

Jakab Natália

Gandhi Gimnázium, Pécs

ORCID:0000-0002-1906-6857

Buborék – A digitális esélyteremtés lehetőségei és akadályai

Absztrakt

A szociális különbségek szoros összefüggést mutatnak a digitális kompetenciákkal, az online oktatás során pedig a diákok szociális különbségei még hangsúlyosabbá váltak. Írásomban két problémát mutatok be abból a szempontból, hogy hogyan próbál alkalmazkodni a jelenkor digitális kihívásaihoz egy olyan gimnázium, ahol a diákok körülbelül 60%-a hátrányos helyzetű; továbbá hogy miképpen hathat a hátrányos helyzetű diákokra az a megfigyelési szempont, amely feltételezi az interneten jelenlévő úgynevezett filter bubble-t. A jelenségről Pariser 2011-ben tartott népszerű előadást. Sunstein azt mondja, hogy a social médiának köszönhetően az emberek főképp olyan csoportokhoz csatlakoznak, amelyek saját értékrendjüknek megfelelőek, de ezzel el is zárkozhatnak olyan információktól, amelyek megkérdőjelezhetik ezeket a nézeteket.

Kulcsszavak: digitális oktatás, hátrányos helyzet, Gandhi Gimnázium, buborék hatás, filter bubble, esélyteremtés

Abstract

*Bubbles – Possibilities and Obstacles of Creating Digital Opportunities
Social differences are closely linked to digital competencies. Under digital education, the social differences between students became more apparent. In this paper, I am introducing two problems with respect to the following questions: How does a secondary school where about 60% of students come from a disadvantaged background try to cope with the digital challenges of the present? How may the observation criterion that presumes the online filter bubble affect disadvantaged students? In 2011 Pariser gave an interesting lecture about this phenomenon (filter bubble). According to Sunstein, thanks to social media people mainly join groups, which are in accordance with their views, however, this way they may refrain from information that might question their respective views.*

Keywords: digital education, disadvantage, Gandhi Secondary School, bubble effect, filter bubble, creating opportunities

1. Nemzetiségi oktatás

Magyarország – történelméből adódóan – soknemzetiségű ország, és ez a 19. századi nemzetiségi ébredést követően még fontosabbá vált. Az öntudatra ébredt nemzetiségek számára egyre lényegesebb lett a nemzetállam létrehozása. Amely kisebbség számára ez területi elhelyezkedéséből adódóan nem volt lehetséges, annál egyre erősebbé vált a kultúra, a nyelv, a közös történelmi múlt feltárásának, ápolásának igénye, amellyel együtt járt a nemzetiségi oktatás megteremtése is. A hazánkban élő kisebbségek oktatásának kérdése tehát nem újkeletű.

A nemzetiségek fogalmát a 2011. évi CLXXIX. évi nemzetiségi törvény határozza meg, melynek értelmében „...nemzetiség minden olyan – Magyarország területén legalább egy évszázada honos – népcsoport, amely az állam lakossága körében számszerű kisebbségben van, a lakosság többi részétől saját nyelve, kultúrája és hagyományai különböztetik meg, egyben olyan össze-

tartozás-tudatról tesz bizonyosságot, amely mindezek megőrzésére, történelmileg kialakult közösségeik érdekeinek kifejezésére és védelmére irányul. (...) E törvény értelmében nemzetiségnek minősül: a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma, a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán” (2011. évi CLXXIX. tv.).

A hazánkban élő nemzetiségekről általánosan elmondható, hogy a magyar államban élnek több évszázad óta, ami miatt kettőstudatúnak vallják magukat. Ez azt jelenti, hogy magyarságtudatuk éppen olyan erős, mint a kisebbségi kötődésük (Orsós 2006).

A magyarországi cigányság tekintetében azonban ez nem mondható ki egyértelműen az 1990-es évekig. „A szocializmus korszakának legfontosabb cigánypolitikai eseménye a Politikai Bizottság 1961. június 20-i MSZMP-határozata, amelynek alapján megindult a cigánytelepek felszámolása és a cigány lakosság államilag irányított beillesztése a munkamegosztás és a közoktatás rendszerébe. A határozat a cigányság asszimilációját tűzte ki célul, amely alapján a cigányságra nem mint nemzetiség tekintettek, hanem: a cigány lakosság felé irányuló politikánkban abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot. Fokozatosan el kell érni, hogy a cigányok a lakosság többi részétől nem elkülönítetten, állandó lakóhelyeken települjenek le, állandó munkához jussanak, egészségügyi körülményeik javuljanak, és emelkedjék kulturális színvonaluk” (Nagy 2011: 11.). A határozat egyértelműen a cigányság asszimilációját tűzte ki célul, nem törődve kulturális és nyelvi sokszínűségével. A cél az volt, hogy a cigányságot teljesen beolvassák a többségi társadalomba. A cigánysággal kapcsolatos kérdést szegénységi kérdésnek tekintették, nem törődve a nemzetiségi mivoltukkal (Hajnáczy 2015). A cigányságot társadalmi rétegnek tekintik, olyan rétegnek, amely a társadalom számára megoldandó problémát jelent (Forray, Hegedűs 1995).

Változást az 1970-es évektől tapasztalhatunk a cigányság megjelenítésével kapcsolatban, amelyben jelentős szerepet játszik a civil, kulturális szervezetek megjelenése. A lassú, de folyamatos változás a politika érdeklődési körébe került. 1979-ben az MSZMP KB Politikai Bizottsága által jóváhagyott jelentése szerint a cigányság néprajzi, nyelvészeti vizsgálatával a kutatók már foglalkoznak, és kiemelte, hogy ezek a kutatások szükségesek is (Hajnáczy 2015). Sikert csak olyan politika érhet el, amely figyelembe veszi az adott társadalmi csoport kulturális arculatát (Forray, Hegedűs 1995).

A rendszerváltozás után egyértelművé vált, hogy a megfelelő végzettség megszerzése nélkülözhetetlen a sikeres munkahelykeresésben. Egyértelművé vált az is, hogy aki funkcionális analabétaként hagyja el az iskolarendszert, annak alig vagy egyáltalán nincs esélye ebbéli hiányosságait pótolni. Az oktatás szerepe megnőtt; a tudásalapú társadalom elengedhetetlen alapköve az iskolázottság, amely jó esetben munkát ad az egyénnek. A munka jövedelmet, biztonságot, társas kapcsolatokat jelent, amelyek egyértelműen a társadalmi érvényesülés előfeltételei (Orsós 2000). A 1990-es években kezdődött meg egyfajta szervezkedés a cigány nemzetiségi oktatás vonatkozásában. A cél az volt, hogy a cigányság oktatásával kapcsolatban felmerült problémákat úgy oldják meg, hogy identitásuk megmaradjon, nyelvüket, kultúrájukat megtartsák, erősítsék. A cigány nemzetiségi oktatás sokáig azonban egyet jelentett a felzárkóztató programok sokaságával.

A mai Magyarországon élő cigányság helyzetét több oldalról kell megközelítenünk ahhoz, hogy rálátást kapjunk a mai oktatási körülményekre. Komplex képet nem adhat a dolgozat a téma szerteágazó volta miatt, de képet adhat hazánk legnagyobb nemzetiségéről, amely témám szempontjából fontos és elkerülhetetlen. A magyarországi cigányság lélekszámának változásáról Kemény István 1971-es, 1993-as és 2003-as kutatásaiból kaphatunk képet. A kutatás a cigányságot „életforma-csoportként” gyakorlatilag a szegénység szubkultúrájának hordozójaként határozta meg. Ettől függetlenül ez a kutatás máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt számunkra. A kutatást 1993-ban és 2003-ban megismételték. A vizsgálatok alapján Magyarországon jelenleg 570–600 ezer főre becsülik a cigányok lélekszámát, de egyes vélemények szerint 800 ezer – 1 millió főt is számlálhatnak. A cigányság mintegy háromnegyed része romungró, vagyis magyar anyanyelvű, főleg Budapesten élnek, de az egész országban megtalálhatóak. A cigányság kisebb csoportja tekinthető kétnyelvűnek: körülbelül 21%-a oláh

cigány – a romani nyelvjárásait beszélik, és az ország egész területén elszórtan élnek, fennmaradó 8%-uk beás, akik a román ősi nyelvjárásait, az árgyelánt, a muncsánt és a ticsánt beszélik (Orsós 1997).

2. A Gandhi Gimnázium

A gimnázium rövid története

A történelmi előzmények ismeretében tudható, hogy a cigány/roma nemzetiségnek a térségben működő intézményrendszere jött létre az elmúlt 25 évben (Dezső 2019). Önálló nemzetiségi önkormányzattal és saját középfokú intézménnyel rendelkezik. A magyar országgyűlés 1993. július 7-én szavazta meg azt a kisebbségi törvényt (1993. évi LXXVII tv.), amely az ezt követő időszakban nagy mértékű változásokat tett lehetővé a hazai cigányság életében (Dezső 2019). A törvény biztosította, hogy cigány nemzetiségi oktatási intézmények jöhessenek létre. Az első ilyesfajta kezdeményezés, a Gandhi Alapítvány, megelőzte a törvénykezést. Az alapítványt 1992-ben független értelmiségiek és roma szervezetek hozták létre, azzal a nemes céllal, hogy az oktatás eszközeihez nyúlva elősegítsék a cigányság beilleszkedését. Valamint hogy létrehozzanak egy olyan intézményt (középiskolát), amely cigány diákokat oktat. Tervük között szerepelt az is, hogy ezt több hasonló profilú intézmény létrejötte követi majd (Dezső 2019). Miután a törvény lehetővé tette az iskolaalapítást, Pécsen 1994-ben elindulhatott az első cigány/roma nemzetiségi oktatást biztosító középfokú, érettségit adó intézmény, a Gandhi Gimnázium és Kollégium. A Gimnázium az elmúlt lassan harminc évben számtalan változáson ment keresztül. Fenntartója, a tulajdonosi jogkörök gyakorlója és neve is többször megváltozott. Jelenleg az intézményt a Gandhi Gimnázium Nonprofit Kft. tartja fent, neve: Gandhi Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola.

A Gandhi Gimnázium napjainkban

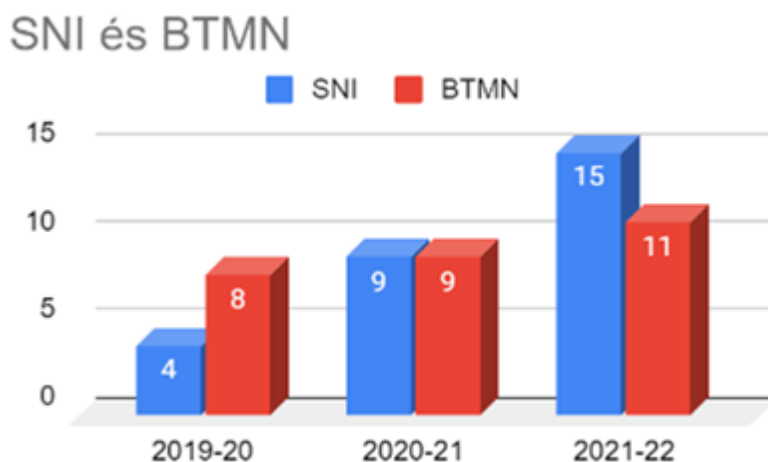
A diákok nappali és levelező tagozaton szerezhetnek érettségit az intézményben. Nappali tagozaton négy- és ötévfolyamos képzés folyik. A hozzánk készülő nyolcadik osztályos diákok jelentkezésüket az ötévfolyamos Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjának előkészítő évfolyamára, vagy a hagyományos négyosztályos gimnáziumi képzésre adhatják be. Az AJKP előkészítő osztályában az általános iskolai tananyag ismétlése, az esetleges hiányosságok pótlása és tehetséggondozás a cél. Az ideérkező diákok az előkészítő év után kezdik el a négyosztályos gimnáziumi képzést. Az AJKP program 2004-ben indult el az intézményben, és kiemelt célja a hátrányok csökkentése, a diákok minél hatékonyabb segítése a sikeres érettségi elérésében. Kilencedik évfolyamtól a diákok a belügyi-rendészeti és honvédelmi alapismeretek elsajátításán túl emelt szintű művészeti és informatikai oktatásban részesülhetnek egyéni választás alapján.

A Gandhi Gimnázium nyelvoktató típusú nemzetiségi gimnázium (Nek. tv. 22. § 3.). Ennek megfelelően minden tanuló megismerkedik mindkét Magyarországon beszélt cigány nyelvvel (Nek. tv. 22. §. 1.), majd választanak közülük egyet és azt tanulják az elkövetkező négy évben, az angol és német világnyelvek mellett. A nemzetiségi oktatás másik alappillére a cigány népi ismeret tantárgy, amelyet minden évfolyamon heti egy órában tanulnak a diákok. A gimnáziumi nemzetiségi oktatást a Kollégium és az Alapfokú Művészeti Iskola programjai egészítik ki. A három intézményegység együttműködése adja az alapját az intézmény működésének és sikerességének. A tanulók oktatása-nevelése nem működhetne az egyes területek hatékony közös munkája nélkül.

A gimnázium nappali tagozatos tanulóközösségét 2021. október 1-i statisztika alapján 187 fő tanuló alkotja, amelyből 111 lány és 76 fiú. A tanulói létszám 2016–2017 tanévtől lassú, de folyamatos növekedést mutat. A 2021–22 tanévben a 187 fő tanulóból 164 fő kollégista, akik közül 163 fő az AJK Program tanulója. A diákok 57%-a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Az átlagos gimnáziumi diákokhoz mérten általában sokkal rosszabb szociokulturális környezetből érkeznek, jellemző, hogy családjukban nincs érettségizett személy, a szülők között általában a szakmunkásképzőt/szakképzőt végzetek száma is alacsony. A tanulók legnagyobb része (hosszvetőleg 90 %-a) kistélepülésen lakik, általános iskolát is ott végzett.

A tanulók közül 15 fő sajátos nevelési igényű (SNI) és 11 fő beilleszkedési és tanulási nehézségekkel (BTMN) küzd. Ez a szám az elmúlt években folyamatosan növekvő tendenciát mutat, amely újabb kihívás elé állítja az intézményben oktató-nevelő munkát végző kollégákat.

1. ábra: SNI és BTMN tanulók számának változása az elmúlt három tanévben



Forrás: saját szerkesztés

3. A kutatás

Kutatásom középpontjában a cigány/roma középfokú oktatás első intézménye, a Gandhi Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Gandhi Gimnázium) által alkalmazott módszerek vizsgálata áll. Vizsgálni kívánom, hogy milyen módon próbál alkalmazkodni a jelenkor kihívásaihoz egy olyan gimnázium, ahol a diákok több mint 50%-a hátrányos helyzetű tanuló. Az intézmény vizsgálatakor központi elem a fennállása óta fontos kérdés, hogy az iskola milyen eredményeket ér el a főképp hátrányos helyzetű diákok iskolai sikerességében (Varga 2006).

A régió multikulturális sokszínűsége (Pirisi, Szabó, Trócsányi 2009) kiváló lehetőséget ad arra, hogy kutatóként a cigány/roma nemzetiség középfokú intézményének, a Gandhi Gimnáziumnak a (GGh2021) pedagógiai gyakorlatát vizsgáljam. Célom, hogy a gimnáziumban folyó munkát olyan szempontból tekintsem át, hogy milyen módon jelenik meg benne a tanulói sokszínűség figyelembevétele. Kutatásom egyik kulcskérdése a diákok digitális kompetenciájának, digitális esélyteremtésének lehetősége, hiszen napjaink elengedhetetlen tudásáról beszélhetünk.

Kutatásom központi kérdése, hogy a vizsgált középfokú nemzetiségi oktatási intézmény gyakorlatában milyen módon jelennek meg a tanulói diverzitás többszempontú elemei (szociális, digitális jellegű). Milyen módon veszi figyelembe (vagy épp nem veszi figyelembe, negligálja, ignorálja) a vizsgált köznevelési intézmény a tanulóik eltérő szociális, egyéni kognitív, illetve digitális kompetencia jellemzőit? Vannak-e olyan iskolai jógyakorlatok, és ezzel szorosan összefüggő tanítási-tanulási gyakorlatok, amelyek figyelembe veszik a tanulói diverzitás fent említett elemeit? Amennyiben igen, melyek ezek? Miben nyilvánulnak meg? Választ keresek továbbá arra, hogy az internetes keresőmotorok, közösségi média és egyéb online platformok miképpen tartják buborékban a diákokat, és miképp zárják el bizonyos információktól. Írásomban a szakirodalom feltárásán túl az intézményi jógyakorlatok bemutatására törekszem.

4. Digitális iskola

A szociális státusszal szorosan összefüggően a 21. században kiemelten fontossá válik a digitális tudás, a digitális kompetencia. A pandémia időszaka ezt a folyamatot robbanásszerűen gyorsította fel a világban. 2020 márciusától a vizsgálni kívánt csoportokban is fokozottan fontossá vált a diákok digitális esélyeinek és digitális kompetenciáinak vizsgálata. A tantermen

kívüli oktatás során a diákok szociális különbségei még hangsúlyosabbakká váltak, hiszen ezek szoros összefüggést mutatnak a digitális kompetenciák meglétével vagy hiányával. A digitális technológiák gyors fejlődése az információk áramlása, a tudásmegosztás, a tanulás radikálisan megváltozott módszereit jelentik – ez pedig újabb természetű kihívások elé állítja a jelenkor pedagógusát. Azok a diákok, akik képesek otthonosan mozogni az állandóan változó digitális világban, hosszútávon sikeressé és innovatívvá tudnak válni munkájuk során. „A 21. században a digitális kompetenciával való rendelkezés nemcsak az infokommunikációs technológiákhoz való hozzáférést és azok használatát jelenti, hanem magában foglalja a kapcsolódó és megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök birtoklását is” (Cseh et al. 2017).

A 2006-ban megjelent Európai Ajánlás keretében az Európai Unió elismerte a digitális kompetenciát, mint az életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák egyikét (Ferrari 2013). Nemzetközi jövőkutatók szerint 2030-ra olyan munkakörökkel találkozhatunk, amelyek 85%-a ma még nem is létezik, és így a ma általános iskolás diákok jó része új, még nem létező munkakörökben fog dolgozni (Centeno et al. 2019). Az Európai Unió kutatások alapján a munkavállalók 45%-ának nincs, vagy nagyon alacsony szintű a digitális tudása, miközben mára a munkakörök 90%-ánál elvárás a digitális készség valamilyen szintű megléte (Sörény 2021).

Társadalmi egyenlőtlenség, digitális egyenlőtlenség

A társadalmi egyenlőtlenség kérdése, különbségek és aránytalanságok vizsgálata a szociológiai kutatás klasszikus területe, és jelenléte a társadalom eltérő területein igazolható (Fehérvári 2017). Az ipari társadalomban Marx, Weber és Durkheim a gazdaság és a munkaerőpiac differenciálódásával magyarázza az egyenlőtlenségek kialakulását. A posztindusztriális társadalomban ezen kívül megjelenik a tudás és az információ, amelyek főképp a szolgáltatási szektor megjelenésével válnak fontossá (Fehérvári 2017). Pierre Bourdieu 1970-ben publikálta tőkeelméletét, amely szerint a társadalom egyenlőtlenségi viszonyainak alakulásában a gazdasági-, a kulturális, és a társadalmi tőkének egyaránt fontos szerepe van. A kulturális és társadalmi tőke a posztindusztriális- és az információs társadalmak kialakulásával még inkább felértékelődik (Vincze 2019; Erős, 2015). A társadalomban a legnagyobb egyenlőtlenség a szociális területeken mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét és az azokhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenséget jelenti (Varga 2013).

Az információs társadalommal foglalkozó kutatásokban megjelenik a digitális egyenlőtlenség, digitális szakadék és digitális szegénység fogalma (Erős 2015; Fehérvári 2017). A digitális szakadék (*digital gap*) fogalma egykorú az információs társadaloméval. Kiindulópontja, hogy az új technológiák megjelenésének és egyre szélesebb körben való alkalmazásának gazdasági következményei vannak. A technológiához való hozzáférésben tapasztalható eltérések olyan jellegű különbségekhez vezetnek, amelyek elősegítik a már meglévő társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését. A digitális szakadék kifejezés utalhat generációs különbségekre, de a demográfiai szempontok mellett globális, vagy földrajzi és társadalmi értelemben is értelmezhető (Erős 2015; Fehérvári 2017). A digitális szakadék vizsgálata során felvetődő egyik kérdés, hogy a technológiához való hozzáférés esélyének a növelése csökkenti-e az esélyegyenlőséget vagy tovább erősíti a privilegizált csoportokat (Fehérvári 2017). A digitális szakadék mellett és helyett az utóbbi években a digitális egyenlőtlenség fogalma kerül előtérbe, amely árnyaltabban ragadja meg az egyes csoportok közötti különbségeket. A hozzáféréseken kívül vizsgálja az eszközök minőségét, célját és a használathoz szükséges készségek meglétét is (Fehérvári 2017). Angelus, Tardos és Fábíán 2004-ben publikált kutatása a digitális egyenlőtlenségeket az alapján mérte, hogy az egyes demográfiai és társadalmi csoportok mennyit interneteznek otthonaikban és ezt viszonyította az országos átlaghoz. A kutatás kimutatta, hogy a hatvan év felettek és a cigány/roma népesség, továbbá az alacsony iskolázottságúak esetén a legalacsonyabbak az értékek.

2020-ban, a pandémia okozta bezárásokat követően az oktatáshoz való hozzáférés tovább erősítette a meglévő egyenlőtlenségeket. A hátrányos helyzetű településeken élők, a hátrányos helyzetű diákok számára sok esetben elérhetetlenné vált az oktatás és nem tudtak egyenlő eséllyel bekapcsolódni a digitális oktatásba, hiszen az sem mindegy, hogy helyileg honnan kap-

csolódnak be a tanórába, de az sem mindegy milyen eszközök állnak rendelkezésükre. Különösen nagy problémát jelentett az infrastruktúra és az eszközök hiánya az elmaradottabb térségekben és a mélyszegénységben élő családok gyermekeinél. Ez a jelenség megfigyelhető a pécsi Gandhi Gimnázium esetében is. Az ide járó diákok eszközellátottsága 2020-ban kétszer, 2021-ben egyszer, tanévkezdéskor került felmérésre. Ez alapján megállapítható, hogy bár a fent említett kutatáshoz képest jóval nagyobb arányban rendelkeznek otthon interneteléréssel, és azt a családtagok napi szinten használják, de az eszközök minősége nem elégséges a digitális oktatás minimális szintű működéséhez. A digitális esélyegyenlőség fogalma fontos jellemzőként jelenik meg napjainkban. Így az elmúlt évek robbanásszerű fejlődésének eredményeként, az infrastruktúra, a digitális kompetencia fejlesztése fontos és kiemelt feladatként kell, hogy megjelenjen az oktatás területén is.

Az esélyteremtés fontossága a digitális világban

A generációs elméleteket Strauss és Howe amerikai történészek alapozták meg, az 1991-ben kiadott *Generations* című könyvükkel. A hagyományosnak mondható generációs elméletek mellett a digitális világ egyre erőteljesebb megjelenését követően kialakult egy olyasfajta kategorizálás is, amely a generációknak a digitális világhoz való viszonyulásán alapul.

Prensky (2001) két kategóriába sorolta a társadalmi generációkat, digitális bevándorlókra és digitális bennszülöttekre, ő használata először ezt a terminológiát. A két generáció közötti jelentős különbséget abban látta, hogy a bennszülöttek szakítottak az addigi hagyományos lineáris gondolkodásmóddal és inkább a hipertextes gondolkodást részesítik előnyben (Lénárd 2015). Az egyik legismertebb ezek közül Kulcsár Zsolt 2008-ban megjelent felosztása, amelyet 2014-ben átdogozott (Kulcsár 2014; Buda 2019). Kulcsár az életkorok alapján öt generációt határoz meg. Az 1925–45 közötti születésűek a „Veteránok”, akik az internettel idős korukban találkoztak. A „Baby-bumm” generáció 1946 és 1964 között született, ők azok, akik felnőttként találkoztak az internettel. Az „X” generációba az 1979-ig születettek tartoznak. Ők kamaszként szörfölhettek először az interneten, de akár már munkavégzésükben is megjelenhetett. Őket követi az „Y” generáció, az 1980–85 közötti születésűek. Gyermekkorukban már jelen volt a net, számítógépes játékokkal már otthonaikban is játszottak. A „Z” generáció az 1996 után születetteket jelöli. Ők azok, akik nem éltek internet nélküli társadalomban. Ennek a generációs elméletnek a folytatása a 2004 után születetteket „Alfa” generációnak nevezi (Kulcsár, 2014). Napjainkban az ő korosztályuk középiskolába jár. Életükben hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció, a virtuális közösségek. A két nagy generációs elmélet számos kritikája is megjelent az elmúlt években. Ezek főképp azt hangsúlyozzák, hogy nem lehet kizárólag a születés időpontja miatt egy-egy generációhoz tartozónak vélni egy egyént, hanem szociokulturális, gazdasági háttere, földrajzi elhelyezkedése, egy adott térség fejlettsége (Lénárd 2015) is befolyásoló tényezőként jelenik meg. Karvalics (2013) szerint ezen szempontok is befolyásolhatják, hogy ki melyik generációba sorolható be.

A Gandhi Gimnáziumban tanuló diákok életkora 14 és 20 év között mozog, főképp apróbb falvakból érkeznek. Az ismertetett generációs elméletek alapján az ún. „Z” generáció (1996–2010) szülöttei, ami alapján elmondható, hogy szimultán több eszközt használnak, életüket „bedrótözva” élik, beleszülettek az internet világába, amely hatással van mindennapjaikra. (Komár 2017). A gandhis diákokat megfigyelve arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak a Gandhi Gimnáziumba való bekerüléskor. Kortársaik, akik otthonaikban szinte minden esetben rendelkeznek számítógépekkel és azt napi szinten használják akár játékokra, sokkal magabiztosabban, készségszinten kezelik ezeket az eszközöket, hiszen Goda 2015-ös kutatása szerint a diákok szabadidős géphasználata több mint két óra naponta (Goda 2015).

A Török Balázs által publikált 1999-es kutatás szerint az akkor megkérdezett diákok 77,1%-a állította, hogy van otthon számítógépe. Valamivel később, 2015 októberében publikálták azt a 63 országban folytatott felmérés alapján készült tanulmányt, amely szerint a 15 éves tanulók 96%-a rendelkezett otthoni számítógéppel, ezen belül Magyarországon a tanulók 84%-ának

kettő vagy több számítógépe van otthon. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a kutatás szerint ez az arány 25%, ami messze elmarad az OECD átlagától, amely 55% (Goda 2015). A 2020, majd 2021 őszi felmérésünk alapján a gimnáziumba járó diákoknak mindössze alig 5–10%-a rendelkezik számítógéppel vagy laptoppal otthonában. Jórészt telefonjaikat használják internetezésre, chatelésre, és csak az általános iskolában találkoznak először számítógéppel. Nem jellemző az sem, hogy számítógépen játszható online stratégiai játékokkal töltsék a szabadidejüket. Ezek alapján joggal vonhatjuk le a következtetést, hogy a tanulók csak arra tudják használni a gépet, amire a számítógépes ismereteik képessé teszik őket (Goda 2015), és amit főképp intézményi keretek között, tanórákon sajátítottak el.

A gimnázium diákjait vizsgálva tehát arra a következtetésre jutottunk, hogy nem minden esetben rendelkeznek azokkal az alapvető kompetenciákkal, amelyekkel a digitális bennszülött, vagyis „Z” generációt jellemzik. Ugyan telefonjaikon képesek a többcsatornás, párhuzamos interakciókra, a számítógépes ismereteik nagyon alacsony szinten vannak az intézménybe való bekerüléskor. Míg a középosztálybeli családban felnövő kamaszok már legfiatalabb koruktól kezdődően együtt nőnek fel a digitális technológiákkal, használják a PC-t, játékkonzolokat, addig a gimnázium diákjainknak ez csupán nagyon kis százalékára igaz.

A diákok eszközellátottsága

A pandémia okozta leállást követően vált igazán szükségessé, hogy ismerjük a diákok digitális eszközellátottságát, ezért 2020 és 2021 szeptemberében is teljeskörű felmérést végeztünk a diákok között. A felmérés önbevalláson alapult és a konkrét digitális eszközök meglétén túl kiterjedt az otthoni internetelérhetőség lehetőségeire is.

A felmérés az előzetes becsléshez képest meglepő eredményt hozott az internetelés tekintetében. A diákok mindkét esetben 75–76%-ban nyilatkozták azt, hogy otthonukban korlátlan internettel rendelkeznek. Az online oktatás során azonban bebizonyosodott, hogy korántsem ennyire jó a helyzet. A diákok bizonyos esetekben nem merték bevallani, hogy nem rendelkeznek ilyen interneteléssel, másoknál pedig a bezárás időszakában változott meg a helyzet, tartozások miatt kikapcsolták a szolgáltatást. További nehézséget okozott, hogy a diákok több mint a felének egyáltalán nem állt rendelkezésre az oktatáshoz minimálisan szükséges eszköz sem. Számítógéppel a családok elenyésző része rendelkezett, okostelefonjaik pedig nagy arányban nem voltak alkalmasak a legalapvetőbb programok futtatására sem. Az elmúlt tanévben (2020–21) során 95 diák számára biztosított az intézmény laptopot a tantermen kívüli oktatás időszakára, ezzel biztosítva az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz.

Az intézmény által biztosított lehetőségek

A Gandhi Gimnázium digitális oktatásra való áttérésének kezdetei a 2017–2018-as tanévre vezethetőek vissza. Ebben a tanévben kezdett el a nevelőtestület egy része tudatosan és szisztematikusan felépíteni egy olyan rendszert, amelyben a hozzánk érkező diákok digitális kompetenciái fejleszthetők a klasszikus informatika oktatásán túl is. Ebben a tanévben teremtődött meg a lehetőség arra is, hogy intézményesített keretek között is segítséget kapjunk ehhez. A Gandhi Gimnázium fenntartója (Gandhi Gimnázium Nonprofit Kft.) által elnyert pályázat lehetőséget biztosított különböző társadalmi háttérű tanulók közti kapcsolatépítésre, valamint tantárgyi ismeretek fejlesztésére. Intézményünk a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziummal való együttműködés segítségével valósította meg a programot. Az együttműködés további céljai között az AKG által ekkor már három éve elindított digitális iskola programjának megismerése volt.

Következő mérföldkő a digitális iskola kialakításában, hogy 2018 nyarán beszereztük az első laptopokat az Arany János Kollégiumi Programnak köszönhetően. Fontos szempont volt az eszközök kiválasztásánál, hogy érintőképernyős, aktív tollal használható gépeket vásároljanak, így biztosítva a kézírás lehetőségét is. Kezdeti célként az újonnan érkező 52 előkészítő diák számára biztosította volna a laptopokat, és felmenő rendszerben vezette volna be a digitális oktatást az intézmény többi diákja számára. A 2018/2019-es tanév azonban jórészt kísérletezéssel telt. Kiderült, hogy az intézmény internetes hálózata nem bír el ekkora terhelést, és a folyamatos karbantartás sem biztosítja a megfelelő sávszélességet. A probléma megoldása ér-

dekében 2019 nyarán került sor az intézmény internetes hálózatának átalakítására a gimnázium épületében, amely már alkalmassá tette a nagy mennyiségű gép használatára a rendszert. 2019 őszén végül nem az előkészítő évfolyamon kezdődött meg a digitális oktatás kialakítása, hanem azon a 12. évfolyamon, ahol több kolléga kísérletezett a diákok saját eszközeivel az elmúlt tanévben.

Nagyszerű élmény volt a ma már természetesnek tűnő közös szerkesztésű dokumentumok, diák, táblázatok első elkészítése. A közös produktumok online térben való létrehozása egyszerre mozgósította a kreatív energiáikat és motiválta a tanulókat. Emlékezetes pillanat volt, amikor először megelevenedett a tanteremi tábla, és egyszerre 12 diák dolgozott egy közös fogalomtár létrehozásán. Ez ma már nem tűnik újdonságnak, de alig több mint két-három évvel ezelőtt még kifejezetten annak számított.

További fejlesztési célja az intézménynek a személyes használatra kiadható eszközpark bővítése. A 2020–21-es tanévtől az intézmény három évfolyama tanul az intézmény tulajdonában lévő, de a diákok számára személyes használatra kiadott eszközökön. Az eszközök használatának gyakorlata bár tanóránkként eltérő mélységű, mégis elmondható, hogy elősegíti a diákok digitális hátrányainak csökkenését.

Szűrőbuborék lehetősége

A digitális kompetenciák megléte (szintje) vagy hiánya mellett fontos megfigyelési szempont lehet az interneten jelenlévő úgynevezett filter bubble, amelyről Pariser 2011-ben tartott népszerű előadást.¹ Véleménye szerint az internetes keresőmotorok segítségével a közösségi média, a kereső alkalmazások, a hírportálok egy bizonyos internetes közegben (buborékban) tartják a diákokat, amely konzerválja az információhoz való hozzájutásuk lehetőségeit. Pariser szerint a különböző felhasználók eltérő keresési eredményre jutnak ugyanabban a témában, amely eredmények a korábbi interakciói alapján változnak. Sunstein (2013) azt mondja, hogy a social médiának köszönhetően az emberek főképp olyan csoportokba csatlakoznak, amelyek saját értékrendjüknek megfelelőek, de ezzel el is zárkoznak minden olyan információtól, amelyek megkérdőjelezhetik ezeket a nézeteket (Bozdog 2015). A szűrőbuborék létezése több bírálatot, kritikát kapott. Axel Bruns azzal bírálja Parisert, hogy nem adja meg a „szűrőbuborék” fogalmának egyértelmű meghatározását. Véleménye szerint ez a probléma később jelentős gondot okozhat a tudományos kutatásokban. Ezek a kutatások a Pariser által leírt anekdotikus megfigyeléseken túl a szűrőbuborékok létezését próbálták empirikusan igazolni (Bruns 2019). Bruns alapvető problémának véli, hogy az egységes definíció hiányából adódóan ezeknek a szűrőbuborékoknak a létezését vagy nem létezését más-más definíciót használva mutatták ki. Bruns szerint tehát kérdéses az is, hogy léteznek-e a Pariser által feltételezett szűrőbuborékok.

A Gandhi Gimnáziumba járó diákok esetében megfigyelhető egy ilyesfajta buborék létezésének lehetősége. Kimutatható-e az internetes keresőmotorok, közösségi média és egyéb online platformok azon törekvése, hogy a felhasználókat (jelen esetben a Gandhi Gimnázium diákjait) valóban buborékban tartsák? Ha igen, miképp zárják el bizonyos információktól őket? A különböző internetes oldalak algoritmusa, amelyek buborékban tartják a diákokat, valóban értelmezhetők intellektuális izolációként, amely elzárja a diákokat bizonyos információktól (Setyowati 2016)? Amennyiben igazolható egy ilyesfajta visszhangkamra (*echo chamber*) (Sunstein 2013) létezése, amellyel mintegy buborékba zárják magukat az emberek, felvetődik az a kérdés, miképp lehet ebből kijutni, és elérni, hogy a diákok szokásaikon és korábbi preferenciáikon túl szélesebb perspektívát kapjanak (Setyowati, 2016)?

A szűrőbuborék vagy visszhangkamra jelensége felveti annak lehetőségét is, miszerint a szakadék vagy társadalmi távolság az éltek és a tömegek között tovább nő (Bordieu 1984; Dessewffy 2019), mert a diákok által követett és lájkolt oldalak, személyek (entitások) jelentős társadalmi hatással bírhatnak követőjükre. Dolgozatomnak sem terjedelmében, sem mélységében nem célja az említett hatást vizsgálni, mindössze felhívja a figyelmet arra, hogy a jelenség hatással

¹ https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles?language=hu Utolsó letöltés: 2022. 05. 30.

lehet az itt tanuló diákok későbbi életére. További vizsgálata későbbi kutatási célként jelenik meg jelen tanulmány írójának terveiben.

5. Összegzés

A gimnázium ugyan nem rendelkezik alternatív tantervvel, nem tekinthető alternatív iskolának, oktatási módszereiben, a tanórák szervezésében azonban számos reformpedagógiai és alternatív iskolákra jellemző elemet alkalmaz. A tanulói személyiségfejlesztés és az önreflektív gondolkodás kialakítása épp úgy része a nevelési programnak, mint a problémaközpontú gondolkodás, vagy az életre való felkészítés elemei.

Az írásomban bemutatott problémák kapcsán az iskola a 21. századi kihívásoknak próbál megfelelni. Azok a módszerek, tanulási lehetőségek, amelyeket az intézmény jogkorlátai biztosítani próbálnak, alkalmasak lehetnek a tanulói diverzitás többszemponútú figyelembevételére.

A tanulók szociális hátrányait az Arany János Kollégiumi Program által nyújtott lehetőségek, a digitális esélyteremtés eszközei és az egyénre szabott tanulási utak kialakítása szolgálja. A hangzatos szavak, különböző módszertani lehetőségek azonban további fejlődési utakat is mutatnak a gimnázium pedagógusai számára.

A diákok digitális kompetenciabeli hiányának pótlására nagy hangsúlyt kell fektetni, erre még tudatosabb programot kell kidolgoznia az intézménynek a továbbiakban. Céлом, hogy az írásomban röviden ismertetett szűrőbuborék lehetőségét tovább vizsgáljam, az abból való lehetséges kitörési utakat megtaláljam, ezzel biztosítva, hogy a diákok kikerüljenek abból a buborból, amelybe akaratlanul is bekerültek.

Irodalom

- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984
- Bozdog, E. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics Inf Technol* (2015) 17:249–265 <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10676-015-9380-y.pdf>
- Buda A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 20. században. *Magyar Tudomány*, 180(2019) 1: 120–129. https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=matud_f16546_i1
- Bruns, A. (2019). Filter bubble. *Internet Policy Review*, 8(4). doi: 10.14763/2019.4.1426
- Centeno Mediavilla, I., Vuorikari, R., Punie, Y., Okeeffe, W., Kluzer, S., Vitorica, A., Lejarzegi, R., Martínez De Soria, I. and Bartolomé, J., (2019). *Developing digital competence for employability: Engaging and supporting stakeholders with the use of DigComp*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi: 10.2760/625745
- Cseh J., Egervári D., Horváth J., Pankász B. (2017). A 21. század digitális munkaerőpiaci kihívásai. *Tudásmenedzsment: A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Fejlesztési és Kultúratudományi Intézet periodikája*, 18(1): 103–110.
- Dessewffy T. (2019). *Digitális szociológia, Szociológiai képzelet a digitális korban*. Typotex Kiadó.
- Dezső R. A. (2019). *GandHistória: középfokú roma/cigány nemzetiségi oktatás a rendszerváltás első két évtizedének Magyarországon*. Pécs, Virágmandula Kft.
- Erős A. (2015). *Digitális egyenlőtlenségek és eredményesség – PISA 2015*. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/KEJ/Digitalis_egyenlotlensegek_PISA2015.pdf
- Fehérvári A. (2017). *Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon*. http://real.mtak.hu/80954/1/EDU_2017.2.1_Fehervari_Digitalis_egyenlotlensegek_Magyarorszagon_u.pdf
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A digitális kompetencia értelmezésének és fejlesztésének európai keretrendszere. https://www.deaweb.hu/images/bongeszde/digcomp_teljes_hun_151231.pdf Utolsó letöltés: 2021. 10. 30.
- Forray R. K., Hegedűs T. A. (1995). Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. *Iskolakultúra*, (5) 24. 7–18.
- Goda B. (2015). Kapcsolat a tanulók, a számítógépek és a tanulás között. *Könyv és Nevelés*, 17(4) 115–123. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/kapcsolat-a-tanulok-a-szamitogepek-es-a-tanulas-kozott> Utolsó letöltés: 2021.02.01.
- Hajnóczky T. (2015). *Cigánypolitika dokumentumokban 1956–1989*. Budapest, Gondolat.
- Karvalics L. Z. (2013). "Jelentés-teli világra nyíló szárnyas kapu". In: *Médiatudatosság az oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest.
- Komár Z. (2017). Generációelméletek. *Új köznevelés*, 8–9.

- Kulcsár Zs. (2014). Az integratív e-learning felé. <https://crescendo.hu/files/konyvek/kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf>
- Lánárd A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3(1): 74–83.
- Nagy P. (2011). *Források a magyarországi cigányságtörténetéből (1758–1999)*. Gödöllő: Emberi Erőforrások Fejlesztése Alapítvány.
- Orsós A. (1997). A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. In: Bódi Zs. (szerk.): *Cigány Néprajzi Tanulmányok* 6. Budapest.194–197.
- Orsós A. (2000). A beás írásbeliségről. In: Forray R. K. (szerk.): *Ciganológia–romológia*. Dialóg Campus Kiadó Budapest – Pécs.185–206 p
- Orsós A. (2006). A magyarországi beás nyelv oktatási és nyelvtervezési kérdései. In: Kálmán László (szerk.) *KB 120 – A titkos kötet. Nyelvészeti tanulmányok Bánréti Zoltán és Komlósy András tiszteletére*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 67–86.
- Pirisi G., Szabó A., Trócsányi A. (2009). Kulturális sokszínűség egy homogén magyar társadalomban? In: Tóth J. – Aubert A. (szerk.): *A Kárpát-medence és etnikumai*. PTE TTK, Publikon Kiadó, Pécs, 127–138.
- Prensky M. (2001). *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- Setyowati, L. (2016). Digital Life, Digital Tattoo and the Filter Bubble: Raising the Awareness and the Cautions on Online Activities Through Information Literacy Education. In: Mursyid, M. (szerk.): *Proceedings. International Conference on Science Mapping and the Development of Science*. pp. 137–142. https://www.researchgate.net/profile/Ira-Maryati/publication/315572356_Science_mapping_as_a_tool_for_presentation_of_information_on_the_information_repackaging_for_the_policy_maker/links/5c072ec7a6fdcc315f9ddb6a/Science-mapping-as-a-tool-for-presentation-of-information-on-the-information-repackaging-for-the-policy-maker.pdf
- Sörény E. (2021). A digitáliskompetencia-fejlesztés új eszköze: a DigKomp Rendszer. In: *Online térben az online térért : Networkshop 30: országos online konferencia*. 2021. április 6–9. Eötvös Loránd Tudományegyetem. HUNGARNET Egyesület, Budapest, pp. 161–168. http://real.mtak.hu/132244/1/NWS_2021_v2_9.pdf
- Sunstein, C. R. (2013). *Republic.com 2.0*. Budapest, Wolters Kluwer, 2013. (Veres Péter ford.)
- Varga A. (2006). Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*, PTE, Pécs.
- Vincze H. O. (2019). Hírközösségek és véleménybuborékok. *[ME.DOK] – Média-Történet-Kommunikáció*, 14(2): 5–17. <http://www.medok.ro/sites/medok/files/publications/pdfs/ME.dok.2019.02.pdf>

Dokumentumok

- A Gandhi Gimnázium Pedagógiai Programja, 2021
2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> Utolsó letöltés: 2022. 02. 19.
- Oktatási Hivatal (2020) Irányelvek a nemzetiségi oktatáshoz. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_nemzetisegi_oktatashoz Utolsó letöltés: 2022. 06. 11.

Az intézmény honlapja

GGh2021: Gandhi Gimnázium, Kollégium és AMI: <http://www.gandhigimi.hu> (2021. 10. 30.)