Fekete Tamás[1] – Porkoláb Ádám[2]

[1] PTE-BTK, Angol Nyelvészeti Tanszék
[2] PTE SZESZI, magyartanár és történelemtanár, független nyelvész

Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól

Jelen tanulmányunkban a magyar közoktatásban, a digitális átállás 2 hónapja alatt gyűjtött tapasztalatokról szeretnénk számot adni, melyet a koronavírus világjárvány keltett. Ehhez – a helyzet aktualitása miatt – egy intézményi belső kérdőív (N = 243), valamint középiskolai diákokat és felsőoktatásban részt vevő hallgatókat érintő, saját kérdőíves vizsgálatunk (N = 163) eredményeit elemezzük. A vizsgálatok összesen 406 főt érintettek. A témában keletkezett más kutatások megállapításainak áttekintése mellett megosztjuk személyes, gyakorló pedagógusokként szerzett tapasztalatainkat is. Célunk az, hogy a pedagógustársadalom és a szaktudomány számára összegzett és tudományos módszerekkel is alátámasztott helyzetelemzést nyújthassunk.

Bevezetés

Jelen tanulmányunk ihletője a magyar pedagógiatörténetben példátlan veszélyhelyzet, melyet a COVID-19 vírus okozott. Saját erőforrásaink, terjedelmi és időbeli korlátaink és a kutatás időérzékenysége miatt mi csupán egy gyorsjelentést szerettünk volna adni az olvasóknak és a tudományos közösségnek. Tehát: egy adott pillanatban a közoktatásban kirajzolódó (vírus)helyzet látleletének felvételére vállalkozhattunk.

A WHO tájékoztatója alapján 2020. május 06-i állapot szerint a járvány világszerte eddig 3,5 millió COVID-19 fertőzöttet érintett és majdnem 250 ezer halálesetet okozott (WHO, 2020). Magyarországon – a Nemzeti Népegészségügyi Központ adatai szerint – a 2020. május 06-i állapot szerint 1904 fő aktív fertőzött (1178 fő Budapesten, 726 fő az ország többi részén), az áldozatok száma 405 fő (320 fő Budapest, 85 fő vidéken).

Több kutatás is megerősítette, hogy a járványhelyzet terjedésének mérséklésében hasznos eszköz a közösségi vagy társas távolságtartás (*social distancing*). A gyermekek és a fiatal felnőttek – bár a kutatások szerint a legtöbb esetben, még ha nem is teljes mértékben, védettek a vírustól – a felnőttekhez képest enyhébb lefolyással esnek át a fertőzésen, esetleg könnyen tünetmentes hordozói lehetnek a betegségnek, átterjesztve ezt az idősebbekre (Abdulamir és Hafidh, 2020). Ennek keretében a hagyományos, személyes jelenlétet igénylő munkavégzési, valamint oktatási formákat a világ kormányai visszaszorították. Az UNESCO 2020. május 09-i adatai szerint 177 ország teljes

iskolabezárással válaszolt a vírushelyzetre:[1] ezzel körülbelül 1,3 milliárd diákot és hallgatót kellett online oktatásba bevonni azonnal vagy nagyon rövid időn belül.

A vírushelyzet okozta iskolabezárás a magyar közoktatást is érintette. Magyarország miniszterelnöke 2020. március 13-án este jelentette be, hogy 2020. március 16-tól visszavonásig az oktatás digitális formában fog zajlani. Az adatfelvétel és adatelemzés időpontjában (2020 májusa) ez a szükségszerű digitális átváltás a magyar közoktatásban még tartott, s a kormányzati tájékoztatás szerint a tanév végéig érvényben is marad.

A világ pedagógusainak túlnyomó többségét a digitális oktatásra váltás – a szakportálok cikkei, valamint személyes tapasztalataink szerint – felkészületlenül és kényelmetlenül érintette (Basilaia és Kvavadze, 2020; Winter, 2020). A „pedagógiai szükségállapotot" kényszerűen, pár nap alatt kellett megoldania a pedagógustársadalomnak.[2]

Hogy hogyan is nevezzük el a közoktatásnak ezt a forradalmi, robbanásszerű átalakulását? Mivel még nincsen szakirodalmi konszenzus a kérdésben, így erre csupán bizonytalanul felelhetünk. A különböző weboldalakon publikáló oktatási szakemberek és a témával foglalkozó portálok több módon is emlegetik: egyesek „kényszertávoktatásnak" (Redmenta – Az intelligens…, 2020), mások „karanténpedagógiának" (Tölgyessy, 2020), „digitális átállásnak" (Farkas, 2020), vagy egyszerűen és mellékjelentésektől mentesen „online tanulásnak" vagy „online iskolába járásnak" (Sok diák nem akarna…, 2020). Angol nyelvterületen „vészhelyzeti távképzésnek" (*emergency eLearning*) (Murphy, 2020. 1.), esetleg „a felsőoktatás szemeszteren belüli válaszainak" (*intra-period higher education responses*) (Crawford és mtsai, 2020. 1.), valamint „online és távolsági oktatásnak" (*online and distance education*) (Cornock, 2020. 3.) nevezik.

Fontos megkülönböztetni és erőteljesen szétválasztani az amúgy is elterjedt távoktatási gyakorlatot és a jelenlegi, kényszerűen életre hívott digitális oktatási rendet. Előbbi tervezett, strukturált, specifikus bemeneti és kimeneti követelményekkel rendelkező oktatási forma, némely országban különálló oktatási munkarend. Utóbbi erőteljesen ad hoc jellegű, kényszermegoldások által működtetett, vészhelyzeti, ideiglenes oktatási működésmód. Tanulmányunkban természetesen ezt utóbbit vesszük górcső alá.

Szakirodalmi áttekintés

Mivel a helyzet aktualitása és egyedisége miatt még nem lehetett kidolgozni a közoktatásban használatos protokollokat, valamint csak korlátozott mennyiségű kutatás zajlott le, így ismertetésünket kibővítettük a koronavírus hatására az oktatás teljes spektrumában. Fontos leszögezni, hogy maga az online technológia nem garantálja a hatékony – vagy kellemes – tanulási élményt, ehhez mindannyiunk: tanárok, diákok, szülők és az állam hatékony együttműködésére van szükség (Vlachopoulos, 2020. 17.).

Cornock (2020. 4.) esszéjében rámutat arra, hogy a mostani közoktatási kihívásokra három színtéren kell adekvát válaszokat adni: a tanárok, az oktatási tartalom és a diákok szempontjából. A tanárok szempontjából a technológiai, digitális kommunikációs képességeket, valamint a pedagógiai kreativitást kellene növelni, hogy a különböző csoportok és egyének megkaphassák az adott helyzethez szükséges érzelmi és tananyagbeli támogatást (Cornock, 2020. 4.). A tananyagok tekintetében annak elkészültsége és a hozzáférhetősége, valamint az önálló tanulásban nyújtott segítsége (*enables individual self-study*) a legfontosabb. A karanténpedagógiában részt vevő diákok számára pedig alapvető fontosságú a tanulási képesség, az önszabályozás és a hatásos kommunikáció adottsága (Cornock, 2020. 4.).

Vlachopoulos (2020) tanulmányában azért, hogy a hagyományos, jelenlétre épülő oktatás és a távoktatás közötti hatékonyság-különbséget csökkenteni lehessen, megadja a legfontosabb sarokpontokat a közoktatás szervezéséhez:

1. Oktatáspolitikai szabályozások bevezetése: tanárok, diákok, valamint a társadalom számára egy olyan világos keretrendszert kell létrehozni, melyben szerepet kap az online oktatás.
2. Egyenlő hozzáférést kell biztosítani a szükséges eszközökhöz mindenki számára. Az online oktatás során nem csupán a számítógépekhez és a szükséges szoftverekhez kell hozzáférniük az oktatás szereplőinek, hanem elvi segítségét is kell kapjanak a módszerekről.
3. Továbbképzési lehetőségeket kell biztosítani mind az oktatók, mind a diákok számára. Lehetőséget kell adni arra, hogy mindenki konzultálhasson szakértővel a felmerülő kérdéseiről.
4. Az új tanulási kezdeményezések, ötletek folyamatos monitorálása, értékelése: a jó gyakorlat elterjesztése, az ötletek szakmai megbeszélése (Vlachopoulos, 2020. 17–18.).

Az angol nyelvű szakirodalomban nem példa nélküli, hogy a krízispedagógia jól és hatékonyan működik és a válsághelyzetekből nyert tapasztalatokat jó érzékkel építették be a hagyományos oktatás kereteibe. Zhu és Liu (2020) tanulmányukban már a vírushelyzetet követő, úgynevezett „posztdigitális tanulási lehetőségek" és a hagyományos oktatás összehangolását tervezi a koronavírus után (Zhu és Liu, 2020. 4.). Írásukban pozitív példaképpen hozzák a pekingi egyetemek közül a Beijing Normal University (BNU) precedensét, ahol a tervezett 4036 kurzus közül végül 3238 kurzust tudott online meghirdetni az egyetem. A legtöbb elmaradó kurzus az orvosképzéshez kapcsolódik: ebben a speciális tanítási környezetben csupán jelentős pénzügyi fejlesztés árán lehet online oktatni (Machado és mtsai, 2020. 1.). Az oktatás ugyanis nagyrészt csak kiscsoportokban működik, emellett az orvosképzés elengedhetetlen elemei a gyakorlati foglalkozások, amelyek megfelelő megtartását távoktatásban még extrém anyagi és időráfordítással sem lehetne teljes mértékben megoldani. Az orvosképzés másik jellegzetessége, hogy az anatómiaoktatásban szükség van a kevert tanítási és tanulási környezetre (Franchi, 2020. 2.).

Az angol nyelvű szakirodalomban nem példa nélküli, hogy a krízispedagógia jól és hatékonyan működik és a válsághelyzetekből nyert tapasztalatokat jó érzékkel építették be a hagyományos oktatás kereteibe. Zhu és Liu (2020) tanulmányukban már a vírushelyzetet követő, úgynevezett „posztdigitális tanulási lehetőségek" és a hagyományos oktatás összehangolását tervezi a koronavírus után (Zhu és Liu, 2020. 4.). Írásukban pozitív példaképpen hozzák a pekingi egyetemek közül a Beijing Normal University (BNU) precedensét, ahol a tervezett 4036 kurzus közül végül 3238 kurzust tudott online meghirdetni az egyetem. A legtöbb elmaradó kurzus az orvosképzéshez kapcsolódik: ebben a speciális tanítási környezetben csupán jelentős pénzügyi fejlesztés árán lehet online oktatni (Machado és mtsai, 2020. 1.).

Egyetemi környezetben született már ötlet a vállalkozóképzés továbbfejlesztéséhez: a szakemberek a vírushelyzetből levont következtetései szerint az ilyen típusú képzések csupán a hagyományos és az online módszerek együttes alkalmazásával válhatnak hatékonnyá (Liguori és Winkler, 2020).

A vizsgálat módszertana

A vírushelyzet oktatási vetületeivel foglalkozó szakirodalmi feltárásunk során nem találkoztunk olyan kutatással, mely a szülők, diákok és kollégák véleményét megfogalmazná.[3] Természetesen a saját vizsgálatunkat nem tartjuk reprezentatívnak, bár az összesen 406 kitöltő bevonásával készült kutatásunkat alkalmasnak látjuk a trendek áttekintésére és az attitűdök általános monitorozására.

Kérdőíves módszerrel attitűdvizsgálatot végezünk (N = 163), próbavizsgálatként (*pilot study*) felhasználtuk dr. Tratnyek Magdolna, a PTE SZESZI igazgatójának iskolai kérdőívét (N = 243), melyet a veszélyhelyzet kezdeti időszakában, 2020 márciusának végén küldött ki a szülőknek, diákoknak és a tanár kollégáknak kitöltésre. A két teszt nagyrészt egybevág, viszont a próbavizsgálat esetében a kérdések száma válaszadó csoportonként jelentősen kisebb volt, mint a miénk (maximálisan 6 kérdés). A saját kutatásunkban – mivel célunk a különböző csoportok elégedettségének összehasonlítása volt – ugyanazokat a nem kifejtős kérdéseket tettük fel, összesen 13 darabot. Kifejezett célunk volt a felsőoktatásban érintett hallgatói csoport elérése is. Ezt a célt nagyrészt teljesíteni tudtuk, bár a szülői és tanári csoportok mintaelemszáma elmarad az optimálistól, így az őket érintő eredmények sem tekinthetőek reprezentatívnak.

A kérdőívben egyaránt kérdeztünk technikai, a tananyaghoz tartozó hozzáférési kérdéseket és attitűdvizsgálatot is.

Tanulmányunkban nem volt célunk az egyes korcsoportok és oktatási szereplők összevetése, hanem a közöttük megfigyelhető hasonlóságokra és általánosan kirajzolódó trendekre koncentráltunk.

A próbavizsgálat jellemzői

Ahogyan már írtuk, a kérdőív magja eredetileg a PTE SZESZI belső anyaga volt. Ennek célja leginkább a digitális oktatásba történő bekapcsolódás nehézségeinek feltárása és a visszajelzések összegyűjtése, rendszerezése volt a tanulók, szülők, kollégák és az iskolavezetés között. A kérdőívet 2020. március 23. és március 27. között lehetett kitölteni. A kérdőív online típusú volt, a Google Forms segítségével valósult meg. A válaszadók a szülők, a tanulók és tanárok csoportjából kerültek ki. A kérdőívek kitöltése anonim és önkéntes volt a szülők és tanulók számára. A tanárok válaszadása névvel történt, a későbbi problémák könnyebb nyomon követése céljából.

A kérdőívek kiosztása, eljuttatása a kollégáknak e-mailben történt, a tanulóknak, szülőknek szintén, illetve az osztályfőnökök a meglévő platformokon keresztül juttatták el azokat.

A kitöltött és feldolgozott kérdőívek száma összesen 243 darab. A kérdőívet 128 szülő, 72 tanuló és 43 tanár kolléga töltötte ki.

Látható tehát, hogy a belső kérdőív leginkább a szülőket tudta eredményesen elérni, ezért erre a mintavételi csoportra az eredmények szignifikánsabbnak tekinthetőek.

Saját felmérésünk jellemzői

Saját kérdőívünk összeállítása során legtöbb esetben eredményesen építettünk az iskolai kérdőívre. A kérdéseket kibővítettük és átfogalmaztuk annak érdekében, hogy a felsőoktatásban is felhasználhatóak legyenek. Meghagytuk az online kitölthető, Google Forms-os platformot, és a kérdőívet mi is három mintavételi csoport számára terveztük: a szülők, tanulók és tanárok részére. Az előző kérdőív hiányosságának tekintettük, hogy kevesebb hatékonysággal tudta elérni a diákokat, így törekedtünk arra, hogy minél több

hallgatót és diákot érhessünk el. Az adatgyűjtés 2020. május 01. és május 06. között zajlott.

A kérdőívet anonim és személyes adatokat nem gyűjtő kérdésekkel töltöttük fel. Az adatgyűjtés tekintetében törekedtünk a teljes randomizálásra: a saját diákjaink önkéntes kitöltései mellett különböző Facebook-csoportokban is közzétettük a kérdőívünket. A feltett kérdésekre végül 163 válasz érkezett: 144 diák vagy hallgató, 13 szülő és 6 tanár kolléga küldte be válaszait. A kitöltők csoportokba sorolását az 1. táblázatban láthatjuk.

1. táblázat. A kérdőívünk kitöltői csoportokba sorolva

	Tanuló/hallgató	**Szülő**	**Tanár**	**Összesen**
Alapfokú oktatás	-	9 fő	2 fő	11 fő
Középfokú oktatás	76 fő	4 fő	1 fő	81 fő
Felsőoktatás	68 fő	-	3 fő	71 fő
Összesen	144 fő	13 fő	6 fő	**163 fő**

A próbavizsgálat és a saját eredményeink összevetése

Informatikai jellemzők vizsgálata

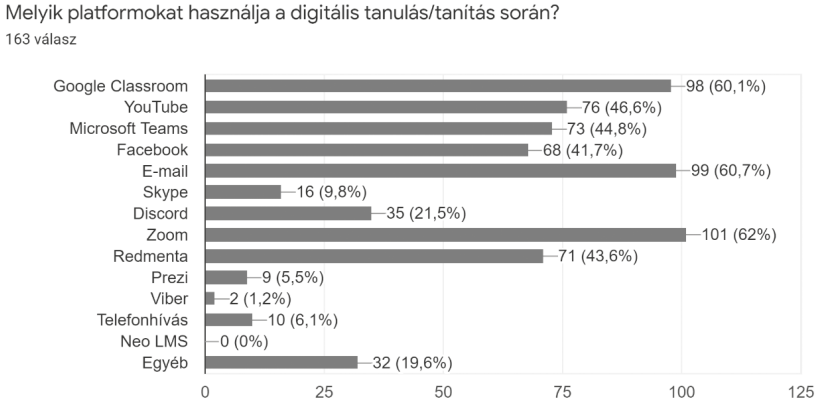
A kitöltőink legnagyobb része (93,3%-a, azaz 152 fő) vezetékes internet, illetve wifi segítségével használja az internetet, mindössze 6,7% (11 fő) használ mobilnetet. A párhuzamba állított próbavizsgálat esetében ez a jelenség alapvetően megmarad (vezetékes internet, wifi 94,5%), viszont a mobilinternet esetében meglepő, hogy a kitöltők 39,7%-a jelölte meg. Ennek oka a kérdés feltevésének kutatásmódszertanában keresendő: a próbateszt esetében lehetséges volt a kettős válaszmegjelölés, míg mi ragaszkodtunk egyetlen válasz megjelöléséhez.[4]

A tesztet kitöltők háromnegyedének (74,2%-a, 121 fő) saját eszköze van, melyet egyedül használ. A kitöltők mindössze negyede (25,8%-a, 42 fő) nyilatkozott úgy, hogy más családtaggal együtt használja számítógépét. Mindezek arra mutatnak, hogy az általunk vizsgált minta esetében a karanténpedagógia egyik meghatározó követelménye (a tananyaghoz való közvetlen hozzáférés) alapvetően, a legtöbb válaszadó esetén megvalósul. A főleg a szülők által kitöltött intézményi „próbateszt" esetében az egyedüli eszközhasználat aránya 65,8%, míg a megosztott használat aránya a teljes tesztkitöltők esetében 34,2% volt.

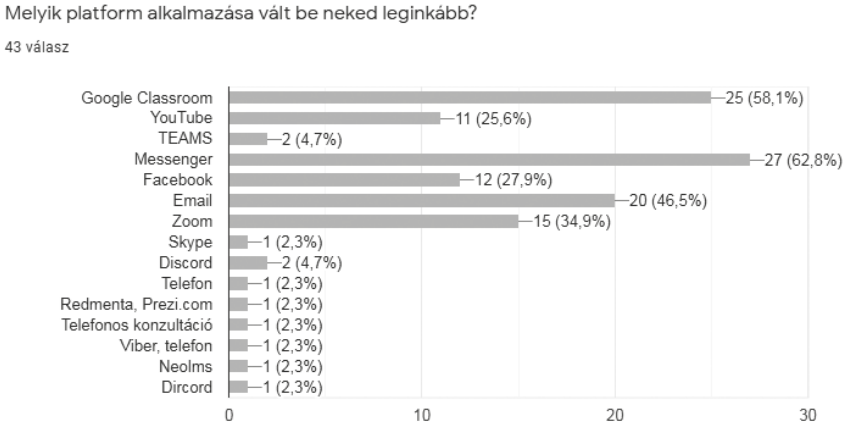
A tesztet kitöltők háromnegyedének (74,2%-a, 121 fő) saját eszköze van, melyet egyedül használ. A kitöltők mindössze negyede (25,8%-a, 42 fő) nyilatkozott úgy, hogy más családtaggal együtt használja számítógépét. Mindezek arra mutatnak, hogy az általunk vizsgált minta esetében a karanténpedagógia egyik meghatározó követelménye (a tananyaghoz való közvetlen hozzáférés) alapvetően, a legtöbb válaszadó esetén megvalósul. A főleg a szülők által kitöltött intézményi „próbateszt" esetében az egyedüli eszközhasználat aránya 65,8%, míg a megosztott használat aránya a teljes tesztkitöltők esetében 34,2% volt.

A leggyakoribb, online digitális oktatás során felhasznált platformok is a vizsgálatunk részét képezték.[5] Tisztában vagyunk azzal, hogy szaktudományos szempontból alapvető és lényegi különbségek figyelhetőek meg a távoktatásba bevont eszközök (pl. e-mail), források (pl. YouTube), platformok (pl. Google Classroom) között. Kutatásunk azonban nem szakmódszertani értelemben használja az „oktatási eszközök" terminust, hanem hétköznapi értelmében, az oktatásban részt vevők nyelvhasználatához igazodva, átfogó gyűjtőfogalomként (*umbrella term*).[6]

A leggyakrabban felhasznált oktatási eszközök a saját felmérésünkben a Google Classroom (60,1%), a Zoom (62%) és az e-mail voltak (60,7%). Az eredményeink elemzése során arra jutottunk, hogy a felhasználók előnyben részesítik a komplex, több funkciót ellátó programcsomagokat, illetve a felhasználás fontos szempontja az egyszerűség, könnyű kezelhetőség, esetlegesen az ingyenesség. Az intézményi teszt hasonló kérdésében szinte ugyanazok a szoftverek és lehetőségek szereztek kiugró értékeket: a Google Classroom (58,1%), a Messenger (62,8%) és az e-mail (46,5%). Az 1. és 2. ábrákon mutatjuk be a két vizsgálat résztvevői által megjelölt platformok használatuk gyakorisága szerinti eloszlását.



1. ábra. Az online oktatás során a leggyakrabban használt eszközök aránya a felhasználók között (végső változat)



2. ábra. Az online oktatás során a leggyakrabban használt eszközök aránya a felhasználók között (próbavizsgálat)

A Huawei felmérése a leggyakoribb platformokról a következőt találta: „A kutatásból az is kiderült, hogy az oktatás terén a legtöbbet használt kommunikációs csatorna még mindig a régen bevált levelezés. A válaszadók 42,4 százaléka e-mailen keresztül tartja egymással és oktatóival a kapcsolatot, míg 36,6 százalékuk a Messengert, 32,8 százalék a Google Hangouts vagy Classroom, 29,1 százalék a Skype-ot, és 27,6 százalék a Zoom-ot is használja" (Mózes, 2020).

Attitűdvizsgálat a karanténpedagógiával kapcsolatban

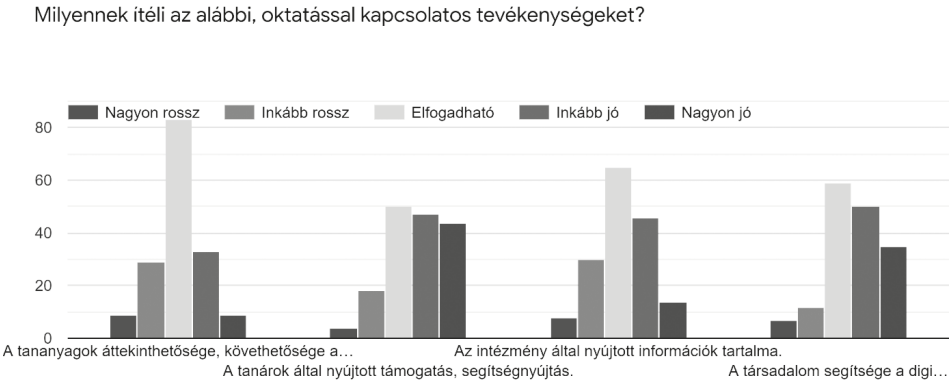
Kutatásmódszertanilag fontosnak tartottuk, hogy se pozitív, se negatív irányba ne befolyásoljuk a kitöltőket, így a kérdésfelvetések és a kérdőív megnevezéseiben következetesen az általunk semlegesebb megnevezésnek tartott „digitális átállás" megnevezést használtuk.[7]

A digitális oktatásba való bekapcsolódásról kitöltőink 25,8%-a gondolta azt, hogy egyáltalán nem volt nehéz; adatközlőink többsége viszont kisebb nehézségekről számolt be (pontosan 100 fő, 61,3%), míg 21 fő, a teljes kitöltők 12,9%-a nagy nehézségnek élte meg az átállást. Mindezen arányok tükröződnek az intézményi tesztben is: a kitöltők 22,7%-a egyáltalán nem tartotta problémásnak; míg 64,8%-a csak kisebb, 12,5%-a pedig nagy nehézségeket tapasztalt a digitális oktatásra történő átállás tekintetében.

A következő kérdésünk a következő oktatással kapcsolatos tevékenységek megítélésével kapcsolatos volt:

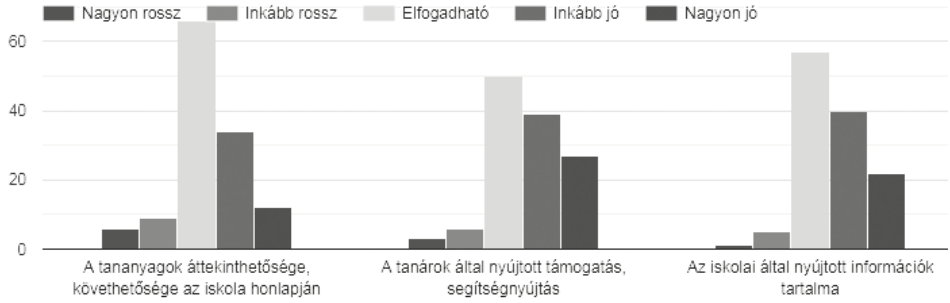
– A tananyagok áttekinthetősége, követhetősége az intézmény honlapján.
– A tanárok által nyújtott támogatás, segítségnyújtás.
– Az intézmény által nyújtott információk tartalma.
– A társadalom segítsége a digitális átálláshoz (pl.: ingyenessé tett szótárak, adatbázisok, stb.)

Fontos különbség a próbateszt és a végző teszt között, hogy felvettük külön kategóriaként a társadalom segítségét is mint vizsgálati kategóriát. Ebben az esetben is megváltoztattuk, pontosabban általánosabbá tettük a kategóriákat: az iskola helyett az univerzálisabb intézmény megnevezést használtuk. A végső válaszok értékelését a 3. ábrán láthatjuk, a próbatesztek eredményeit pedig a 4. ábra mutatja.



3. ábra. A digitális oktatással kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményei (végső változat)

A próbateszt esetében született eredményeket a 4. ábrán láthatjuk.



4. ábra. A digitális oktatással kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményei (próbavizsgálat)

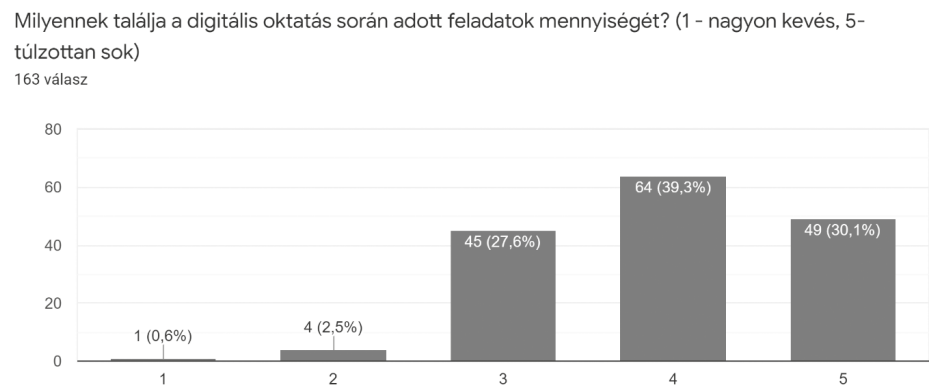
A következő kérdés a tanárokkal, oktatókkal történő kapcsolatfelvételre kérdezett rá az elmúlt két hétben. A válaszadók legnagyobb része (54,6%-a, 89 fő) többször is, 9,8% (16 fő) pedig csupán egyszer vette fel a kapcsolatot saját vagy gyermeke tanáraival. 8 fő (4,9%-a a válaszadóinknak) sikertelenül lépett kapcsolatba a tanáraival. Kiemelendő, hogy egyetlen válaszadó sem került olyan helyzetbe, hogy ne tudta volna elérni az oktatókat, tanárokat például elérhetőség hiányában. A válaszadók 30,7%-a (50 főnyi adatközlő) nem érezte szükségét a kapcsolatfelvételnek.

A korábbi, nagyobb mintán elvégzett iskolai felmérés idevágó kérdése csak részben összevethető az eredményeinkkel. Ennek oka, hogy a saját kérdőívünkben jelentősen egyszerűsítettük az elutasító válaszlehetőségeket, mindössze 1 általános indokot és 2 nevesített elutasítási okot kezeltünk:

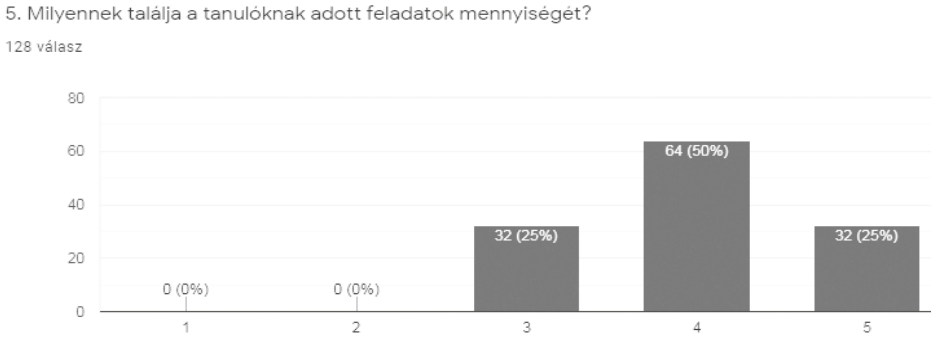
– „nem volt rá szükségem/nem akartam";
– „akartam, de nem tudtam elérni (pl.: mert nincs meg az elérhetősége)"
– illetve az „Írtam, de volt vagy van olyan tanár, aki nem válaszol a kérdésekre" opciókat kezeltük a kérdőívünkben.

Az eredmények tekintetében azonban láthatunk párhuzamokat: a válaszadók 19,4%-a csupán egyszer, 33,1%-a pedig többször lépett kapcsolatba a tanárokkal. Az iskolai válaszadók 35,5%-a pedig nem akart kapcsolatfelvételt.

Rákérdeztünk a feladott feladatok mennyiségének megítélésére is. Ehhez ötfokozatú Likert-skálát használtunk, ahol 1 jelentése „nagyon kevés", 5 pedig a „túlzottan sok" feladatmennyiséget jelöli. Itt érdekes jelenség figyelhető meg: a kitöltők véleménye megváltozott az átállás első hetében készült próbateszthez képest (a mi kérdőívünk a digitális átállás 5-6. hetében készült). Az eredmények tekintetében (ld. 3. grafikon) a legtöbb válaszadó a 4. fokozatot jelölte meg, de a válaszadók közel harmada túlzottan soknak ítélte meg. Összehasonlítva a próbavizsgálat eredményeivel, láthatjuk, hogy megnövekedtek a szélsőértékre adott válaszok, a középértékekre adott válaszmennyiségek pedig kismértékben csökkentek. A saját tesztünk eredményeit az 5. ábrán láthatjuk, a próbatesztet kitöltők véleményét a 6. ábra mutatja.



5. ábra. A digitális oktatás során kapott feladatmennyiségekkel kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményei (végső vizsgálat)



6. ábra. A digitális oktatás során kapott feladatmennyiségekkel kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményei (próbavizsgálat)

Külön kérdésben tudakoltuk meg a válaszadók preferált tájékozódási platformjait is. A saját válaszadóink 40,5%-a (66 fő) előnyben részesíti a tanár vagy oktató tájékoztatását, míg saját bevallása szerint 48 fő (29,4%) az intézmény honlapjáról informálódik. A válaszadóink 20,2%-a (33 fő) a közvetett módú információszerzést tekinti legfontosabb forrásnak (szülőtársak, kollégák, gyermek elmondását). Válaszadóink kisebb arányban (14 fő, 8,6%) választották a médiából történő tudakozódást. 2 fő (1,2%) adatközlő pedig abszolút nem tájékozódik a digitális oktatás menetéről. Az intézményi kérdőívben (melyet legnagyobb számban szülők töltöttek ki) a válaszadók túlnyomó többsége (78,1%-a) a „gyermekemet kérdezem" opciót jelölte meg. Második legfontosabb információforrás az iskola honlapja (49,2%). A szaktanárok (6,3%) és az osztályfőnök (30,5%) is fontos információforrásként szolgálnak a kitöltők számára. A nem érdeklődők aránya a próbatesztben 2,5%.

A következő kérdéscsoportban a digitális átálláshoz nyújtott segítség és tájékoztatás milyenségére kérdeztünk. A válaszadók 65,6%-a (107 fő) úgy értékelte, hogy a megkapta a kellő segítséget intézményétől, tanáraitól, hogy be tudjon kapcsolódni a digitális oktatásba.[8] A csak részben tájékoztatott kitöltők aránya 32,5% (53 fő), a tájékoztatással teljesen elégedetlenek száma 3 fő (a teljes kitöltők 1,8%-a). A próbateszt során az elégedettség aránya 98,6% volt; igaz, jóval kisebb tanulói mintán.

Legnagyobb különbség a részben tájékoztatottak arányának nagyarányú növekedése: a próbatesztben ez az arány 8,2%, míg a végső tesztben 32,5%.

Még nagyobb elégedettségi értéket kaptunk (71,8%, 117 fő), amikor az otthoni tanulás kapcsán a tananyagok hozzáférhetőségére kérdeztünk rá.[9] A technikai segítséggel csak részben elégedettek aránya 23,9%, 39 fő. A kellő segítség és tájékoztatás teljes elégtelenségére 7 fő, a kitöltők 4,3%-a panaszkodott. A válaszadók túlnyomó többsége (93,9%-a, 152 fő) használ, illetve kap offline tananyagokat is (PPT-ket, videókat, vázlatokat, stb.), mindössze 11 fő (6,7%) kap, illetve használ csak online tananyagokat.

Külön kérdésben tudakoltuk meg a válaszadók preferált tájékozódási platformjait is. A saját válaszadóink 40,5%-a (66 fő) előnyben részesíti a tanár vagy oktató tájékoztatását, míg saját bevallása szerint 48 fő (29,4%) az intézmény honlapjáról informálódik. A válaszadóink 20,2%-a (33 fő) a közvetett módú információszerzést tekinti legfontosabb forrásnak (szülőtársak, kollégák, gyermek elmondását). Válaszadóink kisebb arányban (14 fő, 8,6%) választották a médiából történő tudakozódást. 2 fő (1,2%) adatközlő pedig abszolút nem tájékozódik a digitális oktatás menetéről. Az intézményi kérdőívben (melyet legnagyobb számban szülők töltöttek ki) a válaszadók túlnyomó többsége (78,1%-a) a „gyermekemet kérdezem" opciót jelölte meg. Második legfontosabb információforrás az iskola honlapja (49,2%). A szaktanárok (6,3%) és az osztályfőnök (30,5%) is fontos információforrásként szolgálnak a kitöltők számára. A nem érdeklődők aránya a próbatesztben 2,5%.

A karanténpedagógia első két hónapjából levonható tanulságok

A tanmenet és a tanítás valódi menete

A Huawei Technologies Hungary által készített felmérés szerint a 400 diák válaszadó 55,4%-a az online oktatás előnyei közül az oktatás kötetlenségét („pizsamában is hallgathatok előadásokat") emelte ki, 44,4%-uk pedig az ingázás kihagyását tartja a legjobbnak. A megkérdezettek mindössze 5,5%-a szerette volna visszakapni a hagyományos oktatást. (Mózes, 2020; Sok diák nem akarna…, 2020)

Logikai szempontból elvileg, ha a tanuló képes idejét és figyelmét megfelelőképpen kontrollálni, a heti tananyag feldolgozottságának mennyisége megnövekedhet és annak átadása is könnyebbé válhat. A gyakorlat azonban mást mutat: Mahaye (2020. 8.) a Dél-afrikai Köztársaság közoktatása esetében kimutatta, hogy ha az országos iskolazárlatot május 6-án feloldották volna (ami nem történt meg), akkor a tanévre tervezett ismeretanyag 14%-a veszett volna oda. Tehát kijelenthetjük, hogy egy digitális oktatásra tervszerűen nem előkészült állam esetében a tanulók és tanárok legjobb képességeik és szándékaik ellenére nem képesek a tantermi oktatáshoz hasonló hatékonysággal tanulni és tanítani. A magyar családok legtöbbje nem készült fel tudatosan a digitális oktatásra: teljesen véletlen szülői intenció eredménye, ha a tanuló rendelkezik megfelelő számítógéppel, kamerával, mikrofonnal vagy elég gyors internetkapcsolattal. Ezt a Huawei felmérése is megerősítette: a válaszadók több mint

60%-ának semmilyen eszközt nem kellett beszereznie a digitális oktatáshoz (Mózes, 2020; Sok diák nem akarna…, 2020).

Az oktatáshoz ideális esetben bizonyos körülmények együttállása szükséges: a tanulási és tanítási körülmények a világ legtöbb iskolájában legalább minimális szinten biztosítottak. Az otthoni oktatás esetében ez sajnos nincsen így. Csak egy példa a helyzet illusztrálására: a tanári személyes jelenlétet most a szülői segítség pótolja, ami szakmai szempontból nem elégséges – főleg a hátrányos helyzetű tanulók esetében. A téma másik oldaláról egy olasz magániskolában tanítva, Winter (2020) beszámol a tanári magánélet és a munkahelyi élet teljes egybecsúszásáról, valamint felveti a kérdést, hogy a diákok digitális írástudásának (*digital literacy*) fejlődése nem túl nagy ár-e a szociális, érzelmi képességeik leépüléséért (a kérdésről ld. még: Brooks és mtsai, 2020.).

Nem csodálkozhatunk tehát, ha a pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy az adott helyzetben a tanulók motiválatlansága viszonylag hamar kialakul (például: Basilaia és Kvavadze, 2020. 3.; Blahó, 2020; Brazendale és mtsai, 2017; Brooks és mtsai, 2020; Winter, 2020). Ennek okait nem tudtuk még maradéktalanul feltárni, de minden bizonynyal köze lehet a minimális visszajelzéshez és a kevesebb személyes interakcióhoz.

Több kolléga is felvetette, hogy a karanténpedagógia egyetlen valódi előnye, hogy az addig csendben maradók is hallathatják a hangjukat, a rendszeres írásbeli visszajelzések nagyobb hatékonysággal tudják a tanórán nem beszélők, a verbális interakciókból kimaradók véleményét és valódi képességeit közvetíteni a tanároknak – introvertált tanulóknak tehát a digitális oktatás elvileg nagyobb esélyt biztosít a részvételre. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a diákok és a tanárok számára a karanténpedagógia gyakorlati megvalósítása és működtetése nem várt problémákat okoz.[10] Tapasztalataink azt is mutatják, hogy a hallgatók órai aktivitása elmarad az élőben megtartott tanórákhoz vagy szemináriumokhoz képest. Ennek kiváltó okai között szerepelhetnek technikai problémák, a megfelelő eszközök hiánya, az online oktatásra használt platformok hiányosságai, valamint a diákok, hallgatók leterheltsége is.

Több kolléga is felvetette, hogy a karanténpedagógia egyetlen valódi előnye, hogy az addig csendben maradók is hallathatják a hangjukat, a rendszeres írásbeli visszajelzések nagyobb hatékonysággal tudják a tanórán nem beszélők, a verbális interakciókból kimaradók véleményét és valódi képességeit közvetíteni a tanároknak – introvertált tanulóknak tehát a digitális oktatás elvileg nagyobb esélyt biztosít a részvételre. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a diákok és a tanárok számára a karanténpedagógia gyakorlati megvalósítása és működtetése nem várt problémákat okoz.10 Tapasztalataink azt is mutatják, hogy a hallgatók órai aktivitása elmarad az élőben megtartott tanórákhoz vagy szemináriumokhoz képest. Ennek kiváltó okai között szerepelhetnek technikai problémák, a megfelelő eszközök hiánya, az online oktatásra használt platformok hiányosságai, valamint a diákok, hallgatók leterheltsége is.

A hullámzó, de inkább egyre kisebb hatásfokú teljesítmény, a hamarabb bekövetkező lelki kifáradás, a motiválás hiányának lassú lecsapódása a tanulókban az introvertált tanulók esetében is reális nehézségeket okoz, így ez az előny sem maradéktalan. Hasonló

nehézségekről számolnak be a Huawei felmérés adatközlői is: „A megkérdezett tanulók majdnem fele, 48,6 százaléka arról számolt be, hogy az online oktatás kevésbé köti le, nehezebben tanulnak a négy fal között, mint az iskolában, míg 32,8 százalékuk hatékonyabbnak érzi magát otthonról, 18,5 százalékuk pedig nem érez különbséget az iskolában és az otthon eltöltött tanulás között" (Sok diák nem akarna…, 2020).

A karanténpedagógia és az informatika

Blahó (2020) nagyon újszerű dolgot vet fel a közoktatás erőszakos paradigmaváltásáról. Véleménye szerint az internet, majd az okostelefonok démonizálása a közoktatásban az elmúlt években teljesen ellentétben áll a 2020 tavaszi állapottal, ahol a tanárok elvárják az eddig üldözött eszközök megfelelő színvonalú használatát a diákoktól. Az idézett szerző rámutat arra is, hogy a digitális oktatás működése „leginkább annak köszönhető, hogy egy felhasználói szinten lévő átlag magyar gyerek behatóbban ismeri az IKT eszközöket, mint az aktív informatikatanárok többsége" (Blahó, 2020).

Egyetértünk Blahóval abban, hogy a magyar karanténpedagógia jelenleg erőteljesen behatárolt módszertannal és hatékonysággal működik. Bár több kolléga is foglalkozik az elöregedő tanári gárda digitális kompetenciájának növelésével, de az valóban nehezebben alkalmazkodik az új módszerekhez. Az idősebb munkatársak kétkedése is teljesen érthető: legtöbb esetben nincsenek személyes tapasztalatok, kutatások arról, hogy mi működik és mi mondott csődöt más országok közoktatásában. Természetesen ez sovány vigaszt nyújt, amikor azonnali megoldások kellenének.

Fontos azonban rámutatni arra a helytelen magatartásra is, amit azok a szaktanulmányok képviselnek, melyek a diákokat egyetlen típusba sorolják, amit mi csak „belvárosi diáknak" nevezünk. Fontos dolognak tartjuk, hogy a karanténpedagógiáról szóló szakirodalom mondjon valami használhatót a külvárosi, nehéz sorsú diákok tanárainak is. Csak néhány példát illesztenénk ide, teljesen természetesen vesszük, hogy mindenki tudná folytatni a saját pedagógiai praxisából. Milyen megoldást nyújthatunk, amikor bizonyos szülők a következő havi internetet sem tudják kifizetni? Reális példa az is, amikor az egyik diák levelet írt, melyben közölte, hogy elfogyott a mobilinternetje április 24-én, így abban a hónapban már nem tud részt venni az órákon és feladatot beadni.

Fontos azonban rámutatni arra a helytelen magatartásra is, amit azok a szaktanulmányok képviselnek, melyek a diákokat egyetlen típusba sorolják, amit mi csak „belvárosi diáknak" nevezünk. Fontos dolognak tartjuk, hogy a karanténpedagógiáról szóló szakirodalom mondjon valami használhatót a külvárosi, nehéz sorsú diákok tanárainak is. Csak néhány példát illesztenénk ide, teljesen természetesen vesszük, hogy mindenki tudná folytatni a saját pedagógiai praxisából. Milyen megoldást nyújthatunk, amikor bizonyos szülők a következő havi internetet sem tudják kifizetni? Reális példa az is, amikor az egyik diák levelet írt, melyben közölte, hogy elfogyott a mobilinternetje április 24-én, így abban a hónapban már nem tud részt venni az órákon és feladatot beadni. Az is – talán nem csak speciálisan magyar – dilemma, amikor a digitális oktatás második hetében szülői megkeresés érkezett az alábbi problémákkal kapcsolatban: nincs megfelelő internetelérés az adott időintervallumban; a család egyetlen számítógépe meghibásodott;

a szülő otthonról dolgozik, s neki van sürgősen szüksége az eszközre. Ezek a dolgok már túlmutatnak a pedagógus hatáskörén, de mégis nagy hatással vannak a digitális oktatás hatékonyságára.[11]

A karanténpedagógia és a tanulásszervezési nehézségek

Szintén fontos probléma-csomópontot alkotnak a platformismereti és módszertani hiányosságok. Optimális esetben fontos lenne a tanári türelem és elfogadás, viszont a tanárok hasonlóképpen terheltek, ugyanazok a negatív hatások érik őket, mint a diákokat és a szülőket. Fontos tudatosítani, hogy a problémák hátterében nem feltétlenül tanulói hanyagság áll, hanem a fennálló problémák jelentős hányada sokkal inkább a teljes oktatási rendszer rohamtempójú átállása miatt (ideértve a hardveres infrastruktúrát, a szoftveres hátteret, az oktatói és tanulói attitűdöket, valamint a tanulói motivációt) kialakult hiányosságaira és nehezen lekövethető környezeti változásokra vezethető vissza.

Sok esetben mind a közoktatásban, mind pedig a felsőoktatásban részt vevő diákoknak nagyon szoros határidővel (esetenként hétvégén korán reggel vagy késő este) kell elküldeniük a számukra előírt feladatokat – amelyek mennyisége sok esetben meghaladja a személyes oktatási keretek között kiadottét –, a határidő elmulasztása esetén elégtelen osztályzat vagy a kurzusteljesítés megtagadásának terhe mellett. Tapasztalataink szerint több esetben a tanárok, oktatók rugalmatlansága is szerepet játszik a tanulók oldaláról tapasztalható motivációhiányban, ugyanis előfordulnak olyan esetek, hogy az oktató kollégák csak egy bizonyos megadott platformon fogadják el az adott feladatot (például csak az adott oktatásszervezési rendszerbe begépelt feladatmegoldást fogadnak el, telefonnal lefényképezve már nem), vagy pedig csak meghatározott formátumban (pl. PDF-ben, DOCX-ben).

A másik fontos, megoldandó probléma, hogy a diákok – engedve a csábításnak – plágiumhoz folyamodnak, ami a tanárok számára természetesen azonnal nyilvánvaló lesz. Ez a beadandóknál, illetve házi feladatmegoldásoknál is lényegi kérdés, az online vizsgák, dolgozatok és zárthelyik esetében pedig hatványozottan kerül előtérbe, sok esetben súlyos következményeket okoz a tanuló számára. A távoktatás egyik legfőbb problémája, hogy a vizsgák tisztaságának biztosítása jelenlegi tudásunk szerint sajnos semmilyen informatikai vagy távoktatási rendszerben nem megoldható.

A felsőoktatás esetében évtizedes, akut probléma a hallgatói lemorzsolódás kérdése, melynek megoldására és okainak feltárására számos elképzelés és javaslat született már (vö. Miskolczi, Bársony és Király, 2018), azonban valós, gyakorlatban is bevált

A felsőoktatás esetében évtizedes, akut probléma a hallgatói lemorzsolódás kérdése, melynek megoldására és okainak feltárására számos elképzelés és javaslat született már (vö. Miskolczi, Bársony és Király, 2018), azonban valós, gyakorlatban is bevált megoldást sajnos mindezidáig nem sikerült találni. A COVID-19 világjárvánnyal összefüggésben, a digitális térbe szorított és kényszerített felsőoktatás esetében többszörösen fokozódik a lemorzsolódás veszélye, amely különösen azon hallgatókat érinti, akik normál körülmények között nem esnének ki a köz- vagy felsőoktatásból, most azonban nem, vagy csak részben rendelkeznek hozzáféréssel az online oktatáshoz szükséges informatikai infrastruktúrához.

megoldást sajnos mindezidáig nem sikerült találni. A COVID-19 világjárvánnyal összefüggésben, a digitális térbe szorított és kényszerített felsőoktatás esetében többszörösen fokozódik a lemorzsolódás veszélye, amely különösen azon hallgatókat érinti, akik normál körülmények között nem esnének ki a köz- vagy felsőoktatásból, most azonban nem, vagy csak részben rendelkeznek hozzáféréssel az online oktatáshoz szükséges informatikai infrastruktúrához. Az OECD 2013-as adatai szerint Magyarországon a felsőoktatási hallgatók közel fele nem fejezi be főiskolai vagy egyetemi tanulmányait (Miskolczi és mtsai, 2018. 88.), és feltételezésünk szerint ez az arány a közeljövőben a digitális átállás miatt tovább fog romlani. Valószínűnek látjuk azt is, hogy a nyelvvizsga hiányában mindeddig ki nem adott diplomák kiadását lehetővé tevő intézkedés hátterében lehetséges motivációként húzódhat meg – egyebek között – az is, hogy az intézkedéssel ezen arány ellensúlyozására nyílna némi lehetőség.

Tapasztalataink alapján a felsőoktatásban általánosan érzékelhető tendencia, hogy a hallgatók körülbelül egyharmada látogatja rendszeresen az előadásokat, az online oktatás esetében is megfigyelhető. A szemináriumok látogatottsága normál körülmények között körülbelül 90% körül mozog, és az online térben is ehhez hasonlóan alakul ez az arány. Ugyanakkor a virtuálisan megtartott foglalkozások esetében sokkal nehezebbé válik az órai munka és aktivitás nyomon követése, ugyanis a hallgatók nagy többsége vagy nem rendelkezik videóeszközzel, vagy ha rendelkezik is a videóhíváshoz szükséges eszközzel, nem használja azt.

Ahogy az a kérdőíves kutatásunkból is kiderül, a válaszadó hallgatók jelentős hányada soknak vagy túlzóan soknak érzékeli a rájuk kiszabott feladatok mennyiségét. A hallgatók körében gyakran megjelenő és visszatérő probléma, hogy az oktatók ugyanazt a mennyiségű anyagot ugyanolyan formában és módszerekkel kívánják feldolgozni és leadni online, mint a személyes találkozással megtartott előadások és szemináriumok keretében. Hallgatóink szóbeli közlései és visszajelzései, valamint saját tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy az online oktatás aszinkron jellegét sok esetben nem veszik figyelembe az oktatók, és hagyományos, szinkron oktatási módszerekkel próbálják megtartani a foglalkozásokat.

További nehézségként merül fel a felsőoktatás digitális átállása során, hogy a hallgatók nem egy egységes platformon keresztül érhetik el az összes online órájukat, hanem az egyes kurzusok oktatói maguk döntik el, hogy a számtalan rendelkezésre álló szoftver közül melyiket használják. A hallgatók esetében sokszor ez többféle platform párhuzamos használatát is jelenti, amelyre a szűkre szabott átállási időkeret nem biztosított megfelelő felkészülési időt. Ez további terheket és megoldandó technikai nehézségeket ró mind a hallgatókra, mind pedig az oktató kollégákra. Ezen rendszerek használatát, akár a közoktatásról, akár a felsőoktatásról legyen szó, mind a tanulóknak, mind a tanároknak meg kellene tanulniuk. Ezen kívül pedig további problémaként jelentkezik, hogy egyes intézmények informatikai háttérrendszere nincsen felkészülve ilyen mértékű igénybevételre és nagy volumenű, egyszerre jelentkező felhasználó oldali problémák megoldására, ami tovább nehezíti és hátráltatja az optimális munkavégzést.

További kutatásoknak ki kellene terjedniük például annak áttekintésére, hogy a digitális oktatás jellemzői közül melyik származik a vírushelyzetből, és mi az, ami már meglevő adottságként van jelen. Hasonlóan érdekes kérdés lenne a különböző X, Y, Z, Alfa-generációk digitális írástudásának összehasonlítása ebben a helyzetben, kiterjesztve a tanárok digitális kompetenciáira és informatikai eszközellátottságukra.

Összegzés

Amint az nem reprezentatív felmérésünkből is látható, a közoktatásban és a felsőoktatásban részt vevő diákok, hallgatók, tanulók, oktatók és közvetett módon érintett szülők többségükben elfogadhatónak vagy annál jobbnak ítélik meg a COVID-19 világjárvány miatt bevezetett távoktatás megvalósítását, a megvalósításhoz köthető tevékenységeket és a megvalósításban közreműködő személyek munkáját és hozzáállását. Alapvetően elmondható az is, hogy a megkérdezettek többnyire elégedettek a digitális átállás megvalósításával. Ez az átállás azonban számos új, az oktatás területét érintő problémakört generált (pl. technikai problémák, az informatikai infrastruktúra túlterhelődése, a diákok és a tanárok hiányos platformkezelési ismeretei) és számos már meglévő és évtizedek óta megoldatlan problémakört tovább súlyosbít (pl. társadalmi esélyegyenlőtlenségek kiéleződése, a hátrányos helyzetű diákok leszakadása, a felsőoktatásban részt vevők lemorzsolódása).

A Huawei felmérésből kiderült, hogy a válaszadók 50,6%-a hasznosnak tartaná, ha a tanórákon nem lenne szükség minden esetben fizikai jelenlétre (Sok diák nem akarna…, 2020). Véleményünk szerint ebben a pedagógusok is partnerek lennének, azonban látnunk kell, hogy jelenleg még a digitális oktatás Magyarországon gyerekcipőben jár. Abban az esetben, ha ezeket a hiányosságokat közösen kiküszöbölnénk, az általános jellegű digitális oktatás belátható időn belül megvalósulhatna.

Köszönetnyilvánítás

Jelen tanulmány szerzői ezúton is köszönetüket fejezik ki dr. Tratnyek Magdolna asszonynak, a Pécsi Tudományegyetem Szociális és Egészségügyi Szakgimnázium és Szakközépiskola (innentől: PTE SZESZI) megbízott intézményvezetőjének azért, mert rendelkezésünkre bocsátotta a saját, belső használatra szánt kérdőívét, és megosztotta velünk az összegzett eredmények diagramjait is. Hálásak vagyunk azért is, hogy az adatok publikálásához is hozzájárult. A kutatásunkban felhasznált kérdőív az igazgató asszony saját kérdőívének átdolgozott változataként értelmezhető. Köszönjük az intézményi kérdőív első kiértékelését Tóth Rékának és Kálmán Dávidnak is.

Irodalom

Abdulamir, A. S. & Hafidh, R. R. (2020). The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID-19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children. *Electronic Journal of General Medicine, 17*(4), em202. DOI: 10.29333/ejgm/7850

Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research, 5*(4). 10.29333/pr/7937

Blahó Bence (2020). *Ami jó volt a szüleinknek…* http://www.tani-tani.info/ami_jo_volt_a_szuleinknek Utolsó letöltés: 2020. 05. 07.

Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T. & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 100. DOI: 10.1186/s12966-017-0555-2

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10227), 912–920. DOI: 10.1016/s0140-6736(20)30460-8

Cornock, M. (2020). Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic. https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavirus-covid-19-pandemic/

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching, 3*(1). DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7

Farkas Attila (2020). *Félbeszakadt folyamatok*. http://www.tani-tani.info/felbeszakadt_folyamatok Utolsó letöltés: 2020. 05. 04.

Franchi, T. (2020). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Current Anatomy Education and Future Careers: A Student's Perspective. *Anatomical Sciences Education, n/a*(n/a). DOI: 10.1002/ase.1966

Holmes, W. D. (2002). *CRIMINAL INTERROGATION: A Modern Format for Interrogating Criminal Suspects Based on the Intellectual Approach*. Charles C Thomas Publisher.

Liguori, E. & Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 2515127420916738. DOI: 10.1177/2515127420916738

Machado, R. A., Bonan, P. R. F., Perez, D. E. da C., Martelli, D. R. B. & Martelli-Júnior, H. (2020). I am having trouble keeping up with virtual teaching activities: Reflections in the COVID-19 era. *Clinics, 75*, e1945–e1945. DOI: 10.6061/clinics/2020/e1945

Mahaye, N. E. (2020). *The Impact of COVID-19 Pandemic on Education: Navigating Forward the Pedagogy of Blended Learning*. https://www.researchgate.net/publication/340899662_The_Impact_of_COVID-19_Pandemic_on_South_African_Education_Navigating_Forward_the_Pedagogy_of_Blended_Learning

Merkovity Norbert (2014). *Politikai kommunikáció-kutatások a közösségi média korában*. Primaware.

Miskolczi Péter, Bársony Fanni & Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: Elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra, 28*(3–4), 87–105.

Mózes Zsófi (2020, április 24). *Megvan, mi hiányzik legjobban a home office-ban dolgozóknak.* https://divany.hu/eletem/2020/04/24/homeoffice-tarsasagi-elet-hianyok/ Utolsó letöltés: 2020. 05. 04.

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy,* 1–14. DOI: 10.1080/13523260.2020.1761749

Olaniran, N. & Akorede, S. (2018). Influence of lecturers' classroom questioning effectiveness on university students' achievement in economics in south-west Nigeria. *African Research Review, 12*, 87. DOI: 10.4314/afrrev.v12i2.9

Redmenta – Az intelligens oktatási asszisztens. (2020). https://redmenta.com Utolsó letöltés: 2020. 05. 04.

Resán Dalma (2011). A bírói pervezetés és szubjektivitás – befolyásolás a tárgyalóteremben. *Debreceni Jogi Műhely, 8*(4). DOI: 10.24169/djm/2011/4/7

Sok diák nem akarna visszamenni az iskolákba, örökre online tanuló maradna (2020). http://pcforum.hu/hirek/22296/sok-diak-nem-akarna-visszamenni-az-iskolakba-orokre-online-tanulo-maradna Utolsó letöltés: 2020. 05. 06.

Tölgyessy Zsuzsanna (2020). Karanténpedagógia a közoktatásban. http://www.tani-tani.info/karantenpedagogia_a_kozoktatasban Utolsó letöltés: 2020. 05. 14.

Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or Opportunity for Online Education? *Higher Learning Research Communications, 10*(1). DOI: 10.18870/hlrc.v10i1.1179

WHO. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 6 May 2020*. https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---6-may-2020 Utolsó letöltés: 2020. 05. 09.

Winter, L. (2020). I'm a teacher in Italian quarantine, and e-learning is no substitute for the real thing | Lizzie Winter. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/18/italy-quarantine-e-learning-coronavirus-schools-lockdown-teaching-children

Zhu, X. & Liu, J. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, s42438-020-00126–3. DOI: 10.1007/s42438-020-00126-3

Jegyzetek

[1] Igaz, hogy az UNESCO adatai szerint az adott időpontig 5 ország már újranyitotta oktatási intézményeit.

[2] A helyzet abszurditását jó szemlélteti a következő példa, melyet egy beszélgetés során hallottunk egy pedagógus kollégától: „Olyan helyzetbe kerültünk hirtelen, mintha egy fodrásznak azt mondanák pénteken, hogy hétfőtől hajat csak lábbal vághatsz."

[3] A tanulmány megírása előtt került a kezünkbe a Huawei Technologies Hungary által készített, hasonló módszertannal készített felmérésének (továbbiakban: Huawei felmérés) eredményismertetője. Ez a felmérés két részre bontható: az egyik része az otthoni irodában (*home office*) dolgozók véleményét kutatja, a másik része

a digitális oktatásban érintett diákokat veszi górcső alá. Sajnos, magát a felmérés kérdéseit és a számszerű eredményeket nem találtuk meg, csupán néhány online magazin közölte az eredmények százalékos ismertetését, így nekünk is erre kellett támaszkodnunk.

[4] Utólagos elemzésünk során arra jutottunk, hogy ez nem volt szerencsés választás, alternatívaként lehetett volna finomítani a kérdésfeltevést is: „Milyen internet segítségével tölti ki ezt a tesztet?" Esetleg: „Milyen internetelérés segítségével kapcsolódik be a digitális oktatásba?"

[5] Kutatásmódszertani megjegyzés: a válaszlehetőségek közé kellett volna iktatni több, azonnali üzenetküldő alkalmazást is (pl. Messenger). Fontosnak tartottuk volna az „egyéb" kategória kibontását is, ehhez azonban fel kellett volna adni kérdőívünk legnagyobb előnyét, a kifejtős kérdések hiányát: ezért végül erről lemondtunk.

[6] A tanulmány jellegéből fakadóan a digitális oktatásban felhasznált eszközök jellemzésére (pl.: felhasználásuk komplexitására és alkalmazhatósági körülményeik tisztázására) sem került sor, mivel az a terjedelmi korlátokat szétfeszítené.

[7] A szakirodalom maga is megerősíti, hogy a kérdésfeltevéssel a válaszadók attitűdjét befolyásolni lehet (például: Holmes, 2002. 15.; Merkovity, 2014. 146.; Olaniran és Akorede, 2018; Resán, 2011).

[8] Legjobb szándékaink és szakmai előkészítésünk ellenére az elégedettséget vizsgáló kérdésekre adott eredmények a kitöltők számának szignifikáns növelésével sem lehetnének teljes mértékben reprezentatívnak tekinthetők, hiszen a szegényebb sorsú, a digitális oktatásba nehezen vagy sehogy sem bekapcsolódó diákok és szülők véleményének megismerésére ilyen módszertannak nem nyílik lehetőség.

[9] Érdekes jelenséget láthatunk a próbateszt során ennél a kérdésnél: az elégedettség aránya kismértékben, 91,8%-ra csökkent.

[10] Saját pedagógusi tapasztalataim szerint az oktatásból önhibájából vagy önhibáján kívül kiesett tanulók aránya évfolyamonként 10-15%. Ezeket a diákokat többszöri felszólításra sem lehet elérni, feladatokat vagy dolgozatokat nem vagy alig töltenek ki.

[11] Nagyon érdekes lenne tanulmányunkat a karanténpedagógiai ezen aspektusára is kiterjeszteni, azonban erre sajnos több okból sem tehetünk kísérletet. Egyrészt sajnos „meg volt kötve a kezünk" a tekintetben, hogy egy korábban, nem általunk elvégezett próbatanulmány alapján építettük fel a saját kutatásunkat, és sajnos a kiindulásként szolgáló vizsgálat nem vette figyelembe a középiskolai tanulók hátterét. Másodsorban már a kutatás eleje óta egyetértettünk abban, hogy a kitöltőszám növelése érdekében a mélyebb és személyesebb adatok gyűjtésétől eltekintünk. Ha erre a kérdésre is kitértünk volna, sajnos a tanulmányunk fókuszkérdése veszített volna a hangsúlyosságából. Végül – mivel nagyon hangsúlyosan képviseltük a kitöltők számára a teljes anonimitást (mivel főképpen kiskorúak voltak érintve a vizsgálatban) –, így semmiféle demográfiai, személyes adatokat nem kértünk tőlük. Ennek pótlása utólagosan nehéz, ha nem lehetetlen feladatnak bizonyulna.

Absztrakt

Jelen tanulmányunkban a magyar közoktatásban, a digitális átállás 2 hónapja alatt gyűjtött tapasztalatokról szeretnénk számot adni, melyet a koronavírus-világjárvány keltett. Ehhez – a helyzet aktualitása miatt – egy intézményi belső kérdőív (N = 243), valamint középiskolai diákokat és felsőoktatásban részt vevő hallgatókat érintő, saját kérdőíves vizsgálatunk (N = 163) eredményeit elemezzük. A vizsgálatok összesen 406 főt érintettek. A témában keletkezett más kutatások megállapításainak áttekintése mellett megosztjuk személyes, gyakorló pedagógusokként szerzett tapasztalatainkat is. Célunk az, hogy a pedagógustársadalom és a szaktudomány számára összegzett és tudományos módszerekkel is alátámasztott helyzetelemzést nyújthassunk. Tanulmányunkban nem volt célunk az egyes korcsoportok és oktatási szereplők összevetése, hanem a közöttük megfigyelhető hasonlóságokra és általánosan kirajzolódó trendekre koncentráltunk.