

Rajnai Richárd – Németh Szilvia

Digitális médiahasználat az iskolákban – pandémia idején

Egy fókuszcsoportos kutatás eredményei

A koronavírus-járvány miatti korlátozások számtalan ponton és módon alakították át a mindennapi élet megszokott gyakorlatait. A kényszerű változások egyike – a tantermen kívüli oktatás bevezetése – egyaránt hatással volt az oktatási folyamatokra és a családok életére. Az alapvetően a 13 és a 17 év közötti gyerekek online jelenlétére és internethasználatára irányuló, fókuszcsoportos módszerrel végzett kutatásunk¹ a 2020. májusi és júniusi adatfelvétel során kiegészült egy olyan kérdéscsoporttal, amellyel válaszokat kaphattunk a távoktatásból fakadó kérdésekre is. Így arra is, hogy a 2020 márciusában bevezetett tantermen kívüli, digitális munkarend milyen módon alakította át a tanár-, a szülő- és a diákszerepeket, hogyan változtatta meg a köznevelés szereplői közötti kommunikációt, és milyen hatással volt az „iskolai” médiahasználatra. Mindezeket túl vizsgáltuk azt is, hogy az iskolákban, a tanároknál és a tanulói háztartásokban rendelkezésre álló eszközök felhasználásával miként sikerül újragondolni az oktatás kereteit Magyarországon. A nemzetközi standard EU Kids Online, illetve a Global Kids Online vizsgálatok módszertanát is felhasználó empirikus kutatásunk kiemelt módon foglalkozott a digitális oktatással létrejött új oktatási-médiahasználati szituációval, s az eseményekkel együtt haladva kísérletet tettünk az online oktatás mindennapjainak mikroszintű megfigyelésére és értelmezésére.

Kulcsszavak: digitális oktatás, fókuszcsoport, oktatási platformok, online töltött idő, szülő-tanár szerepváltozás, tanár-diák kommunikáció, távoktatás

1. A mediatizált oktatás fő kérdései

Nem kétséges, hogy a tantermen kívüli, digitális tanrend szerinti oktatás markáns változást hozott nemcsak a tanulóknak, hanem a családok életében is. A hagyományos offline nevelési-oktatási folyamatban az iskola és az otthon a gyerekek és szülei életvilágának jól elkülöníthető tereként jelent meg (Livingstone & Sefton-Green 2016). A szülők – még ha szerettek volna is – nem láttak bele közvetlenül az iskola működésébe, nem ülhettek be érdeklődőként a gyermekeik tetszőleges óráira, a járvány okozta megváltozott helyzetben azonban akarva-akaratlanul résztvevők lettek ők maguk is, hiszen a virtuális térbe kényszerült iskola egyszeriben az otthonok részévé vált. Talán nem ilyen erős hatás, de ezzel egyidejűleg a tanárok is minden korábbinál pontosabb képet kaphattak tanítványaik otthoni életvilágáról. A digitális tér, amely a pandémia előtt a szabadidő-eltöltés különféle lehetőségei által egyfajta menekülési útvonalat kínált a fiataloknak az iskola rutinszerű gyakorlata és a szülői felügyelet alól (Livingstone 2016), hirtelen hasonló szabályokkal és kötelezettségekkel kezdett el működni, mint maga az iskola. Még akkor is így van ez, ha az online oktatás intenzitása és formai követelményei nem vethetők össze az osztálytermi oktatásával. Mindezek tükrében tanulmányunkban elsősorban a koronavírus-járvány első hulláma alatti távoktatásos időszak médiahasználati vonatkozásaira koncentrálnunk, a pedagógiai következményeket csak érinteni fogjuk.

¹ A kutatás a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ és az Agape Alapítvány együttműködésében valósult meg, az Insite Drama és a Pécsi Tudományegyetem Kommunikáció és Médiatudományi Tanszékének részvételével.

Előljáróban fontos leszögezni, hogy a konvergens médiakörnyezetben, részben online térben, digitális eszközökkel történő tanulás többet jelent a csupán informatikai eszközökkel történő tanuláshoz, miként a média eszközeivel történő oktatás sem azonos a médiáról szóló oktatással (Buckingham 2003/2005). Az elmúlt évtizedben a magyar oktatáspolitikai egyértelműen az előbbinek nyújtott nagyobb terepet, a médiaoktatás szerepe visszaszorult (Hartai 2014, 2016). Ennek következtében a média- és információs műveltség (MIL) fejlesztésének az UNESCO által javasolt párhuzamossága helyett a magyar tantervi szabályozás csak az informatika tantárgy (újabbán digitális kultúra) oktatását teszi mindenki számára elérhetővé, azt is alacsony óraszámokban. A médiatudatosságra nevelés célként ugyan megjelenik a kerettantervekben, ám megvalósítása tisztázatlan. Az ezzel kapcsolatos probléma kettős. Egyfelől látni kell, hogy a médiaműveltség fejlesztése komplex fejlesztési programot takar (Buckingham 2003/2005, Silverstone 2008/2010), amelynek fontos eleme azon ismeretek elsajátíttatása és kompetenciák fejlesztése, amelyek az online térben való hatékony és etikus részvétel, illetve együttműködés feltételei. A média- és információs műveltség féoldalas oktatásának következménye, hogy az online részvétel szempontjából különösen fontosnak tűnő képességek és készségek (Jenkins et al. 2009, Jenkins et al. 2016) fejlesztése hangsúlytalan, miközben növekszik a szakadék a fiatalok technológiával kapcsolatos osztálytermi és iskolán kívüli tapasztalatai között (Buckingham 2007). Egy korábbi kutatásunkban azt láttuk, hogy a magyarországi tanárok leginkább az információ használatához kapcsolódó cselekvéseket értik a médiaműveltség fogalmán, a tudásszerzéshez vagy kreatív alkotáshoz (média-írástudás) a pandémiát megelőzően kevesen kapcsolták a fogalmat (Rajnai 2020).

Lényeges megjegyezni, hogy miként a hagyományos osztálytermi tanulás vonatkozásában sem beszélhetünk homogén tanulói csoportokról, ugyanígy a digitális oktatás kapcsán sem tehetjük ezt (Jenkins et al. 2016). Digitális eszközhasználatuk, a konvergens médiakörnyezetben való jártasságuk nagyban függ nemcsak az oktatásuktól, hanem személyes tapasztalataiktól, illetve a médiahasználatuk mértékétől, módjától is (Ito et al. 2008, Helsper & Eynon 2009). A médiában gazdag háztartásokban felnövő gyerekek helyzeti előnyben vannak, az egyének által igénybe vehető erőforrások közti különbségek ebben az esetben is növelik a társadalmi-gazdasági és egyéb egyenlőtlenségeket (Livingstone & Sefton-Green 2016).

Mindezek alapján érthető, hogy a 2020. március 14-én bevezetett tantermen kívüli, digitális munkarend váratlan kihívások elé állította a tanárokat, a tanulókat és a szülőket. Problémát jelentett a távoktatásra és az otthoni tanulásra történő átállás gyorsasága, ám a fókuszcsoporthoz beszélgetések résztvevői szerint a legnagyobb gondot a köznevelési rendszer felkészítetlensége jelentette. Másként fogalmazva: a médiaműveltség komplex fejlesztésének elmaradása miatt a hosszabb felkészülési idő sem tette volna könnyebbé az új helyzetre történő átállást.

2. A kutatás módszertani sajátosságai

A kutatás – a járványhelyzethez is igazodva – egyedi módszertannal dolgozott: az ország három megyéjében (Baranya, Csongrád-Csanád, Győr-Moson-Sopron), különböző társadalmi csoportokhoz tartozó adatközlők részvételével, 18 fókuszcsoporthoz interjúra került sor, amelyeken ötven szülő, illetve ugyanennyi diák vett részt. Az adatfelvétel 2020 májusa és júliusa között zajlott, azaz közvetlenül a pandémia első hulláma miatt elrendelt korlátozások végén. A fókuszcsoporthoz a legtöbb esetben egy családhoz tartozók voltak, de a szülői és a tanulói csoportok külön szerveződtek.

A kutatási dizájn megtervezésekor fontos szempontot volt, hogy a beszélgetések az ország különböző részein élő, eltérő társadalmi háttérű családok médiahasználatáról, illetve online környezetben történő tanulásáról egyaránt szolgáltatassanak információval. A cél érdekében különböző társadalmi háttérű iskolákat és tanodákat vontunk be a kutatásba. A mintában például egy megyeszékhely egyetemi gyakorló iskolája mellett az ugyanezen város peremterületén lévő, hátrányos helyzetű gyerekeket oktató tanoda is helyet kapott.

A koronavírus-járvány miatt a fókuszcsoporthoz egy részét csak online módon tudtuk megvalósítani. Ezzel a módszerrel leginkább a középosztálybeli családokat tudtuk elérni. A hátrányos helyzetben lévők esetében a virtuális platformokhoz történő csatlakozás nehézségei miatt személyes beszélgetésekre került sor.

Kutatásunk további sajátossága volt, hogy a hagyományos forgatókönyv és lebonyolítás mód mellett drámás és a vizuális-kreatív eszközöket is alkalmaztunk annak érdekében, hogy egyfajta eltávolító keretbe helyezzük a vizsgált területet. Bár az adatfelvétel módja különböző volt, a 18 fókuszcsoporthoz felolvasása és elemzése azonos

módon történt. A drámás fókuszcsoporthoz nem a kitalált jelenetek megvalósulása, a vizuális-kreatív csoport esetében pedig nem az elkészült rajzok minősége volt lényeges, hanem a kialakuló diskurzus. Azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek könnyebben osztották meg tapasztalataikat így, mint egy hagyományos beszélgetés keretei között.²

A szülői és a tanulói beszélgetések forgatókönyvei a Global Kids Online kutatás módszertani ajánlásai és korábbi tapasztalatai alapján készültek (Livingstone et al. 2012, Livingstone et al. 2018), ugyanakkor figyelembe vettük a magyarországi sajátosságokat is, illetve a forgatókönyv kezdő blokkjában a távoktatás tapasztalataira kérdeztünk rá. A tartalomelemzés során felhasználtuk a beszélgetésekről készült hangfelvételeket és szöveges átiratokat. A szövegek kódolása az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével készült, egyfelől a GlobalKids Online kutatás interjú-feldolgozási segédletében szereplő kódok, másfelől a távoktatásra vonatkozóan általunk alkotott kódok alapján, amelyeket a beszélgetésekben elhangzó adatok figyelembevételével készítettünk (lásd az 1. és a 2. táblázatot). Az alkalmazott módszertant és a leggyakrabban használt platformokat külön táblázatokban foglaltuk össze (lásd a 3. és a 4. táblázatot).

1. táblázat

A GlobalKids Online kutatás adaptált kódtáblázata

Kódcsalád	Kód	Kódcsalád	Kód
1. Hozzáférés	Az első használat	4. Készségek és gyakorlatok	Működtetési készségek
	A használat gyakorisága		Információs és keresési készségek
	Használati idő		Szociális készségek
	Online eltöltött idő		Kreatív készségek
	A hozzáférés korlátai		Mobil készségek
	A használat helye		Általános készségbizalom
	Eszközök		Kockázati tapasztalat
	Eszköz	Kockázati hatás	
	Kapcsolódás	Kockázattudatosság	
	A kapcsolódás függetlensége	Idegenek	
2. Lehetőségek	Pozitív online tapasztalatok	5. Kockázatok	Sértő online viselkedés
	Online tanulás		Szex
	Iskolai tanulás		Nem kívánt tartalom
	Online közösségi részvétel		Kereskedelmi kockázat
	Online állampolgári részvétel		Technikai problémák
	Kreatív online részvétel		Egészség és túlzó használat
	Online szocializáció	6. Mediáció	Szülői mediáció
	Online szórakozás		Korlátozó szülői mediáció
	Személyes használat		Technikai mediáció
	Kereskedelmi használat		Szülői ellenőrzés
Mobil kommunikáció	A szülői mediáció eredményei		
3. Digitális környezet	Weboldal vagy applikációhasználat		Tanári mediáció
	Online kommunikáció megközelítése		Kortárs mediáció
	Viselkedés a közösségi hálózatokon	7. Segítségkeresés és támogatás	Szülői segítség kérése
	Közösségi hálózatok biztonsága		A családi támogatás érzése
		Másokkal megbeszélni felkavaró dolgokat	

² A drámás fókuszcsoporthoz Bethlenfalvy Ádám és Cziboly Ádám által kidolgozott forgatókönyvek alapján, Bethlenfalvy Ádám vezetésével zajlottak, a vizuális-kreatív fókuszcsoporthoz pedig a Kreatív Partnerség program pedagógiai módszertanára épültek. Mindkét módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók és a forgatókönyv által felvetett érzékeny témák és az azokkal kapcsolatos személyes tapasztalatok között „játékony” 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 nézetegyüttesek is.

2. táblázat

A digitális tanrend/távoktatás elemzése során használt kódok

Kódcsalád	Kód
Digitális tanrend	Online töltött idő
	Napirend
	Technikai nehézség
	Iskolai-tanári módszerek
	Tanári szerep
	Szülői szerep
	Eredményesség, hatékonyság
	Társas kapcsolatok
	Pozitív tapasztalat

3. táblázat

A fókuszcsoportos beszélgetések típusai a módszertan és formai változatok függvényében

Módszer	Technikai forma	
	Online	Offline
Drámás	2	1
Vizuális	0	1
Hagyományos	9	5

3. A kutatás fő eredményei

3.1. A médiatérben töltött idő és az online tanulás nehézségei

Mind a szülők, mind a tanulók véleménye szerint a 2020 márciusában elindult úgynevezett digitális oktatás leginkább a feladatok online ki- és beküldését jelentette, míg a szülői elvárások sokkal inkább egyfajta rendszeres online óratartásra vonatkoztak. Az iskolák ennek az igénynek a megfelelő technikai feltételek és kellő digitális pedagógiai felkészültség hiányában csak elvétve tudtak megfelelni. A szülők szerint az eredményes iskolai munka alapfeltétele a folyamatosság és a rendszeresség, így ebben a különleges, járvány okozta helyzetben elfogadták, hogy ez most egyet jelent az online térben töltött több idővel. Ez a többletidő pedig a válaszok alapján egyértelműen markáns növekedést jelent: bizonyos szülők szerint míg gyermekük korábban naponta maximum egy-két órát töltött digitális térben, addig a távoktatás alatt ez az időmennyiség minimum öt-hat órára nőtt.

A tanulók is lényeges változásként utaltak a játék-tanulás-kommunikáció közötti határ elmosódására, és mindannyian arról számoltak be, hogy jóval több időt töltöttek számítógép előtt, mint korábban. A középiskolás válaszadók esetében ennek mértéke drasztikusan megnőtt, volt, aki tíz-tizenkét órás online jelenlétről beszélt, a korábbi három-négy órához képest.

Az összes megszólaló tanuló egyetértett abban, hogy a koronavírus-járvány miatti korlátozások első hulláma idején otthon töltött időszak a korábbtól eltérő tanulási tapasztalattal járt, amelynek egyik legfontosabb vetületét az idővel való önálló gazdálkodás jelentette. Mindenkinek magának – részben szülői segítséggel – kellett kialakítania az eredményes tanuláshoz szükséges napi vagy heti gyakorlatot.

Az idővel való szabadabb gazdálkodásnak egyszerre volt oka és következménye, hogy a tanulók az iskolai feladatok elvégzését az egyéb szabadidős tevékenységükkel igyekeztek összehangolni. Ezek csak részben voltak

online elfoglaltságok. A kényszerűen otthon töltött hetek során a válaszadóinknak egyre jobban hiányoztak a személyességet igénylő közösségi tevékenységek, vagy egyszerűen csak az olyan rutinok, mint az iskolába történő utazás.

A fókuszcsoportok résztvevői a távoktatás pozitívumaként említették a rugalmasabb napirendet, de azt is látni kell, hogy az önálló feladatmegoldás, illetve a felnőtt segítség és az interaktivitás hiánya miatt a korábbinál több időre volt szükség bizonyos tantárgyak vagy tananyagok elsajátításához.

A beszélgetések alapján úgy gondoljuk, hogy többnyire nőtt a tanulásra fordított idő. Az egyik drámás csoport 16 megszólalója között csak egy fiatal volt, aki szerint kevesebb időt kellett a tanulásra szánni. A többiek mindannyian sokkal több, esetenként háromszorosára emelkedett tanulási időre panaszkodtak. Egybehangzó nehézségként fogalmazták meg a korábbinál sokkal több házi feladatot; ez egyformán érintette az általános iskolás és a középiskolás korosztályt. A fiatalabb tanulók esetében a szülők próbálták átvenni a tanárok ellenőrző, fegyelmező szerepét, a középiskolások esetében a tanulási folyamat menedzselése szülői kontroll nélkül történt. Esetükben a szülők úgy élték meg ezt a helyzetet, hogy a tizenéves gyermekeik a karanténoktatás időszakában kikerültek a látómezejükből, és gyakran azt sem tudták, hogy mit csinálnak, hiába voltak fizikailag otthon.

3.2. A tanár-diák online kommunikáció jellemzői

A tanulók többféle tanári kommunikációs gyakorlatról számoltak be. A különbségek egyik dimenziója vélhetően a tanárok digitális kompetenciáival függ össze. A tanulók számára a távoktatás első napjaiban lett világos, hogy tanáraik is most tanulják ezt a rendszert, s hogy nekik is időre van szükségük ahhoz, hogy gördülékenyebben tudjanak dolgozni. Egy falusi iskola diákjai arról számoltak be, hogy nem naponta, hanem hetente egyszer kinyomtatva kapták meg a feladatokat.

A tanulói fókuszcsoportokban több példát említettek a pozitív tanári hozzáállásra: volt, aki telefonon segített a tananyag feldolgozásában, mások hangfelvételt küldtek, és sokan tartottak napi rendszerességgel online órákat. Ugyanakkor a drámás beszélgetések mindegyikében említettek olyan esetet a megszólalók, amikor egy pedagógus a kifejezett tanulói kérésre sem segített.

A fókuszcsoportokban elhangzottak alapján úgy látjuk, hogy az online oktatás során jelentős eltérés volt a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok gyakorlatai között. A hátrányos helyzetű családokat kezdetben az akadozó internetcsatlakozás és az esetleges eszközhiány miatt nehezen tudták elérni a tanárok. Ezért – például egy baranyai, szegregátumban található iskola esetében is – a hétről-hétre nyomtatott és visszakért feladatok voltak jellemzőek. Ez a gyakorlat a legtöbb helyen azonban az egész karanténidőszakban megmaradt, annak ellenére is, hogy egyre inkább láthatóvá vált, a wifi-csatlakozás megoldható, és okostelefonnal is rendelkezik szinte minden háztartás. Mivel a nyomtatott feladatlapok gyakorlatát nem váltotta fel a digitális oktatás, így – a tanulók elmondása szerint – a pedagógusok által írt esetleges Messenger-üzenetekre alig reagáltak, az emailen történő kommunikációt a tanárok nem erőltették, a gyerekek pedig nem ellenőrizték gyakran a postafiókjukat. Csak néhány tanuló figyelte rendszeresen a postáját, oldotta meg az így kapott feladatokat, és küldte vissza lefotózva a megoldásokat. A többiek szerint a karanténidőszak „nem tanulásról” szólt, a lezárásokat követően a helyi tanodában próbálták nagyjából egy hét alatt bepótolni az elmaradásokat.

További általános tanulói tapasztalatként fogalmazódott meg, hogy a tanárok nem egyeztettek egymással, és nem ismerték tanítványaik leterheltségének mértékét. Nem vették figyelembe a többi órára kiadott feladatok mennyiségét. Nem volt naprakész információjuk arról, mennyire érzik magukat fáradtnak a fiatalok, sőt azt sem tudták, esetleg kisebb testvéreikkel is napi szinten ők foglalkoznak-e vagy sem.

A digitális, tantermen kívüli munkarend a szülők számára is többletterhet jelentett. Nemcsak szülőként kellett megfelelniük, hanem – az általános iskolás korú gyermekeik esetében – tanári teendőik is lettek. Támogatniuk kellett a tanulást, segítséget kellett nyújtaniuk az értelmezésben, el kell magyarázniuk a nehezebb tananyag-elemeket, és figyelniük kellett a folyamatos tanulásra is. Nem meglepő, hogy a tanári szereppel a képzetlenebb szülők küzdöttek meg nehezebben.

3.3. A digitális eszközök és alkalmazásuk praxisa

A tanulói elmondások alapján egyértelműen megállapítható, hogy a vizsgált időszakban megváltozott a gyerekek internethasználati gyakorlata. A távoktatást megelőzően az okostelefonok használata főként a reggeli és a délutáni/esti időszakra korlátozódott, vagyis az iskola falain kívül töltött szabadidőre. Az új helyzet azonban folyamatos online jelenlétet igényelt, az okostelefon vált a tanulás legjellemzőbb eszközévé. Ez alól kivételt jelentettek azok a hátrányos helyzetű tizenévesek, akiknek részvételi nehézségeiről már szóltunk.³ A telefonhasználatot a leginkább a háztartásokban elérhető digitális eszközök száma befolyásolta. Minél többen voltak otthon egy *home office*-ba szorult családban, annál nehezebb volt saját asztali számítógépet vagy notebookot biztosítani a tanuláshoz. Az okostelefonok – ritkább esetben tabletek – intenzív használata tehát inkább kényyszerűségnek tekinthető, mint ideális megoldásnak. Mindehhez hozzátehetjük, hogy a digitális munkarend bevezetésekor sok esetben kényszerültek új eszköz beszerzésére a középosztálybeli családok is. Hasonló beruházásról a hátrányos helyzetű családok tagjai nem számoltak be. A zavartalan, önálló munkavégzést lehetővé tevő tanulási környezetet azokban a családokban volt a legnehezebb biztosítani, ahol többen tartózkodtak otthon. A párhuzamosan csatlakozó eszközök magas száma miatt sok esetben az oktatásban való részvételt az akadózó internetelés is nehezítette.

Az eszközhasználat a családok anyagi helyzete és a megfelelő eszközök szűkössége miatt az okostelefonok dominanciáját eredményezte, a szoftver- és a platformhasználat terén azonban nagyfokú változatosságot találtunk. Mivel az online oktatás a legtöbb iskola esetében teljesen újszerű volt, ezért a vizsgált időszak első felét a felfedezés jellemezte, azaz a pedagógusok többféle digitális oktatási felületet próbáltak birtokba venni. Az első hetekben szinte tanáronként változott a használt platform, ami nehezítette a tanulók dolgát, ennek ellenére a gyerekek utólag úgy látták, hogy könnyen tudtak alkalmazkodni az új helyzethez. Mindössze ketten említették, hogy nem ismertek egy-egy alkalmazást (például feladat beküldése gmailben), és ehhez nem nagyon kaptak külső segítséget, így maguknak kellett kitapasztalniuk a felület működését.

Az első hetek bizonytalanságát követően az iskolák intézményi szinten vagy a munkaközösségek szintjén alakítottak ki protokollokat, és ezzel sikerült racionalizálniuk az alkalmazások használatát. A tanulók háromféle gyakorlatot említettek. Voltak iskolák, ahol egy közös, belső oldalt használtak, és heti vagy havi rendszerességgel arra töltötték fel az összes feladatot. Másutt egységesen, iskolai szinten a Kréta vagy a Google Classroom felületét használták. De voltak olyan oktatási intézmények is, ahol a tanárok maguk választhatták ki a számukra megfelelő alkalmazást. A tanulói fókuszcsoportok során a következő applikációk, platformok kerültek szóba, mindegyikük alapvetően más-más funkciót töltve be (lásd a 4. táblázatot).

A szülők a legtöbb kritikát az e-Kréta felülettel kapcsolatban fogalmazták meg, amely ebben az időszakban nem volt alkalmas a távoktatásos órák megtartására. Hasonló véleményen voltak a tanulók is, akiknek ez a rendszer nem volt ismeretlen, de korábban csak adminisztratív feladatok ellátására alkalmas felületként használták. Az online oktatás időszakában más szereppel is megpróbálták felruházni, több-kevesebb sikerrel.

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

A fókuszcsoportokban megszólaló pedagógus foglalkozású szülők tapasztalataik megosztásakor a két szerepüknek megfelelően jártak el: míg szülőként szívesen fogalmaztak meg kritikát, addig tanárként igyekeztek megmagyarázni, hogy számukra milyen nehézségekkel járt az átvétel, illetve milyen saját tanulási folyamaton mentek keresztül. Az online oktatási eszközök és módszertan ilyen arányú alkalmazása minden egyes, tanárként

³ 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 internetelésük, egy család rendelkezett számítógéppel, a másik nyolc mobiltelefonnal próbált részt venni a digitális oktatásban.

is megszólaló szülő számára komoly kihívás volt, különösen azoknak, akiknek digitális felkészültsége és tudása – elmondásuk szerint – alacsonyabb szinten állt.⁴

A tanárként dolgozó válaszadóink úgy érezték, hogy kevés külső segítséget és támogatást kaptak digitális kompetenciáik fejlesztéséhez. Az új módszereket és platformokat egyrészt önállóan, másrészt kisebb munkaközösségek tagjaival együttműködve próbálták adaptálni a felmerülő helyzetek megoldásához.

4. táblázat

*A leggyakrabban használt alkalmazások a digitális munkarend első időszakában
(2020. március-május)*

Platform	Alkalmazási terület	Felhasználók köre
Kréta rendszer	Feladatkiadás, tanári értékelés rögzítése (osztályzatok), házi feladatok adminisztrációja	tanár, szülő, tanuló
Google Classroom	Feladatkiadás, feladatbegyűjtés, online kommunikáció	tanár, szülő, tanuló
Google Meet	Online tanórák tartása, videohívás	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, idegenelv-)órák tartása, hangszerez órák tartása, online szülői értekezlet	tanár, szülő, tanuló
Facebook	Tanári feladatmegosztás, szülők tájékoztatása	tanár, szülő
Messenger	Feladatkiadás, feladatbeküldés, csoportmunka, videohívás	tanár, tanuló, szülő
Viber	Feladatkiadás, csoportos videohívás, feladatvisszaküldés	tanár, szülő, tanár
Gmail	Online kommunikáció, feladatkiadás, feladatvisszaküldés, szülői tájékoztatás	tanár, szülő, tanuló
MozaWeb	Tantárgyi pluszfeladatok, gyakorlófeladatok kiadása, online megoldása, ellenőrzése	tanár, tanuló
Kahoot!	Online tudásfelmérés, tudáspróba, kvizek, tesztek	tanár, tanuló

4. A távoktatás értékelése

A távoktatás eredményességét, hatékonyságát és hatásait többféle szempont alapján lehet értékelni. Kutatásunkban a résztvevők szubjektív beszámolóira alapoztunk, nem beszéltünk a megkérdezett tanulók tanáraival, és nem hasonlítottuk össze a pandémia előtti eredményeiket az otthon tanulás során szerzett osztályzataikkal. Erre a feladatra azért nem vállalkoztunk, mert a karanténidőszak alatt a hagyományos értékelés formája és tartalma is megváltozott. A beszélgetéseken résztvevő tanár-szülők szerint már önmagában az is fejtörést okozott a számukra, hogy az online kiadott feladatokat miként értékeljék. A tanulási teljesítmény, illetve az ekkor kapott osztályzatok, az otthontanulás időszakának kísérleti jellege miatt keveset mondanak el erről a három hónapról, ezért inkább az ezzel kapcsolatos tanulói és szülői narratívák elemzése alapján próbáltunk egyfajta – bár nyilván nem teljes – mérleget vonni.

A tantermen kívüli digitális tanrend 2020. tavaszi három hónapja lehetőséget teremtett a fejlődésre. Az iskolákban különböző sebeséggel alakult ki a távoktatás helyi módszertana. A fókuszcsoportokban megszólaló

⁴ Ugyanakkor arra is felhívták a figyelmet a beszélgetések résztvevői, hogy a tanulók digitális kompetenciában is jelentős különbségeket lehetett érzékelni.

tanár-szülők például büszkék voltak arra, hogy végül mindannyian megtalálták azokat a platformokat és megoldásokat, amelyekkel hatékonyabban tudtak tanítani, mint a távoktatás kezdetén. Ugyanakkor nem beszélhetünk az egész rendszert érintő, átfogó folyamatokról. A különböző iskolákban eltérő eljárások alakultak ki, és jelentős különbségeket tapasztaltak a szülők és a tanulók. Míg az egyik tudományegyetem gyakorló iskolájában már a lezárások előtti héten elkezdtek felkészülni a várható otthon tanulásra, és mindvégig változatos és célszerű platformhasználatot fenn tudták tartani az oktatás folyamatosságát, addig a szegregátumokban működő iskolák és azok tanulói között szinte teljesen megszakadt a kapcsolat. Így talán nem túlzás azt mondani, hogy a pandémia első hulláma növelte a tanulási egyenlőtlenségeket.

A szülők úgy látták, és ezt a tanulói beszélgetések is megerősítették, hogy évvégére csökkent a gyerekek tanulási motivációja. Nemcsak a tanárok közvetlen visszajelzéseit hiányolták, hanem különösen rosszul élték meg a személyes kapcsolatok, a barátokkal folytatott közös tevékenységek hiányát. Másként fogalmazva: az online kapcsolatok nem tudták helyettesíteni a fizikai érintkezést és kommunikációt.

Úgy látjuk, hogy a koronavírus-járvány hatására bevezetett digitális munkarend ugyan felgyorsította azt a folyamatot, amelynek eredményeként a digitális világ a mindennapi élet egyre több funkcióját veszi át, ugyanakkor az állandó online jelenlét szükségessége teherként is megjelent. Kutatásunk eredménye ezen a ponton összhangban áll Sonia Livingstone és Julian Sefton-Green (2016) kutatásának konklúziójával, miszerint a későmodern médiakörnyezetben a hálózatokhoz való kapcsolódás nem csak előnynek tekinthető; a kapcsolaton kívüliség éppúgy jellemzője a tizenévesek médiahasználati praxisának, mint a hálózaton való „lógás”.

A karanténoktatás első időszakának tapasztalatai rámutatnak arra is, hogy a digitális tér oktatást segítő lehetőségei, módszerei hatására a legtöbb helyen ennyi idő alatt nem alakult át gyökeresen a tanulási-tanítási folyamat. Egyfelől a távoktatásba nem volt mindenki azonos mértékben bevonható, másfelől világossá vált, hogy a személyes kapcsolatok, az egyéni és a csoportos visszajelzések nem válhatnak ki pusztán online eszközökkel. Számolnunk kell a digitális világ egyfajta hétköznapi „túlcsoportulásával” is, amely a mindennapi élet egyre erősebb mediatiszációjának következménye (Szijártó 2021).

Irodalom

- Buckingham, David (2003/2005): *Médiaoktatás*. Budapest: HSA & ÚMK & ZSKF.
- Buckingham, David (2007): Media education goes digital: an introduction, *Learning, Media and Technology*, vol. 32, no. 2, pp. 111–119.
- Buckingham, David (2019): *Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism*. Digital Education Review 2020, <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>.
- Harta László (2014): *Médiaműveltség – Iskolakeretben. A médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében*, http://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltség_iskolakeretben.pdf.
- Hartai László (2016): Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás? *Neveléstudomány*, 2. sz. 5–28. o. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2.pdf.
- Helsper, Ellen & Rebecca Eynon (2009): Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, vol. 36, no. 3, pp. 503–520.
- Jenkins, Henry, Ravi Purushotma, Margaret Weigel, Katie Clinton & Alice J. Robinson (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.
- Jenkins, Henry, Mizuko Ito & Danah Boyd (2016): *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, Sonia, Leslie Haddon & Anke Goerzig (2012): *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press.
- Livingstone, Sonia (2016): The Class: Living and Learning in the Digital Age. In: Sonia Livingstone & Julian Sefton-Green (eds.): *The Class – Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.
- Livingstone, Sonia & Julian Sefton-Green, eds. (2016): *The Class – Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press.

Livingstone, Sonia, Giovanna Mascheroni & Elisabeth Staksrud (2018): European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, vol. 20, no. 3, pp. 1103–1122.

Mizuko Ito, Heather Horst, Matteo Bittanti, danah boyd, Becky Herr-Stephenson, Patricia G. Lange, C. J. Pascoe & Laura Robinson (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago: MacArthur Foundation.

Rajnai Richárd (2020): A médiaműveltség értelmezési keretei a magyarországi tanárok körében. *Me.Dok*, 3. sz. 113–130. o.

Silverstone, Roger (2008/2010): *Médiaerkölcs – A médiapolisz felemelkedése*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Szijártó Zsolt (2021): *Média-otthonok. Az „overflow”-jelenség és a kortárs kultúrakutatás. Egy médiaetnográfiai kísérlet*. 2021. június. Kézirat.

Abstract in English

Digital media use in schools – during a pandemic. The findings of a focus group research

The toughest recent challenge for the Hungarian public education system was the introduction of online education in March 2020. Pupils, teachers and parents had to leave the school's usual classroom-based institutional framework without any preparation, and to rethink the whole process of learning/teaching in cyberspace, using the available—and often quite contingent—set of digital tools. Three months of online education offers a large-scale experiment with many lessons on how to reorganise the teaching/learning process in the digital space, how the roles of teachers, parents and students are changing, and how the communication between the actors of public education is changing. This paper, based on an empirical research on the online presence and internet use patterns among children aged 13–17, and using the methodology of the international standard EU Kids Online and Global Kids Online surveys, attempts to explore these issues. It focuses on the new educational/media use situation created by digital education, and makes an attempt to observe and interpret the everyday practice of online education at the micro level.

Keywords: changes in parental and teacher roles, digital education, distance learning, educational platforms, focus group discussions, teacher/student communication, time spent online

Rajnai Richárd médiapedagógus. A Berzsenyi Dániel Főiskolán szerzett történelem-művelődésszervező diplomát, majd a PTE-n médiatanári és történelem szakos képzést. 2016-tól a PTE Nyelv- és Kommunikáció Doktori Programjának hallgatója. Kutatási területe a fiatalok médiahasználatára. Email: rajnair@t-online.hu

Németh Szilvia szociológus, oktatáskutató. Munkahely: T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt, kutató, ügyvezető igazgató. Kutatói érdeklődése elsősorban a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatására, az integrációs programok működésére, a méltányosság és minőségi oktatás témakörére, a kreatív oktatás gyakorlatára irányul. 2008 óta vesz részt hazai és nemzetközi empirikus kutatásokban, programértékelésekben. 2016 és 2020 között az OECD CERi „A kreativitás fejlesztése és mérése az oktatásban” nemzetközi kutatási projektjének magyarországi koordinátora, szakmai vezetője. Email: nemeth.szilvia@t-tudok.hu