

Koronavírus és oktatás I.
Tematikus szám

tanulmány

**Molnár Gyöngyvér – Hódi Ágnes –
Ökördi Réka – Mokri Dóra**

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli
oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos
diákok tudás- és képességszintjére
az olvasás-szövegértés, a matematika
és a természettudományok területén 3

N. Kollár Katalin

Az online oktatás tapasztalatai és
gyakorlata a pedagógusok
nézőpontjából 23

Fekete Mariann

Megkoronázott sebezhetőségek –
avagy a fiatalság új típusú megélése 54

**Kende Ágnes – Messing Vera –
Fejes József Balázs**

Hátrányos helyzetű tanulók digitális
oktatása a koronavírus okozta
iskolabezárás idején 79

kritika

Karagits Kira Vivien

A pandémián túl – a digitális oktatás
kézikönyve. Szűts Zoltán: A digitális
pedagógia elmélete 98

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

100

**Molnár Gyöngyvér¹ – Hódi Ágnes² –
Ökördi Réka³ – Mokri Dóra⁴**

¹ SZTE Neveléstudományi Intézet

² SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

³ SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

⁴ SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport

A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képesesszintjére az olvasás- szövegértés, a matematika és a természettudományok területén

A tanulmány keretein belül 2-8. évfolyam vonatkozásában elemezzük, hogy a 2020 tavaszi digitális oktatás hatására hogyan, milyen irányban változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudása az év azonos időszakában 2019-ben és 2018-ban tapasztalt átlagos tudásszinthez képest. Az elemzések alapját több mint 21 000 diák tesztmegoldása képezte, a kutatás mérőeszközét az eDia diagnosztikus mérés-értékelési rendszer feladatai adták. A diákok képesesszintjének meghatározásakor a valószínűségi tesztelmélet adta Rasch-modellt alkalmaztuk. Az eredmények szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke. Az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető. A 2020/21-es tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabbnak bizonyult a diákok átlagos tudás- és képesesszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás. A negatív irányú teljesítményváltozás mind fiúk mind lányok esetében bekövetkezett. A tanulmány utolsó fejezetében megoldási javaslatként a Szegedi Műhely két kutatócsoportja együttműködésével fejlesztett online, személyre szabott kompenzációra alkalmas fejlesztőeszközeit mutatjuk be.

Bevezetés

A vilájárvány soha nem látott kihívás elé állította az oktatás minden egyes szintjét és szereplőjét, a pedagógusokat, a diákokat és a szülőket. 2020. január 30-án a WHO (Egészségügyi Világszervezet) nemzetközi horderejű járványügyi szükség-helyzetet hirdetett a COVID-19 járvány miatt. Március 11-én a WHO vilájárványnak minősítette az új koronavírus-fertőzést. 2020. március 13-án a teljes köz- és felsőoktatásra vonatkozóan bejelentették a digitális oktatást.

A közoktatás szereplőinek egy hétvége állt rendelkezésére, hogy egy alapvetően szemtől-szembeni, frontális módszertanon alapuló iskolarendszert átállítson egy online, személyre szabott iskolarendszerré. Az oktatás szereplőinek egyik napról a másikra meg kellett teremteni és át kellett helyezni a tanulás és tanítás helyszínét az osztályteremből egy virtuális térbe, miközben nagy részük korábban soha sem tanult, tanított online környezetben, nem volt ezzel kapcsolatos tapasztalata. Miután a sikeres váltás nem nélkülözheti az alkalmazott pedagógiai eszközök, módszerek, eljárások teljes mértékű átalakítását és a technológia erőteljes oktatási integrációját (Howard és mtsai, 2020), ez a feladat gyakorlatilag oktatási rendszerünk, módszereink újragondolását, megújítását jelentette.

A felmerült problémák megoldásában iskolafoktól függetlenül megfigyelhető volt az a megközelítés, hogy felerősödött a tradicionális módszereken túlmutató jó gyakorlatok keresése, feltérképezése, egymással történő megosztása. Mindezen folyamat a technológia soha nem látott mértékű oktatási integrációját vonta magával. Ez a folyamat nemcsak hazai, hanem nemzetközi szinten is megfigyelhető volt, miután március végére gyakorlatilag a világ összes országában részlegesen vagy teljes körűen bezártak az iskolák, az iskoláskorú diákok 84%-t érintette az iskolabezárás és/vagy digitális oktatás.¹

A tanulmány keretein belül a 2–8. évfolyam vonatkozásában elemezzük, hogy a 2020 tavaszi koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatás hatására hogyan, milyen irányban változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudása az év azonos időszakában 2019-ben és 2018-ban tapasztalt átlagos tudásszinthez képest.

Az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományi tudás háromdimenziós modellje

Az olvasás-szövegértés az intézményes keretek között történő tanulás és a sikeres életvezetés egyik alapvető eszköze (Csapó, Steklács és Molnár, 2015a). Fejlettségi szintje befolyásolja és meghatározza az oktatási rendszer minőségét, annak sikerességét. A matematika szintén szerves részét képezi a mindennapi életünknek, kiemelt jelentőséggel bír az iskolai oktatás folyamán – a közoktatás mind a tizenkét évfolyamát átöleli, és számos egyetemi szak alapozó kurzusai között szerepel. Fejlesztése erősen összefügg a gondolkodás fejlesztésével (Csapó és Szendrei, 2011a). A természettudományok tanításának főbb céljai közé sorolhatjuk a körülöttünk lévő világ megértésének segítségét, illetve a matematikához hasonlóan a diákok gondolkodásának fejlesztését (Csapó, Korom és Molnár, 2015a). A három terület kiemelt iskolai fejlesztésének szerepét támasztja alá, hogy az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományi tudás mérése-értékelése kivétel nélkül helyet kap a jelentős nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban (ld. IEA TIMSS, PIRLS és OECD PISA), valamint előbbi kettő kivétel nélkül szerepel a nemzeti

¹ Forrás: UNESCO, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

értékelési rendszerekben (lásd pl. amerikai NAEP, vagy a hazai Országos Kompetenciamérés).

Csapó Benő vezetésével a Szegedi Műhely munkatársai külföldi szakértők bevonásával a nemzetközi és hazai trendeket, kutatási eredményeket figyelembe véve kidolgozták az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományi tudás 1–6. évfolyamon történő mérésének tartalmi kereteit. A tartalmi keretek egy háromdimenziós tudáskonceptción alapulnak, megkülönböztetve (1) a tudás diszciplináris, azaz szaktárgyi, (2) alkalmazási és (3) gondolkodási dimenzióját. A diszciplináris dimenzió alapvetően a tudományok által felhalmozott tudásra, az alkalmazási dimenzió az iskolában tanultak mindennapi életben, iskolai kontextuson kívüli alkalmazására, míg a gondolkodási dimenzió az általános gondolkodási képességekre épít. Az olvasás-szövegértés kapcsán a diszciplináris dimenzió tartalmazza a tankönyvekben szereplő szövegek jellemzőinek ismeretét, illetve azok megértését, az alkalmazási dimenzió a hétköznapi életben előforduló írott szövegek megértésére alapoz, míg a gondolkodási dimenzió elsősorban az olvasás elsajátításához szükséges tudás- és képességelemekre (pl. fonológiai tudatosság, fonématudatosság), illetve az olvasáshoz köthető gondolkodási képességekre fókuszál (Csapó, Steklács és Molnár, 2015). A háromdimenziós tudáskonceptció példafeladatokkal kiegészített területenkénti részletes ismertetését ld.: Csapó és Szabó (2012); Csapó és Szendrei (2011); Csapó és Csépe (2012); Csapó, Steklács és Molnár (2015); Csapó, Korom és Molnár (2015); Csapó, Csíkos és Molnár (2015).

A tartalmi keretekre építve kidolgozott mérőfeladatokon adott válaszok alapján például a következő kérdésekre kaphatunk választ: Hol tartanak, hogy haladnak a diákok a tananyag elsajátításában (matematika diszciplináris dimenzió)? Mennyire tudják alkalmazni a diákok a matematikaórán tanult ismereteket más területeken (matematika alkalmazási dimenzió)? A matematika tanulása mennyire fejleszti gondolkodásukat (matematika gondolkodási dimenzió)? A kidolgozott elméleti modell empirikus validálása is megtörtént (ld. Molnár és Csapó, 2019b, 2020), azaz adatokkal bizonyított, hogy bár összefügg a három dimenzióban nyújtott teljesítmény egymással, azok mégis elkülöníthetőek egymástól, a tudás más-más szeletét jellemzik.

Csapó Benő vezetésével a Szegedi Műhely munkatársai külföldi szakértők bevonásával a nemzetközi és hazai trendeket, kutatási eredményeket figyelembe véve kidolgozták az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományi tudás 1–6. évfolyamon történő mérésének tartalmi kereteit. A tartalmi keretek egy háromdimenziós tudáskonceptción alapulnak, megkülönböztetve (1) a tudás diszciplináris, azaz szaktárgyi, (2) alkalmazási és (3) gondolkodási dimenzióját. A diszciplináris dimenzió alapvetően a tudományok által felhalmozott tudásra, az alkalmazási dimenzió az iskolában tanultak mindennapi életben, iskolai kontextuson kívüli alkalmazására, míg a gondolkodási dimenzió az általános gondolkodási képességekre épít.

Kutatási kérdések

1. Milyen mértékű különbségek tapasztalhatók a diákok olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának fejlettségi szintjében évfolyamonkénti bontásban?
2. A digitális oktatás következményeként változott-e a 2–8. évfolyamos diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudásszintje?
3. A tudás három dimenziója (szaktárgyi, alkalmazási és gondolkodási) szerint elkülöníthető-e a változás mértéke?
4. Van-e különbség a fiúk és a lányok teljesítményváltozásában?
5. Mely évfolyamokat és mely fejlesztési területeket érintette leginkább a tavaszi iskolabezárás, mely területeken és évfolyamokon van a pedagógusoknak a korábbi évekhez képest kiemelt fejlesztési feladata?

Módszerek

Minta

Az átlagos teljesítményváltozás feltérképezésével kapcsolatos elemzések mintáját a 2018., 2019. és 2020. év október 15-től november 15-ig terjedő intervallumban az eDia diagnosztikus rendszerbe beérkezett válaszok adták. Az elemzésbe bevont adatok előzetes szűrésen estek át. Azon diákok adatait töröltük az adatbázisból, akik túl rövid időt töltöttek a tesztfeladatok megoldásával és/vagy túl kevés feladatot (10 itemnél kevesebbet) oldottak meg a kiközvetített tesztből, azaz képességszint-becslésük a megengedettnél jelentősen nagyobb hibával valósult volna meg. Az olvasás-szövegértés és a matematika területén ez 14-14, míg a természettudomány területén 26 diák adatainak törlését jelentette. Az adattisztítás után az elemzésbe bekerülő diákok számát évfolyamonkénti és területenkénti bontásban mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. A teljesítményváltozással kapcsolatos elemzésekbe bekerülő diákok évenkénti, évfolyamonkénti és területenkénti eloszlása

Évfolyam	2018			2019			2020		
	O	M	T	O	M	T	O	M	T
2	308	198	123	557	553	360	425	341	256
3	273	171	159	468	422	329	524	502	382
4	301	231	165	637	517	341	402	407	310
5	245	232	187	543	456	436	350	369	263
6	328	264	215	686	549	383	484	534	408
7	245	212	204	575	390	341	464	429	271
8	81	72	58	130	90	56	403	473	290
Sum	1781	1380	1111	3596	2977	2246	3052	3055	2180

A diákok közötti különbségek évfolyamon belüli és évfolyamok közötti nagyságának szemléltetéséhez a 2018-as adatfelvétel adott mérési ciklusának összes adatát felhasználtuk ($N_{\text{olvasás}} = 10\,538$, $N_{\text{matematika}} = 10\,494$). A minta területenkénti és évfolyamonkénti eloszlását mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat. A diákok közötti különbségek szemléltetéséhez felhasznált minta jellemzése területenkénti és évfolyamonkénti bontásban

Évfolyam	Olvasás	Matematika
1	722	720
2	1081	1049
3	1277	1318
4	1580	1604
5	1798	1951
6	1617	1535
7	1370	1327
8	1093	990
Sum	10 538	10 494

Mérőeszközök

A kutatás mérőeszközét az eDia diagnosztikus mérés-értékelési rendszer feladatai képezték (Molnár és Csapó, 2019a). A feladatfejlesztés mögött a tudás háromdimenziós modellje áll.

Az 1–3. évfolyamos diákoknak fejlesztett feladatok instrukciói kivétel nélkül megfogalmazhatók. A diákok változatos válaszadási lehetőségekkel és feladattípusokkal találkozhatnak egy-egy teszten belül. A kisiskolás diákok (1–3. évfolyam) egér- és billentyűzethasználati képessége fejlettségi szintjének kiküszöbölése céljából a diagnosztikus mérésekhez történő csatlakozáskor javasoljuk egy teljes tanórát lefedő egér- és billentyűzethasználati képességeket mérő és fejlesztő teszt megoldását, amit mind otthoni, mind iskolai keretek között lehetővé teszünk. A mozdulatok „felelevenítése” céljából 1–3. évfolyamon minden egyes olvasás-szövegértés, természettudomány és matematika teszt egy rövid egérhasználati képességeket mérő/fejlesztő klaszterrel indul. Az eDia-rendszer rendszerszerű használata esetén az iskolák tanulói felmenő rendszerben első évfolyamon találkozhatnak először számítógép-alapú tesztekkel. A tanulmány keretein belül az első évfolyamos diákok eredményeinek elemzésére nem került sor, miután ők ebben az időszakban más típusú tesztek (iskolakészültség tesztek) oldanak meg, amelyek főképp számolási és olvasási előkészítéseik, valamint gondolkodási képességeik fejlettségi szintjét monitorozzák.

A rendszerben található feladatokból előre meghatározott szabályrendszer szerint generáljuk a kiközvetített tesztek: (1) minden egyes teszt mindhárom mérési dimenzióból (szaktárgyi, alkalmazási, gondolkodási) tartalmaz feladatot, (2) a teszt induló klasztere (résztesztje) egy évvel alacsonyabb évfolyamnak fejlesztett feladatokból áll, (3) egy klaszter alsóbb évfolyamokon 10-12, felsőbb évfolyamokon 13-15 itemből áll, (4) egy teszt négy klaszterből áll, (5) azaz egy teljes teszt alsóbb évfolyamokon 40-45, felsőbb évfolyamokon 50-60 itemből áll. Az itemek klaszterekbe sorolása után a tesztszázeállítás során fontos szempont, hogy ugyanaz a klaszter a teszt különböző részein

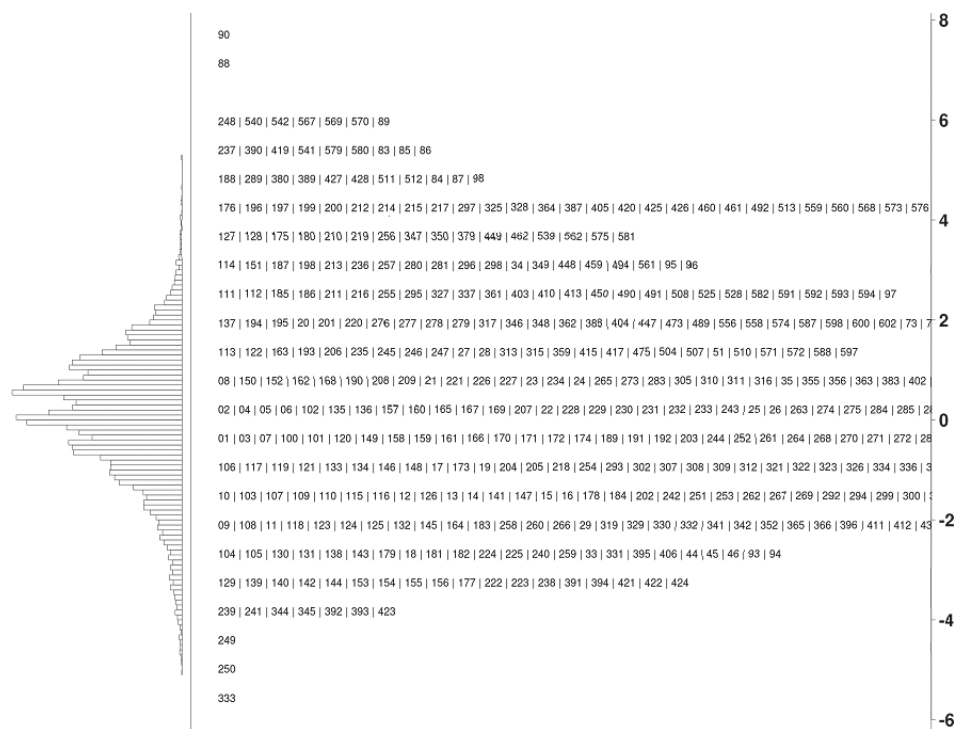
(a teszt elején, a teszt közepén és a végén) is szerepeljen, kiküszöbölve a pozícióhatás okozta skálázási hibákat.

A diákok képességszintjének meghatározásakor a valószínűségi tesztelmélet adta Rasch-modellt alkalmaztuk. A feladatok nehézségi index szerinti eloszlása illeszkedett a diákok képességszint szerinti eloszlásához. Ld. az olvasás-szövegértés kapcsán az 1. ábra, a matematika esetén a 2. ábra személy/ítem térképét.



1. ábra. A kiközvetített olvasás-szövegértést mérő feladatok/ítemek nehézségi index szerinti és a diákok képességszint szerinti eloszlásának megfeleltetése

A személy/ítem térképek bal oldalán lévő oszlopok a diákok tudás- és képességszint szerinti eloszlását mutatják. Minél magasabban helyezkednek el az oszlopok, annál magasabb tudás- és képességszintű diákokat reprezentálnak. A számok az ítemeket jelképezik. Minél magasabban helyezkedik el a jobb oldali logitskálához képest egy szám, annál nehezebb ítemet takar. Minél alacsonyabban pozicionált, annál könnyebb az adott ítem megoldása. Miután a diákokat képességszint szerint elhelyező és reprezentáló oszlopok (eloszlásgörbék) és a feladatokat, ítemeket reprezentáló számok párhuzamosan (és nem egymástól eltoltan, valamint hézagosan) szerepelnek a személy/ítem térképeken, ezért megállapítható, hogy mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika területén a diákok tudás- és képességszintjének megfelelő nehézségi szintű feladatok kiközvetítése valósult meg, azaz a tesztek alkalmasak voltak a diákok tudás- és képességszintjének mérésére.



2. ábra. A kiközvetített matematika tudás mérő feladatok/ítemek nehézségi index szerinti és a diákok tudás- és képességszint szerinti eloszlásának megfeleltetése

Eljárások

Az azonos évfolyamon belül realizálódó képességszint-különbség és az évfolyamonkénti átlagos képességszint-növekedés összehasonlítása érdekében azonos területen a horgonyítemek és a valószínűségi tesztelmélet segítségével közös képességskálán fejeztük ki a diákok teljesítményét. A logitskálán kifejezett értékeket úgy transzformáltuk, hogy a 8. évfolyamos diákok átlagos képességszintje legyen 500, a képességszintek szórása 100.

A 2018-as, 2019-es és 2020-as teljesítmények egymáshoz való viszonyításakor a könnyebb érthetőség miatt máshogy jártunk el. Az azonos évfolyamra járó diákok teljesítményét skáláztuk össze és transzformáltuk úgy, hogy a 2018-as átlagos értékeket vettük minden egyes évfolyamon 500-nak, a teljesítmények szórását pedig 100-nak. Ennek következtében bár nem hasonlíthatóak össze a különböző évfolyamok képességszintjei, de azok jól viszonyíthatóak egyrészt a vizsgált három év távlatában egymáshoz, másrészt az évfolyamon és adott területen belül a tudás három dimenziója szerinti bontásban.

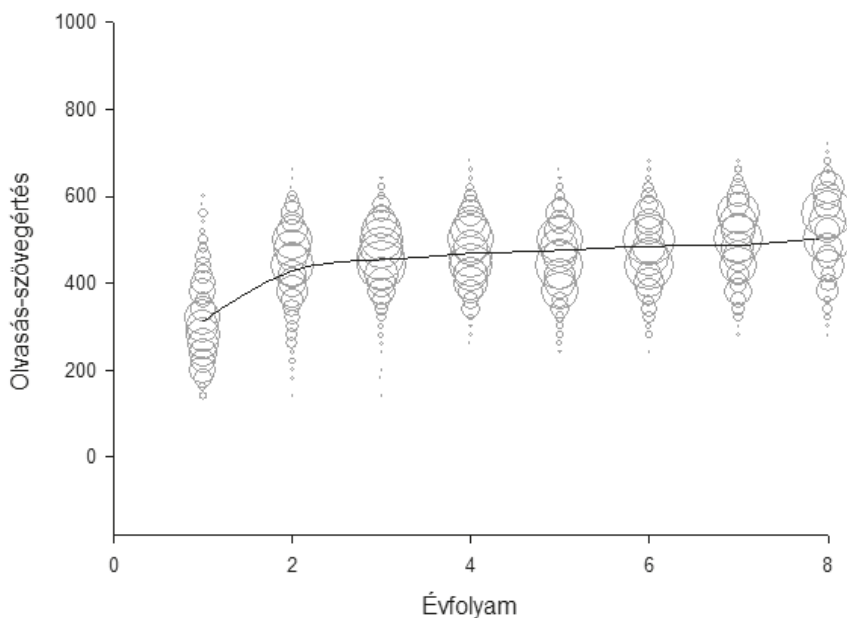
Eredmények és értelmezésük

A diákok olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának fejlettségi szintjében egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbség nagyobb, mint a 2–8. évfolyamon tapasztalt átlagos fejlődés mértéke

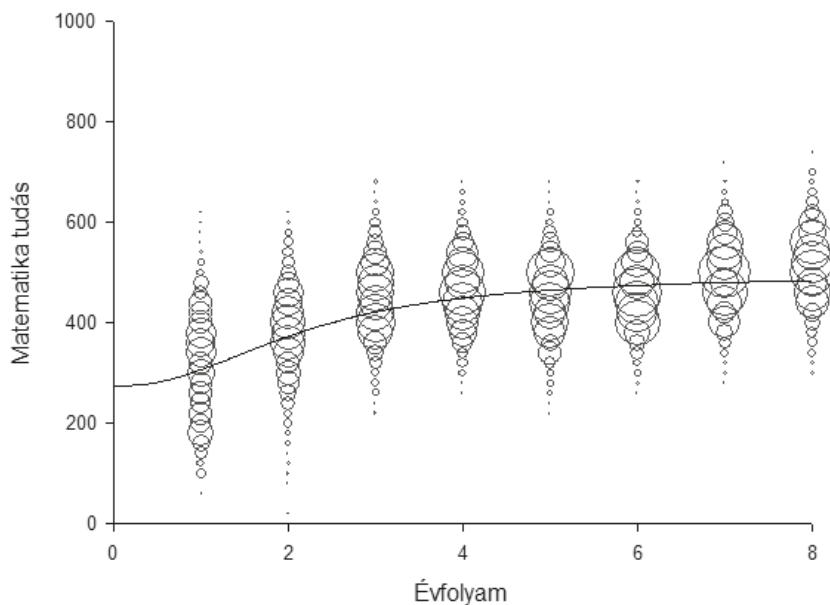
Az eredmények szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke. A 3. és a 4. ábra az olvasás-szövegértés és a matematika tudás évfolyamon belül realizálódó és az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértékét mutatja, az átlagos fejlődés menetére illesztett logisztikus görbével. A körök nagysága az adott képességponton lévő diákok gyakoriságát reprezentálja, azaz minél nagyobb egy kör, annál több diák található az adott évfolyamon azon a képességszinten. A diákok évfolyamonként tapasztalt átlagos képességszintjére pedig a képességfejlődés logisztikus sajátossága miatt (ld. Molnár és Csapó, 2003) egy logisztikus görbét illesztettünk, szemléltetve az általános fejlődési tendenciát.

Az olvasás-szövegértés kapcsán közismert, hogy a gyerekek között 4-5 évnyi fejlődésnek megfelelő különbség is előfordulhat (Nagy, 1980, 2008), azaz a gyerekek egy része úgy megy iskolába, hogy tud olvasni, értően olvasni, míg másik része az olvasás elsajátításához szükséges előkészítések megfelelő fejlettségi szintjével sem rendelkezik. Ezzel párhuzamosan a PISA felmérés eredményei szerint (OECD, 2016, 2019) a 15 éves diákjaink (9. évfolyam) közel harmada funkcionális analfabéta olvasásból. Ezekkel össze-csengenek a 3. ábra adatai által mutatott egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbségek. Az alsó tagozaton tapasztalható átlagos intenzívebb fejlődés oka az explicit fejlesztés iskolai jelenléte, majd annak hiánya következtében jelentős mértékben lassul, közel stagnál a felső tagozaton tapasztalt átlagos fejlődés. Pandémia-függetlenül a nemzetközi szinten is tapasztalható jelentős hátrány leküzdését a kötelező iskoláztatás éveit teljes mértékben átfogó olvasás-szövegértési képességek explicit fejlesztése jelentené.

A teljesítmények különbözősége tekintetében hasonló a helyzet a matematika területén is. Az évfolyamon belüli különbségek többszöröse az évfolyamok között tapasztalt átlagos fejlődésnek, azaz a matematika esetén is megállapítható, hogy pandémia-függetlenül sem alkalmazható ugyanaz a módszertan az összes azonos évfolyamos diák fejlesztésére. A pandémia okozta speciális oktatási környezet és az ebből fakadó további különbség kialakulásának megelőzése pedig felerősíti a személyre szabott, egyéni különbségeket erőteljesen figyelembe vevő és lemaradásokat kompenzáló oktatás megvalósítását. A magyar iskolarendszer szelektív sajátossága miatt az ábrákon látható és a rendszerben meglévő jelentős mértékű különbség kevésbé realizálódik egy adott osztályon belül, inkább iskolák között és iskolákon belül osztályok között jelenik meg (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009).



3. ábra. A diákok olvasás-szövegértési képességszintjében egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbség az 1–8. évfolyam átlagos fejlődéséhez képest (2018-as nagymintás mérési adatokra alapozva)



4. ábra. A diákok matematika tudásában egy évfolyamon belül tapasztalt fejlődésbeli különbség az 1–8. évfolyam átlagos fejlődéséhez képest (2018-as nagymintás mérési adatokra alapozva)

Mindezek alapján megállapítható, hogy a COVID-19 által indukált helyzet kapcsán alapvetően nagyvonalú megközelítés átlagról és az átlagok különbözőségéről beszélni. Vannak diákok, akiket a jelen helyzet érzékenyebben érintett, még nagyobb lemaradást előidézve, míg vannak, akik számára mind a feltételek, mind a tanítás minősége, mind az otthoni támogatás lehetővé tette, hogy tudás- és képességszintjükben ne okozzon negatív változást ez az időszak.

A digitális oktatás (vagy esetlegesen annak hiánya) következményeként átlagosan változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudásszintje

A 3–5. táblázat területenkénti és évfolyamonkénti bontásban elemzi a diákok olvasás-szövegértési, matematikai és természettudományos tudásának azonosságát, illetve változását három év távlatában, a tanév azonos időszakát tekintve. Az összehasonlítást során a 2018-as átlagos teljesítményt minden évfolyamon mesterségesen 500 képességponttra, az eredmények szórását 100 pontra transzformáltuk – viszonyítási pontként.

3. táblázat. Az olvasás-szövegértés átlagos képességszintjének alakulása 2018, 2019 és 2020 azonos időszakában

Évfolyam	2018	2019	2020	ANOVA
2	500	498	455	{2020}<{2018, 2019}
3	500	505	483	{2020}<{2018, 2019}
4	500	519	477	{2020}<{2018}<{2019}
5	500	510	467	{2020}<{2018, 2019}
6	500	497	471	{2020}<{2018, 2019}
7	500	478	474	{2019, 2020}<{2018}
8	500	478	473	{2018, 2019, 2020}

Megj.: A kapesos zárójelen belüli évekre vonatkozó átlagos teljesítmények között nincs szignifikáns különbség.

4. táblázat. A matematika átlagos tudásszintjének alakulása 2018, 2019 és 2020 azonos időszakában

Évfolyam	2018	2019	2020	ANOVA
2	500	504	478	{2020}<{2018, 2019}
3	500	513	485	{2020}<{2018, 2019}
4	500	534	507	{2018, 2020}<{2019}
5	500	506	474	{2020}<{2018, 2019}
6	500	478	445	{2020}<{2019}<{2018}
7	500	497	486	{2018, 2019, 2020}
8	500	519	520	{2018, 2019, 2020}

Megj.: A kapesos zárójelen belüli évekre vonatkozó átlagos teljesítmények között nincs szignifikáns különbség.

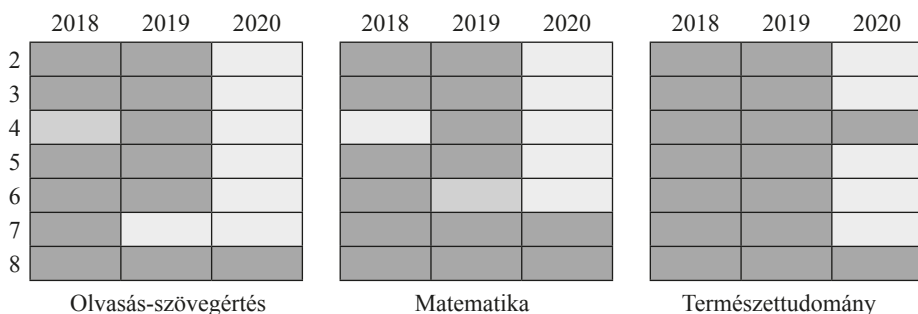
Az 5. ábra vizuálisan is megjeleníti a tapasztalt, statisztikai értelemben is különböző, azaz szignifikáns teljesítményváltozást. Az ábrán azonos színnel jelölt cellák mögötti tudásszint (évfolyamonként értelmezendő) nem különbözik egymástól szignifikánsan, míg a világosabb színek jelentősen, azaz statisztikai értelemben is alacsonyabb teljesítményre utalnak. Mindhárom területen egyértelműen megjelenik az a tendencia, hogy a

2020-as tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabb a diákok átlagos tudás- és képességszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás. A 8. évfolyamosok három év távlatában nyújtott azonos teljesítményének oka lehet a mintába bekerült alacsonyabb mintaelemszám is.

5. táblázat. A természettudományos tudás átlagos tudásszintjének alakulása 2018, 2019 és 2020 azonos időszakában

Évfolyam	2018	2019	2020	ANOVA
2	500	518	477	{2020}<{2018, 2019}
3	500	520	491	{2020}<{2018, 2019}
4	500	508	497	{2018, 2019, 2020}
5	500	511	489	{2020}<{2018, 2019}
6	500	484	470	{2020}<{2018, 2019}
7	500	501	470	{2020}<{2018, 2019}
8	500	517	484	{2018, 2019, 2020}

Megj.: A kapcsos zárójelen belüli évekre vonatkozó átlagos teljesítmények között nincs szignifikáns különbség.



5. ábra. A diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományi tudás- és képességszintjének változása három év távlatában évfolyamonkénti és területenkénti bontásban (a világosabb színek szignifikánsan alacsonyabb teljesítményre utalnak)

Összességében megállapítható, hogy az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető. Adataink arra is rámutattak, hogy a teljesítmény-visszaesésben az alsó évfolyamokon tanuló, az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok alapjait elsajátító diákok hatványozottan érintettek. Ez összhangban van például azzal a friss jelentéssel, amely több mint egymillió amerikai iskolás gyermek szövegértés adatainak tükrében világított rá a COVID által okozott teljesítményváltozások természetére (McNulty és Baird, 2020). Ugyanakkor azt is megjegyezzük, hogy a digitális átállás és a széles körben elérhetővé vált, sok esetben ingyenessé tett digitális fejlesztő és mérő programok feltételezhetően redukálták a stagnálás vagy éppen visszaesés mértékét.

A korábban ismertetett háromdimenziós tudáskonceptió fényében felmerül a kérdés, vajon a tudás valamely dimenziójában nyújtott alacsonyabb teljesítmény nagyobb mértékben felelős-e a tapasztalt átlagos tendenciáért. E kutatási kérdés megválaszolásához dimenziókénti bontásban is elvégeztük a fenti elemzést.

*A tudás három dimenziója (szaktárgyi, alkalmazási és gondolkodási)
szerint elkülöníthető a változás mértéke*

A mérések alapját képező háromdimenziós elméleti keret azt is lehetővé tette, hogy megmutassuk, az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok mely területei érintettek a teljesítmény-visszaesésben. A 6. ábra olvasás-szövegértésre vonatkozó eredményei alapján megállapítható, hogy míg 2018-ban és 2019-ben egyenletesen alakultak a teljesítmények mind a szaktárgyi, mind az alkalmazási, mind pedig az olvasáshoz szükséges alapvető képességek tekintetében, a 2020-ban gyűjtött adatokat elemezve alapvetően azt mondhatjuk, a diszciplináris dimenzióban történt a legjelentősebb változás, azaz a tantárgy-specifikus tartalmakat sikerült a gyermekeknek legkevésbé jól elsajátítani. Ez mérésben részt vett mind a hét évfolyam tekintetében érvényes megállapítás.

	2018	2019	2020		2018	2019	2020		2018	2019	2020
2				D				D			
3				D				D			
4				D				D			
5				D				D			
6				D				D			
7				D				D			
8				D				D			
2				A				A			
3				A				A			
4				A				A			
5				A				A			
6				A				A			
7				A				A			
8				A				A			
2				G				G			
3				G				G			
4				G				G			
5				G				G			
6				G				G			
7				G				G			
8				G				G			

Olvasás-szövegértés

Matematika

Természettudomány

6. ábra. A diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományi tudás- és képességszintjének a tudás három dimenziója szerinti változása három év távlatában évfolyamonkénti és területenkénti bontásban (D: szaktárgyi, diszciplináris dimenzió, A: alkalmazási dimenzió, G: gondolkodási dimenzió; azonos szín azonos teljesítményszintet jelez, míg a világosabb színek szignifikánsan alacsonyabb teljesítményre utalnak)

„Az ide tartozó tudáselemek fejlesztése döntően a magyar nyelv és irodalom műveltségi területre hárul, ezen belül pedig jelentős a nyelvtan tantárgy szerepe. Az olvasás diszciplináris dimenzióját részben a nyelvre, az olvasásra vonatkozó metanyelvi ismeretek,

résben pedig az iskolai tanuláshoz kötődő szövegfeldolgozás képesség jellegű tudásselemei jelentik” (Józsa és mtsai, 2012. 276.). „Sérülés” tekintetében ennél változatosabb képet detektáltunk a két másik dimenzióban nyújtott teljesítmények esetében. Bizakodásra adhatna okot, hogy az olvasás alapjait jelentő készségek, képességek csupán három – a második, negyedik és ötödik – évfolyamon térnek el az előző években mért szintektől. Azonban, ha azt figyelembe vesszük, hogy az olvasás kezdeti szakaszában felhalmozott elmaradások a későbbi évfolyamokon tovább kumulálódnak és más területekre is tovagyűrűznek (pl. aki nem tudja az írott szöveget dekódolni, nem fogja tudni az olvasottakat alkalmazni, azokat a tanulásban vagy a mindennapi életben kamatoztatni), igencsak aggályos az olvasástanulás idősakáról kapott pillanatkép. A mért évfolyamok több mint 50%-ánál tapasztalható visszaesés a szövegértést komplexen, a hétköznapi szövegeit leképező alkalmazás dimenzióban. Mivel ez az a terület, amely a nemzetközi nagymintás szövegértés mérések koncepciójával összhangban van, feltételezhetően a későbbiekben a 9–10 éveseket vizsgáló PIRLS és a 15 éveseket tesztelő PISA eredményekben is megmutatkozik majd ez a negatív tendencia.

A matematika területén „színesebb”, azaz változatosabb a helyzet, mind az éveken átívelő, mind a dimenziók szerinti összehasonlításban. A 2019-es tanévhez képest minden egyes dimenzióban jelentős mértékű változásnak lehetünk tanúi. A 2., valamint 4–6. évfolyamokon figyelhető meg a legtöbb dimenziót érintő változás, azaz a diákok mind a diszciplináris tudás, mind annak alkalmazása, mind a matematikai kontextusba ágyazott gondolkodási képességeket mérő feladatokon tendenciaszerűen alacsonyabban teljesítettek, mint az elmúlt két évben tették kortársaik.

A természettudományok területén egyértelműen – a 2. évfolyam kivételével, ahol mindhárom dimenzióban jelentősen alacsonyabb szinten teljesítettek a diákok – a diszciplináris dimenziót érintette leginkább a változás mértéke, ami az éveket átívelő összehasonlításban szembetűnő mértékű.

Bizakodásra adhatna okot, hogy az olvasás alapjait jelentő készségek, képességek csupán három – a második, negyedik és ötödik – évfolyamon térnek el az előző években mért szintektől. Azonban, ha azt figyelembe vesszük, hogy az olvasás kezdeti szakaszában felhalmozott elmaradások a későbbi évfolyamokon tovább kumulálódnak és más területekre is tovagyűrűznek (pl. aki nem tudja az írott szöveget dekódolni, nem fogja tudni az olvasottakat alkalmazni, azokat a tanulásban vagy a mindennapi életben kamatoztatni), igencsak aggályos az olvasástanulás idősakáról kapott pillanatkép. A mért évfolyamok több mint 50%-ánál tapasztalható visszaesés a szövegértést komplexen, a hétköznapi szövegeit leképező alkalmazás dimenzióban. Mivel ez az a terület, amely a nemzetközi nagymintás szövegértés mérések koncepciójával összhangban van, feltételezhetően a későbbiekben a 9–10 éveseket vizsgáló PIRLS és a 15 éveseket tesztelő PISA eredményekben is megmutatkozik majd ez a negatív tendencia.

A fiúk és a lányok teljesítményváltozása három év távlatában

A tanulmány keretein belül bemutatott elemzéseknek nem célja a fiúk és lányok teljesítményének összevetése, ugyanakkor célja annak monitorozása, hogy a 2020 tavaszán megélt megváltozott tanulási környezet tendenciaszerűen erőteljesebben hatott-e a fiúk vagy a lányok teljesítményére. Az olvasás-szövegértés területén a második és a nyolcadik évfolyam kivételével gyakorlatilag minden egyes évfolyamon mind a fiúk, mind a lányok jelentős mértékben alacsonyabban teljesítettek a teszteken a 2020/21-es tanév őszi időszakában, mint egy vagy két évvel korábban, a tanév azonos szakaszában (6. táblázat). Ez alapján megállapítható, hogy a pandémia következtében kialakult digitális oktatás, otthon tanulás hasonló negatív hatással bírt mind a fiúk, mind a lányok fejlődésére. Ha ezen eredményeket párhuzamba állítjuk a nemek közötti teljesítménykülönbségeket elemző nagymintás kutatási eredményekkel, további fontos és megválaszolandó kutatási kérdésként merül fel, hogy a COVID-19 miatti védekezés következtében megváltozott tanítási körülmények és a nyári „iskolai csap elzárása” milyen mértékben növelte a nemek közötti olvasás-szövegértés különbségeket a fiúk hátrányára.

6. táblázat. A nemenkénti teljesítményváltozás mértéke az olvasás-szövegértés területén három év távlatában (ANOVA elemzés)

Olvasás-szövegértés/ Évfolyam	Fiú	Lány
2	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2018, 2019}
3	{2018, 2019, 2020}	{2018, 2019, 2020}
4	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2018, 2019}
5	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2018, 2019}
6	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2018, 2019}
7	{2019, 2020}<{2018}	{2018, 2019, 2020}
8	{2018, 2019, 2020}	{2018, 2019, 2020}

Három év távlatában megállapítható, hogy a COVID-os időszak a diákok matematika-tudását tekintve az alsóbb évfolyamokon inkább a fiúkra, a felsőbb évfolyamokon pedig a lányokra gyakorolt kedvezőtlenebb hatást (7. táblázat). 2. és 3. évfolyamon a fiúk átlagos teljesítménye a 2020/21-es tanévben jelentősen alacsonyabbnak bizonyult, mint a korábbi években, míg ez a tendencia a lányok esetében nem volt tapasztalható. Ezt a különbséget okozhatta az érés gyorsaságának különbsége, és/vagy a lányok magasabb szintű szorgalma és/vagy a lányok esetén erőteljesebb otthoni odafigyelés a matematika tanulására. Az alsó tagozaton tapasztaltakhoz képest ellentétes tendenciával találkozhatunk a felsősök esetén. A felső tagozatos lányok matematikai ismereteinek, tudásának alakulását erőteljesebben befolyásolta a megváltozott tanulási környezet, mint azt a fiúk esetében tapasztaltuk. Felső tagozaton 5–7. osztályban egyértelműen gyengébben teljesítettek átlagosan a 2020/20-es tanévben a lányok, mint tették a 2019/20-as tanév ugyanazon időszakában.

7. táblázat. A nemenkénti teljesítményváltozás mértéke a matematika tudás területén három év távlatában (ANOVA elemzés)

Matematika/ Évfolyam	Fiú	Lány
2	{2020}<{2018, 2019}	{2018, 2019, 2020}
3	{2020}<{2018, 2019}	{2018, 2019, 2020}
4	{2018, 2020}<{2019}	{2018, 2020}<{2019}
5	{2018, 2019, 2020}	{2020}<{2018, 2019}
6	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2019}<{2018}
7	{2018, 2019, 2020}	{2020}<{2018, 2019}
8	{2018, 2019, 2020}	{2018, 2019, 2020}

A természettudományok területén is tapasztalható a COVID-os tavaszi időszak általában teljesítményekre gyakorolt negatív hatása. 2., 6. és 8. évfolyamon a fiúk, 3., 5., 6. és 7. évfolyamokon pedig a lányok teljesítettek alacsonyabban, mint kortársaik a korábbi években, azaz a változás a 4. évfolyam kivételével minden egyes évfolyamot érintett. A matematika tanulásánál tapasztaltakkal párhuzamosan itt is jelentkezett az a tendencia, hogy a felső tagozatos lányok tudásszint-változásában realizálódott leginkább a hagyományos iskolai oktatás hiánya.

8. táblázat. A nemenkénti teljesítményváltozás mértéke a természettudományok területén három év távlatában (ANOVA elemzés)

Természettudományok/ Évfolyam	Fiú	Lány
2	{2020}<{2018, 2019}	{2018, 2019, 2020}
3	{2018, 2019, 2020}	{2020}<{2018, 2019}
4	{2018, 2019, 2020}	{2018, 2019, 2020}
5	{2018, 2019, 2020}	{2020}<{2018, 2019}
6	{2020}<{2018, 2019}	{2020}<{2018, 2019}
7	{2018, 2019, 2020}	{2020}<{2018, 2019}
8	{2020}<{2018, 2019}	{2018, 2019, 2020}

Az olvasás-szövegértés és a matematika területén alacsonyabb iskolafokon a korábbi évekhez képest kiemelt fejlesztési feladatai vannak most a pedagógusoknak

A három év távlatában végzett elemzések eredményei megerősítették, hogy már az iskola lépcsőkor is több évnél megfelelő tudás- és képességszintbeli különbség van a diákok között, ami az évek előrehaladtával inkább nő, mint csökken. Ennek következtében nem alkalmazható ugyanaz a módszertan, nem alkalmazhatóak ugyanazok a pedagógiai eljárások az egy adott évfolyamon tanuló diákokra. A diákok tudás- és képességszintjét alapvetően kevésbé határozza meg életkoruk, miután egy évfolyamon belül nagyobb a közöttük lévő különbség mértéke, mint az általános iskola teljes terjedelmét átfogó átlagos különbség nagysága. Elengedhetetlen a diákok fejlesztésének legalább bizonyos fokú személyre szabása. A technológia és a megfelelő módszertan támogathatja

a személyre szabott oktatás megvalósítását és a különbségek csökkentését, a lemaradások pótlását. A különbség arra is rávilágít, hogy mindhárom kulcsfontosságú területen szükség lenne a kötelező iskoláztatást átfogó explicit fejlesztésre.

A pandémia és az azzal kapcsolatos iskolabezárások összességében jelentős negatív hatással bírtak a diákok tudás- és képesség-szintjére mind a három vizsgált területen. Bár a tanulmány keretein belül nem tértünk ki a különböző gazdasági és társadalmi háttérrel bíró diákok fejlődésében lévő különbségekre, a diákok minden egyes évfolyamot és mindkét nemet érintő átlagos teljesítményváltozása arra utal, hogy a COVID-19 járvány okozta rendkívüli oktatás miatt bekövetkező tudásszintváltozás általános jelenség, aminek leküzdése a 2020/21-es tanévben komoly többletfeladatot ró a pedagógusokra. A legnagyobb lemaradás az alsóbb iskolafokokon az olvasás-szövegértés és a matematika terén tapasztalhatóak, melyek kompenzálása elengedhetetlen a sikeres továbblépéshez.

Megoldási javaslatok

A 2020-as tavaszi karanténhelyzet következtében az iskolák digitális oktatásra kényszerültek. A diákok jelentős része (különböző okok miatt) nem részesült megfelelő fejlesztésben – jó részüknek egyetlenegy online órája sem volt a tavaszi karanténhelyzet alatt. A digitális oktatást legnehezebben az alsó tagozaton lehetett megvalósítani, ezért a kutatócsoport munkatársai azt feltételezték, hogy várhatóan ott tapasztalható a korábbi évek fejlesztéseihez képest a legnagyobb lemaradás – ez a hipotézis később igazolást nyert (ld. fent).

A márciusi bejelentést követően a kutatócsoport teljes mértékben átállította addigi fejlesztéseit, egy gyűjtőoldalon² azokat mindenki (pedagógusok, szülők, diákok) számára ingyenesen hozzáférhetővé tette. Felgyorsította a tanári teszt modul (ld. teszt.edia.hu) és az óvodai teszt modul (ld. ovi.edia.hu) fejlesztéseit, valamint a rendszerben futó olvasás-szövegértés, matematikai és természettudományos feladatok okostelefonon, valamint tableten való használhatóságára és a

A három év távlatában végzett elemzések eredményei megerősítették, hogy már az iskolába lépéskor is több évnek megfelelő tudás- és képességszintbeli különbség van a diákok között, ami az évek előrehaladtával inkább nő, mint csökken. Ennek következtében nem alkalmazható ugyanaz a módszertan, nem alkalmazhatóak ugyanazok a pedagógiai eljárások az egy adott évfolyamon tanuló diákokra. A diákok tudás- és képességszintjét alapvetően kevésbé határozza meg életkoruk, miután egy évfolyamon belül nagyobb a közöttük lévő különbség mértéke, mint az általános iskola teljes terjedelmét átfogó átlagos különbség nagysága. Elengedhetetlen a diákok fejlesztésének legalább bizonyos fokú személyre szabása. A technológia és a megfelelő módszertan támogathatja a személyre szabott oktatás megvalósítását és a különbségek csökkentését, a lemaradások pótlását. A különbség arra is rávilágít, hogy mindhárom kulcsfontosságú területen szükség lenne a kötelező iskoláztatást átfogó explicit fejlesztésre.

² <http://edia.hu/digitalis-kihivas/>

feladatbank monitorozására irányuló fejlesztési folyamatokat. Ezen felül azzal a céllal, hogy támogassuk a pedagógusok kompenzációra irányuló munkáját és olyan fejlesztő eszközöket adjunk a kezükbe, amelyekkel személyre tudják szabni a felzárkóztatás menetét, az Oktatásméleti Kutatócsoport az SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport munkatársaival együtt – óvopedagógusokat és tanítókat bevonva – kisiskolás diákok (1–4. évfolyam) olvasás-szövegértési képességét és matematikatudását fejlesztő online játékos programok kidolgozását indította el és valósította meg. A fejlesztő programok feladatainak kidolgozása során a hivatalosan ajánlott tankönyveket vettük alapul. Miután a fejlesztő feladatok kisiskolás diákokat céloznak, ezért azok instrukciói kivétel nélkül meghallgathatóak.

Olvasás-szövegértést játékosan fejlesztő program-csomagok

Az olvasás-szövegértés területén jelentkező problémák a tesztek diagnosztikus minőségéből fakadóan számos olyan, jól körülhatárolható helyet jelölnek meg, ahol a pedagógiai beavatkozás várat magára. A szövegértés területén azonban minden dimenzióban jó megoldást jelenthet az eredményes kimenet valószínűségét növelheti az olvasáshoz szükséges szókincs fejlesztése. Hock és munkatársai (2009) szerint a szókincs az egyik olyan terület, ahol a gyengén olvasó tanulók gyengébben teljesítenek a jól olvasó társaiknál. Továbbá azt is tudjuk, hogy a szókincs gyarapodásának mértéke jó előrejelzője a későbbi (Mancilla-Martinez és Lesaux, 2010 vizsgálatában az ötödik évfolyamon nyújtott) szövegértés teljesítménynek. Esetünkben – ahol eredményeink azt mutatják, hogy pont a szaktárgyi dimenzióban mutatkozik a lemaradás az összes évfolyamon – a szókincs célzott fejlesztésének kézenfekvő módja a tankönyvekben előforduló szavak mentális lexikonban történő rögzítése, illetve annak elősegítése. A szövegben előforduló szavak jelentésének elsajátítása a szókincs bővítésén keresztül a szöveg hatékonyabb megértését is segíti. A szókincsfejlesztő program hozzájárul az adott szavak jelentésének elsajátításához pl. szinonimákon, antonimákon, definíciókon keresztül. Az ismételt, különböző szöveggörnyezetbe való beágyazáson keresztül történő aktív találkozás a szavakkal az olvasóvá válás egyik záloga.

A program fejlesztésének első lépéseként digitálisan feldolgoztuk az összes, az Oktatási Hivatal oldalán³ ajánlott 1–8. évfolyamos, főbb érettségi tárgyakkal kapcsolatos tankönyvet. Ez több mint 150 általános iskolás, különböző formátumú tankönyv részletes feldolgozását jelentette. A gyakorisági adatokat is tartalmazó korpusz kereshetősége miatt egy többlépcsős és bizonyos szempontok szerint szűrhető és kereshető adatbázis felépítésére került sor. Ezzel párhuzamosan megtörtént a hazai és nemzetközi szókincsfejlesztő programok áttekintése, majd az 5000 leggyakoribb, hazai tankönyvekben előforduló szóra elindult a szókincsfejlesztő programsorozat szerkezetének és az első 250 szót tartalmazó, első évfolyamos diákoknak szóló online fejlesztő játéknak a kidolgozása.

Ezzel párhuzamosan 1–4. évfolyamra további olvasási előkészítéseket és készségeket fejlesztő játékos online programokat dolgoztunk ki, melyek elsődleges célja a folyamatos olvasás kialakítása, az olvasott szöveg megértésének segítése és a nyelvtani ismeretek gyakorlása. A feladatok kiemelten a fonológiai, a lexikai, a szintaktikai és a szemantikai nyelvi szintekhez kapcsolódnak.

3 <https://www.tankonyvkatalogus.hu>

A matematikai gondolkodást fejlesztő tréning-csomag

Mivel a fejlődésbeli elmaradások nem feltétlenül vannak összefüggésben az intellektuális különbségekkel, megfelelő pedagógiai tervezéssel meg lehet adni az esélyt a felzárkóztatáshoz (Józsa és Fazekasné, 2008). Az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport munkatársai által megalkotott matematikai gondolkodást fejlesztő programcsomag e tervezésbe illeszkedik, alkalmazható tanórán, felzárkóztató és fejlesztő foglalkozásokon, kiadható tanórán kívüli iskolai vagy otthoni tevékenységként is. A fejlesztő program az 1–4. évfolyamos diákok személyre szabottabb tanulását támogatja a számfogalom kialakítása, a számlálás, a számolás, az alapműveletek értelmezése és tulajdonságai témakörökben.

A matematikai ismeretek elsajátítása függ a tanítási módszertől és a tanító attitűdjétől (Skemp, 2005). A tanítási módszer online térben való kialakításánál a tanuló aktív részvételére, tudatos és tevékeny tapasztalatszerzésére építettünk. A problémamegoldás közvetlen útját (C. Neményi, 2005), azaz a különböző manipulatív tevékenységeket többnyire az online térben megvalósítható feladatokkal igyekszünk segíteni (pl. drag and drop feladatok, színezések). Ezt fokozatosan kapcsoljuk össze a matematikai jelekkel, szimbólumokkal és modellekkel. Az elemi gondolati műveletek elvégzéséhez megfelelően fejlett érzékelés, észlelés, figyelem, megfigyelőképesség és rövid távú memória szükséges. A fejlesztő feladatsorok sajátossága, hogy amennyiben a tanuló elakad, az éppen adott feladatra vonatkozó, és e területek fejlesztését célzó kérdést, segítséget kap. A megsegítés akár több lépésből is állhat a diák választaitól függően, alkalmanként pedig célzott fejlesztő feladatokat is biztosítunk számára. Az online térben a pozitív tanítói attitűdnek a feladatok szövegezésében megjelenő bátorító, biztató bevezető mondatok, valamint a rendszeresen visszatérő, tudatosan alkalmazott megerősítő, motiváló visszacsatolások felelnek meg. E sajátosságok alapján a fejlesztő feladatsorok kitöltése során egyéni tanulási utak jönnek létre, ezáltal a program igazodik az egyes gyerekek eltérő igényeihez.

Összességében a Szegedi Műhely két kutatócsoportjának összefogásaként erőteljes fejlesztések történtek az óvoda-iskola átmenet és az alsó évfolyamon elsajátítandó kulcsfontosságú képességek mérését és fejlesztését támogató, ingyenesen elérhető és alkalmazható online játékos tesztek és fejlesztő programok kidolgozása területén. A mérő és fejlesztő eszközök az edia.hu, illetve <http://edia.hu/digitalis-kihivas/> oldalakon keresztül érhetőek el.

Limitáció

A kutatási eredmények általánosíthatóságának esetleges korlátja, hogy az adatbázis alapját jelentő tesztelés kis tétellel bíró tesztelés volt, azaz előfordulhatott, hogy néhány diák nem vette azt teljesen komolyan. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a diákok ezirányú aránya változatlan, azaz a torzító hatás minden egyes évben hasonló mértékben jelenik meg az adatokban. Az eredmények általánosíthatóságának másik korlátja, hogy a mérések bár igen nagy mintán, de nem reprezentatív körben történetek. Ennek ellenére fontos tendenciára hívják fel figyelmünket az eredmények. Az eredmények elemzése során kizárólag a diákok teszteken nyújtott teljesítményét vettük alapul és nem vettük figyelembe egér- és billentyűzethasználat teszteken, fejlesztő programon elért eredményeit, feltételezve, hogy az így kialakult esetlegesen torzító hatás évenként azonos mértékben jelenik meg, azaz nem befolyásolja az összehasonlító vizsgálatok eredményeit.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány megírását az OTKA K135727 kutatási projekt támogatta.

Irodalom

- C. Neményi Eszter (2005). *Tantárgypedagógiai füzetek. A természetes szám fogalmának kialakítása*. ELTE TÓFK.
- Csapó Benő & Csépe Valéria (2012, szerk.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő & Szabó Gábor (2012, szerk.). *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő & Szendrei Mária (2011a). Bevezetés. In Csapó Benő & Szendrei Mária (szerk.). *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 9–15.
- Csapó Benő & Szendrei Mária (2011b, szerk.). *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő, Csikos Csaba & Molnár Gyöngyvér (2015, szerk.). *A matematikai tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Csapó Benő, Korom Erzsébet & Molnár Gyöngyvér (2015a). Bevezetés. In Csapó Benő, Korom Erzsébet & Molnár Gyöngyvér (szerk.). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 13–16.
- Csapó Benő, Korom Erzsébet & Molnár Gyöngyvér (2015b, szerk.). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Csapó Benő, Steklács János & Molnár Gyöngyvér (2015a). Bevezetés. In Csapó Benő, Steklács János & Molnár Gyöngyvér (szerk.). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 11–14.
- Csapó Benő, Steklács János & Molnár Gyöngyvér (2015b, szerk.). *Az olvasás-szövegértés online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A. & Strubling, J. W. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools? *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 21–38. DOI: [10.2307/25474660](https://doi.org/10.2307/25474660)
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F. & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–18. DOI: [10.1080/1475939x.2020.1839543](https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1839543)
- Józsa Krisztián & Fazekasné Fenyvesi Margit (2008). A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motívációja. *Iskolakultúra Online*, 1, 76–92.
- Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csikos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna & Szenczi Beáta (2012). Részletes tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 219–308.
- Mancilla-Martinez, J. & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority learners. *Journal of educational psychology*, 102(3), 701. DOI: [10.1037/a0019135](https://doi.org/10.1037/a0019135)
- McNulty, R. & Baird, K. (2020). *The impact of school closures on student learning: An analysis of real-time data for 1.6 million students using Achieve3000 literacy*. Achieve3000.
- Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő (2003). A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 13(2), 57–69.
- Molnár Gyöngyvér & Csapó Benő (2019a). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. DOI: [10.14232/iskult.2019.4-5.16](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.4-5.16)
- Molnár, G. & Csapó, B. (2019b). Making the psychological dimension of learning visible: Using technology-based assessment to monitor students' cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 10. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.01368](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01368)
- Molnár, G. & Csapó, B. (2020). Separating the disciplinary, application and reasoning dimensions of learning: the power of technology-based assessment. In Lane, H., Zvacek, S. & Uhomobhi, J. (szerk.), *Computer Supported Education*. Springer. 174–190. DOI: [10.1007/978-3-030-58459-7_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-58459-7_9)
- Nagy József (1980). *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.

Nagy József (2008). A közoktatás megújításának koncepcionális kérdései. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 31–38.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264266490-en](https://doi.org/10.1787/9789264266490-en)

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)

Skemp, R. R. (2005). *A matematikatanulás pszichológiája*. Edge 2000 Kiadó.

Absztrakt

A tanulmány keretein belül 2–8. évfolyam vonatkozásában elemezzük, hogy a 2020 tavaszi digitális oktatás hatására hogyan, milyen irányban változott a diákok olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudása az év azonos időszakában 2019-ben és 2018-ban tapasztalt átlagos tudásszinthez képest. Az elemzések alapját több mint 21 000 diák tesztmegoldása képezte, a kutatás mérőeszközét az eDia diagnosztikus mérés-értékelési rendszer feladatai adták. A diákok képességszintjének meghatározásakor a valószínűségi tesztelmélet adta Rasch-modellt alkalmaztuk. Az eredmények szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek jelentősen nagyobbak bizonyultak, mint az évfolyamok közötti átlagos fejlődés mértéke. Az iskolai oktatás nélküli időszak, illetve a megváltozott oktatási környezet, feltételek hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén egyértelműen tetten érhető. A 2020/21-es tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabbnak bizonyult a diákok átlagos tudás- és képességszintje, míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás. A negatív irányú teljesítményváltozás mind fiúk, mind lányok esetében bekövetkezett. A tanulmány utolsó fejezetében megoldási javaslatként a Szegedi Műhely két kutatócsoportja együttműködésével fejlesztett online, személyre szabott kompenzációra alkalmas fejlesztőeszközeit mutatjuk be.

N. Kollár Katalin

ELTE PPK Iskolapszichológia és Tanárképzés Kutatócsoport

Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából

A koronavírus-járvány miatt 2020 tavaszán bevezetett kényszerű távolléti oktatással kapcsolatban kérdőíves felmérést végeztünk pedagógusok körében. A vizsgálat célja alapvetően a kialakult helyzet felmérése volt. A kérdőívben egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen segítséget kaptak és igényeltek volna, másrészt a közérzetüket és az oktatás változásait vizsgáltuk, mind az alkalmazott módszerek, mind az általuk megítélt eredményesség tekintetében. Végül kérdeztük őket a diákokkal való kapcsolatukról és a diákok közérzetéről is. Eredményeink szerint a pedagógusok, bár jelentős segítséget kaptak, de sokszor nem azoktól, akiktől szerettek volna. Alapvetően informatikában jártas kollégák segítségét hiányolták, míg néhány esetben sokallották az intézmény vezetőjétől, a munkaközösségtől, a barátoktól és egyes kollégáktól kapott segítséget.

Bevezetés

Az elmúlt tanév harmadik harmadában minden közoktatási intézménynek, majd a 2020/2021-es tanévben már változó mértékben, de minden iskolának szembe kellett néznie a távolléti oktatás kihívásaival. Ez a helyzet 2020 tavaszán váratlan és azonnali online oktatásra való átállási kötelezettséget jelentett a pedagógusok számára. Nem véletlen, hogy világszerte és nálunk is számos honlap foglalkozik azzal, hogy hogyan lehet megküzdenni ezzel a helyzettel.

Az oktatási rendszer működésének színvonala a helyi sajátosságoktól függetlenül egy központi tényezőre vezethető vissza: a pedagógusok munkájának színvonalára. Több ország oktatási rendszerének összehasonlításával azt a következtetést lehet levonni, hogy az oktatás hatékonyságának legfőbb tényezői a pedagógusok (ld. az ún. McKinsey-jelentést: McKinsey & Company, 2007). A pedagógusok meghatározó szerepe nem csak általában igaz, hanem egy ilyen előre nem látott helyzetben még inkább igaz, hogy a hatékony működés attól függ, hogy a pedagógusok mennyire képesek alkalmazkodni ehhez a helyzethez.

A pedagógusok munkavégzését befolyásoló tényező a pszichés állapotuk általában, és a kiégés mint veszélyeztető tényező. A kiégés okait a kutatások több irányból közelítik meg: a személyiségjellemzők (Holecz, 2006) mint hajlamosító tényezők, a tanári munka jellemzői, a szervezeti és szociális kapcsolati tényezők felől. Ebben a kutatásban

a személyiségtényezőkkel nem foglalkozunk, azokra a szempontokra fókuszálunk, amelyekben a pandémia várhatóan változásokat, nehezedő körülményeket okozott. A szakirodalom a tanári pálya sajátosságaiból következő számos veszélyeztető tényezőt ír le (Benkovics-Parádi, 2017). Ebben a rendkívüli helyzetben több olyan körülmény is felerősödött, melyeket a kiegészítés lehetséges okaiként tartunk számon. A mi kutatásunk szempontjából ezek közül kiemelt jelentőségű a kiszámíthatatlanság a pedagógus pályán, amit a 2020-as pandémia mint kivédhetetlen külső tényező nagymértékben felfokozott. Nehezítő tényezőként érdemes megemlíteni továbbá a túlterheltséget, a magán- és munkahelyi tevékenységek összefonódását, az erősségek használatának ellehetetlenülését, a visszajelzések hiányát, hogy csak a legszembetűnőbbeket említsük.

A kiegészítés-veszélyeztetettség szempontjából kiemelt jelentőségűek az oktatási intézmények szervezeti jellemzői és a pedagógusok közötti kollegiális kapcsolat és együttműködés. A kiegészítés a kutatások fényében összefügg a szervezeti jellemzőkkel, és a kiegészítés megelőzésének fontos összetevője a személyközi kapcsolatok és a támogató szervezeti kultúra (Paksi és Schmidt, 2006). Ezért vizsgáljuk első kérdésként a pedagógusok által az iskolabezárás helyzetében igényelt és ténylegesen kapott támogatás mértékét és a támogatást nyújtók körét. A járvány következtében kialakult helyzetet jól írja le a kiegészítés kapcsolatos követelmények – kontroll – támogatás modell (Van der Doef és Maes, 1999). E modell szerint a kiegészítés oka az, hogy a szervezet vagy a betöltött munkakör követelményei magas elvárásokat támasztanak az egyén felé, ugyanakkor kevés lehetőség van a folyamatok kontrollálására. Ennek megterhelő voltát csökkentheti a munkahely által nyújtott támogatás, ami lehet formális elismerés vagy a körülmények biztosítása, de támogatást nyújthatnak a szervezet tagjai, a munkahelyi vezető vagy a kollégák is. Az itt bemutatott vizsgálatban mi nem a kiegészítés mértékét, csupán azokat a veszélyeztető tényezőket mértük fel, amelyeket a járványhelyzet valószínűsíthetően felfokozott. Ezek vizsgálatával a célunk az volt, hogy bemutassuk a pedagógusokra nehezedő pszichés teher összetevőit.

A pedagógusok hatékonyságát befolyásolja a pszichés állapotuk alakulásán túl a pedagógiai rátermettség és a módszertani felkészültség. A már említett McKinsey-jelentés a tanárok megfelelő kiválasztásán túl fontos szempontként a tanárok megfelelő képzettségét és a minden tanuló számára biztosított megfelelő oktatást, vagyis a differenciált bánásmódot azonosította. A jelenlegi helyzetben a két utóbbi szempont lehet releváns. A képzettség két összetevője játszhat itt kiemelkedő szerepet: egyrészt a digitális kompetenciák szintje, másrészt a módszertani jártasság, ami lehetővé tehetné a változó helyzethez való rugalmasabb alkalmazkodást, és általánosabb értelemben is a tanulókkal való egyéni bánásmódot. A vizsgálatunk arra irányult, hogy a jelenlegi online oktatási helyzetben változtattak-e, és ha igen, milyen módon változtattak a korábbi oktatási gyakorlatukon a pedagógusok, és figyelembe vették-e a diákok eltérő igényeit. Vizsgáltuk továbbá, hogy milyen segítségre volt igényük maguknak az oktatóknak, és milyen támogatás volt számukra elérhető az online oktatással kapcsolatos technikai és tartalmi kérdésekhez.

Az iskolai oktatás hatékonyságának fontos tényezője az adott körülményeknek megfelelő oktatási módszerek megválasztása. Egy-egy módszer nem önmagában hatékony, vagy kevésbé az. Ezek célszerű megválasztását komplex szempontrendszer határozza meg. Szerepet játszik benne az oktatás célja, a tananyag jellemzői és a diákok sajátosságai is (Falus, 1999). Az online oktatás hatással van a módszertani eszköztárra: bizonyos módszereket nem, vagy csak jelentős átalakítással lehet alkalmazni.

Az oktatási módszerek közül a diákok aktivitását előtérbe helyező módszerek, főként a kooperatív oktatás használatának előnyét számos vizsgálat bizonyította a hagyományos oktatás keretei közt (Slavin, 1986; Kagan, 2001). Ennek alkalmazása javítja a diákok tanuláshoz és iskolához való viszonyát, elősegíti a csoporton belüli társas kapcsolatok alakulását, és segíti a tanulmányi eredmények, főként a gyengébben teljesítők

eredményeinek javulását (Kagan, 2001; Aronson, 2008). Vizsgáltuk ezért, hogy a megváltozott helyzetben mennyire volt mód ezeknek a módszereknek az alkalmazására.

A diákok együttműködésére épülő tanulás egyik figyelmet érdemlő és kevésbé kihasznált formája a tutorális tanítás. Itt a segítségre szoruló diákok idősebb, vagy akár az adott területen ügyesebb diákok segítségével sajátítják el az anyagot. Ebben a tutorok módszertani segítséget kapnak a pedagógusoktól vagy iskolapszichológustól (Bashian, 1989, idézi N. Kollár, 2017; Loke és Chow, 2005; Slavin, 2014). A megváltozott helyzetben az egyik erőforrás a jobb képességű tanulók idő- és tudásbeli kapacitásának használata lehetne – kérdés, hogy a tanulók együttműködése e téren mozgósítható-e.

A McKinsey-jelentés által meghatározott harmadik fontos szempont, a diákok számára biztosított igényeik szerinti oktatás szintén összefügg a módszertani tudással, és a megválasztott oktatási módszerekkel is. Az online oktatás miatt változó körülmények és ezzel a pedagógusok bevált módszereinek szükségszerű felcserélése eddig kevésbé használt módszertani megoldásokra komoly kihívást és megterhelést jelent, ugyanakkor fontos összetevője lehet a diákok tanulmányi sikerességének.

Mindezen szempontok befolyásolják az online oktatás hatékonyságát, azonban mind a szervezeti szintű működés, mind a szociális támasz nyújtása a pedagógusoknak, mind a digitális és szakmódszertani kultúra fejlesztése hosszú és összetett feladat. Ami azonban talán az eddigieknél könnyebben kézben tartható, az a pozitív tanár-diák viszony, a személyesebb kapcsolat kialakítása. A kutatások alátámasztják, hogy a tanár-diák kapcsolat szorossága, harmonikus, konfliktusmentes volta jelentősen járul hozzá a diákok tanulmányi sikereihez, különösen a hátrányos helyzetű vagy tanulási problémákkal küzdő tanulóknál. A pedagógussal való kapcsolat segíti a diákokat, hogy biztonságban érezzék magukat, kompetensebbnek tartásuk magukat, harmonikusabb társas kapcsolataik legyenek a kortársaikkal (Hamre és Pianta, 2006; Slavin, 2014).

Hazai vizsgálatok is alátámasztják ezeket az eredményeket. A hátrányos helyzetű diákok nálunk is jobban igénylik a személyes törődést (Imre, 1999). Az iskolához való viszony és a tanulmányi eredményesség összefüggést mutat a pedagógusokkal való kapcsolat pozitív vagy negatív voltával, és az iskolához való viszonyt a pedagógusokkal való kapcsolat minőségén túl a kapcsolat személyessége is segíti (N. Kollár és mtsai, 1999).

A kutatás módszere

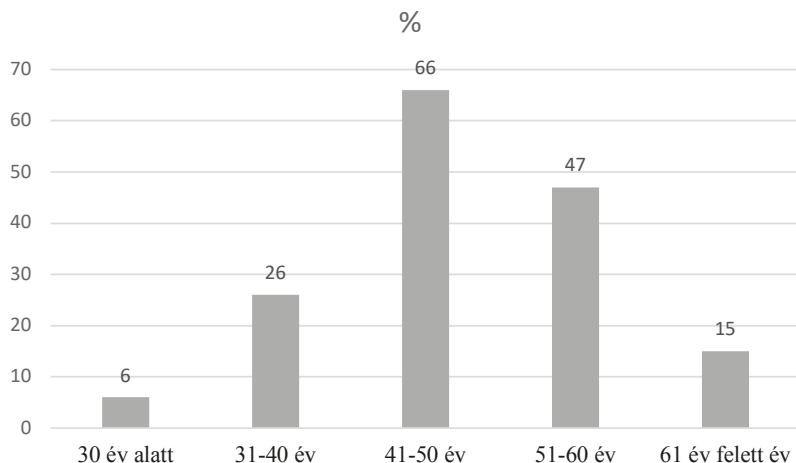
Online kérdőívvel vizsgáltuk a pedagógusok tapasztalatait a távolléti oktatással kapcsolatban. 2020 szeptemberében iskolapszichológusok a saját tantestületükben gyűjtöttek adatokat, majd decemberben és 2021 januárjában további pedagógusok véleményét kérdeztük hólabda-módszerrel. A kutatás az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának 2015/251 és 202/544 engedélye alapján zajlott a pedagógusok névtelen és önkéntes részvételével.

Vizsgálatunk elsősorban feltáró jellegű volt. A pedagógusok által megélt tapasztalatokat vizsgáltuk, alapvetően abból a célból, hogy javaslatokat tudjunk megfogalmazni a nekik nyújtható segítség célszerű formáival kapcsolatban.

Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy az online oktatás feladataiban a pedagógusok milyen mértékben kaptak és megfelelő forrásból kaptak-e segítséget. Másrészt a saját hatékonyságukról és közérzetükről, valamint a diákok pszichés jellemzőiről és tanulmányi teljesítmények alakulásáról kérdeztük őket. Módszertani szempontból az oktatásban alkalmazott módszerek változását vizsgáltuk: azt kutattuk, hogy a megváltozott körülményekhez jobban igazodó, vagy a kényszer szülte szükségmegoldások jellemzik-e az alkalmazott módszereket. A kutatás során a diákok kérdőíves vizsgálatát is elvégeztük, ennek eredményeit egy későbbi tanulmányban fogjuk bemutatni.

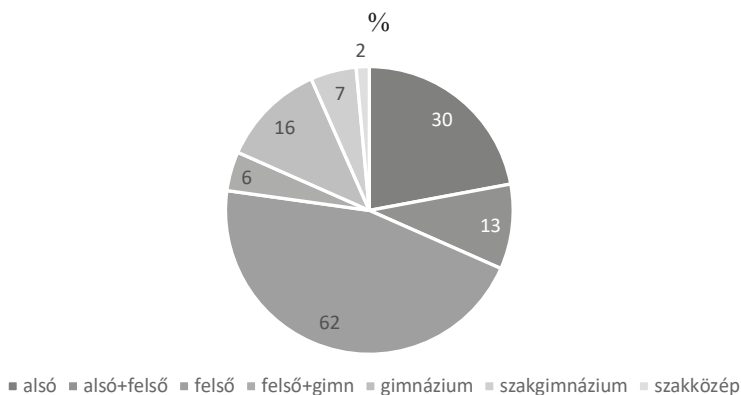
A minta jellemzői

A minta 160 pedagógusból áll, a férfi válaszadók aránya 17%, ami megfelel a pályán levők szokásos arányának.



1. ábra. A minta életkori megoszlása

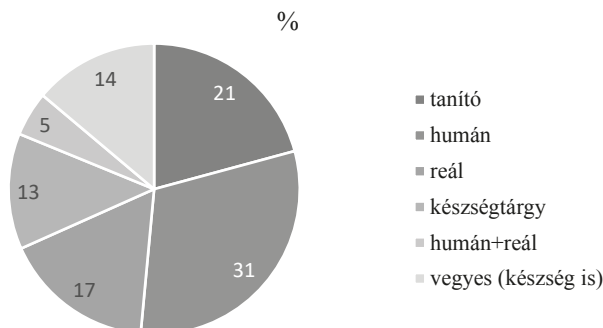
Az életkori összetétel szintén kiegyensúlyozott, kissé eltolódva az idősebbek felé. A legtöbb 41 és 51 év közöttiek, megoszlásukat az 1. ábra szemlélteti.



2. ábra. A minta megoszlása iskolatípusok szerint

Iskolatípus vonatkozásában mind a szakgimnáziumok, mind a szakközépiskolák alulreprezentáltak. Az általános iskolai tanárok vannak túlsúlyban, közülük is a felső tagozatban tanítók. A gimnáziumi tanárokkal kapcsolatban fogunk tudni még jellemzőket megfogalmazni, de itt is csak megszorításokkal vonhatunk le következtetéseket, mert a mintában túlreprezentált a 6 és 8 osztályos gimnáziumi tanárok aránya (81%). A szakközépiskolai tanároktól nem érkezett elég válasz ahhoz, hogy velük kapcsolatban is információkat szerezzünk (2. ábra). Így a minta alapvetően az oktatott diákok életkora szempontjából

érdemel figyelmet, és a gimnáziumi mintára érdemes úgy tekinteni, hogy ezek azok a pedagógusok, akiknek a diákjai a legkevésbé problémás csoport tagjai.



3. ábra. Pedagógusok oktatott szakok szerinti megoszlása

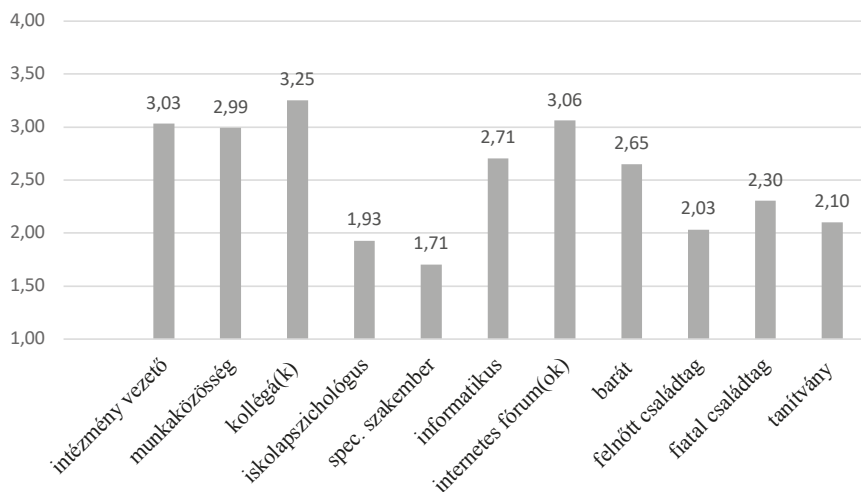
A tanított tantárgyak tekintetében kedvező a kép, egyrészt azért, mert a minta arányaiban ebből a szempontból kiegyensúlyozott, kivéve a szakmai tárgyak oktatását, így lehetőségünk van a különböző szakcsoportokat tanítók jellemzőit is vizsgálni (3. ábra).

A tanítók, reál és készségtárgyak oktatóinak aránya közel egyenlő, a „vegyes” kategóriába olyan pedagógusokat soroltunk, akik humán és/vagy reál tárgy mellett készségtárgyat is tanítanak, a humán tárgyak oktatói nagyobb arányban töltötték ki a kérdőíveket. A kategóriák meghatározásánál, a szükségszerű összevonásoknál azt tartottuk szem előtt, hogy melyik tantárgycsoportok oktatása jelenthet hasonló problémákat az online oktatás során.

A kapott segítség forrása és mértéke

A pedagógusok 4-fokú skálán ítélték meg, hogy az adott személytől vagy csoporttól mennyi segítséget kaptak (semennyit, keveset, közepesen, nagymértékűt), és hogy ehhez képest mit tartanak ideálisnak, mit vártak volna el (ugyancsak négyfokú skálát használva). Mivel a pedagógusoknak nyújtott támogatás szintjét, és ehhez képest az igényeiket akartuk felmérni, nem a segítség számszerű mértéket, hanem az mértük fel, hogy ezt a segítséget ők mekkorának ítélik, és ezzel a segítséggel mennyire elégedettek. A következőkben először bemutatjuk, hogy a különböző személyektől vagy elérhető forrásokból átlagosan mekkora segítséget kaptak, összehasonlítva ezek egymáshoz viszonyított mértékét, majd megmutatjuk az egyes források által nyújtott segítség eloszlását is. A segítségnyújtás mértékének eloszlása azért érdemel figyelmet, mert a jelen szokatlan helyzetben fontos információ az is, hogy mekkorák az egyes pedagógusok közti különbségek. Végül megmutatjuk, hogy a kapott segítséghez képest mit igényeltek volna, vagyis, hogy mennyire vannak megelégedve ezzel a kapott segítséggel.

A források tekintetében számba vettük mind az iskolai, mind az intézményen kívüli lehetséges támogatásokat. Úgy véljük, hogy sikerült meghatározni a lehetséges segítők teljes körét, mivel mindegyik kategóriára érkezett érdemi válasz, ugyanakkor a szabad válasz: „egyéb forrás” kategóriára összesen két olyan válasz érkezett, ami a korábbi kategóriákba nem sorolható be, két személy kapott tanítvány szüleitől segítséget, és egyikük a férje volt tanítványától. Mindkét válasz csupán abból a szempontból érdemel figyelmet, mert jelzi, hogy a pedagógusok széles körben keresték a segítséget, ami a 4. ábrából is leolvasható.



4. ábra. Iskolai és iskolán kívülről kapott segítség átlagos szintje

A kapott segítség átlagát mutatjuk be a 4. ábrán. Az átlagok eltérését Friedman-próbával, a páronkénti különbségeket kétmintás t-próbával mutattuk ki (Friedman-próba: $p < 0,001$). Az ábrán a különbségeket eltérő színekkel jelöltük. A különböző forrásokból kapott segítség mértéke között jelentős a különbség. Legtöbb segítséget a kollégáktól kapták a pedagógusok (átlag: 3,25). Közepes mértékű segítséget kaptak internetes forrásokból, honlapok, fórumok, linkek használatával, és ugyanilyen szinten tudtak támaszkodni az intézmény vezetőjére és a saját munkaközösségük támogatására. Az iskolában dolgozó, a foglalkozásuknál fogva az informatikában jártas kollégáktól (iskola informatikusa, informatikatanár) az előzőekhez képest kevesebb segítséget kaptak (átlag 2,71), ugyanolyan mértékben tudtak rájuk támaszkodni, mint az iskolán kívüli barátokra. Ennél is kevesebb segítséget kaptak a családjuk tagjaitól és az iskola segítő szakembereitől, ezen belül is legtöbb segítség a fiatal családtagoktól (saját gyermektől vagy unokától) érkezett, ami mutatja a fiatal generáció jártasságát ezen a területen. Már csak kevés segítségre számíthattak a saját tanítványoktól, felnőtt családtagoktól és az iskolapszichológusoktól. Végül a legkisebb segítség az egyéb segítő szakemberektől (fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus stb.) érkezett. Az utóbbi két kategóriával kapcsolatban nincs információnk arról, hogy aki egyáltalán nem kapott ilyen segítséget, ott volt-e egyáltalán ilyen segítő szakember az

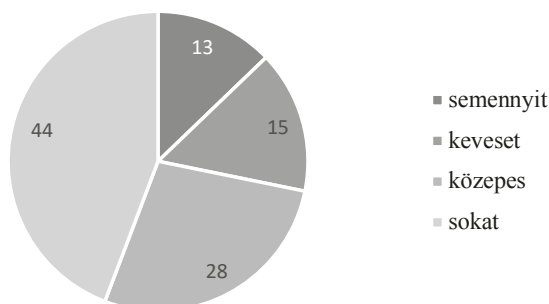
Legtöbb segítséget a kollégáktól kapták a pedagógusok (átlag: 3,25). Közepes mértékű segítséget kaptak internetes forrásokból, honlapok, fórumok, linkek használatával, és ugyanilyen szinten tudtak támaszkodni az intézmény vezetőjére és a saját munkaközösségük támogatására. Az iskolában dolgozó, a foglalkozásuknál fogva az informatikában jártas kollégáktól (iskola informatikusa, informatikatanár) az előzőekhez képest kevesebb segítséget kaptak (átlag 2,71), ugyanolyan mértékben tudtak rájuk támaszkodni, mint az iskolán kívüli barátokra.

intézményben. Az iskolapszichológusi ellátásról tudható, hogy az iskoláknak csupán az egynegyedében van ilyen szakember alkalmazásban, de az egyéb szakemberek esetén is előfordul, hogy objektíve nem állnak a pedagógusok rendelkezésére.

A továbbiakban bemutatjuk, hogy az egyes források átlaga milyen válaszeloszlásból alakult ki.

Segítség az intézmény vezetőjétől

A váratlan áttérés a távolléti oktatásra a vezetők számára is új helyzetet teremtett. Őket közvetlenül nem kérdeztük, de a pedagógusok által nyújtott adatokból is látszik, hogy nagy erőfeszítéseket tehettek a problémák megoldására (5. ábra).

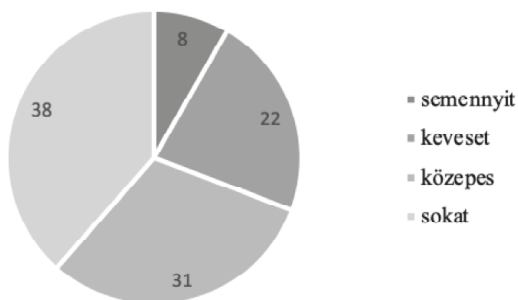


5. ábra. Az intézmény vezetőjétől kapott segítség (%)

Az intézmény vezetőjétől meglehetősen sok személyes segítséget kaptak a pedagógusok, mint az előzőekben megmutattuk, csak az egyes kollégák segítettek ennél nagyobb mértékben. A minta 72%-a kapott közepes vagy sok segítséget. Vagyis azt láthatjuk, hogy a vezetők felvállalták ennek a problémának a kezelését, és jelentős munkát fektettek a kollégák segítségébe.

A munkaközösségtől kapott segítség

A leggyakoribb válaszok szerint a pedagógusok megkapják az esetek jelentős részében a kellő szakmai segítséget a munkaközösségektől (6. ábra). 38% sok, 31% közepes mértékű támogatást kapott.

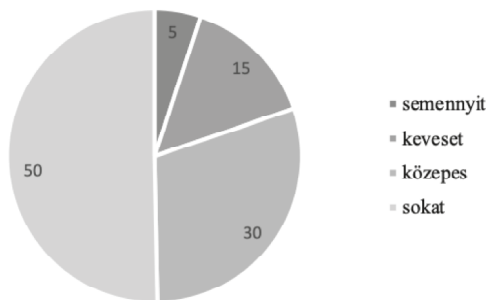


6. ábra. Szakmai munkaközösségtől kapott segítség (%)

A kapott értékek az átlagot tekintve nagyon jók. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a pedagógusok közel egyharmada kevés vagy semmilyen támogatást nem kapott a munkaközösségtől. A munkaközösség működésének korábbi színvonala nagy valószínűséggel meghatározó a változott körülményekhez való alkalmazkodás szempontjából. Itt csupán egy tendenciát tudunk mérni, ami egy adott iskola különböző munkaközösségei esetén is eltérést mutathat. Érdekes azonban ezt a kérdést a konkrét intézmény szintjén vizsgálni, mert mint később megmutatjuk, a pedagógusok számára az informatikai eszközök használatán kívül a legnagyobb kihívást az a kérdés jelentette, hogy hogyan lehet az adott tárgyak oktatását átvinni az online térbe. Ehhez módszertani innováció kellene, aminek kidolgozásában a munkaközösségek játszhatnak nagy szerepet. Ez az esetek több mint harmadában ténylegesen sok segítség adását jelentette.

Egyes kollégáktól kapott és várt segítség

Mind az intézmény vezetője, mind a munkaközösség az iskolában betöltött szerepe következtében nyújt támogatást a pedagógusoknak. Az egyes kollégák már nem „hivatalból” segítséget nyújtó személyek, itt már az informális baráti kapcsolatok működtetéséről is szó van (7. ábra).

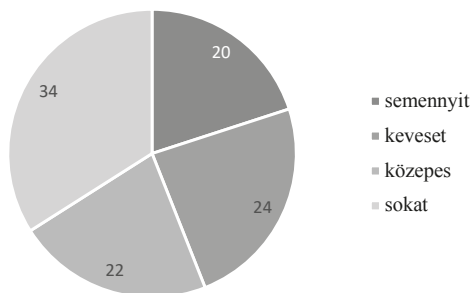


7. ábra. Egyes kollégáktól kapott segítség (%)

Mint láttuk, a kollégáktól kaptak legnagyobb mértékű segítséget a pedagógusok, 50% sok segítséget, további 30% közepes mértékű segítséget kapott, és elenyészően kevés, 5% azok aránya, akik egyáltalán nem támaszkodtak kollégák segítségére. Ez az eredmény két szempontból érdemel figyelmet: egyrészt örömteli, hogy a tanári közösségen belül egymás segítése megvalósul, másrészt érdemes figyelni arra, hogy ez a segítség megelőzi a munkaközösségtől és általában az intézménytől kapott segítséget.

Informatikustól, informatikában jártas tanártól kapott segítség

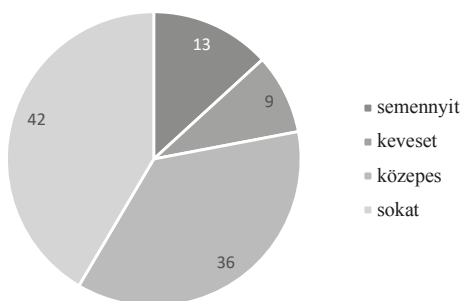
Az iskola felől szervezeti szinten kapható segítség az intézményvezetőn és a munkaközösségen kívül a harmadik lehetséges forrása az informatikában végzettségénél fogva jártas kolléga, az iskola informatikusa és/vagy az informatikatanár. Nehéz kérdés ez, mert ők „hivatalból” nem kell, hogy segítsék a kollégákat, hiszen nekik is éppúgy vannak oktatáshoz kapcsolódó vagy közvetlen oktatási feladataik. Másrészt az is probléma, hogy számarányuk a segítő kollégákhoz képest csekély. Azonban azt láthatjuk a 8. ábrán, hogy ez a segítség lényegesen kevesebb, mint amit a szakértelemmel képzettségüknel fogva kevésbé rendelkezőktől kapnak a pedagógusok.



8. ábra. Az informatikában jártas kollégáktól kapott segítség (%)

Vizsgálatunk alapkérdése, hogy mit célszerű tenni a válaszok tanulságai alapján. Az iskolai informatikusok kapacitását érdemes lenne szervezett formában használni, amiben mozgástere az intézmények vezetőinek lehet. Arra gondolunk, hogy az informatikában jártas kollégák energiáit a pedagógusok képzésére és a pedagógusok körében a potenciális mentorok felkészítésére és a tantestületen belüli mentori rendszer kialakítására is lehetne fordítani. Ebben az informatikatanárok szerepe kitüntetett lehetne: talán szokatlan a felvetés, de úgy gondoljuk, hogy ebben a rendkívüli helyzetben indokolt lehetne a hagyományos informatika tananyag tanítása helyett mind a pedagógusok, mind a diákok célzott képzése az online oktatáshoz szükséges tudás területén. A jelenlegi helyzet rendkívül látványosan mutatja az IKT-tudás fontosságát, ez hosszú távon általában is nyereség lehet az informatikaoktatás szempontjából, és motivációnövekedést is eredményezhetne, amennyiben a különböző IKT-technológiák egyre önállóbb használata sikerélményt jelentene a diákoknak.

Az informatika területén nem csak az iskolán belül kapható segítség, hanem az interneten is, ezt a válaszok alapján a pedagógusok ki is használták (9. ábra).

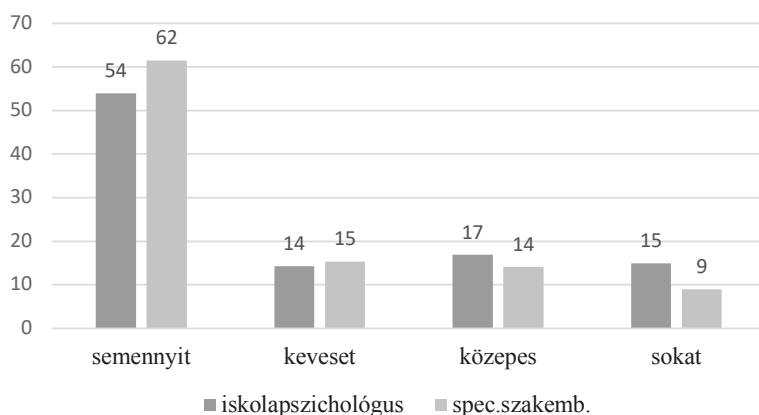


9. ábra. Internetes fórumoktól kapott segítség (%)

Az informatikában jártas kollégáknál nagyobb arányban, 72%-ban az internetre támaszkodnak a pedagógusok. Az internetes források kétségtelen előnye, hogy a hozzáférés szinte mindenki számára biztosított. Akik kevésbé vagy egyáltalán nem használják (22%), azoknak valószínűleg technikai segítség hiányzik, ami talán a legkönnyebben orvosolható lenne. A pedagógusok részéről felmerül a szöveges válaszokban korlátként a kellő mennyiségű digitális tananyag hiánya is.

Iskolapszichológustól és más segítő szakemberektől kapott segítség

A két csoporttól kapott és várt segítség mértéke hasonló. A kettő korrelációja magas (kapott $r = 0,53$), párosított t-próbával a kettő közti különbség $p < 0,05$ szignifikáns, az iskolapszichológustól valamennyivel több segítséget kaptak, de mindkettő szintje viszonylag alacsony (átlagok: 1,93 és 1,71). Ezért a két csoporttal kapcsolatos tapasztalatokat és elvárásokat együtt jelenítjük meg (10. ábra).



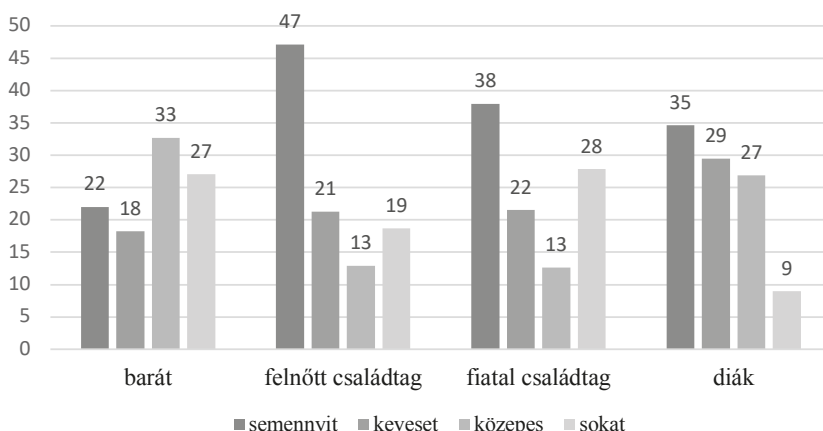
10. ábra. Az iskolapszichológustól és más segítő foglalkozásúaktól kapott segítség (%)

A kérdezettek több mint fele semennyi segítséget nem kap ezektől a szakemberektől, további 14-15% keveset. Miért és milyen segítséget kaphatnának ezektől a szakemberektől a pedagógusok? Hogy kaphatnak, azt mutatja, hogy ha nem is sokan, de néhányan kapnak: az iskolapszichológustól 15% sokat, 17% közepes mértékűt, az egyéb szakemberektől pedig 9% sokat, illetve 14% közepes mértékűt. Az iskolapszichológus két területen is tudja támogatni a pedagógusokat: egyrészt maguknak a pedagógusoknak mentális segítség nyújtásával ebben a kritikus időszakban, másrészt a diákokkal való bánásmód, főként a diákok pszichés támogatásának mikéntje tekintetében és az online oktatás idején felmerülő egyéni problémák kezelésében. Ez a kérdőív és a már említett diák kérdőívünk is abból a célból született, hogy ennek eredményeit az iskolapszichológusok a pedagógusokkal és az iskolavezetéssel folytatott konzultációkban felhasználhassák.

Az egyéb szakemberek a különleges bánásmódot igénylő diákok oktatásának módszereiben tudnak szempontokat nyújtani. Ez az egyik olyan diákcsoport, akiket az online oktatás különösen próbára tehet, és az a veszély fenyegeti őket, hogy tovább nőhet a lemaradásuk a tanulásban.

Informális segítség: iskolán kívüliek és saját diákok

A pedagógusok kaptak segítséget az iskolától független személyektől, barátoktól, családtagoktól és a saját diákjaiktól is (11. ábra). Jelentős ez a segítség még akkor is, ha, mint láttuk, a barátok kivételével a korábbiakhoz viszonyítva tőlük kapnak a legkevesebbet. Az átlag a 2-es érték, vagyis a „kevés” kategória körül van.



11. ábra. Iskolán kívüli barátoktól, felnőtt családtagoktól, saját gyerektől vagy unokától és a saját tanítványoktól segítséget kapott pedagógusok aránya

Legtöbb segítséget a barátok nyújtottak, a tőlük kapott támogatás egy szinten van az iskola informatikában jártas munkatársai által nyújtottakkal. A pedagógusok 27%-a sok segítséget kap tőlük, és további 33% közepes mértékűt, vagyis 60% számára elérhető olyan barát, akire támaszkodhatnak.

Örömteli módon számottevő segítséget kaptak a fiatal generáció tagjaitól, jobban a családtagoktól, mint a diákoktól, valamint a diákokkal azonos mértékben, közepes vagy sok segítséget 32%-ban a felnőtt generációtól.

A ténylegesen kapott segítség a pedagógusok elvárásaihoz képest

A kapott segítség megítélésében két szempontot vizsgáltunk. Minden pedagógus esetén összehasonlítottuk az általuk ideális esetben elvárt támogatás szintjét a ténylegesen kapott segítség mértékével (személyenként kivontuk a várt értékből a kapott értéket), majd kiszámoltuk az így kapott értékek mintaátlagát. Másrészt megvizsgáltuk a válaszok eloszlását, a vártnál kevesebbet kapottakat (kevésnek találja a támogatást) az elégedettekkel (annyit kapott, amennyit szeretett volna) és a segítséget soknak találókkal (többet kapott, mint amennyit optimálisnak tart).

Először a mintaátlagokkal kapcsolatos tanulságokat vesszük számba (12. ábra).

A kapott átlagokat a 0 várható értékhez (annyit kaptak, amennyit szeretnének) viszonyítva egymintás t-próbával ellenőriztük, hogy a pedagógusok megfelelően, kevésnek (pozitív irányú eltérés) vagy túlzottan tartják-e a kapott segítséget (negatív érték).

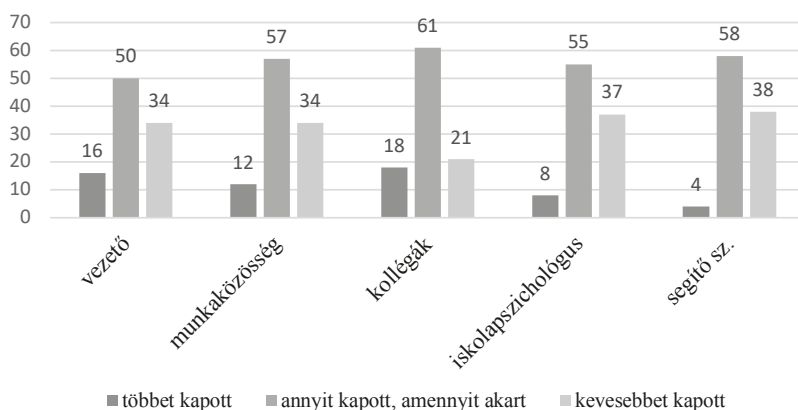
1. táblázat. Várt és kapott segítség közti különbség átlaga és az összetartozó mintás t-próba eredménye

	Várt-kapott átlag	t	Szig. (2-oldalú)
Vezető**	,26	3,214	,002
Munkaközösség***	,37	4,557	,000
Kollégák	,04	,512	n.s.
Iskolapszichológus***	,49	5,653	,000
Egyéb segítő szakma képviselője***	,57	7,100	,000
Informatikus***	,62	6,529	,000
Internetes fórum	-,02	-,355	n.s.
Barát	-,01	-,212	n.s.
Felnőtt családtag	-,01	-,134	n.s.
Fiatal családtag	,00	,000	n.s.
Tanítvány+	,13	1,961	,052

Az 1. táblázatból azt láthatjuk, hogy a kollégáktól, internetes fórumoktól, az iskolán kívüli személyektől, baráttól, családtagoktól, valamint a tanítványoktól megkapták azt a mértékű segítséget – legalábbis a minta egészére nézve –, amekkorát elvártak. Legkevesebbé az informatikában jártas kollégától kapott segítséggel elégedettek – az előzőekben láthattuk, hogy a kapott segítség mértéke is kevesebb, mint a vezetőtől vagy munkaközösségtől kapott segítség. Ez utóbbiakkal szemben is nagyobb lenne az elvárásuk, de ennek átlagértéke már csak 0,37 (munkaközösség) és 0,26 (vezető). Viszonylag nagy még a nem teljesült elvárás az iskolapszichológus és egyéb segítő szakemberek felé, de itt, mint láttuk, másról van szó, mint az informatikus esetén, mert ezeknél a szakembereknél a nyújtott segítség alacsony szintű, ehhez képest várnának kicsit többet.

A pedagógusok elvárásaihoz képest ténylegesen kapott segítség az iskolán belül

Az elégedettség átlagos értékén túl az elégedettség, illetve elégedetlenség mértéke is informatív. Az ábrán a vágyott szintnél több segítséget igénybe vett, annyit kapott, mint amennyit szeretett volna, és a többet igényelne, mint amennyit kapott személyek százalékat tüntettük fel.



12. ábra. Iskolavezetés és kollégák által nyújtott segítséggel elégedettek és elégedetlenek aránya

Az eddigiekben azt láthattuk, hogy az iskola vezetésétől meglehetősen sokan kaptak sok vagy közepes mértékű segítséget. Az elégedettség átlagos szintjéből (1. táblázat) azt is láthattuk, hogy még több segítségre tartanak igényt. A 12. ábrán látható eloszlásból azonban az is látszik, hogy meglepő módon 16%-a a pedagógusoknak sokallja ezt a segítséget. A miértekre ebből a vizsgálatból nem tudunk választ adni, azt azonban megfogalmazhatjuk, hogy nekik nem esett jól, vagy nem tartják ideálisnak, hogy a vezető segítségére szorulnak. A mintavételi szempontok szerinti almintákat vizsgálva azt találtuk, hogy a segítség igénylése vagy elutasítása független a nemtől, iskolatípustól, az oktatott szaktól és az életkortól is (egyszempontos varianciaanalízis szerint nincs különbség a mintaátlagok közt, a továbbiakban: n.s.).

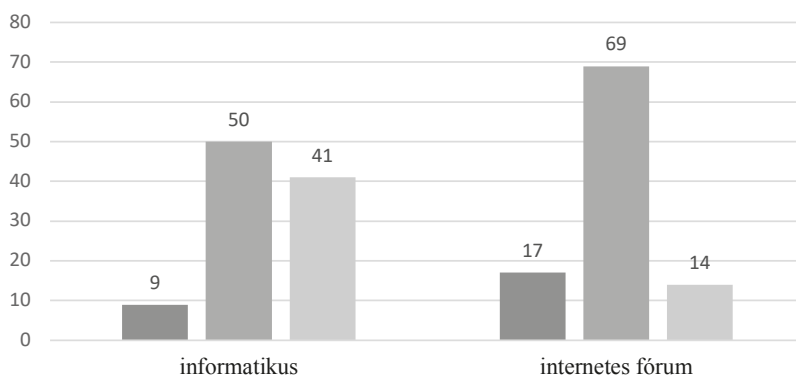
Nem tudjuk pontosan, mi lehet a segítség sokallásának a hátterében. Nehéz elfogadni a vezetőtől a segítséget, vagy úgy gondolják, másoknak kellene inkább segíteni? A későbbiekben ez utóbbi szemponthoz lesznek még adataink. Az sem kizárható, hogy magának a segítségnek a tartalma, formája nem volt ideális számukra. További vizsgálatok és talán leginkább a helyi munkahelyi klíma ismerete adhatna erre választ.

A munkaközösségtől a pedagógusok több mint fele olyan mértékű segítséget kapott, mint amilyet igényel, ami, tekintettel a helyzet újszerűségére, kifejezetten jó aránynak tekinthető. Érdekes viszont, és a vezetővel kapcsolatos elégedetlenség irányával azonos jelenség, hogy ha arányában kisebb mértékben is, de 12% itt is sokallja a kapott segítséget. A segítség igénylése vagy elutasítása ebben a kérdésben is független a minta objektív jellemzőitől.

A pedagógusok 61%-a a kollégáktól megkapja azt a mértékű – jellemzően közepes vagy sok – segítséget, amit szükségesnek érez. Kiegyensúlyozott azok aránya, akik többet szeretnének, de nem volt rá mód (21%), és azoké, akik szeretnék, ha ez kevesebb lehetne (18%). Jellemzően azok dominálnak ebben a csoportban, akik sokat kaptak, és szeretnének egy kicsit kevesebbet (15% a sokat kapott és közepes mértékűre vágyók aránya) – ha egyszerűen fogalmazunk, ők túlzottnak érzik, amilyen mértékű szívességet kértek és kaptak.

A pedagógusok a segítő szakemberekről, iskolapszichológusról és fejlesztőpedagógusról stb., mint láttuk, kevés segítséget kaptak. A többség azt gondolja, hogy ebben a helyzetben kevés segítséget is nyújthatnak ezek a szakemberek. Így viszonylag magas a kapott segítség mértékével való „elégedettség”. Azt gondoljuk, hogy ennek az eredménynek három tanulsága is van. Egyrészt fontos lenne, hogy ezek a szakmák jobban megmutassák, hogyan válhat a közreműködésükkel hatékonyabbá az oktató-nevelő munka. Másrészt az eredmény összefügghet a segítő szakemberek alacsony számával az intézményekben. S végül az sem elhanyagolható szempont, hogy a koronavírus-járvány ezeket a szakembereket is merőben új feladatok elé állította, és ahhoz, hogy ebben a módszertani szempontból újszerű helyzetben hathatós segítséget nyújthassanak a pedagógusoknak, az kellene, hogy ezen a területen nagyobb hagyománya legyen a közös munkának, különösen az eltérő nevelési igényű tanulók segítségével. Az igény a pedagógusok részéről létezik, ha csekély mértékű is: 37, illetve 38% szeretne több segítséget kapni, jellemzően egy keveset, vagy közepes mértékűt.

*A pedagógusok elvárásaihoz képest ténylegesen kapott segítség
az informatika és online világ területén*



13. ábra. Az informatika területén kapott segítséggel való elégedettség

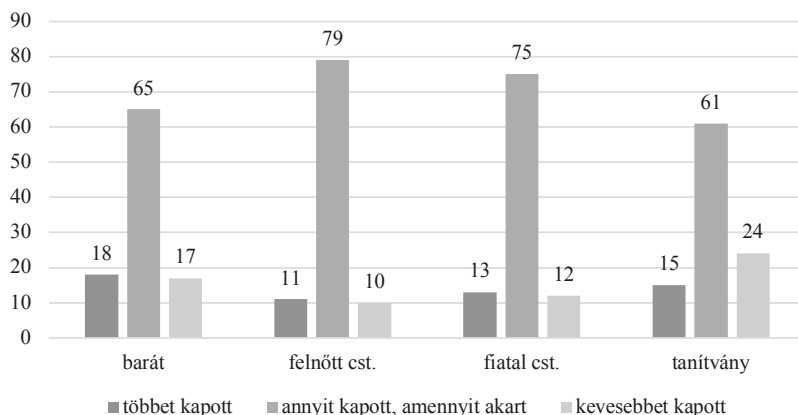
Az eddigiekhez képest mintha megfordulna a kép, és legalább részben választ is kapunk arra a kérdésre, hogy ha nem a vezetőtől és a munkaközösségtől, akkor kitől várnák a pedagógusok segítséget.

A várt és kapott segítség mértéke a válaszadók 50%-ánál egybeesik, közel ilyen arányban (41%) több segítség kellett volna. Vagyis egyértelműen azoktól várnák a segítséget, akik vélhetően azzal a speciális tudással rendelkeznek, ami a pedagógusoknak hiányzik.

Az internetes fórumokat, honlapokat nagymértékben használják, és ennek mértékével nagy arányban elégedettek is a pedagógusok. Bár itt is vannak, akik ennek használatával kapcsolatban fenntartásokat fogalmaznak meg. 11% egyáltalán nem, vagy csak kevésbé használ ilyen anyagokat vagy tanácsot, és azt is gondolja, hogy ez így van jól, 15% viszont közepesen vagy sokat használja ezeket a forrásokat, de kifejezetten kevesebbet szeretne erre támaszkodni. A korábbiak alapján valószínű, hogy ez utóbbinak a magyarázatát a többi forrás elégtelenségében lehet keresnünk.

*A pedagógusok elvárásaihoz képest ténylegesen kapott segítség
az iskolán kívül és a saját tanítványoktól*

Az iskolán kívüli források közül a baráttól kaptak a pedagógusok a legtöbb segítséget, és ezzel a leginkább elégedetlenek mindkét irányban, 17% még többet szeretne kapni, 18% viszont kevesebbet (14. ábra).



14. ábra. Az iskolán kívüli segítőtől és a saját tanítványoktól kapott segítséggel való elégedettség

A nem hivatalos források, vagyis azon személyek közül, akik „hivatalból” nem kell, hogy segítsenek, a saját tanítványok azok, akikről jelentősen több segítséget szeretnének kapni a pedagógusok. Ez egyrészt mutatja a pedagógusok nyitottságát arra, hogy elfogadják a segítséget, azonban ehhez a képhez az is hozzátartozik, hogy a tanítványoktól kapott segítségnek csupán 10%-a jelentős mértékű, és ennek 7%-át sokallják is a pedagógusok. Akik több segítséget szeretnének, 20%-ban keveset vagy közepes mértékűt szeretnének, és csupán 4% szeretne sok segítséget a kevés vagy közepes helyett. Vagyis a pedagógusok jellemzően mérsékelt segítségre vágnak a tanítványoktól.

A vélemény a barátoktól kapott segítséggel dominánsan (65%-ban) az elégedettség. Érdekes adat továbbá, hogy 15% egyáltalán nem vett igénybe ilyen segítséget és nem is igényli. 17% több segítséget igényelne, de jelentős, 18% azoknak az aránya is, akik a kapott segítséget sokallják. Nyilván nem azt nehezményezik, hogy kaptak segítséget, hanem itt ugyanazt a jelenséget észlelhetjük, mint az első két vizsgált csoportnál: jobban örülnének, ha nem kellene ezt a segítséget igénybe venni. Nem tudjuk, hogy ezt azért gondolják, mert másról várnak a segítséget (mint láttuk, leginkább az informatikusában jártas kollégáktól), vagy azt szeretnék, hogy segítség nélkül is boldoguljanak. A feladat azonban mindkét esetben ugyanaz lehet: a pedagógusok IKT-kompetenciáit érdemes fejleszteni.

A családon belüli segítségről azt lehet még elmondani, legyen ez felnőttől vagy fiatal-tól kapott segítség, hogy megkapták az igényelt segítséget (felnőttől 79%-ban, fiataloktól 75%-ban), a fiataloktól, mint láttuk, mennyiségét tekintve többet. A tanítvánnyal kapcsolatban már kicsit színesebb a kép, az igényelt és kapott segítségben is dominál a kevés vagy közepes mértékű segítség.

Tanítványok esetén a kapott segítséget 24% tartotta kevésnek, az elégedettek aránya itt 61%, és azt láthatjuk, hogy a tanítványoktól szívesen veszik a segítséget, az ezt sokallók aránya 15%, alig több mint a fiatal családtagok esetén (13%)

Összességében az állapíthatjuk meg, hogy leginkább az informatikában jártas kollégáktól szeretnének több segítséget kapni a pedagógusok. Elsősorban a barátokkal, munkahelyi kollégákkal és vezetővel kapcsolatban és az internetes források esetén fogalmazták meg legtöbbször (16-18%), hogy nem ezektől a személyektől vagy eszközöktől szeretnék a segítséget megkapni.

Végül a segítséggel kapcsolatban egy nyitott kérdést is feltettünk: Mi az, ami még segíthetne a pedagógusok munkájához, ha újra online kellene tanítani? A pedagógusok elsősorban a technikai feltételek biztosítását, a használható online tananyagokat és a saját

IKT-kompetenciájuk fejlesztését említették. Megjelent a válaszokban ezzel kapcsolatban olyan probléma is, hogy a 400 fős iskolából 100 tanulót technikai eszközök hiányában interneten egyáltalán nem lehetett elérni, ami a hátrányos helyzetűek fokozottabb problémáihoz vezető szempont.

A válaszokban megjelent az iskola és a munkaközösség részéről nyújtott segítség abban a kérdésben, hogy mit hogyan, milyen technikai megoldásokkal célszerű elvégezni a tanítás során. További szempont volt az érintettek közti jobb kommunikáció, a pedagógusok rendszeres megbeszélései, a szülőkkel való jobb kommunikáció és a diákokkal folytatott informális beszélgetés is. Egy-egy pedagógus konkrét igényt fogalmazott meg azzal kapcsolatban, hogy szeretne megbízható módszert kapni a diákok tudásának felmérésére, illetve szeretné, hogy „a szülők informatikai tudása fejlődjön”. Ez utóbbiból látszik, hogy esetenként a szülők segítségét is igyekeztek igénybe venni.

Szubjektív élmények az online oktatás során

Az online oktatás alapvetően változtatta meg az oktatás körülményeit. Az eddigi bevált kommunikációs, tanítási és értékelési módszerek helyett más megoldásokat kellett választani. A kérdőív következő szakaszában három szempontból ítéltük meg a pedagógusokkal a közérzetüket 5-fokú Likert-skálán. A szubjektív véleményüket kértük azzal kapcsolatban, hogy elégedettek-e a járványhelyzetben a munkájukkal, milyen mértékben tartják magukat sikeresnek, és mennyire találtak örömet az online tanítás során. Ezeket a véleményeket összevetettük az általuk befektetett munkaórák mennyiségével (2. táblázat).

2. táblázat. A pedagógusok munkamennyisége és szubjektív élményei az online oktatással kapcsolatban
(1 – nagyon nem, 5 – nagymértékben)

	Elemzés	Átlag	Szórás
Elégedettség a járványhelyzet megoldásával	123	4,12	,685
Örömet okoz a tanítás az online oktatás idején	124	3,02	1,122
Sikerélményt nyújt a tanítás	124	3,12	1,086
A tanítással kapcsolatos munkaórák	124	4,43	,808

Leginkább azzal vannak a pedagógusok megelégedve, ahogy az online oktatási helyzetet megoldották (5-fokú skálán, ahol 1 – egyáltalán nem, 3 – közepes, 5 – teljes mértékben). Az átlagérték 4,12, vagyis „inkább igen” választ adtak leggyakrabban, elégedettek voltak a helyzet kezelésével a saját részükről. Jelentősen megnőtt a munkaórák száma (ebben a kérdésben a változás mértékét kérdeztük, 3 – nem változott, 5 – sokkal több az online oktatás idején). A szubjektív sikerélmény és a tanítás során átélt öröm érzését közepes szintűnek ítélték.

A négy kérdés együttjárását a 3. táblázatban láthatjuk.

3. táblázat. A szubjektív élmények és a befektetett munka közti kapcsolat a járványhelyzetben
(korr. szign. ** 0,01 * 0,05)

		Elégedettség a járvány- helyzet meg- oldásával	Örömet okoz a tanítás az online oktatás idején	Siker- élményt nyújt a tanítás	A tanítással kapcsolatos munkaórák
Elégedettség a járvány- helyzet meg- oldásával	Pearson-korreláció	1	,275**	,353**	,023
	Sig. (2-oldalú)		,002	,000	,803
	elemszám	123	123	123	123
Örömet okoz a tanítás az online okta- tás idején	Pearson-korreláció	,275**	1	,784**	-,101
	Sig. (2-oldalú)	,002		,000	,264
	elemszám	123	124	124	124
Sikerél- ményt nyújt a tanítás	Pearson-korreláció	,353**	,784**	1	-,189*
	Sig. (2-oldalú)	,000	,000		,036
	elemszám	123	124	124	124
A tanítással kapcsolatos munkaórák	Pearson-korreláció	,023	-,101	-,189*	1
	Sig. (2-oldalú)	,803	,264	,036	
	elemszám	123	124	124	124

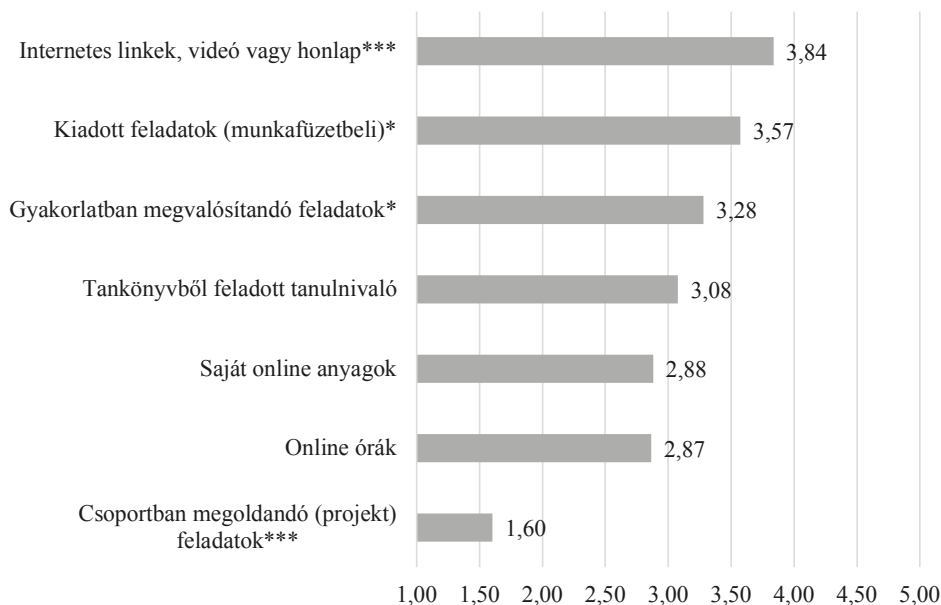
Az elégedettség alacsony szinten jár együtt a tanítás során érzett sikerélménnyel és az átélt öröm mértékével. A sikerélmény és az ezzel járó öröm érzése magasan korrelál ($r = 0,767$), azonban a befektetett munka mennyisége független az átélt örömtől, ami, mint láttuk, közepes intenzitással jellemezhető élmény ebben az időszakban. Viszont a sikerélmény, ha alacsony szinten is, de fordított összefüggést mutat a befektetett munkával ($r = -0,187$), azaz minél több (túl)munkát követel meg ez a helyzet, annál kevésbé érzi magát sikeresnek a pedagógus.

Azt láthatjuk, hogy a pedagógusok érzik, hogy a munka, amit végeztek az online oktatás során, az elvárható szintnek megfelelő (elégedettek a munkával), ugyanakkor ez lényegesen kevesebb örömet és sikerélményt nyújtott számukra.

Az elégedettség alacsony szinten jár együtt a tanítás során érzett sikerélménnyel és az átélt öröm mértékével. A sikerélmény és az ezzel járó öröm érzése magasan korrelál ($r = 0,767$), azonban a befektetett munka mennyisége független az átélt örömtől, ami, mint láttuk, közepes intenzitással jellemezhető élmény ebben az időszakban. Viszont a sikerélmény, ha alacsony szinten is, de fordított összefüggést mutat a befektetett munkával ($r = -0,187$), azaz minél több (túl)munkát követel meg ez a helyzet, annál kevésbé érzi magát sikeresnek a pedagógus.

A pedagógusok által alkalmazott módszerek

A tanításhoz használt módszerek gyakoriságát a 15. ábrán mutatjuk be. Az 5-fokú skálán az 1 – egyáltalán nem, 2 – ritkán, 3 – az órák felében, 4 – gyakran, 5 – szinte mindig gyakoriságnak felel meg.



15. ábra. A pedagógus által követett gyakorlat az online oktatás során
(1 – egyáltalán nem volt, 2 – ritkán, 3 – az órák felében, 4 – gyakran, 5 – szinte mindig)

Az online oktatás során jelentősen mértékű az internetes anyagok, linkek, videók használata, valamint a munkafüzetben vagy feladatgyűjteményből adott feladatok mennyisége. A korábbi gyakorlatot egyik módszer esetén sem kérdeztük. Ez tudatos választás volt részünkről, mert nem azt akartuk mérni, hogy mennyire korszerű vagy változatos a pedagógusok által alkalmazott módszertár általában, hanem hogy milyen képet kapunk a módszerek használatáról ebben az új helyzetben. Az IKT-eszközök használata nem általános a közoktatásban, így az internetes linkek stb. használatának 3,8-es átlagértéke, vagyis a gyakori használata alapján feltételezhetjük, hogy a pedagógusok jelentős mértékben alkalmazkodtak az új helyzethez (15. ábra). A válaszok szórása is jelentős, $s = 1,125$ (lásd 7. táblázat), ami azt jelzi, hogy ebben nagyok az egyéni különbségek.

Hasonló képet láttunk akkor is, amikor a segítségül használt forrásokról kérdeztünk. Az internetes források jelentős segítséget jelentettek (és ezt látni a diákok válaszaiból is, amelyről egy következő cikkben számolunk be: a diákok is hasznosnak tartották ezeket a forrásokat).

Összehasonlítottuk a különböző szakos tanárok válaszait az internetes anyagok használatában, vagyis a tanító, humán, reál, készségtárgyat oktató és vegyes (tanító, humán-reál, illetve ezek készségtárggyal való kombinációja) csoportokat vetettük össze. Nem találtunk különbséget az öt csoport közt (egyszempontos ANOVA n.s.).

Az egyénileg megoldandó, például munkafüzet-feladatok nem csak az online helyzetben gyakoriak, a házi feladatok általában ilyen típusúak. Ebben sem találtunk különbséget

a szakok szerinti öt csoport közt (egyszempontos ANOVA n.s.). Az egyénileg megoldandó feladatok használata az online oktatás idején is a gyakori megoldások közé tartozik. Korántsem lehetünk azonban nyugodtak a tekintetben, hogy a diákok szempontjából a nagyarányú önálló feladat megfelelő módja-e a hatékony tanulásnak, különösen akkor, ha ezekhez a segítség nyújtása vagy önálló megoldásának ellenőrzése online körülmények közt kevésbé megvalósítható, helyességének ellenőrzése viszont nagymértékben megnöveli a tanári munkamennyiséget.

A gyakorlatban megvalósítandó feladatokat az egész mintát tekintve kevéssel gyakrabban mint az órák felében alkalmazták (4. táblázat).

4. táblázat. A gyakorlatban megoldandó feladatok gyakorisága a pedagógusok szakja szerinti bontásban (érték 1–5, 3 = nem változott)

	Elemzés	Átlag	Szórás
Teljes minta	143	3,27	1,198
Tanító	28	3,21	1,197
Humán	45	3,27	1,009
Reál	24	2,71	1,429
Készségtárgy	19	4,00	1,202
Vegyes szakpárt oktató	27	3,30	1,068

Ezt az eredményt érdemes a továbbiakban pontosabban megvizsgálni, mert sajnos a megfogalmazás nem zárja ki, hogy a pedagógusok egy része ebbe beleértette a példamegoldást, vagy például alsósok esetén az írás vagy olvasás gyakorlását is. Ez a kérdés azért vetődik fel, mert ez az arány a szokásos iskolai gyakorlathoz képest (N. Kollár és Felvinczi, 2001) meglehetősen magas. Ha itt valóban az otthoni kísérletezés vagy a tanult tárgyi megvalósítását sikerült mérnünk, akkor azt állapíthatnánk meg, hogy az eddigi módszerekhez képest gyökeres fordulattal találkozunk. A kérdőív egyéb válaszai alapján ezt kevésbé tartjuk valószínűnek.

A két kérdés közti összefüggés további vizsgálatával információkhoz juthatunk azzal kapcsolatban, hogy itt valóban manuális tevékenységről van-e szó, vagy az egyéni feladatokra vonatkozó válaszok újbóli megjelenéséről. Egyrészt megnéztük, hogy a készségtárgyak esetén a gyakorlatban megoldandó feladatok gyakoribbak-e, mint más tárgyak esetén, másrészt megvizsgáltuk, hogy mekkora a gyakorlatban megoldandó feladatok korrelációja az egyéni feladatokra vonatkozó kérdéssel.

A tanító, humán és reál szakosok és a készségtárgyak oktatói közt a várt irányban találunk különbséget a gyakorlatban megoldandó feladatok esetén. A tanító, humán és reál szakosok adnak kisebb arányban gyakorlatban megoldandó feladatot, míg a készségtárgyakat tanítók lényegesen több ilyen feladatot adnak (4. táblázat, egymintás ANOVA $F = 3,300, p < 0,05$).

A módszerek közti korrelációk vizsgálata (5. táblázat) nem támasztja alá azt a feltételezésünket, hogy az egyéni feladatok és a gyakorlatban megoldandók összecsúsztak, a kétféle válasz közt nem találtunk kapcsolatot. Ez azonban nem zárja ki, hogy a feladatmegoldás és az alap-kultúrtechnikák gyakorlása vagy akár a fogalmazás írása szintén a „gyakorlatban megoldandó” kategóriába kerülhetett.

5. táblázat. Az alkalmazott módszerek közti korrelációk ($+ p < 0,10$, $*** p < 0,001$)

		Online órák	Kiadott felada- tok (munka- füzet stb.)	Tankönyvből feladott tanulnivaló	Gyakorlati feladat
Online órák	Pearson-korreláció	1	-,155+	-,122	-,096
	Sig. (2-oldalú)		,055	,133	,237
	elemszám	156	153	153	154
Kiadott feladatok (munkafüzet stb.)	Pearson-korreláció	-,155	1	,596***	-,085
	Sig. (2-oldalú)	,055		,000	,295
	elemszám	153	155	153	153
Tankönyvből feladott tanulnivaló	Pearson-korreláció	-,122	,596***	1	-,005
	Sig. (2-oldalú)	,133	,000		,955
	elemszám	153	153	155	154
Gyakorlati feladat	Pearson-korreláció	-,096	-,085	-,005	1
	Sig. (2-oldalú)	,237	,295	,955	
	elemszám	154	153	154	157

A tankönyvből feladott tanulnivaló az órák kb. felében jellemző. A szakok összehasonlításában az eltérés szintén a várt irányú. A tanító, humán és reál szakosok oktatói adnak nagyobb arányban ilyen feladatot, míg a készségtárgyakat tanítók lényegesen kevesebbet (egymintás ANOVA $F = 3,383$, $p < 0,05$).

Az online órák a tanórák közel felében valósultak meg (átlag: 2,87). Ez az arány valószínűleg a racionális mérték, a teljes heti óraterhelés online keretek közt nagyon megterhelő lehetne. Itt a kérdés csupán az, hogy ez egyenletesen oszlik-e meg a tantárgyak közt, vagy van-e olyan tárgy, ahol aránytalanul több online óra van, vagy egyáltalán nincs online óra. A szakokat összehasonlítva itt is találunk különbséget. A tanítók és a készségtárgyak oktatói tartanak kevesebb online órát (egymintás ANOVA $F = 3,618$, $p < 0,01$).

Az online órák mennyisége szempontjából az alsó és felső tagozat közt csak tendenciaszintű a különbség, a felső tagozatban van több online óra (átlag: 2,71, $p < 0,10$). Ugyancsak tendenciaszinten magasabb a felső tagozathoz képest a szakköznevelési online óraszám (átlag 3,25, $p < 0,10$), egyedül a gimnázium emelkedik ki (itt az átlag 3,79, $p < 0,01$) a felső tagozathoz képest (egymintás ANOVA $F = 6,636618$, $p < 0,001$). Az itt kibontakozó trend, hogy az alsó tagozatnak van legkevesebb online órája, ennél több a felső tagozatnak, majd a szakköznevelésnek, és legtöbb a gimnáziumnak, természetes válasz a diákok életkorából adódó különbségekre. A teljes képhez tartozik, hogy a gimnázium és a szakköznevelési pedagógusainak onlineóra-tartási gyakorlata nem különbözik szignifikánsan. Megnyugtató körülmény, hogy a különbségek alapvetően az életkorral magyarázhatóak. Kérdés azonban, hogy az alsó tagozat kevés online órája (átlag: 2,28, vagyis a többségük ritkán tartott online órát) nem azt jelenti-e, hogy túlzott mértékben a szülőkre hárult az alsós tanulók oktatása.

A szakköznevelési helyzete további vizsgálatokat igényel, mivel a mintánkban a gimnáziumok esetén túlréprezentáltak a 6 és 8 osztályos, így kisebb korosztályt is oktató pedagógusok.

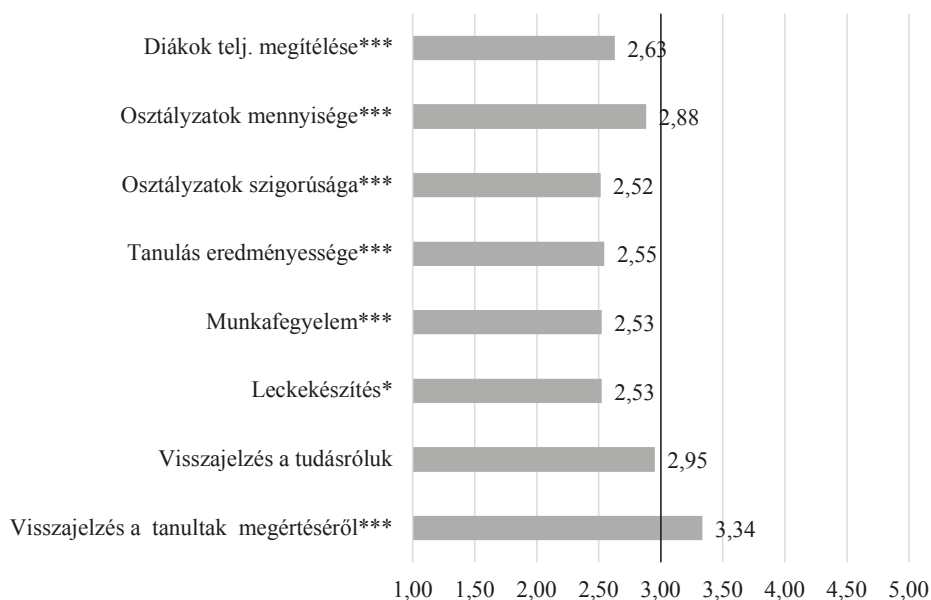
Viszonylag gyakran, közel az esetek felében a pedagógusok maguk készítette vagy internetről letöltött online anyagokat használtak. Ennek előnye, mint ahogy a diákok és a pedagógusok is visszajelezték, hogy ezek bármikor újra meghallgathatóak.

Ami viszont szinte teljesen hiányzott, az a diákok együttműködését igénylő páros és csoportfeladatok. Ennek két következménye van: egyrészt a diákok magányosságát fokozza, hogy a pedagógusok a feladatok egyéni megoldását várják el, másrészt annak az esélye is erősen lecsökken, hogy aki nem érti az anyagot, annak az osztálytárs segítséget nyújthatna (lásd tutorális tanítás).

A diákok tanulásának és értékelésének jellemzői

A továbbiakban azt kérdeztük a pedagógusoktól, hogy változott-e, és ha igen, milyen irányban és milyen mértékben a teljesítményértékelési gyakorlatuk, a diákok hozzáállása a tanuláshoz és az eredményességük tanulmányi téren. Végezetül a diákokkal való kapcsolatukat és a diákok közérzetének változását ítélték meg. Minden kérdésnél ötfokú Likert-skálát használtunk, ahol a hármas érték a korábbi helyzethez képest a változás hiányát, a három alatti értékek a helyzet romlását és a 4-es és 5-ös érték a javulást jelentette. (Ahol a kérdés fordított volt, ott a grafikon értékeit megfordítottuk.). A változást a grafikonokon *-gal jeleztük (a szokásos szignifikanciaszintekkel * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$), a t értékeket a 7. táblázatban közöljük.

A pedagógusok teljesítményértékelési gyakorlatának alakulását, a diákok hozzáállását a tanuláshoz és az eredményességüket tanulmányi téren a 16. ábrán mutatjuk be.



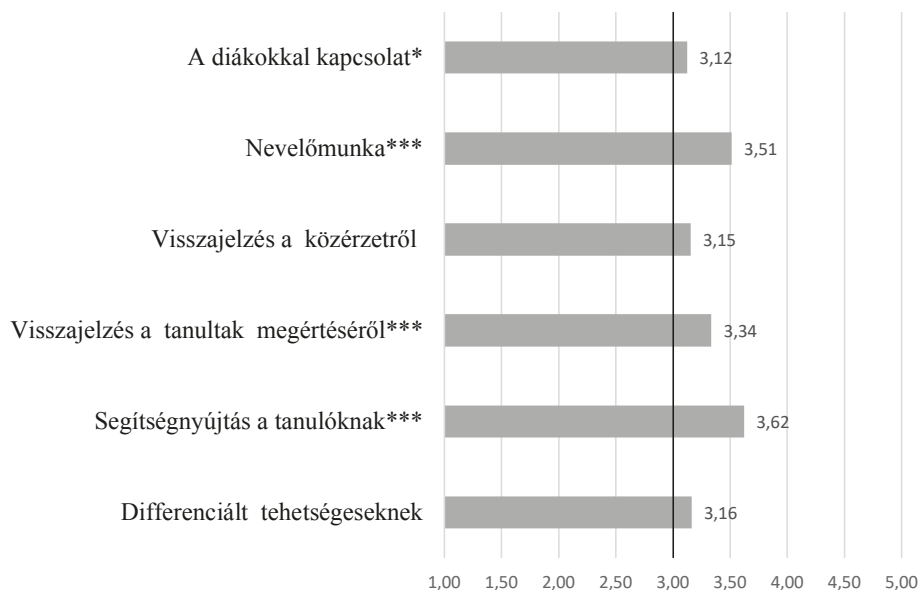
16. ábra. Diákok munkavégzésének jellemzői és a teljesítmény értékelése a pedagógus részéről

A pedagógusok teljesítményértékelési gyakorlata szempontjából a diákok tudásáról kapott visszajelzés mennyisége nem változott, ugyanakkor csökkent a jegyek mennyisége, és a tanárok bizonytalanabbak lettek abban, hogy mennyire pontosan tudják megítélni a diákok teljesítményét. Azt észlelik a pedagógusok, hogy a diákok munkafegyelme és tudása romlott, kevésbé készítik el a házi feladatokat, tanuláshoz való viszonyuk rosszabb (lásd 18. ábra), ugyanakkor ők maguk enyhébben osztályozzák a diákokat.

Egy kérdésben észleltek kifejezett javulást, még ha a változás mértéke nem is nagy (átlag: 3,29): a diákoktól több visszajelzés érkezett a tanultak megértéséről (vagy meg nem értéséről). Elgondolkodtató, hogy annak ellenére, hogy ez az információ nagyobb mennyiségű, mint korábban, és a tudásról való visszajelzés mértéke sem csökkent, az az érzése a pedagógusoknak, hogy a diákok tudását nem tudják olyan biztonsággal megítélni, mint korábban. Ennek hátterében elképzelhető, hogy a személyes jelenlét hiánya áll. Ha órán felelnének vagy dolgozatot írnának a diákok, akkor a segédeszközök (puska?) használatát a pedagógusok ellenőrizni tudnák. (Erre az egyik pedagógus utalt is a nyílt kérdésre adott válaszában.) Túlmutat a kérdőív által vizsgáltakon, azonban érdemes ehhez kapcsolni azt a PISA vizsgálatokból tudott eredményt, hogy a magyar diákok a tárgyi tudásban teljesítenek jól, de alulmaradnak a tudás alkalmazásában (Csapó, 2015). Ahhoz, hogy ez megváltozzon, a teljesítmény mérésének nem önmagában a tárgyi tudásra, hanem a tudás alkalmazására és a tanultak alapján a problémákon való gondolkodásra lenne célszerű irányulnia. Vagyis a teljesítmény megítélésének bizonytalansága fakadhat abból, hogy a tudás ellenőrzése nagyobb mértékben a lexikális tudásra irányul, és online körülmények közt szinte lehetetlen annak kivédése, hogy a diákok ehhez segédeszközt használjanak. A távolléti oktatás akkor lehet hatékony, ha nem csupán arról szól a változás, hogy most digitális eszközök segítségével valósítjuk meg a tanítást, azonban a módszerek változatlanok, hanem ha paradigmaváltás is történik (Jakab, 2020).

A diákokkal való kapcsolat és a diákok közérzetének változása

A kényszerű otthonról tanulás megterhelő mind a pedagógusok, mind a diákok számára. Ennek egyik lényeges összetevője a társas kapcsolatok, a személyes találkozás hiánya. Ezért irányultak a további kérdéseink arra, hogy hogyan alakult a kommunikáció és a pedagógus-diák kapcsolat ebben a helyzetben (17. ábra).



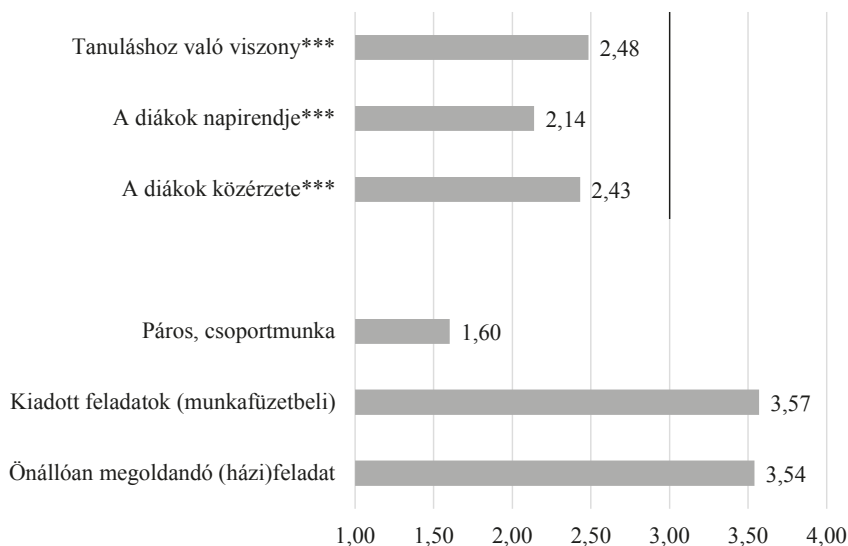
17. ábra. Személyes törődés és tanár-diák kommunikáció

A diákok közérzetéről kapott visszajelzés mértékében nem volt számottevő változás. Ezt az eredményt érdemes a diákok közérzetének alakulásával összevetni (18. ábra). A diákok közérzete határozottan romlott, és ennek orvoslásában a személyes érdeklődés a diákok pszichés állapotáról segítséget jelenthetne. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a diákok pszichés állapotának romlása több visszajelzést indokolna.

A másik szempont, ami a diákok számára nyújthat segítséget, az egyénre szabott támogatás. Határozottan javult a helyzet a pedagógusok véleménye alapján a rászoruló tanulóknak nyújtott egyénre szabott segítség terén, ami a többi kérdésben adott válaszok alapján valószínűsíthetően tanulással kapcsolatos segítségnyújtás. A differenciálás a tehetségesekkel kapcsolatban változatlan mértékű. Vajon mindez elegendő-e ahhoz, hogy a diákok megkapják a kellő támogatást? Egyrészt a tanulással és eredményességgel kapcsolatos korábban bemutatott problémákból, másrészt a diákok pszichés állapotának romlásából következően a válaszuk az, hogy sajnos nem. Annak ellenére kevés a diákokkal való személyes törődés, hogy a pedagógusok a korábbinál több időt fordítanak nevelőmunkára és egészségfejlesztésre, az életmóddal kapcsolatos támogatásra. Mindezek mellett azt látjuk, hogy a pedagógusok szerint javult a diákokkal való kapcsolatuk, ami a jelen nehéz körülmények közt mindenképp figyelemre méltó pozitív változás.

Végezetül tekintsük át, hogy a pedagógusok tapasztalatai szerint milyen a diákok pszichés állapota. A 18. ábrán nem csak ezt jelenítjük meg, hanem egy pár olyan szempontot is újra idehoztunk a tanulással kapcsolatban, ami potenciálisan befolyásolhatta a diákok közérzetét.

Határozottan javult a helyzet a pedagógusok véleménye alapján a rászoruló tanulóknak nyújtott egyénre szabott segítség terén, ami a többi kérdésben adott válaszok alapján valószínűsíthetően tanulással kapcsolatos segítségnyújtás. A differenciálás a tehetségesekkel kapcsolatban változatlan mértékű. Vajon mindez elegendő-e ahhoz, hogy a diákok megkapják a kellő támogatást? Egyrészt a tanulással és eredményességgel kapcsolatos korábban bemutatott problémákból, másrészt a diákok pszichés állapotának romlásából következően a válaszuk az, hogy sajnos nem. Annak ellenére kevés a diákokkal való személyes törődés, hogy a pedagógusok a korábbinál több időt fordítanak nevelőmunkára és egészségfejlesztésre, az életmóddal kapcsolatos támogatásra. Mindezek mellett azt látjuk, hogy a pedagógusok szerint javult a diákokkal való kapcsolatuk, ami a jelen nehéz körülmények közt mindenképp figyelemre méltó pozitív változás.



18. ábra. A tanulók feladatai és a közérzetük

A diákok korábban bemutatott tanulmányi teljesítményének romlásán túl a tanuláshoz való viszonyuk, a közérzetük és a napirendjük is lényegesen romlott. Összességében azt mondhatjuk, hogy a távolléti oktatás mind tanulmányi, mind pszichés vonatkozásban fokozta a diákok problémáit. Ez a pedagógusok olvasata, a diákoktól kapott közvetlen eredményeket egy következő tanulmányban mutatjuk be.

6. táblázat. A diákok közérzetének összefüggése más tényezőkkel

		Diákok napirendje	A diákok közérzete	Kapcsolat a diákokkal	Feladott munka mennyisége
Tanuláshoz való viszony	Pearson-korreláció	,460**	,357**	,220**	-,013
	Sig. (2-oldalú)	,000	,000	,007	,892
	elemszám	140	140	148	116
Diákok napirendje	Pearson-korreláció	1	,345**	,216*	-,030
	Sig. (2-oldalú)		,000	,010	,756
	elemszám	143	137	140	111
A diákok közérzete	Pearson-korreláció	,345**	1	,159+	-,072
	Sig. (2-oldalú)	,000		,060	,459
	elemszám	137	144	140	109
Kapcsolat a diákokkal	Pearson-korreláció	,216*	,159	1	,133
	Sig. (2-oldalú)	,010	,060		,151
	elemszám	140	140	155	119
Feladott munka mennyisége	Pearson-korreláció	-,030	-,072	,133	1
	Sig. (2-oldalú)	,756	,459	,151	
	elemszám	111	109	119	123

A 6. táblázat korrelációs értékeiből azt láthatjuk, hogy a napirend kiegyensúlyozottságának szerepe jelentős. Minél kiegyensúlyozottabb a diákok napirendje, annál jobb a közérzetük ($r = 0,345$, $p < 0,01$) és annál jobb a tanuláshoz való viszonyuk is ($r = 0,460$, $p < 0,001$). Nincs adatunk arról, hogy minek köszönhető a kiegyensúlyozott napirend vagy a napi ritmus elvesztése. Az együttjárásokból nem következik, hogy a napirend felbomlása a problémák kiinduló oka, vagy a tanulással kapcsolatos problémák vezetnek a napirend felbomlásához. Joggal feltételezhetjük azonban, hogy azokban a családokban sikerült a napirendet megőrizni, ahol az iskolai tanulás is fontos érték. Ha a kiindulópontot nem is tudjuk azonosítani, azt azonban ezekből az adatokból kijelenthetjük, hogy a napirend megőrzése a távolléti oktatás alatt fontos a pszichés egészség szempontjából is. A közérzet és a tanuláshoz való viszony, ha alacsonyabb szinten is, de szintén összefüggést mutat egymással ($r = 0,357$, $p < 0,001$).

Elgondolkodtató eredmény, hogy a pedagógussal való kapcsolat, ha alacsony szinten is, a diákok tanuláshoz való hozzáállásával függ össze. Gyenge, de szignifikáns összefüggést kaptunk a tekintetben is, hogy azoknak a diákoknak kiegyensúlyozottabb a napirendje, akikkel a pedagógusok jobb viszonyban vannak ($r = 0,216$, $p < 0,01$). Az összefüggések irányára ebből nem tudunk következtetni, azonban mindezek az összefüggések és az együttjárás, amit a diákok közérzete és a pedagógussal való kapcsolatuk közt kaptunk, mind abba az irányba mutatnak, hogy a rendezett napirend, a tanuláshoz való pozitív viszony és a jó tanár-diák kapcsolat hozzájárul a diákok jobb közérzetéhez. A diákok közérzete és a pedagógussal való viszony közt az összefüggést csak tendenciaszinten sikerült kimutatni ($r = 0,159$, $p < 0,10$), ez azonban akár kitörési pontot is jelenthet azoknak a diákoknak, akiket az online oktatás különösen megterhel akár tanulási vonatkozásban, akár a lelki egészség szempontjából.

A diákok teljesítménye és közérzete független a csoportban kapott feladatok mennyiségének változásától és az egyénileg kapott (munkafüzetbeli) feladatok mennyiségétől, vagyis a diákok gondjainak magyarázatát nem a feladott munka mennyiségében vagy jellegében kell keresni.

A pedagógusok által használt módszerek és a változások számszerű értékeinek további tanulása az átlagokon túl a szórások alakulása (7. táblázat) is.

Minél kiegyensúlyozottabb a diákok napirendje, annál jobb a közérzetük ($r = 0,345$, $p < 0,01$) és annál jobb a tanuláshoz való viszonyuk is ($r = 0,460$, $p < 0,001$). Nincs adatunk arról, hogy minek köszönhető a kiegyensúlyozott napirend vagy a napi ritmus elvesztése. Az együttjárásokból nem következik, hogy a napirend felbomlása a problémák kiinduló oka, vagy a tanulással kapcsolatos problémák vezetnek a napirend felbomlásához. Joggal feltételezhetjük azonban, hogy azokban a családokban sikerült a napirendet megőrizni, ahol az iskolai tanulás is fontos érték. Ha a kiindulópontot nem is tudjuk azonosítani, azt azonban ezekből az adatokból kijelenthetjük, hogy a napirend megőrzése a távolléti oktatás alatt fontos a pszichés egészség szempontjából is. A közérzet és a tanuláshoz való viszony, ha alacsonyabb szinten is, de szintén összefüggést mutat egymással ($r = 0,357$, $p < 0,001$).

7. táblázat. A változások és a módszerek a használatának gyakorisága – alapadatok és az egymintás t-próba (viszonyítási pont 3.0) eredményei

	Elemzés	t	Szig.	Átlag	Szórás
Tanulóknak önálló feladat	124	6,071	,000	3,54	,991
Tanulóknak páros vagy csoportmunka	123	-5,044	,000	2,49	1,126
Differenciált feladatok a tehetségeseknek	123	1,769	,079	3,16	1,019
Segítségnyújtás a tanulóknak	124	6,910	,000	3,62	1,001
Visszajelzés a tanulóktól a tanultakról (megértették-e a tanultakat)	122	3,740	,000	3,34	,993
Visszajelzés a tanulóktól, hogy milyen a tudásuk	124	-,611	,542	2,95	,882
Leckekészítés (megfordított tétel)	124	2,332	,021	2,80	,963
Visszajelzés a diákok közérzetéről	124	1,772	,079	3,15	,963
Tanítási munkaórák száma	124	19,667	,000	4,43	,808
A diákoknak feladott munka mennyisége	123	2,025	,045	3,16	,891
A tanításon kívüli nevelőmunka (nevelés, életvezetési tanácsok stb.)	142	5,135	,000	3,51	1,147
A diákok teljesítményének megítélése	140	-4,181	,000	2,63	1,020
Osztályzatok szigorúsága	130	-5,206	,000	2,52	,739
Osztályzatok mennyisége	136	-4,491	,000	2,88	,853
Online órák	156			2,87	1,481
Saját online anyagok	158			2,88	1,438
Internetes linkek, videó vagy honlap	159			3,84	1,130
Kiadott feladatok (munkafüzetbeli)	155			3,57	1,206
Tankönyvből feladott tanulnivaló	155			3,08	1,435
Egyéni feladatok, amiket a gyakorlatban kell megvalósítani	157			3,28	1,208
Csoportban megoldandó (projekt) feladatok	153			1,60	,869
Munkafegyelem, feladatok, leckék elkészítése	158	-6,378	,000	2,53	,935
A diákok tanulásának eredményessége	154	-6,211	,000	2,55	,908
A diákok napirendje	143	-12,562	,000	2,14	,819
A diákok tanuláshoz való viszonya	151	-7,865	,000	2,48	,807
A diákok közérzete	144	-7,419	,000	2,43	,921
A diákok kapcsolata Önnel	155	2,253	,026	3,12	,677

A 7. táblázatban tüntettük fel a pedagógusok és diákok mért jellemzőinek a változásait. Az eddigiekhez képest változatlan értékhez (3-as érték) viszonyítottuk a kapott értékeket egymintás t-próbával. Érdekes a 7. táblázatban felfigyelni arra, hogy az 5-fokú skálán mért adataink szórás értékei a 27 kérdésből 15 esetben kifejezetten magasak, ami azt

mutatja, hogy a tanárok közti különbségek nagyok. Különösen igaz ez a megválasztott módszerek és a tanár-diák kommunikáció tekintetében.

A módszerekkel kapcsolatban számoltunk azzal, hogy ezek alkalmazásának objektív korlátja is lehet, és erre rá is kérdeztünk. Az online órák tartásával kapcsolatban azoknál a pedagógusoknál, akik egyáltalán nem tartottak ilyen órát (a minta 25,2%-a), az esetek 52%-ában (a minta 13,2%-a) ennek valóban technikai akadály is volt. Tekintettel arra, hogy az átállás a távolléti oktatásra egyik napról a másikra történt, ez az arány nem nagy, azonban a vizsgált minta túlnyomórészt fővárosi és részben kisvárosi válaszadókból állt, ezért az általános helyzet ennél rosszabb lehet. Azt mindenesetre jelzi az általunk kapott érték, hogy ezzel a problémával is számolni kell.

Sikerélmények a távolléti tanítás során

Arra kértük a pedagógusokat, hogy idézzék fel néhány pozitív élményüket az online oktatással kapcsolatban. A válaszokat nyolc nagyobb kategóriába lehetett rendezni.

1. Sikerült megtanítani valamit, ugyanolyan hatékonnak érezték a munkájukat, mint a hagyományos keretek közt (A válaszok jelentős része ezzel a témakörrel volt kapcsolatos):
 - „Matematika online órán sikerült megtanítanom az írásbeli osztást, pedig lehetetlennek gondoltam.”
 - „A tanulók videós beszámolóit az egyéni mozgásairól, edzéseiről.”
 - „Feltettem egy kérdést és a diákok többsége jelentkezett.”
2. Kiemelkedő teljesítmények:
 - „Kaptam néhány igazán remek megoldást.”
 - „Nagyszerű project”
 - „Amikor egy-egy egy gondolkodós, vélemény-nyilvánítás feladatra őszinte, okos sorokat kapok. 😊”
3. A diákok élvezték az általa kínált megoldásokat, pl. online kommunikációt, memoriter kikérdezését:
 - „Örültem, amikor örömmel küldtek vissza a feladatokat és ezt kihangsúlyoztak.”
 - „A tanulók visszajeleztek, hogy a kiküldött feladat érdekes volt”
 - „Flow élmények”
4. A tanár-diák interakció sikeressége vagy örömteli volta:
 - „Nagy öröm volt számomra, hogy reggel nyolc óra előtt már hallottam a jelentéseket a gyerekektől. Várták, hogy kezdjük az órát.”
 - „Küldd el íméiben, hogy érzed magad! – feladatnál, sok tanítványom írta, hogy szívesebben járna iskolába.”
 - „Sokkal többet kommunikálok a diákokkal.”
 - „Igényelték az online beszélgetéseket.”
5. A gyerek jobb teljesítménye, új oldalról való megismerése az online oktatás idején:
 - „Van olyan gyerek, aki sokkal jobb teljesítményt nyújt a szülő jelenlétében. Nagyszerű látni, hogy családi körben kibontakozik, megnyilvánul és többre képes a szügyenlős gyerek.”
 - „Volt egy tanítványom, aki nagyon visszahúzódo, keveset kommunikál. Az online oktatás során messengeren keresztül bátrabb lett, többet beszélgettünk.”

6. Differenciált bánásmód a nehézségekkel küzdőknek:

- „Diák visszajelzett privátban, hogy kétségbeejtően nem megy a házi. Felhívtam messengeren és segitettem neki. 3 perc volt kb. de neki számított...”
- „Előfordult, hogy gyermekek többszöri írásbeli magyarázatom után megértették és helyesen megoldották a feladatot.”

7. Diákok motiváltan álltak a tanuláshoz:

- „A diákok otthon végzett, motiváltabb, szabadabb feladatmegoldásai.”
- „Mindenki megcsinálta a feladatot időre!”

8. A szülőkkel való kapcsolat:

- „A család bevonása az általam kiadott gyakorlatok elvégzésébe. (testnevelés)”
- „Igazán örültem, mikor bekapcsolódott egy-egy szülő is, és később jelezte, hogy így már ő is érti ezt a tananyagot. 😊)”
- „A szülők és bátrabbak lettek, kérdeztek és érdeklődtek a gyermekük eredményei után.”

A kérdés a sikerélményekre vonatkozott, így természetes, hogy hívta azokat a válaszokat, amikben a pedagógusok a tanulással kapcsolatos eredményekről számoltak be. Ugyanakkor sikerként jelent meg a diákokkal való kapcsolat személyesebbé válása, a törődés a diákokkal és a közvetlenebb kommunikáció is.

Tanulások és következtetések a pedagógusok válaszai alapján

A pedagógusok mind iskolán belül, mind iskolán kívül, informális kapcsolatok révén is kaptak segítséget az online oktatáshoz. Bár ez a segítség jelentős mértékű volt, a kapott támogatás összességében alatta maradt a kívánatos mértéknek. Különösen az egyes kollégák, az iskola vezetője és a munkaközösség által nyújtott segítség volt számottevő, valamint nagymértékben támaszkodtak a pedagógusok internetes forrásokra is. Az informatikában jártas szakemberektől ehhez képest kevesebb támogatást kaptak. Mind a kollégákkal, mind az intézmény vezetőjével kapcsolatban néhányan megfogalmazták, hogy soknak találják a tőlük kapott (vagy kért?) segítséget. Egyértelműen az informatikában jártas kollégák segítségét igényelték volna nagyobb mértékben. Ezért javasolható az intézményvezetőknek, hogy az informatikában jártas kollégák tudását érdemes lenne minél szélesebb körben hasznosítani. Van igény az iskolapszichológus és egyéb szakemberek segítségére is, a ténylegesen nyújtott segítség szintje tőlük még alacsony. Velük kapcsolatban érdemes tudatosítani a pedagógusokban, hogy konkrétan milyen területeken lehetne a velük való együttműködést használni.

Az iskolán kívüli, baráti és családi segítséggel kapcsolatban felmerült, hogy jó lenne, ha nem kellene rájuk ilyen mértékben támaszkodni. A saját tanítványoktól kapott segítségre a pedagógusok alapvetően nyitottak lennének. Úgy véljük, ezt érdemes lenne kihasználni, nyíltan kommunikálni ezt az igényt a diákok felé, mert ez hozzájárulhatna a tanár-diák kapcsolat javulásához.

A pedagógusok közérzete szempontjából az oktatási feladatok megoldását eredményesnek találták, ugyanakkor nagy munkaterhelés-növekedésről számoltak be. A pedagógusok sikerélménye kisebb, ha a feladatokat nagy munkabefektetés árán sikerül elérni. A pedagógusok kiégés-veszélyeztetettségét a tanítás örömforrásként való észlelésének alacsonyabb szintje jelezheti.

A pedagógiai eszközök és módszerek közül a leggyakrabban az internetes honlapokat, videókat használták, valamint a munkafüzetből vagy más forrás alapján feladott

feladatokat és a gyakorlatban megvalósítható feladatokat. Ez utóbbinak a használata nagyon kedvező, ugyanakkor további vizsgálatokat tartunk szükségesnek annak vizsgálatára, hogy ezek valóban a tanultak alkalmazását jelentették-e. Az alkalmazott módszerek közt egyáltalán nem, vagy ritkán szerepeltek a diákok együttműködését igénylő páros vagy csoportfeladatok.

A diákok teljesítménye szempontjából kedvező, hogy a hagyományos oktatáshoz képest nőtt a visszajelzés mennyisége arról, hogy a diákok megértették-e a tanultakat, ugyanakkor lényegesen csökkent a tanulás eredményessége, a lecke-készítés és általában a diákok munkafegyelme. Bizonytalanabbá váltak a tanárok a diákok teljesítményének megítélésében, kevesebb és enyhébb osztályzatokat adtak. Vagyis összességében romlott a tanulás hatékonysága és az ezzel kapcsolatos visszajelzés is a tanárok részéről.

A diákok pszichés állapotában is romlást észlelték a pedagógusok, romlott a tanuláshoz való hozzáállás, a diákok közérzete és a napirendjük is. Mindez összefüggésbe hozható a tanár-diák viszony alakulásával: a pozitívabb tanár-diák viszony a diákok jobb pszichés állapotával járt együtt.

A nevelőmunka és a tanár-diák kommunikáció szempontjából az eddigiekhez képest pozitívabb a kapott kép. Nőtt a diákok személyes segítése és a neveléssel és életvezetéssel kapcsolatos beszélgetések mennyisége.

A vizsgálatához használt kérdőív felhasználási lehetőségei

Az általunk bemutatott eredmények csak korlátozott mértékben általánosíthatóak. Ahhoz, hogy mérleget lehessen húzni a kényszerű távolléti oktatással kapcsolatban, országos reprezentatív felmérésre lenne szükség. A jelenleg rendelkezésünkre álló minta egyrészt kis elemszámú, másrészt csak bizonyos szeletét fedi le a közoktatásnak; megkockáztatjuk, hogy a jobb helyzetben levő iskolák irányában torzít, mivel túlreprezentáltak benne a fővárosi és városi iskolák és a középiskolák közül a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanárai.

Nem is a közoktatással kapcsolatos általános tanulságok megfogalmazása volt az elsődleges célunk, sokkal inkább a lehetséges problémák gyűjtésére törekedtünk. Másrészről egy olyan kérdőívet állítottunk össze, aminek segítségével az iskolapszichológusok, vagy ezek hiányában maguk a pedagógusok is feltérképezhetik a saját intézményük jellemző problémáit. Ezek az adatok reményeink szerint segítséget nyújthatnak ahhoz, hogy a tantestület közösen kidolgozhassa a saját stratégiáját, ha és amikor újra online oktatásra kerül sor, mint ahogy ez be is következett előbb a középiskolák körében, majd 2021 tavaszán újra a teljes közoktatásban. A kép megrajzolásához a diákok nézőpontja is szükséges, ezzel kapcsolatban egy következő tanulmányt tervezünk. Sőt az alsó tagozat esetén különös jelentősége lehet a szülők átélt tapasztalatainak is, ezért kidolgoztunk egy szülői változatot is (az összes kérdőív online változata a <http://iskolapszichologiai-modszertani-bazis.elte.hu> honlapon érhető el).

Úgy gondoljuk, hogy a jelen vizsgálat egyik fő tanulsága az, hogy a pedagógusok és diákok közérzetének javítására és a tanulás hatékonyságának növelésére első lépésben a tanár-diák kommunikációt érdemes fokozni. Így juthatunk el a jelenleginél egyénre szabottabb, a diákok sajátosságait, tempóját és társas igényét is figyelembe vevő gyakorlatig. Az utolsó, nyitott kérdésre adott válaszok alapján a közvetlenebb kommunikáció a pedagógusok számára is örömforrást jelenthet.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet mondunk az adatgyűjtésért Aszódi Angyal Andrea, Fábíán Natália, Lukács Csaba, Molnár Richárd, Péterfi Eszter, Varga Kata és Vaspál Erika iskolapszichológusoknak és hallgatóknak.

Irodalom

- Aronson, E. (2008). *A társas lény*. Akadémiai Kiadó
- Barth, A. (1992). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung*. Hogrefe.
- Bashian, A. (1989). *Expanding the role of the school psychologist through peer tutoring programs*. Kézirat.
- Benkovics-Parádi Krisztina (2017). A kiegészítés jelensége a pedagóguspályán. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. III. kötet*. Osiris. 112–134.
- Csapó Benő (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. DOI: [10.17543/iskkult.2015.7-8.4](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.7-8.4)
- Falus Iván (2007, szerk.). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Forrás-Bíró Aletta (2019). *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban*. PhD. disszertáció, ELTE.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). *Student-Teacher Relationships*. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists. 59–71.
- Holecz Anita (2006). Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(4), 22–40.
- Jakab György (2020). ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. DOI: [10.14232/iskkult.2020.9.64](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.9.64)
- Imre Anna (1999). Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolában. *Educatio*, 8(2), 286–296.
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Önkönet.
- Loke, A. J. T. Y. & Chow, F. L. W. (2007). Learning partnership – the experience of peer tutoring among nursing students: a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237–244. DOI: [10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028)
- McKinsey & Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 02. 11.
- N. Kollár Katalin (2017). Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In N. Kollár Katalin & Szabó Éva (szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. III. kötet*. Osiris. 213–263.
- N. Kollár Katalin, Martonné Tamás Márta, Porkolábné Balogh Katalin & Gyenei Melinda (1999). Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54(3), 405–428.
- N. Kollár Katalin & Felvinczi Katalin (2001). Az „egészséges élet” kísérleti tantárgy vizsgálata óramegfigyelésekkel. *Alkalmazott Pszichológia*, 3(4), 73–88.
- Paksi Borbála & Schmidt Andrea (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 48–64.
- Slavin R. E. (1986). Cooperative learning: engineering social psychology in the classroom. In Feldman, R. S. (szerk.), *The Social Psychology of Education: Current Research and Theory*. Cambridge University Press. 153–169.
- Slavin, R. E. (2014). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Pearson.
- Szabó Lilla, Rausch Attila & Zsolnai Anikó (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI: [10.14232/iskkult.2019.2-3.22](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.2-3.22)
- Van der Doef, M. & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, 13(2), 87–114. DOI: [10.1080/026783799296084](https://doi.org/10.1080/026783799296084)

Absztrakt

A koronavírus-járvány miatt 2020 tavaszán bevezetett kényszerű távolléti oktatással kapcsolatban kérdőíves felmérést végeztünk pedagógusok körében. A vizsgálat célja alapvetően a kialakult helyzet felmérése volt. A kérdőívben egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok milyen segítséget kaptak és igényeltek volna, másrészt a közérzetüket és az oktatás változásait vizsgáltuk, mind az alkalmazott módszerek, mind az általuk megítélt eredményesség tekintetében. Végül kérdeztük őket a diákokkal való kapcsolatukról és a diákok közérzetéről is. Eredményeink szerint a pedagógusok, bár jelentős segítséget kaptak, de sokszor nem azoktól, akiktől szereztek volna. Alapvetően informatikában jártas kollégák segítségét hiányolták, míg néhány esetben sokallották az intézmény vezetőjétől, a munkaközösségtől, a barátoktól és egyes kollégáktól kapott segítséget. Az általuk befektetett munka jelentősen nőtt az online oktatás idején, kevésbé tudták megítélni a diákok tudását és kevésbé szigorúan osztályoztak. Annak ellenére, hogy a diákokkal való személyes törődés nőtt, a diákok közérzetének, tanuláshoz való viszonyának és napirendjének romlásáról számoltak be, miközben jelentősen nőtt az önállóan megoldandó feladataik száma és csökkent a diákok együttműködését igénylő páros és csoportfeladatok aránya. Tetten érhető, hogy a különböző helyzetben levő pedagógusok közt mind módszerválasztásban, mind eredményességben jelentős különbségek vannak. A nehézségek okait összefüggésbe hoztuk az alkalmazott módszerekkel, és javaslatokat fogalmaztunk meg az adatok tükrében a lehetséges változtatások irányára.

Fekete Mariann

SZTE BTK Szociológia Tanszék

Megkoronázott sebezhetőségek – avagy a fiatalság új típusú megélése

A COVID-19 járvány – immáron nem kétséges – tartós hatást gyakorol a társadalom minden szegmensére a 2020 tavaszi kijárási korlátozások kezdetétől. A vírus kollektív, globális tapasztalat, mely korszakjelölő funkcióval bír. Strauss és Howie (2007) szerint vannak olyan történelmi jelentőségű események, amelyek minden ember tudatába beleégnek, lehetetlenné téve a felejtést. Ilyennek tartják Pearl Harbort, a John Fitzgerald Kennedy elleni merényletet, de említhetjük 9/11-et vagy az Arab tavaszt. Ezeknek az eseményeknek az összessége tesz minket azzá, akik vagyunk. Az, hogy hogyan hat ránk, kapcsolatban áll azzal, hogy milyen életkorban, életfázisban voltunk akkor, amikor megtörtént. A fentebb említett történelmi események regionálisak voltak, nem egyforma mértékben hatottak a Föld valamennyi lakójára. Azonban a COVID-19 közös, globális tapasztalat, melyet közel egyformán élünk meg a világ minden részén. A járvány által generált drasztikus változások aránytalanul nagy hatást gyakorolnak a fiatalokra, akik a pandémiát a legsérülékenyebb életszakaszukban élik meg.

Fiatalok újabb korszakváltásban?

A jelenkor újabb fordulatot hozott az ifjúsági szintér számára: életmódjukat, életésélyeiket a politikai, gazdasági döntések és körülmények mellett egyre inkább globális tényezők is formálják, melyek új, minden korábbinál szélsőségesebben jelentkező sebezhetőségeket jelentenek a 15–29 évesek számára. Noha már az X generációtól¹ kezdve a fiatalok globális térben léteznek, globális problémákkal szembesülnek, globális helyzetekhez viszonyulnak, amolyan „homo globalisok”, akik – de közülük legalábbis a fejlettnek mondott országok „middle class” fiataljai –, éljenek bárhol a világban, hasonló trendek, technológiák és események által formálódnak (Fekete és Nagy, 2020a). Azonban míg az Y generáció nem találkozott olyan kihívással, amelyik valódi globális probléma lett volna, addig a Z generáció meghatározó élménye a klímakrízis kihívása. A közelmúltban több nemzetközi empirikus kutatás is vizsgálta a fiatalok problémaérzékelését: miként látják a világot, miként akarnak cselekedni a problémák megoldása érdekében? A megkérdezett fiatalok szerint a klímaváltozás és a környezet pusztulása jelenti a legnagyobb problémát, amelyet a háborúk, a munkanélküliség és a jövedelemi egyenlőtlenségek követnek.² Ezekhez a globális kihívásokhoz csatlakozott 2020 elején a koronavírus-járvány, mondhatni „berúgva a világ ajtaját”. A Deloitte 2020.

április-májusban végzett nemzetközi felmérése szerint a fiatalok az egészségügyi ellátást és a betegségmegelőzést tekintik az előttünk álló legfontosabb kihívásnak.³

Sebezhetőségek

Az ifjúsági életszakaszt általában úgy tekintjük, mint a sebezhetőség korszakát. A fiatalok erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy növeljék képzettségi szintjüket, amely révén jobb esélyekkel tudnak belépni és bent maradni a munkaerőpiacon; ebben az időszakban építik ki a felnőtt identitásukat és az új életstílusukat; fontos baráti, kollegiális és intim kapcsolatokat alakítanak ki; megalapozzák anyagi függetlenségüket és adott esetben elköltöznek otthonról, a szülői házból (Furlong és mtsai, 2000. 9.).

Sebezhetőségen az egyén, illetve társadalmi csoport súlyosan korlátozott lehetőségét értjük a biztos munkára, társadalmi és gazdasági előmenetelre és a személyes elégedettségre, mely rányomja bélyegét a tanulás, a munkaerőpiac és a szabadidő szegmenseire is. A sebezhetőség számos dimenziót fed le.⁴ A szubjektív tényezője különféle gyengeségeket és törekvéseket jelent, illetve az egyén bizonytalanságát és képtelenségét arra, hogy megvédje magát a különféle kockázatoktól. Az objektív tényezők a külső hatásokhoz kapcsolódnak, kiemelten azokhoz, amelyek a gazdasági és társadalmi körülményekből fakadnak (Furlong és mtsai, 2000. 10.). A koronavírus az objektív tényezők új elemét testesíti meg: a globális tényezőt, mely túllép az adott társadalmi, gazdasági kényszerek keretein.

Az ezredfordulót követően társadalomkutatók megállapították, hogy a magyar fiatalokat ugyanazok a kihívások érik, mint Nyugat-Európa fiataljait, mely hasonlatosságok nemcsak az oktatási rendszerben, a fiatalok munkaerőpiaci helyzetében, de szabadidős tevékenységeik megváltozásában is kifejezésre jutottak (Furlong és mtsai, 2003. 7.). Akárcsak a nyugat-európai fiataloknak, szembe kellett nézni magyar kortársaikkal is a flexibilis alulfoglalkoztatottság, a részmunkaidős állás, az alkalmi munka, a határozott idejű, rugalmas munkaszerződés jelentette kockázatokkal, a munka bizonytalanságával és a munkanélküliség fenyegetésével (vö. Gábor, 2004. 63.; Szeitl, 2016. 118–146.). Vagyis mindazokkal a jellemzőkkel, amelyekkel Standing definiálja a prekariátus fogalmát. Véleménye szerint a prekariátus egyik jelentős csoportját azok az iskolázott fiatalok alkotják, akik relatív deprivációt élnek meg, megtagadták tőlük a lehetőséget a stabil munka megszerzésére, a biztos jövő felépítésére. Ezek a fiatalok az instabil és bizonytalan élet, a progresszív politika⁵ áldozatai, akik a globalizáció és a liberalizált piacok révén megszülető új globális osztályszerkezet rugalmas és bizonytalan munkaviszonyú csoportját alkotják (Standing, 2012. 588.).

Munka – a prekárius munka felértékelődése?

Az ezredfordulón azonosított munkaerőpiaci sebezhetőségek nem tűntek el az elmúlt években sem, azonban kevésbé éreztették hatásukat a 15–29 évesek körében az ifjúságkutatás utóbbi hullámának (2016) adatai szerint, a munkanélküliség a fiatalok problémaként jóval kisebb súllyal jelent meg. Míg a 2000-ben végzett adatfelvétel során a fiatalok csaknem fele (48%) a munkanélküliséget jelölte meg a legnagyobb ifjúsági problémaként, addig 2016-ban már a megkérdezettek alig több mint tizede (12%) ítélte a legjelentősebb problémának,⁶ ezzel párhuzamosan pedig felerősödött a kilátástalanság, a bizonytalanság legerősebb fenyegetésként való megélése (57%) (Fazekas és mtsai, 2018. 328.). A fiatalok növekvő arányú belépése a munkaerőpiacra, a foglalkoztatásuk bővülése a fiatalok minden korcsoportjában és mindkét nem esetében megfigyelhető 2013 óta, a legnagyobb mértékű növekedés azonban a legfiatalabbak (15–19 éves korcsoport) körében tapasztalható, ami összefügg a tankötelezettség 18 évről 16 évre történő

leszállításával, a közép- és felsőfokú oktatásban való részvétel csökkenésével. Csakúgy, mint a teljes népességben, a 15–29 évesek között is a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek a legmagasabb a foglalkoztatási aránya (Bene és mtsai, 2018. 114.).

2020 tavaszán a pandémia következtében drámai gyorsasággal leálló ágazatokban (kulturális, turisztikai, szolgáltató- és vendéglátóipari stb.) foglalkoztatottak (köztük számtalan fiatal) tömegesen veszítették el munkájukat egyik napról a másikra,⁷ újfajta kiszolgáltatottságok, sebezhetőségek jelentek meg, miközben a régiók is megmaradtak.⁸ A home office-ra való átállás, a koronavírusnak áldozatul eső egyes iparágak feleslegessé tettek számtalan munkahelyet.⁹ 2020 tavasza előtt ki gondolt volna arra, hogy a prekárius munka egyik szimbóluma, az ételfutár vagy a csomagszállító cégek alkalmazottja lesz az, akit nem fenyeget a villámgyors elbocsátás? Kinek fordult volna meg a fejében, hogy egy pizzafutár megélhetése biztosabb lehet, mint a színművészé, a rockzenészé vagy a balett-táncosé? A pandémia által generált új típusú munkaerőpiaci sebezhetőség az eddig kevésbé vagy egyáltalán nem érintett, magasan iskolázott, nyelveket beszélő, kiterjedt társadalmi kapcsolatokkal rendelkező fiatalok csoportját „ütötte meg” erősen, és ezt ütést nyugodtan tekinthetjük övön alulinak, hiszen minden korábbi példa nélküli.

Az International Monetary Fund (IMF)¹⁰ a globális gazdasági visszaesést a harmincas évek nagy gazdasági válsága óta a legsúlyosabbnak minősítette. Európában a becslések szerint 59 millió munkahely van veszélyben. A korábbi gazdasági recessziókhoz hasonlóan ez is a fiatalokat érinti majd a legsúlyosabban, gyökeresen megváltoztatva jövőbeni kilátásait és életlehetőségeit.

Posztadoleszcencia újratöltve – a Mama Hotelek csillaghullása

Az ifjúságszociológusok a 20. század derekán felfigyeltek arra, hogy a modern társadalmakban eltolódik egymástól a biológiai értelemben vett és a társadalmi értelemben vett felnőtté válás ideje. A fiataloknál egyes tényezők egyre korábbi életszakaszban következnek be (első szexuális tapasztalat, fogyasztói társadalom tagjává válás, önálló döntések a szabadidő eltöltésével kapcsolatban), míg a felnőtté válás hagyományos tényezői (teljes munkaidős állás megtalálása, a szülői házból való elköltözés, saját család alapítása) egyre későbbi életszakaszra, akár a harmincas évekre is kitolódnak (Jancsák, 2013. 24.).

2019-ben a 18–34 év közötti fiatalok 62%-a lakott együtt a szüleivel egy háztartásban, 12 százalékponttal többen, mint 2005-ben.¹¹ Az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodása fontos szerepet játszik a fiatalok későbbi önállósodásában.¹² 2019-ben a 18–24 évesek 86%-a, a 25–34 évesek 40%-a lakott együtt a szüleivel. Ez utóbbi arány jóval magasabb, mint a 2005. évi.¹³ Csupán az oktatási út meghosszabbodásával

Az ifjúságszociológusok a 20. század derekán felfigyeltek arra, hogy a modern társadalmakban eltolódik egymástól a biológiai értelemben vett és a társadalmi értelemben vett felnőtté válás ideje. A fiataloknál egyes tényezők egyre korábbi életszakaszban következnek be (első szexuális tapasztalat, fogyasztói társadalom tagjává válás, önálló döntések a szabadidő eltöltésével kapcsolatban), míg a felnőtté válás hagyományos tényezői (teljes munkaidős állás megtalálása, a szülői házból való elköltözés, saját család alapítása) egyre későbbi életszakaszra, akár a harmincas évekre is kitolódnak (Jancsák, 2013. 24.).

azonban nem lehet magyarázni a kései önállósodást, hiszen 2019-ben a szülői háztartásban élő 25–34 éves fiatalok 72%-a teljes állásban dolgozik.

A jelenség értelmezésekor többek között figyelembe kell vennünk a lakás- és albérletárak drasztikus emelkedését az elmúlt évtizedben, ami rendkívül megnehezíti a fiatalok jelentős csoportjainak önálló életkezdését, háztartásváltását. 2007 és 2019 között Magyarországon több mint 60%-kal emelkedett a lakások ára, illetve az albérleti díjak összege. Összehasonlításként, az Európai Unióban átlagosan a bérleti díjak 21%-kal, a lakásárak pedig 19%-kal emelkedtek ugyanezen időszak alatt.¹⁴

A megváltozott ifjúsági életút következtében a felnőtt, önálló életvitelre értelemszerűen képes, ám azt különböző okok – jellemzően gazdasági, tanulmányi – miatt halogató, a szülői családban bennragadó, ifjúságukat akár a harmincas éveik elejéig kitoló fiatalok háztartásváltása még nehezebbé válik a COVID-19 járvánnyal összefüggő gazdasági válság elhúzódó hatásaival számolva. Ha elvész a Mama Hotel szálloda-jellege, mert a sokcsillagos all-inclusive ellátást elsodorta a járványt követő gazdasági kóma, ami jó eséllyel befagyasztja a Papa Bank korábbi kölcsöneit is, a fiatalok vebleni életformája¹⁵ átadja helyét a COVID-sújtotta ifjúsági életszakasznak, a szülők és a fiatalok közötti kölcsönös függőségi viszony egyre terheltebbé válásával párhuzamosan (Fekete és Nagy, 2020b).

A COVID-19 fertőzésveszély csökkentése érdekében az oktatási intézmények online oktatásra történő átállása, az érintett gazdasági szektorokban drámai gyorsasággal bekövetkező munkahelyvesztések a már elköltözött, a szülői családról teljesen (albérlet) vagy időszakosan, részlegesen levált (kollégium) fiatalokat is visszakényszerítette a szülői háztartásba. A vírussal kapcsolatos bizonytalanságok és félelmek tovább nehezítik a gyerek státuszából való kilépésüket, a függetlenedési folyamatot.

Oktatás – a digitális ajtók is záródnak

Az 1990-es években Magyarországon lezajlott oktatási expanzió, a közép- és felsőfokú oktatás bővülése nemcsak új lehetőségeket hozott a fiatalok számára, hanem új egyenlőtlenséget és új sebezhetőségeket is. Többek között a szelekciós folyamatok felerősödését, ami a fiatalok jól körülhatárolható csoportjait hátrányos helyzetbe hozta (romák, szegények, iskolázatlan szülők gyermekei), adott esetben kizárta az oktatási rendszerből, majd ennek következményeként a munkaerőpiacról is.¹⁶ Az oktatási expanzió továbbgyűrűző hatásaként megjelenő sebezhetőségek a különböző iskolai végzettségek leértékelődése, a diploma értékének gyengülése. A továbbtanulásért folytatott versenyben a fentebb említett társadalmi csoportokba tartozó fiatalok már nagyon korán leszakadnak, így potenciálisan korán kialakul a fiataloknak azon csoportja, akik nagyon kis eséllyel tudnak majd belépni a munkaerőpiacra. A sebezhetőség azt is jelenti, hogy a fiatalnak nincs, vagy nagyon korlátozott a lehetősége arra, hogy saját maga alakítsa ki oktatási pályáját, a sebezhető fiatalok hajlamosabbak az iskolai kudarcra is (korai kilépés az oktatásból, évismétlés, gyenge teljesítmény, elégedetlenség, alacsony önbecsülés).

A rendszerváltást követően alapvető követelményként fogalmazták meg az oktatási rendszer társadalmi áteresztőképességének javítását (Gazsó, 1997). Róbert (2000) empirikus kutatási eredmények alapján már 2000-ben úgy fogalmazott, hogy az expanzió, a felsőoktatás bővülése tény, de ugyanilyen ténynek tűnik az is, hogy a bejutás esélykülönbségei nem szűntek meg. A származás, a családi háttér erőteljesen differenciálja a felsőoktatásba jelentkezőket, illetve nem jelentkezőket, legjelentősebb differenciáló tényező a szülő iskolázottsága, kiemelten az egyetemi diploma. További meghatározó faktor a szülői család anyagi helyzete és jövedelme, kiemelten, ha a cél az ún. „piacképes” diploma megszerzése. A leghátrányosabb helyzetű kistérségekből a bekerülési

esély, különösen az alap- (és osztatlan), nappali tagozatos képzés esetében a legrosszabb, és még tovább romlott 2013–2017 között. A hazai felsőoktatást a demográfiai folyamatokat meghaladó szűkülés jellemzi. A folyamatnak azok a társadalmi rétegek a vesztesei, amelyeknek fiataljai nem tudnak magas színvonalú oktatáshoz hozzáférni, akiknek anyagi helyzete nem teszi lehetővé az árnyékkutatás (különórák, idegen nyelvi különórák, korrepetálás) igénybevételét. Ez a hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok esetében lényegesen gyakoribb, így innen a felsőoktatásba kerülés esélye jelentősen beszűkült (Polónyi, 2018).

Az ifjúságkutatás hullámainak adatai is alátámasztják, hogy Magyarországon az oktatási expanzió sajnálatos módon nem járt együtt az oktatási esélykülönbségek csökkenésével, a társadalmi hierarchia alsóbb szintjein lévő fiatalok érettségihez, illetve diplomához jutásának relatív esélyei nem változtak, sőt, a felsőoktatás kapui egyre jobban bezáródtak a kulturális és társadalmi tőkével kevésbé ellátott családból származó fiatalok előtt. A legfeljebb nyolc általánost, illetve szakmunkásképzőt végzett édesapák gyermekeinek oktatási útja legritkább esetben vezet az oktatási rendszer felső régióiba. Számukra a szakmunkásképzés, a szakiskolák jelentik jellemzően az oktatási pályafutás végét. A rendszerváltáskor megfogalmazott célokkal ellentétben az oktatási expanzió nyertesei az érettségizett szülők gyermekei, akik előtt szélesre nyílt a felsőoktatás kapuja. A diplomás, magas státuszú szülői családból származó fiatalok felülreprezentáltak az egyetemi szintű képzésekben (Széll és Nagy, 2018).

1990–2005 között a felsőoktatásban tanulók száma, illetve a korcsoporton belüli arányuk négyszeresére emelkedett (Híves és Kozma, 2014). A 2000-es évek közepére a felsőoktatás telítődni látszott, majd 2013 után drasztikus csökkenésnek indult a felvételizők száma,¹⁷ 2020-ban pedig „beszakadt”: 91 460 fiatal jelentkezett a felsőoktatásba, összesen 68 112 fő nyert felvételt. Ilyen kevés hallgatót nem vettek fel, amióta központi felvételi rendszer van (Polónyi, 2020). A visszaesés okaként számos tényezőt fel tudunk sorolni: ok lehet a kedvező munkaerőpiaci helyzet, az emelt érettségi és a kötelező nyelvvizsga felvételi követelményként való meghatározásának együttes hatása,¹⁸ a külföldi egyetemekre jelentkezők arányának növekedése, illetve az érettségi után közvetlenül

Az online oktatásra való villámgyors átállás 2020 márciusában készületlenül érte az oktatásban érdekelt feleket, számos problémával és kihívással kellett szembenézni vezetőknak, oktatóknak és diákoknak egyaránt, akár az intézményi infrastruktúra és erőforrások, akár az egyéni IKT-kompetencia és eszközellátottság területén.

A 2017-es Országos kompetenциamérés alapján becsült adatok szerint „az általános iskolában közel minden ötödik diák – nem vagy csak erősen korlátozottan fér hozzá az online oktatáshoz”. A digitális oktatás nem volt sikertörténet a témában világszerte végzett empirikus kutatások szerint, a távoktatásban töltött hónapok jelentős lemaradást, teljesítménykiesést eredményeztek főként az alacsony fokú oktatásban tanuló diákok körében, kiemelten a hátrányos helyzetű, alacsonyan iskolázott szülői családból származók sínylették meg ezt az időszakot. A magasabb státuszú, iskolázott szülők gyermekei jóval eredményesebben küzdöttek meg a távoktatás nehézségeivel.

tovább nem tanulók arányának emelkedése. Szintén erősen befolyásoló tényezőként hat az államilag finanszírozott férőhelyek meghatározott száma. A kedvezőtlen anyagi helyzetű családokban élő fiatalok egyre nagyobb arányban szorulnak ki az oktatási rendszerből.

Ezt a kedvezőtlen képet tovább rontotta a COVID-19 megjelenése. A koronavírus-járvány következtében a világ számos országában hosszabb-rövidebb időre bezártak az oktatási intézmények, és távoktatásra álltak át a fertőzésveszély csökkentése érdekében. Az online oktatásra való villámgyors átállás 2020 márciusában készületlenül érte az oktatásban érdekelt feleket, számos problémával és kihívással kellett szembenézni vezetőknél, oktatóknál és diákoknál egyaránt, akár az intézményi infrastruktúra és erőforrások, akár az egyéni IKT-kompetencia és eszközellátottság területén. A 2017-es Országos kompetenciamérés alapján becslések szerint „az általános iskolában közel minden ötödik diák – nem vagy csak erősen korlátozottan fér hozzá az online oktatáshoz”.¹⁹ A digitális oktatás nem volt sikertörténet a témában világszerte végzett empirikus kutatások szerint,²⁰ a távoktatásban töltött hónapok jelentős lemaradást, teljesítménykiesést eredményeztek főként az alapfokú oktatásban tanuló diákok körében, kiemelten a hátrányos helyzetű, alacsonyan iskolázott szülői családból származók sínyelték meg ezt az időszakot. A magasabb státuszú, iskolázott szülők gyermekei jóval eredményesebben küzdöttek meg a távoktatás nehézségeivel. A vizsgálati adatok alapján az is leszűrhető, hogy minél magasabb az oktatásban részt vevő fiatal életkora, annál jobban teljesített a távoktatási időszakban. Kiemelten hangsúlyos kérdésként merült fel nemcsak Magyarországon, de világszerte, hogy milyen hatással lesz a pandémia a nemzetközi hallgatói mobilitásra. Mi történik azoknak a szakoknak a hallgatóival, ahol a gyakorlati foglalkozás nem tartható meg online? És nem utolsósorban az online oktatás minősége is kritikus figyelmet érdemlő kérdés (vö. Hargitai és mtsai, 2020; Sipos és mtsai, 2020; Sahu, 2020).

Szabadidő – neten mindent

Az ifjúsági korszakváltás egyik legmarkánsabb változása a szabadidő felértékelődése az ifjúsági szintéren – a benne rejlő sebezhetőségekkel együtt. Az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodásával párhuzamosan a fiatalok egyes csoportjai egyre korábban kerültek kapcsolatba a munkával, az értékes jószágból, a szabadon felhasználható időből egyre kevesebb állt rendelkezésükre. A fiatalok szemében vonzó, élményközpontú, fogyasztás-hangsúlyos szabadidős tevékenységek (pl. fesztiválok, plázázás) egyre korábbi életszakaszban követelték meg az önálló fogyasztói státuszt, melynek következtében a gazdasági egyenlőtlenségek a szabadidő területén is manifestálódtak,²¹ a státuszjelző monetarista totemek (pl. autó, motor, drága ruhák, óra, ékszerek, szórakoztató elektronikai és IKT-eszközök) elterjedése pedig generáción belüli feszültséget, elkülönülést generált.

Tanulmányunkban azt állítjuk, hogy a jelen újfajta élethelyzete a fiatalok számára a sebezhetőségek új formáit is magával hozta, miközben a régi sebezhetőségek sem tűntek el.

A nagymintás ifjúságkutatások tapasztalatai alapján Nagy (2013) úgy fogalmaz, hogy a mai fiatalokra a „képernyő-társadalom” meghatározás illik, ugyanis életük jelentős részét televízió, számítógép és mobilkészülékek képernyője előtt töltik. Az ifjúságkutatás 2016-os hullámának adatai rámutatnak, hogy egyre általánosabbá vált a „szabadidő-szentháromság” jelensége: az internet, a televízió és a barátokkal töltött idő dominanciája. A fiatalok szabadidős tevékenységeik fő színtere hétvégén és hétköznap is a szórakoztató elektronikai és infokommunikációs eszközökkel felszerelt otthon. A fiatalok egy részére továbbra is jellemző az offline, valós terekben megélhető élmények keresése is: eljárnak moziba,

kávéházba, sörözőbe, kocsmába. A legnépszerűbb kultúráközvetítő intézmény a színház, ahol a 2016-os vizsgálat adatai szerint a fiatalok több mint harmada járt legalább egy alkalommal a lekérdezést megelőző évben (Fekete és Tibori, 2018. 260.).

A COVID-19 kapcsán bevezetett korlátozó intézkedések ezeket a szabadidőtöltési, szórakozási alternatívákat bizonytalan időre elérhetetlenné tették – beleértve a fiatalok között igen népszerű fesztiválszezont is –, ennek okán ismét előkerültek olyan szabadidős tevékenységek, amelyek a digitális-mediális kultúráváltás, az életmód és életstílus változása miatt eltűntek/háttérbe szorultak az ezredforduló óta. Az Instagram-bejegyzések a rajzolás, festés, kézimunkázás, barkácsolás, sütés-főzés, kertészkedés újbóli felfutását mutatják, mely tevékenységformák a rendszerváltás előtt voltak igazán népszerűek (Fekete, 2014).

A bevezetett korlátozó intézkedések következtében a barátokkal jellemzően elektronikus felületeken és telefonon történik a kapcsolattartás, a közösségi terek helyét pedig felváltja a közösségi hálózatok használata. A lezárás többek között mentális egészségi kihívást is jelent, a kortárs kapcsolatok beszűkülésének számottevő pszichés hatása van. A fiatalok számára oly fontos szabadság korlátozása, a bizonytalanság és az unalom együttes kombinációja frusztrálóan hat és gyengíti a motivációt a tanulásra, munkavégzésre, a szabadidő hasznos eltöltésére is. A szociális terek záródása, a megszokott társas környezet elvesztése, a szabadidős programok beszűkülése, egysíkúvá válása karöltve a pandémia miatti félelmekkel felerősítheti a pszichés szorongást, ingerlékenységet, alvászavart, poszttraumás stressz tüneteket, depressziót eredményezhet (Taylor, 2019; Brooks és mtsai, 2020). Nagyon fontos következménye lehet a COVID-korlátozásoknak a magány fokozódása a fiatalok körében, mely parttalan „képernyőzéshez” vezethet, továbbá a szorongás és az anómia (a bizonytalan helyzetből való menekülés képessége)²² felerősödése. Mindezek egy új típusú, az online szabadidős sebezhetőséget erősítik fel.

A kutatási eredmények bemutatása

Kutatási kérdéseinkre választ keresve az Antwerpeni Egyetem által kezdeményezett és vezetett, 26 ország 110 egyetemének közreműködésével végzett nemzetközi felmérés magyarországi adatait használjuk fel (COVID-19 International Student Well-being Study, C19 ISWS).²³ Magyarországról a Budapesti Corvinus Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Miskolci Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem csatlakozott, összesen 3 331 hallgató töltötte ki az online kérdőívet, ami 2020. május 15 és június 5. között volt kitölthető hazánkban. A kutatás témája a felsőoktatásban tanuló hallgatók jólléte a COVID-19 idején. A kutatás célja feltárni, hogy különböző tényezők (fizikai környezet, társadalmi háttér, munkaterhelés, stressz) milyen hatással vannak a hallgatók mentális egészségére és egészségmagatartására a koronavírus-járvány, illetve a vele összefüggésben meghozott intézkedések idején (Arnold és mtsai, 2021). A felmérés nem reprezentatív, a kitöltésben részt vevő hallgatók nem reprezentálják a kutatásban részt vevő egyetemek hallgatóinak alapsokaságát.

Vizsgálatunkban a 18–29 éves korcsoportba tartozó egyetemi hallgatók válaszait dolgoztuk fel (N = 2 860), igazodva a kutatási kérdésünk alapsokaságához. A kérdőívet kitöltő hallgatók 30%-a férfi, 70%-a nő; legnagyobb arányban alapszakos hallgatók vettek részt a felmérésben (1. táblázat).

1. táblázat. A felmérésben részt vevők megoszlása képzési forma szerint (%) (N = 2 860)

	%
Alapképzés (BA)	59
Mesterképzés (MA)	15
Osztatlan képzés	18
Doktori képzés (PhD)	5
Egyéb	3

A felmérésben részt vevő egyetemi hallgatók 64%-a államilag finanszírozott formában végzi aktuális tanulmányait (2. táblázat).

2. táblázat. „Hogyan finanszírozza a jelenlegi tanév tandíját?” (N = 2 143)

Finanszírozási forma	%
Államilag finanszírozott képzésben tanul	64
A szülők fizetik a tandíját (vagy annak egy részét)	12
Saját maga fizeti a tandíját (vagy annak egy részét)	9
Banki kölcsön vagy diákhitel segítségével fizeti a tandíját (vagy annak egy részét)	4
Ösztöndíjból fizeti a tandíját (vagy annak egy részét)	9
Egyéb forrásból	2

A felmérés adatai alátámasztani látszanak azt a korábban megfogalmazott állítást, mely szerint a felsőoktatási intézmények kapui fokozatosan záródnak a kulturális és társadalmi tőkével kevésbé ellátott családból származó fiatalok előtt, a továbbtanulásért folytatott versenyben az alacsony státuszú, kevésbé iskolázott szülői családból származó fiatalok hamar lemorzsolódnak. A válaszadó hallgatók mindösszesen 7%-ának édesanyja alacsonyan iskolázott, illetve 9%-ának az édesapja. A válaszadók több mint felének az édesanyja, 43%-nak az édesapja diplomás (3. táblázat).

3. táblázat. A felmérésben részt vevők megoszlása szülő iskolai végzettsége szerint (%) (N = 2 860)

Édesanya iskolai végzettsége	%	Édesapa iskolai végzettsége	%
Kevesebb, mint középfokú végzettség	7	Kevesebb, mint középfokú végzettség	9
Középfokú végzettség	41	Középfokú végzettség	47
Felsőfokú végzettség	51	Felsőfokú végzettség	43
Nem tudom	1	Nem tudom	1

Szignifikáns összefüggés van ($p = 0,000$) a hallgató által végzett képzési program és a szülő iskolázottsága között: az osztatlan és a PhD képzésben nagyobb arányban vesznek részt diplomás szülők gyermekei (4., 5. táblázat).

4. táblázat. Édesanya iskolázottsága és a felmérésben részt vevő hallgató által végzett képzési forma közötti összefüggés ($N = 2\,860$) sig: $p = 0,000$

Édesanya iskolai végzettsége	Képzési program					Összesen
	Alapképzés (BA)	Mesterképzés (MA)	Osztatlan képzés	Doktori képzés (PhD)	Egyéb	
Alacsonyabb, mint középfokú végzettség	124	28	18	13	12	195
	7%	7%	3%	10%	14%	7%
Középfokú végzettség	744	161	189	49	37	1180
	44%	39%	36%	36%	44%	41%
Felsőfokú végzettség	814	225	319	72	34	1464
	48%	54%	60%	53%	40%	51%
Nem tudom	12	3	3	2	1	21
	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Összesen	1694	417	529	136	84	2860
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Az alacsonyan iskolázott szülői családból származó egyetemi hallgatók alulreprezentáltak az osztatlan és a doktori képzésben, legnagyobb számban alapképzésben (BA) vesznek részt, az első generációs értelmiségivé válás hagyományosnak tekinthető útjára lépve.

5. táblázat. Édesapa iskolázottsága és a felmérésben résztvevő hallgató által végzett képzési forma közötti összefüggés ($N = 2,860$) sig: $p = 0,000$

Édesapa iskolai végzettsége	Képzési program					Összesen
	Alapképzés (BA)	Mesterképzés (MA)	Osztatlan képzés	Doktori képzés (PhD)	Egyéb	
Alacsonyabb, mint középfokú végzettség	171	34	24	10	11	250
	10%	8%	5%	7%	13%	9%
Középfokú végzettség	835	185	228	48	50	1346
	49%	44%	43%	35%	60%	47%
Felsőfokú végzettség	660	191	271	77	19	1218
	39%	46%	51%	57%	23%	43%
Nem tudom	28	7	6	1	4	46
	2%	2%	1%	1%	5%	2%
Összesen	1694	417	529	136	84	2860
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

A felmérésben részt vevő hallgatókat megkértük, becsüljék meg, hetente átlagosan hány órát töltöttek hagyományos és online kurzusokon való részvétellel, tanulással és fizetett munkavégzéssel a COVID-19 megjelenése előtti időszakban, illetve a kérdőív kitöltése előtti héten (6. táblázat). A márciusban bevezetett korlátozó intézkedéseknek megfelelően jelentősen lecsökkent a hagyományos, jelenléti foglalkozásokon eltöltött idő mennyisége (heti 16,5 óráról 2,5 órára), ezzel párhuzamosan megnőtt az online oktatásban töltött órák száma (1,2 óráról 7,5 órára). Szintén jelentősen emelkedett az egyéni tanulással töltött idő (12 óráról 19,3 órára) és visszaesett a fizetett munkával töltött idő heti mennyisége (10 óráról 7,6 órára).

6. táblázat. „Heti szinten, hány órát töltött offline (hagyományos) kurzusokon való részvétellel, online kurzusokon való részvétellel, egyéni tanulással, fizetett munkával?”²⁴

A COVID előtt				A lekérdezés előtt 1 héttel			
	Elem-szám	Átlag	Szórás		Elem-szám	Átlag	Szórás
Hagyományos/ offline kurzusokon való részvétel	2570	16,5	12,429	Hagyományos/ offline kurzusokon való részvétel	2551	2,3	8,099
Online kurzusokon való részvétel	2390	1,2	3,899	Online kurzusokon való részvétel	2405	7,5	9,214
Egyéni tanulással töltött idő	2425	12	11,610	Egyéni tanulással töltött idő	2401	19,3	16,849
Fizetett munka	2348	10	15,439	Fizetett munka	2335	7,6	14,938

Az adatok arra is rámutatnak, hogy a 2020 márciusában bevezetett digitális átállás előtt a felsőoktatásban sem volt elterjedt a különböző online oktatási módszerek alkalmazása: a válaszadó hallgatók háromnegyede (78%) nem vett részt korábban online kurzuson. A heti átlagosan 7,5 órás online részvétel jóval alacsonyabb, mint a lezárás előtt a jelenléti oktatásban töltött idő. Ez arra enged következtetni, hogy a digitális átállás után az előadások, szemináriumok, gyakorlatok egy része nem volt szinkron módon megtartva valamilyen online platform használatával, helyette egyéni feladatok, beadandó dolgozatok formájában történt a munkavégzés, számonkérés. Ennek magyarázata lehet a digitális átállásra való gyors, felkészülés nélküli átállás, a korábbi tapasztalatok, bevett gyakorlatok, az ún. *best practices* hiánya, vagy maga a kurzus online módon tanításának nehézsége/lehetetlensége.

A digitális oktatás bevezetése előtt az egyéni tanulással, órákra való felkészüléssel töltött idő mennyiségében szignifikáns különbség figyelhető meg a különböző képzéstípusok között ($p = 0,000$, $F = 24,604$). A válaszadó hallgatók közül az osztatlan (16,3 óra/hét) és PhD képzésben (15,5 óra/hét) részt vevők számoltak be a legtöbb tanulással töltött időről (7. táblázat). A lekérdezést megelőző héten számottevő emelkedést figyelhetünk meg minden képzéstípus esetén. A COVID előtti időszakhoz viszonyítva hetente átlagosan 7,3 órával töltöttek a hallgatók több időt egyéni felkészüléssel, ami összefüggésben áll a jellemzően aszinkron oktatással, a kontaktórák számának lecsökkenésével, a hallgatók aktívabb részvételével a saját tanulási folyamatukban, az oktatókkal való korlátozottabb kapcsolat eredményeként. Mindez jelenti többek között a saját tanuláshoz irányítását, időbeli szabályozását is, hasonló tapasztalatokról számoltak be a nemzetközi kutatásban részt vevő belga egyetemi hallgatók is (Van de Velde és mtsai, 2020).

7. táblázat. „Heti szinten, hány órát töltött egyéni tanulással (felkészülés, tanulás, olvasás, házi feladat elkészítése, stb.)?”

COVID előtt				A lekérdezést megelőző héten			
Képzési program	Átlag	Elem-szám	Szórás	Képzési program	Átlag	Elem-szám	Szórás
Alapképzés (BA)	10,6	1355	9,72	Alapképzés (BA)	18,7	1341	16,57
Mesterképzés (MA)	11,1	382	11,91	Mesterképzés (MA)	16,3	379	14,76
Osztatlan képzés	16,3	396	13,77	Osztatlan képzés	26,3	391	18,93
Doktori képzés (PhD)	15,5	190	14,16	Doktori képzés (PhD)	17,4	189	15,52
Egyéb	10,6	102	13,77	Egyéb	14,7	101	14,15
Összesen	12,0	2425	11,61	Összesen	19,3	2401	16,85

Az osztatlan képzésben részt vevő tanulók esetében a legmagasabb a tanulással töltött idő mennyisége (heti 26,3 óra). Az összefüggés szignifikáns ($p = 0,000$, $F = 23,741$).

A tanulmányok folytatása melletti munkatapasztalat-szerzés az ifjúságkutatás 2016-os adatai alapján kevésbé jellemző a 15–29 éves fiatalokra, csaknem a fiatalok fele (48%) semmilyen munkát nem végzett iskolai pályafutása alatt, illetve a munkatapasztalatot szerzők nagyobb hányada is csak szünidőben dolgozott (Bene és mtsai, 2018. 127.). 2020 tavaszán a felmérésben részt vevő egyetemisták körében a tanulás mellett végzett fizetett munkával töltött heti időmennyiségben csökkenést tapasztalhatunk a két vizsgált időszakot összehasonlítva. A COVID előtt átlagosan heti 10 órát töltöttek fizetett munkával a hallgatók, a lekérdezést megelőző héten már csak 7,6 órát. A tanulás melletti munkavégzés leginkább a mesterképzésben (MA) tanuló hallgatókra jellemző, illetve az egyéb képzési formában tanulók esetében. Az osztatlan képzésben tanulókra jellemző legkevésbé, hogy tanulás mellett dolgoznának is. Az összefüggés szignifikáns ($p = 0,000$, $F = 17,953$).

Annak érdekében, hogy megismerjük az egyetemi hallgatók attitűdjét a koronavírus-járvány kapcsán hozott rendelkezésekkel kapcsolatban, arra kértük a felmérésben részt vevőket, hogy az alábbi állításokat értékeljék egy ötfokozatú skálán (8. táblázat) (1 = egyáltalán nem ért egyet, 2 = inkább nem ért egyet, 3 = is-is, 4 = inkább egyetért, 5 = teljes mértékben egyetért).

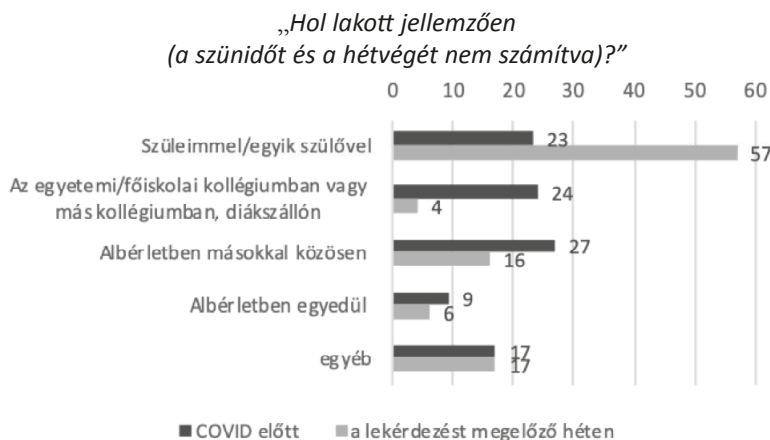
8. táblázat. „Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?” (N = 2 520)

	Átlag	Szórás
Az egyetemi/főiskolai terhelésem jelentősen megnőtt a koronavírus-járvány kitörése óta.	3,52	1,267
Kevésbé vagyok tisztában azzal, hogy mit várnak el tőlem a különböző kurzusokon a koronavírus-járvány kitörése óta.	3,36	1,291
Aggódom, hogy nem fogom tudni sikeresen teljesíteni a tanévémet a koronavírus-járvány kitörése miatt	2,71	1,431
Az egyetemen/főiskolán csökkent az oktatás színvonala a koronavírus-járvány kitörése óta	3,00	1,317
Jelentős stresszt okoz nekem, hogy az oktatás módszerei megváltoztak a koronavírus-járvány kitörése miatt	3,05	1,372
Az egyetem/főiskola megfelelően tájékoztatott a koronavírus miatt bevezetett változtatásokról	3,81	1,114
Elégedett vagyok azzal, ahogyan az egyetemem/főiskolám a koronavírus-járvány kitörése kapcsán óvintézkedéseket vezetett be.	3,92	1,105
Úgy érzem, hogy van lehetőségem megbeszélni az egyetem/főiskola munkatársaival (pl. tanárok, diáktanácsadók) a koronavírus-járvány kitörése miatti kérdéseimet, aggodalmaimat	3,17	1,239

A válaszadó hallgatók között a legnagyobb mértékű elégedettségre és egyetértésre az egyetemek járványkezelési intézkedései és az ezzel kapcsolatos kommunikáció adott okot (3,81 és 3,92 átlagérték, a módusz értéke 4 mindkét állítás esetében). A bevezetett online oktatás hatására a hallgatói terhek megnövekedése szintén magas egyetértést eredményezett (3,52 átlagérték, a módusz értéke 5). Sok hallgató számára jelenthetett problémát a megváltozott kurzuskövetelmények tisztázatlansága, ezt jelzi a 3,36-os átlagérték, a módusz értéke 4. Az oktatás színvonalának csökkenésére vonatkozó állítás (3 átlagérték) esetében a módusz 3, ami az értékelő hallgatók bizonytalanságát, esetlegesen semleges attitűdjét, a jobb és rosszabb tapasztalatok „átlagolását” jelentheti. A legalacsonyabbra értékelt állítás a félév teljesíthetlenségével kapcsolatos félelemre vonatkozott (2,71 átlagérték, a módusz értéke 1).

Posztadoleszcencia – vissza a startmezőre?

Tanulmányunkban azt állítjuk, hogy a posztadoleszcencia, az ifjúságukat, oktatási útjukat akár a harmincas éveik elejéig kitoló fiatalok önállósodása még nehezebbé válik a COVID-19 járvánnyal összefüggő korlátozó intézkedések és gazdasági nehézségek következtében. A felmérésben részt vevő egyetemi hallgatók csaknem negyede szülői háztartásban (23%), kollégiumban (24%), illetve több mint harmaduk (36%) különböző albérleti formákban élt a járvány magyarországi megjelenése előtt (1. ábra). Az érintett hallgatók 30%-a felmondta albérletét, kollégiumát a koronavírus-járvánnyal kapcsolatos intézkedések bevezetése után, további 4% szeretne volna megtenni ugyanezt, de ez nem volt lehetséges.



1. ábra. A felmérésben részt vevő hallgatók lakóhely szerinti megoszlása (%) (N = 1 574)

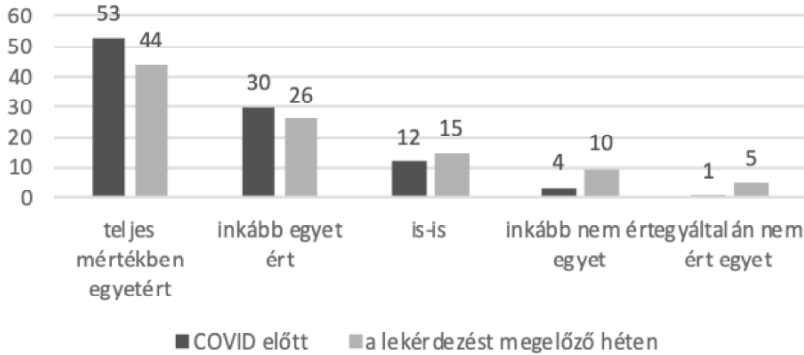
A hallgatók több mint fele (57%) szülő háztartásban élve vett részt a felmérésben, már csak ötödük él különböző albérleti formákban. Az egyéb lakhatási lehetőséget használók aránya nem változott a vizsgált két időszakban (17%). Feltételezhető a hallgatók korábban már megszokott önállósodási formákhoz (kollégium, albérlet) való visszatérése a korlátozó intézkedések megszüntetése, a jelenléti oktatáshoz való visszatérés után. Azonban érdekes lehet a fiatalok egyetem utáni, felnőtt életükre vonatkozó önállósodási terveinek megismerése. A témában feltett kérdésre kapott válaszok generációs különbségeket jeleznek (9. táblázat). Az egyetemista fiatalok önálló, felnőtt életvitel kialakítására vonatkozó preferenciái különböznek a szülők (X) és az idősebb generációk preferenciáitól, akik számára elsődleges fontosságú volt az önállósodás során a saját lakás megszerzése, a ház felépítése. A felmérésben részt vevő hallgatók csupán negyede (24%) ért egyet (teljes mértékben vagy inkább) azzal az állítással, hogy akinek 35 éves korára nincs saját lakása, az nem tekinthető sikeresnek, míg több mint fele a válaszadóknak (54%) elutasítja ezt az álláspontot. A megkérdezett egyetemisták több mint fele ért egyet azzal, hogy a fiataloknak, amíg nem alapítanak családot, a bérelt lakás jó lakhatási forma (56% teljes mértékben vagy inkább egyetért). Szimplifikálva, a fiatal egyetemisták döntő hányada szerint nem tekinthető társadalmi szempontból vesztesnek az, aki nem tudott összehozni egy saját lakást a harmincas éveik közepére.

9. táblázat. „Mennyire ért egyet az alábbi, lakásvásárlással kapcsolatos kijelentésekkel?” (%) (N = 2 104)

	Akinek 35 éves korára nincs saját lakása, az nem tekinthető sikeresnek	A fiataloknak, amíg nem alapítanak családot, a bérelt lakás jó lakhatási forma
Teljes mértékben egyetért	6	18
Inkább egyetért	18	39
Is-is	22	24
Inkább nem ért egyet	31	13
Egyáltalán nem ért egyet	23	6

A koronavírus megjelenése és a korlátozó intézkedések bevezetése kedvezőtlenül érintette a felmérésben résztvevő hallgatók egy részének megélhetését is. Az anyagi helyzet szubjektív megítélése romló tendenciát mutat a vizsgált időszakban (2. ábra). Jelentősen nőtt azok aránya, akik számára gondot jelent a havi kiadásaik fedezése (5%-ról 15%-ra).²⁵

„Elegendő anyagi forrásom volt a havi kiadásaim fedezésére”



2. ábra. Anyagi helyzet szubjektív megítélése (%) (N = 2 647)

Szignifikáns összefüggés van ($p = 0,000$) a lakóhely és az anyagi nehézségek között: az albérletben, más diákszállón és egyéb lakhatási formákban élők számoltak be döntően anyagi problémákról, míg a szülői háztartásban élőknek csaknem háromnegyede rendelkezik megítélése szerint elegendő forrással kiadásai fedezésére (10. táblázat).

10. táblázat. Lakóhely és anyagi nehézségek közötti összefüggés (N = 2 245)

Lakóhely a lekérdezés előtti héten	Teljes mértékben egyetért	Inkább egyetért	Is-is	Inkább nem ért egyet	Egyáltalán nem ért egyet	Összesen
Szüleimmel/egyik szülővel élek	712	352	225	116	60	1465
	49%	24%	15%	8%	4%	100%
Az egyetemi/főiskolai kollégiumban vagy más kollégiumban, diákszállón	18	26	5	12	9	70
	26%	37%	7%	17%	13%	100%
Albérletben másokkal közösen	128	118	59	44	22	371
	35%	32%	16%	12%	6%	100%
Albérletben egyedül	45	37	25	12	8	127
	35%	29%	20%	9%	6%	100%
Egyéb	99	52	26	25	10	212
	47%	25%	12%	12%	5%	100%
Összesen	1002	585	340	209	109	2245
	45%	26%	15%	9%	5%	100%

A Belgiumban folytatott felmérés hasonló eredményekről számolt be. A kutatók úgy tapasztalták, hogy jelentősen növekszik a COVID-19 járvány során pénzügyi nehézségekkel küzdő egyetemi hallgatók száma. Az anyagi problémák legszembetűnőbb növekedése a migrációs háttérrel rendelkező hallgatók, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülői családból származó diákok, illetve a saját tanulmányaikat fizető hallgatók körében tapasztalható (Vand de Velde és mtsai, 2020).

Képernyős szabadidő

Feltételeztük, hogy a COVID-19 kapcsán bevezetett korlátozó intézkedések jelentős hatást gyakoroltak az egyetemi hallgatók szabadidős tevékenységszerkezetére is. A felmérés során arra kértük a fiatalokat, hogy becsüljék meg, hány percet töltenek egy átlagos napon a felsorolt online tevékenységekkel. A 11. táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a társas élet szigorú korlátozása, az egyetemisták által kedvelt és látogatott szórakoztató és szabadidős létesítmények bezárása a képernyős tevékenységekkel töltött idő mennyiségének számottevő növekedését vonta maga után. Kiemelkedő az online játékok használatának „felfutása”, emellett a közösségi oldalak használata (csaknem 2 óra átlagosan naponta) és az internet böngészése (másfél óra átlagosan naponta) a legnépszerűbb tevékenység.

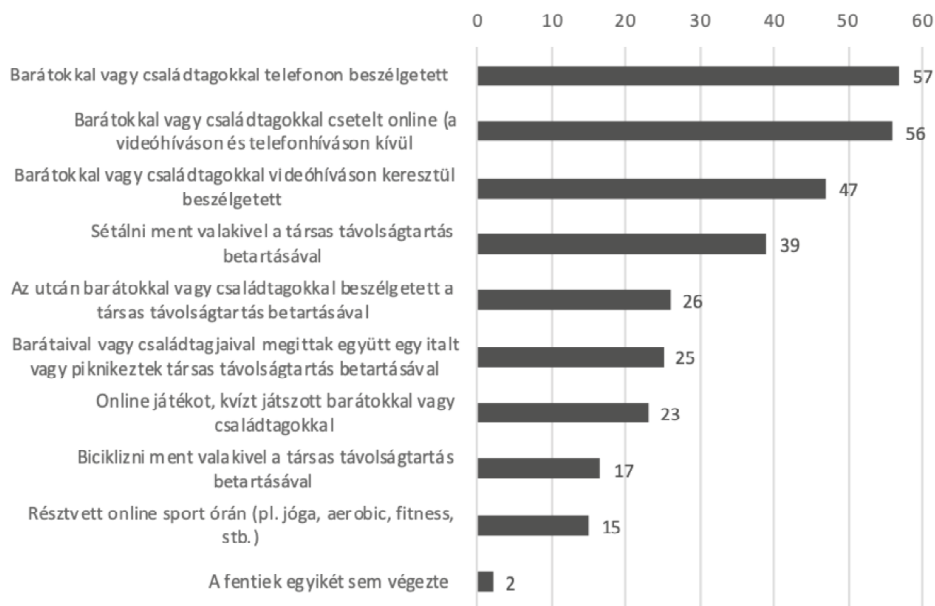
11. táblázat. Szabadidőben végzett tevékenységek a vizsgált két időszakban (átlagos perc naponta)²⁶

A COVID előtt				A lekérdezés előtt 1 héttel			
	Elem- szám	Átlag	Szórás		Elem- szám	Átlag	Szórás
Közösségi oldala- kon való chatelés, beszélgetés vagy böngészés	2538	79,1	89,78	Közösségi oldala- kon való chatelés, beszélgetés vagy böngészés	2546	116,6	136,79
Online játékokkal való játék	2462	22,8	3,9	Online játékokkal való játék	2459	85,5	9,21
Interneten olvasás, szörfölés, informá- ció-keresés	2427	59,6	78,35	Interneten olvasás, szörfölés, infor- máció-keresés	2426	91,1	112,47
Zene, videó, film le- és feltöltés	2367	32,4	59,97	Zene, videó, film le- és feltöltés	2371	48,7	86,2
Játékok, köny- vek, egyéb dolgok keresése, vásárlása, eladása	2331	10	23,67	Játékok, köny- vek egyéb dolgok keresése, vásárlása, eladása	2319	15,4	33,81

Nemcsak az egyéni, de az online felületen végzett társas tevékenységeket is vizsgálta a kutatás (3. ábra). A hallgatók 15%-a részt vett a lekérdezést megelőző héten online sport órán, csaknem negyede a válaszadóknak játszott barátaival vagy családtagjaival online kvízzjátékot, illetve a hallgatók több mint fele (56%) csetelt családtagjaival, barátaival valamilyen alkalmazás használatával.

A különböző méretű képernyőkön túl végzett szabadidős cselekvéseket is igyekeztünk feltérképezni. Arra kértük a válaszadókat, hogy nevezzék meg azokat a képernyőmentes tevékenységeket, amelyeket a lekérdezést megelőző héten végeztek (3. ábra). Több mint harmaduk (39%) sétált a szabadban, minden negyedik hallgató piknikezett vagy elfogyasztott egy italt, illetve az utcán folytatott beszélgetést baráti, családi társaságban (mindezt a társadalmi távolságtartás szabályainak betartásával). Csupán a válaszadó fiatalok 2%-a nem végzett egy tevékenységet sem a felsoroltak közül a lekérdezést megelőző tavaszi héten.

„Az elmúlt hét során mely tevékenységeket végezte az alábbiak közül?” (%)



3. ábra. Szabadidőben végzett tevékenységek megoszlása a lekérdezés előtti héten (%) (N = 2 860)

A hallgatók szubjektív megítélése szerint a korlátozások bevezetése óta a családtagjaikkal többet, viszont a barátaikkal kevesebbet beszélgetnek (12. táblázat). A válaszadók 86%-a arról számolt be, hogy van legalább egy olyan személy, akivel meg tudja beszélni a bizalmas, legszemélyesebb magánügyeit is.

12. táblázat. Mit gondol, a koronavírus járvány miatt bevezetett első óvintézkedések óta több vagy kevesebb kapcsolatot ápol (offline és online egyaránt) családtagjaival és a barátaival? (%) (N = 2 542)

	Családtagjaival	Barátaival
Többet	35	16
Körülbelül ugyanannyit	52	37
Kevesebbet	13	47

Az elemzés adatai arra engednek következtetni, hogy a bevezetett korlátozó intézkedések hatására megváltozott az egyetemista fiatalok napi tevékenység szerkezete. Egyrészről a társadalmilag kötött idejű tevékenységekre²⁷ fordított idő mennyisége csökkent

(jövedelemszerző tevékenységgel, kötött idejű óralátogatással töltött idő, feltételezésünk szerint a közlekedéssel töltött idő is jelentősen lecsökkent), ezáltal nőtt a szabadon végzett tevékenységekre fordítható idő mennyisége, másrésztől átstrukturálódott a fiatalok szabadidős tevékenységszerkezete is. Számos kedvelt és népszerű szabadidős elfoglaltság elérhetetlenné vált (szórakozóhelyek, vendéglátóhelyek látogatása, mozi, pláza, együttlét barátokkal, csoporttársakkal, stb.), a korlátozások miatt a fiatalok zárt térben, a lakásban kénytelenek tölteni napjaik döntő hányadat, ott megtalálni a kikapcsolódás, időtöltés, a kommunikáció ideális módjait. Mindez a „képernyőzés” időtartamának kibővülését eredményezi.

Az életmód drasztikus megváltozása, az érintkezés szigorú korlátozása, a bizonytalanság és a félelem a járványtól, a jövőtől, komoly lelki tehertételt jelent a társadalom tagjai számára. Nemzetközi kutatási tapasztalatok is azt mutatják, hogy a megszokott napi rutin elvesztése, a radikálisan lecsökkent szociális és fizikai érintkezés a világtól való elszigetelődés érzését váltja ki, ami erősíti a magányt, a frusztrációt, az unalmat és a szorongást (vö. Brooks és mtsai, 2020; Khan és mtsai, 2020). A felmérésben részt vevő hallgatók 59%-a vágyott társaságra (mindig vagy többnyire), 42% panaszkodott folyamatos fáradtságra, 40% gyakran érezte magát fásultnak, kedvetlennek, több mint negyedük gyakran volt szomorú a lekérdezést megelőző héten, magányosnak a fiatalok csaknem harmada (29%) érezte magát többnyire, vagy majdnem mindig (13. táblázat).

A C19ISW nemzetközi kutatási eredmények hasonló képet festenek: a holland egyetemisták 54%-a vágyott társaságra, 22% érezte magányosnak magát, a görög egyetemisták 28%-a tapasztalt magányt mindig, vagy csaknem mindig (Theoni és mtsai, 2020; Kappe és mtsai, 2020). A teljes kép azonban árnyaltabb: a kérdőívet kitöltő magyar egyetemisták háromnegyede egyáltalán nem unatkozott (76%), valószínűsíthetően összefüggésben a tanulmányokkal kapcsolatos feladatok jellegének és mennyiségének változásával. Minden második hallgató úgy nyilatkozott, hogy élvezte az életet a lekérdezés előtti héten (13. táblázat).

Az életmód drasztikus megváltozása, az érintkezés szigorú korlátozása, a bizonytalanság és a félelem a járványtól, a jövőtől, komoly lelki tehertételt jelent a társadalom tagjai számára.

Nemzetközi kutatási tapasztalatok is azt mutatják, hogy a megszokott napi rutin elvesztése, a radikálisan lecsökkent szociális és fizikai érintkezés a világtól való elszigetelődés érzését váltja ki, ami erősíti a magányt, a frusztrációt, az unalmat és a szorongást (vö. Brooks és mtsai, 2020; Khan és mtsai, 2020).

A felmérésben részt vevő hallgatók 59%-a vágyott társaságra (mindig vagy többnyire), 42% panaszkodott folyamatos fáradtságra, 40% gyakran érezte magát fásultnak, kedvetlennek, több mint negyedük gyakran volt szomorú a lekérdezést megelőző héten, magányosnak a fiatalok csaknem harmada (29%) érezte magát többnyire, vagy majdnem mindig (13. táblázat).

13. táblázat. „Érezte-e a múlt héten magát...” (%) (N = 2 535)

	Soha vagy szinte soha	Néha	Több- nyire	Mindig vagy majdnem mindig
érezte magát levertnek	17	48	26	9
érezte, hogy fáradt, hogy nem tudja magát kipihenni	20	38	26	16
volt boldog	6	37	48	13
érezte magányosnak magát	35	37	18	11
élvezte az életet	10	40	39	11
volt szomorú	20	53	21	6
érezte azt, hogy fásult, nincs kedve semmihez	19	41	26	14
unatkozott	44	32	18	7
érezte azt, hogy minden idegesíti	25	43	21	11
volt nyugtalan, és minden aggasztotta	27	39	24	11
volt nyugodt és békés	11	43	38	8
vágyott társaságra	12	30	34	25

Mintegy a fentebb elvégzett elemzések összegzéseként, egyfajta lezárásként megvizsgáltuk a hallgatók attitűdjét az életük különböző területeivel kapcsolatban (14. táblázat). A hallgatókat arra kértük, hogy egy 10 fokozatú skálán értékeljék a felsorolt tényezőket, ahol a 0 érték azt jelenti, hogy egyáltalán nem elégedett, a 10 pedig azt, hogy teljesen elégedett. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a rendelkezésükre álló szabadidő mennyiségén kívül valamennyi felsorolt területén csökkent a hallgatók elégedettsége a vizsgált időszakokat összevetve. A rendelkezésre álló szabad felhasználású idő mennyiségével kapcsolatban megmutatkozó növekvő elégedettség (COVID előtt 5,9, a lekérdezés előtti héten 6,5 átlagérték) a fentebb már említett társadalmilag kötött idő csökkenésével állhat összefüggésben.

14. táblázat. Elégedettség az élet különböző területein (N = 2 465)

COVID előtt			A lekérdezés előtti héten		
	átlag	szórás		átlag	szórás
Életem eddigi alakulásával	7,4	1,993	Életem eddigi alakulásával	6,3	2,514
Jövőbeli kilátásaimmal	7,4	2,042	Jövőbeli kilátásaimmal	6,3	2,508
Lakásommal	7,4	2,510	Lakásommal	7,2	2,807
Baráti kapcsolataimmal	7,9	2,111	Baráti kapcsolataimmal	6,9	2,548
Családon belüli kapcsolataimmal	7,8	2,086	Családon belüli kapcsolataimmal	7,7	2,363
Tanulmányaimmal	7,5	1,930	Tanulmányaimmal	6,8	2,408
Anyagi helyzetemmel	7,0	2,282	Anyagi helyzetemmel	6,5	2,703
Életszínvonalammal	7,9	1,893	Életszínvonalammal	7,3	2,386
Egészségi állapotommal	8,0	1,869	Egészségi állapotommal	7,6	2,212

COVID előtt			A lekérdezés előtti héten		
	átlag	szórás		átlag	szórás
Lakókörnyezetemmel	7,9	1,982	Lakókörnyezetemmel	7,8	2,206
Szabadidőm mennyiségével	5,9	2,477	Szabadidőm mennyiségével	6,5	2,892
Életemmel általában	7,5	1,885	Életemmel általában	6,7	2,278

A koronavírus-járvány megjelenése előtti időszakhoz viszonyítva a hallgatók elégedettsége leginkább az életükkel általában, az életük eddigi alakulásával és jövőbeli kilátásaikkal kapcsolatosan csökkent, valószínűsíthetően szoros összefüggésben a járványhoz kapcsolódó félelmekkel, a bizonytalansággal, a társas érintkezés korlátozásával és az egyetemek bezárásával. Amivel kapcsolatban legkevesbé változott a hallgatók megítélése, az a lakókörnyezetükkel, családi kapcsolataikkal való elégedettségük.

Összegzés, konklúzió

A pandémia globális, kollektív tapasztalat, mely korszakjelölő funkcióval bír, és a 15–29 éves fiatalok életére drámai hatást gyakorol. Életmódjukat, életesélyeiket a politikai, gazdasági döntések és körülmények mellett globális tényezők is formálják immár, melyek új, minden korábbinál szélsőségesebben jelentkező sebezhetőségeket jelentenek a fiatalok számára. Tanulmányunkban az ifjúsági életszakasz három fontos területén vizsgáltuk az új sebezhetőségeket: az oktatás, a munka és a szabadidő területén egyetemi hallgatók vonatkozásában. Négy magyarországi egyetem hallgatói között 2020 tavaszán végezett nem reprezentatív felmérés adatai alapján megállapítottuk, hogy a tavasszal bevezetett digitális oktatás a hallgatók szubjektív megítélése szerint önálló tanulással, felkészüléssel kapcsolatos terheik jelentős növekedését, valamint a tanulmányaikkal kapcsolatos elégedettség csökkenését hozta magával. A gazdasági korlátozások következtében a hallgatók heti munkavégzéssel töltött ideje lecsökkent, az anyagi helyzetük szubjektív megítélése kedvezőtlenebb, mint a COVID megjelenése előtt volt. Az egyetemi épületek, a kollégiumok bezárásának következményeként a korábban már önállóan, otthonról elköltözött hallgatók jelentős hányada visszakényszerült a már elhagyott gyerekszobába, a szülői háztartásba. Mindez a családi kapcsolatok intenzívebbé válását, a fontos kortárs-, illetve baráti kapcsolatok beszűkülését, a magány érzésének felerősödését eredményezte. A fiatalok jelentős hányada számára napi tapasztalat volt a lekérdezést megelőző héten, hogy társaságra vágyott. A társas élet szigorú korlátozása, az egyetemisták által látogatott szórakoztató és szabadidős létesítmények bezárása a képernyős tevékenységekkel töltött idő mennyiségének jelentős növekedését vonta maga után.

Kutatási kérdéseink alaposabb körüljárásához, a teljes 15–29 éves népesség élethelyzetének, régi és új sebezhetőségeinek vizsgálatához mélyebb, részletesebb elemzésekre, további munkára van szükség. Reményeink szerint mindez megvalósítható lesz a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 adatbázis elérését követően.

Falussy Béla (2004). *Az időfelhasználás metszetei*. Új Mandátum Kiadó.

Fekete Mariann & Nagy Ádám (2020a). Megszólal-e az Új csendes generáció? Avagy mit várhatunk az Ifjúság 2020 adatfelvétel eredményeképp? *Szociológiai Szemle*, 30(1), 98–106.

Fekete Mariann & Nagy Ádám (2020b). OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*, 7(3), 203–207. DOI: [10.3311/ope.389](https://doi.org/10.3311/ope.389)

Fekete Mariann (2018). *eldő, avagy a szabadidő behálózása. Generációs kultúrafogyasztás a digitális korban*. Belvedere Meridionale. DOI: [10.14232/belv-book.2018.58535](https://doi.org/10.14232/belv-book.2018.58535)

Fekete Mariann & Tibori Timea (2018). Az ifjúsági szabadidő-felhasználás a fogyasztói társadalomban. Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. 258–284.

Fekete Mariann (2014). Generációs szabadidő-felhasználás a képernyőn innen és a képernyőn túl az 1999/2000-es és a 2009/2010-es időmérés-vizsgálat tükrében. In Örkény Antal (szerk.), *Kötőjelek 2014*. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományai Kar Doktori Iskola évkönyve. 133–157.

Frulong, A., Stalder, B. & Azzopardi, A. (2000). *Vulnerable youth: perspectives on vulnerability in education, employment and leisure in Europe. International expert report*. Strasbourg Cedex.

Jancsák Csaba (2013). *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Új Mandátum Könyvkiadó.

Gazsó Ferenc (1997). A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. *Eszmélet*, 9(35).

Gábor Kálmán (1992, szerk.). *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság. A kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága.

Gábor Kálmán (2003, szerk). *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*. Belvedere Meridionale.

Gábor Kálmán (2004). Ifjúsági korszakváltás. *Új Ifjúsági Szemle*, 2(4), 5–24.

Híves Tamás & Kozma Tamás (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 23(2), 239–252.

Jegyzetek

- ¹ A generációs logika értelmezését lásd pl. McCrindle, 2009, vö. Fekete és Nagy, 2020; Fekete, 2018.
- ² Hasonlóan aktív közösségimédia- és onlinetechnológia-használók, hasonló weboldalakat látogatnak, ugyanazokat a zenéket és filmeket töltik le, ugyanazon márkák hatása alá kerülnek.
- ³ Forrás: <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.html> Utolsó letöltés: 2020. 01. 19. Két mérés végeztek: az első 2019. november 21. – 2020. január 8. között, a másodikat 2020. április 28. – május 17. között. A felmérésben összesen 27 518 Y és Z generációs fiatal vett részt 43 országból.
- ⁴ A sebezhetőség egyik típusa a strukturális sebezhetőség, vagyis a szegénység, a nyomorúságos életkörülmények, a különböző erőforrások hiánya, amelyek befolyásolják az élet minőségét, valamint azt, hogy az egyének és csoportok milyen lehetőségekkel bírnak arra, hogy kifejlesszék azon képességeiket, készségeiket és eszközeiket, amelyek alkalmassá teszik őket, hogy szembenézzenek és megküzdjenek a változásokkal. A sebezhetőségek másik aspektusa nemi, kulturális, etnikai, politikai diszkriminációból fakad, ami negatív hatással van a nőkre, az alacsony társadalmi rétegből származókra, az etnikai kisebbségek tagjaira, a bevándorlókra, a menekültekre, és bizonyos esetekben a fiatalok egészét általában is érinti.
- ⁵ A globalizáció arra épült, hogy liberalizálja a piacokat, újraírja a szabályokat a versengő individualizmus javára, csökkentve a munkások és alacsony jövedelmű csoportok érdekeit képviselő kollektív szervezetek cselekvőképességét, a szociális védőrendszereket pedig úgy strukturálja át, hogy a munkavállaló és az egyén viselje a kockázat- és költségterhek legjavát (Standing, 2012. 588.).
- ⁶ A 2008-as adatfelvétel idején a megkérdezett fiatalok 8%-a vélekedett így, 2012-ben pedig 15%-a.
- ⁷ A legnagyobb visszaesést a nagykereskedelmi és kiskereskedelmi, szállítási, szállás- és étkezési szolgáltatások, valamint a művészeti, szórakoztató, rekreációs és egyéb szolgáltatási tevékenységek esetében produkálták. Ezek voltak azok az iparágak, amelyeket a COVID-19 terjedésének megakadályozása érdekében tett kormányzati leállások leginkább érintettek. Forrás: Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200805-1?inheritRedirect=true&redirect=/eurostat/en/news/whats-new> Utolsó letöltés: 2020. 08. 17. (Az Eurostat adatai szerint 2020 januárjában Magyarországon a munkanélküliségi ráta 3,4%, a 25 éven aluli fiataloké 10,7%. A fenti adatok további romlása volt tapasztalható az év első felében, május-júliusban A 15–24 éves munkanélküliek száma 48 ezer fő, munkanélküliségi rátájuk 15,1% volt. A munkanélküliek több mint egyötöde ebből a korcsoportból került ki. Forrás: KSH, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/mun/mun2007.html> Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.
- ⁸ A munkaerőpiaci sebezhetőségek között tartjuk számon a nemek közötti esélykülönbségek növekedését, a flexibilis alulfoglalkoztatottságot, a pályakezdő fiatalok elhelyezkedési nehézségeit. Különösen sebezhető/sérülékeny fiatalok a hajléktalanok, a mozgáskorlátozottak, a gyermeküket egyedül nevelők, az állami gondozásban felnőtt fiatalok, a roma etnikumhoz tartozók és a börtönviselt fiatalok.
- ⁹ Egy nem vagy alig használt irodaházban az ügyfélszolgálati pultosok, a biztonsági őrök, portások, büfések alkalmazása indokolatlan.
- ¹⁰ Forrás: <https://www.icr.org/article/international-monetary-fund-global-recession> Utolsó letöltés: 2020. 08. 17.
- ¹¹ Forrás: KSH, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fiatalok/atlagosan_27_evesen_koltozunk/index.html Utolsó letöltés: 2020. 08. 17.
- ¹² Ezzel összefüggésben 2016-ban az Eurostat adatai szerint az első gyermeküket szülő magyar nők átlagéletkora 27,8 év <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8774296/3-28032018-AP-EN.pdf/fdf8ebdf-a6a4-4153-9ee9-2f05652d8ee0> Utolsó letöltés: 2020. 08. 28.
- ¹³ Mindkét korcsoport esetében igaz, hogy a férfiak nagyobb arányban élnek még a szülői házban, mint a velük egyidős nőtársaik. Bár ez az arányszám az életkor előrehaladtával mindkét nem esetében csökken, a 25–34 éves férfiak csaknem fele, a nők közel egyharmada nem hagyta még el a szülői családot 2019-ben. A magyar nők átlagosan 25,8 éves korukban, míg a férfiak 28,5 éves korukban lépnek ki a szülői háztartásból. Forrás: Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20200812-1?inheritRedirect=true&redirect=/eurostat/news/whats-new> Utolsó letöltés: 2020. 08. 30.
- ¹⁴ Forrás: Eurostat, <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200116-1> Utolsó letöltés: 2020. 08. 10.
- ¹⁵ Veblen (1975) kiemeli a csoportjelleg szerepét az életstílus vonatkozásában, ami a közös értékek elfogad-tatását, elfogadását és felvállalását is jelenti. Ilyen értelemben véve az új ifjúsági életszakasz a „henyélés” időszaka, ami más társadalmi csoportok felé mutatott „demonstratív henyélést” jelent.

- ¹⁶ Ilyen társadalmi csoportok a szegények, az iskolázatlan családi háttérű fiatalok, a különböző etnikai csoportokhoz tartozó fiatalok, különösen a romák, a leszakadt régiókban élők. Az oktatásban lezajló expanzió hatására az iskolai végzettségek inflálódtak, ami fokozott versenyt és stresszhelyzetet jelentett a fiatalok számára. A közoktatás és a felsőoktatás expanziója a származási és regionális egyenlőtlenségek körülményei között ment végbe, az elért iskolai végzettség szoros összefüggést mutat a szülők iskolázottságával, a család kulturális tőkéjével. (Gábor, 2003).
- ¹⁷ A visszaesés mögött a felsőoktatási költségmegosztás radikális módosítása, az államilag finanszírozott hallgatólétszám tervezett csökkentése állt (Polónyi, 2020).
- ¹⁸ A Kormány a 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet rendelkezései közül 2019 novemberében eltörölte a kötelező nyelvvizsga követelményét, de az emelt szintű érettségi általánosan kötelező előírását megtartották (Polónyi, 2020).
- ¹⁹ Forrás: https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/?fbclid=IwAR3JLK3r5w6RmyTxj8n9Gbji_5vY9D-6wBbm3R3mmAadtRPMKnBF-6oJeWk Utolsó letöltés: 2020. 04. 15.
- ²⁰ Forrás: <https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/11/CERSIEWP202049.pdf>; <https://www.ifs.org.uk/uploads/publications/wps/WP202026-Inequalities-childrens-experiences-home-learning-during-COVID-19-lockdown-England.pdf>; <https://voxeu.org/article/collateral-damage-children-s-education-during-lockdown> Utolsó letöltés: 2021.01.15.
- ²¹ A presztízsfigyaszásra ösztönző szabadidős szolgáltatások jelentős hányada elérhetetlenné vált a munkanélküliek és az alacsony jövedelmű fiatalok számára.
- ²² Ebben az esetben nem a klasszikus Durkheim-féle vagy Merton-féle anomia-fogalmat, hanem Standing (2012) értelmezését használjuk: a bizonytalan helyzetből való menekülés képtelenségét, a csüggedt, tetlen várakozást értjük az anomian.
- ²³ Forrás: <https://www.uantwerpen.be/en/research-groups/centre-population-family-health/research2/covid-19-international/> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.
- ²⁴ Hagyományos/offline kurzusokon való részvétel: pl. kontaktórák, előadások, szemináriumok, laboratóriumi gyakorlatok, tesztírás, stb. Online kurzusokon való részvétel: pl. előadások, szemináriumok, laboratóriumi gyakorlatok, tesztírás stb. az interneten keresztül. Egyéni tanulással töltött idő: felkészülés, tanulás, olvasás, házi feladat elkészítése, stb. Fizetett munka: nem számítva a szünidőben végzett diákmunkát.
- ²⁵ Az „inkább nem ért egyet” és az „egyáltalán nem ért egyet” kategóriák összevonása. Ha hozzávesszük a bizonytalanokat, ingadozókat is („is-is” kategória), akkor összesen a fiatalok negyede anyagi problémákkal küzd a felmérés idején.
- ²⁶ Közösségi oldalakon való chatelés, beszélgetés vagy böngészés: pl. Facebook, Twitter, Skype, WhatsApp, Instagram használata. Online játékokkal való játék: stratégiai, lövöldözős, puzzle, kaland-, szerepjátékok, pl. Fortnite, League of Legends, PUBG. Játékok, könyvek, egyéb dolgok keresése, vásárlása, eladása: pl. Ebay, Amazon stb.
- ²⁷ A társadalmi idő hármas felosztása: társadalmilag kötött tevékenységek, fiziológiai szükségletek kielégítése, szabadon végzett tevékenységek. Társadalmilag kötött tevékenységek azok, melyek végzése vagy nem végzése között nincs szabad választásunk. Ide tartozik az összes kereső munka, tanulás, közlekedés együttes ideje (Falussy, 2004).

Absztrakt

A 2020-as év korábban nem ismert tapasztalatok, események, élethelyzetek sorát hozta el a világ számára. Az ismeretlentől való félelem, a bizonytalanság, a kiszámíthatatlanság és a drámai változások a társadalom minden rétegére, minden szegmensére erős hatást gyakoroltak. Feltételezzük, hogy a COVID-19 járvány következtében új típusú sebezhetőségek jelennek meg a fiatalok életében, miközben a régiek is tovább élnek, ennél fogva a fiatalság egy új típusú megélése válik majd kényszerűségből általánossá az elkövetkező időszakban. Tanulmányunkban egyetemista fiatalok élethelyzetét vizsgáljuk több aspektusból, különös tekintettel az oktatás, a munka és a szabadidő-felhasználás területére.

Kende Ágnes¹ – Messing Vera² – Fejes József Balázs³¹ Rosa Parks Alapítvány, CEU Democracy Institute² Társadalomtudományi Kutatóközpont, CEU Democracy Institute³ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Motiváció Oktatási Egyesület

Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején

A koronavírus miatti iskolabezárások várhatóan tovább növelik az oktatási egyenlőtlenségeket. Munkánk célja a hátrányos helyzetű és roma tanulókat oktató iskolák és tanárok tapasztalatainak feltárása volt az iskolabezárások első hónapjában, 2020 tavaszán.

A koronavírus terjedésének megakadályozása miatt 2020. március 16-ától a magyarországi általános és középiskolák digitális oktatásra tértek át. A tanulók nem látogathatták az iskolákat, a tanárok és diákok személyesen nem találkozhattak, a tanórákat az online térben kellett megtartani. Magyarországhoz hasonlóan a világ nagy részén is bezárták az iskolákat részlegesen vagy teljesen; összesen 1 milliárdnál több iskolásnak kellett otthonról tanulnia 2020 tavaszán (OECD, 2020). Az átállás mindenhol felkészületlenül érte az iskolákat és pedagógusokat, és nagyon gyors adaptációt igényelt az oktatás összes szereplője – iskolavezetés, pedagógusok, tanulók és családjuk és az oktatásirányítás – részéről. A magyar pedagógusok használhatták az iskolai infrastruktúrát, de az oktatást online módon kellett megszervezniük (EMMI, 2020). A digitális oktatás három teljes hónapon át, lényegében a tanév végéig (2020. június 15.) érvényben volt. A digitális oktatásra való áttérés vélhetően tovább növelte a legsebezhetőbb és ezen belül a legnehezebb társadalmi helyzetben élő gyermekek oktatási hátrányait, ugyanakkor ennek részleteiről nem rendelkezünk pontos információkkal, ami akadály a hatékony válságkezelésnek.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltérképezzük a koronavírus miatti iskolabezárás rövid távon is jelentkező következményeit az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulók kapcsán a pedagógusok első tapasztalatai alapján 2020 tavaszán. A hátrányos helyzetű tanulókkal összefüggésben egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen akadályokat látnak a pedagógusok a digitális oktatásra való átállás kapcsán, másrészt arra, hogy a gyakorlatban milyen módon valósul meg a digitális oktatás. Elemzésünk alapjául egy online kérdőív szolgált, amelyet a digitális tanrendre való átállás első hónapját követően töltött ki 425 pedagógus. Adataink további forrását iskolaigazgatókkal, valamint roma és roma közösségeket segítő civilszervezetek vezetőivel készített interjúk jelentik. Írásunk hangsúlyossá tesz néhány olyan akut problémát, amelyeket a digitális átállás felerősített, ám amelyekkel a magyar oktatási rendszer hosszú idő óta küzd, úgymint az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket felerősítő sajátossága, a tanulás módszertanának elavultsága, vagy éppenséggel a kormányzati oktatásirányítás rugalmasságának hiánya.

Szakirodalmi áttekintés

Az első tapasztalatok

A digitális oktatásra való átállásra mindössze egy hétvége állt rendelkezésére, ami – bármilyen felkészültek is legyenek – mindenképpen váratlan helyzet elé állította az oktatás összes szereplőjét: a pedagógusokat, a tanulókat és családjaikat és az oktatásirányítást is. Kutatásunk az átállást követő harmadik héten zajlott. Még a nemzetközi szakirodalom is kevés olyan kutatást tud felmutatni, amely ilyen rövid távon, empirikus bizonyítékokkal alátámasztva mutatja be a digitális átállás következményeit. E pontban az eddig rendelkezésre álló információk alapján foglaljuk össze az elérhető eredményeket, elsősorban a szocioökonómiai státuszból eredő különbségekre fókuszálva.

Grewenig és munkatársai (2020) szülői kérdőíven ($n = 1099$) keresztül vizsgálták általános és középiskolás korú tanulók időhasználati szokásait Németországban, a tanulókat a szülők véleménye alapján jól és rosszul teljesítők csoportjára osztva. Eredményeik szerint az órai részvételen kívül a tanulással töltött idő nagyjából a felére csökkent a rosszul teljesítők körében, és ezt az időt általában olyan, fejlődésüket nem segítő tevékenységekkel töltötték ki, mint tévénézés vagy számítógépes játékok. Bár a szülők iskolai végzettsége szerint nem találtak különbséget az időhasználati szokások változásában, a szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolai sikeresség közötti összefüggés miatt az eredmények az oktatási egyenlőtlenségek erősödésére utalnak. Andrew és munkatársai (2020) ugyancsak szülőkkel ($n = 5582$) kitöltött kérdőív alapján vizsgálta az iskolabezárások következményeit az USA-ban. E felmérés az időhasználati szokások változásában eltéréseket jelzett a családok társadalmi helyzete szerint, ugyanakkor ez csak az általános iskolás korosztály körében mutatkozott meg. Emellett az eredmények szerint nemcsak az otthoni infokommunikációs (továbbiakban: IKT) eszközök és internetelés terén mutatkozott észlelhető különbség a különböző szocioökonómiai státuszú családok között, de az alacsony státuszú családok számára kínált iskolai szolgáltatások is szegényesebbek voltak, kevésbé volt jellemző az aktív tanulástámogatás (pl. online órák), és gyakoribbak voltak a passzív megoldások (pl. feladatkiadás elérhető segítség nélkül).

Néhány kutatás a háztartásokat lakóhely alapján különböző jövedelmi csoportokba sorolva vizsgálta az online aktivitás különbségeit a tanulás kapcsán az iskolabezárások idején (pl. Bacher-Hicks és mtsai, 2020; Chetty és mtsai, 2020). E kutatások nem meglepő módon megerősítették a magasabb jövedelmi csoportba sorolt háztartások magasabb online aktivitását, ami a távoktatáshoz való jobb alkalmazkodás egyik jelének tekinthető.

McNulty és Baird (2020) több mint 1,6 millió 2–12. évfolyamos amerikai tanuló olvasási teljesítményének változását elemezte egy évente elvégzett adatfelvételhez kapcsolódva, így az iskolabezárások előtt és után elvégzett adatfelvétel eredményeit a tanulók szokásos (várható) fejlődésével is összehasonlíthatták. Elemzésük szerint az iskolabezárások alatt 18 százalékkal növekedett a teljesítménykülönbség a szocioökonómiai státusz szerinti kedvező és kedvezőtlen tanulói összetételű iskolák azon diákjai között, akik nem vettek részt aktívan a tanulásban. Adataik szerint a kevésbé fejlett olvasási képességgel rendelkező tanulók (alsó 25%) kevésbé vettek részt az online oktatásban, és a jól olvasókhoz (felső 25%) viszonyítva a teljesítménykülönbség további 6 százalékkal növekedett az iskolabezárások hatására. Molnár és munkatársai (megjelenés alatt) 21 ezer 2–8. évfolyamos tanuló körében vizsgálta a 2020 tavaszi digitális oktatás hatását az olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos tudást tekintve az év azonos időszakában, korábbi években (2018-ban és 2019-ben) tapasztalt átlagos tudásszintekhez viszonyítva. Eredményeik szerint mindhárom vizsgált területen az egy évfolyamon belüli különbségek nagyobbak voltak, mint az évfolyamok közötti mért átlagos fejlődés.

Az iskolabezárások miatt megváltozott tanulási lehetőségek, körülmények hatása mind az olvasás-szövegértés, mind a matematika, mind a természettudományok területén kimutatható. Míg a 2018-as és 2019-es átlagos teljesítmények között alapvetően nem történt jelentős változás, addig a 2020/21-es tanévben a korábbi két tanévhez képest alacsonyabbnak bizonyult a diákok átlagos teljesítménye a vizsgált területeken.

Néhány, az iskolabezárások idején pedagógusok körében végzett nem reprezentatív online felmérés is készült hazánkban. Gyetvai (2020) a tanárok munkaterhelését vizsgálta, és a kérdőívét kitöltő 1890 pedagógus 82%-a értett egyet azzal, hogy az online oktatás jelentős többletmunkát igényel. A leterheltség érzésének növekedését Kóródi és munkatársai (2020) 769 pedagógus lekérdezésével végzett vizsgálata és Fekete (2020) tanulmánya is alátámasztja.

Habár a magyar pedagógusok felkészültnek, magabiztosnak érzik magukat az IKT-eszközök használatában a tanárokat nemzetközi összehasonlításban vizsgáló TALIS szerint (OECD, 2019), ezen adatok vélhetően csak korlátozottan érvényesek, amennyiben a teljes oktatás online módon zajlik. Kóródi és munkatársai (2020) arról tudósítottak, hogy a nagyobb terhelés mellett az átlagosnál alacsonyabb énhatékonyságról számoltak be a pedagógusok, vagyis a nagyobb erőfeszítésüket nem látták megtérülni a hagyományos munkarendhez viszonyítva. Ezt részben azzal magyarázzák a szerzők, hogy vélhetően nem tudták még hatékonyan használni azokat az online platformokat, amelyeket azonnal, a tanulási folyamattal egy időben használniuk is kellett.

Fekete (2020) kutatásában a Facebookon az Online Otthonoktatás csoportban megosztott bejegyzéseket elemezte. A bejegyzések jelentős része pedagógusoktól származott. A 999 hozzászólás alapján készült elemzésből az online oktatáshoz kapcsolódóan a következő nehézségek rajzolódtak ki: „IT-ismeretek hiánya, az erre irányuló képzés elmaradása, a kellő gyakorlat és az oktatáshoz szükséges eszközök, okostankönyvek, digitális tananyagok hiánya” (Fekete, 2020. 88.). Fekete és Porkoláb (2020) kisebb volumenű (n = 163), középiskolai tanulókra és felsőoktatási hallgatókra kiterjedő felmérésében néhány további kihívás is megjelenik: az informatikai infrastruktúra túlterhelődése, a diákok és a tanárok hiányos platformkezelési ismeretei. A hátrányos helyzetű tanulók további leszakadásának előrevetítése mind Fekete és Porkoláb (2020), mind Fekete (2020) munkájában felmerül. Utóbbiban az internet- és IKT-eszközök hiánya mellett a hiányzó áramszolgáltatás és a hiányos étkezés okozta problémák is megjelennek.

A digitális oktatás lehetséges kihívásai a hátrányos helyzetű tanulók esetében

Az iskolabezárások hatása a különböző szocioökonómiai háttérű tanulók esetében vélhetően jelentősen eltérő volt, egyrészt az otthoni körülményeik, másrészt az iskolájuk által kínált eltérő szolgáltatások, harmadrészt a többségi tanulókétól eltérő készségfejlettségük miatt. A következőkben a felsorolt területeken megjelenő különbségeket ismertetjük elérhető adatokra támaszkodva.

Otthoni körülmények

A Központi Statisztikai Hivatal (2020) adatai szerint 2019-ben a háztartások 86%-a rendelkezett internet-hozzáféréssel, ami 4 százalékkal marad el az Európai Unió átlagától. Egy, a gyermekes családok körében végzett hazai felmérés ugyancsak magas internetelérésről (98%) és a számítógépek széles körű otthoni birtoklásáról (91%) tudósít (Ipsos, 2020). Nemzetközi összehasonlításban a legalább egy otthoni számítógépet (93,6%) és internetelérést (96,2%) tekintve a tizenöt éves magyar diákok helyzete jónak mondható, és a különböző családi háttérű tanulók esetében sem mutatnak az adatok kiugró különbségeket (OECD, 2015).

Az összességében kedvező adatoknál pontosabb képet rajzol az iskolások és családjaik digitális oktatáshoz szükséges technikai ellátottságáról Hermann (2020) elemzése, amelyhez az Országos Kompetenciamérés 2017-es adatait használta. Eszerint a 6., 8. és 10. évfolyamon a diákok 12, 10 és 7 %-a egyáltalán nem elérhető az internet vagy a számítógép hiánya miatt és további 8, 6 és 5% csak korlátozottan érhető el, mivel egy számítógépen legalább három diáknak kellene osztoznia. Összességében ez a diákok 20, 17 és 12%-a a vizsgált évfolyamokon. Az adatok mögött jelentős társadalmi különbségek fedezhetők fel: a 6. és 8. évfolyamon a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekeinek több mint fele nem vagy korlátozottan tud csak bekapcsolódni az online oktatásba. Ez előre vetíti az online oktatás kapcsán tovább erősödő oktatási egyenlőtlenségeket.

Az internet- és eszközellátottság hiányát a tanulók egy kisebb hányada esetében az iskolák által kiadott eszközök és a nyilvános elérési pontok (pl. iskolai számítógép-termek) részben orvosolhatták. Fodor és munkatársai (2020) iskoláskorú gyermeket nevelő szülők körében végzett felmérése szerint a családok egy része új eszközöket szerzett be a digitális oktatás miatt, és ebben nem volt lényeges különbség a szülők iskolázottsági szintje szerint. A legnagyobb magyarországi telefonszolgáltatók ingyenesen biztosítottak internetes adatforgalmat egy meghatározott kvóta erejéig az iskolabezárások idején. Azonban az igénybevétel feltétele a megfelelő eszközök birtoklása volt. Bár az „internethez való mozgás közbeni (nem otthonról és munkahelyről) hozzáférés mobil eszközök segítségével” elnevezésű mutató esetében a magyar lakosság alig marad el az Európai Unió átlagától, a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők körében az elmaradás (12%) látványos (DESI, 2019). Ez arra utal, hogy az ingyenes internet lehetőségét az iskolabezárás idején a hátrányos helyzetű családok egy jelentős része nem tudta kiaknázni.

További nehézséget jelenthetett a hátrányos helyzetű tanulók számára, hogy a digitális oktatás nagymértékű szülői segítséget igényelt. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint Magyarország lakosságának mindössze 50%-a rendelkezik alapvető digitális készségekkel, ami elmarad az európai uniós átlagtól (60%), de a Magyarországhoz sok tekintetben hasonló visegrádi országok közül is csak Lengyelországot (46%) előzzük meg (DESI, 2019). Az iskoláskorú gyermeket nevelő szülők körében végzett felmérés

Az összességében kedvező adatoknál pontosabb képet rajzol az iskolások és családjaik digitális oktatáshoz szükséges technikai ellátottságáról Hermann (2020) elemzése, amelyhez az Országos Kompetenciamérés 2017-es adatait használta. Eszerint a 6., 8. és 10. évfolyamon a diákok 12, 10 és 7 %-a egyáltalán nem elérhető az internet vagy a számítógép hiánya miatt és további 8, 6 és 5% csak korlátozottan érhető el, mivel egy számítógépen legalább három diáknak kellene osztoznia. Összességében ez a diákok 20, 17 és 12%-a a vizsgált évfolyamokon. Az adatok mögött jelentős társadalmi különbségek fedezhetők fel: a 6. és 8. évfolyamon a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyermekeinek több mint fele nem vagy korlátozottan tud csak bekapcsolódni az online oktatásba. Ez előre vetíti az online oktatás kapcsán tovább erősödő oktatási egyenlőtlenségeket.

mege erősítette a szülői segítség szükségességét: a kérdezett szülők 78%-a nyilatkozta, hogy valamilyen mértékű szülői segítségre szorul gyermeke a digitális oktatás kapcsán (Fodor és mtsai, 2020). Gyetvai (2020) kérdőíves adatgyűjtésében a 3074 válaszoló szülő közel 70%-a értett egyet azzal, hogy többet kell foglalkoznia a távoktatás során a gyermekeik iskolai teendőivel. A válaszadók több mint 60%-a (elsősorban az általános iskolás diákok szülei) három vagy annál több órát fordítottak naponta gyermekeik iskolai teendőinek támogatására. Ezek alapján minden valószínűség szerint azok az alacsony iskolázott szülők, akiknek egyébként is problémát jelent gyermekeik tanulmányainak segítése, további akadályokkal találták szembe magukat az információs-kommunikációs technológiák területén való járatlanságuk miatt.

A megfelelő otthoni tanulási tér hiánya a szegénységben élő családok körében általános jellemző. Az alacsonyabb jövedelmű családok körében általában magasabb fokú a stressz, amelyet a gyermekek kognitív és társas-érzelmi fejlődésre negatívan ható egyik legfontosabb tényezőként tartanak számon (pl. Bradly és Corwyn, 2002). Az otthonon kívüli programlehetőségek korlátozottsága a zsúfoltság érzetét, és ezzel a stresszfactorok jelenlétét vélhetően felerősítette. Ehhez minden bizonnyal gyakran hozzájárult e családok esetében a koronavírus miatti szűkülő munkapiaci lehetőségek és jövedelem-kiesés okozta növekvő stressz is. Tudvalevő, hogy a koronavírus a kevésbé képzett munkaerőt kedvezőtlenebbül érintette (pl. Fana és mtsai, 2020; Fodor és mtsai, 2020; Köllő, 2021).

Iskolai szolgáltatások

A magyar oktatási rendszer extrém mértékben szelektív, az eltérő családi háttérű tanulók egymástól elkülönülve, jellemzően saját szocioökonómiai háttérükhöz hasonló kortársakkal együtt tanulnak. A különböző tanulói összetételű iskolák jelentősen eltérő minőségű oktatási szolgáltatást nyújtanak (Fejes és mtsai, 2020; Radó, 2020; Messing, 2017). Azokban az iskolákban, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, a tanulási problémák kumulálódásának következtében a pedagógiai erőforrások szűkössé válásán, a tanári kontraszelekción, az intézmények korlátozottabb anyagi lehetőségein és a kedvezőtlen motivációs folyamatok kialakulásán keresztül a meglévő családi hátrányok felerősödnek (Kende és Szalai, 2018; Kertesi és Kézdi, 2016; Hajdu és mtsai, 2019).

Az iskolák humán erőforrásában tapasztalható különbségek (Hajdu és mtsai, 2019) vélhetően nemcsak a hagyományos, de a digitális oktatás esetében is hátrányok forrásai. Mindehhez érdemes figyelembe venni, hogy a digitális tanrendre való átállás a túlterheltséget (Kóródi és mtsai, 2020; Gyetvai, 2020) fokozta a pedagógusok körében. A pedagógusok túlterheltségét a hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban oktató iskolákban vélhetően tovább növelte, hogy a megfelelő IKT-eszközökkel és/vagy internettel nem rendelkező diákjaik részére papíralapon is elő kellett állítaniuk oktatást segítő anyagokat (pl. L. Ritók, 2020). Az említett körülmények az oktatási minőség csökkenését valószínűsítik a hátrányos helyzetű tanulók esetében a digitális oktatás idején.

Eltérő kognitív jellemzők

A digitális oktatás következtében elvárt otthontanulás a tanulók részéről nagyobb önállóságot, önfegyelmet igényel. Ugyanakkor az ehhez szükséges készségek és affektív jellemzők (pl. szövegértés, digitális írástudás, önszabályozás, tanulási motiváció) jellemzően kevésbé fejlettek vagy kedvezőek az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók esetében (pl. Fejes, 2012; Heckman és mtsai, 2011; OECD, 2018). A digitális szövegértést is mérő PISA-vizsgálat eredményei szerint a magyar tanulók teljesítményük alapján az utolsók Európában. A gyenge átlagteljesítmény mellett az is lényeges, hogy e területen a teljesítmény és a szocioökonómiai státusz kapcsolata különösen erős Magyarországon

esetében, a vizsgálatban részt vevő 31 ország (és gazdaság) között a második legerősebb. És különösen nagy volt a különbség a digitális írástudásban azok között, akiknek volt és akiknek nem volt lehetősége otthon számítógépet használni (OECD, 2015). Vagyis Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók többsége esetében a gyenge digitális szövegértés alapvető akadálya lehet a digitális oktatásnak.

Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tanulók körében a nyári szünetet követő teljesítmény-visszaesés (*summer learning loss*, *summer setback*, *summer slide*) jól ismert jelenség. A digitális oktatásra való átállás e jelenséghez hasonlítható, amit vélhetően felerősít, hogy valóban össze is folyt a nyári szünettel. Bár nemcsak az olvasás terén azonosították e jelenséget, az olvasási teljesítményt tekintve jelentősebb lemaradást tapasztaltak a hátrányos helyzetű tanulóknál, mivel a kedvezőbb családi háttérű tanulók teljesítménye jellemzően pozitív irányba változik a nyári szünet alatt (Cooper és mtsai, 1996). A különbségek növekedésének egyik oka vélhetően a szabadidős olvasási szokások eltérésében keresendő. A szabadidős olvasás eltérő szokásaiból eredő teljesítménycsökkenés akár már a tanév folyamán megjelenhetett a hátrányos helyzetű tanulók körében.

Célok

2020 áprilisában online kutatás végeztünk hátrányos helyzetű és roma gyermekeket is oktató pedagógusok körében a digitális oktatásra történő átállással kapcsolatos első tapasztalataik kapcsán. Tanulmányunkban a tanárok tapasztalatainak tükrében vizsgáltuk a digitális átállás nehézségeit. Munkánk kiemelt célja volt, hogy a lehető leghamarabb információt szerezzünk arról, hogy a hátrányos helyzetű és roma tanulók milyen nehézségekkel küzdenek a digitális oktatásra történő átállás során, és az eredményekre alapozva az oktatásirányítás és a szélesebb közvélemény figyelmét felhívjuk ezekre a mihamarabbi beavatkozás érdekében.¹

A következő területeken feltételeztünk problémákat a digitális oktatásra való átállás kapcsán: rendelkezésre álló IKT-eszközök és internetelérés; tanulók, szüleik és pedagógusok digitális kompetenciái; tanulók szövegértése; tanuló és iskola közötti kapcsolattartás (kommunikáció, tanulásegítés, feladatkiadás). Emellett általánosságban is igyekeztünk megismerni a digitális oktatás mindennapjainak első tapasztalatait és a pedagógusok véleményét a kialakult helyzettel kapcsolatban. A tanulmány fő szervező szempontja az, hogy összehasonlítsa a roma, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket magas, illetve alacsony arányban oktató pedagógusok tapasztalatait, és következtetéseket vonjon le a járvány oktatási egyenlőtlenségekre vonatkozó hatásáról.

Az empirikus vizsgálat részletei

A kutatás módszerei, az elemzésben felhasznált adatok forrása

Kutatásunk a lehető leggyorsabban kívánt térképet rajzolni arról, hogy hogyan hat az iskolák digitális átállása a halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban HHH)² és roma gyermekekre és az őket tanító pedagógusokra. Ennek érdekében online kérdőívet állítottunk össze, amelyet különböző online fórumokon és pedagóguscsoportokban címeztünk olyan pedagógusoknak, akik HHH/roma gyermekeket oktatnak.³ A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a kérdőív kitöltése anonim módon történt. A kérdőív három hétig volt elérhető, és ez idő alatt 425 pedagógus töltötte ki; ez képezi elemzésünk mintáját. A minta nem reprezentatív, erre az online platform és az idő rövideége miatt nem is volt lehetőség, de feltételezhetjük, hogy a kérdőívet nagyobb arányban töltötték ki olyan pedagógusok,

akik motiváltabbak a digitális oktatás megvalósításában, így valószínű, hogy a valóságosnál kedvezőbb helyzetet mutatnak az adatok. Az online survey adatait roma és roma közösségeket segítő civilszervezetek vezetőivel készült felmérésből,⁴ valamint három iskolai igazgatóval készített interjúkból származó idézetekkel egészítjük ki. Ezek kiválasztása, megszervezése azonban nem követett előre meghatározott módszertani eljárásokat.

Az online kérdőívet kitöltő tanárokat arra kértük, hogy becsüljék meg a roma és a HHH tanulók arányát az iskolájukban, illetve azokban az osztályokban, ahol tanítanak. Elemzésünk során elsősorban az osztályszintű becslést használtuk, hiszen a válaszoló pedagógusoknak pontosabb rálátása van az általuk tanított osztályokra, mint az iskola egészére. A következő kategóriák közül választhattak: 0–20%, 20–40%, 40–60%, 60–80%, 80–100%. Mivel arra számítottunk, hogy a kérdőívet elsősorban olyan pedagógusok töltik ki, akik nagy arányban oktatnak HHH és/vagy roma tanulókat, a különböző tanulói összetételű iskolák és osztályok összehasonlításának lehetőségével a kérdőív összeállítása során nem számoltunk. Ugyanakkor a kitöltőknek az említett szempont szerinti heterogén mintája fontos viszonyítási pontokat kínál a HHH és roma tanulók helyzetének bemutatásához.

A hazai szakirodalomhoz igazodva (pl. Havas, 2008; Havas és Liskó, 2005; Papp Z., 2011; Szűcs és Kelemen, 2013; Zolnay, 2007) a kutatás során az iskola (illetve osztály) összetételét tekintve négy csoportot különböztettünk meg: ahol a HHH, illetve a roma gyerekek becsült aránya az országos átlagnál alacsonyabb (0–20%), vegyes összetételű iskolák (20–40%), szegregációs pályán lévő (40–60%) és szociálisan és/vagy etnikailag szegregált iskolák (60–100%). Mivel a két kategória (HHH, roma) gyakorlatilag statisztikai hibahatáron belüli különbségeket mutatott, nem részletezzük az eredményeket külön a két csoportra vetítve. Ez azonban nem jelenti azt, hogy összemosszánk a roma és a HHH gyermekek fogalmát; tisztában vagyunk vele, hogy ezek alapvetően eltérő csoportok, eltérő közpolitikai megközelítést igényelnek, mégis fontos eredménye kutatásunknak, hogy a pedagógusok percepciójában a HHH és a roma kategória erősen összemosódik (Messing, 2014; Messing és Bereményi, 2017).

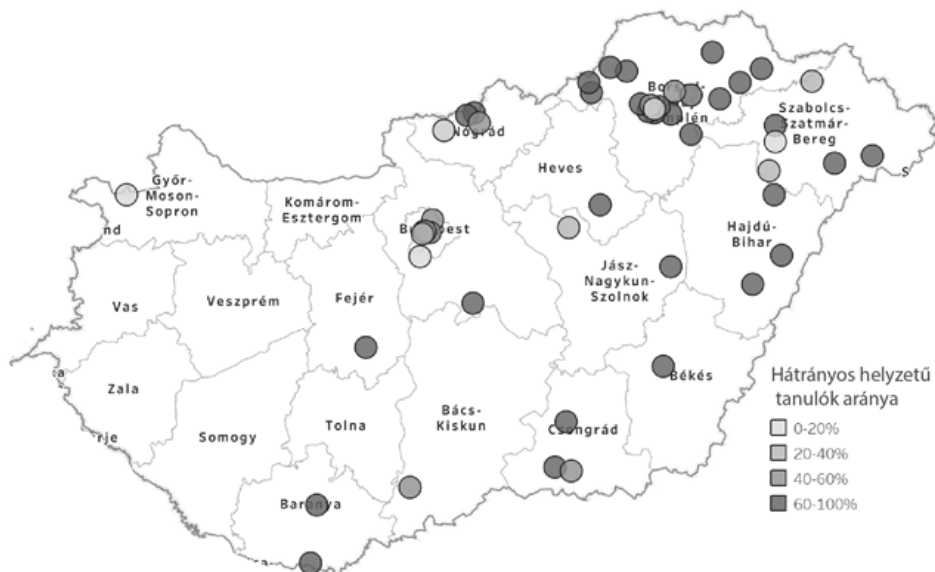
Minta: a kérdőívre válaszolók legfontosabb jellemzői

A kitöltők meghatározó többsége nő volt, átlagéletkoruk 58 év. Átlagosan 23 éve vannak a pedagógusi pályán, ami nagyon hasonló ahhoz, mint ami a magyar pedagógustársadalom egészét jellemzi. Tehát általánosságban elmondható, hogy nagy tapasztalattal rendelkező, pályájuk vége felé közelítő és jellemzően női pedagógusok osztották meg tapasztalataikat.

Míg a válaszoló pedagógusok kétharmada tanít általános iskolában, a HHH/roma többségű osztályokban tanító kitöltők közel 80%-ban általános iskolai tanárok nagyjából, hasonló arányban az alsó- és felső tagozatban. Tehát az állítások nagyon nagy része az általános iskolai oktatásra vonatkozik, azon belül is a válaszadó pedagógusok nagy többsége (83%-a) állami iskolában dolgozik, tehát tapasztalataik jól tükrözik, hogy mit észlelnek a pedagógusok az elmúlt hetek digitális átállása kapcsán a Tankerületi Központok segítségnyújtásából.

A halmozottan hátrányos helyzetű és roma népesség megoszlását közli a válaszoló tanárok területi megoszlása szerint az 1. ábra (minél nagyobb a kör, annál több tanár válaszolt a kérdőívre az adott területi egységben, a körök árnyalata pedig a HHH/roma gyerekek becsült arányát tükrözi az adott iskolában). A legsötétebb körök gyakorlatilag szegregált iskolákat mutatnak, ahol a HHH/roma gyerekek aránya 60% fölötti): legfőképp Kelet-Magyarországon és azon belül is Északkelet-Magyarországon és az ország dél-nyugati megyéiben (Baranya, Tolna) oktatnak. A tanárok 37%-a községi, 31%-a kisvárosi iskolában és harmada megyeszékhely vagy Budapest iskoláiban tanít. A szegregált

iskolák sokkal nagyobb aránya található községekben (a községi iskoláknak több mint fele nevezhető szociálisan és/vagy etnikailag szegregáltaknak).



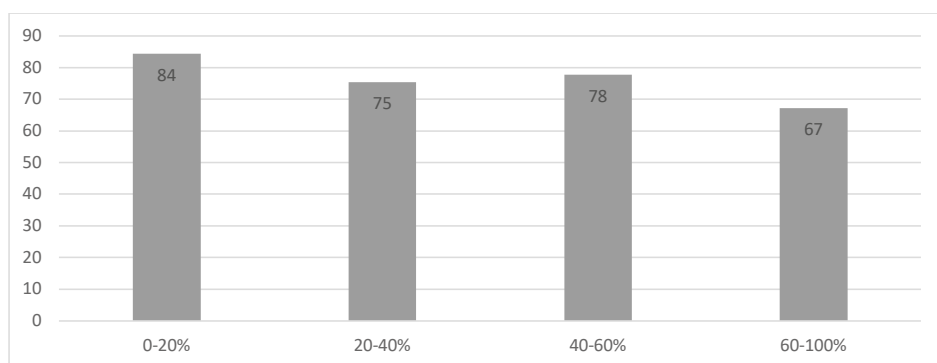
1. ábra. A survey mintájának földrajzi megoszlása az iskolák HHH-aránya szerint

Eredmények

Digitális oktatáshoz való hozzáférés: technikai és személyi akadályok

A digitális oktatás alapvető feltétele, hogy legyen a tanároknak és a diákoknak internet-hozzáférésük és olyan eszközük, amelyen az oktatás megvalósulhat. A kérdőívet kitöltő tanárok döntő többsége korlátlan internet-hozzáféréssel rendelkezett, és ebben nem volt nagy eltérés sem a település típusa, sem aszerint, hogy az adott iskolában mekkora a HHH vagy roma tanulók aránya. Érdeemes visszaemlékezni arra, hogy a tavaszi leállásokra válaszul a nagy internetszolgáltatók 10/15/100 GB-os mobil adatforgalmi egyenleg díjmentes biztosítását jelentették be.⁵ A kérdőívet a tanárok ebben az időszakban töltötték ki, így gyaníthatóan a kedvezmény április végi beszükülése, illetve megszűnése radikálisan változtatott a hátrányos helyzetű diákok internetelérésén. Telefonja és laptopja/számítógépe szinte minden válaszadónak volt, sőt pozitív fejleménynek tartjuk, hogy különösen a magas HHH/roma-arányú iskolákban tanító válaszadóink kétharmadának az iskola biztosítja a laptopját vagy a számítógépét. Ebben a csoportban a válaszolók több mint fele válaszolta azt, hogy részt vett korábban digitális oktatással kapcsolatos képzésen, és azon belül is több mint a fele azt mondta, hogy ezt ebben az időszakban hasznosítani is tudja.

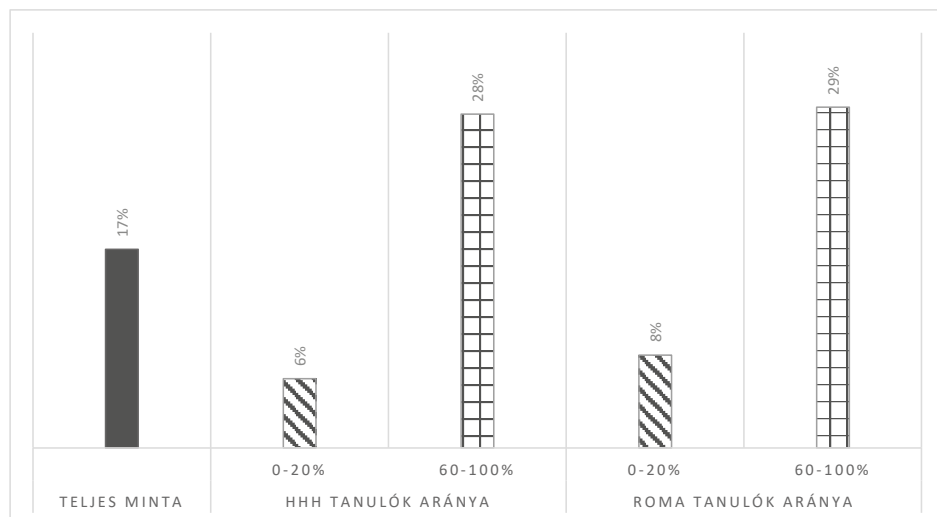
A digitális oktatásba való bekapcsolódás már korántsem ilyen kedvező a tanulók oldaláról: egyértelműnek tűnik, hogy minél nagyobb a HHH/roma diákok aránya, annál alacsonyabb a digitális oktatásban részt vevők aránya is (2. ábra, Khí-négyzet = 40,2; $p = 0,00$). Míg a jó szociális helyzetű tanulókkal jellemezhető iskolákban a diákok átlagosan 84%-a vett részt az oktatásban az iskolabezárás idején, ez az arány már csak kétharmad volt azokban az osztályokban, ahol magas a HHH/roma diákok aránya (60% feletti).



2. ábra. A digitális oktatásba bekapcsolódó, illetve abból kimaradó diákok %-os aránya az iskolák HHH-aránya szerint

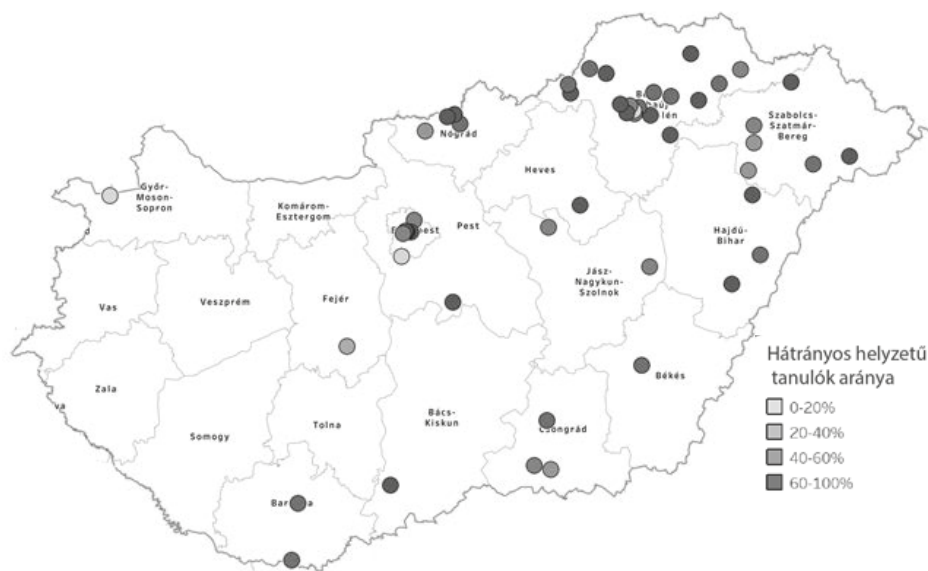
Érdekes ráközelíteni az oktatásból kimaradó diákokra. A kutatásban részt vevő tanárok becslése szerint átlagosan diákjaik 16%-a esett ki az oktatásból a digitális átállás első hónapjában. Fontos hangsúlyozni, hogy munkánk a digitális átállás legelső időszakára, az első néhány hétről ad képet; nagy valószínűséggel a félév során a fentieknél nagyobb arányban veszítettek tanulókat az iskolák (ld. Hermann, 2020 elemzésének következtetéseit). Sajnos arra vonatkozóan nincsenek még elérhető statisztikai adatok, hogy a 2019/20-as tanévben hogyan alakult az évismétlések és az oktatásból korán kieső diákok száma, pedig talán ez a két legfontosabb mutató, amelyre támaszkodva objektíven megítélhető lehetne a kényszerű digitális átállás sikeressége.

A család szociális helyzete egyértelmű szakadékok képez abban a tekintetben, hogy a tanuló mekkora eséllyel esett ki az oktatásból a digitális oktatásra való átállás során: míg az alacsony HHH/roma-arányú osztályokat oktató tanárok mindössze 7%-a mondta, hogy a diákok felénél több diákja elveszett az átállás során, ez az arány 28% a magas HHH/roma-arányú osztályokban (3. ábra, Khi-négyzet = 28,3; $p = 0,00$).



3. ábra. A tanulók több mint felét elvesztő osztályok szociális és etnikai összetétel szerint

A korábbi állításokkal összhangban elsősorban azokon a területeken koncentrálódnak a magas kiesési arányt jelző pedagógusok iskolái, ahol egyébként is magas a hátrányos helyzetű és roma gyermekek aránya (4. ábra). Figyelemreméltó a magas kiesési arányú iskolák koncentrálódása Északkelet-Magyarországon, azon belüli is Borsod-Abaúj-Zemplén megyében (4. ábra), miközben például Baranya megyében, ahol szintén jelentős számú HHH/roma gyerekeket oktató iskola került a mintánkban (1. ábra), alig-alig jelentettek magas kiesési arányokat a pedagógusok. Ennek magyarázatához további elemzésekre lenne szükség.



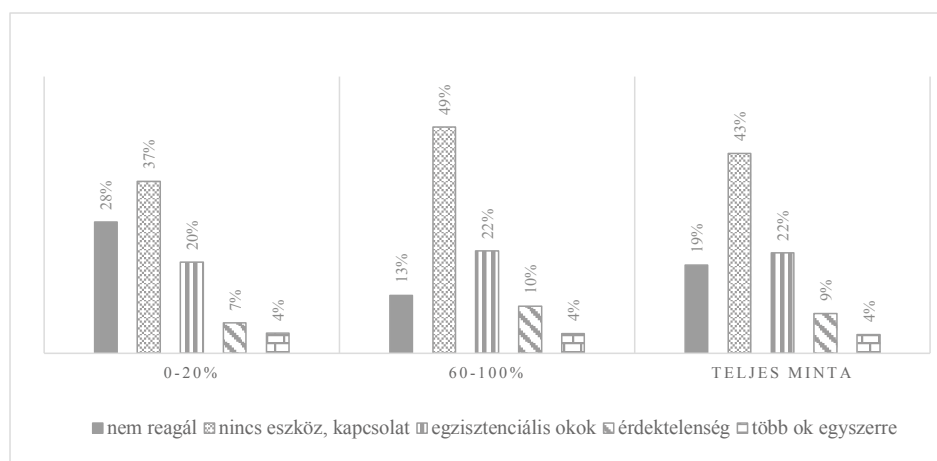
4. ábra. Az oktatásból a digitális átállás első hónapjában kiesett tanulók aránya az iskolák HHH-aránya szerint

A digitális oktatásba bekapcsolódó tanulók nehézségei

Rákérdeztünk arra is, hogy a pedagógusok mit tételeznek a diákok kimaradásának okairól. Első helyen a megfelelő infrastruktúra hiányát jelölték meg, függetlenül attól, hogy milyen összetételű iskolában tanított a válaszadó. Bár a hátrányos helyzetű gyerekeket nagy arányban oktató iskolákban a pedagógusok közel fele ezt jelölte meg elsődleges okként, a jó helyzetű gyerekek között is ez a leggyakoribb ok (37%) volt. A megfelelő infrastruktúra hiánya több mindent jelenthet: elsősorban a megfelelő eszköz (számítógép, laptop) hiánya vagy szűkössége, illetve a megfelelő internetkapcsolat hiánya. A megfelelő eszköz hiánya akkor is előfordulhat, ha van ugyan a háztartásban számítógép, azt azonban sokan kellene, hogy használják (Hermann, 2020). Emellett az is gyakori lehet, hogy csak mobileszközön keresztül van a tanulónak internetelérése, hiszen mobiltelefonon üzenni, levelet írni ugyan lehet, de azon keresztül online oktatásban részt venni már problémásnak tűnik.

„Van, ahol több gyerek van, és csak egy tudja használni a gépet, a másik kettő nem, mert a tananyagokat egymás után teszik fel, és egyszerre nem tudja mind csinálni, mert várni kell a másikkra, addig ő kimarad, és vagy tudja később pótolni, vagy lemarad a többitől” (közösségi vezetővel készült interjú részlete)

A megfelelő infrastruktúra hiánya azonban nem kizárólagos oka annak, hogy a diákok nem elhanyagolható része kimaradt az oktatásból (5. ábra). Minden ötödik tanár egzisztenciális okokat jelzett (pl. a gyerekeknek is be kell kapcsolódniuk a megélhetés biztosításába, háztartási munkákba, kisebb gyerekek felügyeletébe). Nem világos, hogy hova – azaz egzisztenciális vagy infrastrukturális okok közé – sorolták a válaszadó tanárok azt, amikor nem megfelelő a tanuláshoz az otthoni környezet. A jobb társadalmi helyzetű tanulókat oktató iskolákban a tanárok közel harmada azt jelezte, hogy az oktatásból kimaradó diákok egyszerűen nem reagálnak a megkeresésükre, tehát a tanár nem tudja, hogy mi az oka annak, hogy nem tud vele kommunikálni. Ők úgy veszték el az iskola látóköréből, hogy a tanár nem ismeri az okot. A HHH és roma diákokat oktató iskolában az ilyenfajta „eltűnést” valamivel gyakrabban tulajdonítják a pedagógusok „érdektelenségnek” vagy „lustaságnak” („már korábban sem érdekelte az iskola”; „azt gondolják, hogy szünet van”).



5. ábra. A digitális oktatásból való kimaradás legfontosabb okai a tanárok észlelése alapján a HHH tanulók aránya szerint és a teljes mintán

A magyar háztartások többségére, de a hátrányos helyzetűek szinte mindegyikére jellemző, hogy nincs minden gyermeknek saját szobája, tere; márpedig nagyon nehéz az iskolát követni akkor, amikor egy térben zajlanak a hétköznapi eseményei (pl. főzés, étkezés, kisebb gyermekek játéka) és az iskolás testvérek tanórái. A HHH/roma többségű iskolákban tanító válaszadóink a legnagyobb nehézséget a tanulásra alkalmas tér hiányának tulajdonították.

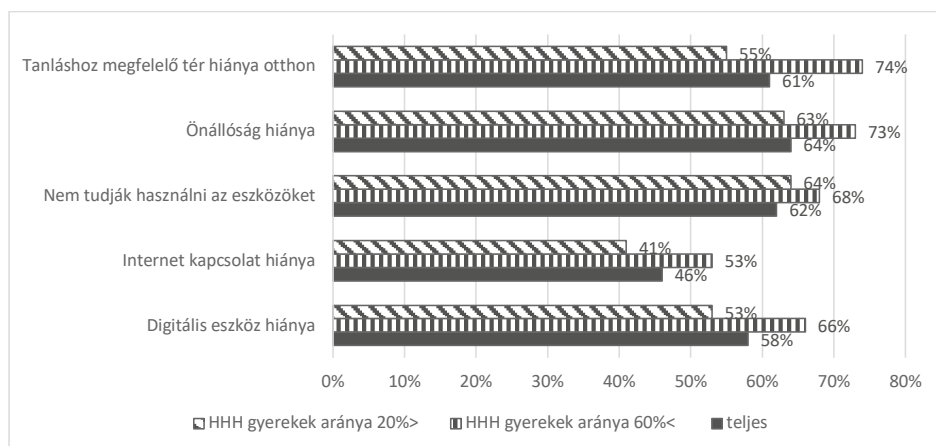
Az oktatásba bekapcsolódott diákok esetében a válaszadó tanárok zöme a tanulói összetételtől függetlenül jelezte, hogy a távoktatásban súlyos akadályt jelent, hogy a diákok nehezen vagy egyáltalán nem tudják önállóan értelmezni a feladatokat (6. ábra). A szakirodalmi áttekintésben felvázoltuk a digitális átállás szélesebb kontextusát, ezen belül a magyar diákok önálló tanulási készségének és értő olvasásának alacsony szintjét. Ez egy nagyon egyszerű összefüggés: ha a tanulók otthon, tanári segítség hiányában kell tanulnia, úgy az önálló tanulás készsége és az értő olvasás kulcskészségek, amelyek hiánya nagyon komoly akadály, és csak szülői felügyelettel, segítséggel orvosolható. Ahogy a szakirodalmi áttekintésben rámutattunk, minden családot, de különösen az anyákat rendkívül megterheli e helyzet. Azonban a hátrányos helyzetű tanulók esetében ez további hátrányt jelent, hiszen az ő szüleik általában alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, nem ritkán maguk is olvasási nehézségekkel küzdenek, tehát még ha

idejük lenne is rá, akkor sem tudnának érdemben segíteni gyermekeiknek a tanulásban. Az alábbi két interjúrészlet jól tükrözi, hogyan rakódnak egymásra a hátrányok egy ilyen feszített helyzetben.

„[A szülők] 90%-ának, főképp az anyukáknak ez nagyon megterhelő, hiszen a mindennapi teendők mellett segíteni kell a gyermekek tanulását. [...] [Az egyik iskolában] a gyermekek 60%-a még papíralapon sem tud tanulni, hiszen a szülők többsége iskolázatlan.” (közösségi szervezet vezetője)

„[D]e ha van is eszközük, nincs meg a család digitális tudása ahhoz, hogy változatosan használni tudja (például egy Zoomba vagy Google Classroomba belépés megugorhatatlan kihívás a legtöbb szülőnek, de a Kréta rendszer használata vagy egy email fiók kezelése is).” (közösségi szervezet munkatársa)

Természetesen az önállóságot a tanulók életkora is befolyásolja. Ugyanakkor tény, hogy a magyar oktatást hagyományosan a hierarchikus viszonyokon és a lexikális tudásátadás dominanciáján alapuló módszerek jellemzik, és kevés az olyan innovatív megközelítés, amely megkívánja, illetve fejleszti a gyerekek kreativitását, önállóságát és kritikai gondolkodását. Ez a pedagógiai megközelítés most visszaüt, hisz maguk a tanárok szerint is komoly akadály, hogy a gyerekek nem tudnak önállóan feladatokat és helyzeteket megoldani.



6. ábra. Az otthoni tanulás akadályai a tanárok észlelése alapján

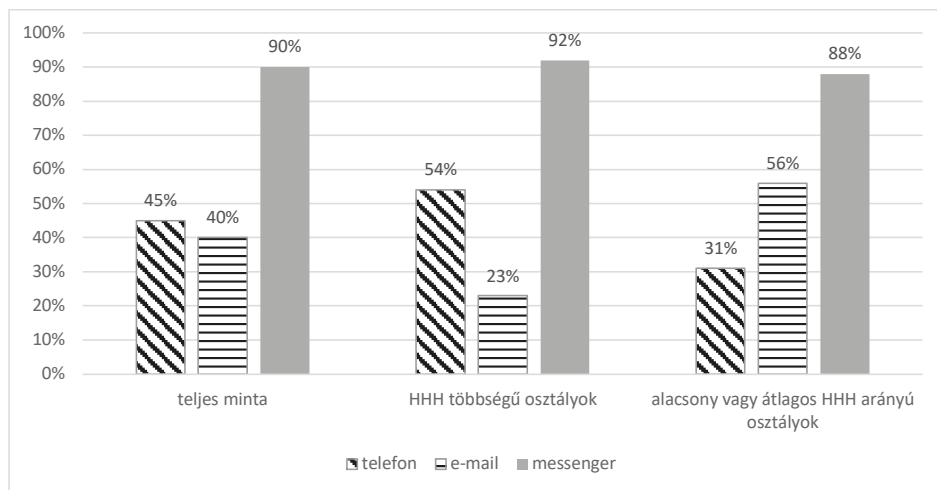
A kapcsolattartás és oktatás módja

Lényeges kérdés, hogy a válaszadó tanárok mit értettek az oktatásba történő bekapcsolódáson. Ennek nagyon sok szintje és minősége lehet, a napi több kontakt online órától kezdve egészen addig, hogy a gyerek hetente kap egy 'házi' feladat listát, és azt hasonló gyakorisággal visszaküldi. Bekapcsolódás-e az, ha papíron kapja meg hetente egyszer a heti feladatokat és olvasmányokat, de sem oktatásra és magyarázatra, sem személyes számonkérésre nincs mód? Ezt a témát párhuzamosan több módon is megpróbáltuk feltérképezni a kérdőíven és a kiegészítő interjúkban is. A kérdőíven egyrészt megkérdeztük a tanárokat, hogy milyen technikai eszközzel tart kapcsolatot a diákokkal, illetve azt, hogy milyen módszereket alkalmaz a válaszadó tanár a digitális oktatás során.

A válaszokból kirajzolódik, hogy a legtöbbet használt platform a Messenger. Az sajnos nem látszik, hogy ezt pontosan milyen eszközön (pl. telefonon, tableten, számítógépen), és hogy mire használják (pl. chatelésre, csoportos egyeztetésekre, személyes megkeresésre, vagy akár csoportos videóórákra).

A pedagógusok meglepően keveset használják kommunikációra az e-mailt, de sokat telefonálnak, ami különösen meglepő, figyelembe véve, hogy – ahogy korábban kiderült – a tanárok saját tulajdonú telefonnal és valószínűleg saját előfizetésük terhére bonyolították e hívásokat. Egyértelmű, hogy a diákok társadalmi helyzete erősen befolyásolja, hogy milyen platformon kommunikálnak: a Messenger minden csoportban a legfontosabb kommunikációs csatorna, de míg a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek számára a telefon a második kommunikációs csatorna és az e-mail nemigen működik (csak kevesebb mint negyedük használja azt), a jól szituált családok gyermekeit oktató iskolákban az e-mail a chaten kívül a meghatározó csatorna.

Egyértelmű, hogy a diákok társadalmi helyzete erősen befolyásolja, hogy milyen platformon kommunikálnak: a Messenger minden csoportban a legfontosabb kommunikációs csatorna, de míg a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek számára a telefon a második kommunikációs csatorna és az e-mail nemigen működik (csak kevesebb mint negyedük használja azt), a jól szituált családok gyermekeit oktató iskolákban az e-mail a chaten kívül a meghatározó csatorna.



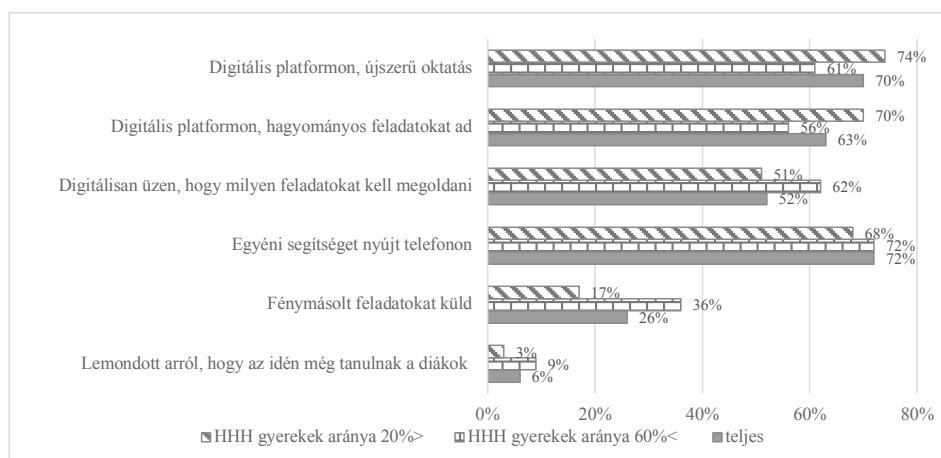
7. ábra. A tanulókkal való kapcsolattartás módjai

Egy szinte kizárólag hátrányos helyzetű roma gyermekeket oktató iskola igazgatójával készült interjú szemléletesen világít rá arra, hogy a digitális kompetencia hiánya a kapcsolattartás egyik alapvető akadályja. Egy főként HHH tanulókat oktató további iskola igazgatójával készült interjú is a Messenger használatának dominanciáját támasztja alá.

„Most éppen egy közös online platformra próbáljuk áttenni az összes oktatást, mindenkinek e-mailt nyitni és ennek segítségével a Google classroomokat üzemeltetni. Ez nem egyszerű, sok gyereknek a tanítók papíron juttatják el az e-mail címüket, és kéri őket, hogy lépjenek be, több-kevesebb sikerrel.”

„Jelenleg a gyerekeket Messengeren keresztül érik el, feladatlapokat is így küldenek nekik, telefonon töltik ki és küldik vissza”, ugyanakkor azt is hozzáteszi, hogy „jelenleg minden mobilszolgáltató biztosít ingyenes havi internet-csomagokat, ezeket használják a diákok, de a következő probléma, ami most kezd a hó vége fele kirajzolódni, az az, hogy a családok elhasználták már a csomagjukat, és a gyerek egyszer csak elérhetetlenné válik.”

Az interjú időpontjában a szolgáltatók egy hónapra hirdették meg a bővített adatforgalom ingyenességét, ezt azonban később meghosszabbították, bár már nem egyetemlegesen.



8. ábra. Távtanításban alkalmazott módszerek

Arra a kérdésre, milyen tartalommal tölti meg a tanár jelen helyzetben az oktatást, egy másik kérdéssor ad képet. A válaszok egyszerre biztatóak és aggasztóak: a tanárok, saját bevallásuk szerint, sokféleképpen használják a digitális oktatást, párhuzamosan alkalmaznak különböző módszereket. 70%-uk újszerű módokon (is) használja a digitális oktatást. Ugyanennyien jelezték, hogy hagyományos módszerekkel és tananyagokkal (is) töltik meg a 'digitális iskolát'. Ezt a két választ lehet valamilyen módon digitális oktatásnak tekinteni: összesen a válaszadó tanárok 85%-a jelezte, hogy valamely digitális oktatási módszert alkalmaz. A fennmaradó opciók gyakorlatilag offline módszerek: a tanárok fele üzen, hogy milyen tananyagot kell elsajátítani otthon, önállóan a tankönyvből, illetve milyen feladatokat kell megoldani a munkafüzetből, és sokan postán vagy falugondnok segítségével küldik meg a feladatokat diákjaiknak. Emellett a telefonos segítségnyújtás a tanulók és szüleik számára igen elterjedt kiegészítő eszköze a kényszerű digitális oktatásnak.

Habár, ahogy korábban jeleztük, a válaszadók nem reprezentálják a teljes magyar pedagógustársadalmat – valószínűleg az átlagosnál elszántabbak, jobban informáltak és a digitális oktatás kapcsán alakuló szakmai csoportokba jobban beágyazottak –, a fenti kép ezzel együtt is elég biztató. A tanárok váratlanul és hatalmas kihívással néztek szembe, és úgy tűnik, hogy – legalábbis a kérdőívünkre válaszoló tanárok – meglehetősen

innovatívan és különböző eszközöket, platformokat, módszereket kombinálva próbálják meg megoldani a jelen helyzetben az oktatást.

Aggasztó ugyanakkor a 8. ábra alapján kirajzolódó szétszakadás: a zömmel HHH/roma gyermeket oktató tanárok kicsit több mint fele használ valamilyen digitális oktatási tartalmat, de ebben a körben nagyon nagy jelentősége van az offline módszereknek is: közel harmaduk fénymásolt tananyagokat juttat el a diákokhoz, vagy megüzeni más módon, hogy milyen tananyagot kell elsajátítani. Ráadásul az utóbbi gyakorlat aránya megközelíti a 70%-ot a falvakban. A papíralapú oktatás jelentősége a romákat segítő civil szervezetek és közösségi vezetőkkel készült interjúkból is kiviláglik.

„Igyekeztek [a tanárok] gyorsan váltani, és megszervezni magukat. Papíralapon juttatják el a szülőkön keresztül a házi feladatokat. A tanodába is kiküldik minden héten, hogy tudjuk követni, hogy mi a feladat.”

A leghátrányosabb helyzetű gyerekeket oktató iskolák igazgatóival készült interjúkból az is kiderült, hogy számos iskola az ebédosztással összekötve tartotta a kapcsolatot diákjaival, offline. Ilyenkor kapták meg a gyerekek a feladatlapokat, amit hetente kellett kitöltve visszaküldeniük. Máshol a falugondnok vitte házhoz a feladatlapokat. Nyilvánvaló, hogy ebben a körben ez nem igazán minősül oktatásnak, hiszen a tananyag átadása nem történik meg, és a középosztálybeli családokkal ellentétben ebben a körben nem valószínű, hogy a szülők otthon el tudnák magyarázni a tananyagot, vagy felügyelni tudnák a tanulás folyamatát, hiszen jó eséllyel ők maguk is alacsonyan iskolázottak, súlyos egzisztenciális nehézségekkel küzdenek, és vélhetően általában is több gyermek közt oszlik meg a szülői figyelem.

Segítség a családoknak, segítség a pedagógusoknak

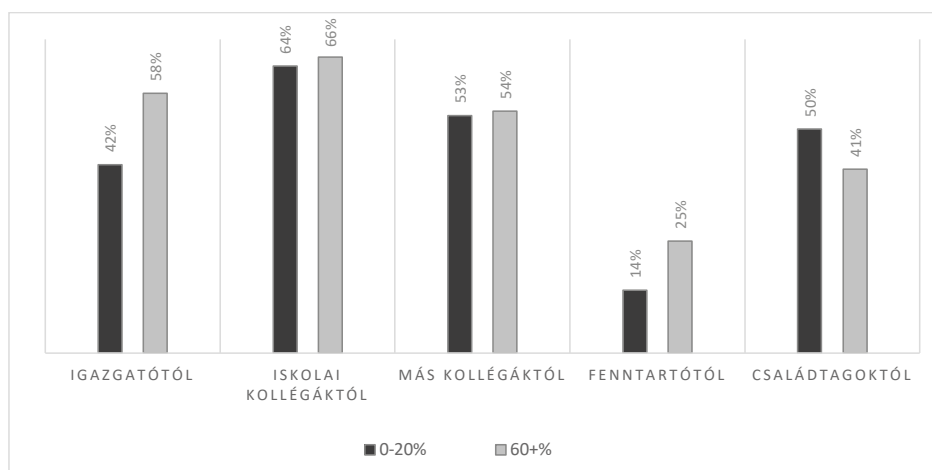
A nemzetközi szakirodalomban a koronavírus okozta helyzetet többen úgy emlegetik, hogy „a legnagyobb kihívás, amellyel az oktatási rendszerek valaha szembesültek” (pl. Daniel, 2020). A váratlan és egyedi helyzetben joggal várható, hogy a fenntartó, illetve az oktatásirányító szervezetek szakmai és infrastrukturális támogatást biztosítanak a tanároknak és családoknak. Azonban a kérdezettek válaszai meglehetősen lesújtó képet nyújtanak: 56%-uk szerint a diákok és a szülők nem kapták meg az átálláshoz szükséges

A leghátrányosabb helyzetű gyerekeket oktató iskolák igazgatóival készült interjúkból az is kiderült, hogy számos iskola az ebédosztással összekötve tartotta a kapcsolatot diákjaival, offline. Ilyenkor kapták meg a gyerekek a feladatlapokat, amit hetente kellett kitöltve visszaküldeniük. Máshol a falugondnok vitte házhoz a feladatlapokat. Nyilvánvaló, hogy ebben a körben ez nem igazán minősül oktatásnak, hiszen a tananyag átadása nem történik meg, és a középosztálybeli családokkal ellentétben ebben a körben nem valószínű, hogy a szülők otthon el tudnák magyarázni a tananyagot, vagy felügyelni tudnák a tanulás folyamatát, hiszen jó eséllyel ők maguk is alacsonyan iskolázottak, súlyos egzisztenciális nehézségekkel küzdenek, és vélhetően általában is több gyermek közt oszlik meg a szülői figyelem.

segítséget, és a tanárok közül is csak minden ötödik gondolta úgy, hogy kaptak egyáltalán segítséget. Az arány még rosszabb az iskolákban, amelyekben nagyon magas a hátrányos helyzetű és a roma diákok aránya. Ezekben az intézményekben a tanárok 60%-a gondolta úgy, hogy a családok nem kaptak megfelelő segítséget, miközben nyilvánvaló, hogy pont e családok szorultak volna rá leginkább a támogatásra, hiszen valószínű, hogy sem a technikai tudás, sem az eszköz, de a szülői háttér is sokkal kevésbé áll rendelkezésre a helyzethez való alkalmazkodáshoz. Amennyiben a tanárok percepciója jól tükrözi a valóságot, úgy egyértelmű, hogy a kialakult helyzet és annak kezelése tovább mélyíti a magyar oktatás nemzetközi viszonylatban is szélsőséges egyenlőtlenségeit.

A tanároknak nyújtott támogatás talán még fontosabb lenne egy ilyen helyzetben, hiszen az amúgy is – óvatosan fogalmazva – zömében nem a digitális korszak gyermekeiként szocializálódott pedagógusok (emlékezzünk, az átlagéletkor 58 év) jelentős részének szüksége lehetett technikai segítségre, hogy az oktatást egyik napról a másikra digitálisan nyújtsa diákjai számára. Ráadásul az átállás kapcsán számos olyan probléma merülhet fel, amely alapvetően fenntartói kompetencia: megfelelő eszközök és internetkapcsolat biztosítása, általánosan használható digitális tananyag fejlesztése, elérhetősége, stb.

A válaszok alapján mégis egyértelmű, hogy nem a fenntartótól vagy az oktatásirányító minisztériumtól, esetleg annak intézményeitől kaptak segítséget az érintettek, hanem elsősorban egymástól (9. ábra). Fontosak voltak az iskolán túli szakmai kapcsolatok is az átállással összefüggő kihívásokkal való megküzdésben. A tanárok fele jelezte, hogy az igazgatótól kapott segítséget, de a legkevésbé a fenntartó támogatta a tanárokat a nehézségekkel való megküzdésben (átlagosan 18% jelölte ezt). A válaszokban elhanyagolható különbség volt aszerint, hogy mekkora az iskolában a HHH-arány, ami alól csak a fenntartótól kapott támogatás volt kivétel: a hátrányos helyzetűeket oktató iskolák tanárai közel kétszeres arányban jelezték, hogy kaptak közvetlen segítséget a fenntartóiktól.



9. ábra. A digitális oktatás kapcsán kínált segítség megítélése az alacsony HHH-arányú és szegregált iskolák pedagógusai körében

A legtöbb válaszadónak a digitális oktatás kapcsán a legnagyobb nehézsége a helyzet váratlansága miatt adódott, valamint, hogy a hagyományos tananyagot nehéz volt hirtelen online módon megtanítani. Ezt úgy foglalta össze az egyik válaszadó, hogy „eszköz- telenség, idő, platformok, digitális tanmenet, kidolgozott bejáratott módszerek hiánya”

jellemzi az átállást, és hogy „semmilyen feltétel és egységes szakmai segítség nélkül kell kitaláljuk és felépítsük a rendszert, miközben a fenntartó csak statisztikai jelentéseket követel”.

Ez egy más állapot?

A válaszadók túlnyomó többsége egyetértett azzal, hogy nem lehet ugyanazokat az elvárásokat közvetíteni a tanulók felé, mint korábban. Például szinte senki nem tervezte a bizonyítást az év végén. Ugyanakkor a válaszadók véleménye abban már megoszlott, hogy naponta kell-e feladatokat adni, vagy elég ritkábban, továbbá, hogy fontos-e ebben a helyzetben a tananyaggal való haladás, vagy ezt is el lehet most engedni.

„Tudom, hogy hiába küldöm el az internetes linkeket a gyerekeknek, nem biztos, hogy meg tudják nézni, képesek azok alapján ismeretet elsajátítani. Mindent úgy le kell írnom nekik, ahogy órán, szóban tanítok. Ez nagyon sok munka!”

Sokan saját személyes érzéseiket írták le, egyrészt annak kapcsán, hogy hiányzik számukra a személyes találkozás; másrészt, hogy megnövekedett a leterheltségük. Arra is rákérdeztünk, hogy mit tart pozitív fejleménynek az átállás kapcsán, amire a legtöbben a digitális kompetenciák és a rugalmasságuk, valamint a pedagógusok közötti szolidaritás megerősödését írták. Többen válaszolták azt is, hogy a bekapcsolódott HHH/roma gyerekek sokkal motiváltabbá váltak, és a szüleikkel való együttműködés is megerősödött.

„Sokat javult a gyerekek hozzáállása a tanuláshoz, ezzel együtt megnőtt a felelősségvállalásuk, az egyéni bánásmód jobban érvényesíthető, a kölcsönös egymásrautaltság mélyebb emberismeretet eredményez. Javul a szövegértés, a kitartás, az elmélyült, önálló munka, az időbeosztás. A szülők többet foglalkoznak a gyermekeikkel. A tananyagban, a fejlesztésben előtérbe kerülhetnek az igazán fontos és fejlesztő, az életkori sajátosságokhoz illeszkedő, inspiráló feladatok.”

Végül rákérdeztünk arra is, hogy milyen javaslatok lennének azzal kapcsolatban, hogy a digitális tanrend sikerrel működjön a HHH/roma gyerekek körében. A válaszadók fele az infrastruktúra biztosítását tartotta a legfontosabbnak, de több mint negyedük tartotta lényegesnek azt is, hogy a pedagógusoknak rugalmasan kell alkalmazkodniuk a kialakult helyzethez. Itt gyakran előkerültek a családok megváltoztatásának fontosságát hangsúlyozó megjegyzések. Sokan inkább a család felelősségét látták abban, hogy nem, vagy sikertelenül zajlott a digitális oktatásra való átállás.

„A gyerekek motiválatlanok, a családjuk sem támogatja ebben őket eléggé, sokszor nem reagálnak a megkereséseimre.”

„[A]zon tanulók hozzáállása, akik a hagyományos tanrendben sem tettek semmilyen erőfeszítést, nem dolgoztak, most sem engedik meg, hogy bevonjuk őket a munkába. például elbújniak.”

Konklúzió

Írásunkban egy olyan kutatás eredményeit mutattuk be, amelyet az oktatás digitális átállását követően nagyon rövid időn – egy hónapon – belül készítettünk hátrányos helyzetű és roma gyerekeket oktató iskolák pedagógusainak körében. Feltételezéseinknek megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban maradtak ki a digitális oktatásból. A megfelelő tanulási tér és az önálló tanuláshoz szükséges képességek hiányát az internetelés és az IKT- eszközök hiányánál is nagyobb arányban említették problémaként a pedagógusok. A kistelepeken élő hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzete tűnik a leginkább aggasztónak, ami vélhetően jelentősen összefügg az internetelés és közlekedés nehézségeivel. Kutatásunk arra is rámutat, hogy még ahol nem is szakadt meg a kapcsolat az iskola és a tanulók között, az iskola által kínált szolgáltatások a HHH tanulók esetében ott is szegényesebbek, illetve szülői segítség hiányában vélhetően nem tudják kiaknázni azok fejlesztő hatását. A családok és az iskola kapcsolattartási mintázataiban is eltéréseket azonosítottunk, ami arra is felhívja a figyelmet, hogy a digitális oktatás során nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók, de szüleik esetében is többségükre van szükség.

Kutatásunk eredményei alapján elég nagy biztonsággal prognosztizálhatjuk, hogy a digitális oktatásra való kényszerű átállás tovább növelte az oktatási egyenlőtlenségeket Magyarországon. Ez más országokban is látható jelenség, azonban Magyarországon a hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolák tanárainak nyújtott kormányzati, fenntartói támogatás szinte teljes hiánya, valamint a hátrányos helyzetű gyerekek és családjaik magára hagyása miatt azt valószínűsíthetjük, hogy az oktatási egyenlőtlenségek növekedése különösen erős lesz. Véleményünk szerint a jövőben jelentős növekedés várható az évisméltó és az oktatásból kihulló gyermekek számában. Különösen igaz lehet ez a középiskolás korú hátrányos helyzetű diákokra nézve: ők már közel egy éve távoktatásban tanulnak úgy, hogy jelentős részük számára az otthoni körülményeik ezt alig teszik lehetővé, és az otthoni tanuláshoz szükséges infrastruktúra sem áll rendelkezésükre. A hátrányos helyzetű és roma fiatalok jellemzően szakképző iskolába járnak, ahol gyakorlati oktatásban kell(ene) részt venniük. Könnyen belátható, hogy ez távoktatásban a többi középfokú iskolatípushoz (gimnázium, technikum) viszonyítva még nehezebb; egyes területeken egyenesen lehetetlennek tűnik. Az általános iskolai tanulók esetében is minden bizonnyal tovább nyílik az oktatás társadalmi ollója, hiszen kutatásunk rámutat arra, hogy minél magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál több tanuló nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba és szakadt meg a tanárokkal a kapcsolata (vagyis estek ki már az első hónap során az oktatásból). Akikkel nem szakadt meg a kapcsolat, azok között is nagyon jelentős arányban vannak, akik számára papíron megküldött tananyagok és feladatok jelentették a 'távoktatást'. Egy olyan családban, ahol a szülők maguk is iskolázatlanok, nehéz egzisztenciális körülmények között élnek, ahol a lakhatási szegénység jellemző, nyilvánvaló, hogy az ilyenformán formálisan fenntartott iskola tartalmilag, tudáselsajátítás szempontjából vajmi kevés hozzáadékkal bír. A pedagógusok döntő többsége szerint a szülők jelentős segítsége nélkül lehetetlen volt az oktatás, és az egyik legnagyobb nehézségnek azt tartották, hogy a tanulók nem tudták önállóan értelmezni a feladatokat és tanulnivalót. Ezen adatok alapján nyilvánvaló, hogy a hátrányos helyzetű tanulók lemaradása tovább növekedett a digitális oktatás idején, még akkor is, ha be tudtak kapcsolódni az oktatásba.

A kutatást nem tudtuk folytatni, így a digitális oktatás 2019/20 tavaszi félévének egészéről nincsenek adataink, ugyanúgy, mint ahogy arról sem, hogy milyen mélyebb lenyomatót hagyott az oktatás az abban részt vevő diákok tanulmányaiban. Ilyen következtetésekre sajnos az elérhető statisztikák sem adnak lehetőséget, hiszen az oktatás

legfontosabb kapcsolódó mutatói, úgymint az évismétlések száma, vagy az oktatásból idő előtt kihullott gyerekek száma, még nem elérhetőek a kutatók számára. A helyzet még aggasztóbb, ha figyelembe vesszük, hogy a 2020 április eleji pillanatfelvétel egy elhúzódó állapot kezdete volt: a járvány még írásunk megjelenésekor sem tűnt el, és bár az általános iskolák nyitva maradtak (sok-sok kényszerszünettel, tanári és tanulói hiánnyal), a középiskolai oktatás a 2020-as őszi szünetet követően újra digitális oktatásra állt át. Vagyis, a középiskolai diákok két hónap kivételével írásunk megjelenésekor már közel egy éve online oktatásban vesznek részt úgy, hogy nem ismertek sem a személyiségükre, sem az iskolai előrehaladásukra vonatkozó alapvető információk. Mindenképp fontos kutatási feladat a járvány és az azt követő online oktatás hatásának vizsgálata a szakképzésben (szakképző iskola, technikum) tanulóakra vonatkozóan. Kutatásunk több olyan sajátosságra hívja fel a figyelmet, amely hosszabb távon is befolyásolja az oktatásban részt vevők esélyeit és lehetőségeit.

Végül ismét hangsúlyozzuk, hogy e kutatás nem reprezentatív, és az oktatási digitális átállásának egy korai időpontjában készült pillanatfelvétel. Emiatt mind a technikai feltételek és IKT kompetenciák szempontjából, mind az oktatásból kieső diákok aránya tekintetében nem lehet pontosan tudni milyen irányú változások következtek be az adatfelvételt követően. Emellett az általánosíthatóságot tekintve további korlát, hogy feltételezhetően a kérdőívet nagyobb arányban töltötték ki olyan pedagógusok, akik felkészültebbek és motiváltabbak a digitális oktatás megvalósításában (pl. online fórumok résztvevői), így valószínű, hogy a valóságnál kedvezőbb helyzetet mutatnak az adatok. Az idő és források hiánya miatt nem volt lehetőségünk szisztematikusan feltárni a digitális oktatásban részt vevő hátrányos helyzetű diákok és családjaik tapasztalatait, ami vélhetően számos ponton kiegyesítené, árnyalná a felvázolt képet.

Végül ismét hangsúlyozzuk, hogy e kutatás nem reprezentatív, és az oktatási digitális átállásának egy korai időpontjában készült pillanatfelvétel.

Valószínűsíthető, hogy mind a technikai feltételek és IKT kompetenciák szempontjából, mind az oktatásból kieső diákok aránya tekintetében pozitív irányú változások következtek be az adatfelvételt követően. Emellett az általánosíthatóságot tekintve további korlát, hogy feltételezhetően a kérdőívet nagyobb arányban töltötték ki olyan pedagógusok, akik felkészültebbek és motiváltabbak a digitális oktatás megvalósításában (pl. online fórumok résztvevői), így valószínű, hogy a valóságnál kedvezőbb helyzetet mutatnak az adatok. Az idő és források hiánya miatt nem volt lehetőségünk szisztematikusan feltárni a digitális oktatásban részt vevő hátrányos helyzetű diákok és családjaik tapasztalatait, ami vélhetően számos ponton kiegyesítené, árnyalná a felvázolt képet.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás a Foundation Open Society Institute támogatásának köszönhetően valósult meg (Grant Number OR2019-65252). Köszönjük a kérdőívet kitöltő pedagógusoknak részvételüket, külön megköszönve a nyitott kérdésekre adott részletes válaszait. Köszönjük továbbá az interjúalanyok részvételét. Külön köszönetet szeretnénk mondani Szűcs Norbertnek (SZTE, Motiváció Oktatási Egyesület) az írás elkészítésében nyújtott segítségért, Bernáth Gábornak és Árendás Zsuzsannának (Társadalomtudományi Kutatóközpont) az elkészített interjúkért, valamint Ságvári Bencének (Társadalomtudományi Kutatóközpont) a térképek elkészítéséért.

Irodalom

- Andrew, A., Cattán, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children's Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. DOI: [10.1111/1475-5890.12240](https://doi.org/10.1111/1475-5890.12240)
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J. & Mulhern, C. (2021). Inequality in Household Adaptation to Schooling Shocks: Covid-Induced Online Learning Engagement in Real Time. *Journal of Public Economics*, 193. DOI: [10.1016/j.jpubeco.2020.104345](https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345)
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2020). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. DOI: [10.1146/annurev.psych.53.100901.135233](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233)
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M. & Opportunity Insights Team (2020). *The economic impacts of COVID-19: evidence from a new public database built using private sector data*. https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2020/05/tracker_paper.pdf DOI: [10.3386/w27431](https://doi.org/10.3386/w27431)
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. DOI: [10.3102/00346543066003227](https://doi.org/10.3102/00346543066003227)
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. DOI: [10.1007/s11125-020-09464-3](https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3)
- DESI (2019). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2019. Country Report Hungary*. European Commission. https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=59898
- EMMI (2020). Új munkarend a köznevelési és szakképzési intézményekben (2020. március 14.). <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/emmi-uj-munkarend-koznevelesi-es-szakkepzesi-intezmenyekben>
- Fana, M., Torrejón Pérez, S. & Fernández-Macías, E. (2020). Employment impact of Covid-19 crisis: from short term effects to long terms prospects. *Journal of Industrial and Business Economics*, 47(3), 391–410. DOI: [10.1007/s40812-020-00168-5](https://doi.org/10.1007/s40812-020-00168-5)
- Fejes József Balázs, Tóth Edit & Szabó Dóra Fanni (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.7](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7)
- Fejes, J. B. (2012). Learning motivation of disadvantaged students. In Seel, N. M. (szerk.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. 1935–1937. DOI: [10.1007/978-1-4419-1428-6_680](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_680)
- Fekete Mariann (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 77–95. DOI: [10.14232/iskult.2020.9.77](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.9.77)
- Fekete Tamás & Porkoláb Ádám (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. DOI: [10.14232/iskult.2020.9.96](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.9.96)
- Fodor Éva, Gregor Anikó, Koltai Júlia & Kovács Eszter (2020). Az egyenlőtlenségek alakulása a koronajárvány idején Magyarországon. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/16606.pdf>
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). Covid-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. *IZA Discussion Paper No. 13820*.
- Gyetvai Viktor (2020). *Felmérés a 2020-as távoktatásról*. Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért. https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasrol_ADOM-Diakmozgalom.pdf
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel & Varga Júlia (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Havas Gábor & Liskó Ilona (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.

- Havas Gábor (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat. 121–138.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., Urzua, S. & Veramendi, G. (2011). *The Effects of Educational Choices on Labor Market, Health, and Social Outcomes*. Working Papers 2011–002. Human Capital and Economic Opportunity Working Group, http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV_2010_effect-edu-choice.pdf
- Hermann Zoltán (2020). Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. <https://www.mtaki.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/>
- Ipsos (2020). *A digitális oktatás infrastrukturális háttere és megvalósíthatósága Magyarországon*. <https://www.ipsos.com/hu-hu/digitalis-oktatas-infrastrukturalis-hattere-es-megvalosithatosaga-magyarorszagon>
- Kende, Á. & Szalai, J. (2018). Pathways to early school leaving in Hungary Ethnicised inequalities in education and the case of Roma youth. In: Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. & Timmerman, C. (szerk.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge. 31–44.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2016). On the Test Score Gap between Roma and non-Roma Students in Hungary and its Potential Causes. *Economics of Transition*, 24(1), 135–162. DOI: [10.1111/ecot.12076](https://doi.org/10.1111/ecot.12076)
- Kóródi Kitti, Jagodics Balázs & Szabó Éva (2020). Az észlelt tanári élnhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész). *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. DOI: [10.14232/iskult.2020.10.38](https://doi.org/10.14232/iskult.2020.10.38)
- Köllő János (2020). Foglalkoztatás a koronavírus-járvány első hullámának idején. In Fazekas Károly, Elek Péter & Hajdú Tamás (szerk.), *Munkaerőpiaci Tükör 2019*. KRTK KTI.
- KSH (2020). *Magyarország, 2019*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo_2019.pdf
- L. Ritók Nóra (2020). *Ahol nincs fogadókészség. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*. <https://osztalyfokok.hu/2174/>
- McNulty, R. & Baird, K. (2020). *The impact of school closures on student learning: An analysis of real-time data for 1.6 million students using Achieve3000 literacy*. Achieve3000.
- Messing, V. & Bereményi, Á. (2017). Is ethnicity a meaningful category of employment policies for Roma? A comparative case study of Hungary and Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 40(10), 1623–1642. DOI: [10.1080/01419870.2016.1213402](https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1213402)
- Messing, V. (2014). Methodological puzzles of surveying Roma/Gypsy populations. *Ethnicities*, 14(6), 811–829. DOI: [10.1177/1468796814542180](https://doi.org/10.1177/1468796814542180)
- Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103. DOI: [10.1080/10564934.2017.1280336](https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336)
- Molnár Gyöngyvér, Hódi Ágnes, Ökördi Réka & Mokri Dóra (megjelenés alatt). A digitális oktatás hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és természettudományok területén. *Iskolakultúra*.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264239555-en](https://doi.org/10.1787/9789264239555-en)
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Papp Z. Attila (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi Nándor & Tóth Ágnes (szerk.), *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum. 224–267.
- Radó, P. (2020). *Social selection in education: the wider context of the segregation of Roma pupils in Hungary*. CPS Working Paper Series, Vol. 4. <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/publication/3258/cps-working-paper-educ-social-selection-education-hungary-2020.pdf>
- Szűcs Norbert & Kelemen Valéria (2013). A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *A szegedi hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 36–57. DOI: [10.14232/belybook.2013.58504.b](https://doi.org/10.14232/belybook.2013.58504.b)
- Zolnay János (2007). Nyilvánvaló és közvetlen veszély. In Törzsök Erika, Paskó Ildi & Zolnay János (szerk.), *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2007. A gyűlölet célkeresztjében*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 255–263.

Jegyzetek

¹ Az eredményekről több portál is beszámolt, például:

<https://444.hu/2020/04/28/egy-szobaban-tobben-elnek-pici-babitol-a-nagymamaig-se-hely-se-lehetoseg-a-tanulasra>

https://index.hu/belfold/2020/04/28/digitalis_atallas_oktatas_szegregalt_hatranynos_helyzet_kutatas/
<https://qubit.hu/2020/05/12/igy-tunnek-el-a-magyar-kozoktatashoz-a-hatranynos-helyzetu-es-roma-gyerekek-a-jarvany-idejen>

² 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról, 67/A. §

³ A felhívás így szólt „Hátrányos helyzetű és/vagy roma gyerekeket tanító pedagógusok tapasztalatai és véleménye a digitális tanrendű oktatásra való áttállásról. Az alábbi kérdőív segítségével szeretnénk feltérképezni, hogy azok a pedagógusok, akik a leghátrányosabb helyzetű tanulókat tanítják, miként élték meg az elmúlt hetek áttállását, milyen segítséget kaptak kollégáiktól, az igazgatójuktól és a fenntartójuktól. Továbbá kíváncsiak vagyunk a véleményére a tanulók tanításával kapcsolatban, valamint arra, hogy miként tudnak ebben a helyzetben a szülőkkel együttműködni. A kérdőív anonim és kb. 10 percet vesz igénybe.”

⁴ A segítő civil szervezetek körében készített felmérést Bernáth Gábor vezette a Partners Hungary kapcsolódó kutatásának keretében.

⁵ <https://24.hu/tech/2020/03/16/kinek-jar-ingyen-mobilnet-koronavirus-telekom-teleno-vodafone-szolgaltatok-digi/>

Absztrakt

A koronavírus terjedésének megállítása érdekében bevezetett digitális oktatás vélhetően számos akadályba ütközött a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Ugyanakkor ennek részleteiről hazai viszonylatba még alig rendelkezünk információkkal. Kutatásunk célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók célcsoportjára fókuszálva 2020 tavaszán feltárjuk a digitális oktatás első hónapjának tapasztalatait. Elemzésünk alapja egy online kérdőív, amelyet 425 pedagógus töltött ki. A kérdőíven alapuló elemzést iskolaigazgatókkal és roma, vagy roma közösségeket támogató civilszervezetek vezetőivel készült interjúk egészítik ki. Feltételezéseinknek megfelelően a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb arányban maradtak ki a digitális oktatásból. A megfelelő tanulási tér és az önálló tanuláshoz szükséges képességek hiányát az internetelérés és az IKT-eszközök hiányánál is nagyobb arányban említették akadályként a pedagógusok. A kistelepülésen élő hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzete különösen aggasztónak tűnik. Amennyiben nem szakadt meg a kapcsolat az iskola és a tanuló között, a digitális oktatás a fenti okok miatt akkor sem valósult meg; a hátrányos helyzetű tanulók gyakran csupán papíron, heti rendszerességgel kaptak tanulnivalót és feladatokat. Szülői segítség nélkül vélhetően nem tudtak megfelelően tanulni, fejlődni ebben az időszakban. Eredményeink alapján az online oktatás következményeként az oktatási egyenlőtlenségek növekedése prognosztizálható hazánkban.

A pandémián túl – a digitális oktatás kézikönyve

Szűts Zoltán: A digitális pedagógia elmélete

A 2020-as év a történelemkönyvek lapjain a pestis- vagy a kolera-járványhoz hasonló évszámként vésődik be. A digitális pedagógia elmélete című könyvet a szerző, Szűts Zoltán a COVID-19 járvány idején írta, s ezért kiválóan reflektál a köz- és felsőoktatásban megfigyelhető változásokra, a kényszerhelyzet okozta helyzetekre. Ráeszmélt a világ, hogy a digitális pedagógia megjelenésével, az oktatás egy újszerű, évezredes hagyományokon túlmutató transzformációját hozta el az életünkbe, vált annak mindennapi részesevé.

Szűts könyvét tanároknak, diákoknak, a digitális pedagógia területén érintetteknek és az egyszerű érdeklődőknek egyaránt ajánlja, hiszen, ha csak közvetetten is, de a téma mindannyiunkat érint – diákként, pedagógusként, szülőként, esetleg más családtagként. A pedagógusok jelenlegi és következő nemzedékének iránymutató kötete lehet, de nem kizárt, hogy a digitális oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseinek „lexikonjává” válik a magyar nyelven hiánypótló kötet.

Szűts a digitális pedagógia teljes horizontját az olvasók elé tárja, mégpedig interdiszciplináris megközelítéssel. A pedagógiai, a kommunikáció- és médiatudományi megközelítések révén egy komplex, hatékony tanulási és tanítási narratíva születik. Számtalan kérdés felmerülhet a válsághelyzet kapcsán. Vajon mennyire kell az ehhez hasonló válsághelyzetekre berendezkednünk a jövőben? A globális vírushelyzet véget értevel milyen mértékben vándorolhat át a digitális térbe az oktatás? A hibrid rendszer a megoldások között szerepel? Miként alakul át a tanár szuperpozíciója, és hogyan halványul el az osztálytermi funkció, a klasszikus értelemben vett tantermi frontális oktatás? Többek között ezekre a komplex, pedagógiai, technológiai, történeti, kulturális és társadalmi kérdésekre kínál választ a könyv írója, elsősorban arra

fókuszálva, hogy melyek az eredményes információátadás keretei az információs társadalomban.

A különböző oktatási rendszerek digitalizációja különböző szinten állt, amikor a járványhelyzet miatt a kormányok világszerte bevezették a távoktatási formát. Ezek a rövid idő alatt bekövetkezett, gyors reakciót és alkalmazkodást igénylő változások komoly kihívást jelentenek mind az érintett diákok, mind a pedagógusok számára. Az újmédiáról Zelena András (2017. 139.) írta, hogy „... az újmédia színterein közzétett egyéni veszteségélmények közösségi veszteségélménnyé válnak, s ezzel teremődik egyfajta szupportív védelem a veszteségélményt átélt személynek, melyet a közösség tagjai teremtenek, jelentenek számára”. Azaz a közösség, az online csoportmunka is jelenthet egyfajta védőkörlátót, betölthet védőfunkciót, s bár nem összehasonlítható a tantermi frontális oktatás lehetőségével, de talán mégsem olyan rideg valóság, mint amilyennek elsőre tűnik.

A tanároknak olyan kommunikációs, információtechnikai, pedagógiatudományi kompetenciákkal és nyitottsággal kell rendelkezniük, amelyek birtokában képesek alkalmazkodni és megoldásokat találni az új, esetlegesen digitális környezetbe költöző tanulásra-tanításra. Generációs

szempontból tekintve a helyzetre, a digitális bennszülöttek (Z generáció) és digitális bébik (Alfa generáció) vélhetően könnyen alkalmazkodnak majd a globális trendekhez, és elsőként lesznek képesek elsajátítani az új technikai eszközök használatát. Azonban a tanárok mindenkori feladatává válhat az online környezethez igazított, de továbbra is a diákok számára érdekes, figyelmüket felkeltő és meg is tartó oktatás megvalósítása. Amint azt a könyv szerzője is felveti, elképzelhető, hogy a tudatos és egységesen létrehozott elmélet, valamint a nemzetközi és hazai best practice-eken alapuló új követelményrendszer, a digitális átvándorlás, minőségi változásokat eredményez a későbbiekben. A könyv javaslatokat tesz a jelenléti és távoktatási forma abszolválására egyaránt. „Célunk, hogy a könyv hatására a tanárok új, kiterjesztett látásmódja lehetővé tegye újabb hatékony oktatási rutinjaik kialakítását az infokommunikációs eszközök környezetében, miközben folyamatosan mérlegelik az egyes módszerek előnyeit és veszélyeit. Nem utolsósorban pedig úgy véljük, hogy a gyakorlati digitális kompetenciák fejlesztése mellett szükség van egy stabil elméleti háttérre is.” – írja Szűts Zoltán (6.).

Milyen veszélyekkel járhat e módszerek integrálása? A kognitív képességeinkre jelentős hatással bíró digitális eszközök alkalmazása mennyiben fér meg a tanulás, az alapvető fejlődés szintjei mellett? A legtöbbször által jól ismert kifogás: „bocsánat, otthon felejtettem a házi feladatomat”. E kijelentés többé nem alkalmazható. Felmerül azonban a kérdés, hogy mennyiben válik inkább problémává a digitális tárházak létezése, mennyiben lesz a diákok terhére az online dokumentáció lehetősége. A digitális pedagógia fontos aspektusaként lenne jelen az élménynyújtás, a felfedezés örömeinek átadása, a flow érzése. Azonban a késleltetett reakciójú eszközök, a videólejátszók akadozása akár még a tanulási folyamat hátráltatói is lehetnek. Egy hasonlóan új környezetváltozás különböző tanulási metódusokat, a megrögzöttől eltérő képességek elsajátítását kívánná meg.

Megerősítve ezen digitális fejlődés pozitív aspektusait is, az esetlegesen felmerülő technikai akadályok, az adott komplikáció forrásának felderítésére, illetve az ismeretlennel szembeni félelmek és akadályok leküzdésére való készítetést is előidézhetik a felhasználóból.

Az újfajta digitális írástudás elsajátításával, a hipertext megértésével mind a diákok, mind a tanárok képesek lehetnek a megszerzett információk kritikus feldolgozására és mérlegelésére. Amint azt a kötet is hangsúlyozni kívánja, a digitális pedagógia egyik missziója lehet a tananyagok multimediális, a világháló természetéhez mért megalkotása, ügyelve a kijelölt oktatási célokra és az élményszerű feldolgozás összhangjára.

A könyv egyszerre kívánja summázni a nevelés, az oktatás, a kommunikáció- és médiatudomány kérdésköreit, szem előtt tartva a folyamatosan változó médiakörnyezetet, amelyben a tanulók mindennapjaikat élik. Elérkezett tehát a közoktatás reformációja? – teszi fel méltán a kérdést az olvasó. Egy dologban biztosak lehetünk: a következő évtized látványos változásokat fog eredményezni a digitális pedagógia területén.

A hiánypótló kötet szerzője egész életén át tartó tanulásra invitálja az olvasót, hiszen a digitális átállás ennek a technikai fejlődésnek a tökéletes iskolapéldája. A könyv olvasója remélhetőleg új szempontból fog a digitális pedagógiára tekinteni, és képes lesz azt összefüggéseiben, lehetőségeiben újraértékelni.

Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémia Kiadó. DOI: [10.1556/9789634545859](https://doi.org/10.1556/9789634545859)

Irodalom

Zelena András (2017). Veszteségkommunikáció az újmédia színterein. *Médiakutató*, 18(1–2), 139–147.

Karagits Kíra Vivien

egyetemi hallgató

Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi
Kar, Társadalomtudományi Intézet, Budapest

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

The impact of digital education introduced due to corona virus on 2-8 graders' reading, mathematics and science knowledge and skills

Gyöngyvér Molnár –Ágnes Hódi –Réka Ökördi –Dóra Mokri

Abstract

In this study we analyze how and in what direction students' skills in reading, mathematics and science have changed due to the impact of the 2020 digital remote learning in spring compared to their average achievement in the same period of the year 2019 and 2018. The analyses were based on the test scores of more than 21,000 students. The assessment instruments were selected from the item bank of the eDia system. Rasch model was used to determine students' ability level. According to the results, in all three domains, the within grade differences proved to be significantly larger than the average development rate between grades. The effect of the period without school education and the changed educational environment and conditions can be clearly seen in the domains of reading, mathematics and sciences. In the 2020/21 school year, the average level of knowledge and abilities of students proved to be lower than in the previous two school years, while there was no significant change between the average performance in 2018 and 2019. The negative change in performance occurred for both boys and girls. In the last chapter of the study, we present the online development tools suitable for personalized intervention, developed in collaboration with the two research groups of the Szeged School of Educational Research, as a solution proposal.

Keywords: COVID-19, digital education, mathematics, reading, science, eDia

Experiences and practice of online teaching from the teacher's point of view

Katalin N. Kollár

Abstract

We conducted a survey among educators about the forced online teaching during coronavirus lockdown in Spring 2020. The aim of the study was to get an accurate picture of the online teaching-learning. On the one hand the questionnaire examined the type of help teachers had received and had asked for, on the other hand the changes in their well-being and in their educational practices, both in terms of methods used and their judged effectiveness. Finally, teachers were also asked about their relationship with students and students' assumed well-being. Our results show that although educators have received significant help, it has not come from those whom they had asked it from. Basically, they would have liked to get more help from colleagues who were proficient in IT, and they were overwhelmed by the help they received from the heads of the institutions, the work community, friends, and other colleagues. The work they invested increased significantly during online education, but they were less able to judge students' knowledge and so they decided to grade students' work less rigorously. Despite teachers' increased attention to students' well-being, deterioration in student well-being, attitudes toward learning, and disturbed daily routines were reported. The number of students' independent exercises increased significantly and the proportion of tasks requiring students' collaboration (pair and group tasks) decreased. It can be seen that there were significant differences between teachers in their choice of methods and their effectiveness. The source of difficulties was investigated in

light of methods used. Drawing on information gained in this research suggestions for possible directions towards changes were made.

Keywords: online education, teaching methods, effective learning, teacher well-being, student well-being, teacher-student communication

Crowned vulnerabilities – a new type of experience of youth

Mariann Fekete

Abstract

The year 2020 brought a series of previously unknown experience, events and life situations to the world. Fear of the unknown, uncertainty, unpredictability and dramatic changes have had a strong impact on all segments of society. We suppose that the COVID-19 epidemic will lead to new types of vulnerabilities in the lives of young people while previous types of vulnerabilities are still present as well; thus a new type of experience of youth will forcibly be generalised in the subsequent period. In this study we examine the life situation of young university students from several aspects, especially in the field of education, work and leisure time.

Keywords: youngsters, university students, COVID-19, new vulnerabilities

Distance learning for under-privileged students during school closure of COVID-19

Ágnes Kende– Vera Messing–József Balázs Fejes

Abstract

School closures due to COVID-19 pandemic in the spring 2020 has disproportionately affected socially disadvantaged students. However there is hardly any empirical scientific knowledge available about the actual impact of the lock-down for disadvantaged and Roma students in Hungary yet. The aim of our research was to fill this gap and to investigate the first experiences of online schooling with a special focus on students living in socially challenging environment. The core of the research is an online survey filled in by 425 teachers of schools delivering to socially disadvantaged students during the first two weeks of April 2020. The survey was complemented with interviews with school principals as well as leaders of Roma and pro-Roma NGOs. Our data support the initial hypothesis that socially disadvantaged students were significantly more likely to drop out of online education than their middle class peers. According to teachers' account the most important barriers to online schooling for this group were the lack of proper learning space at home and the lack of skills necessary for independent learning. Poor internet access and lack of proper equipment (laptop, computer etc.) were also mentioned but as more marginal issues. The situation of socially disadvantaged and/or Roma students living in small villages of rural areas were especially critical: here the share of drop-outs was even higher than in urban environment and the quality of teaching was especially poor. Online teaching was not possible in many cases and students were sent tasks and tests offline on a weekly basis by the school. Without the support of their parents, many of those who possess low education, the development of basic skills was unlikely. Based on our data the further increase of inequalities in education is forecast.

Keywords: disadvantaged students, COVID-19 situation, distance learning

