

OKTATÁS ÉS TÁRSADALMI POZÍCIÓK

NÉMETH SZILVIA – RAJNAI RICHÁRD*

Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználata a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően

A koronavírus-járvány első hullámát követő empirikus kutatás tapasztalatai

A pandémia miatt 2020 márciusában bevezetett tantermen kívüli, digitális munkarend korábban nem látott kihívások elé állította a családokat és az iskolákat. Az oktatás tere egyik napról a másikra a digitális térbe és az otthonokba költözött, ezzel együtt megváltozott a tanulók időbeosztása, de szükségképpen változott az oktatás szereplőinek digitális eszközökhöz fűződő viszonya is. Tanulmányunkban tanulókkal és szülőkkel folytatott fókuszcsoporthozos interjúk alapján arra keressük a választ, hogy a távoktatás hogyan érintette a hátrányos helyzetű családokat, azaz miként birkóztak meg a vázolt kihívásokkal. A fókuszcsoporthozos beszélgetések alkalmat kínáltak arra, hogy megértsük, milyen hatásokkal járt az oktatásban való részvétel leszakadó oldalán lévőkre nézve a tantermen kívüli, digitális munkarend. Az adatfelvételre közvetlenül a pandémia első hullámának végén, a tavaszi lezárásokat követően került sor Baranya, Csongrád-Csanád és Győr-Moson-Sopron megyében.

1. A digitális egyenlőtlenség jellemzői

A digitális média meghatározó szerepet tölt be a gyerekek és fiatalok életében. Összeköti életszférájuk különféle tereit: az otthont a szabadidőeltöltés különféle

* Németh Szilvia, oktatáskutató, szociológus, T-Tudok Tudásmendzsmnt és Oktatáskutató Központ, Budapest. e-mail: nemeth.szilvia@t-tudok.hu;
Rajnai Richárd médiapedagógus, médiakutató, a PTE Nyelv és Kommunikáció Doktori Program hallgatója, T-Tudok Tudásmendzsmnt és Oktatáskutató Központ, Budapest. e-mail: rajnair@t-online.hu

online és offline tereivel és az iskolával. Egyszerre teremt lehetőséget a különféle közösségekhez való kapcsolódásra, és a visszahúzódásra, elkülönülésre.¹ Az ezredfordulót követő nagymintás ifjúságtudatások (2000–2016) a szabadidő eltöltésének kapcsolatok kiépítésén és megszakításának igényén alapuló kettősségét igazolták.² Egyfelől megfigyelhető a digitális környezet kiépülése, az internethálózat bővülése, melynek eredményeként 2016-ban a fiatalok túlnyomó többségének otthonában volt számítógép (85 százalék) és internet (87 százalék), és hasonló arányban rendelkeztek okostelefonnal (85 százalék). Nem meglepő, hogy a 15–29 éves fiatalok szabadidős tevékenységének kétharmada tekinthető mediatiszáltnak.³ Másfelől az ezredforduló óta érzékelhető, hogy a magyar fiatalok fokozatosan vonulnak vissza az új (digitális) kultúra tereibe.

„Ezekben a terekben úgy válhat valaki közösségek tagjává, értesülhet a világban folyó eseményekről, nyilváníthat véleményt, fogyaszthatja a legkülönfélébb kulturális tartalmakat, hogy nem szükséges elhagynia az otthon biztonságos kényelmét.”⁴

Azonban az új média eszközeihez és lehetőségeihez nem mindenki fér hozzá azonos mértékben. A 2016-os nagymintás magyar ifjúságtudatás szerint Magyarországon mintegy 170 000 olyan 15-29 fiatal élt, akik nem rendelkeztek közvetlen internethozzáféréssel, sokuknak nem volt saját tulajdonú okostelefonja, számítógépe sem (Székely – Aczél, 2018). Az eszközök tulajdonlása természetesen nem egyenlő a használat hiányával, hiszen az adatok alapján azok is jelen tudnak lenni a digitális térben, akiknek nincs saját eszköze (Tóth, 2018). Ennek ellenére hátránynak tekinthető, ha valaki nem tud stabil internetkapcsolattal, saját eszközzel, otthonról csatlakozni az új média teréhez. Székely és Aczél szerint:

„az okostelefon, az internet hiánya nem csak eszközök hiányát jelenti, hanem a többségtől való elzárkózást, a hálózatos kommunikáció készségeinek hiányát, illetve más dimenziókban is egyértelmű hátrányos helyzetet eredményez”.⁵

Az adatokból az is kirajzolódik, hogy az új médiához való hozzáférés hiánya szorosan összefügg a regionális különbségekkel, a lakóhellyel, a jövedelemmel és az iskolai végzettséggel. Leginkább azok maradnak távol a digitális médiatértől,

¹ Livingstone, Sonia – Julian Sefton-Green (eds.): *The Class – Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press, 2016.

² Székely Levente – Aczél Petra: Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., 2018. 351–386.

³ Székely–Aczél, 2018.

⁴ Tóth Péter: Fogyasztás: kultúra, média IKT, online lét, számítógépe játék. In: *Margón kívül – magyar ifjúságtudatás 2016*. Budapest: Excenter Kutatóközpont, 2018. 286.

⁵ Székely–Aczél, 2018. 379.

akik az ország fejletlenebb régióiban, kis településen élnek, alacsony jövedelműek és alacsony iskolázottságúak.⁶

A nagymintás ifjúságkutatásból⁷ – az eltérő életkorú minta okán – nem derül ki, hogy a 15 évnél fiatalabb tizenévesek és az alsó tagozatos általános iskolások között milyen arányban vannak azok, akik a hozzáférés hiányosságai miatt vagy a digitális egyenlőség valamely másik területén meglévő hiányosságaik okán nem tudnak megfelelően kapcsolódni a digitális térhez. A kérdés különösen fontossá vált a pandémia miatti kényszerű otthontanulás időszakában, hiszen a digitális térhez való csatlakozás bizonytalansága vagy lehetetlensége már nem csupán a szabadidő kortársakéhoz hasonló módon történő eltöltésében okozott nehézséget, hanem egyet jelentett az oktatásból való kiszorulással is.⁸ Fontos szempont, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók esetében jellemzően kevésbé fejlettek az otthontanulás során alkalmazandó készségek és affektív jellemzők,⁹ így tehát nekik a tantermen kívüli oktatás különös kihívást jelentett.

A közelmúltban számos hazai kutatás foglalkozott a pandémia alatti digitális oktatás sajátosságaival, valamint a tanulókat, családokat, tanárokat és az iskola-rendszer egészét érintő következményeivel.¹⁰ Vizsgálatunk ezektől nem csak a fókuszcsoportos módszer alkalmazásában tért el, hanem abban is, hogy igyekeztünk elsősorban nem technológiai kérdésként értelmezni a digitális térhez való kapcsolódás nehézségeit, az otthontanulás során megfigyelhető egyenlőtlenségeket.

A digitális egyenlőtlenség fogalma az elmúlt évtizedekben folyamatosan bővült. Az internet megjelenésekor a világhálóhoz való kapcsolódás lehetősége jelentett egyfajta egyenlőtlenséget. A szélesebb körű internetelés a digitális tér használatában lévő egyenlőtlenségek felé fordította a figyelmet. A kezdeti optimista elképzelést, miszerint az internet és a digitalizáció csökkentheti a társadalmi egyenlőtlenségeket, egy pesszimista elgondolás váltotta fel, és tette fontossá a másodlagos egyenlőtlenségek kutatását.¹¹ Ennek kapcsán DiMaggio és Hargittai

⁶ Székely–Aczél, 2018.

⁷ Székely–Aczél, 2018.

⁸ Bővebben l. Osváth Andrea – Papp Z. Attila: *Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei.* https://atti.uni-miskolc.hu/docs/Szellemes-Tudomany2020_2.pdf

⁹ Kende Ágnes – Messing Vera – Fejes József Balázs: Hátrányos helyzetű tanuló digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárások idején. *Iskolakultúra*, 2021/2. 7697.

¹⁰ Engler Ágnes – Markos Valéria – Dusa Réka Ágnes: Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 2021/1. 7287.; Szilveszter Áron – Kassai Réka – Takács Zsófia K. – Futó Judit (2021): Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 2021/1. 7287.; Károlyi Borbála – Fehérvári Anikó: Az alsó tagozatosok kortárskapcsolatai az offline és online térben. *Educatio*, 2021/1. 10311.

¹¹ Bognár Éva – Dessewffy Tibor – Galác Anna – Pintye István – Rét Zsófia – Ságvári Bence – Sülyi Áron: *Digitális szakadék monitor – Nemzetközi példák és magyarországi alkalmazás.* ELTE-Ithaka Információs Társadalom- és Hálózatkutató Központ, 2004.

a digitális egyenlőtlenség öt lényeges dimenzióját azonosította: a technikai apparátus, a használat autonómiájának, a képességek és a készségek, a társadalmi támogatás és a használat céljának egyenlőtlenségeit.¹² A fókuszcsoportok elemzése során igyekeztünk főként erre az utóbbi problématerületekre fókuszálni.

2. A kutatás módszertani sajátosságai

A kutatás megtervezésekor fő témáknak a különféle társadalmi csoportokba tartozó tizenévesek médiahasználatának vizsgálatát tekintettük. A 2020 márciusában bevezetett digitális tanrend miatt a fókuszcsoportok forgatókönyveit kiegészítettük az online tanulásra vonatkozó kérdésekkel, így lehetőségünk nyílt a pandémiás időszak előtti és az az alatti médiahasználati gyakorlatok és attitűdök összehasonlítására.¹³

A kilenc szülői és kilenc tanulói fókuszcsoport 2020. májusa és júliusa között külön-külön szerveződött. A résztvevők a legtöbb esetben egy családba tartozó szülők és gyerekek voltak, így a beszélgetések kiegészítették egymást. (A szülői fókuszcsoportok és a tanulói fókuszcsoportok követték egymást, azaz ha a szülő részt vett egy beszélgetésben, azzal engedélyezte gyermeke megkeresését is.)

Alapelvek tekintettük, hogy a fókuszcsoportokban jelenjenek meg a társadalmi különbségek és egyenlőtlenségek, és úgy szerveződjenek, hogy több társadalmi réteg szokásairól adjanak számot. Ezért egyfelől három olyan megyét választottunk adatfelvételi egységként, amelyek gazdasági-szociális mutatói nagyban különböznek egymástól. A kiválasztott három megye Csongrád-Csanád, Baranya és Győr-Moson-Sopron voltak. Másfelől az egyes megyéken belül a különböző szociokulturális hátterű iskolákat, illetve tanodákat kerestünk.

A koronavírus-járvány miatt nem csak a kutatás fókuszát, hanem az adatfelvétel módját is módosítottuk. A személyes találkozások korlátozottsága miatt a beszélgetések egy részére online került sor, ugyanakkor a szervezés során világossá vált, hogy ezzel a módszerrel főként a középosztálybeli családokat tudjuk csak elérni, a hátrányos helyzetben lévő családok az online beszélgetésbe – technikai okok miatt – nem tudnak bekapcsolódni. A karanténintézkedések feloldását követően tanodák és hátrányos helyzetű iskolák megkeresésével szerveztünk offline beszélgetéseket a hátrányos helyzetű szülőkkal és tanulókkal.

A szülői és a tanulói beszélgetések azonos témaköröket érintve, eltérő kérdések alapján zajlottak és a következő fő problématerületeket érintették:

¹² DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter: From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use As Penetration Increases". *Working Paper Series*, # 15 Summer 2001.

¹³ Az alap kutatás dizájnja még épp a járványidőszak előtt készült, s ez került kiegészítésre a digitális oktatásra vonatkozó blokkokkal.

Mi a véleménye a tanulóknak és a szülőknek a digitális tanrendről és a távoktatásról? Melyek voltak a legfontosabb nehézségek, vagy mik voltak a pozitívumok? A digitális munkarend megváltoztatta-e a tanulók tanulásról alkotott vélekedését? Mennyire mutatnak egységes, összetartó képet a szülők és a tanulók online világról alkotott nézetei? Mennyire vélekednek azonosan a tanulók médiafogyasztási tapasztalatairól?

Az online és offline formák mellett a kutatás további sajátossága volt, hogy a klasszikus fókuszcsoporthoz interjúk mellett drámapedagógiai és vizuális-kreatív módszert alkalmazó beszélgetésekre is sor került. Ezekkel az eljárásokkal egyfajta „eltávolító” keretbe próbáltuk helyezni a beszélgetéseket. A különféle módszerű fókuszcsoporthoz csak az adatfelvétel módjában különböztek egymástól, feldolgozásuk és elemzésük azonos volt. A drámás fókuszcsoporthoz esetében nem a kitalált jelenetek kivitelezése, a másik esetben pedig nem az elkészült rajzok minősége volt fontos, hanem az, hogy ezek kapcsán a résztvevők elkezdtek beszélni, és könnyebben osztották meg tapasztalataikat egymással, mint egy hagyományos beszélgetés keretei között.

A drámás fókuszcsoporthoz olyan szituációt teremtettünk, melyben a tizenévesek a saját életük tapasztalatainak szakértőiként szólalhattak meg. A beszélgetés vezetője segítséget kért tőlük egy-egy kérdésben, ők pedig elmondhatták megoldási javaslataikat, tapasztalataikat. A játékot folyamatosan ebből a „segítségre szoruló tanári szerepből” működtettük. A kerettávolság megteremtése végett a tanári szerepek fiktív személyek, ezzel együtt ez egy hajszálvékony kerettávolság, vagyis nagyon kicsi a távolság a fikció és a résztvevők saját élete között.

A vizuális-kreatív fókuszcsoporthoz esetében a fő témák megtartása mellett a foratókönyvet úgy alakítottuk át, hogy a kérdések felvetésének módja gyökeresen eltérjen a hagyományos fókuszcsoporthoz adatgyűjtési technikájától. A személyes tapasztalatok biztonságos zónába helyezése lehetővé tette azok kockázatmentes elmondását, a tevékenykedtető feladatok segítségével pedig felszínre hozhatók voltak a rejtett attitűdök, vélemények, az addig másokkal meg nem osztott élmények. A jelen projekt számára készült kreatív foglalkozás egy tanulói közösségi oldal kitalálására invitálta a résztvevőket, akik meghatározták az oldal témáit és tanulói illetve szülői útmutatókat készítettek az oldal használatához. Végezetül egy 4 kockából álló képregénnyel találkoztak a fiatalok. Ők döntötték el, hogy az ábrázolt szereplők mit mondanak, s alapvetően azt is, hogy milyen konfliktuson alapszik a képregény. Ez a feladat egyéni megoldást, azaz egyéni véleménynyilvánításra adott teret.

A beszélgetésekről hangfelvétel, összefoglaló és szöveges átirat készült. A tartalomlemezés során mindegyik forrást felhasználunk. Az átiratok kódolását Atlas.ti-ben végeztük, és ehhez a GlobalKids Online kutatás interjú-feldolgozási

segédletében szereplő kódokat, illetve e kutatás ajánlásait vettük alapul.¹⁴ A digitális tanrend tapasztalataira rákérdező kérdésblokk elemzéséhez a szöveg alapján külön kódokat alkottunk, hiszen ez a kérdéskör a GlobalKids Online kutatásban nem szerepelt. Az alkalmazott nyolc kódcsalád összesen 60 kódot tartalmazott, és alkalmas volt a beszélgetések több metszetben történő elemzésére.

A hat online és három offline szülői fókuszcsoporthoz összesen 50 fő vett részt. A csoportok létszáma 3–8 fő közötti volt. A résztvevők túlnyomórészt nők voltak (31 fő). Tizenöt családban neveltek három vagy több gyermeket, hat családban két gyermeket, négy családban pedig egy gyermeket, tehát a beszélgetésekből összesen 25 család internethasználatáról kaptunk információt (egy családot egy szülő képviselt). Az interjúalanyok véleményüket, tapasztalataikat főként általános iskoláskorú, hetedik évfolyamon tanuló gyermekükkel kapcsolatban mondták el, ugyanakkor többen számoltak be idősebb, egyetemen tanuló gyermekükkel kapcsolatos tapasztalatokról is. Az egyik Csongrád-Csanád megyei csoportban 15–16 éves gimnazisták szüleivel készült beszélgetés. A társadalmi háttér alapján az egyes csoportok homogének voltak. A kilenc fókuszcsoporthoz hatra online formában került sor.

Az öt online és négy offline formában megtartott tanulói fókuszcsoporthoz összesen 49 tanulót szólaltattunk meg. Öt esetben klasszikus fókuszcsoporthoz, egy alkalommal vizuális-kreatív, három alkalommal pedig drámás módszertant alkalmaztunk. A klasszikus fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések közül kettő zajlott középiskolások részvételével, a többi általános iskolásokkal. Két fókuszcsoporthoz (ebből egy drámás módszertannal zajlott) tanulói mindannyian hátrányos helyzetű családokban élnek, főként peremhelyzeti településrészekben, szegregátumokban. Két beszélgetés heterogén szociokulturális háttérű fiatalok bevonásával zajlott, a többi csoportban a középosztálybeliek voltak többségben. A beszélgetéseken résztvevő tanulók életkori megoszlása 13 évtől 17 éves korig terjedt.

A lányok és fiúk eloszlása a tanulói mintában közel azonos volt. A fókuszcsoporthoz résztvevői a tanulmányi teljesítmény vonatkozásában is sokfélék voltak, nem egy-egy képességcsoport képviselői.

3. A kutatás eredményei

Mint jeleztük, a kutatás során különféle társadalmi-gazdasági háttérű tizenévesek médiahasználatát vizsgáltuk. A továbbiakban főként azokat a sajátosságokat

¹⁴ Livingstone, Sonia – Leslie Haddon – Anke Goerzig: *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press, 2012.; Livingstone, Sonia – Giovanna Mascheroni – Elisabeth Staksrud: Europe-an research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 2018. vol. 20, no. 3, 1103–1122.

szeretnénk kiemelni, melyek mentén a digitális egyenlőtlenség, illetve a részvételi szakadék jelensége leírhatóvá válik. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések egyik lényeges alapvonása volt, hogy az online oktatásról szívesen és sokat beszéltek a résztvevők. Az interjúk e téren mutatkozó adatgazdagsága minden bizonnyal a helyzet újszerűségével áll összefüggésben, ugyanakkor a tanulók és a szülők is szívesen beszéltek a médiahasználat oktatáson kívüli gyakorlatairól is.

3.1. A technikai eszközökhöz való hozzáférés egyenlőtlenségének következményei

A technikai eszközökkel való ellátottság és az azokhoz kapcsolódó attitűdök tekintetében a kutatás során lényegi különbséget tapasztaltunk a középosztálybeli és a szegregátumokban élő családok között. A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevő tizenévesek mindegyike rendelkezett mobiltelefonnal, egyéb eszközök tekintetében a hátrányos helyzetű családok voltak rosszabb helyzetben. Nem csak azért, mert a családokban jellemzően a telefonon kívül nem volt másik informatikai eszköz, hanem azért is, mert a többségüknek nem volt otthoni internetcsatlakozási lehetősége. A baranyai szegregátumban élő fiatalok főként a telepen működő tanodába járnak internetezni. Ezzel kapcsolatban lényegi problémaként jelölték meg a szülők, hogy az (otthonon kívüli) nethasználat számukra kontrollálhatatlan – ez igaz az online töltött idő mennyiségére, a felkeresett honlapokra, illetve a közösségi médiahasználat tartalmára is. Ez pedig azt az érzést erősítette a szülőknél, hogy az internethasználat veszélyes. Aggodalmuk összefüggött azzal is, hogy kevés saját pozitív tapasztalattal rendelkeztek az internettel kapcsolatban. A fókuszcsoporthoz tartozó megszólaló, szegregátumban élő szülők számára az internethasználat tulajdonképpen a közösségi oldalak, elsősorban a Facebook használatát jelentette. Egy szülő említette, hogy a netet álláskeresésre, egy másik pedig azt, hogy tanulásra szokta használni. A közösségi oldalakat alapvetően kapcsolattartásra használták, ugyanakkor ezeken sok nem kívánt tartalmat láttak (például a droghasználat, a párkapcsolat illetlen bemutatása).

Nem véletlen, hogy a tantermen kívüli, digitális munkarendre való átállás jelentős gondot okozott az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok számára. A problémát egyfelől a megfelelő eszköz és a stabil internetkapcsolat terén mutatkozó egyenlőtlenség okozta. Az egyik Csongrád-Csanád megyei fókuszcsoporthoz tartozó arról számoltak be, hogy valamennyi rászoruló család kapott a településtől eszközt, ugyanakkor a baranyai szegregátumban élő kilenc családból csak hat rendelkezett a vizsgált időszakban interneteléréssel. A kilencből egy háztartásban asztali számítógéppel, nyolc család tagjai mobiltelefonnal próbáltak részt venni a távoktatásban. További hátrányt okozott, hogy a sokgyermekes családokban jellemzően egy olyan eszköz állt csak rendelkezésre, melyre feltöltőkártyás internetelérést tudtak vásárolni.

Mindez persze nem jelenti azt, hogy a digitális tanrendre való átállás a magasabb státuszú családok esetében ne tette volna szükségessé új eszköz megvásárlását. Ezekben a családokban a beruházást jellemzően meg tudták oldani önerőből,

ugyanakkor a több gyermeket nevelő középosztálybeli családoknál sem volt minden tanulónak saját eszköze. A hátrányos helyzetű családok nem számoltak be a pandémia első hulláma alatt vásárolt új eszközről.

Mindezekon felül a saját eszköz megléte sem volt garancia a megfelelő tanulási környezetre. Minél többen tartózkodtak otthon a kijárási korlátozások idején egy családban, és az otthon lévők között minél több volt a távoktatásban részt vevő gyermek, annál nehezebb volt megteremteni az optimális tanulási környezetet. Egyfelől több gyermek esetén nehéz volt megteremteni a nyugodt, elkülönített tanulási környezetet, különösen akkor, ha a szülők is otthonról dolgoztak. Másfelől a háztartások egy részében a megnövekedett igényhez képest kicsi volt az internet sávszélessége, így a gyerekek vagy egyáltalán nem, vagy csak nehézkesen tudtak csatlakozni az online tanórákhoz. Ezek a tényezők a hátrányos helyzetű családokat hozták rosszabb helyzetbe.

A hátrányos helyzetű tizenévesek távoktatásban való részvételét tovább nehezítette, hogy a kevesebb digitális tapasztalattal, korlátozottabb digitális kompetenciával rendelkező szülőktől alig kaphattak érdemi segítséget. Valamennyi beszélgetés során elhangzott, hogy a szülők számára komoly terhet jelentett az az új szerep, melybe a távoktatásos időszakba kerültek. Tanári feladatokat átvéve kellett feldolgozniuk és elmagyarázniuk a tananyagot, emellett figyelniük kellett a tanulás folyamatosságára és az elmaradások pótlására is. A lezárások idején a szülői-tanár szereppel az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők birkóztak meg a legnehezebben, hiszen többek alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeztek, mint a távoktatásban részt vevő gyermekük.¹⁵

Az otthoni digitális infrastruktúra hiányosságai és az a tény, hogy a korlátozások miatt a korábbi időszakban internetezési lehetőséget biztosító tanodák sem lehettek nyitva, azt eredményezte, hogy az interneten keresztül nem lehetett elérni a tanulókat. Ez komoly kihívás elé állította a szegregátumokban működő iskolákat. A baranyai helyszínen például arról számoltak be a tanulók, hogy a papírra nyomtatott feladatokért hétfőnként be kellett menniük a telepen működő iskolába, és a következő héten hétfőn kellett leadniuk a megoldásokat. A telefonokra kevés feladat érkezett, a tanárok esetenként Messengeren próbáltak üzenni a gyerekeknek, de a – tanulók elmondása szerint – többnyire nem válaszoltak az üzenőalkalmazásban érkezett megkeresésekre. Hasonlóan elhanyagolható volt az e-mailen történő kommunikáció ebben az időszakban. A tanárokról kevés esetben érkezett elektronikus levél, a diákok pedig – bár mindenkinek volt saját e-mail címe – csak ritkán néztek rá a postaládájukra. Mindössze egy-két tanuló számolt be arról, hogy rendszeresen figyelte a postáját, megoldotta, és lefotózva visszaküldte a megoldásokat. A roma fiatalok többsége a karantén időszakot úgy értékelte, hogy az a „nem tanulásról”

¹⁵ Engler–Markos–Dusa, 2021.; Proháczik Ágnes: A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 2020/3. 208–219.

szólt, otthon ugyanis nem tanultak semmit. Az elmaradások pótlásával, a lezárásokat követően, a helyi tanoda szakembereinek segítségével próbálkoztak meg a gyerekek. Ez az intenzívebb időszak elmondásuk alapján mindössze egy hétig tartott.

Az iskola online tananyagként a Nemzeti Köznevelési Portált (nkp.hu) adta meg, de ezt a felületet egyikük sem használta. Abban egységesen nyilatkoztak a szegregátumban élő fiatalok, hogy a szüleiktől, mely ebben az esetben alapvetően az anyákat jelentette, csak nagyon kevés segítséget kaptak, mivel a feladatok a felnőttek számára is nehezek voltak. Egy tanuló említette meg, hogy rendszeresen tanult otthon a szüleivel, a többieket a szülők nem ellenőrizték. Egy másik fiatal egy olyan személyes gyakorlatról mesélt, mely a lecke többszöri elolvasásán és a különféle online felületeken (elsősorban Google és Wikipédia) történő keresésen alapult. Ezzel a módszerrel nehezen haladt, de az iskolába való visszatérés pár hetes időszakában tudott javítani. Az internetes kereséssel kapcsolatban ellenérzése volt több tanulóknak is. A neten való keresést puskázásként élték meg, a megtalált tartalmat szó szerint másolták át a füzetbe, ezt pedig azt az érzést keltette bennük, hogy a jobb érdemjegyért nem kellett megdolgozniuk, nem az ő érdemük volt.

3.2. Digitális kompetenciák, a használat autonómiája és a médiahasználat célja

A szülők véleménye egységes volt abban, hogy a mindennapokban gyermekeik alapvetően a saját érdeklődésüknek megfelelően, többnyire célirányosan használják az internetet: játszanak, filmeket néznek, zenét hallgatnak vagy barátokkal, távolabb élő családtagokkal tartják a kapcsolatot.

A nem hátrányos helyzetű szülők a beszélgetések során a gyermekeik nethasználatát és az online töltött idő mértékét elfogadhatónak tartották, még akkor is, ha ez meghaladta a napi több órát. Elmondásuk alapján a pandémia előtt a gyerekek az iskolából hazaérkezve a kötelező feladatok elvégzését letudva szottak csatlakozni a netre, tevékenységük általában célirányos és tudatos. A szórakozás (például a filmnézés) leginkább hétfégi tevékenységként volt jelen az életükben. Az idő haszontalan eltöltésére kevesen utaltak valós problémaként, inkább kockázati tényezőként jelölték meg. Valamennyien tisztában voltak az online világ egyéb kockázataival is, de a családjuk online kockázati kitettségét két okból is alacsonynak gondolták. Egyrészt kevés személyesen megélt rossz tapasztalatról tudtak beszámolni, másrészt úgy érezték, hogy az ő gyermekük inkább felkészült a kellemetlen helyzetekre, mint mások. Ettől függetlenül közülük senki sem gondolta úgy, hogy az interneten ne lennének veszélynek kitéve a kiskorúak. A középosztálybeli szülők által rajzolt kép idealisztikus és problémamentes volt, azt sugallta, hogy ők mindent megtettek, megtesznek gyermekük megfelelő online magatartásáért.

A közösségi oldalak gyakori, túlzott használatát főként a hátrányos helyzetű szülők jelölték meg problémaként. Ők mindannyian kockázatosabbnak és veszélyesebbnek látták gyermekük online tevékenységét, mint a nem hátrányos helyzetű szülők, sőt, mivel többnyire a gyerekeik nem odahaza kapcsolódnak a netre, úgy

érik, nem igazán van rálátásuk gyerekeik online tevékenységére. Jellemző, hogy legalább ilyen veszélyekkel teli helynek mutatták be a lakóhelyüket és az iskolát is.

A tanulói fókuszcsoportokban felsorolt online tevékenységek pontosan ugyanazt a logikát követték, mint a szülők által felsoroltak. A tanulók által említett dolgok mindegyike, egy kivétellel, ugyanabba a négy kategóriába volt besorolható, mint amilyenek a szülői válaszok alapján rajzolódtak ki, azaz a gyerekek a leginkább a következőkre használják a netet:

- Játszanak, főként másokkal (például Brawl Stars, Roadblocks, Fortnite, Pubg, Grand Theft Auto, AmongUs stb.)
- Vicces videókat, sorozatokat vagy filmeket néznek (például YouTube, Videa, Indavideo, más filmmegosztó oldalak)
- Mások tevékenységét követik vagy lájkolják, alkalmanként saját tartalmakat osztanak meg a Facebookon és/vagy az Instagrammon (az előbbi inkább a felnőttek terepe már, az utóbbit használják többet a gyerekek).
- Csetelnek Messenger-en, Snapchat-en, Viberen .

Ezek a tevékenységek azonban nem egymástól izolálva, hanem nagyon is egymáshoz kapcsolódva, ráadásul minden egyes felhasználó esetében egyéni elegyet alkotva jelentek meg.

Amikor a lezárások előtti lehetőségekre kérdeztünk rá, akkor a hátrányos helyzetű gyerekek szüleikkel ellentétben úgy nyilatkoztak, hogy általában van wifi elérésük (az iskolában és a tanodában), és meglehetősen magas óraszámra becsülték saját nethasználatukat, amely a napi 2 óra és a napi 16 óra közötti időintervallumban mozgott. A megszólalók online tevékenységükként elsősorban a közösségi oldalak látogatását és az online játékot határozták meg. Valamennyien használtak Facebookot és a hozzá kapcsolódó Messengert, de a többség a TikTokot és az Instagramot felületét is figyelemmel kíséri. A legnépszerűbb játékokként a Call of Duty-t és a Clash Royal-t nevezték meg. A többség a Facebookon oszt meg fényképet, egyéb saját tartalom megosztására mindössze egy példát említettek: egy lány a TikTokra szokott videóit feltölteni. A fiúk a Facebookot lányokkal való ismerkedésre és a haverokkal való kapcsolattartásra használják. A létező Messenger csoportokban alig kommunikálnak egymással. A beszélgetés későbbi szakaszában elmondták, hogy az iskolai (osztály) Messenger-csoportot egyáltalán nem használják.

A települési peremhelyzetben, illetve szegregátumban készült tanulói beszélgetés nemcsak a magyarányú közösségi médiahasználat felvállalásában különbözött a többi tanulói beszélgetéstől, hanem abban is, hogy ezekben a résztvevők rendszeres tevékenységként a pornónézést is megemlítették. Több fiú elmondta, hogy vannak napok, amikor több órán keresztül néz pornót, viszont a két beszélgetés alapján nem lehet megállapítani, hogy ezek valós tevékenységet jelentenek, vagy csupán a csoporton belüli presztíznövelés eszközeként szolgálnak.

A középosztálybeli családok gyermekeinek médiahasználatára a beszélgetések alapján szerteágazóbb és rétegzettebb. A kortárs ismerősökkel folytatott online

kommunikáció a közösségi oldalakon és chat-alkalmazásokon túlra, így például a játékra is kiterjed. Az online játék interakciót biztosít a játékban használt karakter és a játék tartalma kapcsán, de a mellette folyó hang vagy írásos kommunikáció a valós játékosok közötti véleménycserének is terepet ad. A kommunikáció gyakran angolul zajlik.

A kommunikáció gyakori formája a közösségi médiában megosztott tartalmak lájkolása és kommentelése. A hozzászólók kb. kétharmada azt állítja, hogy leginkább mások (barátok vagy „online celebek”) tartalmait figyelik, és maguk kevésbé osztanak meg saját képeket, videókat. A tanulói beszélgetések során csupán egy általános iskolás és egy középiskolás résztvevő, mindketten lányok, vállalták fel, hogy szoktak saját tartalmakat megosztani. Mindketten a TikTokra készítettek már tartalmakat. A többi résztvevő, akik úgy vélekednek, videót sosem tennének ki magukról, maximum képeket, úgy vélik, hogy elég tudatosak abban, milyen képeket tesznek ki magukról, és ismerik, hogyan szabályozható, hogy ki látja a tartalmakat. Egyikük beszámolt arról, hogy figyelnek arra a barátaival, hogy *„ne tegyünk fel egymásról előnytelen képeket”*, de egyben törekszenek arra is, hogy a közösségi oldalakon is önmagukat mutassák, hogy ne szerkesszék túl a képeiket.

Két drámás fókuszcsoportban is szóba került az online és a valós identitás közötti különbség. Szinte minden résztvevő ismer és követ helyi (a városukban élő) online „celebeket”, de ezeknek a fiataloknak a megítélése nem egységes. Egy hozzászóló véleménye szerint, a (valótlan) online képhasználat egy külön válfaja az, amikor valaki *„kamu depressziós idézeteket tesz ki”* csak azért, hogy mutassa, mennyire nincsenek barátai. Ezt a nézetet a szülői beszélgetések résztvevői közül is többen osztották, a közösségi oldalakra történő posztolást két szempontból is problémásnak látták. A szegregátumban élő szülők inkább a morális okokat hangsúlyozták, és deviáns viselkedésformákra hoztak példákat. Közülük többen elmondták: nem helyes, ha valaki a nyilvánosság előtt éli az életét, és mutat meg olyasmit, ami a társadalom tagjaiban megütközést kelthet, azaz szerintük a deviánsnak gondolt viselkedésformák online reprezentációja inkább a közösségre jelent veszélyt. A középosztálybeli szülők ezzel szemben a médiareprezentáció önértékelést és önbizalmat romboló vetületére hívták fel a figyelmet. Ebben az esetben a mások által megosztott tartalmak olyan idealizált, vagy nehezen elérhető világot mutatnak, mely szorongást, önértékelési zavart válthat ki a gyermekben.

Társadalmi helyzetétől függetlenül sem a szülők, sem a tanulók nem említették meg külön tevékenységkategóriaként a tudásszerzést, a tanulást vagy az önálló szellemi termékek létrehozását, azaz videókat, kisfilmeket, szövegeket, fényképeket online készítését. A szülők csupán az online tanulás témakörének kapcsán beszéltek gyermekük tanulásáról online környezetben, ettől elvonatkotzatva nem említették meg külön, hogy hétköznapi online tevékenységük során valamilyen plusz tudásra is szert tennének. Ezzel szemben a tanulói fókuszcsoportok szinte összes résztvevője említett meg olyan tevékenységet, amely önálló tudásszerzésről vagy

tudástermelésről, esetleg tudásmegosztásról szól, de ezeket nem úgy kezelik, mint aminek pozitív értéket tulajdonítanak. Természetesnek veszik, hogy rákeresnek valamilyen hírre, információra a neten, ha kíváncsiak valamilyen esemény, történés hátterére, és ekkor kereső oldalak segítségével utánanéznak azoknak, illetve, hogy online eszközök és a mobiltelefonjuk segítségével kisfilmet készítenek bizonyos, számukra fontos témáról. Többen beszéltek arról is, hogy az elkészült kisfilmeket már meg tudják vágni, digitálisan megszerkesztik, és megosztják másokkal. A TikTok kapcsán elkészített rövid táncos videók esetében senkiben sem merült fel, hogy a táncprodukción – bármilyen minőségű is a végtermék –, először is ki kellett találni, koreográfiát készíteni hozzá, alkalmas zenét keresni hozzá, kivitelezni és megfelelő formátumban feltölteni a netre. A beszélgetések alapján úgy tűnik, ezeknek a produkciós folyamatoknak a kivitelezése nincs kellően értékelve. A felnőttek és a kortársak számára a gyerekek által előállított kreatív tartalmak létezése nyilvánvaló, azonban míg a készítők számára értékes és fontos tevékenységet jelent, addig a „fogyasztók” számára a fentiekben vázolt folyamat végigvitele alig értékelt.

3.3. Társadalmi támogatás

Végezetül arról szeretnénk beszélni, hogy a tizenévesek médiahasználatuk során milyen külső, társadalmi támogatást kaphatnak, illetve arról, hogy a kutatásunk szerint a különféle társadalmi háttérű csoportok esetében ez a támogató háttér mennyiben mutat eltérő mintázatot.

A fókuszcsoportok alapján egyértelmű, hogy a digitális médiakörnyezet nem csupán a lehetőségek tereit nyitja meg. A médiatér megannyi pozitívuma mellett a negatív élmények és tapasztalatok megélésének helyszíne is, ahol a kapcsolatok könnyen válhatnak terhessé, nem kívánttá.¹⁶ Nem mellékes tehát, hogy a tizenévesek a rossz élményekkel való megküzdéshez honnan kaphatnak segítséget. A középosztálybeli szülők szerint gyermekeik számára az offline világ kortárs közösségei jelentenek támogató háttérzónát, mely lehet egy összetartó iskolai közösség, mint a drámatagozaton tanuló gimnazisták esetében, vagy egy sportegyesület közössége.

A szegregátumban élő romák számára a helyi tanoda jelenthetne stabil közösségi háttérrel, ám a szülők szerint ott az internethasználatnak nincsenek korlátai, ezt pedig lehetséges veszélyforrásnak tartják. Mivel a lakókörnyezetre is úgy tekintenek, mint veszélyekkel teli helyre (például könnyen lehet droghoz hozzájutni), így a telepeken élő szülők számára az otthon jelenti azt a biztonságos helyet, ahol az erős szülői kontroll segíthet az online kockázatok kivédésében is. Paradox módon ezekben a családokban a leginkább korlátozott az internethez való otthoni hozzáférés, és a leghiányosabb a szülők digitális kompetenciakészlete.

¹⁶ Livingstone, 2016.

Egyetértés mutatkozott a fókuszcsoportos beszélgetések során abban, hogy a család kiemelt médiaszocializációs szerepet tölt be a gyerekek életében. Ebből fakad, hogy az internethasználat során szerzett negatív tapasztalatok és rossz élmények feldolgozásában is meghatározó szerep hárul a szülőkre és a család idősebb tagjaira. Ebben az olvasatban az idősebbek a megélt tapasztalatok átadásával és példamutatással segítik a fiatalabb nethasználókat. A fókuszcsoportos beszélgetések azt az általános szülői attitűdöt tükrözik, miszerint a kockázatok csökkentésére, illetve a kellemetlen élmények feldolgozására a legjobb módszer a folyamatos kommunikáció, a rendszeres beszélgetés. A diskurzusok morális irányítóként szolgálnak, melyek során átadhatók a (családi) médiahasználati minták és meghatározhatók a nethasználat lehetőségei és korlátai.

Az iskola szülői megítélése Janus-arcú. A hátrányos helyzetű szülők rendkívül rossz véleménnyel voltak gyermekeik iskolájáról („*Ez nem olyan iskola, itt az iskolában cigiznek, drogoznak.*” – *Baranya megye*). Úgy gondolták, hogy a környezeti veszélyekkel szemben sem képesek a tanárok megvédeni a fiatalokat. Az iskolában nem csak a dohányzás általános, hanem előfordult droghasználat is. Megítélésük szerint a pedagógusok nagyon keveset tettek a negatív jelenségek visszaszorítása érdekében, így az sem várható el tőlük, hogy „*ellenőrizzék a netet*”. A roma szülők nem említettek egyetlen pandémia előtti vagy alatti iskolai internetprevenációs gyakorlatot sem, az elmondásuk alapján az iskola nem lát el ún. parenting funkciót. Ha voltak is médiaeducációs gyakorlatok az intézményben, azokba a szülőket nem vonták be, az ezekkel kapcsolatos tapasztalataikról a gyerekek otthon nem számoltak be.

A szülők és a tanulók megítélése szerint az általános iskola, ahová a baranyai fókuszcsoport hátrányos helyzetű tanulói jártak, a pandémia első hulláma idején nem tudott érdemben hozzájárulni a távoktatásból fakadó hátrányok csökkentéséhez. A technikai eszközök hiányán túl a legfontosabb problémát az iskola és a családok közti kommunikáció megszakadása vagy nehézkessé válása jelentette. A fókuszcsoportban megszólalók közül csak egy család kapott iskolán kívüli segítséget a tanuláshoz egy idősebb, gimnazista diákmentor személyében, akit egy helyi civil szervezet közvetített ki a családhoz.

A nem hátrányos helyzetű szülőkkal folytatott beszélgetések során többen pozitív tapasztalatként hivatkoztak azokra az iskolai előadásokra, amelyek célja a digitális világ különféle veszélyeinek bemutatása volt (például a bullying, a TikTok veszélyei). A preventív foglalkozásokon nem csak a gyerekek, hanem a szülők is részt vehettek, és mindenki hasznosnak találta ezeket, főként azért, mert hozzáértő szakértők (például a gyermekvédelmi szakemberek) bevonásával zajlottak. A megszólaló szülők szerint fontos lenne a hasonló jó gyakorlatok számának és gyakoriságának növelése.

Ugyanezekben a csoportokban többen úgy vélték, hogy az iskolának fontos szerepet kell betöltenie az információs és digitális készségek fejlesztésében

is, mivel a szülők nem érthetnek azokhoz a szoftverekhez és alkalmazásokhoz, melyek hatékonyabbá tehetik a tanulást. A magas gazdasági-társadalmi státuszú szülők a média- és információs műveltség fejlesztését a különféle háttérrel érkező tanulók egy szintre hozása miatt is fontosnak gondolták. A fókuszcsoportos beszélgetések alapján úgy tűnik, hogy a legtöbb iskola végez valamilyen szintű mediációs tevékenységet, és több helyszínen helyeznek nagy hangsúlyt a megelőzésre is: előadókat hívnak, programokat szerveznek, szakértőket vonnak be. Ugyanakkor az ilyen programok épp ott nem kerülnek megszervezésre, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk.

4. Összegzés

Kutatásunk megerősítette, hogy a digitális egyenlőtlenséget és az ebből következő részvételi egyenlőtlenséget összetett rendszernek kell tekinteni. A digitális térben zajló folyamatokban való részvétel nem pusztán technológiai kérdés, azaz pusztán a technológiai infrastruktúrához való egyenlőbb hozzáférés biztosításával nem hidalhatók át a technológián túli különbségek.¹⁷ A koronavírus-járvány első hullámaikor elrendelt korlátozások, így esetünkben a tantermen kívüli, digitális tanrend bevezetése rávilágított arra, hogy a hátrányos helyzetű családok kevés digitális eszközzel rendelkeznek, és még nagyobb probléma az otthoni internetelés hiánya. A hozzáférés hiánya tartós és generációkat érint. Ennek fontos következménye, hogy a gyerekek kevés segítséget kaphatnak az online világban tapasztalatokkal alig rendelkező szüleiktől. Fontos látni, hogy míg a középosztálybeli családok esetében a gyerekek egyaránt támaszkodhatnak az anyák, az apák és a testvérek tapasztataira, addig a hátrányos helyzetű családok esetében csak az anyák támogató szerepe érzékelhető. A szegregátumban készült fókuszcsoportos beszélgetéseken csak édesanyák vettek részt, és a gyerekek is főként az anyák szerepét említették. Olyan érzésünk lehet, mintha az apák nem vennének részt a gyerekek online tevékenységének felügyeletében és fejlesztésében. Ez a jelenség részben egybevágnak a nemzetközi kutatások eredményeivel is.¹⁸

Fókuszcsoportos beszélgetéseink nem igazolták Engler és munkatársainak azon megállapítását, miszerint a 2020 tavaszi otthontanulás időszakában a társadalmi státust meghatározó anyagi, kulturális tőke nagyságát felülírta a családon belül mozgósítható kapcsolati tőke,¹⁹ hiszen a vizsgált roma családok esetében a családon belül mozgósítható erőforrások egyfajta szűkössége volt tapasztalható,

¹⁷ Jenkins, Henry – Purushotma, Ravi – Weigel, Margaret – Clinton, Katie – Robinson, Alice J. : *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century.* MIT Press, 2009.

¹⁸ Livingstone, 2016.

¹⁹ Engler-Markos-Duda, 2018.

még akkor is, ha a szülők igyekeztek mindent megtenni a folyamatos tanulás érdekében. A technológiai eszközökhöz való korlátozott hozzáférés pedig egyértelmű hátrányt jelentett a szegregátumban élő családok számára.

A távoktatás első időszakát egyfajta tanulási folyamatnak kell tekintenünk, melyben nagyfokú alkalmazkodásra volt szükség. Szilveszter és munkatársai szerint a tanulás sikerességét ebben a helyzetben az új helyzethez való alkalmazkodás képessége jobban befolyásolta, mint a családok anyagi helyzete, vagy a szülők iskolai végzettsége.²⁰ Ugyanakkor mi azt is tapasztaltuk, hogy az otthon tanulás kihívásaival a középosztálybeli családok több ok miatt könnyebben meg tudtak küzdeni. Előnyük nem csak a digitális eszközök birtoklásában és az állandó internetkapcsolat lehetőségében mutatkozik meg. A hátrányos helyzetű fiatalok, úgy tűnik, eleve kevesebb aktivitást mutatnak a digitális világban, kevésbé gyakorlott felhasználók, emellett kevesebb külső támogatást kapnak a kortársaktól és a családtól. Mindezeket figyelembe véve a digitális oktatás és otthontanulás kihívásaihoz talán a szegregátumban élő romák tudtak a legnehezebben alkalmazkodni. Éppen ezért egyet értünk Kendével és munkatársaival abban, hogy a digitális oktatásra való kényszerű átállás vélhetően tovább növelte az oktatási egyenlőtlenségeket hazánkban.²¹

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bognár Éva – Dessewffy Tibor – Galács Anna – Pintye István – Rét Zsófia – Ságvári Bence – Sülyi Áron: *Digitális szakadék monitor – Nemzetközi példák és magyarországi alkalmazás*. ELTE-Ithaka Információs Társadalom- és Hálózat-kutató Központ, 2004.
- DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter: From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use As Penetration Increases". *Working Paper Series*, # 15 Summer 2001.
- Engler Ágnes – Markos Valéria – Dusa Réka Ágnes: Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 2021/1. 7287.
- Jenkins, Henry – Purushotam, Ravi – Weigel, Margaret – Clinton, Katie – Robinson, Alice J. : *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Media Education for the 21st Century. MIT Press, 2009.
- Károlyi Borbála – Fehérvári Anikó: Az alsó tagozatosok kortárskapcsolatai az offline és online térben. *Educatio*, 2021/1. 103–111.

²⁰ Szilveszter és mtsa, 2021.

²¹ Kende-Messing-Fejes, 2021.

- Kende Ágnes – Messing Vera – Fejes József Balázs: Hátrányos helyzetű tanuló digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárások idején. *Iskolakultúra*, 2021/2. 76–97.
- Livingstone, Sonia – Leslie Haddon – Anke Goerzig: *Children, Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. Bristol: Policy Press, 2012.
- Livingstone, Sonia – Julian Sefton-Green (eds.): *The Class – Living and Learning in the Digital Age*. New York: New York University Press, 2016.
- Livingstone, Sonia – Giovanna Mascheroni – Elisabeth Staksrud: European research on children’s internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 2018. vol. 20, no. 3, 1103–1122.
- Mikó Fruzsina – Nagy Beáta: Techviselkedés a családban a kamaszok szemszögéből. *Szociológiai Szemle*, 2021/2. 30–61.
- Osváth Andrea – Papp Z. Attila: *Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei*. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf
- Proháczik Ágnes: A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 2020/3. 208–219.
- Székely Levente: Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., 2018. 41–76.
- Székely Levente – Aczél Petra: Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. . In: Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft., 2018. 351–380.
- Szilveszter Áron – Kassai Réka – Takács Zsófia K. – Futó Judit (2021): Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 2021/1. 72–87.
- Tóth Péter: Fogyasztás: kultúra, média IKT, online lét, számítógépe játék. In: *Marhón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Budapest: Excenter Kutatóközpont, 2016.