

Tanulási stílusok és e-learning a Nyíregyházi Főiskolán

© **Torkos Katalin**

Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza

torkosk@yahoo.com

A jelenlegi vizsgálat egy nagyobb kutatássorozat része, mely a Nyíregyházi Főiskola e-learning képzésére fókuszál. A kutatás első ütemében egy longitudinális vizsgálat készült, melyben a Nyíregyházi Főiskola teljes e-learning adatbázisának elemzésére került sor (2001-2013 – a Nyíregyházi Főiskola 2001-ben indította be a Virtuális Campus projektet, mely keretein belül lerakta az e-learning oktatás alapjait). Ennek során kiderült, hogy milyen tendenciák érvényesültek az elmúlt években a helyi e-learning képzésben.

A kutatás második ütemében keresztmetszeti vizsgálatokra került és folyamatosan kerül sor, melyben a főiskola Pedagógusképző Kar Szociálpedagógia Tanszékének (2013. szept. 1-től Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Szociálpedagógia Intézeti Tanszék) szociálpedagógia BA szakos hallgatói lettek kiválasztva. A 2012/13-as tanév második félévében kérdőíves felmérés készült, s a három évfolyam nappali és levelező tagozatának teljes lekérdezése megtörtént. A nyitott és zárt kérdésekből álló kérdőíveknek (80 kérdéses) a feldolgozása és elemzése az Atlas tartalomelemző és az SPSS statisztikai program segítségével történt.

A második ütem első feldolgozási szakaszában kiderült, hogy a szociálpedagógia szakos hallgatók milyen arányban veszik ki részüket az e-learning képzésből; befolyásolja-e humán beállítottságuk az online tanulási folyamatba való bekapcsolódást; miért választják, avagy nem választják a virtuális campus adta tanulási lehetőségeket, valamint mi motiválja őket, hogy belépjenek a virtuális campus világába.

A jelenlegi, második feldolgozási szakaszban a megkérdezett hallgatók tanulási stílusa, tanulási módszerei, tanulási szokásai kerültek a vizsgálat fókuszába az elektronikus tanuláshoz való hozzáállás (e-learning attitűdvizsgálat), az abba való bekapcsolódás, illetve a bennmaradás és teljesítés tükrében. Ehhez hozzájárult még, mindezt alátámasztva, a vizsgált csoport informatikai tudásának és számítógépes, illetve internetes preferenciáinak a felmérése is.

A kutatás célja, hogy eredményeivel hozzájáruljon olyan e-learning tantárgytartalmak kidolgozásához, melyek egyrésztől optimálisan illeszkednek a helyi szociálpedagógia szakos hallgatók igényeihez, másrésztől pedig folyamatosan fejlesztik a hallgatók e-tudását, e-kompetenciáját. Hosszú távú cél pedig, hogy ezáltal bevezessék a hallgatót a virtuális tanulás világába (pl. e-távoktatás), mely a későbbiekben a munkahelyen való szakmai megújulás, ill. az egész életen át tartó tanulás alapvető színtere lesz.

A jövő társadalmában pedig, melyet már tudásalapú társadalomnak nevezünk, egyre meghatározóbb szerepet játszik a tanulás, a tudás és az iskolai végzettség, melyek egyfajta jogosítvány szerepét töltik be a munkaerőpiacon (Hake, Kamp & Slagter, 1999). A megfelelő iskolai végzettség és e-tudás hiányában az egyén nem jut munkához, és a későbbiekben nem vehet részt magasabb szintű tovább- és átképzéseken (ami egyre inkább virtuális környezetben fog zajlani), így nem tud aktív részese maradni a munkaerőpiacnak (Carnoy, 1995). Mindez tartós

munkanélküliséghez, anyagi gondokhoz, az átlagostól alacsonyabb életszínvonalhoz és végül a társadalomból való kirekesztődéshez vezethet (Delors, 1997).

Tanulási stílus

Napjainkban a tanulási stílus egyre több pedagógus és kutató figyelmét kelti fel, mivel „*a diákok tudomása a saját tanulási stílusukról, illetve a tanáraik tudása a tanulási stílusmintázatokról és egyedi-egyéni különbségekről hasznosnak bizonyulhat az oktatási döntések meghozásában*” (Honigsfeld, 2003:184). Hatalmas és sokrétű tananyagcsomag- és taneszköz kínálat áll az iskolák, sőt ma már a családok és az egyén rendelkezésére is, mely hatással van a tanulók iskolai teljesítményére. Mindezt a tanítási-tanulási folyamat résztvevői igyekeznek a lehető legjobban kihasználni. Azt, hogy tudjunk élni ezekkel a lehetőségekkel, azaz minden tanuló a neki leginkább megfelelő, hozzá leginkább illő csomagot választhassa, mindenekelőtt meg kell ismerni az egyén tanulási stílusát. Esetünkben, az e-learning tantárgyakra vonatkozóan olyan megoldásokat kell keresni, olyan tananyagcsomagokat létrehozni, melyeket a leghatékonyabban tudnak a hallgatók használni.

A tanulási stílus alapvetően a tanuló önálló tanulásban megmutatkozó stílusjegyeit jelenti (Balogh, 1998), de úgy is értelmezhető, mint az egyén által előnyben részesített külső és belső tanulási feltételek (Mező, 2002). A tanulási stílus egyfajta hajlam, fogékonyság, bealítódás (attitűd) egy sajátos tanulási stratégia alkalmazására (Das, 1988). A diákok egyes esetekben hasonló, máskor eltérő módon sajátítják el a tananyagot még akkor is, ha ugyanolyan nemhez, fajhoz, vallási-, kulturális- és nemzeti csoporthoz, illetve korcsoportba tartoznak, vagy hasonló szocioökonómiai a háttérük (Dunn & Griggs, 1995; Milgram, Dunn & Price, 1993). Mindennek tudatában került a vizsgálat fókuszába egy adott felsőfokú intézményben (Nyíregyházi Főiskola) egy adott szak (szociálpedagógia BA) hallgatóinak a vizsgálata, hogy a helyi hallgatókhoz leginkább illeszkedő e-learning tananyagcsomagok kerülhessenek kidolgozásra.

A tanulási stílus vizsgálat egyik legelterjedtebb mérőeszköze a Learning Style Inventory (tanulási stílusok leltára), ennek alapján a tanulási stílus-preferencia azonosítására számos terület létezik (Dunn, Dunn & Price, 1996; Kolb, 1984; Honigsfeld, 2003). Jelenleg az e-learning tanulás szempontjából a területeknek csak egy része került kiválasztásra, mégpedig a következők: tanulási környezet (formális/informális), a hatékony tanulás személyi környezete (egyedül/társakkal való tanulás kedvelése), tekintélyszemély jelenlétének igénylése, strukturáltság igénylése, felvehető információ iránti igény, külső/belső motiváció (motivátlanság/önmotiválás/szülő-szerepű személy vagy tanár általi motiváltság), auditív/vizuális/taktilis/kinezikus perceptuális erősség, napszak és teljesítmény összefüggései, mobilitás – mozgásigény.

Tanári segítség, tanári motiváció

A kutatás első hipotézise szerint minél önállóbban, tanári segítség nélkül szereti valaki elsajátítani az adott tananyagot, annál nagyobb a valószínűsége, hogy e-tantárgyat vesz fel. Amikor a hallgatókat erről kérdeztük, azaz mennyire igénylik a tanári magyarázatot, vagy akár csak a tanár pusztja jelenlétét az új tananyag elsajátítása során, nem várt válaszok születtek.

Többségük (65%) azt válaszolta, hogy folyamatos tanári segítséget igényel, mégpedig rendszeresen órát látogatva. Alkalmanként szeret órát látogatni egyötödük (20%), teljesen önállóan tanári magyarázat nélkül pedig a hallgatóknak mindösszesen 15% szeret az új tananyaggal találkozni. A kérdésre a negyedik válaszlehetőséget, azaz a tutorális vagy mentori rendszert egyetlen hallgató sem jelölte meg. Ez utóbbit azzal lehet magyarázni, hogy ezt nem ismerik a hallgatók, mivel a közoktatás során szinte sohasem, a felsőoktatási tanulmányaik során pedig csak a „Szakdolgozat” című tantárgy kapcsán kerülnek az oktatókkal ilyen jellegű kapcsolatba. Az e-learning tantárgyak felvétele és sikeres teljesítése szempontjából az utóbbi három válasz a kedvező, de ez a három együttesen is csak 35 százalékot tesz ki, miközben a megkérdezett hallgatóknak kétharmada vett már fel e-learning tantárgyat.

Mindezt egybevetve az e-learning tantárgyfelvétel gyakoriságával szintén ellentmondás született, azaz jól látható, hogy azok a hallgatók, akik kétszer, vagy annál többször vettek fel e-tantárgyat inkább igényelték a folyamatos tanári segítséget és inkább szerettek órát látogatni, mint azok, akik csak egyszer vettek fel ilyen jellegű tantárgyat. Akik pedig négyszer, illetve ötször vettek fel e-tantárgyat 100 százalékban azt válaszolták, hogy igénylik a folyamatos tanári konzultációt. A hipotézis alapján az e-learning tárgyakat preferálókra inkább önálló, vagy teljesen önálló tanulási mód jellemző.

E kérdéskört tovább gondolva és az adatokat tovább elemezve kiderült, hogy a hallgatók nagy része nem e fenti szempont alapján döntött az e-learning tantárgyak felvétele mellett, hanem sokkal gyakorlatiasabb szempontok motiválták őket, mint pl. időtakarékoság, szabadidő mennyiségének növelése, a kényelem biztosítása, pénzspórolás (utazás, jegyzet, szabadnap), óraütközés elkerülése, előre összeállított/kész tananyagcsomag, saját idő beosztása, a tananyaggal egyéni ütemben haladás, stresszmentes vizsgázás, alacsony követelményrendszer.

Összességében, a hallgatók az e-tantárgyak felvételénél nem vették figyelembe saját tanulási szokásaikat, aminek következménye lehetett, hogy számos esetben a tantárgyat nem tudták teljesíteni. Itt a „nem teljesítés” egyetlen esetben sem a vizsgán való bukást jelentette, hanem azt, hogy már évközben úgy látták, nem tudják egyedül feldolgozni a tananyagot, leadták a tantárgyat, azaz el sem jutottak a vizsgáig.

Tanulási csatornák

A kutatás nagy hangsúlyt fektetett a tanulási csatornákra is. Létezik látási, hallási és mozgásos csatorna, és ennek alapján megkülönböztethetünk vizuális, auditív, audiovizuális és mozgásos típusú tanulókat. A diákok esetében eltérő, hogy mely észlelési csatornákat részesítik előnyben, és lényegében mindegy milyen tanulási módszert alkalmaznak, nincs jó és rossz tanulási módszer (Balogh, 2005), de egy biztos, hogy annál gyorsabban fogadják be az új információt, minél inkább tudatában vannak saját tanulási stílusuknak, s ehhez igazítják a tanulási módszert. Izsó Ildikó szerint az előnyben részesített csatorna, hatással van az emlékezésre is, mivel az ember ennek mentén hívja elő a tanultakat (Izsó, 2008).

A vizuális típusúak a látható ingereken keresztül tanulnak, leghamarabb a képeket, diafilmet, ábrákat, táblázatokat, grafikonokat, képes prezentációkat jegyzi meg, de jól emlékeznek az írott szövegben kiemelt részekre is. E-learning kapcsán esetükben jól hasznosíthatók a vizuális tartalommal bíró multimédiás számítógépes módszerek. Az auditív típusú tanulók hallás után tanulnak a legkönnyebben, azaz a beszélt nyelvre tudnak inkább koncentrálni. Számukra a párbeszéd, beszélgetés, vita, előadás, magyarázat, instrukciók, hangos olvasás, felolvasás, zene, hangfelvétel a

maradandó, sőt az, ha őket is bevonjuk a tanórai beszélgetésbe. E-learning esetében bármilyen auditív tananyagcsomag megfelel, az audiovizuális taneszközökön belül filmeket, videókat érdemes használni. A motoros stílusúak tanulása akkor a leghatékonyabb, ha a tanulási folyamat során mozoghatnak, tapinthatnak, tárgyakkal érintkezhetnek, kézműveskedhetnek, kísérletezhetnek, szagolhatnak stb. Ezeket a tanulókat folyamatosan foglalkoztatni kell, nem szeretnek sokáig egy helyben ülni és olvasni, inkább kedvelik, ha a tananyag rövid összefoglalással kezdődik. Az e-learning kapcsán ez a következő gyakori utasításokat jelentheti: oldja meg, találja ki, kösse össze, készítsen ábrát vagy tablót, járjon utána, hozzon létre valamit. Persze ott vannak még a komplex taneszközök azon hallgatók számára, akik az információkövetítésnek több érzékszervi csatornáját is használják, számukra a legmegfelelőbb taneszköz lehet pl. a szimulátor (Falus, 2003), vagy komplex interaktív és egyben játékos-kreatív számítógépes alkalmazások.

A kutatásban megkérdezett hallgatóknak csak elenyésző része vallotta magát tisztán motoros típusúnak (1%), motoros-auditívnek (2%), illetve vizuális-motorosnak (4%). A hallgatóknak közel egy-egy negyede vizuálisnak vagy auditívnek, s csaknem fele (46%) vizuális-auditívnek tartotta magát. Az e-learning tantárgyat felvevők esetében érdekes volt, hogy inkább auditív típusú tanulók fordultak elő, semmit vizuális típusúak. Az e-tantárgyakat felvevőknek csaknem fele pedig vizuális-auditív típusúnak tartotta magát. Ez is ellentmond a hipotézisünknek, mely szerint a vizuális hallgatókra inkább jellemző a többnyire látási ingerekre építő e-tanulás.

Az e-learning tantárgyakat tekintve érdemes a megfelelő arányt megtalálni a különböző érzékelési csatornák estében. Az eddigi e-tantárgyak tartalmát vizsgálva leginkább a vizuális típusú tanulónak kedvezett. Ha pedig a jövőt nézzük, akkor a jelen tanulói típusok megkönnyítik az e-learning tananyagcsomagok kidolgozóinak a munkáját, mert a motoros tanulási típusú hallgatók igényeit a legnehezebb távoktatási formában kielégíteni. Látási és hallási ingerek létrehozása multimédiás csomagban egyszerűbb és a szociálpedagógia szakos hallgatók esetében mintegy fele-fele arányban javasolt a jelenlétük. A jövő feladata, minél nagyobb hangsúlyt fektetni az auditív ingerek beépítésére.

Formális-informális tanulási környezet

A környezet, vagy más néven a külső feltételek együttese, mely a tanulás körülményeit alkotja, erősen befolyásolhatja a tanulás hatékonyságát (Lukács, 2006). A környezetet ebben az esetben érdemes két részre bontani, az egyik a fizikai környezet, azaz a hely ahol tanulunk, a másik a társas környezet, azaz akikkel tanulunk. A hallgatókat arról kérdezve, hol szeretnek leginkább tanulni, hol érzik leghatékonyabbnak a tanulásukat, illetve hol szoktak tanulni, meglehetősen egységes válaszokat adtak. A személyi környezet esetében szintén nem adódtak jelentős különbségek.

Fizikai környezet, mobilitás

A hallgatók 70 százaléka kizárólag ott szeret tanulni, ahol éppen lakik, azaz otthon, kollégiumban és albérletben, 15 százalékuk jelölte meg közlekedési eszközt a lakóhely mellett, mint ideális tanulási színteret, munkahelyet 7 százalék, 10 százalékuk előnyben részesíti jó idő esetén a szabadban való tanulást, és mindösszesen 5 százalékuk említette a főiskolát (főiskolai könyvtár, aula, kerengő). Mindezt lebontva

a hallgatók két csoportjára aszerint, hogy vettek-e már fel valaha e-tantárgyat vagy sem, megállapítható, hogy a fizikai környezet szempontjából közel azonos arányok születtek. Ma már nem probléma az e-tanulás szempontjából, ha közlekedési eszközt, munkahelyet vagy akár parkot jelölnek meg, mivel wifi sok helyen van, mobil internet pedig ma már mindenhol használható.

Társas környezet

A társas környezet alapján intraperszonális (egyedül szeret tanulni) és interperszonális (társakkal szeret tanulni) típusú tanulókat lehet megkülönböztetni. Az első típus inkább önállóan gondolkodó, nyugalmat és saját logikát követő, a második típus pedig a társaira hagyatkozó, a tananyagot a társaival megbeszélni szerető, páros- és csoportmunkára inkább hajló. A reflektív tanulási típusú egyedül szeret tanulni, míg az impulzív típusú tanulók szívesebben tanulnak csoportban és tanulásuk kooperatív csoportmódszerekkel (vita, közös megbeszélés, egy-egy téma társak előtt való exponálása) (Torgyik, 2004).

Az e-learning estében a mai modern technológia már lehetővé teszi, hogy az interperszonális, illetve impulzív típusú hallgatók igényeit is kielégítsék. Ez azt jelenti, hogy az e-tanulás során társaikkal megbeszélhetik a tananyagot, ha itt-ott elakadnak, ha magyarázatra szorulnak, ha elbizonytalanodnak, vagy ha bármilyen kérdésük van, mert rendelkezésükre állnak az Internet adta lehetőségek: pl. chat, fórum, e-mail, skype stb. Egy évtizeddel ezelőtt (amikor az első e-tantárgyak bevezetésre kerültek a főiskolán) ez még nem adatott meg, de ma már ilyen formában működnek a legtöbb helyen az e-learning tantárgyak. Sőt a tantárgyak többsége esetében kötelezik a hallgatókat arra, hogy egyes feladatoknál csoportosan dolgozzanak.

A tanári segítséget leszámítva, a megkérdezett hallgatóknak szinte mindegyike (96%) intraperszonális típusúnak vallotta magát, azaz iskolán kívül egyedül szeret tanulni. Négy hallgató pedig barátokat és magántanárt említett. Csoporttársat, kollégiumi szobatársat, családtagot (testvér, szülő, házastárs) senki sem jelölt meg. Ez utóbbi azért érdekes, mert a felsőoktatásban elég gyakori szokott lenni a csoporttárssal való konzultáció a tanulási folyamat során.

A kutatás tanulságai

A kutatás rávilágított arra, a hallgatók az e-tantárgyak felvételénél nem veszik figyelembe saját tanulási szokásaikat, tanulási stílusukat, ami negatív hatással van a tanulás hatékonyságára. Mielőtt megtörténik az e-tantárgycsomagok ki- és átdolgozása a helyi viszonyoknak megfelelően (érdeklődés, domináns tanulási stílusok), érdemes tudatosítani a hallgatókban saját tanulási stílusukat, illetve annak fontosságát. Probléma, hogy a jelenlegi e-tantárgyak nem illeszkednek a hallgatók érdeklődéséhez, illetve ha illeszkednek is néhány esetben, ez sem motiválja a hallgatókat. Ha hiányzik az érdeklődés, alacsony a belső motivációs szint, akkor bármilyen feltételt is biztosítunk, nem lesz hatékony a tanulás. A külső motiváció erősebbnek bizonyult a megkérdezettek esetében, s a fő motivációs erő a hasznosság volt. Ez utóbbi legfőképpen az óralátogatás alól való felmentést jelenti, de ide tartozik az utazási és tankönyvköltségek megspórolása, a munkahelyi szabadnapok megtartása, a szabadidő növelése, a saját időbeosztás, egyéni ütemben haladás, könnyű jegyszerzési lehetőség. Érdemes itt említést tenni a teljesítménymotivációról,

ami a várható eredmény előjelzésével kapcsolatos. Ez a motivációfajta akkor a legerősebb, ha a feladat közepes erőfeszítéssel megoldható. Ha nagyon könnyűnek találják a tanulók egy feladatot (a hallgatók többsége ilyenek találta az e-tantárgyakat), akkor csökken a tanulási motiváció. Mindennek következtében érdemes lenne átgondolni az eddigi e-learning tantárgyak létjogosultságát a rendszerben.

A vizsgálat alapján az feltételezés merült fel, hogy az önálló tananyag feldolgozásának sikeressége nem csupán az egyén tanulási stílusának tudatosítása és motiváció kérdése, hanem az életkor- és tanulási tapasztalatfüggő. Ennek függvényében a kutatásnak érdemes a továbbiakban ezen irányba is elkanyarodnia, és az e-learning tananyagcsomagokat ennek tükrében újragondolni.

Irodalomjegyzék

- BALOGH László (1998). *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- BALOGH László (2005). Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In Balogh László, & Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest: Neumann Kht.
- CARNOY, M. (1995). Education and Productivity. In Carnoy, M. (Ed.): *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford: Pergamon.
- DAS, J. P. (1988). Simultaneous Successive Processing and Planning. Implications for School Learning. In Schmeck, R. R. (Ed.): *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences*. New York: Plenum.
- DELORS, J. (1997). *Oktatás – rejtett kincs*. Budapest: Osiris.
- DUNN, R., DUNN, K., & PRICE, G. E. (1996). *Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- DUNN, R., & GRIGGS, S. A. (1995). *Multiculturalism and Learning Style: Teaching and Counseling Adolescents*. Westport, CT: Praeger.
- FALUS Iván (szerk.) (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HAKE, J. B., VAN DER KAMP, M., & SLAGTER, M. (1999). *European Higher Education and Lifelong Learning*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor Beroepsopleiding en Volwasseneneducatie.
- HONIGSFELD, A. (2003). Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. *Magyar Pedagógia*, 103 (2), 175-187.
- IZSÓ Ildikó (2008). *Az információfeldolgozás egyéni jellemzői: tanulási stílusok*. <http://www.koloknet.hu/iskola/tanulas/tanulasi-strategiak/tanulasi-stilusok/> [2013.12.11.]
- KOLB, D. A. (1984). The Process of Experimental Learning. In Kolb, D. A. (Ed.): *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- LUKÁCS István (2006). Tanulási stratégia és tanulási stílus. In Nahalka I. (szerk.): *Hatékony tanulás* (pp. 68-80). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- MEZŐ Ferenc (2002). *A tanulás stratégiája*. Debrecen: Pedellus.
- MILGRAM, R. M., DUNN, R., & PRICE, G. E. (ed.) (1993): *Teaching and counseling gifted and talented adolescents: An international learning style perspective*. Westport, CT: Praeger.
- TORGYIK Judit (2004). Tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései. *Iskolakultúra*, 14 (3), 90-98.