

NÉMETH SZILVIA\*

# Aktív immunitás

*Helyi intézményi gyakorlat járvány alatt és után  
a Németlaki Általános Iskolában\*\**

## Active immunity. Local Institutional Practices During and After the Pandemic in Németlak Primary School

**ABSTRACT:** This case study aims to provide a picture of what the immediate school closures introduced by the education authorities during the COVID-19 pandemic meant at the school level, what pedagogical solutions were used and how institutional (offline) education was reorganised after the first and second waves. The study looks back at the epidemic from a two-year perspective, answering whether the epidemic has had a noticeable, long-term impact on local school practice to date. Has it left a lasting mark on the local functioning of schools? It seeks to answer these questions by mapping a school whose institutional practices were also examined before the 2018-19 outbreak, allowing for an analysis of the school's current operational practices compared to those before the outbreak.

**KEYWORDS:** local school practices, reorganising offline functioning, pre and post-pandemic pedagogical routines, digital education

### Bevezetés

A jelen esettanulmány célja az, hogy képet adjon arról, hogy helyi szinten mit jelentett és milyen pedagógiai megoldásokat hívott életre az oktatásirányítás által bevezetett azonnali lezárás, s hogy miként rendeződött újra az első és a második hullám utáni intézményi (offline) oktatás. Választ keres a tanulmány arra is, hogy két év távlatából nézve, a mai napig érezhető hatással volt-e a járvány a helyi

\* A szerző oktatáskutató, a T-Tudok Tudasmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója. E-mail: [nemeth.szilvia@t-tudok.hu](mailto:nemeth.szilvia@t-tudok.hu)

\*\* A tanulmány az Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása c. EFOP-1.4.1-15 projekt keretében készült.

iskolai gyakorlatokra. Hagyott-e maradandó nyomot az iskolák helyi működésében? Ezekre a kérdésekre egy olyan iskola feltérképezésén keresztül keressük a válaszokat, amelynek a pandémia előtti intézményi gyakorlata részletes feldolgozásra került az ún. *Iskola nem sziget* című kutatásban 2018–19-ben.<sup>1</sup>

Az akkori intézményi elemzés megállapította, hogy „a németlaki<sup>2</sup> iskola atipikus a magyar általános iskolai rendszerben, a karakteres és ambíciózus vezetői politikának köszönhetően az elmúlt két évtizedben folyamatos volt a törekvés, hogy a legkorszerűbb pedagógiai megoldásokat vezessék be az iskolában”<sup>3</sup>. Eszerint a proaktív iskolavezetési stratégia szerint, az iskola az EU-s infrastrukturális és pedagógiai fejlesztési diskurzusa éllovasaként, szakmai központjaként pozicionálta magát a 2000-es évek első évtizedében, majd 2010 után az Oktatási Hivatal bázisintézményeként működött. Ennek ellenére az iskola a kompetenciaméréseken mégsem ér el konzisztensen kimagasló eredményeket, az első esettanulmány kapcsán tehát felmerül a kérdés, hogy mi lehet ennek az oka, és hogy hogyan tudnánk olyan árnyaltabb értelmezést adni a reziliencia fogalmának, ami túlmutat a kompetenciamérési eredményeken?

A 2018-as terepmunka után két évvel a COVID-19-járvány egy olyan előre nem látható terepet adott az iskola rezilienciájának egy más típusú, a kompetenciaméréseken túlmutató vizsgálatára, amely alkalmas annak a hipotézisnek a tesztelésére, miszerint minél inkább pedagógiai-módszertani szempontból felkészült, egységes és stabil egy tantestület, annál inkább képes még krízishelyzetben is hatékonyan és eredményesen megküzdni az oktatási kihívásokkal, s vészhelyzetben is képes biztosítani a tanulók minőségi oktatáshoz való hozzáférését.

A hipotézis tesztelésére a 2022/23-as tanév második félévében egy kvalitatív utókövetéses vizsgálat keretében került sor.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> A 2016 és 2021 között lezajlott reziliens iskolákat vizsgáló kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal kutatási programjának támogatásával (szerződés száma: K120400) a Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének kutatócsoportja végezte. A kutatás vezetője Dr. Papp Z. Attila volt.

<sup>2</sup> Németlak a település fantázianeve.

<sup>3</sup> Neumann Eszter: *Esettanulmány a Németlaki Általános Iskoláról*. Budapest: TKKI, 2019. Kézirat. 27.

<sup>4</sup> A kvalitatív vizsgálat keretében részben strukturált interjúk készültek az iskola igazgatójával és igazgatóhelyettesével, munkaközösségvezetőkkel, szaktanárokkal, tanítókkal, illetve fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés zajlott a hetedik és a nyolcadik évfolyamának tanulóival. (Olyan évfolyamok kerültek kiválasztásra, amelyek átérték a két lezárást, s a “visszarendeződésnek” is aktív részesei voltak.)

## Az iskola rövid bemutatása

A Németlaki Általános Iskola körzetébe nyolc kistélepülés tartozik, Németlak kivételével mind hátrányos helyzetű települések. A 2017/18-as tanévben 147 fő járt az iskolába, 53%-uk (78 fő) volt hátrányos helyzetű. Az iskola volt igazgatójának adatközlése szerint az iskola tanulói létszáma a 2013/14-es tanévtől kezdődően folyamatosan csökkent, majd azóta stagnál. A 2022/23-as tanév végén összesen 143 beiratkozott tanulója volt az iskolának. Az igazgató nő elmondása szerint a 2013/14-es tanévhez képest jelentős csökkenés hátterében a szülők munkakeresés miatti elköltözése állt, s ez szinte egyenlő arányban volt igaz romákra és nem romákra.

„Hát, most ma ennyi, holnap nem tudom. Ugyanis, hogyha összefog a család, és ki-mennek külföldre, akkor nem egy család megy ki, hanem a rokonság. Tehát volt olyan évünk, 4-5 évvel ezelőtt, hogy egy évben 22 gyerek ment el. Ezáltal, hogy elköltöztek. Komáromba, Győrbe, Mosonmagyaróvárra vagy külföldre mennek munkát keresni. Most talán így csitult a helyzet. (...) Vagy nem gyerekes megy. De olyan is van, hogy itthon marad a gyerek, és az Oktatási Hivaltól van egy ilyen kislányunk, magántanulói státuszt kapott mondván, hogy külföldre mennek. De nem mentek ki külföldre, tehát a kislány rendszeresen bejár, de csak a szülő szüntetheti meg a magántanulói státuszt. Nem szüntette meg. Az a szerencsénk, hogy okos kislányról van szó. De vizsgáztatnunk kell, mert ugye hát magántanulóként vizsgáznia kell. Na, szóval, vannak furcsa helyzetek.”  
(Igazgató nő)

A megkérdezett pedagógusok és az intézményvezetők egyöntetű véleménye szerint, a COVID-19 járvány után nem nőtt a költözőkedv, sőt, úgy tűnik, a járvány következményeként inkább az állandóság iránti vágy jellemzi az iskolába járó tanulók családjait. A 2018-19-es terepmunka tapasztalataihoz<sup>5</sup> hasonlóan 2023-ban is több interjúalany kihangsúlyozta, hogy a németlaki romákra egyébként sem jellemző a migráció.

Az iskola alapvető adottságának és értékének tekinti a sokféleséget, s több mint 20 éve inkluzív környezet kialakítására törekszik. Az intézmény munkatársai vallják, nincs integráció, nincs inklúzió multikulturális pedagógiai környezet nélkül, és nincs multikulturális fejlesztés integráció nélkül.

A 2018-as állapotokhoz hasonlóan az iskola egyes évfolyamait ma is heterogén osztályközösségek alkotják. A terepmunka idején hetedikes osztály osztályfőnöke szerint az osztályközösséget alkotó tanulók mind etnikai, mind szociális háttér alapján sokfélék. Az osztály egyharmadát roma tanulók, egyharmadát nem roma tanulók, és egyharmadát roma-nem roma vegyesházasságban élő szülők gyermekei alkotják. Az osztályfőnök elmondása szerint a hetediknél vannak nehezebb sorsú

<sup>5</sup> Neumann, 2019. 3.

osztályok is az iskolában, náluk nincs olyan tanuló, aki teljes nélkülözésben, mélyszegénységben élne, de vannak szerény körülmények között élő családok, és van két-három olyan gyerek, akik jómódú családból érkeznek (kocsmát, boltot üzemeltető szülők; több száz hektáron gazdálkodó szülők).

„Hát, ugye van egy része, aki közmunkásként dolgozik, nem tudok százalékot mondani. Az én osztályomra levetítve kevesebb, mint a fele, amúgy. Vannak, akik Csutakváron dolgoznak. Ugye Csutakváron van a cipőgyár, ami egy ilyen nagyobb népességet vonzó munkahely. Akkor van az IRON-TECH, az egy ilyen fémmegmunkálós cég, annak van egy ilyen járata, aki így szedi össze az embereket, ott dolgoznak egypáran. Tehát közmunkás, vagy Csutakváron dolgozik, vagy esetleg vállalkozó, amit itt egy faluban meg lehet csinálni. Most vannak ugye 1-2, de az nem számottevő, 1-2 gyerek, akinek mondjuk, van óvodánk, lesz bölcsődénk, akiknek a szülei mondjuk, ott dolgoznak, vagy ilyesmi, de nem”. (*Osztályfőnök, hetedik osztály*)

A járvány előtti időkből a családlátogatás az első és ötödikes évfolyam osztályfőnökeinek és a napközis tanároknak kötelező feladata volt. Miként a 2018-19-es esettanulmányban is olvasható, a többi évfolyam esetében már csak azokhoz mennek el, akikhez szükséges. A problémás helyzetekben esetmegbeszélő társadalmi kerekasztalt tartanak a szülő, a gyerek és az érintett pedagógusok és szükség esetén a családsegítő, a szociális munkás és a pszichológus részvételével (ez évente kb. 3-4 esetben fordul elő). A pedagógusok szerint az évek során sikerült olyan bizalmat kiépíteni a szülők felé, ami hitelessé teszi őket.<sup>6</sup>

Az iskola járvány utáni pedagógiai programja<sup>7</sup> is tartalmazza a családlátogatás követelményét, mint a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek egyik formáját, amelyet egy olyan pedagógiai eszközként ír le, amely hozzájárul a magartartási és beilleszkedési zavarok hátterében álló, a gyermekek fejlődését esetlegesen veszélyeztető okok feltárásához, illetve problémás helyzetekben a család és az iskola közötti nevelési feszültség feloldását segítheti elő.<sup>8</sup>

A járvány kapcsán a tanári kiscsoportos beszélgetéseken a pedagógusok a családlátogatások során tapasztalt lakókörnyezet leírásával próbálták meg érzékeltetni az iskolában tanuló hátrányos helyzetű diákok szociális helyzetét. A válaszadó pedagógusok egyöntetű tapasztalata szerint annak ellenére, hogy még a 80-as évek végén megszűnt a település mellett található szegregátum, s nem alakult ki újabb a településen belül, még mindig évfolyamonként több gyermek él olyan helyen, ahol nincs vezetékes ivóvíz, fürdőszoba vagy benti WC.

Az igazgatónő szerint a járvány utáni időszak drámai tapasztalata, hogy érzékelhetően nő azon gyerekek száma helyi szinten, akik hétvége után kیهezve

<sup>6</sup> I. m. 14.

<sup>7</sup> NÉMETHLAKI ÁLTALÁNOS ISKOLA – *Pedagógiai program – 2022/23.*

<sup>8</sup> *Pedagógiai program*, 25., 31. és 35.

érkeznek az iskolába, illetve hétvége fizikai munkával kell hozzájárulniuk a család megélhetéséhez.

„Van olyan, aki azt mondja, hogy tea és piritós kenyér volt hétvégén. Van olyan. És most szerintem egyre több. Épp azt meséltem múltkor a kollegáknak, hogy 1979-be kerültem ide, én egy ilyen multi-kulti faluból jöttem, ahol svábok, felvidékiek, cigányok, mindenki volt, de valahogy egy jobb módú településről jöttem ide. Nem volt gazdag vidék, de ilyen szintű, nem is szegénységet mondok, inkább nem tudom, lepusztultságot. Tehát ilyet nem tapasztaltam akkor. Tehát ez most valahogy hirtelen, nagyon nem jó lett. Nem tudom, hogy meddig tart. Tehát ilyenre nem volt példa, hogy a gyerekek dolgozni kell ahhoz, hogy otthon a család megéljen. Ilyen nem volt”. *(Igazgatónő)*

Az iskola saját iskolakonyhával rendelkezik, így érzékenyen reagálni tud a tanulói igényekre, szükségletekre. Az esetleges gyermekéhezés elkerülése érdekében bevezették azt a gyakorlatot, hogy hétfőnként egy gazdag leves kíséretében tésztaételt kapnak a gyerekek, mivel ebből a legegyszerűbb nagyobb adagot készíteni, illetve a hét többi napján is lehetőségük van a gyerekeknek „repetázni”<sup>9</sup>.

A járvány alatt sem maradtak a rászoruló családok ellátatlanok, az önkormányzat házhoz szállította az ebédet, a hátrányos helyzetű tanulóknak pedig a napi háromszori étkezést csomag formájában biztosította.

## Az iskola és a családok digitális eszközzelátottsága

A családok szocioökonómiai háttere közti különbséget jól mutatja a COVID-19 megjelenése okozta első lezárás elején, az iskola által számba vett otthoni IKT eszközök listája is. Az osztályfőnökök és az iskola vezetésének adatgyűjtése szerint a családok jelentős hányada nem rendelkezett számítógéppel<sup>10</sup>, sem vezetékies internettel, illetve a wifi-re kapcsolódás lehetőségével sem.

„Tehát itt abból kellett kiindulni.. ugye föl kellett térképeznünk először is, hogy amikor jött vasárnap este a rendelet, hogy hétfőtől nincs iskola, akkor hol van számítógép, hol van net, ezt feltérképeztük. Akkor kiderült, hogy messze nem olyan jó a helyzet ebben

<sup>9</sup> „Hát, régebben volt olyan és ez meg is maradt, hogy hétfőn, mikor jöttek, akkor olyan 60-70 gyerek triplán evett, ezért hétfőn mindig tészta van. Ma is... Ma diós tészta van és korhely-leves. De már reggeliztettem is, már megvolt a repeta, mint minden kedd, szerdán. Igen. Úgy-hogy, azért látszik, hogy ki az, aki nem lakik jól. Tehát ezért tésztát tettünk be, illetve az ételmezésvezető átvette ezt a gyakorlatot. Mert abból ők is többet tudnak főzni és mindig valami jó, kiadós leves van mellé. És akkor abból repetázhatnak”. *(Interjúrésztlet, igazgatóhelyettes)*

<sup>10</sup> Az egyszerűség kedvéért használjuk a számítógép megnevezést, számítógép alatt az asztali PC-ket, laptopokat és a táblagépeket is értjük.

a nyolc faluban. 10 vagy 11 gépet osztottuk ki. De hiába adtunk gépet, nem tudták kezelni. Vagy, ha tudták volna kezelni, nem volt net. Többségnek mobilnetje volt, az meg lejárt”. *(Igazgatóhelyettes)*

Az iskola a szülők rendelkezésére bocsátotta tartalék asztali gépeit, de ez nem csak a csekély darabszám miatt nem jelentett valódi segítséget, hanem azért sem, mert a számítógéppel nem rendelkező családok digitális kompetenciái nem voltak elégségesek ahhoz, hogy ezeket használni tudják, sőt, az osztályfőnökök elmondása szerint, általában a kiosztott gépek bekapcsolásához is segítséget kellett nyújtani.

„Akkor osztottunk ki nem tableteket, hanem régi gépeket. Jöttek be a szülők és akkor megkapták. Asztali gépeket. Nahát, most nagy nehezen valaki segített nekik otthon összeszerelni. Akkor kiderült, hogy ugye nincs vezetékes net és nagyon kevésnek van itt a környékbe vezetékes, mert nem bírja el a hálózat.” *(Igazgatóhelyettes)*

Az iskola igazgatónöje alapvetően hibásnak tartja azt a központi intézkedést, amely ahelyett, hogy kisebb csoportokba osztva beengedte volna a tanulókat a helyi Teleházakba, inkább bezáratta azokat is.

„Óriási hibának tartottuk, de nem tudtunk mit tenni ellene, hogy a Teleházak becsuktak. (...) ugye ott azért volt net, 10-12 gép. Tehát be lehetett volna osztani, hogy milyen intervallumba váltsák egymást a gyerekek, de azokat be kellett zárni. Akkor nem tudtunk mást csinálni, mint amikor, az első két hét az katasztrófa volt, jöttek a jelzések.” *(Igazgatónő)*

A központi intézkedés feltehetően a családok tulajdonában lévő mobiloknak a digitális oktatásba való bevonására is számított, habár a hátrányos helyzetű közegeben családonként jobb esetben is maximum egy mobiltelefonnal lehetett számolni. Az interjúalany osztályfőnökök megerősítették ezt a vélekedést, kiegészítve azzal, hogy a mobiltelefonok bevonását nagy mértékben megnehezítette az a tény, hogy csak addig voltak használhatók, ameddig a havi mobilkeret megengedte azt. Mivel a legtöbb hátrányos helyzetű család esetében a családtagok havi internet-használata egy mobiltelefonon és a hozzá tartozó mobilnet-csomagon keresztül zajlott, így csupán addig tartott egy-egy tanuló online oktatáshoz való hozzáférése, ameddig a netsomag vagy a feltöltés aktív volt.

„Na, most azért ez [az online oktatás] vitte el a mobilnetjüket. És utána már nem volt pénz, hogy na, akkor még töltsünk rá. Tehát hónap közepén a fele gyereket elveszítettük. (...) akinek elfogyott a netje, elveszítettük, nem tudtunk vele már kapcsolatot tartani.” *(Igazgatóhelyettes)*

„Többségnek mobilnetje volt, az meg lejárt, vagy anyuka, apuka Facebook-ra esetleg elhasználta”. *(Igazgatónő)*

Ezért áthidaló megoldásként azoknak a tanulóknak, akiknek elfogyott a mobilnetje, vagy nem volt egyáltalán internethozzáférése, feladatlapokat küldtek ki, az ebédet naponta a családokhoz szállító falubiztos segítségével.

„Mert akkor arra váltottunk, hogy akinek elfogyott a netje, elveszítettük, nem tudtunk vele már kapcsolatot tartani, akkor küldtük a portára ide mi a feladatlapokat. Itt ki-nyomtatták, és jöttek a falubiztosok az ebédért, a nyolc faluból mindig hordták az ebédet a gyerekeknek is, meg hát az időseknek is hordják. És akkor ők borítékban névre szólóan vitték a feladatlapot a gyerekeknek. Meg volt, hogy benne volt a levélbe, hogy mikorra kell visszaküldeni. És akkor jöttünk be, hogy visszajöttek a feladatlapok, ki kéne javítani, hogy jegyet tudjunk adni.” *(Igazgatóhelyettes)*

Az első hullám idején, nemcsak a szülők eszköztelensége, hanem a tantestület pedagógusainak egymástól eltérő otthoni gépparkja, illetve digitális felkészültségének, addigi online szokásainak és online térhasználatának különbözősége is megoldandó problémaként tételeződött.

Az iskola tantestületét a COVID-19 időszakban 13 fő alkotta, közülük csupán hárman éltek a településen. A többiek a környező települések lakói a mai napig.

„A pedagógusok többségében bejárnak. Csutakvárról járunk. Egy kollegánk jár Pécsről, ő testnevelő-földrajz szakos. Hárman helybeliek. Ketten járnak Habálról, a többiek Csutakvárról. Akik Csutakvárról járnak, azok legalább tíz éve”. *(Igazgatóhelyettes)*

A pedagógusok lakóhelyeinek netkapacitása nagymértékben befolyásolta az első hullám alatti munkavégzésük módját, befolyással bírt arra is, hogy milyen platformokkal, online eszközökkel kísérletezhetek. A Németlakon lakó pedagógusok például csak mobilneten keresztül tudtak dolgozni, mert nem volt megfelelő sávszélességű vezetékös internet a településen. A habáliek vezetékös pedig nem voltak elég erősek ahhoz, hogy stabilan lehessen rájuk csatlakozni.

„Tehát még akik itt laknak kollegák, azoknak is probléma, mert egyszerűen nem találnak olyan szolgáltatót, akik normális netet tudnának biztosítani. Úgyhogy mobilnet jöhetett csak szóba.” *(Tanári fókuszcsoporthoz)*

A tanulói fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések és a tanári interjúk összevetése alapján látható, hogy a pedagógusok és a tanulók együtt kerültek egy olyan bizonytalan helyzetbe, amelyre sem az iskola, sem a családok, sem a település, sem a tanterület, sőt az egész oktatási rendszer sem volt felkészülve, ráadásul a megoldáshoz

szükséges kellő technikai eszközök, valamint az egyéni digitális felkészültség és tapasztalat sem állt rendelkezésre. Jól érzékelteti a bizonytalanságot a matematika-tanár beszámolója az első hullám első heteiről. Véleménye szerint a tantestület az első lezárást követő napokban ismerkedni próbált a lehetőségeikkel, az első hetek az intenzív megoldáskereséssel teltek.

„...pénteken még jöttünk iskolába, hétfőtől pedig oldjuk meg, ahogy tudjuk. Én úgy gondolom, hogy az iskola sem volt erre fölkészülve. Én, személy szerint nem voltam erre fölkészülve. Én azért csináltak feladatlapokat, ppt-eket, de az, hogy egy ekkora átállás, hogy én digitálisan ennyire átálljak, hozzányúljak valamihez, én nagyon-nagyon megijedtem. És próbáltam a gyermekeim révén, egy kicsit ehhez nyúlni. Meg az, hogy nem volt akkor még egy olyan megállapodás a tantestületen belül, hogy melyik közösségi platformot részesítjük előnybe”. *(Matematikatanár)*

Az igazgatóhelyettes szerint az sem segítette a helyzetre való felkészülést, hogy az iskola – az ország többi oktatási intézményéhez hasonlóan – nem kapott előzetes értesítést arról, hogy teljes lezárás várható. Ráadásul a tanulók jelentős hányada nem értesült a lezárásról, így a hétfői napon megjelent az iskola épületében.

„Igen, erre még a mai napig emlékszünk, tehát hidegzuhanyként ért minket, hogy a tévéből kellett megtudni, hogy hétfőn nem kell bejönni az iskolába. Hát, akkor úgy azért voltunk gondban. Tehát a két informatikatanárunk, akik istenigazából nem is informatikatanárok, hanem csak műveltségterületük, alsós tanítók és ugye a műveltségterületük az informatika. Ők egész hétvégén azon agyaltak, hogy ezt akkor hogyan. Tehát az, hogy digitális oktatás, erről általános iskolában nagy fogalmunk nem volt, hogy ez mit takar. Az IKT-t addig is használtuk, minden termünkbe van tábla, tehát azért tudtunk egy ppt-t, animációkat, interaktív feladatokat a táblán, de hogy ezt úgy, hogy nem a terembe vagyunk és nem a táblán, hogy ezt, hogy fogjuk megoldani a valóságba, hát ott azért izgultunk”. *(Igazgatóhelyettes)*

## A karanténoktatás gyakorlata és tapasztalatai

Miként az elmúlt két évnek a COVID-19-ot feldolgozó hazai oktatási szakirodalma is egyértelműen kimutatja, a Németlaki iskola esetében is a lezárások karanténoktatása nagyfokú eltérést mutat. Az iskola pedagógusai két lezárásról, két egymást követő tanév két járványhullámáról, azaz első és második hullámról beszélnek, annak ellenére, hogy országosan a járvány összességében négy hullámban három tanévet érintett. A COVID-19 társadalmi és gazdasági hatásait bemutató Fehér



könyv<sup>11</sup> adatai szerint az első hullám idején minden oktatási szintre és képzéstípusra kiterjedően megtörtént a lezárás, a távolléti oktatás a tanév vége előtt egy héttel ért véget. A következő hullámok alatt a jelenléti oktatást szabályzó rendeletek törekedtek az általános iskolai diákok tantermi oktatásának lehetséges leghosszabb idejű megtartására. A szerzők szerint, „ennek egyrészt az lehet a magyarázata, hogy az iskolázás korábbi szakaszaiban sokkal nagyobb lemaradást okozhat a jelenléti oktatás hiánya, másrészt az első hullám idején elrendelt lezárást követően az is nyilvánvalóvá vált, hogy ha az alsó tagozaton az intézményeket teljesen bezárják, akkor a gyermek felügyelete vagy annak megszervezése áttérhelődik a szülőkre, és ez a szülői munkavégzést jelentős mértékben korlátozhatja”<sup>12</sup>. Országosan, összességében a járvány által érintett négy félév alatt (2019/2020. tanév 2. félév; 2020/2021. tanév 1. és 2. félév; 2021/2022. tanév 1. félév) kötelező jelleggel az általános iskolák alsó tagozata 9 hétre, az általános iskolák felső tagozata 12 hétre; a középfokú iskolák pedig 19 hétre voltak lezárva.

A németlakai iskola pedagógusainak és tanulóinak a járványról szóló közös elbeszélése a 2019/2020. tanév 2. félévének időszakát hívja első hullámnak, és a 2020/2021. tanév 2. félévének időszakát pedig második hullámnak. Az iskolát a 2021/2022-es tanév járványhulláma elkerülte.

A Fehér könyv oktatási fejezetének tanárvizsgálata kiemeli, az első hullám alatt – országosan - kisebb arányban tartották meg az összes órát vagy a tanórák nagy részét, mint a második lezárás idején, iskolatípustól függetlenül. Ez arra utal, hogy egyre inkább alkalmazkodni tudtak az online oktatáshoz. Kutatási eredményeik szerint az általános iskolákban is megfigyelhető volt az alkalmazkodási folyamat, de itt még a későbbi hullámokban is előfordult, bár csökkenő arányban, hogy a távoktatás alatt elmaradtak tanórák. Az általános iskolákról az is elmondható, hogy minél nagyobb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál nagyobb arányban nem tartották meg egyetlen tanórát sem. A nagyon magas HHH-arányú iskolákban a pedagógusok fele arról számolt be, hogy az első hullám idején egyetlen tanórát sem tartottak meg, vagy csak a tanórák kisebb részét, de az utolsó lezárás alatt is csaknem 40 százalék volt ez az arány. Vagyis, adataik szerint, a leginkább rászoruló tanulók tényleges tanítási ideje csökkent a legnagyobb mértékben a járvány alatt.<sup>13</sup>

A járvány első hullámának németlakai elbeszélte tapasztalatai összhangban állnak a fentiekben idézett országos tanárvizsgálat eredményeivel. Mind az iskola

<sup>11</sup> Horn Dániel – Bartal Anna Mária: *Fehér könyv a COVID-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. COVID-19 Budapest: Eötvös Loránd Kutatási Hálózat Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, 2022.

<sup>12</sup> I. m. 111.

<sup>13</sup> Holb Éva – Khayouti Sára – Kisfalusi Dorottya – Messing Vera – Varga Kinga – Varga Júlia: A távolléti oktatás időtartama, az iskolák, pedagógusok és diákok felkészültsége, tanulási elmaradás a pedagógusok véleménye szerint. In: Horn D. – Bartal, 2022. 108–129. COVID-19

vezetőinek, mind a megkérdezett pedagógusoknak az emlékezetében a 2020 márciusától júniusáig terjedő időszak mint az *online (oktatási) világban való eligazodás* időszaka jelenik meg.

„Az első időszakban, ugye 2020 márciusában volt ez az első időszak, akkor még mi is keresgettük azokat a formákat, ahol meg tudjuk szólítani a gyerekeket. Ez inkább az e-mail volt, a Facebook volt, a közösségi tér volt, ahol megpróbáltuk elküldeni a feladatokat. Az iskola azért összekeresgette, hogy akinek nem volt végképp, annak biztosított eszközt. De mi is csak ismerkedtünk ezekkel a felületekkel”. (*Munkaközösségvezető*)

Az iskola pedagógusainak ez azért is volt új feladat, mert egyéni és intézményi önképük alapbástyája a járvány első hullámaig épp a pedagógia világában való nagyfokú jártasság, egy többelemű, saját fejlesztésű pedagógiai-módszertani eszköztár készségszintű ismerete, valamint az iskola innovációs képességének országos ismertsége volt. Ezek azonban mind, egy ún. *analóg iskolai gyakorlathoz* kapcsolódtak, azaz egy szinte százszázalékban offline hétköznapi oktatási gyakorlathoz, amelyben a digitális elemek főként csak illusztrációs céllal jelentek meg.<sup>14</sup> Ugyanis 2020 márciusáig a digitális oktatás az iskolában a tantermekben található interaktív táblát, az azokon levetíthető ppt alapú vagy online prezentációt, illetve a Kréta felület akkor működő elemeit jelentette. Az iskola házirendje szerint a tanulók mobiltelefonjaikat nem használhatták az iskola területén, a wifi rendszer elégtelensége miatt a telefonok tanórai, oktatási célú használatára is csak elvétve volt mód. Az iskola pedagógusai közül néhányan informatikai képzésen vettek részt, de a képzésen tanultak beépítésére csupán az informatika óra adott alkalmat.

Az iskola addigi erősségei, amelyek az intézmény nemzetiségi bázisintézményi státuszát is megalapozták, mind a projektalapú, tevékenykedtetés központú pedagógiát részesítették előnyben. A 2018-19-es esettanulmány megjegyzi, hogy „...az igazgatónő élénken figyeli a legújabb szakmai trendeket, és azokat rögtön megpróbálja az intézményi gyakorlathoz illeszteni. (...) az iskolai önelbeszélés igyekszik beépíteni a legkurrensebb pedagógiai fogalmakat, és felmutatni bennük saját magát.”<sup>15</sup> Az igazgatónő 2018-as iskolabemutatása kiemeli, hogy a tantestületre jellemző a széles módszertani repertoár alkalmazása. „Eszközjellegű kompetenciákat fejlesztettünk komplex művészeti programokon (például Kalendárium) keresztül. Ezekben a foglalkozásokon a gyerekek a zenében, játékban kultúrában élő szokásokat dolgozzák fel, beépítve a népismeret tantárgyat és a beás nyelv oktatását is. A Kalendárium program lehetőséget adott a cigány/roma népismeret integrálására is, amelynek előzményeként egy pályázat keretein belül gyűjtötték össze a nyolc

<sup>14</sup> Illusztrációs cél alatt az interaktív táblán kivetített tanári prezentációt, a tanulók által készített kiselőadás vizuális megjelenését, illetve filmes/videós tartalmak levetítését értjük. Ezek a formák a tananyagmagyarázat, témafeldolgozás jobb megértését célozták.

<sup>15</sup> Neumann, 2019. 8.

településről származó cigány meséket, mondákat, történeteket. A gyűjtés keretein belül megszólaltattak cigány családokat, életútinterjúkat, felvételeket készítettek, amelyeket mind az óvodában, mind az iskolában levetítettek a gyerekeknek, s így nem direkt módszereket használva különleges hatást váltottak ki a gyermekekből. Az ének-rajz-technika tantárgy óraszámait összevontuk. Hetente egy projektnap keretében megvalósuló komplex művészeti tantárgy sikerélményhez juttatja a gyerekeket növelve ezzel önbizalmukat, tanulási kedvüket. (...) Ugyanakkor nyitottá teszi az iskolát, hiszen ezeken a projektnapokon a témákhoz igazodva szülők is részt vehetnek. Kompetenciafejlesztő programokat készítettünk az önálló tanulást segítő tevékenységközpontú foglalkozásokra, differenciált tanulásszervezésre, kooperatív tanulási technikák alkalmazására törekedtünk. Ezzel is a továbbhaladás feltételeit biztosítjuk.”<sup>16</sup>

Ez a fajta iskolabemutató a 2023-as terepmunka során is szinte mindegyik pedagógus interjúalany esetében visszaköszön. Ez egy olyan egységes narratíva, amely a tantestület szakmai bázisát adja, és teljes egészében megjelenik az iskola legújabb pedagógiai programjában is.

„Amikor kezdtem, itt szegregált osztályok is voltak, akkor olajos padlójú, fatüzeléses, fém kályhás termekbe tanítottunk ott hátul. Nem volt ilyen gyönyörű tornatermünk, nem volt ilyen pályánk, nem volt ennyi gyerekjáték. Frontálisan tanítottunk évekig. És akkor utána elkezdtük azt, hogy ugye a készségtárgyaknál kezdtük az integrációt, hogy abba már jöttek ezek a gyerekek. És akkor utána tantermet fejlesztettünk, tanmeneteket írtunk, hogy teljesen be tudjuk integrálni őket. Óriási a változás ahhoz képest, ami volt itt.(...) alapvetően jól beilleszkednek és azért az a tapasztalat, hogy húzzák a többiek, hogy hallja azt a másikat is. És nagyon jó volt a pedagógusnak, úgyhogy, ezt hozzá kell tenni”. (*Matematikatanár*)

„Évente hat alkalmat kell biztosítanunk arra, hogy mi kinyitjuk itt az iskola kapuit és bárki jöhet órákat nézni, hospitációs tréningeket tartunk, jógyakorlatokat mutatunk. Tehát van, hogy egész tantestületek jönnek az ország másik feléből. Nemzetiségi POK részéről ugye mi a cigány népismeretet oktatjuk magyar nyelven. Tehát főként ez miatt, de hát van más jógyakorlatunk is, a Kalendárium tantárgy alsóban, a két tanáros óravezetés, ezek már régóta vannak, és akkor így, igen, most hatodik éve vagyunk már bázis intézmény. És akkor megkerestek minket onnan Pestről, hogy hát nem akarjuk-e már ezt a címet megpályáznunk. Addig is megtartottuk, ezek még IPR programon keresztül, hogy akkor legyünk már bázisintézmény. És akkor ez azóta is folytatódik. Tehát ezek nem újításaink, Tehát nem a COVID-19 miatt, ezek előtte is voltak ezek a jógyakorlatok. És akkor mivel szaktanácsadó is kevés van az országban, főleg nemzetiségi, és amikor

<sup>16</sup> Igazgatói beszámoló, 2018. 141–142.

elértem azt a kort, hogy lehetek mesterpedagógus, akkor én nemzetiségi szaktanácsadó lettem”. *(Igazgatóhelyettes)*

„1998-tól csináljuk ezt és azóta nálunk alsóban nincsenek 45 perces órák és nincs osztályozás. És a Trencsényiék-féle komplex kalendáriumot vettük át. Úgyhogy hetente egy nap az projektnap, 1-2-3-ban, az öt kalendárium óra. Ebbe benne van az ének, a technika és a rajz. És ebbe integráltuk be a népismeretet. Most alsóba simán beintegráljuk a népismeretet, mert nagyon szabad a keret. Felsőbe nem integrálunk, ott önálló óra van, és azt az Adri tartja. Tehát egyrészt rugalmas tanrend van, másrészt meg az egyéni képességekhez igazodó 4 szintű differenciált feladatlaprendszer. Tehát ezt 1998 óta csináljuk, úgyhogy, akkor nem tudom, hogy milyen visszhangja volt a szülők között, hogy mindenki tanulja a cigány népismeretet. Ja, és a nyelvet is. 2015-ig az első idegen nyelv a mieinknek a beás volt 1-2-3-ban. És akkor 4-től választhattak angolt vagy németet. És az volt a szerencsénk, hogy a kolleganő, aki a beást tanította, ő angol szakos volt, de romániai. És ugye mivel a beás az az archaikus román nyelv, ezért egy szinten volt a szülők tekintetében a beás, meg az angol. És mindenki tanulta. Épp ezt meséltem a pedagógiai naptárunkon, itt tanultak meg legelőször kint az udvaron, de nagyon élvezték, mert nem volt osztályozás, és azt hitték, hogy játszanak. Ugye, mert hát nincs 45 perces óra, nincs különösebb következmény. Mikor jött a tavaszi szünet, akkor megkérdezték, hogy miért nem kell iskolába járni. Na, mondom, felsőbe majd nem fogjátok megkérdezni. Hát így is volt”. *(Igazgatónő)*

Az ebben a szilárd professzionális közegben – az online oktatásra való átállás miatt – megjelenő szakmai bizonytalanság egy új tapasztalat volt a tantestület számára, ráadásul egy olyan online közegre kellett adaptálniuk pedagógiai tudásukat és gyakorlatukat, amelyen nem volt rutinjuk.

„10 évesek például az informatikai eszközeink. Itt azért kellene egy megújulás! Kellenének korszerű képzések! Ebbe a digitalizált világba mi is tudjunk fejlődni, mert úgy éreztük, hogy ott lettünk hagyva. Nagyon nehéz. Nekem lelkileg nagyon nehéz időszak volt, hogy hogy tudok megfelelni a gyerekeknek, meg úgy egyáltalán”. *(Matematikatanár)*

A tanári beszélgetések során többen kifejtették, hogy ráadásul nemcsak ők, a digitális oktatás kényszerű szolgáltatói, de a fogadó partnerek, a tanulók és a családok „*sem álltak a helyzet magaslatán*”.

„Ezeknek a gyerekeknek megvan a nagy tévé, megvan az okostelefon, de nincs meg az az eszköztár a kezükben, amivel ezzel tudnak bánni, nem mindig van internet, és a szülők általában digitális analfabéták ilyen tekintetben. Az okostelefont tudják nyomkodni, de igazából ezt a fajta digitális tudást, ami ehhez kellett volna, a Covidhoz, ezt szerintem nem tudták biztosítani”. *(Szaktanár)*

## Az első hullám pedagógiai gyakorlata

Az első sokk után az iskola tantestülete a tanulókkal való kapcsolatfelvételtre fókuszált. Ebben az időszakban a pedagógusok egyénileg próbálták megtalálni a számukra leginkább kivitelezhető kapcsolattartási/oktatási módot és formát, a tantestületnek egységes álláspontja nem volt. Első lépésben az osztályfőnökök minden osztály esetében megkeresték azt a felületet, amelyen a leginkább fel tudják venni a családokkal a kapcsolatot. Az idősebb pedagógusok inkább e-mailben, a fiatalabbak inkább a közösségi oldalak segítségével kezdték el a kommunikációt. A közösségi oldalakon zárt osztálycsoportok alakultak, illetve a Messenger- és a Viber-csoportok létrehozása is – az interjúk alapján – népszerű választásnak bizonyult. A válaszadó osztályfőnökök közül ketten a mai napig az első lezárás alatt létrehozott Messenger-csoportokon keresztül bonyolítják a szülőkkel és a tanulókkal az online kommunikációt. Volt osztály, ahol olyan gyakorlat alakult ki, hogy a pedagógus három különböző csoportot hozott létre, s mind a hármat a mai napig működteti. Van egy házi feladat megosztó Messenger-csoportja, amelyben csak a gyerekek vannak bent: egy felelős az osztályban minden nap befotózza az aktuális feladatokat, és megosztja a csoportban. Ezen kívül működik egy szülői Facebook-csoport tanulók nélkül, illetve van egy Facebook-csoport, amelyben csak a tanulók és a pedagógus vesz részt.

„Az első időszakban, ugye 2020 márciusában volt ez az első időszak, akkor még mi is keresgettük azokat a formákat, ahol meg tudjuk szólítani a gyerekeket. Ez inkább az e-mail volt, a Facebook volt, a közösségi tér volt, ahol megpróbáltuk elküldeni a feladatokat. Inkább e-mail-en, én e-mail-en leveleztem a gyerekekkel”. *(Osztályfőnök, munkaközösségvezető)*

A tanulók elmondása szerint a tanulás-tanítás vonatkozásában szinte minden tantárgy és pedagógus esetében más-más eljárás mód alakult ki. Ebben az időszakban online tanórát még nem igazán tartottak a tanárok, a leggyakoribb megoldás feladatlapok e-mailes kiküldése és a megoldott feladatlap határidőre történő visszakérése, kijavítása volt, kiegészítve a tankönyv kapcsolódó fejezetének az elolvasásával. Ez a mód a felső tagozatban valamennyire működött, de az alsó tagozaton más megoldást kellett találni, a saját munkafüzetükben oldották meg a feladatokat a gyerekek, s azt lefotózva elküldték a tanítójuknak.

„Tehát az alsósok például mivel a gyerekek nem értettek, meg nem lehet feladatlapokat csinálni telefonon, Tehát ők a Facebook osztálycsoportjukba kiírták, hogy melyik oldal, melyik feladat. Fotózd le! Küldd vissza! Kijavítva visszaküldte a tanár néni. Tehát az alsóba így működött. Nekik abszolút nem is voltak online óráik az első lezárásakor. Habár

a végére már, talán júniusba, talán a negyedikesekkel tudták azt megoldani, hogy az is ez a Messenger, videóhívással. Mert ők abszolút nem tudtak addig.” *(Osztyálytanító)*

Mind az alsósok, mind a felsősök esetében, azoknak a tanulóknak, akiket eszközök és/vagy netkapcsolat híján nem tudtak online elérni, az iskolatitkár kinyomtatta a pedagógus által e-mailben átküldött feladatlapokat, a falubiztos házhoz szálította, majd kb. egy héttel később a megoldott feladatlapokat leadta a titkárságon.

„...akkor a falugondnok óriási segítség volt, falugondnokok, ugye ők jönnek mindig ebédért és viszik a nyugdíjasoknak, gyerekeknek az ebédet. Ők megkapták nyomtatottan a feladatokat, oda vitték a gyerekeknek és egy hét múlva visszahozták. Vagy a kollega elküldte e-mailbe, akkor bejöttünk, kinyomtattuk és úgy adtuk oda. Tehát ez szervezést igényelt. Na, most ennek a hatékonysága, én azt szoktam mondani, a kollegák elmesélése alapján, hogy a Covid alatt nagyon sok szülő megbukott fizikából. De nagyon sok gyerek javított is. De meg is mondták, hogy a szomszéd és mindenki ott ült, és csinálta azt a feladatlapot, csak hogy végre javítson. Jó eredmények lettek év végén.” *(Igazgatónő)*

Az első hullám tanítási-tanulási tapasztalatát a tanulók a „másolás” szóval kapcsolták össze. Számukra ez a tanári digitális útkeresés úgy csapódott le, hogy a szaktanárok készítettek egy prezentációt vagy feladatlapot. Ezeket elküldték e-mailben, ezek tartalmát a diákok lemásolták a füzetbe. Akik feladatlapokat készítettek és küldtek, ott ugyanez a metódus működött. E-mailben megkapták, letöltötték, s a megoldást a teljes feladatlap lemásolásával együtt kellett visszaküldeni. A másolt lapot lefényképezni, s a kijelölt kommunikációs csatornán visszaküldeni a tanárnak.

„Hát, hogy kiküldte. Mondjuk, egy ppt-t fölraktak, azt le kellett tölteni, le kellett másolni vagy feladatlapot csinálni, azt ennyi. Le kellett fényképezni és elküldeni az adott tanárnak. Messenger-en. Ő pedig csak megnézte és kész, ennyi. Általában küldtek egy like-ot rá, azt ennyi volt”. *(Tanulói fókuszcsoporthoz)*

## A második hullám pedagógiai gyakorlata

A második hullám távoktatási gyakorlata mind a tanulók, mind a válaszadó pedagógusok szerint már sokkal professzionálisabban működött. A munkaközösség-vezetők elmondása szerint, a tantestület, az első hullám nehézségeiből tanulva, a korlátozások feloldása után, sőt, a nyári szünetben is próbált konszenzusra jutni tekintetben, hogy egy esetleges következő hullám távoktatását miként menedzselje, milyen online platformot használjon, s milyen tananyagtartalmat közvetítsen.

Az első hullám során létrehozott kommunikációs csatornák már adottak voltak, nem kellett új csoportokat létrehozni, mindegyik tovább működött, illetve megmaradt az e-mailes kommunikáció is a már bejártott levelezőlisták segítségével. Ugyanakkor az online kommunikáció menedzselése extra terhet rótt a pedagógusokra. Az egyik megszólaló pedagógus számszerűsítette a kommunikációs terhet: a második lezárás alatt a levelezése a tanulókkal több ezres nagyságrendben zajlott.

„Én a második időszakban megszámloltam, 3.563 e-mail-t küldtem vissza. Mert én úgy gondoltam, hogyha a gyerek megtisztel azzal, hogy elküld valamilyen munkát, akkor én azt legalább azzal megválaszoltam, hogy „Köszönöm, megkaptam”, és akkor, ha kellett, akkor a munka javított változatát is visszaküldtem”. (*Matematikatanár*)

Az első lezárás fő tanulsága az volt, hogy online tanórák rendszeres tartása nélkül nem boldogulnak a tanulók a tananyag elsajátításával. Ez a tapasztalat szintén egybecseng a karanténoktatásról készült egyéb hazai kutatási eredményekkel is. A *Fehér könyv* reprezentatív intézményvezetői vizsgálatának adatai szerint az általános iskolák 90 százaléka a tanórák nagy részét megtartotta online, és csupán három százalékra csökkent azok aránya, amelyek egyetlen online tanórát sem tartottak az első hullámot követő lezárásokban, míg az első lezárás idején a csak néhány tanórát tartók aránya meghaladta a 45 százalékot<sup>17</sup>.

Németlakon a két lezárás között konszenzus született arról, hogy az esetleges további lezárások alatt órarend szerinti távoktatásra térnek át, s az online tanórákat egységesen a Duo nevű online platformon fogják megtartani. Az igazgatóhelyettes visszaemlékezése szerint nemcsak a tantestület, de maguk az online platformok is sokat fejlődtek a járvány első hulláma után, hiszen míg a Duo kezdetben csak feladatlapok szerkesztésére és kiküldésére volt alkalmas, a későbbiekben már online tanórák tartására is alkalmassá vált.

„A DUO-t használtunk, igen. Miért is nem azt használtuk korábban? Mert ugye nem lehetett akkor még élőben tanítani rajta. Tehát csak a feladatlapokat lehetett kiküldeni a gyerekeknek és visszaküldeni. És mondtuk, hogy ezeknek a gyerekeknek kell a magyarázat. Meg hát teljesen új anyagot, azért nem lehet, hogy 'Olvasd el és tanul meg!'. És mi ezért a DUO-n keresztül tanítottunk, és a Redmenta-ba kértünk számon. És azt azóta is használjuk”. (*Igazgatóhelyettes*)

A válaszadó szaktanárok szerint nemcsak az online tanórák megtartásának lehetősége jelentett módszertani előrelépést a második lezárás alatt, hanem az is, hogy megtalálták a számonkérésnek és a tanulói munka értékelésének is a számukra elfogadható online felületeit, eszközeit. A pedagógusok többsége, beleértve az

<sup>17</sup> Fehér könyv, 2022, 119. 3.8-as ábra.

alsó tagozat tanítóit is, Redmentán készített saját tesztek segítségével ellenőrizte a tanulók tudását.

„Másodszorra már kicsit könnyebb volt, mert megvoltak az anyagok. És akkor szép lassan mi is beletanultunk, hogy hogyan kell a Redmentát használni, hogyan iratunk dolgozatot. Az más dolog, hogy hogy írták meg, mert biztos, hogy nem fejből. Tehát (...) mi fölsőbe élőbe a DUO-n keresztül tanítottunk, Tehát el lett magyarázva, nem az volt, hogy tankönyv, munkafüzet és oldd meg, aztán küldjed!” *(Igazgatóhelyettes)*

A tananyag jobb megértése és bevésődése érdekében a pedagógusok, szintén tantestületi konszenzusos választás alapján, a Wordwall és az ún. Morzsák interaktív online gyakorló felületeket ajánlották a diákok figyelmébe. Többek elmondása szerint a járvány végére ezeken a felületeken már évfolyamokra lebontott, ún. saját tanítási forrásokat (saját fejlesztésű feladatokat, kvízeket, feladatlapokat, gyakorló feladatsorokat) is létre tudtak hozni.

„A Wordwall-t szoktuk néha, szoktam ajánlani. Van a Morzsák. Meg a Redmenta-t. A digitális, tehát ebbe a covidos időszakba a Redmentát használtuk nagyon sokat. Ugye ott gyakorló feladatlapokat is lehet készíteni, meg ki is értékeli egy részét, azt, amit nem kell úgy beírni. (...) Nagyon sok feladatlappal dolgoztunk. Gyakorlásképpen is, meg dolgozatnál is. Az jó felület.” *(Matematikatanár)*

A pedagógusok nehezményezik, hogy a járvány utáni időszakban már kevésbé van módjuk ezeket a felületeket használni, mert újra mind fizetőssé vált, a fenntartói feladatokat ellátó tankerületi központ pedig nem fizeti elő az iskola számára a hozzáférést. Az iskola ún. Redmenta tárhelye betelt, így már ezen a felületen sincs mód ingyenes feladatlapkészítésre, amely az iskola számára nagy érvágás, hiszen a pedagógusok többsége a dolgozatírást, számonkérést a járvány után is ezen a felületen bonyolította.

„A DUO-t, hát azt annyira nem használjuk, merthogy itt vannak a gyerekek az iskolába. De a dolgozatokat Redmentába írják, mert kijavítja a Redmenta. Tehát egy javítókulcsot ugye megszerkeszték, és nem kell a 30-40-50 db dolgozatot papíron. És mennyi papírt meg lehet spórolni, hogy nem kell kinyomtatni a több oldalas dolgozatot! Csak ezt is hadakozunk a tankerülettel, mert mi szeretnénk. Elfogyott a tárhelyünk és akkor, a Covid idején, ugye ingyenes volt. És most visszakerült fizetősbe és ilyen 4.000-valahányszáz Ft havonta, és hogy ezt most miért mi fizessük saját pénzből. Most épp hadakozunk, mert hogyha a tankerület összegyűjtene, az ő tankerületében nem tudom, azt hiszem 50 tanár, aki használja, akkor kapna kedvezményt, és csak valami 1.000, Ft lenne a havi díja. Akkor azt mondom, az még igen, belefér, és mindenki kifizeti saját zsebből. De ahhoz az kéne, hogy a tankerület ezt összefogja. Na, most ez 1,5 éve.. És tableten. Vagy ha



olyan, mit tudom én, térképes feladatnál földrajzból azért, hogy ne tableten lássa a térképet, akkor informatikaterembe megyünk, ugye akkor dolgozat, és ott írjuk meg. Azóta nagyon ügyesek a gyerekek különben. Tehát a tablethasználatba is, meg tehát mindez a Wordwall, tehát amit anno kitapostunk felületeket, azokat nagyon jól használják és ők is tudnak már feladatokat gyártani például.” (*Igazgatóhelyettes*)

A fókuszcsoportokban résztvevő tanulók tapasztalata az online tanórákról évfolyamonként eltérő. Vannak tanulók, akiknek visszaemlékezése szerint a tanórák többsége online meg lett tartva, és vannak olyanok is, akik szerint csak néhány tantárgy esetében tartottak online órát.

„Csak pár tanár tartott online órát. Volt, aki csak küldte az anyagot. A nyelvtanár. A matektanár, törtanár, meg néha az osztályfőnök, aki bejelentkezett, de a többi tanár meg csak kiküldte az anyagot. Főleg a matektanár tartott ilyen csoport órakat”. (*Tanulói fókuszcsoport*)

A tanári elbeszélést kiegészítették azzal is, hogy a Duo-n kívül, megemlézték a GoogleMeet-et, és a Mic platformokat is, mint bizonyos online tanórák helyszínét. Évfolyamtól függetlenül egységesen emlékeztek például arra, hogy a német-órákra hétről hétre a Mic-en tudtak felkapcsolódni.

Különleges élményként maradtak meg a válaszadó tanulóknál az online testnevelés-órák. A testnevelő tanár elbeszélése szerint igyekezett olyan feladatokkal meglepni a gyerekeket, amelyek kibillentik őket az esetleges monotonitásból, feldobják a napjukat, és ráveszik őket a mozgásra, otthoni – ráadásul karantén – körülmények között is. Elmondása szerint kezdetben, főleg az alsó tagozaton megpróbált a tanmenet szerint haladni. Voltak szülők, akik mobiltelefonnal videóra vették gyermekük labdavezetését, s megosztották a tanárral, de ahogy teltek a karanténhetek, célszerűbbnek tűnt játékos feladatokkal mozgásra ösztönözni a tanulókat.

„Hát, ott most az, hogy testnevelést oktatni online, hát, igen. Tehát elég vicces. Most nyilván adtam én is feladatokat, de hát nem tudtam én ezt úgy sajnos számon kérni, meg követni. Az elején nagyon aranyosak voltak, mert még gondolom nekik is új volt, és akkor videózták, hogy labdát vezettek. Aztán a vége fele meg már én úgy voltam, hogy szerintem nekik is, a szülőknek is bőven elégük volt abból a helyzetből. És akkor minél több szabad levegőn játsszanak, biciklizzenek, stb. Tehát testnevelésből most én hiába volt a tananyagba a távolugrás oktatása, nem fogom tudni otthon ezt. Hiába van homokozó, nem fogják nekem megcsinálni. Úgyhogy a testnevelés, az nehéz volt ebből a szempontból” (*Testneveléstanár*)

„Bence bá kirakta az osztályfőnökön, viccből kirakta, hogy csináljunk tesiből feladatokat, arra még emlékszem.

Én kimentem az udvarra, s megcsináltam.

Nem tudom, miket, de ilyen feladatokat mondott, de szerintem csak viccből. Én nem csináltam.

Anti az megcsinálta.

Komoly?

Ő volt az első. Kapott is ötöst.

Tényleg megcsinálta? Ezt nem gondoltam volna”.

*(Tanulói fókuszcsoport)*

Nemcsak a testnevelésórák feladatai és azok megtanítása kapcsán jeleztek nehézségeket a pedagógusok, hanem szinte mindegyik tantárgy vonatkozásában felsoroltak olyan tananyagtartalmakat, amelyeknek online átadását szinte lehetetlennek érezték. A matematika tanár véleménye szerint folyamatos nehézséget okozott, hogy az online tanórákon csak arra volt mód, hogy ő elmagyarázza szóban a tananyagot, de a kamerán keresztül nem látta, mit ír le a tanuló, a közös feladatmegoldásokat sem tudta ellenőrizni. A tanórákból így épp a tanár-diák interakció hiányzott a leginkább.

„Tehát én úgy gondolom, továbbra is csak ezt tudom, hogy ugye, ha a gyermek ír egy egyenletet, én azt nem fogom látni. Nem tudok beleszólni, hogy 'Figyelj, nézd meg ott mit is kell csinálni?' Tehát valahogy másolásra készítetem. Nem feltétlenül önálló feladatmegoldásra. Hamar föl fogja adni. Én így gondolom. Ha nincs ott egy hozzáértő szülői támogató közeg, márpedig ebben a térségben nem sok olyan család van, ahol hozzáértő, támogató közeg van.” *(Matematikatanár)*

Az alsó tagozatos gyerekek betűtanítása kapcsán hasonló problémákról számoltak be. Az iskola pedagógusai, éppen a kooperatív tanulásszervezésben szerzett nagyfokú jártasságuk miatt, offline környezetben nagymértékben építenek a tanár-diák és diák-diák együttműködésre. Már az első osztályba érkező tanulókat is fokozatosan szoktatják erre a munkamódra. Ezt a fajta gyakorlatot a távoktatás véleményük szerint ellehetetlenítette, s kénytelenek voltak a tanítók áttérni a frontális tanulásszervezésre, s akár rövid, saját oktatóvideókkal megtámogatni a gyerekek otthoni tanulását. A pedagógus ebben a tanulási helyzetben illusztrál a kooperatív tanulástámogatás helyett.

„A második lezárásra már volt annyi tananyag mind az interneten is, meg így kollegáknál is, hogy tudtak a betűtanításban nekem segíteni. De például volt olyan, emlékszem, hogy a telefonommal vettem föl, ahogy írtam a gyöngybetűket, otthon kanyarítottam. Elkészült a videó, és akkor azt tettem föl a csoportunkba és közbe mondtam mellé, hogy hogy kellene csinálni. Nyilván volt olyan szülő, aki tudta követni a gyereket és egyből ott meg tudta vele csinálni. De hát voltak olyan szülők, akik lehet, hogy egy

héten egyszer ültek le azzal a gyerekekkel. Na, most három meg négy betűt egyszerre megtanítani egy ennyi idős gyereknek hatékonyan lehetetlen”. (*Tanító*)

## A karanténoktatás eredményessége

2018–19-es esettanulmány egyik alapállítása az volt, hogy míg az oktatási integrációt az SNI tanulók integrációjaként és az ezzel kapcsolatos inkluzív pedagógiai eszköztár és iskolai környezet kialakításaként értelmezik (és a roma, illetve hátrányos helyzetű gyerekek integrációja nem része ennek a helyi intézményi diskurzusnak), addig a romapedagógiai törekvéseket a multikulturális oktatás paradigmájába illesztik.<sup>18</sup> Tehát az oktatási integráció helyi értelmezésében két elem volt hangsúlyos egyszerre, az SNI tanulók inklúziója és a beás nyelv- és népismeret oktatása.

A távoktatás tapasztalatairól készült vezetői és pedagógusi interjúkban viszont épp ez a két terület az, amely érdemben nem kerül említésre. A roma és hátrányos helyzetű tanulók a digitális oktatás tervezésének időszakában, így főként az első hullám idején, eszközellátottságuk, hozzáférésük kapcsán kerültek említésre, nem pedig tartalmi okokból. A beás népismeret-tanórákat a járvány egyértelműen kiemelte az addigi intézményi fősodorból, illetve az SNI-s tanulók fejlesztése is sokkal kevésbé hangsúlyosan jelent meg. Az online térben zajló pedagógiai munka épp az intézmény zászlóshajó programjait, az elmúlt húsz év gondos szakmai fejlesztéseit szorította a háttérbe. Népismeret-tanórák, egyéni/kiscsoportos fejlesztő foglalkozások, illetve komplex művészeti órák nem működtek az online térben.

A járványidőszak pedagógiai munkájának és tanulói teljesítményének értékelésekor a megszólaló pedagógusok a korábbinál egy sokkal általánosabb, minden tanulóra igaz, „differenciálásmentes” képet vázolnak fel, egyedül a járvány időszakában, a két hullám között iskolát kezdő óvodások esetében jelenik meg az osztálytanító narratívájában a hátránykompenzáció gondolata, illetve az egyéni különbségek kezelésének kívánalma.

„Akkor meg elsőseim voltak, ott meg az volt a szembetűnő, hogy nekik az óvoda nagycsoportnak az utolsó feléve, amikor nekem, mint leendő tanítójukhoz át kellett volna járnom, az ugye nem volt meg. Akkor nem is volt óvodás ballagás év végén, hogy mondjuk, arra elmentem volna. Hanem én augusztus 20-valahányadikán, tehát az iskolakezdés előtt egy héttel mentem át az óvodába. Akkor találkoztam először a gyerekekkel és a szülőkkel. Majd bejöttünk, ugye elkezdtük a tanévet, ezek a gyerekek úgy jöttek be az iskolába, hogy az előző nagycsoportnak a második feléve az teljesen hiányzott. Tehát nem voltak gyerekek között, nem volt kapcsolat velem, tők ismeretlen. Eleve, ugye azért

<sup>18</sup> Neumann, 2019. 8–9.

férfi, kicsit máshogy viszonyultam, mint a tanító néni. Úgyhogy, ez biztos, hogy nekik nagyon-nagyon nehéz volt. Nyilván nekem is”. *(Tanító)*

„Ennek viszont lettek következményei, mert ott, abból az osztályból azért sokan, egy páran lemorzsolódtak. Tehát lemaradtak abból az osztályból. Évet ismételték. Hát, abból az elsőből konkrétan hárman. Hárman voltak úgy, hogy évet kell ismételnük. De ugye mivel elsőben még a szülő eldöntheti, ott egy szülő nem támogatta ezt. A másik kettő belátta, meg látta ő is, hogy jobb, hogyha azt csak előkészítő jelleggel végezte.” *(Tanító)*

A többi osztály, gyerekcsoport esetében a felsorolt nehézségek mind a COVID-19 következményeiként kerülnek elbeszélésre, a tanulók közti különbségek, az esetleges eltérő beavatkozási igények, a nem azonos szükségletek nem kerülnek említésre. Az osztályok értékelése *a nem elégséggé hatékony tanórák – a helyzetből fakadó tanulói motiválatlanság – nem elégséges otthoni tanulástámogatás* témakörök mentén rajzolódik ki.

„Így van, hát van olyan gyerek most negyedikben, aki az írással, olvasással nem boldogul. Tehát nem tud olvasni, írni. Meg van egy olyan gyerek is, aki nem tud olvasni. Tehát negyedikbe, ahol a szövegértés, Kazinczy-verseny, minden volt, most egyszerűen így visszaesztünk. (...) soha nem volt ennyire gyenge negyedikünk, pedig... pedig jó képességűek amúgy. Jónak indultak, igen. Úgy gondolom, hogy még a családi háttér is motiváló. Azt mondhatom, legalább a 75-80 százaléknál. És mégis szövegértéssel, írással, olvasással gondunk van. Gondunk van. Tehát ilyen nem szokott lenni. Főleg negyedikben nem.” *(Gazgató)*

„Tehát tényleg el lett magyarázva, meg lett tartva az óra, igaz, hogy ágyból nézték, reggeliztek, félig aludtak. Na, egyre lazábban vették. Tehát le volt adva az a tananyag, de nem tanulták meg. Ezt most látjuk, hogy 'Emlékeztek, mikor két évvel ezelőtt, hatodikban vettük...' ezt meg azt, és hát nem.” *(Gazgatóhelyettes)*

„Én úgy gondolom, hogy abban az adott szituációban megtettük a tőlünk telhetőt. A gyerekeken azt tapasztaltam, hogy még aki nagyon-nagyon jó képességű, és akarta ezt csinálni, azért egy hónap után elvesztette a motivációját. Leült egy kicsit. Volt, akit meg lehetett egy kicsit lökni, hogy azért csináljuk tovább, próbálkozzunk! De két-három hónap után már teljesen elvesztették a motiváltságot. Volt, aki, mikor visszajöttünk, nagyon magába zárkóztak a gyerekek. Tehát elmagányosodtak. Nagyon nehéz volt ebből kimozdítani néhány gyereket. Megdőbbentő volt, hogy olyan gyerek, aki addig a középontba volt, az visszajött és csak volt”. *(Matematikatanár)*

„a mostani ötödikeseknek másodikban és harmadikban volt a Covid. Ekkor van a szorzótábla megtanulása, bevésődése. Érződik. Nem olyan biztos a tudásuk. Nem mondanám

azt, hogy nem tudja, mert van, aki nagyon jól tudja, van, aki kevésbé tudja, van, akinél nem történt meg a bevésődés”. (*Munkaközösségvezető*)

A fentiekben idézett osztálytörténetek az alapvető tanulói kulcskompetenciák hiányos fejlődését, a tanulási motiváció elvesztését, illetve a hosszútávon megmaradó, megalapozott biztos tudás hiányát jelölik a járványidőszak, illetve a távoktatás alapvető, ma is érezhető hatásaként.

A pedagógusok által érzékelt hosszútávú következmények a 2022-es kompetenciamérés eredményei által is igazolást nyertek. A 6. évfolyam szövegértési eredményei szignifikánsan romlottak a korábbi évek eredményeihez képest, javulás egyetlen mérési területen sem volt tapasztalható, valamint az iskola eredményei matematika kompetenciaterületen, mind a hatodik, mind a nyolcadik évfolyamon az intézményhez hasonló községi, és kis községi általános iskolák eredményénél szignifikánsan alacsonyabb értéket mutat<sup>19</sup>. A mért tanulók, a családi háttérindexük tükrében, matematikából mindkét évfolyamon, szövegértésben pedig a hatodik évfolyamon a várhatónál szignifikánsan gyengébben teljesítettek.

A kompetenciamérést és a 2022/23-as tanév szeptemberétől bevezetett ún. évfolyamméréseket a megszólaló pedagógusok és az intézmény vezetői is kritikával illették. A matematika területéért felelős munkaközösségvezető szerint nagy különbség tapasztalható a matematikatanönyvek stílusa, hangsúlyai és feladattípusai, illetve a kompetenciamérés feladatainak megfogalmazása között. A COVID-19 időszak oktatási nehézségeinek hatására még inkább kidomborodtak a tanulók ún. adaptációs nehézségei. Véleménye szerint elég kevés olyan tanulója van az iskolának, aki képes a megtanult lexikális tudást vagy tananyagot kompetenciafeladatra adaptálni, még akkor se, ha rendelkezik az elvárt ismeretekkel.

Az iskola igazgatója osztja a fenti véleményt, úgy véli, a kompetenciamérés nem mindig a tudást méri, ráadásul az iskola rendelkezik egy kialakult belső bemerítési-kimeneti mérési rendszerrel, s ennek az eredményeit tekinti relevánsnak helyi szempontból.

„Úgyis mi használjuk föl, akkor egy országos mérés eredményéből milyen feladatot fog rám sózni, most ószintén? Tehát ő országos szinten kell, hogy következtetéseket vonjon le. Én egyelőre ilyen formába nem tartom jónak”. (*Igazgató*)

A kompetenciamérés digitális átállását, azaz a kompetenciatesztek online adatfelvételét szintén elhibáztottnak tartják, mivel tapasztalataik szerint alapszintű informatikai tudás nélkül csak az adatvesztés kockázatával lehet kitölteni a felmérést.

<sup>19</sup> Intézményi jelentés, Országos Kompetenciamérés, 2022. 4.

„Elsősorban majdhogynem informatikai tudást mér. Mert olyan probléma van, hogyha véletlenül egy szóközt üt a gyerek, már nulla pontot kap a megoldásra. Vagy nem kell szóköz. Tehát ha jó a válasza, akkor sem fogadja el a program, mert mondjuk volt egy szóköz. Nagyon sokat szenvedtünk. Vagy kisbetűt, nagybetűt használ. Nagyon sokat szenvedtünk vele, a kollegák is. Tehát informatikai tudást, ha nem is alapszinten, de követel ahhoz, hogy magát a tantárgyi tudást közvetíteni tudja. de ugyanígy jártunk mondjuk, a Simonyi helyesírási versennyel is, hogy nulla pontot kapott a kislány, holott a válasza 94%-os volt, mert a rendszer valamilyen szinten nem fogadta el. De más is járt így, mert voltak reklamációk”. (*Igazgatóhelyettes*)

Problémát jelentett az is, hogy nem látták át a szöveget a tanulók. Görgetni kellett, és amikor visszakeresni próbáltak információkat, ugrált a szöveg, „*nem úgy van, mint papíron, hogy visszalapozok és követem az ujjammal. Az egerrel görgeték, össze-vissza*”.

„Van olyan iskola, például itt a szomszéd Habál, ahol 4-be nincs is informatika. Nálunk 3-tól van. De ugye heti egy óra. Most, a telefonját szuperül tudja nyomkodni, de a gépet már nem biztos. Az nem azt jelenti, hogy egeret tud, mondjuk kezelni. Tehát hogy ezt se mérték fel, hogy honnét indul az informatika oktatása. Vagy milyen tudással rendelkeznek a gyerekek. Először azt kellett volna fölmérni! Vagy mi az elvárható ahhoz, hogy meg tudják csinálni. Nem tudom, hogyhogy senki nem kért tőlünk véleményt. Tehát senki nem kért tőlünk véleményt. Nem tudom, hogy lesz-e valami szűrés vagy reprezentatív vélemény. Nem tudom. De gondolom, hogyha nálunk ez probléma, akkor máshol is probléma. Máshol is probléma lesz”. (*Igazgatónö*)

A tantestület tagjai között konszenzus van atekintetben, hogy iskolájuk szakmai szempontból, az oktatás minőségét és eredményességét tekintve nemcsak a környező falvak iskoláihoz képest, de regionálisan is „erős iskolának” számít. A sikeresség kritériuma az interjúalanyok szerint egyértelműen a továbbtanulás, ebben pedig évről évre jeleskedik az intézmény. Az interjúk szerint nincs olyan végző évfolyam, ahonnan ne mennének többen érettségit adó középiskolába, számottevő a gimnáziumba, sőt, kéttannyelvű gimnáziumba való bekerülés és bennmaradás. Az iskola utóköveti tanulóit, korai iskolaelhagyást csak elvétve tapasztal, a felvett tanulók „*megállják a helyüket, megtartják az eredményüket*” – érvelnek a válaszadók. A Kompetenciamérés ún. tanulásikörnyezet-jelentése is tükrözi a gimnáziumi továbbtanulás országosan is kiugró értékét, a 30 százalékos országos átlagot megduplázva.

„Tapasztalatom van így a másik iskolákról itt a környékbeli iskolákkal szembe, hogy így vannak ott kollegák, akikkel jóba vagyok, beszélgettünk. Úgy gondolom, hogy az

erősebb sulik felé tendálunk mi. Meg van kapcsolatom a gimivel is. És hogyha innen mennek oda, azért akkor nem kell szégyenkezniük.” *(Testneveléstanár)*

A matematika-kompetenciaterület alacsony teljesítményét egyértelműen szövegértési problémaként magyarázzák, amelynek a gyengességét elsősorban a járvány számlájára írják, de ezen kívül a szülők nem megfelelő digitális kompetenciáinak és szövegértési nehézségeinek is betudják. Az igazgatónő szerint ezek a szülői hiányosságok nemcsak abban mutatkoznak meg, hogy a tanulók többsége nem számíthat otthoni tanulástámogatásra, hanem például abban is, hogy a szülők fele a kompetenciamérés családi háttérkérdőívét odahaza, önállóan, iskolai segítség nélkül nem tudják kitölteni. A kompetenciamérés valid eredményét az iskola vezetői szerint ez a tény is befolyásolja.

„Hatodiktól tölthetik a háttérkérdőívet. Hát, ez szörnyű megint. Most hiába adjuk haza. Nem fogja kitölteni. Most akkor napokat jelöltünk ki a szülőknak, hogy melyik napon tud bejönni, mert csak egy számítógéptermünk van ugye 25 géppel, hogy akkor itt csinálja meg. Kicsit irányítva. Ha 50%-os lesz a jelenlét, hát akkor már örülhetünk. De azt nem merjük, hogy csak otthon, mert nem fog vele foglalkozni”. *(Igazgató)*

## A járványidőszak hatása a szülőkkel való kapcsolattartásra

A kérdőívkitöltésben segítségre szoruló szülők számára a Kréta-felület elérése is problémát jelent. Osztályfőnöki becslések szerint ez az osztályok szülői közösségeinek kb. 30 százalékát érinti. Vannak olyan szülők, akik gyermekeik elektronikus naplójához még sosem fértek hozzá, belépési kódot sem tudtak igényelni. Esetükben két kapcsolattartási forma működik: a hónap első felében Messenger-alapú, a hónap második részében pedig klasszikus telefonhívásalapú kapcsolattartás. 2023. március 1-től bizonyos közösségi oldalak korlátlan használhatósága megszűnt, azaz a kapcsolattartásnak, üzenetírásnak is díja van. Az igazgatóhelyettes elmondása szerint ez a változás egyértelműen hatással van a tanár-szülő kommunikáció mikéntjére, amely leginkább a hibrid jelzővel írható le.

„A Krétát nem nézik. Tehát nálunk azért még a dokumentumalapú értesítésre nagy szükség lenne! Van is üzenőfüzet, meg ilyesféle (...) Ha nincs net, akkor nem nézi. Minden osztálynak van egy Messenger-csoportja, azt nézik. Elfogy a mobilnet, és nem fogja. (...) Tehát marad a telefon, a Messengeren az üzenet. Erre nem fog netet elhasználni, mobilnetet a szülő. (...) Amíg a Messenger meg a Facebook teljesen korlátlan volt használható. Olvasta is mindenki. Addig így nem is volt gond, de most már látjuk, hogy elfogyott anyukának a net, elvesztették. Telefon. Zömükbe telefon. Hibrid módon

kommunikálunk. Mert muszáj. Mert a KRÉTA-n abszolút, tehát ott hiába értesítjük, hogy ekkor-akkor szülői vagy anyák napja.” *(Igazgatóhelyettes)*

Az alsó tagozatos pedagógusok vélekedése eltér a fentiekben vázoltaktól. A járvány alatt kialakult új típusú szülői kapcsolattartási formákat nagy előrelépésként élték meg, s a COVID-19-időszak pozitív hozadékaként említették meg. Az interjúalanyok szerint az online és offline kommunikáció elegye egy sokkal naprakészebb információcserére ad lehetőséget a szülő és a pedagógus között, hatékonyan csökkentve az esetleges konfliktusok számát, s szorosabbra fűzve az együttműködést.

„Az biztos, hogy az nagy könnyebbség, hogy azóta a kapcsolattartás a szülőekkel is, meg magával a gyerekekkel is sokkal gördülékenyebb. Tehát ugyanúgy megvannak a csoportok. És ugye főleg, hogy most már eleve az elektronikus napló is ugye belépett és most már nincs az, hogy üzenőbe üzenetek, meg meg kell várnom, míg hazaviszi, megmutatja stb. Tehát ebből a szempontból... A Krétát azt mondom, hogy ilyen 70-80%, aki naprakész a Krétába az én osztályomról beszélek. De a Messenger-t, azt pedig egyből. Azt egyből megnézik” *(Tanító)*

Abban azonban egyetértenek mindkét tagozat pedagógusai, hogy a problémás tanulói esetek kezelése „offline-módon” a leghatékonyabb. Ezekben az esetekben – a COVID-19 óta – első lépésben, online csatornákon keresztül tájékoztatják a szülőket a felmerült problémáról, majd személyes találkozóra invitálják őket. Az érintett szülők bevonásával megtartott esetmegbeszélések a legeredményesebb eszközei még mindig az azonnali problémamegoldásnak.

„Nálunk sűrűn előfordul az, hogyha mondjuk... Tehát mi a szülőket egyből szeretjük tájékoztatni, még véletlenül se legyen az, hogy mondjuk, megtörténik, legyen az egy verekedés, mondjuk, az nem olyan népszerű nálunk, hál’ Istennek, de csak egy csúfolás is, ami mondjuk, már így több napja tart. És mondjuk, kitudódik, akkor mi egyből szeretjük a szülővel tudatni. És ha mondjuk, olyan súlyú tett van, akkor egyből be is hívjuk a szülőt. Legyen az éppen a sértett oldalán, vagy legyen az áldozat oldalán.” *(Testneveléstanár)*

## A krízisidőszak utáni iskolai gyakorlat – reziliens jövőkép? (Konklúzió)

Az Iskola nem sziget elnevezésű kutatás olyan iskolákat keresett fel, amelyek élete, működése szorosan összefonódik a tágabb intézményi és társadalmi környezetükkel, s amelyek kiugró eredményeket értek el a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. Nyolc magyarországi kisvárosban és kistelepülésben zajlott a kutatás, négy



település reziliens iskoláit hasonlította össze négy olyan településpárral, amelyek adottságai nagyon hasonlóak, a helyi iskola teljesítménye azonban nem mondható kiemelkedőnek. Az eredmények szerint a sikeres iskolákban a tanárok szakadatlanul keresik a diákjaik számára legmegfelelőbb pedagógiai megoldásokat, és segítik tanulóik továbbtanulását. Ez pedig azokban a közösségekben valósulhat meg, ahol a roma és nem roma közösségek intenzív, napi kapcsolatban vannak egymással a munkaerőpiacon, a vegyes óvodai csoportokban, az iskolai osztályokban, a családi kapcsolatokon keresztül és a helyi közösségi eseményeken. Aggasztó ugyanakkor, hogy a legjobb kistépülési iskolákban is felgyorsult a jobb módú szülők elvándorlása, és emiatt a pedagógusok az iskola megszüntetésének fenyegetése mellett dolgoznak nap mint nap<sup>20</sup>.

A Némethlaki Általános Iskola a kiválasztott reziliens iskolák átlagos kontrollpárjaként került a fenti kutatásba, viszont, miként a 2019-es esettanulmány is hangsúlyozza, itt egy atipikus helyzettel állunk szemben. Az iskola kompetenciamérés-eredményei nem tükrözik azt a fajta progresszív intézményi gyakorlatot, amely a terepmunka során, más kontroll iskolákhoz képest, kirajzolódott. Így jogosan merült fel a kérdés, hogy miként lehetséges, hogy egy olyan intézményben, amelyben a tanárok folyamatosan továbbképzéseken vesznek részt és országos továbbképzéseket tartanak nekik, az iskolavezetés tudatosan reflektál a társadalmi változásokra és az iskolával szembeni igényekre, képes ellenállni az utóbbi évek bürokratizálódásának és a tanárhiánynak, képes integrálni a roma és az SNI tanulókat, s megtartani a többségi szülőket is<sup>21</sup>, ám a tanulói méréseken rendre gyenge teljesítményt nyújt? S miképp lehetne olyan árnyaltabb értelmezést adni a reziliencia fogalmának, ami túlmutat a kompetenciamérési eredményeken?

A jelen esettanulmány hozzájárul a fenti kérdés megválaszolásához, egy elnyúló krízisidőszak intézményi gyakorlatának feltérképezésével.

A COVID-19-járvány miatti lezárások távoktatásának nemzetközi és hazai elemzései rávilágítanak arra, hogy a digitális oktatási rend során világszerte a diákok egy része „eltűnik a radarról”. Az UNICEF szerint világszerte az iskolások 31%-át (463 millió) nem tudták elérni a tévé-, rádió- vagy internetalapú távoktatási politikával a szükséges technológiai eszközök otthoni hiánya miatt, vagy azért, mert nem célozták meg kellőképpen őket.<sup>22</sup> Egy magyar kutatás szerint a tanulók 20 százalékát nem sikerült elérni, a hátrányos helyzetű tanulók esetében azonban

<sup>20</sup> Patakfalvi-Czirják Ágnes – Papp Z. Attila – Neumann Eszter: Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *EDUCATIO*, 2018/3. 474–480.

<sup>21</sup> Neumann, 2019. 28.

<sup>22</sup> Lannert Judit: A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi R riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 2022. 319.

ez az arány 33 százalékra nőtt<sup>23</sup>. Ez a fajta kimaradás hosszú távon lemorzsolódáshoz vezethet, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében. A kutatások rámutatnak arra, hogy a tanulók közötti egyenlőtlenségeket elsősorban az növeli meg a távoktatás során, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jóval kevesebb szülői és technikai erőforrással rendelkeznek<sup>24</sup>, így nemzetközi mérések szerint a távoktatás során a jobb családi háttérrel rendelkező diákok naponta 75 perccel többet tanultak, mint a hátrányos helyzetűek<sup>25</sup>.

A németlakai iskola pedagógusai, köszönhetően települési beágyazottságuknak, illetve a szülőkkel való szoros kapcsolatnak, az interjúk és a tanulói fókuszcsoportos beszélgetések tanúsága szerint, elérték, hogy az iskola minden tanulója, a karanténoktatás első két hetének kivételével, élő (táv)kapcsolatba kerüljön az iskolával. Minden osztályfőnök felmérte, hogy osztályának tanulóit és a gyerekek szüleit milyen módon tudja elérni, s ahol eszközellátottsági nehézséget észlelt, azt az iskola, saját gépek felajánlásával orvosolni próbálta, illetve az érintett tanulók számára offline tartalmakat rendszeresen „házhoz szállított” a falugondnok segítségével. A gyors szervezésnek köszönhetően az első lezárás második felében, illetve a második lezárás teljes időtartama alatt nem volt a karanténoktatásból kimaradó tanuló.

Mint ismert, az iskolabezárásoknak azonban késleltetett, hosszú távú hatásai is lehetnek (hiszterézis). Ott is, ahol adottak voltak a feltételek, azt tapasztalták, hogy „a távoktatás nem érte el a hagyományos oktatás színvonalát, miután az iskolák és a tanárok nem voltak erre felkészülve, és időbe telt, amíg a technikát a tanítási folyamathoz igazították.”<sup>26</sup> Ez a megállapítás egyértelműen megerősítést nyer a németlakai iskola esetében. A COVID-19 előtti időszak pedagógiai gyakorlatát folyamatos szakértői tevékenység, több mesterpedagógus státusz, illetve nemzetiségi bázisintézményi lét fémjelezte. Az iskola, miként az intézményvezetői interjúkból is látszik, önmagát innovációs központként értelmezte, elvárva a tantestület tagjaitól a rendszeres szakmai megújulást, új tanulásmódszertani megoldások adaptálását. A karanténoktatás első szakaszában ez a fajta élenjárás azonban megszűnt, mivel az iskola ún. analóg, azaz offline pedagógiai-módszertani megoldásokban volt élvonalas, tapasztalata és jártassága a digitális oktatásban nem volt számottevő. Így az első lezárás pedagógiai munkájával sem a pedagógusok, sem a tanulók nem voltak elégedettek. A tantestület nagyfokú szakmai rutinjának és adaptivitási potenciáljának köszönhetően azonban ezt a lemaradást a második lezárás időszakára

<sup>23</sup> Hermann Zoltán: *Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás?* MTA KRTK KTI honlapja. 2020. <https://kti.krtk.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> (Letöltés ideje: 2023. szeptember 8.)

<sup>24</sup> Lannert, 2022. 320.

<sup>25</sup> Hattie, John: *Visible learning effect sizes when schools are closed: What matters and what does not.* 2020. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JHarticle.pdf> (Letöltés ideje: 2023. szeptember 4.)

<sup>26</sup> Lannert, 2022. 320.

megpróbálta felszámolni, amely teljes mértékben nem sikerült, de a rendelkezésre álló kvalitatív adatok szerint, a lehetőségekhez mérten már stabil pedagógiai bázist nyújtott az oktatási feladatok ellátáshoz.

A megszólaló interjúalanyok többsége úgy véli, a járvány okozta potenciális tanulási veszteség egyik eredőjére, vagyis arra, hogy ténylegesen hány diák vett részt valamilyen formában a távoktatásban, sikerült megoldást találni, s biztosítani a százszázalékos részvételt, viszont más kérdés az, hogy a távoktatás alatt a tanulók mennyit tanultak valójában. Erre a kérdésre csak hosszabb idő elteltével lehet valid választ adni, viszont a 2022-es kompetenciamérés adatai ennek nem kielégítő voltára utalnak, illetve a felső tagozatos tanárok tanórai tapasztalatai is erősen megcsappant tanulói szövegértési és matematikai kompetenciákat jeleznek.

Az iskola vezetőinek véleménye szerint, a járvány erőteljesen rámutatott és fel erősítette a tantestület és a családok digitális gyengeségeit, s úgy érzik, a karanténoktatás felkészültté tette őket egy esetleges jövőbeli digitális átállásra. A tanulók elmondása szerint vannak pedagógusok, akik a mai napig előszeretettel használják a digitális eszközöket, az online felületeket és a feladatbankokat a tanítási folyamatban, de a kvalitatív vizsgálat egyéb adatai nem utalnak arra, hogy a járvány óta eltelt időszakban, építve a távoktatás során tapasztaltakra, a digitális oktatás szerves részévé vált volna az egységes intézményi pedagógiai gyakorlatnak. A 2022-ben aktualizált pedagógiai program és házirend csak a szülőkkal való kapcsolattartás esetében említi meg online lehetőségeket, a digitális oktatás kifejezés vagy ennek szinonimái nem szerepelnek a vizsgált dokumentumokban. A digitális eszközök változatos és korszerű oktatási célú felhasználása egyben lehetőséget is adna arra, hogy az iskola hátrányos helyzetű tanulói kiegyenlítettebben jussanak hozzá a tudáshoz. A kvalitatív kutatás eredményei alapján úgy tűnik, hogy az iskola egyelőre nem igazán használja ki ezeket a lehetőségeket, sokkal inkább ismét az „analog gyakorlatok”-hoz tértek vissza. Természetesen a távoktatás során használt infokommunikációs eszközök kipróbálása azért nyomott hagyott a pedagógusok szemléletében, s az interjúk során is elhangzottak olyan víziók<sup>27</sup>, amelyek megvalósítása lépésenként hozzájárul majd ahhoz, hogy az iskola digitális és offline

<sup>27</sup> Például: „Én nekem még egy nagy álmom egy kivetítő a tornaterembe, mert van nagyon szép falfelület. És most csak így a laptopomat odateszem egy zsámolyra, körbe üljük, és akkor úgy például csináltam a NETFIT-et, az 5. osztályba még ez új volt, és akkor ott YouTube-n ott fent van az összes feladat. Nyilván, elmagyaráztam, bemutattam, de azért megmutattam ott videón is. Covid előtt ezekkel így nem nagyon foglalkoztunk, szerintem. (...) például azóta nagyon sokszor viszek be tabletet, mert gondolom, abban az időszakban nagyon sok feladat készült, például a Wordwall-on, vagy ilyen helyeken, tesikre. És akkor azt szoktuk használni tési órán. Hát, mondjuk, vannak ilyen feladatok, van egy nagy szerencsekerék különböző témákban, mondjuk futóiskola gyakorlatok. Csinálok 3 vagy 4 csoportot, mindegyik csoport kap egy tabletet, megpörgetik, amit kidob a szerencsekerék, azt a feladatot végre kell hajtani. És a zene az nálam ilyen 80%-ban szól az órákon, a tési órán a zene folyamatosan. Zenéket én választom, ismerem őket, úgyhogy, olyan zenék szólnak, amiket ők tudom, hogy szeretnek. Tehát ezeket

gyakorlata összeérjen, s a tanulók mérhető teljesítményére is hatással bíró egységes progresszív pedagógiává nője ki magát.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

Hattie, John: *Visible learning effect sizes when schools are closed: What matters and what*

*does not*. 2020. <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Infuences-du-ring-Corona-JHarticle.pdf> (Letöltés ideje: 2023. szeptember 4.)

Hermann Zoltán: *Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás?* MTA KRTK KTI honlapja. 2020.

<https://kti.krtk.hu/koronavirus/hany-diakhhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/> (Letöltés ideje: 2023. szeptember 8.)

Holb Éva – Khayouti Sára – Kisfalusi Dorottya – Messing Vera – Varga Kinga – Varga Júlia: A távolléti oktatás időtartama, az iskolák, pedagógusok és diákok felkészültsége, tanulási elmaradás a pedagógusok véleménye szerint. In: Horn D. – Bartal, 2022. 108–129.

Horn Dániel – Bartal Anna Mária: *Fehér könyv a COVID-19-járvány társadalmi-gazdasági hatásairól*. Budapest: Eötvös Loránd Kutatási Hálózat Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, 2022.

Igazgatói beszámoló, 2018. 141–142.

Intézményi jelentés, Országos Kompetenciamérés, 2022.

Lannert Judit: A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 2022. 319.

NÉMETLAKI ÁLTALÁNOS ISKOLA – *Pedagógiai program – 2022/23*.

Neumann Eszter: *Esettanulmány a Németlaki Általános Iskoláról*. Budapest: TKKI, 2019. Kézirat. 27.

Patakfalvi-Czirják Ágnes – Papp Z. Attila – Neumann Eszter: Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *EDUCATIO*, 2018/3. 474–480.

---

a mostani, divatos előadókat szoktam nekik. Még nem szóltak, hogy rossz zenéket raktam. Igen. Meg hát, volt, hogy videóvetítés tesiórán.” (Testneveléstanár)