

TÁVOLLÉTI FÓKUSZCSOPORTOK EREDMÉNYEI A 2020 TAVASZI ÉRETTSÉGIVEL KAPCSOLATOS
TAPASZTALATOKRÓL

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.1.84>

Absztrakt

2020 tavaszán a COVID-19 járvány terjedése gyökeresen változtatta meg mindannyiunk, így az ebben az évben érettségiző diákok életét is. Az érettségizők különleges csoportnak számítanak: élethelyzetüknél fogva várományosai voltak a nagy fordulópontok megélésének, megünneplésének – mindezek elmaradtak, illetve más formában valósultak meg. Mi több, ez az időszak a vizsgált csoportok életében markáns korszakzárást is jelentett, ami egybeesett a COVID-19 ugyancsak korszakfordulóként karakterizálható időszakával.

Kutatásunkban távolléti, online fókuszcsoporthozos beszélgetések során térképeztük fel az érettségiző diákok percepcióit a megélt érettségi idősakkal kapcsolatban. A fókuszcsoporthozos beszélgetések nem csupán online kivitelezésűek voltak, hanem audiovizuális módon is zajlottak (szemben a korábban elterjedt, *real-time*, de szövegalapú, többek között gépelést is magában foglaló online fókuszcsoporthozokkal). A járvány által kikényszerített helyzet módszertani sajátossága, hogy a csoportot a szituáció kényszere miatt távolléti, online videókonferencia platformokon oktatásban részesülő, az érintett csoporthoz korban közel álló egyetemisták moderálták az online oktatás témájában, szintén online módon. Cikkünkben beszámolunk ezekről a jövőben minden bizonnyal mások által is jól hasznosítható módszertani tapasztalatokról, továbbá a távolléti, online fókuszcsoporthozos beszélgetések tapasztalatait foglaljuk össze. A fókuszcsoporthozos beszélgetésekben meghatározó súllyal jelent meg az érettségizők percepciója az online oktatás távlati potenciáljával kapcsolatban.

Kulcsszavak: COVID-19, érettségiző diákok, videókonferencia-platform, távolléti, online fókuszcsoporthoz

Köszönetnyilvánítás:

A szerzők köszönetet mondanak a Károli Gáspár Református Egyetem szociológia mesterszakos hallgatóinak: Balázs Martinnak, Nagy Andreának, Oláh Edinának, Pusztai Ádámnak, Salzman Katalinnak és Szabó Ottonak, akik munkája és tevékeny hozzájárulása nélkül ez a kutatás nem jöhetett volna létre.

¹ Sztáray Kézdy Éva Ph.D. egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézet, Szociológia Tanszék.

Szvetelszky Zsuzsanna Ph.D. egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Társadalom- és Kommunikációtudományi Intézet, Szociológia Tanszék

RESULTS OF REMOTE, ONLINE FOCUS GROUPS ON GRADUATES' EXPERIENCES IN SPRING 2020, DURING THE FIRST COVID WAVE PERIOD

Abstract

In spring 2020, the spread of the COVID-19 pandemic radically changed the lives of all of us, including the students graduating this year. Graduating students are a special group: because of their life situation, they were looking forward to experiencing and celebrating major turning points- all of which were missed or took other forms. What is more, this period also marked the end of an epoch in the lives of the groups studied, coinciding with the period of COVID-19, which can also be characterised as a turning point.

In our research, we used remote, online focus group discussions to explore the perceptions of the graduating students about the graduation period they experienced. The focus group discussions were not only conducted online but were also audio-visual (as opposed to the previously prevalent real-time, but text-based online focus groups, including typing). A methodological specificity of the situation forced by the epidemic was that the group was moderated by students who were educated in absence (in absentia) on online video conferencing platforms, who were close in age to the group concerned, on the topic of online education, also online. In this paper, we report on these methodological experiences, which could certainly be used by others in the future, and summarise the experiences of the remote, online focus group discussions. In the focus group discussions, the perceptions of the graduates about the potential of online education for the future were a dominant feature.

Keywords: COVID-19, graduating students, videoconferencing platform, remote online focus group

TÁVOLLÉTI FÓKUSZCSOPORTOK EREDMÉNYEI

A 2020 TAVASZI ÉRETTSÉGIVEL KAPCSOLATOS TAPASZTALATOKRÓL

A COVID-19 járvány megjelenése gyökeresen változtatta meg mindannyiunk, így az oktatási szféra szereplőinek (diákok, oktatók és szülők) életét is. A járvány terjedésének lassítása érdekében 2020 februárjától kezdve a legtöbb ország hosszabb-rövidebb időre részlegesen vagy teljesen bezárta oktatási intézményeit, amely intézkedések a diákok több mint 90%-át érintették szerte a világon (UNESCO 2020, UNESCO RCEP 2020).

Magyarországon a 1102/2020. (III. 14.) számú kormányhatározat 2020. március 16-tól rendelte el a köznevelési és szakképzési intézményekben a nevelés és oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben történő megszervezését. Az 1.200.000 alap- és középfokú iskolába járó magyarországi diákot érintő (UNESCO 2020) intézkedés komoly kihívás elé állította az oktatási szféra szereplőit, különösen az érettségire készülő 64 ezer diákot (KSH 2020).

A járványhelyzet okozta egészségügyi, gazdasági és társadalmi válság kialakulásával párhuzamosan a tudomány minden területén dolgozó kutatók, így a társadalomtudósok is igyekeznek a lehető leggyorsabban a valós időben feltárni és elemezni a járványhelyzettel kapcsolatos új jelenségeket (Messing–Ságvári 2020), azok társadalmi hatásait, sok esetben rövid felkészülési és kivitelezési idő alatt „rögtönzött kutatásokkal” (Albert 2020:100) reagálva az adódó természetes kísérleti lehetőségekre (Zakota 2000:71). Bár az elmúlt egy évben sok tanulmány született a COVID-időszak alatti oktatás témájában, Robison-Neal (2021) arra hívja fel a figyelmet, hogy folyamatosan szükség van további kutatásokra az oktatási szférában, többek között olyan kvalitatív kutatásokra, amelyek a pedagógusok és a diákok percepcióit vizsgálják a felmerült kihívásokkal kapcsolatban.

A világjárvány a társadalomtudományos kutatások számára is új, online módszertani protokollok kidolgozását teszi szükségessé, ahogy erre a Socio.hu 2020. áprilisi *Látjuk-e, mi jön?* körkérdésére érkezett több hozzászólás is felhívta a figyelmet (Kovács–Takács 2020).

Tanulmányunk célja és fókusza egyaránt kettős: egyrészt beszámolunk a COVID-helyzet miatt választott online távolléti fókuszcsoporthoz módszer alkalmazásának lehetőségeiről, annak előnyeiről és hátrányairól, a kutatásnak a járványhelyzet által megszabott korlátai között. Másrészt elemezzük az érettségiző diákok 2020-as érettségi vizsgákra való felkészülési időszakkal kapcsolatos percepcióit és tapasztalatait. Ugyanakkor tanulmányunknak nem célja – és nem is lehet célja – a 2020 tavaszán a koronavírus-járvány miatt bevezetett online oktatás tapasztalatainak teljeskörű feltárása. A kutatás májusi időpontja miatt ez nem is lett volna lehetséges, már csak azért sem, mert számos, az online oktatáshoz kapcsolódó technológiai fejlesztés azóta is folyamatban van, ám a jelen tanulmány írása idejére már körvonalazódtak azok a főbb elemzési szempontok, amelyek későbbi, átfogó kutatások kiindulópontját adhatják. Írásunk sajnálatos aktualitását adja, hogy 2021 májusában egy olyan újabb végzős évfolyam kezd meg középfokú tanulmányait lezáró érettségi vizsgáit, amely gyakorlatilag egy éve – rövid, 2021 őszi megszakítással – tantermen kívüli, digitális oktatásban részesül (Vajna 2021). Bár mind a videókonferencia-platfomok fejlettebbé váltak az elmúlt év során, mind a diákok és a tanárok jártassága nőtt a távolléti, online oktatás eszközeinek használatában, a téma további szociológiai és szociálpszichológiai kutatásokat tesz indokolttá.

Tanulmányunk első felében összefoglaljuk a távolléti, digitális oktatás előnyeiről és hátrányairól, valamint társadalmi hatásairól szóló korábbi tanulmányokat, kiegészítve a járványhelyzet oktatásra gyakorolt hatásait vizsgáló friss kutatásokkal. Módszertani keretesként külön figyelmet szentelünk annak a kérdésnek, hogy a kommunikációs technológiák fejlődése milyen új lehetőségeket kínál a kvalitatív kutatások számára. A kutatás körülményei című részben ismertetjük a fókuszcsoporthos kutatásunk szervezési és lebonyolítási részleteit. Kutatásunk egyik eredményeként összefoglaljuk a távolléti fókuszcsoporthok lebonyolításával kapcsolatos módszertani tapasztalatainkat. Az elemzés során megállapításainkat az elméleti részben felvázolt szempontok szerint ismertetjük. A 2020-as érettségi vizsgák megszervezésének krónikáját tanulmányunk mellékletében közöljük.

KORÁBBI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÁTTEKINTÉSE

Az elmúlt években született tantermen kívüli, digitális oktatásra vonatkozó szakirodalmak elsősorban felsőoktatási környezetben vizsgálták az online platformokon megvalósuló oktatás előnyeit és hátrányait, valamint társadalmi hatásait. Az ezekben a tanulmányokban felvetett szempontok megfelelő elméleti keretet nyújtanak a 2020-ban érettségiző diákok percepcióinak elemzéséhez, ugyanis a COVID-járvány előtti időszakban szerzett tapasztalatokat az iskolabezárások hatásait feldolgozó első hazai és külföldi kutatások eredményei is megerősítik, továbbá azokat új szempontokkal is kiegészítik (pl. Kende et al. 2021, Thékes 2020, Besser 2020, Czirfusz et al. 2020, Malatynszky 2020, Engler 2020, Fekete 2020, Deschaine 2021, Zakota 2020, Tümen 2020, Gyetvai 2020).

A távolléti, digitális oktatás sikerének legfontosabb feltétele a diákok és a pedagógusok megfelelő eszköz-ellátottsága és internet-hozzáférése, kiegészülve mindkét fél alkalmazható jártasságaival, digitális műveltségével és felkészültségével (Rogers 2000, Shea 2007, Kaur–Bhatt 2020). Az digitális jártasságból és az eszközökhöz való hozzáférésekből fakadó különbségek felerősíthetik az oktatási rendszerben létező, korábban is megfigyelhető esélyegyenlőtlenségeket (PISA 2019, Bazsalya-Hörich 2020, Csapó et al. 2014). Teljesítményük tekintetében tehát még kedvezőtlenebb helyzetbe kerülhetnek a nem megfelelően támogatott és alacsony iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkező diákok, a hátrányos térségekben élő és az alacsonyabb minőségű intézménybe járó tanulók (Hermann 2020, Fekete 2020, Kende et al. 2021). Így nem véletlen, hogy egy pedagógusok körében végzett 2020 tavaszi felmérés szerint a megkérdezettek által leggyakrabban említett problémát az internet-lefedettség és a diákok távolléti oktatáshoz szükséges eszközeinek hiánya jelentette, a tanulók és a pedagógusok eltérő módszertani felkészültsége mellett (Czirfusz 2020). Egy másik kutatás eredményei szerint a tantermen kívüli oktatás esetében nagyobb lemorzsolódással is számolhatunk (Námesztovszki et al. 2020).

Azonban a digitális ellátottság és műveltség önmagában nem elegendő feltétele a hatékony távolléti oktatásnak, több tanulmány felhívja ugyanis arra a figyelmet, hogy a távolléti, digitális oktatásra való áttérés nem egyenlő az osztálytermi oktatásra készített anyagok online platformra történő „átmásolásával” (Zhou 2020), hanem a feleknek az új viszonyokhoz való alkalmazkodás képességével ki kell lépniük a komfortzónájukból (Námesztovszki et al. 2020), továbbá szükség van egy elmozdulásra a tanításközpontú oktatás felől a tanulás-központú szemlélet felé (Rogers 2000).

Bár a Digitális Jólét Program keretében a magyar kormány már 2016 októberében elfogadta Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját (DOS 2016), 2020 márciusában a magyar pedagógusokat és diákokat – hasonlóan más országokhoz – a távolléti munkarendre való áttérés váratlanul érte. (Fekete 2020) Ennek ellenére az iskolák néhány nap alatt legjobb tudásuk szerint megszervezték a távolléti, digitális tanrendet. A vonatkozó magyar kutatásokból kiderül, hogy a pedagógusok által leggyakrabban választott digitális megoldások, online videókonferencia-platformok könnyen kezelhetőek és felhasználóbarátok, valamint nemcsak az ismeretközve-

títésre, hanem azon túlmutató pedagógiai célokra is alkalmasak, ideértve az interaktivitást, a kooperációt és a kölcsönös reflexió előmozdítását (Czirfusz et al. 2020, Thékes 2020). Azonban a tanulók kreativitásának, önállóságának és digitális kompetenciáinak növelése, amelyek a tanulásközpontú szemléletet tükröznék, kevésbé volt szempont a pedagógusok platformválasztása során (Czirfusz et al. 2020). Továbbá az iskolákon belüli nem egyseges platformválasztás is nagyban nehezítette a diákok számára feladataik nyomon követését (Gyetvai 2020).

A kutatók egyetértenek abban, hogy az online oktatás a hagyományos oktatáshoz képest nagyobb rugalmasságot biztosít a résztvevőknek mind az oktatási anyagok elkészítése és elsajátítása, mind a feladatok elvégzése és ellenőrzése tekintetében (Rogers 2000, Santana 2018, Tümen 2020, Námesztovszki et al. 2020). Egy, az online oktatás tapasztalatait vizsgáló magyarországi online felmérés szerint a rugalmasságot és a saját időbeosztás lehetőségét a válaszoló diákok egy része is előnyként értékelte a karanténidőszakban (Gyetvai 2020). A távolléti oktatás helytől és részben időtől való függetlenséget és rugalmasságot nyújt azáltal, hogy a tanár által feltöltött tananyagokat egy megadott határidőn belül a diákok saját időbeosztásuk szerint sajátíthatják el, ez azonban nagyobb munkaterhet jelent oktatói és tanulói oldalon egyaránt (Rogers 2000, Tümen 2020, Besser et al. 2020, Gyetvai 2020, Kende et al. 2021). A folyamatos elérés lehetősége pedig zavaró tényezőként is megjelenhet olyan értelemben, hogy nincs egyértelműen elhatárolva a szabadidő és a tanulóidő, illetve tanárok esetén a munkaidő (Námesztovszki et al. 2020:46, Gyetvai 2020).

A rugalmasság és függetlenség ugyanakkor sokkal nagyobb felelősséget is hárít a tanulókra mind a tanulnivalók nyomon követésében, mind a tanulási folyamat megtervezésében, mint ahogy azt a tantermi körülmények között megszokhatták (Kaur–Bhatt 2020, Tümen 2020). Erős önfegyelmet és megfelelő időmenedzsmenet követel meg a diákoktól a közvetlen tanári felügyelet nélküli, önálló és önszabályozó tanulás, mikor a diák saját magának tervezi és szervezi meg a tanulás folyamatát, önállóan tanul és saját magát ellenőrzi. (Santana 2018, Tümen 2020, Zhou 2020, Kaur–Bhatt 2020, Fehér 2020). Újabb egyenlőtlenségi faktort jelent tehát az a tapasztalat, miszerint az érettebb, önálló munkára képes, motivált diákok válnak sikeres távtanulókká (Rogers 2000), szemben a tanárok fizikai hiánya miatt kevésbé motivált olyan tanulókkal, akikben kisebb a fegyelem és az önálló tanulás képessége (Kaur–Bhatt 2020, Malatyinszky 2020). Tehát a távolléti, online munkarendre való átállás arra is felhívja a figyelmet, hogy „az iskola nem egyetlen és még csak sokszor nem is kiemelt helyszíne a tanulás folyamatának”, szemben a korábbi neveléstudományi felfogással (Trencsényi et al. 2020:556).

A digitális oktatás hátrányaként kell még említeni a sajátos kommunikációs és interakciós helyzetből fakadó problémákat, mint pl. a késleltetett tanári visszajelzés jelenségét. Ugyanis a diákok a tantermi oktatáshoz képest kevésbé tudják a tanárnak a kérdéseiket feltenni, amikor azok felmerülnek (Santana 2018), sokszor pedig korlátozott idő áll rendelkezésre a kérdések megválaszolására (Tümen 2020). Egy, az online oktatásra vonatkozó korábbi tapasztalatokat a COVID helyzettel összevető tanulmány is a személyre szabott, átgondolt visszajelzések és a tanárok részéről kapott magyarázatok és segítség hiányáról számol be (Kaur–Bhatt 2020), amit a COVID tapasztalatokat összegző hazai felmérés is igazol (Gyetvai 2020).

Ugyanakkor a digitális átállás a megújulás és az innováció lehetőségét hozhatja el az oktatásban (Kende et al. 2021), olyan kompetenciák fejlesztésére nyílnak alkalom, mint pl. az önálló, tanári közreműködés nélküli tanulás és a tanulói aktivitás (Czirfusz et al. 2020; Deschaine 2021).

Az oktatási intézmények multifunkcionális szerepe eddig is ismert volt. A digitális oktatás során az egyébként megszokott személyközi kapcsolatok hiánya (Shea 2007) és a társasági élet elmaradása megerősítette az oktatási intézmények közösségformáló és-fenntartó szerepének hangsúlyát is (Zakota 2020). Bár a hazai közoktatás – nemzetközi összehasonlításban – inkább a kognitív területek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt (Zsolnai et

al. 2015), a COVID-időszak tapasztalatai egyrészt arra hívták fel a figyelmet, hogy az iskolák szerepe nem merül ki a tudás átadásában, hanem elengedhetetlen a tanulók mentális és fizikai egészsége és jólléte szempontjából is (Czifrusz et al. 2020), másrészt megerősítették, hogy a szociális és érzelmi tanulásnak is kiemelt jelentőségű színtere lehet az iskola.

Berta és Török (2015) három fő hatást ír le az iskolai szocializációnak mint generalizálódó élménygyűttesnek a folyamatában. Ezek több ágensen keresztül, kiemelt jelentőségű területként ismétlődő tapasztalatokkal járulnak hozzá ahhoz, hogy az egyén megtanuljon működni egy bonyolult szervezetben, együttműködve vagy akár versengve olyan személyekkel, akik nem a családtagjai, rokonai vagy a barátai. E három hatás lényege: egyrészt, a pedagógusoknak mint modelleknek, másrészt, a kortársaknak mint az önértékelés, a szimmetrikus jellegű társas alkalmazkodás és a csoportban való működés alakulásának meghatározó tényezőinek, végül pedig a vallott és a működő szervezeti kultúrának mint *black box* jellegű intézményes szocializációnak a befolyása (Berta–Török 2015:11–13). Bizonyos, hogy a koronavírus időszakában tanuló diákok esetében beszélhetünk majd helyzetspecifikus élményközösségről, generációs tudatról és generációs identitásról is (Kiss–Szabó 2013:106). A digitális oktatásban résztvevő fiatalokat nevezhetjük V, mint vírus-generációnak (Szabó 2020), vagy Q, mint „*Quarantine Gent*”-nek, karantén-generációnak (Fekete 2020:89): ők azok, akiket az otthontanulás, valamint a társas kapcsolataik korlátozása és online térbe szorítása jellemez, „akik beültek az online osztályterembe, akiknek elmaradt a ballagása, kérdéses az érettségije és a felvételi. A végzősök, akik a liminális események közös megélése, életük egy fontos szakaszának ceremonális lezárása nélkül kénytelenek átlépni egy új életciklusba” (Fekete 2020:89).

A digitális oktatás előnyeinek és hátrányainak ismertetése során szót kell ejtenünk a jelenség pszichológiai dimenzióiról is. Brooks és társai (2020) három adatbázis több ezer dokumentumát elemezték a karantén pszichológiai hatásaival kapcsolatban. A legtöbb általuk áttekintett anyag negatív pszichológiai hatásokról számolt be, beleértve a poszttraumás stressztüneteket, zavartságot és haragot. A stresszorok közé tartozott a hosszabb karanténidő, a fertőzésektől való félelmek, a bizonytalanság, a frusztráció, az unalom, a nem megfelelő mennyiségű és minőségű információ és az anyagi veszteség.

Az egyetemi hallgatók és oktatók körében végzett vizsgálatok is beszámolnak a járványhelyzet miatti kényszerű digitális oktatás pszichológiai következményeiről (Kaur–Bhatt 2020), az oktatók körében megfigyelt emelkedett stressz-szintről (Besser et al. 2020), továbbá a hallgatók által megélt szorongásról, kétségbeesésről és unalomról, valamint a betegségtől és szeretteik elvesztésétől való félelmekről (Tümen 2020).

Végezetül meg kell jegyeznünk, hogy a járványhelyzet következtében elrendelt távolléti oktatásra vonatkozó eddig megjelent tanulmányok többsége a jelenség valós idejű, gyors megragadására törekedett és – a jelen tanulmányban ismertetett kutatáshoz hasonlóan – nem reprezentatív, gyakran igen alacsony elemszámú mintán végzett vizsgálatokon alapult, azonban a megragadni kívánt jelenség vizsgálatának főbb szempontjait jól körvonalazták. A koronavírus-járvány hosszabb távú társadalmi és oktatási hatásainak mélyebb elemzése tehát mindenképpen további kutatásokat igényel (Robinson-Neal 2021), ahogy a járvány kitörése nyomán a szemünk előtt születő új vírusgeneráció feltérképezése is (Szabó 2020).

MÓDSZERTANI KERET

Az infokommunikációs technológiák fejlődése új lehetőségeket kínál a kvalitatív kutatások számára. A korábbinál jóval szélesebb körben több videókonferencia-platform (VCP: *videoconferencing platform*) is elterjedt 2020 tavaszán, a COVID-19 vírus hazai megjelenésekor az otthonról történő munkavégzés és a távolléti oktatás kényszere miatt, és a folyamatos informatikai fejlesztések során újabb és újabb lehetőségekkel bővülnek az alkalmazási területek.

A VCP jelentősen különbözik az online aszinkron kommunikációtól, ahol az írásbeli jelleg az elsődleges (pl. email, chatroom), mivel lehetővé teszi a valós idejű, hanggal és képpel történő interakciót, továbbá bizonyos, az adott kutatás körülményeitől függő mértékben helyettesíti a személyes interjúk metakommunikációs jellemzőit. A COVID-időszak előtt megjelent, a VCP használatát elemző és az online kvalitatív módszertannal foglalkozó tanulmányok többnyire az egyes platformokat (FaceTime, Skype stb.) technológiai szempontból hasonlították össze (Lo Iacono et al. 2016, Sullivan 2012, Weller 2017).

A szakirodalom a résztvevők szempontjából a VCP egyik fő módszertani kihívásaként a technológiai tudást említi. Előnyei között az internet és az eszközök elterjedtségét, az online módszer kényelmét, rugalmasságát és költséghatékonyágát sorolja fel (Braun et al. 2017, Cater 2011, Deakin–Wakefield 2014). Utóbbi elsősorban a földrajzilag nagy területen szétszórta résztvevők esetében lehet jelentős. Bemutatandó kutatásunk esetében ez a szempont nem releváns, hiszen a VCP itt nemcsak kutatási eszközt jelentett, hanem az oktatás fizikai színterét is helyettesítette a COVID-időszakban. A hátrányok listáján a szünetek (a technikai okok miatt létrejövő kikökenés), a gyenge hang- vagy képminőség, a nem-verbális kódolás nehézségei szerepelnek (Deakin–Wakefield 2014). Mint például a gesztikuláció hiánya a képen, vagy amikor a késleltetett internetkapcsolat miatt hosszú másodpercekkel később érkeznek a mimikai reakciók, néha maga a szóbeli válasz is, melyek egy részét a „közvetítés” óhatatlanul tompítja. A résztvevők tapasztalataira és magának a folyamatnak az értékelésére mindezidáig kevés figyelmet fordítottak, mint ahogy erre Archibald (2019) is felhívja a figyelmet, a téma feltáratlanságát hangsúlyozva. A 2020 tavasza előtt született szakirodalom azonban alapvetően más társadalmi helyzetre vonatkozott. A COVID-időszak alatt a társadalom életvitele (így az érettségizőké is) gyökeresen megváltozott a távolléti munkavégzés és oktatás egyik napról a másikra történő bevezetésével. 2020 áprilisának végén – a karantén második hónapjában – amikor felmerült az érettségizők megkérdésének gondolata, leginkább olyan szakirodalmat találtunk a témában, mely a 2020. márciust megelőző helyzetben keletkezett vagy arra vonatkozott: ezek például az online szövegalapú, a videót alkalmazó és a kombinált fókuszcsoporthoz tartozó típusokat hasonlítják össze.

Kétségtelen, hogy amennyiben online jelenség a kutatás tárgya, a fókuszcsoporthoz tartozó lebonyolítására a videókonferencia-platform azért különösen alkalmas eszköz, mert nagyban hasonlít a kutatási terület természetes közegére (Vicsek 2017), hiszen a diákok is videókonferencia-platformok használatával folytatták tanulmányaikat tavasszal. Azonban érdemes elnevezésében megkülönböztetni az online és a távolléti oktatást és a fókuszcsoporthoz tartozó is. A résztvevők – a kutatók és a fókuszcsoporthoz tartozók résztvevői is – kényszerből maradtak otthonaikban, nem szabad választásukból, s ez a kényszerhelyzet az érzelmekre és a percepciókra is nagy hatással volt. A távolléti oktatás témájáról távolléti formában kérdeztünk, ezzel a kutatás tárgya és eszköze között átfedés keletkezett. A távolléti fókuszcsoporthoz tartozó tapasztalatainak elemzésével tanulmányunk hozzájárul a módszertani lehetőségek feltáráshoz, a távolléti kutatás mindennapi és kényszerhelyzetben való alkalmazásához.

A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEIRŐL

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések lebonyolítása

A kutatásra a Károli Gáspár Református Egyetem szociológia mesterszakos hallgatóinak többféléves projektfeladat kurzusa első félévében került sor. A projekt témájául a hallgatók a digitális világ társadalmi hatásait választották az első félév elején 2020 februárjában, amikor még senki nem gondolta, hogy életünk jelentős része heteken belül átkerül az online térbe. A 2020. március közepétől bevezetett karanténhelyzetben a konkrét kutatás témaként a hallgatók a hasonló élethelyzetből fakadó élményközösség miatt a digitális oktatás tanulói percepció *témakörét* szerették volna feldolgozni. A 18 év alatti alanyok kutatásba történő bevonásához szükséges kötelező tájékozott szülői beleegyezés megszerzésének nehézségei miatt – oktatói sugalmazásra – végül a már nagykorú érettségizőket választották célcsoportként.

A hallgatók alap- és mesterszakos tanulmányaik során már megismerkedtek a fókuszcsoporthoz tartozó módszer alapjaival és volt lehetőségük a módszer gyakorlására is. A beszélgetés vezérfonalát – oktatói segédlettel – a hallgatók dolgozták ki, és ők szervezték meg, illetve bonyolították le a beszélgetéseket is. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk vezérfonala a – *részvevők közvetlen érettségi utáni hangulatára vonatkozó általános* – bevezető kérdéseken túl a következő témákat tartalmazta: a tantermen kívüli digitális oktatásra való áttérés tapasztalatai, az online oktatás előnyei és hátrányai, a megváltozott körülmények között online közegben történő felkészülés az érettségire, a karanténidőszakban alkalmazott tanulási és életvezetési stratégiák és motivációk, a társas kapcsolatok alakulása, az érettségi lebonyolításával kapcsolatos vélemények, valamint a középiskolát lezáró események (pl. ballagás) elmaradásával kapcsolatos attitűdök.

Az elemzésünk alapjául szolgáló két fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésre 2020 májusában, közvetlenül az írásbeli érettségi vizsgákat követő napokban került sor, hogy minél közelebb legyenek az érettségivel kapcsolatos élmények. A résztvevőkkel e-mailen és a közösségi média segítségével vették fel a kapcsolatot a szervező hallgatók, ahol a kutatás céljáról és körülményeiről rövid ismertetést nyújtottak. A lebonyolításhoz egy VCP platformot használták. A fókuszcsoporthoz tartozó válaszadói közül mindkét alkalommal négy hallgató vett részt: a bemutatkozáskor és a résztvevők tájékoztatása során mindannyian még bekapcsolt kamerával és mikrofonnal voltak jelen, majd közülük ketten moderálták a beszélgetést, a másik két hallgató pedig asszisztensként, kikapcsolt mikrofonnal és kamerával a háttérben segítették a moderátorok munkáját. A két-két moderátor és két-két asszisztens alkalmazását elsősorban oktatásmódszertani megfontolások indokolták, így a kurzus mind a hat hallgatója részt vehetett a beszélgetésben, és társaik jelenléte a gyakorlatlanságukból fakadó bizonytalanságukat is csökkentette. A két moderátor a témaköröket egymás között előre felosztva váltotta egymást. Az asszisztensek feladata pedig a technikai nehézségek áthidalásán túl a jegyzetelés és a non-verbális jelek megfigyelése volt.

A beszélgetések másfél-két óráig tartottak. A beszélgetésekről a résztvevők tájékozott beleegyezésével kizárólag hangfelvétel készült, amelyek szó szerinti átirata képezte az elemzés alapját. Az oktatók, jelen tanulmány szerzői tehát mentorként és szupervizorként voltak jelen a folyamatban, kivéve a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseket. A hallgatók a kutatás elemzési részében saját kérésükre már nem vettek részt.

Mintavétel és a minta összetétele

A fókuszcsoporthoz beszélgetések résztvevőit kényelmi mintavétellel választottuk ki: a hallgatók és oktatóik saját tág ismeretségi körükből, a hólabda módszert is igénybe véve olyan fiatalokat toboroztak, akik a 2020-as érettségi időszakkal fejezték be középiskolai tanulmányaikat, és túl voltak az írásbeli vizsgákon.² Előzetes szűrőkérdőívet nem alkalmaztunk, azonban a toborzás során tekintettel voltunk arra, hogy nyitott személyiségű, kommunikatív, a fókuszcsoporthoz beszélgetésben szívesen résztvevő érettségizőket válasszunk. Szintén törekedtünk arra, hogy a *fókuszcsoporthoz résztvevői ne ismerjék egymást, és ez egy kivétellel sikerült is. Így végül az első fókuszcsoporthoz 6 főből (4 nő, 2 férfi), a másik pedig 9 főből (5 nő, 4 férfi) állt. Eredetileg 7, illetve 8 résztvevőt sikerült toborozni a két fókuszcsoporthoz, azonban az első alkalom egyik résztvevője végül nem tudott csatlakozni, így alakult ki a két csoport résztvevőinek száma közötti különbség. Ez a szervezési véletlen azonban végül az online fókuszcsoporthoz méretének optimalizálásáról adott tapasztalatokat. A résztvevők közül 10 diák budapesti, 3 diák vidéki városi, 2 diák pedig egy-egy budapesti agglomerációs település gimnáziumának tanulója volt. A csoportok homogének voltak a *résztvevők* életkora és a friss érettségi élménye tekintetében, ezen túl továbbtanulási tervekkel rendelkeztek. A továbbtanulási tervek között szerepelt a művészeti pálya, a műszaki, bölcsész, pedagógia-pszichológiai és az orvosi képzési terület, két diák pedig egy év kihagyás után tervezte folytatni tanulmányait.*

Módszertani következtetések

A *távolléti* fókuszcsoporthoz beszélgetések lebonyolítására használt videokonferencia-platform alkalmazásának első módszertani tapasztalata a csoport méretére vonatkozik. Hagyományos fókuszcsoporthoz esetében az ajánlott maximális létszámot a szakirodalom 10–12 főben határozza meg (Vicsek 2006:130). Egyértelmű tanulság, hogy ebben a formában maximalizálni kell a résztvevők létszámát 6–7 főben, elsősorban a metakommunikációs jelzések és *követhetőségük, értelmezésük* korlátozottsága miatt. Nagyobb létszám esetén a moderátoroknak nehézséget okozhat a résztvevők koordinálása, a beszélgetés menedzselése elsősorban abból a szempontból, hogy mindenkit szisztematikusan minden kérdésnél megszólítsanak. Továbbá a beszélgetés túl hosszú, akár 2 órára is nyúlhat, ami a résztvevők (és a moderátorok) számára fárasztóvá válik. Emellett az otthoni környezetben a különféle figyelemelterelő történések is megszaporodhatnak, amit esetünkben a diákok mozgolódása, „telefonozása” és egyéb dekoncentrációra utaló magatartása is jelezhetett. Mindez ronthatja a beszélgetés minőségét. A résztvevők számára a helyzet egyre fárasztóbbá, kényelmetlenebbé vált a túl hosszú nyúló beszélgetések vége felé. Ez annak ellenére tetten érhető volt, hogy mind a moderátorok, mind a válaszadók az elmúlt hónapokban a 2020. március közepén bevezetett *távolléti* oktatás során nagy rutinnal tettek szert online videokonferencia-platformokon zajló eseményekben való részvételben.

Ez a megállapítás átvezet a következő érdemi tapasztalatunkhoz: jelentős könnyebbséget jelentett a *távolléti* fókuszcsoporthoz lebonyolításában, hogy a résztvevők komfortosan mozogtak az adott platformon, nem okozott feszültséget a lebonyolítás formája. A sikeres fókuszcsoporthoz beszélgetésekhez meghatározó bizalmi és oldott légkört pedig nagyban elősegítette, hogy a moderátorok így nemcsak a digitális technológiákban való jártasságuk szerint, hanem az online oktatásban való részvétel közös élménye szerint és korban is közel álltak a 18–20 éves résztvevőkhöz. A mindebből fakadó fokozott szolidaritás, illetve empátia jótékony hatással volt a kommunikációs helyzetre. Gyakorlatilag tehát „egymás között” tudták megbeszélni a *távolléti* oktatás tapasza-

² A Kormány 2020. április 16-i döntése szerint a koronavírus járványra való tekintettel ebben az évben csak írásbeli vizsgákat szerveztek. Szóbeli vizsgákra csak testnevelésből, célnyelvi civilizációból, bibliaismeretből, judaisztikából, népművészetből és hittanból tartottak. A beszélgetések résztvevői közül még két-két diáknak hátra volt a testnevelés, illetve a hittan szóbeli érettségi vizsgája.

latait, percepcióit, melyről mindkét fél friss élményekkel rendelkezett. (Pl. Moderátor: „Együtt érzek, mi is annyi [online] projektmunkát kaptunk, hogy azt nem tudom felsorolni sem.”)

Egyértelműen érzékelhető volt a résztvevők közlésvágya: *alig néhány napja voltak túl az érettségi vizsgákon, és a fókuszcsoporthoz tartozókban megoszthatták az ezzel kapcsolatos friss benyomásaikat, érzéseiket.* Ennek is köszönhető a nyitottság, amely mindkét beszélgetést jellemzett. Egy moderátor beszámolója alapján *„érezhető volt, hogy ez a téma szívügyük, és ezért szívesen beszélnek róla, mesélik el a történeteiket (...) türelmesen végighallgatták egymást, mindenről elmondták a véleményüket, reflektáltak egymásra, nem érezték tehernek ezt az egészet”.*

További előnye a távolléti fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetéseknek a szervezés és lebonyolítás kényelme és időtakarékosága (Archibald 2019), *ugyanis nem kell elutazni a kijelölt helyszínre, a résztvevők idejét valóban csak a beszélgetés (és egy esetleges rövid technikai felkészülés) nettó idejére veszi igénybe.* Itt kell megjegyeznünk azt a módszertani tapasztalatot is, hogy a 2020. március 28-án bevezetett kijárási korlátozások szülte kényszerhelyzet szintén megkönnyítette a dolgunkat a toborzás során: az offline kapcsolatok hiánya miatt nyitottabbak és lelkesebbek is voltak a potenciális résztvevők olyan eseményekre, ahol „találkozhatnak egymással”, jobban rá is értek egy ilyen alkalomra.

A két fókuszcsoporthoz tartozókban nem merült fel módszertani problémaként (Vicsek 2006, Schleicher 2007) a nemi heterogenitás: nem tapasztaltuk, hogy a fiúk uralták volna bármelyik beszélgetést, vagy éppen imponálni szerettek volna egymásnak. Ennek magyarázata lehet a moderátorok szisztematikus kérdezőtechnikája, az online tér korlátozott non-verbális lehetőségei, valamint az is, hogy a résztvevők az előző hónapokban már hozzászórtak az online platformon való csoportos kommunikációhoz.

Az sem jelentett gondot, hogy az egyik fókuszcsoporthoz tartozókban két résztvevő ismerte egymást, sőt osztálytársak voltak: ettől még nem fejtették ki kevésbé vagy félreérthető módon a véleményüket (Vicsek 2006). Inkább ráerősítettek egymás véleményére („*Hát én igazából csak N-t tudnám ismételni, mert ugye osztálytársak vagyunk...*”), vagy más esetekben éppen ellenkező véleményt fogalmaztak meg: „*Ja, bocsi csak ki akartam javítani...*”.

A résztvevők tapasztalatai a videokonferencia platformokkal kapcsolatban abban is könnyítette a moderátorok dolgát, hogy például pontosan tudták, hogy ha egyszerre beszélnek, akkor senkinek a hangja nem hallatszik. Ez a tudás számos alkalommal egyfajta udvariassági gesztussá alakult: vagyis ha véletlenül egyszerre szólaltak meg, azonnal elhallgattak és átadták a szót a másoknak.

A párhuzamos megszólalás kiküszöbölésére a moderátorok már az első bemutatkozó körben azt a módszert választották, hogy név szerint, egyenként felszólították a résztvevőket. Ehhez szükséges volt, hogy a képernyőn mindenkinek a – platformra választott – neve is megjelenjen („*Moderátor1: Amúgy bocsi, mindig legyen az, hogy felszólítjuk, mert olyan rossz, hogy tényleg amikor egymás szavába vágunk, és egyszerre próbálunk megszólalni. E: Oké. Á: Akkor most én vagyok? Moderátor2: Igen.*”). A csoporttagok kifejezett megszólítása azért is szükséges és jó megoldás, mert az online platformon nem lehet szemkontaktust kialakítani, nonverbális jelekkel sem tudnak a résztvevők kommunikálni: a megszólítással tehát el lehet kerülni, hogy a résztvevők egymás szavába vágjanak, vagy *kínos udvariassági csönd alakuljon ki, amikor mindenki vár a másik megszólalására, valamint így el lehet érni, hogy minden résztvevő szóhoz jusson minden kérdésnél.* Az egyik moderátor beszámolója szerint „*...bár fókuszcsoporthoz vezetői szempontból kicsit kellemetlen folyton az embereket egyesével felszólítani, (...) a felszólítást nem vették tolokodásnak, nem zavarta őket, szívesen válaszoltak*”.

Az offline fókuszcsoporthok esetében a csoporttagok már a helyek elfoglalásakor is felvesznek bizonyos szerepeket, amelyek hatással vannak a beszélgetés dinamikájára. Például a „kihívó” a moderátorral szemben leülve a témában való jártasságának hangsúlyozásával gyakran dominálja a beszélgetést; vele ellentétben pl. a „mama kis segítőtársa” a moderátor mellé ülve úgy teszi magát hasznossá, hogy közben a beszélgetésben alig vesz részt (Síklaki 2006:33–34). A videokonferencia-platfornon tartott fókuszcsoporthos beszélgetésnek viszont éppen az az előnye, hogy mivel minden képernyőn eltérő módon elhelyezve jelennek meg a résztvevők, az offline fókuszcsoporthokban jól ismert szerepek sem alakulnak ki már a helyek elfoglaláskor. A név szerinti megszólítás módszerével azt is el lehet kerülni, hogy az esetlegesen visszahúzódó résztvevők passzivitásban maradjanak, így a két fókuszcsoporthos beszélgetésben mindenki hozzávetőleg egyenlő mennyiségben és minőségben szólalt meg.

Ugyanakkor lényegesnek tartjuk megjegyezni, hogy a speciális keretek miatt a csoportdinamikai folyamatok is csak korlátozottan jelennek meg. Esetünkben a „viharzás”, azaz a szerepek és a szabályok kialakulásának folyamata tehát majdnem teljesen elmaradt, a csoportok „mi” tudata lényegében már az első körkérdés után kialakult és a beszélgetés szinte teljes ideje alatt a „feladatteljesítésre” tudtak koncentrálni (Smith et al. 2016: 553–556), ami nagyban megkönnyítette a moderátorok feladatát. A beszélőváltásokból fakadó dinamika nagymértékben lecsökken az online térben, amitől a beszélgetés lendülete és érzelmi intenzitása is redukálódik (Síklaki 2006:125).

A videokonferencia-platfornokat általában jellemző nehézségek (Deakin–Wakefield 2014, Weller 2015) a mi esetünkben is felléptek: a rossz minőségű vagy akadozó internet-kapcsolat, vagy a nem, illetve rosszul működő mikrofonok és kamerák okozta technikai hibák rövid időre meg-megakasztották a beszélgetést. A technikai nehézségek áthidalásában nagy segítséget nyújtott a háttérben működő két moderátor-asszisztens hallgató, akik esetenként privát üzenetet tudtak küldeni az egyes csoporttagoknak, hogy például némítsa el magát, amíg nem beszél, mert visszhangzik a háttérhangja. Az asszisztensek alkalmazása a tapasztalatok alapján mindenképpen szükséges, ők ugyanis nem csak jegyzetelni tudnak végig (Vicsek 2006), hanem az arckifejezéseket és egyéb nonverbális jeleket is jobban meg tudják figyelni, és kötni egy-egy elhangzott véleményhez, így a beszélgetés közben rövid tanácsokat, figyelmeztetéseket is tudnak küldeni a moderátoroknak. Ugyanis ahogy egy moderátor beszámolójában megfogalmazta: „a fókuszcsoporth vezetőinek nagyon nehéz egyszerre a kérdésekre koncentrálni, közben a felszólításra is figyelni és a technikai nehézségeket áthidalni”.

Emellett a fókuszcsoporthok megszervezésének és levezetésének tapasztalatai alapján praktikus tanácsokat is megfogalmaztak a hallgatók, például: „Érdemes legalább kétszer emailt írni a résztvevőknek, amelyekkel az eszközben tarthatjuk a megbeszélést, a kezdés előtt 10 perccel kiküldeni a linket, mert annyi idő minimum kell, míg mindenki becsatlakozik és elrendezi a technikai eszközeit, de arra a 10 percre is érdemes készülni néhány laza kérdéssel azoknak, akik hamarabb becsatlakoznak”.

A VCP-n lebonyolított fókuszcsoporthos beszélgetések módszertani tapasztalatait összefoglalva elmondható, hogy a digitális eszközhasználat számos esetben kiválthatja a személyes jelenlétet az adatgyűjtés minőségének számottevő csökkenése nélkül. Jóllehet a csoportdinamika alakulásában kulcsszerepet játszó metakommunikáció a VCP-csoporthoknál korlátozott mértékben érvényesül (Síklaki 2006). További, akár külső kényszerítő körülményektől mentes, VCP-n bonyolított fókuszcsoporthos beszélgetések, valamint azoknak a személyes jelenléti fókuszcsoporthok kimenetelével való folyamatos összehasonlítása mutathat irányadást a távolléti fókuszcsoporth alkalmazási lehetőségeivel kapcsolatban.

ELEMZÉS

A fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetéseinek átíratának elemzését tematikus kódolás alapján végeztük el (Vicsek 2006). Az átíratokat az elemzési szempontok meghatározása érdekében többször alaposan átolvastuk, majd a szakirodalomban és a beszélgetésekben felmerülő összes témát egy strukturált kategóriarendszerbe foglaltuk. Ezt követően a szövegek releváns részeihez egy vagy esetleg több kódot rendeltünk. A kódolást követően az egyes kódokhoz rendelt szövegrészeket elemeztük, hasonlóságokat és különbözőségeket azonosítottunk és az elhangzottakat interpretáltuk. A beszélgetésből származó idézett részleteknél a résztvevőket sorszámmal jelöltük.

Elemzésünk eredményeképpen először ismertetjük az érettségiző diákoknak az online oktatással kapcsolatos általános percepcióit. Ezután kitérünk a korosztály számára rendkívül fontos társas kapcsolatok alakulására a járványidőszakban, majd az érettségi lebonyolítása körüli bizonytalanságok percepcióit tárgyaljuk.

AZ ONLINE OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS PERCEPCIÓK

Az online oktatás kapcsán számos pozitív és negatív aspektusról számoltak be a fókuszcsoporthoz tartozók. Az oktatás tantermen kívüli, digitális munkarendben történő megszervezésének kényszerítő körülménye, az azonnali változtatás nyomása minden résztvevőre nagy hatással volt, mindazonáltal a diákok elismerően méltatták a tanárok következetességét, eredményességét: „A hétvége alatt csináltak mindenkinek egy sulis email-címet, mert nekünk Google Classroom-on volt az oktatás, szóval egy helyen, ami tök jó volt. Szóval nem tudom, hogy csinálták meg ezt ilyen hamar, de tök jó volt. Jó volt, hogy megtalálták az utat, hogy hogy kéne.” (FG2.2nő)

A csatornaválasztás számos iskolában a tanárra volt bízva, központi irányadás nélkül. Ez több esetben is az adott iskolán belül eltérő csatornahasználathoz vezetett (Gyetzvai 2020), ami növelte a diákok terheit, elsősorban koncentrációs nehézségeket és akár negatív élményeket is eredményezve. Erről az egyik résztvevő így számolt be: „Volt, aki Facebook-on töltött fel, volt, aki email-en vagy Edubase-en keresztül. Szóval sok mindent kellett figyelni egyszerre” (FG2.8nő). „Irritáló volt, hogy ennyiféle dolgot le kellett tölteni, és külön figyelni kellett rá” (FG2.9nő). A csatorna választását befolyásolta a tanár digitális jártassága, és ez közvetve az oktatás minőségére is hatott: „az angoltanárom egy idős néni, ő csak email-en keresztül tudott küldeni, szóval abból nem haladtunk” (FG2.8nő). Tehát a megkérdezettek is észlelték a pedagógusok eltérő digitális felkészültségét és az új helyzethez való különböző alkalmazkodási képességüket (amely a gyűjtött adatok alapján nem minden esetben a pedagógus korával magyarázható) és az abból fakadó nehézségeket (Rogers 2000, Shea 2007), azonban annak is tanúi lehettek ezekben a hetekben, ahogy a koronavírus időszaka felgyorsította a tanárok digitális jártasságának fejlődését (Kende et al. 2021): „A biosztanárom, ő kicsit öreg, ezért két hét kellett, hogy ráálljon a Zoom-ra, de aztán ő is tartott órát” (FG2.5ffi).

A szakirodalomban is bemutatott technológiai problémákat nem egy esetben humorral formálták pozitív élménnyé a diákok: „Az angoltanárunknak rossz volt az internetkapcsolata, ezért ilyen furcsa szellemhangos hörgések jöttek általában a mikrofonjából, amiktől élményekké váltak az angolórák” (FG2.3ffi). Az órai munka rejtett, informális aspektusai az online térben is megjelentek: „a tőrióra videochat-ben meg volt tartva, és rájöttünk, hogy itt is ugyanúgy tudunk baromkodni” (FG2.5ffi).

A tanárok és a diákok otthonában egyaránt adódtak nehézségek az internetes sávszélességgel, ami a tehetetlenség érzését generálta: „csomószer így nem működött a net és akkor így tök rossz, hogy nem tudtam belépni órára és akkor így ez nyilván nem esett volna meg, ha suliban vagyunk, mert hát be tudok menni a tanterembe” (FG2.2nő).

A tanárok viszonyulása a megváltozott helyzethez kulcsszerepet játszott a tananyag elsajátításán túl abban is, hogy a bizonytalan helyzetben is képesek voltak biztonságot nyújtani, elsősorban következetességgel: „A tanár beosztotta, hogyan ismételjünk [...] elkezdtek már gondolkodni a tanárok azon, hogy ezt így hogyan lehet megoldani, és én igazán bíztam bennük” (FG2.4ffi).

Szinte minden megkérdezett panaszkodott a távolléti online oktatás terheire és a rövid határidővel kiadott feladatokra: „az elején így nagyon megnövekedett a beadandók száma, meg így befotózni mindent, feltölteni, az rossz volt, de szerintem egy hónap alatt így belerázódtunk ebbe az egészbe” (FG1.1nő). A távolléti online oktatás másik problematikája az ütemezési nehézség: „a tanárok nem nagyon tartották ezeket a 45 perceket, mivel nem volt csengő, ezért többször volt olyan, hogy egy órák voltak inkább a tanórák, vagy hosszabbak, meg kicsit olyan is volt, hogy egymásba csúsztak az órák, mikor az egyik kezdődött a másik még ne fejeződött be. Szóval az elején voltak ilyen logisztikai problémák” (FG2.4ffi). Másfelől, a választott VCP-csatorna adottságai is meghatározták az időgazdálkodást: „a legtöbb tanár a Zoom-ot használta, az mindenkit kidobott negyven perc után, szóval kicsit az így keretet adott” (FG2.7nő). A diákoknak olyan kihívásokkal is szembe kellett nézni az online térben, mint az időzítés: „volt egy angolóránk és utána jött egy töri, és a töri tanár nem tudta, hogy csúsztunk” (FG2.9nő).

A párhuzamos csatornahasználat – ami kettős jelenlétre fordított energiákat is igényelt – megviselte a diákokat: „egész nap gép előtt ültem vagy a telefonomat néztem és ez így fárasztó volt” (FG2.9nő). Ehhez társult, hogy a diákok otthonaiban nem egyszer több másik személy is hasonló nehézségekkel küszködött: „anyukám tanár és volt olyan, hogy neki is órája volt, az egyik szobában ő tanított, az öcsém is tanul, a másik szobában neki volt online órája, plusz nekem egy másik, harmadik szobában és akkor így kicsit hát elég zűrzavar volt” (FG2.7nő).

A résztvevők megfogalmazták, hogy bár a távolléti online oktatás során az órarendi időben megtartott online órák csak korlátozottan teszik lehetővé az időtől való függetlenséget, időben nagyobb rugalmasságot biztosít számukra (mivel a tanárok által feltöltött anyagokat bármikor megtekinthetik). A szabadabb időbeosztáson túl az érettségizőknek érezhetően sok idejük szabadult fel azáltal, hogy nem kellett nap mint nap az iskolába utazniuk, illetve különórákra sem járhattak. Az így felszabadult időt változatosan használták fel: volt, aki több időt szentelt a tanulásnak, mások többet voltak együtt a családtagjaikkal, vagy többet olvastak, kertészkedtek, sportoltak, sorozatokat, filmeket néztek. Akadt, aki megjegyezte, hogy a felszabadult idő miatt lelkiismeretfurdalás nélkül tudott egyéb dolgokkal foglalkozni úgy, hogy az ne menjen a tanulás rovására: „Gyakorlatilag sokkal produktívabbá váltak a napjaim, mert úgy éreztem, hogy nem éreztem rosszul magam, hogy egy délután csak szabadidős dolgot csinálok” (FG2.3ffi). Többen kiemelték a távolléti oktatás miatt elmaradó hajnali kelések előnyét (Gyetzvai 2020), azaz „főleg az alvás volt a pozitívum” (FG2.7nő).

Ugyanakkor a felszabadult idő kezelésére, az önálló időbeosztás lehetőségére és egyben kényszerére alkattól függően Rogers (2000) korábbi eredményeinek megfelelően különbözőképpen reagáltak a diákok. A túlnyomó többség egyetértett abban, hogy az önálló időbeosztás nem egyszerű dolog (Kaur–Bhatt 2020), „és tényleg a saját felelősségünké vált az egész” (FG1.2nő). Voltak, akik kifejezetten örültek ennek a helyzetnek és jó stratégiával ki tudták használni a hirtelen szabadságot: „...így koncentráltabban tudtam itthon, igazából, hogy mi az, ami még hiányzik, akkor azt így elő tudtam venni magamnak megtanulni” (FG1.4ffi); „jobban szeretek egyedül tanulni, a saját időmet be tudom osztani” (FG2.3ffi). Másoknak hiányzott a rendszeresség: „be van osztva, hogy reggel nyolcra odamész és akkor onnantól kezdve nyomod végig és hogy délután is akkor magadban tanulhatsz, ...így...nehezebb megoldani, hogy egálban mindenre ugyanúgy készüljünk” (FG1.6nő).

Az idejükkel önállóan nehezebben gazdálkodók is elismerték ugyanakkor, hogy a távoktatás időszaka alatt. különböző mértékben ugyan, de tagadhatatlanul fejlődött az akaraterejük, önuralmuk, időkezelésük, megtanultak maguknak szabályokat felállítani: „*Nekem muszáj, hogy valaki megmondja, hogy mi merre hány méter, mert különben nem csinállok semmit. De mindenképpen ez, ez a legnagyobb előnye, hogy kicsit a felnőtté válást segíti, vagy segítette elő*” (FG2.6ffi). Többen úgy élték meg ezt az időszakot, mint az önállóbb egyetemi létre való felkészülést, azaz: „*valamilyen szinten megtanultunk önállóak lenni, vagyis hát kezdünk megtanulni inkább*” (FG1.5ffi).

A távolléti oktatás a diákok órákon való részvételének kontrollja miatt is nehéz feladat elé állította a tanárokat: „*A magyartanárunk azt mondta, hogy ha ő bekapcsolja a kamerát, tőlünk is elvárja, csak azért, hogy lássa, hogy figyelünk. Megértőek voltak, hogy valami miatt nem tudtuk bekapcsolni...*” (FG2.7nő). A személyes kontroll hiánya teret adott a passzív jelenlétnek is: „*volt, hogy elaludtam a reggeli órákon. Nem nézték nálunk, hogy ki van ott meg ki nincsen, nem kellett a kamerát sem bekapcsolni*” (FG2.8nő).

A munkamenet kontrolljának esetlegessége, a visszacsatolásra számítható kevés energia nemegyszer félreértésekhez vezetett: „*A tesitanár nekem beírt két darab egyest, mert elvileg küldött két feladatot, de azt nem látta senki, és igazából ennyi volt az oktatás*” (FG2.5ffi).

A megkérdezett érettségiző diákok hasznosnak tartották volna a tanáraikkal alkalmanként tartott offline személyes konzultációt, ahol közvetlen visszajelzéseket kaphatnak a teljesítményükről, és azonnali válaszokat a kérdéseikre: „*rögtön kapsz visszajelzést és nem kell ahhoz nagyon sokat várnod, amíg kijavítják egy dolgozatodat, vagy, hogy rögtön, hogy ha valamit nem értesz az anyagban, akkor rögtön tudod már jelezni*” (FG1.6nő). Volt, akinek a tanár személyes motiváló ereje hiányzott: „*Otthon teljesen magamra voltam hagyva*” (FG2.9nő). Mások elismerték, hogy „*nem az a típus vagyok, aki leül otthon és tanul, hanem [...] a számba kell rágni a dolgokat [...], tehát, hogy én jobban szeretem azt, hogy ha kontaktban vagyok a tanárral*” (FG1.5ffi).

A megkérdezett diákok az érettségi vizsgákat megelőző hetekben a tantermen kívüli oktatásra való áttérés legnagyobb előnyének az általuk „*alibi óráknak*” nevezett tárgyak elmaradását érezték: „*rajz, ének, teszi, ami haszontalan volt. Nem volt így értelme, és azon is tanulhattam volna magyart vagy matekot és megkönyebbülés volt, hogy ezeken az órákon nem kell részt venni*” (FG2.9nő).

A beszámoló felvetettek egy olyan szempontot, amely sem a kutatási kérdéseink, sem a fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetés vezérfonalában nem szerepelt, azonban a résztvevők érettségi időszakkal kapcsolatos percepcióik alapján markánsan megjelent. Az összes, mintánkban szereplő diák egyértelműen az érettségi-centrikus oktatásszervezési megoldásokat részesítette előnyben, azaz „*Az volt a jó, hogy csak az érettségi tantárgyakra kellett készülni, szóval a biológiatanárom is már csak ilyen cuki üzeneteket küldött, és semmit nem kért számon*” (FG2.8nő) – a nem érettségi tantárgyból. Mindenki „*púpnak a hátán*” ítélte meg az általuk „*haszontalannak, fölöslegesnek*” vagy „*alibi óráknak*” nevezett tárgyak megtartását és az azokból kapott feladatokat, melyeket néhány iskolában az utolsó hetekig megköveteltek, ami miatt az „*értelmes*”, azaz érettségi tantárgyakra kevesebb idő jutott. Volt iskola, ahol „*kitaláltak a végzős évfolyamnak egy külön órarendet, ami csak érettségi órákkal volt, amitől jobb lett*” (FG2.9nő). Kifejezetten értékelték a tanárok alkalmazkodását a helyzethez, és ha azokból a tantárgyakból, „*amiből nem érettségiztünk azt így, nagyjából így, úgymond, idézőjelesen elengedték*” (FG1.5ffi).

Az általunk vizsgált érettségiző diákok tehát megerősítették az online oktatás szakirodalomból is ismert technikai kihívásait és oktatásszervezési nehézségeit. Tapasztalataik alapján az online oktatás bár nagyobb rugalmasságot és szabadságot biztosít a diákok számára, ugyanakkor az önálló időbeosztás és a tanári kontroll nélküli tanulás nagyobb felelősséggel jár – ebből a szempontból az önállóbb egyetemi létre való felkészülésként is megélték ezt az időszakot.

TÁRSAS ÉRINTKEZÉSEKSEL KAPCSOLATOS TAPASZTALATOK ÉS PERCEPCIÓK

A 2020 tavaszán érettségiző diákok életében az iskola korábban ismertetett mindhárom szocializációs hatása – a pedagógusoknak mint modelleknek, a kortársaknak mint az önértékelés, a szimmetrikus jellegű társas alkalmazkodás és a csoportban való működés alakulásának meghatározó tényezőinek, és az intézményes szocializációnak a befolyása – (Berta–Török 2015) csökkent. A jelenléti oktatásnak nem az iskolaépület a tárgyi kontextusa, hanem egy jóval komplexebb, dinamikusabb közeg: *„Ami hiányzott, az nem kifejezetten iskolával kapcsolatos, hanem simán az, hogy az ember minden nap bemegy a városba, ott csinált valamit sulis után, elmenni barátokkal valahová, szóval inkább az ilyen kis dolgok, mert maga az oktatás és tanulás nem. Inkább a járulékos dolgok hiányoztak”* (FG2.3ffi). A megfogalmazás egyben a koronavírus-járvány kapcsán bevezetett általános korlátozások miatti veszteségek percepcióiról is szól.

A távolléti oktatás növelte a tanárok és a diákok közötti kapcsolat formális jellegét, elsősorban a jelenléti oktatás során rendszeresen adódó spontán, társas és interperszonális helyzetek elmaradása miatt: *„sokkal hivatalosabb jelleget kapott valahogy így az oktatás”* (FG2.3ffi).

A tanár–diák közti informális kapcsolat jelentősen beszűkült ugyan, ám több esetben épp a távolléti oktatás adott alkalmat arra, hogy a diákok új oldalát ismerjék meg tanáraiknak: *„a tesitanárunk nagyon sok feladatot adott ki [...] sok idő elment rá, de legalább megtudtunk valamit az ő karakteréről is, hogy ő mit szeret”* (FG2.3ffi). A tanárok leterheltsége, a tavasz végére érzékelhetően kumulálódó fáradtsága, kimerültsége szélsőséges esetben egész csoportok vagy osztályok figyelmen kívül hagyásához vezetett: *„nálunk is voltak tanárok akik így, így eltűntek egy kissé”* (FG1.6nő). A diákok tudatosították a kontroll funkciójának szükségességét, és reflektáltak is erre: *„a suliban a tanárok sokszor így sarkunkra állnak, és ott állnak a hátunk mögött, és idézőjelben vernek minket, hogy tanuljál”* (FG2.9nő). Tudatosult, hogy a tanárok szerepe nemcsak a tananyag közvetítése szempontjából fontos: *„megijedtem, mert nagyon fontos volt, hogy a tanáraimmal nap, mint nap tudjanak támogatni. Nem minden tantárgyból az volt a fontos, hogy az anyagot végig vegyük, csak, hogy biztosítsanak róla, hogy menni fog”* (FG2.7nő).

A tanárokkal való személyes interakciók lehetőségeken túl természetesen a diáktársakkal való személyes kapcsolat is hiányzott, és nemcsak a korosztályra jellemző szociális igény miatt, hanem a nehézségek, problémák élőben való megosztása és a tanulásban való kölcsönös segítségnyújtás miatt is: *„...sokat dob az egészen, hogy [...] látod, hogy a többiek is ugyanúgy, ugyanazokkal a problémákkal küzdenek, meg hogy együtt vagyunk, egymást pumpáljuk fel tanulásban, meg, hogy a szünetekben is így, már csak az hogy együtt vagyunk, együtt tanulunk, az is sokat számít”* (FG1.6nő).

Az online tér kialakította a háttérben a diákok közötti csapatmunka online változatát is: *„volt ilyen, hogy megcsináltuk egymásnak a különböző dolgokból a házi feladatot [...] szóval ilyen munkamegosztást csináltunk”* (FG2.3ffi).

Továbbá két – egy váratlan és egy várva várt – búcsú is elmaradt: a diákok nem búcsúztak el egymástól az utolsó tényleges jelenléti oktatási napon, március közepén és a tanév végén sem: *„az utolsó napunk nem is tanítási nap volt, hanem március 15-i kokárdát varrtunk, nem is az érettségivel foglalkoztunk”* (FG2.2nő). A búcsú egyik szimbolikus alkalmaként a ballagás: az emiatt érzett veszteségélmény már az első hetekben megfogalmazódott: *„amikor bezárták a sulit, inkább azon gondolkodtunk, hogy jaj, nem lesz ballagás”* (FG2.8nő). Nemcsak közösségileg, de az interperszonális kapcsolatok mentén sem, még véletlenül sem volt esély a búcsúra vagy a találkozásra: *„az is, hogy be kellett menni a tankönyvekért, az is úgy volt, hogy mindenki különböző időpontokban ment, és senkivel nem találkoztunk egyáltalán, senki nem látta a másikat, ez szomorú volt”* (FG2.5ffi). *„Hát*

ugye mi 6 osztályosba jártunk, szóval nyolcadikba se ballagtunk és most is elmaradt a ballagás, szóval nekem ez így nagyon rossz volt, szóval most már muszáj lesz egyetemre menni, hogy el tudjunk valahonnan ballagani” (FG1.3nő). A búcsúrituálék online lehetőségeinek lehetőségei sem kifejezetten pozitívak: „...az igazgató mondta, hogy szeptemberben mindenképp csinál ballagást, meg szeptemberben megyünk szerenádozni is. Ez jó, hogy bepótolják, csak nem ugyanaz” (FG2.8nő).

A középiskolától való búcsú tradicionálisan nem elvágólagos, hanem folytonos: az elengedés lépéseit is veszteségként érzékelték a diákok: „hiányzott az utolsó hét, az utolsó hónap, a zenehallgatás a szünetben” (FG2.8nő). Méltányolták ugyan az online ballagás kapcsán tett tanári és intézményvezetői erőfeszítéseiket: „azt ígérték, ha máskor nem, akkor mi is majd az évnnyitóra bemegyünk” (FG2.7nő), mindazonáltal az összehasonlítás kapcsán egyértelműen értékelték: „Nekünk volt online ballagásunk, ami tényleg nagyon szép volt, meg megható. Nem akarok hálátlannak tűnni, de mindannyian tudjuk, hogy azért tényleg más volt. Szóval igen, ezek a szokások hiányoztak” (FG2.2nő). Az ambivalencia látványosan bontakozik ki a kanapén ülés és a ballagás mozgást kifejező igéinek egymás mellett való használatakor: „szép volt az online ballagás, de azért bizarr volt ezt a nappaliból egy kanapéről ülve végignézni” (FG2.7nő). Néhol a család próbálkozott a ballagás pótlásával: „Nálunk is online ballagás volt, de aztán a családom csinált nekem ilyet, hogy elmentünk a sulimhoz. Hoztak lufit, virágot, meg ilyenek. Szóval én se gondoltam, hogy a ballagás az ilyen nagyon fontos, de ahogy így ott álltam, így tök jól esett” (FG2.8nő).

Egy összefoglaló idézet jól írja le, mi hiányzott legjobban a diákoknak: „Az iskolás lét hiánya” (FG2.2nő). Megkülönböztetett módon érzékelték az interperszonális kapcsolatoknak és magának a közösségnek a hiányát: „(hiányoztak) az osztálytársak, annak is inkább csak az a része, hogy találkozok emberekkel, átérezzem, mi az ő érzésük ezzel az érettséggel kapcsolatban” (FG2.3ffi). A közösség a gimnáziumban többrétű, a közösség kiterjesztéséről szólnak az alábbi kijelentések: „hiányoztak az osztálytársak, hogy együtt tudjunk hülyéskedni, oldani a feszültséget” (FG2.1nő) és „akik alattam jártak, én velük is jóban voltam, és velük nem voltak közös óráink, szóval az is hiányzott, hogy tőlük is elbúcsúzzak” (FG2.8nő). A személyiség változása a gimnázium végén szembetűnő az egyén számára is, és erre a pandémia viszonylatában historikusan is visszatekint: „azokkal az emberekkel, akikkel eltölti ezt a pár évet, azok mindenféleképpen hatással vannak rá, meg arra, hogy ő most ki. És nagyon hiányzott, hogy ezektől az emberektől tényleg el tudja búcsúzni, ilyen formán is meg az iskolától, meg a tanároktól” (FG2.4ffi). A közösséghez való tartozás kreatív módon is megnyilvánult, az intézményi oldal felől is: „mindenki kapott egy maszkot, amin rajta volt az iskolának a neve, ami kicsit így... emlék” (FG2.7nő). Kérdés, hogy az iskolára, vagy a karanténra fogja jobban emlékeztetni a tanulót ez a tárgy. A társas hiányokon túl társadalmi szintű veszteséget is megélték az érettségizők: „ahogy az iskola is így eltűnt, meg így a koronavírus került így a középpontba, így teljesen olyan volt, mint ha az érettségi se lenne már olyan fontos” (FG1.6nő).

A májusi fókuszcsoporthoz beszélgetéseken már tapintható volt a résztvevők „kiéhezetsége” a társas kapcsolatokra: „borzalmasan várom az osztálykirándulásunkat, mert most úgy néz ki, hogy meg lesz tartva” (FG2.5ffi); „mi is megyünk osztállyal közösen evezni, azt nagyon várom” (FG1.2nő) vagy „ugye így születésnapokat ünnepelni Balatonon - sok ismerősöm most vált nagykorúvá és azokat pótolni szeretnénk” (FG2.4ffi). A karantén hónapjai komplex hatásokkal formálták az érettségiző diákoknak a társas érintkezésekkel kapcsolatos tapasztalatait: ezek mind teljesebb feltárását és elemzését kiemelt jelentőségű társadalomkutatási feladatnak tartjuk.

AZ ÉRETTSÉGI LEBONYOLÍTÁSA KÖRÜLI BIZONYTALANSÁGOK PERCEPCIÓI

„...ez a bizonytalanság része volt így talán a legrosszabb, hogy nem tudtunk semmit, hogy hogy lesz...” (FG1.6nő). Az idézet jól mutatja, hogy a COVID-járvány egyik pszichológiai hozadéka a vizsgálatunk szempontjából fontos bizonytalanság, ami erősen demotiváló és stresszt előidéző helyzet (Brooks et al. 2020). Különösen igaz ez az érettségizők csoportjára, akik 2020 tavaszán eddigi életük egyik legfontosabb mérföldkövéhez érkeztek, és a továbbtanulási esélyeiket is meghatározó megmérettetés előtt álltak. A koronavírus-járvány terjedése és a vírus viselkedésével kapcsolatos bizonytalan információk, valamint az érettségi megszervezése körüli bizonytalanság a diákok önszabályozó tanulási képességére, időmenedzsmentjére és tanulási stratégiáira is hatással volt.

Orbán Viktor 2020. március 13-i bejelentésére reagálva, mely szerint a tanulók a közoktatási intézményeket a továbbiakban nem látogathatják, többen eleinte úgy gondolták, „*hogya iskolába se lehet járni, akkor az érettségi is vagy el lesz tolvá, vagy elmarad idén*” (FG1.4ffi). Mások nem voltak ebben ilyen biztosak, és mivel „*nem tudtunk semmit, hogy mikorra kell készülnünk, így nem tudtuk, hogy hogy osszuk be az anyagot, hogy mennyi, mivel, mennyi időt tudunk foglalkozni és nekem így ez volt a nehéz, hogy így tényleg csak így ott ültem és így nem tudom mi lesz és nem tudom, hogy mit csináljak és ezért annyira nem is foglalkoztam ezzel*” (FG1.6nő). Vagyis jellemző tapasztalat volt, hogy kaotikusnak ítélték az első heteket, többek nehezen tudták magukat a tanulásra rávenni, hiába kommunikálták több iskolában azt a tanárok, „*hogya úgy tanuljunk, mintha nem változna semmi, mert fennáll a lehetőség, hogy az eredeti időpontban megtartanak mindent*” (FG2.7nő).

A megkérdezettek közül néhányan pedig úgy voltak vele, „*hogya inkább számítsunk a legrosszabbra és akkor majd örülök később, szóval én elkezdtem tanulni*” (FG1.2nő). Számukra inkább az április első felének időszaka jelentett nehézséget, amikor még nem lehetett tudni, hogy egyáltalán lesznek-e 2020-ban érettségi vizsgák, és ha igen, akkor milyen formában és mikor kerül sor a lebonyolításukra.: „*nekem igazából a közepén volt az, amikor így elkezdtek, hogy hát akkor lehet, mégse lehet, most ez történik, most az történik és akkor voltam úgy vele, hogy hát akkor fölöslegesen tanultam*” (FG1.2nő).

A megkérdezettek mindannyian beszámoltak arról, hogy a bizonytalanság erősen visszavetette a felkészülésüket („*mert nem tudtam, hogy most akkor feleslegesen készülök, hogy lesz-e vagy nem*” – FG1.4ffi), különösen az zavarta, illetve bosszantotta őket, hogy „*így még két héttel az érettségi előtt se tudtuk, hogy akkor mi lesz és akkor, hogy készülünk és emiatt nagyon rossz volt*” (FG2.9nő). Ahogy egyikük fogalmazott: „*Tényleg nagyon vártam, hogy mikor, hogy jelentsék be, mindig ott ültünk a tévé előtt meg mindig beszéltek a többiekkel, hogy jaj, legyen már valami*” (FG1.1nő). Jellegzetes attitűdként rajzolódott ki a tanulással kapcsolatos motivációk ingadozásában, hogy nagyon hasonlóan reagáltak az április 16-i bejelentésre a kormány döntéséről, mely szerint csak írásbeli vizsgákat szerveznek május 4-től, tehát az eredetileg is meghatározott időpontokban: „*amikor biztosra lehetett tudni, akkor kezdtem el készülni*” (FG2.8nő).

A kormány döntését az érettségi vizsgák 2020. május 4-i megkezdéséről – egy kivétellel – mindenki biztosra vette a csoporttagok közül. Egyetlen résztvevő utalt csak arra, hogy „*ugye az volt a legrosszabb, amikor a végén bejelentették, hogy (...) még az érettségi napján is lefújhatják azt, hogy lesz érettségi vagy sem, tehát hogy lefújhatják, hogy nem lesz*” (FG1.5ffi).

A 2020. áprilisában felmerülő megoldás, mely szerint a korábbi eredményeik alapján megajánlott jegyeket kapjanak az érettségi helyett a diákok, több megkérdezett számára is eleinte jó megoldásnak tűnt: főleg azoknak, akiknek ez kedvezőbb eredményeket jelentett volna és ezzel elkerülhették volna az érettségivel járó stresszhelyzetet. Azonban még ők is „*nagyon irreális gondolatnak*” (FG2.6ffi) és igazságtalanságnak tartották,

mivel a különböző színvonalú iskolák osztályozása nem ugyanazt a teljesítményt és tudást tükrözi, így a jegyek nem egyenértékűek. Tehát *„annyira nonszensznek éreztem, hogy ez alapján ítéljenek meg valakit egyetemre, hogy én ezt így elvettem és azt mondtam, hogy ez a legborzalmasabb megoldás, mármint, hogy teljesen aránytalanul jöttek volna ki, hogy ki hova kerül egyetemre”* (FG2.5ffi).

A szóbeli vizsgák elmaradásának, különböző megfontolásból, de szinte mindenki örült. Volt, aki azt emelte ki, hogy ezzel lerövidült az érettségi vizsgaidőszak és hosszabb lett a nyári szünet. Többen elmondták, hogy így a felkészülés is kevesebb stresszel járt, az írásbelit kisebb kihívásnak tekintették, hiszen *„az írásbeli az úgys csak egy szintfelmérő, azt nyolcadikban is meg lehet csinálni”* (FG2.8nő). Volt, aki kifejezetten nem szeretett szóban vizsgázni, valamint így kevesebbet lehetett és kellett is készülni: például *„nem kellett törni meg magyar tételket tanulgatni”* (FG2.8nő). Bár ő hozzátette, hogy *„volt egy barátnóm, aki viszont nagyon szomorú, hogy elmaradtak a szóbelik, mert mondta, hogy ő azzal fel tudta volna húzni az érettségijét, de szerintem ez (a szóbeli érettségik elmaradása – a szerzők) lett a legjobb megoldás”* (FG2.8nő). Egy másik érettségiző pedig azért megjegyezte, hogy szerinte az írásbeli vizsgákra például történelemből nehezebb volt felkészülni, míg a szóbeliből *„megvannak a tételek és azt bemagolod és megtanulod”* (FG1.6nő).

Néhány résztvevőben megfogalmazódtak járványügyi szempontból bizonyos aggodalmak (Tümen 2020) az érettségi lebonyolításával kapcsolatban. Az egyik diák így vélekedett: *„vírus szempontjából szerintem rossz döntés volt [...] nem tartottam felelősségteljesnek”* (FG2.6ffi), mások a saját, a testvérük vagy más közvetlen családtagjuk krónikus betegsége miatt féltek, hogy *„így valamilyen gond lesz [...] meg mindig, amikor így hazajöttünk, egyből bementünk így a fürdőbe, meg hajmosás minden, szóval igazából ezt így meg lehetett oldani”* (FG2.2nő). A többség azonban nem tartott a fertőzésveszélytől: *„ez így lezajlott és én nem féltem egyébként, vittünk ugye maszkot meg kézfertőtlenítőt, meg odaértünk és így két méterre kellett állni egymástól és úgy lehetett csak így bemenni [...] Aztán nyilván a végében lányok megöleltük egymást”* (FG2.8nő).

A résztvevők között a legteljesebb konszenzus azzal kapcsolatban alakult ki, hogy miután már mindannyian túl voltak a nehezen *„ez volt az, ami így utólag visszagondolva, meg így átélve, ez tűnt talán így a legjobbnak”* (FG2.4ffi). A vizsgák után a hagyományos megkönnyebbülés mellett idén más érzések is jelentkeztek. Az érettségi már lezajlott, a COVID-járvány még nem, így *„nem nagyon van semmi, amit tudnék csinálni”* (FG1.4ffi). Ez nem csupán helyzetelemzés, hanem rövid, vagy akár középtávú jövőkép is lehet: *„nem csinálok semmit és hát még elég sokáig nem fogok semmit se csinálni”* (FG1.1nő).

Összességében megállapíthatjuk, hogy még a járványügyi aggodalmakat hangsúlyozók is egyetértettek abban, hogy minden megelőző nehézség és bizonytalanság ellenére az érettségi lebonyolításának ez volt a legjobb módja.

ÖSSZEGRÖZÉS

2020 tavaszán a COVID-járvány lett a főszerep: a járvány terjedése gyökeresen változtatta meg mindannyiunkat, így az ebben az évben fontos korszakhatárhoz érkező érettségiző diákok életét is. Az ő friss élményeinek időben rendkívül közeli megragadása és feltárása érdekében 2020 májusában, közvetlenül az írásbeli érettségi vizsgákat követő napokban két távolléti fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetést szerveztünk, amelyek alapján a következő eredményeket fogalmazhatjuk meg: 2020-ban az érettségi előtti kaotikus időszakot tanácstalanság, stressz és pánik jellemezte. Az iskolák is különböző ritmusban és minőségben álltak át a távolléti munkarendre, a tanárok hozzáállásában is nagy eltéréseket lehetett tapasztalni, de ettől függetlenül a digitális oktatás korábban feltárt előnyeit és hátrányait a távolléti oktatásba kényszerült érettségizők percepciói is megerősítették. Sokáig nem lehetett tudni, hogy elmarad-e az érettségi, az idegőrlőnek megélt helyzetben – ahol a feladatok is torlódtak, miközben a számonkérés is gyakran elmaradt – a diákok folyamatosan kalkuláltak, az erősen bizonytalannak érzékelt helyzetben próbáltak prioritizálni és optimalizálni. Jóllehet akadt diák, aki örült, hogy szabadabban rendelkezik az idejével, a többség bizonytalanságban és bizonytalanságra készült: nem tudták, hogy pontosan mit és mikor tanuljanak. Az egyéni különbségeket a rendkívüli helyzet felerősítette, kihangsúlyozta: egyesek sokkal többet, mások sokkal kevesebbet tanultak, mint általában; volt, aki már rendelkezett az önszabályozó tanulás képességével, mások pedig e tekintetben jelenős fejlődésen mentek keresztül ebben az időszakban. A 2020-ban érettségizők számára a középiskola sem tanulmányilag, sem közösségi szempontból nem lett tradicionálisan lezárva. A szóbeli érettségi elmaradását a fókuszcsoporthoz tartozók résztvevői előnynek jelölték meg, a bizonytalanság hosszú időszaka után megvalósult formát a többség utólag megfelelőnek tartotta. Az utolsó középiskolai évet lezáró hagyományos iskolai rítusok elmaradása még akkor is fájdalmas hiány, ha sok iskola online próbálta pótolni az ünnepet – az online pótlék nem egyenértékű a megkérdezettek szerint. Az érettségiző diákoknak a társas együttléte iránti erős igényére az online platformokon történő, akár intenzív és folyamatos kapcsolattartás sem nyújtott megfelelő megoldást.

Kutatásunk legfontosabb korlátja az időnyomásból fakadt: ugyanis kiemelten fontosnak tartottuk a 2020-ban érettségizőknek a vizsgák utáni közvetlen tapasztalatait valós időben, minél gyorsabban megragadva felmérni. A járványhelyzet egyik-napról alakította át az életünket, így a társadalomkutatások feltételeit is. Nem volt idő és lehetőség a kutatás kiterjedtebb megszervezésére sem, és korlátozott erőforrásaink csak két fókuszcsoporthoz tartozók toborzására voltak elegendőek. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kicsi elemszámú, valamint az érettségizők populációját nem reprezentáló mintánkon kapott eredményeink nem általánosíthatóak. További módszertani korlátot jelent a tavaszi időszakban még mindig nem teljesen megbízható internetes hálózat-elérés. Ez tovább csökkenti a VPC-fókuszcsoporthoz tartozók amúgy is redukált vizuális támpontjait, és növeli a jelenléti fókuszcsoporthoz tartozók nem vagy alig elképzelhető, technikai okok miatt létrejövő kizökkenés kockázatát. E kockázat a résztvevők otthonában tartózkodók felől is megjelenhet, ami mind a csoporttagok, mind a moderátorok figyelmét, koncentrációját megzavarhatja.

Mindezek ellenére meggyőződésünk, hogy kutatási eredményeink mind módszertani, mint tartalmi szempontból fontos adalékkul szolgálhatnak későbbi, átfogóbb kutatásokhoz.

A kutatási módszertanról, azaz a VPC segítségével folytatott távolléti fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetéséről bebizonyosodott, hogy sikerrel alkalmazható a társadalomtudományos kutatásokban. Kutatásunk módszertani tapasztalatait összefoglalva elmondható, hogy a távolléti eszközhasználat számos esetben akár meghatározó mértékben kiválthatja a személyes jelenléteket, jóllehet ennek megfontolásakor sem az adott téma, sem az adott célcsoport sajátosságait nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

Tanulmányunkból kiderül, hogy már két fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetéséből is fakadnak az oktatás fejlesztését és optimalizálását célzó tapasztalatok, mint a végzősök tavaszi félévének érettségicentrikussá alakítása. Ezért úgy véljük, hogy a 2020 tavaszán a járványhelyzet teremtette lehetőségek miatt gyorsan kialakított és kisszámú résztvevővel megvalósított kutatásunkon túl érdemes a jövőben szisztematikusan, kvalitatív és kvantitatív módszertan ötvöztetésével monitorozni az online oktatással kapcsolatos percepciók változását. Bizonyára számíthatunk arra, hogy a következő nemzedékek egyre nagyobb digitális jártassággal érkeznek az oktatás különböző bemeneti pontjaira. Nemcsak a COVID-19 időszaka, vagy más, potenciális turbulenciák által okozott problémák csökkentéséhez járulhatnak hozzá további kutatások eredményei hanem az oktatás hatékonyságának „békeidőben” való fejlesztéséhez is.

E sorok szerzői 2020 szeptemberében egyetemi oktatóként megkezdték az oktatást a COVID-19 második hulláma által kikényszerített hibrid – azaz: a hagyományos tantermi oktatást a távolléti oktatással ötvöző – oktatásszervezési formában. Így személyesen is találkozhattak azokkal az első évfolyamos hallgatókkal, akik 2020 tavaszán érettségiztek. Jelen cikk véglegesítésén dolgozva különösen erős érzelmi hatással volt a szerzőkre olyan diákokkal találkozni, akiknek az első hullám miatt egy kiemelten fontos életkori szakasz, a középiskola vége, a második miatt pedig egy másik lényeges időszak, az egyetem eleje lett képlékeny: akiknek hiányzott a vég és a kezdet. Akik így fogalmaztak még tavasszal, a fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetésén a Zoom kamerájába pillantva: „*hát ugye kicsit így felnőttünk hamarabb*” (FG1.1nő).

HIVATKOZÁSOK

- 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről
- Albert F. (2020) Látjuk-e, mi jön? *Socio.hu – Társadalomtudományi Szemle*, 10/2, 100–101.
- Archibald, M. M. – Ambagtsheer, R. C. – Casey, M. G. (2019) Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–8. <http://dx.doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Bazsalya B. – Hörich B. (2020) Iskolák közötti egyenlőtlenségek alakulása 2010 után. *Educatio*, 29 (3), 425–448. <http://dx.doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.7>.
- Besser, A. – Lotem, S. – Zeigler-Hill, V. (2020) Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, S0892199720301909. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>
- Braun, V. – Clarke, V. – Gray, D. (2017) Innovations in qualitative methods. In Gough, B. (szerk.) *The Palgrave handbook of critical social psychology*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 243–266.
- Berta J. – Török B. (2015) A szocializáció változó koncepciói. In Nikitscher P. (szerk.) *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 9–20.
- Brooks, S. K. – Webster, R. K. – Smith, L. E. – Woodland, L. – Wessely, S. – Greenberg, N. – Rubin, G. J. (2020) Rapid Review. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cater, J. (2011). Skype – A cost-effective method for qualitative research. *Rehabilitation Counselors & Educators Journal*, 4, 10–17. <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–136.
- Czifrusz D. – Horváth L. – Misy H. (2020) A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio: Munka és nevelés*, 7(3), 220–229.
- Deakin, H. – Wakefield, K. (2014) Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Deschaine, M. E. (2021) “Ala Carte” Education: An Inevitable Outgrowth of COVID? *Academia Letters*, Article, 134. 1–5. <http://dx.doi.org/10.20935/AL134>.
- DOS (2016) Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. Elérhető: <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarorszag-digitalis-oktatasi-strategiaja> [Letöltve: 2021-04-23]
- Engler Á. (2020) Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle*, Különszám I., 115–131.
- Fehér P. (2020) „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés* 8(2), 350–372. <http://dx.doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.350.372>.
- Fekete M. (2020) Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 30(9), 77–96.
- Gyetzvai V. (2020) Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért. Elérhető: https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasarol_ADOM-Diakmozgalom.pdf [Letöltve: 2021-04-23]
- Kaur, N. – Bhatt. M. S. (2020) The Face of Education and the Faceless Teacher Post COVID-19. *Journal of Humanities and Social Sciences Research*, Horizon 2(S), 39–48. <http://dx.doi.org/10.37534/bp.jhssr.2020.v2.nS.id1030.p39>
- Kende Á. – Messing V. – Fejes J. (2021) Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76–97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76>
- Kiss B. – Szabó A. (2013) Konfliktus és generáció. *Politikatudományi Szemle*, 22(4), 97–115.
- Kovács É. – Takács J. (2020) Látjuk-e, mi jön? A koronavírus-járvány hatása a magyar társadalomra és társadalomkutatásra. Előszó a körkérdésünkre érkezett hozzászólásokhoz. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 10(2), 95–98.
- KSH (2020) Érettségizők a koronavírus-járvány árnyékában. Központi Statisztikai Hivatal. Elérhető: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/erettsegizok_koronavirus/index.html [Letöltve: 2021-04-23]
- Lo Iacono, V. – Symonds, P. – Brown, D. (2016) Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, 21, 12. <http://dx.doi.org/10.5153/sro.3952>
- Malatyinszky Sz. (2020) A digitális oktatás megélése/ Experiencing digital education. EasyChair Preprint, <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36400.38408>

- Messing V. – Ságvári B. (2020) Mi lesz veled, empirikus társadalomtudomány? *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 10(2), 157–160. MTI hírarchívum. Elérhető: <https://archiv1988tol.mti.hu/Pages/HirSearch.aspx?Pmd=1> [Letöltve: 2020-09-10]
- Námesztovszki Zs. – Molnár Gy. – Kovács C. – Major L. – Kulcsár S. (2020) Az információs társadalomban megjelenő online oktatás trendjei, lehetőségei és korlátai. *Civil Szemle*, Különszám I., 37–58.
- Oktatási Hivatal (2020) Statisztikák, vizsgaeredmények. Elérhető: https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/statisztikak_vizsgaeredmenyek [Letöltve: 2021-04-23]
- PISA (2019) PISA 2018. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf [Letöltve: 2021-04-23]
- Robinson-Neal, A. (2021) Reflections on Educational Practice: COVID-19 Influences. *Academia Letters*, 176. <http://dx.doi.org/10.20935/AL176>.
- Rogers, D. L. (2000) A Paradigm Shift: Technology Integration for Higher Education in the New Millennium. *AACE Review*, 1(13), 19–33.
- Santana de Oliveira, M. M. – Torres Penedo, A. S. – Pereira, V. (2018) Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661>
- Schleicher N. (2007) *Kvalitatív kutatási módszerek a társadalomtudományokban*. Budapest: Budapesti Kommunikációs Főiskola.
- Shea, P. (2007) Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Online Learning*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v11i2.1728>
- Síklaki I. (2006) *Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz módszer, a kvalitatív közvélemény-kutatás alapmódszere*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Sullivan, J. R. (2012) Skype: An appropriate method of data collection for qualitative interviews? *The Hilltop Review*, 6, 54–60.
- Szabó A. (2020) *A V, mint Vírus-generáció születése?* PTIblog, a Politikatudományi Intézet blogja, Elérhető: https://politikatudomany.tk.hu/blog/2020/03/a-v-mint-virus-generacio-szuletese#_ftn1 [Letöltve: 2021-04-24]
- Thékes I. (2020) A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In Kozma G. (szerk.) *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. Szeged: Gerhardus, 7–17.
- Tümen Akyıldız, S. (2020) College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 322–334. <http://dx.doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.150>
- UNESCO (2020) COVID-19 educational disruption and response. Elérhető: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Letöltve: 2021-04-23]
- UNESCO RCEP [Regional Center for Educational Planning] (2020) Reopening Schools: Policies, Procedures, and Practices. Elérhető: <https://rcepunesco.ae/ar/KnowledgeCorner/ReportsandStudies/ReportsandStudies/Reopening%20Schools%20Policies%20Procedures%20and%20Practices.pdf> [Letöltve: 2021-04-23]
- Vajna T. (2021) Sok szülő és diák attól tart, hogy az online oktatás kevés lesz a sikeres érettségéhez. Qubit. 2021.01.28. Elérhető: <https://qubit.hu/2021/01/28/sok-szulo-es-diak-attol-tart-hogy-az-online-oktatas-keves-lesz-a-siker-es-erettsegihez> [Letöltve: 2021-04-23]
- Vicsek L. (2006) *Fókuszcsoporthoz. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazások*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vicsek L. (2017) Online fókuszcsoporthoz alkalmazása – lehetőségek, korlátok és tanácsok a hatékonyság növelésére. *Vezetéstudomány. Budapest Management Review*, 4, 36–45. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2017.04.06>
- Weller, S. (2017) Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: Some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20, 613–625. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>
- Zakota Z. (2020) Oktatás járvány idején – az alkalmazkodás nehézségei *Civil Szemle*, Különszám I., 59–72.
- Zhou, L. – Li, F. – Wu, S. – Zhou, M. (2020) “School’s Out, But Class’s On”, The Largest Online Education in the World Today: Taking China’s Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501–519. <http://dx.doi.org/10.15354/bece.20.ar023>
- Zsolnai A. – Rácz A. – Rácz K. (2015) Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25 (10), 59–68. <http://dx.doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>

MELLÉKLET

A 2020-as érettségi vizsgák megszervezésének rövid krónikája³

Az érettségizőkkel készített fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések elemzésének egyes megállapításai jobb megértése érdekében az alábbiakban összefoglaljuk a 2020-as érettségi vizsgák megszervezésével és lebonyolításával kapcsolatos legfontosabb bejelentések és intézkedések krónikáját.

A koronavírus-járvány megfékezésére hozott intézkedések keretében 2020. március 11-én a magyar kormány intézménylátogatási tilalmat rendelt el a magyarországi egyetemeken. Március 13-án valamennyi parlamenti párt frakciója hétpárti megbeszélésükön egybehangzóan az iskolák hétfői bezárása mellett foglalt állást. Az erről tartott sajtótájékoztatón Gulyás Gergely, Miniszterelnökséget vezető miniszter már kitért arra, hogy meg kell próbálni arról is gondoskodni, hogy az érettségi vizsgákat le lehessen tenni. Ugyanaznap este Orbán Viktor miniszterelnök a kormány Facebook-oldalán bejelentette, hogy hétfőtől, március 16-tól a tanulók nem látogathatják az oktatási intézményeket. Hozátette, hogy az érettségire így is fel tudnak készülni a diákok és jó eséllyel a szokott rendben meg tudják tartani az érettségi vizsgákat.

2020. március 14-én a Kormány a digitális távoktatáshoz szükséges szakmai és infrastrukturális feltételek biztosítása érdekében az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) köznevelésért felelős államtitkára vezetésével felállította a Koronavírus Oktatási Akciócsoportot.

Maruzsa Zoltán, az EMMI köznevelési államtitkára április 2-án az MTI-nek adott nyilatkozatában azt ígerte, hogy még húsvét, tehát április 12. előtt ismertetik a terveket az érettségi lebonyolításával kapcsolatban. Hozátette: mivel az érettségi követelményei nem változtak, a felkészülést a diákoknak folytatni kell. A Koronavírus Oktatási Akciócsoport április 9-én azt javasolta, hogy csak az írásbeli vizsgákat tartsák meg: így biztosítható a lehető legrövidebb, legkevesebb személyes kontaktussal járó, azonban a köznevelési standardoknak megfelelő érettségik lebonyolítása. Végül Gulyás Gergely április 16-án ismertette a kormánydöntést, mely szerint csak írásbeli vizsgákat szerveznek május 4-től. Hozátette, hogy kizárólag azoknak lesz lehetőségük érettségizni, akiknek a továbbtanulás miatt erre szükségük van, ez mintegy 83 ezer diákot érint. Tehát előrehozott érettségi vizsgákra nem lesz lehetőség.

Április 17-én Maruzsa Zoltán sajtótájékoztatóján közölte, hogy teljes értékűnek számítanak az ideiglenes megváltozott feltételek mellett szervezendő érettségi vizsgák, amelyeket több óvintézkedés mellett tartanak majd meg. Müller Cecília országos tisztifőorvos április 19-i sajtótájékoztatóján elmondta, hogy az érettségi megrendezésének a higiéniai előírások megtartása mellett nincs akadálya és praktikus higiéniai tanácsokat adott a diákoknak.

Április 20-án a parlamenti napirend előtti felszólalásokra reagálva Maruzsa köznevelési államtitkár a kormány.hu-n közzétett videón elmondta, hogy amennyiben a járványügyi szempontok az időpont „mozgatóját” indokolják, a szükséges döntést meg fogják hozni. Április 28-án Gulyás Gergely az InfoRádió Aréna című műsorában megerősítette, hogy az érettségi május 4-én biztosan elindul. Április 30-án jelentették be azt a döntést, mely szerint a koronavírus-járvány miatt országsszerte elmaradnak a hétvégi ballagások a középiskolákban.

Az Oktatási Hivatal (OH) április 30-i közlése szerint május 4-én hétfőn a magyar nyelv és irodalom, valamint a magyar mint idegen nyelv tárgyak írásbeli vizsgáival kezdődik a 2019/2020-as tanév május-júniusi érettségi időszaka. A közlemény szerint a következő hetekben 1144 helyszínen várhatóan mintegy 84.300-an

³ A fejezet a Magyar Távirati Iroda Archívuma 2020-as érettségi lebonyolítására vonatkozó (2020. március 13. – június 25.) hírei alapján készült. (mti.hu)

érettségiznek. A közlemény emellett tartalmazza, hogy szóbeli vizsga kizárólag azon tárgyakból tehető, amelyeknek középszinten csak szóbeli vizsgarésze van, továbbá testnevelés tantárgyból is szóbelit kell szervezni. Az írásbeli alól jogszabály szerint felmentett tanulók szintén szóban vizsgázhatnak.

Május 4-én hétfőn szigorú biztonsági intézkedések mellett kezdődtek meg, a szokottnál egy órával később, 9-kor, a magyar nyelv és irodalom érettségi írásbelik. Országszerte 84.284-en kezdhették meg a vizsgákat. A vizsgák május 5-én a matematika, május 6-án a történelem, majd május 7-én és 8-án az idegen nyelvi írásbelikkel folytatódtak. A következő héten került sor az írásbeli vizsgák lebonyolítására a többi tantárgyból. Az OH május 22-i közlése szerint 21-én befejeződtek a május-júniusi érettségi időszak írásbeli vizsgái. A koronavírus-járvány miatt rendkívüli körülmények között szervezett vizsgák lebonyolítása az OH közleménye szerint zökkenőmentesen zajlott. Az OH közleménye szerint az írásbeliket a járványügyi veszélyhelyzetben 14 nap alatt, 1.144 helyszínen, az egészségvédelmi óvintézkedések betartásával bonyolították le a vizsgaszervező intézmények. A 2020-as május-júniusi érettségi időszakban végül 82.539 diák tett le összesen közel 350.000 vizsgát (Oktatási Hivatal 2020).