



HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OTTHONI TANULÁSA A JELENLÉTI ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁS IDEJÉN

Engler Ágnes

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet;
Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
engler.agnes@arts.unideb.hu
engler.agnes@koppmariaintezet.hu

Antal István

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
antal.istvan@koppmariaintezet.hu

Markos Valéria

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
markos.valeria@koppmariaintezet.hu

Trásy Lilla

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
trasy.lilla@koppmariaintezet.hu

Pári András

Kopp Mária Intézet a Népesedésér és a Családokért
pari.andras@koppmariaintezet.hu

Absztrakt

A világméretű járvány kitörését követően a neveléstudományi vizsgálatok célkeresztjébe került a digitális – más kifejezéssel online vagy távolléti – oktatás, elsősorban didaktikai, oktatás- és nevelésszociológiai aspektusból. Utóbbi kutatásokban a család, a családi háttér, a szülői bevonódás a korábbiaktól (ti. jelenléti oktatás) eltérő figyelmet kapott, hiszen az otthoni tanulás új értelmet nyert az otthonokba beköltöző iskola miatt. A szülő és a pedagógus együttműködése pedig azon túl, hogy teljes mértékben az online térbe helyeződött át, új síkra lépett: a szülők eddig soha nem tapasztalt módon tekinthettek be a tanórai történésekbe, sőt a megfelelő helyszín és az IKT-eszközök biztosításától kezdve, a tananyag megértésén keresztül, a házi feladatok befotózásáig maguk is aktív részeseivé váltak a tanítási-tanulási folyamatnak.

Mindezen újkeletű kihívások eredményessége természetesen a családi háttér által biztosított lehetőségek és feltételek függvénye is volt a pedagógusok és az iskola erőfeszítései mellett, tehát a klasszikus nevelésszociológiai tétel (ti. a társadalmi háttér, a szocioökonómiai státusz és az iskolai eredményesség, pályafutás szorosan összefügg) feltételezhetően az iskola falain kívül rekedt oktatásban is érvényesült.

Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulásának jellegzetességeit tártuk fel két különböző vizsgálat adatainak segítségével. Az első kutatás közvetlenül a pandémia kitörése előtt, a jelenléti oktatás idején készült, a másik felmérés az első hullámot követő karantén miatt elrendelt távolléti oktatás tanulságait igyekezett megragadni. A két adatfelvétel szerencsés időzítésének köszönhetően az otthoni tanulást, a szülők bevonódását, a családi háttér által biztosított

lehetőségeket hagyományos és atipikus körülmények között vizsgálhattuk a hátrányos helyzetű tanulók és családjaik körében.

Kulcsszavak: hátrányos helyzetű tanulók, otthoni tanulás, digitális oktatás, családi segítségnyújtás

Bevezetés

Tanulmányunkban a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulását helyeztük fókuszba. Két különböző felmérés eredményeinek segítségével vizsgáltuk meg a 2020-ban felbukkanó világjárvány által előidézett „oktatástörténeti vízválasztót”, a jelenléti és távolléti oktatás jellegzetességeit. A két kutatás egybevetése a megszokottól eltérő módon történik; nem is beszélhetünk összehasonlításról, sokkal inkább összekapcsolásról. A két felmérés különböző időpontokban, különböző céllal, eltérő mérőeszközökkel, más-más alapsokaságon, más-milyen mintavétellel történt. Közös nevezőt képez a hátrányos helyzet és az otthoni tanulás két különböző pillanatfelvételen: a járvány kirobbanása előtt, a jelenléti oktatás utolsó heteiben (2020. január, február), illetve az első karantén időszakának feloldását követően (2020. június–augusztus). Az első a hagyományos, a második a digitális oktatásra reflektál.

A két országos, több szempontból reprezentatív, személyes lekérdezéssel, papíralapú kérdőívvel megvalósított adatfelvétel lehetővé teszi megfontolt, óvatos következtetések levonását. Ezenkívül a vizsgált (al)mintákat úgy alakítottuk, hogy a két kutatás egy síkon összehasonlíthatóvá váljon, tudniillik mindkét esetben negyedik osztályos, hátrányos helyzetű tanulók, illetve szüleik képezik a vizsgálat tárgyát.

Fontos megjegyezni továbbá, hogy az elsőként bemutatott kutatás közvetlenül a járvány kitörése előtt készült, ám a bekövetkező oktatási eseményeket (ti. távolléti oktatás bevezetése) még sejtteni sem lehetett. A kutatás többek között a szülők és a pedagógusok kapcsolatát, a szülői bevonódást, az otthoni tanulást, a családi kommunikációt, a nevelési értékeket vizsgálta, de érintette a digitális kompetenciát, a tanulók IKT-eszköz-használatát, az ezzel kapcsolatos szülői percepciókat, így alkalmat nyújthat a „normál” működési rendben történő szemlélődéshez. A második kutatás küldetése sem kimondottan a digitális oktatás vizsgálata volt, sokkal inkább a gyermekek családi és iskolai kapcsolatai, azonban kitért az első karanténidőszak hatásaira.

A két kutatás adatainak, eredményeinek újbóli megközelítésének, összefűzésének célja a hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulásában a család, a családtagok szerepének kikapcsolása két különböző tanulási szituációban. Jól tudjuk, hogy az első hullámot követően számos hazai felmérés született a digitális oktatásra történő áttérés tapasztalatairól (ld. pl. Csapó, 2020; Fekete, 2021; Lovász-Fűtő, 2021; Molnár et al., 2021; N. Kollár, 2021), ezen belül is a hátrányos helyzetű tanulók lehetőségeiről és problémáiról (Hermann et al., 2021; Huszti, 2021; Kende et al., 2021), valamint a család szerepéről (Engler, 2020; Németh & Rajnai, 2021; Szilveszter et al., 2021). Az általunk bemutatott két nagymintás, országos, reprezentatív vizsgálatnak (ha nem is előre megfontolt szándékkal) szerencsés időzítése azonban lehetővé (és talán egyedivé) teszi, hogy többet tudjunk meg egy társadalmi csoportról (hátrányos helyzetűek) két különböző helyzetben (jelenléti és távolléti oktatás) három szempontú megközelítésben (tanuló, tanár, szülő).

Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában

A nevelésszociológia hagyományos megközelítése szerint az oktatási rendszer szükségszerűen konzerválja a kialakult társadalmi helyzetet minden hátrányával és előnyével együtt (Bourdieu, 1974). A hátrányos helyzetű családok gyermekei az iskolában rosszabbul teljesítenek, és az előrejutást biztosító mobilitási csatornákból is kiszorulnak (Kemény, 1996; Lisko, 2002; Róbert, 2004). Kevésbé árnyaltan fogalmazva, az iskolában összpontosulnak a társadalmi problémák, a családi háttér okozta nehézségek és kihívások. Az iskola feladata (lenne) ezeket kompenzálni, jobb esetben mobilitási lépcsőn elindítani a hátrányos helyzetű tanulót, tanulókat. Az iskola azonban ezt csak abban az esetben tudja megtenni, ha a hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosított oktatás minősége kiváló. Ugyanis, ellentétben az átlagos középosztályban növekvő tanulókkal, ahol a szocializáció adta

lehetőségekkel és a piacról vásárolt oktatási szolgáltatásokkal ellentételezni lehet az esetleges hiányosságokat (Lisko, 2002), a hátrányos helyzetű családok nem tudják kompenzálni az oktatás minőségi különbségeit. Ahogy Pusztai és munkatársai (2018) megállapítják, további kihívás, hogy az alacsonyabb státuszú szülők gyermekeinek nincsenek a továbbtanulásra ösztönző mintáik. Ennek ellenére az oktatás minden kétséget kizáróan olyan terület, amely hosszú távon a leghatékonyabban teremti a közösségek számára kedvező változásokat (Lopez, 2010; Pasca, 2014). Ceglédi (2018) pedig a reziliens tanulók kapcsán mutat rá a hátrányos helyzetű motivált, tehetséges diákok mobilitási lehetőségeire.

A koronavírus okozta iskolabezárásokat követően egyre több kutatás vizsgálta a digitalizáció negatív és pozitív hatásait, valamint a gyermekek társadalmi háttérének és IKT-használatának összefüggéseit. Az online oktatás előtti kutatások megállapítják, hogy a család kulturális tőkéjének (Hollingworth et al., 2011; Konok et al., 2020) és gazdasági tőkéjének nagysága pozitív hatással van a fiatalok digitális tőkéjének növekedésére (Silver, 2019). Más kutatások azt állítják, hogy az alacsonyabb képzettséggel és jövedelemmel rendelkezők körében nagyobb a médiafogyasztás (Rideout et al., 2010; Roberts & Foehr, 2008). Livingstone és munkatársai (2015) felhívják a figyelmet arra, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők törekednek leginkább az online tevékenységek visszaszorítására az otthoni környezetben, és helyette offline tevékenységekre biztatják a gyermekeket.

Számos kutatás vizsgálja a Z generáció fiataljainak képernyőidő-felhasználását, és az eredmények rávilágítanak arra, hogy egyre inkább jellemző a multitasking (Molnár & Kovácsné, 2021; Ságvári, 2012). A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy a szülők gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy mennyi időt tölt a gyermekük az online térben, és gyakran alábecsülik a chateléssel, internetes böngészéssel töltött időt, miközben a szülői minta erősen hat a gyermekek média- és IKT-használatára (Hódi et al., 2019). Olykor a mennyiségi (időbeli) korlátozásra koncentrálnak a minőség korlátozás helyett (Konok et al., 2020).

Kérdésünk, hogy vajon kitapintható-e bármilyen különbség a hátrányos helyzetűek családi kommunikációjában, digitális hozzáféréseiben, az online tanulás eredményességében a jobb társadalmi helyzetű tanulókhoz képest, illetve találunk-e eltéréseket a két oktatási mód (jelenléti, digitális) között esetükben? Feltételezésünk szerint a hagyományos nevelésszociológiai elméletek ebben az esetben is érvényesíthetők a hátrányos helyzetűek tanulmányi eredményességével kapcsolatban (ld. pl. Pusztai, 2020), valamint hipotézisünk szerint a kedvezőtlenebb helyzetben élőknél nehezebben élték meg a távolléti oktatást (Kende et al., 2021; Nahalka, 2021).

A hátrányos helyzetű tanulók és családjaik a jelenléti oktatás idején

A minta összetétele és a főbb szociodemográfiai jellemzők

A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) által készített *Értékkeremtő gyermeknevelés* című kutatás 2020. január–februári adatfelvétele a Covid-19 okozta járvány miatti lezárások előtt, vagyis az online oktatást megelőzően, jelenléti oktatás idejében történt (Pusztai & Engler, 2020). A kutatás 4. évfolyamos tanulókat vizsgált, pedagógusi és szülői kérdőív segítségével térképezte fel a diákok iskolai és otthoni tanulói környezetét. 72 oktatási intézmény működött közre az adatfelvételben.

A minta kiválasztása során törekedtünk a regionális, településtípus és szociális helyzet szerinti reprezentativitásra. A mintavétel első lépésében kiválasztásra kerültek az iskolák, majd az osztályok, vagyis többlépcsős, csoportos mintavétellel választottuk ki a kutatás alanyait, 1500 főt. Elemzésünkben az 1156 visszaküldött, érvényes szülői kérdőív adataiból dolgoztunk, almintát képezve a hátrányos helyzetű tanulókra. Az adatfeldolgozás során megnéztük a kutatásban részt vevő intézmények átlagos családháttér-indexét, amely az Oktatási Hivatal kompetenciaméréssel összekötött szülőiháttér-kérdőívének adataiból érhető el. Az almintába azoknak az iskoláknak a tanulóit vontuk be, amelyek az átlagos családháttér-index szerinti sorba rendezéskor a legutolsó 15 helyet foglalták el. Összesen 225 diák került be a mintánkba, amely a teljes minta 19,5%-a. Az általános

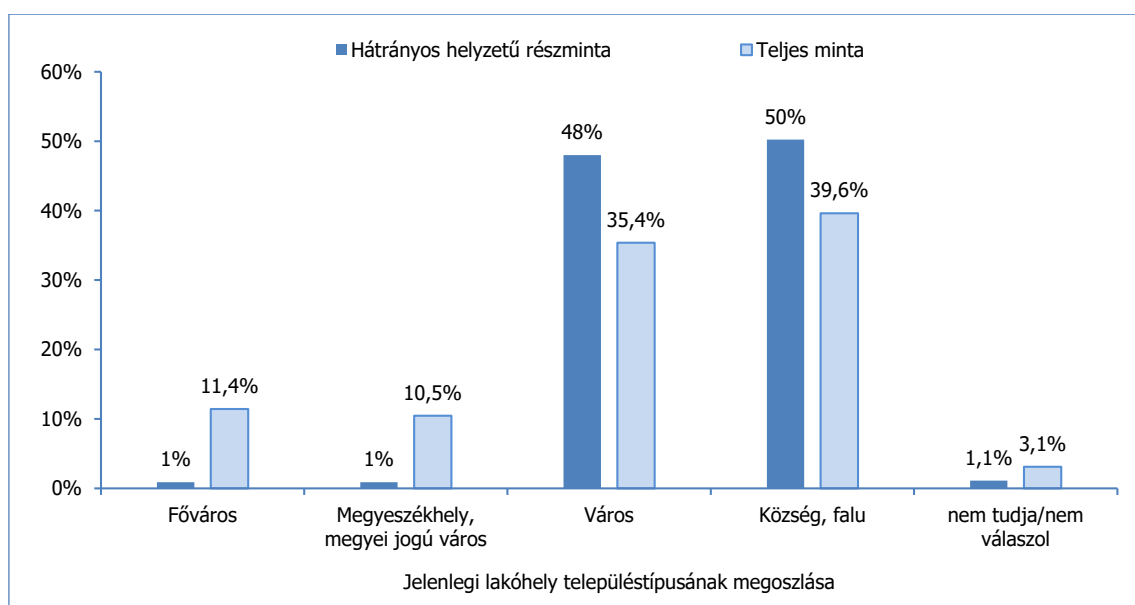
iskolai tanulók körében a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók aránya 13, illetve 7 százalék körüli (Varga, 2022), így a kapott mintánk nagyságrendileg tükrözi az országos megoszlást. A kapott almintá családiháttérindex-átlaga $-0,88$, amely meglehetősen rosszabb adat, mint a teljes minta $-0,08$ -as átlaga.

Az elemzés során a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű diákok szociodemográfiai helyzetét elemeztük, majd szabadidős tevékenységeiket, tanulásra fordított idejüket és iskolai teljesítményüket vizsgáltuk meg.

A hátrányos helyzetű részmintában a lányok aránya 45,7%, a fiúké 54,3%, ami a teljes mintához képest közel 4 százalékponttal a fiúk javára tolódott. Az almintában magasabb a nagycsaládosok aránya, a válaszadó szülők gyermekeinek száma alapján az átlagos gyermekszám 2,7, amely 3 tizeddel magasabb, mint a teljes minta átlaga.

A hátrányos helyzetű diákok szüleiről elmondható, hogy 61,3%-uk házasságban él, ami csupán 2 százalékponttal marad el a teljes minta arányától. Élettársi kapcsolatban viszont a válaszadó szülők negyede él, amely arány 5 százalékponttal magasabb, mint a teljes minta értéke. Összességében az elváltak aránya jóval alacsonyabb, mint azt az országos válási statisztika alapján várnánk (Makay & Szabó, 2018), a két mintát összevetve pedig a hátrányos helyzetűek körében valamivel alacsonyabb (7,1%) a felbomlott házasságuk aránya. Az eltérések nem mutattak szignifikáns különbséget ($\chi^2 = 12,135$; $p = 0,059$).

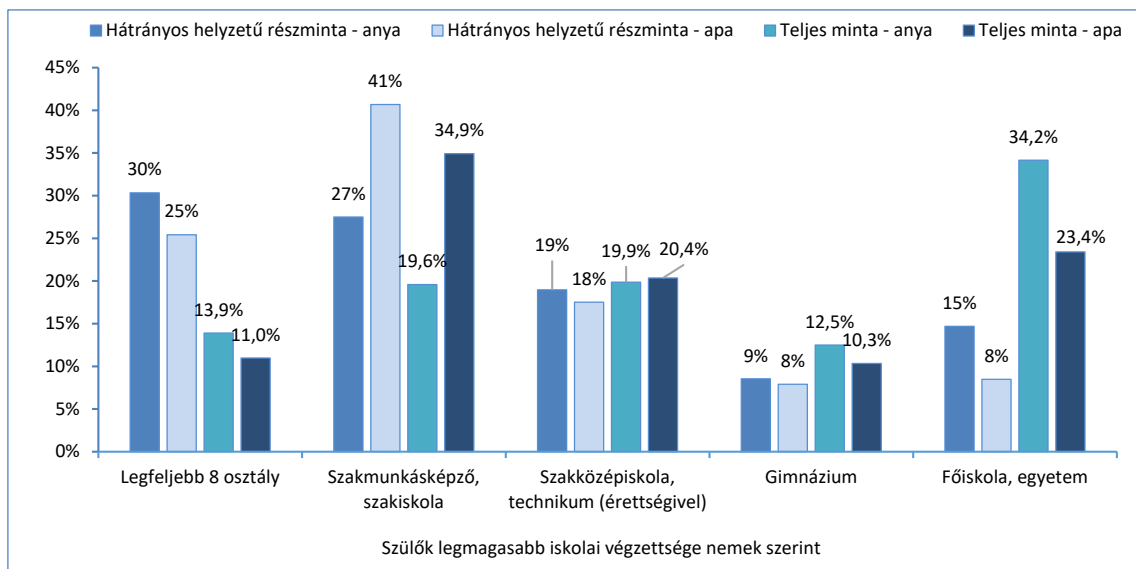
Minden második hátrányos helyzetű gyermek kistelepülésen él, és minimális a fővárosban vagy megyeszékhelyen lakók aránya. A teljes mintához képest szignifikánsan többen ($\chi^2 = 70,145$; $p = 0,000$), bő 10%-kal többen élnek községben, faluban vagy városban (1. ábra).



3. ábra

Jelenlegi lakóhely településtípusának megoszlása (Értéktanteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Az almintában mind az anyák, mind az apák végzettsége alacsonyabb, mint a kutatásban részt vevő többi szülőé. Az anyák közel egyharmada, az apák egynegyede legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. Mindezt azért fontos kiemelni, mert a teljes mintában kevesebb mint fele ennyien rendelkeznek alacsony iskolai végzettséggel. Az apák 41%-a, az anyák 27%-a szakmunkás végzettségű, amely arány 6-7 százalékponttal magasabb a teljes mintához képest. Felsőfokú tanulmányokat csupán az anyák 15%-a, az apák 8%-a folytatott, ami a nők esetében közel fele, a férfiak esetében pedig egyharmada a kutatásban szereplő felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőkének (2. ábra). A két minta között szignifikáns különbség (anya $\chi^2 = 92,197$, apa $\chi^2 = 66,369$; $p = 0,000$) látszik.

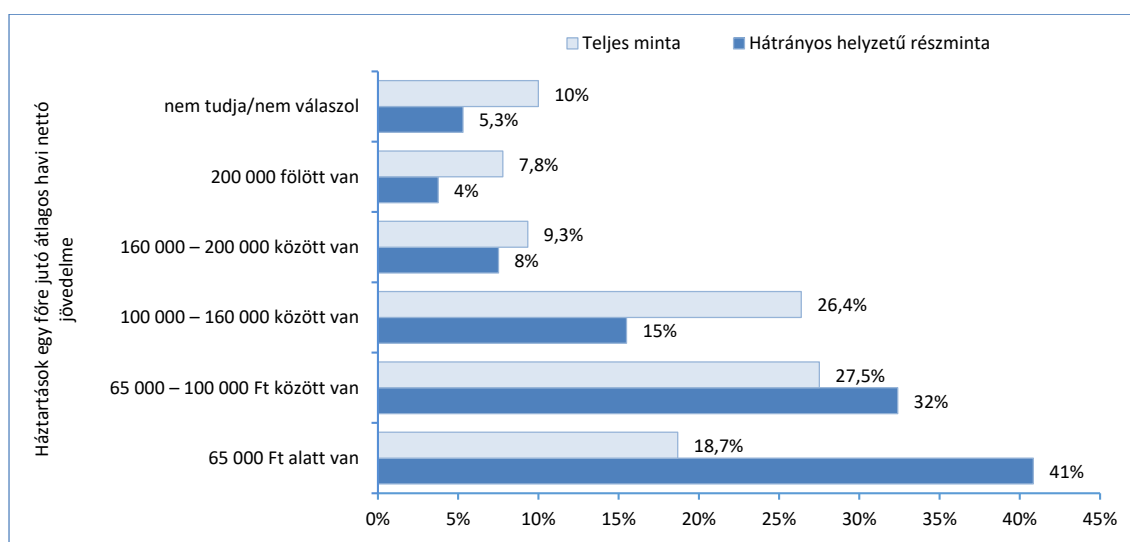


2. ábra

Szülők legmagasabb iskolai végzettségének megoszlása nemek szerint (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Az objektív anyagi háttérrel vizsgálva azt láthatjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek rosszabb anyagi háttérrel rendelkező családokban élnek. Az egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelem az almintában szereplő háztartások 41%-ában nem éri el a 65 000 forintot, amely több mint duplája a teljes mintában megfigyelt megoszlásnak, további egyharmadában pedig a 100 000 Ft-ot, amely ugyan csak 5 százalékponttal, de meghaladja a teljes minta arányát. Az eredmények itt is erősen szignifikánsak ($\chi^2 = 79,131$; $p = 0,00$) (3. ábra).

A teljes minta és az al minta részletes összehasonlítására azért fordítottunk figyelmet, mert jól látható a tanulói háttérrel biztosító személyek és anyagi lehetőségek különbözősége (ezek természetesen egymástól nem függetlenek). A kisebb településeken, rosszabb anyagi körülmények között élő, alacsonyabban iskolázott szülők vélhetően kisebb mértékben tudnak hozzájárulni gyermekeik iskolai előmeneteléhez.



3. ábra

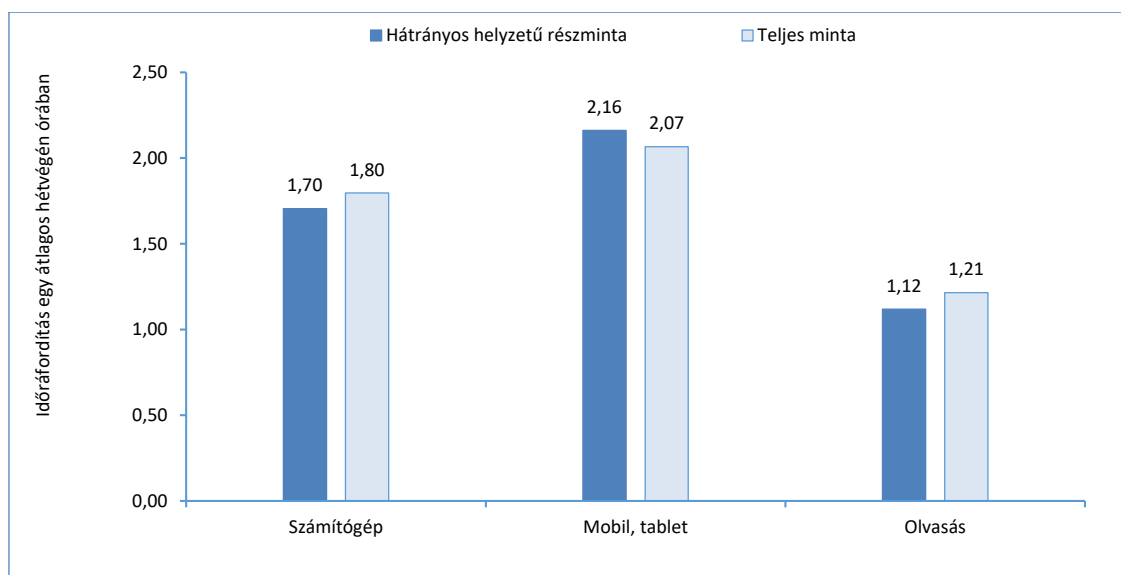
Háztartások egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelmének megoszlása (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

A szabadidő és az iskolai teljesítmény

A következőkben a gyermekek tanulását, hétféligszabadidő-eltöltését és teljesítményét vizsgáljuk a két mintában, arra keresve a választ, hogy az önállóan vagy szülővel közösen végzett tanulás, olvasás, és a szabadidős tevékenységek járulnak-e hozzá erőteljesebben a gyermekek iskolai teljesítményéhez.

A hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkező gyermekek valamivel több időt szánnak egyéni és a szüleikkel való tanulásra. Egy átlagos hétféligén önállóan átlagosan 2,2 órát, vagyis 132 percet tanulnak a szülők elmondása szerint, ami közel negyed órával több a teljes minta átlagánál, míg a 3 vagy ennél több órát tanuló gyermekek aránya 4 százalékponttal meghaladja a teljes minta arányát ($p = 0,116$). Az almintában pedig néhány százalékkal több szülő jelezte, nem szignifikáns értéken ($\chi^2 = 2,54$; $p = 0,468$), hogy a lekérdezés előtti egy hónapban gyakran vagy napi szinten tanult volna gyermekével.

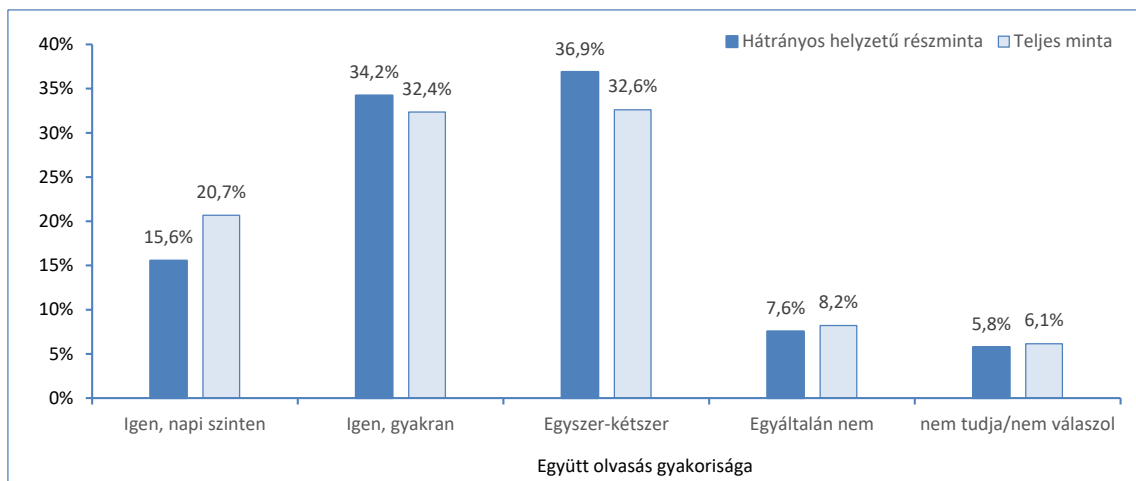
A hétféligi tevékenységek közül a képernyő előtt töltött időt vizsgálva azt figyelhetjük meg, hogy azok a gyermekek, akik hátrányos helyzetűek, 5 perccel kevesebb időt töltenek számítógépezéssel kortársaiknál, átlagosan 1,7 órát (102 perc), míg 5 perccel többet, átlagosan 2,2 órát (130 perc) mobiltelefon-használattal, tabletezéssel. Összeadva a két tevékenység adatait megállapítható, hogy a kutatásba bevont 4. évfolyamos gyermekek átlagosan közel 4 órát töltenek képernyő előtt egy átlagos hétféligén. Az olvasást vizsgálva elmondható, hogy minimálisan kevesebben vannak azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik egyáltalán nem olvasnak, viszont kevesebben vannak azok is, akik 1 óránál többet töltenek olvasással. Átlagosan 1,1 órát (67 perc) jeleztek ezzel a tevékenységgel töltött időnek a hátrányos helyzetű gyermekek szülei, míg a teljes minta átlaga 73 perc, vagyis 1,2 óra. A két minta közötti eltérés egyik változó esetében sem bizonyult szignifikánsnak (számítógépezés: $p = 0,569$; mobiltelefon-használat, tabletezés: $p = 0,397$; olvasás: $p = 0,232$) (4. ábra).



4. ábra

Gyermekek önállóan végzett tevékenységének – számítógépezésre, mobiltelefon használatra, olvasásra fordított – átlagos ideje órában (egy átlagos hétféligén)
(Értéktérítő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

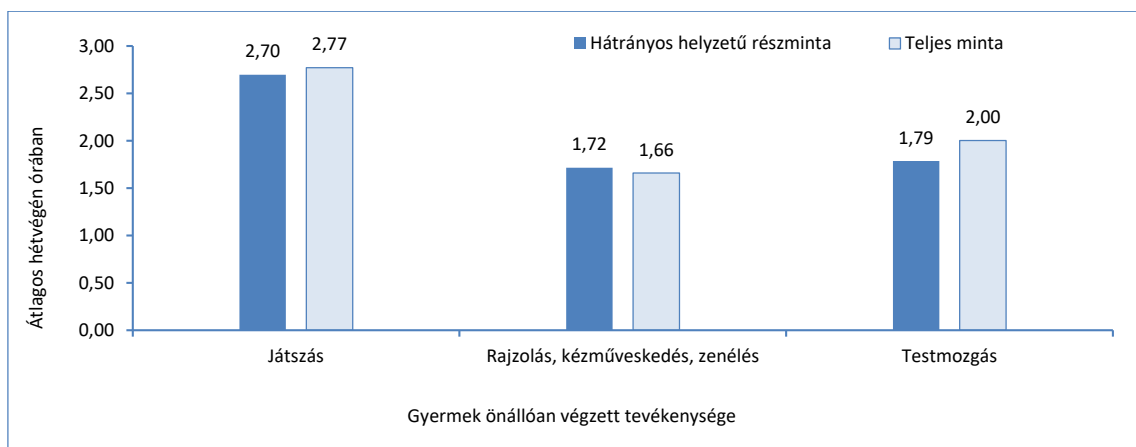
Az önálló olvasás mellett rákérdeztünk a szülővel való együtt olvasásra is. Az almintában szereplő szülők ugyan válaszaik szerint többet tanulnak gyermekeikkel, ennek ellenére közel fele ritkán vagy egyáltalán nem olvas 4. évfolyamos gyermekével. Csupán 15%-uk fordít erre időt naponta, míg a teljes mintában tízből ketten. A látható különbség ellenére az adatok nem szignifikánsak ($\chi^2 = 5,539$; $p = 0,136$) (5. ábra).



5. ábra
Gyermekek szülővel való együtt olvasásának gyakoriságának megoszlása
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

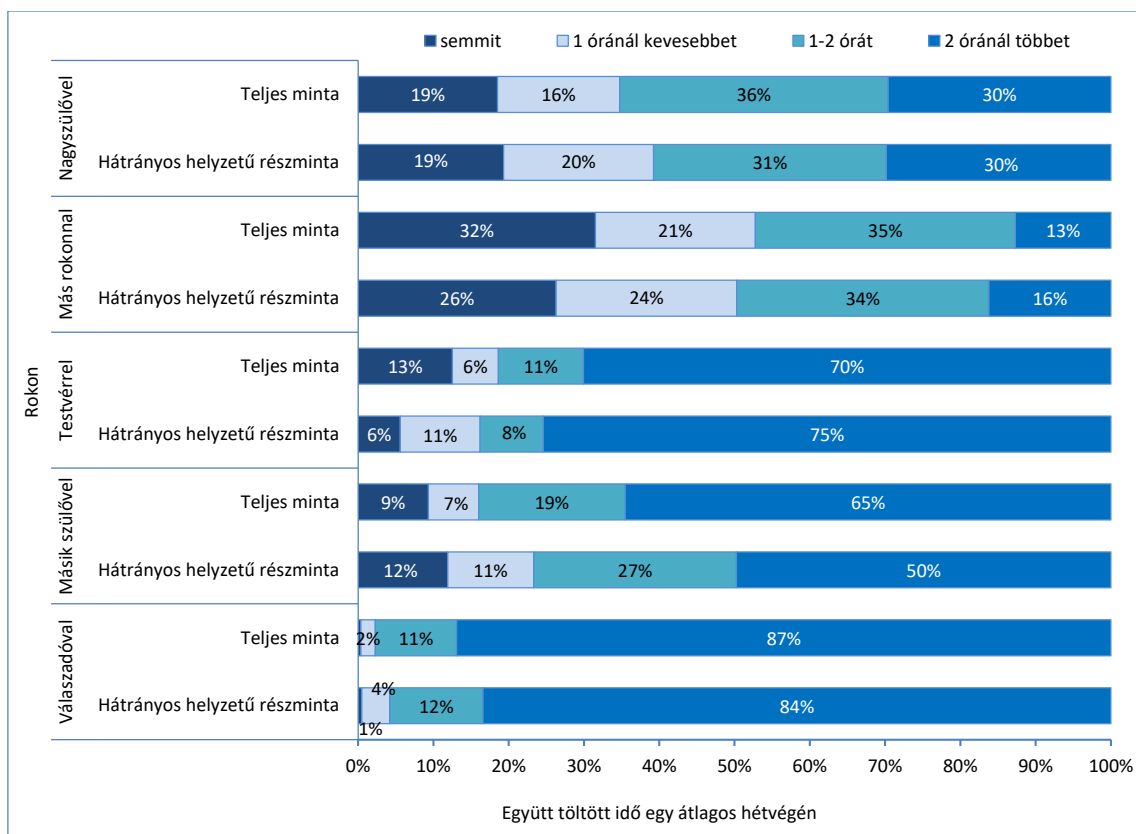
További hétfégi tevékenységeket is vizsgáltunk. Azok a gyermekek, akik hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkeznek, kevesebb időt töltenek szabad játéktevékenységgel, valamivel kevesebbet foglalkoznak finommotorikai tevékenységekkel, és kevesebbet mozognak, mint a teljes mintában szereplő gyermekek. A szülők válaszai alapján az almintát képező gyermekek átlagosan 2,7 órát (162 perc) játszanak önállóan, viszont harmaduk legfeljebb egy órát tölt ilyenfajta tevékenységgel. Ezzel szemben a teljes mintában szereplő diákok 93%-a legalább két órát játszik játékaival, bár az átlagos időtöltés csak 4 perccel magasabb az almintáéénál.

Rajzolással, kézműveskedéssel vagy zenéléssel a hátrányos helyzetű tanulók átlagosan 1,7 órát (103 perc) töltenek. Több mint felük legfeljebb egy órát végez finommotorikát fejlesztő tevékenységet, szemben a teljes minta 17%-ával, bár az átlagot tekintve csupán 3 perc a különbség. Sportolással, testmozgással az almintát képező diákok átlagosan 1,8 órát (107 perc) töltenek egy átlagos hétfévén, míg a teljes mintát képező tanulók 120 percet, vagyis 2 órát. Az óraszámok megoszlásai ennél a változónál nem mutatnak nagy különbségeket, viszont a testmozgásban lévő különbség szignifikánsnak mutatkozik ($p = 0,049$) (játék: $p = 0,605$; rajzolás, kézműveskedés, zenélés: $p = 0,519$) (6. ábra).



6. ábra
Gyermekek önállóan végzett tevékenységének – játékra, rajzolásra, testmozgásra fordított – átlagos ideje órában (egy átlagos hétfévén)
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

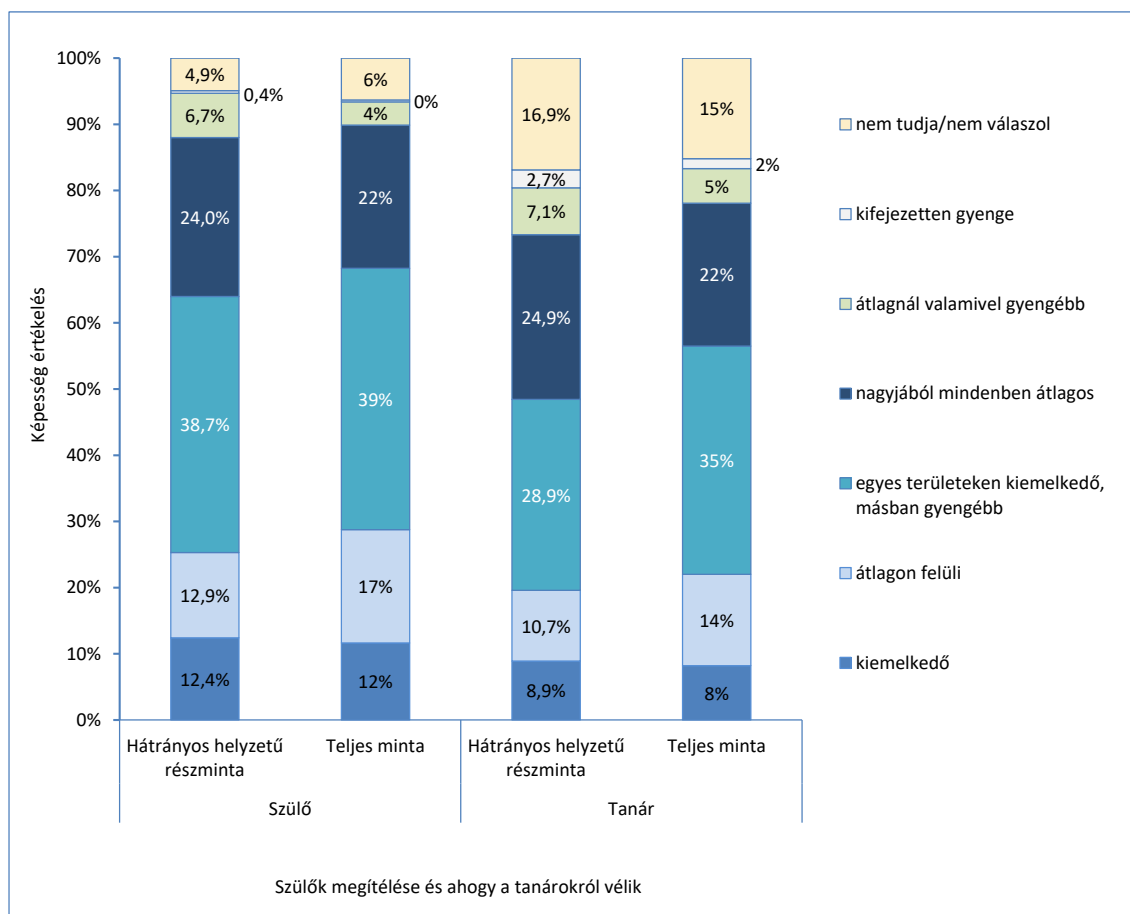
A következő ábra a rokonokkal töltött hétfégi közös tevékenységek idejébe enged betekintést. A kérdőívet kitöltőkkel (többségében az anyák választottak a kérdésekre) a gyermekek többsége több mint 2 órát tölt. A két minta között lényegi különbség a „másik szülő” kategóriában van, vagyis az almintát képező gyermekek hétfégében jellemzően az apák kevésbé vannak jelen. Illetve megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzetű családokban élő tanulók, ahol már bemutatuk, hogy magasabb a gyermekek aránya, valamivel több időt töltenek testvéreikkel, mint kortársaik (7. ábra). Ezen utóbbi változók, a másik szülővel és a testvérekkel töltött idő különbségei szignifikánsnak mutatkoznak ($\chi^2 = 24,644$ és $\chi^2 = 18,667$; $p = 0,00$) (válaszadóval: $\chi^2 = 5,4$; $p = 0,145$; más rokonnal: $\chi^2 = 4,618$, $p = 0,202$; nagyszülővel: $\chi^2 = 3,397$, $p = 0,334$).



7. ábra

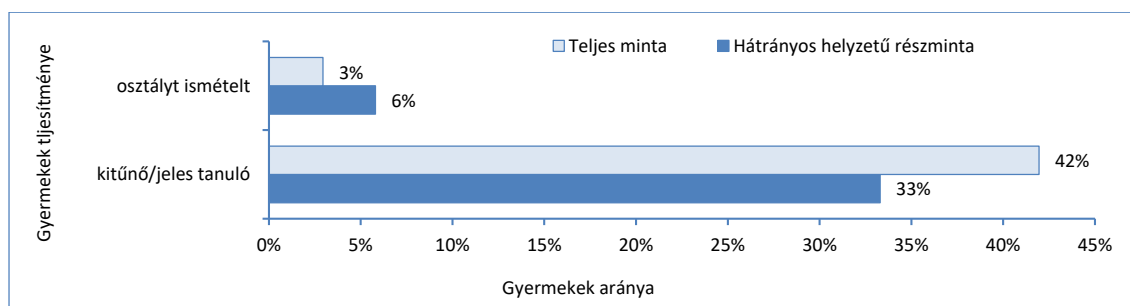
Gyermekek rokonokkal együtt töltött idejének megoszlása (egy átlagos hétfégén)
(Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

Megvizsgáltuk továbbá, hogy a szülők milyenek ítélik meg gyermekeik képességét, illetve mit gondolnak, a tanáraik milyenek értékelik azt. Általánosságban elmondható, hogy a szülők jobbra értékelik gyermekeik adottságait, mint azt tanáraikról gondolják. A két minta között van némi különbség, ugyanis az almintában a gyermekek képességeit nagyobb arányban gondolják jobbnak a szülők, mint amilyenek szerintük tanáraik értékelik. Emellett viszont rákérdeztünk arra is, hogy gyermekük kitűnő tanuló-e, illetve ismételt-e már osztályt. Ezeket vizsgálva azt láthatjuk, hogy azok között a gyermekek között, akik hátrányos helyzetű körülmények között élnek, magasabb az osztályt ismétlők, illetve alacsonyabb a kitűnő tanulók aránya. (8. és 9. ábra). Míg a szülők megítélésében szignifikancia mutatkozik ($\chi^2 = 11,431$; $p = 0,043$), addig a tanároknak tulajdonított értékelésekben nem ($\chi^2 = 10,801$; $p = 0,055$), viszont az objektív tényezők (osztályt ismételt: $\chi^2 = 8,021$; $p = 0,018$; kitűnő/jeles tanuló: $\chi^2 = 8,575$; $p = 0,014$) esetében szintén szignifikánsak a különbségek.



8. ábra

Gyermekek képességeinek megítélése a szülők szerint, és ahogyan a szülők a tanárokról vélik (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)



9. ábra

Gyermekek objektív teljesítménye (Értékteremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020)

A hátrányos helyzetű tanulók és családjaik a távolléti oktatás idején

A mintavétel, a minta és a kutatás módszertanának bemutatása

A kutatás az Erzsébet a Kárpát-medencei Gyermekekért Alapítvány (EKGYA) és a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) együttműködésével készült 2020 júniusa és augusztusa között (Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért, 2020). A kutatás alapsokaságát az általános

iskolás korú (6–16 éves) Erzsébet-táborokban részt vevő diákok képezték. A kérdőíveket az ország minden táborhelyszínére eljuttattuk, a kutatásban való részvétel a társadalomtudományi kutatások etikai és módszertani eljárásainak megfelelően önkéntes és anonim volt, szülői engedélyhez kötve. A válaszadók utólagos beazonosítására nem adott lehetőséget, az elemzés kapcsán kizárólag csoportszintű vizsgálatokat hajtottunk végre a populáció megismerése és helyzetének javítása céljából.

A Napközi Erzsébet-tábor mintegy 80 000, elsősorban hátrányos helyzetű diák táboroztatását tette lehetővé 2020 nyarán 4450 helyszínen. A populáció teljes körű lekérdezésére törekedtünk, ezért a kérdezőbiztosok minden táborba elvitték a papíralapú kérdőívünket, amelyet összesen 37 974 gyermek töltött ki. A 2019/20-as tanévben az alapfokú oktatásban részt vevő tanulók száma 720 329 fő¹ volt, amely adat tartalmazza a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számát is. Így kutatásunkban a gyermekek 5,2%-át értük el. Mivel az Erzsébet-táborokban való részvétel során előnyt élveznek a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, kutatásunk nem reprezentálja az általános iskolás korú diákokat országos szinten. Jelen vizsgálatunkban a mintánkat kizárólag a 4. évfolyamos tanulókra szűkítettük le (N = 6065) az összehasonlíthatóság kedvéért. Megjegyzendő, hogy mivel az alapsokaság egésze hátrányos helyzetű, így nem hátrányos helyzetű tanulókkal ebben az esetben összevetés nem történt. Az eredmények tehát a hátrányos helyzet és a 4. évfolyamos gyermekek szemszögéből hozhatók összefüggésbe az előző vizsgálattal.

A kutatás korlátjaként tartjuk számon, hogy kérdőívünket kiskorúak töltötték ki, akik nem minden kérdésre tudtak adekvát válaszokat adni, így az átlagosnál gyakoribb válaszhiannyal kellett számolnunk. A szülők iskolai végzettsége kapcsán megállapítható, hogy az édesanyák legnagyobb arányban felsőfokú végzettséggel (32,2%) vagy érettségivel rendelkeznek (26,9%), míg az az édesapák jellemzően érettségivel (25,5%) vagy szakmunkás végzettséggel (27,7%). A szülők közel negyede rendelkezik nyolc általános iskolai végzettséggel. A családstruktúra tekintetében kirajzolódik, hogy teljes családban (két vér szerinti szülővel vagy két nevelőszülővel) él a táborozó gyermekek háromnegyede, egyszülős családban a gyermekek 13,9%-a és mozaikcsaládban további 11,5%-a. A kérdőívet legmagasabb arányban az Észak-Alföld régióban élő táborozók töltötték ki (30,9%), őket követik az Észak-Magyarországon (19,5%), a Dél-Alföldön (14,1%) és a Közép-Dunántúlon (11,4%) élők. A gyermekek kevesebb mint 10%-a érkezett Közép-Magyarországról, Dél-Dunántúlról és Nyugat-Dunántúlról. A gyermekek egyharmadának egy testvére van, további negyedüknek két testvére, míg 10,6%-uknak nincsen testvére. Három vagy több gyermeket nevelő családból 22,2%-uk érkezett.

Vizsgálatunkban egyváltozós statisztikai elemzéseket (alapmegoszlások) és kétváltozós elemzéseket végeztünk. A vizsgált változóink jellemzően nominális mérési szintűek voltak, így alapvetően keresztábra-elemzésekkel vizsgáltuk a változók közötti statisztikai összefüggéseket. A keresztábra-elemzés kapcsán minden esetben feltüntettük a Pearson-féle khi-négyzet (χ^2) statisztikai próba szignifikanciaértékét. Egy esetben varianciaanalízist alkalmaztunk, ahol az Anova-teszt szignifikanciaértékét szintén feltüntettük.

A koronavírus-járvány során, az első karantén idején történt otthontanulási tapasztalatok vizsgálata

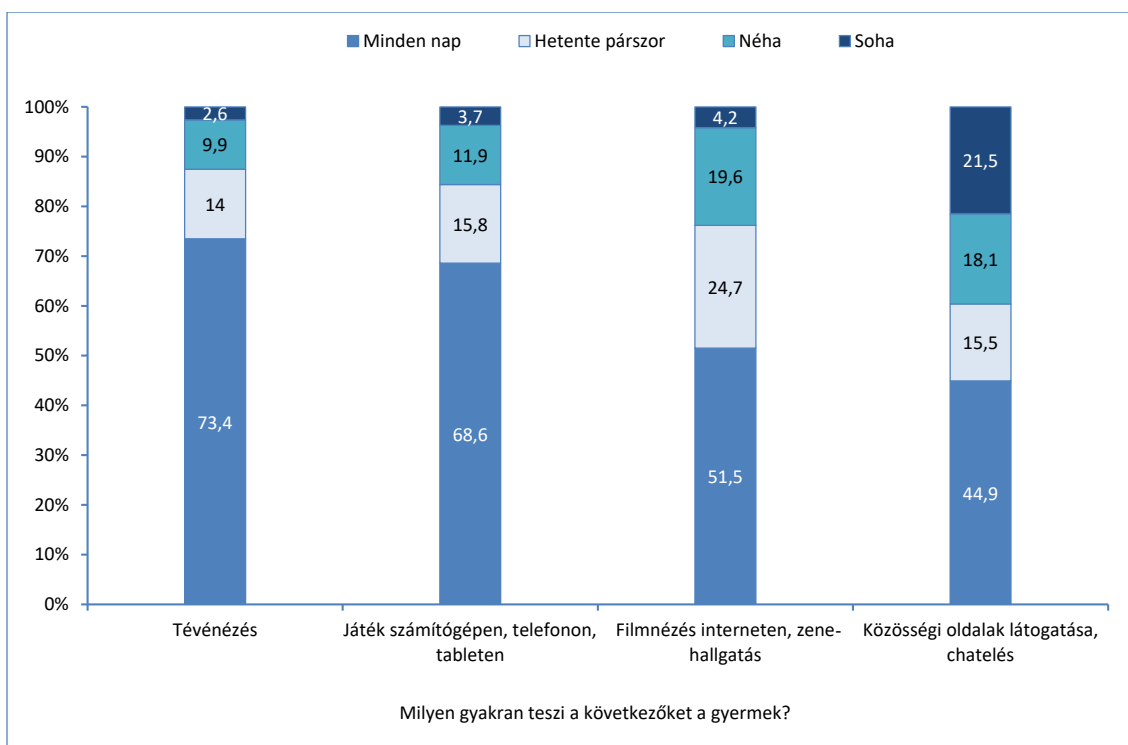
A kutatás elsődleges célja nem a távolléti oktatás tapasztalatainak feltérképezése volt, viszont a kutatási mérőeszköz kitért a koronavírus-járvány okozta első lezárás alatti otthontanulási, infokommunikációstechnológia-felhasználási tapasztalatainak vizsgálatára. A kutatás mindezt a tanulók szemszögéből vizsgálta, így a szülők és a pedagógusok tapasztalatait nem ismerhettük meg. A populáció életkori sajátosságait figyelembe véve állítottuk össze és fogalmazzuk meg a kérdéseket, ami gyakran korlátot is szabott a mélyebb adatok megismerésének és a részletesebb összefüggések feltárásának. A kutatás eredményeinek értelmezéséhez szintén fontos megjegyezni, hogy a táborozó gyermekek kiválasztásánál a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek előnyt élveznek, ezért azokból a megyékből kerülhettek be nagyobb arányban a táborokba, ahol nagyobb

¹ KSH. 23.1.1.8. Általános iskolai nevelés és oktatás. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0008.html

arányban élnek hátrányos helyzetű gyermekek. Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a budapesti kerületekből a válaszadók eltérő arányban jelentek meg, így az elemzés során használt Budapest változó nem reprezentálja a fővárosi válaszadók véleményét.

Az otthontanulással és az IKT-eszköz-használattal kapcsolatos tapasztalatok

A kutatás érdeklődött az iránt, hogy általánosságban a gyermekek milyen gyakran használják az IKT-eszközöket. A 10. ábra alapján megállapítható, hogy leggyakrabban tévét néznek, és számítógépen játszanak a gyermekek, az internethasználat (filmnézés, zenehallgatás és közösségi oldalak látogatása) még kevésbé jellemzi ezt a korosztályt. A gyermekek ötöde soha nem látogat közösségi oldalakat. A gyermekek fele néz interneten filmet, vagy hallgat zenét napi szinten, a többiek ennél ritkábban, 4,2%-uk soha.



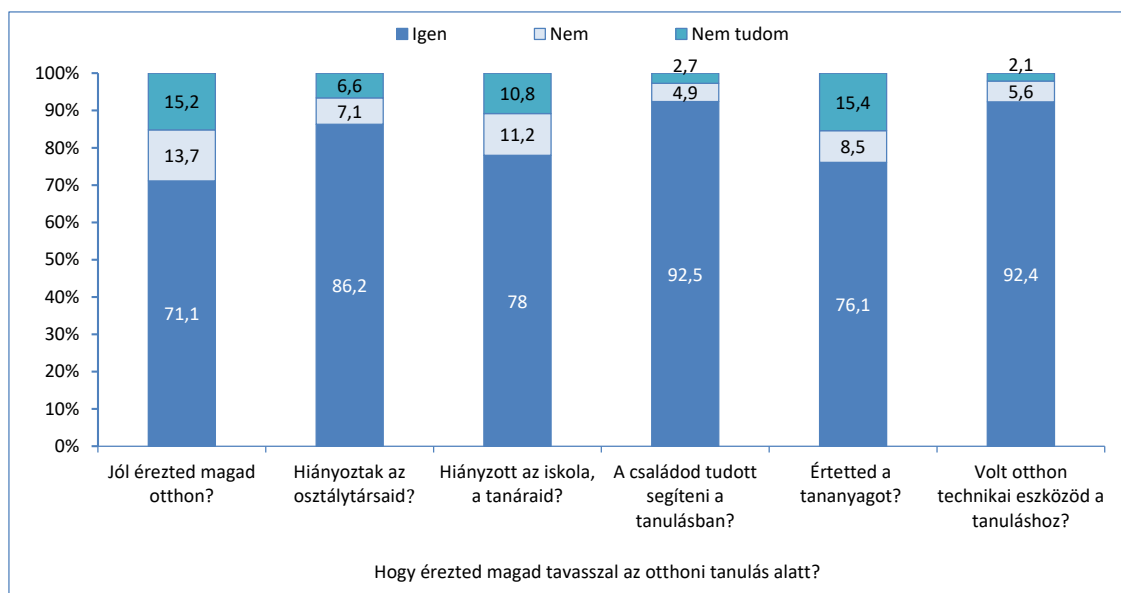
10. ábra

A tanulók képernyő-idejének jellemzői, százalék, N = 6065

A kérdőívben szereplő kérdés: Milyen gyakran szoktál... (Erzsébet-tábor kutatás 2020)

A karanténhelyzet több kihívással járt a családi élet és az otthontanulás tekintetében egyaránt. A 11. ábra alapján megállapítható, hogy a gyermekek többsége (71,1%) jól érezte magát otthon, miközben 13,7%-uk nem érezte jól magát, 15,2%-a pedig nem tudta ezt eldönteni. Leginkább az osztálytársaik hiányoztak nekik (86,2%), de több mint háromnegyedük a tanárok után is vágyott.

Elmondható, hogy 10-ből több mint 9 tanulónak a családja tudott segíteni az otthoni tanulásban. Több mint kétharmaduk úgy érezte, hogy megértette a tananyagot, 8,5%-uk nemmel válaszolt erre a kérdésre, 15,4%-uk pedig nem tudta egyértelműen eldönteni. A megkérdezettek hátrányos helyzetének ismeretében meglepően magas arányban álltak rendelkezésre a megfelelő technikai eszközök a digitális oktatás idején (92,4%). Valószínűsíthető, hogy a válaszadók nem mindegyike rendelkezik saját eszközzel, hanem a család közös használatában álló számítógép, laptop vagy tablet töltötte be ezt a funkciót.



11. ábra

A tanulók közérzetének és otthoni technikai feltételeinek megítélése a karantén ideje alatt, százalék, N = 6065. A kérdőívben szereplő kérdés: *Hogyan érezted magad tavasszal az otthoni tanulás alatt?* (Erzsébet-tábor kutatás 2020)

A következőkben a nem, a településtípus, a szülők iskolai végzettsége, a munkaerőpiaci aktivitása (dolgozik-e vagy sem) és a családszerkezet (teljes családban, egyszülős családban vagy mozaikcsaládban él-e a gyermek) mentén vizsgáljuk ezen változók, illetve az otthoni légkör, valamint az IKT-használat összefüggéseit keresztábra-elemzés segítségével.

A koronavírus-járvány első hullámában elrendelt karantén idején a különböző településtípuson élő tanulók hasonlóan érezték magukat ($\chi^2 = 3,747$; $p = 0,711$). Az édesanya iskolázottsága és az, hogy a gyermek hogyan érezte magát otthon a karantén ideje alatt szignifikáns összefüggést mutatott ($\chi^2 = 22,389$; $p = 0,001$). Kirajzolódik, hogy minél alacsonyabb az édesanya legmagasabb iskolai végzettsége, annál jobban érezte magát otthon a gyermek a karantén ideje alatt: a legfeljebb nyolc általános iskolai osztállyal rendelkező édesanyák gyermekeinek 77,4%-a, míg a diplomával rendelkezők 71,2%-a mondta azt, hogy jól érezte magát otthon. Az édesapák kapcsán nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés ($\chi^2 = 10,910$; $p = 0,091$), azonban az édesanyákéhoz hasonló tendencia rajzolódott ki, a legalacsonyabb végzettségű apák gyermekei érezték leginkább jól magukat otthon (76,9%), míg az érettségivel rendelkezőké a legkevésbé (70,7%). (Itt jegyezzük meg, hogy a továbbiakban a tanulmányunkban az eredmények bemutatásában kizárólag a statisztikai próbák által szignifikáns összefüggésekre térünk ki részletesen.)

Az előző vizsgálatban láttuk, hogy a hátrányos helyzetű családokban a szülők kevesebbet olvasnak a gyermekkel, akik kevesebbet is mozognak, sportolnak, játszanak, kevesebb finommotorikai tevékenységet végeznek. Értelemszerűen a két kutatás eredményeit egymásra vetíteni nem lehet, de mégis érdemes feltenni a kérdést, mivel magyarázható, hogy ebben a kimondottan hátrányos helyzetű tanulói alapsokaságban a leginkább alacsony státuszúak érezték magukat a legjobban otthon, holott valószínűleg ebben az esetben sem beszélhetünk gazdag, változatos szabadidős elfoglaltságról. Az előző felmérésből kiderült, hogy a hátrányos helyzetű szülők gyermekei kevesebb időt töltenek képernyő előtt, ami viszont utalhat a gyakoribb interperszonális kommunikációra. Adatok hiányában nyitott kérdés marad, de az offline családi tér mindennapjai esetlegesen kompenzálhatják az olyan célzott, megtervezett tevékenységeket, mint a kézműveskedés vagy a sportolás.

A gyermekek 86,2%-ának hiányoztak az osztálytársai a karantén ideje alatt. A χ^2 statisztikai próbák alapján a vizsgált magyarázóváltozók mentén jelentős különbségek nem rajzolódottak ki, kivételt képez ez alól az édesanya és az édesapa iskolázottsága (édesanya esetén $\chi^2 = 14,455$; $p = 0,025$; az édesapa

esetén $\chi^2 = 14,977$; $p = 0,020$). Tehát azt láthatjuk, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál inkább hiányoztak az osztálytársak a 4. évfolyamos tanulóknak. Míg az alapfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 87,1%-a mondta azt, hogy hiányoztak az osztálytársak a karantén ideje alatt, addig a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 88%-a vélekedett így, továbbá az alapfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 85,2%-a, míg a felsőfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 89%-a mondta ezt.

Itt érdemes megvizsgálni azt, hogy van-e testvére a gyermeknek, hiszen azt sejthetjük, hogy a testvér vagy testvérek jelenléte csökkentheti az osztályközösség iránti igényt. Ez a feltételezés igazolást nyert, az Anova-teszt eredménye szerint a szignifikancia értéke 0,003. Tehát azoknak a gyermekeknek hiányoztak inkább az osztálytársaik, akiknek kevesebb testvérük volt (kevesebb mint két testvér, átlagosan 1,89), míg akiknek minimum két testvérük volt (átlagosan 2,17), ők már nem hiányolták az osztálytársakat. Ez összecseng az előző kutatás eredményeivel, ahol a hátrányos helyzetű családokban szintén tapasztaltuk a testvéri kapcsolatok jelentőségét.

A tanárok és az iskola hiánya esetében a szülők iskolai végzettsége mentén – ellentétben az osztálytársak hiányával – fordított arányosság mutatható ki: minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál inkább hiányzott a gyermeknek az iskola (édesanyák esetén $\chi^2 = 25,645$; $p = 0,000$; édesapák esetén $\chi^2 = 14,959$; $p = 0,021$). Míg az alapfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 85,8%-a mondta azt, hogy hiányoztak neki a tanárai, az iskola, addig a felsőfokú végzettségű édesanyák gyermekeinek 77,8%-a vélekedett így, továbbá az alapfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 84,2%-a, a felsőfokú végzettségű édesapák gyermekeinek 79,9%-a mondta ezt. Érdekes eredmény, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek egyik szülője sem dolgozott, szignifikánsan ($p = 0,041$) jobban hiányzott az iskola és a tanárok (81,9%), mint ahol csak az egyik szülő (apa 79,3%; anya 81,1%) vagy mindkét szülő dolgozott (77,5%).

Úgy tűnik tehát, hogy bár az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei jobban érezték magukat otthon, mégis ők vágytak vissza leginkább az iskolába, a tanáraik körébe. Óvatosan megfogalmazva, a tanulás felől közelítve talán feltételezhetjük azt, hogy az alacsonyabban képzett szülők kevésbé tudtak segíteni az otthontanulásban, így az eredményesebb iskolai előrehaladás érdekében nagyobb arányban vágytak vissza az iskolába a gyermekek. (Az otthontanulási jellemzőket részletesebben a következőben vizsgáljuk.) Az Értékeremtő gyermekneveléssel kapcsolatos kutatásban tapasztaltak szerint a hátrányos helyzetű apák különösen kevésbé vonódnak be a gyermekeikkel való közös tevékenységbe, de ezt feltételezhetjük a többi családtagról is, mivel a szabadidős tevékenységek szinte mindegyike kevésbé jellemezte ezt a csoportot. Az iskolai közeg hiánya esetleg magyarázható az otthoni, a kortárscsoportokhoz képest kevésbé ingergazdag környezettel.

A gyermekek 92,5%-ának tudott segíteni a család a tanulásban. A Pearson-féle khi-négyzet-mutató alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki a családi segítségnyújtás és a szülők iskolázottsága között (édesanya $\chi^2 = 55,272$; $p = 0,000$; édesapa $\chi^2 = 37,680$; $p = 0,000$). Kimutatható, hogy minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban mondták azt a gyermekek, hogy tudtak segíteni nekik otthon a tanulásban. Míg az általános iskolai végzettségű édesanyák gyermekeinek 87,3%-a mondta azt, hogy tudtak neki segíteni, addig a diplomás édesanyák gyermekeinek 95,2%-a mondta ezt. Az apák végzettsége szerint is hasonló eredményeket látunk. Míg az általános iskolai végzettségű édesapák gyermekeinek 87,9%-a mondta azt, hogy tudtak neki segíteni, addig a diplomás édesapák gyermekeinek 95,4%-a mondta ezt. Meglepő módon, ahol mindkét szülő dolgozott, ott tudtak leginkább segíteni a gyermek tanulásában (93,9%), míg ahol egyik szülő sem, ott a legkevésbé (79,4%) (a Pearson-féle khi-négyzet szignifikanciaértéke $p = 0,000$). Ennek oka lehet, hogy a munkaerőpiaci státusz szignifikáns ($p = 0,000$) összefüggést mutatott az iskolai végzettséggel, hiszen a diplomával rendelkező szülők több mint 88%-a dolgozott, míg az általános iskolai végzettségűeknek csak közel fele.

A 4. évfolyamos tanulók 76,1%-a bevállása szerint értette a tananyagot. Mint ahogyan a közös tanulásnál kirajzolódott a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők előnye, a tananyag elsajátítása kapcsán is az volt látható, hogy minél magasabb az édesanya iskolai végzettsége, annál

nagyobb arányban értette a gyermek a tananyagot (a Pearson-féle khi-négyzet szignifikanciaértéke mindkét esetben $p = 0,000$). A diplomás anyák gyermekeinek 85,3%-a mondta azt, hogy érti, míg az általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek csupán a 71,6%-a. Az apák esetén is hasonló a tendencia, a diplomás apák gyermekeinek 87,8%-a, míg a nyolc általánossal rendelkezők gyermekeinek 69,1%-a értette. Ahol mindkét szülő dolgozott, ott értették a leginkább (77,2%), míg ahol egyik szülő sem, ott a legkevésbé (63,4%) a tananyagot ($p = 0,001$). A tanulók 92,4%-ának volt otthon technikai eszköze a tanuláshoz.

A településtípus mentén nem voltak statisztikailag szignifikáns különbségek abban, hogy volt-e otthon technikai eszköze a gyermeknek vagy sem ($p = 0,401$). Úgy tűnik tehát, hogy a kisebb településen élők számára sem jelentett akadályt a távoktatás technikai feltételeinek a biztosítása, amely pozitív eredmény, bizakodásra ad okot. A szülők iskolai végzettsége már annál inkább meghatározó, hiszen a Pearson-féle khi-négyzet-próba értéke mindkét esetben erős szignifikáns összefüggést mutatott ($p = 0,000$). Azt láthatjuk, hogy minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban volt otthon biztosított a technikai feltétel. Az általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek 83%-a mondta azt, hogy biztosított volt, míg a diplomás szülők gyermekeinek 96%-a. A szülők munkaerőpiaci helyzete is meghatározó volt, mindkét dolgozó szülő esetén a válaszadók 93,8%-ának volt megfelelő eszköze, míg ha a szülők nem dolgoztak, akkor csak 73,8%-ának. Mind a szülők iskolai végzettsége, mind a munkaerőpiaci státuszuk összefüggést mutathatott a család anyagi helyzetével, viszont – ezt az előző vizsgálattal ellentétben – ebben a kérdőívben nem vizsgáltuk, így csak sejtethetjük, hogy magyarázhatja az eredményeket.

Összegzés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, hogyan alakul az otthoni tanulás, a családi kapcsolatok, az IKT-használat hagyományos, illetve a karantén által újraszabott online keretek között, kiemelten vizsgálva a hátrányos helyzetű tanulókat és családjaikat. Mindkét vizsgált mintáról elmondható, hogy a hátrányos helyzetű családi háttérből érkező 4. évfolyamos diákok jellemzően kisebb településeken élnek, szüleik alacsonyabban iskoláztak, és rosszabb anyagi körülmények között élnek.

A jelenléti oktatás idején felvett adatok szerint a hátrányos helyzetű gyermekek szabadidejükben valamivel kevesebb időt töltenek olvasással, szabad játékkal, finommotorikát fejlesztő tevékenységekkel, számítógép előtt viszont kevesebbet ülnek. Emellett, a szülők elmondása szerint, kortársaiknál több időt fordítanak tanulásra, kicsivel több segítséget is kapnak szüleiktől, iskolai eredményeik mégis elmaradnak a kortársaikétól. A szülői odafigyelés és erőfeszítés tehát mégsem kompenzálja a tanulói lemaradást. Erre utalhat az a tény is, hogy habár az alacsonyabb státuszúak körében volt a legpozitívabb az otthoni bezártság megélése, mégis ők vágytak vissza leginkább az iskolai közegbe. Az Erzsébet-táboros vizsgálatban összehasonlításra nem volt mód (ti. a vizsgált alapsokaság hátrányos helyzetű, így a teljes minta is), azonban a szülők iskolai végzettsége mentén adódtak eltérések: a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők tudtak leginkább segíteni az otthoni tanulás alatt, illetve a gyermekeik tudták a leghatékonyabban elsajátítani a tananyagot, illetve számukra volt biztosított leginkább az IKT-eszközök használata is. A szülők iskolai végzettségén túl a munkaerőpiaci státusz is meghatározó az együtt tanulás mértékében, a tananyag elsajátításában és az otthoni IKT-feltételek megteremtésében egyaránt. Hipotéziseink tehát beigazolódtak, a kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkezők lemaradása kitapintható, valamint nehezebben élték meg a pandémia idején bevezetett otthoni tanulás időszakát, ugyanakkor az eltérés mértéke kisebb volt a vártnál.

Mindkét kutatás esetében elmondható, hogy a hátrányos helyzetű szülők részéről jelentős erőfeszítések láthatók annak érdekében, hogy gyermekeik lépést tartsanak társaikkal mind a jelenléti, mind a távolléti oktatás idején. Mindkét vizsgálatban látható az IKT-eszközök térnyerése a tanuláson kívüli szabadidős tevékenységekben is, azonban a közös családi tevékenységek, beszélgetések mérvadóan bizonyultak, a családi kapcsolatok és a családi légkör még az összezártság idején is harmonikusnak mondható a hátrányos helyzetű gyermekek családjainak nagy többségében.

Amennyiben lehetőség lenne rá, célravezető lenne longitudinálisan megvizsgálni ugyanezen válaszadók körében, vajon a most általánosságban tapasztalt kiegyensúlyozott családi légkör, a szülői odafigyelés és a technikai feltételek megteremtése fenntartható-e ebben a társadalmi közegben, illetve együttesen jelent-e kompenzáló hatást későbbi tanulói utakban.

Irodalom

- Bourdieu, P. (1974). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója In Zs. Ferge & J. Háber (Eds.), *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 65–93). KJK.
- Ceglédi, T. (2018). Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B. (2020). Az oktatási rendszerek evolúciója: az iskolán kívüli digitális tanulás tartós hatásai. In *Mit hoz a jövő? Tanítás-tanulás másképp...* (pp. 232–239). Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda; Suliszerviz Pedagógiai Intézet.
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle, Különszám, 2020(1)*, 117–132.
- Fekete, M. (2021). Megkoronázott sebezhetőségek – avagy a fiatalság új típusú megélése. *Iskolakultúra, 31(2)*, 54–78.
- Hermann, Z., Horn, D., Varga, J., & Varga, K. (2021). Távoktatás a koronavírus járvány idején. In *Munkaerőpiaci tükkör, 2020* (pp. 224–232). Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, ELKH.
- Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M., & Fáyiné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – Szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány, 6(2)*, 22–41.
- Hollingworth, S., Mansaray, A., Allen, K., & Rose, A. (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning, 27(4)*, 347–360.
- Husztai, E. (2021). A digitális oktatás próbatétele halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. *Acta Medicinæ et Sociologica, 12(33)*, 160–189. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/10>
- Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio, 1*, 71–83.
http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=34 (Letöltés: 2022. április 20.)
- Kende, Á., Messing, V., & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra, 31(2)*, 79–97.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media, 14(1)*, 91–109.
<https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért. (2020). *Családszociológia kutatás a napközis Erzsébet-táborokban 2020. Gyorsjelentés.* <https://www.koppmariaintezet.hu/images/docs/Csaladszociologia-kutatas-a-napkozis-Erzsebet-taborokban-gyorsjelentes.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal, KSH. 23.1.1.8. Általános iskolai nevelés és oktatás.
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0008.html
- Lisko, I. (2002). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle, 52(2)*, 56–69.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. EU Kids Online, LSE.
- Lopez, E. (2010). Romani education in Hungary: History, observances and experiences. In *Fulbright Student Conference Papers* (pp. 169–196). Hungarian-American Commission on Educational Exchange.
- Lovász-Füttő, M. (2021). Az iskolai digitális átállás gyakorlati megvalósítása: esettanulmány egy új típusú tanulási környezet kialakítására. *Opus et Educatio, 8(2)*, 129–137.
- Makay, Zs., & Szabó, L. (2018). Válás. In J. Monostori, P. Öri, & Zs. Spéder (Eds.), *Demográfiai portré 2018* (pp. 29–45). KSH NKI.
- Molnár, L., & Kovácsné Havelant, K. (2021). Digitális kompetenciák a Z-generációban. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek, 18(3)*, 136–146.
- Molnár, Gy., Hódi, Á., Örködi, R., & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra, 31(2)*, 3–22.

- Nahalka, I. (2021) Koronavírus és az oktatáspolitikai. *Educatio*, 30(1), 22–35.
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53.
- Németh, Sz., & Rajnai, R. (2021). Hátrányos helyzetű tizenévesek médiahasználata a koronavírus-járvány első hulláma alatt és azt megelőzően. *Regio*, 29(4), 75–90.
- Pasca, E. M. (2014). Integration of the Roma population in and through education. European educational experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 512–517.
- Pusztai, G. (Ed.). (2020). *Nevelésszociológia*. Egyetemi Kiadó.
- Pusztai, G., Bocsi, V., Bacskai, K., Ceglédi, T., Csokai, A., Kocsis, Zs., & Szűcs, T. (2018). *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs, Értékkeremtő Nevelés az Iskolában és a Családban, Különszám*, 3(2), 5–12.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *GENERATION M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi Riport 2004* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Roberts, D. F., & Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children*, 18(1), 11–37.
<http://dx.doi.org/10.1353/foc.0.0000>
- Ságvári, B. (2012). Hungary. In L. Haddon & S. Livingstone (Eds.), *EU kids online national perspectives* (pp. 29–30). The London School of Economics and Political Science.
- Silver, L. (2019). *Smartphone ownership is growing rapidly around the world, but not always equally*. Pew Research Center Global Attitudes Project. <https://policycommons.net/artifacts/616956/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/1597679/>
- Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Zs. K., & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét befolyásoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 30(1), 88–102.
- Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-Tudományi Intézet.