

**Németh Szilvia¹ – Rajnai Richárd² –
Czibolya Ádám³ – Bethlenfalvy Ádám⁴**

¹ T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Zrt.

² Pécsi Tudományegyetem Nyelv és Kommunikáció Doktori Program

³ Nyugat-Norvégiai Egyetem (Western Norway University of Applied Sciences), InSite Drama Nonprofit Kft.

⁴ Károli Gáspár Református Egyetem, InSite Drama Nonprofit Kft.

A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoportos beszélgetés alapján

A magyar közoktatás rendszerének legnagyobb közelmúltbeli kihívását az online oktatás 2020. márciusi bevezetése jelentette, ami egyúttal rengeteg tanulsággal járt: egyebek mellett arról, hogyan szerveződik újra az oktatás/tanulás folyamata a digitális térben, miképpen alakulnak át a tanár-, szülő- és diákszerepek, hogyan változnak meg a közoktatás szereplői közötti kommunikációs folyamatok, illetőleg mi jellemzi a megváltozott körülmények között az „iskolai” médiahasználatot. Ezekre a kérdésekre is választ kerestünk, amikor – e folyamattal egyidőben – a nemzetközi standard vizsgálatokhoz kapcsolódva empirikus kutatásokat végeztünk a 13–17 év közötti gyermekek online tanulási és internethasználati szokásairól. A jelen tanulmány fókuszcsoportos interjúk eredményeire támaszkodva mutatja be és értelmezi az online oktatás három hónapjára jellemző újfajta médiahasználati szokásokat, a különböző szülői, tanulói és tanári tapasztalatokat, a jellegzetes, szociokulturálisan is meghatározott problémamegoldási stratégiákat.

Bevezetés

Már a COVID-19 járvány első hulláma előtt is számos kutatás (Livingstone és Helsper, 2008; Ito és mtsai, 2008; Livingstone és mtsai, 2018) fókuszált annak a jelenségnek a vizsgálatára, hogy az online világ eszközkészlete, az ott zajló cselekvések mennyire képesek befolyásolni, átrendezni a mindennapi élet megszokott rendjét. A 2000-es évek első két évtizedében a társadalom szinte minden csoportja esetében egyre nőtt a digitális térben töltött idő (Buckingham, 2020), 2020 júliusára pedig evidenciává vált, hogy a pandémia okán az online/offline jelenlét aránya egészen drámai módon tolódott el az online irányába, a mindennapi élet keretfeltétel-rendszere teljesen átalakult. Szinte alig maradt olyan társadalmi csoport, amelyet ez a változás nem érintett: a társadalom egésze számára a járvány folyamatos problémahelyzetet, megoldandó feladatokat szült.

Egy ilyen társadalom- és médiatörténetileg is különleges helyzetben került sor a nemzetközi Global Kids Online¹ kutatás módszertanára épülő empirikus vizsgálatra, amely eredetileg a digitális világban való biztonságos boldogulás feltételeit vizsgálta volna, viszont hirtelen egy olyan szituációban lett megvalósítva, amikor is a mindennapi élet szinte minden területét újra kellett szabni oly módon, hogy az az online világban is működőképes legyen. Mivel a karanténidőszak alatt alapvetően változtak meg az addigi működést szolgáló relevancia-struktúrák, így egyértelmű volt, hogy az induló kutatás fókuszát olyan területekre is kiterjesztjük, amelyek az eredeti kutatási dizájnak nem voltak részei. Ilyen volt például a köznevelés területe, a tanítás-tanulás bevett hétköznapi gyakorlatának egy új működési gyakorlattá alakulásának a helyszíne.

Miként már 2020 júliusában is a pedagógusok és iskolák első hullámbeli működését elemző kutatások felhívták rá a figyelmet, a vírushelyzet idején megvalósuló digitális távoktatás a korlátozott számú online órák, az interakciók hiánya és a diákok gyakori távolmaradása miatt hátrányt teremtett a nevelés tekintetében. A tanároknak a tananyagot talán sikerült eljuttatniuk a diákoknak, de az iskola eredendő szocializációs, közösségi feladatait nem tudta ellátni, azaz, sarkosan fogalmazva, a karanténoktatás nélkülözötte a nevelést (Osváth és Papp, 2020). Az időszak pedagógiai munkájának minőségét és a pedagógusok hatékonyságát nagyban befolyásolta a tanárok pszichés állapotának alakulásán túl pedagógiai-módszertani képzettségük két összetevője: egyrészt a digitális kompetenciák szintje, másrészt a módszertani jártasság, ami lehetővé tehetné a változó helyzethez való rugalmasabb alkalmazkodást, az egyéni tanulói bánásmódot (N. Kollár, 2021).

A jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy ezt az oktatás-fókuszú időszakot a szülők és a tanulók tapasztalatai alapján térképezze fel, s járuljon hozzá a fentiekben felvillantott pedagógiai diskurzushoz. Mind a szülői, mind a tanulói beszélgetések azonos témakörök mentén, de eltérő kérdések alapján zajlottak, mindkettőnek középpontjában a következő kérdésekkel: Mi a véleménye a tanulónak és a szülőknek a digitális tanrendről és a távoktatásról? Melyek voltak a legfontosabb nehézségek, vagy mik voltak a pozitívumok? Megváltoztatta-e a tanulók tanulásról alkotott vélekedését? Mennyire mutatnak egységes, összetartó képet a szülők és a tanulók online világról alkotott nézetei? Mennyire vélekednek azonosan a tanulók médiafogyasztási tapasztalatairól?

A kutatás célja és módszerei

A fókuszcsoportok tervezésekor a kutatás fő témája a különféle társadalmi csoportokba tartozó fiatalok médiahasználati gyakorlatainak vizsgálata volt, az adatfelvétel kezdetére ez a fókusz az online tanulási időszak tapasztalatainak feltérképezésével egészült ki. A beszélgetésekre közvetlenül a tanév befejezését követően került sor, így mind a tanulók, mind a szülők számára közeli volt még a digitális tanrenddel kapcsolatos élmény. A szülői mintában magas volt a pedagógusok aránya (42%), így azokról a nehézségekről és eredményekről is információhoz jutottunk, amelyeket otthonról oktató tanárként éltek át.

Mivel a kutatás előkészítését támogató előzetes interjúk alapján egyértelművé vált, hogy a tanulók szociokulturális háttere nagymértékben befolyásolja a médiafogyasztási szokásaikat, a médiához való hozzáférésüket, ezért fontos alapelvnek tekintettük, hogy a fókuszcsoportok vegyék figyelembe a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Három olyan megyét – Csongrád-Csanád, Baranya és Győr-Moson-Sopron – választottunk adatfelvételi egységként, amelyek gazdasági-szociális mutatói nagyban különböznek egymástól.

A fókuszcsoporthoz kijelölt időszak egybeesett a koronavírus-járvány miatt elrendelt 2020 tavaszi korlátozásokkal is, ezért átdolgoztuk a kutatási dizájnt oly módon, hogy online fókuszcsoporthoz megtartására is nyíljon lehetőség.² Ezzel a módszerrel inkább a középosztálybeli szülők és gyerekek voltak megszólaltathatók, ezért június végén tanodák és hátrányos helyzetű iskolák megkeresésével próbáltuk célzottan elérni a hátrányos helyzetű családokat.³

2020 májusa és júliusa között végül 9 szülői és 9 tanulói beszélgetésre került sor. A fókuszcsoporthoz külön szerveződtek, viszont kiegészítették egymást, mert a legtöbb esetben a beszélgetésen részt vevő szülők gyermekei is megszólaltak.

A fókuszcsoporthoz beszélgetések elemzésének módszertana

A tanulói és szülői fókuszcsoporthoz eltérő forgatókönyvek alapján zajlottak. További különbség volt, hogy a tanulói fókuszcsoporthoz esetében a klasszikus mellett drámapedagógiai és vizuális-kreatív módszert is alkalmaztunk.

A drámás és a vizuális-kreatív módszer egyaránt azt a célt szolgálta, hogy segítsen egyfajta „eltávolító” keretbe helyezni a beszélgetéseket, melyek feldolgozása és elemzése nem tért el a hagyományos beszélgetések elemzési módjától és rendszerétől, csupán az adatfelvétel módja volt némileg más. Így nem az elkészült rajzok minősége, a képregények vizualitása, valamint a kitalált jelenetek kivitelezése számított, hanem az, hogy ezek kapcsán a résztvevők elkezdtek beszélni, és ezekben a keretekben inkább megnyíltak, s inkább megosztották egymással a tapasztalataikat, mint egy hagyományos beszélgetés esetében.

Fontos azonban leszögezni, hogy ebben a kutatási helyzetben a forgatókönyvek alapváltozata, azaz a klasszikus fókuszcsoporthoz módszertan is kísérletinek nevezhető, hiszen a fókuszcsoporthoz bizonyos százaléka online formában zajlott.⁴ Így elmondható, hogy a felvett beszélgetések a választott módszertan és a választott forma függvényében többfajta változatban valósultak meg (1. táblázat).

Mindegyik fókuszcsoporthoz beszélgetésről hangfelvétel, összefoglaló és szöveges átirat készült. A beszélgetések anyagát tartalomelemzésnek vetettük alá, a kódolás Atlas.ti-ben végeztük. A beszélgetések elemzése a kirajzolódó kódcsaládok alapján történt (2. táblázat).

1. táblázat. A fókuszcsoporthoz beszélgetések típusai a módszertan és formai változatok függvényében

Választott módszer	Technikai forma			
	online tanulói	online szülői	offline tanulói	offline szülői
drámás	2		1	
vizuális			1	
hagyományos	3	6	2	3

2. táblázat. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések kódtáblázata

kódcsalád	kód	
1. Digitális tanrend	<i>Online idő</i>	<i>Szülői szerep</i>
	<i>Napirend</i>	<i>Eredményesség, hatékonyság</i>
	<i>Technikai nehézség</i>	<i>Társas kapcsolatok</i>
	<i>Iskolai-tanári módszerek</i>	<i>Pozitív tapasztalat</i>
	<i>Tanári szerep</i>	
2. Hozzáférés	<i>Az első használat</i>	<i>A használat helye</i>
	<i>A használat gyakorisága</i>	<i>Eszközök</i>
	<i>Használati idő</i>	<i>Eszköz</i>
	<i>Online eltöltött idő</i>	<i>Kapcsolódás</i>
	<i>A hozzáférés korlátai</i>	<i>A kapcsolódás függetlensége</i>
3. Lehetőségek	<i>Pozitív online tapasztalatok</i>	<i>Online szocializáció</i>
	<i>Online tanulás</i>	<i>Online szórakozás</i>
	<i>Iskolai tanulás</i>	<i>Személyes használat</i>
	<i>Online közösségi részvétel</i>	<i>Kereskedelmi használat</i>
	<i>Online állampolgári részvétel</i>	<i>Mobil kommunikáció</i>
	<i>Kreatív online részvétel</i>	
4. Digitális környezet	<i>Weboldal vagy applikációhasználat</i>	<i>Viselkedés a közösségi hálózatokon</i>
	<i>Online kommunikáció megközelítése</i>	<i>Közösségi hálózatok biztonsága</i>

A dráma és a vizuális-kreatív kutatási eszköz sajátosságai

A dráma reformpedagógiai módszer nevelés és színház metszéspontjában; a múlt század derekán, Angliában jött létre. Meghatározását Jonothan Neelands alapján (1994) kíséreljük meg. A dráma a gyermeki játékból eredeztethető „mintha” jellegű tevékenységben zajlik, amiben a megajánlott szerep és szituáció egyértelműen képzeletbeli marad (vagyis csak eljátsszuk, mintha szakértők lennénk, de valójában nem vagyunk azok). Mindig egy közös, fiktív történetet építünk, a távolítás egyben pszichés biztonságot is ad: (látszólag) nem magunkról beszélünk. A játék a játzókat az itt és most szintjén vonja be, valóságnak tűnik, érzelmeket vált ki: a drámai szituáció által kiváltott valós érzelmeket. A facilitátor a játékon belülről, gyakran szerepből irányít. A résztvevőknek lehetőségük van a játékból történő kilépésre, és arra is, hogy saját valós életükből reflektáljanak a játékra.

Fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során a résztvevőket nem léptettük szerepbe, ehelyett olyan ún. megrendelést kínáltunk nekik, ami saját életük tapasztalati szakértőivé teszi őket: náluk senki sem rendelkezik több tudással és információval, mi pedig az ő segítségükre szorulunk. A játékot folyamatosan ebből a „segítségre szoruló tanári szerepből” működtettük. A kerettávolság megteremtése végett a tanári szerepek fiktív személyek, ezzel együtt ez egy hajszálvékony kerettávolság, vagyis nagyon kicsi a távolság a fikció és a résztvevők saját élete között. Ugyanakkor, ha a keretet még jobban távolítottuk volna (időben és térben), az nem kedvezett volna a kutatási célnak. Így a teljes játék alatt folyamatos kihívást jelentett, hogy a résztvevők saját életéhez igencsak közeli fiktív helyzeteket a fikcióban tartjuk és működtessük.

Így a drámás módszertan kutatási eszközként alkalmazva olyan történeti keretet ad, ami érdekessé teszi a résztvevők számára a beszélgetést, és bevonja őket a közös gondolkodásba; saját életük szakértőjévé keretezi őket, vagyis ha drámatanárként jól működünk a szerepeinkben, akkor számukra is tétje lesz a játéknak, hogy minél hitelesebben mutassák be az életüket; ezzel együtt végig egy fiktív történetet vizsgálunk, és a fikció védettséget ad.

A művészek, kreatív szakemberek részvételével zajló fókuszcsoporthoz egyrészt pedagógiai, másrészt művészeti forrásból merítenek. A hagyományos fókuszcsoporthoz beszélgetés forgatókönyvét úgy alakítják át, hogy a forgatókönyv által meghatározott fő témák és az azokat lebontó kérdések alkossák változatlanul a beszélgetés vázát, viszont azok felvetésének módja gyökeresen eltérjen a hagyományos fókuszcsoporthoz adatgyűjtési technikájától. A beszélgetés kidolgozott módszertana lehetővé teszi, hogy a tanulók és a forgatókönyv által felvetett érzékeny témák és az azokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok között „jótékony” távolság alakulhasson ki. A személyes tapasztalatok egyfajta biztonságos zónába helyezése lehetővé teszi azok veszélytelen elmesélését, a tevékenykedtető feladatok segítségével pedig felszínre hozhatók a rejtett attitűdök, vélemények, akár addig másokkal meg nem osztott nézet-együttesek.

A foglalkozás során keletkezett vizuális anyagok elemzése a beszélgetések után pszichológus és kreatív szakember bevonásával történik, így nemcsak a felvett hanganyag, hanem a foglalkozás produktumai is elemzési egységet alkothatnak.⁵

A szülői és tanulói fókuszcsoporthoz fő jellemzői

A kilenc szülői fókuszcsoporthoz beszélgetésre három megyében került sor (Baranya, Csongrád-Csanád, Győr-Moson-Sopron), összesen 50 fő (ebből 31 nő) részvételével. A beszélgetésekből összesen 25 család internethasználatáról kaptunk átfogó képet. Tizenöt családban neveltek három vagy több gyermeket, hat családban két gyermeket, négy családban pedig egy gyermeket. A megszólalók tapasztalataikat főként hetedik osztályos gyermekükkel kapcsolatban mondták el, egy csoportban 9-10. évfolyamos gimnazisták szüleivel készült beszélgetés. A társadalmi háttér alapján az egyes csoportok homogénnek tekinthetők, a foglalkozások tekintetében a minta legnagyobb csoportját

A művészek, kreatív szakemberek részvételével zajló fókuszcsoporthoz egyrészt pedagógiai, másrészt művészeti forrásból merítenek. A hagyományos fókuszcsoporthoz beszélgetés forgatókönyvét úgy alakítják át, hogy a forgatókönyv által meghatározott fő témák és az azokat lebontó kérdések alkossák változatlanul a beszélgetés vázát, viszont azok felvetésének módja gyökeresen eltérjen a hagyományos fókuszcsoporthoz adatgyűjtési technikájától. A beszélgetés kidolgozott módszertana lehetővé teszi, hogy a tanulók és a forgatókönyv által felvetett érzékeny témák és az azokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok között „jótékony” távolság alakulhasson ki. A személyes tapasztalatok egyfajta biztonságos zónába helyezése lehetővé teszi azok veszélytelen elmesélését, a tevékenykedtető feladatok segítségével pedig felszínre hozhatók a rejtett attitűdök, vélemények, akár addig másokkal meg nem osztott nézet-együttesek.

tanárok alkották, a többiek is főként humán területen dolgoztak.⁶ Az egyik baranyai beszélgetésen munkanélküli, közfoglalkoztatott, vagy kisgyermekkel otthon lévő édesanyák vettek részt.

Az 5 online és 4 offline tanulói fókuszcsoporton összesen 49 tanuló vett részt. A beszélgetések közül öt alkalommal klasszikus fókuszcsoportos, 1 alkalommal vizuális-kreatív, 3 alkalommal pedig drámás (16 fő) módszertant alkalmaztunk.⁷ Két fókuszcsoport tanulói hátrányos helyzetű családokban élnek, főként peremhelyzeti településrészen, szegregátumokban, két beszélgetés heterogénnek mondható szociokulturális háttér vonatkozásában, a többi pedig inkább középosztálybeli családok által dominált volt. Két olyan oktatási intézmény is megjelent iskolai háttérként, amelyek az adott település elit iskoláiként jellemezhetők. A tanulók fele lány volt, és mind online, mind offline környezetben sikerült különböző tanulmányi teljesítményt nyújtó tizenévesekkel beszélgetni.

A távoktatás tapasztalatai

Egyöntetű véleményként fogalmazták meg a beszélgetések résztvevői, hogy az egyetlen hétvége alatt elindított digitális munkarend felkészületlenül érte az iskolai élet összes szereplőjét: tanulókat, szülőket, pedagógusokat, iskolairányítót egyaránt. A járványhelyzet miatti gyors átállásra nyilvánvalóan nem lehetett felkészülni, de a beszélgetések alapján úgy tűnik, hogy a távoktatás és az otthoni tanulás feltételei akkor sem lettek volna adottak, ha valamivel hosszabb felkészülési idő állt volna rendelkezésre. A felkészületlenség tehát részben magának az oktatási rendszernek a felkészítetlenségéből fakadt.⁸

Több szülő szerint, ami tavasszal történt, az nem is volt igazi digitális oktatás, hiszen kevés volt az online óra – ha volt egyáltalán. Heti rendszerességgel szórványosan tartottak a tanárok online konzultációkat. Általános tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a digitális oktatás leginkább a feladatok online elküldését és a válaszok begyűjtését jelentette. A tanárként megszólaló szülők szerint ennek oka a megfelelő feltételek és tudás hiánya volt.

A beszélgetéseken részt vevő tanulók fele-fele arányban viszonyultak pozitívan, illetve negatívan a távoktatáshoz. Míg a gyerekek egyik fele örült a hirtelen jött intézménymentes tanuláshoz, addig a másik fele továbbra is szívesebben járt volna iskolába. A távoktatás pozitív oldalai között minden csoportban azt említették meg első helyen, hogy nem kellett korán kelni, szabadabb volt a napirend, akkor tanulhattak, amikor akartak. A tanulók élvezték azt is, hogy saját maguk dönthettek a feladatok megoldásának a sorrendjéről, a saját ritmusukban dolgozhattak, annyi időt fordíthattak az egyes feladatok megoldására, amennyit szükségesnek éreztek. Nehézségként főként két dolgot említettek. Egyrészt hiányzott a feladatmegoldás során az interaktivitás lehetősége, azaz nem volt meg az azonnali kérdés lehetőség a tanártól, illetve bizonyos tantárgyak esetében a tananyagot nehéz volt egyedül, felnőtt segítség nélkül értelmezni.

Az összes megszólaló tanuló egyetértett abban, hogy ez a néhány karanténban töltött hét egy gyökeresen új típusú tanulási tapasztalattal járt. Az új élmény elsősorban az idővel való önálló gazdálkodásban mutatkozott meg. Ki kellett tapasztalni, hogy milyen időbeosztás tesz lehetővé eredményes munkát, mikor érdemes kelni ahhoz, hogy ne „ússzanak el a feladatokkal”, illetve mikor kell este lefeküdni ahhoz, hogy az ne menjen a másnapi otthoni tanulás rovására.

Jól mutatja az egyéni különbségeket, hogy még az egyes fókuszcsoportokon belül is résztvevője válogatja, hogy ki, mikor, mit csinált. Minden csoport tagjai egymástól eltérő gyakorlatokról számoltak be.

A győri fókuszcsoportban például az egyik fiú naponta más időpontban kelt, volt, hogy fél 12-kor, a másik fiú általában 8 órakor kelt, ebédig tanult, a délután első felében

pedig főként szabadidős programokat végzett. Egy másik fiú pozitívként élte meg, hogy a tanulás közben bármikor tarthatott szünetet. Abban is eltért a gyakorlatuk, hogy míg néhányan blokkonként oldották meg a feladatokat, addig mások minden tantárgyból egyet-egyet választottak egy napra. A szülők nem tanultak napi szinten a gyerekeikkel, de az ellenőrzés bizonyos családokban napi szinten történt, míg másoknál heti egy alkalommal volt alaposabb ellenőrzés és tanulás.

Egy pécsi beszélgetés résztvevője arról számolt be, hogy ő egy órával később kelt, mint iskolaidőben. A délutánjai teljesen mások voltak, mint az iskolában, mert igyekezett minden feladatot délelőtt elvégezni, hogy a délutánjai szabadok legyenek. Egy másik lány azonban ugyanakkor kelt, mint korábban, a feladatait pedig két csoportra osztotta. A projektjellegűeket olyan napokon igyekezett megoldani, amikor kevesebb feladat volt. A gondolkodtató, illetve a tankönyvből kikeresést igénylőket viszont azonnal megoldotta.

Mіндеgyik tanulói fókuszcsoportban megszólaltak olyanok, akik a lentickekkel szinte azonos állásponton voltak, azaz könnyebbésként élték meg az önálló időbeosztást, viszont nehézségként az ehhez szervesen kapcsolódó önálló, maximum szülői segítség-gel zajló tanulást.

„Sokkal könnyebb, amikor te osztod be a saját idődet. Te mondd meg, hogy akkor ezt megcsinálod, akkor elmegyek, eszek, másrésről lehet, hogy a szüleid nagyon jól el tudják magyarázni, de nem aszerint az elv szerint magyaráznak, ahogy eddig a tanárok, és ezáltal nehezebb. Nem tudják ugyanúgy folytatni, ahogy a tanárok év közben.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

Miként a fentiekből kiderült, többeket tanulásra készítetett az önálló életvitel, az egyik résztvevő külön megemlítette, hogy ő nem bánta, hogy „nem kellett sok emberrel érintkezni [...] szívesen kerülöm ezt el”. A többségnek azonban egyértelműen hiányzott a közösségi lét, a barátokkal töltött iskolai idő, hiányzott a mozgás és a sport, sőt, még az addig szinte észrevétlen rutinok is hiányozni kezdtek, mint például elsétálni naponta az iskolába.

Az a tanári félelem, hogy a gyerekek keveset tanulnak majd így, cáfolható a fókuszcsoportokban megosztott tanulói tapasztalatokkal. Az egyik drámás fókuszcsoportban részt vevő 16 tanuló közül csupán egy fő élte meg úgy, hogy kevesebb időt töltött tanulással, mint korábban szokott, a többiek mindannyian sokkal több tanulási időre panaszkodtak, az egyikük úgy élte meg, hogy a karantén alatt háromszor több időt töltött tanulással. Ennek okaként egybehangzóan a sokkal több kiosztott feladatot jelölték meg. A drasztikus tananyag-növekedés azért következett be, mert több feladatot adtak fel a tanárok, mint korábban az iskolában. Amíg „a rendes órák elmegy az idő a fegyelmezéssel”, addig a karantén időszakában a tanárok úgy gondolhatták, hogy a diákoknak sokkal több idejük van. Ezt a feladatdömpinget a diákok leterhelőnek élték meg, és egységesen arról számoltak be, hogy sokkal nehezebb volt így megérteni a tananyagot („nem is értem a dolgok végére [...] próbáltam meg is érteni a dolgokat, és arra már nem volt idő”).

Minden csoportban beszámoltak arról, hogy jelentős aránytalanságok voltak az egyes tárgyak között az elvárt feladatmennyiségben. Nemcsak bizonyos tanárok adtak fel több feladatot, mint mások, hanem a beszélgetések tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy az iskolák általánosságban a természettudományi tárgyakra, valamint a magyar nyelv és irodalom, történelem és idegen nyelv hármására fókuszáltak, az ún. készségtárgyakat és egyéb más tantárgyakat több helyen nem is tartották meg. Ezeket a tárgyakat nemcsak a tanulók hiányolták, de pedagógiai szempontból is aggasztó, hogy épp a stresszoldásról, a vészhelyzet akár művészi eszközökkel való értelmezésének, feloldásának lehetőségéről mondtak le az iskolák, épp ezekhez nem volt hozzáférése a gyerekeknek.

„Elég nehéz volt, mert én például a matekból egy kukkot sem értettem, hogy ez most mi. Aztán küldték a videókat és úgy kicsit könnyebb volt. Az iskolában azért a tanárok jobban el tudják magyarázni, mint anya. De azért nem volt olyan szörnyű.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

A rendelkezésre álló információk alapján a tananyagterhelés vonatkozásában nem volt különbség az általános és a középiskolai gyakorlat között. Különbség csupán abban található, hogy míg az általános iskolás tanulókat a szülei próbálták ellenőrizni, s átvenni a tanári szerepnek ezt a részét, addig a középiskolai tanulók szülei inkább bíztak a gyermekeik felelősségtudatában, s rájuk hagyták a tanulási folyamat menedzselését.

„A tananyagok 10 százalékát jegyezhettem meg. Zoom órákon, magyar, matek, idegennyelv-órákon nem volt nehéz meghúzódni, így más dolgokat is csináltam közben. Mindenre figyeltem, csak az órára nem. Így a dolgozatok előtt próbáltam összeszedni magam. Volt, amikor tudtam figyelni, de volt, hogy elkalandoztam. Tanulgatni próbáltunk, majd később kiderül, mit jegyeztem meg. Tankönyvből nem nagyon tudtam behozni a hátrányt, inkább a videókat használtam. A tanárok által megosztott videókat.” (tanulói fókuszcsoport, gimnázium, Csongrád megye)

Valamennyi résztvevő arról számolt be, hogy a tanulók számára is látható tanári munka az esetek túlnyomó többségében visszaküldendő feladatok kiadásából állt. A megoldásokat lefotózták a tanulók, és e-mailben, vagy chatfelületen, illetve Viber-csoportban küldték vissza. Néhány hét után a videós magyarázatok is megjelentek, illetve néhány tanár online órát is elkezdett tartani.

„Nem nagyon kérdeztek vissza, nem nagyon magyaráztak bele az anyagba, csak elmondták, mit kell megcsinálni, hol kell megcsinálni. Esetleg átküldtek egy tanító videót. Csak a feladatokat kellett megcsinálni, úgy, hogy az anyagot nem is értették. [...] Szerintem a legtöbb tanár abszolút nem tanított. Elküldték az anyagot, csináld meg a munkafüzetet és küldd vissza. Meg olvasd el ettől-eddig az oldalt.” (tanulói fókuszcsoport, drámás módszertan, általános iskola, Győr-Moson-Sopron megye)

Nem volt egyértelmű a tanulók számára, hogy mi az elvárás, hogyan zajlik majd a számonkérés, illetve abban sem voltak biztosak, hogy valóban célba érnek-e a feltöltött feladatmegoldások. Rendszeresebb és a tanárok részéről intenzívebb kommunikációt vártak volna el a tanulók, de többen megjegyzték, hogy néhány nap alatt világos lett a számukra, hogy a tanárok is most tanulják ezt a rendszert, s hogy nekik is időre van szükségük ahhoz, hogy gördülékenyebben tudjanak dolgozni.

„Az elején nagyon izgatott voltam, mert kíváncsi voltam, milyen lenne az ilyen oktatás. A házi feladatokat megcsináltam rögtön, majd utána ellustultam, és egy hónapig nem csináltam meg semmit sem, utána pedig turbó fokozatban bepótoltam. Durva módon csapott le rám ez az egész. Kevés olyan óra volt, ahol a tanár is beszélt velünk. A legtöbb óra inkább feladat volt. Azt hittem, nem ellenőrzik, hogy mit készíték el.” (tanulói fókuszcsoport, középiskola, Csongrád megye)

A napi feladatok megoldásában elsősorban a tankönyvekre és a munkafüzetekre tudtak hagyatkozni a tanulók, de tapasztalataik szerint tantárgyanként változott, hogy mennyire volt önállóan elsajátítható a tankönyvi anyag. Amíg pl. „a földrajznál a tankönyv leír mindent, azt megtanuljuk és tudjuk”, addig a matematikát és a nyelvet készségi szinten

szükséges gyakorolni, nem lehet csak tankönyvből megtanulni. A legtöbb diák számára ez a kettő (matematika és idegen nyelv) ment a legnehezebben.

Többen megjegyezték: úgy tűnt, a tanárok nem egyeztettek egymással:

„Minden tanár azt gondolta, hogy mivel mindenki otthon van, és több ideje van, ezért többet adott, mint adott volna. És azt gondolták, hogy a másik tanár biztos kevesebbet ad.”

„A legtöbb tanár csak a saját szemszögét nézi, és a gyereket nem. Mert azzal szoktak jönni, hogy jaj, hát van 400 gyerek és mindegyikét ellenőrizni kell. De nekünk is van egy csomó tanárunk, és ahány tanár, annyi izét töltünk le, meg annyi helyre regisztráljunk... [...] Mi sem vagyunk robotok, ezt figyelembe kéne venni. Meg általában ugyanakkorra adják fel a határidőt, mindent egyszerre kéne.”

A feladatok gyakran hasonlítottak egymásra. „Ha feladnak egy nap négy oldal másolást, akkor miért ad fel ugyanolyan sokat a másik tanár is?”

A tanulók hiányolták, hogy a tanárok most nem tudták figyelembe venni a gyerekek aktuális terhelhetőségét, nem látták, hogy érdemes-e újabb feladattal bombázni őket, vagy nem. Nem volt naprakész információjuk arról, hogy mennyire érzik magukat fáradtnak, sőt azt sem tudták, esetleg kisebb testvéreikkel is napi szinten ők foglalkoznak-e, vagy sem.

„Az a véleményem, hogy az iskolában ez úgy működött, hogy amikor nap vége volt és fáradtak voltunk, amit láttak rajtunk, akkor nem adtak több feladatot, hogy majd megcsináljátok otthon. Mivel így most így nem lehetett személyre szabni egyesével, ez úgy nézett ki, hogy megnézte, hogy ma ennyit kellene megcsinálni, és azt átküldte. Ezért tűnt többnek. Több nem volt, de többnek tűnt.” (tanulói fókusz-csoport, általános iskola, Baranya megye)

A tanári kommunikáció jellemzői

Problémát jelentett, hogy a tanárok bizonyos része a feladatok kiadásán túl nem volt elérhető a gyerekek számára. Mindegyik drámás csoportban elhangzott több olyan történet, amikor egy-egy tanár kifejezett kérésre sem segített a tananyag feldolgozásában, „csak azt mondta, hogy olvassam el még egyszer”. Egy másik diák arról számolt be, hogy hiába kérte a Google Classroom osztályhoz a belépési kódot, hosszú ideig nem kapott segítséget. Viszont megosztottak történeteket olyan tanári hozzáállásról is, amikor a tanárok még így is személyre szabott megoldásokat kerestek. Volt például olyan tanár, aki telefonon kérésre elmagyarázta a tananyagot, mások hangfájlt is küldtek, és többen ragaszkodtak a napi szintű online tanórai munkához is.

A tanári gyakorlatok közötti különbség leginkább a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai között mutatkozott meg. Egy falusi iskola diákjai arról számoltak be, hogy nem naponta, hanem hetente egyszer kapták meg a feladatokat, nem is online, hanem nyomtatott formában. Egy baranyai, szegregátumban található iskola tanulóinak beszámolója szerint az osztályuk valamennyi tagjának van telefonja, számítógépe viszont csak keveseknek. A feladatokat papírlapon kapták meg a tanulók, hétről hétre hétfőnként. A megoldásokat is papíron készítették el, és adták le az iskolában. A rendelkezésre álló telefonokra kevés feladat érkezett. A tanárok esetenként Messengeren próbálták üzenni a gyerekeknek, de – a tanulók elmondása szerint – a többség nem reagált ezekre a megkeresésekre. E-mail címe minden tanulónak van, de e-mailen keresztül is csak ritkán kommunikáltak a tanárok velük. Igaz, a gyerekek véleménye szerint ők sem

gyakran ellenőrizték a mailboxukat. Egy-két tanuló számolt be arról, hogy rendszeresen figyelte a postáját, megoldotta, és lefotózva visszaküldte a megoldásokat. Ezzel ellentétben az osztályból többen úgy értékelték a karantén időszakot, hogy ez a „nem tanulásról” szólt, otthon ugyanis nem tanultak semmit. A járványhelyzet után a helyi tanodában pótolták be az elmaradásokat, elmondásuk alapján nagyjából egy hét alatt. Az iskola online tananyagként az okostankönyv.hu-t adta meg, de ezt egyikük sem használta. Abban egységesen nyilatkoztak, hogy a szülők nagyon keveset tudtak segíteni, főként azért, mert a feladatok számukra is nehezek voltak. Mindössze egy tanuló tanult otthon rendszeresen a szüleiivel. A gyerekek többségét a szülők nem ellenőrizték. Szintén egy tanuló számolt be olyan személyes gyakorlatról, hogy többször elolvasta a leckét, és amit nem tudott (például történelemből), arra rákeresett a Google felületén, vagy a Wikipédián. Így is nehezen haladt, de az utolsó pár hétben javítani tudott, amikor újra iskolába járhatott. Az internetes kereséssel kapcsolatban ellenérzése volt több tanulónak is, mivel a neten való keresést puskázásként élték meg. Elmondásuk szerint azért, mert amikor kikerestek valamit a neten, azt a tartalmat egy az egyben átmásolták a füzetbe. Úgy érzik, ennek köszönhetően jobbak lettek az eredményeik, de ezt nem saját érdemüknek tartják.

A szülők komoly teherként élték meg a távoktatási időszakot, hiszen új szerepben találták magukat. Rájuk hárult a feladat, hogy elmagyarazzák és a gyermekükkel közösen feldolgozzák a tananyagot. Emellett a normál időszakhoz képest jobban kellett figyelniük a folyamatos munkavégzésre, az elmaradt feladatok pótlására. A „szülő-tanár” szereppel az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők birkóztak meg a legnehezebben, mivel sokszor nem értették meg a feladatot. A baranyai szegregátumban élők egy esetben kaptak segítséget egy civil szervezettől, egy idősebb diákmentor személyében.

A felkészületlenséget érezték a szülők gyermekük tanulási technikájában is. A feladatok igen jelentős részét önálló munkavégzéssel kellett megoldaniuk, ez főként az általános iskolások esetében okozott nehézséget. Minél kisebb volt a gyermek, annál több szülői segítséget, magyarázatot és kontrollt igényelt az otthoni tanulásuk. A középiskolások

A tanári gyakorlatok közötti különbség leginkább a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai között mutatkozott meg. Egy falusi iskola diákjai arról számoltak be, hogy nem naponta, hanem hetente egyszer kapták meg a feladatokat, nem is online, hanem nyomtatott formában. Egy baranyai, szegregátumban található iskola tanulóinak beszámolója szerint az osztályuk valamennyi tagjának van telefonja, számítógépe viszont csak keveseknek. A feladatokat papírlapon kapták meg a tanulók, hétről hétre hétfőnként.

A megoldásokat is papíron készítették el, és adták le az iskolában. A rendelkezésre álló telefonokra kevés feladat érkezett. A tanárok esetenként Messengeren próbáltak üzeni a gyerekeknek, de – a tanulók elmondása szerint – a többség nem reagált ezekre a megkeresésekre. E-mail címe minden tanulónak van, de e-mailen keresztül is csak ritkán kommunikáltak a tanárok velük. Igaz, a gyerekek véleménye szerint ők sem gyakran ellenőrizték a mailboxukat.

esetében közös tanulást a szülők nem említettek, sokkal inkább azt, hogy gyerekük kikerült a látómezejükből, és gyakran nem is tudták, hogy mit tanul és mennyit. Az önálló kutatáson alapuló projektek megoldása a gyerekek számára új feladattípust jelentett, melyet azok tudtak könnyebben megoldani, akiknek volt már gyakorlata hasonló feladatok megoldásában.

Platform- és applikációhasználat

A hátrányos helyzetű tanulókat leszámítva minden megszólaló megerősítette, hogy a távoktatás során számos platformot használtak egyszerre: „...egész nap bárhol, bármikor jöhetett feladat, mindig kellett mindent nézni”. Így megváltozott nethasználati szokásokról számoltak be, hiszen míg a legtöbben az okostelefonjukat korábban csak reggel és este használták, addig az online oktatás időszakában szinte állandóan használni kellett azt: „...nyilván sokkal többször ránéztünk a telefonra most, hogy így szabad, meg hogy otthon vagyunk”. Általános gyakorlattá vált, hogy ebben az időszakban a tanulók sokkal inkább a telefonjukon keresztül vettek részt az oktatásban és az online életben, mint bármilyen más eszköz segítségével. Ennek a meglévő eszköz ilyen célú kihasználásán túl az is az oka volt, hogy egy home office-ba szorult, többgyermekes család általában nem tudott minden egyes tagjának számítógépes vagy laptopos hozzáférést biztosítani, s mivel ezeket az eszközöket a szülők munkacélra használták, így a gyerekek tanulására maradt az okostelefon, vagy ritkább esetben a tablet.

A szülői fókuszcsoportok tapasztalatai szintén megerősítették ezt a vélekedést: az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok esetében jelentős gondot okozott a digitális eszközök vagy az internetkapcsolat hiánya. Míg az egyik Csongrád-Csanád megyei fókuszcsoportban arról számoltak be, hogy valamennyi rászoruló család kapott a településtől eszközt, addig az egyik baranyai szegregátumban élő kilenc családból csak hatnak volt internetelérése, egy család rendelkezett számítógéppel, a másik nyolc mobiltelefonnal próbál részt venni a digitális oktatásban. További nehézséget okozott, hogy a sokgyermekes családokban egy eszköz állt csak rendelkezésre.

Néhány szülő szerint a magasabb státuszú családok esetében is előfordult, hogy a digitális tanrendre való átállás új eszköz beszerzését tette szükségessé. Ezt önerőből meg tudták oldani, de nem minden esetben jutott saját eszköz minden gyereknek, ráadásul még ez sem volt garancia az optimális tanulási környezetre. Azokban a családokban, ahol több gyermek tanult otthon, és/vagy a szülők is otthonról végezték a munkát, egyfelől nem volt megoldható, hogy mindenki elkülönülten, nyugodt környezetben tanulhasson, másfelől nem volt elegendő az internet sávszélessége, így a gyerekek vagy egyáltalán nem, vagy csak akadozva tudtak csatlakozni az online tanórákhoz.

Minél többen tartózkodtak otthon a kijárási korlátozások idején egy családban, és az otthon lévők között minél több volt a kisgyermek, a szülőknek annál nehezebb volt megfelelő tanulási környezetet teremteniük iskoláskorú gyermekeik számára.

A pedagógus szülők kiemelték, hogy kezdetben nehézséget okozott az is, hogy a Kréta felület, amelyet az állami fenntartású iskolákban használtak, technikailag sem volt alkalmas a távoktatásos órák megtartására. S mivel kevés hatékony technikai eszköz állt mind a tanárok, mind a tanulók rendelkezésére, így a gyerekek egy része eleve nem csatlakozott az órához, vagy ha igen, akkor az aktivitásuk maradt el az elvárhatótól.

„Középiskolásoknál könnyű dolgom volt, de online órát tartani nem. Volt, hogy nem tudott bejelentkezni, vagy szólt a szülő, hogy nem stabil az internet, nem tud bejelentkezni. Ezt a Kréta rendszeren át jelezte a szülő. Zoomos órával próbálkoztunk, az ingyenes negyven perccsel. Én nem fizettem erre. Bár volt olyan nyelvszakos kollégám, aki befizetett a saját pénzén, hogy ne dobja ki a zoom.

Egy ilyen online órán, amit főleg konzultációra használtam, nem jött a csapatnak, csak a fele. A jelenlévőknek a 90 százaléka kamera kikapcs, nem is láttam, csak a nevét, nem is láttam, hogy ott van-e, ezért úgy döntöttem, hogy akit érdekel, annak tartok konzultációt, de egyébként ppt-ből készült videókat készítettem nekik, amit Youtube csatornára tettem fel, aztán Redmenta tesztekkel kérdeztem őket.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

„A tanfolyamokkal nagyon negatív a tapasztalatom, az oktató se tud többet néha a pedagógusnál, a Kréta fejlesztői pedig kanyarban sincsenek az Edmondo fejlesztőivel. Van egy cég, aki nem tudom, hogy honnan szerzi a pénzt, de felhasználóbarát módon működik, a Krétában pedig vannak ugyan lehetőségek, de nem a felhasználóra gondolnak, csak arra, hogy a rendszert működtetni kell, a kettő pedig különböző.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

A tanulók többségének azonban – elmondásuk alapján – nem jelentett különösebb gondot alkalmazkodni az új helyzethez. Kettő számoltak csak be alapképességek hiányáról. Ők korábban nem ismertek egy-egy alkalmazást (pl. feladat beküldése Gmailben), és ehhez nem nagyon kaptak segítséget, maguknak kellett kitapasztalni, mi hogyan működik.

A szinte tanáronként változó platformhasználat főleg az első pár hét jellemzője volt. Később mind intézményi szinten, mind tanári munkacsoport szinten ezt racionalizálni próbálták. A diákok háromféle fő intézményi stratégiáról számoltak be: voltak iskolák, ahol az összes feladatot egy közös iskolai belső oldalra töltötték fel, s a tanulók onnan töltötték le azokat naponta, vagy hetente, volt, ahol a Kréta vagy a Google Classroom alkalmazás rendszeres használatára tértek át, illetve voltak helyszínek, ahol megmaradt a tanári platformválasztás gyakorlata. A tanulói fókuszcsoportok során a 3. táblázat szerinti applikációk, platformok kerültek szóba, az elmondások szerint mindegyik alapvetően más-más funkciót töltött be.

3. táblázat. A leggyakrabban használt platformok a távoktatás időszakában

Platform	Alkalmazási terület	Felhasználók köre
Kréta rendszer	Feladatkiadás, tanári értékelés rögzítése (osztályzatok), házi feladatok adminisztrációja	tanár, szülő, tanuló
Google Classroom	Feladatkiadás, feladat begyűjtés, online kommunikáció	tanár, szülő, tanuló
Google Meet	Online tanórák tartása, videóhívás	tanár, tanuló
Microsoft Teams	Online tanórák tartása, feladatok kiadása, a megoldások összegyűjtése, dokumentálása, online kommunikáció	tanár, tanuló
Discord	Online tanórák tartása, online csoportmunka, hang/videóhívás	tanár, tanuló
Redmenta	Tesztírás, dolgozatírás, ellenőrzés	tanár, tanuló
Zoom	Online (osztályfőnöki, idegen nyelv) órák tartása, hangszeres órák tartása, online szülői értekezlet	tanár, szülő, tanuló
Facebook	Tanári feladatmegosztás, szülők tájékoztatása	tanár, szülő
Messenger	Feladatkiadás, feladatbeküldés, csoportmunka, videóhívás	tanár, tanuló, szülő
Viber	Feladatkiadás, csoportos videóhívás, feladatvisszaküldés	tanár, szülő, tanár

Platform	Alkalmazási terület	Felhasználók köre
Gmail	Online kommunikáció, feladatkiadás, feladatvisszaküldés, szülői tájékoztatás	tanár, szülő, tanuló
MozaWeb	Tantárgyi pluszfeladatok, gyakorlófeladatok kiadása, online megoldása, ellenőrzése	tanár, tanuló
Kahoot!	Online tudásfelmérés, tudáspróba, kvízek, tesztek	tanár, tanuló

Megoszlottak a vélemények a tanulók között arról, hogy feladatok kiadására és fogadására melyik platform volt a legalkalmasabb. Többek szerint a Kréta átláthatóbb, viszont a Google Classroomban könnyebb a kommunikáció. („A kurzusba beírja az ember, és akkor minden diák látja. Ha másnak is van ez a kérdése, akkor nem kap a tanár 20 email-t, hanem mindenki látja a választ.”)

A Kréta rendszer nem volt ismeretlen a tanulók előtt, de eddig csak elektronikus rendszerként és adminisztratív feladatok ellátására alkalmas platformként funkcionált. Az online oktatás időszakában más szereppel is megpróbálták felruházni, több-kevesebb sikerrel.

„Nekünk mondták a Kréta nevű alkalmazást, ami eddig is létezett, de eddig csak a jegyeket kaptuk, akkor abban az időszakban a házi feladat is ott jött, meg gyakran linkeltek videókat, hogy ott oldjuk meg, stb. Nem tudom, a többiek hogy voltak, de lehetett a Krétán keresztül is visszaküldeni, de az bonyolult volt. Minden tanártól kaptunk email címet és azon keresztül ment vissza, amit megcsináltunk. [...] Én sok dolgot tanultam most így, mert eddig nem nagyon voltam fent az interneten. Szerintem sokat tanultam.” (tanulói fókuszcsoport, általános iskola, Baranya megye)

Azok az iskolák, ahol lehetővé tették az online tanórák tartását is, főként Discordot, Zoomot, Google Meetet, illetve Messengert használták. A válaszadó tanulók szerint az „élő tanítás” leginkább a nyelvóráknál és a matematikánál volt fontos és hasznos, sokat segített a tananyag megértésében, feldolgozásában.

A tanulók által elmesélt történetre alapozva az a következtetés szűrhető le, hogy a legtöbb fej-törést a tanárok számára az online értékelés jelentette. Hogyan lehet megfelelően értékelni a tanulók online munkáját? Az erre a célra használható applikációk, platformok közül a Redmentát és helyenként a Kahootot említették meg a válaszadók. A számonkérés formája, módja és tartalma a tanulók számára is problémát okozott. Mindegyik fókuszcsoportban elhangzott, hogy lehetőség volt „csalásra”: „Dolgozat közben videóchatelünk a barátnőnkkel, vagy apukám segített a fizika dolgozatban, ilyesmi...” Ahogyan az egyik diák megjegyezte, „aki nem puskázott, az is bolond”. Ugyanakkor több tanár is sajátosan „kompenzálta” ezt: „a tanárnő levont a jegyből, mert tudta, hogy ki milyen tanuló.” „A rosszabb tanulóknak a tanárok nem hittek el. [...] Az a baj, hogy akárhányszor próbáltam puskázni, én mindig csak hármásra tudtam megírni a dolgozatot.”

Értékelés az online oktatás során

A tanulók által elmesélt történetre alapozva az a következtetés szűrhető le, hogy a legtöbb fejtörést a tanárok számára az online értékelés jelentette. Hogyan lehet megfelelően értékelni a tanulók online munkáját? Az erre a célra használható applikációk, platformok közül a Redmentát és helyenként a Kahootot említették meg a válaszadók. A számonkérés formája, módja és tartalma a tanulók számára is problémát okozott. Mindegyik fókuszcsoportban elhangzott, hogy lehetőség volt „csalásra”: „Dolgozat közben videóchatelünk a barátnőnkkel, vagy apukám segített a fizika dolgozatban, ilyesmi...” Ahogyan az egyik diák megjegyezte, „aki nem puskázott, az is bolond”. Ugyanakkor több tanár is sajátosan „kompenzálta” ezt: „a tanárnő levont a jegyből, mert tudta, hogy ki milyen tanuló.” „A rosszabb tanulóknak a tanárok nem hitték el. [...] Az a baj, hogy akárhányszor próbáltam puskázni, én mindig csak hármásra tudtam megírni a dolgozatot.”

Arról, hogy mennyire volt reális ez az értékelés, megoszlottak a vélemények. Volt, aki szerint reálisan zajlott, „mindenki olyan jegyet kapott, amit szokott” (ld. fentebb a jegyek tanár általi korrigálása). Más szerint átláthatatlanok voltak a szempontok: néha a beküldendő feladatokat nézték, néha az órai munkát, néha a dolgozatokat. „Nem lehetett tudni, hogy hol kell aktívkodni.”

Sokan jelezték, hogy rosszabb értékelést kaptak a beküldés technikai nehézségei miatt. Másnál az okozott nehézséget, hogy a tanár nem nézte rendszeresen a Messenger fiókját, megint más rossz címre küldte a megoldásokat. Ezzel szemben volt olyan, ahol a határidőkkel voltak nagyon szigorúak: fél perc késés miatt is már csak fele annyi pontot adtak meg.

Abban is erősen megoszlottak a vélemények, hogy karantén alatt a többség inkább jobban, inkább rosszabbul, vagy ugyanúgy teljesített-e. Ez nagyban múlt azon is, hogy a tanárok éltek-e a fentebb említett „korrekciós” megoldással. Akadt olyan tanár is, „aki összekeverte a gyerekeket, és aszerint írta be a jegyeket”.

Változóak voltak a tapasztalatok arról is, mennyire van lehetőség javításra. Volt, aki azt élte meg, hogy több lehetőséget kap javításra, és a tanárok engedékenyebbek a határidőkkel, „mint élőben”. Más viszont azt tapasztalta, amikor javítani akart egy tárgyból, hogy „nem lehetett az, hogy na, felelek. Nem tudok csak úgy szemtől szembe beszélni a tanárral, hanem max. egy email.”

Néhány esetben fény derült olyan tanári értékelési megoldásra is, amely elrugaszkodott a fentiekben vázolt gyakorlattól, s kihasználva az online lét adta lehetőségeket, egyéni és csoportos projektek megvalósítására sarkallta diákjait. Így az anyaggyűjtés – feldolgozás – bemutatás hármas egységének utolsó eleme egyben a teljesítményértékelésnek is teret engedett. A tanulók digitális portfólióikba gyűjtötték produktumaikat, s megosztva ezeket csoport-, illetve osztálytársakkal, szert tehettek nemcsak egyfajta önértékelési praxisra, hanem csoport-, illetve bevett gyakorlattól eltérő tanári értékelésre is.

Tanári tapasztalatok

A tanárként is megszólaló szülők egyfelől kritikusak voltak a gyermekeik online oktatásával kapcsolatban, de önkritikusan nyilatkoztak a saját munkájukról is. A helyzet őket is felkészületlenül és felkészítetlenül érte. Néhányan ugyan használtak már közülük korábban is digitális platformokat, de az online oktatási eszközök és módszertan ilyen arányú alkalmazása számukra is szokatlan volt. Nehézséget okozott, hogy az oktatás különféle szereplői eltérő felkészültséggel és tudással vettek részt a digitális oktatásban. A különbségek a tanárok és a diákok között is érzékelhetőek voltak.

„A diákoknak és a tanároknak is nagyon különböző a digitális kompetenciája, annyira különböző, hogy ez nehezen nivellálható, mindennap meg kellett ezzel küzdeni, a tanároknak és a gyerekeknek is, hogy a tanárok ennyire különböznek. Szülőként és tanárként is mondom ezt, hogy a gyerekeknek is nehéz volt. Ugye ezt is tudjuk, hogy az is nehéz, hogy 45 percnként más-más tanárhoz mennek. Ez órán megy, mert ott van a szokásos környezet, tud váltani, de gép előtt ez már sokkal, de sokkal nehezebb volt.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

„Az általános iskolában nem állt össze egység. Ki hogy próbálkozott, ki milyen platformot használt, ez egy kicsi zavart okozott. A némettanárnő egy SMS-t nem tud elküldeni, ez komoly gond volt, az osztályfőnök az minden órát megtartott, nagyon szépen. Egyébként pedig ilyen elküldöm a feladatot, ha visszaküldik, visszaszön volt a számonkérés.” (szülői fókuszcsoport, Csongrád-Csanád megye)

A digitális tanrend három hónapos időszaka ugyanakkor lehetőséget teremtett arra is, hogy a tanárok fejlesszék digitális kompetenciáikat: új módszereket, eszközöket, platformokat próbáltak ki. Ehhez azonban kevés külső segítséget kaptak, részben önállóan, részben kisebb munkaközösségekben keresték a megoldásokat a felmerülő helyzetekre.

„De nekem pozitív dolgaim is voltak, nagyon sokat fejlődtem pedagógusként, kerestem az új megoldásokat, nagyon sok új dolgot fedeztem fel, segítettük egymást a kollégáimmal, szakmailag pozitív volt, bár nyelvtanár vagyok, nem lehetett úgy tanítani, mint korábban.” (szülői fókuszcsoport, Győr-Moson-Sopron megye)

A nethasználat változása a karantén alatt

Végezetül utalnunk kell arra is, hogy a fókuszcsoportos beszélgetésekben megszólalók szerint miként változott gyermekük nethasználatát a távoktatás időszaka alatt. A szegregátumban élő szülők egyöntetűen azt mondták, hogy gyermekeik kevesebb időt töltöttek számítógép/telefon előtt, mint a távoktatást megelőző időszakban. Ennek okát abban látták, hogy többet kellett otthon tanulni (pl.: verseket olvasni, filmeket megnézni). Ugyanakkor mivel odahaza csak keveseknek van internetelérése, így korábban csak tanodai környezetben, vagy közösségi térben tudtak online csatlakozni a gyerekek, így feltehetően, a megszólaló hátrányos helyzetű szülőknek nincs valós képük gyermekük számítógép-használatának és online jelenlétének volumenéről. A középszálybeli szülők esetében gyermekeik online töltött idejének változásáról kétféle álláspont hangzott el: bizonyos szülők szerint normál esetben gyerekekük naponta csak 1-2 órát internetezik, ehhez képest óriási változásnak tartották, hogy a távoktatás során legalább 5-6 órát töltöttek gyermekeik a digitális térben, mások viszont nem tapasztaltak komoly növekedést gyermekük nethasználatában. Ő inkább azt látták, hogy a szabadidő és a tanulásra fordított idő határai elmosódtak.

A tanulók főként ezt az utóbbi véleményt osztják, egyöntetűen úgy látják, elmosódott a játék-tanulás-kommunikáció közötti határ, s mindannyian arról számoltak be, hogy jelen-tősen több időt töltöttek számítógép előtt, mint korábban. A középiskolás válaszadók esetében ennek mértéke drasztikusan megnőtt, volt, aki 10-12 órás online jelenlétről beszélt, a korábbi 3-4 órához képest.

„Eddig napi négy órát töltöttem mobilon naponta, most napi 13-14 órát. Azért megpróbálok beszélgetni is másokkal.”

„Anyukám otthonról tanított, így őt nem akartam zavarni. Hajnalban is folyamatosan fenn voltam, néztem, mit raknak fel. Ennyit gép előtt, telefon előtt nem voltam még.”

„Egész sokat voltam korábban is net előtt, 3-4 órát, most 8-at. Épp a karantén előtt gondoltam, hogy internet-detoxot fogok tartani, de most persze nem lehetett. Örülök, ha nem kell használni a netet.” (tanulói fókuszcsoport, középiskola, Csongrád-Csanád megye)

A szülők felé is könnyebben legalizálhatóvá vált a „gépidő”, hiszen a legtöbb szülő nem tudta követni, mikor zajlik kötelező feladatvégzés, mi elvégzendő iskolai feladat, és mi nem. „Én sokszor úgy csináltam mintha tanulnék, de Brawl Stars-oztam. Laci is ezt csinálta.” Mivel a játék mellett a barátokkal való kapcsolattartás is online zajlott, a tanulásra szánt gépidő gyakran összefolyt a kapcsolattartással és a játékkal. „Többet videóchateltünk, mint előtte bármikor.” – erősítették meg egymás szavait a válaszadók.

Összegzés – a tanulók pedagógiai javaslatai

Összességében elmondható, hogy a távoktatás három hónapja sem a szülői, sem a tanulói beszélgetések alapján nem tekinthető homogén időszaknak. Az idő előrehaladtával több változás is történt. Egyrészt csökkent a digitális oktatás során tapasztalható esetlegesség. A nehezebben átálló tanárok is megtalálták a hangjukat, erre például különösen büszkéek voltak a fókuszcsoportban megszólaló tanár-szülők.

A diákok oldaláról viszont ellentétes folyamat indult el. Az idő előrehaladtával csökkent a motivációjuk, hiányolták a tanárok közvetlen, személyes visszajelzéseit. A szülők szerint gyermekeik különösen rosszul élték meg a barátok, osztálytársak és a tanuláson kívüli közös tevékenységek hiányát.

A jövőbeni online oktatásra nézve a tanulók egy pontosan körvonalazható javaslatsort fogalmaztak meg karantén-tapasztalataik alapján. Tanácsaik leginkább a kommunikációval kapcsolatban fogalmazódtak meg, de szakmai jellegű észrevételeket is tettek a pedagógusok, az iskolák számára.

Mindannyian egyetértettek abban, hogy az online oktatás előkészítésébe a tanulókat is érdemes bevonni. Nem szabadna figyelmen kívül hagyni, hogy a tanulók mely alkalmazásokat, platformokat részesítik előnyben, és melyek támogatják leginkább egy interaktív tanulási környezet létrehozását. A tanulók szavaival élve: melyik platformon lehet a legegyszerűbben kérdezni és válaszolni.

Általános tanulói tapasztalat volt, hogy az online tanulás során sokkal több feladatot kaptak, mint egyébként, „offline módban”. Egyrészt a tananyagot is fel kellett egyénileg dolgozni, másrészt a házi feladat is tetemes mennyiségű volt, minden tantárgyból, s erre jöttek még a kötelező online gyakorló feladatok is. Egy-egy tantárgyra való felkészüléssel több órányi idő ment el. Ha a tanárok egyeztettek volna a követelményekről, s ráláttak volna egymás elvárásaira is, sokkal inkább racionalizálható lett volna a kiadott feladatmennyiség.

A tanulók elvárják a tanároktól, hogy online elérhetőek legyenek, hogy válaszoljanak a felmerülő kérdésekre, illetve reagáljanak a beküldött házi feladatokra. Visszatérő tanulói igényként merül fel az is, hogy már a feladatok kiadása előtt kaphasson a diák tájékoztatást arról, hogy az egyes feladatok értékelése milyen módon, és milyen kritériumok mentén fog történni. Ha egy szóval kellene összefoglalni a tanulók elvárásait, akkor az a kiszámíthatóság lenne. Kiszámíthatóság és biztonság, ez a két dolog, amellyel a járványhelyzet okozta stressz a tanulás vonatkozásában csökkenthető lenne.

A fentiekben bemutatott tartalmi elemeken túl a kutatás módszertani eredménnyel is járt. Összevetve az ún. hagyományos és innovatív (drámás, vizuális-kreatív) módszerekkel készült beszélgetések tapasztalatait, egyértelműen megállapítható, hogy a nem szokványos fókuszcsoporthoz tartozó megoldások, főként az online beszélgetések esetében, sokkal mélyebb diskurzusokat eredményeztek. A tanulók a drámás és a vizuális módszertan nyújtotta biztonságos közegben jobban megnyíltak, s nemcsak kritikai észrevételeiknek adtak inkább hangot, hanem élve a drámás keret adta szereplehetőségekkel, saját élmény alapú, pragmatikus „szakértői” javaslatokat is megfogalmaztak a pedagógusok és az iskola számára.

A drámás fókuszcsoporthoz tartozó tanulói tanácsok a pedagógusok számára:

- Beszéljessen a diákokkal, kérdezze meg és hallgassa meg őket. „Nem volt ilyen párbeszéd [mint amilyen ez a fókuszcsoport] a diákok és a pedagógusok között, és ez volt a legnagyobb probléma.”
- A platformok kapcsán kérdezze meg a gyerekeket, hol vannak a legszívesebben.
- A tanárok kommunikáljanak egymással: kérdezzék meg egymást, hogy ki megnyitott adott fel.
- Válaszoljon a beküldött anyagokra, jelezze, hogy megkapta. Adjon is rá visszajelzést.
- Ha a diákok segítséget kérnek, válaszoljon. („Ne csak azt, hogy »olvassd el«”.)
- Legyen egyértelmű, mit és hogyan fog értékelni.
- Figyeljen jobban arra, hogy a diákok ne csak lemásolják, hanem megtanulják az anyagot.
- Adjon kevesebb (munkafüzet-) feladatot, és akkor több idő marad az érdemi tanulásra.
- Adjon lehetőséget a javításra, hogy új jegyeket szerezhessenek a diákok.
- Ha valakinek romlanak a jegyei és nincs ott órán, arra figyeljen jobban oda, ez egy jel.
- Adjon lyukasórát, hogy legyen idő tanulni, az elmaradásokat bepótolni.
- Legyen kicsit elnézőbb.

Irodalom

Bethlenfalvy Ádám (2020). *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. L'Harmattan.

Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 111–119. DOI: 10.1080/17439880701343006

Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. DOI: 10.1344/der.2020.37.230-239

Cziboly Ádám (2017, szerk.). *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama.

Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József & Trencsényi László (2016, szerk.). *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., Pascoe, C. J. & Robinson,

L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. MacArthur Foundation. DOI: 10.7551/mitpress/8519.001.0001

Lannert Judit, Németh Szilvia & Szécsi Judit (2017). *Kábítószerszhasználát a szegregátumban élő általános iskolások körében. Kutatási zárójelentés*. Kézirat. T-Tudok Zrt. https://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoi-osszefoglalodrog_korr.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 24.

Livingstone, S. & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. DOI: 10.1080/08838150802437396

Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future.

New Media and Society, 20(3), 1103–1122. DOI: 10.1177/1461444816685930

N. Kollár Katalin (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–54. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.23

Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ.

OECD CERI (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. OECD Publishing.

Osváth Andrea & Papp Z. Attila (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 11(2), 179–205. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf Utolsó letöltés: 2021. 05. 24.

Jegyzetek

¹ A *Global Kids Online* nemzetközi kutatási projekt, amely az *UNICEF Office of Research-Innocenti* kezdeményezésére indult a *London School of Economics and Political Science (LSE)* és az *EU Kids Online* hálózat közreműködésével. Ezeket a forrásokat bárki szabadon használhatja az *Attributive Non-Commercial Creative Commons License (CC BY-NC)* licenc alapján, amennyiben a *Global Kids Online*-t forrásként megjelöli (lásd www.globalkidsonline.net).

² A szervezők bízunk abban, hogy április-májusban a tanulók és a szülők is „beleszoktak” az online tanulási rendbe, így az online beszélgetésekre való invitálás nem fog nagy ellenállásba ütközni. Ez a feltevésünk nem minden esetben bizonyult valósnak, hiszen júniusban, amikor is a beszélgetésekre sor kerülhetett, a megszólított szülők és tanulók közül sokan azért utasították vissza a felkérést, mert úgy érezték, túl sok idejüket köti le az online jelenlét, vagy épp az online munkarend miatt megszaporodtak a munkahelyi feladataik.

³ Az előkészítő munka során kiderült, hogy a hátrányos helyzetben lévő családok inkább offline módon érhetőek el, online beszélgetésbe – technikai okok miatt – nem tudnak bekapcsolódni.

⁴ Fontos kiemelni, hogy az adatgazdagságot az adatközlők együttműködési készsége sokkal inkább befolyásolta, mint a lebonyolítás módja.

⁵ A járványhelyzet okozta helyzet azonban nem tette lehetővé, hogy a vizuális-kreatív módszertannal történő beszélgetésekre is kellő arányban sor kerüljön, mindössze csupán egy pilot fókuszcsoport készült el így. A vizuális-kreatív módszertan online kipróbálására és alkalmazására nem került sor. Helyette inkább hagyományos beszélgetések zajlottak, ugyanis az ezekre való felkészülés technikai igényét ilyen rövid határidővel nem lehetett megoldani.

⁶ Házi orvos, HR-es, jogász, illetve színész.

⁷ Online: Győr-Moson-Sopron: 3 fő; Baranya 4 fő, Csanád-Csongrád: 9 fő; offline: Csanád-Csongrád: 7 fő.

⁸ Kivételnek az egyik baranyai általános iskola számított. Ott a távoktatásra való áttérést néhány nappal a digitális munkarend elkezdése előtt megkezdték.

Absztrakt

A magyar közoktatás rendszerének legnagyobb közelmúltbeli kihívását az online oktatás 2020. márciusi bevezetése jelentette, ami egyúttal rengeteg tanulsággal járt: egyebek mellett arról, hogyan szerveződik újra az oktatás/tanulás folyamata a digitális térben, miképpen alakulnak át a tanár-, szülő- és diákszerepek, hogyan változnak meg a közoktatás szereplői közötti kommunikációs folyamatok, illetőleg mi jellemzi a megváltozott körülmények között az „iskolai” médiahasználatot. Ezekre a kérdésekre is választ kerestünk, amikor – e folyamattal egyidőben – a nemzetközi standard vizsgálatokhoz kapcsolódva empirikus kutatásokat végeztünk a 13–17 év közötti gyermekek online tanulási és internethasználati szokásairól.

A jelen tanulmány fókuszcsoportos interjúk eredményeire támaszkodva mutatja be és értelmezi az online oktatás három hónapjára jellemző újfajta médiahasználati szokásokat, a különböző szülői, tanulói és tanári tapasztalatokat, a jellegzetes, szociokulturálisan is meghatározott problémamegoldási stratégiákat.