

PANDÉMIÁS OKTATÁS

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Beérkezett: 2020. december 20., elfogadva: 2021. január 16.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a hazai közoktatás és felsőoktatási rendszer elmúlt tízéves átalakulását s annak kedvezőtlen következményét a pandémiás oktatás eredményességére.

Az írás először áttekinti a közoktatásban bekövetkezett változásokat, amelyek közül az intézmények államosítása, az intézmények nem mérséklődő polarizáltsága és a forráskivonás súlyos problémákat eredményezett a pandémiás oktatás időszakában. A forráskivonás nyomán elavultak az iskolai IKT-eszközök, a polarizáltság nyomán a tanulók legalább egyötödéhez nem jut el a távolléti oktatás, és a központosítás következtében mind az iskolák, mind a pedagógusok magukra maradtak.

A felsőoktatás-politikai változások legfontosabb elemei az intézményi autonómiát beszűkítő központosítás, az elitizálás és a forráskivonás. A pandémiás oktatás eredményességét ezek az intézkedések jelentősen befolyásolták. Az elitizálás nyomán a távoktatás a magyar felsőoktatási rendszerben rendkívül szűk, így sem az intézmények eszközállománya, sem az oktatók nem voltak felkészülve a tömeges távolléti oktatásra. A forráshiány akadályozta a gyors reagálást, és az autonómia hiánya is az önálló kezdeményezések helyett a központtól való függést eredményezte.

A tanulmány azzal a megállapítással zárul, hogy a pandémiás oktatás hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbb hátrányban lévő – magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól.

Kulcsszavak: oktatási rendszer központosítása, közoktatási intézmények polarizáltsága, felsőoktatás elitizálása, távoktatás beszűkülése

The aim of the study is to present the transformation of the Hungarian public education and higher education system over the past ten years, and its unfavorable consequences for the effectiveness of pandemic education. The paper first presents the changes that have taken place in public education, of which the nationalization of institutions, the polarization of non-declining institutions, and the withdrawal of resources have resulted in serious problems during the period of pandemic education. Withdrawals have led to the obsolescence of school ICT tools, polarization means that at least one-fifth of pupils do not have access to distance education, and centralization has left both schools and teachers to themselves.

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

The most important elements of higher education policy changes are centralization, which reduces institutional autonomy, the elitization and the withdrawal of funds. The effectiveness of pandemic education has been significantly affected by these measures. Following the elitization, distance education in the Hungarian higher education system is extremely narrow, so neither the equipment of the institutions nor the lecturers were prepared for mass distance education. Lack of resources prevented a rapid response, and a lack of autonomy resulted in dependence on the center instead of independent initiatives.

The study concludes that the impact of pandemic education on Hungarian society is likely to have two serious long-term consequences: partly reducing social cohesion, and partly increasing the backwardness of Hungarian human resources, which are already becoming more and more disadvantaged.

Keywords: centralization of the education system, polarization of public education institutions, elitization of higher education, narrowing of distance education

A szám elé

A szám célja olyan tanulmányok közreadása, amelyek a koronavírus nyomán kialakult szituáció elsősorban oktatásra történő hatását elemzik, helyenként kitekintve a társadalmi összefüggésekre is. Ugyanakkor az írások nem egy múltékony jelenséget vizsgálnak csupán, hanem az általánosítható összefüggésekre igyekeznek rámutatni. Hozzá kell tenni, hogy a szám tanulmányai a harmadik hullám előtt, 2020 végén, 2021 legelején íródtak.

A tanulmányok első csoportja a vírus oktatási, oktatáspolitikai hatását járja körbe, áttekinti a hazai pandémiás köz- és felsőoktatás jellemzőit (jelen bevezető tanulmány), az oktatáspolitikai reagálását (Nahalka István), a pedagógusok, tanulók, szülők, reagálását (Forray & Kozma), továbbá a felsőoktatásra vonatkozóan kitekint az Európai Felsőoktatási Térségre (Hrubos Ildikó). Ezt egy olyan tanulmány követi, amely a jelen pandémiás oktatáson túllép, és szélesebb kitekintést nyújt a tudáspiac jövőjére (Csepeli György). Végül a tanulmányokat két empiria zárja, az egyik azt veszi górcső alá, hogy a távolléti tanulás milyen kapcsolatban van a társadalmi, gazdasági háttérrel (Szilveszter et al.), a másik pedig (Engler et al.) az otthoni tanulás jellemzőit igyekszik feltárni a távolléti oktatás időszakában.

A járvány egy rendkívüli helyzetet hozott az oktatásban (mint a társadalom számos más alrendszerében), amely helyzet – minden elkeserítő hatása ellenére – lehetővé teszi a kutatóknak, hogy a politika és a társadalom reagálását elemezve rávilágítsanak annak néhány jellemzőjére, megpróbálják feltárni egy rendkívüli társadalmi jelenségnek a sajátosságait. Persze azzal is tisztában kell lenni, hogy ez a jelenség még nagyon közeli, és talán – bízunk benne, hogy nem így lesz – lehet, hogy még nincs is vége, ezért részint nincs elég időtáv a rálátásra, részint nincs elegendő kutatás, tapasztalat a megértésére. Mindezzel a kockázattal együtt reméljük, hogy tanulmányaink segítséget nyújtanak az érdeklődő olvasók számára a járvány oktatási, oktatáspolitikai kapcsolatainak megismerésében.

Bevezetés

A pandémia nyomán a magyar oktatási rendszer – mint alighanem a világon mindegyik – váratlan helyzet elé került. Azonban a magyar oktatást sok tekintetben sajátos helyzetben találta a járvány

Az oktatásügy jelentős átalakulásokon ment át Magyarországon 2010 óta, amikor a jelenlegi kormánykoalíció hivatalba lépett. Ezek az intézkedések egy olyan oktatási rendszerre épültek – a javítás és reform szándékával –, amely számos problémával küszködött. A reformok azonban sokkal inkább ártottak, mint használtak, s ez a pandémiás oktatás során súlyos gondokat okozott.

Jelen tanulmány célja annak a feltételezésnek az igazolása, hogy a központosítás és a forráskivonás mind a közoktatás, mind a felsőoktatás esetében jelentősen rontotta a járvány alatti oktatás hatékonyságát. Ehhez kapcsolódóan kitér arra is, hogy a táv(olléti) oktatás körüli félreértések is hozzájárultak ehhez a hatékonyságromláshoz.

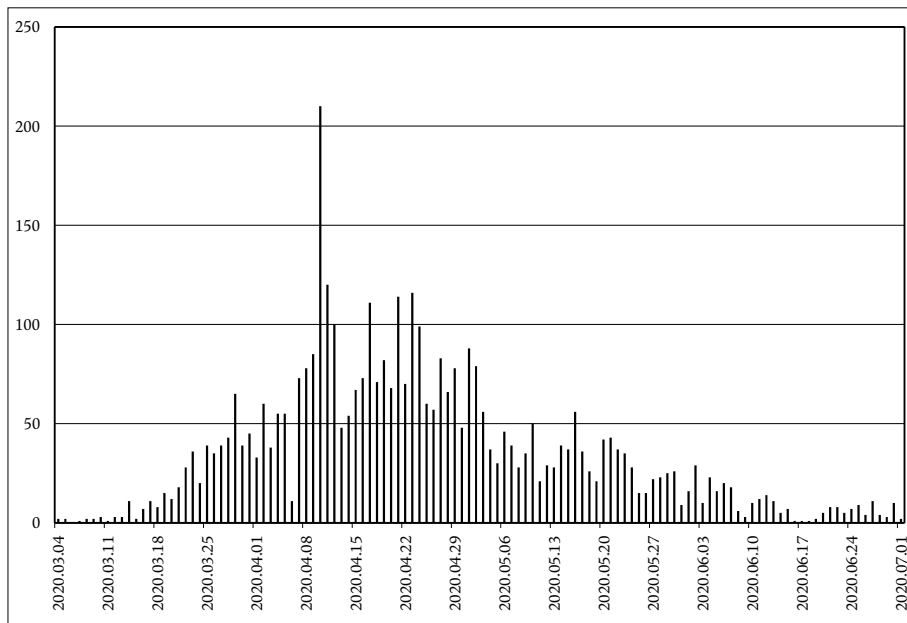
Pandémiás oktatás timetable

A magyar (felső)oktatás első pandémiás találkozása az volt, hogy Magyarországon az első nyilvánosságra került koronavírussal fertőzött személy a Semmelweis Egyetem egyik iráni hallgatója volt (aki 2020. február 22-én érkezett vissza Magyarországra Iránból). A dolog nagy hírverést kapott. A miniszterelnök két iráni hallgatóról írt (március 4-én), majd később a kormányzati koronavírus honlap (március 8-án) már azt írta, hogy: „az első magyarországi fertőzöttek között 4 iráni egyetemi hallgató is van”.¹ Március 13-án az „Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság – Magyarország államhatáráig történő kitoloncolással – kiutasított Magyarország és az Európai Unió területéről két iráni állampolgárságú, Magyarországon hallgatói jogviszonnyal rendelkező egyetemistát” azzal az indokkal, hogy elhagyták a részükre karanténként kijelölt kórházi szobát.² Március 16-án további tizenhárom, majd később még négy iráni egyetemistát is kiutasítottak az országból hasonló indokkal. A kormányzati „következetességre”, kapkodásra jellemző, hogy júliusban, lényegesen csendesebb hírverés mellett visszavonták a kiutasítást.

A magyar kormány 41/2020. (III. 11.) Korm. rendelete „Az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről” 4. § b) szerint *a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatása tilos*. Majd a 168/2020. (IV. 30.) Korm. rendelet a védelmi intézkedésekről 7. § (1) szerint: *a felsőoktatási intézmény a hallgatók által a rektor döntése szerinti rendben látogatható. A felsőoktatási intézmény kollégiuma hallgatók általi látogatása tilos. Ugyanezen szakasz c) pontja szerint „az összehangolt védekezés érdekében köznevelési intézményben rendkívüli szünetet az intézményvezető, a jegyző, valamint az Oktatási Hivatal nem rendelhet el*”. Ezt ugyanis a kormány maga szabályozta a 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozatával (a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről). Eszerint a Kormány

¹ <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/irani-diakok-fontos-hogy-az-egyetemek-es-hallgatok-betartsak-az-eloirasokat> [Letöltve: 2021. 01. 10.]

² <https://koronavirus.gov.hu/cikkek/kiutasítottak-ket-irani-egyetemistat-akik-megszegtek-karantent-es-agressziven-viselkedtek-az> [Letöltve: 2021. 01. 15.]



1. ábra: A napi új COVID-megbetegedések száma – első hullám: 2020. március–július

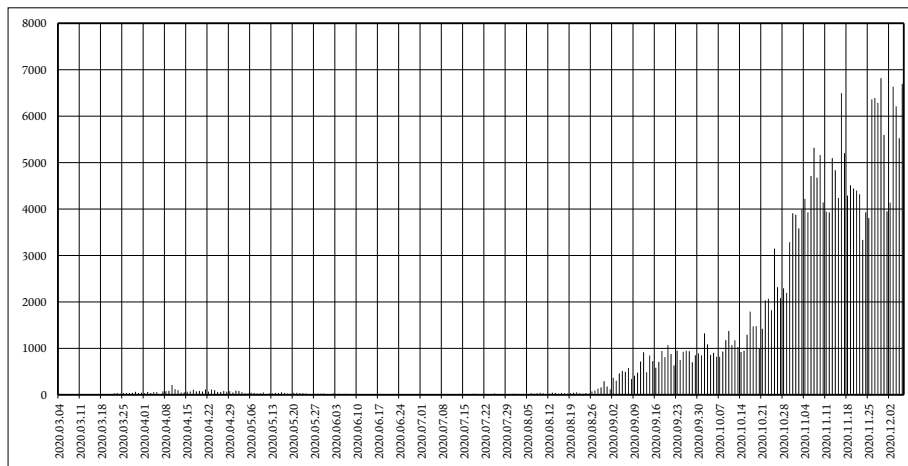
Forrás: <https://atlo.team/koronamonitor/> adatai alapján saját szerkesztés

„1. felhívja az emberi erőforrások miniszterét, valamint az innovációért és technológiáért felelős minisztert, hogy [...] valamennyi köznevelési intézmény és szakképző intézmény [...] működési rendjét az alábbiak figyelembevételével határozzák meg: 2020. március 16. napjától az iskolákban a nevelés-oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben kerül megszervezésre. b) A digitális munkarend olyan módon kerül meghatározásra, hogy annak keretében, ba) a tananyag kijelölése, a tanulási folyamat ellenőrzése és támogatása a pedagógusok és a tanulók online vagy más, személyes találkozást nem igénylő kapcsolatában történik, bb) a tananyag tantermen kívüli, digitális munkarend keretében történő átadása alkalmas legyen a tanuló tanulmányi követelményeinek teljesítésére.”

2020 júliusában a kormány a vészhelyzet helyett „csak” járványügyi készülségre állt át, lásd: 283/2020. (VI. 17.) Korm. rendelet a járványügyi készülség bevezetéséről.

Megnyugodni látszott a kormány, pedig csak az első hullámon volt túl az ország, amely hullámra az volt a jellemző, hogy a napi legtöbb megbetegedés április 10-én volt 210 fővel (1. ábra). A viszonylag csendes nyár után (amikor a napi új megbetegedések száma alig volt 20 felett), augusztus közepén kezdett el újra emelkedni a megbetegedések száma, és szeptember elején már 500 volt, a hónap közepén pedig már ezer körül járt, hogy azután december elejére 6 ezerre emelkedjen (2. ábra – az ábrán az első hullám adatai alig látszanak a másodikhoz képest). Majd – de ez már a tanulmány születését követő fejlemény – 2021 márciusban 11 ezer fölé lépjén.

A kormány csak szeptember elején kapott észbe. Ekkor született a 484/2020. (XI. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet idején alkalmazandó védelmi intézkedések második üteméről, amely szerint „Az egyetemek, főiskolák digitális munkarendre térnek át. A felsőoktatási intézmények kollégiumai bezárnak, ez alól kivételeket a rektor állapíthat meg.



2. ábra: A napi új COVID-megbetegedések száma Magyarországon – 2020. március–december
 Forrás: <https://atlo.team/koronamonitor/> adatai alapján saját szerkesztés

A tartózkodás különösen a határon túli és külföldi diákok, illetve a hatósági házi karantén kötelezettséget a kollégiumban teljesítők számára engedélyezhető.”

Viszont a köznevelési intézményekre más szabály – lényegében decentralizált döntési körbe utalás – vonatkozik: „A bölcsődék, az óvodák és az általános iskolák a 8. osztályig a megszokott rend szerint nyitva tartanak, a speciális intézményi védelmi intézkedéseket az igazgató határozza meg. Az iskolák a középfokú oktatásban 9. osztálytól digitális munkarendben működnek. A középfokú intézmények kollégiumai az iskolaigazgató döntése szerint működnek.”

A vírus terjedése két hullámának oktatási rendszerbeli kezelése a felsőoktatásban nagyrészt azonos volt, a közoktatási intézmények esetében viszont eltérő. Kétségtelen, hogy a nagy nemzetközi szervezetek véleménye is megoszlott a közoktatási intézmények vírushelyzetbeli bezárásáról, és eléggé eltérő az egyes országok reagálása.³ A magyar kormány – és sok más ország kormánya is – aligha ezen véleményekre támaszkodva döntött cselekvési tervéről. Sokkal inkább gazdasági megfontolások, mint pedagógiai megfontolások álltak a második hullám kezelésével kapcsolatos döntések mögött.

A következőkben azt elemezzük, hogy a pandémia milyen helyzetben találta a köz- és a felsőoktatást.

A magyar közoktatás néhány jellemzője

Ha a magyar közoktatás színvonalát nemzetközi PISA-vizsgálatokra támaszkodva ítéljük meg, akkor nem igazán kapunk kedvező képet.

A magyar olvasás-értés vizsgálat eredménye 2000–2006 között nagyjából stagnált, 2009-ben valamivel több mint tíz pontot (2,5%-ot) javult, majd 2012-től romlani kezdett, először 6 pontot, majd 2015-re újabb 18 pontot (2009 és 2015 között több mint 5%-ot) esett, s 2018-ra nagyon kicsit (6 pontot) javult. Miután az egyes évek pontszáma-

³ Lásd: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Letöltve: 2021. 01. 15.]

inak összehasonlítása vitatható, ezért inkább a rangsorban elfoglalt hely alapján érdemes vizsgálni. Ha ugyanazt a harminc országot tekintjük, amelyik 2000-ben részt vett⁴ a vizsgálatban, akkor Magyarország 2000 és 2012 között a 20–21. hely körül mozgott, 2015-re viszont a 26. helyre esett vissza, majd 2018-ban a 24. helyen volt. A matematikai eredményeket tekintve Magyarország a 30 ország között 2003-ban 22., 2006-ban 20., majd 2009-ben 19. helyen volt, ezt követően visszaesett, 2012-ben 27., 2015-ben 25. és 2018-ban 26. helyen állt. A Science eredmények is hasonló képet mutatnak, a kezdeti kedvező 14-15. helyezést követően Magyarország 2015-re a 25., illetve 2018-ban a 23. helyre esett vissza.

Tehát 2015-re és 2018-ra mindhárom területen 30 ország között az utolsó ötödbe, a 23–26. helyre csúsztunk vissza

Ugyanakkor egy másik, az oktatás teljesítményét tükröző mutató a tanulmányi diák-olimpiákon elért eredmény. Ilyen például a Nemzetközi Matematikai Diákolimpia (International Mathematical Olympiad, IMO), amelyet 1959 óta rendeznek meg évente. A magyar csapat 2010-ig 50 olimpián vett részt, ahol összesen 77 arany-, 142 ezüst-, 81 bronzérmes és 5 dicséretet szerzett a 336 versenyző. Ezzel a teljesítménnyel Magyarország a harmadik helyen áll a nemzetek összesített rangsorában.⁵ Hasonlóan kedvező a helyzet a kémiai vagy a fizikai diákolimpiák tekintetében is.

De mint Réti írja: „Hazánkban a tanulmányi versenyek döntőibe jutott vagy a diák-olimpiai felkészítésben részt vevő tanulók évtizedek óta (hagyományainkhoz híven) egyenletesen kiemelkedő teljesítményt nyújtanak és a nemzetközi mezőny éllovasai közé tartoznak. Ugyanakkor a lemorzsolódó csoportok természettudományos műveltsége távolról sem mondható megfelelőnek (Réti 2009).

Arról van tehát szó, hogy a hazai oktatás színvonala rendkívül polarizált és szelektív. A PISA-eredmények mélyebb elemzése során világossá válik, hogy a magyar diákok teljesítménye igen nagy szórást mutat olyan jellemzőktől függően, mint a lakóhely (nagyváros, város, község) vagy a szülők iskolai végzettsége. Az igazi baj tehát az, hogy a hazai iskola-rendszer nem képes megbirkózni a tanulók társadalmi háttérkülönbségeivel.

A PISA2012 magyar összefoglaló jelentés (Balázi et al. 2013) így ír: „A magyar oktatási rendszer teljesítményét leíró változók között egy területen tapasztalható állandóság: a szociális, kulturális, gazdasági háttér és a teljesítmény kapcsolata semmit sem változott 2000 és 2012 között. A PISA2012 adatai újra rámutattak arra, a jelenségre, hogy iskola-rendszerünk nem kezeli a tanulók szociokulturális háttéréből eredő különbségeket. Ezek a különbségek már-már meghatározzák a tanulók teljesítményei közötti különbségeket, hiszen hazánkban az egyik legszorosabb a háttérváltozók és a matematikai teljesítmény között: az otthoni könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusza, valamint a család gazdasági helyzete a tanulók eredménye közötti különbségek majdnem harmadát magyarázza.” (Balázi et al. 2013.) Az eredmények vizsgálatából az is kiderül, hogy Magyarországon igen nagyok a középiskolai iskolatípusok közötti különbségek, amelynek az az oka, hogy a szelekció nyomán a legjobb tanulók a gimnáziumba, a leggyengébbek a szakiskolákba kerülnek.

⁴ 2000-ben az OECD-nek 30 tagországa volt, de a PISA 2000-ben 5 ország ezek közül nem vett részt, sőt 2003-ban is hiányoznak egy ország adatai (2006-ban pedig az USA nem közöl olvasás-értési eredményt, a tesztfüzet nyomtatási hibája miatt).

⁵ http://eduline.hu/kozoktatas/2013/8/7/matematika_diakolimpia_5LP02L [Letöltve: 2021. 01. 15.]

A pandémiás oktatás aspektusából rendkívül fontos ez a polarizáltság, kérdés ugyanis, hogy a vírus első szakaszában a teljes közoktatásban, második szakaszában pedig a középfokú oktatásban kényszerűen megszervezett távolléti oktatás részint milyen színvonalú oktatást tesz lehetővé a rendszer „gyengébb pólusán”, részint hosszabb távon mennyire erősíti ezt a polaritást.

Félő, hogy a válasz nagyon kedvezőtlen. Ezt vetítik előre a PISA 2012. évi digitális műveltséggel kapcsolatos méréseinek magyar eredményei. Mint Balázi és munkatársai írják elemzésükben „nincs olyan OECD-ország a résztvevők között, amelynél statisztikailag mérhetően jobban teljesítettünk volna”, mindössze három partnerország áll mögöttünk (Brazília, az Arab Emírségek és Kolumbia – Balázi et al. 2013: 48–49). Magyarul 32 részt vevő ország közül Magyarország a 29. lett. A leszakadók aránya igen magas, 32,5%, a kiváló teljesítményűeké pedig csak 4%. Azt is hozzátesszük, hogy „sajnos, hazánk eredménye a 2009-es első adatfelvételhez képest minden tekintetben gyengült”. (Balázi et al. 2013: 49.)

A közoktatás-politika átalakulása

A 2010-es kormányváltást követően 2013-tól a közoktatás-politika átalakulása nyomán radikális változások zajlottak az oktatási rendszerben, amely változások egy része nyilvánvalóan befolyásolhatja a pandémiás oktatás sikerét.

Az egyik leglényegesebb változás, hogy a korábbi önkormányzati fenntartású közoktatási intézményrendszert államosították, s az autonóm önkormányzati iskolák, illetve iskolafenntartók egy központi iskolairányító szervezet és annak decentralizált hivatalainak irányítása alá kerültek. Ezzel együtt egységes és központi tankönyvkiadás alakítottak ki és központi tanterveket írtak elő. Az átalakítás célja részint a tananyagtartalom, a tankönyvek és a tantervek központi állami ellenőrzés alá vonása és egységesítése, részint az eltérő gazdasági teherviselő-képességgel rendelkező önkormányzati iskolafenntartás nivellálása, de alighanem cél volt az oktatási ráfordítások csökkentése is (mint alább látni fogjuk), illetve a támogatások átcsoportosítása ezzel teremtve meg a pedagógus-életpályamodell bevezetéséhez szükséges forrásokat.

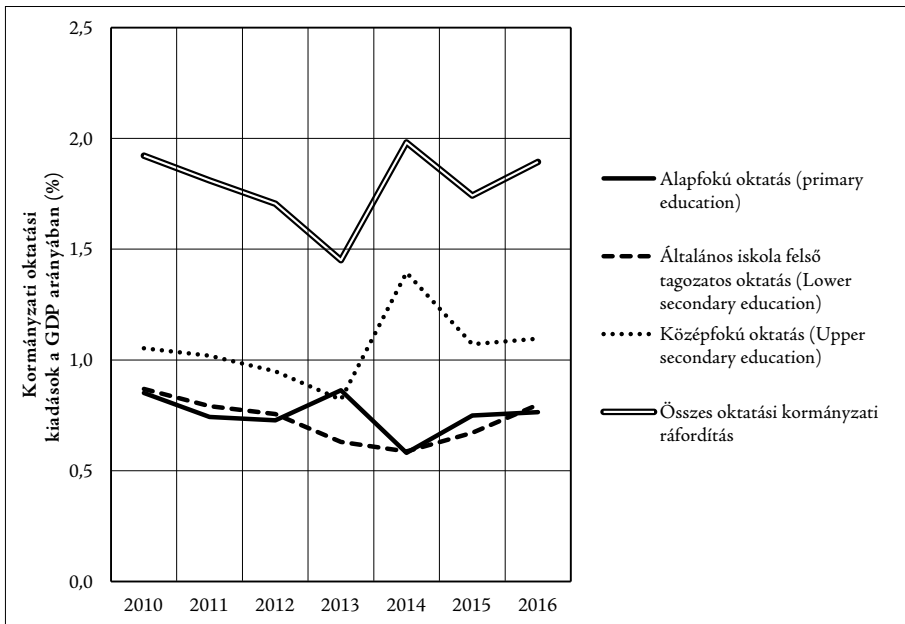
Egy másik fontos intézkedés volt a tankötelezettség 18 évről 16 éves korra történő leszállítása és a hídprogram bevezetése, amelynek célja az alulmotivált, az oktatási folyamatot zavaró, többszörösen évismétlő tanulóknak egy külön iskolai részrendszerbe (az ún. Hídprogramba) terelése, ami az iskolai eredményességet volt hivatva javítani, ez azonban kudarcba fulladt. Részint egyáltalán nem csökkentette az oktatás eredményességének polarizáltságát, részint viszont a következménye a korai iskolaelhagyók arányának növekedése lett (lásd erről pl. Polónyi 2019).

További fontos eleme volt az oktatáspolitikai váltásnak a szakképzés-átalakítás, amelynek lényege: a korábbi négyéves – két alapozó és két szakképző éves és/vagy iskolai vagy vállalati gyakorló képzőhelyre épülő – szakképzés hároméves duális (lerövidített alapképzésre és vállalati szakképzésre épülő) szakképzéssé alakítása. Egyben a szakképző intézményeknek a közoktatási intézményekhez hasonló államosítása – annyi különbséggel, hogy a korábbi önkormányzati fenntartás és irányítás helyett az átalakítás után két évvel az oktatásért felelős minisztérium helyett az ipari miniszter által irányított, dekoncentrált oktatásirányító hivatal felügyelete alá kerültek az intézmények.

És végül, de korántsem utolsósorban az átalakítás fontos eleme volt a pedagógus-életpályamodell bevezetése, a korábbi közalkalmazotti bérezés helyébe – a közalkalmazotti

státus megtartásával – egy olyan besorolási rendszer kialakítása, amely a pedagógusokat öt fokozatba sorolta (gyakornok, pedagógus I, pedagógus II, mesterpedagógus, kutatótanár), s az ehhez szabott, szenoritási fokozatokat is tartalmazó fizetési lépcsők megállapítása. Jóllehet az új fizetési rendszer bevezetése öt évre elhúzódott, és az eredetileg ígérttől elmaradt szintű, de nagyjából 50%-os béremelést valósított meg, és bevezetett egy – az egyes fokozatok közötti átsoroláshoz szükséges – minőségi értékelést. Ugyanakkor mind a pedagógusok, mind az iskolavezetők kinevezése és felvétele – tehát az oktatási intézmények humángazdálkodása – az önkormányzatoktól az említett dekoncentrált állami hivatalokhoz került át.

Az oktatáspolitikai átalakulás nyomán a közoktatás kormányzati kiadásai jelentősen csökkentek. Az alapfokú és alsó középfokú oktatás ráfordításai 25%-kal apadtak 2010 és 2013 között, s azóta sem érték el a reform előtti szintet. A felső középfokú oktatás kormányzati kiadásai is hasonló visszaesést mutatnak 2010 és 2013 között, ezt követően azonban növekedés tapasztalható, ami a szakképzés kiemelt támogatásának köszönhető, így ma ezen az oktatási szinten nagyjából ugyanakkora a kormányzati ráfordítás, mint a reform előtt – de ez csak a szakképzésre igaz, az általános programok esetében hasonló a helyzet, mint az alapfok és az alsó középfok esetében. (3. ábra.)



3. ábra: A közoktatás szintjeinek kormányzati ráfordításai

Forrás: <http://data.uis.unesco.org/> adatai alapján saját szerkesztés

A magyar közoktatás-politikában lezajlott folyamatok számos perspektívából elemezhetők, itt azonban mi most csak a pandémiás oktatás aspektusából emelünk ki néhány fontos tényezőt:

- Míg korábban az oktatási rendszer ezen szintjei szoros kapcsolatban álltak az önkormányzatokkal, az államosítás nyomán mind a közoktatás, mind a szakképzés elszakadt

a települések és a megyék önkormányzatától, így a helyi és regionális folyamatokra való reagálása megszűnt.

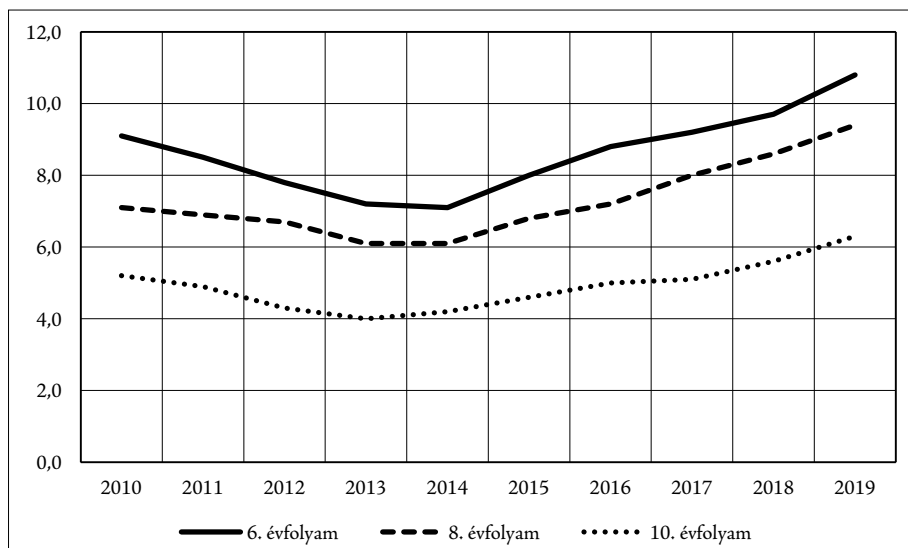
- Az átalakítás egyik célja nyilvánvalóan a forrásmegtakarítás volt, ami azzal a következménnyel járt, hogy a közoktatás infrastrukturális feltételrendszere nem – így az IKT feltételrendszere sem – fejlődött kellő mértékben.
- A tanulók és iskolák IKT-ellátottságának differenciáltsága, hiányosságai tovább növekedtek.

A hazai pandémiás oktatás sikerét alapvetően befolyásolja az online hozzáférés, valamint a szülői héttér. Hermann a 2017. évi országos kompetenciavizsgálat háttérkérdőíveinek adatai alapján vizsgálta meg, hogy hány tanulóhoz jut el a távoktatás, hány tanulónak van otthon ahhoz megfelelő felszereltsége, hogy a távoktatásba be tudjon kapcsolódni (Hermann 2020).

Megállapítja, hogy a 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákok 12, 10 és 7%-a egyáltalán nem elérhető az online oktatás számára, mivel a családban nincs pc vagy internet, s ezekhez további 7, 7 és 6 százalék adódik hozzá, akik erősen korlátozottan elérhetőek (mivel 1 pc jut három tanulóra). Összességében ez a diákok 20, 17 és 12%-a – írja, hozzátéve, hogy a diákok 15–20%-a nem tölti ki a kompetenciamérés háttérkérdőívét, így a fenti arányok kiszámításánál őket nem vették figyelembe. „Miközben a teljes közoktatás online üzemmódra állt át, az általános iskola felső tagozatán közel minden ötödik diák gyakorlatilag nem fér hozzá ehhez.” (Hermann 2020.)

Hermann elemzését alátámasztja a kompetenciamérésről kiadott éves országos jelentések alapján megállapítható, számítógéppel nem rendelkező családok aránya.

Jól látható, hogy a 6. évfolyamra járó tanulók családjainak közel 11%-a nem rendelkezik számítógéppel 2019-ben, a 8. évfolyamos tanulók családjainak 9,4%-a, a 10. osztályosoknál pedig 6,3%. Az is szembetűnő, hogy 2013–2014 óta növekszik azoknak a



4. ábra: A számítógéppel nem rendelkező családok aránya

Forrás: Az Országos kompetenciamérések éves jelentése alapján saját szerkesztés

családoknak az aránya, ahol nincs számítógép. (4. ábra.) Ez nyilvánvalóan túlmutat az oktatáspolitikán, alighanem a leszakadó rétegek növekedésének a jele.

Hermann tanulmánya azt is megvizsgálta, hogy az online oktatás elérhetőségének arányai mögött milyen társadalmi különbségek állnak. Megállapította, hogy a „nem vagy korlátozottan elérhető diákok aránya az iskolázatlan szülők esetében kiugróan magas (a felső tagozaton a diákok fele), de a szakmunkás végzettségű anyák gyermekei között is jelentős (a felső tagozaton a diákok ötöde), és az érettségizett, ill. diplomás anyák esetében sem elhanyagolható (10-5%)”. Rámutat arra is, hogy az adatok szerint a 6. és 8. évfolyamon tanulók esetében az online nem elérhető diákok több mint 40%-a 1-es vagy 2-es osztályzatot ért el félévkor matematikából. A korlátozott online hozzáféréssel rendelkezők között ez az arány közel 30%. Magyarul a távoktatásból való kimaradás igen erőteljesen sújtja a gyenge tanulókat. (Hermann 2020.)

Nincs külön adat arra, hogy a hátrányos helyzetű és a fokozottan hátrányos helyzetű tanulók online oktatásba vonásának milyenek a számítógépes és internetes feltételei, de aligha lehet kétséges, hogy az ő esetükben a távtanítás hatékonysága rendkívül kétséges.

Az adatokból látható, hogy az általános iskolában mintegy 90–100 ezer, a közép-fokú oktatásban mintegy 30 ezer hátrányos helyzetű tanulóról van szó, akik esetében a pandémiás oktatás hatékonysága erősen kérdéses (1. táblázat).

1. táblázat: A hátrányos helyzetű és a fokozottan hátrányos helyzetű tanulók száma a közoktatásban (1. és 10. havi adatok)

	Általános iskolai HH	Általános iskolai HHH	Középfokú HH	Középfokú HHH
2015/10	43914	68127	17144	23081
2016/01	42363	67803	17474	24060
2016/10	48251	62529	18364	21277
2017/01	49128	62467	19022	21797
2017/10	49286	57994	17182	18666
2018/01	50163	56726	17609	18693
2018/10	48975	51505	15679	15872
2019/01	48046	50226	16057	15939
2019/10	45246	47594	14474	13489
2020/01	44794	47348	14166	13756

Forrás: Oktatási Hivatal <https://www.oktatas.hu/koznevelis/kozerdekuadatok>

Hasonlóan kérdéses a pandémiás oktatás eredményessége a lemorzsolódástól veszélyeztetett tanulók esetében, mint ahogy a sajátos nevelési igényű vagy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók esetében is. Az adatokból elég világos (2. táblázat), hogy az alsó középfokú tanulók mintegy 10-11%-a, a felső középfokú tanu-

lók mintegy 5-8%-a esetében a „sima távoktatás” aligha elégséges a megfelelő előrehaladás elérésére.

2. táblázat: Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya (%), 2019/2020. tanév

Évfolyam	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	Összesen
Lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya összesen	6	7	11	10	8	5	3	2	7
Integráltan oktatott, sajátos nevelési igényű tanulók aránya	6	6	6	6	5	5	5	3	5
Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya	11	10	10	9	5	5	5	5	8

Forrás: Oktatási Hivatal <https://www.kir.hu/kir2esl/Lekerdezések/Aggregator>

Nincs adatunk arra, hogy az alacsony szülői iskolázottság, az eszközhiány és a tanulási, magatartási nehézségek által sújtott tanulók mennyiben fedik át egymást – valószínűleg elég jelentősen –, mindenesetre aligha tévedünk nagyot, ha azt feltételezzük, hogy a pandémiás oktatás a közoktatásban a tanulók mintegy harmadánál komoly lemaradást, kimaradást, lemorzsolódási veszélynövekedést okozott.

A pandémiás oktatás a magyar közoktatási rendszerben – következmények

A magyar közoktatási rendszer nagy része minden tekintetben felkészületlen volt a táv(olléti) oktatásra annak ellenére, hogy a 2010-es évek második felében jelentős forrásokat költöttek az iskolák IKT-infrastruktúrájára a hangzatos nevű Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája keretében. Ez azonban részint a sajátosan maszatos hazai beszerzési rendszer miatt erősen vitatható színvonalú (lásd pl. Kréta portál körüli vitákat), részint nem változtatott a távoktatási anyagokkal való ellátottság egyenlőtlenségein, a kiegészítő személyzet hiányán, s emiatt a pedagógusoktól elvárt digitális műveltség hiátusán és a tanulók digitális műveltségének állapotán. Más oldalról ez a fejlesztés az iskolákra vonatkozik, s különösen a hátrányos helyzetű települések és hátrányos helyzetű tanulók esetében a digitális elmaradottságon semmit sem változtatott. A hátrányos helyzetű tanulók otthoni információs eszközbeli és internethozzáférési hiányosságai, a szülői támogatás problémái (a szülők alacsony iskolázottsága) miatt a tanulók számottevő része (Hermann 2020 szerint mintegy ötöde) nem tudott bekapcsolódni a pandémiás oktatásba. A közoktatás 2013-tól induló reformja nyomán kialakult központosítás következményeként az önkormányzatok nagyobb része közömbös volt a közoktatás problémáira, nem volt érdekelt, és eszköze, intézménye sem volt segíteni a hátrányos helyzetű tanulók problémáin.

A következmények kiszámíthatók. A leghátrányosabb helyzetű tanulók iskolai teljesítménye hosszabb távon is károkat szenved, növekszik a kimaradásuk, lemorzsolódásuk veszélye, s ezzel a – Magyarországon egyébként sem kedvező helyzetű – korai iskolaelhagyók arányának várható a további növekedése. A magyar tanulók iskolai teljesítményének polarizáltsága is tovább fog növekedni, s ennek makro társadalmi hatásaként a társadalmi kohézió csökken.

Hozzá kell tenni, hogy vannak olyan vélemények, miszerint a központositás éppen hogy javítja a PISA-eredményeket, hiszen például 2018-ban Kína és Szingapúr állt az élen lényegében mindegyik literacy esetében. Ennek értékelése túlmutat jelen írás tartalmán, s hipotézisünk szempontjából közömbös is. Mi azt állítjuk, hogy részint a hazai közoktatás polarizáltsága, részint a dekoncentrált központi oktatásirányításnak a korábbi önkormányzati „törődésnél” alacsonyabb szintje a pandémiás oktatás színvonalát alapvetően befolyásolta negatív irányban.

A közoktatás vázolt problémái oktatási szintenként különbözőek. A *primary* szinten, ahol a leginkább szükség van a pedagógus–tanuló közvetlen kapcsolatára, ahol emiatt a távoktatott gyermekek leginkább rászorulnak a szülők támogatására, s ahol a pedagógusok a legkevésbé felkészültek a digitális eszközhasználatra, alighanem a legsúlyosabb a pandémiás oktatás teljesítményromboló hatása. A *lower secondary* szinten leginkább készség-művelési területeken okozott gondot a pandémiás oktatás – mindennapi testnevelés (vasalódeszkás tornatanár), művészeti oktatás, hangszeres oktatás, balett- és táncoktatás.⁶ Ez a második vírushullám iskola be nem zárása nyomán már nem jelentkezik.

A szakképzés területén a munkahelyi képzés gyakorlatilag megbénult,⁷ az elméleti képzés távolléti lett, ami ismerve ezen tanulók kompetenciaeredményeit, erősen kétséges eredményességű. Egyes híradásokból úgy tűnik, hogy a duális képzésekben a gyakorlati oktatás megszűnt,⁸ a nem duális képzéseknél pedig értelemszerűen leállt (hiszen aligha lehet távolléti oktatásban gyakorlati képzést végezni).

A közoktatási rendszer középfokú szegmensében legsikeresebb talán a gimnáziumi távolléti oktatás – itt is érvényesek ugyan a készségtárgyak esetében elmondottak –, de alighanem itt a legjobb a tanulók és az iskolák IKT-felszereltsége és -felkészültsége.

A járvány nyomán bekövetkező tanulói teljesítményváltozás mértéke természetesen csak hosszabb idő múlva mérhető, mint ahogy az is, hogy a hazai eredmények mennyiben térnek el a nemzetközi tendenciáktól. A hazai kapkodás és a vázolt problémák nem ígérnek kedvező eredményeket.

A hazai felsőoktatás helyzete néhány mérhető paraméter alapján

A magyar felsőoktatás intézményei a különböző nemzetközi felsőoktatási rangsorokban nem igazán szerepelnek jól. Ha áttekintjük a legismertebb rangsorokat (ARWU, THE, QS, CTWS stb.), azt állapíthatjuk meg, hogy a legjobb magyar egyetem az 500. hely körül található, és legfeljebb hét olyan magyar egyetem van, amelyek a rangsorokban szerepel (az ELTE, a DE, a SOTE, a SZTE, a BME, a BCE és a PTE). Érdeemes hozzáfűzni, hogy a legjobb szlovák egyetem, a pozsonyi Comenius és az erdélyi Babeş–Bolyai ugyan csak az 500–700. hely körül van ezekben a rangsorokban. Viszont a Varsói Egyetem a 300–500., a cseh Károly Egyetem és a Bécsi Egyetem a 200–300., a legjobb svájci egyetemek pedig az 50. vagy még jobb hely körül.

⁶ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatatas/SNI/ALAPFOKU_MUVESZETOKTATAS_MODSZERTANI_AJANLAS.pdf [Letöltve: 2021. 01. 15.], valamint <https://www.bmkik.hu/index.php?id=2722> [Letöltve: 2021. 01. 15.]

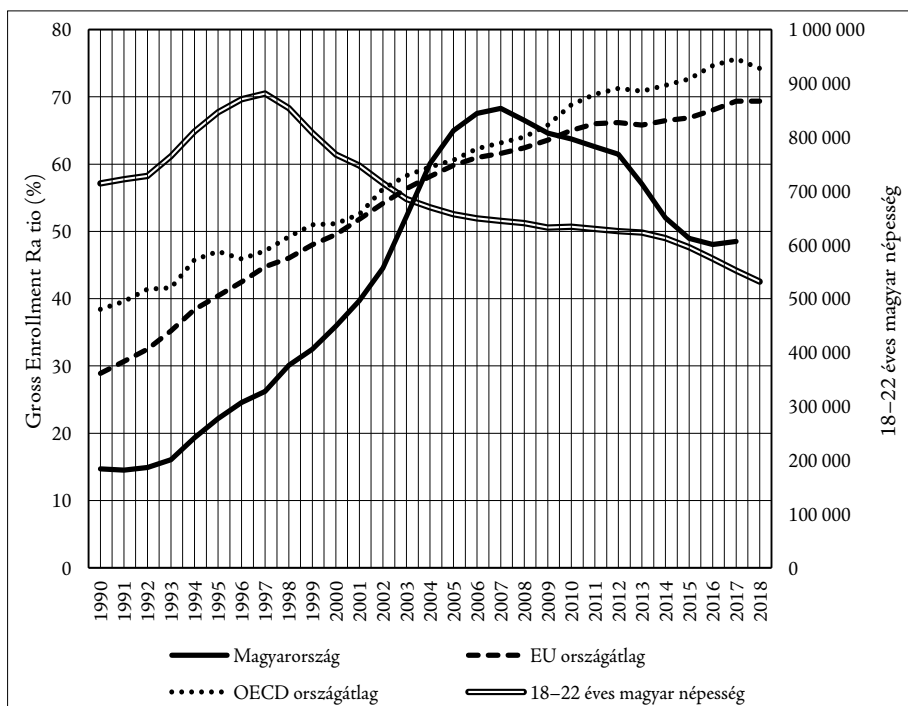
⁷ <https://pbkik.hu/2020/04/08/hirek/munkahelyi-kepzesek-a-jarvany-idejen-a-ginop-6-1-5-es-ginop-6-1-6-projektekben/> [Letöltve: 2021. 01. 08.]

⁸ <https://pbkik.hu/2020/03/17/hirek/tanulok-gyakorlati-kepzesek/> [Letöltve: 2021. 01. 10.]

A közép-európai egyetemek közül tehát a legjobb svájciak lényegében a világ élmezőnyébe tartoznak, de még az osztrák és cseh intézmények is viszonylag jó helyeken állnak az ezres világrangsor első harmadában elhelyezkedve. Ezeket a lengyel egyetemek követik nem sokkal lemaradva, majd a magyar, a szlovák és a román egyetemek nagyjából azonos helyezéssel az ezres világrangsor második felében vannak ezek mögött. (Polónyi 2017.)

A magyar közhiedelemmel – vagy inkább a felsőoktatás-politikai propaganda állításával – ellentétben tehát a felsőoktatási intézmények egyáltalán nincsenek a világ élvonalában, de még csak annak közelében sem, ráadásul az elmúlt években lassú lefelé csúszást láthatunk a rangsorokban elfoglalt helyezéseikben.

A magyar felsőoktatás radikálisan átalakult a 2000-es évek első évtizedének közepe óta. A felsőoktatási teljes részvételi hányada 2007 óta csökken, amely 2012 óta – a konzervatív kormány regnálása óta – még radikálisabb esésbe kezdett. (5. ábra.) Az ábrába berajzolt magyar 18–22 éves népesség számának alakulása jól mutatja, hogy a Gross Enrollment Ratio csökkenés 2011-ig a demográfiai okoknak tulajdonítható, ezt követően azonban – a konzervatív kormányzat regnálásával – a csökkenés lényegesen nagyobb, mint a népesség mérséklődése.



5. ábra: A magyar 18–22 éves népesség és felsőoktatási Gross Enrollment Ratio, valamint az OECD és az EU Gross Enrollment Ratio országátlag alakulása 1990 és 2018 között

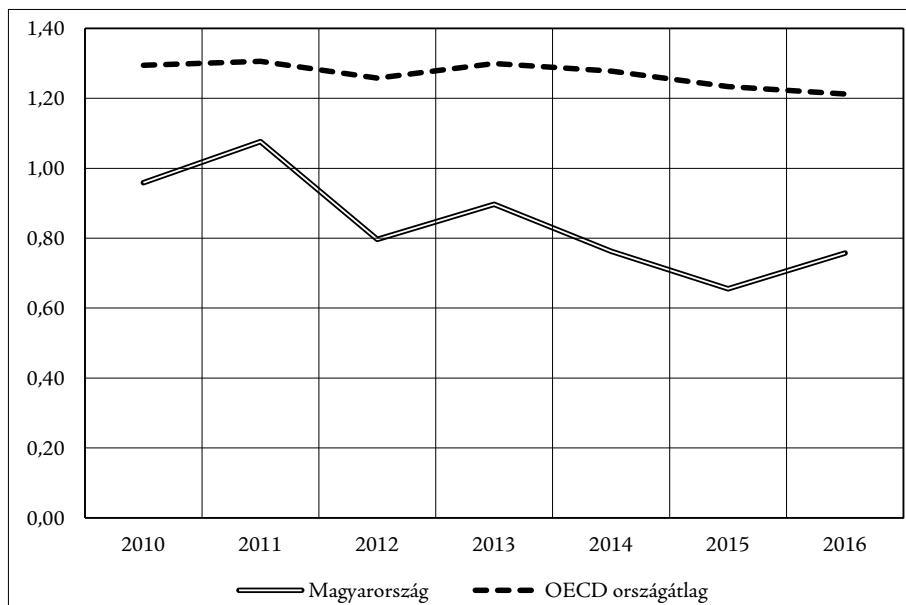
Forrás: Világbank adatbázisa alapján saját szerkesztés

A felsőoktatás-politika átalakulása 2010 után

A felsőoktatás-politikai átalakulást célzó intézkedések is több csoportba sorolhatók.

Az intézkedések egyik csoportjának legfontosabb elemei az intézmények vezetőinek, a rektoroknak a kiválasztása a szenátus helyett miniszteri (fenntartói) hatáskörbe vonása, a gazdasági főigazgató és a belső ellenőr kinevezése, a felvételi keretszámok intézmények közötti elosztásának miniszteri hatáskörbe helyezése (ami később kiegészül a felvételi keretszámok szakok szerinti struktúrájának meghatározásával, s a szakalapítás, szakindítás – szakbetiltás – miniszteri hatáskörbe kerülésével). Mindezek nyomán egy elitista, a felsőoktatást szűkítő oktatáspolitikai irányzat jutott érvényre. Ebbe a csomagba tartozik a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság összetételének átalakítása is. Ezek az intézkedések részint jelentősen szűkítették a felsőoktatási intézmények autonómiáját, részint az intézmények kollektív érdekképviselőiben meghatározó szerepet játszó három testület: az Akkreditációs Bizottság, a Felsőoktatási Tanácsadó Testület és – a rektorok miniszteri kiválasztása után – a Rektori Konferencia is kormányzati kontroll alá kerül.

A következő intézkedéscsoport tovább erősítette a központosítást: megszüntették az intézményi gazdasági tanácsokat, amelyek 2005 óta a felsőoktatási intézmények gazdálkodásában játszottak tanácsadó szerepet (intézményi és külső szakemberek bevonásával), helyette létrehozzák a kancellár intézményét, aki a miniszterelnök által kinevezett intézményi gazdasági vezető, akinek feladata „állami felsőoktatási intézményben az intézmény működtetése”. A kancellárnak minden intézményi gazdálkodási és szervezeti kérdésben döntési jogköre van. A rektor (akinek választása ezzel együtt visszakerül az egyetemhez) – és a szenátus – lényegében csak oktatási ügyekben rendelkezik döntési



6. ábra: A kormányzat felsőoktatási kiadásai a GDP arányában (Government expenditure on tertiary education as a percentage of GDP (%)) <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120#>

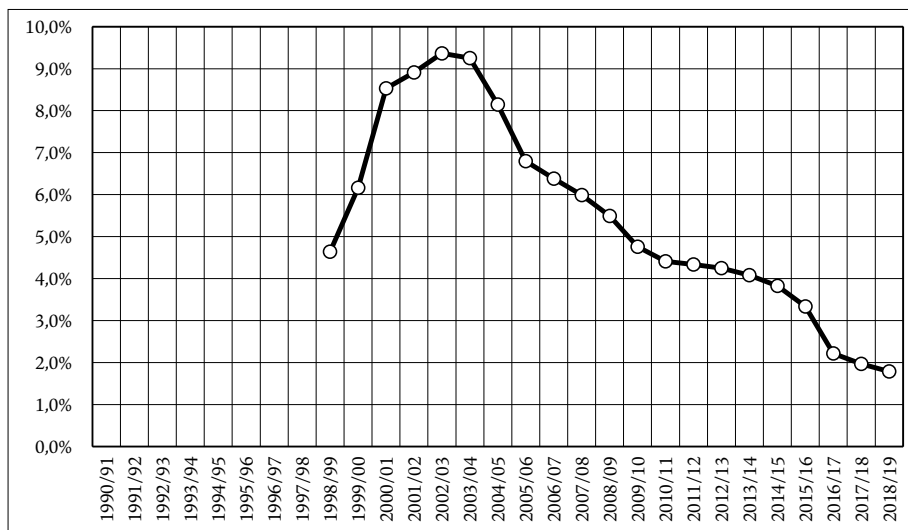
jogosítvánnyal. A kancellár tehát a kormány által kirendelt s a kormánynak felelős intézményirányító.

Ezek az intézkedések tovább szűkítik a felsőoktatási intézmények autonómiáját. A vagyoni, gazdálkodási döntéseket (beleértve a tandíj megállapítását is) és az intézményi struktúrárt meghatározó tényezőket a kormányzat a kancelláron keresztül irányítja, a szakirányonkénti és intézményi felvehető létszámokat a minisztérium tételesen kontrollálja.

És talán az egyik legfontosabb intézkedéssorozat a finanszírozással kapcsolatban. Ennek lényegi eleme az állami intézmények állami támogatásának szűkítése. (Lásd 6. ábra.) Másik szegmense egy olyan normatív finanszírozás bevezetése, amely a hallgatói önköltségi tandíjakat⁹ tekinti állami finanszírozási normatíváknak – ezzel mintegy kikényszerítve a tandíjnövelést az állami támogatásnövelés esetében. És a legújabb intézkedések: a magyar állami felsőoktatási intézmények egy részének (2020 őszéig 7, majd 2021-ben további 11 intézménynek) közalapítványi formába történő átszervezése, s ennek nyomán az intézményi szakmai és gazdasági döntéseknek akadémiai szempontból laikus (politikai szempontból viszont szervilis) kuratórium kezébe helyezése.

A magyar felsőoktatás-politikában lezajlott folyamatok számos perspektívából elemezhetők, itt is – mint a közoktatásnál –, azonban mi most csak a pandémiás oktatás aspektusából emelünk ki néhány fontos tényezőt:

- A hazai felsőoktatásban a *távoktatási hallgatók aránya* sosem volt 10%-nál nagyobb, azonban a konzervatív kormány *elitista felsőoktatási törekvései nyomán radikálisan lecsökkent* (7. ábra).



7. ábra: A távoktatási hallgatók aránya (%)

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját számítás és szerkesztés

⁹ Magyarországon, mint számos posztszocialista országban, „kétlépcsős tandíj” van – amikor a hallgatók egy része állami támogatott, ingyenes felsőoktatásban részesül, másik részük viszont teljes képzési költséget (önköltséget) fizet tandíjként. Ilyen van számos átmeneti gazdaságban, mint például Oroszországban, Kelet- és Közép-Európában. (Lásd pl. *Altbach–Reisberg–Rumble 2009*.)

- A fejlesztési források hiányában és a részdíós képzést háttérbe szorító koncepciók nyomán Magyarországon a távoktatásban tanuló hallgatók aránya a 2010-es évek második felében 2% körül (kicsit több mint 5000 fő) volt. A felsőoktatási intézmények nincsenek felkészülve a hallgatók egészének vagy tömegeinek távoktatási képzésére. Még a legnagyobb egyetemek esetében is mind az eszközeik, hardvereik (szervereik), mind a szoftvereik, platformjaik, tananyagaik legfeljebb néhány száz hallgató távoktatási képzésére volt képes 2020-ban.
- Talán meglepő, de aki ismeri az egyetemek IKT-felszereltségét, tudja, hogy – különösen bölcsész, társadalomtudományi területeken – nem ritkák a hat- nyolc-, sőt tízéves számítógépek. Az egyetemek IKT-ellátottsága mellett az oktatók felkészültsége sem megfelelő a hallgatólétszám egészének távoktatására. A távoktatáshoz szükséges segéd-személyzet lényegében teljes egészében hiányzik a magyar felsőoktatási rendszerből.
- A központosításban meglehetősen aktív állam a felsőoktatásban folyó kutatástámogatásban alig vállal szerepet. Hiányoznak vagy meglehetősen periférikusak például az olyan a kutatási, fejlesztési programok, amelyek az IKT oktatási alkalmazását, a digitális és távoktatási tananyagfejlesztéseket, a kapcsolódó pedagógiai, módszertani kérdések kutatását céloznák.

A fentiek fényében aligha meglepő, hogy a 63 magyar felsőoktatási intézményből 12-nek van távoktatási hallgatója, s a távoktatási hallgatók aránya nem éri el a 2%-ot az összes hallgatólétszámon belül. A 27 állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem közül tíznek van távoktatási hallgatója, ebből négyben haladja meg a távoktatási létszám a 2%-ot, s ezen belül kettőben az 5%-ot. A 11 nem állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem közül egynak van távoktatási hallgatója, az összes főiskola közül szintén egynak (viszont az előzőnek – a Kodolányi Egyetemnek – 40%, az utóbbinak – Gábor Dénes Főiskolának – 60% felett van a távoktatási hallgatóinak az aránya). (3. táblázat.)

3. táblázat: A távoktatási hallgatóval rendelkező intézmények és hallgatók (2018/2019. tanév)

	Intézmények száma	Távoktatási hallgatóval rendelkező intézmények száma	Összes hallgató	Távoktatási hallgató	(%)
Állami egyetemek és alkalmazott tudományegyetemek	27	10	243 479	3292	1,35
Nem állami egyetem és alkalmazott tudományegyetem	11	1	27997	848	3,03
Állami és nem állami főiskolák	25	1	9985	719	7,20
Együtt	63	12	281461	4859	1,73

Megjegyzés: az tanulmány írásának időpontjában (2020 végén) az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikájának 2018/2019 volt a legfrissebb adata. Az állami és nem állami egyetemek és alkalmazott tudományegyetem száma ennek megfelelő, mivel az alapítványi kiszervezések hatása még ezekben adatokban nem látszik.

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját számítás

Az adatokból nyilvánvaló, hogy a magyar felsőoktatásban a távoktatás lényegében kuriózumnak számít, sem az intézmények, sem az oktatók nincsenek arra felkészülve. Ugyanakkor az OECD.Stat adatai szerint a magyar 16–24 éves, középfokú végzettséggel rendelkező népesség közel 97%-a használt számítógépet az elmúlt 12 hónapban 2017-ben, és kicsit több mint 97%-a használt internetet 2018-ban.¹⁰ Tehát a hallgatók potenciálisan fogadókészek a távolléti oktatásra.

A pandémiás oktatás a magyar felsőoktatási rendszerben – következmények

A magyar felsőoktatást talán nem sújtotta ugyanolyan mértékben a pandémiás oktatás, mint a közoktatást, aminek az az oka, hogy a hallgatók túlnyomó többsége kellő digitális eszközzel és felkészültséggel rendelkezett. Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége felkészületlen volt a tömeges távoktatásra. Bár az intézmények számára nem volt teljesen ismeretlen a távoktatás, azonban a tömeges távoktatáshoz szükséges hardver- és szoftverellátottság messze nem volt elegendő a teljes hallgatólétszám távoktatásba vonására. A tananyagok távoktatásra való feldolgozottsága még ennél is hiányosabb volt, és az oktatók digitális műveltsége is meglehetősen heterogén. Ráadásul a távoktatást támogató személyzet lényegében teljesen hiányzott, azt lényegében az informatikai oktatási egységek oktatói és meglehetősen szűk IKT-kiszolgáló létszám igyekezett valamennyire jórészt sikertelenül pótolni. Tehát meglehetősen heterogén platformokon, rendkívül heterogén tananyagokkal, hiányos digitális műveltségű oktatókkal történt az oktatás, s a kurzusokat kiforratlan, a csalást alig kizáró értékelési módszerekkel kérték számon.

Végül is a közoktatáshoz hasonlóan a központosított felsőoktatás minden intézkedést felülről vár – az autonóm, önálló kezdeményezések hiányoznak.

Itt is alapvető kérdés, hogy a kiesett félév mennyire okoz tartós tudáshiányt a hallgatóknál, s ez a tudáshiány mennyire pótolható. Továbbá ezzel is összefüggésben, mennyire növeli meg a lemorzsolódást a pandémiás felsőoktatás. Ezek a folyamatok egy olyan magyar felsőoktatást érintettek, amely – mint korábban láttuk – a felsőoktatási rangsorokban évek óta lecsúszóban van, s ez aligha fogja a kedvezőtlen helyzetből való elmozdulást elősegíteni. De ennél súlyosabb problémáról is szó van. Ezek a folyamatok tovább rontják a magyar humánerőforrás helyzetét.

Befejezésül

Számos tanulmány szól arról, hogy a pedagógusok és felsőoktatók digitális műveltsége milyen hiányos, sok közöttük a digitális analfabéta. Ezek a megközelítések arra az általános tévedésre épülnek, hogy a pedagógusoknak IKT-szakembereknek kellene lenniük. Pedig ha megnézzük a minőséginek tekinthető távoktatási képzéssel foglalkozó szervezeteket, akkor azt látjuk, hogy ott a pedagógusok mögött kiépült egy olyan támogató rendszer – szakértők, technikusok és eszközök –, amely a távoktatás megszervezésében, megva-

¹⁰ Adatok forrása OECD.Stat ICT Access and Usage by Households and Individuals: ICT Access and Usage by Individuals https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=ICT_HH2 [Letöltve: 2020. 12. 10.]

lósításában közreműködik. Ennek a tévedésnek a része az a félreértés, hogy a távoktatási tananyagok elkészítése magától értetődően a pedagógusok, oktatók feladata, nekik kell azokat „összebüttykölni”. Pedig a színvonalas távoktatási tananyagok, szemléltető anyagok elkészítése is az imént említett szakértői támogató csoportnak a feladata a pedagógus irányításával. Egy további tévedés, hogy a távoktatás olcsó és gazdaságos oktatási forma. A színvonalas távoktatás drága dolog, szakértők és eszközök széles körének folyamatos együttműködését követeli. És mindenképpen érdemes megemlíteni talán a legnépszerűbb tévedést, amely a távoktatás hatékonyságát hangsúlyozza. Pedig a távoktatásban a lemorzsolódás megrendítően magas. A 2015. évi *The Global Information Technology Report*ban Behar és Mishra (2015), arra hívják fel a figyelmet, hogy a MOOCs tanfolyamok elvégzési aránya kevesebb mint 7 százalék, gyakran azért, mert hiányzik a személyes kapcsolat.

A hazai pandémiás oktatásban a kormányzat egyedül hagyta a pedagógusokat, elvárva tőlük, hogy szakértő támogatásháttér nélkül, hiányos vagy legalábbis erősen heterogén IKT-eszközökkel lássák el a táv(olléti) oktatást. És különösen magára hagyta a hátrányos helyzetű rétegeket, akiknek sem eszközük, sem műveltségük nincs, hogy bekapcsolódjanak.

Végeredményben a pandémia Magyarországon egy szervezetében és szakértői támogatásában hiányos oktatási rendszert, egy polarizált társadalmat és egy hozzá nem értő oktatásirányítást talált. Az iskolákra és felsőoktatásra erőszakolt koncentrált oktatásirányítás nyomán nemcsak a pedagógusok, hanem az egész oktatási rendszer magára maradt. A valódi stakeholderek, az önkormányzatok, a helyi közösségek, az egyetemi kollektívák kezdeményezését a központosítás megcsönkította, a helyi kezdeményezések és innováció helyett mindenki minden megoldást az államtól vár. Többen úgy gondolják, hogy ez a helyzet egy innovációs folyamatot indított el az oktatási rendszerben, ami segítette az átállást a távolléti oktatásra. Ez azonban egy olyan kényszerinnováció volt, ami a rosszul működő rendszer hiányosságait foltozhatta (pl. a Kréta helyett vagy az egyetemek kiépített platformjai helyett az interneten hozzáférhető ingyenes platformok, kommunikációs fórumok használata). Tegyük hozzá, hogy ez a kényszerinnováció részint tovább növelte a hazai oktatás eleve meglévő polarizáltságát, részint irreális többletterhelést rótt a pedagógusokra. De mint a régi közmondás tartja: nehéz a táncot zsákban járni. Félő, hogy – a számos kényszerinnováció ellenére – a hazai oktatás elmúlt évtizede vázolt problémáinak hátráltató hatását nem sikerült kompenzálni.

Végül is a pandémiás oktatás hatása a magyar társadalomra alighanem két súlyos hosszú távú következménnyel jár: részint csökkenti a társadalmi kohéziót, részint nyomában tovább növekszik – az egyébként is egyre szembetűnőbb hátrányban lévő – magyar emberi erőforrások lemaradása a fejlett világtól.

IRODALOM

- ALTBACH, PH. G., REISBERG, L. & RUMBLE, L. E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf [Letöltve: 2019. 05. 05.]

- BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B., SZEPESI I. & VADÁSZ Cs. (2013) *PISA2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf [Letöltve: 2020. 12. 11.]
- BEHAR, A. & PUNYA, M. (2015) CHAPTER 1.7: ICTs in Schools: Why Focusing Policy and Resources on Educators, Not Children, Will Improve Educational Outcomes. In: DUTTA SOUMITRA, GEIGER THIERRY & BRUNO LANVIN (eds) *The Global Information Technology Report 2015*. Geneva, ICTs for Inclusive Growth World Economic Forum and INSEAD.
- HERMANN Z. (2020) *Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás?* Budapest, MTA KTI. <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/> [Letöltve: 2021. 01. 15.]
- POLÓNYI I. (2017) Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok: Nemzetközi színvonalú oktatási rendszer létrehozása. In: JAKAB ANDRÁS, URBÁN LÁSZLÓ (eds) *Hegymenet: Társadalmi és politikai kihívások Magyarországon*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 379–400.
- POLÓNYI I. (2019) Versenyben a felzárkózásért. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 3–20.
- POLÓNYI I. (2020) Lefelé az alagsorba. *Iskolakultúra*, Vol. 30. Nos 4–5. pp. 3–19.
- RÉTI M. (2009) A természettudományok helyzete. In: *Szárny és teher*. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsék Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 12.]

KORONAVÍRUS ÉS OKTATÁSPOLITIKA

NAHALKA ISTVÁN

Beérkezett: 2020. december 16., elfogadva: 2021. január 13.

A COVID–19-járvány számos nehezen megoldható feladatot jelentett a magyar oktatásirányítás számára is. Ma még nem áll rendelkezésre kellő mennyiségű konkrét ismeret annak eldöntésére, hogy a szigorúbb intézkedések jelentősen hozzájárulnak-e a járvány hatásainak enyhítéséhez. Az oktatás folyamatossága biztosításának legfontosabb feltétele, hogy az oktatási rendszerben domináns szerepet játsszon a korszerű pedagógiai kultúra. Magyarországon ez a feltétel nem áll rendelkezésre, ennek okait az oktatáspolitikában kell keresni. Az esélyegyenlőtlenségek növekedése az egész világon jelentős volt, így hazánkban is. Az iskolabezárások a hátrányos helyzetű tanulók esetében okoztak jelentősebb tanulási elmaradásokat. Az oktatáspolitikának és az oktatásirányításnak nem volt válasza erre a súlyos problémára.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, iskolabezárás, az oktatás folyamatossága, esélyegyenlőtlenség, pedagógiai kultúra, az oktatás modernizációja

In the course of COVID-19 epidemic the Hungarian educational government also had numerous challenges. Today we have not enough concrete knowledge to say that hard measures are conductive to mitigate the effects of the epidemic or not. The most important condition of the continuation of education is the dominant role of the modern pedagogical culture in the educational system. In Hungary this condition is not ready. The causes of this situation we have to seek in the educational policy. The rising of inequality of opportunity was appreciable on the whole World, in our country too. The closures of schools caused more significant lagging in learning processes and outcomes in the case of handicapped students. Educational policy and administration had no any answer to this serious problem.

Keywords: educational policy, school closure, continuation of education, inequality of opportunity, pedagogical culture, modernization of education

A 2019-ben elindult koronavírus-járvány az oktatási rendszereket megbénító legjelentősebb esemény az emberiség történetében, ahogy nagyon sok oktatási szakember fogalmaz (pl. *Lancker–Parolin 2020; Jakab 2020; Birnbaum 2020*). Ha nem is feltétlenül fogadja el mindenki ezt az állítást, azonban az kétségtelen, hogy az oktatásnak a pandémia alatt, és valószínűleg majd azt követően is, nagyon komoly kihívásokkal kellett és kell szembenéznie.

Levelező szerző: Nahalka István, 2141 Csömör, Hunyadi u. 24. E-mail: nahalkai@gmail.com

E tanulmány a koronavírus-járvány hazai oktatáspolitikai tanulságaival foglalkozik. Sajátossága, hogy folyamat közben kíván egy részterületről láttelepet adni, ezért kijelentései nem véglegesek, csak a kb. 2020 novemberéig történekről szólhatnak, és a tények és adatok jóval kisebb tömegére épülhetnek, mint az egy vagy akár több év múlva készülő összefoglalások. Kijelentéseim tehát – miközben maximálisan törekszem állításaim bizonyítékokkal történő alátámasztására – több esetben is közelebb állnak a feltételezéshez. Egy nagyon összetett helyzet elemzése során kereselem az értelmezési kereteket.

A Föld országokban az oktatási rendszerek irányítói a járvány kezdetén első megközelítésben ugyanazon feladatokat kellett, hogy megoldják:

- Döntéseket kellett hozni az oktatási intézmények jelenléti vagy távolléti oktatásával, és bezárás esetén a digitális munkarend bevezetésével kapcsolatban.
- Mindent meg kell tenni azért, hogy az oktatás folytatódjék.
- Komoly lépésekre volt, van szükség a várható, illetve a már bekövetkezett oktatási esélyegyenlőtlenség-növekedés mérséklésére.

Ezek természetesen csak a kiemelkedő, de a médiában zajló kommunikációban, valamint a szakirodalomban is a leggyakrabban megjelenő oktatásigazgatási feladatok, e tanulmányban magam is csak e három kérdéskörrel foglalkozom.¹

„Iskolabezárás”

Az Unesco COVID–19-járvánnyal kapcsolatos programjának, a *Global Education Coalition*-nak egy becslése szerint a pandémia a világban mintegy másfél milliárd gyermek és fiatal, 63 millió pedagógus életét befolyásolta alapvetően.² Szintén az Unesco működtet egy olyan weboldalt, amelyen 2020 februárjától az aktuális napig követhető nyomon, hogy a Föld országokban hány iskolai tanuló, felsőoktatási hallgató volt érintett az iskolabezárásokban, ők százalékosan mekkora hányadát képviselik az összes tanulónak, és még azt is megtudhatjuk, hogy a kezdetektől indulva az egyes időpontokban melyik ország milyen státusszal volt jellemezhető (teljes zárás, részlegesen nyitott, teljesen nyitott, éppen iskolai szünet van).³ Azt látjuk, hogy amikor Magyarországon 2020. március 13-án a kormány bejelentette az iskolák bezárását és az áttérést a távolléti oktatásra, akkor a Földön az oktatási intézményekbe járóknak már 43%-a volt hasonló helyzetben. Még annak a hónapnak a végére érte el ez az arány a 84% körüli maximumát. A térkép szinte egyszínű volt ekkor, a Föld legtöbb országában bezárták az iskolákat.

A második hullám gyökeresen más képet mutat. E sorok írásakor, december elején az adatok azt mutatják, hogy a tanulóknak csak 18%-a érintett az iskolabezárásban. Az első hullámban Magyarországon minden oktatási-nevelési intézményt, minden pedagógust

¹ Természetesen még számos – önmagukban jelentős – kérdéssel kellett foglalkoznia a szakpolitikának, például a távolléti oktatás jóléti, szociális, valamint pszichés következményeivel, az oktatásnak nem tanórai rendben zajló aktuális feladataival (érettségi, más vizsgák, önkéntes munka, felvételik stb.), egészségvédelemmel összefüggő intézkedéseket kellett hozni. Az UNESCO (2020) egy rövid ajánlása számos olyan oktatási problémát sorol fel, amelyek a COVID–19-válság hatására alakultak ki, és amelyek szakpolitikai szintű beavatkozásokat is igényeltek.

² <https://en.unesco.org/news/unesco-showcases-education-responses-covid-19-crisis-general-assembly> [Letöltve: 2020. 08. 17.]

³ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Letöltve: 2020. 10. 05.]

és gyermeket, tanulót, hallgatót érintettek az intézkedések, a második hullámban december 7-ig csak a felsőfokon és a középfokú oktatásban történt meg a távolléti oktatás elrendelése.

Általános megítélés szerint Magyarország a COVID-19-járvány első hullámában felmerült problémákat jól kezelte, az elsődlegesnek tekintett járványügyi adatok nagyon sok országhoz viszonyítva hazánkban sokkal jobban alakultak. Bár ma még e kérdésben a végső szó nem mondható ki, de felmerül, hogy ez az eredmény a viszonylag korán meghozott szigorú intézkedéseknek, s köztük az oktatási intézményrendszerben a jelenléti oktatás 2020. március 13-án eldöntött teljes leállításának volt köszönhető. Az intézkedés meghozatalakor már világos volt, hogy a szigorúságnak súlyos ára lesz elsősorban gazdasági területeken. A gazdaság működését természetesen a járvány többféle módon is befolyásolta, de ezek közül az egyik jelentős tényező maga az iskolabezárás volt. A kisebb gyerekek szüleinek (legalább az egyik szülőnek) otthon kellett maradniuk a gyerekekkel, és ezzel sokan kiestek a munkából. A gazdaság természetesen konkrét károkat szenvedett a munkaerő kiesése következtében, és ha nem is ez volt az egyetlen tényező, talán nem is a legnagyobb hatású, de komoly szerepet játszott abban, hogy 2020 márciusától kezdődően a gazdasági termelés jelentős mértékben visszaesett.

A COVID-19-járvány második hullámára a jelenléti oktatás leállításával kapcsolatos politika jelentős mértékben megváltozott. November hónapban – ekkor a járványnak tulajdonítható halálesetek napi száma már jelentős mértékű növekedést mutatott – a kormány csak közép- és felsőfokon állította le a jelenléti oktatást. Tavasszal, az első hullám esetén, s legutóbb, a második hullámban, ősszel is a politikának azt kellett mérlegelni, hogy mely területen kockázatot inkább: a gazdaságban vagy az egészségügyben. A választás az egészségügyre esett, az oktatás közép- és felsőfokon tért csak át a digitális munkarendre.

A tavaszi és az őszi általános intézkedéscsomag valójában nagyon hasonló (a kijárási korlátozása, üzletek, szórakozóhelyek bezárása, rendezvények tartásának tiltása, az idősök védelme vásárlási sáv bevezetésével stb.). A jelentős különbség a kettő között éppen a jelenléti oktatás megszüntetésében mutatható ki. Logikusan merül fel a kérdés, hogy ilyen körülmények között milyen szerepe volt a bölcsődék, az óvodák és az általános iskolák változatlan működtetésének abban, hogy Magyarországnak a járvány második szakaszában a fertőzésszámokkal, kórházi kezelésekkal kapcsolatos, és különösen a fertőzés következtében elhunytak számában mérhető adatai lényegesen rosszabbak, mint az első hullámban. November közepére, végére oda jutottunk, hogy az európai országok között a lakosság létszámához viszonyított, a COVID-19-járványnak betudható egy heti halálesetek arányában a mi adataink a 3–5. legrosszabbak (a Johns Hopkins Egyetem járványügyi adatai alapján számolva⁴).

Mielőtt túl gyorsan döntenénk arról, hogy a hazai pandémiás helyzet igencsak aggasztó voltát egyértelműen annak tudjuk be, hogy a kormányzat nem zárta be a bölcsődéket, az óvodákat és az általános iskolákat, szögezzük le, hogy a rossz adatokat nem csak ez a tényező okozhatja. Nem vagyok járványügyi szakember, ezért csak a lehetőségét vetem fel más megfontolásoknak. Az egyik lehetséges további (és az előbbit nem kizáró) magyarázat az, hogy Magyarországon ősszel az intézkedések túl későn születtek meg. Elképzelhető, hogy a nevelési, oktatási intézmények hozzájárulása a vírus terjedé-

⁴ <https://coronavirus.jhu.edu/map.html> [Letöltve: 2020. 11. 29.]

séhez nem különösebben jelentős, és a bölcsődék, az óvodák, valamint az általános iskolák bezárása nem sokat javított volna a helyzeten. Ma még ezt nem tudhatjuk. Továbbá az is elképzelhető, hogy a vírus jelentős elterjedését valójában már a „nagy nyári nyitás” megalapozta, és elsősorban a fiatalok körében terjedt a fertőzés anélkül, hogy komoly számban jelentkeztek volna megbetegedések. Majd a nagyszámú fertőzött, de tüneteket nem mutató fiatal fokozatosan elterjesztette a vírust az idősebb, már nem teljesen egészséges honfitársaink körében is, és ez a folyamat „robbantotta be” a tömeges megbetegedést. Bocsánatot kérek, hogy teljes mértékben szakmán kívüliként megengedek magamnak ilyen gondolatmeneteket, de csak arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy bár a tavaszi és az őszi intézkedések között valóban a leglényegesebb különbség a jelenléti oktatás eltérő mértékű megszüntetése, ebből nem következik egyenesen, hogy a járvány súlyos következményeiért ez az intézkedés, annak korlátozott jellege a felelős. De azt sem zárhatjuk ki, hogy igen, mégis jelentős mértékben felelős. Kíváncsian várjuk a szakemberek bizonyítékokon alapuló elemzésének eredményeit e kérdésben is.

A kérdéstről egyébként is vita folyik, és rendkívül eltérő megoldásokat alkalmaznak az országok. Vita van kibontakozóban azzal kapcsolatban, hogy az iskolarendszerüket nem bezáró országokban vajon az oktatási intézmények hozzájárulnak-e jelentős mértékben a járvány terjedéséhez, illetve fordítva, hogy vajon az iskolabezárás egy országban jól érzékelhető mértékben lassítja-e a járvány terjedését. Nagyon kevés adat áll rendelkezésre ennek megítéléséhez. A korábbi eseteket (pl. H1N1 vagy az influenzavírus terjedése) feldolgozó szakirodalomban általában pozitív hatást tulajdonítanak az elvégzett számítások alapján az iskolabezárásoknak (erre nézve lásd pl.: *Holle 2020; Jackson et al. 2014*). Finnországban 20 000 diák és pedagógus karanténba vonulását kellett elrendelni a teljes 1,2 milliós létszámból, s a karanténba kerülőknek is csak 1%-a, 200 fő bizonyult pozitívnak a teszteléskor (*Birnbaum 2020*). Egy az Egyesült Államok 50 államában folytatott, kiterjedt vizsgálat ellenben azt találta, hogy az iskolabezárás (amely az első hullámban március hónapban minden államban bekövetkezett) jelentős mértékben enyhítette a problémákat (amelyek, mint tudjuk, még így is igen súlyosak voltak, és súlyosak ma is az Egyesült Államokban). Az iskolabezárásokat követően jelentős mértékben csökkent a napi új, ismertté vált fertőzések, illetve a halálesetek száma is (*Auger et al. 2020*). A Johns Hopkins Egyetem COVID oldalán (lásd 4. lábjegyzet) ez a változás jól látható is március közepét követően az Egyesült Államok adatain. Ugyanakkor a szerzők is megjegyzik, hogy csak az összefüggést tudták kimutatni, az esetek csökkenésében természetesen más intézkedések is szerepet játszhattak. Hozzáteszem, országonként, de legalábbis „kulturánként” akár jelentős mértékben eltérhetnek egymástól a folyamatok. Most jó lenne megmondani, hogy Magyarország ebből a szempontból hol áll, de erről semmiféle tudásunk nincs.

Magyarországon a bölcsődei, óvodai és általános iskolai pedagógusok kb. 70–75%-ának szűrése azt az eredményt hozta 2020 novemberében, hogy a fertőzöttség a körükben 2,5% alatt van. De hazánkban a mintegy egymillió gyermeket, akik még bejárnak ezekbe az intézményekbe, nem tesztelték, így nehéz bármit is állítani arról, hogy a gyermeknevelési intézmények járványgócponthoz tekinthetők-e. A helyzetet súlyosítja, hogy ezekben az intézményekben nincs következetes, kötelező kontaktuskutatás, nem történik meg általában a fertőzöttek környezetében (kontaktjai körében) a tesztelés. Az oktatási-nevelési intézményekben akkor lehet jobb a helyzet, ahogy ezt a finn példa is mutatta, ha a pedagógusok, az intézményvezetés tagjai következetesen betartják, betartatják a

szabályokat, a fertőzés megjelenésekor komoly kontaktkutatás történik, intenzív tesztelessel, karanténnal. Ha biztosítani lehet, hogy a pedagógusok és a közvetlenül hozzájuk tartozó csoportjaik „viszonylag zárt rendszerben” legyenek jelen az intézmény falai között, akkor a járvány kisebb „betörése” kezelhetővé válik, nem okoz tömeges fertőzést, ami annak a biztosítéka, hogy az intézmény ne váljék a befoglaló közösség számára fertőzési gócponttá.

A tanulás, tanítás megszakítatlan folytatása

Az iskolák bezárása a tanítás-tanulás digitális munkarendben való folytatásával járt együtt. A döntéshozók, ahol az iskolák bezárása megtörtént, a világ országai döntő többségében az oktatás valamilyen formában történő folytatása mellett döntöttek, ez az esetek túlnyomó többségében a digitális eszközök, az internet felhasználásával történő oktatást (online oktatás, távolléti digitális oktatás) jelentette. Magyarországon az iskolabezárás március 13-án, pénteki napon történt elrendelését követően, hétfőn az iskolában a tanulóknak nem kellett már megjelenniük, és gyakorlatilag elkezdődött a távolléti oktatás.

A tapasztalatok szerint a pedagógusok többségének első reakciója az ijedtség volt, ám ez meglepően rövid ideig tartott, s a kezdeti zavarodottság felett hamar úrrá lett a tenni akarás, az alkalmazkodni akarás, egyáltalán az oktatás egészen új és különleges körülmények között történő megszervezéséhez kapcsolódó kötelességérzet. A legtöbb oktatási intézményben valóban napok alatt kialakították a pedagógusok az oktatás módjait. A lázas tenni akarás érhetően némileg eltakarta azokat a problémákat, amelyek az indulást követő hetekben fokozatosan egyre nyilvánvalóbbá váltak. Milyen problémák jelentkeztek?

- Elég hamar világossá vált, hogy a tanulók egy nem elhanyagolható hányada esetén nem lehet számolni azzal, hogy az online oktatásban részt tudnak venni, egyszerűen a megfelelő eszközök és az internetkapcsolat hiánya következtében (*Hermann 2020; Osváth–Papp Z. 2020; Szülői összefogás–AHang 2020*).
- Kiderült, hogy számos családban nincs annyi digitális eszköz, amennyire a gyerekek tanulásához és a szülők esetleges távmunkájához szükség lenne. Egy kutatásban (*Fekete–Porkoláb 2020*) mintegy 25%-nak adódott azon tanulók (közoktatás és felsőoktatás együtt) aránya, akik a családban másokkal együtt használtak digitális eszközt.
- A szokásos iskolai értékelési módok (feleltetés, dolgozatírás) alkalmazása könnyen érthető okokból rendkívül nehezzé vált (*Huber–Helm 2020*).
- Az osztálytermi körülmények között alkalmazott módszerek – egyszerűen átvéve azokat az online oktatás körülményei közé – még kevésbé kötötték le a tanulók figyelmét, mint az osztályteremben. Bár több kutatási beszámoló is kiemeli, hogy a pedagógusok igen nagy arányban használtak komplexebb online oktatási platformokat (pl. *Czirfusz–Misley–Horváth 2020; Fekete–Porkoláb 2020*), azonban a tapasztalatok szerint e programcsomagok komplex szolgáltatásainak igénybevételére csak ritkán került sor.
- Nem kevés pedagógus volt, aki pusztán kiadta házi feladatként a gyerekeknek a tankönyvbeli „lecke” elolvasását, „megtanulását”, vagy/és kijelölte a gyakorlásra szánt feladatokat, és formális, szummatív módon próbálta meg értékelni a gyerekek így megszerzett tudását (*Osváth–Papp Z. 2020; Fekete–Porkoláb 2020*). Egy kutatásból

az derült ki, hogy az iskolai tanulók, felsőoktatási hallgatók mintegy 42,4%-a e-mailben tartotta a kapcsolatot tanáraival és diáktársaival (*Huawei Technologies Hungary 2020*). A *Szülői összefogás és az AHang (2020)* felmérése szerint a digitális oktatásba bekapcsolódó tanulók több mint egyötödének nem voltak online tanórái.

- Gyakran szakították meg a kapcsolatokat technikai problémák, amelyek fellépésében nem egyszer a gyerekek vagy a pedagógusok nem kellő digitális felkészültsége játszott szerepet.
- A járvány alatti online oktatásban a körülmények miatt az ilyen jellegű tanítási-tanulási folyamatok szervezése során élvezhető előnyök alig mutatkoztak (pl. az ilyen oktatás olcsóbb volta, sokkal flexibilisebb jellege), míg a „normál körülmények között” jól kompenzálható potenciális hátrányai erősen érvényesültek (pl. kooperatív munka szervezésének nehézségei, a kommunikáció korlátozottsága, a fizikai testekkel, anyagokkal, rajzokkal stb. végzett közös munka nem lehetséges volta).

A digitális oktatás feladatait elsősorban azok a pedagógusok tudták tartalmasan, nagy veszteségek nélkül megoldani, akik a tanulásról és a tanításról korszerű elképzeléseket vallottak már korábban is, és gyakorlatukat is azoknak megfelelően alakították. Az tudott jobban megbirkózni a nehézségekkel, aki a következő elvek szerint formálta már korábban is a tanító tevékenységét (egyszerűsítő megnevezéssel ezeket nevezhetjük a korszerű pedagógiai kultúra fontosabb alapelveinek):

- a tanulók nem egyszerű befogadói az ismereteknek, hanem aktív tudáskonstruktőrök;
- kiemelt szerepe van az önszabályozott tanulásnak;
- az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzése érdekében a pedagógusnak, a tanítás-tanulás folyamatának alkalmazkodnia kell a tanulócsoporthoz és az egyes tanulók igényeihez és sajátosságaihoz;
- az érdemi pedagógiai differenciálás, a személyre szabott oktatás kialakítása a tanítási-tanulási folyamatok alfája és ómegája;
- a tanulás társas tevékenység, az együttműködés jelentős szerepét kell biztosítani;
- a konstruált tudás adaptivitása és az ezen alapuló motiváció kritikus eleme a sikerességnek a tanulásban (csak a legfontosabbakat említve).

Minden a magyar oktatási rendszerről alkotott ismeretünk szerint a magyar oktatási rendszerben a felsorolt pontok mögött álló, most csak egyszerűen korszerűnek nevezendő pedagógiai kultúra jelen van ugyan, de igen távol van attól, hogy domináns legyen. A tanulási-tanítási folyamatokkal összefüggő oktatáspolitikai kérdéseket először e ponton kell felvetnünk. A korábbi időszakok, így elsősorban a megelőző három évtized fejlesztéspolitikája marasztalható el azzal összefüggésben, hogy a magyar közoktatás a pedagógiai kultúra állapotát tekintve nem várhatta felkészülten a járvány kitörését (hasonló következtetésekre jutott *Jakab György [2020]* is).

Ez azt eredményezte, hogy a pedagógusok többségének esetében a hagyományos pedagógiai kultúra jellemezte alapvetően a digitális eszközök használatával zajló tanítást és tanulást. A videokonferencia-plattformokon is domináns szerepe volt a frontális tanulásszervezésnek. Az osztályteremben alkalmazott eljárások mint „online tanítási módszerek” jelentek meg, és természetesen sok volt a panasz, hogy milyen nehéz így tanítani. A pedagógiai értékelés sem volt más – a tapasztalatok szerint –, mint amit a tanulók az osztálytermi oktatásban mindig is megtapasztalhattak. Minden ugyanúgy

zajlott, mint amikor nem volt járvány. Vagyis, hogy zajlott volna, hiszen a hagyományos pedagógiai kultúra elemei valójában nem kompatibilisek az elektronikus tanulási környezetek alkalmazásával. A *Szülői összefogás és az AHang (2020)* felmérése szerint a szülők háromnegyede úgy ítélte meg a helyzetet, hogy gyermekük tanulásának nagy része lexikális tananyag elsajátítását jelentette.⁵ Nagy Ádám és Fekete Mariann egy elemző tanulmányban szintén arra hívják fel a figyelmet, hogy a digitális oktatás – annak komplex, korszerű értelmezése szerint – egészen mást jelent, mint egyszerűen a hagyományos módszerek „képernyőre vitelét” (Nagy–Fekete 2020).

Természetesen voltak, vannak alternatívák. Le lehet mondani a tanítás-tanulás kötött órarendi keretek közötti megszervezéséről, vagyis egyhetes, kéthetes időbeosztásban lehet a munkát megszervezni, illetve témákra osztott módon komplexebb feladatok kiadásával. Erősen építeni kell a gyerekek közötti, maguk irányította online kapcsolattartásra és így a páros és a csoportmunkák szervezésére. Projektszerű feladatokat kell kiadni, illetve a tanulókkal közösen projektekben kell megszervezni a tanulást. A pedagógus kapcsolattartása a tanulókkal a segítséget, a konzultációt jelenti, az értékelés pedig alapvetően az elkészült tanulói produktumok tartalmi, szöveges értékelése, a minőség megbeszélése, illetve alapvető szerepet kap az értékelésben a párok, csoportok és az egyes tanulók önértékelése. A kiadott feladatok tartalmával megoldható a differenciálás is. A gyerekek, fiatalok munkáját lehet segíteni források rendelkezésre bocsátásával, kisebb ötletek adásával, tájékoztatói lehetőségekre való figyelemfelhívással, illetve a ma már nagy számban rendelkezésre álló, az interneten elérhető oktatási szoftverek alkalmazására való ösztönzéssel. Világos, hogy az ilyen tanulás-szervezés gyökeresen eltér attól, ahogyan egy hagyományos pedagógiai kultúrában megszerveződő tanóra felépül.

Nagyon sokan hiszik, hogy a „digitális átállás”, vagyis az eszközhasználat megtanulása jelentette a fő nehézséget (Osváth–Papp Z. 2020). Ez azonban nagy valószínűséggel nem így van. A probléma mélyebben volt. Az igazi nehézséget a pedagógiai kultúra elmaradottsága jelentette. A pedagógusok nagy része az osztálytermi körülmények között gyakorolt módszereit alkalmazta a digitális környezetben, és ebből eleve nem sült ki semmi jó. Akik már az osztálytermi körülmények között is egy másfajta, jóval korszerűbb pedagógiai kultúra elveit és gyakorlati megoldásait követték, viszonylag könnyen alkalmazták módszereiket az online oktatás körülményei között is. A határvonal tehát nem a digitális pedagógiában jártasak és nem jártasak között húzódott, hanem sokkal inkább a hagyományos pedagógiai kultúrát elhagyni képtelen és az abból már kilépett szereplők között.

Mik ennek a helyzetnek az oktatáspolitikai tanulságai? A járvány okozta válságban az oktatás problémáinak megoldása sokkal sikeresebb lehetett volna, ha az oktatási rendszer pedagógiai szempontból felkészülten kerül szembe a kihívásokkal. Ez – meggyőződésem szerint – azt jelentette volna, hogy Magyarországon a korszerűként elfogadott pedagógiai kultúra van domináns szerepben. Hogy országunk nem ebben az állapotban látott neki a járvány okozta súlyos problémák megoldásának, annak egyértelműen az oktatás modernizációjának az elmaradása a legfőbb oka, vagyis itt súlyos

⁵ A járvány kitörése után közvetlenül végrehajtott felmérések nagy részének van egy viszonylag jelentős hiányossága: a kutatások során a minták reprezentativitását szinte lehetetlen volt biztosítani. A különleges helyzetben, tekintetbe véve a gyors tájékozódás iránti igényt is, ezt szinte természetesnek vehetjük. Az ilyen módon nyert információk közül elsősorban azok a nagyobb biztonsággal felhasználhatók a tájékoztásban, amelyekben szélsőséges adatok adódtak.

oktatáspolitikai problémahalmazzal kell szembenézni. A következőkben azt mutatom be, hogy a tudományos felismerések az oktatáspolitikai lépéseinek, döntéseinek, programjainak adaptív voltát támasztják alá és melyeket kérdőjelezik meg. Ez alapján igyekszem kimutatni, hogy Magyarországon az oktatásnak valóban egy modernizációs válsággal kell szembenéznie. Tudományos evidenciáknak tekintem a következőket:

- Az oktatási rendszerek intézményi, igazgatási, gazdasági és pedagógiai szakmai (tartalmi) centralizációja csak átmenetileg játszhat pozitív szerepet a rendkívül kaotikus állapotban lévő oktatási rendszerekben, egyébként a szubszidiaritás elvének érvényesítése esetén várható, hogy egy oktatási rendszer alkalmazkodóképes lesz, és képes a megújulásra. Magyarországon az oktatásban sem 2010-ben sem azt megelőzően nem voltak kaotikus állapotok.
- Az oktatási rendszer eredményes működésének – amennyiben a rendszer egyensúlyi és nem kaotikus állapotban van – az egyik legfontosabb garanciája az intézmények és a pedagógusok nagyfokú szakmai autonómiája.
- Az oktatás modernizációja az ezredfordulón és az azt követő évtizedekben a korszerű pedagógiai kultúra (korszerű tanulás és tudásfelfogás, önszabályozott tanulás, adaptivitás, differenciálás, az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzése, kooperativitás stb.) elterjesztését, fokozatosan dominánssá tételét jelenti.
- Az oktatás modernizációját szolgáló folyamatokhoz mély szakmai-tudományos megalapozottsággal bír, a korszerű kutatás-fejlesztés követelményeinek megfelelően kidolgozott programokra van szükség. E programok kialakítása esetén alapvető szerepe van annak, hogy maguk a pedagógusok is aktív, alkotó résztvevői legyenek e munkálatoknak. Az innovációs tevékenység egy messze nem elhanyagolható hányadának helyi, intézményi innovációnak kell lennie.
- Az oktatás modernizációja számára erős támogatást jelent egy fejlesztő típusú, alapvetően az intézményekre koncentráló, a belső értékelési folyamatokat, valamint átláthatóan fenntartott, de szakmailag független külső értékelési szervezet által végzett tevékenységet preferáló tanfelügyeleti rendszer kialakítása és működtetése.

Ezeket a tudományos kutatások során számtalanszor és szinte ellentmondásmentesen megerősített alapelveket, vagyis az oktatási modernizáció kibontakozásának alapvető összetevőit vizsgálva Magyarországon, az elmúlt harminc év folyamatait tekintve az első húsz évben sok problémával küzdő, ellentmondásos nekirugaszkodásokat tapasztaltunk. Idesorolom például az iskolafenntartás, -irányítás 1993-ban bekövetkezett nagyfokú demokratizálását, amely azonban létrehozott egy túlságosan széttagolt fenntartói struktúrát. A szakképzés különböző reformjai 1990 és 2010 között hordoztak magukban előremutató elemeket (például a közismereti képzés erősítése), ám nem tudtunk előrelépni az iskolarendszernek a szakképzést leginkább sújtó, ósdi szisztémájának átalakításában, a szelekció csökkentésében. Kialakítottuk 1995-re a kétpólusú tantervi, tartalmi szabályozást, fontossá vált az oktatási intézmények önálló tervező munkája, de egyrészt nem tudtuk erős szakmai eszközökkel segíteni a helyi érdemi tervezés kialakítását, másrészt a nem előíró, nem merev Nemzeti alaptanterv (NAT) mellett 2001-ben megjelentek az előíró, az iskolában érvényesítendő tartalmat mereven megszabó kerettantervek. 2005-től az Európai Uniótól érkező forrásokra alapozottan reményt keltő fejlesztési folyamatok indultak el és hoztak rész sikereket. Fontos volt ebből a szempontból a kompetenciafejlesztő programcsomagok megalkotása, az Országos

Oktatási Integrációs Hálózat, valamint az Integrációs Pedagógiai Rendszer működése, a helyi kezdeményezések, a jó gyakorlatok elterjesztése érdekében horizontális hálózatok formálódása. E fejlesztési folyamatok önmagukban sem voltak mentesek minden ellentmondástól, azonban kivétel nélkül, minden kezdeményezés, amely a 2010 előtti időszakban a modernizáció elindulásának reményét keltette, 2010-et követően nagyon rövid időn belül elenyészett. 2013-tól az oktatási intézmények fenntartását, irányítását teljes mértékben központosította az állam, az iskolák elveszítették gazdasági, szervezeti és szakmai önállóságuk legtöbb elemét. Teljes mértékben központosított, részletesen előíró Nemzeti Alaptanterv és kerettantervek születtek (2001, 2012 és 2020). A tartalmi szabályozás maga így a személyre szóló fejlesztés, az érdemi pedagógiai differenciálás és a helyi innovációk kialakításának legfőbb gátjává vált. Az oktatásfejlesztésre rendelkezésre álló hatalmas összegek döntő hányada központi szervezési feladatokra (elsősorban az új irányítási struktúra kialakítására) lett fordítva, a helyi innovációk lényegében megszűntek.

A COVID-válság kialakulásának küszöbére a magyar oktatás ebben az állapotban, egy elmaradt modernizáció minden visszamaradottságát és feszültségét magában hordozva jutott el. Az oktatásirányításnak nem állt szándékában az oktatás modernizációjának szükségleteiből kiindulva a korszerű pedagógiai elvek alapján megoldani a COVID-járvány keltette válságot. Megoldásként, a hagyományos pedagógiai kultúrához ragaszkodva tesz, tett bizonyos lépéseket, illetve éppen a korszerű pedagógiához való ellentmondásos viszonya gátolta meg abban, hogy indokolt, a modernizáció elveivel összhangban álló intézkedéseket hozzon.

De mégis, mi az, ami valójában történt? A pedagógusok körében általános megítélés, hogy az oktatási kormányzat valójában magukra hagyta az iskolákat a járvány hatásai-val való megküzdés és különösen a digitális oktatás kialakítását kísérő problémák megoldásával kapcsolatban. Természetesen az nem igaz, hogy semmi nem történt az iskolák segítése érdekében. Érdemes a fontosabb részleteket felidézni és elemezni.

- a) Az Oktatási Hivatal mindenekelőtt bizonyos tanácsokkal látta el az iskolákat. E tanácsok nagy része az oktatás megszervezésével van kapcsolatban, és nagy valószínűséggel az iskolák nagy része számára nem jelentett különösebb újdonságot.
- b) A Hivatal tanácsokat ad az online oktatás kivitelezésének bizonyos szoftver jellegű feltételeivel kapcsolatban, platformokat, elektronikus oktatásszervezési keretrendszereket ajánl. Nem fölöslegesek természetesen ezek az információk sem, de az ismert lehetőségek megemlítésénél sokkal többre lenne szükség.
- c) Külön ki kell emelni, hogy a Hivatal egy általános oktatásszervezési keretrendszerként, a tanulás szervezésére, adminisztrációra, házi feladatok adására, informálásra és értékelésre is használható rendszerként ajánlja a Kréta szoftverrendszert, amelyről az iskolabezárást követő napokban gyorsan kiderült, hogy nem bírja a nagy terhelést, és a pedagógusok, akik egyáltalán elkezdtek alkalmazni, többségükben lemondtak a használatáról (Osváth–Papp Z. 2020).
- d) Volumenében a legjelentősebb segítség a digitális oktatás szervezéséhez a *Nemzeti Köznevelési Portálon* keresztül volt elérhető. A hagyományos módszerekkel zajló, de az önálló (elsősorban egyéni) tanulás segítésére az Oktatási Hivatal által rendelkezésre bocsátott okostankönyvek jelentették és jelentik a leginkább célzott segítséget⁶

⁶ <https://www.nkp.hu/okostankonyvek>

(a tantervben is szereplő témákra vonatkozó, a hivatalos tankönyvek „okosításával” létrejött internetes eszközök, tankönyvi „leckék” képi, hang alakú és filmes szemléltetéssel, gyakorló feladatokkal). Ez a támogatás szakmai jellegét, irányultságát tekintve nem távolodik el a hagyományos megoldásoktól, ugyanis a rendelkezésre bocsátott okostankönyvek is pusztán szemléltetnek, szöveg tanulást és típusfeladat-megoldást igényelnek. Tudáskonstruálás helyett memorizálást (biztos, hogy sok esetben biflá-zást). A differenciálásnak nyoma sincs, és annak kialakítása az okostankönyvek használataival a pedagógusok számára rendkívül nehéz feladat. Csoport- és pármunka ugyan szervezhető, de a komplexitás hiánya miatt a feladatok valójában e szervezési módok alkalmazására nem megfelelők. A motiváció létrejötte esetleges. A tudás adaptivitásáról a tanulók „meggyőzését” nem szolgálja lényegében semmi. Vagyis az okostankönyvek csak az önszabályozott tanulás terén jelentenek némi előrelépést. Ott sem nagyot, hiszen a leckék nem tartalmaznak olyan elemeket, amelyekben megjelenne a diákok tanulásra történő tanítása. A portál ezentúl letölthető anyagok, valójában a központi fejlesztésben előállított tankönyvek elektronikus változatait kínálja. Egy médiatár található az oldalon, amely filmeket, térképeket és hanganyagokat tartalmaz, valamint egy feladattár van még itt. Ezek a tartalmak mind hagyományos pedagógiai eszközök, igaz, a filmek és a hanganyagok korszerű pedagógiai alapon megtervezett oktatási programok részeként is felhasználhatók. A portál azonban közvetlenül nem nyújt jelentős segítséget a pedagógusoknak a korszerű módszereket alkalmazó tanítási-tanulási folyamatok kialakításához. Tanulásszemléletét tekintve a szemléltetés pedagógiájáig jut el. A tanulók önálló tevékenységeire építkező, a cselekvés pedagógiájának megfelelő tanuláselképzelés érvényesítése során nem használható jól, illetve, ha valaki a konstruktivista pedagógia alapelveinek megfelelően szeretne tanítani, akkor szinte egyáltalán nem tudja igénybe venni a portál szolgáltatásait.

- e) Az oktatási kormányzat az Oktatási Hivatalon keresztül segítséget kívánt nyújtani a pedagógusoknak a digitális oktatás során felhasználható, az interneten elérhető *oktatási programok listáinak, linkgyűjteményeinek* a közzétételével. A tapasztalat azt mutatta, hogy a linkgyűjtemények természetesen hasznosak, azonban használatukhoz egyrészt szükséges, hogy a pedagógus egyáltalán akarjon használni internetes tartalmakat az oktatás során, másrészt a sok linkgyűjtemény használata nehéz feladatnak bizonyult. Szinte minden ilyen gyűjteményben szép számmal jelentek meg nem ingyenes, nagyon nehezen kereshető, kis oktatási relevanciával bíró termékek is, a linkgyűjtemények „erősen szennyezettek” voltak, többségükben nem strukturáltak, egy minimális digitális kompetenciával rendelkező pedagógus számára általában nehezen használhatók. Vagyis az oktatásirányítás által nyújtott, a digitális oktatás kialakítása, szervezése során használható segítség rendkívül erősen kötődött, és mai állapotában is kötődik a hagyományos pedagógiai kultúrához.
- f) Volt-e ennek alternatívája? Azt nem lehet mondani, hogy minden pedagógusnak az volt az igénye, hogy támogatást kapjon hagyományos módszereinek alkalmazásához. Az sem igaz, hogy az igény a korszerű pedagógiát képviselő támogatás iránt a pedagógusok egy ugyan korlátozott, de nem elhanyagolható körében ne lett volna meg. A korszerű pedagógiai kultúrának van képviselője a hazai pedagógiában, még ha ez a képviselő kisebbségi is. Lehetőség volt arra, hogy a korszerű tanulásfelfogás szerint, korszerű módszerekkel tanító pedagógusokat segítse az oktatásirányítás a szakmai szervein keresztül. A tanórákon való részvételre és a formális értékelésre

vonatkozó központi előírások merev betartása esetén ezek a pedagógusok inkább a gátlást és nem a támogatást kellett, hogy megéljék. Természetesen jó lett volna, ha rendelkezésre álltak volna, állnának olyan kidolgozott oktatási modulok, amelyek a korszerű látásmódnak és gyakorlatnak felelnek meg.⁷ Vagyis a jó gyakorlatok következetes, nagy volumenű terjesztésére lett volna szükség. Némi terjedés megfigyelhető volt, így például a közösségi médiában néhány pedagógus tett közzé óraterveket, projekterveket, csoportmunka-feladatokat és más leírásokat a lehetséges megoldásokra, azonban nagyléptékű megosztó rendszer nem alakult ki. Ennek kezdeményezése, intézményi és pénzügyi feltételeinek megteremtése eminens oktatásirányítási feladat lett volna, ám ennek vállalása nem történt meg.

Esélyegyenlőtlenség

Magyarországon is igaz, mint ahogy az egész Földön (Doyle 2020), hogy a társadalmi okokból, vagy más, tőlük független okból hátrányos helyzetű gyerekek elmaradása a tanulásban a COVID-19-járvány ideje alatt sokkal jelentősebb, mint jobb sorban élő társaiké. Tegyük ehhez hozzá, hogy a rosszabb helyzet nem pusztán a tanulmányok terén érhető tetten: a hátrányos helyzetű gyerekek egészségügyi ellátása, az étkeztetés, családjaik átlagosnál valószínűleg rosszabb helyzete a járvány alatt, a környezettől való elzártság nagyobb foka, a kommunikációs eszközök valószínűbb hiánya további súlyos problémákat okozott (Masonbrink–Hurley 2020). Jelentősen gátolta a járványhelyzet a gyermekvédelmi szolgálatok tevékenységét. Bár a működésük nem állt le, de a közvetlen kapcsolattartásnak a krízishelyzetekre való leszűkítése, az ügyek távolról való intézése sok komoly probléma forrása volt ezen a területen is. A hátrányos helyzetű gyermekek a járvány ideje alatt kitettebbek lehetnek az ún. rizikómagatartások kockázatának (Holle 2020). Az egyik legsúlyosabb negatív következménye lehet a járvány következtében kialakult oktatási helyzetnek a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás arányának növekedése, amiben még olyan tényezők is szerepet kaphatnak, mint a túl korai gyermekvállalás számának növekedése a pandémia ideje alatt.

Az esélyegyenlőtlenségi helyzet értékelése szempontjából a legjelentősebb kérdés, hogy a diákok közül kiknek (arányok, társadalmi, családi helyzet, más jellemzők) sikerült bekapcsolódnia a távolléti oktatásba, és ez a bekapcsolódás milyen mértékű, milyen intenzitású volt. Több vizsgálat igyekezett megbecsülni azoknak a tanulóknak a számárányát, akik nem tudtak bekapcsolódnia az online oktatásba (Czirfusz–Miskey–Horváth 2020; Hermann 2020; Osváth–Papp Z. 2020). E tanulmányokban szereplő becslések alapján nehéz lenne akárcsak kicsit is pontos arányszámot mondani, de talán nem álllok messze a valódi értéktől, ha azt mondom, hogy a közoktatásban a tanulóknak kb. a 15–20%-a egyáltalán nem, vagy csak minimális mértékben tudott részt venni az oktatás ezen formájában. Az országos (erősen becsült) adat mögött jelentős területi különbségek vannak, az ország hátrányos helyzetű térségeiben az adatok sokkal rosszabbak,

⁷ A felkészülés problémáit jól mutatja, hogy a Digitális Oktatási Stratégiában megfogalmazott feladatok elvégzése, a „termékek” megjelenése igencsak jelentős segítséget jelentett volna a járvány kitörésekor, azonban a Stratégiában szereplő feladatok végrehajtása nem történt meg az eredetileg megszabott határidőkre (a Kréta rendszer felállításán kívül). Valójában ma sem tudjuk, hogy a DOS-ban leírt, egyébként a megfogalmazások szintjén nagyon is előremutató, korszerű törekvések egyáltalán érvényesülhetnek-e.

illetve a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat sokkal erősebben sújtották e problémák (Hermann 2020).

Természetesen a pedagógusok az országban a digitális eszközök hiánya esetén is tetek erőfeszítéseket a tanulók bevonására (pl. feladatok postán való eljuttatása, házhoz „szállítása”, a gyermekjóléti szolgáltatások lehetőségeinek igénybevétele), de ennek sikerével, mértékével összefüggésben még kevesebb információval rendelkezünk, mint a digitális oktatásban résztvevőkkel kapcsolatban.

A számítógépes eszközökkel vagy/és interneteléréssel nem rendelkező tanulók segítése állami intézkedéseket igényelt volna. A világ számos országában ilyen intézkedéseket hoztak a kormányok a TV-k, rádiók bevonásával kapcsolatban, munkalapok, feladatok nyomtatására és tanulókhöz való eljuttatására vonatkozóan, előfordult digitális eszközök kölcsönzése, néhány afrikai országban nagy elektronikai cégeket nyertek meg a kormányok a segítségnyújtásra. Magyarországon ezek közül egy komolyabb lépés történt, mégpedig az M5 televízió tanulást segítő műsorainak a sugárzásával, valamint online elérhetővé tételével. Bár – a szerző benyomása szerint – e műsorok jó színvonalúak, és nyilván a semminél sokkal többet jelentenek, azonban pedagógiai szempontból, már csak a műfaj természetéből adódóan sem juthatnak túl a szemléltetés pedagógiáján. Vagyis általában igaz lehet, hogy az online oktatástól eltérő megoldások pedagógiai színvonala szükségképpen alacsonyabb, mint amilyen színvonalat el lehet érni az online oktatással. E megoldásokat pedig inkább a hátrányos helyzetű tanulók kellett, hogy igénybe vegyék.

Mi lesz a következménye mindennek? Régi pedagógiai tapasztalat, hogy a gyerekek kimaradása az iskolai tanulás folyamataiból, ha az hosszú ideig tart (legalább egy hónap) komoly, nagyon nehezen behozható lemaradásokat okoz. Az is tapasztalat, de sok kutatás eredményével is alátámasztott ismeretünk, hogy a kéthónapos nyári szünet majdnem minden gyermek számára észrevehető „tudáscsökkenést” jelent (sok ismeret elfelejtése, készségek, képességek nem elhanyagolható mértékű visszafejlődése). Mindezen ismereteink alapján komoly gondokkal kell számolni azoknál a tanulóknál, akik nem tudtak intenzíven bekapcsolódni a pandémia alatt a tanulási folyamatokba. Nyilvánvaló, hogy e csoportban erősen túlréprezentáltak a szociálisan, vagy más, tőlük független okokból hátrányos helyzetű gyerekek. A hatásokat kimutatni ma még nem tudjuk, 2020-ban nem volt Országos kompetenciamérés sem éppen a járvány miatt. A 2021-es eredmények majd mutathatnak valamit, feltéve, hogy jövőre már le lehet bonyolítani a mérést. Sajnos az várható, hogy minden tanulói csoport gyengébben teljesít majd a korábbi évek színvonalához képest, de az is várható, hogy tovább nő majd a különbség a hátrányos helyzetű gyerekek, valamint a náluk jobb élethelyzetben lévők teszteredményei között.

IRODALOM

- AUGER, K. A., SHAH, S.S., RICHARDSON, T., HARTLEY, D., HALL, M., WARNIMENT, A., TIMMONS, K., BOSSE, D., FERRIS, S. A., BRADY, P. W., SCHONDELMEYER, A. C. & THOMSON, J. E. (2020) Association between Statewide School Closure and COVID-19 Incidence and Mortality in the US. *JAMA*, Vol. 324. No 9. pp. 859–870.
- BIRNBAUM, M. (2020) Europe Schools Still Open, Still Relatively Safe, through Covid-19 Second Wave. *The Washington Post*, Dec. 1, 2020.

- CZIRFUSZ D., MISLEY H. & HORVÁTH L. (2020) A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 220–229.
- DOYLE, O. (2020) COVID-19: *Exacerbating Educational Inequalities?* Dublin, University College Dublin. <https://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/> [Letöltve: 2020. 08. 01.]
- FEKETE T. & PORKOLÁB Á. (2020) Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 9. pp. 96–112.
- HERMANN Z. (2020) *Hány diákhoz nem jut el az online oktatás?* Budapest, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete. <https://www.mtaki.hu/koronavirus/hany-diakhhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/> [Letöltve: 2020. 08. 10.]
- HOLLE A. (2020) *Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején.* Budapest, Országgyűlés Hivatala.
- Huawei Technologies Hungary* (2020) *A diákok tizede örökre online maradna suliba járás helyett.* Budapest, Huawei Technologies Hungary. <https://consumer.huawei.com/hu/press/news/2020/news-200430/> [Letöltve: 2020. 11. 02.]
- HUBER, S. G. & HELM, C. (2020) COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises – Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, No. 32. pp. 237–270.
- JACKSON, C., MANGTANI, P., HAWKER, J., OLOWOKURE, B. & VYNNYCKY, E. (2014) The Effects of School Closures on Influenza Outbreaks and Pandemics: Systematic Review of Simulation Studies. *PLoS ONE*, Vol. 9. No. 5. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0097297> [Letöltve: 2020. 08. 10.]
- JAKAB GY. (2020) ISKOLA – járvány idején (1. rész). *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 9. pp. 64–76.
- LANCKER, W. V. & PAROLIN, Z. (2020) COVID-19, School Closures and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *Lancet Public Health* (online). [https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667\(20\)30084-0/fulltext?utm_campaign=update-lanpub&utm_source=hs_email&utm_medium=email&utm_content=88236179&_hsenc=p2ANqtz--cC6O8_HyGN0KJgZaaKJrwZXAP2_ucPCPTyvNdARaqiWqRb9Z-CfycUZm-gdbV1XIe1DVK3qqw088wbTyqR9uYgFmeIiABnJXJRc9AAWLCKJ4PauvGU4FtccJ0f_EqL4aV64D&_hsmi=88236179](https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468-2667(20)30084-0/fulltext?utm_campaign=update-lanpub&utm_source=hs_email&utm_medium=email&utm_content=88236179&_hsenc=p2ANqtz--cC6O8_HyGN0KJgZaaKJrwZXAP2_ucPCPTyvNdARaqiWqRb9Z-CfycUZm-gdbV1XIe1DVK3qqw088wbTyqR9uYgFmeIiABnJXJRc9AAWLCKJ4PauvGU4FtccJ0f_EqL4aV64D&_hsmi=88236179) [Letöltve: 2020. 09. 10.]
- MASONBRINK, A. R. & HURLEY, E. (2020) Advocating for Children during the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, Vol. 146. No. 3. (online) https://www.researchgate.net/profile/Emily_Hurley2/publication/342248636_Advocating_for_Children_During_the_COVID-19_School_Closures/links/5ef0b5e8a6fdcc73be94514a/Advocating-for-Children-During-the-COVID-19-School-Closures.pdf [Letöltve: 2020. 09. 21.]
- NAGY Á. & FEKETE M. (2020) OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 203–207.
- OSVÁTH A. & PAPP Z. A. (2020) Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: SZABÓ-TÓTH KINGA ÉS SZEPESY PÉTER (eds) *Láttelel a járványhelyzetről.* Miskolc, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott társadalomtudományi Intézet. pp. 179–204.
- Szülői összefogás és AHang* (2020) *Szülői vélemény a digitális oktatásról.* Szülői összefogás gyermekeink jövőjéért, AHang; Budapest. (online) https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-IvSihd04xyu6HXWzZiwrwqjLYZQ9-Q_OMGRLahg7AEzaqm1K3n1

ZXNsb55UrckRGnrblAC5uoDutAHud/pub?fbclid=IwAR0ySp4sVDxLS58T-Zwa_zzbW67kWFyenC2y8mJISovSXFHojf5-sUrVDOc&urp=gmail_link [Letöltve: 2020. 08. 23.]

UNESCO (2020) *Adverse Consequences of School Closurs*. Paris, Unesco. (online) <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

KÖZÖSSÉGI TANULÁS JÁRVÁNY IDEJÉN

FORRAY R. KATALIN^a – KOZMA TAMÁS^{b,*}

^aPécsi Tudományegyetem

^bDebreceni Egyetem

Beérkezett: 2020. szeptember 24., elfogadva: 2021. január 13.

A társadalmi innovációt és közösségi tanulást kutatók általában társadalmi méretű természeti katasztrófákból indulnak ki (Moulaert et al. 2013: 113–130). Mi a járványt próbáljuk úgy tekinteni, mint az egész közösséget érő kihívást, amely új tanulásokat és innovációkat eredményez (Márkus–Kozma 2019: 5–17). Paradigmatikus kutatási módszerünk a résztvevő megfigyelés (Moulaert–MacCallum 2019: 115–120). Ezt kiegészítjük a szociális média elemzésével, valamint célzott interjúkkal és folyamatos monitorozással. Az események lefutására példaként az oktatást (tanárokat, tanulókat, szülőket és főntartókat) használtuk. Négy lakossági csoportot és jellegzetes magatartásaikat sikerült körvonaloznunk a kormányzat mint aktor mellett: a „lojálisakat”, a „vádaskodókat”, az „aktívakat” és az „innovatívakat”. Az oktatásügy története a járványveszély idején változó dinamikát mutat. A járványveszély kihirdetésekor a civilek innovativitása fellángolt; ezt azonban a kormányzati adminisztráció később fokozatosan visszaszorította. A kívánatos ezzel szemben a felek partnersége lett volna.

Kulcsszavak: közösségi tanulás, koronavírus, társadalmi innováció, oktatásügy
aktörök

Researchers of social innovation and community (social) learning usually start their analyses from natural disasters (Moulaert et al. 2013: 113–130). In this paper, we defined the first six weeks of pandemic threat (COVID-19) in Hungary as a community-wide challenge that resulted in new learning and innovation (Márkus–Kozma 2019: 5–17). We choose participatory observation as the main research method (Moulaert–MacCallum 2019: 115–120) which was complemented by social media analysis as well as targeted interviews and ongoing monitoring. We used education (teachers, students, parents and owners of institutions) as an example. We outlined four population groups and their typical attitudes towards the government’s anti-virus education policy: the “loyal”, the “accuser”, the “active” and the “innovative”. The education policy showed changing dynamics at the time of the epidemic threat. When the threat was announced, the innovativeness of civilians flared up; however, this was later gradually suppressed by government decisions. The desired, on the other hand, would have been a partnership between the parties.

Keywords: social learning, pandemic, social innovation, educational policy

* Levelező szerző: Kozma Tamás, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: kozmat@iif.hu

Ebben a tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy a járványt társadalmi kihívásként fogva föl, bemutassuk a közösségi tanulás esélyeit és buktatóit. Írásunk három részből áll. Először bemutatjuk a közösségi tanulás koncepcióját mint értelmezési keretet. Azután áttekintjük a COVID-19-járvány fő eseményeit Magyarországon, különös tekintettel az oktatásügyre és az iskolára. Végül megmutatjuk, hogyan befolyásolta a (közösségi) tanulást a járványveszély, és hogyan hatott mindez a társadalmi innovációra.

A közösségi tanulás és a társadalmi innovációk megismerésére (a társadalmi innováció kutatási hagyományainak megfelelően vö. *Moulaert–MacCallum 2019: 176–180*) paradigmaticus kutatási módszerünk a résztvevő megfigyelés volt. Tekintve az akkori kijárási korlátozásokat, ezt a módszert diskurzuselemzéssel egészítettük ki. Naplónkat máig (2020. május vége) folyamatosan vezettük, beleírva a fontosnak látszó eseményeket, a jellemzőnek tartott beszélgetéseket és megfigyeléseket. Ez eredetileg a rendkívüli események rögzítését szolgálta, és magánhasználatra készült. Utóbb azonban fokozatosan a legfontosabb „adatbázisunkká” vált. (*Forray–Kozma 2020*.) A naplózást kiegészítettük a szociális média figyelemmel kíséréssel, valamint interjúkkal, amelyeket az említett társadalmi csoportok több képviselőjével folytattunk. Külön említjük a történetmondást mint a kvalitatív kutatások jellegzetes eljárását; ez az egész vizsgálódás végeredményben egy történet rekonstruálása és értelmezésének kísérlete (*Hyvarinen 2012*).

Közösségi tanulás és társadalmi innováció

2020. május-júniusában mind több olyan írással találkoztunk, amelyek a COVID-19-járványt (járványveszélyt) társadalomtudományi szempontból próbálták értelmezni (pl. *Khan et al. 2020*). Várható volt (2020. március), hogy néhány hónap múlva – kellő időbeni késéssel – a járványveszély és az arra adható válaszok eluralják a társadalomkutatási szakirodalmat is. Írásunk látszólag ebbe a vonulatba csatlakozik, csak hogy van egy sajátossága. Oktatáskutatóként bennünket a járvány és a tanulás összefüggései izgatnak. Részben, de csak részben az iskolai tanulásé; részben azonban a társadalomnak a járványra mint egyetemes kihívásra adott válaszai.

A közösségi tanulás mint válasz és mint következmény az egyetemes katasztrófára nem új sem az irodalomban (lásd pl. a vízözön történetét a Gilgames-eposz XI. tábláján, vagy a Genézis VI. fejezetében), sem pedig a szakirodalomban. Az utóbbiban rendszerint a „társadalmi innovációkkal” együtt kerül elő (*Keresztes 2013*). Számos esettanulmány igazolja – itthon, de főként a nemzetközi szakirodalomban (*Moulaert–MacCallum 2019: 131–140*) –, hogy az alulról kezdeményezett innovációk válaszként születnek a társadalom létét fenyegető kihívásokra, és nem születhettek volna meg anélkül, hogy a közösség meg ne tanult volna sikeresen szembeszállni léte fenyegető veszélyeivel. Az „innováció” – napjaink egyik sikerszava, amelyet derűre-borúra használnak a gazdaságban és gyakran a politikában is – olyan ötleteket és elgondolásokat jelent, amelyek nemcsak a részleteket érintik, hanem valami egészet a maga összefüggéseiben. Az innovációra egész elméletek épültek, empirikus módszerekkel, statisztikai vizsgálatokkal, képzési rendszerekkel (*Polónyi 2018: 208–224*).

A reformok fölülről jönnek, és akkor sikeresek, ha alul elfogadják őket, azonosulnak velük, és végre is hajtják. Ez igaz a kisebb vagy nagyobb gazdasági innovációkra (*Há-mori–Szabó 2018*). A gazdasági innováció kulcsszereplőit általában „felül”, azaz magas

irányítási szinteken találjuk meg (Makó–Illéssy–Borbély 2018). Amikor társadalmi innovációról beszélünk, alulról kezdeményezett innovációkra gondolunk. Kulcsbemberei természetesen a társadalmi innovációnak is vannak („helyi hősök”, vö. Nemes–Varga 2014). Csakhogy őket a hierarchia alsóbb szintjein kell keresnünk: a helyi társadalomban, a lakóhelyi közösségben, a szervezetet alkotó csoportokban, az intézményi beosztottakban és kliensekben. A társadalmi innováció többek közt attól „társadalmi”, hogy a társadalom kis köreiből keletkezik, azokból emelkedik föl, és terjed el – ha elterjed – egy adott társadalmi egység egészében.

Számos eset bizonyítja (Márkus–Kozma 2019), hogy az ilyen kihívásokra nemcsak egy lehetséges válasz születik, hanem alternatív szereplők alternatív válaszokat fogalmaznak meg. A válaszok egyik fajtája az eddigi tapasztalatokon – a szakértelmen, az eddig szerzett kompetenciákon – nyugszik. A válaszok másik fajtája azonban újszerű, különösen, ha a kihívás is az: ilyen kihívással még nem szembesültünk. Itt a megszokott eljárások már nem elegendők.

A társadalmi innováció középpontjában a „közösségi tanulás” áll. Ez az a pont, ahol magunk határozottan eltérünk a társadalmi innováció általunk áttekintett irodalmától, hangsúlyozva, hogy az innovációhoz a tanulás nélkülözhetetlen. Társadalmi innováció egyenesen lehetetlen anélkül, hogy a közösségen belül társadalmi méretű tanulás induljon.

Az iskolai tanulás csupán egyik szakasza a közösségi tanulásnak, noha kitüntetetten fontos, sőt egyenesen nélkülözhetetlen szakasz. A tanulás azonban – mint társadalmi tett – egy életen át tart, és társadalmi keretek közt folyik (lásd erről részletesebben: Kozma 2018). A „szociális tanulást” az 1970-es évek óta a pszichológus Bandura (1977) már lefoglalta; ezért használjuk itt most a „közösségi tanulást”. Ennek a kifejezésnek is különböző jelentése van; mi most leginkább a „szocializáció” értelmében használjuk. (Vö. Kozma 2001: 43–68.)

A tanulás ebben az értelmezésben az új információk megragadása és földolgozása azért, hogy egy eddig még nem látott és nem tapasztalt kihívásra sikeres választ adhassunk. Ebben a „tanulásban” benne van minden, amit az ismert tanuláselméletek (pl. Báthory 1997) egymástól elkülönítve tárgyalni szoktak: a motiváció, az új felfedezése, a tanultak alkalmazása, a kreativitás és így tovább.

Az, amit „közösségi tanulásnak” nevezünk, az inkább hasonlít a csoportban folyó, mint a szervezeti tanuláshoz (Kozma 2001: 71–101). A közösségi tanulás együttműködő partnerek tevékenységcseréje, ahol a tanító és a tanuló szerepe folyamatosan cserélődik, kölcsönösen kiegészítve egymást. A közösségi tanulásban a „curriculum”-ot nem a szervezet határozza meg, hanem az a fenyegetés, amelynek elhárításán az együttműködők dolgoznak. A közösségi tanulás partnerek tanulása, akik együtt is működhetnek, versenghetnek is, és akiket a kihívás tesz akarva-akaratlanul partnerekké, akár fölismerik ezt, akár nem. (A közösségi vagy szociális tanulásról mint a tanulás társadalmi értelmezéséről részletesebben is ír Kozma 2018a.)

Mindaz, amit a közösségi tanulásról és a társadalmi innovációról elmondtunk, korántsem újdonság. Magunk is leírtuk már korábban (pl. Kozma 2018). A COVID–19 és az általa előidézett helyzet Magyarországon – mint „résztevő megfigyelők” magunk ebben vagyunk illetékesek – szinte követeli a társadalmi innovációt és közösségi tanulást mint értelmezési keretet. Az alábbiakban igyekszünk megmutatni, miért.

A járvány mint kihívás...

Korábbi publikációinkban a rendszerváltozást, illetve az 2015-ös migrációs hullámot értelmeztük olyan kihívásként, amelyre válaszként közösségi tanulás és társadalmi innovációk sora indult meg (pl. *Kozma 2017*). A COVID-19 nagy lecke, amely a sokak által panaszolt társadalmi együttműködési hiányt éppen fordítottjává alakítja. E kihívás vázlatos története a 2020. március 12. és május 3. közötti szakaszra vonatkozik, amelyet a kormányzati „operatív törzs” utólag a járvány megelőzés első fázisának nevezett. Az alábbiakban hivatkozott idézeteket részben saját naplónkban rögzítettük (*Forray–Kozma 2020*), részben különböző netes forrásokban és írott sajtóban találtuk.

Előzmények

2020 januárjában a járvány elhagyta Kínát, és megjelent Európában. Előbb Dél-Európában regisztrálták, utána az Egyesült Királyság és Írország következett, majd a járvány továbbterjedt Közép-Európán, illetve a Közép-Keleten keresztül Kelet-Európába is. Magyarország nagyjából a középmezőnyben haladt. 2020 márciusában a fertőzöttek száma már Magyarországon is száz-as nagyságrendűre nőtt; az „országos operatív törzs” tevékenysége pedig gyorsan fordult át a tanácsadásból a kötelező kormányhatározatokba (boltbezárások, hivatalos karanténba juttatás, be- és kiutazási tilalom stb.). Az akkor közzétett előreszámítások szerint a következő hetekben várták a járvány kirobbanását, és egyes szakmai vélemények szerint akár több százezer embert is megfertőzhet.

Az EU tehetetlenül állt a járvánnyal szemben. A schengeni övezet tagállamai szinte napok alatt húzódtak vissza nemzetállami korlátaik közé, így kísérelve lassítani a járvány terjedését. A dél-európai országok (ún. kontinentális modell) megkísérelték központi kormányrendeletekkel fékezni a járványt. Németország a szövetségi kormányra is, a hagyományos német fegyelmettségre is épített. Az ún. „svéd modell” kivételes eljárás volt. A kelet-európai országokban viszonylag könnyű volt központi kormányhatározatokat bevezetni (szovjet szocialista autoriter rendszerek).

„A régióknak kifejezetten jól jött ki a járvány első hullámából. De vajon miért? Ennyire nem hiszünk abban, hogy az egészségügy a legkisebb megpróbáltatást is kibírná, kevesebb az idős ember vagy miért? A volt szocialista európai országok lakóinak azonban a tehetetlenné váló állam nem regénybe illő fikció, hanem beivódott a kollektív emlékezetbe.” (*Molnár–Szémann 2020*.)

Ezeztől eltérően az Egyesült Királyságban, majd nem sokkal később már az Egyesült Államokban is (transzatlanti kormányzati politikák) alternatív politikákat mérlegeltek (ún. nyájimmunitás, *herd immunity*), illetve inkább a helyi önkormányzatokra, valamint az egyének belátására építettek. Néhány héttel később azonban a brit kormányfő – koronavírusos megbetegedéséből sikerrel fölépülve – saját maga is elfogadta a vezér szerepét.

Események

Saját naplónkban – amelyhez hasonlók számosan kerengenek az interneten – az események lefolyását 2020 márciusa és májusa között a következőképp rögzítettük (*Forray–Kozma 2020*):

Március 11. Az egyetemek bezárnak. A Debreceni Egyetemen megjelennek a katonák, bizonytalanul kerengenek a folyosókon.

Március 13. Orbán Viktor bejelenti: nem egyszerűen járványról (epidémia), hanem vilá járványról (pandémia) van szó.

Március 15. Magyarország egyik legjelentősebb nemzeti-politikai ünnepét a kormány leállítja.

Március 16. A boltok kiürülöben. Szokott bevásárló helyeinken üres polcok tátonganak, egyenesen egy rossz világ történetét idézve. A Magyar Orvosi Kamara ajánlása alapján a magánrendelések bezárnak.

Március 17. Az üzletek nyitvatartását korlátozzák (rendszerint 8–15 óra közé), és a vásárlók életkor szerint léphetnek az élelmiszerboltba. „Én még ilyen kifosztott üzletet nem láttam, az emberek meg vannak löve, veszekednek, a WC-papíron stb.” (H. I. München. Facebook, március 17.)

Március 24. A sajtó tele van vele, és személyes tapasztalataink is megerősítik: súlyos maszk, fertőtlenítő, teszt- és lélegeztetőgép-hiány alakult ki.

Március 25. Médiahírek: Csökken a benzin ára; megvették a BÁV, a zálogház összes aranyát; lesz elég füstölt sonka húsvétkor; olcsóbb lesz a lakásbérlet havi díja.

Április 1. Már 500 fő fölött a fertőzöttek száma. Végre közzétették a statisztikákat területi bontásban is. Ebből kiderül, hogy Budapest a leginkább fertőzött.

Április 10. Orbán Viktor közli, hogy ha a járvány kialakul, nem lesz elég lélegeztetőgép. Ezért az is előfordulhat, hogy szelektálni kell a betegek között (és a katonaság gyakorlataira hivatkozik).

Április 13. Az EMMI elrendeli, hogy nyolc napon belül 30 ezer kórházi ágyat kell szabdá tenni. Erre a váratlan kampányra hivatkozva a miniszter két kiemelkedő kórházi vezetőt (Cserháti Pétert és Csernavölgyi Istvánt) leváltott, mert nem cselekedtek azonnal.

Április 16. Kiderül, hogy az idősothonokban halmozódik a fertőzés. A Budapest-Pesti úti idősothon lakóinak megbetegedése miatt is politikai adok-kapok alakul ki (kormány kontra főváros).

Április 20. Az EMMI és az „operatív törzs” döntött: megtartják az érettségit. Egyelőre azonban még kérdéses, hogyan.

Április 24. A fertőzés terjedésének lassulására hivatkozva a kormány megszellőzteti a korlátozások csökkentését. A terjedési sebesség nem szabad nagyobb legyen, mint 1,2 (10 fertőzött 12-nek adja tovább).

Május 3. Új szakasz a járvány elleni harcban: a korlátozásokat csökkentik (Pest megyére korlátozódik). „Újraindítjuk a gazdaságot, az országot (egy jellemző megfogalmazás: „újraindítjuk az életet”). A kormány hangsúlyozza, hogy ebben az osztrák példát igyekszik követni: Ausztria a mi laboratóriumunk.

Május 28. Feloldották a budapesti korlátozást is. Most tűnik fel, hogy az emberek rászoktak a biciklire. Nemcsak erdei kiránduláson, de az utcákon is egyre több a kerékpáros, magányosok, párok, családok gyerekekkel.

Május 28. Szokatlanul sok helyen tettek ki asztalokat, székekkel, tele van emberekkel.

Utólag visszatekintve megállapítható, hogy Magyarországon a kormány sikeresen kezelte a járványveszélyt, számos megalapozott kritika ellenére is (Ferenczi 2020; Borbás 2020). Azok pedig, akik közvetlenül fenyegetve érezhették magukat – az idősebb korcsoportba tartozók, valamint a városlakók – példászerűen fegyelmezettek voltak. Vagy

másképp értelmezve: lojálisan követték a kormány és a helyi hatóságok rendelkezéseit, egymásra is gyanakodva, egymást is ellenőrizve.

Aktorok és magatartások

A járvánnyal kapcsolatos politika egyre láthatóbb aktora a kormányzat lett, amely – a járványveszélyre hivatkozva – azonnal lépett (gyors intézkedések). Az alábbi magatartásokat vagy a kormányzat intézkedései eredményezték, vagy pedig ahhoz viszonyulva bontakoztak ki.

Lojalitás. Egyre azonosíthatóbbá váltak a „lojálisok”. Ide azokat soroltuk, akik elfogadták, helyeselték és követték a kormányzati intézkedéseket, betartatva őket másokkal is (ennek egy jellegzetes fejleménye, hogy a fiatalok, pl. gyerekek, unokák aprólékosan vigyáztak a szülőkre, nagyszülőkre). Mint választók minden eddiginél elégedettebbek lettek azzal, ahogy a kormányzat a járványveszélyt kihívásként kezelte, egyre inkább személy szerint a miniszterelnöknek tulajdonítva a sikert.

M.-ben jobban félnek az emberek, mint Budapesten. A szolgáltatók nem fogadnak a járvány miatt (kivéve fodrászt, kozmetikust); ne is keressen szolgáltatót, úgy sem fogadnak. I. nem dolgozik az utazási irodában, ha valaki telefonon keresi, esetleg bemegy. (Forray–Kozma 2020: március 19.)

Agresszivitás. A „lojálisokhoz” képest kisebb, de markánsabb csoport lett az „agresszívok”. Az agresszívok kezdtek nyomást gyakorolni egymásra. De ugyanígy bizonyos körökre is (pl. külföldről hazaérkezők, nemzetközi egyetemi hallgatók, bulizó fiatalok, közterületen feltűnő vagy engedélyezett időn kívül vásárlók stb.), erőteljesen követelve, hogy hagyják el az országot, maradjanak otthon, zárják le előttük az utakat, tiltsák ki őket stb. Őket is a felülről jött intézkedésekhez köthetjük.

M. M.: Nehogy elutazzatok! Ő Sz.-ben lakik (nem Pesten), de a szüleit nem engedi kimozdulni sem, a férje megy nekik bevásárolni. (Forray–Kozma 2020: március 20.)

Aktivitás. Az „aktívok” számos helyen ajánlották fel segítségüket rászorulóknak (pl. bevásárlás, betegápolás, egyéb segítségnyújtások) spontán módon (pl. civilek) vagy szervezeten (pl. önkormányzatok).

I.: az iroda helyett keres egy civil szervezetet, hogy segíthessen. Civilek kezdenek gyűjtést kórházi felszerelésre, pontosabban lélegeztető gépre. (Forray–Kozma 2020: március 21.)

A „lojálisok” a felülről jövő intézkedéseket igenlik, az „aktívok” viszont maguk kezdeményeznek. Ennyiben közelebb állnak az „innovatívok” csoportjához. Az aktívok közé soroltuk az egészségügyieket, az élelmiszer- és gyógyszerellátásban dolgozókat, a katasztrófa-védelmiseket és így tovább. Ezek a „kulcsmunkások” (*key workers*) nem önállóan kezdeményeztek. Inkább csak elvégezték azt, amit a járványveszély rájuk rótt.

Innovativitás. Az aktívok közül gyorsan kirajzolódtak az „innovatívok”. A vizsgált időszakban legnyilvánvalóbban az oktatásban dolgozók, a szülők, valamint a diákság és a hallgatók voltak idesorolhatók. Őket a járvány fenyegetése egyenesen aktivizálta: innovatív megoldásaik napról napra izgalmasabbakká váltak (pl. távoktatás, online szervezett

órák, kurzusok) – mindaddig, amíg a kormányzati adminisztráció fokozatosan el nem foglalta és rendeleti úton szabályozni nem kezdte ezeket a kezdeményezéseket.

„Alig egy hét alatt több mint 4500 egyetemi hallgató, másfél nap alatt 170 ezer oldalmegtekintés, négy nap alatt 50 ezer aktív felhasználó – mindez egyetlen önzetlen, de hiánypótló ötlet gyümölcse. Mi a sikere egy egyetemisták által vezényelt, kényszer szülte elképzelésnek? Mi foghat össze több ezer egyetemistát, hogy idejüket nem kímélve segítsenek a közoktatás digitalizálásában?” *Mandiner interjú Molnár Janka Sárával, az OKTONDI – Egyetemisták az Online Közoktatásért vezetőjével. (Jereb 2020.)*

Az aktorok versengése azért, hogyan értelmezzék a helyzetet, és kinek az értelmezése válik dominánssá, a vizsgált időszak közepén indult meg. Mint a járványveszély kormányzati kezelésének összehasonlítása, valamint a kormányzati politikákra adott társadalmi („lakossági”) válaszok mutatták, márciusban még nem, de április végén – május elején már Európa-szerte összecsaptak. Ezt a dinamikát igyekszünk közelebből is bemutatni az iskola (közoktatás) és az oktatásügy (oktatási kormányzat) helyzetének alakulásán. (Csak a közoktatásra koncentrálunk. A szakképzésről és a felsőoktatásról egy másik tanulmányunkban írunk: *Forray–Kozma 2021*).

...és az iskola mint válasz

Járvány és oktatás

Március 12-től a fertőzés fenyegetése miatt a kormány elrendelte, hogy az iskolák épületébe – óvodától egyetemig – csak egyénileg, külön vezetői engedéllyel lehet bemenni, oktatást, bármilyen közös foglalkozást nem szabad az épületben szervezni (lásd erről pl. a szolnoki tankerületi központ március 20-i körlevelét, *Baczur 2020*). Ilyen széles körben elrendelt tilalom korábban nem fordult még elő. A „szénszünetek”, illetve a hasonlóan szervezett téli szünetek nem tartalmaztak ennyire szigorú tiltást. A mostani rendelkezés azonban alapvetően különbözött a korábbiaktól. Hiszen nem „szünidőről” volt szó, hanem a hivatalos oktatás-nevelésnek a korábitól eltérő, bár központilag pontosan meg nem határozott formájáról. Olyan helyzet volt ez, amiről eddig csak álmodhatott a kis létszámú, reformok iránt elkötelezett szakértelmiségi csapat (lásd *Setényi–Szepesi 2020*). A tiltakozások, viták, de még a javaslatok is (pl. NAT-vita) egyik napról a másikra szüntek meg az eddigi fórumokon.

A pedagógus mint innovátor

Bár már januártól – a fertőzés elkerülhetetlen európai megjelenése óta – mindenki készült valami váratlan eseményre, de arra senki nem volt felkészülve, hogy az oktatási rendszer egészét elborítják az innovációk; és hogy ezek az innovációk főleg a technika megújulásával jelennek meg.

„Azt hittem magamról, hogy korszerű informatikai ismeretekkel rendelkezem. Talán az antik világban használt »ismeretek« fogalom szerint igen. A valóság más! Itthon vagyunk iskolások négyen (negyedikes, hetedikes, kilencedikes és én három pedagógus diplomával + gazdasági informatikus végzettséggel). Vajon ki tévedt el a virtuális térben? Ki nem tud három kattintással és egy simítással feladatot hívni és megoldani és

visszatölteni? Aki rám tippelt, az most nyert. Fatengelyes lettem. Hiányzik az iskola! És még csak az elején járunk. No hajrá, belépek a digitális biológia hatos termébe, a kémia előadóba, az egyetemi terembe, és megpróbálok lépést tartani a diáksággal, hallgatókkal – virtuálisan. Ez van, ezt kell tenni!” (B. I., Facebook 2020. március 17.).

A pedagógus társadalmat az elmúlt években úgy ismertük meg a sajtó különböző csatornáin keresztül (Index, Válasz-Online, Azonnali, 24.hu, Mandiner), mint amely minden új kormányzati javaslatra tiltakozással reagál – szinte függetlenül attól, milyen indokok szólnak mellette vagy ellene. A járványveszély megjelenése viszont mintha zárójelbe tett volna minden olyan ügyet, amely hetekkel előbb még heves viták tárgya volt. A pedagógusok – akik korábban a sajtóban még előregedett, nyugdíjba készül, lassanként kompetenciáikat veszítő társaságként jelentek meg –, egyszerűen dinamikus újítók lettek, akik változatos módszerekkel adják át a tananyagot.

Tanulás, tanítás, technika

Alapvető kérdéssé vált, hogy milyen platformot érdemes használni. A HVG már március 14-én közölt hosszú beszélgetést, amelyben egy angoltanár mondta el, milyen lehetőségei vannak a távoktatásnak.

„A ma ismert iskolarendszer az ipari forradalomra adott társadalmi válasz volt. Az akkoriban megjelent futószalagok mellé kellett gyorsan és tömegesen kiképezni a dolgozókat. A baj az, hogy az ipar, a munkaerőpiac, a tudásszerzés azóta jócskán átalakult, miközben az iskola maradt, ami volt: az egyirányú tudásátadás poros múzeuma, ami különösebb kreativitást, gondolkodást nem igénylő munkafolyamatokra készít fel.” (HVG 2020. március 14.)

Ezzel a véleménnyel lehetett persze – és érdemes is volt – vitatkozni. Idézzük az egyik megkérdezett középiskolai tanárt:

„A *classroom* platformot használom mindenütt, amit a tanulók már az első hét első napjaiban elfogadtak, rendben bejelentkeztek és köszöntöttük egymást. Minden tananyag, információ-csere, szöveg, csatolt video, csatolt gyakorlólap és hipervivatkozás kizárólag a *classroom*-os osztályteremből indul az órarend szerinti napon és órában. A beadási, megoldási határidőt mindig a következő órarend szerinti tanóra napjának végére teszem (erre nem lehet panasz). Azért használom kizárólag a *classroom*-ot, mert itt egyetlen felületre kell csatlakoznia a diáknak – ami nyilván alapértelmezettként be is van nála állítva –, és innen az én beállításomra nyílnak meg az egyéb felületek: *youtube*, *redmenta*, *mozaik* stb.” (Baczur 2020.)

Ezzel szemben viszont a KRÉTA rendszer tanári vélemények szerint „leszerepelt”. Saját véleményünk szerint elavult konstrukció, amely nem annyira a pedagógusok segítségére készült, hanem elsősorban az adminisztráció ellenőrzési éhségének kielégítésére. Példájaként annak, amit bürokratikus, nem pedig szolgáltató adminisztrációnak neveznek (lásd erről a New Public Management egykori szakirodalmát pl. itt: Kozma 2013).

A KRÉTA rendszer az intézmények számára – a hagyományos tanügyi és adminisztrációs funkciókon túl – többféle kommunikációs csatornát (feljegyzések, elektronikus üzenetek, faliújság-bejegyzések, e-Ügyintézés, üzenetek és fájlcsatolmányok küldése) biztosít, és több olyan funkcióval is rendelkezik (pl. házi feladatok, kérdőívek), melyek eredményesen támogatják az online tanulási folyamatokat. A digitális munkarend meghirdetésével megnőtt a jelentősége ezen csatornák használatának (Baczur 2020).

Az interneten folyó oktatás robbanásszerűen kiterjedt, amire senki nem számított (Balázs 2020; Ésik 2020). Nem tudhattuk, mi lesz ezeknek az erőfeszítéseknek az eredménye, mennyi fog túlélni és/vagy megmaradni belőlük (Nádori–Prievara 2020). Többek között megkongatták a lélekharangot a NAT fölött, mert most költözött fel számtalan jó tanár a YouTube-ra, és fogja meghatározni a jövő – nem csak magyar – oktatásának képét (Ésik 2020). De az nem kérdés, hogy az iskolák – egészen az érettségiig – megpróbálták az új helyzetet eredményekkel megtölteni.

Tanulók és szülők

Azok a családok – gyerekek, szülők, nagyszülők –, akiket az új kihívás új helyzetbe hozott, új feladatok elé állított, igyekeztek helytállni. A járványveszély a tanulóknak nagyobb személyes szabadságot jelentett, a felnőtteknek viszont több kötelezettséget. Ki hogyan élt velük?

Az optimista válasz szerint számtalan szülő fog rászokni arra, hogy „kövesse” XY fizika–kémia–bármilyen tanárt, és vele online korrepetálja a gyermekét. Egyik interjúpartnerünk így írta le a napirendjét:

„Három gyermekemmel vagyunk itthon a virtuális iskolában. Két gép és két okostelefon nem elég ahhoz, hogy az ideálisnak mondott órarend szerinti ütemben 7:45 és 14:10 közötti időben végezzünk mindennel. Az internetes sávszélességet sem ilyen helyzetre tervezték, így általában a gyerekeink 8-tól 16 óráig, én az ő szüneteikben és utánuk, 20 és 21 óra közötti időpontra végzek minden virtuális anyaggal.” (Forray–Kozma: 2020. április 14.)

Pessimista válaszként viszont idézünk egy kétségbeesett anyát, aki így panaszkodik (más kérdés, mennyire igazságos a tanárokat sommásan elítélő bírálat):

„Igaz, az idősebb tanárok is használják a számítógépet, de kiderült még az is, hogy arról sincs fogalma a legtöbb tanárnak, hogyan hat az információs és kommunikációs eszközök használata a gyerekekre fiziológiailag – nem véletlen, hogy Steve Jobs nem adott semmilyen kütyüt az általa kitaláltakból a gyerekeinek. Őszintén szólva nem érdekel, hogy miért nem tudják, húsz év alatt azért lett volna alkalom megtanulni. Ez a jellegű tudás is a szakma része. [...] (Ilyen az, amikor nem a szakma intézi a szakma ügyeit – szimplán tré az egész.)” (Balázs 2020.)

Az egyenlőtlenségek növekedése

A médiában megjelenő helyzetjelentések szinte kizárólag a budapesti, esetleg nagyvárosi iskolákról tudósítottak. De mi volt a helyzet vidéken, főleg szegények, romák/cigányok lakta falvak általános iskoláiban? Az iskolások egy része a legjobb platform (alkalmazás) választásával sem volt elérhető:

„Az Ószőlőben és Homokon az általános iskolások (vagy inkább a szüleik) sokkal több törődést igényelnek a kémia tanítása során. Homokon a 3H-s és a »kertek aljáról« járó tanulók egyáltalán nem vagy csak nagyon nehezen érhetőek el virtuálisan. Megpróbálunk velük levelezni.” (Forray–Kozma 2020: április 3.)

Mindenütt keresték az olyan érintkezési formákat, amelyek lehetőséget adtak az oktatásra. Ahol lehetséges volt, interneten keresztül kommunikáltak. Ha nem volt internetje a tanulónak, akkor az iskolai postafiókokban helyezték el névre szólóan az oktatási anya-

gokat, feladatokat, amelyek megoldását várták a tanulóktól. Ezeket a szülők vagy a szomszédok vitték-hozták. De még így is előfordult a nagyon elszigetelten élőknel vagy az iskola iránt kevésbé elkötelezett családoknál, hogy ott maradtak a lapok, ahová a pedagógus tette. Volt, ahol a védőnőket próbálták bevonni a család és az iskola közötti együttműködésbe. Kérdéses volt azonban, hogyan sikerül majd végbizonyítványhoz juttatni ezeket a gyerekeket. Annál inkább, mert éppen ezekben a családokban voltak a szülők gyakran alacsonyán iskolázottak vagy éppen analfabéták.

„...itt a szegregátumban az iskolák kiadják a neten a feladatokat. A telepen van számítógép, ott oldják meg a gyerekek. Itt, Szolnokon van, amikor bejönnek a közösségi házba, főként nyomtatni. Jönnek néha gyerekek szülővel. Nem korrepetálásra, hanem inkább, ha nehéz a feladat. Tiszabón és Burán szinte mindenkinek van mobiltelefonja, azon dolgoznak. Dolgoznak, mert ha nem küldik a leckét, megy a telefon a szülőknek. Van, amikor a tanár kimegy lakásra, és kiveri a balhét.” (Telefonos interjú, *Forray–Kozma 2020: április 10.*)

Az adminisztráció gesztusa

Az oktatási adminisztráció körülbelül egyhónapos késéssel kezdte meg az alulról kezdeményezett aktivitások egyfajta kontrollálását (*Forray–Kozma 2020*). Ez a szűk hónap olyasfajta élményt jelentett az intézményeknek, mint amelyet a civil társadalom szószólói közösségeiknek mindig is kívántak: alulról jövő kezdeményezéseket a felülről kiadott utasítások helyett. Az EMMI közoktatási államtitkára – az adminisztrációban szokatlan módon – közvetlen levéllel fordult az iskolák igazgatóihoz, amelyben részint dicsérte, részben kérte, de nem utasította őket (az igazgató megnevezést azért nem használta, jól lehet tehette volna). A megszólítás „tisztelt” volt, de a búcsúzás „köszönettel”.

„... a tanügyi szabályozás módosításának megfelelően a pedagógiai programot és annak részeként a helyi tantervet 2020. április 30-ig csak felülvizsgálni szükséges, jogszabály nem állapít meg határidőt az új dokumentumok elfogadásához, a feladatot a tanév végéig a fenntartó útmutatása szerint lehet ütemezni. Kérem szíves segítségét a levélben foglaltak érvényesítéséhez, egyben sok erőt és kitartást kívánok Önnek és kollégáinak is a következő időszakra!” (VIII/1675-18/2020/KOAT.)

Az innovátorok elbizonytalanodása

A lelkes és gombamód szaporodó innovációkat azonban ennek ellenére és ennyi idő alatt nem lehetett összehangolni. A hazai tanárság – amely hozzászólt az elmúlt évtizedek (sőt az elmúlt évszázad) felülről jövő utasításaihoz –, növekvő aggodalommal kezdte kérdezni, hol késik a minisztérium. Bár az oktatás megszervezése bámulatosan rövid idő alatt sikerült, még nem született döntés arról, hogyan zajlik majd az érettségi. Ez lett a növekvő nyugtalanság „állatorvosi lova”: az érettségi.

A kormányzat csak április 20-án jelentette be, hogy meg lesz tartva az érettségi. Csak azt nem döntötte meg el akkor, hogy mikor és hogyan szerveződjék. Alternatívának látszott az augusztusi időpont. Ám a továbbtanulók számára ez nem volt megfelelő, hiszen a döntés – hol tanulhatnak tovább, egyáltalán bejutnak-e valamelyik megjelölt felsőoktatási intézménybe – az érettségi után szokott következni. Alternatívaként fogalmazódott meg a levelező érettségi, az adott tanulási formák felhasználásával. További

alternatívaként kínálkozott a félévi jegyek alapján történő döntés. Ezt azonban nyilván sokan opponálták volna, hiszen nem egy diák az év végére vagy éppen az érettségire tartogatja a jobb teljesítményt, sőt a tanárok is gyakran szigorúbbak félévkor, amit egyfajta figyelmeztetésnek szánnak („buktatni nem az érettségim kell”). Mindehhez hozzá kellett tenni a választott felsőoktatási intézmény döntését is – hányan jelentkeztek, hányan és kik férnek be a jelentkezési helyre. Április közepére úgy látszott, tisztul a kép. Eszerint a továbbtanulásra jelentkezők nagyjából a szokott időben tehetnek majd írásos érettségi vizsgát, akinek pedig nem sürgős, az majd ősszel vizsgázhat szóban és írásban. A vita azonban zajlott tovább.

Nincs helyünk a történet folytatására. Tanulásként csupán annyit jegyzünk meg, hogy kulcskérdésnek látszik a kormányzat és a civilek (a nem kormányzat, esetünkben a pedagógusok és a szülők) partneri viszonya. A járványveszély tudatosulásakor erre volt is komoly esély.

Végül

„Újraindítjuk... az életet.”

(Gulyás Gergely, május 3.)

Írásunk egyik központi gondolata a tanulás volt. Pontosabban az a tanulás, amely az egész társadalmat áthatja, és amelyet egy-egy nagy, valamennyiünkre kiterjedő kihívás lendít be. A közösségben folyó tanulások ilyen csomósodásai közepette pattannak ki olyan új válaszok a kihívásokra, amelyek a kihívások lecsengésével is itt maradnak velünk, és megváltoztatják az életünket. Ezeket az újításokat innovációknak nevezzük, és hogy megkülönböztessük a felülről kezdeményezett reformoktól, ezeket társadalmi innovációknak nevezzük. Bár az ilyen, közösségi tanulások az aktorok versengésében keletkeznek, mégis partnerség kell hozzájuk. Ha valamely aktor a többiek fölé kerekedve kisajátítja a cselekvések terét, akkor abból keletkezhetnek jó megoldások, de maradandó innovációk nem. A versengés és az együttműködés fenntartásához – konfliktusos helyzetekben is – partnerség kell. A közösségi tanulás csak partnerségben lehet sikeres.

Ez a teória szolgált értelmezési keretként, amikor a COVID-19 magyarországi eseményeit végigkísértük. Legfontosabb szereplői közül egyrészt a kormányzatot, másrészt „a lakosságot” emeltük ki. A március-május közti eseményeket utólag végiggondolva már úgy tűnik, hogy ami Magyarországon történt, e két szereplő tevékenységével írható le leginkább.

A kormányzat képviselőinek mentalitását az az elszólás fejezi ki talán a legjobban, amit főntebb mottóként idéztünk. A kormányzat képviselői úgy érezték, hogy a szó szoros értelmében rajtuk múlt „az élet”, amelyet néha megállíthattak (kijárási és gazdasági korlátozások), néha pedig újraindíthattak e korlátozások lazításával, megszüntetésével. És csakugyan. Nemzetközi összehasonlításban a magyar kormány – a többi kelet-európai kormányzatokkal együtt – szembetűnően sikeres volt a járványveszély első hullámának megfékezésében (Ferencsi 2020).

De azért mindig hozzátették: a lakosság segítségével. A lakosság ebben a régióban – hazánkban is – kirívóan lojális volt a kormányzati intézkedésekhez, talán mert volt már történeti tapasztalata a pártállami túlhatalomról a szovjet szocializmus idején. Eszerint

a narratívum szerint tehát a tetterre kész kormány és a fegyelmezett (értsd: engedelmes) lakosság együttműködésében rejlik a siker (Molnár–Szémann 2020).

Ez a kormányzati narratívum fokozatosan elfeledteti velünk a járványveszély első heteit. Ekkor a kormányzati szervek valósággal megbénultak, akárcsak a Brüsszeli Bizottság. Az a pár hetes előny, amit „a lakosság” kapott, az alulról jövő kezdeményezések termékeny időszakának bizonyult. A közösségi tanulások akkora hulláma indult el, amit csak más történeti korok veszélyhelyzeteiben lehetett megtapasztalni. E narratívum szerint a járványveszély az adminisztrációs ellenőrzés alól fölszabadult lakossági aktorok kezdeményezéseitől volt hangos. Aki már akkor figyelemmel kísérte a fejleményeket, úgy láthatta, hogy egy átfogó társadalmi innováció szakaszába léptünk. (Később mások is fölfedezték ugyanezt, lásd pl. *Setényi–Szepesi 2020*.)

Különösen kifejezetté vált ez az oktatásügyben. A kormányzat március 12-én előkészítés és megfontolás nélkül dobta be a „távoktatást”, mintha valamely tisztviselőjének tollhegyére akadt volna, az elmúlt évtizedek publikációiból. A startpisztoly eldőrdült – a pedagógusokra bízva, mit is értsenek ezen. Reagálásukat figyelve valóban az újítások légiója kezdődött előbb – képletesen szólva – a tantermekben, majd az iskolákban, utóbb, kilépve az iskola falai közül az egész oktatásügyben. Egy ideig még úgy tűnt, az egész oktatásügyet meg akarják reformálni, ha már feletteseik nem tesznek az ügy érdekében – az innovációk tartósakká válva megváltoztatják a járvány utáni oktatást. Majd mintegy három-négy héttel később az adminisztratív szervek is magukhoz tértek a bénultságból, és megkezdődött versenyfutásuk az egyre burjánzó innovációkkal. E dinamika harmadik szakasza az érettségi vitájával kezdődött. Az érettségit nem lehetett pusztán innovációkkal megoldani; ehhez koordináció kellett. Itt kapott új szerepet a kormányzat, sikerrel időzítve a vizsgát és a felvételiket. (2020. május vége.) Sikerült fokozatosan gátak közé szorítani az újításokat – például azzal, hogy kötelezővé váltak azok a kezdeményezések, amelyeket a pedagógusok korábban lelkesedésből tettek. Ez gazdasági és társadalmi méreteken is igaz. „Az élet újraindítása” azt jelenti, hogy a kormányzat is, a nem kormányzati szereplők is egymással versengve igyekeznek visszatérni korábbi megszokott életükhöz. Csak elvétve hangzik el, hogy egy-egy újítást meg fognak tartani. Mintha mindenki azon igyekeznék, hogy március-április tapasztalatait és teljesítményeit elfeledje.

Lehet-e, lehetett volna-e másként? Az atlanti típusú (főként angol nyelvű) kormányzatok kísérleteztek alternatívával, de a kelet-európaiak ezúttal legyőzték őket. Eszerint a nagy kihívásokkal szembesülve az a jobb, ha egy kormányzat azonnal felülkerekedik, margóra tolva minden alulról jövő kezdeményezést? Majd meglátjuk. De addig is, amíg több tapasztalatunk nem lesz a járványról, hadd higgyünk a partnerségben: az együttműködésben civilek és kormányok között. Az ilyen partnerség lehet az az alap, amelyre stabil kormányzat épül; az a szövet, amely a társadalmat kihívások idején – ideig-óráig legalább – megóvja. Tanuljunk tehát egymástól járványveszélyben, hogy a veszélyből jobban tudjunk kijönni, mint ahogyan belekeveredtünk.

Megjegyzés

Írásunk első gondolata egy magyar nyelvű absztrakt formájában – kül- és belföldi kollégáinkat valamelyest megelőzve – 2020. március 20-án fogalmazódott meg. Az absztraktot a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének éves konferenciájára (HuCER 2020) nyújtottuk be (<https://www.researchgate.net/publication/340083086>).

Köszönettel tartozunk az absztrakt ismeretlen lektorának, első olvasóinknak, *Baczúr Istvánnak*, aki lényeges szerepet vállalt az anyaggyűjtésben, valamint *dr. Fintor Gábornak*, aki az absztrakt alapján elektronikus posztert szerkesztett belőle. (Megtekinthető itt: DOI: 10.13140/RG.2.2.27450.62406.) Jelen írást eredetileg előadásként fogalmaztuk meg, és a konferencia évkönyvébe szántuk.

IRODALOM

- BACZUR I. (2020) *Hogyan csinálom én?* Publikálatlan kézirat.
- BALÁZS B. (2020) Karanténban derül ki... *Azonnali*, 2020. április 2. https://azonnali.hu/cikk/20200402_epp-most-derul-ki-hogy-a-magyar-oktatast-es-a-tarsadalmat-is-csak-a-retteges-tartja-ossze [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- BANDURA A. (1977) *Social Learning Theory*. New York, General Learning Press.
- BÁTHORY Z. (1977) *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ÉSIK S. (2020) A világ folyamatosan jobb hely lesz, és ez a járvány után sem lesz másképp. *Azonnali*, 2020. március 23. https://azonnali.hu/cikk/20200323_a-vilag-folyamatosan-jobb-hely-lesz-es-ez-a-jarvany-utan-sem-lesz-maskepp [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- FEKETE B. (2020) Most nem szabad indokolatlanul keménykedni. *Azonnali*, 2020. március 30. https://azonnali.hu/cikk/20200330_most-nem-szabad-elkezdeni-indokolatlanul-kemenykedni [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- FERENCI T. (2020) Az első hullám tapasztalatai. *Index*, 2020. május 18.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2020) *Járványnapló*. (Kiadatlan kézirat.) <https://docs.google.com/document/d/1CYn-yRp0KDa5m3cgDvKcMAx5dMIVGqTGS-3K4zpYdNw/edit> [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- HÁMORI B. & SZABÓ K. (2018) Innováció és hálózat. *Educatio*, Vol. 27. No. 2. pp. 208–224.
- HYVÄRINEN, M. (2012) Analyzing Narratives and Storytelling. In: *The Sage Handbook of Social Research Methods*. pp. 447 etc. <https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=eTmsn2-tYtAC&oi=fnd&pg=PR5&dq=THE+SAGE+HANDBOOK+OF+SOCIAL+RESEARCH#v=onepage&q=THE%20SAGE%20HANDBOOK%20OF%20SOCIAL%20RESEARCH&f=false> [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- JEREB B. (2020): Így segítik egyetemista önkéntesek a tanárokat a digitális átállásban. *Mandiner* 2020. március 20. https://mandiner.hu/cikk/20200320_oktondi_elnok_a_mandinernek (2020. 09. 19.)
- KERESZTES G. (2013): Az innováció fogalmának történeti áttekintése. *Gazdaság és Társadalom*, Vol. 5. No. 4. pp. 81–95.
- KHAN, M. H. A. et al. (2020) COVID-19: A Threat to Human Existence. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol. 25. No. 5. pp. 53–57.
- KOZMA T. (2018) Tanulóközösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*, Vol. 27. No. 2. pp. 237–246. <https://akjournals.com/view/journals/2063/27/2/article-p237.xml> [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- KOZMA T. (2018a) The Role of Learning in Political Change. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 8. No. 3. pp. 89–100. DOI: 10.14413/HERJ/8/3/7
- MAKÓ Cs., ILLÉSSY M. & BORBÉLY A. (2018) *Educatio*, Vol. 27. No. 2. pp. 192–207.
- MÁRKUS E. & KOZMA T. (2019, eds) *Learning Communities and Social Innovations*. Debrecen, CHERD & Debrecen University Press. <https://dupress.unideb.hu/hu/termek/learning-communities-and-social-innovations/> [Letöltve: 2020. 09. 19.]

- MOLNÁR Cs. & SZÉMANN T. (2020) Mit tud Kelet-Európa a járvány ellen, ami Nyugaton nem működik? *Index* 2020. május 30. https://index.hu/techtud/2020/05/22/mit_tud_kelet-europa_a_jarvany_ellen_ami_nyugaton_nem_mukodik/ [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- MOULERT F. et al. (2013) *The International Handbook on Social Innovation*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing.
- MOULAERT, F. & MACCALLUM, D. (2019): *Advanced Introduction to Social Innovation*. Cheltenham, Edward Elgar Publishing
- NÁDORI G. & PRIEVARA T. (2020): Tanítás korona idején. *Index* 2020, március 22. https://index.hu/techtud/2020/03/22/digitalis_atallas_oktatas_iskola_tanacsok_javaslatok/ [Letöltve: 2020. 09. 19.]
- NEMES G. & VARGA Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio*, Vol. 21. No. 3. pp. 384–393.
- POLÓNYI I. (2018) A magyar innováció nemzetközi összehasonlításban. *Educatio*, Vol. 27. No. 2. pp. 208–224.
- SETÉNYI J. & SZEPESI B. (2020), Nyertesek, áldozatok és következmények I–II. *Összkép* <https://osszkep.hu/> [Letöltve: 2020. 09. 19.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A KORONAVÍRUS-VÁLSÁG HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA EURÓPAI ÉS GLOBÁLIS KÖRKÉP

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem

Beérkezett: 2020. november 30., *elfogadva:* 2021. január 13.

A tanulmány azokat a fontosabb kutatási eredményeket foglalja össze, amelyek a koronavírus kezdeti szakaszában születtek, és nyilván jórészt mozaikszerű empirikus vizsgálódásokon alapulnak. A fő hangsúlya azonban a várható következményekre kerül. Vajon mennyiben, milyen mértékben és formákban szükséges és kívánatos a rendkívüli állapot körülményei között bevezetett tanulási és tanítási formák fenntartása, azok továbbfejlesztése és a jövőbeni gyakorlatba való – hosszabb távban gondolkodó – beépítése. Ez a kutatási megközelítés kapcsolódik az utóbbi években kiemelten kezelt témához, a tanulás és tanítás korszerűsítésének kérdéséhez, de túl is mutat azon. Ismét élesen merül fel a felsőoktatás (és főleg az egyetem) létének kérdése európai és globális szinten egyaránt.

Kulcsszavak: digitalizálás, válság, együttműködés, kreativitás

The study summarizes significant research results that were born in the initial phase of the coronavirus and are clearly based mostly on mosaic-type empirical surveys. However, they mainly emphasize the expected consequences. In what ways, to what extent and in what forms is it necessary and favourable to maintain the education methods introduced under the state of emergency conditions, and to further develop them – considering the long term – for integration into future practices. This research approach is connected to the subject that has been highlighted in recent years, the matter of modernizing learning and teaching, but points even beyond that. The question of the existence of higher education (and mostly universities) in the European and global arena sharply rises again.

Keywords: digitization, crisis, cooperation, creativity

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.
E-mail: ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Bevezetés

A koronavírus-járvány éppen akkor érkezett, amikor a felsőoktatás világszerte a tanulás és tanítás megújításának lázában égett. A változtatási törekvések hátterében – több más fontos gazdasági, társadalmi és akadémiai tényező mellett – a digitalizáció által gerjesztett kihívások (kényszerek és lehetőségek) álltak. A járvány elkerülhetetlenné tette a személyes találkozások nélküli tanulás és tanítás lényeges és radikális bevezetését, mégpedig „azonnal”. A nem várt különleges helyzet egyrészt haladéktalan cselekvést követelt, másrészt pedig kiváltotta a kutatói érdeklődést is, hiszen – mondhatni – „természetes kísérlet” lehetősége adódott. Aktivizálta a nagy nemzetközi szervezeteket is, amelyek felismerve felelősségüket a válság megoldása és az útkeresés tekintetében vizsgálódásokba kezdtek, igyekeztek hallatni hangjukat.

A tanulmány azokat a fontosabb kutatási eredményeket foglalja össze, amelyekre a kezdeti szakaszban került sor, és nyilván jórészt mozaikszerű empirikus vizsgálódásokon alapulnak. Az írás fő hangsúlya azonban a várható következményekre irányul. Vajon milyen mértékben és formákban szükséges és kívánatos a rendkívüli állapot körülményei között bevezetett tanulási és tanítási formák fenntartása, azok továbbfejlesztése és a jövőbeni gyakorlatba hosszabb távra történő beépítése. Itt felmerül az a fontos tapasztalat, hogy mindig a felsőoktatás sokféleségében kell gondolkodni, ami ebben az esetben fokozottan érvényes.

Ez a megközelítés kapcsolódik a felsőoktatásra vonatkozó szakmai gondolkodás már előrehaladott állapotban lévő vonulatához (a tanulás és tanítás korszerűsítése kérdés-körhöz), de túl is mutat azon. Ismét élesen merül fel a felsőoktatás (és főleg az egyetem) létének kérdése. Jó, ha emlékezünk rá, az egyetem ezeréves története során már többször előfordult, hogy a végét jósolták. Utóbb kiderült, hogy éppen a megújulás, egy új modell kibontakozása előtt nyitotta meg az utat a válság. (Hrubos 2018.)

A témával foglalkozó események, rendezvények, szakértői anyagok és eseti empirikus vizsgálatokról szóló közlemények száma igen magas, tudományos igényű publikációk azonban még alig jelentek meg. A tanulmány elsősorban az Európai Felsőoktatási Tériség meghatározó testületeinek megnyilvánulásaira, továbbá néhány, globális összefüggésekre fókuszáló szakmai szervezeten alapul épül. Természetes adottságnak tartja, hogy a publikációk részben kifejezetten a Covid-19 felsőoktatási összefüggéseivel foglalkoznak, részben pedig a felsőoktatás szélesebb, általánosabb nézőpontjába illesztve, ahhoz kapcsolódva gondolkodnak a témáról. Abban a tudatban készült, hogy egy előzmények nélküli és még folyamatban lévő jelenségről próbál bizonyos következtetéseket megfogalmazni.

Ami elmaradt a járvány következtében

Az európai felsőoktatás világa szempontjából kiemelt évenkénti rendezvény az Európai Egyetemi Szövetség (EUA) közgyűlése és konferenciája. Ezek a konferenciák mindig jó érzékkel megválasztott, aktuális és fontos téma köré szerveződnek, alkalmat adnak az európai egyetemi vezetők, szakpolitikusok, felsőoktatás-kutatók és más érdeklődők számára a tájékozódásra, a személyes találkozásokra.

2020. április 16–17-re hirdették meg az esedékes konferenciát (Gdańskban). Ezt a konferenciát azonban már nem lehetett megtartani, tekintettel a járványhelyzetre. Pedig a program ezúttal is fontosnak ígérkezett. Egyetemek, amelyek egy jobb Európát építenek – jelezte a cím a vállalkozás igen ambiciózus jellegét. A rendezvény pótlására 2021. április 7–9-én (Gdańskban) kerül majd sor (*European University Association 2020*).

Ugyancsak elmaradt az Európai Felsőoktatási Térség legfontosabb rendezvénye, amely a tervek szerint 2020 júniusában zajlott volna (Rómában). A Bologna-folyamat irányító rendszeres miniszteri konferenciák között ennek a rendezvénynek kiemelt jelentőséget adott, hogy az 1999-ben elkezdett reform harmadik évtizedének meghirdetése volt a tervezett témája. Az esemény új dátuma 2020. november 19. lett (online formában) (EHEA 2020).

Nagy várakozás övezte a Magna Charta Universitatum aláírásának rendezvényét is, mivel sok vita és egyeztetés után a Magna Charta Observatory irányításával megújították az 1988-ban kibocsátott dokumentumot. Az új Charta hivatalos bemutatását 2020 júniusára tervezték (Bolognában), de a pandémia adta körülmények következtében 2021. június 16–17-re halasztották (*Signe the Magna Charta 2020*). Mindazonáltal az új változatot nyilvánosságra hozták (*Magna Charta Universitatum 2020*).

A rendezvények szervezői online formában igyekeztek és folyamatosan igyekeznek pótolni az elmaradt vitákat, és próbálják biztosítani a folyamatos munkát a felsőoktatással foglalkozó szakmai közéletben.

Az EUA fellépése

Az elhalasztott éves konferencia azonnali pótlásaként három webináriumot szerveztek (április 17., 22., 24.) (EUA Annual Conference webinar series 2020). E rendezvények azonban túlmutattak az elmaradt konferencia témáin, és értelemszerűen máris foglalkoztak a Covid-19 hatásaival és a gyors reagálások bemutatásával, értékelésével, értelmezésével.

Az április 17-i webinárium a konferencia talán fő kérdésével, a felsőoktatási intézmények stratégiai nemzetközi partnersége témájával foglalkozott. Ezen a területen a 2019-es év legfontosabb európai fejleménye az Európai Egyetemi Szövetségek (European Universities' Alliances) létrehozása volt. Az Európai Bizottság hároméves programot hirdetett meg az ERASMUS+ keretében. A pályázat célja olyan szövetségek (együttműködési keretek) létrehozása, amelyek tevékenységükkel elősegítik a hallgatói és munkatársi nemzetközi mobilitás további erősítését. Az oktatási és kutatási együttműködés, a közös diplomák kiadása áll a középpontban. Általánosabb cél az egyetemek hosszú távú stratégiájának az összehangolása, az európai értékek, az európai identitás megőrzése és erősítése nevében. A felhívásra 54 pályázat érkezett, amely közül 2020 nyarára 17-et nyilvánítottak nyertesnek. Összesen 114 egyetem vesz részt ezekben, 24 EU-országból. (O'Malley 2020.) (A Magyar Rektori Konferencia közlése szerint a 17 szövetség közül 11-nek magyarországi egyetem is tagja.) A webináriumon egyetemi vezetők számoltak be az első tapasztalatokról. Kiemelték, hogy a járvány új dimenzióba helyezte ezt a kezdeményezést. Felértékelte az intézmények közös fellépésének jelentőségét, mivel az együttműködés nagyobb teret ad a kreatív ötleteknek, az innovatív gondolkodásnak, ami alapvető kérdés az eredményes védekezés szempontjából.

Az aktuális helyzetre reagált a további két webinarium is. Az egyetemek társadalmi felelősségvállalásának támogatásáról szóló rendezvényen (ápr. 22.) elhangzott, hogy a járvány felerősíti a kérdés jelentőségét. Kibővül azon területek és problémák köre, amelyek esetében határozottan releváns ez a kérdés. Az egyetemek és egyes munkatásaik felajánlják tudásukat a védekezés gyakorlati megvalósításához, amelynek során felhasználják kapcsolatrendszerüket. Az önkéntes munka szerepe új dimenzióba kerül, felértékelődik a lokalitás.

A járvány hatásainak sokféleségére jellemző, hogy sújtja a hazájukban üldözött tudósokat, akik más országba szeretnének menekülni. A Skolars at Risk szervezet missziója az ő védelemük, támogatásuk. A járvány adta rendkívüli helyzetben határlezárásokra, vízumkorlátozásokra, a menedéjog felfüggesztésére kerül sor, ami megnehezíti a segítő munkát. Az érintett személyeknek további speciális támogatásra lenne szükségük. (*Skolars at risk 2020.*)

A partnerség és a differenciáltság együttes kezeléséről szóló webinariumon (ápr. 24.) az interdiszciplináris jellegű, a szektorok közötti együttműködésen alapuló fellépés jelentőségére hívták fel a figyelmet az egyetemi vezetők, amihez elengedhetetlen az összes szereplő közötti tiszta és nyitott kommunikáció (*Online replacement 2020.*)

A Magna Charta Universitatum Observatory (MCUO) hallatja hangját

A Magna Charta új változatának elmaradt júniusi bemutatását pótlandó az MCUO webinariumot hirdetett, mégpedig szeptember 18-ra. A dátum jelképes, mivel az a Magna Charta 1988-as aláírásának évfordulója. Sijbolt Noorda, a szervezet elnöke ezzel indokolta fellépésüket, hogy most váratlan helyzetben vagyunk, szükségünk van, szükségünk lenne iránytűre. Nem lehet elhalasztani az erről szóló diskurzust. „Mit tanulhatunk a Covid–19-től?” – a rendezvény címében jelzett kérdés egyértelmű. Két előadásra került sor.

Eva Egron Polak, az elnökség leköszönő tagja (a Nemzetközi Egyetemi Szövetség korábbi alelnöke) alapvető kérdéseket fogalmazott meg a felsőoktatás nemzetközi szervezete vonatkozásában. Megközelítése szerint az egyetemet ért kihívások a globális kihívások részét képezik. Ugyanis a járvány lebontja a falakat a társadalom és az egyetem között. Kiderült, hogy az emberiség sérülékeny, és benne az akadémiai világ is. A human tudományok vesztesre állnak a modern tudományok és technika mellett, hatalmas a forrásigény a válság megoldására, közben a társadalmi felelősségvállalás növelésére lenne szükség. Instabil az igazság és a bizalom a tudományokban, a nemzetköziesedés növeli a környezeti lábnyomot. A sérülékeny csoportok kiszorítása erősödik, az újrakezdés időpontja és körülményei bizonytalanok. Az egyetemek esetében nehéz egyensúlyt találni az akadémiai (minőségi) értékek követése és a hallgatók, tanárok, munkatársak egészségének védelme, valamint az intézmény gazdasági túlélése között. Korábban is megfogalmazott, de nem elégségesen követett értékek kerülnek előtérbe: szolidaritás, empátia, partnerség, transzparencia, az interkulturális értékek megértése, verseny mellett együttműködés, erősebb és kiterjedtebb társadalmi felelősség. Az újrakezdést az értékek újragondolásával kell kezdeni.

Francesco Ubertini, a Bolognai Egyetem rektora arról a sokkról beszélt, amely egy 1088 óta folyamatosan működő intézményt ért. Be kellett zárni, amire közel ezer éve

még nem volt példa. A gyors online áttérés és a túlélés sikerének kulcsa az volt, hogy az egyetem hatalmas innovációs erőket vetett be, és megmutatkozott a patinás intézmény rezilienciája (a fogalom sokféle értelmében). (*What lessons 2020.*)

Helyzetkép Európában

Az EUA gyorsan reagált az eseményekre. Szinte azonnal, már 2020 márciusában meghirdetett egy survey jellegű vizsgálatot a tagesyetemek körében. Az online kérdőívet április 6. és június 19. között lehetett kitölteni. A több mint 800 tagból 214-től érkezett válasz, amelyek feldolgozása után szeptemberben hozták nyilvánosságra az első eredményeket. Így ezek lényegében a naptár szerinti első (egyben Covid-19-hatás szempontjából is első) félévben történekről adnak képet. (A vizsgálatra az Európai Bizottság DIGI-HE projektje keretében került sor. A 2020-ban elindított hároméves program a felsőoktatási intézmények digitális stratégiájának kiépítéséhez kíván támogatást nyújtani az intézményektől gyűjtött információk feldolgozásával.) (*DIGI-HE 2020.*)

Eszerint 2020 márciusában az európai egyetemek döntő többsége, 95%-a, bezárta campusait (4%-a csak egyes fakultásait), és áttért a digitális oktatásra, annak valamilyen formájára. Ez a lépés igen változatos megoldásokban testesült meg, amiben szerepet játszott a méret, az akadémiai irányultság, az oktatás szakmai területe. Az egyes intézményeken belül a karok és intézetek más-más utat járhattak. Természetesen a távoktatás, az online formák használata már jelentős mértékben elterjedt, de a hirtelen előállt rendkívüli állapotra, a gyors és szinte teljes átállásra nyilván senki sem számított. Ez tekinthető történelmi lehetőségnek egy alapvető modernizációs lépés megtételéhez.

Miközben a tanárok és a hallgatók lényegében jól helyt álltak ebben a gyors fordulatban és kedvezően fogadták azt, annak jónéhány negatív társadalmi hatása máris érzékelhető (ilyen a digitális szakadék látványos megnyilvánulása különböző hallgatói és tanári csoportokban, a munka mellett tanulók állásvesztése, a személyes társadalmi kapcsolatok megszűnéséből adódó pszichológiai problémák köre). Az intézmények előrejelzése a következő tanévre az, hogy a hallgatók nagyjából egyharmadát tudják majd fogadni jelenléti oktatás formájában. Ki kell dolgozniuk az ebből következő stratégiákat, amelyekkel meg lehet találni az optimális egyensúlyt a különböző oktatási formák között.

A járvány első áldozata a nemzetköziesedés és a tanulmányi mobilitás. A határok lezárása, az utazási korlátozások közvetlen akadályt jelentenek, és a sokféle adminisztratív szabály is rontja a mobilitási kedvet. Az intézményeknek meg kell tanulniuk a „mobilitás otthon” leckét. A másik (kevésbé látványos) nagy vesztes a kutatás, a különböző finanszírozási és technikai korlátozások következtében. De kivételt képez néhány olyan nagy kutatási terület, mint a gyógyszerkutatás, a gyógyításhoz, az egészségügyhöz kapcsolódó kutatás, a válságmenedzselés és a közpolitika területe. A társadalom és a döntéshozók szemében jelentősen megnő ezen kutatási tevékenységek presztízse, kézzelfoghatóvá válik közvetlen hasznosságuk, hiszen tőlük várható a járvány leküzdésében elengedhetetlen gyógyszerek és gyógymódok megtalálása, az egész folyamat eredményes vezényléséhez szükséges tudás felmutatása. Ebben a folyamatban felértékelődik a nemzetközi és intézmények közötti kooperáció, az interdiszciplináris megközelítés. (*European Higher Education 2020.*)

Felkészülés a Bologna-folyamat harmadik évtizedének megnyitására

A 2020. november 19-re meghirdetett miniszteri konferencia előkészítéséhez járult hozzá az EUA által szervezett webinárium sorozat. Az online világ ezúttal kínálta azt a lehetőséget, hogy a rendkívüli jelentőségű miniszteri konferencia előtt a széles európai egyetemi közösség megvitathassa a következő évtized terveit. Összesen hét webináriumból állt a sorozat, egy-egy alkalommal a már megszokott nagy Bologna-témákról cseréltek eszmét az EUA és az Európai Bizottság képviselői, egyetemi vezetők és szakértők. Jelen tanulmány kérdésfeltevése számára három webinárium nyújtott közvetlen tanulságokat.

A teljes címe szerint Nemzetköziesedés és mobilitási politikák és gyakorlatok címet viselő rendezvény (okt. 13.) témájának kiemelkedő jelentőségét adta, hogy a Bologna-reform elsődleges céljai között kezdettől fogva szerepelt a nemzetközi hallgatói, tanári és munkatársi mobilitás támogatása, kiterjesztése. A képzési szerkezet összehangolása és a minőségbiztosítás európai szintű harmonizálása, mint nagyszabású reformtervek ezt a célt szolgálták. Bár komoly előrelépés történt ebben a tekintetben az első húsz év során, végül is csalódást okoztak az eredmények. 2009-ben a nemzetközileg mobil hallgatók aránya tekintetében a 20% elérését tűzték ki célul 2020-ra. A jelenlegi (2020-as) adat 9,4%... Közben a váratlanul gyors globalizálódás gyökeresen új helyzetet teremtett. Vajon a Bologna-keretek megfelelőek-e az ügy kezelésére? A kérdést már az utóbbi évtizedben nagy figyelem övezte, és értelemszerűen a következő évtizedben is releváns lesz. A szakértők azt várták, hogy a kibocsátandó konferencianyilatkozatban nagy hangsúlyt kap az inkluzivitás mint társadalmi cél, a ma már jól ismert akadályozó tényezők leépítése, továbbá az új utak keresése. A Covid-19 következtében élesen merül fel az új, a megszokott fizikai mobilitáshoz képest alternatív, új utak keresése. A fizikai mobilitás nagyon sebezhető. Az intézményekben az erre a funkcióra szakosodott egységek aggódnak a túlélésükért. A szakértők egyelőre kevésbé félnek még a pénzügyi megszorításoktól, pedig azok bizonyára meg fognak jelenni nemzeti szinten, és várható, hogy az intézményekben veszít a jelentőségéből a nemzetköziesedés egésze, legalábbis a fizikai formában megvalósuló elemei. (*EUA Webinar Series 2. 2020.*)

A tanulás és oktatás területén megjelenő digitalizálás témája 2015 óta szerepel a Bologna-folyamatban, mégpedig egyértelműen ösztönző attitűddel. A digitálisan támogatott tanulás és oktatás webinárium (okt. 20.) nyilván a már Covid-19-tapasztalatokkal rendelkező jelen helyzettel és a jövőben várható tendenciákkal foglalkozott. Az előbbiekben említett DIGI-HE 2020 projekt keretében az EUA egy korábban eltervezett adatgyűjtést is végzett a tag egyetemek körében, kifejezetten a digitalizálás fejleményeiről. A március-júniusi időszakban 368 egyetemtől érkezett válasz (48 országból, tehát minden EHEA-országból). A kérdőívben rákérdeztek a Covid-19 előtti és a megjelenése utáni időszakokra is. Mivel 2014-ben volt már hasonló adatfelvétel, lehetőség lesz a longitudinális elemzésre. 2020 novemberében-decemberében várható az eredmények nyilvános bemutatása. Az előzetes adatok alapján mindenesetre megállapítható, hogy 2020 tavaszán öt nap alatt nagyobb változás állt be a vizsgált területen, mint a megelőző öt év során. 2014-ben az egyetemek 63%-ának létezett stratégiája a digitalizálással kapcsolatban, 2020 nyarára ez az arány 88%-ra emelkedett. Az intézmények általában komplementer formaként gondolják el a tradicionális (személyes jelenlétben alapuló) és az

online kurzusokat. Megoszlanak a vélemények a fokozathoz vezető online kurzusokról. Felmerült az intézmények közötti együttműködés keretében a közös online kurzusok meghirdetése. Ma még megválaszolatlan kérdés, hogy közép és hosszú távon mi lesz a sorsa az online tanulásnak és tanításnak, milyen nyomás nehezedik majd az intézményekre a hagyományos rendszerhez való visszatérést illetően (a 2020. tavaszi szemeszterben a hallgatók jelentős része pl. a személyes jelenléter erősen hiányolta). Nem látható előre, hogy milyen finanszírozási vagy más támogatásra számíthatnak az intézmények az új formák hosszabb távot megcélzó bevezetéséhez. Alapvető és bonyolult kérdéseket érint a digitális tanulás és oktatás beépítése a minőségbiztosítás és az elismertetés rendszerébe. (EUA Webinar Series 3. 2020.)

„Rugalmas tanulás: mikrovégzettségek, mint a tanulás és tanítás erősítésének útja az Európai Felsőoktatási Térségben” hosszú címet kapta az október 27-i webinárium. A „micro-credentials” téma nem teljesen új, már két éve foglalkozik vele egy Erasmus+ projekt. Újdonság értékét most az adja, hogy az EUA a témának a Bologna-rendszerbe való beillesztését veti fel, illetve már kutatja is. Ugyancsak foglalkozik az ügygel a Nemzetközi Bologna Bizottság (BFUG). Miről is van szó? Olyan képzési formáról, aminek a definíciója körül még nincs konszenzus. Igen sokjelentésű, összetett tartalmú jelenség, ami kapcsolódik az életen át tartó tanulás ügyéhez és a tömeges nyitott online kurzusokhoz (MOOCs) is.

A Covid-19-jelenség kifejezetten felgyorsította az eseményeket, mivel az alapgondolat a rugalmasság (eddig még nem tapasztalt mértékben), az online dominancia, a lehetőségek „végtelen” kiszélesítése az igen változatos összetételű tanulni vágyók számára. (Formális, nem-formális – állami-magán – munkaerőpiaci kapcsolódás – finanszírozási forma – átképzés, továbbképzés, alapozó képzés stb.) Az EUA – értelemszerűen – a felsőoktatási intézmények kezébe adná az új forma uralását, és a Bologna-rendszerű végzettségek rendszerében való elhelyezését (amihez jó alapot ad a már bevált ECTS típusú kreditrendszer). Kiemeli a pozitív társadalmi-gazdasági hatását, szintáttörést vár tőle a sokféle belépési, továbbhaladási akadály csökkentésében. A legnehezebb, egyben döntő kérdés a minőségbiztosítás és az elismertetés rendszerének a kialakítása, beleértve a munkaerőpiacra való megegyezést is (ez utóbbi aktor egyelőre alig tud valamit az ügyről). És ismét lehet aggódni a felsőoktatás jövője miatt, mivel itt, már megint „a falak látványos lebontásának” tanúi vagyunk... (EUA Webinar Series 4. 2020.)

A római miniszteri konferencia kommunikéje

2020. november 19-én – online formában – lezajlott a Bologna-folyamat harmadik év-tizedét meghirdető konferencia (virtuálisan Róma volt a helyszíne). Az előzmények értékelése, az új dekádban megvalósítandó célok bemutatása mélyebb elemzést, erre irányuló tanulmányt igényel. Jelen írás figyelme a konferencia kommunikéjének szövegére korlátozódik, azon belül is a Covid-19 témával kapcsolatot vállaló elemekre.

A kommuniké bevezető része drámai hangnemben írja le a pandémiát, ami váratlan erősséggel ébresztette rá az emberiséget arra, hogy milyen nagyerejű kölcsönös függés jellemzi a létét, és milyen erősen sérülékeny. E tanulságokat figyelembe kell venni a jövő víziójának tervezésénél. Három alapvető jellemzőt fogalmaz meg, amelyek a felsőoktatás számára irányadóak. Az *inkluzivitás* az az érték, amelynek követéséhez a digitális megoldások új eszközöket adnak, de a már ismert megoldások jóval szélesebb

bevetésére is lehet és kell törekedni, amire a Covid-19 ébresztette rá a felsőoktatás szereplőit. Az *innovativitás* kiemelt megnyilvánulási formája lehet most az oktatás-tanulás világában a mikroképzettségek rendszerének kiépítése, amely a maga konkrétságában és összetettségében a következő évek közvetlen és gyorsan teljesítendő feladata. A *kölcsönös összekapcsolódást* magasabb dimenzióba kell helyezni. Ehhez adhatnak keretet az egyetemek új típusú szövetségei, ahol az együttműködés hosszú távú, mélyebb és sokoldalúbb jellege kibontakozhat. Az intézmények közötti valódi szolidaritás alkalmas lehet a sérülékenység kivédésére, a sokoldalú együttműködés pedig a teljesítmény színvonalának emelésére ösztönözhet. (First 17. 2020.)

Jelen sorok írója előtt a fentiek alapján két fő vonulat bontakozik ki az európai felsőoktatás, a felsőoktatási intézmények számára a következő években. Az egyik az akadémiai teljesítmény területe, ami az új típusú egyetemi szövetségek talaján bontakozhat ki. A másik a tömeges igényeket kielégítő, több fontos társadalmi és gazdasági probléma megoldásához hozzájáruló mikrovégzettségek beépítése a felsőoktatási rendszerbe. Mindkét vonulatra igaz, hogy itt nem a már ismert megoldások „javított változatának” bevetéséről van szó, hanem azok gyökeres meghaladásáról, elvileg új szemléletről. (EHEAROM 2020.)

A Quacquarelli Symonds survey sorozata

A QS cég 2004-től szállt be a nemzetközi egyetemi rangsorkészítés versenyébe, és azóta igen sikeresen működik ezen a területen. Közben tevékenységi körét kibővítette, különböző témakörökben végez globális és regionális vizsgálatokat, vállal szolgáltatásokat felsőoktatási intézmények és hallgatók számára. A magas szakmai színvonal és az analitikus megközelítés mellett arról híres, hogy mindig megtalálja a legfrissebb fontos és nagy érdeklődésre számot tartó vizsgálandó témákat. Ezúttal is így járt el. Már 2020 februárjában megindította globális kiterjedésű, survey jellegű adatfelvételeit a Covid-19 hatásáról.

A szerteágazó releváns témák közül a talán legérzékenyebbet, legsebezhetőbbet, a nemzetközi hallgatói mobilitás sorsát célozták meg. Az intézmények szintjén egyrészt azt vizsgálták, hogyan változtatták meg a felsőoktatási intézmények rekrutációs stratégiájukat, tevékenységüket, másrészt azt, hogy hogyan készülnek fel az őszi újrakezdesre, hogyan kívánják megvédeni meglévő és várhatóan most belépő hallgatóikat. Ami a hallgatói vizsgálatot illeti, ott a mobilitási terveket, motivációkat és azok időbeli változását kívánta feltárni a nagyszabású projekt.

A leendő nemzetközi hallgatók körében végzett vizsgálatosorozat azokat a hallgatókat kereste meg, akiknek a tervei között szerepelt, hogy a következő (őszi) szemeszterben külföldön fognak tanulmányokat folytatni, valamilyen formában (BA/BSc, MA/MSc, PhD szinten). 2020 márciusától augusztusig havonta keresték meg őket. Augusztusban készült el az összegezés (közben havonta publikáltak jelentéseket az egyes altémákról). A survey sorozat folytatódik a 2020/21. tanév első szemeszterében, új, közben relevánssá vált kérdésekkel.

Az online megkeresésre 66 ezer hallgató reagált 198 országból (augusztusi hullám). A válaszolók felét az üzleti, a műszaki és az orvosi (fogorvosi) képzésre készülők tették ki. A nyilvánvalóan nem reprezentatív, de a nagy részvételi létszám következtében használható eredményeket hozó adatok alapján képzési szint, képzési terület és föld-

rajzi hely szerinti bontásban dolgozták fel az adatokat. A kérdések a mobilitás gyakorlati összefüggéseire irányultak. Hogyan változtak a hallgatók tervei a válság kibontakozása során, egy „ideális” világban mikor szeretnék megkezdeni külföldi tanulmányaikat, mire számítanak az oktatás módja tekintetében (személyes, online, blended – érdekl-e őket egyáltalán a mobilitás, ha online formában történik). Mire számítanak a tandíj tekintetében (online esetben lesz-e csökkentés), és fel vannak-e készülve pl. arra, hogy a tanév online formában indul, de a szemeszter folyamán később személyes formára térnek át. Hogyan és milyen gyakran szeretnék információt kapni a megcélzott intézménytől a várható fejleményekről.

Az intézményi vizsgálat is márciusban kezdődött és a nemzetközi mobilitásért felelős vezetőket célozta meg (augusztus 11-ig 1700 válasz érkezett). A döntő kérdés az volt, hogyan változott meg az egyetemek viselkedése a vírusválság következtében. Mire számítanak a felelős vezetők a nemzetközi hallgatói létszám alakulását illetően, és a várható csökkenésnek mik lesznek, lehetnek a kiváltó okai. Milyen gyors támogatást várnak az intézmények a kormányzatoktól a „károk enyhítésére” (vízumügyek, utazási folyosók nyitása, szélesítése, többletösztöndíj, munkavállalási vízum beígérése a tanulmányok mellett, karanténmentesség, a lakhatás támogatása). Rákérdeztek az intézményi stratégia megváltoztatásának olyan lényeges pontjaira, mint a kibocsátó országok körének szélesítése, tandíjcsökkentés az online forma esetében. Végül egészen gyakorlatias kérdéseket is feltettek: milyen formában történik várhatóan az oktatás a következő (őszi) szemeszterben, mikor kezdik a tanévet, milyen egészségvédelmi intézkedéseket vezetnek be a nemzetközi hallgatók körében. (*The Coronavirus Crises 2020.*)

A fenti rövid bemutatás képet ad a QS survey tematikai gazdagságáról, ami jó információforrás a globális helyzetről, miközben figyelembe kell venni a rendkívül gyors időbeli elavulás tényét, de egyben a longitudinális áttekintés lehetőségét is. Így a 2020 júniusi és júliusi jelentés, valamint az új rekrutációs gyakorlatról készült anyagok is értékes információbázist adnak. (*The outlook for university admissions 2020; How universities are addressing 2020; Maximizing potential 2020; The New Virtual Student Journey 2020.*) A jelenlegi fázisban fontos tanulság, hogy a világban sokféle megoldás, útkeresés tapasztalható, hasonlóan az előrejelzésekhez.

A globális dimenzió

A Nemzetközi Egyetemi Szövetség (IUA) a világ vezető egyetemi szövetsége, taggyeteimei 120 országban működnek. 2020-ban a Szövetség három lépcsőben megvalósítandó survey sorozat lebonyolítását indította meg, hogy friss információkkal tudja ellátni az egyetemi világot a Covid-19 hatásairól, a válsághelyzet megoldására tett erőfeszítésekről. Az első online adatfelvételt március 25. és április 17. között került sor, amely az azonnali hatásokat kívánta feltárni, az erről készített első jelentést pedig május 7-én tették közzé. A második hullám 2020 októberében indult, amikor már elkezdődött az őszi félév, és a középtávú hatások is mérhetőek voltak. Az eredményekről szóló jelentést 2020 végén mutatják be. A harmadik hullám a hosszabb távú hatásokat fogja vizsgálni, 2021-ben, a járvány remélhető lecsengése után. (*Covid-19 2020.*)

Jelenleg az első hullám eredményeit tudjuk értékelni. Az adatfelvétel a felsőoktatási intézmények minden típusára kiterjedt (szakmai irányultságtól és más jellemzőktől

függetlenül). Összesen 576 válasz érkezett 424 egyetemről, 109 országból (az IAU-nak 9670 tagja van). Végül 424 (tisztított) kitöltött kérdőívet dolgoztak fel.

A kis abszolút számok és az intézmények mérhetetlenül bonyolult sokfélesége következtében az eredmények csak vázlatos képet tudnak adni a globális helyzetről, összefüggések keresésére lényegében nincs mód. Az információk feldolgozásánál első megközelítésben csak a négy nagy régió (Afrika, Észak- és Dél Amerika, Ázsia és a Pacifikus térség, Európa) szerinti bontást használták. A mintában felülreprezentált volt Afrika és Európa. Az első szembevető (bár nem váratlan) megállapítás szerint Afrika lényegében minden tekintetben más helyzetet mutat, mint a többi régió, alapvetően az infrastruktúra, benne a digitális infrastruktúra elmaradottsága miatt.

A megcélzott témák a viszonylagos teljességet kívánták lefedni: a Covid-19 hatása a hallgatói beiskolázásra, a közpolitikai fejlemények, kormányzati támogatások; a Covid-19 hatása az oktatásra és tanulásra, a kutatásra, a közösségi elkötelezettségre és néhány más területre (finanszírozási összefüggések, krízismenedzsment).

Az eredményekből kibontakoznak azok a rendkívüli erőfeszítések, amelyeket a 2020 őszen kezdődő akadémiai év elvesztésének elkerülésére, a jövő tervezhetősége érdekében tettek az intézmények, az erős bizonytalanság körülményei között (mint a magán-, esetleg a közösségi támogatások csökkenése). Másfelől nagy nyomás nehezedett az intézményekre, hogy együttműködjenek és közben őrizzék meg rezilienciájukat, kreativitásukat.

Egyértelműen megmutatkozott a veszély, hogy növekednek az egyenlőtlenségek az intézmények között egy-egy régió belül (a technológiához való hozzáférés terén, a hallgatói létszámtól való finanszírozási függés tekintetében). Súlyos nehézségeket okoz a járvány a kutatás területén is, de egyúttal kiemeli a felsőoktatási intézmények pótolhatatlan szerepét a témával kapcsolatos kutatások vonatkozásában. Így akár nőhet is a felsőoktatás presztízse a társadalom közvetlen és érzékelhető szolgálata következtében. Megerősödhet a tudományos evidencia és a tudás becsülete, amelyet az utóbbi időben megkérdőjeleztek az „igazságon túli” megközelítések. A járványveszély viszont a bezárkózáshoz vezet, tehát a megállítása mindennél fontosabb. Nemcsak a védőoltás kifejlesztése, de a járvány keltette társadalmi és gazdasági válság, a kulturális krízis is csak globális összefogás útján küzdhető le. (Marinoni–Land–Jensen 2020.)

Szélesebb spektrumú, hosszabb távú szempontok

A Covid-19-válsággal foglalkozó vizsgálódások, az arról való töprengések – érthető okokból – elsősorban gyakorlatias kérdésekkel foglalkoznak. Közben, más-más megközelítésben felmerülnek a témára vonatkozó etikai kérdések, a hosszú távú gondolkodás igénye. Ezek mondanivalójára általában jellemző, hogy nem teljesen új normákra hívják fel a figyelmet, hanem arra utalnak, hogy a jól ismert emberi és társadalmi értékeket az adott veszélyhelyzetben a megszokottnál következetesebben kellene betartani. Nem árt azonban, ha a szakértők szisztematikusan összegyűjtik őket, és kiemelik aktuális jelentőségüket, hasznosíthatóságukat. Christoph Stückelberger, a felsőoktatásban releváns értékekkel foglalkozó neves kutató (és a szakértők globális networkjének vezetője), egyenesen tíz alapvető etikai témát jelöl meg, amelyeket most fokozott mértékben, a speciális helyzethez igazodva figyelembe kell venni. Ez adja az akadémiai szereplők hitelességének bázisát, amelyre a bizonytalanság körülményei között igen nagy szükség van. A mérték-

letesség a hatalomgyakorlásban, a szolidaritás, a tudományos integritás, az őszinteség az információátadásban, az egyenlő bánásmód, a rugalmasság és a hitelesség egyaránt megjelenik a felsorolásában (Stückelgerber 2020).

Az intézményi gyakorlat szintjén figyelemre méltó, hogy négy brit felsőoktatás szövetség (Universities UK, Universities UK International, Association of Colleges, Independent Higher Education) 21 oldalas kiadványt állított össze azon alapelvekről és útmutatásokról, amelyeket ajánlatos követni a pandémia körülményei között a kollaboratív, partnerségen alapuló oktatásban. Stratégiai és operatív tervezés, a minőség és a sztenderdek (a kreditadás, a tanulási eredmények, a vizsgáztatási rend területén), a panaszok és felszólamlások kezelése, a kommunikáció, a hallgatók és a munkatársak támogatása, a nemzetközi oktatás speciális vonatkozásai képezik a fő fejezeteket. Az egyes területeken konkrét, életszerű példákkal illusztrálják a kívánatos eljárást (*Principles and Guidance* 2020).

Az előbbieken már bemutatott EUA survey gyorsjelentés azzal zárul, hogy megállapítja: 2020 őszének elmúltával (a járvány csillapodásával párhuzamosan) ki kell építeni egy újfajta normál állapotot. A fenyegetettség az egészség területén csökkenhet, de a bizonytalanság még sokáig fennmarad. Igen eltérő időbeli esélyeik vannak a felsőoktatási intézményeknek az újfajta „normális állapot” eléréséhez. Nincs értelme a jelen kihívásai ellen tevékenykedni, inkább tanulni kell belőlük, mivel rámutattak a megszokott működés sok, tényleges anomáliájára. Kérdés, hogy az akadémiai autonómia terén milyen korlátozások következnek be? Feltételezhető-e, hogy elegendő szubszidiaritási erő érvényesül az egyetemek világában, hogy alapvetően önállóan küzdjék le a válságot? A fenntarthatóság és a reziliencia fogalma várhatóan előtérbe kerül. Előfordulhat, hogy a jelenleg (a köztudatban) még mindig dominánsnak tartott, ún. kolleghiális egyetemi modell, amelyet sokszor vádolnak statikus jelleggel, a változások iránti ellenszenvvel, a jelenlegi helyzetben – több vonatkozásban – inkább hasznosnak bizonyul. Az adaptivitás, a változás és a megőrzés egyensúlya előtérbe kerül. A pénzügyi kondíciók várhatóan kedvezőtlenek lesznek, a kormányzatok a gazdaság és az egészségügyi ellátás életben tartását helyezik majd előtérbe, a kutatás területén döntően az ezeket segítő témák, a gyorsan hasznosítható eredmények produkálása kap majd támogatást (*European Higher Education* 2020).

Végző soron megállapítható, hogy a tanulmány bevezető részében feltett kérdésekre ma még nem lehet többé-kevésbé használható választ sem adni. Szükség van néhány év tapasztalatára. Mégpedig olyan tanévekre, amelyekben a felsőoktatási intézményeknek (és a további aktoroknak) nem kell már frontálisan küzdeniük a járvánnyal. Talán nem is ezek a valódi kérdések. Az máris látszik, hogy a felsőoktatás igenis képes a gyors reagálásra, és a súlyos kihívásra nemcsak a védekezéssel, a túlélés biztosításával válaszol, hanem kifejezetten új gondolatok megfogalmazásával is, amihez bátorság, kockázatvállalás és fantázia kell. Tehát remélni lehet, hogy a járvány lezárulása után nem lesz restauráció, hanem a kényszerhelyzetben kiérlelt intézményi innovációk tartósan beépülnek a működésbe.

IRODALOM

- Covid-19 (2020) *Higher Education challenges and responses*. International University Association IUA. <https://www.iau-aiu.net/COVID-19-Higher-Education-challenges-and-responses> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- DIGI-HE (2020) *A strategic reflexion tool on digitalisation at European Higher Education Institutions*. European University Association. <https://eua.eu/101-projects/772-digi-he.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EHEA (2020) Ministerial Conference Rome. <http://ehea.info/page-ehea-ministerial-conference-rome-2020> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EHEAROM (2020) Rome Ministerial Communiqué 19 November 2020. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EUA Webinar Series (2020) Universities building a better Europe. Towards the Bologna Process Ministerial Meeting. <https://eua.eu/events/122:2020-eua-annual-conference-webinar-series.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EUA Webinar Series 2. (2020) Internationalisation and mobility policies and practices. <https://eua.eu/events/149-eua-webinar-series-towards-the-bologna-process-ministerial-meeting.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EUA Webinar Series 3. (2020) Digitally enhanced learning in the European Higher Education Area. <https://eua.eu/events/145-eua-webinar-series-towards-the-bologna-process-ministerial-meeting.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- EUA Webinar Series 4. (2020) Flexible learning: Micro credentials a way to enhance learning and teaching in the EHEA. https://www.eua.eu/events/146-eua-webinar-series-towards-the-bologna-process-ministerial-meeting.html?utm_source=social&utm_medium=Twitter&utm_name=Twitter-social-3-9-2020 [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- European Higher Education (2020) *European higher education in the Covid-19 survey*. European University Association. Briefing. https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- European University Association (2020) *European University Association, Upcoming Events* <https://eua.eu/events.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- First 17 „European Universities” selected (2020) A major step towards building European Education Area. European Commission – Press release. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_19_3389 [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- How universities are addressing (2020) How universities are addressing the coronavirus crises and moving forward Discover how universities are preparing for the upcoming academic year and adapting their strategies to address the ripple effects of the coronavirus crises. QS Published in July 2020. <https://www.qs.com/portfolio-items/how-universities-addressing-coronavirus-crisis-moving-forward-report/> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- HRUBOS I. (2018) Az egyetem válsága és megújulása. 1968, mint szakaszhatár. *Educatio*, Vol. 27. No. 3. pp. 415–426. <https://akjournals.com/view/journals/2063/27/3/article-p415.xml> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Magna Charta Universitatum (2020). <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020> [Letöltve:2020. 11. 25.]
- MARINONI, G., VAN’T LAND, M. H. & JENSEN, T. (2020) The Impact of Covid-19 on Higher Education around the World. IAU Global Survey Report. International Association of

- Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Maximizing potential (2020) Maximizing potential at virtual student recruitment events. Successfully recruiting students from around the world is more than just translating in-person interactions to the online space; institutions must utilize new opportunities for engagement and content sharing to stand apart from the competition. QS. <https://www.qs.com/portfolio-items/maximizing-potential-virtual-student-recruitment-events/> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- O'MALLEY, B. (2020) First 17 European Universities' Alliances Announced. University World News 27 June 2020. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019062708524036> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Online replacement (2020) EUA Annual Conference 16-17 Apr. 2020 Gdansk University of Technology, Gdansk. <https://eua.eu/events/122-2020-eua-annual-conference-webinar-series.html> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Principles and Guidance (2020) For collaborative teaching partnership during the pandemic. University UK, University UK International, Association of Colleges, Independent Higher Education. 2020 July. https://scholar.google.hu/scholar?q=Principles+and+guidance+for+collaborative+teaching+partnership+during+the+pandemic&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Signe the Magna Charta (2020) Observatory Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/sign-the-magna-charta> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- Skolars at risk (2020) <https://www.scholarsatrisk.org/about/> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- STÜCKELBERGER, Ch. (2020) COVID-19 and the Ethical Responsibility of Universities. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200410080845845> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- The Coronavirus Crises (2020) The coronavirus crises and the future of higher education QS 2020 Aug. <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/the-coronavirus-crisis-and-the-future-of-higher-education.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- The New Virtual Student Journey (2020) Changing Dynamics as a Result of the Coronavirus QS 2020. <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/QS-The-New-Virtual-Student-Journey.pdf> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- The outlook for university admissions (2020) The impact of the COVID-19. QS 2020 June. <https://www.qs.com/portfolio-items/outlook-university-admissions-impact-covid-19-report/> [Letöltve: 2020. 11. 25.]
- What lessons (2020) What lessons are we learn from Covid-19. <http://www.magna-charta.org/observatory-events/special-events/what-lessons-are-we-learning-from-covid-19> [Letöltve: 2020. 11. 25.]

A GLOBÁLIS TUDÁS PIACA

CSEPELI GYÖRGY

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Beérkezett: 2020. október 3., elfogadva: 2021. január 14.

A koronavírus-járvány megmutatta, hogy mennyire törékenyek az emberiség jólétének alapjai. Steven Pinkernek igaza lehet abban, hogy az emberiség még sosem élt oly jól, mint a 20. és 21. század fordulóján, de abban senki nem lehet bizonyos, hogy a trend folytatódik. A klímaváltozás, a migráció, a civilizációk békésnek nem mondható együttélése, a globális egyenlőtlenségek és a pénzügyi rendszer elszabadulása eredményeképpen planetáris idiotizmus jelent meg. A világ minden korábbi korszakhoz képest változékonyabb, bizonytalanabb, kétértelműbb és komplexebb társadalmi-természeti valósággá lett, melynek megismerése, kikutatása az egyetemeken és a kutatóintézetekben munkálkodó tudósok dolga. A vírusjárvány nyertese a digitális szféra, ahol a tudás globális piacerei nyílnak. Az emberiség jövője azon múlik, hogy visszatál-e a szolidaritás értékeihez, melyek megtartották a Földön.

Kulcsszavak: globális válság, tudás, digitális átalakulás

The coronavirus pandemic has shown how fragile are the grounds of human wellbeing on earth. Steven Pinker can be right stating that humankind has never lived so well than at the turn of the century but no-one can be sure that this trend will not end abruptly. Climate change, migration, increase of global inequalities the belligerent coexistence of civilisations and the unleash of the financial system have resulted the emergence of planetary idiotism. The world has never been more volatile, uncertain, ambiguous and complex than before. Studying and knowing this world is the task to be done by scholars working in research institutes and universities. The winner of the coronavirus pandemic has become the digital sphere where the global marketplaces of the knowledge production and distribution operate. The future of mankind depends on the willingness to return to the primordial values of solidarity that helped the human survival.

Keywords: global crisis, knowledge, digital transformation

Levelező szerző: Csepeli György egyetemi tanár, ELTE TáTK, Budapest 1117, Pázmány P. stny. 1/1.
E-mail: csepeli.gyorgy@gmail.com

Dante *Isteni színjátéka* azzal kezdődik, hogy a költő az igaz utat elvétve egy nagy sötétlő erdőbe jut, melynél a halált sem tartja sokkal rosszabbnak. Mint később megtudjuk, az út a Pokolba vezet. A 2019 telén kitört és 2020-ban világszerte még javában tartó vírusjárvány kapcsán nehéz nem arra gondolni, hogy Dante útvesztését követően 700 évvel később az emberiség vesztett utat, ám most aligha remélhetjük, hogy lesz valaki, aki kivezet a sűrű, vad vadonból, ahova a 21. században bekeveredtünk.

Még soha annyi ember nem élt a Földön, mint most. Steven Pinker angolul 2011-ben megjelent könyvében magabiztosan azt írta, hogy „valószínűleg most éljük az emberiség történetének legbékésebb napjait” (*Pinker 2018: 13*). Tíz évvel később, a Kína és az USA között kibontakozni látszó konfliktus fenyegető árnyékában nem írta ugyanezt. Az emberiség problémája azonban nem egyszerűsíthető le a személy- és csoportközi erőszak megnyilvánulásaira.

A vírusjárvány csak egy a jövő sűrű, vad vadonjába vezető utak sorában. A klímaváltozás nap mint nap szembesít a természeti környezetet fenyegető katasztrófákkal, melyek negatív hatásait növeli a migráció, a terrorizmus és a globális társadalmi egyenlőtlenség (*Gelencsér 2015*). A világ visszavonhatatlanul a bizonytalanság korába lépett, amit Hankiss Elemér már egy évtizeddel ezelőtt meghirdetett (*Hankiss 2013*). Bennis és Nanus 1985-ben vezetőik számára írott könyvükben az új kort négy egymással szorosan együttjáró tulajdonsággal jellemezték. Az első tulajdonság a *változékonyság*, melynek következtében megnehezült, ha éppen nem lehetetlenné vált a természeti és társadalmi történések előrejelzése. A második tulajdonság az élet egészét átható *bizonytalanság*. A harmadik tulajdonság a *komplexitás*, melynek következtében a hálózatosan összekapcsolódó különböző rendszerek összetevőinek kölcsönös függősége megnőtt. Nem meglepő, hogy ilyen körülmények között a megismerés során az emberek egyre több *talányba* ütköznek, melyeknek nincs egyértelmű megfejtése.

A kvantummechanika által leírt világ alapján tudjuk, hogy a változékonyság, a bizonytalanság, a komplexitás és a sokértelműség mindig is a lét jellemzője volt, amit a görög kor embere még jól tudott, de a későbbi korok embere elfelejtett. Heidegger szerint a görög korban a lét nézett az emberre, bevonva meghatározatlanságába, s ellentéteibe hajszolva, ellentmondásaival megjelölve felszólította a meghatározásra. A tudás az igazságot el nem rejtve meghagyta azt a létben. A görög felfogással ellentétben az újkor embere a létezőt szembenállóként maga elé helyezi, miáltal a létező tárggyá válik, a tudás az igazságot a létből kiszakítva csak annak képét adja.

A változás eredményeképpen a megismerő ember horizontjáról eltűnt az egész, s helyette egyre burjánzó részek tolokodtak elő, melyek mindegyikének megismerésére külön tudományok keletkeztek. A tudás célja a tárggyá tett létezők alávetése, technikai meghódítása, eszközként való hasznosítása lett (*Heidegger 2006*).

Az egyetemek tanulóikat szaktárgyak szerint különböző munkákra készítették fel, melyek feladatsorai a létezőbe hatoló intelligencia révén voltak megoldhatók. A modern kor hajnalán a természet- és társadalomtudományokat egységesen áthatotta a tudás expanziójába vetett hit, a tények kultusza.

Ezt az egységet törte meg 1968 diákkorradalma. Ettől az évtől fogva az amerikai és nyugat-európai egyetemeken élesen szétváltak a természet- és a társadalomtudományok. Allan Bloom a múlt század nyolcvanas éveiben riasztó képet adott az amerikai egyetemi képzésről, kiemelve a természettudományok abszolút elkülönülését a társadalomtudom-

mányoktól. A természettudományok művelői saját tudományágaik fontosságának tudatában teljesen függetlenítették magukat a társadalomtudósoktól és a bölcsészekről. Utóbbiak radikalizálódtak és marginalizálódtak (Bloom 1983).

Időközben megjelent és kibontakozott az emberek és a dolgok internete, mely a létezők egyetemét hálózatosítva visszaállította a lét hajdanvolt határtalan, végtelen egységét. A megállíthatatlan digitális átalakulás a Föld minden pontján élő emberek életét érintette és a jövőben még inkább érinteni fogja.

Napjainkban zajlik az emberi agy és emberi kéz közreműködését nélkülöző kibernetikai rendszerek működésén alapuló negyedik ipari forradalom, mely mélyrehatóan megváltoztatja a gyártást és a kereskedelmet. Sokkal kevesebb ember, sokkal több terméket és szolgáltatást fog előállítani sokkal több ember számára. Hazahozva a gyártást a negyedik ipari forradalom hatalmas versenyelőnybe hozza a fejlett országokat a fejletlenekekkel szemben, fokozza az agyelszívást, felgyorsítja a fejletlen országokból a fejlett országokba irányuló migrációt (Schwab 2016).

Digitális környezetben az áruk, emberek mozgását biztosító közlekedés sokkal biztonságosabb, a környezetre sokkal kevésbé ártalmas lesz. Az „okos városokban”, a szennyezéssel bőven ellátott közutakon közlekedő autonóm közlekedési eszközöknek nem lesznek vezetőik, csak utasaik.

A termelés és a kereskedelem globális hálózatosodása kihívást jelent a nemzetállamok számára, melyek ha akarják, ha nem, meg kell teremtsék szervezeteik „égi mását”, értve ezalatt a felhő adta lehetőségek teljes igénybevételét. A papíralapú, fáradságos és költséges *face to face* irodai hivatalos érintkezéseket kiváltja az állampolgárokat a bölcsőtől a sírig kísérő digitális technológia, mely gyors, hatékony és tévedhetetlen.

A digitális átalakulás legnagyobb hozzáadott értéke az emberek egészségének megőrzésére, a már kialakult betegségek kezelésére hivatott egészségügyi szolgáltatások teljes megújulása lesz. Az életfontosságú testállapotok monitorozására alkalmas, mobil eszközökbe telepített érzékelők a betegségek korai előrejelzését teszik lehetővé. A különféle betegségek tüneteit rögzítő, folyamatosan bővülő nagy adatbázisokra telepített mesterséges intelligencia programok minden korábbihoz képest pontosabb diagnosztikát és hatékonyabb terápiát tesznek lehetővé. A nano- és genotechnológia a betegségek kezelésében lehetővé teszi az egyedi, testreszabott gyógykezelést (Kurzweil 2013).

A változások nem hagyják érintetlenül a kulturális tartalmakat. A korábban létrehozott kulturális tartalmak az elektronikus térben az eredet és a felhasználás helyétől függetlenül mindenki számára mindenütt hozzáférhetővé válnak, jelentősen megkönnyítve az oktatást, a kutatókat és a művelődést. Az újonnan keletkező kulturális tartalmak eleve az elektronikus térbe kerülnek, különböző platformokon, csatornákon, bármikor visszakereshetően.

A hálózatra kapcsolt mobil kommunikációs eszközök milliárdnyi ember számára teszik lehetővé, hogy bármikor, bárhol, bárkivel kommunikáljanak, bárhol, bármilyen tartalmat letöltsenek, feltöltsenek és megosszanak. A létrejött információs Kánaán kihívása válságos helyzetet teremtett az információk termelésére, terjesztésére szakosodott intézmények számára, melyek elveszítették korábban megkérdőjelezhetetlen monopóliumaikat és privilégiumaikat. A válság elsodorta a hitelesnek elfogadott tömegkommunikációs szerkesztőségeket, melyek helyét a közösségi média sokszereplős kommunikációs terében sikeres véleményirányítók (influencerek) vették át.

A központi szerkesztőségek által működtetett tömegkommunikációs médiumokat felváltották a sok központú, központilag ellenőrizhetetlen közösségi médiumok, melyek alaposan felforgatták a nyilvánosság szerkezetét. A változást sokan a demokrácia beteljesüléseként üdvözölték, hiszen az új közösségi platformok mindenki számára lehetőséget adtak arra, hogy hírek fogyasztóiból egyidejűleg hírek előállítóivá váljanak (*Heimans–Timms 2018*). A valóság azonban rácsáfolt az optimista várakozásokra. Olyan helyzet állt elő, melyet Arisztotelész a különféle államformák előnyeit és hátrányait tárgyaló művében a demokrácia elfajulásaként ír le, ahol „a nép, mint afféle egyeduralkodó, kizárólagos hatalomra törekszik, mert nem áll a törvény alatt, despotává lesz, s így a hízelgők tesznek szert tekintélyre” (*Arisztotelész 1984: 183*). A demokratikus rendszerekben megválasztásukért küzdő politikusok gyorsan felismerték a hízelgésben rejlő lehetőségeket, s választási kampányaikat a közösségi médiában terjesztett egyszerű, gondolkodást nem igénylő, könnyen befogadható, igaznak álcázott hazugságokra alapozták.

A társadalmi élet minden szférájába behatoló digitális átalakulás által érintett működések során történetek soha nem múlnak el nyomtalanul. A dolgok és az emberek internete minden történés nyomát adatként megőrzi. Lesage regényében a sánta ördög leemelte a madridi házak tetejét, hogy megmutassa egy diáknak, hogy mi történik a házak falain belül. Az egyre növekvő hatalmas adatmennyiség a Big Data adta elemzési lehetőségek az adatok birtokosainak hasonló módon páratlan betekintést enged azok életébe, akiktől az adatok származnak (*Czukier–Mayer-Schönberger 2014*). Az emberek viselkedésére vonatkozó, folyamatosan keletkező adatok fölötti rendelkezés az orwelli fantáziákat meghaladó módon lehetőséget teremt a totális ellenőrzésre, az emberi lét lényegét képező szabadság elvételére (*Zuboff 2019*).

Nem kérdés, hogy a vírusjárvány, mely még korántsem ért véget, jelentősen meggyorsítja a digitális átalakulást. Az élet minden területét átható digitalizáció és a datafikáció következményeként egyre nagyobb számban és egyre több területen jelennek meg mesterséges intelligencia alkalmazások, amelyek fölöslegessé teszik az emberek által elvégzett munkát a gyártásban, a kereskedelemben, a szolgáltatásokban, az ügyintézésben. A mesterséges intelligencia ma már tervez, ellenőriz, felvilágosít, kriminalisztikai feladatokat lát el, szövegeket ír, fordít, zeneszámokat szerez, diagnosztizál, fogyasztói és politikai célcsoportokat azonosít. A nem komplex, rutinfeladatokat a nem is túl távoli jövőben a fejlett országokban emberek helyett mesterséges intelligencia alkalmazásokkal vezérelt, nagysebességű, széles sávú adattovábbításra alkalmas hálózatokhoz csatlakoztatott, egymással kommunikálni és tanulni képes robotok, botok végzik el.

Ma még nem tudjuk, hogy a radikálisan új technológiai környezet miként hat majd az emberekre, de az előre látható, hogy nagyon sokan lesznek, akik elveszítik munkájukat. A probléma nem új. Az emberi munkát kiszorító gépesítés térhódítását látva Marx már a 19. században felveti a munka fokozatos eltűnése nyomán bekövetkező szabadidő kihívását, amire ma a globális kapitalizmus „bullshit” munkahelyek működtetésével, szükségesnek feltüntetett, fölösleges szükségleteket kielégítő áruk és szolgáltatások tömeges kínálatával reagál (*Graeber 2020*).

Az intelligens technológiák által munkátlanná tett emberekre nem lesz szükség mint ügyintézőkre, portásokra, gépkocsivezetőkre, betanított munkásokra, de hasonló sors várhat a közjegyzőkre, az újságírókra, a kézbesítőkre. El fog tűnni minden olyan foglalkozás, melynek meglepetésmentes feladatstruktúrája algoritmizálható. Másfelől soha nem látott mértékben szükség lesz kreatív, innovatív, kritikai gondolkodású emberekre.

re, akik feladata a digitális technokörnyezet karbantartása, fejlesztése, megújítása lesz. Ezeknek a feladatoknak az ellátása speciális intelligenciát és speciális tudást igényel, amire csak a legtehetségesebbek és a legképzettebbek lesznek képesek. Ugyancsak szükség lesz olyan emberekre, akik nem komplex, de egyedi kihívásokkal teli feladatokat kell ellássanak, mint például a gyermeknevelés, a testi és lelki betegek ápolása, rehabilitációja. Az új munkakörök feltehetően kevesebb számú embert fognak felvenni, mint ahányan fölöslegessé válnak. E tömeg speciális problémáinak megértése, kezelése a szociális munkások, a közgazdászok, a szociológusok, a kulturális antropológusok feladata lesz. A fölöslegessé vált embereket meg kell tanítani élni egy olyan világban, mely nem ad nekik munkát, de helyette egy olyan életet kínál, melynek örömeit, lehetőségeit nekik maguknak kell felfedezni. Játshatnak, alkothatnak, társas életet élhetnek, szerethetnek, segíthetnek, képezhetik magukat, éppen úgy, mint a nyugati országokban élő nyugdíjasok, akik új életet teremthetnek maguknak, ha akarnak. A fölöslegessé vált emberek egzisztenciájának alapját a garantált minimális alapjövedelem képezheti, mely nélkül a 4.0 ipar termékeinek és szolgáltatásainak nem lenne piaca. Nagy lehetőségek várnak a művészetekre, melyek, amennyiben megérdemlik ezt a nevet, soha nem lesznek algoritimizálhatók.

A mesterséges intelligencia alkalmazások szükségtelessé teszik a szakterületek által feldarabolt tudás átadását embereknek. Az alapfokú (négyéves) oktatási intézmények szerepe változatlan marad, feladatuk az írni-olvasni tudás és a számolás megtanítása, a társas élethez szükséges kommunikációs és szociális készségek kialakítása, a saját testre fordított figyelem, az egészséges életmód tudatosítása. A középfokú oktatási intézmények feladata a természet- és társadalomtudományok alapjainak megismertetésére alkalmas, a kollaboratív, projekt alapú tevékenységekhez szükséges készségek kialakítása (Csepeli–Szathmáry–Murányi 2020).

Az egész társadalmat megváltoztató digitális átalakulás alapvetően a felsőoktatást érinti.

Az egyetemek már régóta sorra indítanak az elektronikus térben elérhető kurzusokat, elérhetővé téve meghirdetett szakjaik elvégzését anélkül, hogy a hallgatók és a tanárok közös fizikai térben láthatják-hallhatják egymást. A felsőfokú tudást kínáló intézmények globális online versenytérbe kerültek, ahol meg kell küzdeniük a hallgatókért. A felsőoktatási intézményeknek szembe kell nézniük a ténnyel, hogy amit tanítanak a diákoknak, az számtalan más forrásból is elérhető. A versenyben az győz, akinek a legmagasabb a presztízse, legnagyobb a hírneve, megbecsülése.

Az online felsőoktatási térbe való belépés küszöbe viszonylag alacsony. Ennek következtében hiába a presztízis és a reputáció, senki sem ülhet nyugodtan babérjain, mindig jöhet egy kihívó, aki frissebb, újabb, használhatóbb tudást ígér, s ígéretét valóra is váltja. De akár régi, akár új felsőoktatási intézményről van szó, sikerre csak az számíthat, amelyik szakit a hagyományos, tanszéki és intézeti logika szerint feldarabolt tudáskínálattal, s rugalmas, interdiszciplináris, innovatív tudást kínál.

Ami emberi agy és emberi kéz nélkül ellátható feladat, arra embert többé nem kell felkészíteni. Böven marad azonban tudnivaló, melynek elérése a tudás globális digitális piacán az egyetemek, főiskolák és alternatív tudásközvetítő csatornák közötti versenyben lesz lehetséges. A szakok szerint felparcellázott, oklevéllel hitelesített tudást speciális feladatok ellátására összeállított tudáscsomagok váltják fel, melyek érvénye addig tart, amíg egy új feladat nem keletkezik. Ezáltal a felsőoktatásban részt vevők élethosszigan

tanulásra kell hogy elkötelezzék magukat, már amennyiben munkát akarnak végezni. A megújult tudáskínálat centrumában az emberektől elhagyott, mesterséges intelligencia alkalmazások során át ellátott feladatok körének szélesítésére, mélyítésére alkalmas fejlesztői tudás ill. majd, mely jóval több, mint alapos matematikai és informatikai tudáson alapuló technológiai ismeretek együttese. Csak annak a fejlesztésnek lesz esélye a sikerre, mely abból indul ki, hogy a digitális létezésben a realitás és a virtualitás tartományai közötti határvonal elmosódik, s a technológia fejlesztője és felhasználója a létrejövő hibrid valóság két egyenrangú szereplője (Ropolyi 2006).

A lét egészében rejlő igazság visszavetése nem jelenti a hagyományos szakok szerinti tudás eltűnését a tudás piacáról. Ellenkezőleg, a lét meghatározatlanságával szembesülő ember akkor lesz képes a meghatározásra, ha továbbra is számíthat a szakok szerinti tudás megszerzésére, melynek már nem a létezők tárgyá tétele, aláveteése, eszközként való hasznosítása a célja, hanem a lét üzenetének meghallása és megértése. Ez csak akkor lesz lehetséges, ha szövetségre lép a matematika és a filozófia, a természettudományok szakítanak az Allan Bloom által leírt „splendid isolation” politikájával és párbeszédet kezdenek a társadalom- és bölcsészettudományokkal.

Az interdiszciplináris párbeszéd színhelyei a korábban kivételesnek számító, de az új helyzetben rendszeresen működő, magyarra nehezen lefordítható Advanced Studies nevű intézetek, ahol az egyetemokről, kutatóintézetekből és az üzleti szférában működő kutatási-fejlesztési intézetekből érkező, magasan képzett legjobb oktatók és kutatók találkoznak, és kurzusokat kínálnak a kemény versenyben kiválógatott hallgatónak, akik az új tudást létrehozó és elosztó intézmények utánpótlási bázisát képezik.

A 2019-ben kitört vírusjárvány előbb vagy utóbb véget ér. Semmi garancia nincs azonban arra, hogy hasonló járványok nem következnek be a jövőben (Brooks et al. 2020). Bebizonyosodott, hogy egyes munkafeladatok végzésében, valamint az oktatás és képzés közvetlen fizikai érintkezést nem igénylő válfajaiiban (előadásokban, szemináriumokban) a fertőzésveszély nullára csökkenthető a digitális platformokra való áttérés révén. A vírusjárvány alatt digitális platformokra kényszerült oktatás és a képzés pozitív tapasztalatai a felsőfokú oktatásban továbbberősítik a digitális áttállás hadállásait. A tapasztalati tudás átadásának csak offline térben lehetséges helyszínei ugyan megmaradnak, de csak addig, amíg a virtuális realitás technológiák nem lesznek képesek a fizikai valóság teljes értékű helyettesítésére.

A rugalmas, interdiszciplináris, élethossziglani tanulásra alkalmas globális tudás piacon a különböző tudáscsomagokat kínáló versenyző intézmények közötti verseny kegyetlenül szelektál. A versenyben kevés intézmény lesz, melyek igen sok hallgatót vonzanak, és sok intézmény lesz, melyeknek külön-külön kevés hallgatójuk lesz. A vonzerő nem kismértékben azon múlik, hogy a tudást kínáló intézményeknek kik a vezető, meghatározó alakjai, akiket nem lehet kinevezni, saját tudományos teljesítményük teszi nagygyá őket. A személyes tudományos hírnév és az intézményi hírnév szorosan összefügg egymással. A sikeresek skálafüggetlen eloszlását Benoit Mandelbaum Jézus Máté evangéliumában olvasható mondása alapján Máté-effektusnak nevezi, mely szerint: „akinek van, annak adatik és bővelkedik és bővelkedni fog, akinek pedig nincs, attól az is elvéte-tik, amije van.” (Mt. 13.12.)

Az Európai Unió döntéshozói 2000-ben helyesen ismerték fel, hogy az Unió globális versenyképességének alapfeltétele a tudásalapú gazdaság megteremtése. A célt azonban az Unió csak részben érte el, a nemzetközi versenyben lemaradt (Körösi 2012). A kudarc

tanulságait az Unió vezetői nem vonták le. Minden évtized végén konstatálják a cél el nem érését, melynek elérését a következő évtized végére tűzik ki. A kudarc egyik oka, hogy az Unió döntéshozói a tudás meghatározó szerepét bürokrata és technokrata módon a gazdasági szférára korlátozták, kihagyva belőle a társadalom- és bölcsészettudományokat, s egészében véve a kultúrát.

Szerencsésebb lett volna tudásalapú társadalomról beszélni, melyben együtt van a gazdaság és a kultúra. Az Unió központi költségvetésében ugyan a pénz elosztói biztosítottak forrásokat a kutatás-fejlesztés, a tudomány és a felsőfokú oktatás támogatására, de a tudás létrehozására, terjesztésére szánt összegek rendre alatta maradtak a versenyképesség szempontjából irreleváns mezőgazdasági támogatásokra adott pénzekhez képest.

A kudarc másik oka, hogy a döntéshozók a tudásalapú gazdaság megteremtésére rossz eszközt választottak, rábízva az egyes tagállamokra a cél elérését. Az Unió vezetése, a Bizottság, a Tanács és a Parlament nem ismerte fel, hogy a tudás termelése, disztribúciója kilép a nemzetállami keretektől, s a globalizálódó tudáspiacon csak azoknak a nem feltétlenül állami pénzekből élő szereplőknek van esélyük, akik mindenütt elérhetőek, mindenütt jelen vannak a világban, mindenholon rekrutálnak kiemelkedően sikeres és teljesítőképes tudósokat, kutatókat, fejlesztőket.

Idő kérdése, hogy 21. században óriásnyira növekedett információgyűjtő, termelő és elosztó globális hatósugarú üzleti szervezetek (Google, Amazon, Facebook, Alibaba) az egyetemekkel, kutatóintézetekkel összefogva mikor fognak a legkülönbözőbb célcsoportok számára tudásszolgáltatásokat nyújtani.

A nemzetállamok speciális feladata, hogy a kibontakozó nemzetközi tudáspiacon a nyelvi egyensúly felborulása ellen védekezzenek. A világon ma élő 8000 nyelv mintegy 40%-a kihalt félben van (Kornai 2013). A maradék 60% közül azonban csak igen kevés nyelvnek van esélye arra, hogy bekerüljön a globális tudáspiac vérkeringésébe. A tudományos kommunikáció *lingua francája* az angol, mely a klasszikus angol nyelv leegyszerűsített, a tudományos kommunikáció által megkövetelt szókészletre szűkített változata. Az egyes nemzetállamoknak maguknak kell gondoskodniuk arról, hogy megfelelő fordítóprogramok álljanak rendelkezésre ahhoz, hogy polgáiraik anyanyelvükön is képesek legyenek tudományos problémák megfogalmazására, előadására, megértésére. A természettudományi kommunikációban az angol nyelv vezető szerepe megkérdőjelezhetetlen. A társadalom- és bölcsészettudományok kutatási kérdései azonban inkompenzálhatatlanok a nyelvi közegtől, melyben születtek és élnek.

Az egységes angol nyelvi platform a társadalom- és bölcsészettudományokat elszegényíti, kilúgozza.

A politikai, kulturális, vallási, etnikai határokat nem ismerő vírusjárvány globálisan leértékelte a személyes jelenlétet, melynek helyét a munkában, a szabadidő eltöltésében átvette a digitális jelenlét. Ma még nem tudni, mennyire lesznek tartósak a változások, de feltehető, hogy egyre több szervezet tereli át működését digitális platformokra, melyek használata fölöslegessé teszi a drága irodahelyiségek fenntartását, az alkalmazottak, üzlettársak, ügyfelek ide-oda utazását. Válságba kerültek a közvetlen személyközi találkozásokra épülő gazdasági ágazatok, kiürültek a szállodák, az éttermek, a sokak által látogatott tömegszórakoztató helyek. Jóval kevesebben, jóval kevesebb helyre utaznak, mint korábban. Az online kereskedelem lerövidíti az áruk és a fogyasztók közötti utat, megtizedelve az áruházakat, boltokat.

A vírusjárvány következményei megfordították az eddig töretlennek hitt globalizációs trendet. Az emberi élet fizikai dimenziói visszahúzódtak a lokális terekbe, ahol az egymással közvetlen kapcsolatban álló emberek közvetlen találkozásai zajlanak. A fizikai terekben nem megoldható feladatok megoldása áttevődött digitális platformokra. Ez történt az oktatásban, a tudományos kommunikációban, a pszichoterápiában, s a *home office*-ra áttért munkakörökben. Az új irány nem kifele, hanem befelé vezet, ahol csak magunk és legközelebbi társaink vagyunk ott.

Az episztemológiai értelemben vett tudás privilégiumát a jövőben várhatóan elragadják az emberektől az erős mesterséges intelligenciával rendelkező eszközök. A robotok és botok hálózatosan egybekapcsolódva, a felhasználók folyamatosan nyomon követett tevékenységéből származó adatokból kiszűrt algoritmusok alkalmazásával radikálisan megújítják a 21. század emberének életét, beleértve a képzését és az oktatását is.

A jövő horizontján azonban nemcsak báránnyelű, viharfelhők is láthatók. A planetáris idiotizmus mindenkit ellenőrző hatalmi tébolya, a tömegesség, az emberek számításokon alapuló osztályozása, az öncélú technológiai tökéletesedés következményeként az ember kívül esik a lét tekintetén, magára marad a háttorzongató idegenségében.

Az emberiség válaszütra érkezett, s csak akkor találhat rá a jó útra, ha visszatalál az értékekhez, melyek lehetővé tették a megmaradást a Földön. Mint Rutger Bregman írja, a *homo sapiens* a neandervölgyi emberhez képest ostobább és gyengébb volt, de a túlélési versenyt mégis a *homo sapiens* nyerte meg. Ennek oka Bregman szerint az, hogy a *homo sapiens* tudott valamit, amit a neandervölgyi nem tudott. A *homo sapiens* tudott mosolyogni, barátkozni, s ami a legfőbb, tudott együttműködni társaival. A barátságosságnak persze vége lett ott, ahol a saját csoport által teremtett társas valóság véget ért, de a saját csoporton belül a szolidaritás, az altruizmus, a bizalom megtartotta az egyes csoportokat az időben, annak ellenére is, hogy más csoportokkal ádáz harcot vívtak a megmaradásért és a növekedésért (Bregman 2020).

Az új technológia által teremtett mesterséges tudás eszközei, programjai, algoritmusai sosem lesznek képesek arra, hogy az emberi élet teljességéhez szükséges axiológiai tudást létrehozzák, sosem fognak válaszolni arra a kínzó kérdésre, melyet Tamási Áron Amerikába keveredett hőse tett fel a templomból kilépő, az ördögöt éppen elvetelő fekete embernek, megkérdezve tőle, hogy „A maga lelke most tiszta, mondja meg tehát nekem, hogy mi célra vagyunk a világon?” A kérdésre a fekete ember arca megmerevedett, mélyen Áron szemébe nézett, s azt válaszolta: „Azért vagyunk a világban, hogy valahol otthon legyünk benne.”

A vírusjárvány jó alkalom arra, hogy megkeressük az otthon a transzcendentális hajléktalanságban.

IRODALOM

- ARISZTOTELÉSZ (1984) *Politika*. Budapest, Gondolat. Ford. Szabó Miklós.
- BENNIS, W. & NANUS, B. (1985) *Leader: Strategies for Taking Charge*. New York, Harper and Row Publishers.
- BLOOM, A. (1987) *The Closing of the American Mind*. New York, Simon Schuster.
- BREGMAN, R. (2020) *Humankind. A Hopeful History*. London, Bloomsbury Publishing. (Transl. by ELIZABETH MANTON, ERICA MOORE)

- BROOKS, D. R., HOBERG, E. P., BOEGER, W. A., GARDNER, S. L., ARAUJO, S. B. L., BAJER, K. K., BOTERO-CAÑOLA, S., BYRD, B., FÖLDEVÁRI, G., COOK, J. A., DUNNUM, J., GARAMSZEGI, L. ZS., HERCZEG, D., JUARRERO, A., JAKAB, F., KEMENESI, G., KURUCZ, K., LEÓN-RÈGAGNON, V., MEJÍA-MADRID, H. H., MOLNÁR O., NISBETT, R. A., PREISER, W., STUART, M., SZATHMÁRY, E., TRIVELLONE, V. & ALTANGEREL TSOGSAIKHAN DURSAHINHAN (2020) Mielőtt véget ér a pandémia, gondoskodjunk, hogy ne történhesen meg újra. *Szabad Piac*, No. 2. pp. 25–32.
- CUKIER, K. & MAYER-SCHÖNBERGER, V. (2014) *Big Data-Forradalmi módszer, mely megváltoztatja munkánkat, gondolkodásunkat és egész életünket*. Budapest, HVG könyvek. (Ford. DANKÓ ZSOLT)
- CSEPELI Gy., SZATHMÁRY E. & MURÁNYI I. (2020) Kooperációs kísérlet osztályteremben. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 108–115.
- GELENCSÉR A. (2015) *Füstbe ment bolygó*. Veszprém, Pannon Egyetem.
- GRAEBER, D. (2020): *Bullshit munkák*. Budapest, Typotex. (Ford. BOROSS OTILIA)
- HANKISS E. (2013) Európa, két világ között. *Magyar Tudomány*, Vol. 174. No. 11. pp. 1386–1395.
- HEIDEGGER, M. (1938) (2006) A világgép kora. In: *Rejtekkutak*. Budapest, Osiris. pp. 70–102. (Ford. PÁLFALUSI ZSOLT)
- HEIMANS, J. & TIMMS, H. (2018) *New Power: How Power Works in our Hyperconnected World and How It to Make Work for You*. New York, Doubleday.
- KORNAI A. (2013) Digital Language Death. *PLoS ONE*, Vol. 8. No. 10. p. e77056. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077056>
- KÖRÖSI I. (2012) Az Európa 2020 stratégia, az Euréka szerepe és kilátásai. MTA Közgazdasági és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Világgazdasági Intézet. *Kihívások*, 205. sz.
- KURZWEIL, R. (2013) *A szingularitás köszöbén*. Budapest, Ad Astra.
- PINKER, S. (2011) *The Better Angels of our Nature: Why Violence Has Declined?* New York, Penguin. (Magyarul: *Az erőszak alkonya – Hogyan szelídült meg az emberiség?*) 2018. Budapest, Typotex. (Ford. GYÁRFÁS VERA)
- ROPOLYI L. (2006) *Az internet természete*. Budapest, Typotex.
- SCHWAB, K. (2016) *The Fourth Industrial Revolution*. New York, Crown Publishing.
- ZUBOFF, S. (2019) *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London, Profile Books.

SZÜLŐI SEGÍTSÉGNYÚJTÁS A JELENLÉTI ÉS TÁVOLLÉTI OKTATÁS IDEJÉN

ENGLER ÁGNES^{a,b,*} – MARKOS VALÉRIA^b – DUSA ÁGNES RÉKA^b

^aDebreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

^bKopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért

Beérkezett: 2020. december 14., elfogadva: 2021. január 16.

Tanulmányunk fókuszában a koronavírus során bevezetett járványügyi intézkedések gyermekeket érintő kérdései állnak, a járványnak a családok időgazdálkodásra való hatása és az otthoni tanulás, digitális átállás nehézségei. Kutatásunkban egy telefonos kérdőíves lekérdezésen (CATI) alapuló adatbázist használunk, melyet a járvány első hulláma idején készítették, 2020 áprilisában a Kopp Mária Intézet megbízásából ($N = 1000$). Vizsgáljuk, hogy mi befolyásolja az otthoni tanulást akkor, ha a szülőknek esetleg a tananyag elsajátításában is segítséget kell nyújtaniuk. Eredményeink szerint a családok többségének lehetősége és szándéka volt a közös tanulásra, ennek mértékére és mikéntjére nem a megszokott társadalmi háttérváltozók mentén találtunk különbségeket, hanem a családi kapcsolatok és az otthoni munkavégzés kapcsán.

Kulcsszavak: digitális oktatás, otthoni tanulás, járványhelyzet

The focus of our study is on the issues of epidemiological measures introduced during the coronavirus that affect children, the impact of the pandemic on time management of families and the difficulties of home learning and digital transition. In our research, we use a database based on a telephone questionnaire (CATI), which was created during the first wave of the pandemic, in April 2020 on behalf of the Mária Kopp Institute ($N = 1000$). We examine what influences home learning when parents may need to help with curriculum acquisition. According to our results, the majority of families had the opportunity and intention to learn together, and we did not find differences in the extent and manner of this along the usual social background variables, but in relation to family relationships and working from home.

Keywords: digital education, home learning, pandemic situation

* Levelező szerző: Engler Ágnes, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: engler.agnes@koppmariaintezet.hu

Bevezetés

A tanulók iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttérnek vitathatatlan a szerepe. A szakmai életút elejének számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolja a gyermekek és fiatalok előrehaladását, a társadalmi egyenlőtlenségek pedig kevésbé látszanak kiegyenlítődni az iskolarendszerben (ld. pl. *Bourdieu 1978; Coleman 1974; Boudon 1998; DiMaggio 1998; Kozma 1999; Róbert 2001; Pusztai 2005; Róbert 2004; Szemerszki 2015*). A kulturális reprodukció (*Bourdieu 1978*) az eltérő társadalmi helyzetből származó oktatási egyenlőtlenségekre ad magyarázatot: az iskola által jutalmazott viselkedési formák, a nyelvi és kommunikációs készségek és a kultúrához való viszony a szülők kulturális tőkéjéből fakadnak, amelynek nagysága eltér a különböző társadalmi osztályokba tartozó családoknál. Azok a szülők pedig, akik gyermekeiket magasabb iskolázottságra, az övékétől magasabb pozíció elérésére ösztönzik, nagyobb figyelmet fordítanak az otthoni felkészülésükre (ld. pl. *Sheldon–Epstein 2005; Siraj-Blatchford 2010; Ceglédi 2018*).

Újabb kutatások sora igyekszik azonban rámutatni arra, hogy a család hatása a gyermekek teljesítményére nemcsak a szocioökonómiai státus függvényében elemezhető. A család szerkezete, a családtagok között lévő viszony, a család légköre, a családban folytatott kommunikáció, a gyermekre fordított minőségi idő nemcsak a teljesítményt és iskolai pályafutást befolyásolja, hanem hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére is (*Buda 1998; Kelley–Sequeira 1997; Volling–Notaro–Larsen 1998; Kopp–Skrabski 2000; Croll 2004; Brown 2006; Vandeleur et al. 2009; Pusztai 2020*). A társadalmi háttérből fakadó hátrányok tehát tompíthatók, csökkenthetők, s ebben nagy szerepet játszik a család és az iskola rendszeres kommunikációja is. Epstein és munkatársai szerint a szülők ideje, érdeklődése, elkötelezettsége, életkörülményei határozzák meg az iskola és a család kapcsolatát, kommunikációját. Hat különböző típusba sorolja a szülői részvétel megvalósulását, a passzív és aktív végpontok között számos variációval. Az egyik típusban megjelenik a napi rendszerességgel végzett közös tanulás (*Epstein–Galindo–Sheldon 2013*).

A szülők iskolai életbe történő bekapcsolódásának, más szóval bevonódásának ugyanis egyik fontos szegmense az otthoni tanulás. Ebbe a fogalomkörbe egyrészt a ténylegesen a tanulásra szánt idő tartozik bele, például a házi feladat ellenőrzése, az abban való segítségnyújtás, a lecke szóbeli kikérdezése, a felszerelés ellenőrzése. Ezenfelül *Papp-Danka (2014)* tanulási környezetet is érintő munkája alapján, a jelenléti oktatás esetén is szerves részhez jut a digitális világ az otthoni tanulásban.

A szülők az otthoni tanuláshoz formális, módszertani segítséget általában nem kapnak, leginkább saját tapasztalatukat „viszik bele” a segítségnyújtásba. *Oostdam és Hooge (2013)* utal rá, hogy a pedagógusok vagy megfelelő információval és módszerekkel látják el a szülőket az otthoni felkészülés területén, vagy egyszerűen biztonságos távolságban tartják őket. *Markos (2020)* a tanórán kívüli tevékenységben, különösen az iskolában megvalósuló korrepetáló és fejlesztő foglalkozások során fedezett fel olyan pedagógiai segítségnyújtást, amely akár hátránykompenzáló is lehet az iskolai pályafutásban, segítve (vagy mentesítve) a szülők otthoni segítségnyújtását.

Az iskolai munkával kapcsolatos szülői magatartás része az iskolában történt események kikérdezése, megbeszélése, amely már nemcsak az órai történésekre, hanem például

a közösségi beilleszkedésre is vonatkozik. A szülők otthoni tevékenységük során elsősorban a szerzett jegyekről és a házi feladatról érdeklődnek, de kérdeznek a barátokról, osztálytársakról is. Kimutatható, hogy a nem szorosban az iskolai teljesítményhez kötődő beszélgetések, az otthoni kommunikáció gyakorisága is rendkívül jó hatással van magára az iskolai eredményességre (Imre 2015). Amennyiben a család és az iskola nevelési céljai és értékei összehangban vannak, a köztük lévő együttműködés és ezáltal az eredményesség is nagyobb eséllyel éri el a kívánt mértéket. Egy később érintőlegesen bemutatott hazai vizsgálat adatai szerint a magyar szülők nevelési értékei legtöbb esetben harmonizálnak az általuk választott iskola pedagógiai értékeivel és céljaival (Dusa 2020).

A nevelési célok otthoni megvalósulásában az együtt töltött idő kap jelentőséget. Bár számos kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy az ipusztriális társadalmakban csökkent a szülőknek a gyermekeikkel közösen eltöltött ideje (ld. Gauthier–Smeeding–Furstenberg 2004), a magyar eredmények azt mutatják, hogy a gyermekes családok körében a közös tevékenységekre fordított idő mértéke nem csökkent (Harcsa 2014).

Az anya és a gyermek közös időtöltését számos demográfiai tényező is befolyásolja. Egyes kutatások azt igazolják, hogy az anya iskolai végzettsége pozitív összefüggést mutat a gyermekkel való kapcsolattal, valamint az interakciók minőségével és mennyiségével a magasabb végzettségük javára (Bloemen–Stancanelli 2008; Engler 2011). Craig és munkatársai szerint az anyák iskolázottságából fakadó különbségek eltűntek, s inkább a foglalkoztatottság hatása erősödött: különösen a gyermekkel való beszélgetésben mutatkozott meg a nem dolgozó anyák „előnye” (Craig–Powell–Smyth 2014). További kutatások is azt bizonyítják (Connelly–Kimmel 2007; Kalenkoski–Ribar–Stratton 2008; Türkoğlu–Uslu 2019), hogy a dolgozó anyák kevesebb időt fordítanak a gyermekkel közös minőségi időtöltésre, mint a nem dolgozó anyák. Ennek ellentmondanak Zick és munkatársainak eredményei, miszerint a munkavállaló anyák több időt töltenek a gyermekkel olyan speciális tevékenységekkel, mint a könyvolvasás és a házi feladatok elkészítése (Zick–Bryant–Österbacka 2001).

A koronavírus-járvány első hullámának idején bevezetett távolléti oktatás új keretet adott az otthoni tanulásnak. Míg a járvány előtt meghatározott időkeretben (jellemzően késő délutáni és esti órák) és megszokott módon (házi feladat elkészítése, tanultak memorizálása, gyakorlás) merült ki a tevékenység, egy viszonylag szűk körben (szülői segítség, esetleg magántanár), addig a digitális oktatásban az otthoni tanulás egésznappossá vált, a fentiekén kívül magában foglalta az új anyag elsajátítását és a mérésértékelést is. Egyúttal bővült a bevonódók köre: a szülőkön kívül a nagyobb testvérek, rokonok is segítettek, de aktív osztálytársi együttműködés is kialakult, valamint egyes programok (pl. Tanítsunk Magyarorszáért) vagy az egyetemi tanárképzés keretében hallgatói tutorok is közreműködtek.

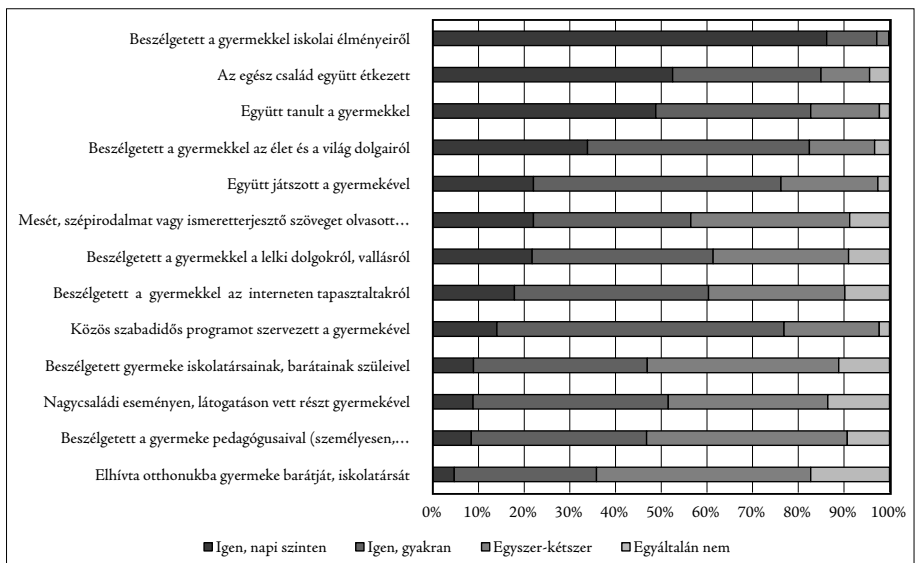
A koronavírus okozta tavaszi karantén és otthontanulás idején készült első vizsgálatok szerint a granovetteri definíció szerinti gyenge és erős kötelékek egyaránt képesek voltak segíteni az egyéneket a kényszerhelyzet alatt – igaz, ez elsősorban valószínűleg azokra igaz, akiknél eleve jók voltak a családi kapcsolatok, míg a rejtett konfliktusokat előhozhatta a karantén (Mihályi 2020). A nagyobb szülői leterheltség elsősorban az alsós gyereket nevelők esetében jelentkezett, s közöttük is az alacsonyabb digitális kompetenciájú szülőknek okozott problémát (Prohászki 2020). Thékes (2020) a digitális átállás első szakaszában készült Békés megyei kutatása szerint a válaszadók fele valamennyire, harmada eléggé negatívan élte meg a változást.

Osváth és Papp (2020) vizsgálata szerint a pedagógusok és szülők közötti kapcsolat virtuálissá válása a hirtelen jött karantén miatt kissé nehezen indult meg, de mivel rendelkezésre álltak eszközök és online felületek, így idővel sikerült működőképes kommunikációs csatornákat kialakítani. Bencéné (2020) kutatása ugyanakkor rámutatott arra, hogy a szülők számára a nagyobb arányú (valós idejű) online órátartás lett volna segítség a tananyag elsajátításában, ez azonban kevés tárgy esetén valósult meg rendszeresen. Vizsgálatok sora igyekszik feltárni a leendő pedagógusok digitális oktatásra történő felkészítésének lehetőségeit, illetve a tanárjelöltek képzésének megújítását (ld. pl. Molnár 2020; Kéri 2020; Serfőző et al. 2020; Szűts 2020; Di Pietro et al. 2020; Shivangi 2020; Shabzad–Hassan–Aremu 2020; stb.).

A továbbiakban két idei országos kutatást hívunk segítségül annak érdekében, hogy az otthoni tanulás megvalósulását két különböző oktatási helyzetben figyeljük meg. Az első vizsgálat 2020 első hónapjában zajlott, a járványt megelőzően, jelenléti oktatás idején. A kutatás széles körű témaköreiből csupán a szülői segítségnyújtásra térünk ki, tesszük ezt részletes vizsgálat és hipotézis felállítása nélkül, mintegy előkészítésként a második, bővebben elemzett kutatásnak. Ez utóbbi adatfelvétele a járvány első hullámában, 2020 áprilisában valósult meg, elsősorban az akkori intézkedések hatékonyságára fókuszálva. Tanulmányunkban a digitális oktatásra történő áttérés eredményességét és nehézségeit vizsgáljuk meg.

Nevelés és oktatás a családokban hagyományos körülmények között

Az „Értékteremtő gyermeknevelés” (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért felmérése) 2020 januárjában negyedik osztályos gyermekek szüleit ($N = 1156$) és pedagógusait ($N = 144$) kereste meg. Az adatfelvétel papíralapú, önkitöltős kérdőívvel,



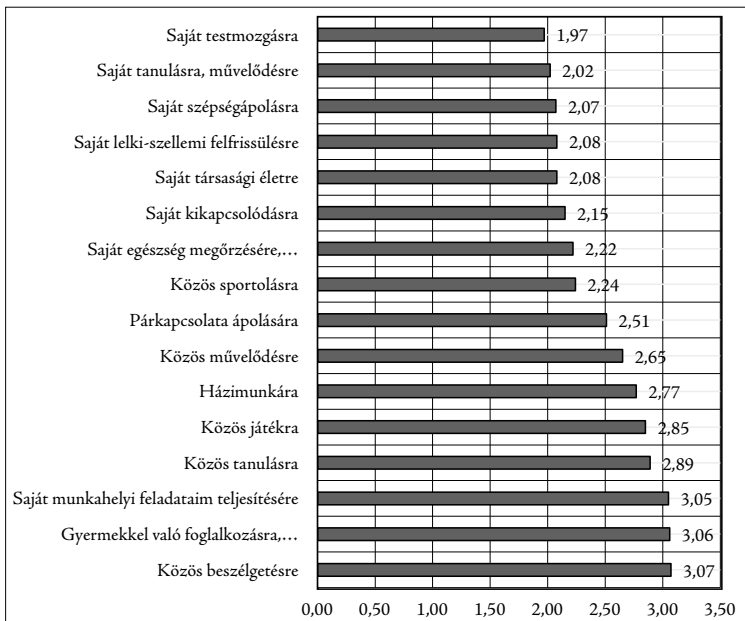
1. ábra: A gyermekkel közösen végzett tevékenységek gyakorisága, százalék

Forrás: Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020

a mintaválasztás többlépcsős, csoportos mintavétellel történt. A válaszadók összetétele regionalitás, lakóhely településtípusa, szociális helyzete szerint reprezentálja a negyedik évfolyamos tanulói populációt. Jelen tanulmányban csupán néhány eredményre hívjuk fel a figyelmet a továbbiak (ti. karanténhelyzetben felvett adatok elemzése) előkészítése és alátámasztása érdekében.¹

A szülők elmondása szerint a gyermekük egy átlagos hétvégén 2,7 órát tölt szabad (nem online) játékkal, 2,1 órát mobiltelefon vagy tablet társaságában. Harmadik helyen áll az önálló tanulás, átlagban 2 órával, megelőzve minden más szabadidős tevékenységet. A lecke otthoni elsajátítása és begyakorlása nemcsak önállóan történik. A szülő és a gyermek közös tevékenységének gyakorisági rangsorában az együttes tanulás a harmadik helyen áll, megelőzve a közös játékot, olvasást, programokat (1. ábra). A szülők fele naponta, további harmada igen gyakran ül le a gyermeke házi feladata, tanulnivalója mellé. Kiemelendő, hogy a leggyakoribb tevékenységnek az iskolai eseményekről való beszélgetés bizonyult, amely valószínűsíthetően tanulmányokkal, órai történésekkel kapcsolatos témákat is felölel.

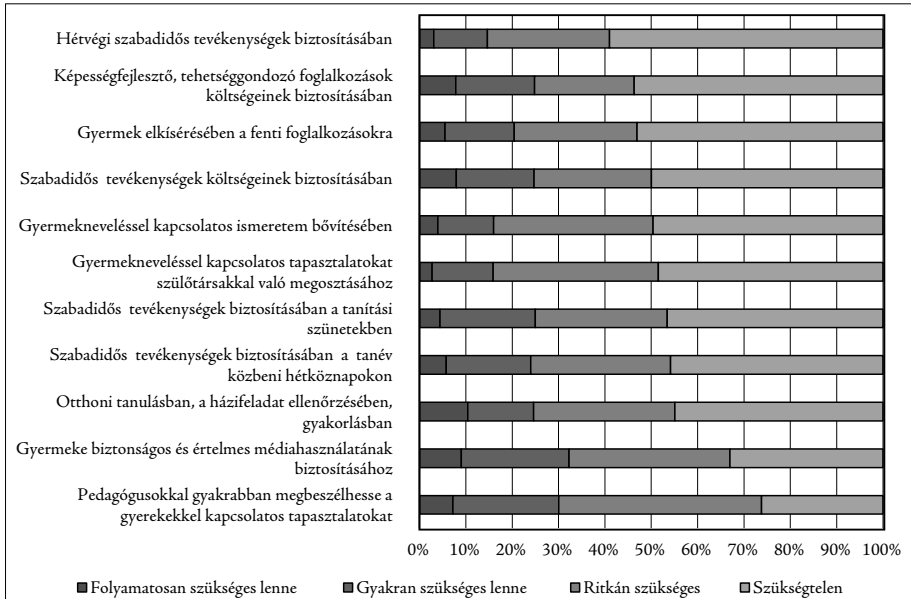
Úgy tűnik, a szülők a beszélgetésre szánt időt az összes többi tevékenységhez képest elegendőnek tartják, hiszen ez került az elégedettségi rangsor elejére; jegyezzük meg ugyanakkor, hogy a kívánt maximumtól (4-es érték) igen elmarad az átlagérték (3,07) (2. ábra). A közös tanulás a negyedik helyen áll, megelőzve a közös játékot vagy a házimunkát. Megfigyelhető ugyanakkor az is, hogy a gyermekkel és az otthonnal kapcsolatos teendők a lista legelején sorakoznak, maguk mögé sorolva a személyes testi-lelki törődést, mint a saját egészségmegőrzést, kikapcsolódást, feltöltődést.



2. ábra: Az időgazdálkodással való elégedettség (négyfokú skála átlagai)

Forrás: Értékteretemtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020

¹ A kutatásról és az eredményekről ld. bővebben: *Pusztai–Engler 2020.*



3. ábra: A gyermeknevelés hétköznapi teendőihez szükséges támogatási igények a szülők részéről (%)
 Forrás: Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020

A szülők mégsem a személyes jóllétüket érintő területeken igényelnek változást, segítséget, hanem a gyermekükkel kapcsolatos tevékenységekben, kiemelten az iskolai élethez kapcsolódva. A 3. ábrán látható, hogy a kérdőívben felkínált, a gyermeknevelés hétköznapi teendőihez szükséges támogatási formák közül leginkább a pedagógusokkal való kommunikáció gyarapítását és a médiahasználattal kapcsolatos segítséget fogadnák el. Vizsgálatunk szempontjából fontos eredmény, hogy a harmadik helyen megjelenik az otthoni tanulásban nyújtott segítség igénye. Ez valószínűsíthetően tartalmi tudás és módszertani kompetenciák fejlesztését célozza meg.

A jelenléti oktatás idejében készült vizsgálat kiragadott eredményei alapján elmondható, hogy a negyedik osztályos tanulók szülei komoly odafigyelést biztosítanak gyermekük tanulmányi előmenetelére. Rendszeresen leülnek melléjük tanulni, s elvárják tőlük az önálló tanulást is. Valószínűleg a gyakori közös tanulás tapasztalatai nyomán merül fel bennük az igény tudásuk bővítésére, a tudásátadás módszertanának fejlesztésére. A minőség mellett a mennyiséggel, azaz a közös tanulásra fordított idővel sem maradéktalanul elégedettek (négyes skálán 2,9). A tanulmányok mellett a családi beszélgetésekben az iskolai történések is komoly szerephez jutnak. A megkérdezett szülők mindemellett igyekeznek minél több közös időt tölteni gyermekükkel (játék, olvasás, sport, szabadidős programok), az egyéni feltöltődést szolgáló időtöltés a legkevésbé jellemző mindennapjaikban.

Tanulás az iskolává alakuló otthonokban

Az előzőekben megfigyelhettük, hogy az iskolai oktatást kiegészítő otthoni tanulás is komoly erőfeszítést és kihívást jelent a szülőknek, amelynek igyekeznek a lehető legjobb-

ban megfelelni. A továbbiakban, a tanulmány központi részében megvizsgáljuk, mi történik, ha az otthonok iskolákká alakulnak, s már nem csak segítő, közreműködő szerep jut a szülőknek és családtagoknak.

A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) „A koronavírus családokra gyakorolt hatása” kutatása 2020 áprilisában zajlott. A vizsgálat telefonos lekérdéssel történt, összesen 1000 fő 18 évesen felüli magyar állampolgárt kérdeztek meg. A minta nemre, életkorra, iskolai végzettségre és településtípusra reprezentatív volt. A kutatás elsődleges célja annak megvizsgálása, miként reagálnak a családok a járványhelyzetre, melyek azok a kérdések, amelyek leginkább foglalkoztatják őket, mennyire tartják be az övintézkedéseket, milyen elvárásaik vannak, hogyan alakult az otthoni munkavégzés és a tanulás.

A kutatás tehát elsősorban nem a távolléti oktatás feltérképezését célozta meg, azonban több olyan kérdést is tartalmazott, melyek segítségével megismerhetjük a járványhelyzet alatti otthoni tanulás jellemzőit, illetve megvizsgálhatjuk, mely tényezők befolyásolják a szülők gyermekkel való tanulását.

Mivel a kutatásban részt vevők 25,8%-ának, azaz 259 főnek van 18 év alatti gyermeke, így mintánkat leszűkítettük kizárólag ezen csoportra.

Hipotéziseink a következők:

- H1. A szülők iskolai végzettsége befolyásolja a tanulókkal való otthoni tanulást: a tökeleméleteknek megfelelően feltételezzük, hogy az iskolázottság csökkenésével mérséklődik az együtt tanulás.
- H2. A család közös időöltése és az együtt tanulás között összefüggés mutatható ki: minél több időt tölt a gyermek a családtagjaival, annál jellemzőbb lesz az otthoni közös tanulás.

A következőkben azoknak a társadalmi és egyéb tényezőknek az általános elemzésére és a képzett változók bemutatására vállalkozunk, melyek összefüggésében vizsgáljuk a továbbiakban a karantén alatti szülő és gyermek közös tanulásának megvalósulását.

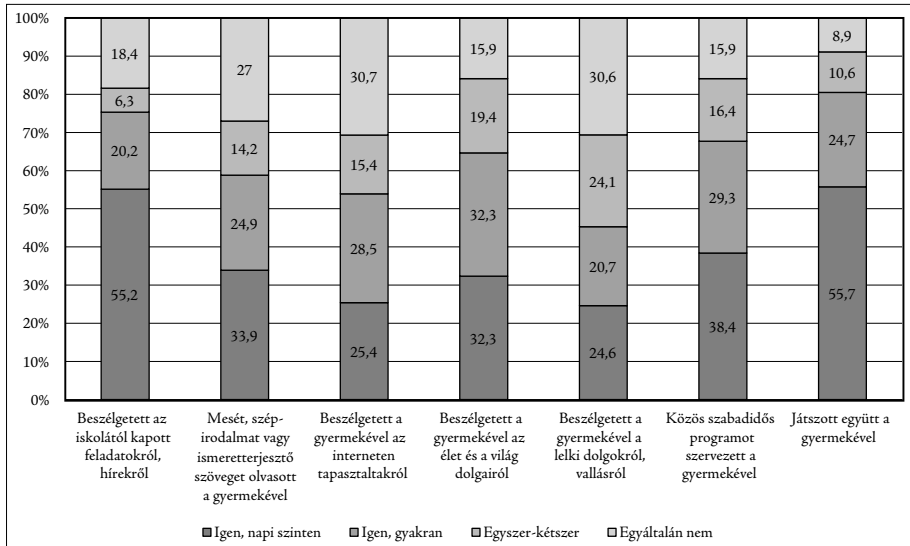
A válaszadó szülők 57,5%-a nő és 42,5%-a férfi. A szülők többsége községben (34,7%) és egyéb városban (29%) él, kevesebben megyeszékhelyen (19,7%) és fővárosban (16,6%). A válaszadók többsége diplomával vagy tudományos fokozattal (34%) és érettségivel rendelkezik (25,9%), kevesebben szakmunkásképző, szakiskolai végzettséggel (17,8%), míg legkevesebben nyolc általános vagy annál kevesebb (12,4%), vagy középiskola utáni nem felsőfokú végzettséggel (10%).

A válaszadók 40,2%-ának két gyermeke van, 30,5%-ának egy gyermeke, 20,5%-ának három gyermeke, 5%-ának négy és 3,9%-ának négyenél is több gyermeke van. Az iskoláskorú gyermekek átlagéletkora 11,83 év.

A válaszadó munkaerőpiaci helyzetét a járványhelyzet alatti munkavégzés jellegével vizsgáltuk, a válaszadók 49%-a teljes munkaidőben, 8,5%-a részmunkaidőben dolgozott. A válaszadók 9,3%-a távmunkában dolgozott a kérdés idején.

A családok anyagi helyzetét egy összevont mutatóval mértük, mely tartalmazta a válaszadó szubjektív anyagi helyzettel való elégedettségét, hiteltartozását és a megtakarítását. Általánosságban elmondható, hogy a válaszadók 64,6%-a beosztással jól kijön vagy gondok nélkül él, 61,9%-ának van hitele vagy tartozása, azonban 55,8%-ának

megtakarítása is van. E változók dummy változóvá alakítását követően az index létrehozásakor egy 0–3-ig terjedő skálát kaptunk. Ezen a skálán a válaszadók átlagosan 1,58 pontot értek el.

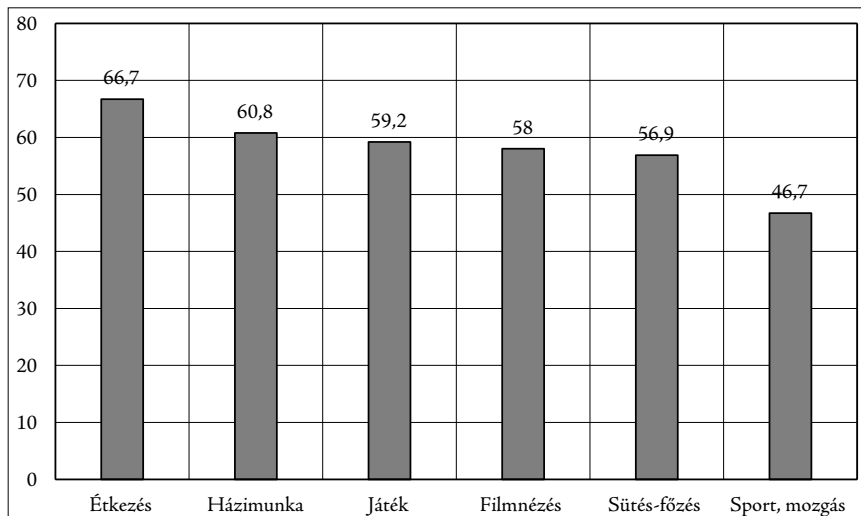


4. ábra: A digitális oktatásra történő átállást követően milyen gyakran fordult el, hogy Ön... (N = 259). Forrás: A koronavírus családokra gyakorolt hatásának kutatása

A gyermekekre való időráfordítás vizsgálatához használt itemeket a 4. ábrán szemléltetjük. A szülők több mint fele napi szinten beszélgetett gyermekével az iskolától kapott feladatokról és játszott gyermekével. A szülők többsége gyakran értekezett a gyermekkel az élet és a világ dolgairól, illetve közös szabadidős programot is szerveztek velük. A legkevésbé gyakorinak azok a beszélgetések bizonyultak, melyek az interneten tapasztaltakra, illetve a gyermek lelki dolgaira, vallásosságára vonatkoztak. Az „Értékkeremtő gyermekevel” kutatás során is vizsgáltuk a táblázatban felsorolt tevékenységek gyakoriságát. A két vizsgálat eredményeit csak nagyon óvatosan szabad összehasonlítani, ám mégis kirajzolódnak bizonyos tendenciák. Így például arra következtethetünk, hogy a járványhelyzet során nőtt a napi szintű mese, szépirodalom olvasására fordított idő, többet beszélgettek az interneten tapasztaltakról és a gyermek lelki, vallási dolgairól, több közös szabadidős programot szerveztek és a gyermekkel való közös játék ideje is nőtt. Az eredményekből arra következtethetünk tehát, hogy a karantén alatt a szülők több és minőségibb időt tudtak gyermekeikkel tölteni.

Elemzésünk későbbi részében a gyermekekre való időráfordítás vizsgálatához a 4. ábrán feltüntetett változókból egy indexet hoztunk létre, ahol 0-ra kódoltuk az egyáltalán nem vagy egyszer-kétszer gyakorisági mutatót, míg 1-re kódoltuk a gyakran és a napi szintű gyakoriságot. Így egy hétfokú skálát hoztunk létre, ahol a skálaátlag 2,36.

A gyermekekre fordított időn túl vizsgáltuk azt is, hogy egyes tevékenységeket (5. ábra) gyakrabban végeztek-e a családok közösen a karantén alatt. A felsorolt tevékenységeket a szülők csaknem fele gyakrabban végezte. Legnagyobb arányban az étkezést és a házimunkát végezték sűrűbben együtt, míg legkevésbé a közös sportolást.



5. ábra: Az alábbi tevékenységek közül melyiket végzik most gyakrabban közösen? ($N = 259$)

Forrás: A koronavírus családokra gyakorolt hatásának kutatása

A közösen végzett tevékenységekből szintén létrehoztunk egy családi időtöltést mutató indexváltozót, ahol a 0 = nem végezte, 1 = végezte. Így egy 0–6-ig terjedő skálát kaptunk, melynek átlaga 3,48.

Közös tanulás, különböző otthonok

A következőkben keresztábrák- és varianciaelemzéssel vizsgáljuk, hogy a bemutatott változók milyen összefüggést mutatnak azzal, hogy gyakrabban tanult-e a szülő a gyermekével a járványhelyzet alatt (1. táblázat). Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy az együtt tanulást mérő változónk nem képes árnyaltan megmutatni azt, hogy a közös tanulás mennyisége és minősége pontosan mit takar. Így például azt, hogy a feladatok elvégzésének kontrolljára vonatkozik-e vagy a feladatokat, tananyagot közösen értelmező jellegű tevékenységet jelent.

Az édesanyák és az édesapák hasonló arányban tanulnak együtt gyermekeikkel. A település típusa nem mutatott szignifikáns eltéréseket, néhány százalékos különbséggel nagyobb arányban tanultak gyermekeikkel a községben, faluban élők, mint a nagyobb településen lakók. Az iskolai végzettség tekintetében sem szignifikánsak a különbségek, a számok azt jelzik, hogy az alacsonyabb végzettséggel rendelkezők (nyolc általános vagy kevesebb, szakmunkásképző) kissé nagyobb arányban tanultak együtt gyermekükkel, mint a magasabb végzettségűek. A család anyagi helyzetét vizsgáló index sem mutatott szignifikáns kapcsolatot a függő változóval, az átlagok összevetéséből azt sejtethetjük, hogy a jobb anyagi helyzettel rendelkezők valamivel kevesebbet tanultak gyermekükkel az online tanulás alatt. Összességében azt láthatjuk, hogy a társadalmi háttértényezők nem mutattak szignifikáns összefüggést a vizsgált változóval, így első hipotézisünk nem igazolódott be ezen a mintán. Óvatosan fogalmazva azt mondhatjuk, hogy vészhelyzet idején olyannyira összezárnak a családok, hogy a szocioökonómiai státuszjellemzők mentén elhalványulnak vagy eltűnnek a klasszikus különbségek.

1. táblázat: A vizsgált változók (N = 259)

Változók	Attribútumok	Gyakrabban tanul	Szignifikancia
Nem	férfi	54,20	0,466
	nő	58,80	
Településtípus	főváros	48,80	0,068
	megyeszékhely	52,00	
	egyéb város	51,40	
	község, falu	68,20	
Iskolai végzettség	nyolc általános vagy kevesebb	65,60	0,493
	szakmunkásképző, szakiskola	63,60	
	szakközépiskolai, gimnáziumi érettségi	55,20	
	középiskola utáni nem felsőfokú végzettség (technikum, OKJ stb.)	60,00	
	főiskolai, egyetemi diploma, tudományos fokozat	50,60	
Anyagi helyzet index (átlag)	gyakrabban tanul	1,57	0,610
	nem tanul gyakrabban	1,63	
Munkavégzés	teljes munkaidő	56,80	0,984
	nem teljes munkaidőben	56,90	
	részmunkaidő	59,10	0,825
	nem részmunkaidőben	56,70	
	táv munka	37,50	0,044
	nem távmunkában	58,90	
Gyermekszám	egy	44,30	0,034
	kettő	64,40	
	három	53,80	
	négy	76,90	
	több	70,00	
Gyermekre való időráfordítás index (átlag)	gyakrabban tanul	2,72	0,003
	nem tanul gyakrabban	1,96	
Családi időtöltés index (átlag)	gyakrabban tanul	4,08	0,000
	nem tanul gyakrabban	2,68	

Forrás: A koronavírus családokra gyakorolt hatásának kutatása

A közös tanulással összefüggésben a távmunka kapcsán szignifikáns az összefüggés. Ennek értelmében a távmunkában dolgozók 37,5%-a és a nem távmunkában dolgozók 58,3%-a vallotta úgy, hogy gyakrabban tanult gyermekével. Az eredményekből úgy tűnhet, hogy az otthoni munkavégzés nem segíti a gyermekkel közös tanulást, feltételezhetően inkább elvonja az időt tőle.

A gyermekszám is szignifikáns kapcsolatot mutatott az otthoni közös tanulással, a gyermekszámmal ugyanis növekszik a ráfordított idő mennyisége. Éles választóvonal ebben a negyedik gyermek, mivel a négy- vagy többgyermekes családok esetén jellemzőbb, hogy nagyobb arányban tanulnak együtt a gyermekkel.

A gyermekkel és a családdal töltött több idő pozitív összefüggést mutat a közös tanulással. Azok a szülők, akik a digitális oktatásra történő átállást követően több időt fordítottak a gyermekeikre (pl. többet beszélgettek, játszottak velük), szignifikánsan gyakrabban is ültek le tanulni velük. Hasonló eredményekre utal a családdal közösen töltött idő is, hiszen ahol gyakrabban végeztek együtt egyes tevékenységeket a karantén alatt, azok a szülők a gyermekkel is gyakrabban tanultak közösen. A keresztábra- és varianciaelemzések (összefoglaló táblázat) tehát igazolták második hipotézisünket, miszerint a családok közös időtöltése (gyermekkel, család többi tagjával) pozitívan hat az együtt tanulásra.

A keresztábra elemzésen túl többlépcsős logisztikus regresszió segítségével is megvizsgáltuk, hogy a koronavírus okozta első karanténidőszak elején mi befolyásolta, hogy a válaszadó szülők közül ki tanult többet a gyermekével (2. táblázat). Ehhez bevontuk a korábban vizsgált változók közül a nemet, a településtípust és a válaszadó legmagasabb iskolai végzettségét mint a legfontosabb demográfiai háttértényezőket. Második lépcsőben az anyagi helyzetet mérő indexet és hogy a válaszadó távmunkában dolgozott-e a lekérdezés idején. A harmadik lépcsőben fontosnak tartottuk bevonni a gyermekszámot is. Végül a negyedik lépcsőben két indexet vontunk be az elemzésbe: az egyiket a gyermekkel való törődés kérdésblokkjából hoztuk létre, a másikban a családdal való közös időtöltésre vonatkozó kérdéseket egyesítettük.

Ahogy a 2. táblázatban is látható, a szociodemográfiai változóknak és a gyermekszámnak sem volt szignifikáns hatása az elemzés egyik lépésében sem a gyermekkel való együtt tanulásra, bár a keresztábra elemzések a magasabb gyermekszám és a távmunka negatív összefüggését jelezték előre. A regresszióelemzésünkben a szignifikáns hatást

2. táblázat: Logisztikus regressziós elemzés ($N = 259$)

Magyarázó változók	1. lépcső exp(B)	2. lépcső exp(B)	3. lépcső exp(B)	4. lépcső exp(B)
Nem (1 = férfi)	0,816	0,818	0,812	1,209
Településtípus (1 = főváros, megyeszékhely)	0,736	0,733	0,792	0,925
Iskolázottság (1 = diplomás)	0,741	0,821	0,817	0,649
Anyagi helyzet index	–	0,990	1,006	0,996
Távmunkában dolgozik-e (1 = igen)	–	0,475	0,478	0,497
Gyermekszám	–	–	1,267	1,267
Gyermekkel való törődés index	–	–	–	1,255**
Közös időtöltés a családdal index	–	–	–	1,497***
Nagerleke R^2	0,021	0,035	0,052	0,248
R_L^2	0,011	0,019	0,029	0,175

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Forrás: A koronavírus családokra gyakorolt hatásának kutatása

az utolsó vizsgálati szakaszban tudtunk kimutatni: eszerint azok, akik a karantén ideje alatt a gyermekekkel többit törődtek (többit játszanak velük, többször olvasnak nekik stb.), azok a tanulást tekintve is többit foglalkoztak a gyermekükkel. A másik szignifikáns összefüggés pedig arról árulkodik, hogy azok, akik a családjukkal többit közös tevékenységet üznek (ez akár háztartási munka is lehet, de filmnézés, sportolás is), azok másfélszer nagyobb eséllyel segítenek a gyermeknek a tanulásban is.

Összegzés

Elemzésünkben a 2020. áprilisi, koronavírus-járvány miatt bevezetett karantént követően felvett, nemre, településtípusra, iskolai végzettségre reprezentatív országos kérdőíves felmérés adatbázisát használtuk fel. A Kopp Mária Intézet felkérésére készített, *A koronavírus családokra gyakorolt hatása* nevet kapó kutatás lekérdezése telefonon keresztül zajlott. Az 1000 fő válaszadóból azokra szűkítettük le a kutatást, akiknek kiskorú gyermeke van. A vírusszabályok betartására, a meghozott rendelkezések értékelésére vonatkozó kérdéssorból tanulmányunkban az otthontanulásra, a gyermekekkel való időtöltésre vonatkozó kérdéseket emeltük ki, s ezeket elemeztük.

Első hipotézisünkben feltételeztük, hogy a szülők iskolai végzettsége befolyásolja a tanulókkal való otthoni tanulást, mégpedig az iskolázottság csökkenésével mérséklődik az együtt tanulás. Ez a feltételezés nem igazolódott, hiszen a szülők kvalifikáltsága nem befolyásolta a közös tanulás gyakoriságát. Sőt, további társadalmi csoportjellemzők (település típusa, anyagi helyzet) sem mutattak szignifikáns összefüggést. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy ebben a speciális helyzetben minden szülő igyekszik a legtöbbet megtenni gyermeke tanulásának elősegítésében. A kérdőív alapján a közös tanulás gyakoriságát látjuk, eredményességét nem. Így az erőfeszítések tanulási teljesítményben megmutatózó hatásáról, pontos mennyiségi és minőségi jellegéről nincs információnk.

A közös tanulás mennyiségi mutatóit a szülő munkavégzése és a gyermekek száma befolyásolja érdemben. Amennyiben a szülő otthonról dolgozik, kevesebb ideje jut gyermeke iskolai feladatának ellenőrzésére, segítésére. A gyermekszám növekedése viszont mindinkább bevonja a szülőt ebbe a tevékenységbe, ez különösen a négy vagy többit gyermeket nevelőknél figyelhető meg.

Eredményeinkből az derült ki, hogy a vírus okozta iskolabezárás első hullámában az otthoni tanulást leginkább a család minőségi együtt töltött ideje határozta meg. Minél többit programot szerveznek közösen a szülők a gyermekekkel, minél többit időt töltenek akár egyszerűnek tűnő tevékenységekkel (házimunka, étkezés) vagy tudatos odafigyeléssel (meseolvasás, játék), annál hatékonyabb a tanulásra való odafigyelés. A családi kapcsolatok erőssége másfélszeresével növeli a szülői időráfordítást az otthoni tanulásban.

Összességében úgy tűnik tehát, hogy a társadalmi státust meghatározó anyagi, kulturális tőke nagyságát felülírja a családon belüli kapcsolati tőke mozgósítása. Ezt a következtetést megfelelő óvatossággal vonjuk le, hiszen a felmérés különleges helyzetben készült, amikor – más, itt nem elemzett kérdések alapján egyértelmű, hogy – a családtagok egymás egészségéért nagyobb mértékben aggódnak, jobban odafigyelnek egymásra, a megszokottnál is szorosabbra vonják kapcsolataikat bezárt otthonaikban. Másrészt a nevelt gyermekek különböző életkori csoportokba tartoznak, ennek megfelelően

különböző mértékű segítséget igényelnek a tananyag feldolgozásában (ahogyan normál körülmények között is).

Eredményeink értelmezése során fontos a kutatás korlátairól is szót ejtenünk. Az egyik legfontosabb limitáció az adatfelvétel idejéből fakad: a kérdezetteket a korlátozások viszonylag korai szakaszában kerestük fel. A járvány okozta bizonytalanság már akkor is magas volt, viszont az intézkedések elfogadottsága, betartása is jellemző volt a társadalomra, míg a bezártságba, az izolációba, a korlátozásokba való belefásultság még nem jelent meg nagymértékben. Szintén a kutatáshoz kapcsolódó limitáció az adatfelvétel módszere, azaz a telefonos lekérdezés torzító hatásai, így például nem biztos, hogy mindenki fel tudta venni a telefont – talán éppen munka miatt. Újból hangsúlyozzuk azt is, hogy a teljes mintán belüli kis elemszámú almintát elemeztük, hiszen az otthontanulásról szóló blokkra csak a gyermeket nevelő szülők válaszoltak.

Ahogyan az iskolákat, úgy a szülőket is váratlanul érték az új intézkedések. Ezért limitációt jelent az is, hogy egyrészt a mindennapi nehézségeket még nem feltétlenül tudták megfogalmazni a szülők, másrészt a társadalmi státusszal magyarázható különbségek sem biztos, hogy kirajzolódhattak ilyen rövid idő alatt. A járvány által legsúlyosabban érintett ágazatokban dolgozó szülők sem feltétlenül érezték még ekkor a vírus okozta recesszió hatását, az emberek többsége befelé, a családja felé fordult.

A következő fontos limitációnk, hogy az eredeti lekérdezés célja bővebb volt, nem kizárólag az otthoni tanulás szülői megélésére vonatkozott, ezt a mintavétel is jól mutatja. Ha az otthontanulást szeretnénk a későbbiekben bővebben vizsgálni, akkor érdemes a kiskorú gyermekeket nevelő szülői populációra fókuszálni, illetve az otthontanulásra vonatkozó kérdéseket bővíteni. Továbbá meg kell említenünk, hogy az otthoni tanulás eredményességét semmilyen módon nem mérte a vizsgálat: nem tudjuk tehát, hogy a különböző háttérű szülők segítségnyújtása milyen fokú eredményességre vezetett a tanulók tanulmányi előrehaladásában. Ezért célszerű lenne kidolgozni egy mérőeszközt, ami az otthontanulás pontos mennyiségi és minőségi jellegének vizsgálatára is alkalmas.

Mindezeket figyelembe véve szükséges megtervezni a kutatás folytatását, amennyiben lehetőség adódik egy újabb adatfelvételre.

IRODALOM

- BENCÉNÉ, F. A. (2020) Digitális oktatás a család szemszögéből. In: ENGLER Á., RÉBAY M. & TÓTH D. A. (eds) *Család a nevelés és az oktatás fókuszában*. ONK absztraktkötet. Debrecen, MTA-DE-KINCS. p. 322.
- BLOEMEN, H. G. & STANCANELLI, E. G. F. (2008) *How Do Parents Allocate Time? The Effects of Wages and Income*. IZA Discussion Papers No. 3679. Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA).
- BOUDON, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York, Wiley.
- BOUDON, R. (1998) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (ed.) *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. pp. 406–417.
- BOURDIEU, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- BROWN, S. (2006) Family Structure Transitions and Adolescent Well-Being. *Demography*, Vol. 43. No. 3. pp. 447–461.
- BUDA B. (1998) *Empátia... a beleélés lélektana*. Budapest, Ego School.

- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94. pp. 95–120.
- CONNELLY, R. & KIMMEL, J. (2007) *Spousal Influences on Parents' Non-market Time Choices*. IZA Discussion Papers No. 2894. Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA).
- CEGLÉDI T. (2018) *Ugródeszkán*. Debrecen, CHERD.
- COLEMAN, J. S. (1974) Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In: FERGE Zs. – HÁBER J. (eds) *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. pp. 377–397.
- CRAIG, L., POWELL, A. & SMYTH, C. (2014) Towards Intensive Parenting? Changes in the Composition and Determinants of Mothers' and Fathers' Time with Children 1992–2006. *The British Journal of Sociology*, Vol. 65. No 3. pp. 555–579. DOI: 10.1111/1468-4446.12035
- CROLL, P. (2004) Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52. No. 4. pp. 390–416.
- DIMAGGIO, P. J. (1998) A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A struktúrákban való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In: RÓBERT P. (ed.) *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 198–220.
- DI PIETRO, G., BIAGI, F., COSTA, P., KARPIŃSKI, Z. & MAZZA, J. (2020) *The Likely Impact of COVID-19 on Education: Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- DUSA Á. R. (2020) Gyermeknevelési értékek. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2. pp. 21–31.
- ENGLER Á. (2011) Kisgyermekes nők a felsőoktatásban. Budapest, Gondolat.
- EPSTEIN, J. L., GALINDO, C. L. & SHELDON, S. B. (2011) Levels of Leadership. Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 47. No. 3. pp. 462–495.
- GAUTHIER, A., SMEEDING, T. M. & FURSTENBERG JR., F. F. (2004) Are Parents Investing Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries. *Population And Development Review*. Vol. 30. No. 4. pp. 647–671.
- HARCSA I. (2014) *Családi kohézió – A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában. A gyermekes családokban élők időfelhasználása*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- IMRE N. (2015) A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: ARATÓ F. (ed.) *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. pp. 127–141.
- KALENKOSKI, C., RIBAR, D. C. & STRATTON, L. S. (2008) The Influence of Wages on Parents' Time Allocation of Time to Child Care and Market Work in the United Kingdom. *Journal of Population Economics*, Vol. 22. No. 2. pp. 399–419. DOI: 10.1007/s00148-008-0192-9
- KELLEY, D. & SEQUEIRA, D. L. (1997) Understanding Family Functioning in a Changing America. *Communication Studies*, Vol. 48. No. 2. pp. 93–108.
- KÉRI K. (2020) Múlt a jövőben: neveléstörténet a digitális korban. *Civil Szemle*, Különszám 2020, pp. 23–37.
- KOPP M. & SKRABSKI Á. (2000) Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, Vol. 43. Nos 2–3. pp. 252–258.
- KOZMA T. (1999) *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- MARKOS V. (2020) A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2. pp. 43–51.
- MIHÁLYI H. (2020) A járvány hatása az emberekre – gyenge és erős kötések szerepe a járvány elviselésében. *Szellem és Tudomány*, 2020/2. pp. 47–86.
- MOLNÁR GY. (2020) Kutatás-fejlesztés és innováció az oktatásban: A „Szegedi Műhely” informatikai fejlesztései és gyakorlati alkalmazásuk. *Civil Szemle*, Különszám 2020, 93–105.
- OOSTDAM, R. & HOOGHE, E. (2013) Making the Difference with Active Parenting: Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28. No. 2. pp. 337–351.
- OSVÁTH A. & PAPP Z. A. (2020) Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 2020/2. pp. 179–204.
- PAPP-DANKA A. (2014) *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- PROHÁCZIK Á. (2020) A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 208–219.
- PUSZTAI G. (2005) Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 534–553.
- PUSZTAI G. (2020) *A vallásosság nevelésszociológiája – Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI G. & ENGLER Á. (2020) Értéktanteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2. pp. 3–11.
- RÓBERT P. (2001) *Társadalmi mobilitás. Tények és vélemények tükrében*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó.
- RÓBERT P. (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (eds) *Társadalmi Riport 2004*. Budapest, TÁRKI. pp. 193–205.
- SERFŐZŐ M., GOLYÁN SZ., F. LASSÚ ZS., SVRAKA B. & AGGNÉ P. V. (2020) Digitalizáció és online tanulás a pedagógusképzésben – hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. *Civil Szemle*, Különszám 2020. pp. 105–117.
- SHAHZAD, A., HASSAN, R. & AREMU, A. Y. (2020) Effects of COVID-19 in E-learning on Higher Education Institution Students: The Group Comparison between Male and Female. *Quality and Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01028-z>
- SHELDON, S. & EPSTEIN, J. (2005) Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, Vol. 98. No. 4. pp. 196–206.
- SHIVANGI, D. (2020) Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 49. No. 1. pp. 5–22.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2010) Learning in the Home and at School: How Working Class Children ‘Succeed Against the Odds’. *British Educational Research Journal*, Vol. 36. No. 3. pp. 463–482.
- SZEMERSZKI M. (2015) Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: SZEMERSZKI M. (ed.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, OFI. pp. 52–88.
- SZŰTS Z. (2020) A tanárképzés digitális transzformációjának kevésbé exponált elemei (Az intézmény, a szülő, és a tanár új szerepei). *Civil Szemle*, Különszám 2020. pp. 133–145.

- THÉKES I. (2020) COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In: KOZMA G. (ed.) *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Szeged, Gerhardus Kiadó. pp. 7–17.
- TÜRKOĞLU, B. & USLU, M. (2019) The Opinions of University Graduate Working Mothers Who Have 36–60-Months-Old Children about the Quality of the Time Spent with Their Children. A Phenomenological Analysis. *International Journal of Progressive Education*, Vol. 15. No. 3. pp. 123–143. DOI: 10.29329/ijpe.2019.193.9
- VANDELEUR, C. L., JEANPRETRE, N., PERREZ, M., SCHOEBI, D. & MCBRIDE MURRY, V. (2009) Cohesion, Satisfaction with Family Bonds, and Emotional Well-Being in Families With Adolescents. *Journal of Marriage and Family Volume*, Vol. 71. No. 5. pp. 1205–1219.
- VOLLING, B. L., NOTARO, P. C. & LARSEN, J. J. (1998) Relations with Emotional Well-being, Marriage, and Parenting. *Family Relations The Family as a Context for Health and Well-being*. Vol. 47. No. 4. pp. 355–367.
- ZICK, C. D., BRYANT, W. K. & ÖSTERBACKA, E. (2001) Mothers' Employment, Parental Involvement, and the Implication for Intermediate Child Outcomes. *Social Science Research*, Vol. 30. No 1. pp. 25–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.1006/ssre.2000.0685>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ OTTHONI TANULÁS SIKERESSÉGÉT BEJÓSLÓ TÉNYEZŐK A COVID–19 OKOZTA VÉSZHELYZET MIATT KIALAKÍTOTT DIGITÁLIS MUNKARENDBEN ELTÉRŐ SZOCIOÖKONÓMIAI HELYZETŰ CSALÁDOK ESETÉBEN

SZILVESZTER ÁRON^{a,b} – KASSAI RÉKA^{b,c,*} – TAKÁCS ZSÓFIA K.^d –
FUTÓ JUDIT^a

^aELTE Pszichológiai Intézet

^bBagázs Közhasznú Egyesület

^cELTE Pszichológia Doktori iskola

^dELTE Neveléstudományi Intézet

Beérkezett: 2020. december 15., elfogadva: 2021. január 15.

A COVID–19-vírusjárvány miatt 2020 márciusától júniusáig bevezetett iskolai digitális munkarend az oktatási rendszer minden résztvevőjét számos új feladat elé állította. Feltételezzük, hogy különösen nagy kihívást jelenthetett a hátrányos helyzetű családok számára (Jakab 2020). Jelen tanulmányban egy kérdőíves kutatás eredményeit mutatjuk be, amelyben azt vizsgáltuk, hogy a szocioökonómiai státusz, a háztartási rendezettség, a családi rutin, valamint a gyermek tanuláshoz tett erőfeszítése közül mely tényezők jelzik előre az iskolai digitális munkarendben a tanulási sikerességet. A mintát középosztálybeli és hátrányos helyzetű, romatelepen élő, alsó tagozatos gyermeket nevelő felnőttek alkották. A hierarchikus lineáris regresszió eredményei azt mutatják, hogy a szocioökonómiai státusz önmagában nem szignifikáns prediktora a tanulási sikerességnek, azonban a tanulási erőfeszítés, a háztartási rendezettség és a családi rutin igen. A fenti eredmények – habár pusztán összefüggéseket és nem feltétlen kauzális kapcsolatokat mutatnak – alátámasztják, hogy hátrányos helyzetű gyermekek feltételezhetően sikeresen támogathatók a távoktatásban való eredményes részvételben egy, a fenti változókat célzó, intervencióval.

Kulcsszavak: COVID–19, digitális munkarend, alacsony SES, tanulási sikeresség

* Levelező szerző: Kassai Réka, ELTE Pszichológiai Doktori Iskola, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
E-mail: kassai.reka@ppk.elte.hu

Because of the COVID-19 pandemic, the education system switched to digital distant learning education from March to June 2020. These changes posed a number of new challenges to students, teachers and parents alike. We assume that disadvantaged families were in an even more vulnerable position (*Jakab 2020*). Thus, we aimed to conduct a study to examine whether and how certain factors, including socioeconomic status, household chaos, family routine, and children's learning effort affected learning success during this period of homeschooling. The sample consisted of high/middle-class and disadvantaged (living in a Roma settlements) caregivers of 1st–4th grader children. Our results indicate that socioeconomic status alone was not a significant predictor of learning success, however, learning effort, household chaos, and family routine were found to be important predictors. These results – although purely correlational – might suggest that a targeted intervention can be expected to effectively help disadvantaged children adapt to and succeed in a digital distant learning education setting.

Keywords: COVID-19, distant learning, low SES, learning success

Szakirodalmi bevezető

Digitális munkarend az oktatásban

A COVID–19-vírusjárvány kialakulásának okán Magyarországon 2020. március 16-tól a közoktatásban digitális munkarend került bevezetésre. Ebben a különleges helyzetben az oktatási munka az iskola falain kívül folytatódott (*Jakab 2020*). Különböző megoldások születtek ennek megvalósítására, például valós idejű online órák, oktató videók használata, önálló munka a taneszközökkel. A szülők és a pedagógusok szerepe megváltozott a gyermekek életében, hiszen a pedagógusok kizárólag a személyes kontaktust kerülő csatornákon kommunikálhattak a tanulókkal. Feltételezzük, hogy sok családban a tanulás személyes, fizikai jelenléttel való támogatása a szülőkre, hozzátartozókra hárult.

A szocioökonómiai helyzet szerepe a tanulásban

A digitális munkarendben a gyermekek tanulásának fizikai közegévé az intézmény helyett leggyakrabban az otthoni környezet vált. Ez nagyfokú változást hozhatott a családok életébe: nemcsak a fizikai környezetet, körülményeket kellett a gyermek számára tanulásra alakmássá tenni, hanem olyan napirendet, légkört is ki kellett alakítani, amelyben a gyermek képes a feladatai elvégzésére koncentrálni.

Ezen feltételek megteremtése több akadályba ütközhet hátrányos helyzetű családok esetében. Feltételezhető, hogy emiatt a hátrányos helyzetű gyermekeknek a távoktatásban való részvétele nehezebben biztosítható (*Czirfusz–Misley–Horváth 2020*). A hátrányos helyzetű gyermekek szülei az átlagosnál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek (*Józsa 2000*), ezáltal a szülői állványozás hatékonysága a tanulásban, a tananyag elsajátításában várhatóan kisebb. Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú szülők jel-

lemző módon kevésbé vonódnak be az iskola életébe, nehezebben tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal (Koltói et al. 2019). A különböző szocioökonómiai státuszú szülők maguk is igen eltérő tapasztalatokat szereztek az oktatási rendszerben, ezáltal gyermekeik számára is teljesen másképp reprezentálják azt (Koltói et al. 2020). A távolléti oktatás során a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás igénye megnövekedhet, hisz az otthon tanulásban könnyen elképzelhető, hogy egy alsó tagozatos gyermek felnőtt segítségére szorul. Azonban felmerülhetnek kommunikációs nehézségek az iskolai nyelvhasználat, tananyag tekintetében (Koltói et al. 2019).

A gyermek szocioökonómiai státuszának legfontosabb összetevői a család anyagi helyzete, a szülők iskolai végzettsége, valamint foglalkoztatottsági státusza (Sharma 2017). A szocioökonómiai státusz hatást gyakorol a gyermek fejlődésére a születéstől egészen a felnőttkoráig (O'Connor–Spreen 2015). Az alacsony szocioökonómiai helyzet negatívan hat az egészségre, a kognitív funkciók fejlődésére, illetve a társas és érzelmi fejlődésre (Hackman–Farah 2009). A szocioökonómiai státusz a családon és a tágabb környezeten keresztül is kifejti hatását a gyermek fejlődésére, ezt a hatást azonban moderálhatják a gyermek egyéni jellemzői, a családi jellegzetességek és a külső támogató rendszerek is (Bradley–Corwyn 2002). A szülő iskolai életbe való bevonódása mediálja a szocioökonómiai státusz és a teljesítmény közötti kapcsolatot (Altschul 2012). A szocioökonómiai státusznak a gyermek iskolai eredményességével való korrelációja lényegesen alacsonyabb ($r = 0,22$), ha a szocioökonómiai státusz mellett egyéb változókat (pl. az otthoni légkör) is figyelembe vesznek ($r = 0,73$) (White 1982).

A szocioökonómiai helyzet hatását egyéb tényezők, például a szülői attitűd, a családi jellemzők, illetve az otthoni légkör jelentősen befolyásolhatják. A hátrányos helyzetben élő gyermekek normál munkarend esetén is az átlagnál veszélyeztetettebbek az iskolai lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás tekintetében (Radó 2000). Feltételezhető, hogy a lemorzsolódás veszélye még fokozottabban fennáll a távoktatás esetében.

A háztartási rendezettség és a családi rutin

Az alacsony szocioökonómiai helyzetű családok jellemzően többen élnek egy háztartásban, ami nagyobb zajjal, felfordulással járhat, kisebb valószínűséggel van a gyermeknek saját szobája, ahova elvonulva zavartalanul el tudja végezni a tanulási feladatait. Ezen tényezők mind hatással lehetnek a tanulási sikerességre, különösképp az iskolai digitális munkarendben (Garrett-Peters et al. 2016).

A háztartási rendezettség fogalma a fizikai környezet jellemzőin kívül, a család élete szerveződésének jellegzetességeit is magába foglalja. A családi rutinhoz alapvetően azok a rendszeresen családtként végzett tevékenységek tartoznak, amelyek szervezik, keretezik a család napjait. Ezen tevékenységeknek meghatározó szerepük van a gyermek alkalmazkodóképességének alakulásában (Fiese et al. 2002). Jelentős kihívás lehet ebben a helyzetben, hogy a családoknak új rutinokat, új napirendet kell kialakítaniuk, hiszen valószínűleg felborul a családi szokásrend azzal, hogy a gyermekek napközben otthon tartózkodnak, miközben a szülők munkavégzésének helyszíne áttevéődhetett az otthonukba, munkaidejük átszerveződhetett, kötelező szabadságokra köteleződtek vagy csökkent a munkaidejük (Pirohov-Tóth–Kiss 2020). Az otthon történő tanulás során kifejezetten előtérbe kerül az alkalmazkodóképesség, így a családi rutin megtartása, újra kialakítása fontos szerepet játszhat a tanulási sikeresség mértékében.

A tartósan fennálló háztartási rendezetlenség a gyermek viselkedésszabályozó működésére negatív hatással van a szülői magatartáson és a gyermek korábban kialakult gyengébb végrehajtó funkcióin keresztül (*Vernon-Feagans-Willoughby-Garrett-Peters 2016*). A családi rutin hiánya alacsonyabb expresszív és receptív szókinccsel és a jutalmak késleltetésének alacsonyabb szintjével mutat kapcsolatot (*Johnson et al. 2008; Martin-Razza-Brooks-Gunn 2012*). A magasabb szintű rendezetlenség előrejelzője lehet továbbá a gyermek alacsonyabb intelligenciájának és magatartási problémák kialakulásának is (*Coldwell-Pike-Dunn 2006; Deater-Deckard et al. 2009*). A háztartási rendezettség elemét alkotják továbbá a televíziónézési szokások is (*Matheny et al. 1995*). Az állandó televíziónézéssel összefüggésben figyelték meg azt, hogy magasabb a gyermekek agressziószintje és figyelmi problémáik aránya, azonban ezek nincsenek kapcsolatban a zajjal, zsúfoltsággal és a családi instabilitással (*Martin-Razza-Brooks-Gunn 2012*).

Az alacsonyabb iskolai végzettségű, munkanélküli, egyedülálló, vagy nehéz lakhatási helyzetben lévő szülők önszabályozására, figyelmére és emlékezetére nagyobb mértékben gyakorol negatív hatást a háztartási rendezettség alacsony szintje (zaj, zűrzavar, rutintalanság, rendetlenség). A magas háztartási rendezetlenséggel együtt jár a szülők alacsonyabb intelligenciája és iskolázottsága, a magasabb stressz, a negatív szülői nevelési attitűd, valamint az alacsonyabb mértékű szülői gondoskodás (*Deater-Deckard et al. 2012*).

A tanulási sikerességet befolyásoló faktorok

Az online tanulás sikerességét eddig leginkább céges környezetben, felnőtt tanulók esetében vizsgálták. A sikerességet befolyásoló legfontosabb tényezők közé tartozik a tanulóközpontú elrendezés, a képességeket meghaladó feladatok kerülése, a rövid tanulási alkalmak, a releváns tananyagok használata, a motiváció biztosítása, a támogatói rendszer kiépítése, a megfelelő tanulási szokások kialakítása, valamint hogy valós, adekvát igényeket szolgáljon ki az online tanulás (*Sela-Sivan 2009*).

Hátrányos helyzetű diákokat oktató iskolákban, normál (nem távoktatási) tanrendben, a tanulás sikerességét növelik egyebek között a tanulók teljesítményére vonatkozó magas elvárások, az egyéni tanulási utak nagyfokú figyelembevétel, továbbá az iskola és a közösség jó, szoros kapcsolata (*Barley-Beesley 2007*).

Tanulási erőfeszítés

A tanulási erőfeszítés részét képezi az elsajátítási motiváció, a kitarás és a motiváció arra, hogy a gyermek a társainál jobb teljesítményt érjen el. A tanulásnak a tanuló által megítélt gyakorlati értéke és a tanulási elismerésvágy között nincs különbség a szocioökonómiai státusz mentén, azonban az elsajátítási motiváció, valamint az olvasáshoz és számoláshoz kapcsolódó énkép esetében van (a magas szocioökonómiai státuszú gyermekek javára) (*Fejes-Józsa 2005*).

Bishop vizsgálatában a tanulásba vetett erőfeszítés változóját az órai jelenlét, a házi feladatok elkészítése és az órai figyelem alkotta. Eredményeik alapján a tanulási erőfeszítés szignifikáns hatással van a gyermek tanulmányi eredményeire (*Bishop 2006*). Ezek a tényezők a jelenléti oktatásban könnyen mérhető változók, az otthon töltött távoktatásban azonban nehezen vizsgálható, hisz intézményenként igen különböző módon

kerülhetett megvalósításra a digitális távoktatás. A tanulásba fektetett tanulói erőfeszítést (motivációt, elszántságot) a gyermekkel tanuló szülők véleményére alapoztuk.

Hipotézis, minta, módszer

Hipotézis

Azt feltételeztük, hogy a Magyarországon élő, különböző szocioökonómiai helyzetű gyermekek számára a COVID-19-vírus okozta vészhelyzet miatt bevezetésre került digitális munkarendhez való alkalmazkodás sikeressége eltérő. Szocioökonómiai szempontból heterogén mintán szeretnénk vizsgálni, hogy a társadalmi és gazdasági szempontokon kívül, milyen egyéb tényezők határozzák meg a tanulási sikerességet. Feltételezésünk szerint a szocioökonómiai helyzeten felül a gyermek tanulásba vetett erőfeszítése, a háztartási rendezettség és a családi rutin is befolyásolja a tanulás sikerességét ebben a különleges helyzetben.

Módszer

A kutatást 2020/138 ikratószámmal jóváhagyta az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatásetikai Bizottsága. A jelen adatokat egy kiterjedtebb longitudinális vizsgálat keretében gyűjtöttük, amely során a Bagázs Közhasznú Egyesület és az ELTE Neveléstudományi Intézet Kognitív Fejlődés Kutatócsoportjának együttműködésében hátrányos helyzetben élő gyermekek digitális oktatásban való részvételének támogatását célzó programjának hatásvizsgálatát végeztük. A jelen tanulmányban bemutatott adatok a távoktatás bevezetését követően, 2020. 03. 31. és 2020. 04. 07. között kerültek felvételre.

Résztevők

A kutatásba olyan felnőtt résztvevőket toboroztunk, akik a távoktatás során alsó tagozatos gyermekeket támogattak a tanulásban. A minta szocioökonómiai státusz szempontjából kifejezetten heterogén volt. A toborzás során kényelmi mintavétellel vontunk be 32 fő átlagos középosztálybeli résztvevőt, valamint a Bagázs Közhasznú Egyesület támogatásával 17 fő romatelepi szegregátumban élő. A vizsgálatban összesen 49 személy vett részt.

Olyan családokat nem vontunk be a kutatásba, amelyekben kizárólag felső tagozatos gyermekek voltak, mert egy alsó és felső tagozatos gyermek tanulástámogatása nagyban különbözhet a gyermek életkorából és a tananyag minőségéből fakadóan. A részt vevő felnőttek átlagéletkora 36,6 év volt (18 és 60 év között változott). A mintában 48 nő és 1 férfi szerepelt. A mintát alkotó személyek többsége a gyermekek szülője, azonban szerepeltek olyan hozzátartozók is a kutatásban, akik más rokoni viszonyban vannak a gyermekkel (pl. nagyszülők, nagynénik). Azért volt indokolt ebben az esetben más rokonokat bevonni a kutatásba a szülő helyett, mert egyes családokban ők támogatták a gyermeket az otthoni tanulásban. A lakóhelyük alapján a következőképpen oszlottak el a résztvevők: fővárosban 14,3%, megyeszékhelyen 12,2%, városban 16,3%, községben 6,1%, faluban 16,3% és szegregátumban 34,7% élt. Az iskolai végzettség alapján pedig az alábbiak szerint: 10,6% 8 általánosnál alacsonyabb, 25,5% befejezett 8 általános, 2,1% szakiskola,

10,6% érettségi, 12,8% felsőfokú szakképzés (pl. OKJ), 21,3% főiskolai (BA/BSc) diploma, 14,9% egyetemi (MA/MSc) diploma, 2,1% doktori fokozat.

A vizsgálat során minden résztvevő személy egy, a családjában élő alsó tagozatos gyermekkel kapcsolatban válaszolt a kérdésekre. A gyermekek 59,5%-a volt fiú és 40,5%-a lány. A gyermekek átlagéletkora 8,63 év volt (6 és 11 év között változott). Az osztályok eloszlása a következőképpen alakult: 1. osztályos tanuló: 32,4%, 2. osztályos tanuló 27%, 3. osztályos tanuló 18,9%, 4. osztályos tanuló 21,6%. A többségi társadalom részét alkotó családok átlagosan körülbelül két gyermeket nevelnek, míg a szegregátumban élő családok körülbelül ötöt.

A távoktatás kezdetén az eszközellátottság a következőképpen alakult a résztvevő családokban. A szegregátumban élők 76,5 %-a rendelkezett legalább mobil vagy vezeték nélküli internethozzáféréssel, 76,5%-a okostelefonnal, 29,4%-a pedig számítógéppel. Eközben a középosztálybeliek 100%-ának volt internethozzáférése, és 97%-a rendelkezett okostelefonnal, míg 97%-a számítógéppel.

Eljárás

A vizsgálat során keresztmetszeti elrendezésben, kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat. A COVID-19-járvány miatt javasolt szociális távolságtartásra való tekintettel az adatgyűjtés során nem léptünk személyesen kapcsolatba a résztvevőkkel, hanem telefonon kerestük fel őket. A kérdőívet telefonos interjú formájában, felkészült kutatási asszisztensek vették fel a vizsgálati személyekkel. (Azért nem választottuk az online kérdőíves formát, mert a kitöltők között voltak, akik alacsony iskolázottságuk, körülményeik miatt nem tudják önállóan értelmezni a kérdéseket, használni az online platformokat.) Egy telefonbeszélgetés kb. 20-30 perc hosszú volt. A kérdőívek felvételekor arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy az elmúlt két hét tapasztalatairól számoljanak be. A beszélgetésekről hangfelvétel készült, amely tartalmazta az informált beleegyező nyilatkozatot, a kérdéseket és a rájuk adott válaszokat. A telefonbeszélgetések közben a kutatók és kutatási asszisztensek egy online űrlapról olvasták fel a kérdéseket és a válaszokat itt rögzítették az adatfelvétel során.

Mérőeszközök

A kutatásban az adatgyűjtésre a szerzők által összeállított kérdőívcsomagot használtunk. A tételek nyelvezete egyszerű volt annak érdekében, hogy azon vizsgálati személyek számára is könnyen érthetőek legyenek, akik alacsonyan iskoláztak, írni és olvasni alig vagy egyáltalán nem tudnak, nyelvi kifejező készségük szegényesebb az átlagénál.

A vizsgálat során alkalmazott kérdőív tartalmazott kérdéseket a kitöltő demográfiai adataira vonatkozóan (nem, életkor, lakóhely típusa, családi állapot, gyermekhez való viszonya), a gyermekre vonatkozóan (nem, életkor, iskolai osztály) és a háztartásokra vonatkozóan (gyermekek létszáma, általános iskolások létszáma). A család szocioökonómiai státuszát a kitöltő (leggyakrabban szülő) legmagasabb iskolai végzettsége és az egy főre jutó nettó havi jövedelem alapján számítottuk ki.

Szerepeltek tételek a kérdőívben a gyermek tanulási sikerességére, tanulásban tanúsított erőfeszítésére vonatkozóan. Ezekre a tételekre ötfokú Likert-skálán kellett választ adniuk a résztvevőknek. A tanulási sikeresség mértékét az alábbi szempontok alapján ha-

tároztuk meg: 1. a szülő megítélése szerint mennyire sikeres a gyermek otthoni tanulása; 2. a szülő ő maga mennyire tudja a gyermek otthoni tanulását sikeresen támogatni, például azzal, hogy motiválja a gyermekét vagy kapcsolatot tart a gyermeke pedagógusaival. Ezeket a skálákat a *Józsa (2000)* által fejlesztett gyermek tanulási motiváció kérdőív alapján fejlesztettük. A háztartási rendezettség és a családi rutin mérésére a „The Chaos, Order and Hubbub Scale” (*Matheny et al. 1995*), és a „The Family Routines Inventory” (*Jensen et al. 1983*) című kérdőívek magyar nyelvre fordított változatát használtuk, és egy változóként kezeltük az analízisek során. A skálák megbízhatósága elfogadható volt. (A használt kérdőívek megtalálhatók a következő linken: <https://docs.google.com/document/d/1nEquC391OWLLUhxYWgslMkT0AVyucLf6Kl4MEJtUIzs/edit>.)

Statistikai elemzési terv

A vizsgálat során gyűjtött adatok alapján lineáris regressziós modell alkalmazásával határoztuk meg a tanulási sikeresség prediktorait. A hierarchikus regresszió függő változója a tanulási sikeresség volt. Első lépésben a szocioökonómiai státuszt emeltük be a modellbe, ezt követte a háztartási rendezettség és a családi rutin, végül a gyermeknek a tanulásban tett erőfeszítése.

Eredmények

A statisztikai elemzést 47 fő adatain végeztük el. Egy résztvevő adatait nem tudtuk felhasználni, mert hiányzott az információ a bevételére vonatkozóan, egy másik résztvevő pedig azért került kizárára, mert a havi bevétel változó esetében kiugró értékkel rendelkezett (a standardizált reziduális érték meghaladta a $\pm 3,29$ -et). Az utóbbi résztvevő kizáráásával a havi bevétel változó is normális eloszlású volt.

Az analízisek során a függő változóként kezelt tanulási sikeresség mellett négy prediktor változóval foglalkoztunk: 1. az egy főre jutó havi bevétellel, 2. az iskolai végzettséggel, 3. a gyermek tanulási erőfeszítésével, 4. a családi rutinnal és háztartási rendezettség változóval. A fent sorolt változók leíró statisztikai adatai és egymással való korrelációi az 1. táblázatban láthatók. Érdeemes megjegyezni, hogy a bevétel és a szülői iskolai

1. táblázat: A változók leíró statisztikai és összefüggései

Változó	Átlag	Szórás	Min.	Max.	1	2	3	4
1 Bevétel/fő (Huf)	91 302,04	63 154,15	12 500	237 500				
2 Szülő iskolai végzettsége	4,23	2,17	1	8	0,69*			
3 Erőfeszítés	2,88	0,83	0,83	4,67	0,31*	0,12		
4 Családi rutin és háztartási rendezettség	3,88	0,62	2,17	4,75	0,44*	0,51*	0,29	
5 Tanulási sikeresség	3,41	0,67	2,17	4,67	0,30*	0,24	0,53*	0,55*

*: Szignifikáns korreláció a változók között

végzettség változói között 0,69-es korrelációt találtunk, ami alátámasztja, hogy a két változót külön prediktorokként használtuk a regressziós modellben, hiszen bár szignifikáns együttjárást mutatnak, azonban nem egyazon konstruktumot mértek.

Hipotézistesztelés

A hierarchikus regressziós modell felépítése a következő volt: a modellalkotás első lépésében az egy főre jutó havi jövedelem és a szülő iskolai végzettsége került a modellbe. Ekkor a modell nem volt szignifikáns ($F(2; 44) = 2,17; R^2 = 0,09; p = 0,127$). Második lépésként a modellbe emeltük a családi rutin és a háztartási rendezettség változóit, amely által a modell szignifikáns lett ($F(3,43) = 6,65; R^2 = 0,317; p = 0,001$). A modell első és második szintje között a prediktorok által magyarázott variancia közötti változás jelentős volt: 23% ($p < 0,001$). A modell harmadik szintjére a gyermek tanulásba vetett erőfeszítése is bekerült, amelynek hozzáadásával a tanulás sikerességének magyarázott varianciája szintén szignifikánsan növekedett: 13%-kal ($p = 0,003$). Ez a végső modell is szignifikáns volt ($F(4; 42) = 8,62; R^2 = 0,45; p < 0,001$), és összességében a tanulási sikerességben megfigyelt variancia 45%-át magyarázta. Ebben a modellben a családi rutin és háztartási rendezettség, valamint a tanulási erőfeszítés szignifikáns, közepes méretű prediktorok voltak, míg érdekes módon, a bevételnek és a szülői iskolázottság szintjének nem volt szignifikáns bejósoló ereje, ahogy az a 2. táblázatban látható.

2. táblázat: A hierarchikus regressziós modellek adatai

Változó neve	1. lépés			2. lépés			3. lépés		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Bevétel	0,25	1,23	0,23	0,15	0,87	0,39	-0,004	-0,03	0,98
Iskolai végzettség	0,07	0,36	0,72	-0,15	-0,83	0,41	-0,04	-0,22	0,83
Családi rutin és háztartási rendezettség				0,56	3,78	0,001	0,46	3,30	0,002
Erőfeszítés							0,40	3,20	0,003

Diszkusszió

A jelen vizsgálat célja az volt, hogy felmérjük, hogy a COVID-19-járvány miatt 2020 márciusában bevezetett digitális munkarend során melyek voltak azok a tényezők, amelyek meghatározóak lehetnek az otthoni tanulás sikerességének szempontjából különböző szocioökonómiai helyzetű családok esetében. Az eredményeink azt mutatják, hogy a tanulási sikerességet sem az egy főre jutó bevétel, sem a szülői iskolázottság nem jósolta be, míg a háztartási rendezettség és a családi rutin, valamint a gyermekek tanulásban tett erőfeszítése szignifikáns előrejelzője volt. Habár a bevétel szignifikáns együttjárást mutatott a tanulás sikerességével korrelációs elemzésben, a többi prediktor mellett már nem volt szignifikáns hatása a regressziós modellben. Arra következtethetünk tehát, hogy a távoktatás során az otthoni tanulás sikerességének záloga nem feltétlenül a család

jó anyagi helyzete vagy a szülő iskolázottságának magas szintje, hanem inkább az, hogy a család mennyire tud sikeresen alkalmazkodni a kialakult helyzethez, mennyire képes nyugodt, rendezett fizikai környezetet, valamint kiszámítható rendszeres napirendet kialakítani. Ezenfelül lényeges, hogy a gyermek mennyire tudja megtartani a motivációját a tanulás iránt és erőfeszítést tenni a tananyag elsajátítására. Ezen eredmények megerősítik azt a korábbi metaanalitikus eredményt, amely szerint a szocioökonómiai státusztágabban értelmező, például a családi léggözt is figyelembe vevő vizsgálatok sokkal szorosabb együttjárást mutatnak a gyermek iskolai teljesítményével, mint a pusztán jövedelem és végzettség által operacionalizáló tanulmányok (White 1982).

Fontos hangsúlyozni, hogy a jelen vizsgálat jellegéből fakadóan összefüggéseket, együttjárásokat vizsgált, így semmilyen konklúziót nem tudunk levonni a változók közötti ok-okozati összefüggéseket illetően. További intervenció vizsgálatok segíthetnek meghatározni, hogy például a háztartási rendezettség növelése a gyermekek tanulmányi sikerességét eredményezi-e.

A háztartási rendezettség és a családi rutin szerepe

A kijárási korlátozás miatt kialakult új élethelyzethez való alkalmazkodás nemcsak a hátrányos helyzetben élő családoknak jelenthetett kihívást, hanem mindenkinek. A szülők sok esetben otthonról dolgoztak, sokszor megváltoztatott a munkakörülmények, esetleg elveszítették a munkájukat. Az is előfordulhatott, hogy továbbra is be kellett járniuk dolgozni, mert a munkavégzés nem volt otthonról végezhető (pl. kereskedelem, egészségügy, gyári munka). Mivel az oktatás helyszíne az iskolai térből átkerült az otthoni és az online térbe, így felmerül a kérdés, hogy a gyermekekre ki vigyázott napközben, ki és mikor segített nekik a tanulásban. A kutatásban alsó tagozatos gyermekeket nevelő szülők vettek részt, akiknek elengedhetetlen szerepük van még a gyermekük otthoni tanulásában. Abban az esetben, ha a szülők otthonról, online dolgoznak, akkor is kihívást jelent, hogy hogyan lássák el a munkájukat, hogyan és mikor segítsenek a gyermeküknek, gyermekeiknek a tanulásban, és hogyan kerítsenek időt a gyermekek és a család igényeinek kiszolgálására is. Például, amíg eddig a legtöbb gyermek ebédelt az iskolai menzán, úgy az otthon tanulási helyzetben a szülőkre hárult az étkeztetés feladata.

Ebben a megváltozott helyzetben a családi rutin és a háztartás rendezettségének kialakításához elengedhetetlenül szükséges a flexibilis alkalmazkodási képesség. Tudjuk azonban, hogy az alacsony szocioökonómiai helyzet gyengébb kognitív flexibilitással jár együtt (Clearfield–Niman 2012). Feltételezhető továbbá az is, hogy a hátrányos helyzetű családokban a járványhelyzetet megelőzően is alacsonyabb volt ezen tényezők szintje (Garett-Peters et al. 2016). Azonban lehet, hogy bár korábban sem volt az otthoni életnek kiszámítható rutinja a családban, de az iskolába járás és az iskolában töltött idő alatt megtapasztalt rendszeresség, kiszámíthatóság lehetővé tette a gyermekek számára, hogy napi rutint alakítsanak ki. Szintén lehetséges, hogy az otthoni tanulási környezet a járványt megelőző időszakban is kevésbé volt rendezett a hátrányos helyzetű családokban, például mert korábban sem volt saját szobája, asztala a gyermeknek, mivel azonban számára a tanulás helyszíne az iskola volt, ez nem jelentett akkora hátrányt, mint amikor a tanulás helyszínévé az otthona vált. Mind az eleve kevésbé kedvező körülmények, mind pedig az alkalmazkodáshoz való rosszabb képesség és kevesebb erőforrás alapján

feltételezhető, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok számára az otthoni tanulás során a családi élet, munka és tanulás új rendszerének kialakítása nagyobb kihívás, mint a magasabb iskolai végzettséggel és magasabb jövedelemmel rendelkező családoknak, holott a tanulás sikerességéhez szocioökonómiai helyzettől függetlenül ezek szükségesek.

Ezért úgy gondoljuk, hogy megfelelő támogató intervenció alkalmazásával segítséget lehet nyújtani a hátrányos helyzetben lévő családok számára ezen új szokások, tevékenységek kialakításában, rendszerezésében. Nem feltételezzük, hogy az alapvető szociális és gazdasági különbségek okozta problémák csökkentésére egy rövid, kizárólag a távoktatás megvalósulását segítő intervenció alkalmas lenne. Nem befolyásolható például, hogy mennyire zsúfolt a háztartás, hiszen míg a mintában szereplő családok átlagosan kb. kettő, addig a szegregátumban élő családok átlagosan kb. öt gyermeket nevelnek egy háztartásban. Előfordulhat, hogy egy család egy szobában él, nincs lehetőségük elválasztani az otthonukban a különböző életttereket, így például a házimunka végzése, valamint a tanulás egy légtérben történik. A napi rutin hiányához nagyban hozzájárulhat az is, ha munkanélküli a szülő. Erre szintén kevés befolyással lehetünk, ahogy a kedvezőtlen családi struktúrát, annak dinamikáját sem lehet egyik napról a másikra megváltoztatni egy otthoni tanulást támogató intervenció program keretein belül.

A bevétellel és az iskolai végzettséggel szemben a háztartási rendezettség fejlesztését és a családi rutin kialakításában szerepet játszó interperszonális tényezők fejlesztését azonban lehetségesnek tartjuk akár egy készségfejlesztő intervenció keretében is. Ennek egyik módja lehet például a szülők edukációja témában, annak érdekében, hogy a szülők információhoz jussanak arra vonatkozóan, hogy a gyermekek otthoni tanulásához milyen feltételek szükségesek. Például a taneszközök megfelelő állapota és megléte, a lehető legcsendesebb környezet megteremtése, írásra alkalmas felület (pl. egy asztal), ahol el tudja végezni a gyermek a feladatait, valamint rendszeresség a tanulási idő és a szabadidő tekintetében, kiszámíthatóság megteremtése a gyermek időbeosztását tekintve. A digitális eszközökkel kapcsolatos felhasználói ismeretek elsajátításában nyújtott támogatás mellett a digitális eszközök megfelelő használatáról, azok esetleges veszélyeiről, káros hatásairól és ezek megelőzéséről is fontos edukálni a szülőket. Nemcsak az objektív környezeti feltételek, hanem a szülő érzelmi, mentális támogatása is fontos, így például hasznos lehet, ha segítő beszélgetések keretében lehetősége van a szülőnek valakivel megosztani a nehézségeit, kétségeit. Mivel az otthon tanulás során szükséges megfelelő támogatást nem minden hátrányos helyzetű szülő képes biztosítani a gyermeknek, így az intervenció során hasznos lehet, ha egy, a családi rendszeren kívül álló személy közvetlenül tudja támogatni a gyermek oktatását. Ez esetben nagyon fontos, hogy ez a segítség kiszámítható módon, azonos időközönként történjen.

A gyermek erőfeszítésének szerepe

A jelen vizsgálat eredményei szerint szintén szignifikáns prediktora még a tanulási sikerességnek a gyermek tanulásban tett erőfeszítése. Jelen kutatásban az erőfeszítést úgy definiáltuk, mint a tanulási motivációk és a kitartó tanulási magatartás összessége. Míg a hagyományos tanulási helyzetben az iskolai rend, a pedagógusok személyes jelenléte és hagyományos ösztönzők segíthetik fenttartani a gyermek motivációját, kitartását a tanulási helyzetekben (*Bekéné 2012*), ez az online és otthoni tanulási térben eltérő lehet.

Abból kiindulva, hogy a pedagógusok és a tanulók nem egy térben végezték a tanítást/tanulást, úgy a pedagógusok által használt ösztönzők jelentősen átalakulhattak. Ezek az ösztönzők lehetnek jegyek, szöveges értékelések az e-kréta felületen vagy a tanító üzenetei valamely online felületen, esetleg szóbeli visszajelzés hang- vagy videóhívás formájában. A digitális oktatás alatt a pedagógusokon múlt, hogy milyen eszközökkel éltek, ezért igen sokszínű tapasztalatokkal rendelkezhetnek a vizsgálatban részt vevő családok. (A jelen tanulmány nem tartalmazott ezen tapasztalatokra irányuló kérdéseket, azonban egy jövőbeli kutatásban érdemes lehet vizsgálni, mivel feltételezhető, hogy az ezen a területen beállt változás hatással lehetett a gyermek motivációira, kitartására.)

A hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motivációi bizonyos területeken elérnek az átlagos szocioökonómiai státuszú gyermekekétől (Fejes–Józsa 2005). Feltételezhető, hogy a digitális munkarendben sem változott ez a tendencia. Ezt támasztja alá, hogy a jelen vizsgálat során szignifikáns, közepes méretű korrelációt találtunk a bevétel és a tanulási erőfeszítés között. Ezért egy intervenció program kidolgozásánál hangsúlyt kell helyezni a gyermek tanulási erőfeszítésének kialakítására, és annak fenntartására az alacsony társas-gazdasági helyzetű gyermekek esetében. A motiváció fenntartásának elősegítésébe bevonhatók a szülők, pedagógusok és más támogató segítők. A szülők részéről olyan technikák bizonyulhatnak ösztönzőnek, amelyek struktúrálják gyermekük idejét. Ha a gyermek minden délelőtt tanul, akkor tudni fogja, hogy az egész délutánt játékkal töltheti, az lesz az ő szabadideje. Illetve a szülő attitűdje, példamutatása, dicsérete vagy figyelme mind motiváló lehet a gyermeknek. A pedagógusok számára szintén kihívást jelenthet az online térben izgalmassá tenni a tanulást. Ebben a helyzetben különösen nagy szerepet játszhatott a játékosítás („gamification”), amely a gyermekek tanulását érdekessé teszi beépített ösztönzőkkel és izgalmas, új, színes, gyermekbarát feladatokkal, online platformokkal. Gondolhatunk itt pl. egy online quizre, kirakóra, hangoskönyvre vagy multimédiás könyvre, történetre, párosítós feladatokra, videókra, projektekre, tapasztalati alapú tanulásra, amelyre lehetősége van a gyermeknek az otthonában.

Az intervenciónak nincs lehetősége érinteni az oktatási rendszer által használt központi online kommunikációs felületet, azonban érdekes lehet elgondolkodni azon, hogy az elméleti bevezetőben bemutatott céges elearning rendszer feltételei, ha teljesülnek az online tanulás során, akkor valószínűsíthető, hogy a gyermekek motiváltabbak lesznek. Fontos eleme volt a kutatás eredményeinek, hogy az online tanulás felülete felhasználóbarát legyen (Sela–Sivan 2009). Ez az online tanulás során nem volt feltétlenül adott. Az ADOM felmérés alapján a Google Classroom, az E-kréta és a Facebook csoportok voltak a legelterjedtebb online felületek, amelyeken a kommunikáció zajlott (Proháczik 2020). Hasonló eredményre mutatott Czirfusz és munkatársainak mérése (Czirfusz–Misley–Horváth 2020) is a legnépszerűbb oktatásra használt online felületeket illetően (öt leggyakoribb: E-kréta, Facebook, E-mail, Google Classroom, YouTube videók), azonban a pedagógusok megítélése alapján a hasznosság, hatékonyság szempontjából erősen eltérőek az egyes platformok, pedig az online tanulás sikerességének szempontjából a hasznosság és a valós szükségletek kielégítése az egyik legfontosabb elem (Sela–Sivan 2009). Ezek a feltételek kezdetben nehezen teljesülhettek, hiszen nem meglévő igényre való reakcióként kezdték meg az online oktatás kialakítását, hanem a koronavírus járvány okozta vészhelyzet miatt vált szükségessé, így a pedagógusoknak időbe telt,

amíg rátaláltak, kialakították azokat a felületeket, amelyek megfelelőek a gyermekek igényeinek és szükségleteinek.

Egy hátrányos helyzetű családokat támogató intervenció a gyermekek tanulásban tett erőfeszítését számos módszerrel tudja segíteni. Fontos, hogy a program során nyújtott segítség, támogatás kiszámítható és következetes legyen, különben csalódást okozhat a gyermeknek, ami visszavetheti a motivációját. Lényeges továbbá az is, hogy a távoktatás során olyan feladatokat kapjanak a gyermekek, amelyek nem haladják meg túllontúl a képességeiket, tudásukat, hiszen az online tanulási helyzetben korlátozott, hogy mennyire tudja a tanító támogatni a tananyag, feladat megértését. Ha a gyermek rendszeresen számára túl nehéz feladattal szembesül, akkor az átélt kudarcélmények csökkenthetik a gyermek motivációját, és a tanulásban tett erőfeszítését. Könnyen kialakulhat a tanult tehetetlenség érzete ezekben a helyzetekben, ami megelőzhető akkor, ha a gyermek a képességeinek megfelelő kihívást jelentő feladatokat kap. Az intervenció további eleme lehet a motiváció kialakításában és fenntartásában a különböző ösztönzők beépítése. Lehet ez az ösztönző például egy, a gyermek által kedvelt online játékkal való közös játék a tanulás végén vagy valami apró jutalom, közös élmény a gyermek számára, ha elvégzi a feladatait.

Érdeemes emellett az intervenció részeként nemcsak a gyermekre fókuszálni, hanem a gondviselőket, szülőket is támogatni abban, hogy milyen nevelési eszközökkel motiválhatják a gyermeküket, hogy részt vegyenek a távoktatásban. Illetve a pedagógusok számára nyújtott támogatás (pl. e-learning továbbképzés, szupervízió) közvetetten hatással lehet a gyermek távoktatásban való boldogulására.

Limitációk

A kutatás során az adatfelvétel körülményei nem voltak teljesen kontrolláltak. A kérdőív szóban, telefonon került felvételre a vizsgálati személyekkel. Nem tudott minden résztvevő egyformán nyugodt környezetben válaszolni a kérdésekre. Előfordulhatott, hogy az adatfelvétel pillanatában a vizsgálati személyek nem tudtak elvonulni a családjuk köréből, zaj lehetett körülöttük.

Továbbá a szóbeli felvétel okozhatott torzítást a válaszokban a szociális kíváncsiság miatt, és bár az interjút képzett kutatóasszisztensek vették fel, nem zárható ki, hogy az ő viselkedésük, attitűdjük a vizsgálati személyek felé szintén befolyásolta a válaszadást.

Az adatgyűjtés során kizárólag egy forrásból – a szülőktől – gyűjtöttünk információkat. Hasznos lenne további szempontokat is bevonni, például a tanulók vagy a pedagógusok véleményét is megkérdezni kifejezetten a tanulási sikerességet illetően.

A mért változóink továbbá kifejezetten szubjektív megítélésen, önbevalláson alapulnak, érdemes lenne objektív, pontosabban mérhető mutatókat használni.

Hasznos lett volna továbbá a minta elemszámát kibővíteni, és több másik szegregátumból és/vagy hátrányos helyzetű régióból is toborozni vizsgálati személyeket, hiszen ebben a vizsgálatban a minta azon részét, amelynek szereplői hátrányos helyzetűek, kizárólag arról a két településről toboroztuk, ahol a Bagázs Közhasznú Egyesület évek óta dolgozik.

Konklúzió

A kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a COVID–19-világjárvány következtében életbe lépő iskolai digitális munkarendben részt vevő tanulók tanulási sikerességének lehetséges előrejelzőit. A vizsgálatban részt vettek átlagos társas-gazdasági helyzetben élő és hátrányos helyzetű családok is. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulási sikeresség prediktorai a háztartási rendezettség és családi rutin, valamint a gyermek tanulásban tett erőfeszítése, amely változók mellett a család szocioökonómiai státusza nem meghatározó. Az eredmények értelmezése során arra a következtetésre jutottunk, hogy nem a szülők magas iskolai végzettsége vagy bevétele határozza meg az iskolai digitális munkarendben a tanulás sikerességét, hanem egyfajta megfelelő adaptáció a helyzethez. Hiszen rugalmas alkalmazkodás szükséges mind az új szokásrend kialakításához, mind pedig a gyermek tanulásban tett erőfeszítésének, motivációjának fenntartásához ebben a megváltozott élethelyzetben. Az eredmények értelmezésekor kiemelt figyelmet helyeztünk a hátrányos helyzetű családok szempontjából való megközelítésre, amelynek fontos relevanciája van a tanulási sikeresség támogatását célzó intervenciók kidolgozói számára.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Bagázs Közhasznú Egyesület¹ digitális oktatást támogató intervenciójának során készült. Köszönjük a résztvevő családoknak, a kutatóasszisztenseknek, illetve a Bagázs munkatársainak közreműködését. Az program két Pest megyei romatelepen élő család technikai, oktatási és konzultációs támogatásán alapult, a helyi intézményekkel együttműködve. Az intervenció leírása és értékelése itt érhető el: <https://bagazs.org/2020/12/14/a-bagazs-kozhasznu-egyesulet-digitalis-oktatas-intervenciojanak-bemutata-s-es-ertekelese/>.

IRODALOM

- ALTSCHUL, I. (2012) Linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth Through Parent Involvement in Education. *Journal of the Social Work and Research*, Vol. 3. No. 1. pp. 13–30.
- BEKÉNÉ Z. K. (2012) A tanulási motiváció kialakulását segítő pedagógus attitűdök. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 9–10. pp. 141–144.
- BISHOP, J. (2006) Chapter 15 Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure. In: E. HANUSHEK & F. WELCH (eds) *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam, North Holland. pp. 909–944.
- BRADLEY, R. & CORWYN, R. (2002) Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, Vol. 53. pp. 371–399.
- BRODY, G. & FLOR, D. (1998) Maternal Resources, Parenting Practices, and Child Competence in Rural, Single-parent African American Families. *Child Development*, Vol. 69. No. 3. pp. 803–816.

¹ <https://bagazs.org/>

- CLEARFIELD, M. W. & NIMAN, L. C. (2012) SES Affects Infant Cognitive Flexibility. *Infant Behavior and Development*, Vol. 35. No. 1. pp. 29–35.
- COLDWELL, J., PIKE, A. & DUNN, J. (2006) Household Chaos – Links with Parenting and Child Behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 47. No. 11. pp. 1116–1122.
- CZIRFUSZ D., MISLEY H. & HORVÁTH L. (2020) A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 220–229.
- DEATER-DECKARD, K., CHEN, N., WANG, Z. & BELL, M. A. (2012) Socioeconomic Risk Moderates the Link between Household Chaos and Maternal Executive Function. *Journal of Family Psychology*, Vol. 26. No. 3. pp. 391–399.
- DEATER-DECKARD, K., MULLINEAUX, P. Y., BEEKMAN, C., PETRILL, S. A., SCHATSCHEIDER, C. & THOMPSON, L. A. (2009) Conduct Problems, IQ, and Household Chaos: A Longitudinal Multi-Informant Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 50. No. 10. pp. 1301–1308.
- FEJES J. B. & JÓZSA K. (2005) A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 2. pp. 185–205.
- FIESE, B. H., TOMCHO, T. J., DOUGLAS, M., JOSEPHS, K., POLTROCK, S. & BAKER, T. (2002) A Review of 50 Years of Research on Naturally Occurring Family Routines and Rituals: Cause for Celebration? *Journal of Family Psychology*, Vol. 16. No. 4. pp. 381–390.
- GARRETT-PETERS, P. T., MOKROVA, I., VERNON-FEAGANS, L., WILLOUGHBY, M. & PAN, Y. (2016) The Role of Household Chaos in Understanding Relations between Early Poverty and Children's Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 37. pp. 16–25.
- HACKMAN, D. A. & FARAH, M. J. (2009) Socioeconomic Status and the Developing Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 13. No. 2. pp. 65–73.
- JAKAB Gy. (2020) Iskola – járvány idején. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 9. pp. 64–76.
- JENSEN, E., JAMES, S., BOYCE, W. & HARTNETT, S. (1983) The Family Routines Inventory: Development and Validation. *Soc. Sci. Med.*, Vol. 17. No. 4. pp. 201–211.
- JOHNSON, D. A., MARTIN, A., BROOKS-GUNN, J. & PETRILL, S. A. (2008) Order in the House! Associations among Household Chaos, the Home Literacy Environment, Maternal Reading Ability, and Children's Early Reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 54. No. 4. pp. 445–472.
- JÓZSA K. (2000) Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, Vol. 10. No. 8. pp. 69–82.
- KOLTÓI L., HARSÁNYI G., KOVÁCS D., KÖVESDI A., NAGYBÁNYAI-NAGY O., NYITRAI E., SIMON G., SMOHAI M., TAKÁCS N. & TAKÁCS SZ. (2020) Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia Hungarica*, Vol. 7. No. 4. pp. 222–258.
- MARTIN, A., RAZZA, R. & BROOKS-GUNN, J. (2012) Specifying the Links between Household Chaos and Preschool Children's Development. *Early Child Development and Care*, Vol. 182. No. 10. pp. 1247–1263.
- MATHENY, A., WACHS, T., LUDWIG, J. & PHILLIPS, K. (1995) Bringing Order Out of Chaos: Psychometric Characteristics of the Confusion, Hubbub, and Order Scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 16. No. 3. pp. 429–444.
- PIROHOV-TÓTH B. & KISS Zs. (2020) A munkaerő-piaci szereplők által tapasztalt foglalkoztatási kihívások a koronavírus-járvány idején. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 4. pp. 402–409.

- PROHÁ CZIK Á. (2020) A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/390/672> [Letöltve: 220. 11. 25.]
- RADÓ P. (2000) Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, Vol. 11. No. 12. pp. 65–91.
- SELA, E. & SIVAN, Y. Y. (2009) Enterprise E-learning Success Factors: An Analysis of Practitioners' Perspective (with a Downturn Addendum). *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Vol. 5. No. 1. pp. 335–343.
- SHARMA, R. (2017) Revised Kuppaswamy's Socioeconomic Status Scale: Explained and Updated. *Indian Pediatrics*, Vol. 54. No. 10. pp. 867–870.
- VERNON-FEAGANS, L., WILLOUGHBY, M. & GARRETT-PETERS, P. (2016) Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos, Parenting, and Early Executive Functions. *Developmental Psychology*, Vol. 52. No. 3. pp. 430–441.
- WHITE K. R. (1982) The Relation between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, Vol. 91. No. 3. pp. 461–481.

ALSÓ TAGOZATOSOK KORTÁRSKAPCSOLATAI AZ OFFLINE ÉS ONLINE TÉRBEN⁺

KÁROLYI BORBÁLA – FEHÉRVÁRI ANIKÓ*

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

Beérkezett: 2020. december 28., elfogadva: 2021. február 7.

Az okoseszközök, az internet használata egyre fiatalabb életkorban jelenik meg a gyermekek körében. Az online környezet sajátosságairól, a szocializációra, valamint más tényezőkre gyakorolt negatív hatásairól már számos kutatás számolt be, azonban a tanulók kortárskapcsolatainak alakulásáról eddig kevés elemzés született. E pilotkutatás felhívja a figyelmet az offline-online jelenlét, valamint a kortárskapcsolatok összefüggéseire, az azzal járó lehetséges veszélyekre, melyek most különös jelentőséggel bírnak, hiszen a digitális oktatás bevezetése óta még több gyermeket érint az online jelenlét.

Kulcsszavak: kortárskapcsolatok, alsó tagozat, online és offline kapcsolatok, szociometria, okoseszköz és internethasználat

Nowadays, smart devices and the internet among children appear at younger ages than they did a few years ago. The particularities of the online environment, the social, and other negative effects are the topics of several studies, but very few focused on these effects on students' relationships. Our pilot-research highlights the connections between offline and online relationships and the potential dangers caused by the online presence of children at a young age, which is even relevant since the beginning of the digital online education caused by the pandemic when even more primary-school children joined the online platforms.

Keywords: relationships, primary school children, online and offline relations, sociometry, smart devices and internet usage

* Levelező szerző: Fehérvári Anikó, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. E-mail: fehervari.aniko@ppk.elte.hu

⁺ A tanulmány az Innovációs Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A cikk a 2020 decemberében megrendezett, az ELTE-PPK által lebonyolított házi TDK fordulóján bemutatott dolgozat alapján készült.

Bevezetés

A mai alsó tagozatosok életében már egészen más szerepet játszanak az okostelefonok, tabletek, számítógépek, mint elődeik gyermekkorában. Egyre fiatalabban lesznek aktív felhasználói ezeknek az eszközöknek (Mascheroni–Ólafsson 2014), ami számos bejósolható és előre nem látható következményeket eredményez. Bizonyosan van hatása online jelenlétükre, internetes kommunikációjukra, a szabadidejük eltöltésének módjaira. Kutatások alapján a 7–10 éves korosztály az, ahol a gyermekek aktív felhasználóivá válnak az internetnek, illetve már saját okoseszközökkel, például okostelefonnal rendelkeznek (Mascheroni–Ólafsson 2014). Ezek a hatások jelen vannak tehát az alsó tagozatosok életében, így egyre több kutatás foglalkozik e korosztály internethasználati szokásaival, ami világosabb képet ad annak jellegéről, lehetséges veszélyeiről, következményeiről.

Online és offline kapcsolatok

Az online és az offline világ között számottevő különbségeket figyelhetünk meg, melyek közül a két legjelentősebb, a tér és az idő észlelése. Az offline világra jellemző a fizikai, testi jelenlét, míg az online térbe való belépés nem fizikai úton történik, hanem valamilyen eszközön keresztül. Így egyszerre lehetünk jelen egy offline és akár több online szituációban is. Emellett térbeli szeparáció is jelentkezhethet a kommunikáló felek között (Újhelyi 2015). Olykor valaki térben ugyan egyedül van valamilyen elektronikus eszköz társaságában, míg az internetes felületeken számos ember veszi körbe, kommunikál vele párhuzamosan. Így a földrajzi és fizikai távolságok szerepe csökken, hiszen ezek áthidalását szolgálják okoseszközeink. A tér átalakulása miatt a személyesség is változik. A nagyfokú anonimitás miatt az internetes felhasználókat a gátlástalanság, a szabadság érzése, a határok eltűnése és a felelősségérzet csökkenése jellemzi (Csepeli 2012). Ez táptalaja lehet a bántalmazás egy újabb változatának, amely az online bullying, az internetes zaklatás (Kwan–Skoric 2013).

Az offline valóságban a tér észlelése mellett az idő is máshogyan jelenik meg. A visszafordíthatatlanság, az idő előrehaladásának élménye felbomlik (Csepeli 2012). Ugyan szokták mondani, hogy ami az internetre egyszer felkerül, az ott is marad, ez az érzés mégiscsak elveszik azzal, hogy bármikor lehet törölni az online felületekről, ugyanakkor az élmények, információk visszakeresése, visszanezése is sokkal könnyebb. Az időbeni késleltetés, az aszinkronitás jelensége is lényeges eltéréseket eredményez a két világ között (Újhelyi 2015). Az online üzenetek esetében ugyanis lehetőségünk van arra, hogy jobban átgondoljuk, megfogalmazzuk, megtervezzük mondanivalónkat, a felgyorsult levelezések miatt azonban gyakrabban előfordul, hogy erre már az interneten keresztül sincs lehetőségünk. Ugyanúgy folyamatos jelenlétet követel tőlünk, mint az offline világ, azonban ezekben egyidejűleg nem tudunk boldogulni, ezért gyakori váltásokat kell beiktatnunk és utaznunk a két világ között a másodperc töredéke alatt. Elvileg az online térből bármikor ki lehet lépni és ismét felcsatlakozni rá. Gyakorlatilag azonban, ha valaki nem áll folyamatosan készenlétben, a hatalmas információmennyiség rendszeres újratermelődése miatt és a párhuzamosan zajló történések révén nagyon könnyen lemarad fontos vagy fontosnak tűnő eseményekről, kommentekről, ami komoly szoron-

gások forrásává válhat. Erre a jelenségre szakkifejezés is született már a pszichológiában, ez a FoMO (*Fear of Missing Out*), mely esetében a fiatalok attól szoronganak, hogy lemaradnak valami fontosról, kimaradnak valamiből (Pásztor–Bak 2020).

Az offline és online kommunikáció között is megfigyelhetünk jelentős különbségeket. A nonverbális kommunikáció szerepét átvették a különböző hangulatjelek, ám ezek nem kompenzálták a testbeszéd hiányát, ugyanis néhány smiley kevésbé tudja reprezentálni az ember végtelen típusú és pillanatok alatt változó mimikáiban, gesztusokban és egyéb nonverbális csatornákon keresztül megnyilvánuló hangulatkifejezéseit. Ugyanakkor napjainkra a hangulatjelek hatalmas fejlődésen mentek keresztül a különböző érzelmi állapotok árnyaltabb kifejezését segítve (Miyake 2020). Ahogy az emoji tárháza nőtt az évek alatt, úgy bővültek azok funkciói is, úgy fejlődött, egészült ki az online kommunikáció kultúrája.

A tudás szerveződése és hozzáférhetősége

Az internethálózat fejlődése, kiépülése, valamint az arra rácsatlakozni képes okos-eszközök elterjedése is egyre szélesebb körben érintik a társadalmat, aminek hatása van a tudás szerveződésére, illetve a hozzáférhetőség mértékére is. Az internet elterjedésének korai szakaszaiban elsődleges digitális egyenlőtlenségekről beszélhetünk, amelyben az életkor, a lakóhely településtípusa, valamint az iskolai végzettség volt döntő jelentőségű, míg napjainkban másodlagos digitális egyenlőtlenségekről beszélhetünk, mely már a hozzáférhetőségben megnyilvánuló eltérések helyett az internethasználat mértékében megfigyelhető különbségekre, valamint annak lélektani hátterére utal. Ilyen formában az internethasználatban megvalósul a kultúrákhoz való hozzáférés, bekapcsolódás is, ami szociális szempontból nagyon lényeges elem, így aztán az internethozzáférés és az abban való aktív részvétel összefüggésben van a kultúrához való hozzáféréssel is (Prazsák 2014).

Okoseszközök és internethasználat az alsó tagozatosok életében

Az okoseszközök használata a különböző országokban eltérő lehet, de valószínű, hogy a legtöbb nemzet esetében jellemző az, hogy a gyerekek többsége egyre kisebb korban ismerkedik meg ezekkel az eszközökkel és az internet használatával, sőt, egyre korábban kapnak saját okostelefont. Nemzetközi kutatások legalább 30%-os telefonbirtoklási arányt mutatnak a 8–12 évesek körében. Egy 2017-es kutatás alapján, melyben amerikai szülőket kérdeztek meg arról, hogy milyen idős korban kapták meg gyermekeik az első okostelefonjukat, a válaszok 45%-a a 10–12 éves korosztályt jelölte meg, de a válaszok 16%-a szerint bizonyos gyermekek már 8 éves korukban rendelkeztek saját okostelefonnal (Nielsen 2017). Turley, Baker és Lewis (2014) kutatása alapján kevésbé tér el a nemek függvényében a telefonbirtoklási arány, míg más kutatások szerint a lányok nagyobb arányban felhasználói a mobiltelefonoknak, mint a fiúk (OfCom 2011; Söderqvist et al. 2007).

Több felmérés vizsgálta a gyermekek internethasználatának módjait is. Az Egyesült Királyságban az OfCom (*Office of Communication*) mérései alapján a 12–15 évesek 28%-ánál már 2011-ben is megjelenik a közösségi média platformjainak alkalmazása (OfCom 2011), a 2019-es mérés eredménye pedig már a brit 8–11 éves korosztály körében is 21%-os gyakoriságot mutat. A 2019. évi mérés alapján az is elmondható, hogy az

5–15 éves gyerekek körében a 2015-ös adatokhoz képest 45%-ról 59%-ra növekedett azok száma, akik online játékokkal játszanak (OfCom 2019).

Az okostelefon- és internethasználat kitérít a világot, rengeteg előnnyel jár, amelyet kamatoztatni lehet a tanulás, a fejlesztő tevékenységek vagy akár a szabadidő hasznos eltöltése során. *Mascheroni és Ólafsson (2014)* kutatása hét ország közreműködésével zajlott, kimutatható volt, hogy az idő előrehaladtával a fiatalabb generációk egyre korábbi életkorban kezdik el használni az internetet, egyre hamarabb tesznek szert saját (okos) telefonra.

A korai, ellenőrizetlen okostelefon- és internethasználat azonban számos veszélyforrás megjelenésével is együtt jár. Ilyen például a cyberbullying, azaz internetes bántalmazás, zaklatás megjelenése (*Kwan–Skoric 2013*), a személyes adatok nem megfelelő biztonsága (*Mascheroni–Ólafsson 2014*) vagy a problémás internethasználat kialakulásának növekvő esélye (*Kiss–Pikó 2017; Leung 2014; Zsolnai 2017*). Emellett a telefonokból érkező káros sugárzások vizsgálata is több kutatót foglalkoztat (*Schüz 2005*). Egy amerikai vizsgálat szerint a szülők körében a legnagyobb félelmet az okostelefonhasználat miatt a gyermekek jóllétét érintő veszélyek (eltereli a figyelmet, túl sok időt töltenek az okostelefon-használattal, kontrollálatlanul találkoznak tartalmakkal), illetve a gyermekek felelősségvállalásának kérdése (pl. telefonok elvesztése) jelentette. Arra a kérdésre, hogy miért adnak akkor mégis okostelefont gyermekeik kezébe már igen korai életkorban, a leggyakoribb válaszok a nyomon követhetőségre (90%), a könnyebb elérhetőségre (mindkét fél számára) (90%), a könnyebb helymeghatározásra (80%), illetve arra vonatkoztak, hogy a gyermek nagyon szeretett volna már okostelefont (66%). Csak ezt követte az a cél, mely a gyermekek digitális kompetenciáinak fejlesztésére irányult (65%) (*Nielsen 2017*).

Az osztály mint csoport

Napjainkban a szociális kompetencia fejlesztésére egyre nagyobb hangsúly helyeződik az iskolákban, mivel nagy hatással van az iskolai teljesítményre, valamint a tanulók mentális egészségére is (*Zsolnai 2013*). E fejlesztés legfontosabb színtere az osztály.

Szociálpszichológiai szempontból a csoport egymással tartósan interakcióban lévő személyek összessége. Jellemzői a közös cél, az együttes tevékenység, a kohézió, valamint a csoportstruktúra. Mivel osztálytársaikat nem az egyes tanulók választják meg, nem köti őket össze közös hobbi, érdeklődési kör, így az osztályközösségek esetében nem önkéntesen szerveződő, hanem formális csoportokról beszélhetünk (*N. Kollár–Szabó 2017*). Ezt azért fontos tudatosítani, mivel egy informális csoporthoz képest, a tanulóknak kevesebb motivációja van arra, hogy baráti kapcsolataikat egy osztályon belül alakítsák ki. Azonban mivel rengeteg időt töltenek együtt és életkori sajátosságuk is, hogy egyre inkább nyitnak társaik felé, a társaknak egyre nagyobb szerepe lesz a szocializációjuk során, így mégis számos erősebb és gyengébb, kölcsönös és egyoldalú kapcsolat alakul ki az osztálytársak között.

Fontos szólnunk a csoportformálódás néhány életkori sajátosságáról is. Az alsó tagozatos gyerekekre már jellemző, hogy nemcsak egymás mellett játszanak, hanem együttműködve teszik azt (*Mérei–V. Binet 1993*). Barátságfelfogásukat egyoldalú, változékony kép jellemzi (*Selman 1981, idézi F. Lassú 2004*). Azonban a 6–12 éves gyerekeknél fiatalabb társaikhoz képest már elkezd kialakulni a kölcsönösség élménye és

növekszik az intimitás mértéke is, barátságaik jellemzően azonos nemű társaikkal alakulnak ki. A 6–10 évesek legtöbb idejüket ugyan kortársaik körében töltik, de csak hozzávetőleg 13 éves kortól jellemző a teljes átpártolás, amikor a kortársak társas befolyása nagyobb lesz a felnőttékénél (N. Kollár–Szabó 2017).

Empirikus kutatás az alsó tagozatosok kortárskapcsolatairól

A kutatás célja, hogy feltárjuk a 3. és 4. osztályosok online kommunikációjának, eszközhasználatának jellegzetességeit, valamint megvizsgáljuk a tanulók kortárskapcsolatainak sajátosságait. A kutatásban két budapesti, állami általános iskola szocioökonómiai státusz szerint hasonló tanulói összetételű osztálya vett részt, melyek közül az egyik 3. osztályos ($N = 23$), a másik pedig 4. osztályos volt ($N = 28$).

A vizsgálatban a szociometria eszközét alkalmaztuk. A pedagógiai gyakorlatban a Moreno által felépített szociometriai vizsgálat a legelterjedtebb, illetve annak továbbfejlesztett változata, a többszemponú szociometria, melyet Mérei Ferenc alkotott meg. Az eljárás lehetővé teszi, hogy a vizsgálat eredményeként magát a közösséget is jellemezhessük, illetve a kapcsolatok mögötti motivációkra, így a csoport értékrendjére is lehet belőle következtetni (Mérei 1996). A többszemponú szociometria 4 szempontot tartalmaz: rokonszenvi kérdések, funkcióra kérdezés, lényeges tulajdonságok és népszerűség felmérése (N. Kollár–Szabó 2017).

A vizsgálatban mindkét osztály diákjai egy online/offline kapcsolatokra átalakított többszemponú szociometriai kérdőívet töltöttek ki osztályfőnökük segítségével 2020 szeptemberében, mivel a pandémiás helyzet miatt csak így volt kivitelezhető az adatfelvétel.

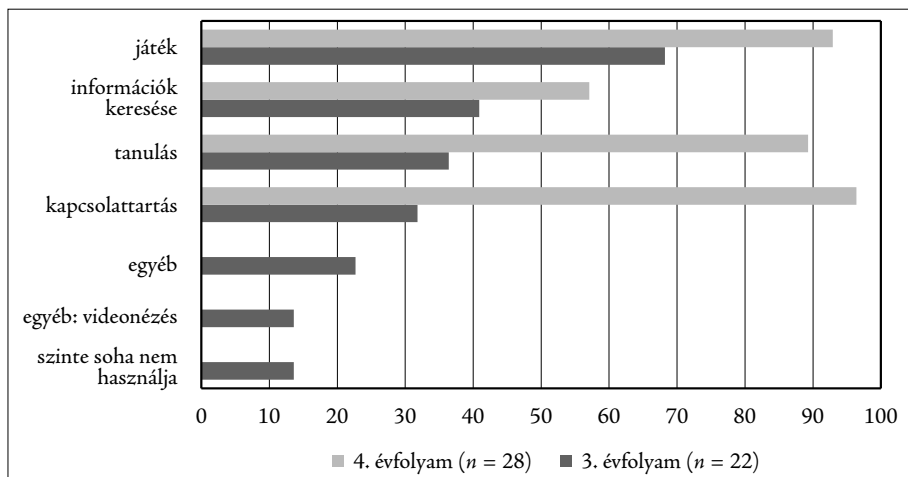
Évfolyamok és nemek szerinti különbségek

Az eszközök elterjedtségéről elmondható, hogy míg a harmadikosoknak csak alig több mint harmada rendelkezik okostelefonnal, addig ez az arány a negyedikesek esetében már kétharmad. Ez utóbbi csoportban csaknem hasonló arányban vannak azok is, akiknek laptopjuk van, a harmadikosok körében háromszor alacsonyabb ez az arány. Összességében tehát igen nagy eltérés van a két évfolyam között. Az is jellemző, hogy ha vannak eszközeik a gyerekeknek, azok inkább mobil eszközök, kevésbé jellemzőek az asztali gépek.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a tanulók mire használják okostelefonjukat, okoseszközeiket. Megállapítható, hogy azok, akiknek van ilyen eszközük, leginkább fényképezésre/videózásra, online kapcsolattartásra és játékra használják a telefont. Telefonálásra, információkeresésre, tanulásra kevésbé, bár öröndetes, hogy megjelent ez a funkció is. A negyedikesek többet használják az okostelefonjukat, okoseszközeiket valamennyi célra, mint a harmadikosok.

Az évfolyamok és nemek szerinti különbségeket Khí-négyzet, illetve Anova-próbával vizsgáltuk. Az évfolyamok között kimutatható különbség van abban, hogy a 3. osztályosokra kevésbé jellemző az internet ($p < 0,001$, $\Phi = 0,688$), valamint az okostelefon ($p < 0,05$, $\Phi = 0,291$) kapcsolattartásra való alkalmazása, mint a 4. osztályosok körében (1. ábra). Az internetet nagyobb arányban használják tanulási céllal a negyedikesek, mint a harmadikosok ($p < 0,001$, $\Phi = 0,555$), valamint a 4. osztályosok nagyobb

arányban használják okostelefonjaikat játékokra (a tanulók fele), mint a 3. osztályosok (a gyerekek 20%-a) ($p < 0,05$, $\Phi = 0,291$). A negyedikesek több mint fele jelezte, hogy az iskolán kívül leggyakrabban személyes találkozókkal tartja a kapcsolatot társaival, míg a harmadik osztályosok esetében a tanulók kevesebb mint 10%-a emelte ki ezt a lehetőséget ($p < 0,01$, $\Phi = 0,466$). Emellett a negyedikesekre nagyobb mértékben jellemző a rendszeres online játék a társaikkal ($p < 0,05$, $Eta = 0,349$) és a rendszeres online programszervezés ($p < 0,01$, $Eta = 0,446$), továbbá több chatcsoportnak tagjai ($p < 0,001$, $Eta = 0,794$) és több társukkal beszélgetnek online felületeken keresztül egy átlagos héten ($p < 0,001$, $Eta = 0,626$).



1. ábra: A 3. és 4. osztályosok internethasználati szokásai (%-os megoszlások)

A nemek tekintetében a játékok használata között nem volt szignifikáns különbség, míg a chatelés tekintetében kimutatható, hogy a lányok többet használják ezt a funkciót kapcsolattartásra, mint a fiúk ($p < 0,01$, $\Phi = 0,436$). Ezenkívül az is tapasztalható, hogy a fiúk több online programot szerveznek, mint a lányok ($p < 0,01$, $Eta = 0,461$).

A szociometriai vizsgálat eredményei

Terjedelmi korlátok hiányában nem térünk ki a szociometriai vizsgálat részletes bemutatására, kiemeljük azonban az online/offline kortárskapcsolat összevetésére vonatkozó elemet, azt, hogy van-e átfedés a tanulók online és offline kortárskapcsolatai között. A 3. osztály esetében 7 kölcsönös kapcsolat volt felrajzolható a gyerekek között. Ezek közül 5 kapcsolat fedte le az online és offline kölcsönös kortárskapcsolatokat. A 4. osztályosok esetében a 13 online létesült kapcsolatból 9 volt offline kapcsolatokkal megerősítve. Ez azt jelenti, hogy az online kapcsolatok egy része rejtve maradt a többi kérdés megválaszolásakor, azonban jelentős részük átfedésben van az offline kapcsolatokkal.

Azt is megvizsgáltuk, hogy vajon az online kapcsolattartás, illetve annak gyakorisága összefügg-e azzal, hogy a tanulók hol helyezkednek el a közösségekben belül. A 4. osztályosok sokkal nagyobb mértékben vannak jelen az online felületeken, mint a harmadikosok. Ők már nagyobb arányban tartják a kapcsolatot az interneten keresztül, azonban

a személyes találkozókat is előnyben részesítik. Megállapítható, hogy a népszerűségnek nem előfeltétele az online jelenlét és rendszeres kapcsolattartás, azonban a peremhelyzetű gyermekek esetében gyakran előfordul az online kapcsolatokból való kirekesztettség jelensége is az általunk vizsgált osztályok esetében.

Ehhez kapcsolódik az a kérdés is, hogy azok a gyerekek, akik az okostelefonjukat kapcsolattartásra használják, többet ellenőrzik-e a készüléküket, mint társaik. Az Anovizsgálat kimutatta, hogy a telefon ellenőrzésének gyakorisága összefüggésben van azzal, hogy használják-e az internetet ($p < 0,05$; $Eta = 0,291$), illetve az okostelefonjukat kapcsolattartásra ($p = 0,000$; $Eta = 0,757$), valamint azzal, hogy egy átlagos héten hány osztálytársukkal tartják a kapcsolatot az interneten keresztül ($p < 0,01$; $Eta = 0,564$). Az eredmények azt mutatják tehát, hogy minél nagyobb mértékben használja kapcsolattartásra az online dimenziókat egy tanuló, annál gyakrabban ellenőrzi, hogy kapott-e értesítést a telefonjára.

Összegzés

Kutatásunkban az alsó tagozatos tanulók osztályközösségen belüli kortárs kapcsolatait vizsgáltuk online és offline közegben. Egy 3. és egy 4. osztály alkotta a mintánkat. Az okostelefon és okos eszközök elterjedtsége hasonló mintát mutat, mint ami más nemzetközi kutatási eredményből is látható, hozzávetőleg 30–50% közötti az érintett korosztály körében (Mascheroni–Ólafsson 2014; Nielsen 2017; OfCom 2019). Az is látható, hogy e két évfolyam között ugrásszerűen megnövekszik az okoseszköz-birtoklás és -használat is.

Az alkalmazás terén azt tapasztaltuk, hogy a tanulók leginkább fényképezésre, videofelvételek készítésére, online kapcsolattartásra, valamint játékokra használják leggyakrabban okostelefonjaikat. Az internethasználat esetében már nagyobb mértékű különbséget találhatunk a két osztály között, míg a 3. osztályosoknál a játék, addig a 4. osztályosok esetében a kapcsolattartás vezet a rangsort. A kapcsolattartás mint cél a korábbi kutatásokban is hasonlóan kiemelkedő mértékben jelentkezett, míg az online játékok használata kevésbé volt gyakori (Mascheroni–Ólafsson 2014; OfCom 2019). Hasonlóképpen a tanulási cél is ritkábban jelent meg vizsgálatunkban, ami szintén hasonló más vizsgálatok eredményeihez (Lenhart 2012; Nielsen 2017; OfCom 2011).

Az offline és online kapcsolatokról elmondható, hogy ezek átfedésben vannak egymással. A vizsgált osztályokban a népszerűségnek nem volt előfeltétele az online jelenlét és rendszeres online kapcsolattartás, azonban a peremhelyzetű gyermekek esetében előfordult az online kapcsolatokból való kirekesztettség. Mindez pedagógiai szempontból is fontos tényező, hiszen a gyermekek fejlődésében nagy szerepet töltenek be kortárskapcsolataik. Ezek kihatással vannak személyiségük formálódására, értékeik alakulására és önképük változására is. A pedagógus feladata a tudatos figyelem az osztályközösség alakulására, a kirekesztett tanulók integrációjának segítése, támogatása. Az osztályfőnökökkel készített interjúk azt mutatták, hogy a tanítónők az iskolán belüli kapcsolatok, illetve az iskolán kívüli offline kapcsolatok alakulását sokkal inkább nyomon tudják követni, mint az online kortárskapcsolatokat.

A kutatás úttörő abban a tekintetben, hogy igyekezett összehasonlítani a tanulók offline és online térben való kapcsolatait, melynek mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban kevés előzménye van, így érdemes volna további kutatásokat folytatni e témában, akár a kutatási eszközök és módszerek szélesítésével, akár a mintanagyság növelésével.

IRODALOM

- CSEPELI GY. (2012) *Az online és az offline világok összehasonlítása*. http://www.csepe.hu/prezentaciok/csepe_evolution_2012.pdf [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- F. LASSÚ Zs. (2004) *Barátok és barátnők. – Együtt és egymás ellen*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KISS H. & PIKÓ B. (2017) A problémás internethasználat összefüggései a magányossággal középiskolás és egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, Vol. 27. Nos 1–12. pp. 77–85. DOI: 10.17543/ISKKULT.2017.1-12.77
- KWAN, G. C. E. & SKORIC, M. M. (2013) Facebook Bullying: An Extension of Battles in School. *Computers in Human Behavior*, Vol. 29. No. 1. pp. 16–25. DOI: 10.1016/j.chb.2012.07.014
- LENHART, A. (2012) *Teens, Smartphones and Texting*. https://www.fitsnews.com/wp-content/uploads/2012/03/PIP_Teens_Smartphones_and_Texting.pdf [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- LEUNG, L. (2014) Predicting Internet Risks: A Longitudinal Panel Study of Gratifications-Sought, Internet Addiction Symptoms, and Social Media Use Among Children and Adolescents. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, Vol. 2. No. 1. pp. 424–439. DOI: 10.1080/21642850.2014.902316
- MASCHERONI, G. & ÓLAFSSON, K. (2014) *Net Children Go Mobile: Risks and Opportunities*. Second Edition. Milano, Educatt. DOI: 10.13140/RG.2.1.3590.8561
- MÉREI F. (1996) *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest, Osiris Kiadó.
- MÉREI F. & V. BINÉT Á. (1993) *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat.
- MIYAKE, K. (2020) *Evolution of Emoji and Beyond: A Diachronic Observation of Visual Representations in Japanese Mobile Media*. https://www.researchgate.net/publication/343162467_Evolution_of_emoji_and_beyond_2020 [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- Nielsen (2017) Nielsen Company: *Mobile Kids: The Parent, the Child and the Smartphone*. <https://www.nielsen.com/us/en/insights/article/2017/mobile-kids-the-parent-the-child-and-the-smartphone/> [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- N. KOLLÁR K. & SZABÓ É. (2017) *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. II. kötet*. Budapest, Osiris Kiadó.
- OfCom (2011) *UK Children's Media Literacy. Research Document*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/46707/childrens.pdf [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- OfCom (2019) *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf [Letöltve: 2020. 11. 23.]
- PÁSZTOR J. & BAK G. (2020) *Z generáció online: közösségi média használat, FoMO és a társas kapcsolatok közötti összefüggések*. Budapest, XXIII. Tavasz Szel Konferencia.
- PRAZSÁK G. (2014) Generációk és értékrendszerek: a tudás új útjai. *Információs Társadalom*, Vol. 14. No. 2. pp. 6–23.
- SCHÜZ, J. (2005) Mobile Phone Use and Exposures in Children. *Bioelectromagnetics*, Vol. 26. No. 27. pp. 45–50. DOI: 10.1002/bem.20129
- SELMAN, R. (1981) The Child as a Friendship Philosopher. In: S. R. ASHER & J. M. GOTTMAN (eds) *The Development of Children's Friendships*. Cambridge University Press.

- SÖDERQVIST, F., HARDELL, L., CARLBERG, M. & MILD, K. H. (2007) Ownership and Use of Wireless Telephones: A Population-based Study of Swedish Children Aged 7–14 Years. *BMC Public Health*, Vol. 7. No. 105. DOI: 10.1186/1471-2458-7-105
- TURLEY, J., BAKER, S. & LEWIS, C. A. (2014) Expectations and Levels of Understanding When Using Mobile Phones among 9–11-Year Olds in Wales, UK. *Pastoral Care in Education*, Vol. 32. No. 3. pp. 208–217. DOI: 10.1080/02643944.2014.943266
- ÚJHELYI A. (2015) Az internet mint szocializációs közeg. In: KÓSA É. & BERTA J. (eds), *Médiaszocializáció*, pp. 153–178. Budapest, Wolters Kluwer.
- ZSOLNAI A. (2013) *A szociális fejlődés segítése*. Budapest, Gondolat.
- ZSOLNAI A. (2017) A média hatása a szociális viselkedésre és a társas kapcsolatok alakulására serdülőkorban. *Educatio*, Vol. 26. No. 2. pp. 246–256. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.7

LEARNING ALONE – A KAPCSOLATI BEÁGYAZÓDÁS VIZSGÁLATA A TÁVOLLÉTI OKTATÁS ALATT

PUSZTAI GABRIELLA* – GYŐRI KRISZTINA

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. február 7., elfogadva: 2021. február 21.

A COVID–19-pandémia oktatásra gyakorolt hatását 2020-ban a kutatók rendkívüli gyorsasággal kezdték el vizsgálni. Jelen kutatás összehasonlította a hallgatói kapcsolatoknak a vészhelyzeti távolléti oktatás (emergency remote teaching, ERT) előtti és alatti állapotát és ezek összefüggését a hallgatói eredményesség alakulásával. Kérdőívünket 677 válaszadó hallgató töltötte ki (172 férfi és 505 nő) összesen 29 magyarországi felsőoktatási intézményből. Eredményeink rámutattak az oktatók tanítással nem szorosan összefüggő szerepköreinek nélkülözhetetlenségére, valamint arra, hogy a hallgatói kapcsolatok gyengülése összefüggésben áll a tanulmányok melletti kitartással, a tanulmányi aktivitással, a bizalommal és az elégedettséggel. Mindezt a virtuális egyetem koncepciók kidolgozásánál is szükséges figyelembe venni.

Kulcsszavak: COVID–19, oktatás, távoktatás, sürgősségi távolléti oktatás, lemorzsolódás, felsőoktatás, virtuális egyetem

Researchers have begun studying with utmost haste the effect of the COVID-19 pandemic on teaching already in 2020. In the present study, we compared the states of the student relationships before and after the emergency remote teaching (henceforth ERT). Our questionnaire was filled by 677 students (172 males, 505 females) from altogether 29 Hungarian higher education institutes. Our results raise attention to the important dimension of the role of faculty members which are not in close relation to knowledge transfer, furthermore, the results point that the strength of the institutional relationships is in correlation with the persistence related to student persistence, student engagement, the trust, and the satisfaction. All of this should be taken into consideration when working out a concept for a virtual university.

Keywords: COVID-19, education, emergency remote teaching, drop out, higher education, virtual university

* Levelező szerző: Pusztai Gabriella, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
Email: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Bevezetés

A COVID-járvány az élet más területei mellett felforgató hatással volt az oktatás legtöbb szegmensére. Mivel a helyzet megakadályozta a hagyományos oktatás zökkenőmentes folytatását, a közvetlen kontaktusok nélküli munkarendben működött a rendszer. Az átállás során a felsőoktatás több rejtett hiányossága került napvilágra. A közhiedelemmel ellentétben a járvány okozta oktatási munkarend nem a távoktatásnak felel meg, ugyanis lényeges különbségek vannak a 2020-ban világszerte kialakult különféle gyakorlatok és a valódi távoktatás között. A járványhelyzet alatti távoktatást a szakirodalom sürgősségi távolléti oktatásnak (emergency remote teaching, ERT) nevezi, ami több lényeges ponton (mint például átgondoltság, ellenőrző értékelő módszerek, szervezethez) eltér a valódi távoktatási munkarendtől (Hodges et al. 2020). A kutatók rendkívüli érdeklődéssel kezdték el vizsgálni a kialakult helyzetet, aminek köszönhetően számos friss elemzés született. Górcső alá vették a távolléti oktatás platformjait (Ferdig et al. 2020; Kristóf 2020; Engler 2020), a hallgatók és oktatók IKT-jártasságát, infrastrukturális ellátottságát és attitűdjeiket (Ferdig et al. 2020; Rapanta et al. 2020), valamint az oktatáspolitikai szempontokat is (Hodges et al. 2020; Williamson–Eynon–Potter 2020). Azt azonban nem vizsgálták, hogy a járványhelyzet következményeként a hallgatók kapcsolatrendszerének nagymértékű redukciója milyen összefüggésben áll a hallgatói eredményességgel.

Miért gond, ha a hallgató magányos?

A világjárvány okozta kétségbeesés alapjaiban ingathatja meg a hallgatók jövőterveit, s ezáltal a tanulmányok melletti kitartását is. Természetesen ez nem vezet egyből lemorzsolódáshoz, de nem kerülheti el a kutatók figyelmét. Tinto (1975) munkája során megállapította, hogy a hallgatók intézményen belüli kapcsolatok és interakciók híján nagyobb eséllyel hagyják félbe tanulmányaikat. A hallgató intézményi interakciónak szegényessége gyengíti a tanulmányi erőfeszítéseiket, gyengítheti a diplomaszerezésük sikerébe vetett hitüket, illetve csökkenti tanulmányi eredményességüket (Tinto 1975; Astin 1993). Az intézményen belüli extrakurrikuláris tevékenységeket és a hallgató-oktató kapcsolatokat a hazai kutatások is benntartó erőként azonosították (Pusztai 2011). Megfontolandó, hogy mind a távoktatás, mind a távolléti oktatás járványmentes időszakban finánciális és praktikus előnyök mellett erősíthetik a lemorzsolódási kockázatot a hallgatók számára, mivel az iskolai rítusok, a hallgatói és az oktatói kapcsolatok, s ezzel együtt az intézményhez és a felsőfokú tanulmányokhoz fűződő kötelékek redukálódnak. Azt gondolhatnánk, hogy a 21. századi, potenciálisan akár globálissá bővülő, virtuális társadalmi tőke (virtual social capital), amely magában foglalja a hallgatók közötti közösségi hálózatokat, képes a világjárvány okozta társadalmi kapcsolattartás hiányát pótolni (Arkhipova et al. 2020), azonban a 2020. évi nemzetközi kutatások kimutatták, hogy a kényszerű távolléti oktatásban a személytelenséget nagyon hamar motiválatlanság követi (Niemi–Kousa 2020).

Ennek tükrében kutatásunk legfőbb célja nem a távoktatási módszerek és technológiai megoldások vizsgálata, hanem a távoktatásból sokszor nélkülözött intra- és intergenerációs kapcsolatok távolléti oktatás alatt érzékelt hiányának vizsgálata a le-

morzsolódási kockázat szempontjából. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy a járványhelyzet alatt a hallgatói kapcsolatok csökkenésével összefüggésben romlanak-e a hallgatói eredményesség mutatói. Feltételezésünk szerint az intézményi beágyazottság csökkenése a hallgatói továbbhaladás és eredményesség elbizonytalanodását vonja maga után.

A kutatásról: mintajellemzők, alkalmazott mutatók

A kutatási kérdésünk megválaszolásának érdekében kérdőíves vizsgálatot végeztünk a távolléti oktatás első szakaszában (2020. május–június). A „Learning Alone”¹ című kérdőív két szerkezeti egységből állt. Az első egységben a távolléti oktatás előtti tapasztalatokat mértük retrospektíven, majd a második egységben, ugyanazon kérdésekkel vizsgáltuk a válaszadók távolléti oktatás alatti helyzetértékelését. Hat hét alatt 677 hallgató töltötte ki a kérdőívet (172 férfi és 505 nő) összesen 29 magyarországi felsőoktatási intézményből.² A válaszadók 14 képzésterületről kerültek ki, 46%-uk a képzésük elején, 38%-uk a képzésük közepén, 16%-uk a képzésük végén járt. A válaszadók átlag életkora 21,7 (18–30) év. A hallgatók szülei közül legtöbben felsőfokú végzettséggel (46,7%) rendelkeztek, őket a középfokú végzettséggel (40,8%) rendelkezők követték, míg az alacsony iskolázottságú szülők voltak a legkevésbé a válaszadók között (12,4%). A kutatási kérdésekre a CHERD-Hungary által kifejlesztett IESA (Effects of Institutional Integration On Student Achievement In Higher Education) és PERSIST kérdőív bizonyos blokkjainak felhasználásával vagy továbbfejlesztésével kerestük a választ a saját fejlesztésű kérdések mellett. Az IESA kérdőívben a hallgatói kapcsolati háló (Cronbach-alfa 0,798) és az IKT-használati (Cronbach-alfa 0,588) blokkot adaptáltuk, míg a PERSIST kérdőívben az eredményesség mutatóira vonatkozó, azaz a bizalomra (Cronbach-alfa 0,851), az elégedettségre (Cronbach-alfa 0,923) és a perzisztenciára, illetve az elkötelezettségre (Cronbach-alfa 0,841) vonatkozó kérdéseket vettük át.

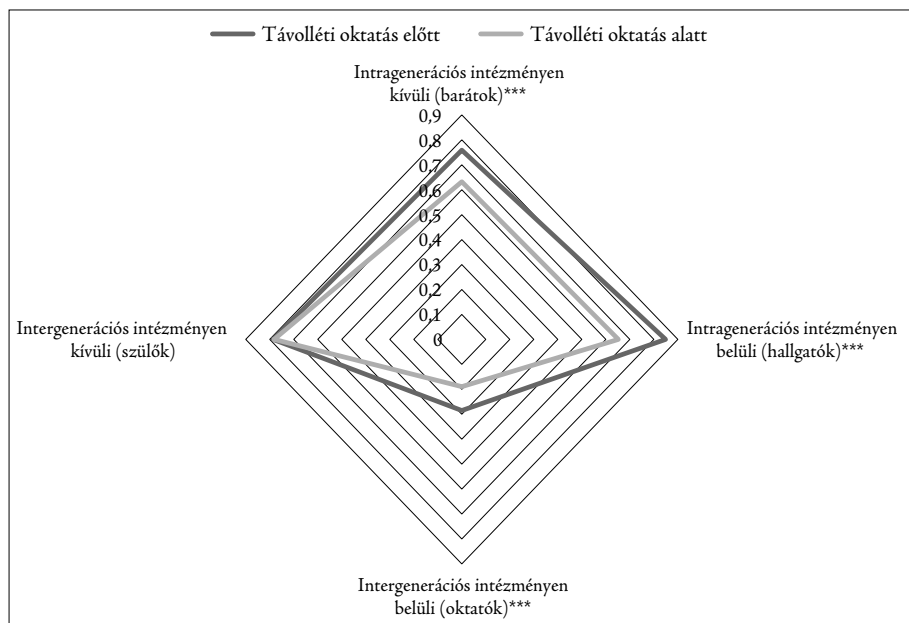
Eredmények

Első lépésben a hallgatók felsőoktatási perzisztenciájának, elkötelezettségének, bizalmának és elégedettségének változását vizsgáltuk, melyek szignifikánsan csökkentek. A legjelentősebb csökkenést a tanulmányi aktivitás területén tapasztaltuk (a hallgatók 62,8%-ánál). Ezt követte a bizalom csökkenését jelzők aránya (50,2%) és az intézményenél elégedetlenek aránya (50,2%). A tanulmányok folytatása melletti kitarítás csökkenése ennél valamivel kevesebbet érintett (40%). Az előbbi mutatók csökkenését érzékelők egyik szülői iskolázottsági csoportban sem voltak felülreprezentálva. Ezután a második

¹ Utalás Robert Putnam *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* című könyvére (Putnam 2000).

² Állatorvosi Egyetem, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Metropolitan Egyetem, Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Dunaújvárosi Egyetem, Edutus Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Gábor Dénes Főiskola, Gál Ferenc Főiskola, Kaposvári Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Kodolányi János Egyetem, Miskolci Egyetem, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Neumann János Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Óbudai Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Soproni Egyetem, Széchenyi István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Szent István Egyetem

lépésben a hallgatói kapcsolatok szerkezetének és intenzitásának összevetését végeztük el. Azt tapasztaltuk, hogy a kapcsolattartás a szülő-hallgató kapcsolatokon kívül mindenhol szignifikánsan szegényesebb lett. A legjobban az intragenerációs kapcsolatok laultak, főként a hallgatótársakkal gyengült a kontaktus (59%) (1. ábra).



1. ábra: A hallgatói kapcsolati hálóké 0 és 1 közötti értékeinek átlaga

Megjegyzés: Páros mintás *t*-próba, * ≤ 0,05; ** ≤ 0,01; *** ≤ 0,001

Forrás: Learning Alone (N = 677)

A kapcsolattartás csökkenése társadalmi háttérre való tekintet nélkül egyformán sújtott minden hallgatót. Mivel a tanulmányi kitarítás, a tanulmányi aktivitás, a bizalom és az elégedettség átlagértékei a két időszak között számottevő különbséget mutattak, indokoltá vált összefüggésvizsgálatok elvégzése. Elsőként a tanulmányok melletti kitarítás átlagértékeit vizsgáltuk. Khi-négyszet próba alapján szignifikáns eredmények az intragenerációs intézményen belüli ($p < 0,01$), az intragenerációs intézményen kívüli ($p < 0,01$), valamint az intergenerációs intézményen kívüli ($p < 0,01$) kapcsolatokkal születtek.

Kiemelt figyelemmel vizsgáldtunk az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása esetében, hiszen a korábbi kutatások szerint ezek a kapcsolatok erős összefüggést mutatnak a tanulmányok melletti kitarítással (Tinto 1975; Astin 1993; Pusztai 2011). Jelen adataink is megerősítették ezt. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a távolléti oktatás időszakában nélkülözött hallgatói kapcsolattartást az online kontaktusok sem tudták megfelelően pótolni (1. táblázat).

1. táblázat: Az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok és a tanulmányi kitartás összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Tanulmányi kitartás változása		
	Csökkent a tanulmányi kitartás (N = 274)	Nem változott a tanulmányi kitartás (N = 230)	Növekedett a tanulmányi kitartás (N = 173)
Csökkentek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	64,2	47,4	64,2
Nem változtak az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	31,4	43,0	30,1
Növekedtek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	4,4	9,6	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,001$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2.

Forrás: Learning Alone adatbázis

A várakozással szemben az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása nem mutatott szignifikáns összefüggést a tanulmányi kitartás változásával ($p > 0,1$). Vélhetően ennek az az oka, hogy a magyar felsőoktatás oktatói alacsony arányban vesznek részt a hallgatók mentorálásában és tutorálásában (Pusztai 2011).

Az eddigi kutatások az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változásának tanulmányi kitartására gyakorolt hatásáról vegyes eredménnyel számolnak be, ugyanis ezek a hallgatói kapcsolatok bizonyos esetekben ösztönzik a hallgatókat a diploma-szerzésre, míg máskor épp ellenkezőleg (Pusztai 2011). Jelen adatok esetében azonban elmondható, hogy az intézményen kívüli barátokkal meglazult kapcsolatok inkább valószínűsítik a válaszadók tanulmányok melletti kitartásának csökkenését (2. táblázat).

2. táblázat: Az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok és a tanulmányi kitartás összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Tanulmányi kitartás változása		
	Csökkent a tanulmányi kitartás (N = 274)	Nem változott a tanulmányi kitartás (N = 230)	Növekedett a tanulmányi kitartás (N = 173)
Csökkentek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	53,3	37,4	47,4
Nem változtak az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	36,1	43,0	38,7

2. táblázat: (folyt.)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Tanulmányi kitartás változása		
	Csökkent a tanulmányi kitartás (N = 274)	Nem változott a tanulmányi kitartás (N = 230)	Növekedett a tanulmányi kitartás (N = 173)
Növekedtek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	10,6	13,0	13,9
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2.

Forrás: Learning Alone adatbázis

A szülőkkel való kapcsolattartás tekintetében a legtöbb személynél nem történt változás (48,3%). Náluk a tanulmányok melletti kitartásban sem ment végbe változás. A hallgatók többnyire hazaköltöztek a távolléti oktatás időszakára, de azoknál, akik nem így tettek, az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolataik gyengültek, s ez együtt járt a tanulmányi kitartás romlásával (36,1%) (3. táblázat).

3. táblázat: Az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok és a tanulmányi kitartás összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Tanulmányi kitartás változása		
	Csökkent a tanulmányi kitartás (N = 274)	Nem változott a tanulmányi kitartás (N = 230)	Növekedett a tanulmányi kitartás (N = 173)
Csökkentek az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	34,7	48,3	44,5
Nem változtak az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	36,1	22,2	25,4
Növekedtek az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	29,2	29,6	30,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2.

Forrás: Learning Alone adatbázis

Mivel tudjuk, a lemorzsolódás egyik meghatározó tényezője a tanulmányi aktivitás erőssége, a hallgatói kapcsolati dimenziók mindegyikére megvizsgáltuk a változással való összefüggéseket. A minta több mint felét képezték azok a hallgatók, akiknél csökkent a tanulmányi aktivitás. A tanulmányi aktivitás az intragenerációs intézményen belüli ($p < 0,01$) és az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változásával ($p < 0,001$) mutatott szignifikáns összefüggést.

A csökkenő tanulmányi aktivitást mutatók majd kétharmadát képezték azok a hallgatók, akiknél gyengült az intragenerációs intézményen belüli kapcsolattartás. Ez az eredmény – a tanulmányi kitartásnál tapasztaltakhoz hasonlóan – a hallgatótársakhoz kötődő kapcsolatok fontosságát erősíti meg, s rávilágít az együtt tanulás, a közös munkaszervezés szerepére (4. táblázat).

4. táblázat: Az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok és a tanulmányi aktivitás összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Tanulmányi aktivitás változása		
	Csökkent a tanulmányi aktivitás (N = 425)	Nem változott a tanulmányi aktivitás (N = 87)	Növekedett a tanulmányi aktivitás (N = 165)
Csökkentek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	64,0	44,8	51,5
Nem változtak az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	31,1	46,0	39,4
Növekedtek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	4,9	9,2	9,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2.

Forrás: Learning Alone adatbázis

Döntően növekedett a tanulmányi aktivitásuk azoknak, akik nem változtattak szüleikkel való kapcsolattartásukon. A tanulmányi aktivitásukból veszítő hallgatók egyharmadát képezték azok, akik a szüleiktől kevesebb támogatást kaptak (32,5%), igaz, egy másik csoportban a tanulmányi aktivitás csökkenése a szülői kapcsolatok erősödésével járt (31,1%). Úgy véljük, ezek voltak azok a hallgatók, akikre egyszerre nehezedett a tanulás és az otthoni, családi teendők kötelezettsége. Valószínűleg a családokhoz hazaköltözve hely- és eszközhiány is nehezítette a helyzetüket. Ez az eredmény a távoktatási formák egy sajátosságára, a családi közegben való tanulás komplikáltságára, a jó minőségű kollégiumi férőhelyek fontosságára hívja fel a figyelmet (5. táblázat).

5. táblázat: Az intergenerációs intézményen kívüli kapcsolatok és a tanulmányi aktivitás összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Tanulmányi aktivitás változása		
	Csökkent a tanulmányi aktivitás (N = 425)	Nem változott a tanulmányi aktivitás (N = 87)	Növekedett a tanulmányi aktivitás (N = 165)
Csökkentek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	32,5	28,7	18,8

5. táblázat: (folyt.)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Tanulmányi aktivitás változása		
	Csökkent a tanulmányi aktivitás (N = 425)	Nem változott a tanulmányi aktivitás (N = 87)	Növekedett a tanulmányi aktivitás (N = 165)
Nem változtak az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	36,5	54,0	49,1
Növekedtek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	31,1	17,2	32,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,001$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2 .

Forrás: Learning Alone adatbázis

Munkánk során a bizalomváltozás hallgatói kapcsolatok változásával való összefüggését is vizsgáltuk, s megállapítottuk, hogy a bizalom gyengülése az intergenerációs intézményen belüli ($p < 0,001$), illetve az intragenerációs intézményen kívüli ($p < 0,05$) kapcsolatokkal mutat szignifikáns összefüggést.

Az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok romlása kritikus szint alá csökkent. Mivel adataink szerint eleve alacsony szintű oktató-hallgató kapcsolat jellemezte a válaszadókat már a távolléti oktatás előtt is, ennek romlása fokozódó bizalmatlansággal járt együtt. A felsőoktatási intézményi szereplők közül általában még az oktatókban bíznak leginkább a hallgatók a rektorokkal, dékánokkal, adminisztrátorokkal és hallgatói képviselőkkel szemben (Pusztai 2011). Most ez is elillant, s ezt azért tartjuk különösen veszélyesnek, mert a bizalmatlanság az intézményből való kiábrándulás egyik jellemzője, ami szoros kapcsolatban áll a lemorzsolódási rizikó növekedésével (Fényes 2019; Pusztai–Kovács–Hegedűs 2019) (6. táblázat).

6. táblázat: Az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok és a bizalom összefüggése (%)

Intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Bizalom változása		
	Csökkent a bizalom (N = 370)	Nem változott a bizalom (N = 160)	Növekedett a bizalom (N = 177)
Csökkentek az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	48,8	45,0	45,0
Nem változtak az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	40,3	46,9	40,1

6. táblázat: (folyt.)

Intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Bizalom változása		
	Csökkenett a bizalom (N = 370)	Nem változott a bizalom (N = 160)	Növekedett a bizalom (N = 177)
Növekedtek az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	10,9	8,1	24,3
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2 .

Forrás: Learning Alone adatbázis

A távolléti oktatás alatt a válaszadók több mint a felénél csökkent a bizalom a megelőző időszakhoz képest. Ezen hallgatók közel felénél romlottak az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok is. A járványhelyzet okozta elszigeteltség, a társas támasz hiánya összefüggésbe hozható a bizalmatlanság érzésének növekedésével (7. táblázat).

7. táblázat: Az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok és a bizalom összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Bizalom változása		
	Csökkenett a bizalom (N = 370)	Nem változott a bizalom (N = 160)	Növekedett a bizalom (N = 177)
Csökkentek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	51,8	41,9	40,1
Nem változtak az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	38,2	47,5	41,8
Növekedtek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	10,0	10,6	18,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,05$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2 .

Forrás: Learning Alone adatbázis

Az elégedettségnek a hallgatói kapcsolatok változásával való összefüggését vizsgálva szignifikáns együttjárás fedezhető fel az intragenerációs intézményen belüli ($p < 0,01$), az intergenerációs intézményen belüli ($p < 0,01$), valamint az intragenerációs intézményen kívüli ($p < 0,001$) kapcsolatok változása esetében is.

Az elégedetlenebbé váló hallgatók döntő többségének (66,1%) csökkentek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolataik, s elégedettebbek voltak azok, akiknek kevésbé lazultak meg a hallgatótársak felé mutató kontaktusai (8. táblázat).

8. táblázat: Az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok és az elégedettség összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Elégedettség változása	
	Elégedetlenebb (N = 313)	Elégedettebb (N = 364)
Csökkentek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	66,1	51,9
Nem változtak az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	28,8	40,4
Növekedtek az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok	5,1	7,7
Összesen	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2 .

Forrás: Learning Alone adatbázis

Az elégedettebbé válók körében jelentősen magasabb az oktatókkal változatlan vagy intenzívebb kapcsolatot tartók aránya, mint azt az előző táblázatban a hallgatótársaknál lártuk. Az elégedetlenebbé váló hallgatók felénél pedig az oktatói kapcsolatok csökkenése jelentkezett. Ez megerősíti a kutatások azon álláspontját, miszerint az oktatókkal való szegényes vagy csökkenő kapcsolatok nagyban hozzájárulnak a hallgatók elégedetlenségéhez (Pusztai 2011). Úgy véljük, ez az eredmény, a bizalomhoz hasonló módon, az intézményből való kiábrándultság felé vezető út előjele (9. táblázat).

9. táblázat: Az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok és az elégedettség összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok változása	Elégedettség változása	
	Elégedetlenebb (N = 313)	Elégedettebb (N = 364)
Csökkentek az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	51,8	38,2
Nem változtak az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	37,1	45,9
Növekedtek az intergenerációs intézményen belüli kapcsolatok	45,9	45,9
Összesen	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,01$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2 .

Forrás: Learning Alone adatbázis

Az elégedetlenebbek 55%-át képezték azok, akiknek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatai is csökkentek. A COVID-19-helyzet alatt bevezetett korlátozások miatt lazuló kapcsolatok az intézménnyel való elégedettség növekedésével együttjártak (10. táblázat).

10. táblázat: Az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok és az elégedettség összefüggése (%)

Intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok változása	Elégedettség változása	
	Elégedetlenebb (N = 313)	Elégedettebb (N = 364)
Csökcentek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	55,0	39,0
Nem változtak az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	35,1	46,7
Növekedtek az intragenerációs intézményen kívüli kapcsolatok	9,9	14,3
Összesen	100,0	100,0

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, $p < 0,001$, félkövérrel jelölve: adj. res. > 2.

Forrás: Learning Alone adatbázis

Az eredmények alapján tehát elmondható, hogy a hallgatók kapcsolati redukciója jelentős összefüggést mutat a négy eredményességi változókkal. Az intragenerációs intézményen belüli kapcsolatok erőssége jelentősen összefügg a tanulmányok melletti kitaratás, a tanulmányi aktivitás és az elégedettség változásával. Az oktatóktól való eltávolodás a bizalom és az elégedettség gyors és erőteljes leépülését vonta maga után. A szülőkkal való kapcsolattartás erős kapcsolatban áll a hallgatók tanulmányi kitaratásával és aktivitásával, az intézményen kívüli kortárs kapcsolatok pedig a tanulmányi aktivitáson kívül minden dimenzióval összefüggésben állnak.

Az elemzés utolsó lépésében megvizsgáltuk, hogy a négy eredményességi dimenzióban (tanulmányi kitaratás, aktivitás, bizalom, elégedettség) tapasztalt, összesített s az átlagosnál erőteljesebb romlás esélyét melyik kapcsolati erőforrás gyengülése növelte leginkább a többi változó kontrollja alatt. A logisztikus regressziós elemzés³ szerint a leg-erősebben a hallgatótársak hiánya ($\exp(B) = 1,828$, $p < 0,01$), azután a szülői kapcsolatok lazulása ($\exp(B) = 1,623$, $p < 0,05$), majd az oktatói kontaktusok csökkenése ($\exp(B) = 1,473$, $p < 0,05$) növeli a hallgatói eredményesség romlásának esélyét. A többi változó kontrollja mellett az intézményen kívüli kortárs kapcsolatok nem számítanak befolyásos tényezőnek.

Ennek alapján elmondható, hogy a hallgatótársakkal, a szülőkkal és az oktatókkal fenntartott kapcsolatok befolyása egymástól független és erős. Ez az eredmény tovább-erősíti azt a tézist, miszerint az intézménybe jól beágyazott hallgató valójában a hallgatói társadalomba jól integrált hallgató. A szülők még a felsőoktatás alatt is igen fontos partnerei az oktatásnak a hallgatók tanulmányi kitaratásának és aktivitásának fenntartása érdekében. Továbbá az oktatói kapcsolattartás, melyet tovább csökkentett a távolléti oktatás kontextusa, a képzés hatékonyságának szilárd támasza lehetne.

³ A modell függő változója 1-es értéket kapott, ha az átlagosnál erőteljesebb volt a romlás, vagyis amikor legalább két eredményességi dimenzióban romlás volt tapasztalható.

Összegzés

Tanulmányunkban a „Learning Alone” kutatás COVID–19-pandémia első hulláma alatt felvett adatait elemeztük ($N = 677$). Az adatfelvétel során az elérhető legnagyobb hallgatói online közösséggel vettük fel a kapcsolatot, így az elemzés során levont következtetések a magyar hallgatótársadalomra nézve nem általánosíthatók.

Kutatásunk eredménye szerint a hallgatók tanulmányi aktivitása, tanulmányok folytatása melletti kitartása, bizalma és elégedettsége a tavaszi távolléti oktatás alatt egyöntetűen romlott minden szülői iskolázottsági csoportban. Az intergenerációs intézményen kívüli (szülői) kapcsolatokon kívül, minden más kapcsolati dimenzióban szignifikánsan csökkent a hallgatók kapcsolattartása.

Tanulmányunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogy ez a változás hogyan függ össze a hallgatók kapcsolati kontaktusainak változásával. A hallgatótársakhoz fűződő kapcsolatok gyengülése hozható a leginkább összefüggésbe az eredményességgel: az intézményen belüli baráti kapcsolatok redukációjával párhuzamosan csökkent a tanulmányok melletti kitartás, a tanulmányi aktivitás, illetve az elégedettség. Az oktató-hallgató kapcsolattartás gyengülése együtt járt a bizalom és az elégedettség csökkenésével. A szülői kapcsolatok terén nem volt megállapítható szignifikáns csökkenés, mégis, akiknek lazult a kapcsolata a szüleivel, annak a tanulmányok melletti kitartása és aktivitása is csökkent. Az intézményen kívüli kortársakhoz fűződő kapcsolatok csökkenése is összefüggést mutatott a tanulmányok melletti kitartás, az elégedettség és a bizalom csökkenésével, de a másik három kapcsolati dimenzióval szemben ennek nem volt jelentős, önálló befolyása a hallgatók eredményességének csökkenésére. Mindezek alapján hipotézisünk azon része megerősíthető, miszerint a hallgatótársak és az oktatók felé irányuló kapcsolatok redukciója növeli az eredménytelenség rizikóját.

Noha a járványhelyzet okozta távolléti oktatásra egy, az átlagosnál jóval szigorúbb távoktatási „kísérletként” is tekinthetünk – melyet természetesen súlyosbított az extra-organizációs kapcsolatok visszaesése is –, jelen kutatás felhívta a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásnak a tudástranszfer mellett számos további funkciója is van. Mindennek tudatában fontos, hogy ismerjük az intézményen belüli kapcsolatok hiányából fakadó lehetséges következményeket annak érdekében, hogy az oktatás növekvő digitalizálódása mellett a felsőoktatásban folyó munka olyan formái alakuljanak ki a jövőben, amelyek képesek a hallgatót az intézmény társas közegébe integrálni.

IRODALOM

- ARKHIPOVA, V. A., VASILYEVA, L. G., GURDZHIYAN, V. L., MAKAROV, A. L., MASHKIN, N. A., NIKITINA, A. A. & MAGARAMOV, S. A. (2020) Features of Student Virtual Social Capital: Characteristics, Opportunities and Limits. *EurAsian Journal of BioSciences*, Vol. 14. No. 2. pp. 3725–3729.
- ASTIN, A. W. (1993) *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.
- FÉNYES H. (2019) A lemorzsolódás okai és klaszterei. In: Kovács K. et al. (eds) *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, CHERD. pp. 5–7.

- FERDIG, R. E., BAUMGARTNER, E., HARTSHORNE, R., KAPLAN-RAKOWSKI, R. & CHRYSTALLA MOUZA, C. (2020) Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. AACE-Association for the Advancement of Computing in Education.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T. & BOND, A. (2020) The Differences between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Elérhető: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. [Letöltve: 2021. 02. 07.]
- KRISTÓF ZS. (2020) International Trends of Remote Teaching Ordered in Light of the Coronavirus (COVID-19) and Its Most Popular Video Conferencing Applications that Implement Communication. *Central European Journal of Educational Research*, Vol. 2. No. 2. pp. 84–92.
- NIEMI, H. M. & KOUSA, P. (2020) A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*. *International Journal of Technology in Educaion and Science*, Vol. 4. No. 4. pp. 352–369.
- PUSZTAI G. (2011) A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI G., KOVÁCS K. & HEGEDŰS R. (2019) Lemorzsolódók tegnap, ma, holnap. *Educatio*, Vol. 28. No. 4. pp. 737–754.
- PUTNAM, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster.
- RAPANTA, C., BOTTURI, L., GOODYEAR, P., GUÀRDIA, L. & KOOLE, M. (2020) Online University Teaching during and after the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, Vol. 2. No. 3. pp. 923–945.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R. & POTTER, J. (2020) Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During The Coronavirus Emergency. *Learning, Media & Technology*, Vol. 45. No. 2. 107–114.

A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS JELENLÉTE A MAGYAR ÁLLAMI EGYETEMEK SZERVEZETI DOKUMENTUMAIBAN

DÁNOS ZSOLT

Széchenyi István Egyetem, Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola

Beérkezett: 2020. július 10., elfogadva: 2021. január 21.

A tanulmány a magyarországi állami felsőoktatási intézmények honlapjain elérhető szervezeti dokumentumokban tartalomelemzés segítségével keresi az alig két évtizedes múltra visszatekintő egyetemi társadalmi felelősségvállalás jelenlétét. A fogalom, amely az egyetem modern szerepeinek értelmezését tárgítja, a vállalati társadalmi felelősségvállalás nyomán tűnt fel, összekapcsolódva a harmadik misszió jelenségével. Emellett az írás kategóriákat kíván felállítani arra vonatkozólag, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás hogyan jelenik meg és milyen tudatosságot képvisel az intézmények felelősségvállalásában. A tanulmány mindehhez bemutatja azokat a kereteket, amelyekben az egyetemi társadalmi felelősségvállalás fogalma kialakult.

Kulcsszavak: egyetemi társadalmi felelősségvállalás, magyar felsőoktatás, szervezeti dokumentumok, tartalomelemzés

The study uses the method of content analysis in the organizational documents available on the institutional websites of Hungarian higher education to look for the presence of university social responsibility, which dates back only two decades. The concept emerged in the wake of corporate social responsibility in connection with the phenomenon of the third mission and seeks to broaden the interpretation of the modern roles of the university, but it has hardly been researched in the Hungarian research. Besides, the writing seeks to establish categories of how university social responsibility manifests itself and what awareness the institution represents in responsibility. For all this, the study presents the framework in which the concept of university social responsibility has been developed.

Keywords: university social responsibility, Hungarian higher education, organizational documents, content analysis

Levelező szerző: Dános Zsolt, Széchenyi István Egyetem RGDI, 9026 Győr, Egyetem tér 1.
E-mail: danos.zsolt@gmail.com

Bevezetés

A tanulmány annak bemutatására törekszik, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás milyen módon és mértékben jelent meg a hazai felsőoktatásban, és ehhez az egyes állami egyetemek szervezeti dokumentumaiban való megjelenését és szerepét veszi alapul. Az írás célul tűzi ki, hogy minden állami egyetem¹ szervezeti dokumentumai alapján igazolja az egyetemi társadalmi felelősségvállalás elterjedtségét, és kategóriákat kínáljon az egyetemi társadalmi felelősségvállalás intézményi rendszerezésére.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás történetének egyik mérföldkövének tekinthető az 1988-as Magna Charta Universitatum, ami az európai egyetem értékeit foglalta magába, és igaz, erősen az akadémiai szféra szerepét emelte ki, de mégis hitet tett a társadalmi értékek formálásának feladata mellett. Jóval demokratikusabb szellemben fogant az 1998-as World Declaration című UNESCO dekrétum, amely a felsőoktatás egészének társadalmi feladatait hangsúlyozta (Veroszta 2010). Az 1998-as dekrétum 2009-es megerősítése (*The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development* című UNESCO-dekrétum) hasonlóan az előzményhez a felsőoktatás társadalmi felelősségét hangsúlyozza (Gurria 2009). Az 1998-as dekrétum nagyban hozzájárult a bolognai folyamat szellemi útkereséséhez is, az Európai Felsőoktatási Térség megszületésének egyik vezérmotívuma volt az oktatáshoz való hozzáférés lehetőségeinek javítása, illetve az ehhez kapcsolódó esélyegyenlőség támogatása (Hrubos 2008). Az Európai Unió mellett az UNESCO járul hozzá legerőteljesebben a felsőoktatási intézmények társadalmi felelősségvállalásához annak stratégiai irányelveinek megfogalmazásával. Az említett stratégiai dokumentumok nagyban hozzájárultak az egyetemi társadalmi felelősségvállalás értelmezési keretének, illetve szakirodalmi bázisának kialakulásához.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás gondolatának első megjelenése Boyer (1996) névéhez kötődik, aki az elkötelezettségi ösztöndíj (*Scholarship of Engagement*) koncepciójának megalkotója, ami az egyetemi társadalmi felelősségvállalás előfutárjának tekinthető. Korai értelmezéssel kísérletezett Bonnen (1998) is, és jelentős volt az egyetemi közösségi elkötelezettség (*university civil engagement*) kifejezés térhódítása is, amelyet az irodalomban az egyetemi társadalmi felelősségvállalás egyfajta előzetes szinonimájaként használtak (Esfjani–Hussain–Chang 2012). A 2000-es évek kutatási irányát elsősorban a fenntarthatóság egyetemi keretek között való értelmezése fedte le. Ezek a munkák többnyire az egyetemi működést próbálták meg olyan módon modellezni, hogy a fenntartható fejlődés szempontjai érvényesüljenek az egyetemi stratégiákban (Lukman–Glavic 2007; Velazquez et al. 2006). Itt kell megemlíteni az 1990-es Talloires-i nyilatkozatot, amely fontos kísérletet tett a fenntartható egyetem fogalmának meghatározására és a modellek alapját jelentette.

¹ 2020. június 1-jei állapot szerint.

A fenntartható egyetem modellje mellett csak a 2000-es években jelent meg önálló fogalomként az egyetemi társadalmi felelősségvállalás, habár a fogalom által lefedett jelenség kutatása ezt jó néhány évvel megelőzte. A kezdeti modellek alapját a vállalati társadalmi felelősségvállalással való összehasonlítás és az attól való megkülönböztetés jellemezte (Jorge–Peña 2017). Jorge és Peña (2017) a 2000 és 2015 között publikált irodalom áttekintése után kísérte meg összegezni az egyetemi társadalmi felelősségvállalás lényegét. Az egyetemi felelősségvállalásnak ma talán legelterjedtebb definíciója Vallaeys (2014) nevéhez fűződik, akinél központi szerepet kap a helyi elkötelezettség és beágyazottság, valamint a demokratikus tudástermelés. Elképzelése szoros összefüggésben áll a zöld egyetem ideájával, és hitet tesz amellett, hogy a fenntarthatóság és a méltányos tanulás- és kutatásszervezés feltételezi, hogy a tudomány és a tudás nem értékesíthető termékek, mert közvetlenül az értékeremtésért felelnek. A kiemelt intézmények feladata ebben a felfogásban olyan morális felelősség, amely globális keretekben gondolkodik. Az egyetemeknek azonban ennek eléréséhez teljes rendszerüket át kell szervezniük (Vallaeys 2014).

A hazai egyetemek viszonylatában Bander (2011) végezte el azok küldetésnyilatkozatának elemzését, amelynek során tanulmányozta az összes hazai felsőoktatási intézmény honlapján (68 intézmény volt 2011-ben) elérhető vállalt intézményi küldetések tartalmát. 64 intézmény honlapján talált küldetésre utaló tartalmakat, amelyek közül harmadik misszió 58 intézménynél volt megfigyelhető valamilyen formában. A kutatás alapján a harmadik kategóriát alkotó társadalmi szerepvállalás és azon belül a szűkebb és tágabb környezetnek nyújtott szolgáltatások bizonyultak a felsőoktatási intézmények harmadik missziós legelterjedtebb dimenziójának. A szűkebb és tágabb társadalmi környezetnek nyújtott szolgáltatások így összesen 58 intézményben voltak megfigyelhetők.

Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás nem köthető kizárólag a harmadik misszióhoz, érdemi része ide tartozik, de nem azonos vele. Az egyetem alaptevékenységei megfeleltethetők felelős társadalmi tevékenységnek, nincs ellentmondás az alaptevékenység és a felelős társadalmi magatartás között, ami azzal jár, hogy mind az oktatásnak, mind a kutatásnak van olyan dimenziója, ami az egyetemi társadalmi felelősségvállalásban is értelmezhető. Ebből látható, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás inkább horizontális fogalom, mint az egyes missziókhöz köthető kategória, ugyanakkor kétségtelen, hogy leginkább a harmadik misszióhoz áll közel, és a kapcsolódó tevékenységek jó része ehhez a misszióhoz kötődik.

A kutatás célja és módszertana

Az elemzés egy olyan kutatáshoz kapcsolódott, amelynek elsődleges célja annak megállapítása volt, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás milyen formában és hogyan jelenik meg a hazai intézmények körében. A kutatáshoz szükséges volt az egyetemi társadalmi felelősségvállalás és az ahhoz kapcsolódó fogalmak jelenlétének és ismeretének felmérése is, illetve annak vizsgálata, hogy ezek mennyire épülnek be az intézmények stratégiai rendszerébe és mennyire fedezhetők fel azok gondolkodásában.

A vizsgálat során összesen huszonegy egyetem² szervezeti dokumentációjának elemzésére került sor, mely egyetemek kiválasztását az alábbi szempontok indokolták:

- a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 1. melléklete tartalmazza ezeket az intézményeket, mint Magyarország államilag elismert felsőoktatási intézményeit;
- mindegyik a vizsgálat lezárásáig, 2020. május 31-ig az állami (fenntartású) egyetemek csoportjába tartozik, azaz a fenntartásukat állami szervezet látja el, illetve egyetemi besorolásúak, ami jogi szempontból elválik az ún. alkalmazott tudományok egyetemi csoportjától.

Az így kiválasztott egyetemek a hazai szabályozásban homogén besorolást alkotnak, ami alkalmassá teszi önálló klaszterként való vizsgálatukat, ugyanakkor összetételüket tekintve is kellően változatosak, azaz a kutatás céljának megfelelően csoportosíthatók. A kezdeti csoportosítás során figyelembe vettük *Bander (2011)* kutatásának csoportképző elemeit is:

- Klasszikus egyetemek: Debreceni Egyetem (DE), Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Pécsi Tudományegyetem (PTE), Szegedi Tudományegyetem (SZTE);
- Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), Kaposvári Egyetem (KE), Miskolci Egyetem (ME), Óbudai Egyetem (ÓE), Pannon Egyetem (PE), Soproni Egyetem (SoE), Szent István Egyetem (SZIE), Széchenyi István Egyetem (SZE);
- Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek: Állatorvostudományi Egyetem (ÁTE), Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE), Magyar Képzőművészeti Egyetem (MKE), Magyar Táncművészeti Egyetem (MTE), Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME), Színház- és Filmművészeti Egyetem (SFE), Testnevelési Egyetem (TE);
- Speciális profilú, viszonylag nagy egyetemek: Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), Semmelweis Egyetem (SE).

A vizsgálat hipotézise szerint ez az egyetemi kategorizálás a társadalmi felelősségvállalás szempontjából is releváns csoportosítást jelent. Ennek alátámasztásához az alábbi egyetemi dokumentumok elemzésére került sor:

- intézményfejlesztési terv(ek),
- vízió (vagy ezzel egyenértékű szervezeti dokumentum),
- misszió vagy küldetésnyilatkozat,
- minőségpolitikai vagy minőségirányítási dokumentumok,
- szervezeti és működési szabályzat,
- esélyegyenlőségi terv (vagy ezzel egyenértékű szervezeti dokumentum),
- fenntarthatósági stratégia (vagy ezzel egyenértékű szervezeti dokumentum).

² Az egyetemek: Állatorvostudományi Egyetem (ÁTE), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), Debreceni Egyetem (DE), Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), Kaposvári Egyetem (KE), Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE), Magyar Képzőművészeti Egyetem (MKE), Magyar Táncművészeti Egyetem (MTE), Miskolci Egyetem (ME), Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME), Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), Óbudai Egyetem (ÓE), Pannon Egyetem (PE), Pécsi Tudományegyetem (PTE), Semmelweis Egyetem (SE), Soproni Egyetem (SoE), Szegedi Tudományegyetem (SZTE), Szent István Egyetem (SZIE), Széchenyi István Egyetem (SZE), Színház- és Filmművészeti Egyetem (SZFE), Testnevelési Egyetem (TE).

A dokumentumokat kvantitatív tartalomelemzési módszerrel elemeztünk, amelynek keretében az érintett egyetemek felsorolt dokumentumaiban meghatározott kulcsszavak előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk. A kulcsszavas keresés egyszerű dokumentumkereső funkcióval valósult meg. A kulcsszavak felmérését követően az egyes dokumentumokban elért kulcsszavas találatokat dokumentumonként és intézményenként összesítettük, majd összehasonlítottuk az elért eredményeket.

Az egyes szövegekben az alábbi kulcsszavakra, kifejezésekre kerestünk rá:

- társadalmi felelősségvállalás,
- harmadik misszió,
- jótékonyság,
- fenntarthatóság,
- fenntartható fejlődés,
- környezetvédelem,
- esélyegyenlőség,
- önkéntes,
- civil,
- rászoruló.

Az összevetés során vizsgáltuk, hogy a négy, előzetesen kialakított kategórián belül, amelynek kialakítása során az intézményi méreteket és a képzési profilt vettük alapul, az egyes intézményeknél elért eredmények milyen mértékben mutatnak hasonló képet. Amennyiben a vizsgálat az egyes kategóriákon belül hasonló eredményeket mutat, akkor az igazolja az előzetesen felállított intézményi kategóriák megfelelőségét. Az eltérő eredmények azonban új kategóriák felállítását teszik szükségessé.

A szervezeti dokumentumok vizsgálatának eredményei

A kiválasztott dokumentumkörök alátámasztottságát a kutatás igazolta. A dokumentumok jelentős része elérhető volt és rendelkezésre is állt (de nem minden intézménynél). Egyedül a vízió vizsgálata tekinthető sikertelennek, mivel víziót vagy jövőképet mindössze két intézménynél (Simmelweis Egyetem, Széchenyi István Egyetem) lehetett csak találni: az intézmények többsége vagy nem tüntette fel a víziót a honlapján, vagy nem önálló dokumentumként, más tartalmon belül voltak megtalálhatóak, illetve egyáltalán nem volt fellelhető ilyen dokumentum.

A kutatás során törekedtünk arra, hogy a hiányzó dokumentumok esetében is keressünk kapcsolódó tartalmakat, ezeket viszont csak abban az esetben vizsgáltuk, ha funkciójában a keresett dokumentumnak megfelelő volt. Amennyiben ilyen nem állt rendelkezésre, olyan tartalmakat kerestünk, amelyek hasonló szerepet tölthetnek be az intézmény külső és belső kommunikációjában, illetve utalásokat vagy kapcsolódó részeket kerestünk a hiányzó tartalomra, bár ezeket ezt követően csak indokolt esetben elemeztük. Minden intézménynél volt legalább egy vagy két elérhető és elemezhető dokumentum, de inkább három–öt anyag volt a jellemző.

A kifejezések meglétének vagy hiányának jelentősége kulcsszótól függően eltérő, de mindenképpen lényeges, hogy olyan kifejezésekről van szó, amelyeknek akár egyszeri jelenléte is igazolhatja tevékenységek vagy az egyetemi társadalmi felelősségvállaláshoz kapcsolódó gondolkodás jelenlétét és a tevékenységek művelését. A gyakoriság mind-

ehhez mérten pedig a témához való tudatos és adott esetben fogalmilag is felvértezett viszonyulás jelzője lehet. Kétségtelenül fontos megemlíteni, hogy attól, hogy az intézmény stratégiai dokumentumaiban szerepel egy-egy keresőszó, még korántsem biztos, hogy abból aktív tevékenységek is fakadnak. Ezek mellett azért fontos a kulcsszavak megtalálhatósága, mert azok teljes hiánya viszont igen nagy valószínűség szerint valódi hiányt jelez, nem feltétlenül a kapcsolódó tevékenységek teljes hiányát, hanem sokkal inkább a témáról való szervezeti szintű gondolkodás, tudatos tervezés és végrehajtás, illetve a kommunikáció, transzparencia hiányát, amit pedig alapvetésnek kell tekintenünk az egyetemi társadalmi felelősségvállalás jelensége kapcsán.

A kutatás megerősítette *Bander (2011)* korábbi eredményeit, vagyis az egyetemi társadalmi felelősségvállalás mind az egyetemi stratégiai dokumentumokban, mind a mindennapi működésében jelen van a vizsgált intézményi körben. Minden intézménynél kimutatható volt a jelenlét, igaz, eltérő mértékben és intenzitással. Azt azonban mindenképpen le kell szögezni, hogy a még elkötelezettek tekinthető intézmények esetében is hiányos a tevékenységek disszeminációja, és kevésbé áttekinthető a kommunikáció és az intézményesültség. Ez összekapcsolódik egy, az Egyesült Államokban végzett kutatás eredményeivel, ahol a nyilvánosság és az online információk biztosítása jóformán minden egyetemi típusban hiányos és elégtelen volt (*Sánchez–Bolívar–López-Hernández 2013*).

A szervezeti dokumentumok (intézményfejlesztési terv, vízió, küldetésnyilatkozat vagy misszió), minőségpolitikai vagy minőségirányítása dokumentum, szervezeti és működési szabályzat) összesített kulcsszavas találatait az *1. táblázat* mutatja be.

1. táblázat: Kulcsszavas találatok az egyes intézmények szervezeti dokumentumaiban

Intézmény	Társadalmi felelősségvállalás	Harmadik misszió	Jótekonyság	Fenntarthatóság	Fenntartható fejlődés	Környezetvédelem	Esélyegyenlőség	Önkéntes	Civil	Rászoruló	Kulcsszavak összesen
DE	1	16	0	8	0	1	7	0	4	1	38
ELTE	0	7	0	4	14	3	9	0	2	0	39
PTE	3	4	0	4	0	0	6	9	5	0	31
SZTE	9	26	0	5	4	2	8	0	4	0	58
BME	0	6	0	4	1	10	3	1	1	0	26
KE	4	7	0	2	1	3	5	0	2	2	26
ME	0	0	0	1	1	16	31	1	3	0	53
ÓE	5	5	0	1	0	4	11	1	6	1	34
PE	2	11	0	5	0	1	1	0	0	0	20
SoE	0	2	0	22	17	8	8	0	5	1	63
SZIE	0	5	0	2	5	12	2	0	1	0	27
SZE	2	7	0	3	2	0	1	0	1	0	16
ÁTE	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3
LFZE	0	11	0	2	1	1	10	0	3	1	29

1. táblázat: (folyt.)

Intézmény	Társadalmi felelősségvállalás	Harmadik misz-szió	Jórékonyosság	Fenntarthatóság	Fenntartható fejlődés	Környezet-védelem	Esélyegyenlőség	Önkéntes	Civil	Rászoruló	Kulcsszavak összesen
MKE	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
MTE	0	6	0	0	0	1	0	0	0	0	7
MOME	0	0	0	39	7	4	9	2	3	0	64
SZFE	0	0	0	0	0	0	5	3	1	0	9
TE	0	0	0	0	0	0	8	2	0	0	10
NKE	2	1	0	14	15	5	1	3	12	0	53
SE	2	4	0	5	0	3	12	1	0	0	27

Forrás: Saját szerkesztés

A 2. táblázatban kategóriánként összegzett eredményekből látható, hogy az egyes kategóriákon belül jelentős eltérések tapasztalhatók, ami felveti a kérdést, hogy az egyes egyetemek valóban az előzetesen létrehozott csoportokba sorolhatók.

2. táblázat: Az egyes csoportok összesített eredményei a szervezeti dokumentumokban végzett kulcsszavas keresés kapcsán

Intézményi kategóriák méret és profil szerint	Legjobb találatot elérő intézmény	Legjobb találat	Legkevesebb találatot elérő intézmény	Legkevesebb találat	Különbség	Találatok átlaga
Klasszikus egyetemek	SZTE	58	PTE	31	27	41,5
Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek	SoE	63	SZE	16	47	33,1
Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek	MOME	64	MKE	1	63	17,6
Speciális profilú, viszonylag nagy egyetemek	NKE	53	SE	27	26	40,0
Összes kategória	MOME	64	MKE	1	63	30,2

Forrás: Saját szerkesztés

Az egyes kategóriákon belül látható jelentős eltérések felvetik a kérdést, hogy az egyes egyetemek valóban az előzetesen létrehozott csoportokba sorolhatók-e? A kérdés megválaszolását segíti a láthatóság, a transzparencia vizsgálata, hiszen az egyetemi társadalmi felelősségvállalásnak, mint minden felelősségvállalásnak, központi motí-

vuma a tudatosság és a láthatóság. Az az egyetem, amelyik nem vagy nem tudatosan válogatja az ezekhez kapcsolódó tartalmakat, nincs tisztában ennek a jelenségnek a jelentőségével. Másrészt minél kisebb mennyiségű releváns tartalom elérhető, annál kevésbé feltételezhető, hogy az egyetem tudatosan irányítja a kapcsolódó tevékenységeit. A kulcsszavas kutatás eredményeként két csoportosítási dimenziót sikerült azonosítani: a látható tudatosság (a szervezeti dokumentumokban lévő kulcsszavak száma alapján) és a látható aktivitás (az egyetemi dokumentumokban található tevékenységek mértéke) szintje. Ezek alapján a 21 vizsgált felsőoktatási intézmény esetében a 3. táblázatban bemutatott csoportosítás és besorolás körvonalazható.

3. táblázat: A kulcsszavas kutatást követő intézményi kategóriák az egyetemi társadalmi felelősségvállalás kapcsán

Látható aktivitás / látható tudatosság	Átlag feletti látható tudatosságú egyetemek	Átlagos látható tudatosságú egyetemek	Átlag alatti látható tudatosságú egyetemek
Kiemelkedő látható aktivitású egyetemek	SZTE	SE	–
Magas látható aktivitású egyetemek	–	ELTE	SZE
Közepes látható aktivitású egyetemek	SoE NKE	BME ÓE SZIE	TE
Alacsony látható aktivitású egyetemek	ME MOME	DE PTE KE LFZE	PE ÁTE MKE MTE SZFE

Forrás: Saját szerkesztés

A látható aktivitás tekintetében négy dimenziót sikerült megkülönböztetni, míg a látható tudatosság esetében hármat. Az így létrejött 12 kategóriában valamennyi egyetem elhelyezhető és csak két halmaz maradt üresen, emellett ez a kategorizálás alkalmas lehet bármelyik másik egyetem besorolására.

Összefoglalás

A tanulmány célul tűzte ki, hogy a magyar felsőoktatási intézmények minél szélesebb platformján megvizsgálja az egyetemi társadalmi felelősségvállalás jelenlétét, elsősorban a szervezeti dokumentumok szintjén, így járulva hozzá a fogalom pontosabb hazai megértéséhez is. Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás több szempontból nehezen megkerülhető része a mai felsőoktatás kutatásának, elsősorban azért, mert szorosan kötődik az egyetemek harmadik missziójához, ami kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy a modern egyetem szerepe látható és érthető legyen a külső szereplők számára is. Ezenkívül fontos megjegyezni, hogy a társadalmi felelősségvállalás modern fogalmának értelmezése és elemzése segítséget nyújt abban is, hogy az egyetem történeti szerepe

és társadalmi elvárásokhoz való illeszkedése szélesebb horizonton és történelmi távlatokban is átláthatóbb legyen. Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás formájának és jellegének kutatása éppen ezért jelent fogódzót ahhoz, hogy megértsük, a ma egyetemeiben miben különbözik a néhány évtizeddel korábbtól.

Az elemzés rámutatott arra, hogy az egyetemi társadalmi felelősségvállalás valamilyen formája és mértéke minden vizsgált hazai intézményben megtalálható. Fontos tapasztalat, hogy nem volt olyan dokumentumtípus, amely minden intézménynél vizsgálható lett volna. Ezért óvatossággal kell kezelni az eredményeket, de ez az eredmény rámutat a láthatóság, transzparencia kérdéskörére, ami egészen egyedi értelmezési lehetőséget biztosít a kutatás eredményeinek. A szervezeti dokumentumok vizsgálatának folyamatát alapvetően meghatározta és behatárolta az a kérdés, hogy mennyire tekinthető relevánsnak, az intézmény életében meghatározónak vagy akármilyen mértékben is szerepet játszóknak egy-egy jelenség, ha arra közvetlenül vagy közvetve utaló kifejezések megjelennek (illetve nem jelennek meg) az intézmény meghatározó stratégiai dokumentumaiban.

Az elemzést követően sikerült egy olyan kategorizálást felállítani, ami egyaránt figyelembe tudja venni a tevékenységi szint aktivítását, illetve a tervezési szint tudatosságát. Az elemzés eredményei tehát egy lehetséges interpretációt mutatnak meg az egyetemi társadalmi felelősségvállalás értelmezésére és intézményi jelenlétének elemzésére, rendszerezésére. Az elkészült kategorizálás lehetőséget nyújt a további kutatásokra, más intézménytípusok vizsgálatára is, illetve hosszabb távon széles körű összehasonlító elemzések alapjául szolgálhat a hazai és a nemzetközi környezetben is.

IRODALOM

- BANDER K. (2011) Vállalt küldetések az intézményi honlapok alapján. In: HRUBOS I. (ed.) Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 8. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest. pp. 58–88.
- BONNEN, J. T. (1998) The Land Grant Idea and the Evolving Outreach University. In: R. M. LERNER & L. A. SIMON (eds) *University-Community Collaborations for the 21st Century: Outreach to Scholarship for Youth and Families*. New York, Garland Press. pp. 25–70.
- BOYER, E. L. (1996) The Scholarship of Engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, Vol. 49. No. 7. pp. 18–33.
- ESFIJANI, A., HUSSAIN, F. K. & CHANG, E. (2012) *An Approach to University Social Responsibility Ontology Development through Text Analyses*. Paper presented at the IEEE 5th International Conference on Human System Interactions, IEEE-HSI-2012.
- GURRIA, A. (2009) *The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Introductory Remarks*. UNESCO World Conference on Higher Education, 05 07 2009. <https://www.oecd.org/education/thenewdynamicsofhighereducationandresearchforsocietalchangeanddevelopment.htm> [Letöltve: 2019. 09. 30.]
- HRUBOS I. (2008) A minőségkultúra ügye az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, Vol. 17. No. 1. pp. 22–35.
- JORGE, M. L. & PEÑA, F. J. A. (2017) Analysing the Literature on University Social Responsibility: A Review of Selected Higher Education Journals. *Higher Education Quarterly*, Vol. 71. No. 4. pp. 302–319.

- LUKMAN, R. & GLAVIC, P. (2007) What Are the Key Elements of a Sustainable University? *Clean Technologies and Environmental Policy*, Vol. 9. No. 2. pp. 103–114.
- SÁNCHEZ, R. G., BOLÍVAR, M. P. R. & LÓPEZ-HERNÁNDEZ, A. M. (2013) Online Disclosure of University Social Responsibility: A Comparative Study of Public and Private US Universities. *Environmental Education Research*, Vol. 19. No. 6. pp. 709–746.
- VALLAEYS, F. (2014) University Social Responsibility: A Mature and Responsible Definition. In: *Higher Education in the World 3*. Palgrave Macmillan. pp. 88–96.
- VELAZQUEZ, L., MUNUGIA, N., PLATT, A. & TADDEI, J. (2006) Sustainable University: What Can Be the Matter? *Journal of Cleaner Production*, Vol. 14. Nos 9–11. pp. 810–819.
- VEROSZTA Zs. (2010) *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action* (1998) World Conference on Higher Education. UNESCO, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113779?posInSet=3&queryId=77779065-8b38-4a19-b92b-995515487455> [Letöltve: 2020. 05. 30.]

A FIZETETT MUNKAVÁLLALÁS HATÁSA A FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK EGYETEMI PÁLYAFUTÁSÁRA⁺

KOCSIS ZSÓFIA

Debreceni Egyetem
Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program

Beérkezett: 2020. július 6., elfogadva: 2021. január 27.

Az utóbbi évtizedek tapasztalatai szerint a nappali tagozatos felsőoktatási hallgatók fizetett munkavállalását növekvő tendencia jellemzi, azonban a kutatók nem jutottak konszenzusra az eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a hallgatói munkavállalás hatását az eredményességre és a tanulmányok iránti elköteleződésre. A *Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban* című NKFIH által támogatott kutatás (PERSIST 2019) adatai alapján ($N = 2199$) a rendszeresen dolgozó hallgatók eredményesebbek, mint a nem dolgozó társaik. Az elkötelezettség és az oktatókkal folytatott intenzív kommunikáció, kapcsolattartás terén nincs jelentős különbség a hallgatói csoportok között. Ebben a vonatkozásban azt láthatjuk, hogy a rendszeres munkavégzés nem gátolja az egyetemi pályafutásukat, s nem akadályozza meg az intézményen belüli kapcsolatok kialakítását.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, hallgatói munkavállalás, diákmunka, eredményesség

Research in recent decades has shown an increasing trend in paid employment for higher education students, but researchers have not reached a consensus on its impact on performance. The aim of our research is to explore the impact of student employment on academic performance and engagement to study. Based on data from PERSIST 2019 ($N = 2199$), students who work regularly are more successful than their non-working counterparts. Furthermore, there is no significant difference between the student groups in terms of engagement and intensive communication and contact with the lecturers. In this respect, we can see that regular work does not hinder their university careers, and nor does prevent the development of relationships within the institution.

Keywords: dropout, student employment, student work, part-time work, academic performance

Levelező szerző: Kocsis Zsófia, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: zsofikocsis6@gmail.com

⁺ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-19-3-I-DE-436 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

Bevezetés

Az iskolán kívüli nevelés egyik fontos szegmense a munka világa, a munkahelyen szerzett tapasztalatok jelentős befolyással lehetnek a fiatalok iskolai szocializációjának sikerére, illetve tanulmányi eredményességére. A tanulmányok mellett végzett fizetett munkavégzés elterjedése összefüggésbe hozható az európai felsőoktatás fél évszázada kezdődő változásaival. Egyrészt az expanzió révén az alacsonyabb státusú, jövedelmük kiegészítésére szoruló rétegekből származó fiatalok is bejutottak a felsőoktatásba, másrészt az elméleti súlypontú hagyományos képzés mellett a gyakorlatorientáltabb képzések kezdtek el teret hódítani, így a munkatapasztalat és a tanulmányok közötti kapcsolat megerősödött (*Pusztai–Bocsi–Czeglédi 2016; Pusztai–Kocsis 2019*). A tanulmányok mellett végzett munkavállalást – legyen akár fizetett, akár önkéntes – növekvő tendencia jellemzi, egyre nagyobb szerepet játszik a fiatalok életében, s ezek a tevékenységek nagymértékben befolyásolhatják az eredményességüket.

A hallgatói munkavállalás és az eredményesség összefüggései

A hallgatók fizetett munkavállalásának eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban ellentmondásos eredmények születtek (*Perna 2010; Riggert et al. 2006*). A munkavégzés csökkenti a tanulásra fordított időt és az akadémiai részvételt, amely nemcsak a kurzusok látogatásában merül ki, hanem fontos az intézményi kultúrába és közösségbe való beágyazódás, kapcsolatépítés és egyetemi tapasztalatszerzés szempontjából is (*Astin 1984; Tinto 1975*). *Tinto (1975)* szerint a diplomaszerezést nagymértékben befolyásolja az egyetemi környezet, illetve az ott lezajló interakciók, azonban a munkavállalás távol tartja a hallgatókat az intézményi kultúrába való beágyazódástól, az akadémiai tapasztalataik integrálásától, s ezáltal növeli a lemorzsolódási kockázatot (*Riggert et al. 2006; Darmody–Smyth 2008; Perna 2010; Kovács et al. 2019*). Az EUROSTUDENT VI. kutatásban részt vevő országokban átlagosan a hallgatók 7%-a szakítja meg a tanulmányait, negyedük munkahelyi okokra hivatkozva (*Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018*). A kutatás magyar adatai szerint a tanulás melletti munkavállalás általában pozitívan befolyásolta a továbbtanulási terveket, azonban az összefüggés mértéke alapvetően függ a munka intenzitásától és szakterületétől (*Hámori–Horváth–Veroszta 2018*).

A tanulmányok melletti munkavégzés pozitív hatásai a hallgatók időgazdálkodási és kommunikációs képességeinek a javulásában, a soft skilljeik fejlődésében és a kapcsolati hálójuk bővülésében mutatkozik meg (*Beerkens–Mägi–Lill 2011; Pollard et al. 2013; Sanchez-Gelabert–Figueroa–Elias 2017*). A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése pozitívan hat a hallgatók eredményességére (*Geel–Backes-Gellner 2012; Gáti–Róbert 2011*), de a későbbi elhelyezkedési esélyekre is (*Di Paolo–Matano 2016; Joensen 2009; Ryan 2001*). Annak ellenére, hogy a munkavállalás csökkenti a kurzusokon való részvételt, nem rontja a diákok egyetemmel kapcsolatos tapasztalatait. A munkavégzés és a tanulmányok iránti elkötelezettség között pozitív összefüggést mutattak ki azoknál a diákoknál, akik legfeljebb heti 20 órát dolgoztak (*Pike–Kuh–Massa-McKinley 2008*). Ebben a vonatkozásban azt láthatjuk, hogy a munkaórák száma jobban befolyásolja az egyetemi pályafutást, mint maga a foglalkoztatási státus. S ha a munkaórák száma nem

haladja meg a fent említett intenzitást, akkor a pozitív hatások felülkerekednek a negatív hatásokon (Kosi–Nastav–Šušteršič 2013; Richardson–Evans–Gbadamosi 2009; Pike–Kuh–Massa–McKinley 2008).

A kutatás célja, hipotézisei és módszerei

A kutatás célja, hogy feltárjuk a hallgatói munkavállalás hatását a tanulmányi eredményességre és a tanulmányok melletti elköteleződésre. Korábbi lemorzsolódással foglalkozó eredmények (Kovács et al. 2019; Pusztai–Szigeti 2018) szerint feltételezzük, hogy a munkavállalás negatívan befolyásolja a tanulmányi eredményességet és az elkötelezettséget. Feltételezzük, hogy a tanulmányok és a munka horizontális illeszkedése a hallgatók alacsony százalékára lesz jellemző. Valamint ebből kifolyólag feltételezzük, hogy a munkavállalás motivációi közül az anyagi okok lesznek dominánsak, a jövőbeli megtérülés szempontjából fontosnak vélt tényezők (szakmai tapasztalat, új ismerősök szerzése) kevésbé jelennek meg a munkavállalás során.

Az elemzés során a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-HUNGARY) a 2018/2019-es tanévben végzett kutatásának adatait használtuk fel (PERSIST 2019, $N = 2199$). Az adatfelvétel Magyarország keleti régiójában, négy felsőoktatási intézményben,¹ illetve Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia 11 magyar nyelvű képzést kínáló felsőoktatási intézményében² folyt. A magyarországi intézményekben kvótás mintavételt alkalmaztak, mely karokra, képzési területre és finanszírozási formára reprezentatív. A határon túli felsőoktatási intézményekben valószínűségi mintavétel történt. A kutatásban nappali tagozaton lévő, másodéves BA/BSc képzésben, illetve másod- vagy harmadéves osztatlan képzésben tanuló hallgatók vettek részt.

A hallgatók társadalmi és intézményi háttere

A régióban végzett 2015-ös kutatás szerint a hallgatók az alkalmi munkavégzést jobban preferálták mind a szünidőben, mind a szemeszter ideje alatt, mint a rendszeres munkavállalást (Kocsis 2020). A jelenlegi eredményeink alapján elmondható, hogy a rendszeres munkavégzés egyre gyakoribb a felsőoktatási hallgatók életében. A munkavállalás gyakoriságának mértékét a következőképpen határoztuk meg: soha, évente, havi és heti rendszerességgel történő munkavállalás. Eredményeink szerint a megkérdezettek 16,1%-a heti, míg 9,9%-a havi rendszerességgel vállal munkát a tanulmányai mellett, azonban a hallgatók fele sohasem végzett fizetett munkát. A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése a korábbi kutatási eredményekhez (Kocsis 2020; Kovács et al. 2019) hasonlóan a hallgatók negyedét érinti, tehát a megkérdezettek 75%-a olyan munkát végez, amely egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányaihoz. A munkavállalás motivációi közül kiemelkedő a szülőktől való függetlenedés vágya és a szabad-

¹ Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola

² A határon túli intézmények a következők voltak: Babeş-Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem

idős tevékenységek finanszírozása, a hallgatók 60%-át motiválják ezek a tényezők. A munkatapasztalat szerzése a megkérdezettek 59%-át, a létfenntartás pedig 36%-ukat motiválta.

A munkavállalás gyakorisága és motivációja összefüggést mutat a hallgatók társadalmi, gazdasági jellemzőivel. A tanulmányok melletti munkavégzés gyakoribb azoknak a hallgatóknak a körében, akik alacsony státusmutatókkal rendelkeznek, az esetükben az anyagi okok miatt történő munkavállalás a jellemző. A kutatás során a szülők iskolai végzettsége és a munkavállalás gyakorisága között Khí-négyzet próba alapján szignifikáns összefüggést találtunk ($p < 0,01$). A rendszeresen dolgozó hallgatók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akiknek a szülei középfokú végzettséggel rendelkeznek (adj.res. = 2,5). Míg az évente vagy soha nem dolgozó hallgatók esetében magasabb azoknak az aránya, akiknek diplomások a szülei. A soha nem dolgozó hallgatók körében felülreprezentált azoknak az aránya, akiknek a szülei magasabb, felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (adj.res. = 2,8).

A szülők iskolai végzettsége mellett a munkaerőpiaci jelenlétüket (van vagy nincs munkahelye) is figyelembe vettük, ahol szintén szignifikáns kapcsolatot találtunk. A rendszeresen dolgozó hallgatók esetében az édesapák 82%-a ($p < 0,01$), az édesanyák 77,3%-a rendelkezik munkahellyel ($p < 0,001$). A soha nem dolgozó diákok esetében felülreprezentált azoknak az aránya, akiknek sem az édesapja (adj. res. = 2,9), sem az édesanyja (adj.res. = 4,5) nem dolgozik. A rendszeresen és alkalmaként dolgozó hallgatói csoporthoz viszonyítva a soha nem dolgozók körében magasabb azoknak az aránya, akiknek a szülei közmunkát végeznek. Általánosságban elmondható, hogy a nem dolgozó szülők többsége rokkantsági vagy öregségi nyugdíjban részesül, vagy a háztartásban van rájuk szükség.

Megvizsgáltuk a család anyagi helyzetét is, melyet a tartós fogyasztási cikkekkel (saját lakás, saját autó, átlagnál drágább laptop és telefon, tablet, lakáskassza megtakarítás) való ellátottsággal mértünk, majd az index átlagértékeit hasonlítottuk össze. A család anyagi állapotát tekintve a legjobb helyzetben az alkalmanként dolgozó hallgatók vannak, őket követik a rendszeresen, illetve a soha nem dolgozó hallgatók. A diákok szubjektív és relatív anyagi helyzetét is elemeztük, s szignifikáns összefüggés mutatkozott a munkavállalás gyakoriságával. A szubjektív anyagi helyzet vizsgálatakor a válaszadóknak az alábbi három kategória valamelyikébe kellett besorolniuk magukat: 1) mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik nekik; 2) mindenük megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg; 3) előfordul, hogy a mindennapi kiadásait (élelem, utazás) sem tudják fedezni. A megkérdezettek többsége úgy véli, hogy saját anyagi helyzetüket tekintve mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. A rendszeresen dolgozó hallgatók 60%-a átlagos anyagi helyzetről számolt be, csaknem tizedénél előfordul, hogy a mindennapi kiadásait sem tudják fedezni, ezzel szemben a soha nem dolgozók 34%-a jelentősebb kiadásokat is megengedhet magának ($p < 0,001$). A relatív anyagi helyzet esetében a családjuk anyagi helyzetét kellett a csoporttársaik családjához viszonyítani. A teljes minta 56%-a szerint átlagosnak mondható a családjuk anyagi helyzete. A rendszeresen dolgozók 11%-a véli úgy, hogy családjuk anyagi helyzete az átlagosnál rosszabb a csoporttársaik családjához képest ($p < 0,01$).

Korábbi kutatások jelentős különbségekre hívták fel a figyelmet a hallgatók intézményi hátterét tekintve (*Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018; Roshchin–Rudakov*

2015; Titus 2010). Az EUROSTUDENT VI. szerint főként a társadalom- és humán-tudományok, valamint a művészeti képzések hallgatói dolgoznak, míg a természettudományi, egészségügyi képzések diákjai nem vállalnak munkát a tanulmányaik alatt (Masevičiūtė–Šaukeckienė–Ozolinčiūtė 2018). Kutatásunkban a rendszeresen dolgozó hallgatók főként pedagógusképzésben vesznek részt (23,8%), valamint gazdaságtudományi (17,2%, adj.res. = 3,5), bölcsészettudományi (12,3%) és műszaki (8,8%, adj.res. = 3,5) területen tanulnak.

A diákok többsége (83%) alapképzésen folytatja a tanulmányait, 16,5%-uk osztatlan mesterképzésben, azonban a képzési forma és a munkavállalás között nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. A megkérdezettek négyötöde állami, egyötöde költségtérítéssel formában végzi a felsőoktatási tanulmányait. Az eredmények alapján az állami és a költségtérítéssel diákok munkavállalási gyakorisága között sem mutatható ki szignifikáns különbség. Egyértelmű, hogy a költségtérítéssel hallgatókat leginkább a tandíj finanszírozása motiválja, de anyagi okok miatt nem szorulnak rá a munkavégzésre, ugyanis a költségtérítéssel hallgatók körében felülreprezentált azon diákok aránya, akiknek jelentősebb kiadásokra is telik, és úgy vélik, hogy mindenük megvan (ajd. res. = 4,6, $p < 0,001$).

A hallgatói munkavállalás és a hallgatók szociokulturális (nem, lakóhely, anya, apa iskolai végzettsége, munkaerőpiaci jelenléte, anyagi helyzet), valamint intézményi jellemzők (finanszírozási forma, képzési forma) közötti összefüggéseket logisztikus regresszió segítségével is vizsgáltuk. A fenti megfontolások alapján felépített modell szignifikáns ($p < 0,05$), magyarázó ereje 24,7%. (1. táblázat.) A logisztikus regresszió eredményei és az általunk bevont változók alapján elmondható, hogy korábbi kutatási eredményekhez hasonlóan (Flowers 2010; Pusztai–Szigeti 2018; Warren–Lepore–Mare

1. táblázat: A fizetett munkavállalást befolyásoló tényezők a logisztikus regresszió alapján ($N = 1646$)

	Együttható (B)	Standard hiba (S.E.)	Sign.	Esélyhányados exp(B)
Édesanya alapképzésű iskolai végzettség	0,357	0,178	0,045	1,429
Édesanya középfokú iskolai végzettség	0,439	0,152	0,004	1,550
Édesapa alapképzésű iskolai végzettség	0,532	0,178	0,003	1,701
Édesanya dolgozik	0,485	0,209	0,020	1,624
Édesapa dolgozik	0,496	0,182	0,006	1,643
Család anyagi helyzete (0 = átlag alatt; 1 = átlag felett)	0,363	0,119	0,002	1,437
Nem (0 = nő; 1 = férfi)	0,248	0,125	0,048	1,281
Képzési forma (0 = mesterképzés, 1 = alapképzés)	0,368	0,163	0,024	1,445

Megjegyzés: Független változó: 0 = nem dolgozik, 1 = dolgozik (fizetett munka). A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, amelyek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak. Nagelkerke $R^2 = 0,247$

Forrás: PERSIST 2019, saját szerkesztés

2000), nagyobb valószínűséggel dolgoznak azok a diákok, akiknek a szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, s az édesanyák iskolai végzettsége magasabb befolyással bír. Emellett a szülők munkaerőpiaci helyzete is szignifikánsan befolyásolja a hallgatói munkavállalást. Az állandó munkahellyel rendelkező szülők gyermekeinek esetében több mint 1,6-szor valószínűbb, hogy munkát vállalnak az egyetemi tanulmányaik alatt. A hallgatók munkához való viszonyát nagymértékben befolyásolja a szülők munkaerőpiaci helyzete, a munkáról alkotott felfogásuk, tehát ha a családban a munka értéknek számít, feltehetőleg a fiatalok is a munkanélküliség elkerülésére és a munkavállalásra fognak törekedni (Loughlin–Barling 2010; Medved et al. 2009). Az eredményeinkből látható, hogy a fizetett munkavállalás nemcsak a rosszabb anyagi helyzetben lévő hallgatókra jellemző, hanem a kedvező anyagi háttérrel rendelkező családok gyermekei is egyre gyakrabban vállalnak munkát. Ebből kifolyólag nem meglepő, hogy a hallgatókat nem az anyagi kényszer, hanem a szabadidős tevékenységek finanszírozása, a függetlenség vágya motiválja. Emellett szignifikánsan nagyobb a valószínűsége annak, hogy a férfiak és az alapszakos diákok dolgoznak.

A fizetett munka hatása az eredményességre és a tanulmányok iránti elköteleződésre

A hallgatók teljesítményét és tanulmányok iránti elköteleződését jelentősen befolyásolja, hogy a diákok milyen interakciókat folytatnak a felsőoktatási intézménnyel, hogyan integrálódnak az egyetemi kultúrában. Az integráció hiánya, a kifelé vonzó erők és kapcsolati háló hozzájárulhat a lemorzsolódáshoz (Pusztai 2011). A korábbi eredmények szerint a munkavégzésnek lehetnek pozitív és negatív hatásai a hallgatók egyetemi pályafutására: vagy növeli a lemorzsolódás esélyét azáltal, hogy csökkenti a diákok tanulásra, egyetemi kapcsolatépítésre szánt idejét, vagy növeli a tanulmányok iránti elköteleződést (Darmody–Smyth 2008; Kovács et al. 2019; Perna 2010; Pusztai 2011; Rothstein 2007; Riggert et al. 2006).

Összehasonlítottuk a rendszeresen dolgozó és nem dolgozó hallgatók intézményi és intézményen kívül kapcsolatait, valamint a tanulmányok iránti elkötelezettségüket. A hallgatótársakkal és egyetemen kívüli barátokkal folytatott interakcióikat, kapcsolataikat tizenegy állítás alapján vizsgáltuk, hogy van-e olyan barátjuk, akikkel meg tudják beszélni a tanulmányaikkal, magánéletükkel kapcsolatos problémáikat, jövőbeli terveiket, akiket betegség esetén kereshetnek, akitől jegyzeteket kérhetnek kölcsön, s akikkel művészeti, kulturális és közéleti témákról beszélgethetnek (0 = nincs, 1 = van). Az oktatókkal való kommunikációt és kapcsolattartást kilenc állítás alapján elemeztük, hogy van-e olyan oktatója, akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetnek tanítási időn kívül, akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélgetnek, akivel rendszeres e-mail kapcsolatban vannak, illetve aki odafigyelt a pályafutásuk alakulására (0 = nincs, 1 = van). Az alábbi itemekből egyszerű összegzéssel indexet képeztünk, amelynek átlagértékeit hasonlítottuk össze a dolgozó és nem dolgozó hallgatók között.

Eredményeink szerint az alkalmanként dolgozó hallgatóknak van a legszélesebb intézményen belüli baráti körük, ezt követően a rendszeresen dolgozó hallgatóknak ($p < 0,05$). A sohasem dolgozó hallgatóknak van a legszűkebb baráti körük intézményen belül és kívül is. Hozzáteve, hogy az utóbbi hallgatói csoportnak legintenzívebb a kommunikációja és az oktatókkal való kapcsolattartása (index átlagértéke: 3,53). Fontos

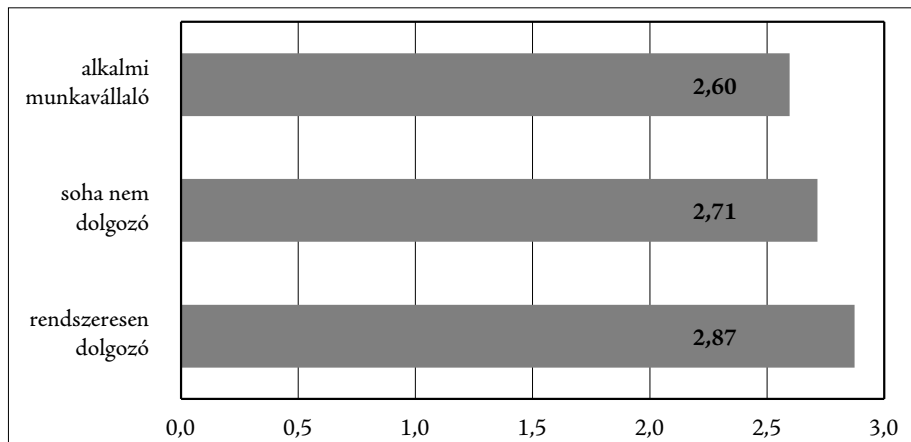
kiemelni, hogy a kapcsolattartás a rendszeresen dolgozók esetében is szorosnak mondható (index átlagértéke: 3,31). Ebben a vonatkozásban azt láthatjuk, hogy a rendszeres munkavállalás nem gátolja a hallgatókat abban, hogy szoros, intézményen belüli hallgatói és oktatói kapcsolatokat alakítsanak ki.

A tanulmányok melletti elkötelezettség mértékét a következő állításokkal mértük, amelyeket 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán értékelhettek a hallgatók: 1) a tanulmányok, amelyeket folytatok hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; 2) nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; 3) szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; 4) mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon. A tanulmányok melletti elköteleződés és a munkavállalás gyakorisága között ANOVA-próba alapján szignifikáns összefüggést találtunk ($p < 0,001$), míg az alkalmanként és a sohasem dolgozó hallgatók elkötelezettségének átlagértéke egyaránt 3,56, addig a rendszeresen dolgozóké 3,34. Láthatjuk, hogy az elkötelezettség mérésére használt index átlagértékeiben különbség mutatkozott az egyes hallgatói csoportok között. Feltételezhetően van egy olyan dolgozó hallgatói csoport, akik nem érzik megfelelőnek a szakot vagy kevésbé elszántak, s ez egyfajta jelzéseként szolgálhat, hiszen előzetes kutatásokból kiderült (Kovács et al. 2019), hogy egy szak negatív megítélése, a képzésben való csalódás erősítheti a lemorzsolódásra való hajlamot.

Az elkötelezettségi és a kapcsolati háló mellett megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés található a munkavégzés és az eredményesség között. Az eredményesség elemzésére egyszerű összegzéssel egy indexet³ hoztunk létre, amelynek átlagértékeit vetettük össze. A rendszeresen dolgozó hallgatók átlagértékei magasabbak, mint a másik két hallgatói csoportnak (1. ábra).

Megvizsgáltuk, melyek azok az eredményességi változók, melyek szignifikáns kapcsolatot mutatnak a munkavállalással. A rendszeresen dolgozó hallgatók körében felülreprezentáltak azok aránya, akik egyetemi kutatócsoport tagjai (adj.res. = 2,7, $p < 0,05$), akik középfokú vagy szakmai nyelvvizsgával rendelkeznek (adj.res. = 2,8, $p < 0,001$), akik magyar nyelvű (adj.res. = 2,3, $p < 0,01$), továbbá idegen nyelvű szakmai önéletrajzzal rendelkeznek (adj.res. = 3,7, $p \leq 0,001$), és akik egyetemi tehetséggondozó programban vesznek részt (adj.res. = 3, $p < 0,001$). A nem dolgozó hallgatókra jellemzőbb a doktori képzésben való részvétel terve (adj.res. = 2,6, $p \leq 0,001$) és az OTDK-n való szereplés (adj.res. = 5,4, $p < 0,001$). A munkavállalás pozitív hatásait feltáró kutatások szerint a hallgatói munkavállalás nem zárja ki az akadémiai és kutatási tevékenységekben való részvételt, sőt a dolgozó hallgatók megszerzett tapasztalataik, készségeik ré-

³ Eredményesség mérésére alkalmazott változók (0 = nem, 1 = igen): (1) Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; (2) TDK-dolgozatot írtam; (3) OTDK-n szerepeltem; (4) Előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül); (5) Volt vagy van demonstrátori megbízásom; (6) Van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám; (7) Van felsőfokú nyelvvizsgám; (8) Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom; (9) Van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom; (10) Évfolymfelelős/csoportfelelős posztor töltök vagy töltöttem be; (11) Rendelkezem tudományos publikációval; (12) Sportösztöndíjat nyertem el; (13) Művészeti ösztöndíjat nyertem el; (14) Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el; (15) Valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás); (16) Tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak; (17) Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak; (18) Elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét; (19) Doktori (PhD/DLA) képzésben tervezek részt venni.



1. ábra: Az eredményességi index (0–19) átlagértékei az egyes hallgatói csoportokban
 Forrás: PERSIST 2019 (N = 2199)

vén képesek fenntartani az egyensúlyt a tanulás és a munka között (*Roshchin–Rudakov 2015; Saveanu–Ștefănescu 2019; Titus 2010*).

Lineáris regresszió segítségével igyekeztünk feltárni, hogy melyek azok a szocio-kulturális (nem, anya, apa iskolai végzettsége), munkavállalási (munka rendszeressége, munka-tanulmányok kapcsolata), valamint intézményi jellemzők (finanszírozási forma, képzési forma, oktatói és hallgatói interakciók), amelyek befolyásolják a hallgatói eredményességet (2. táblázat). A stepwise módszerrel végzett lineáris regresszió eredményei szerint a tanulmányokhoz kapcsolódó munka szignifikánsan növeli az eredményességet, akárcsak az oktatókkal folytatott intenzív kapcsolattartás és kommunikáció, valamint az apák felsőfokú végzettsége. Eredményeink összefüggést mutatnak a korábbi kutató-

2. táblázat: A hallgatók eredményességét befolyásoló tényezők ($n = 1646$)

	Együttható (B)	Standard hiba (S.E.)	Beta	t	Sign.
Oktatókkal való kapcsolattartás (0 = átlag alatti, 1 = átlag feletti)	1,432	0,138	0,278	10,394	0,000
Tanulmányokhoz kapcsolódó munka (0 = nem, 1 = igen)	0,973	0,162	0,162	6,024	0,000
Apa iskolai végzettsége felsőfok	0,973	0,155	0,112	4,187	0,000

Megjegyzés: Független változó: eredményességi index. A táblázatban csak azok a változók szerepelnek, amelyek $p < 0,05$ szinten szignifikánsak. Bekerülési küszöb: $p < 0,05$, benntartás $p > 0,1$.

$R^2 = 0,13$, Adj. $R^2 = 0,128$. Modell szign: $p < 0,001$

Forrás: PERSIST 2019, saját szerkesztés

sokkal, mely szerint az egyetemen belüli kapcsolatok és az ott szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a hallgatók eredményességéhez, a képzés sikeres befejezéséhez. A kapcsolódó munkavégzés eredményességre gyakorolt pozitív hatása is beigazolódott (Geel-Backes-Gellner 2012; Gáti-Róbert 2011).

Feltételezéseinkkel ellentétben azt láthatjuk, hogy a jelenlegi mintában a munkavállalás nem gyakorol negatív hatást a hallgatók egyetemi pályafutására, sőt a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés pozitív hatása érvényesül. Azonban láthatjuk, hogy az általunk használt eredményességi mutatók esetében a dolgozó hallgatók főként olyan területeken eredményesek, amelyek egy része a munkaerőpiacon, a felsőoktatási intézményen kívül járnak előnnyel. A nem dolgozó diákok inkább a „valódi” akadémiai területen eredményesebbek. Azonban az eredményesség ilyen jellegű megközelítésére vonatkozó megállapításokat csak mélyebb elemzések után tehetünk.

A kutatási eredmények összefoglalása

Kutatásunk során a felsőoktatási hallgatók munkavállalási jellemzőit vizsgáltuk a PERSIST 2019 adatbázis alapján. Eredményeink szerint a heti rendszerességű fizetett munkavállalás a hallgatók 16%-át érinti, míg a diákok tizede havonta végez valamilyen jövedelemszerző tevékenységet. A tanulmányokhoz kapcsolódó munkavállalás a megkérdezettek negyedét érinti, vagyis a hallgatók többsége olyan munkát vállal, amely nem illeszkedik a tanulmányaikhoz. Eredményeink alátámasztották, hogy a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése pozitívan hat az eredményességre. Továbbá azt tapasztaltuk, hogy a munkavállalás nemcsak a kedvezőtlen anyagi helyzetben lévő diákokra jellemző, hanem a jobb körülmények között élő diákok is egyre gyakrabban vállalnak munkát a szemeszter ideje alatt. Hipotézisünkkel ellentétben, a dolgozó hallgatók körében a szabadidős programok finanszírozása, a szülőktől való függetlenedés és a tapasztalatszerzés dominál mint motivációs tényező. Kutatásunk fő hipotézise a munkavállalás hatásaira vonatkozott. A munkavállalás gyakorisága és az általunk bevont változók alapján elmondható, hogy a rendszeresen dolgozó hallgatók eredményessége jobb, mint nem dolgozó társaiké, akik főként a tudományos életben kiemelkedők (OTDK-részvétel, doktori képzésbe való jelentkezés terve). Az eredmények azt is alátámasztották, hogy a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavállalás és az oktatókkal folytatott konzultációk, kapcsolatok pozitív hatást gyakorolnak az eredményességre.

Következtetések

Bár a jelenlegi eredményeink azt sugallják, hogy a tanulmányok mellett végzett fizetett munka, a hipotéziseinkkel ellentétben, pozitívan befolyásolja a hallgatók eredményességét és tanulmányok iránti elkötelezettségét, mégsem foglalhatunk egyértelműen állást abban, hogy a hallgatói munkavállalás pozitív vagy negatív hatása domináns. A pontosabb állásfoglalás érdekében egy kimondottan munkavállalásra vonatkozó kvantitatív kutatásra lenne szükség, s a különbségek mélyebb feltárása kvalitatív kutatást igényelne. Egy kevert módszertanú kutatással részletes és releváns információkat szerezhetnénk a munka és a tanulmányok összehangolásáról, a munkavégzés körülményeiről, valamint a munkavállalás során szerzett képességekről.

IRODALOM

- ASTIN, A. W. (1984) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, Vol. 25. No. 4. pp. 297–308.
- BEERKENS, M., MÄGI, E. & LILL, L. (2011) University Studies as a Side Job. Causes and Consequences of Massive Student Employment in Estonia. *Higher Education*, Vol. 61. No. 6. pp. 679–692.
- DARMODY, M. & SMYTH, E. (2008) Full-time Students? Term-time Employment among Higher Education Students in Ireland. *Journal of Education and Work*, Vol. 21. No. 4. pp. 349–362.
- DI PAOLO, A. & MATANO, A. (2016) *The Impact of Working while Studying on the Academic and Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work Intensity and Job-Field Match*. <https://www.riel.it/cms/cms-files/submission/all20160608164320.pdf>. [Letöltve: 2019. 10. 09.]
- FLOWERS, L. A. (2010) Effects of Work on African American College Students' Engagement. In: L. W. PERNA (eds) *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, Stylus Publishers. pp. 213–234.
- GÁTI A. & RÓBERT P. (2011) Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: GARAI O. & VEROSZTA Zs. (eds) *Frisssdiplomások*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit. pp. 93–111.
- GEEL, R. & BACKES-GELLNER, U. (2012) Earning While Learning. When and How Student Employment is Beneficial. *Labour*, Vol. 26. No. 3. pp. 313–340.
- JOENSEN, J. S. (2009) *Academic and Labor Market Success: The Impact of Student Employment, Abilities, and Preferences*. University of Chicago, Institute for the Study of Labor (IZA). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1352077. [Letöltve: 2018. 09. 20.]
- HÁMORI Á., HORVÁTH Á. & VEROSZTA Zs. (2018) A tanulmányok melletti munkavállalás hátttere és hatása a továbbtanulási tervekre. In: HÁMORI Á. (ed.) *Erőforrások, eredmények és élmények a felsőoktatásban. Az EUROSTUDENT VI nemzetközi hallgatói kutatás magyarországi eredményei*. Budapest, Oktatási Hivatal. pp. 101–116.
- KOCSIS Zs. (2020) A munkavállalás szerepe az egyetemi pályafutás során – határon innen és túl. In: BORDÁS A. (ed.) *Életre nevelni. A II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. pp. 70–79.
- KOSI, T., NASTAV, B. & ŠUŠTERŠIČ, J. (2013) Does Student Employment Deteriorate Academic Performance? The Case of Slovenia. *Croatian Journal of Social Policy*, Vol. 20. No. 3. pp. 253–274.
- KOVÁCS K., Ceglédi T., Csók C., DEMETER-KARÁSZI Zs., DUSA Á. R., FÉNYES H., HRABÉCZY ANETT., KOCSIS Zs., KOVÁCS K. E., MARKOS V. et al. (2019) *Lemorzsolódott hallgatók*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- LOUGHLIN, C. & BARLING, J. (2010) Young Workers' Work Values, Attitudes, and Behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 71. No. 4. <https://doi.org/10.1348/096317901167514>
- MASEVIČIŪTĒ, K., ŠAUKECKIENĒ, V. & OZOLINČIŪTĒ, E. (2018) *Combining Studies and Paid Jobs*. Vilnius, UAB "Araneum".
- MEDVED, C. E., BROGAN, S. M., McCLANAHAN, A. M., MORRIS, J. F. & SHEPHERD, G. J. (2009) Family and Work Socializing Communication: Messages, Gender, and Ideological Implications. *Journal of Family Communication*, Vol. 6. No. 3. pp. 161–180.
- PERNA, L. (2010) *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, Stylus Publishers.

- PIKE, G. R., KUH, G. D. & MASSA-McKINLEY, R. (2008) First-Year Students' Employment, Engagement, and Academic Achievement: Untangling the Relationship between Work and Grades. *NASPA. Journal of Student Affairs Research and Practice*, Vol. 45. No. 4. pp. 560–582.
- POLLARD, E., WILLIAMS, M., ARTHUR S. & MEHUL KOTECHEA, M. (2013) *Working while Studying: A Follow-up to the Student Income and Expenditure Survey 2011/12*. Brighton, Institute for Employment Studies.
- PUSZTAI G. (2011) *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum.
- PUSZTAI G., BOCSI V. & Ceglédi T. (2016) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke*. Nagyvárad–Budapest, Partium Press–Új mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI, G. & KOC SIS, Zs. (2019) Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, Vol. 8. No. 6. p. 193.
- PUSZTAI G. & SZIGETI F. (2018, eds) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- RICHARDSON, M., EVANS, C. & GBADAMOSI, G. (2009) Funding Full-time Study through Part-time Work. *Journal of Education and Work*, Vol. 22. No. 4. pp. 319–334.
- RIGGERT, S. C., BOYLE, M., PETROSKO, M. J., ASH, D. & RUDE-PARKINS, C. (2006) Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, Vol. 76. No. 1. pp. 63–92.
- ROSHCHIN, S. & RUDAKOV, V. (2015) *Russian University Student and the Combination of Study and Work: Is It All about Earning, Learning or Job Market Signaling?* Working Papers Series: Education WP BRO 24/EDU/2015. National Research University Higher School of Economics. https://memo.hse.ru/data/2015/03/18/1092801357/Roshchin,%20Rudakov_Russian%20university%20students.pdf [Letöltve: 2019. 10. 09.]
- ROTHSTEIN, D. S. (2007) High School Employment and Youths' Academic Achievement. *Journal of Human Resources*, Vol. 42. No. 1. pp. 194–213.
- RYAN, P. (2001) The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, Vol. 39. No. 1. pp. 34–92.
- SANCHEZ-GELABERT, A., FIGUEROA, M. & ELIAS, M. (2017) Working Whilst Studying in Higher Education. The Impact of the Economic Crisis on Academic and Labour Market Success. *European Journal of Education*, Vol. 52. No. 2. pp. 232–245.
- SAVEANU, S. M. & STEFANESCU, F. (2019) Working or Learning? Working Students in the Romanian-Hungarian Cross-Border Area. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Vol. 11. No. 4. pp. 248–277.
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, Vol. 45. No. 1. pp. 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- TITUS, M. A. (2010) Understanding The Relationship between Working while in College and Future Salaries. In: L. W. PERNA (ed.) *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling, Stylus Publishers.
- WARREN, J. R., LEPORE P. C. & MARE, R. D (2000) Employment during High School: Consequences for Students' Grades in Academic Courses. *American Educational Research Journal*, Vol. 37. No. 4. pp. 943–969.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

NEM LINEÁRIS ÉLETUTAK A FELSŐOKTATÁSBAN, AVAGY HOGYAN KERÜLJÜK EL A LEMORZSOLÓDÁST?

KRANKOVITS MELINDA^{a,b,*} – KALLÓS GÁBOR^b

^aSzéchenyi István Egyetem, Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola

^bSzéchenyi István Egyetem, Matematika és Számítástudomány Tanszék

Bérelkezett: 2020. november 17., *elfogadva:* 2021. február 8.

Napjainkban a felsőoktatás-kutatás egyik kiemelt területe a lemorzsolódás vizsgálata. Tanulmányunk első részében foglalkozunk a tömeges felsőoktatás problémájával, az expanzió elméleti hátterét ismertetve nemzetközi szakirodalmon keresztül adunk példákat a fogalom mai megjelenésére. A tanulmány a hallgatói életutakat vizsgálja, saját automatikus megoldást kínálva az adatelemzésre. Ebből kitekintve, foglalkozunk a műszaki képzési területen is megjelenő újra beiratkozás (re-gólya) jelenségével. Az eredményekből láthatjuk, hogy az újra beiratkozás alternatívát kínál a lemorzsolódásra.

Kulcsszavak: felsőoktatás, expanzió, lemorzsolódás, re-gólya

Nowadays some of the most important areas of higher education research are dropping out and related case studies. The first part of our study deals with the development of mass higher education, describing the theoretical background of the expansion. This part provided examples of the current appearance of basic concepts through international literature. The study is about students' life paths, also covers the topic of dropout researched by many, offering our own automated solution for data analysis. Looking out of the topic of dropout, we are dealing with the re-freshman phenomenon in the field of technical discipline. It can be seen, that other choices, such as re-enrollment, offer an alternative to dropout.

Keywords: higher education, expansion, dropout, re-freshman

* Levelező szerző: Krankovits Melinda, Széchenyi István Egyetem, Matematika és Számítástudomány Tanszék, 9026 Győr, Egyetem tér 1. E-mail: kmelinda@math.sze.hu

Létszámváltozások a felsőoktatásban

A felsőoktatás expanziója

A felsőoktatás tömegessé válása Európában (és a fejlett világban) az egyértelmű pozitív hatások mellett érzékelhető negatív hatások miatt már mintegy fél évszázada vitákat generál. *Trow (1973, 2000)* szerint törekedni kell a tömeges felsőoktatási rendszerek létrehozására (a meglévők átalakításával) és lendületet adni az internet alapú univerzális hozzáférésnek. Véleménye alapján a felsőoktatásban tapasztalható növekedés legalább három területen figyelhető meg: elsőként a hallgatói létszámban, másodsor az intézmények méretében, végül pedig a megfelelő korcsoport részvételi arányában (*Trow 2000: 33*).

A többféle megközelítés közül, amelyek a felsőoktatási expanziót főként a létszámnövekedésben látják (*Fuller–Rubinson 1992*) kiemelkedik *Green (1980)* elmélete, amely jó néhány, ma is érvényes növekedést ír le.

1. *Az elért szint növekedése: „A rendszer növekedhet annak eredményeképpen, hogy növekszik az iskolai látogatottság és a bennmaradás rátája.” (Híves 2015: 34.)* Ma Magyarországon a felsőoktatásban jellemző lemorzsolódás 30% körül van, ez az érték a műszaki szakterületen kiemelkedően magas, 39 százalék (*Harkányi 2018: 15*). A hallgatók legtöbbször kihasználják a kreditrendszer nyújtotta előnyöket, ha nem teljesítik az adott szak mérőföldkő követelményeit, akkor nagyon gyorsan átiratkoznak más hasonló szakokra, az elért krediteket elfogadtatják a bennmaradást tartva szem előtt. A másik nagyon gyakori menekülő stratégia, ha a hallgató ugyanarra a szakra újra felvételizik, bekerül elsőként, és szintén a kreditfogaadással jut előbbre. Ezeket a hallgatókat nevezi a köznyelv *re-gólyáknak*. Így bizonyos területeken a demográfiai folyamatok és felsőoktatási részvételi tendenciák ellenére némileg növekszik a hallgatói létszám, miközben a végzett hallgatók száma százalékosan egyre kevesebb.
2. *A hatékonyság növekedése: „A rendszer növekedhet annak eredményeképpen, hogy nő az intenzitása: arra törekszik, hogy ugyanannyi időn belül többet teljesítsenek, vagy rövidebb időn belül ériék el ugyanazt a teljesítményt.” (Híves 2015: 35.)* Az intézmények folyamatosan figyelik a piaci igényeket, és különböző módosításokkal (például a tantervi függőségek csökkentésével) elősegítik a hallgatók előrehaladását. A lemorzsolódást előrejelző vizsgálatok is ezt a célt szolgálják (*Green 1980: 26–27*).

A hazai hallgatói létszámexpanzió három szakasza *Hrubos (2016)* alapján: az „elit szakasz” a második világháború előtti időszak, amikor 10–15% volt a belépési arány; ezen az 1945 és 1989 közötti időszak csak kisebb mértékben változtatott. Ezt követte a „tömegességbe való átmenet szakasza” (azaz a 35–50% belépési arány), amely Magyarországon és Kelet-Közép-Európában a 90-es években zajlott. Ezt a szakaszhatárt a tömegességből az „általánossá” válásba való átmenet követi, melyről 50% feletti belépési arány esetében beszélhetünk. *Hrubos (2016)* vonatkozó megállapításait összegezve kijelenthetjük, hogy az expanzió számos fontos pozitív változást indukált: demokratizálódott a felsőoktatás, a magasabb végzettséggel rendelkező (képzett) munkavállalók hatékonyan hozzá tudnak járulni a gazdaság fejlesztéséhez, a jóléti állam kiépítéséhez. Másrészt viszont, 50%-ot meghaladó belépés esetén a diploma szerepe már átértékelődik; a felső-

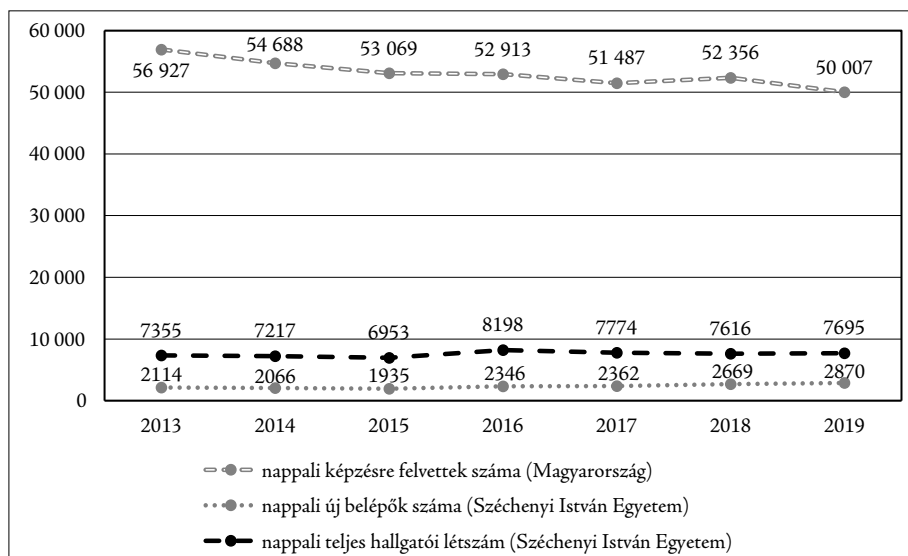
fokú végzettséggel járó korábbi – hosszú időre szóló – „automatikus” privilégium részben elveszik, ugyanakkor a diploma hiánya komoly hátrányt jelenthet, akár a munkaerőpiaci ellehetetlenülés kockázatát is maga után vonhatja.

Különösen élesen jelentkezik ez a felnőttoktatásban; itt a hallgatók jelentős része (50% felett) rendelkezik már korábbi diplomával, így a felsőoktatás általánossá válása újabb és újabb diplomák megszerzésére sarkallja a már dolgozó „hallgatókat” (Hrubos 2016).

Az eredeti elképzelés szerint a bolognai reform hivatott megoldani az elit és a tömeges képzés közötti különbségeket. A többciklusú rendszerben a hallgatói tömegek csak az első fokozatot célozzák meg, ami rövidebb idejű, tehát olcsóbb képzésben nyerhető el, mint az egyciklusú – hosszú idejű képzést jelentő – hagyományos kontinentális egyetemi rendszerben. Az alapképzés rendszerét emiatt érdemes lenne valóban arra használni, amire hivatott, valódi gyakorlati képzést adni a hallgatók kezébe. Sok hallgató a tanulmányai megszakításának okát abban fogalmazza meg, hogy nem kapott kézzelfogható, hasznos tudást a BSc képzésen, túl sok az elméleti tananyag.

Polónyi (2012) elemzése szerint a magyar felsőoktatási expanzió 1990-ben indult mintegy 102 ezer hallgatóról, s 2005-ben ért véget 424 ezer hallgatóval, s ezt követően a hallgatólétszám csökkenni kezdett (2010-ben 361 ezer fő volt). „A rendszerváltás utáni hazai felsőoktatási expanzió 2005–2008-ra véget ért, vagy legalábbis – látszólag – a gazdasági válság kezdetével megtorpant.” (Polónyi 2012: 244.)

Az utóbbi években valóban csökkenő tendencia érvényesül a felsőoktatásban részt vevők számában, ugyanakkor például a Széchenyi István Egyetem esetében ez a tendencia az utóbbi években megfordult, melyben közrejátszik az új belépők számának emelkedése (1. ábra).



1. ábra: A nappali képzésre felvettek száma (összes képzési forma), a Széchenyi István Egyetem új belépőinek száma, valamint halmazott nappalis hallgatói létszáma 2013 és 2019 között

Forrás: Saját szerkesztés felvi.hu és NEPTUN alapján

A hallgatók eltérő tanulmányi életútjai

A hallgatói létszámok alakulását az utóbbi évtizedben tehát már nem a felsőoktatási expanzió (csökkenő, esetenként stagnáló trend figyelhető meg a nappali létszámban, lásd 1. ábra), hanem a hallgatók tanulmányi életútjai által generált létszámváltozások – megnövekedett átlagos képzési idő, passzív félévek, szakváltóztatás, újra beiratkozás (re-gólya jelenség), tagozatváltás – alakítják. A jelenség a felsőoktatási lemorzsolódás problémakörébe sorolható, hiszen itt tetten érhető, hogy a „veszélyeztetett” hallgatók milyen egyéb módon próbálnak bennmaradni a felsőoktatásban.

A műszaki tudományterületen különösen szembetűnő a hallgatók által átlagosan el-töltött aktív félévek számának növekedése. Az 1. táblázatban látható, hogy a 6 féléves BSc képzés ideje 2009-ben még átlagosan 7,8 félév volt, ami 2018-ra már 9 félév, ami nagyjából 15 százalékos növekedést jelent.

1. táblázat: A műszaki képzési terület alapképzéseiben (BSc) végzett hallgatók átlagos aktív félévszáma a képzés végén (intézményenként és évenként)

Intézmény	Képzés végének éve				
	2010	2012	2014	2016	2018
Eötvös Loránd Tudományegyetem	7,4	7,7	7,2	7,9	7,5
Budapesti Műszaki Egyetem	7,8	8,9	8,7	8,6	8,6
Soproni Egyetem	7,4	8,3	8,5	8,4	8,3
Miskolci Egyetem	7,6	8,9	9,0	9,1	9,4
Pannon Egyetem	7,6	8,8	8,6	8,5	8,7
Széchenyi István Egyetem	8,0	9,0	9,6	9,5	9,8
Nemzeti Közszolgálati Egyetem	7,8	7,7	8,0	8,0	9,1
Szegedi Tudományegyetem	na	7,7	7,7	7,9	8,2
Végzettek száma összesen	2 686	4 495	4 927	5 513	5 006
Átlagos aktív félév (országos)	7,8	8,9	8,8	8,8	9,0

Megjegyzés: na = nincs adat

Forrás: Saját szerkesztés a diplomantul.hu alapján

Az egyes felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz szükséges felvételi pontszámok befolyásolják a hallgatók későbbi tanulmányi életútját. Az 1. táblázatban a legjobb mutatókkal rendelkező Eötvös Loránd Tudományegyetemen a legalacsonyabb bekerülési pontszám jelenleg 301 pont a gépészmérnök szakon és 380 pont a programtervező informatikus szakon, ezzel szemben a képzés végén a legmagasabb átlagos aktív félévszámot mutató Széchenyi István Egyetemen 280 pont mindkét említett szakon. Vagyis a bekerülési pontszám befolyásolhatja az átlagos aktív félévek számát, melynek vizsgálatára jelen elemzésünkben is kitérünk.

Lemorzsolódás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban az intézményt vagy oktatást végzettség nélkül elhagyó hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak (Fenyves et al. 2017; Molnár 2012). Tinto (1975) tanulmányát alapul véve feltétlenül érdemes különbséget tenni a lemorzsolódó hallgatók különböző csoportjai között. Eszerint azon hallgatók, akik felsőoktatási tanulmányaikat egy másik intézményben folytatják, „intézményi távozóknak” („transfers”) tekintendők. Ezzel szemben azok, akik önként távoznak a (teljes) felsőoktatásból vagy tanulmányi okok miatt kényszerülnek a feladásra, már az ún. „rendszer-távozó” körébe tartoznak („voluntary withdrawals” vs. „dismissals”).

A lemorzsolódással foglalkozó írások kiemelik, hogy az első évnek, az első évfolyamon nyújtott teljesítménynek meghatározó szerepe van a lemorzsolódásban, illetve a hallgatói döntések meghozatalában (Brunsdén–Davies 2000; Pusztai–Kovács–Hegedűs 2019). A lemorzsolódás fő okai többek között az elméleti és gyakorlati kurzusok aránya, a felsőoktatás tradicionális struktúrája (bonyolult szervezési rendszer, információs és adminisztrációs problémák), a növekvő tanulmányi költségek, az oktatói figyelem hiánya, valamint a saját korábbi szakmai választásban való csalódás (Pusztai–Kovács–Hegedűs 2019).

A Széchenyi István Egyetemen zajló korábbi kutatásunkban – amely az EFOP-3.4.3-16-2016-00016 -3.4.3-16-2016-00016 pályázathoz kötődött – vizsgáltuk a felsőoktatási lemorzsolódást is, mely vizsgálat során az alapvető feltételezésünk az volt, hogy a hallgatók bennmaradási rátája függ a belépési pontszámtól. Vagyis arra voltunk kíváncsiak, hogy 1) aki magasabb ponttal kerül be az intézménybe, az jobb eséllyel végez-e egy adott szakon, illetve 2) igaz-e, hogy magasabb hozott pontszámmal a hallgató átlagosan tovább (több félévig) marad a képzésben. Az elemzést szakokra, illetve hasonló szakcsoportokra bontva végeztük el. A megszünt jogviszonyú, az aktív, illetve a passzív hallgatók Neptunból kinyert adatainak feldolgozása során a felvételi ponttal rendelkező hallgatókat csoportokba (sávokba) soroltuk (például: decilisek – 10 sáv vagy pentilisek – öt sáv). Minden hallgatóhoz meghatároztunk egy sikerességi kategóriát és egy bennmaradási értéket (hány félévet teljesített összesen, egyes féléveket összevonva). A sikerességi kategória szerinti bontás lehet például: törölt, passzív, aktív, abszolutórium, diploma, de itt akár további összevonás is lehetséges (sikertelenül távozott, még bent van, sikeresen távozott). Az elemzés lényegi része a sávok és a sikeresség, illetve a bennmaradási érték között keresett kapcsolatot. Az elemzések után megfogalmazható fontosabb eredmények:

- A nullhipotézisként megfogalmazott kapcsolat létezik, és számszerűen igazolható, azaz a bennmaradási ráta függ a belépési pontszámtól.
- A statisztikák szerint a lemorzsolódások többsége (nagyjából kétharmada) az első két félévben megtörténik.
- Az adatok meredeksége az első két félévre vonatkozólag szakonként meglehetősen különböző (tehát szaktól függ, hogy mennyire erősen számít a felvételi pontszám).
- Az összes lemorzsolódási arány meredekségi adatai kiegyenlítettebbek, tehát aki az első két féléven túljutott, nála már kevésbé számít a felvételi pontszám.

Lemorzsolódás versus alternatív hallgatói életutak

Az előzőekben bemutatott módon végbemenő lemorzsolódásnak van alternatívája a hallgatói életutakban: a *tagozatváltás* és a *re-gólya* jelenség. A *tagozatváltó* hallgatók a normál nappali képzéshez képest más életutat járnak be, hiszen életszerű, hogy költözéskor, megváltozott családi vagy pénzügyi viszonyok esetén a hallgató már nem tud a nappali képzésen részt venni, viszont be szeretné fejezni a képzését ugyanazon intézményben. A Széchenyi István Egyetemen jelenleg aktív hallgatók közül 338 fő van csak, aki tagozatot váltott, ez az aktív összlétszámnak csupán 3 százaléka. Ennek oka lehet az, hogy sokan nem tudják vállalni a fizetős képzést az államilag finanszírozott helyett.

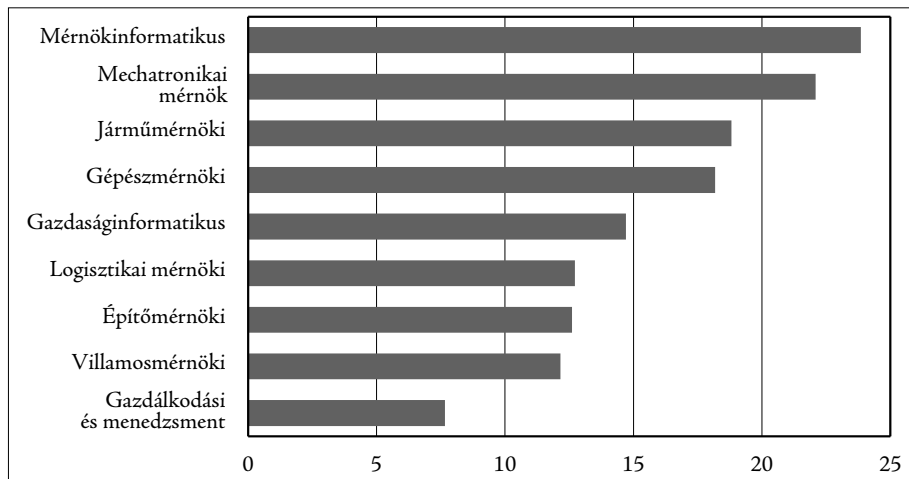
Az újra beiratkozó, úgynevezett *re-gólya hallgatók* kapcsán fontos kiemelni, hogy az oktatásért felelős államtitkárság szerint nem készült olyan statisztika, amelyből kiderülne, évente hány hallgatót bocsátanak el tanulmányi okból a magyar felsőoktatási intézményekből, és közülük hányan próbálnak újra felvételizni. Természetesen ismertek olyan nyilatkozatok – elsősorban a műszaki felsőoktatási intézmények részéről –, hogy ez tömeges jelenség. Az Nftv (2011. évi CCIV. törvény) 28. bekezdés 47 §-a szerint: „Egy adott fokozat (oklevél) megszerzéséhez igénybe vehető támogatási idő legfeljebb két félévvel lehet hosszabb, mint az adott tanulmányok képzési ideje. Az adott szak támogatási idejébe az azonos szakon korábban igénybe vett támogatási időt be kell számítani.” Nyilván a támogatott félévek száma, a tanulmányi előmenetel mérföldkő kritériumai mind-mind arra készíteti a hallgatókat, hogy kerületet keressenek. A Nftv (2011. évi CCIV. törvény) 42. § (1) szerint a „hallgató kérheti átvételét azonos, illetve másik felsőoktatási intézmény ugyanazon képzési területéhez tartozó szakjára.” A kibúvó felszámolására 2011-ben történt ugyan módosítási javaslat, de alapvetően mind a mai napig hatályban van ez a törvényileg szabályozott lehetőség.

Re-gólya kutatás

A korábban bemutatott vizsgálati eredményeink arra mutattak rá, hogy egyre több olyan eset van, ahol a hallgató életútja hosszabb időre – nem ritkán 10 évre – nyúlik vissza. A Széchenyi István Egyetem Neptun adatbázisa alapján 390 olyan hallgatót azonosítottunk, aki a 2019/20-as tanév 1. félévében iratkozott be, de már korábban ugyanilyen nevű és szintű képzésen részt vett intézményben. Ez azért is figyelemre méltó, mert ténylegesen 4025 elsős kezdett (valóban beiratkoztak és volt 2019/20/1 féléves soruk), így a 390 hallgató már jelentős, 9,6%-os többletet jelent. További szűrésekkel kimutatható, hogy 46 olyan hallgató van, aki korábban szintén hallgató volt valamilyen képzésen és a 2019/20-as tanév 1. félévében felvételi eljárással újra felvételizett, de a 2019/20-as tanév 1. félévében a képzési státusza *felvett / nem vette igénybe* és ugyanaz a képzés kódja, mint korábban.

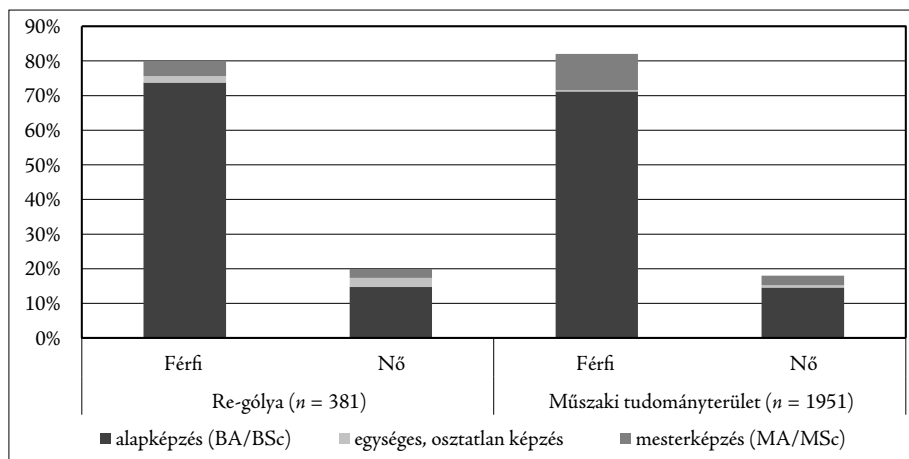
Elemzéseink kimutatták, hogy a *re-gólya hallgatók* jellemzően a következő képzéseken fordulnak elő: mérnökinformatikus, mechatronikai mérnök, járműmérnök és gépészmérnök szakok. Magyarozatként szolgálhat, hogy ezek nehéz, de a későbbi karrier szempontjából értékes, vonzó képzések (2. ábra).

A *re-gólya hallgatók* között jelentősen több a férfi hallgató, bár ez összességében elmondható a műszaki tudományterületre jelentkező hallgatók nemenkénti eloszlására is.



2. ábra: Re-gólyák aránya a 2019/20-as tanévben felvettek százalékában a képzési modul neve szerint (%), $N = 390$. *Forrás:* Saját szerkesztés NEPTUN alapján

A re-gólyák 86,4 százaléka alapképzésen jelenik meg, és ez megint csak alátámasztja azt a hipotézisünket, hogy az újra beiratkozás kifejezetten a lemorzsolódás helyetti kerülőutat jelenti. (3. ábra.)



3. ábra: A 2019/20-as tanévben műszaki tudományterületre felvett, illetve a re-gólya hallgatók megoszlása képzési szintek és nemek szerint. *Forrás:* Saját szerkesztés NEPTUN alapján

A NEPTUN adatbázisból előzőleg kiszűrt re-gólya hallgatók közül azon hallgatói rekordokat, ahol 3 vagy több képzési sor keletkezett, továbbvizsgálva, látható, hogy ezen hallgatóknál jelentősen megnőtt az aktív félévek száma. A 390 re-gólya hallgatóból azok száma, akik már „túlcsúszónak” számítanak (több mint 6 félévük van alapképzésen) 77 fő, esetükben az átlagos félévszám 11,4.

A 2., 3. és 4. táblázatban 3 olyan esetet mutatunk be, ahol a tanulmányokat több mint 10 éve kezdték a hallgatók, és még nem szereztek fokozatot egyik képzésen sem. A megvizsgált esetek azt mutatják, hogy a re-gólyák főként a következő okok miatt halasztják/kezdi újra tanulmányaikat:

- szeretnék elvégezni az eredeti szakjukat, a kevés megszerzett kredit ellenére is küzdenek, kitolva a lehetőségeket;
- több diplomát is szeretnének, ezért iratkoznak be újra;
- „keresik a helyüket”, még nem tudtak dönteni arról, hogy mi legyen a szakmájuk.

2. táblázat: Férfi, 1987-es születésű, 2005-ben kezdte a tanulmányait gépészmérnök szakon

Szak	Képzési szint	Tanév	Kezdés	Vége	Státusz	Kredit
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2005/06/1	2005. 09. 05.	2007. 07. 06.	Törölt (tanulmányi ok miatt)	8
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2007/08/1	2007. 09. 01.	2017. 01. 28.	Törölt	115
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2019/20/1	2019. 08. 31.		Aktív	92

Forrás: Saját szerkesztés a NEPTUN alapján

3. táblázat: Férfi, 1972-es születésű, villamosmérnök szakos, tagozatváltó

Szak	Képzési szint	Tanév	Kezdés	Vége	Státusz	Kredit
Villamosmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2008/09/1	2008. 09. 08.	2009. 06. 27.	Törölt (tanulmányi ok miatt)	15
Villamosmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2009/10/1	2009. 08. 31.	2011. 01. 22.	Törölt (tanulmányi ok miatt)	0
Villamosmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2011/12/1	2011. 09. 05.	2014. 01. 29.	Törölt	46
Villamosmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2014/15/1	2014. 09. 01.	2018. 06. 30.	Törölt	104
Villamosmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2019/20/1	2019. 08. 31.		Aktív	97

Forrás: Saját szerkesztés a NEPTUN alapján

4. táblázat: Férfi, 1988-ban született, gépészmérnök szakon, tagozatot is váltott

Szak	Képzési szint	Tanév	Kezdés	Vége	Státusz	Kredit
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2007/08/1	2007. 09. 03.	2008. 06. 07.	Törölt (tanulmányi ok miatt)	18
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2009/10/1	2009. 08. 31.	2010. 07. 02.	Törölt (tanulmányi ok miatt)	26
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2010/11/1	2010. 09. 06.	2011. 09. 04.	Törölt	32
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) nappali	2011/12/1	2011. 09. 05.	2013. 08. 27.	Tagozatváltó	34
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2012/13/1	2012. 09. 01.	2012. 10. 05.	Törölt	0
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2013/14/1	2013. 08. 28.	2015. 12. 05.	Törölt	46
Gépészmérnöki	alapképzés (BA/BSc) levelező	2019/20/1	2019. 08. 31.		Aktív	22

Forrás: Saját szerkesztés a NEPTUN alapján

Konklúzió

A lemorzsolódással kapcsolatos hallgatói adatok vizsgálata során elemeztük a hallgatók alternatív életútjait az egyéni tanulmányi előrehaladásban. Tanulmányunkban igazoltuk az ezzel kapcsolatos hipotézisünket, vagyis kimutattuk, hogy a képzésen való bennmaradási ráta függ a belépési (felvételi) pontszámától. Ezenfelül részletesen elemeztük a Széchenyi István Egyetem Neptun adatbázisa alapján az újra beiratkozó, úgynevezett re-gólya hallgatókat. Elemzéseink kimutatták, hogy a re-gólya hallgatók jellemzően a következő képzéseken fordulnak elő: mérnök-informatikus, mechatronikai mérnök, járműmérnöki és gépészmérnöki szakok. Magyarazatként szolgálhat, hogy ezek nehéz, de későbbi karrier szempontjából értékes, vonzó képzések. A re-gólyák túlnyomó többsége az alapképzésen jelenik meg, alátámasztva megállapításunkat, miszerint az újra beiratkozás kifejezetten a *kerülőutat* jelenti a lemorzsolódás helyett.

IRODALOM

- BRUNSDEN, V. & DAVIES, M. (2000) Why Do HE Students Drop Out? A Test of Tinto's Model. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 24. No. 3. pp. 301–310. DOI: 10.1080/030987700750022244

- DIPLOMÁNTÚL AKTÍV HALLGATÓI KUTATÁS (2020) <https://www.diplomantul.hu/aktiv-hallgatoi-kutatas> [Letöltve: 2020. 06. 05.]
- FENYVES V., BÁCSNÉ BÁBA É., SZABÓNÉ SZŐKE R., KOCSIS I., JUHÁSZ Cs., MÁTÉ E. & PUSZTAI G. (2017) Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, Vol. 3. pp. 5-14. DOI: 10.21549/NTNY.19.2017.3.1
- FULLER, B. & RUBINSON, R. (1992, eds) *The Political Construction of Education. The State, Economic Change, and School Expansion*. New York, Praeger.
- GREEN, THOMAS F. (1980) *Predicting the Behavior of the Educational System*. Syracuse University Press.
- HARKÁNYI Á. M. (2018) Lemorzsolódás a műszaki képzési területen a 2016-os Felsőoktatási Pályakövetés kutatás alapján. In: HÁMORI Á. (ed.) *Felsőoktatási Elemzési Jelentések, Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztálya*, Vol. 2. No. 3. pp. 15–20.
- HÍVES T. (2015) *Területi oktatáskutatás*. Pécs, Pécsi Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- HRUBOS I. (2016) A digitális campus. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 538–545.
- MOLNÁR B. (2012) A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In: BUDA A. & KISS E. (eds) *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. pp. 350–357.
- POLÓNYI I. (2012) Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, Vol. 21. No. 2. pp. 244–258.
- PUSZTAI G., KOVÁCS K. & HEGEDŰS R. (2019) Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, Vol. 28. No. 4. pp. 737–754. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.6
- TINTO, V. (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *A Review of Educational Research*, Vol. 45. pp. 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
- TROW, M. (1973) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley, California.
- TROW, M. (2000) From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*, Vol. 37. No. 4. pp. 303–328. DOI: 10.1023/A:1004708520977

ISKOLÁK A JÁRVÁNY ALATT ÉS UTÁN – NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK

HARSÁNYI PÉTER

ELTE Szociológia Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. január 18., elfogadva: 2021. február 4.

ARTHUR K. ELLIS & ELIZABETH EBERSOLE (eds): *International Dialogues on Education: Past and Present*, 2020. Volume 7. Special Issue [Schools, Education and the Pandemic of 2020]. pp. 6–80. ISSN: 2198-5944

2020 júliusában a Seattle Pacific University két munkatársa, Arthur K. Ellis és Elizabeth Ebersole online szimpóziumot szervezett *Iskolák, oktatás és a 2020-as járvány* címmel. Az ott elhangzott előadásokat az *International Dialogues of Education (IDE)* folyóirat különszámában publikálták. Az írások a koronavírus miatti iskolabezárások pedagógiai, pszichológiai és társadalmi hatásait járják körül; egyaránt helyet kaptak közöttük filozofikus és tisztán leíró jellegű szövegek, de frissen végzett kvalitatív kutatások eredményeit is megismerhetjük. Az alábbiakban a különszám első kilenc cikkét mutatom be. Ezek többsége a német tapasztalatokon alapszik, de egy-egy szöveg erejéig az orosz és amerikai oktatási rendszerbe is bepillantást nyerhetünk.

Az első írás szerzője Jeremy Delamarker, a Washington állambeli Northwest University docense, aki a helyhez kötött oktatás szükségessége mellett érvel. Ezen nem feltétlenül a konkrét, fizikai jelenvalóságot, hanem sokkal inkább a résztvevők megismerési képességeinek, határainak elismerését érti. Nem egy komor iskolaépület, hanem az oktatásban

részt vevők egymás iránti figyelmessége. Ebből következik, hogy az a neoliberais elvárás, miszerint az iskola feladata nemzetközi világpolgárok nevelése, a szerző szerint véghezvihetetlen. Hiszen a tanuló mindig *valahol* van és nem máshol: a túlságosan elvont és nehezen befogadható világ helyett ezért kis közösségekre kell alapozni az ismeretátadást. Delamarker meglátása szerint a tömeges iskolabezárások csak alátámasztják elképzelését. Személyes tapasztalata szerint az egyetemi hallgatók érzik, hogy az oktatás helyhez kötött tevékenység, ezért is szeretnének minél előbb visszatérni a kampuszokra.

A különböző online platformok használatával kapcsolatban szolgál pár tanácsal Marianna E. Richardson, az utahi Brigham Young University adjunktusa. Nagyon fontos, hogy az intézmények tudatosan, előre kialakított stratégia mentén használják ezeket a felületeket, és az oktatókat teljes körűen megismertessék velük. A tanárokat a szerző arra figyelmezteti, hogy a megváltozott körülmények ellenére se felejtsek el a diákok aktív bevonását az órai munkába. Richardson borúlátó a járványt követő egyetemi életet illetően. Az

eddig ismert laza, közvetlen és kampusz-hoz kötött diák-tanár viszony távolságtartóbbá válhat, és ennek az intézmények tudományos munkája is kárát láthatja.

Alekszej Mihajlov és Marija Burlakova, az Ivanovói Állami Egyetem két docense azt mutatja be, hogyan reagált a Moszkvától mintegy 300 kilométerre fekvő város egyeteme a bezárásokat követő bizonytalanságra. Az írás a magyar felsőoktatás környékén megfordulók számára kevés újdonságot tartogat. Kiderül például, hogy komoly gondot jelentett az online platformok instabilitása, valamint a diákok és tanárok digitális képzetlensége, esetleg technikai ellátatlansága. Hetekig tartott, mire az intézmény elkezdte meghonosítani a beváltak gondolt távoktatási gyakorlatokat, miközben igyekezett megtartani az egyetemen folyó tudományos kutatómunkát. A szerzők hozzáfűzik, hogy a vidéki orosz egyetemek anyagi támogatásra számíthatnak a közeljövőben. Ezt az ivanovóiak a diákok közötti technológiai egyenlőtlenségek csökkentésére és a hallgatók munkavállalásának segítésére szeretnék majd fordítani. Fejlesztés alatt áll továbbá egy új online platform is, mely a távoktatást hivatott megkönnyíteni. Ezt Mihajlov és Burlakova várakozásai szerint az Ivanovói Állami Egyetemen a világjárvány megszűnte után is alkalmazni fogják, párhuzamosan a személyes jelenléteket igénylő órákkal.

A következő írást a Pädagogische Hochschule Freiburg munkatársa, Fatima Chahin-Dörflinger jegyzi. Az általa vezetett kutatócsoport a pedagógusok szemszögéből vizsgálta az iskolabezárások hatását. Önértékelések megírására kértek fel számos tanárt, ügyelve arra, hogy lehetőleg minden iskolatípus bekerüljön a mintába. A 2020 áprilisa és júniusa között megírt önértékeléseknél figyelembe kellett venni többek között a felhasznált technikai eszközöket, a tanulók sajátos igényeinek

online térben való felismerését, a lemorzsolódás megakadályozását, a visszacsatolást és az új kompetenciák fejlesztését. A Chahin-Dörflinger vezette kutatócsoport akciókutatást végzett, a kutatás eredményeit elsősorban a gyakorlatban szeretnék hasznosítani. Következtetéseiket is első körben az érintett intézményekkel osztották meg, hogy azok a további korlátozásokra már felkészültebben tudjanak reagálni. Az eredmények tudományos igényű publikálása nyáron még váratott magára.

Fabian Mußél, a magdeburgi Otto-von-Guericke-Universität doktorandusza és Maria Kondratjuk, a Technische Universität Dresden oktatója két konkrét vizsgálat bemutatásának apropóján elmélkednek a távoktatás kutatásának módszertani dilemmáiról. Három szempont szerint teszik fel továbbgondolásra ösztönző kérdéseiket. 1. A tanulók megváltozott időbeosztása egy rendkívül fontos, ám túlságosan is alábecsült probléma. Az átállás példátlan a modern német közoktatás történetében, ráadásul a tanárok számára is nehézségeket jelent. 2. A diákok és szülők is több támogatást vártak és várnak a pedagógusoktól a digitális oktatás során. A tanulók elsősorban azonnali visszacsatolást kívánnak a beadott feladatokról, a szülők pedig hasznos tanácsokat az együtt tanulásra. 3. A korlátozások miatt mindenki szomjazza a hús-vér emberrel való kommunikációt. Erre a távoktatás során különösképpen figyelni kell, már csak azért is, mert ez utóbbi a hagyományos iskolai szerepek fellazulásával jár. Azontúl, hogy a résztvevő kvalitatív módszer biztonságos és hatékony alkalmazása a járvány miatt megnehezült, a szerzők számos egyéb akadályt is azonosítanak. Például az iskolabezárások diákokra és tanárookra gyakorolt hatása az események után nem sokkal még igen nehezen mérhető fel, hiszen nem volt elég idő a történetek és tapasztalatok leülepedésére. A szerzők véleménye sze-

rint ettől függetlenül a járvány jó alkalom az oktatáskutatók számára eddigi bevett módszereik megkérdőjelezésére, új módszerek kipróbálására, egyáltalán: a tanítás újragondolására.

Rövid írásában Dietmar Waterkamp, a Technische Universität Dresden nyugalmazott professzora arra mutat rá, hogy az iskolabezárásokat követő rendelkezések sokkal inkább tekinthetők pánikszzerű reakciók sorának, mintsem kísérletezésnek. A fogalmakkal kapcsolatban tisztázza a táv-, online, digitális és otthonoktatás jelentését. Mivel a korábbiakhoz képest a jelenlegi helyzet legnagyobb újdonsága a digitális eszközök előtérbe kerülése, a digitális oktatás kifejezést érzi a legtalálhatóbbnak. Felhívja a figyelmet a deprivált csoportokat ért hátrányokra. A családon belüli erőszak növekedésével például olyan tanulók kerülnek a legkiszolgáltatottabb helyzetbe, akik számára az iskola korábban biztonságos helyet jelentett. A digitális oktatás a nem német anyanyelvű diákok számára külön nehézséget okozhat, hiszen kiesnek a napi nyelvhasználói rutinból.

A tanulók szüleit értintő stresszt vizsgálta Josephine Jeller és Heike Ohlbrecht az Otto-von-Guericke-Universitätén. Online kérdőívüket, melyben az iskolák bezárását követő egészség- és hangulatváltozásra kérdeztek rá, több mint kétezer német felnőtt töltötte ki (az adatok nem reprezentálják a teljes népességet). Ebből az derült ki, hogy bár a szülők körében csökkent a stressz és kimerültség érzése, növekedett a magány, a félelem és az általános elégedetlenség. A megkérdezettek több mint fele arról számolt be, hogy háztartásukban kizárólag a nő végzi a háztartási munkát és a gyermeknevelést. Ezzel egybecsengenek a kutatók eredményei is, miszerint az anyák sokkal inkább kitettek a stressznek, mint az apák. Csak azok számára jelentett stresszmentesebb időszakot a

járvány, akik több minőségi időt tudtak családjukkal tölteni.

Olga Graumann, az Universität Hildesheim professor emeritája írását egy mindenki számára kényelmetlen kijelentéssel kezdi: *„Járvány után is járvány előtt leszünk – a COVID-19 minden valószínűség szerint nem az utolsó vírus, amely befolyással lesz az életünkre.”* A cikk a bezártság pedagógiai és pszichológiai hatásainak összefoglalása után ezért igyekszik konstruktív tanácsokkal szolgálni a jövőre nézve. Rövid távon a legfontosabb, hogy a tanulók újra személyesen találkozhatnak egymással és tanáraikkal. Ezt a szerző az iskolaépületek bővítésével, az osztályok szűkítésével és intenzív teszteléssel tenné lehetővé, természetesen a higiéniai szabályok szigorú betartásával. Hosszú távon pedig a tanterv átalakítása is szükségessé válhat. Ebben Graumann szerint az idegen nyelvek és a matematika kivételével érdemes lenne minél kevesebb egymásra épülő tudást igénylő anyagot meghagyni. Ez megkönnyítené azoknak a tanulóknak a dolgát, akik egy esetleges újabb vírushelyzet miatt heteket, hónapokat lesznek kénytelenek jelenléti oktatás nélkül tölteni.

A művészeti oktatás jövőjéről ír Ann René Joseph, a Washington állami közoktatás-felügyelet egykori programvezetője. Egy 2020 tavaszán készült kvalitatív kutatás szerint az „Örökzöld állam” tanulóit, szüleit, tanáraikat, valamint a szakembereket mind meg vannak győződve arról, hogy a járvány utáni művészeti oktatás más lesz, mint korábban. Jelentős hányaduk arra számít, hogy valamiképpen az iskolaépületek is meg fognak változni, a csoportok létszáma csökkenni fog, a higiéniai szempontokat pedig sokkal erőteljesebben fogják érvényesíteni. Didaktikai szempontból sokan a személyre szabott oktatás előretörését jósolják. A jövőt illető bizonytalanság főleg az interakciót igénylő ágak művelőinél (zenekari tagok, színé-

szek, táncosok) figyelhető meg. A szerző szerint a művészeti tárgyak a tanulók szociális életére, érzelmi intelligenciájára és kognitív fejlődésére is jó hatással vannak, ezért mindenképpen fontos a művészeti oktatás jövőjéről való gondolkodás.

A fent bemutatott szövegek rendkívül sokfelé mutatnak. Noha céljaik és kérdéshelyzetük jórészt különböznek, távlatuk közös: a jelenlegi helyzet bemutatása után mindegyik megfogalmazza elképzelését a járvány utáni oktatásról. Hozzáállás kérdése, hogy a szerzők felfrissült, jobban működő iskolákat vagy egymástól elszigetelt, egy helyben topogó tanárokat és diákokat jósolnak-e. Abban viszont, hogy az iskolabezárások hatására az oktatás soha nem látott mértékben és ütemben meg fog változni, mind egyetértenek.

Nemcsak azért izgalmas olvasni ezt a kilenc írást, mert a miénktől valamenynyire eltérő oktatási rendszerek reakcióit mutatja be. Felemelő látni, hogy a lezárások bejelentése után alig négy hónappal a kutatók már kész eredményekkel, jól megfogalmazott, a laikusok számára befogadható, de a tudományosság kritériumainak is megfelelő szövegekkel álltak elő. Igaz, a szerzők ilyen tempó mellett néhány esetben a kutatások módszertani elvárásainak nem mindenben tudtak megfelelni: előfordultak túlságosan szűk körű mintavételek, egymást részben fedő kérdések, a súlyozás hiánya. Mindezek ellenére az IDE koronavírus-különszáma magas színvonalú, elgondolkodtató és főleg – friss írásokból áll.

OKTATÁS A VÁLTOZÁSBAN, A VÁLTOZÁS OKTATÁSA

TÓTH ALIZ MÁRIA

Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. január 18., elfogadva: 2021. február 4.

European Journal of Teacher Education, 2020. Volume 43. Issue 4. pp. 453–656. (Special issue: The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education). Online ISSN: 1469-5928.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) térnyerése jelentős változásokat eredményezett a tudásalapú társadalomban. Az IKT befolyásolja az élet minden területét, átalakította a hétköznapjainkat. Nem kétséges, hogy az oktatás területén is inkrementális jelentősége van. *Parra (2012)* szerint az iskola az egyik olyan helyszín, amire a technológiának a legnagyobb hatása van, még a tanári szerepet is megváltoztatja.

Az IKT egy ernyőfogalom, amely magában foglalja a különböző kommunikációs eszközöket és alkalmazásokat, ideértve a rádiót, televíziót, mobiltelefonokat, számítógépet, hálózati hardvert és szoftvert, műholdas rendszereket és az ezen eszközökhöz kapcsolódó különféle szolgáltatásokat és alkalmazásokat, mint például a videokonferencia vagy a távoktatás. Ezeket a technológiákat oktatási célokra is használják, azon belül is a diákok tanulásának, valamint a tanulási környezetnek a támogatására és fejlesztésére (*Amutha 2020*).

Habár a távoktatás globális terjedését az IKT fejlődése tette lehetővé, mégsem újkeletű a jelenség. A távoktatás gondolata a 19. századig vezethető vissza, igaz, abban az időszakban a tanárok és diákok közti kommunikáció még csupán levelezésen keresztül valósult meg. A ta-

nárok a tananyagot levélben küldték ki a diákoknak, akik szintén levélben küldték vissza a megoldott feladatokat. Ez képezte a távoktatás gyökerét. A különböző technológiai újítások (mint például a rádió vagy a televízió) mindig egy-egy új állomást jelentettek a távoktatás fejlesztésében. A nyomtatott anyagokkal együtt mára az audio- és videoanyagok is az oktatás részévé váltak. A távoktatás fejlődésének harmadik szakasza a digitális technológiák megjelenésével jött el, és az internet oktatási környezetként való felhasználásán alapul (*Kiryakova 2009*).

A COVID–19-pandémia hatására számos oktatási intézmény bezárásra kényszerült, és a tradicionális oktatást felváltotta a vegyes és a távoktatás. Globálisan, a világ minden táján, hirtelen kellett a tanároknak és a diákoknak adaptálódniuk a megváltozott tanítási körülményekhez. Bár a pandémiát megelőző időszak is bővelkedik távoktatással kapcsolatos szakirodalomban, azonban a világjárvány által kiváltott krízis tükrében is fontos megvizsgálni, hogyan alkalmazkodott az elmélet az empiriához. A COVID–19 miatti korlátozások számos kérdést vetettek fel azzal kapcsolatban, hogy miként lehet a tanítást és a tanulást támogatni a tanárképzésben egy olyan időszakban,

amikor a bizonytalanságban csak egy dolog biztos: a változás.

A *European Journal of Teacher Education (EJTE)* 43. kötetének 4. száma, amely egy különkiadás is egyben, ezzel az aktuális témával foglalkozik. Az EJTE az Európai Tanárképző Szövetség hivatalos folyóirata. A folyóiratban szereplő cikkek olyan, oktatással kapcsolatos kutatásokkal foglalkoznak, amelyek elsősorban a tanárképzés elméletét, politikáját és gyakorlatát vizsgálják Európa országaiban.¹ A 2020-as különkiadás a téma globális érinthetősége miatt a világ számos országából származó kutatók tanulmányait gyűjtötte össze – Európa határain túlmutató lokális problémákat is bemutatva.

Érdeemes megemlíteni, hogy tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokat közlő egyéb folyóiratok is kiadtak különszámot a COVID-19-re adott válaszcikkeként. Az *International Dialogues on Education: Past and Present* (IDE-Online Journal) online folyóirat 7. kötete 15 tanulmányt szentelt a pandémia hatására kialakuló oktatási helyzet elemzésére.² A *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education* 24. kötetének októberben megjelent 3. száma a járvány természettudományos tanárképzésre gyakorolt hatásával foglalkozik. A *Journal of Education for Teaching* 46. kötetének 3. száma 2020 júniusában jelent meg, és arra keresi a választ, hogy a tanárképzés hogyan reagál hosszabb távon a COVID-19 kihívásaira.

A jelen ismertetőben bemutatott lapszám 2020 szeptemberében jelent meg. Tehát már az első hullám utáni időszak tapasztalatait tudta összegezni. A kiadvány egy bevezetőből és 12 nemzetközi tanulmányból áll. A tanulmányok különböző kontextusokba helyezve reflektálnak

a járvány következményeire, és azt kutatják, hogy a COVID-19-járvány milyen módon befolyásolta a tanárképzést, a tanárképzésben részt vevő diákok és a kezdő tanárok munkáját.

Akik már oktattak online, tudják, hogy a színvonalas online oktatás sokszor nehezebb és több felkészülést igényel, mint a személyes jelenlétet igénylő, klasszikus tantermi megfelelője. A távoktatás nem új keletű fogalom, azonban az online oktatás mindössze pár évtizedes gyakorlattal bír. Ennek ellenére igen gazdag empiriával és szakirodalommal rendelkezik, tehát feltételezhetnénk, hogy az online oktatásra való átállásra már létezett bevált forgatókönyv – a COVID-19-pandémia kiváltotta kényszerhelyzet előtt is. A folyóiratban szereplő tanulmányok azonban arra világítanak rá, hogy kitaposatlan úton jártak azok az oktatók és diákok, akik egyik napról a másikra a tanteremből kiszakítva a személytelen digitális oktatási térbe kényszerültek.

A folyóirat második tanulmányában (COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices), a szerzők – Carmen Carrillo Aguilera és Maria Assunção Flores – összesen 134 online oktatásról és oktatási gyakorlatról szóló empirikus tanulmányt elemeztek. Azt találták, hogy a sikeres online oktatáshoz elengedhetetlen, hogy a tanulók és a tanárok egymással interakcióba tudjanak lépni, együtt tudjanak működni. A szociális kapcsolatok ápolásának lehetősége nagyban befolyásolja a tanuló közösségek összetartását is. A kötet kilencedik tanulmánya (Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: Challenges and opportunities) esettanulmányokon keresztül mutatja be, hogy melyek a virtuális oktatás kihívásai és lehetőségei. A szerzők, Paulina Sepulveda-Escobar és Astrid Morrison eredményei

¹ <https://atee.education/knowledge-center/ejte/>

² Lásd Harsányi Péter recenzióját a rovatban!

azt mutatják, hogy a diákokkal való közvetlen interakció hiánya és a hirtelen történt környezetváltozás voltak azok a tényezők, amelyek leginkább negatívan érintették a kutatásban részt vevő válaszadókat.

Az online oktatás során a tanároknak arra kell törekedniük, hogy az online órákba minél több olyan feladatot beépítsenek, amelyek aktív részvételre, konstruktív párbeszédre sarkallják a diákokat. Pedagógiai szempontból kiemelten fontos a technológia integrálása az online oktatás tanmenetébe. Figyelembe kell venni az online eszközökhöz kapcsolódó pedagógiai lehetőségeket, fel kell tárni, melyek azok az eszközök, amelyek segíthetik a diákok közötti kollaborációt. Például az online fórumok lehetővé teszik a különböző észrevételek megosztását; a chatszobák támogathatják a csoport tagjai közötti kommunikációt és együttműködését; a videós anyagok pedig segíthetnek az elméletet a gyakorlatban is bemutatni. A szociális kapcsolatok ápolása az online térben mindenki számára kihívást jelent. Nem véletlen, hogy a folyóirat több tanulmánya is arra a kérdésre keresi a választ, hogy miként lehet a távoktatásban is fenntartani a jó tanár–diák kapcsolatot.

A folyóirat első tanulmányában (*Preparing educators for the time of COVID ... and beyond*) a szerzők – Linda Darling-Hammond és Maria E. Hyler – arra hívják fel a figyelmet, hogy nemcsak a tanároktól követel újfajta gondolkodásmódot a távoktatás, hanem a döntéshozóktól is; intézményi szinten kell támogatni a dolgozók mentorálását és együttműködését annak érdekében, hogy létrejöhessen az a kollektív tudás, amely a krízis utáni időszakban is kellő mankóként szolgálhat az online oktatás útján.

A tanulmányokat olvasva felvetődhet az olvasóban az a kérdés, hogy jelenleg a világ különböző tájain mennyire állnak

készen a tanárok az online oktatásra. Az EJTE különkiadásában erre is megpróbál választ adni. A Ramona Maile Cutri, Juanjo Mena és Erin Feinauer Whiting szerzőkhöz köthető ötödik tanulmány (*Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic*) vegyes vizsgálati módszereket alkalmazva mérte fel a tanári kar online felkészültségét. A szerzők az oktatói felkészültség szempontjait a meglévő szakirodalom alapján határozták meg. A kutatás válaszadói az online oktatás olyan kihívásaira hívták fel a figyelmet, mint a hibázástól és kockázatvállalástól való félelem. A válaszokból az is kiderült, hogy ez a fajta sebezhetőség előmozdította az empátia, alázatosság, sőt az optimizmus érzését is az oktatókban.

A kötet hetedik tanulmánya (*Come to a screeching halt: Can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation?*) a hatodik cikkhez hasonló kérdésköröket boncolgat. A tanulmány szerzői (Viv Ellis, Sarah Steadman és Qiming Mao) tanárképzések (initial teacher education) vezetőivel készítettek interjút. Míg a hatodik fejezetben (Warren Kidd és Jean Murray írásában) bemutatott kutatás hasonló módszertanra épült, de a kiválasztott minta angliai oktatókra volt szűkítve, addig jelen tanulmány szerzői a világ négy régiójának (Ázsia, Európa, Észak-Amerika és Óceánia) egyetemlein vezető pozíciót betöltő szakemberekkel készítettek félig strukturált interjúkat. A két kutatás – a vizsgált minták lokális-globális különségének ellenére – hasonló konklúzióval zárul: jóllehet, a tanárok nem kaptak elegendő felkészítést az online oktatásra, a COVID–19 következtében kialakult krízishelyzet egy olyan innovatív hozzáállást eredményezett, amely gyakran hiányzik ebből a szektorból.

A nyolcadik tanulmány (*Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis*) azokkal a szociális kompetenciákkal foglalkozik, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a diákok megbirkózhassanak a COVID-19 teremtette szélsőséges helyzettel. A szerzők kvalitatív kutatása arra kereste a választ, hogy a tanárképző oktatási anyag vajon elegendő szociális és érzelmi kompetenciával vérteti-e fel a hallgatókat a pandémia által kiváltott oktatási krízishelyzet kezelésére. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatók nem kapnak elégséges felkészítést azokra a kompetenciákra, amelyek szükségesek lennének a jelenlegi helyzetben.

A tizedik tanulmány (*Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany*), arról számol be, hogy miként alkalmazkodtak a pályakezdő tanárok az online oktatáshoz, miután az iskolák bezárásra kényszerültek Németországban. A szerzők (Johannes König, Daniela J. Jäger-Biela és Nina Glutsch) 2020 májusa és júniusa között készítettek felmérést pályakezdő tanárokkal. Arra az eredményre jutottak, hogy a tanárok képesek voltak fenntartani a kapcsolatot a diákokkal és a szülőkkel, illetve többségük arról számolt be, hogy a feladatok kiosztása és a megoldásokra adott visszajelzések mellett új tananyagokat is át tudtak venni. Bizonyos információs és kommunikációs technológiák (pl. online oktatás, online értékelés) elsajátításában, alkalmazásában már kevésbé voltak sikeresek. A tanulmány konklúziója az, hogy az IKT-eszközei, különösen a digitális tanári kompetencia, illetve a digitális kompetenciák elsajátításához szükséges tanárképzési lehetőségek fontos szerepet játszanak a COVID-19

miatti iskolabezárásokhoz való alkalmazkodásban.

A kötet tanulmányai részletesen bemutatják a távoktatás, azon belül is az online oktatás szakirodalmának alkalmazhatóságát a gyakorlatban, rávilágítanak az online oktatás szociális, kognitív és érzelmi kihívásaira, valamint bemutatják azt is, hogy milyen felkészültségi szinten állnak a tanárok a világ különböző pontjain. A befejező tanulmányok kitekintésként is szolgálnak a pandémia krízise utáni időszakra.

A tizenegyedik tanulmány (*Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid-19-pandemic in the Netherlands*) szerzői által készített felmérés rávilágít arra, hogy a tanárok innovációra való hajlandósága nőtt az online oktatásra való áttérés nyomán, és többségük azt tervezi, hogy a koronavírus után is használni fogja a technológiát az oktatásban. A szerzők szerint az elkövetkezendő kutatásoknak arra kellene fókuszálniuk, miként lehetne megalkotni és tesztelni olyan oktatási terveket, amelyek azt segítik elő, hogy a tanárok minél professzionálisabban sajátíthassák el a technológia használatát a mindennapi oktatási gyakorlatban.

Végül a kötet befejező írása (*Novice teachers in a changing reality*) a pályakezdő tanárok tapasztalatait mutatja be a COVID-19 buborékában. A tanulmány segít megérteni a kezdő tanárok tapasztalatait a válság bizonytalan és zűrzavaros időszakában, valamint rávilágít azokra a szakmai dilemmákra és feszültségekre, amelyek a pályakezdő tanárok szakmai identitásának építését kísérték.

A folyóirat több szinten is rendkívül kiegyensúlyozott: a kötetben szereplő tanulmányok szerzői különböző nemzetiiségűek, és a felvonultatott problémák és kihívások is többféle országra és régióra vetítve kerülnek bemutatásra. Szintén ki-

egyensúlyozott a folyóirat a kritikai hangvétel tekintetében is: vannak tanulmányok, amelyek kritizálják a jelenlegi állapotokat, mások az oktatók agilitását dicsérik, és optimistán szemlélik a jövőt. Bár elsőre azt gondolhatnánk, hogy a tanárképzésből kikerülő matematikatanároknak más kihívásokkal kell számolniuk, mint a testneveléstanároknak, a tanulmányokból kiderül, hogy ez nem így van: a nehézségek nagyrészt azonosak voltak.

Az EJTE különszáma nem tekinthető egyedülálló vállalkozásnak, hiszen számos

egyéb szakmai folyóirat is nagyjából azonos időpontban jelentkezett ugyanezzel a témával. Mindez azonban egyáltalán nem csökkenti jelen tanulmánygyűjtemény jelentőségét. A COVID–19-járvány ugyanis drámaian megváltoztatta az emberek mindennapi életét, és eddig soha nem tapasztalt kihívások elé állította a tanárképzést is. Hatását valószínűleg még évtizedekig érezni fogjuk, épp ezért ezek az első tanulmányok és tapasztalatok egyfajta alapot jelenthetnek, amire az elkövetkezendő kutatások eredményesen építhetnek.

IRODALOM

- AMUTHA, D. (2020) *The Role and Impact of ICT in Improving the Quality of Education*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3585228>
- KIRYAKOVA, G. (2009) Review of Distance Education. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 7. No. 3. pp. 29–34. ISSN 1313-3551 (online)
- PARRA, C. (2012) *TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros*. *Nómadas*, No. 36. pp. 145–159. ISSN: 0121-7550

AZ ONLINE OKTATÁS FEJLŐDÉSE ÉSZAK-AMERIKÁBAN

DEÁK DOROTTYA

ELTE Szociológia Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. január 25., elfogadva: 2021. február 5.

EDWARD C. HAMILTON: *Technology and the Politics of University Reform: The Social Shaping of Online Education*. Houndmills Basingstoke Hampshire, New York, 2016. Palgrave Macmillan. xxii + 237 p. ISBN: 978113750350 (eBook)

A technológia fejlődésével előtérbe került az oktatás modernizációja is a technológiai vívmányok oktatásba való beépítésével. Edward C. Hamilton, a Palgrave Macmillan kiadó *Digital Education and Learning* könyvsorozatának részeként megjelent *Technology and the Politics of University Reform: The Social Shaping of Online Education* című kötete az észak-amerikai egyetemek online oktatási rendszerre való törekvéseit ismerteti. Az online oktatás reformerei különböző fejlődési utakat kerestek a technológiai eszközök felhasználási lehetőségei során. Az olvasmány nem az oktatási rendszer egészének fejlődését, történetét mutatja be, a fejezetekben említett minden egyes példa egy adott innovációra vagy innovációs típusra összpontosít.

Hamilton egyik fő hipotézise, hogy miközben az infokommunikációs eszközök életünk és mindennapjaink részévé váltak, integrálásuk a formális oktatásba marginális maradt. (Az egyetemi működésnek a Covid-19-vírus által kikényszerített digitális oktatásra való átállása előtt ez a megállapítás helytálló is volt.)

A könyv elsősorban az Egyesült Államokra és Kanadára összpontosít (helyenként kitekintéssel az Egyesült Királyságra), és a két ország felsőoktatásának a 20.

század végén és a 21. század első évtizedében történő változásait mutatja be egy-egy példán keresztül. Hamilton rávilágít arra, hogy az online oktatás nem homogén jelenség, különböző fejlődési utak mentén jött létre (ezeket a 3–7. fejezetben részletezi). A kötet nem vázolja fel az adott időszakban zajló fejlődések teljes skáláját, hanem olyan kiemelkedő eseményekre mutat rá, amelyek az online oktatás viszonylatában jelentősnek tűnnek az egyetemi reform politikája szempontjából. Hamilton szerint nem a technológia fejlődése hatott önmagában az oktatásra, az oktatás technológiai változásai inkább társadalmi és környezeti szempontokat tükröznek. Az első két fejezet egy összefoglaló, amely az online oktatás fejlődése elemzésének elméleti alapjait ismerteti.

Az első fejezet (Online education and the politics of technology) a technika oktatásba való konvertálásának két eltérő megközelítését hasonlítja össze. Az online oktatás hívei többféle módon, a technika fejlődésének és oktatásba való integrálásának pozitív oldalát tekintették mérvadónak, és elsősorban költséghatékonysági szempontokat vettek figyelembe. Az oktatás reformjának kritikusaai attól tartottak, hogy az oktatás online térbe való áthelyezésével és a számítógépek, ok-

tatói portálok bevezetésével a hagyományos oktatási értékek elvesznek (olcsóbb és gyengébb képességű tanárokat lehet alkalmazni). Az eltérő vélemények ellenére mindkét fél a gazdasági ésszerűséget és az oktatás jövőjét (pozitív vagy negatív értelemben) látta az online oktatásban. Hamilton a vita feloldására a fejezetben olyan példákat mutat be, melyek a technikai fejlesztések oktatásban való használatán során igyekeznek a hagyományos oktatás értékeit magukba építeni, nem pedig figyelmen kívül hagyni.

A második fejezetben (From constructivism to normative critique: Technology, history, and politics) az író elsősorban Feenberg kritikai technológiaelméletét veszi alapul. Az elméletet és az első fejezetben felvázolt vitát követve Hamilton azt az érvet vezeti végig e fejezetben, példákkal illusztrálva, hogy a technológia és az online oktatás nem értelmezhetők a társadalmi kontextusok, az oktatás társadalomban betöltött szerepe nélkül. A további fejezetek azokra az érdekekre és logikákra fókuszálnak, melyek az online oktatás fejlődését alakították: *automatizálás, ambivalencia, evangelizáció, nyitottság*.

A harmadik fejezet (The age of automation: The technical code of online education to 1980) a számítógép által vezérelt oktatás (CAI – computer-assisted instruction) kezdeti fejlődését ismerteti. A CAI-rendszerek a tömegesítés logikájára jöttek létre. Céljuk, hogy minél több felhasználó vegyen részt a tanulásban egy időben, ezzel költséghatékonyabbá téve az oktatást. Hamilton összefüggéseket von le a CAI-rendszerek használata és a távoktatás tapasztalatai között. Az ilyen típusú számítógép által vezérelt oktatás során szükségessé vált az oktató és a tanuló, vagyis a tanítás és a tanulás szétválasztása. Ehhez hasonlóan a tanulók is elkülönültek egymástól, továbbnövelve a tanulás individualizálását. Újra kellett értelmezni

az oktatók szerepét és a visszacsatolási lehetőségeket. A CAI elérte kitzűzött célját: előre összeállított információcsomagokat adott át szélesebb körben, automatizálta az oktatás folyamatát, támogatta az egyéni fejlődést, gépesítette az oktató számos funkcióját a tanulás során, de megtartotta az oktatás feletti ellenőrzés lehetőségét az oktatási intézmények számára. A CAI-rendszerek sikere ellenére számos kritikus jelezte problémáját vele és a hozzá hasonló típusú, iparosított és automatizált oktatással kapcsolatban. Az 1980-as évek elején számos kísérlet kezdődött olyan, számítógéppel közvetített oktatási formák létrehozására, amelyek gyökeresen ellentétesek a CAI logikájával. Az így létrehozott számítógépes oktatási célú konferenciarendszerek a társadalmi interakciót vették alapul, és a számítógép által nyújtott kommunikációs lehetőségeket használták fel az oktatás során.

A negyedik fejezet (The age of ambivalence: Early experiments in educational computer conferencing) ezeknek az online konferenciarendszereknek a lehetőségeit mutatja be összehasonlítva a CAI-típusú oktatás működésével. Annak ellenére, hogy előbbieknél az interakció, az egyének és csoportok közötti kommunikáció volt a fő mozgatórugója, Hamilton szerint a technológia oktatásba való bevezetésével – a CAI oktatási módhoz hasonlóan – az egyetemek és felsőoktatási intézmények elsődleges célja továbbra is a költséghatékonyabb, a minél nagyobb számú hallgató elérése, az oktatás árucikké alakítása és kereskedelmi forgalomba hozatala volt.

Az ötödik fejezet (The age of evangelism: From online education to the virtual university) a politikai és gazdasági változások mentén azt vizsgálja, hogy a felsőoktatási intézmények miként értelmezték újra az online oktatás lehetőségét, létrehozva a virtuális egye-

tem fogalmát. A fejezet az egyetemek, a technológia és az oktatói gárda oldaláról tanulmányozza a változásokat. Az új gazdasági igények miatt sokan megkérdőjelezték az egyetemi oktatás tartalmát, minőségét és akkori gyakorlatát. Gazdaságilag hatékonyabbnak tűnt egy CAI-rendszerhez hasonló, nagy adatbázissal rendelkező, automatizált online oktatási forma kialakítása. Az online oktatásban rejlő lehetőségek kiaknázása a tanítás minőségének javítása, az oktatók-hallgatók arányának optimalizálása és a pedagógiai módszerek fejlesztése helyett a termelékenység és a hatékonyság növelésére összpontosult.

A 2000-es évek elejére az online oktatás az egyik legvitatottabb jelenséggé vált az egyetemek működésében. A hatodik fejezetben (*The age of openness: From critical interventions to the encoding of online education*) ismertetett fejlődési szakaszban az online oktatás az egyetemeken a „nyitottság” alapelve mentén alakult át. Hamilton a fejlődés e periodizációjában három olyan fejlesztési területet említ, amelyek együttesen alakították át az online oktatás későbbi működését. Elsőként az egyetemek újragondolták az online oktatás kereteit, bevonva az egyetemek oktatóit is, hogy az online oktatás ne csak a gazdaság igényeit szolgálja, mint korábban, hanem a hagyományos tudományos értékeket is képviselje. A második fejlődési terület a kevert vagy vegyes tanulási módszer megjelenése volt. A vegyes tanulás ötvözte a hagyományos, személyes oktatást az online, számítógépes oktatással. Ez a megoldás előnyösebbnek tűnt, mint a korábbi távoktatás vagy a hagyományos oktatás számítógépes automatizálása. A fejlődési folyamat végül a nyílt forráskódú és nyílt hozzáférésű tanítás bevezetéséhez vezetett. A cél az volt, hogy az online oktatás nyújtotta új lehetőségeket korábbról megszokott hagyományos

egyetemi szakmai értékekkel és gyakorlatokkal egészítsék ki.

A hetedik fejezet (*The ambivalence of openness: MOOCs and the critical practice of online education*) a ma is használatos tömeges nyílt online tanfolyamok (MOOC – massive open online courses) kialakulását követi végig. A MOOC-ok olyan kurzusok, melyek korlátlan beiratkozást tesznek lehetővé, és (többnyire) ingyenesen elérhetők mindenki számára. A MOOC-ok igyekeznek a tömegesítésből és az oktatás piacosításából fakadó hátrányokat csökkenteni a korábbi fejezetben felvetett nyitottság paradigmájával. A nyílt hozzáférésű online tanfolyamok hatékony működése rávilágít arra a tényre, ami a korábbi fejezetekből is kiderül, hogy az online oktatással nem szükségszerű a hagyományos egyetemek teljes átalakulása és megszűnése. Az előző fejezetekben bemutatott fejlődési folyamatok és az ebben a fejezetben említett kétfajta MOOC (cMOOC és xMOOC) rámutatnak arra, hogy az online oktatásnak még mindig nincs egy kiforrott, mindenki által elfogadott módja. A politikai szereplők, egyetemek, oktatók, kutatók és hallgatók előtt még számos módszertani lehetőség áll, a technológia folyamatos fejlődése miatt ráadásul a paletta további bővülése várható.

A könyv az online oktatás észak-amerikai fejlődési útjait követi végig az egyetemek gazdasági érdekei, az oktatók szerepének átalakulása és a hallgatók tanulásának önállósítása mentén. Hamilton ezt maga is megemlíti, hozzátéve, hogy a következtetések alkalmazhatósága megkérdőjelezhető más társadalmi összefüggésekben (eltérő oktatási hagyományok, oktatási jogszabályok, technikai infrastruktúra; különböző fejlettségi szintek, helyi és egyéni kultúrák, gyarmatosító országok hatása a gyarmatok felsőoktatására stb.). A könyvvel Hamiltonnak

nem volt célja egy stabil terminológia kialakítása, csupán az oktatási koncepciók és a technológia megtervezése, fejlesztése és megvalósítása közötti összefüggéseket

kívánta feltárni, ezzel – reményei szerint – párbeszédre hívva más kutatókat is a téma nemzetközi megvitatására.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

MESTERSÉGES INTELLIGENCIA ÉS AZ E-LEARNING: AZ ONLINE OKTATÁS JÖVŐJE

ÁBRAHÁM ZSOLT^{a,b}

^aBudapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Doktori Iskola

^bCase Solvers

Beérkezett: 2021. január 12., elfogadva: 2021. február 6.

MATTHEW MONTEBELLO: *AI Injected E-learning: The Future of Online Education*. (Studies in Computational Intelligence.) Cham, 2018. Springer. xix + 86 p. ISBN: 978-3-319-67928-0.

Talán még sosem volt annyira aktuális az e-learning rendszerek szerepéről beszélni, mint napjainkban, amikor a hétköznapi valóságát feje tetejére állította egy korábban ismeretlen vírus, a COVID–19. Munkavállalók, egyetemi hallgatók, tanulók millióinak kellett egyik napról a másikra áttérniük otthoni munkavégzésre, távolról történő oktatásra és tanulásra. A köz- és felsőoktatásnak a társadalmi távolságtartás és a vírus elleni védekezés jegyében néhány nap leforgása alatt kellett átállnia a digitális oktatásra.

Az alábbi recenzió tárgya Matthew Montebello *AI Injected E-learning: The Future of Online Education* című könyve, mely az e-learning fejlődését mutatja be, és egyúttal kísérletet tesz egy lehetséges jövőbeli, mesterséges intelligencia által vezérelt modell kialakítására.

Az e-learning rendszerek evolúciós áttekintése során a legtöbb szerző szerint a távoktatás jelenti a kiindulópontot. Habár a távoktatás igénye már a 18. században megjelent, jelentős fejlődési ugrást a 20. század informatikai és digitális fejlődése tett lehetővé. A távoktatás megjelenése arra a problémára reflektált, amikor a diák

és/vagy oktató nem tudott ugyanabban a térben és/vagy időben együtt tartózkodni, így a személyes jelenlétet valamilyen közvetítő médiummal kellett pótolni. Kezdetben ez a médium a levél, a rádió, később a telefon volt.

Az e-learning fejlődése során Montebello három generációt különböztet meg: 1. elektronikus kor; 2. HTML-éra és 3. a szemantikus web korszaka. Az e-learning rendszerek megjelenése a '60-as évek végére tehető, ekkor jelentek meg az első, oktatáshoz kapcsolódó, információk megosztását lehetővé tevő hálózatok (pl. Arpanet). Ez az elektronikus hálózat a korábbiakhoz hasonlóan az elektronikus üzenetet használta médiumként, ám az IP (*Internet Protocol*) és az FTP (*File Transfer Protocol*) megjelenésével lehetővé vált a fájlok megosztása, elküldése, mely napjainkig az e-learning rendszerek alapját jelenti. Az internet és a világháló kialakulása és fejlődése jelentette az e-learning rendszerek második generációját. A weboldalak és a weboldalak létrehozása során használt HTML (*Hyper-Text Markup Language*) nyelv széles körű elterjedésével lehetővé vált az információk változatos

formában és széles körben történő bemutatása. A webes alkalmazással lehetővé vált az információk böngészése, nem volt szükség az egyes programok folyamatos letöltésére és frissítésére. Az úgynevezett CGI (*Common Gateway Interface*) protokoll, valamint a süti (*cookies*) megjelenésével lehetővé vált a tartalom differenciálása, személyre szabása. A szemantikus web és az XML (*eXtensible Markup Language*) jelenti az e-learning rendszerek harmadik generációját; itt már a tartalom szisztematikus differenciálása, címkékkel történő ellátása is megjelenik.

A bemutatott evolúción keresztül lehetővé vált a tartalom menedzsmentje, a vegyes tanulás (*blended learning*), valamint a kollaboratív eszközök alkalmazása a tanulás során. Az e-learning rendszerek hatékonyságának vizsgálata során Montebello a MOOC (*Massive Open Online Courses*), a Crowdsourcing, valamint a közösségi hálózatok (*social networks*) tanulást segítő funkcióit tekinti át.

Az elmúlt időszakban az oktatás jelentősen kinyílt, széles rétegek számára is elérhetővé vált. Az e-learning rendszerek által nyújtott lehetőségeken keresztül a korábban zárt, erősen elitista képzések (például az ismert amerikai üzleti iskolák képzései) alapvető áruvá (*commodity*) váltak. Az egyetemek monopóliuma jelentősen átalakult, új oktatási formák és modellek jelentek meg, és váltak ismertté. A MOOC is egy ilyen koncepció, amely célja az ismeretanyag széles körű online átadása kurzusokon keresztül. A MOOC platformok talán legismertebb példái a Coursera (www.coursera.org) és a Udacity (www.udacity.com), ahol a felhasználók több száz online kurzus közül választhatnak szabadon.

A *crowdsourcing* (közösségi ötletbörze) koncepciója 2005-ben született, amikor Jeff Howe és Mark Robinson azt vizsgálták, hogy vállalkozások hogyan tudnak

bizonyos feladatokat kiszervezni internetes felhasználóknak. A *crowdsourcing* során a felhasználók egyénileg vagy csoportosan vesznek részt egy-egy nyilvánosan kiszervezett feladat vagy probléma megoldásában. Az egyik legismertebb példa a Wikipédia, ahol felhasználók ezrei végzik az emberiség által birtokolt tudás és ismeretek rögzítését és strukturálását. Egy másik példát jelentenek a saját szakmai érdeklődésem középpontjában álló esettanulmány-versenyek, amikor is esettanulmány formájában történik egy nyilvános problémafelvetés, majd a versenyre jelentkező csapatok külön-külön vagy együttműködve oldják meg az adott esettanulmányban definiált problémát, és egy szakmai grémium előtt prezentálják az arra adott megoldási javaslatukat. A *crowdsourcing* tehát egy olyan eszköz, melynek segítségével közös erőforrásokat mozgósítva komplexebb feladatokat tudnak a felhasználók megoldani az online (és offline) térben.

A közösségi hálózatok megjelenésével és elterjedésével a tanulók számára lehetővé vált az egymás közötti, nyilvános és magánjellegű interakció, véleménycsere. Napjainkra a felhasználók több készüléken keresztül folyamatosan az internethez és a különböző közösségi oldalakhoz kapcsolva töltik idejüket, ami a kapcsolati tanulás elmélete (*connectivity learning theory*) szerint lehetőséget teremt a tanulók számára a világ különböző pontjairól és szakértőitől származó információ és tudás gyors összegyűjtésére és összevetésére. A közösségi hálózatok e-learning rendszerekbe történő integrálásával a tanulás is egyfajta közösségi élménnyé vált.

Jelenleg számos trend alakítja az e-learning rendszereket, és ezek különböző modelleket eredményeztek az elmúlt évtizedben. Az egyes modellek a tanulás egy-egy aspektusát ragadják meg, legyen

szó személyre szabott, differenciált tartalomról, közösségi problémamegoldásról vagy online közösségi kapcsolatok kialakításáról, közösségi tanulásról.

Montebello könyvében egy, a mesterséges intelligencia (AI – Artificial Intelligence) lehetőségeivel kiegészített modellre tesz javaslatot. A modell mögötti infrastruktúra három pillérré épül és kínál megoldást a hatékonyság vizsgálata során azonosított három kulcsproblémára. A javasolt modell integráltnak kezeli az olyan, a mesterséges intelligencia által mozgatott, úgynevezett intelligens elemeket, mint a *crowdsourcing*, a tanulók profilozása, valamint a személyre szabás.

A szerző szerint a jelenleg is használt e-learning rendszerek nem használják ki a bennük rejlő potenciált és nem működnek hatékonyan. A szerző az e-learning hatékonyságának vizsgálata során három tényezőt azonosított, amelyek kihívás elé állítják ezen rendszerek tervezőit és üzemeltetőit: 1. a motiváció hiánya; 2. elszigeteltség; valamint 3. személytelenség.

A kurzusokon részt vevő tanulók motivációja rendkívül sokszínű. Ráadásul mindig vannak, akik végig lelkesek maradnak, és befejezik a képzést, míg mások lemorzsolódnak. A motiváció fenntartása kulcsfontosságú egy hatékony e-learning rendszer kialakítása során. A tanulók motivációja sokféle lehet, de az egyik legalapvetőbb belső motivációs tényező a tananyag érdekességének függvénye. *Tang és McCalla (2004)* szerint folyamatos visszacsatolás kérésével lehet naprakészen testre szabott tananyaggal fenntartani a tanulók motivációját.

Az online interakciók ellenére sok tanulóban megvan az igény a személyes interakcióra. *Bousaaid és mtsai (2015)* kimutatták, hogy a tanulók ritkán szeretnek magányosan tanulni, és a közösségi hálózatokkal megtámogatott e-learning folya-

mat sokkal hatékonyabb, mint az izolált tanulás.

A tananyag és a tanulási folyamat személytelensége ez esetben a személyre szabottság hiányát, a sablonokra épülő, túl általános tartalmat jelenti. A személyre szabott tapasztalat ugyanis az egyediség, a megkülönböztettség és a különlegesség percepcióját erősíti a tanulóban. Ez az a tényező, amely megkülönbözteti a felhasználót a tömegtől.

A javasolt modell tehát az e-learning rendszerek kritikusai által megfogalmazott három legjelentősebb kihívást veszi górcső alá, integrált megoldást nyújtva a korábbiakban megfogalmazott kritikákra.

A mesterséges intelligencia által vezérelt e-learning rendszer infrastruktúrája három egységből áll: 1. személyes tanulási hálózat (PLN – Personal Learning Network); 2. személyes tanulási portfólió (PLP – Personal Learning Portfolio); valamint 3. az ezeket magában foglaló személyes tanulási környezet (PLE – Personal Learning Environment).

A személyes tanulási hálózat koncepciója nagymértékben épül a kapcsolati tanulás elméletére. A személyes tanulási hálózat az összekapcsolódó eszközökön és a széles körű közösségi kapcsolódásokon keresztül képes kezelni az elszigeteltség, izoláltság problémáját.

A tanulói profilok és tanulmányi portfólió a diákok formális és informális akadémiai tapasztalatát összegzik. Magukban foglalják az elvégzett kurzusokat, a kapcsolódó értékeléseket, visszajelzéseket, valamint a felmért készségeket és egyéb kvalifikációkat. A tanulási portfólió folyamatosan változik, fejlődik, így minden e-learning rendszer számára kritikus a frissítés, a folyamatos aktualizálás. A személyes tanulási portfólió szervesen illeszkedik az önrendelkezési tanuláselmélethez (*self-determination learning theory*), és egy olyan eszközt jelent, amely folyama-

tosan képes fenntartani a tanulók motivációját.

A személyes tanulási hálózat és a személyes tanulási portfólió, valamint a személyre szabás elegyeként jön létre a személyes tanulási környezet. Ez olyan környezetet jelent, amely emberközelí, és személyes akadémiai atmoszférát teremt a felhasználó számára, biztosítja arról, hogy a tananyag kialakításakor személyes érdeklődését, szükségletét, oktatási előképzettségét is figyelembe vették. Egy ilyen környezetben a tanuló választhat az egyes feladatok, funkciók között, ezzel is személyesebbnek élheti meg a képzést. A személyes tanulási környezet kialakítása az adaptív tanuláselméletből (*adaptive learning theory*) indul ki, miszerint a hatékony tanulási folyamat megteremtése érdekében alkalmazkodni kell a tanuló igényeihez.

A Montebello által javasolt e-learning rendszert a mesterséges intelligencia által nyújtott eszközök és algoritmusok teszik egyedivé. A könyvben bemutatott modell három, a mesterséges intelligencia által algoritmizálható eszközt javasol az úgynevezett intelligens tanulási környezet megtervezésekor és kialakításakor: 1. közösségi ötletbörze; 2. tanulók profilozása (*learner profiling*); valamint 3. személyre szabás.

A modell a közösségi ötletbörzén keresztül biztosítja, hogy senki se érezze elszigetelten magát. Mivel mindenki egy személyes tanulási hálózat (PLN) tagja, ezért könnyen kapcsolódhat más, hasonló érdeklődésű tanulókhöz. Mindezt a digitális társadalom teszi lehetővé, miszerint napjainkra a tanulók többsége több közösségi hálózat tagjaként képes hozzáférni a legújabb akadémiai vívmányokhoz.

A tanulók motivációjának fenntartása érdekében fontos, hogy az e-learning rendszerek a tanulók szakmai igényeihez igazodjanak. A személyes tanulási portfólió (PLP) folyamatosan változik, a mes-

terséges intelligencia a visszacsatolásokon keresztül rendszeresen kap információt a tanuló változó érdeklődési köréről, és szükség esetén magát az algoritmust igazítja a változó preferenciákhoz.

A tanulási folyamat és az egész e-learning tapasztalat mesterséges intelligencia segítségével történő személyre szabásának alapvető feltétele a szakmai tartalomnak, a tanulási folyamatnak, valamint a közvetítő médiumnak a tanuló igényeihez történő igazítása. Mindehhez személyre szabott, intelligens tanulási környezetre (PLE) van szükség, amely kezeli a személytelenség problémáját.

A javasolt modell lényege az érdeklődés felkeltése, a felhasználó folyamatos megismerése, profilozása, majd a kapott információk alapján a tartalom (pl. tananyag, prezentációk, számonkérés) és a tanulási élmény (pl. képernyők, gombok, ikonok) személyre szabása. Mindez úgy történik, hogy a mesterséges intelligencia a kapott információkat folyamatosan „tanulja”, majd miután a mögöttes algoritmusokon keresztül „megismerte” a felhasználót, magától tesz egyedi, személyre szabott javaslatokat a tanuló számára.

Montebello könyvében bemutatja, miként működhet egy, a tanulók érdeklődési körére épülő, hatékony e-learning rendszer. A szerző modellje lehet, hogy elsöre utópisztikusnak tűnik, különösen a digitálisnak mondott oktatás kényszerű valósága után, de mindenképp egy fontos irányt jelöl ki vele a szerző. A könyv olvasásakor egyértelművé válik, hogy a hatékony e-learning rendszer nem azonos a közösségi média üzenetküldő alkalmazásain keresztül történő videós oktatással, és nem is azonos az otthonra emailben kiadott házi feladatokkal, hanem egy annál jóval komplexebb, az e-tanuláselmény hiányosságaira is reflektáló rendszer.

A Montebello-féle modell azonban számos etikai, valamint adatvédelmi kér-

dést is felvet. A szerző által javasolt rendszer a tanulók megismerésén, úgynevezett tanulói profilok kialakításán alapul, melyekre a mesterséges intelligencia személyre szabott szakmai tartalmat javasol. Hol az oktató személyének a határa? Mi az, amit gépekkel lehet és szabad helyettesíteni? Az iskola egy nagyon fontos szocializációs közeg. Vajon a mesterséges intelligencia képes-e az emberiség számára fontos értékek átadására? Ehhez hasonló etikai kérdések sorát veti fel a mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatás terén. Ugyanez vonatkozik a javasolt modellre is, hiszen a tanulók profilozása, a teljesítmény ilyen jellegű mérése rendkívüli körülményt igényel az adatkezelés terén. Ezeket a dilemmákat a szerző könyvében nem tárgyalja, noha kétségte-

len, hogy a mesterséges intelligencia alkalmazásának egyik legfontosabb aspektusát jelentik.

Mindezek ellenére Montebello modellje fontos lépést jelenthet a minőségi oktatás és képzés felé. Egyetemi oktatóként, trénerként és kompetenciaméréssel foglalkozó szakemberként is úgy gondolom, hogy napjainkra az információ és a tárgyi ismeretekre épülő tudás széles körben vált elérhetővé. Az online töltött idő mellett folyamatosan növekszik az információkhoz köthető online zaj is, így megjelent az igény egyfajta validált teljesítménymérésre is. Az *AI Injected E-learning: The Future of Online Education* című könyvben bemutatott, mesterséges intelligencián alapuló e-learning rendszer erre a növekvő igényre is egyfajta választ adhat.

IRODALOM

- BOUSAAID, M., AYAOU, T., AFDEL, K. & ESTRAILLIER, P. (2015) System Interactive Cyber Presence for E-learning to Break Down Learner Isolation. *International Journal Computer Applications*, Vol. 111. No. 16. pp. 975–8887. <https://doi.org/10.5120/19626-1544>
- TANG, T. & MCCALLA, G. (2004) Beyond Learners Interest: Personalized Paper Recommendation Based on Their Pedagogical Features for an E-learning System. *Lecture Notes in Computer Science*, 3157. pp. 301–310. https://doi.org/10.1007/978-3-540-28633-2_33

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 30 (1), pp. 174–179 (2021)

DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.17

Beérkezett: 2021. május 1., elfogadva: 2021. május 10.

COVID-19 PANDEMIC ON EDUCATION – STUDIES

ISTVÁN POLÓNYI PANDEMIC EDUCATION

The aim of the study is to present the transformation of the Hungarian public education and higher education system over the past ten years, and its unfavorable consequences for the effectiveness of pandemic education. The paper first presents the changes that have taken place in public education, of which the nationalization of institutions, the polarization of non-declining institutions, and the withdrawal of resources have resulted in serious problems during the period of pandemic education. Withdrawals have led to the obsolescence of school ICT tools, polarization means that at least one-fifth of pupils do not have access to distance education, and centralization has left both schools and teachers to themselves.

The most important elements of higher education policy changes are centralization, which reduces institutional autonomy, the elitization and the withdrawal of funds. The effectiveness of pandemic education has been significantly affected by these measures. Following the elitization, distance education in the Hungarian higher education system is extremely narrow, so neither the equipment of the institutions nor the lecturers were prepared for mass distance education. Lack of resources prevented a rapid response, and a lack of autonomy resulted in dependence on the center instead of independent initiatives.

The study concludes that the impact of pandemic education on Hungarian society is likely to have two serious long-term consequences: partly reducing social cohesion, and partly increasing the backwardness of Hungarian human resources, which are already becoming more and more disadvantaged.

Keywords: centralization of the education system, polarization of public education institutions, elitization of higher education, narrowing of distance education

ISTVÁN NAHALKA CORONAVIRUS AND EDUCATIONAL POLICY

In the course of COVID-19 epidemic the Hungarian educational government also had numerous challenges. Today we have not enough concrete knowledge to say that hard measures are conducive to mitigate the effects of the epidemic or not. The most important condition of the continuation of education is the dominant role of the modern pedagogical culture in the educational system. In Hungary this condition is not ready. The

causes of this situation we have to seek in the educational policy. The rising of inequality of opportunity was appreciable on the whole World, in our country too. The closures of schools caused more significant lagging in learning processes and outcomes in the case of handicapped students. Educational policy and administration had no any answer to this serious problem.

Keywords: educational policy, school closure, continuation of education, inequality of opportunity, pedagogical culture, modernization of education

KATALIN FORRAY R. – TAMÁS KOZMA SOCIAL LEARNING IN PANDEMIC

Researchers of social innovation and community (social) learning usually start their analyses from natural disasters (*Moulaert et al. 2013: 113–130*). In this paper, we defined the first six weeks of pandemic threat (COVID-19) in Hungary as a community-wide challenge that resulted in new learning and innovation (*Márkus–Kozma 2019: 5–17*). We choose participatory observation as the main research method (*Moulaert – MacCallum 2019: 115–120*) which was complemented by social media analysis as well as targeted interviews and ongoing monitoring. We used education (teachers, students, parents and owners of institutions) as an example. We outlined four population groups and their typical attitudes towards the government's anti-virus education policy: the "loyal", the "accuser", the "active" and the "innovative". The education policy showed changing dynamics at the time of the epidemic threat. When the threat was announced, the innovativeness of civilians flared up; however, this was later gradually suppressed by government decisions. The desired, on the other hand, would have been a partnership between the parties.

Keywords: social learning, pandemic, social innovation, educational policy

ILDIKÓ HRUBOS EFFECT OF THE CORONAVIRUS ON HIGHER EDUCATION. EUROPEAN AND GLOBAL OVERVIEW

The study summarizes significant research results that were born in the initial phase of the coronavirus and are clearly based mostly on mosaic-type empirical surveys. However, they mainly emphasize the expected consequences. In what ways, to what extent and in what forms is it necessary and favourable to maintain the education methods introduced under the state of emergency conditions, and to further develop them – considering the long term – for integration into future practices. This research approach is connected to the subject that has been highlighted in recent years, the matter of modernizing learning and teaching, but points even beyond that. The question of the existence of higher education (and mostly universities) in the European and global arena sharply rises again.

Keywords: digitization, crisis, cooperation, creativity

GYÖRGY CSEPELI
MARKETPLACE OF THE GLOBAL MIND

The coronavirus pandemic has shown how fragile are the grounds of human wellbeing on earth. Steven Pinker can be right stating that humankind has never lived so well than at the turn of the century but no-one can be sure that this trend will not end abruptly. Climate change, migration, increase of global inequalities the belligerent coexistence of civilisations and the unleash of the financial system have resulted the emergence of planetary idiotism. The world has never been more volatile, uncertain, ambiguous and complex than before. Studying and knowing this world is the task to be done by scholars working in research institutes and universities. The winner of the coronavirus pandemic has become the digital sphere where the global marketplaces of the knowledge production and distribution operate. The future of mankind depends on the willingness to return to the primordial values of solidarity that helped the human survival.

Keywords: global crisis, knowledge, digital transformation

ÁGNES ENGLER – VALÉRIA MARKOS – ÁGNES RÉKA DUSA
PARENTAL ASSISTANCE DURING TRADITIONAL AND DISTANCE
EDUCATION

The focus of our study is on the issues of epidemiological measures introduced during the coronavirus that affect children, the impact of the pandemic on time management of families and the difficulties of home learning and digital transition. In our research, we use a database based on a telephone questionnaire (CATI), which was created during the first wave of the pandemic, in April 2020 on behalf of the Mária Kopp Institute ($N = 1000$). We examine what influences home learning when parents may need to help with curriculum acquisition. According to our results, the majority of families had the opportunity and intention to learn together, and we did not find differences in the extent and manner of this along the usual social background variables, but in relation to family relationships and working from home.

Keywords: digital education, home learning, pandemic situation

ÁRON SZILVESZTER – RÉKA KASSAI – ZSÓFIA K. TAKÁCS –
JUDIT FUTÓ
PREDICTORS OF SUCCESSFUL DIGITAL LEARNING IN FAMILIES
WITH DIFFERENT SOCIOECONOMIC STATUS DURING THE COVID-19
PANDEMIC

Because of the COVID-19 pandemic, the education system switched to digital distant learning education from March to June 2020. These changes posed a number of new challenges to students, teachers and parents alike. We assume that disadvantaged families were in an even more vulnerable position (*Jakab 2020*). Thus, we aimed to conduct a study to examine whether and how certain factors, including socioeconomic status,

household chaos, family routine, and children's learning effort affected learning success during this period of homeschooling. The sample consisted of high/middle-class and disadvantaged (living in a Roma settlements) caregivers of 1st-4th grader children. Our results indicate that socioeconomic status alone was not a significant predictor of learning success, however, learning effort, household chaos, and family routine were found to be important predictors. These results – although purely correlational – might suggest that a targeted intervention can be expected to effectively help disadvantaged children adapt to and succeed in a digital distant learning education setting.

Keywords: COVID-19, distant learning, low SES, learning success

RESEARCH ACTIVITIES

BORBÁLA KÁROLYI – ANIKÓ FEHÉRVÁRI OFFLINE AND ONLINE RELATIONSHIPS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Nowadays, smart devices and the internet among children appear at younger ages than they did a few years ago. The particularities of the online environment, the social, and other negative effects are the topics of several studies, but very few focused on these effects on students' relationships. Our pilot-research highlights the connections between offline and online relationships and the potential dangers caused by the online presence of children at a young age, which is even relevant since the beginning of the digital online education caused by the pandemic when even more primary-school children joined the online platforms.

Keywords: relationships, primary school children, online and offline relations, sociometry, smart devices and internet usage

GABRIELLA PUSZTAI – KRISZTINA GYŐRI LEARNING ALONE – THE STUDY OF STUDENT RELATIONSHIPS DURING THE EMERGENCY REMOTE TEACHING

Researchers have begun studying with utmost haste the effect of the COVID-19 pandemic on teaching already in 2020. In the present study, we compared the states of the student relationships before and after the emergency remote teaching (henceforth ERT). Our questionnaire was filled by 677 students (172 males, 505 females) from altogether 29 Hungarian higher education institutes. Our results raise attention to the important dimension of the role of faculty members which are not in close relation to knowledge transfer, furthermore, the results point that the strength of the institutional relationships is in correlation with the persistence related to student persistence, student engagement, the trust, and the satisfaction. All of this should be taken into consideration when working out a concept for a virtual university.

Keywords: COVID-19, education, emergency remote teaching, drop out, higher education, virtual university

ZSOLT DÁNOS**PRESENCE OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE ORGANIZATIONAL DOCUMENTS OF HUNGARIAN STATE UNIVERSITIES**

The study uses the method of content analysis in the organizational documents available on the institutional websites of Hungarian higher education to look for the presence of university social responsibility, which dates back only two decades. The concept emerged in the wake of corporate social responsibility in connection with the phenomenon of the third mission and seeks to broaden the interpretation of the modern roles of the university, but it has hardly been researched in the Hungarian research. Besides, the writing seeks to establish categories of how university social responsibility manifests itself and what awareness the institution represents in responsibility. For all this, the study presents the framework in which the concept of university social responsibility has been developed.

Keywords: university social responsibility, Hungarian higher education, organizational documents, content analysis

ZSÓFIA KOCSIS**THE IMPACT OF PAID WORK ON UNIVERSITY CAREERS AMONG HIGHER EDUCATION STUDENT**

Research in recent decades has shown an increasing trend in paid employment for higher education students, but researchers have not reached a consensus on its impact on performance. The aim of our research is to explore the impact of student employment on academic performance and engagement to study. Based on data from PERSIST 2019 ($N = 2199$), students who work regularly are more successful than their non-working counterparts. Furthermore, there is no significant difference between the student groups in terms of engagement and intensive communication and contact with the lecturers. In this respect, we can see that regular work does not hinder their university careers, and nor does prevent the development of relationships within the institution.

Keywords: dropout, student employment, student work, part-time work, academic performance

MELINDA KRANKOVITS – GÁBOR KALLÓS**NON-LINEAR LIFE PATHS IN HIGHER EDUCATION, OR HOW DO WE AVOID DROPPING OUT?**

Nowadays some of the most important areas of higher education research are dropping out and related case studies. The first part of our study deals with the development of mass higher education, describing the theoretical background of the expansion. This part provided examples of the current appearance of basic concepts through international literature. The study is about students' life paths, also covers the topic of dropout researched by many, offering our own automated solution for data analysis. Looking out of the topic of dropout, we are dealing with the re-freshman phenomenon in the field of

technical discipline. It can be seen, that other choices, such as re-enrollment, offer an alternative to dropout.

Keywords: higher education, expansion, dropout, re-freshman

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.