

<https://doi.org/10.17048/AM.2020.93>

### **Kisné Bernhardt Renáta**

*Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus*

bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

### **Furcsa Laura**

*Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus*

furcsa.laura@uni-eszterhazy.hu

### **Sinka Annamária**

*Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus*

sinka.annamaria@uni-eszterhazy.hu

### **Szaszkó Rita**

*Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus*

szaszko.rita@uni-eszterhazy.hu

## **Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában**

### **Absztrakt**

Az elmúlt évtizedben már számos kutatás bizonyította, hogy a pedagógusok megváltozott feladatai és szerepei, a módszertani kultúra és a komplex szemlélet a digitális kompetencia fejlesztésével párhuzamosan megjelenik (Fehér, 1999; Kirschner-Woperies, 2003; Law, Chow és Yuen, 2005). A tanítási-tanulási folyamat résztvevőiként a pedagógusok is részesei a rendkívüli iramban változó lehetőségeknek, melyek az iskola különböző „valós és virtuális” terein egyre inkább biztosítottá válnak (UNESCO, 2011). 2020 márciusában<sup>6</sup> a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális munkarend által – korábban még nem tapasztalt módon – aktuálissá vált mindaz, amit a „távoktatás”, „digitális oktatás”, „otthontanulás” és szinonimáik képviseltek. A pedagógusok, diákok és szülők egyik napról a

---

<sup>6</sup> A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1>

másikra kerültek át az osztálytermi környezetből a digitális platformok világába, megváltoztatva szerepeiket, feladataikat és kompetenciahatárait. Felmérésünk azzal a céllal készült, hogy feltárja a tanítók hogyan igyekeztek megtalálni a tantárgyi specialitásnak, informatikai tudásuknak, rendelkezésre álló eszközeiknek, a diákoknak és a szülőknek leginkább adekvát megoldásokat.

Kutatásunkban kvantitatív módszert alkalmazva, online kérdőíves vizsgálattal mértük fel az 1-6. osztályban tanító pedagógusok véleményét és gyakorlatát a digitális munkarendben történő oktatással kapcsolatban (N=71). Előadásunk a tanítók által alkalmazott karanténpedagógiára vonatkozó összefüggésekre világít rá a következő aspektusokból: eszközök, internet a távoktatásban, a pedagógusok digitális kompetenciája, a tananyagok küldésének felülete, kapcsolattartás a tanulókkal és szülőkkel.

Fókuszba kerültek az alkalmazott digitális platformok és eszközök, azzal a céllal, hogy feltárjuk az elmúlt időszakban aktuális alsó tagozatos oktatás és nevelés főbb aspektusait. A digitális munkarend, valamint az online eszközök kiválasztásának és kipróbálásának tanítói tapasztalatait is vizsgáltuk az önértékelésen alapuló tanítói digitális kompetenciák feltárása mellett. A kapott leíró statisztikai elemzések megerősítik, hogy a digitális munkarenddel kialakuló távolléti oktatási struktúra rendszerességében, illetve következetes használatában plasztikus eltérések jelentkeztek. Példaként említhető a kapcsolattartási mintázatok egyenetlensége és a formális (Kréta)/informális kapcsolattartási struktúra (Messenger/Facebook csoport) használatának eltérő megoszlása. Konkrét szám adatokkal mérve a szülőkkel való kapcsolattartásban kiemelkedett az egyéb lehetőségek mellett a Facebook csoport (59%), és a Messenger (53%) használata a formális platformként említett Krétával (22%) szemben.

Összefoglalva, az eredmények hozzájárulhatnak az általános iskolákban működő online oktatás gyakorlatának megismeréséhez, a pedagógiai praxis lehetőségeinek bővítéséhez, ugyanakkor megerősítjük Lévai (2016) felvetését is, miszerint a pedagógusok felelőssége számottevő és árulkodó abból a szempontból is, hogy mit mutatnak róluk digitális lábnyomaik, illetve az online elérhető felületek.

**Kulcsszavak:** karanténpedagógia, digitális oktatás, tanítók

### **Lower-primary-school teachers' digital educational experience: possibilities in lockdown induced pedagogy**

The past couple decades have seen a parallel change in teachers' tasks and roles, methodologies, educational approaches and the development of their digital competences (Fehér, 2009; Kirschner-Woperies, 2003; Law, Chow and Yuen, 2005). Also teachers as participants of the teaching-learning

process experience the rapid evolution of the possibilities in the real-life and virtual platforms of school (UNESCO, 2011). In March, 2020 unprecedentedly digital education was launched due to the coronavirus pandemic and “distance education”, “digital education”, “home schooling” (at present regarded as synonyms) had become reality. All at once, teachers, students and parents were transmitted from real-life classrooms into the world of virtual platforms, which modified their roles, tasks and competence boundaries. Our survey was conducted to explore how lower-primary-school teachers experimented to find the most adequate solutions related to the issues of their teaching areas and digital knowledge. Also, we aimed to detect the most characteristic challenges that the respondent teachers had to face during the lockdown period online education processes.

Our quantitative research was conducted to collect data via an online questionnaire to elicit beliefs and practices of lower-primary-school teachers of 1-6-forms regarding their work during lockdown digital education (N=71). The main focus of our research was the interrelationships of lockdown induced pedagogy from the following aspects: tools in digital education, teachers’ digital competence (based on self-assessment), the platforms of sharing teaching contents and of contacting students and parents.

The focal points of our study were the applied digital platforms and tools and to gain insights into the teachers’ digital competences based on their self-evaluation. We also explored the respondent teachers’ choices and experience regarding the online tools of digital education. The results of descriptive statistics showed that there were differences in the structure and consistent use of digital education during the lockdown. As an example, the distribution of the formal Kréta platform and other informal ones (Messenger/Facebook group) is uneven in terms of contact between teachers and parents. Also, the Facebook group (59%) and Messenger (53%) platforms outnumber the use of Kréta (22%) during teacher-parent communication.

In sum, our results can contribute to a better understanding of the practice of online education at primary-schools, and also to the extension of the teaching repertoire in 1-6 forms. These findings are also compatible with Lévai’s (2016) results, that is teachers’ digital footsteps and the online platforms that they use can reveal a lot about them, which is a great professional responsibility.

**Keywords:** lockdown induced pedagogy, digital education, lower-primary-school teachers

## 1. Bevezetés

A digitális éra évtizedeiben, a konnektivizmus szemléletének létjogosultságát elismerve (Siemens, 2015) tapasztalható, hogy az oktatásban dolgozó szakemberek nemzetközi és hazai viszonylatban is egyre inkább involválttá válnak az iskola különböző gyakorlati helyszínein és a digitális platformok felületein terein zajló lehetőségeknek. Mindez a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének azon as-

pektusát is képviseli, amely az intellektuálisan stimuláló intézményi környezet kialakítására vonatkozik (OECD, 2011) a két másik fő terület mellett, amely a fejlesztési koncepció (vízió) kialakítása, továbbá az egyes kollégák helyének megtalálása és a pedagógusok egyéni fejlesztésének támogatása.

A pedagógusok digitális kompetencia iránti igénye elválaszthatatlan attól a tendenciától, amely kiemeli a műveltségterületek azon csoportját, amelyek a digitális írástudást közvetítik és a 21. századi élethez nélkülözhetetlen képességének (life skill) tekinti (Kárpáti, 2013).

A digitális kompetencia fejlesztése paralel módon alakítja és formálja a pedagógusi feladatok és szerepek aktualitását (Fehér, 2009), és hatással van a módszertani kultúra és a komplex szemlélet változására is (Kirschner-Woperies, 2003; Law, Chow és Yuen, 2005). Az információs-kommunikációs technológia (IKT) eszközeinek alkalmazásával, az online platformok felületeinek rendszeres használatával (Kréta, Google Classroom, Messenger, Redmenta stb.) ugyanis szélesedik és variábilisabbá válik a metodikai tárházuk és bekövetkezhet egy szemlélet- és attitűdváltás, amely a hálózatalapúság elvét is integrálja.

2020 márciusában a koronavírus-járvány miatt Magyarországon bevezetésre került a „tantermen kívüli digitális munkarend” (3/2020-as EMMI határozat) és a fenti jellemzők egyszerre váltak valósággá és kulminálódott mindaz, ami a pedagógusok osztálytermi gyakorlata helyett az online, aszimultán jelenlétet és munkamódszereket tette szükségessé.

### 1.1 A téma relevanciája

Fontos tisztázni, hogy a „tantermen kívüli digitális munkarend” (3/2020-as EMMI határozat), némileg különbözik a távoktatás fogalmától, hiszen a pedagógus fő szerepe az, hogy segítse a tanulók önálló tanulását, az információ megszerzését és feldolgozását (Módszertani ajánlás, 2020). Ezért e kontextusban a továbbiakban a távolléti oktatás fogalmát használjuk.

A digitális munkarendben történő nevelés és oktatás bevezetése egyszerre érintette a köznevelés és felsőoktatás valamennyi intézményét. Természetes, hogy a pedagógusokat, neveléstudósokat és kutatókat azonnal arra készítette a szituáció, hogy felmérjék a gyakorlati tapasztalatokat és véleményeket az online nevelés és tanítás sikereit, illetve nehézségeit illetően. 2020 nyarára már számos adatot elemeztek és publikáltak, de jellemzően átfogó jelleggel, vagy éppen ellenkezőleg: szak-és területspecifikusan.

Czirfusz, Misley és Horváth (2020) “DiO” (Digitális Oktatási tapasztalatok) fantáziánéven keresték a választ arra, hogy a pedagógusok milyen digitális megoldásokat, online felületeket vonnak be a digitális munkarend keretében megvalósuló tanulási-tanítási folyamatba (N=681). Az eredményekből kiténik, hogy a Facebook/Messenger csoportokat tudták leghatékonyabban kihasználni, ugyanakkor a Google Classroom interaktivitást támogató jellege kiemelkedő, ezt követi egy elsősorban passzív befogadói szerepet támogató oldal, a YouTube, majd a magyar fejlesztésű Redmenta (gyakorlásra és az

ismeretek ellenőrzésére) a tanításra való alkalmasság szempontjából. A felmérésből az is kiderül, hogy a diákok csupán 18,7%-át nem tudták elérni digitális felületen. Egy 2018-as kutatás, mely a Jász-ság pedagógusainak digitális tapasztalatait vizsgálta, is megerősíti, hogy a pedagógusok között a felhasználóbarát Facebook a legelterjedtebb, a pedagógusok nagy része szakmai kapcsolattartásra is használja (Furcsa, Bernhardt, Magyar, Sinka és Szaszko, 2018).

A Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési szakosztálya talán elsőként közölt eredményeket a kisgyermeknevelést érintő kérdésekről. Kérdőíves kutatásukban szülőket, pedagógusokat és óvodavezetőket kérdeztek arról, hogyan élték meg az érintett résztvevők a karanténban, a virtuális térben működő sajátos helyzetet. A szülők többségében pozitív tapasztalatokkal, érzésekkel lettek gazdagabbak, az óvodapedagógusok sikeresen tartották a tematikát és tervezési szempontokat, de negyed részüknek módszertani nehézségük is adódott. Talán a legnagyobb problémát a munkavállalói jogok sérülése jelentette (Bakonyi, Kosztel és Villányi, 2020).

Jelen tanulmányban bemutatásra kerülő empirikus vizsgálatunk unikálisnak annyiban tartható, hogy – tudomásunk szerint – tanítók mintájára koncentrált vizsgálat nem készült ezidáig, pedig a digitális munkarendben történő tanulás metodikája talán éppen az alsófokú oktatásban résztvevő diákok, szülők és pedagógusok részéről igényelte a legnagyobb mértékű együttműködést és megoldást számos aspektusból (életkori sajátosságok, ebből fakadó alacsonyabb digitális kompetencia; a tanítás során alkalmazott módszertani lehetőségek “átadás” a szülők számára/szülőedukáció; a tanulásélmény és motiváció megtartása, fokozása; ellenőrzés és értékelés módjának adekvát alkalmazása).

## 2. A Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként – az empirikus kutatás metodikája

A vizsgálat célja, hogy feltárja a digitális munkarend során jellemző alsó tagozatos oktatás és nevelés főbb aspektusait, szűkebb szegmensét tekintve pedig, hogy fókuszba helyezze a tanítók (1-6. osztályban tanító pedagógusok) által megtapasztalt leginkább adekvát megoldásokat – a diákok, a tantárgyi specialitás, saját informatikai tudásuk tekintetében –, továbbá, hogy mely kihívások jelentkeztek a legintenzívebben.

A kutatás során 3 fő témakör került meghatározásra (1. az alkalmazott digitális platformok és eszközök, 2. a digitális munkarend, valamint az online eszközök kiválasztásának és kipróbálásának tanítói tapasztalatai, 3. a módszertani lehetőségek variabilitása), amelyek közül a tanulmány az alkalmazott digitális platformok és eszközök elérésére, kiválasztására, alkalmazására és a kapcsolattartás lehetőségeire irányuló válaszokat dolgozza fel. Ezek alapján a következő kutatási kérdés fogalmazódott meg:

*Milyen gyakorlat alakult ki a tanítók körében a 2020. tavaszi karanténidőszak alatti online oktatás folyamán az alkalmazott digitális platformok és eszközök elérésére, kiválasztására, alkalmazására és a kapcsolattartás lehetőségeire?*

Kutatásunk során kvantitatív módszert alkalmaztunk, egyrészt a vírushelyzet által igényelt személyes találkozások elkerülése érdekében, másrészt pedig a szisztematikus, szabályokra épített, egységes mérés és a számszerűsíthetőség okán (Boncz, 2015). A kutatási eszköz online módon elkészített kérdőív volt, amely a Google űrlapok felületén került kidolgozásra.

A helyzetfeltárás arra az időszakra koncentrált, amikor már elegendő tapasztalatra tettek szert a pedagógusok, ezért 2020. áprilisában, majd egy második körrel májusban került megosztásra a kérdőív. Az adatgyűjtésre vonatkozóan azt tapasztaltuk, hogy a kitöltések száma lassan viszonylag lassú növekedési tendenciával történt, ennek oka egyrészt a pedagógusok fáradtsága, az év vége közeledte lehetett, másrészt pedig a kutatás elején a kitöltőktől előzetesen kért tanítói végzettség is szűkítette a mintavételt (N=71).

## 2.1 Kutatási minta, háttér adatok

Úgy véltük, hogy a jelen kutatásnál a tanítókra vonatkozó demográfiai adatok különösen érzékenyek lesznek, hiszen mindenkiben élnek előfeltevések a válaszadók életkorát, pedagógiai pályán eltöltött éveit és digitális kompetenciáinak mozgósíthatóságát illetően. A problémakör relevanciáját egy 2018-as OECD felmérés is alátámasztja, amely szerint uniós átlagot meghaladó azoknak a tanároknak az aránya, akik úgy érzik, hogy IKT készségeik fejlesztésre szorulnak. A problémát árnyalhatja, hogy azoknak a tanároknak a száma, akik az IKT használatában jól vagy nagyon jól felkészült érezték magukat, szintén meghaladja az uniós átlagot (Európai Bizottság, 2019).

A demográfia adatok első kérdéscsoportjában a kitöltők nemét, életkorát, a pedagógusi pályán eltöltött évek számát kérdeztük meg. Válaszadóink majdnem 96% nő volt, kevéssel haladta meg a 4%-ot a férfi válaszadók aránya. Ez az arány a 2009-es KSH adatoknak felel meg. Az életkort tekintve a kitöltők korcsoportjai közül a legfiatalabbak (23-29) 17%-ban, a legidősebbek (60-64) 7%-ban vettek részt a kutatásban. A 40-49 éves korcsoport 25%, míg 50-59 éves pedagógusok 31%-ban töltötték ki az online kérdőívet. Összességében a 40-59 éves pedagógusok több mint a felét adták a kitöltőknek. Nagy arányeltolódásról azonban még a viszonylag kis elemszám miatt sem beszélhetünk, hiszen a magyar pedagógusok átlagéletkora 47,6 év (Balácsi és Vadász, 2019), tehát az említett két korcsoport feltehetőleg egyébként is nagyobb számban képviselteti magát az általános iskolában.

A demográfiai adatok második kérdéscsoportjában arra kérdeztünk rá, hogy a kitöltők milyen típusú településen és intézményben tanítanak. Az ország 46 településéről érkeztek válaszok, ezen belül a kistérségek arányát tekintve a Jászság területéről érkezett válaszok némileg felülreprezentáltak. A

válaszadók több mint 68%-a városban tanít, ebből 25% a megyeszékhelyeken és a fővárosban. Falvakban – jellemzően kis- és nagyközségekben – a kitöltők harmada (32%) dolgozik. A válaszadók jellemzően állami fenntartású intézményben tanítanak.

## 2.2 Eszközök, internet a távoktatásban

Az elmúlt két évtizedben a számítógép, internet a tanári eszközként való felhasználásának metodikája és annak tüzetes vizsgálata kulcsfontosságú szerepet kapott a hasonló témájú nemzetközi és hazai tanulmányokban. Fehér Péter már 1999-es tanulmányában, *Milyen legyen egy internet pedagógus?* is hangsúlyozza, hogy a legfontosabb a digitális platformon létrejövő tanár-diák kapcsolatban az a tudásszerzésre motiváló bázis, amit a tanári orientáció és hatás válthat ki. Ezt a változást nem a számítógép biztosítja, hanem azok az információk és személyek, személyes kapcsolatok, amelyek a hálózat igénybevételével alakulnak ki (Fehér, 1999). Azonban ennek a kialakulásához elengedhetetlen a számítógép, internet (egyéb eszközök), azaz az internetes eszköztár megfelelő szintű, minőségű használata. Ebben a tekintetben az elmúlt 20 évben igen látványos változásoknak lehetünk tanúi. 2004-ben a szélessávú internet hazai megjelenésekor, a magyarországi háztartások 14%-a rendelkezik internethozzáféréssel (Simon, 2013). A KSH (2011) kétéves eredményeket összevető jelentése azt mutatja, hogy a magyarországi háztartások 55%-a rendelkezik internet-hozzáféréssel, mobiltelefon a háztartások 90%, asztali számítógép 57%, laptop pedig 20%-ában áll a lakosság rendelkezésére. A gyors változásokat mutatja az, hogy 2018-ban hazánkban 100 lakosra 103 mobiltelefon-előfizetés jut, az internettel rendelkező háztartások aránya 83%. A világháló eléréséhez mobiltelefont már 58% használ (KSH, 2018).

Bár a szemléltetett példák is jól mutatják az eszközhasználat lakossági terjedését, kutatásunkban fontosnak tartottuk vizsgálni azt is, hogy a digitális munkarendben dolgozó tanárok eszközszükséglete a távolléti oktatás megvalósításához milyen módon teljesül. Arra a kérdésünkre, hogy a megkérdezett tanítók milyen eszközökkel rendelkeznek a távolléti oktatás megvalósítása érdekében, a válaszok magas arányszámokat mutatnak. Láthatóan a távolléti oktatás egyszerre több eszköz egyidejű használatával valósul meg. A válaszadók legnagyobb arányban (90%) a saját mobiltelefont, saját számítógépet vagy laptopot (76%), és legkevesebb (15%) a saját tabletet adták meg. Iskolai laptopot vagy számítógépet 59%-uk, iskolai tabletet 10%-uk használ. Elenyésző százalékuk válaszolt úgy, hogy nem áll rendelkezésére mobiltelefon vagy laptop, asztali számítógép (1,5-1,5%), a tabletnél 20% válaszolt úgy, hogy semmilyen formában nem rendelkezik vele.

Ezek a számok már csak azért is impozánsnak tűnnek, mert alig 20 év alatt teljesen átalakultak a digitális eszközökhöz kapcsolódó szokásaink. Ma már szinte hihetetlennek tűnik, hogy 2001-ben az egyik megyénket érintő nagy elemszámú vizsgálat szerint a megkérdezett tanárok mindössze 3-5%-a használja otthon az internetet napi rendszerességgel (Fehér, 2001).

Jelen kutatás alapján a válaszadók közül nem volt olyan, aki nem rendelkezik internethozzáféréssel: majdnem 90%-uk korlátlan, kevéssel több, mint 10%-uk pedig korlátozott hozzáféréshez jut hozzá. A digitális munkarend megvalósulásához elengedhetetlen minőségi faktorra is rákérdeztünk. Saját gyakorlati tapasztalatainkat felülírva a válaszadók 88%-a jóra és kiválóra értékeli az internet minőségét a távolléti oktatás megvalósításához, mindösszesen 11%-uk ítéli ezt közepesnek, és elégtelennek csupán egy válaszadó véli.

### 2.3 A pedagógusok digitális kompetenciája

A digitális oktatás sikerességének egyik legfontosabb tényezője a tanítók digitális felkészültsége, és hogy azt milyen mértékben képesek az információs és IKT a pedagógiai tevékenységek során használni. Fontos kiemelni, hogy egy pedagógusnak át kell látnia, és fel kell tudnia ismerni, hogy a digitális oktatás tényezői milyen következményekkel járnak az oktatás folyamatában és a tanulási stratégiákban, folyamatosan alkalmazkodva kell pedagógiai gyakorlatát a változásokhoz módosítani (Furcsa, 2019).

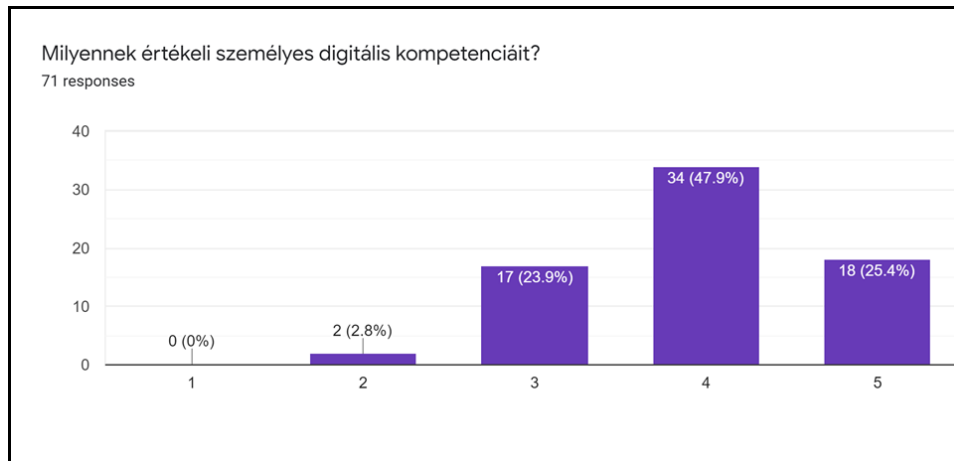
A digitálisan kompetens pedagógusnál alapvető elvárás, hogy tudja, hogyan kell működtetni és használni az eszközöket (ezek az instrumentális és operacionális készségek), programokat, alkalmazásokat és platformokat, illetve ezek használatát rövid időn belül (lehetőleg önállóan) el tudja sajátítani. Ezen felül értenie kell a leghatékonyabb eszközt kiválasztásához és integrálásához a pedagógiai folyamatokba. Továbbá a pedagógusnak egyre inkább képesnek kell lennie digitális kompetenciáinak ön- és társértékelésére is (Szaszko, 2019).

A digitális kompetencia az Európai Unió által nélkülözhetetlennek tartott nyolc kompetencia terület között megtalálható, a meghatározás szerint tartalmazza az IKT eszközök használatát, a forrás- és információkezelési készséget, a kritikus és etikailag megfontolt használatot (Szegedi, 2016). Pedagógusok esetében a digitális kompetencia több komplex készséget foglal magában (például kognitív, motoros, szociológiai és érzelmi készségeket is), amelyek meghatározzák a pedagógiai munka hatékony teljesítését digitális környezetben. A nappali tagozat hallgatói evidenciaként, míg a levelező hallgatók egy része (25%) hátráltató tényezőként tekint az IKT jelenlétére. A gyakornokok esetében a pozitív attitűd („játékbolt”) és a használhatóság („mankó”) fogalma körvonalazódik. Az IKT kapcsán összegyűjtött forrásfogalmak arra utalnak, hogy a szójelentésben az eszközjelleg dominánsabb a módszertani megújulás jelentéstartalmával szemben.

Kutatásunkban önbevallás alapján kértük meg a kitöltőket, hogy személyes digitális kompetenciájukat ítélik meg egy ötfokozatú skálán (1. ábra).



**1. ábra Személyes kompetencia megítélése (N=71)**

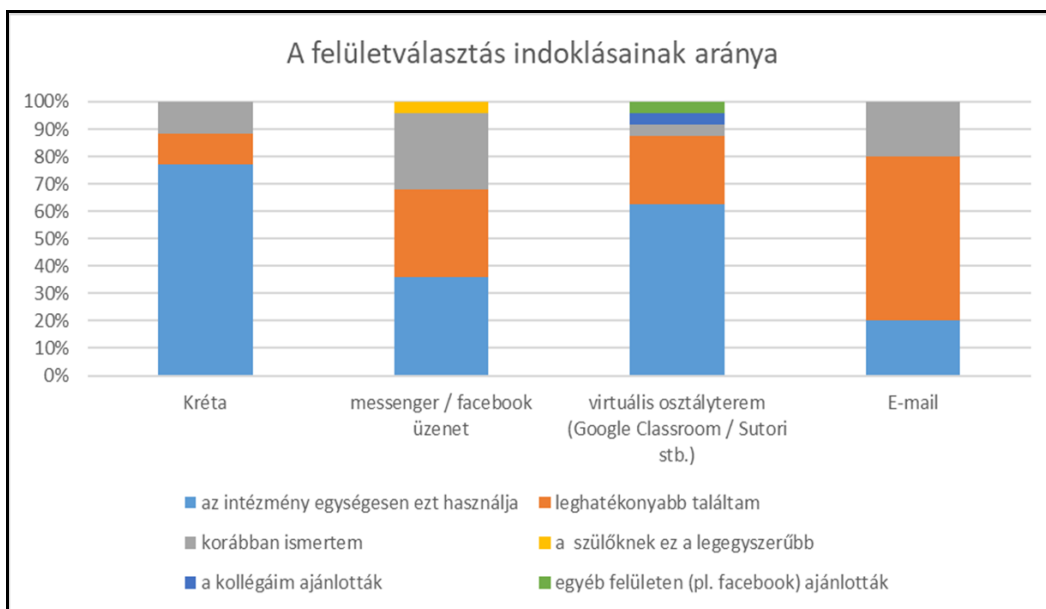


Az ábrán látható, hogy a tanítók közel fele jónak ítélte meg saját digitális kompetenciáját, és alig valaki értékelte magát alacsony szintre. Ez arra utal, hogy a tanítók a digitális kompetenciájuk alapján alkalmasnak érzik magukat a digitális eszközök alkalmazására. A digitális oktatás alapfeltételének tartott digitális kompetenciájuk biztos, megvan az elméleti, technikai tudásuk, megfelelő készségeik és attitűdjük a sikeres pedagógiai munkához.

#### 2.4 A tananyagok küldésének felülete

A digitális pedagógiai munkában a kapcsolatfelvétel után következő lépés a tananyagok eljuttatása a gyermekekhez. Ehhez többféle lehetőség állt elméletileg a tanítók részére. Kutatásunk során megkérdeztük, melyik felületeket és milyen szempontok alapján választották a tanítók. A 2. ábra szemlélteti, hogy a leggyakoribb feladatküldési felület a Kréta rendszer volt, de sokan használták a Messenger üzenetek vagy valamilyen virtuális osztályterem (leggyakrabban a Google Classroom) felületét, illetve többen e-mailben juttatták el ezeket a gyerekekhez.

2. ábra Digitális felület választása (N=70)



A választás okait összesítve a három leggyakoribb ok a következő volt:

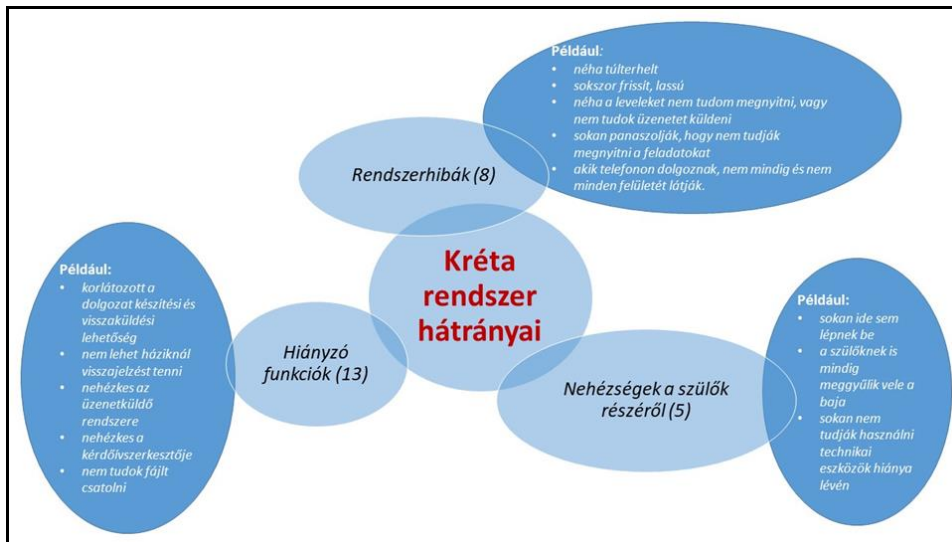
- az intézmény egységesen ezt használja (74,6%),
- véleményük szerint ez a leghatékonyabb felület (33,8%),
- a kollégák javaslata alapján csupán 5,6% választotta az adott felületet.

A vélemények mélyebb vizsgálata érdekében nyitott kérdéseket tettünk fel a legalkalmasabb felület előnyeit, illetve hátrányait kérdezve. A 3.a és 3.b ábra a leggyakrabban választott felület Kréta rendszer pozitív, illetve negatív tulajdonságait foglalja össze.

3a. ábra A Kréta rendszer előnyei



3b. ábra A Kréta rendszer hátrányai



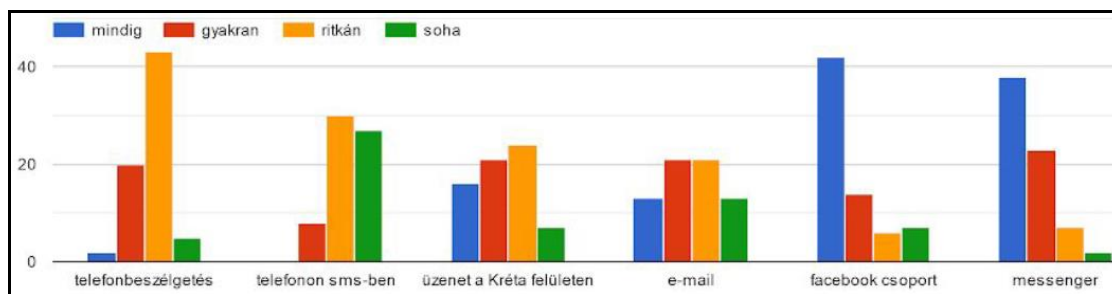
A Kréta rendszer pozitívumait áttekintve érdekes módon a legtöbb válaszadó a könnyű kezelhetőségét emelte ki. Ezt tartották a legegyszerűbben használható rendszernek mind a szülők, mind a gyerekek számára, mivel átlátható, tömör és hatékony. Emellett fontosnak tartották, hogy lehetőség van a tananyag differenciált és pontos továbbítására, tehát az információközlés hatékony eszköze. Mivel a legtöbb iskolában ez az intézményileg ajánlott felület, ezért a hozzáférés itt a legjobb. Sok szülő és gyermek ezt a felületet már ismeri és használja évek óta. A felület technikai tulajdonságai megjelentek a pozitív és a negatív oldalon is. A gyakori frissítések miatt naprakész és biztonságos rendszernek érzik.

A Kréta rendszer hátrányait illetően a legtöbb nehézséget néhány hiányzó vagy korlátozott funkció (melyek más felületeken rendelkezésre állnak) okozta. A legnagyobb probléma a fájlcsatolási és kérdőívszerkesztési lehetőség hiánya, illetve a feladatokra vonatkozó egyéni visszajelzések adása nehézkes. A frissítések miatt a rendszer gyakran túlterhelt volt, többször előfordult, hogy nem sikerült elküldeni vagy megnyitni egy üzenetet. A Kréta telefonalkalmazásban nem ugyanazokat a funkciókat látták, ezt zavarónak találták. Több pedagógus azt a visszajelzést kapta a szülőktől, hogy nem tudtak belépni, nehézségeik voltak a rendszer használatával és illetve az informatikai eszközök sem megfelelő színvonalúak voltak.

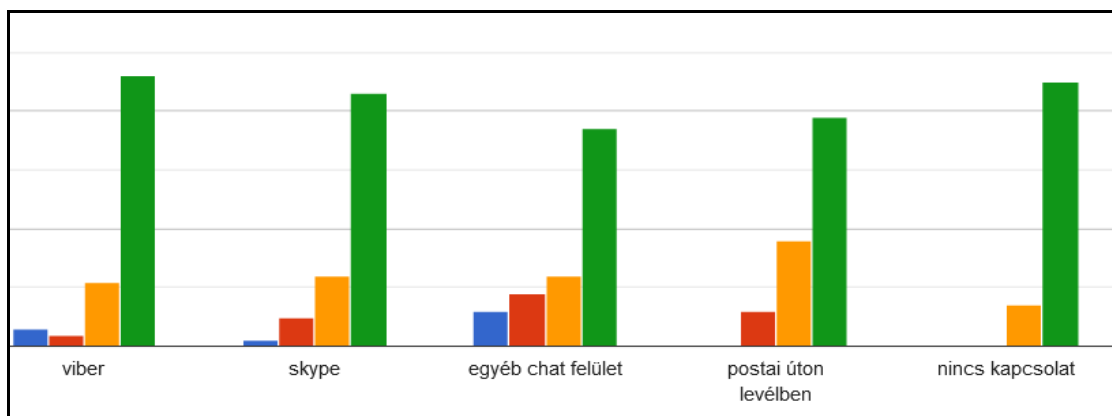
## 2.5 Kapcsolattartás a tanulókkal és szülőikkel

Kutatásunk során azt is feltérképeztük, hogy a 2020 tavaszi karantén alatti időszakban a megkérdezett tanítók (1-6. évfolyamokon) milyen módon, és milyen gyakran tartják a kapcsolatot a tanítványaikkal és azok szüleivel. A 71 válaszadó pedagógusok 91,5%-a jelezte azt, hogy mind a szülővel (jellemzően az édesanyával), mind a gyermekkel egyaránt folyamatos az információáramlás.

4a. ábra Szülőikkel való kapcsolattartási mód és annak gyakorisága (N=71)

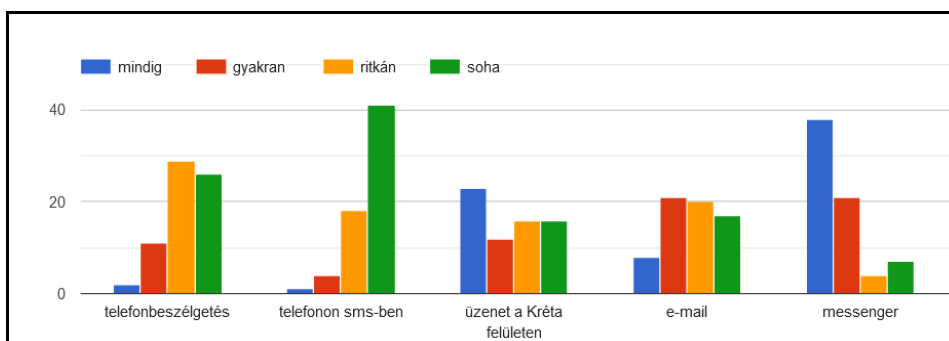


4b. ábra Szülőikkel való kapcsolattartási mód és annak gyakorisága (N=71)

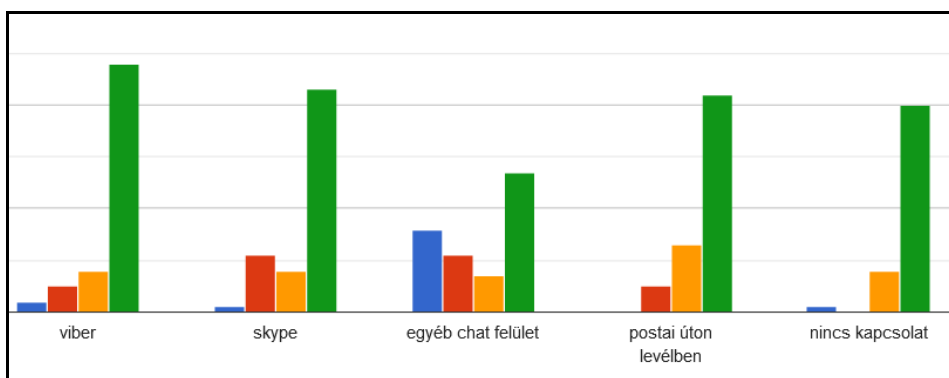


A szülőikkel való kapcsolattartáshoz a megkérdezett tanítók legszélesebb körben az informális kontextusnak tekinthető a Facebook csoportot (59%) és a Messengert (53%) használták. Ezzel szemben a formális Kréta felület aránya 22%. Továbbá megemlíthető még a hagyományos e-mail levelezés (18%) jelenléte, mint az írásbeli kommunikáció egyik ma már hagyományosnak tekinthető online formája (3 a-b. ábra). Az eredmény nem meglepő, hiszen a tanítók, akiket váratlanul értek a karanténpedagógia kihívásai, azokat az online kommunikációs eszközöket hívták elsődlegesen segítségül, amelyben a hétköznapi életben a leginkább rutinos felhasználói gyakorlatot szereztek mind a pedagógusok, mind a tanulók és szülei (Furcsa és munkatársai, 2018).

5a. ábra Tanítványokkal való kapcsolattartási mód és annak gyakorisága (N=71)



5b. ábra Tanítványokkal való kapcsolattartási mód és annak gyakorisága (N=71)



A tanítványokkal történő kapcsolattartás legfőbb mintázataként az rajzolódik ki, hogy a tanítók leggyakrabban a nem hivatalos Messenger platformon (53%) kommunikáltak a diákokkal, míg a Krétán keresztül az információcsere szerényebb mozgást mutatott (30%). A tanulók esetében az e-mail (11%) kevésbé gyakran jelenik meg mint a tanító-szülő kapcsolattartásban, ami generációs online kommunikációs jellemzőnek is betudható a magyar lakosság médiahasználattal kapcsolatos beállítódását tekintve (Szíjjártó, Glózer, Guld, Csóka és Törőcsik, 2018).

## Összegzés

Online kérdőíves felmérésünk feltérképezte a 2020 tavaszán az általános iskola 1-6. osztályában digitális munkarendben oktatók tanítók (N=71) tapasztalatait saját digitális kompetenciáik, és a legfőbb pedagógiai kihívásaik tükrében. Kutatásunk arra keresett válaszokat, hogy a megkérdezett pedagógusok által alkalmazott digitális platformok és eszközök elérésére, kiválasztására, alkalmazására és a kapcsolattartás lehetőségeire milyen gyakorlat alakult ki a tanítók körében a vizsgált időszak alatt. Az adatszolgáltatás során alapvetően a városi és állami fenntartású intézmények tanítói válaszai jelentek meg, felülreprezentált a középkorú pedagógusok aránya.

A megjelenő legmarkánsabb mintázatok azt mutatják, hogy a digitális munkarendhez való alkalmazkodást az eszközellátottság és internetelérés egyértelműen lehetővé tette, bár ez jellemzően a

tanítók saját (és nem intézményi) lehetőségeinek volt köszönhető. A digitális kompetencia jelenléte is kielégítő, ami pozitív, tekintve, hogy egy hasonló mintán készült vizsgálat (Bernhardt, 2017) szerint az IKT-val kapcsolatos nézetek inkább az eszközjellegre és kevésbé a módszertani megújulásra vonatkoznak. A Kréta felület intézményi szintű, a Messenger személyes jellegű alkalmazása dominánsnak tartható, és fő szempontként kirajzolódik az egységesség igénye, valamint a felület használhatósága. Egyértelműen detektálható, hogy a kapcsolattartás sikeres volt, de alapvetően az informális, és a napi gyakorlatban is tipikusabbnak tartható lehetőségekhez fordultak a pedagógusok.

A tanulmány második fejezetében feltett kutatási kérdésre válaszként megfogalmazható, hogy a 2020. tavaszi karantén időszak alatt – az online oktatás folyamán – kialakított tanítói gyakorlat az alkalmazott digitális platformok és eszközök elérésére, kiválasztására, alkalmazására és a kapcsolattartás lehetőségeire vonatkozóan széleskörűen és lehetőségekhez mérten konstruktív módon megvalósult.

Vizsgálatunk további elemzésével a későbbiekben azt is feltárjuk, hogy a megvalósításnak milyen metodikai aspektusai és tendenciái, fejlődési lehetőségei mutatkoznak.

## Irodalomjegyzék

Az emberi erőforrások minisztere 3/2020-as EMMI határozata.

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/20200314135227370.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/20200314135227370.pdf)

(2020.10.05.)

Bakonyi Anna, Kosztel Krisztina és Villányi Györgyné (2020). Karantén az óvodában – szülői, óvodapedagógusi kérdőívek eredményei.

<http://ckpinfo.hu/2020/07/08/karanten-az-ovodaban-szuloi-ovodapedagogusi-kerdoivek-eredmenyei/> (2020.10.13.)

Balázsi Ildikó és Vadász Csaba (2019). TALIS 2018. Összefoglaló jelentés. Budapest, Oktatási Hivatal.

Bernhardt Renáta (2017). Az információs-kommunikációs eszközök használatára irányuló hallgatói és gyakoronoki attitűd. In: Lengyel, Molnár Tünde (szerk.). Agria Media. Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. Program-és absztrakt füzet. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 18-19.

Czirfusz Dóra, Miskey Helga és Horváth László (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7. 3. 220–229.

<https://doi.org/10.3311/oep.394>

Európai Bizottság (2019). Oktatási és Képzési Figyelő 2019 – Magyarország.

[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_hu.pdf) (2020.10.13)

Fehér Péter (1999). Milyen legyen az Internet-pedagógus? Új Pedagógiai Szemle. 51. 7-8. 123–136.

Fehér Péter (2001). Hol vannak az internetpedagógusok, avagy a kistelepülések IKT-kultúrája. Új Pedagógiai Szemle, 7–8. 137–147.

Furcsa Laura (2019). Tanári nézetek digitális kompetenciájukról és szakmai fejlődésükről. Létünk. 49. 2. 25–39.

Furcsa Laura, Bernhardt Renáta, Magyar, Ágnes, Sinka, Annamária és Szaszko Rita (2018). Pedagógusok digitális tapasztalatai és terei a Jászságban. PEDACTA. 8. 1. 51–60.

Kirschner, P.A. és Wopereis, I.G.J.H. (2003). Mindtools for teacher communities: a European perspective. Technology, Pedagogy and Education, 12. 1. 105–124.

<https://doi.org/10.1080/14759390300200148>

A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1> (2020.12.29.)

Központi Statisztikai Hivatal (2011). Az IKT-eszközök és használatuk a háztartásokban, 2010. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt10.pdf> (2020.10.31.)

Központi Statisztikai Hivatal (2018). Digitális gazdaság és társadalom, 2018. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt18.pdf> (2020.10.31)

Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez. [https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas\\_tantermen\\_kivuli\\_digitalis\\_munkarendhez](https://www.oktatas.hu/kozneveles/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez) (2020. 05. 05.)

Law, N., Chaw. A. és Yuen, A.H.K. (2005). Methodological Approaches to Comparing Pedagogical Innovations Using Technology. Education and Information Technologies. 10. 1. 7–20.

<https://doi.org/10.1007/s10639-005-6744-7>

Lévai Dóra (2013). A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. Oktatás-Informatika, 4. 1–2.

OECD (2011). Building a High-Quality Teaching Profession. Paris. [http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/4750617\\_7.pdf](http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/4750617_7.pdf) (2020.10.06.)

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2. 1. 1–9.

Simon Gabriella (2013). Az iskolai tudás és az internet. In: Dringó – Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.): Digitális tananyagok- oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben. Budapest, L'Harmattan Kiadó. 204–226.

Szaszkó Rita (2019). Pedagógusok digitális kompetenciái: mérő- és önértékelő eszközök. Létünk. 49. 2. 53–64.

Szegedi Eszter (2016). Az európai oktatási szakpolitika prioritásai. Budapest. Tempus Közalapítvány.

Szijjártó Zsolt, Glózer Rita, Guild Ádám, Csóka László és Törőcsik Mária. (2018). Média. A magyar lakosság médiumkörnyezettel és médiahasználattal kapcsolatos beállítódása generációs szemléletű vizsgálattal. Kézirat. [Számítógép-fájl]. EFOP-3.6.1-16-2016-00004, Pécs, PTE KTK.

UNESCO (2011). ICT Competency Framework for Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/00t21/002134/213475e.pdf> (2018. 02.23.)