

# A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ALAKULÁSA A TANTERMEN KÍVÜLI, DIGITÁLIS MUNKAREND IDEJÉN A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, KISTELEPÜLÉSEN ÉLŐ FIATALOK KÖRÉBEN

– Galán Anita –

## Bevezetés

A Covid-19 miatti lezárások következtében újfajta kihívásokkal kell szembenéznie a világ társadalmainak. A vírus és a vele járó ismeretlen megbetegedés, illetve az ettől való félelem mellett az új típusú munkaszervezés, a növekvő munkanélküliség és a távoktatás is kihívásokat jelent.

Ezek a nehézségek sokkal inkább érintik a marginalizálódó csoportokat, akiknek helyzete a munkaerőpiacon labilisabb és a digitális munkarendben való részvétele az eszközök és az internet hiánya, tehát a digitális egyenlőtlenségek miatt is nehézségekbe ütközik.

Jelen tanulmány célja a digitális egyenlőtlenségek definiálása és a magyarországi helyzet ábrázolása után annak bemutatása, hogyan tudtak részt venni a távoktatásban a hátrányos helyzetű, kistelepülésen élő, főként roma fiatalok. Ennek feltárásához interjúkat készítettünk olyan kelet-magyarországi, szociális szektorban dolgozó szakemberekkel, akik kapcsolatban vannak a hátrányos helyzetű családokkal, diákokkal, látták, segítették őket a otthoni tanulás során.

## Digitális egyenlőtlenségek

Az internet és az információs-kommunikációs technológiai eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök) penetrációja hatással van az oktatásra, a munkaerőpiacra, az interperszonális kapcsolatokra és a devianciákra (új típusú függőségek, online zaklatás megjelenése stb.), de a társadalmi egyenlőtlenségek köre is új fogalommal bővült (DiMaggio & Hargittai, 2001; Wallace, 2009; Galán, 2013; McCrindle & Wolfinger, 2014). Utóbbi háttérében az áll, hogy a digitális eszközökből nem tudnak egyformán részesülni az egyének, illetve ha részesülnek is, az eltérő használat további megosztottságot eredményezhet közöttük.

Először az 1990-es években jelent meg a digitális megosztottság fogalma, amely az internet és az IKT-eszközök hozzáféréseire irányult a társadalmon belül. Azt vizsgálták, ki rendelkezik internettel, illetve az ehhez

szükséges felszereléssel, és ki nem (Norris, 2001; DiMaggio & Hargittai, 2001; DiMaggio, Hargittai, Celeste & Shafer, 2004).

Az internet terjedésével azonban a kutatók rájöttek, már nem az a fontos, ki fér hozzá a világhálózathoz és ki nem, hanem hogy ki mit csinál és mit tud csinálni online, tehát a használat minősége és tartalma vált megkülönböztető dimenzióvá. Ennek oka, hogy bár a penetráció szinte teljes, akkor sem jelenthetjük ki, hogy a digitális megosztottságnak vége, hiszen új aspektusok, méghozzá a hozzáférés (internetkapcsolat és eszközök) minősége, valamint a felhasználók közötti különbségek – mint például a felhasználói tudás vagy a társadalmi támogatottság – válnak fontossá. Ezek a másodlagos digitális egyenlőtlenségek, míg a hozzáférés eltéréseiből fakadókat a továbbiakban elsődleges digitális egyenlőtlenségként definiáljuk (DiMaggio & Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004).

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatához DiMaggio és Hargittai (2001) öt dimenziót különítettek el. Az első a technikai felszerelés és a hálózati kapcsolatok egyenlőtlensége, ami a számítógép, az azon futó szoftverek, valamint az internetkapcsolat minőségének fizikai különbségeiből ered. A második a használat céljában és tartalmában érhető tetten: az internet által növelhető a kulturális tőke, ám vannak, akik csupán szórakozási vagy kapcsolattartási céllal használják. Míg számos online tevékenység triviálisnak tűnhet a felhasználóknak, a legtöbb mégis elvár egy bizonyos szintű szakértelmet; ezt méri a harmadik dimenzió, a készségek, képességek egyenlőtlensége. A használók közti eltérések negyedik dimenziója az elérhető társadalmi támogatás mértékében van, vagyis abban, hogy az internetező mennyire számíthat más, tapasztaltabb felhasználóktól segítségre, amikor eléri a felhasználói tudásának határait. Az ötödik dimenzió, a használat autonómiájának egyenlőtlensége, az internethasználat helyéből, illetve annak kontrolláltságából fakad. Ez alatt az olyan körülményeket értjük, mint hogy hol van alkalma a felhasználónak internetezni, mennyit kell utaznia hozzá, van-e valamilyen szabályozásnak kitéve az időtartamot, a használati módokat tekintve, mennyire felügyelik a tevékenységeit, valamint hány emberrel kell megosztania az adott hozzáférést. Ezek az egyenlőtlenségi dimenziók összeadódva heterogén előnyszerzési lehetőségeket jelentenek, amelyek meghatározó összefüggést mutatnak a társadalmi rétegzettség alapjait képező tényezőkkel (DiMaggio et al., 2004).

Az elmúlt években a digitális egyenlőtlenségek elmélete új fogalommal, a harmadlagos digitális egyenlőtlenségekkel bővült, amely az eredményekre vonatkozik. Ez az a szint, amely a legvilágosabban feltárja, hogyan képezi újra a digitális egyenlőtlenség a társadalmi egyenlőtlenségeket annak nyomon követésével, hogy a hozzáférés és a készségek valójában hogyan segíthetik elő az emberek életének megváltozását (Katz, Jordan & Ognyanova, 2021).

A következőkben a Magyarországon tapasztalható digitális egyenlőtlenségek rövid összefoglalására teszünk kísérletet.

## Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon

**MAGYARORSZÁGON AZ ELMÚLT ÉVEKBEN SZÁMOTTEVŐEN NÖVEKEDETT A HÁZTARTÁSOK INTERNET ELLÁTOTTSÁGA, ÁM MÉG ÍGY IS AZ EURÓPAI UNIÓS ÁTLAG ALATTI ARÁNYBAN VAN JELEN A VILÁGHÁLÓ A MAGYAR EMBEREK OTTHONAIBAN.**

2014-ben a penetráció 73%-os volt (EU-s átlag: 80%), 2019-ben pedig 80%-os (EU-s átlag: 90%), így az unión belül a tizenhetedik helyet foglalja el hazánk (11).

A szolgáltatók közötti verseny hatására folyamatosan csökken a szolgáltatás ára, amelyet így egyre többen engedhetnek meg maguknak. Ennek ellenére jelentősek a regionális különbségek a penetrációban, illetve az infrastruktúra minőségében, gyorsaságában, de még árában is. A kisebb településeken jellemzően lassabb, drágább internetet tudnak csak beköttetni a lakosok (12).

Az internet hazai elterjedtsége, az elsődleges digitális egyenlőtlenségek összhangban vannak a regionális egyenlőtlenségekkel. Legmagasabb arányban Budapesten, illetve a közép-dunántúli régió háztartásaiban



érhető el a világháló, megfigyelhető továbbá a területi egyenlőtlenségekre jellemző nyugat–kelet diverzitás is (13). Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek tehát még nem szűntek meg teljesen, leginkább a keleti országrészben fekvő kisebb településeken érhetőek tetten. Vajon mi a helyzet a másodlagos, a használat különbözőségeiből fakadó digitális egyenlőtlenségekkel?

Korábbi kutatásunkban (Galán, 2019) debreceni Z generációs fiatalok mintáján vizsgáltuk a digitális egyenlőtlenségeket. A másodlagos digitális egyenlőtlenségek szempontjából vegyes képet kapunk. Az adatokat elemezve kijelenthetjük, hogy a fiatalok nagy része egész nap, még iskolaidőben is online van, azonban az általuk végzett tevékenységek között jelentős eltérések mutathatók ki. Külföldi vizsgálatok szerint (Hargittai & Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Buente & Robbin, 2008; Eynon, 2009; Zillien & Hargittai, 2009; Boyd, 2011; Hargittai, 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státusz, valamint az internet tökenövelő használata<sup>1</sup> között, amelyet empirikus kutatásunkban is sikerült bizonyítanunk. A fiatalok online tevékenysége alapvetően a szórakozásra épül, a kulturális tőke és az iskola típusa azonban szignifikánsan meghatározza, hogy folytatnak-e, és milyen mértékben, tökenövelő tevékenységet a kutatásba bevont fiatalok. Míg a magas kulturális tőkájú válaszadók 88,9%-a használja az internetet a tanulmányaihoz, addig ez az arány az alacsony kulturális tőkájűek között csaknem a fele, 45,8%. A magasabb státuszú iskolába járók nemcsak több, de színvonalasabb oldalakat (pl. Magyar Elektronikus Könyvtár, Matarka, Google Scholar stb.) látogatnak, mint az alacsony státuszúak, akik a Google keresőt és a Wikipédiát részesítik előnyben, ha a tanulmányaik miatt interneteznek.

A legélesebb különbségeket az iskola típusa okozza, amely hatással van egyebek mellett az informatika-oktatás minőségére, arra, milyen oldalakat, applikációkat alkalmaznak a tanulmányaik folytatása során, milyen online nyelvtanuló alkalmazásokat használnak, de befolyásolja az IT-tudásuk mértékét is. Minél magasabb IT-tudású valaki, annál valószínűbb, hogy átlag feletti módon használja az internetet a tökenövelésre (Galán, 2019).

A kulturális tőke kiemelt fontosságú, ugyanis Angelusz és munkatársai szerint „*az információs társadalom egyenlőtlenségi rendszerében felértékelődik a humán (kulturális) tőke szerepe (iskolai oktatás, képzés, nyelvtudás stb.), ezen belül pedig a kulturális tőkében egyre fontosabbá válik a digitális írástudás, az infokommunikációs eszközök használatához szükséges ismeret, tudásanyag*” (Angelusz et al., 2004, 310. o.). Látható módon a kutatásaink (Galán, 2019) eredményei Angeluszék megállapításait támasztják alá;

## **AZ ALACSONY KULTURÁLIS TÖKÉJŰEK KEVÉSSÉ HASZNÁLJÁK TÖKENÖVELÉSRE AZ INTERNETET, EZZEL AZ ELEVE ADOTT HÁTRÁNYAIKAT SÚLYOSBÍJTÁK, KONZERVÁLJÁK.**

A magas IT-s tudás, az online tökenövelés, a tanulmányokhoz szükséges hatékony internethasználat tehát elengedhetetlenül fontosak lennének a digitális hátrányok leküzdésében. „*A hagyományos szociokulturális hátrányok ugyanis átköltöznek az információs térbe is, és a korábbi társadalmi szakadék többszintű digitális szakadékká transzformálódik. Hiába sikerül előrelépni az eszközellátottságban vagy a hálózati hozzáférésben, ha a digitális tartalmak és tevékenységek nem gyarapítják az erőforrások vagy a megoldások készletét, ha nem erősödnek fel az integrációs mechanizmusok*” (Rab & Z. Karvalics, 2017, 71. o.).

Empirikus vizsgálataink (Galán, 2019) alapján tehát összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az alacsony kulturális tőke alacsony IKT-s és internetes tudással jár, amely pedig ahhoz vezet, hogy a fiatalok az elvileg mindenki számára nyitott és számos lehetőséggel szolgáló internetet sem tanulják meg tökenövelő céllal használni. Mindezek fényében rendkívül fontos megvizsgálunk, hogy milyen hatással van a hátrányos helyzetű fiatalok életére a távoktatás, hogyan tudnak részt venni benne annak ellenére, hogy az internet kezeléséhez szükséges készségeik alacsonyabbak és korábban kevéssé volt jellemző rájuk az online tartalmak használata a tanulmányaikhoz.

<sup>1</sup> Tökenövelő online tevékenység minden olyan tevékenység, amely alkalmas a kulturális tőke növelésére, mint pl. nyelvtanulás, nyelvgyakorlás, információk keresése, tanulás, hírolvasás.

## Távoktatás hatásai – nemzetközi kutatási eredmények

A világvárvány alatt a meglévő társadalmi-technikai eltérések gyakran megnövekednek; a kirekesztés, a marginalizáció és a sebezhetőségek különféle formái jelennek meg. Ezen különbségek nagy részét a digitális technológia közvetíti, részben a társadalmi távolságtartás és a lezárások miatt, amelyek a személyes kapcsolatokat digitális interakciókkal helyettesítik (Zheng & Walsham, 2021). A következőkben a nemzetközi kutatási eredmények alapján mutatjuk be a digitális munkarendű oktatás hatásait, a különböző országokban tapasztalt nehézségeit, valamint az alacsony és a magas státuszú diákok közötti eltéréseket.

Azoknak a tanulóknak, akiknek problémái adódtak a távoktatás során a digitális eszközökkel és az internetkapcsolattal, alacsonyabb távoktatási jártassággal (RLP – remote learning proficiency) rendelkeztek, és ők a tantermi oktatás idején is szenvedtek a digitális egyenlőtlenségek miatt (Katz et al., 2021).

Andrew és kollégái (2020) brit kutatása alapján az iskolabezárások szinte biztosan növelik az oktatási egyenlőtlenségeket.

**A JOBB ANYAGI HELYZETBEN LÉVŐ CSALÁDOK GYERMEKEI 30%-KAL HOSSZABB IDŐT TÖLTENEK OTTHONI TANULÁSSAL. A LEGFELSŐ JÖVEDELMI ÖTÖDBE TARTOZÓ GYEREKEK ÁTLAGOSAN 5,8 ÓRÁT TÖLTENEK ISKOLAI ELFOGLALTSÁGOKKAL EGY NAP, 75 PERCCSEL TÖBBET, MINT A LEGALSÓ ÖTÖDBE TARTOZÓ KORTÁRSAIK (4,5 ÓRA). EZ AZT JELENTI, HOGY EGY HÓNAP ALATT CSAKNEM EGY HÉTTEL TÖBB EXTRA TANULÁSI IDEJÜK VAN.**

Ennek nagyon komoly hosszú távú következményei lehetnek annak fényében, hogy akár heti egy óra plusz oktatási idő is jelentősen javíthatja a tanulmányi eredményeket.

Egy német kutatás (Grewenig, Lergetporer, Woessmann & Zierow, 2020) szintén megerősíti, hogy a távoktatás negatív hatással van a diákok tanulással töltött idejére, amely napi 7,4 órától 3,6 órára csökkent. Ez a visszaesés sokkal jobban érintette a gyengébb tanulókat, akik kb.



fél órával (3,4 óra) kevesebbet töltöttek a tanulmányaik miatt online, mint a jó tanuló társaik (3,9 óra). A tanulásra fordított idő helyett a vizsgálat eredményei szerint a gyengébb tanulók átlagosan napi 6,3 órát töltöttek (a jó tanulók másfél órával kevesebbet) képernyő előtti szórakozással; tévénézéssel, számítógépes játékokkal, közösségi oldalakkal.

Ezen időtényezők változásának egy holland kutatás (Engzell, Frey & Verhagen, 2021) szerint az lett az eredménye, hogy az iskolai bezárások után az általános iskolába járók a jó infrastrukturális ellátottság ellenére is átlagosan 3%-ot veszítettek tanulmányi eredményeikből, az általános képességeik és a konkrét tananyag tekintetében egyaránt. Egy átlagos diák így alig vagy egyáltalán nem fejlődött az otthon töltött idő alatt. Sokkal nagyobb (55%) volt a veszteség az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei között.

Ennek hátterében az áll, hogy az alacsonyabb státuszú szülők kevésbé tudják segíteni gyermekeiket a távoktatás idején. Egy másik holland kutatás (Bol, 2020) a szülők iskolai végzettsége alapján vizsgálta meg, hogyan tudják a szülők a gyermekeiket segíteni az online oktatás során. A legtöbb szülő próbálta segíteni a gyermekét a lezárás alatt az általános iskolákban, azonban a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők sokkal inkább bevonódtak (70%) és képesnek érezték magukat (86%) a gyermekek iskolai segítésére, mint a középfokú végzettséggel rendelkező szülők (50% vonódott be, 63% érezte rá magát képesnek). Középfokú iskolában már kevésbé segítik a gyerekeket a szülők a kutatás alapján. Negyedük egyáltalán nem érzi magát képesnek arra, segítse a gyermeke online tanulmányait, és ahogy az általános iskolák esetében, itt is az egyetemi végzettséggel rendelkezők azok, akik inkább tudnak segíteni.

A brit kutatás (Andrew et al., 2020) kiemeli, hogy a jobb anyagi helyzetű fiatalok azon túl, hogy jobb otthoni technikai eszközeik vannak és magasabb szintű szülői támogatásról számolnak be, több személyre szabott segítséghez férhetnek még hozzá, például magántanárhoz vagy a tanáraikkal folytatott online beszélgetésekhez.

Ezek a tényezők összeadódva a kutatók szerint biztosan tovább növelik az oktatási egyenlőtlenségeket.

A nemzetközi kutatások alapján a távoktatással töltött hónapok tehát olyan szintű lemaradást okoznak a marginalizált csoportokon belül, amelyeket nem, vagy csak nagyon nehezen tudnak a diákok ledolgozni. Ezek alapján érdemes megvizsgálunk, hogy milyen hatása van a digitális munkarendű oktatásnak a hazai hátrányos helyzetű fiatalok körében.

## Módszertan

A kutatás célja bemutatni a távoktatással összefüggésben megjelenő digitális egyenlőtlenségeket a kelet-magyarországi kistéleplésen élő, hátrányos helyzetű, nagyrészt roma<sup>2</sup> fiatalok között.

Ahogy korábban bemutattuk, az elsődleges digitális egyenlőtlenségek szempontjából a regionális egyenlőtlenségek miatt a kelet-magyarországi kistéleplésen élők vannak a legrosszabb helyzetben, körükben a legkisebb az internet penetrációja. Emiatt választottuk ezt a térséget a vizsgálatunkhoz, ugyanis itt élnek azok a fiatalok, akiknek nagy valószínűséggel komoly nehézséget okozott a lezárások után a távoktatásra való átállás. Jelen vizsgálat egy feltáró kutatás, amelynek célja a probléma megismerése, egy későbbi, nagyobb kutatás előkészítése, a lehetséges kutatási irányok feltárása. Ehhez interjúkat készítettünk olyan kelet-magyarországi szociális szakemberekkel, akik munkájuk során (iskolában, családsegítő és gyermekjóléti központnál) kapcsolatba kerülnek azokkal a hátrányos helyzetű családokkal, akiknek a legnehezebb volt a távoktatásban való részvétel.

A kutatás során négy szociális területen dolgozóval készült félig strukturált interjú. Az alanyokat hólabda módszerrel értük el. Az interjúk felvételére a pandémiás helyzet miatt online került sor.

Mivel nem célunk az alanyok válaszainak összehasonlítása, csupán az általános tendenciák ábrázolása, így azokat együttesen kezelve, összegezve fogjuk bemutatni.

<sup>2</sup> Jelen kutatás azokat tekinti romának, akiket a velük dolgozó szakemberek annak tartanak.

## Eredmények

A következőkben az interjúalanyok válaszai alapján vizsgáljuk meg a digitális egyenlőtlenségek alakulását a távoktatás során.

Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek kapcsán minden interjúalany az IKT-eszközök és az internet jelentős mértékű hiányáról számolt be. Laptop, számítógép nagyon kevés családban fordult elő, csak elvétve tudtak ilyesmit adományként juttatni a diákoknak. A szakemberek beszámolóí szerint az iskolák nem tudtak, nem mertek IKT-eszközöket kiadni, civil szervezetek adományai jutottak el elsősorban a településekre.

Okostelefon több családban is van, azonban gyakran családonként csak egy (sokszor az is törött), amit a szülő használ, így a gyerek(ek) – több családban akár hat-nyolc gyerek is van egy telefonra – csak akkor férnek hozzá, mikor a szülő otthon van. A vezetékes internet rendkívül ritka, hiszen egyrészt nincs eszköz – de akár áram, asztal sem –, amin használni tudnák, másrészt ez egy olyan havi anyagi terhet jelent, amit a hátrányos helyzetű családok

nem tudnak vállalni. Mivel nincs bevezetve az internet, így nem tudtak élni a kormány által nyújtott ingyenes eléréssel sem. Jellemzőbb körökben a mobil- vagy a kártyás internet, azonban ezek nem korlátlanok, így általában csak rövid ideig, napokig tudják alkalmazni őket, aztán a következő hónap kezdetéig nincs internetelésük.

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatakor a technikai apparátust elemezve láthatjuk, hogy a távoktatás során a hozzáférési egyenlőtlenségek mellett minőségbeli lemaradásokkal is meg kell küzdenie a hátrányos helyzetű fiataloknak. Ennek oka, hogy a rendelkezésre álló eszközök nagyrészt adományokból kapott számítógépek és egyéb elektronikus felszerelések, amelyek gyakran nem a legújabbak, így lassan működnek. Az okostelefonról való csatlakozás sok esetben nehézkes, mivel a távoktatás során használt honlapokat, oldalakat gyakran nem optimalizálták mobil eszközökre.

”

**A NEMZETKÖZI KUTATÁSOK ALAPJÁN A TÁVOKTATÁSSAL TÖLTÖTT HÓNAPOK TEHÁT OLYAN SZINTŰ LEMARADÁST OKOZNAK A MARGINALIZÁLT CSOPORTOKON BELÜL, AMELYEKET NEM, VAGY CSAK NAGYON NEHEZEN TUDNAK A DIÁKOK LEDOLGOZNI.**

”



A használat célja esetében láthattuk a korábbi kutatásunk alapján (Galán, 2019), hogy a fiatalok online tevékenysége főleg szórakozásra épül, a tökenövelő alkalmazások használata pedig szignifikáns összefüggést mutat a kulturális tőkével és az iskola típusával is. Állításunkat jelen kutatásban részt vevő szakemberek is megerősítették, akik kiemelték – és ez már a készségek, képességek dimenziója kapcsán fontos –, mivel a gyerekek korábban nem használták tanulásra az online világot, így nem is tudták felvenni a távoktatás ritmusát, használni a szükséges programokat, weboldalakat (pl. Kréta, Google Classroom, Word stb.).

### **A MEGKÉRDEZETTEK SZERINT A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK NEM KÉPESEK OLYAN – MÁSOKNAK EGYSZERŰ – MŰVELETEKET ELVÉGEZNI, MINT DOKUMENTUMOK, FÁJLOK LETÖLTÉSE, FELTÖLTÉSE, SZERKESZTÉSE, KONVERTÁLÁSA VAGY PROGRAMOK TELEPÍTÉSE, MŰKÖDTETÉSE.**

Az eszközök alacsony száma, az internet rossz minősége, hiánya miatt az online, csoportos videós órák tartása lehetetlen volt, de még a korábban felvett anyagokat sem tudták visszanezni a diákok, ugyanis ekkora méretű fájl letöltését nem tette lehetővé a korlátozott mobilinternet. Emiatt volt olyan iskola, ahol zárt Facebook-csoportokat hoztak létre az osztályoknak, hogy ott folytathassák a közös tanulást, hiszen a közösségi oldal az egyik olyan alkalmazás, amit mindenki tud kezelni a hátrányos helyzetűek között is, és amely okostelefonról is könnyen elérhető. Másik esetben a diákok összegyűltek olyan osztálytársuknál, akinek volt otthon számítógépe, internetelérése, és közösen dolgozták ki a kapott feladatokat, vagy valaki kidolgozta, a többiek pedig átmásolták róla.

Nagyon fontos szerepe lenne itt a szülőknek abban, hogy segítsék a gyermekeiket az online oktatás során – ahogy a korábban bemutatott külföldi kutatások (Bol, 2020; Andrew et al., 2020) is bizonyították –, azonban a kutatásba bevont tanulók szülei egyáltalán nem használják az internetet, a segítségnyújtásuknak így nincs realitása. A szakemberek szerint a szülők nagy része nemcsak az IKT-eszközökkel kapcsolatban, de a diákok tananyagában sem tud segíteni alacsony iskolázottsá-

ga és funkcionális analfabetizmusa miatt, ráadásul sok esetben nem is tartják fontosnak a tanulást, így annak feltételeit sem biztosítják. A szakemberek beszámolója alapján az eszközhiány és a szülői támogatás hiánya miatt sokan kiestek a távoktatásból, szünetként tekintettek a lezárások időszakára, vagy a ház és a kisebb testvéreik körül segédkeztek, ha már úgymint otthon maradtak.

Voltak olyan települések, ahol – az internet és az IKT-eszközök hiánya miatt – a távoktatás semmilyen formában nem tudott működni. Ezekben a településeken papír formátumban vehették fel a gyerekek a feladatokat minden hétfőn az iskolában, amelyeken aztán egy hétig dolgozhattak otthon, egyedül. Az interjúalanyok véleménye azonban, hogy ezek sem mentek egyszerűen, mert nem tudták önállóan értelmezni a feladatokat a diákok, de sokszor az írás, olvasás is problémát jelent számukra. A szakemberek megfigyelései szerint az alsó tagozatos tanulók inkább részt vettek ilyen módon a távoktatásban, mint a felsősök. Utóbbiak közül többen estek ki,



valószínűleg azért, mert dolgozni kényszerültek, vagy a kisebb testvéreikkel foglalkoztak, akiket az intézményi bezárások miatt nem tudtak kikre hagyni a szüleik.

Az autonómia dimenziója kapcsán szintén jelentős lemaradásban vannak a hátrányos helyzetű, kistelepülésen élő diákok. Jellemző, hogy az egész család egy szobában él, így minden gyermek egyszerre, egy helyen, és ahogy fentebb bemutatuk, egy eszközön tanulna párhuzamosan, ami megvalósíthatatlan. Sem a technikai háttér, sem a nyugodt körülmények, sem az autonóm internethasználat nem megoldható a szakemberek szerint a kutatásunk célcsoportja körében, és a családokra sem jellemző a tanulást támogató attitűd. Többször előfordult olyan eset, hogy bár be tudott jelentkezni a tanuló a videóchatbe, azonban nem tudott részt venni az órán, mert a család többi tagja a szobában hangoskodott, nem törődve az online órával.

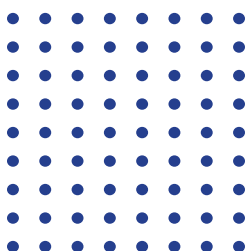
A tantermi tanítás újraindulása után az iskolák hatalmas szintű lemaradást tapasztaltak. A megkérdezett, szociális területen dolgozók szerint a diákok tanulási motivációját, érdeklődését a nappali tanulmányi rend alatt is nehéz fenntartani, a digitális oktatás pedig még inkább felerősítette a gyerekek aktivitásának hiányát. Volt, ahol a tanév végén összesűrítve próbálták leadni a kimaradt anyagot, máshol inkább szeptemberben folytatták ott, ahol márciusban abbahagyták. A szakemberek egyöntetű véleménye, hogy a pandémiás időszak fokozta a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási hátrányait.

## Összegzés

Kutatások alapján (Seymour, Skattebal & Pook, 2020) a sikeres távoktatáshoz jó eszközellátottság (internet és IKT-eszközök), valamint támogatás (iskolai és szülői egyaránt) szükséges.

Tanulmányunk célja az volt, hogy a digitális egyenlőtlenségek feltárásával mutassuk be a digitális munkarendű oktatás hatásait a hátrányos helyzetű, kelet-magyarországi kistelepülésen élő, főként roma diákok körében. Ahogy láttuk, a fiatalok számára a sikeres távoktatáshoz szükséges elemek közül egyik sem adott. Nincsenek saját eszközeik, nincs, vagy csak korlátozottan van internetelésük, a szüleik sem tudják őket segíteni a tananyag feldolgozásában, sőt, sokszor kihasználják, hogy otthon van a fiatal, és a tanulás helyett a ház körüli teendőkhöz vonják be őket.

Magyarországon az oktatási intézmények szinte egyedülálló módon járulnak hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez, az iskola nem képes kompenzálni az otthonról hozott hátrányokat (Ferge, 2008). Feltáró kutatásunk alapján ez a folyamat a távoktatás során a digitális egyenlőtlenségek, a szülői támogatás, a megfelelő pedagógiai segítség és a motiváció hiánya miatt tovább erősödött.





## Felhasznált irodalom

- Anderson, B. (2008). The Social Impact of Broadband Household Internet Access. *Information, Communication & Society*, 11 (1), 5–24.
- Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020). *Learning During the Lockdown: Real-Time Data on Children's Experiences During Home Learning*. [https://www.ifs.org.uk/uploads/Edited\\_Final-BN288%20Learning%20during%20the%20lockdown.pdf](https://www.ifs.org.uk/uploads/Edited_Final-BN288%20Learning%20during%20the%20lockdown.pdf) (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Angelusz R., Fábrián Z. & Tardos P. (2004). Digitális egyenlőtlenségek és az info-kommunikációs eszközhasználat válfajai. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2004* (pp. 309–331). Budapest, HU: TÁRKI
- Bol, T. (2020). *Inequality in Homeschooling During the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q/> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Boyd, D. (2011). White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook. In: Nakamura, L. & Chow-White, P. A. (Eds.), *Race After the Internet* (pp. 203–222). New York, NY: Routledge.
- Buente, W. & Robbin, A. (2008). Trends in Internet Information Behavior, 2000–2004. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(11), 1743–1760.
- DiMaggio, P. & Hargittai E. (2001). *From the „Digital Divide” to „Digital Inequality”: Studying Internet as a Penetration Increases*. <https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf> (Letöltés dátuma: 2018. 05. 13.)
- DiMaggio, P., Hargittai E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: *From Unequal Access to Differentiated Use*. <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggio-et-al-digitalinequality.pdf> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Eynon, R. (2009). Mapping the Digital Divide in Britain: Implications for Learning and Education. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 277–290.
- Ferge Zs. (2008). Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 19(2), 3–14.
- Galán A. (2013). Internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében. In: Kálai S. (Ed.). *Juvenilia. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája V*. (pp. 105–119). Debrecen, HU: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Galán A. (2019). *Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében*. Debrecen, HU: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Grewenig, E., Lergertporer, P., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). *Covid-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. [https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1\\_wp8648.pdf](https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf) (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Hargittai E. & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602–621.
- Hargittai E. (2011). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the 'Net Generation'. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.
- Katz, V. S., Jordan, A. B. & Ognyanova, K. (2021). Digital Inequality, Faculty Communication, and Remote Learning Experiences During the Covid-19 Pandemic: A Survey of U.S. Undergraduates. *PLoS ONE*, 16(2), e0246641. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246641> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- McCrindle, M. & Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ*. Bella Vista, NSW: UNSW Press.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rab Á. & Z. Karvalics L. (2017). Harmadik generációs információs írástudás-fejlesztés a gyermeki életésélyek javításáért. *Információs Társadalom*, 17(2), 69–77.
- Seymour, K., Skattebol, J. & Pook, Ben (2020). Compounding Education Disengagement: Covid-19 Lockdown, the Digital Divide and Wrap-Around Services. *Journal of Children's Services*. 15(4), 243–251.
- Wallace, P. (2006). *Az internet pszichológiája*. Budapest, HU: Osiris Könyvtár.
- Zheng, Y. & Walsham, G. (2021). Inequality of What? An Intersectional Approach to Digital Inequality Under Covid-19. *Information and Organization*, 31(1), 100341. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100341> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Zillien, N. & Hargittai E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274–291.
- I1: Digital Economy and Society Statistics – Households and Individuals [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital\\_economy\\_and\\_society\\_statistics\\_-\\_households\\_and\\_individuals](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals) (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- I2: [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf) (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- I3: Digital Economy and Digital Society Statistics at Regional Level [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital\\_economy\\_and\\_digital\\_society\\_statistics\\_at\\_regional\\_level#Database](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_digital_society_statistics_at_regional_level#Database) (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)