

TÁVOLLÉTI OKTATÁS EGY KRÍZISHELYZETBEN: EGY KVALITATÍV ELEMZÉS

DISTANCE TEACHING IN A CRISIS SITUATION: A QUALITATIVE STUDY

SCHÜSZLER TAMARA¹

Absztrakt: 2020. március 13-án a magyar iskolákban online távolléti oktatást vezettek be a COVID–19-járvány miatt. Ebben a helyzetben nemzetközi és magyarországi szinten is megjelentek sorvezető dokumentumok az oktatásban dolgozók számára. Jelen tanulmány célja e dokumentumokból kiindulva azt vizsgálni, hogyan látják a távolléti oktatást egy budapesti gimnázium nyelvtanárai. A kutatás három fázisa: hat olyan dokumentum elemzése, melyek elérhetők a nyelvtanárok számára, ennek alapján strukturált írásos interjúkban tanári nézetek vizsgálata a távoktatásról, szóbeli félig strukturált interjúk révén a helyzet mélyebb vizsgálata. Végül a tanulmány további kutatási és pedagógiai irányokra is kitér.

Kulcsszavak: *krízis, mentális egészség, távolléti oktatás, online oktatás, reziliencia, változás az oktatásban*

Abstract: On the 13th of March, 2020, Hungarian schools were made to switch to distance teaching online due to the COVID–19 pandemic. Under these circumstances, guidelines for educators were issued internationally and by Hungarian educational authorities as well. The aim of this study is to use these documents as a starting point and explore how distance teaching is viewed by foreign language teachers in a Budapest-based secondary school. There are three phases to the research: first, six official documents available to language teachers are analysed; second, through structured written interviews teachers' views on distance teaching are examined; third, through four spoken semi-structured interviews the emergent themes are scrutinized. In the end, implications for further research as well as pedagogical implications are discussed.

Keywords: *crisis, mental health, distance teaching, online teaching, resilience, educational change*

1. Bevezetés

2020. március 13-án Magyarország Kormánya azt a döntést hozta, hogy az iskolákban távolléti oktatásra kell átállni, határozatlan időre, a COVID–19-járvány jelentette veszély miatt. Ahogy a legtöbb érintett országban, úgy Magyarországon is meg-

¹ SCHÜSZLER TAMARA
ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Nyelvpedagógia Program
tamara.schuszler@gmail.com

lepetésként érte az oktatás szereplőit a digitális munkaformára való átállás, következőképpen nem volt lehetőség előzetes információszerzésre, (ön)képzésre és felkészülésre (Daniel 2020). A magyar közoktatásban a pedagógusoknak egy hétvégeje volt arra, hogy a március 16-án kezdődő tanítási hetet előkészítsék, így a különféle online platformokon, közösségimédia-felületeken gombamód szaporodtak az olyan bejegyzések, melyekben szakemberek kerestek gyors és hatékony megoldásokat azokra a módszertani problémákra, melyekre az iskolabezárás bejelentésekor számítottak. Az oktatási kormányzat április 9-én megjelentetett egy módszertani ajánlást pedagógusok számára; a kialakult helyzet mentális egészségre gyakorolt hatásairól, a közoktatás szereplőinek mentális egészségmegőrzéséről azonban nincs szó ebben a dokumentumban, noha a nemzetközi szakirodalom már igen hamar reflektált a pandémia mentális egészségre gyakorolt negatív hatásaira (Lee 2020).

Az alábbi tanulmány kísérlet arra, hogy pedagógusok és egy iskolapszichológus segítségével betekintést nyerjünk azokba a problémákba, melyekkel a közoktatás említett szereplői szembesülhettek a mentális egészségmegőrzés terén az iskolabezárás alatt. Ezenkívül választ keres arra is, milyen jellegű segítséget kaptak és milyen jellegűt várnának el a nevelési munkát végzők a mentális egészségmegőrzés terén a közoktatás-irányítás szereplőitől. Ily módon a tanulmány célja közelebről megvizsgálni, mely tényezők könnyíthetik meg a digitális oktatásra való átállást egy esetleges jövőbeli krízishelyzetben.

2. Elméleti háttér

A COVID-19-vírus okozta megbetegedés fizikai hatásai mellett a világjárvány pusztája ténye is komoly nyomást gyakorolhat a mentális egészségre, éppen ezért egyre több kutató foglalkozik az úgynevezett koronafóbiával, azaz a COVID-19 okozta specifikus szorongással. Lee (2020) tanulmányában tárgyal egy eszközt, az úgynevezett *Coronavirus Anxiety Scale*-t, melyet ő maga alkotott meg a koronafóbia mérésére. Ezt a mérőeszközt használta Milman kollégáival (2020) egy Amerikai Egyesült Államokban végzett empirikus kutatásában. Ennek során 408 felnőtt résztvevő bevonásával vizsgálták, mely módszerek enyhíthetik a koronavírus okozta szorongást: az izoláció (mint a szociális távolságtartás, az otthon elhagyása mindössze indokolt esetben) vagy az egyéb megelőző intézkedések (mint például a gyakori kézmosás, maszkviselés). Milman és munkatársai arra jutottak kutatásukban, hogy utóbbi óvintézkedések nem enyhítik, sőt inkább elmélyítik a pandémia miatti szorongást. Annak érdekében, hogy a koronafóbiát alaposabban megértsük, szükséges még további empirikus kutatómunkával vizsgálni, az azonban a rendelkezésre álló adatokból valószínűnek tűnik, hogy a világjárvány azok mentális egészségére is hatással van, akik közvetlenül nem találkoztak a fertőzéssel.

A járvánnyal szoros összefüggésben a karantén is hatással lehet a mentális egészségre, erről Brooks és munkatársai (2020) adnak átfogó áttekintést. Tanulmányukban nemcsak arra mutatnak rá, hogy egy kényszerített elkülönítésben eltöltött időszak után az érintettek több stresszbetegségről számolnak be, hanem

kitérnek az esetleges stresszorokra is. A karantén ideje alatt a nem megfelelő tájékoztatás, az elzártság időbeli bizonytalansága, illetve a megfertőződéstől való félelem a stressz fő kiváltó okai, míg egy hosszabb bezártság után az esetlegesen fellépő pénzügyi nehézségek, illetve annak stigmája, hogy valaki fertőzött volt, növelheti a szorongást. Ezenkívül a bezártság alatt elszenvedett negatív élmények hosszú távon is hatnak (Brooks és munkatársai 2020).

Az iskolabezárások nyomán a pandémia érezteti a hatását az oktatásban is. Az egyik első olyan ország, ahol digitális oktatásra kellett átállni a magas fertőzésszámok miatt, Kína volt: az itteni helyzettel kapcsolatban Pu (2020) találóan jegyzi meg, hogy az online oktatás egy **kísérlet** mind országos, mind nemzetközi szinten. Gyakorként Pu három faktort nevez meg, melyek aggodalomra adnak okot az oktatók körében az online oktatással kapcsolatban. Véleménye szerint egyrészt a virtuális tér okozta lehetőségek és annak kapacitása véges; másrészt a tanároknak előre meghatározott tanmenet szerint kell haladniuk a tanév során, mely megszabja a munka ütemét; harmadrészt aggaszthatja őket, hogy a digitális oktatás a hagyományossal szemben felületes (Pu 2020). Nemzetközi szinten az UNESCO listája látszik ezt megerősíteni, melyben a pandémiás helyzet okozta nehézségeket sorjázza. Ezek között szerepel, hogy a tanulás folyamatát az iskolabezárás megszakította, a tanárok pedig egy tisztázatlan helyzetben találták magukat (UNESCO, 2020a).

Az oktatás tehát teljes mértékben az online térbe került át, azonban fontos megjegyezni: a digitális oktatás is különböző formákat ölthet. Egy lehetséges tipológia szerint, ha az oktatás 30%-a történik a virtuális térben, **web-facilitált** formáról beszélünk, míg 31%–79% online megjelenésű anyag esetén **blendedről**; ha pedig az elsajátítandó anyag több, mint 80%-a található az online térben, teljes mértékben online oktatásról van szó (Boettcher és Conrad 2010). A COVID okozta helyzet kezelésére Daniel (2020) a teljes mértékben online oktatás aszinkron formáját javasolja, mely az ő olvasatában azt jelenti, hogy a tanárok előre elküldik diákjaiknak a tananyagot, emellett pedig gyakorta van lehetőség kommunikációra tanárok, diákok, szülők és intézmények között.

A fentiekből kitűnik, hogy az iskolabezárás, illetve az ezzel járó digitális átállás jócskán átformálták azt a helyzetet, ahogyan az oktatást annak szereplői szemlélik (lásd például Diop és Jain 2020). Fullan szerint (2007, idézi Burner 2018) háromféle változás létezik az oktatásban. Az első esetben új technológiák kerülnek bevezetésre, a másodikban új pedagógiai és módszertani megközelítések kapnak teret, míg a harmadik, ezektől jelentősen eltérő esetben az oktatási színtér szereplőinek meggyőződésrendszere változik meg. Az oktatásban lezajló változásokat számos tényező segítheti, ezek közül kiemelkedik annak fontossága, hogy a résztvevők őszinték a nehézségeket illetően, ezenkívül fontos a diákok és a pedagógusok bevonása a változtatás folyamatába mindamellett, hogy a magasabb szinteken döntést hozók biztosítják őket a támogatásukról (Burner 2018). Ezek a nézetek összhangban vannak azzal, amit Goleman és Senge állít az oktatásban lezajló változásokról: véleményük szerint ez kezdődhet annak legalsó (**bottom-up** approach) és legfelső (**top-down** approach) szintjén, melyek közül az előbbit tartják hatékonyabbnak, szemben azzal, amikor

egy minisztérium a változtatások kezdeményezője (Goleman és Senge 2014). Shirley (2016) szerint az oktatásban lezajló változások általában a legfelső szintről indulnak anélkül, hogy bevonná a legalsó szinten lévő szereplőket a döntéshozatalba.

Ha a fentiekkel szemben az alulról építkező (bottom-up) megközelítést vizsgáljuk a pandémiás helyzet okozta változtatásokkal kapcsolatban, akkor a legfontosabb először megérteni, hogy az oktatás legalsó döntéshozatali szintjén, a pedagógusok és a tanulók körében milyen tapasztalatokat gyűjtöttek az egyes szereplők. Minthogy a tanulmány fókuszában az áll, hogy a tanárok mentális egészségmegőrzési gyakorlatára hogyan hatott a kialakult helyzet, fontos egy kitérőt tenni a mentális egészségmegőrzés két fontos fogalmára.

Az egyén mentális egészségének megőrzésében hasznos lehet, ha nagyfokú rezilienciával rendelkezik. A **reziliencia** fogalmát már számos szakterületen definiálták, és sokan titokzatos tulajdonságnak tartják (Szokolszky és munkatársai 2015: 44). Általánosságban „a reziliencia sokkhatás esetén megmutatkozó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (Szokolszky és V. Komlósi 2015: 13). A reziliencia azonban több, mint állapot: egy ciklusként írható le, melynek kezdetén hanyatlás (deteriorating) tapasztalható, ami adaptáción (adapting), visszarendeződésen (recovering) át növekedéshez (growing) vezet (Patterson és Kelleher 2005). Szokolszky és V. Komlósi ezenkívül különbséget tesz korábbi stabil állapothoz való visszatérés és gyökeres átrendeződés között (Szokolszky és V. Komlósi 2015: 15).

A reziliencia mellett fontos fogalom a mentális egészség megőrzésében az érzelmi rugalmasság, melyet David (2016: 20) a következőképp definiál: „Az érzelmi rugalmasság lehetővé teszi, hogy a jelenben éljünk. Segít megváltoztatni vagy fenntartani azt a viselkedést, amely hozzájárul, hogy a valódi szándékainkkal és értékrendünkkel összhangban cselekedjünk.” David ebből kiindulva megkülönböztet érzelmileg rugalmas (agile), érzelmileg elfojtó (bottler) és tépelődő (brooder) megküzdési típusokat (David 2016: 53–74).

A fenti tényezőket figyelembe véve jelen tanulmány célja választ találni az alábbi kutatási kérdésekre:

1. Milyen szakmai nehézségekről számolnak be középiskolai tanárok a veszélyhelyzeti távolléti oktatás során?
2. Milyen támogatást szeretnének középiskolai tanárok kapni a veszélyhelyzeti távolléti oktatás során?
3. Mit gondolnak ezek a középiskolai tanárok, milyen hatással lesz a veszélyhelyzeti távolléti oktatás az iskola világára?

3. A kutatás célja és módszere

Jelen vizsgálódás kontextusát egy budapesti gimnázium adta, ahol mintegy 740 diák tanul összesen 26 osztályban; fejlődésüket 68 pedagógus, egy iskolapszichológus és egy szociális munkás támogatja. Az iskola jól szituáltságát mutatja, hogy tagja a *Telenor Hipersuli Program*nak, valamint elnyerte a *Microsoft Innovatív Iskola* címet is, így a pandémia miatti iskolabezárás idején a résztvevőknek már rendelkezésére állt egy virtuális tér az online órák szervezésére. A *Microsoft Teams* felülete nem

volt ismeretlen, mivel 2019 szeptembere óta az iskola a kapcsolattartásra és tartalommegosztásra használta azt már a pre-COVID jelenléti oktatás idején.

Az adatgyűjtés három fázisban valósult meg, ezek pedig szorosan egymásra épültek a Grounded Theory (GT) módszertana értelmében (Glaser és Strauss 1967). Az elemzés érvényességének biztosítására az adatok triangulációja szolgált (Denzin 1989). **Az első fázisban** olyan dokumentumok elemzésére került sor, melyeket egy Magyarországon tanító, angol nyelven tudó pedagógus el tudott érni az iskolabezárásokat követő időszakban, így összesen hat dokumentum került górcső alá. Ez nyílt, manuális kódolással történt, szempontjait Goleman és Senge (2014) hármasközpontú elmélete (triple focus) adta. **A második fázisban** a résztvevők toborzása kényelmi mintavétellel történt. A dokumentumokból levont következtetések alapján az említett középiskola tantestületével egy nyitott kérdéseket tartalmazó *Google Form* került megosztásra. 21 tanár válaszolt e strukturált írásos interjú tíz kérdésére, melyek megírását a három kutatási kérdés motiválta, így (1) metaforákra, (2) a távolléti oktatás előnyeire és hátrányaira, valamint (3) a mentális egészség és a távolléti oktatás kapcsolataira, illetve (4) a tanárok részéről a fennálló helyzetben elvárt támogatásra kérdezett rá. E szakasz résztvevői összesen 14 különböző tantárgyat tanító tanárok voltak (a tárgyak megoszlását ld. az 1. táblázatban). Az adatok elemzése nyílt kódolással, manuálisan történt.

1. táblázat. Az írásos interjúk kitöltői által tanított tantárgyak

tanított tantárgy	résztvevők száma
angol nyelv	6
spanyol nyelv	2
francia nyelv	2
magyar mint idegen nyelv	1
idegen nyelv	1
latin nyelv	1
etikai vállalkozói ismeretek	1
matematika	5
informatika	3
kémia	2
fizika	1
európai uniós ismeretek	1
magyar nyelv és irodalom	3
történelem és állampolgári ismeretek	4

Ezt követően a kutatás **harmadik szakaszában** az írásbeli interjúk résztvevői közül koncentrált mintavételes megkeresés után négyen vállalkoztak félig strukturált szóbeli interjúkra, melyek megvalósítása a *Microsoft Teams* felületén, zárt csoportban történt. Az utolsó fázis résztvevői a következők voltak: egy iskolapszichológus

(Helga), egy spanyoltanár 1 évnyi (Mira), egy angoltanár 15 évnyi (Nadin), és egy angoltanár 33 évnyi (Tara) tanítási tapasztalattal. Erre azért volt szükség, mert a résztvevők által szolgáltatott szöveges adatok nem számszerűsíthetők; így a kutatás során fontos módszertani cél volt a lehető legkülönbözőbb nézőpontokat bevonni a választott populáción belül. Az interjúk hossza 31 és 71 perc közötti volt, átlagosan 49 perc; a felvételek szó szerinti írására az *Alrite* nevű szoftvert használtam fel, majd a résztvevőknek elküldtem ellenőrzésre (member-checking). Ezek után az interjúk szövegeinek elemzése nyílt kódolással történt, 25 kulcstémát megállapítva, azokat pedig további 6 kategóriába besorolva, majd a kutatás kérdéseire kapcsolva.

A kutatás során a résztvevők anonimitása mindvégig biztosított volt, a kutatásban való részvételüket bármely ponton megszakíthatták, és erről tájékoztatást is kaptak, ahogy arról is, hogy a gyűjtött adatokat csakis kutatási célokra használtam föl, és egy olyan eszközön tárolom a kutatást követő 5 évben, amely mindössze számomra hozzáférhető és jelszóval védett. A kutatás résztvevőkre gyakorolt negatív hatása nem ismert.

4. Az eredmények értékelése

4.1. Dokumentumelemzés

Annak érdekében, hogy a helyzetről részletes képet kapjunk, jelen kutatás első fázisa egy dokumentumelemzés volt. Ennek során hat olyan dokumentum anyaga került kézi kódolásra, melyek fellelését egy egyszerű kérdés motiválta: „Milyen magyar vagy angol nyelvű, hivatalos szerv által kiadott anyag áll 2020 tavaszán egy magyarországi nyelvtanár rendelkezésére a távolléti oktatás hozta helyzet kezelését illetően?” A válogatás során négy nemzetközi szervezet (az Egészségügyi Világszervezet, azaz a WHO; az ENSZ Intézményközi Állandó Bizottsága, azaz az IASC; az ENSZ Gyermekalapja, az UNICEF; valamint az ENSZ Nevelésügyi Tudományos és Kulturális Szervezete, azaz az UNESCO) és két magyarországi szerv (Emberi Erőforrások Minisztériuma [EMMI] és Oktatási Hivatal [OH]) által publikált dokumentumok kerültek a kutatás látóterébe.

A dokumentumelemzés kódolási kategóriáit Goleman és Senge (2014) hármass-fókusz-elmélete adta, mely szerint az embernek mindig szüksége van arra, hogy megértse magát, másokat, illetve azokat a nagyobb rendszereket, melyeknek része – ez adja ki a háromféle fókusz, melyek mentén Goleman és Senge az oktatás újraértelmezését elképzei. A vizsgált dokumentumokban azt kerestem, hogy az ún. **inner focus**, vagyis az önreflexió; az **other-focus**, vagyis a másokra való reakció és feléjük tanúsított empátia; valamint az **outer focus**, azaz a körülöttünk lévő valósághoz való viszony előkerül-e: az egyes szervezetek mely fókuszra helyezik a hangsúlyt, amikor a krízishelyzet kezelésére adnak ajánlásokat.

Ahogy azt a 2. táblázat is szemlélteti, a nemzetközileg kiadott dokumentumok mindegyikében fellelhető mindháromféle fókusz. Ezen dokumentumok közül sorvezetőnek tekinthető a WHO által kiadott, melyet az IASC meg is jelöl mint forrását. Éppen azért, mert a hangsúlyok a három fókusz között eltérőek az egyes dokumentumokban, mindegyiket érdemes megvizsgálni. Ekkor ugyanis felfedezhetjük, hogy

míg a WHO harminc kiadott ajánlása kiegyensúlyozott képet mutat, mivel a szakmai segítséghez való hozzáférés, a valós információk áramlásának biztosítása (outer focus) mellett a szociális interakciók fontossága, szociális stigmák kezelése (other-focus), valamint a gyermekek körében az ítéletmentes érzelmkifejezés segítésén (vagyis hogy segítünk nekik elkerülni érzéseik „jó” vagy „rossz” címkével ellátását; ehhez a címkézéshez ld. David 2016; Fredrickson és munkatársai 2008) keresztül az önreflexió (inner focus) is megjelenik. Az IASC által kiadott dokumentum ezt a képet azzal egészíti ki, hogy kitér a felnőtteket érintő intervenciókra is. Szintén ez a dokumentum javasolja, hogy a mentális egészségmegőrzés színtere a már meglévő intézményrendszer legyen (egészségügy, iskolák, közösségi központok, ifjúsági és időseknek létrehozott közösségi helyek; IASC 2020: 6). Ez a megfontolás a szóbeli interjúk egyik kérdésének alapját adta, ahol a gyakorló nyelvtanárokat ennek lehetőségéről kérdeztem.

A fentiek mellett az UNESCO és az UNICEF dokumentumai javarészt kiegyensúlyozottak a három fókuszra illetően, noha említésre méltó, hogy az UNICEF által kiadott javaslatok kevés figyelmet szentelnek az ún. outer-focusnak: mindössze ott érhető ez tetten, ahol a külvilágban talált figyelemelterelő mozzanatok mint a tinédzserek mentális egészségének megőrzésére szolgáló eszközök jelennek meg. Magyar kontextusban az Emberi Erőforrások Minisztériumának Gyakori kérdéseit találjuk, valamint az Oktatási Hivatal módszertani ajánlását. Az adatgyűjtés következő fázisa számára ezek tanulsága, hogy a minisztériumi kiadvány csakis külső fókuszú: a digitális oktatásra való átállás gyakorlati oldalát tárgyalja, míg az Oktatási Hivatal ugyan említést tesz olyan mozzanatokról, melyek az other-focus fogalomkörébe sorolhatók, mégis leginkább szintén az outer focus kérdéseit tárgyalja. Ugyancsak ennek a dokumentumnak a zárása bekerült a szóbeli interjúk vezetősövegébe, az egyik kérdés ugyanis a nyelvatanárok véleményét kérte a következőkről: „Tisztában vagyunk vele, hogy az új munkarend komoly kihívás mindannyiunk számára. Próbáljunk rá úgy tekinteni, mint a magyar oktatást ért legnagyobb innovációs lehetősége!”

2. táblázat

Az elemzett dokumentumok: Goleman és Senge (2014)
hármass fókuszának megjelenése

dokumentum/fókusz megjelenése	inner focus	outer focus	other-focus
WHO	✓	✓	✓
IASC	✓	✓	✓
UNESCO	✓	✓	✓
UNICEF	✓	✓	✓

dokumentum/fókusz megjelenése	inner focus	outer focus	other-focus
OH			
EMMI			

4.2. Írásbeli interjúk

A strukturált írásos interjúkhoz használt *Google Form* négy altémára tért ki. Az első részben a pedagógusok metaforákat alkalmaztak (ld. 3. táblázat) a jelenlegi helyzetre, a diákokra, a tanárookra és az iskolára (a metaforaelemzés módjaihoz ld. Vámos 2003). A helyzetre alkalmazott képek között négy fő motívum rajzolódik ki: egyértelműen negatív metaforák („*fuldoklás*”, „*rémálmom*”), az ismeretlenséget jelentő képek („*palackba zárt szellem*”, „*kutatói kísérlet*”, „*ugrás az ismeretlenbe*”), illetve távolságot jelölők („*eltávolodás*”, „*olyan, mintha a gyerekek arca eltűnne valamilyen baljóslatú ködben*”) és a változás fogalomköre jelenik meg („*egy kihívásokkal teli megújulás*”; „*a Macskafogó végén a nagy robotkutya, ami kiköpi a hippivé lett békés macskákat*”). A diákokra alkalmazott metaforák között a rendezetlenség vagy kapcsolat hiánya az uralkodó motívumok (pl. „*vergődő levelek*”, „*tengerbe esett hajótörött*”), a gyerekek mint vezető nélküli lények (pl. „*nyáj pulikutya és pásztor nélkül*”), vagy mint egy fantáziavilág szereplői (pl. „*egy távoli bolygón lakó ismerős*”) jelennek meg. Ha a tanárookra vonatkozó metaforákat vizsgáljuk, szintén négy fő fogalomkörbe csoportosulnak, ezek a mitikus lények (pl. „*Sziszifusz munka közben*”), az ismeretlen (pl. „*vakok*”, „*kísérleti nyulak*”), az adás mint cselekvés (pl. „*karikásszemű robotizált anyukák*”, „*életmentők*”), valamint visszaköszön a kapcsolódás hiánya („*olyanok, mint a szülők, akiktől elvették a gyerekeiket*”).

Az iskolára alkalmazott képek tekintetében több résztvevő különbséget tett az épület és az intézmény mint világ között (pl. „*kongó üres fazék [maga az épület], méhkaptár [az intézmény]*”), a fizikai távolságot emelték ki újfent (pl. „*kitágult lufi*”, „*diszjunkt halmazok uniója*”), vagy épp a láthatatlanságot (pl. „*felhőtár*”), ezenkívül pedig különféle épületekkel azonosították az iskola világát (pl. „*termelés-sel leállt gyár*”, „*gyerekmegőrző*”).

3. táblázat. A strukturált, írásos interjúkban a résztvevők által használt metaforák

A HELYZET	A DIÁKOK	A TANÁROK	AZ ISKOLA
negatív: rémálom, fuldoklás	rendezetlenség vagy kapcsolat hiánya: egy tengerbe esett hajótörött, aki minden erejével próbál a víz felszínén maradni, időnként le-lebukik, de próbál túlélni; vergődő levelek; kisgyerekek, akik vagy elrohannak valahova a játszótéren, vagy el nem mozdulnak az anyuka mellől; szénaboglya	mitikus lények: Sziszifusz munka közben; Shiva istennők (sokkarúak); az elveszett lelkek, akik Khárón csónakján utaznak. (Jó ez kicsit erős) az ovisok, akik sok mindent szeretnének, de választási lehetőségük csekély.	különbség épület és intézmény között: az épület elhagyatott kastély, az intézmény egy másik bolygó; kongó üres fazék (maga az épület) méhkap-tár (az intézmény)
az ismeretlenség mint motívum: doboz csokoládé, nem tudod – jót – választasz-e, gyufás skatulya teli meglepetéssel, palackba zárt szellem, ugrás az ismeretlenbe, kutatói kísérlet	állatok: hangyák; Jelenleg a diákjaim olyanok, mint egy nyáj pulikutya és pásztor nélkül, magukra bízva; megbolydult méhkas; a kismadarak, akik etetésre odarepülnek hozzám; az egerek; a riadt kisállatok	az ismeretlenség mint motívum: olyanok, mint a vakok, akiknek át kellene kelniük egy forgalmas és ismeretlen kereszteződésen; kísérleti nyulak; kutatók; jelenleg a tanárok olyanok, mintha vakok lennének.	fizikai távolság: gázatom, távoli részecskékkkel, de valahogy azért összetart; a távoli jövő; kitágult lufi; diszjunkt halmazok uniója; egy távoli és megközelíthetetlen kastély, az érettségi miatt baljós sötét felhőbe burkolva

A HELYZET	A DIÁKOK	A TANÁROK	AZ ISKOLA
fizikai vagy érzelmi távolság: a jelenlegi helyzet olyan mintha atomtámadás érte volna a földet, és egyik pillanatról a másikra bunkerbe (lakás) szorultunk volna. Lehetetlen a valós kontakt, meg kell oldani az életet távolról; vákuum, mindent beszippant; eltávolodás; amikor két ember áll két egymással szemközi hegycsúcson, közöttük szakadék, és jelekkel, vagy hangokkal (jódli) próbálnak eljuttatni üzeneteket egymásnak; olyan, mintha a gyerekek arca eltűnne valamilyen baljóslatú ködben.	fantáziavilág: beszélő emlékek; egy távoli bolygón lakó ismerős; arctalan hangok; képzeletbeli lények	olyanok, akik adnak: mint a padban ülő alsósok – versengve válaszolnak a tanító néni kérdéseire, egymást túlshárnyalva; karikás szemű robotizált anyukák; életmentők	valami, ami nem látható: egy láthatatlan keret; jelenleg az iskola egy felhőtár; láthatatlan erőter
változás: Lehetőség, olyan, mint bármilyen váratlan helyzet az életben, magunk javára fordíthatjuk; egy kihívásokkal teli megújulás; a Macskafogó végén a nagy robotkutyá, ami kiköpi a hippivé lett békés macskákat.		a kapcsolat hiánya: olyanok, mint a szülők, akiktől elvették a gyerekeiket	különféle épületek: iroda; termeléssel leállt gyár; gyár; foglalkoztatóközpont, gyermekmegőrző, valami értelmes történet, ami leköti a diákokat, de semmi nagyon komoly
egyéb: Unalmas szappanopera, szükséges nehéz kísérletező helyzet, „general pausa” (sic!), cseppkőbarlang	egyéb: újakezdők; az egyetemisták búvópatak	egyéb: kifacsart citrom; az erdő, akiket már látunk a fáktól; denevérek	egyéb: unokáit visszaváró nagymama; bizonytalan folt; kötözött szárnyú postagalamb; élhetőbb hely

Az írásos interjúk kitértek a helyzet előnyeire és hátrányaira is: a résztvevők előnyként jelölték meg, hogy fejlődésre, innovációra ad lehetőséget, illetve több a lehetőség arra, hogy a szülők betekintést nyerjenek a pedagógusok munkájába. Vegyes volt az idő mint faktor megítélése: ez előnyként szerepelt, hiszen nem kell ingázással tölteni, hátulütője ennek a helyzetnek viszont, hogy az énidő csökkent a megkérdezettek szerint.

A távolléti oktatás és a mentális egészség kapcsolatát illetően a visszajelzésekben az rajzolódik ki, hogy a diákok unottak, stresszelnek vagy (épp ellenkezőleg) egyéni különbségeik révén kipihentebbek, és a pedagógusok szerint a fiatalabb korosztály szociális készségeire nagyobb veszélyt jelent a távolléti oktatás. A tanári lelki egészség alakulása összességében negatív megítélés alá esik; az otthonról tanítás önmagában nem lenne probléma, a körülmények teszik azzá, hiszen a pedagógusok magányosak, és megjelenik bennük az önmaguk szakmai kompetenciáival szembeni kétely.

Arra a kérdésre, hogy milyen segítséget várnak ebben a helyzetben, a kevesebb teherterhelés és több szakmai elismerés és bátorítás mellett a kollégákkal való csoportos beszélgetést említették a résztvevők, illetve saját szintjükön lévő személyek segítségét (iskolapszichológus, kollégák, családtagok). Mindezek tükrében a szóbeli egyéni interjúk kérdései közé bekerült, hogy az oktatásban kifejezetten a felsőbb szintekről milyen támogatást várnának el a pedagógusok.

4.3. Szóbeli interjúk

A szóbeli egyéni interjúk három témát jártak körbe az adatgyűjtés előzetes tapasztalatai nyomán: a nehézségeket, melyeket kifejezetten a veszélyhelyzeti távolléti oktatás jelentett, a támogatást, amit az oktató-nevelő munkát végzők kapnak és várnának, valamint az oktatás képének véleményük szerinti változását az elkövetkezőkben.

A nehézségeket illetően az interjúalanyok egyértelműen a munkaterhek növekedéséről számoltak be. A nyelvtanárok esetében megnövekedett az órára való készülési ideje, az iskolapszichológus esetében pedig nagyobb rendelkezésre állásra volt szükség. Ahogyan Mira fogalmazott:

Ez a fele sok, hogy nyilván nem tudok olyan szabadon változtatni az óráimon, meg nem tudok mondjuk improvizálni, hogy na akkor most még van öt percünk, akkor még csináljunk ezt, vagy azt, vagy gyakoroljunk. Szóval igen, ilyen szempontból az előkészítés az hosszabb.

Az interjúk tanúsága szerint mind a három nyelvtanárnak, mind az iskolapszichológusnak több erőfeszítésbe került a privát és a szakmai élet szétválasztása; a nyelvtanárok egyike kifejezetten arról számolt be, hogy a kettő keveredik, és egyfajta szerepkonfúzió történik: „[a diákok] folyamatosan írogatnak. Nyilván késő este is, vagy óra előtt, amikor épp, hogy kikelek az ágyból” (Mira). A megnőtt terhelés másik okaként megjelenik az is, hogy egy online platformon kell a munkát folytatni, ahol nagyobb kihívás a már megszokott nyelvórai munkaformákat (pármunka, csoportmunka) alkalmazni – megfelelő felkészítés híján. Az szintén a nehézségek kapcsán

közös elem az interjúban, hogy a válaszadók úgy vélik, nagyok lehetnek a különbségek egyes intézmények között (ld. Nadin: aszerint, hogy mennyire rendelkeznek kialakított online platformmal), illetve magyarországi régiók között (Tara, illetve Helga is utalt erre).

A helyzetben kapott támogatással kapcsolatban némi eltérés mutatkozik a három megkérdezett nyelvtanár és az iskolapszichológus között. A nyelvtanárok egyértelműen kiemelték az interjúban az önképzés szükségességét, legfőképp továbbképzés híján, megerősítve ezzel, amit az írásos interjúk mutattak e tekintetben. A mentális egészségük megőrzéséről ennek támogatásáról a diákok esetében hasonlóan nyilatkoztak.

Nem gondolkoztam még ilyenén. Kapunk valamit? [...] hogyha lennének tényleg olyan programok, meg olyan lehetőségek, amiket így kihasználhatnánk, vagy lenne mondjuk az iskolában ez az áhított mit tudom én milyen szoba, ahol be tudsz ülni és leheversz, vagy amit tudunk Svédországból vagy Finnországból, ott gyakorlatilag elkávézgatnak és heverésznek az emberek. Azt gondolom, hogy az iskolai struktúráknak a felépítése abszolút nem ilyen mentálhigiénés segítő, támogató, vagy mentálisépség-megőrző. Tehát akkor én azt gondolom, hogy nem kapunk semmiféle segítséget. (Tara)

[...] mintha robotok lennének, akik most nem az iskola épületében nyomogatjuk az Enter gombot, miközben erről van szó. Egy kicsit azt érzem, hogy onnan elindítva az egészet, hogy itt mindenki okoskodik, csak az érintetteket nem kérdezték meg semmiről az ég egy adta világon. Onnantól kezdve nem beszélhetünk arról, hogy bárkinek is számít a mi mentális egészségünk. (Nadin)

Az oktatás magasabb szintjeiről érkező segítséggel kapcsolatban kiderült, hogy a megkérdezettek meglehetősen önállóak, azonban autonómiájukat a kényszer szülte. A terhek és a segítség összekapcsolásaként említésre kerültek az intézményben április közepétől bevezetett, úgynevezett „csendes napok”, melyek lényege, hogy a tanárok hetente egyszer nem tartanak szinkron online órákat, hanem lehetőséget adnak arra, hogy a diákok behozzák lemaradásaikat, illetve a saját tempójukban haladjanak önálló munkára szánt feladataikkal, megkapva a lehetőséget arra, hogy üzenetben tartsák a kapcsolatot a tanárokkal, nem pedig online értekezletben. Ezt Tara külön kiemelte pozitív kezdeményezésként az iskolavezetés részéről, ami arra is enged következtetni, hogy fontos, hogy az oktatásirányításban ténykedők érzékenyek voltak az oktatás legalacsonyabb szintjén tapasztaltakra, és azt reflektálva alakították a mindennapi gyakorlatot.

Az iskolapszichológus ezzel szemben azt emelte ki, hogy a Magyar Pszichológiai Társaság, tehát egy feljebbvaló szerv milyen segítséget nyújt az iskolai mentális segítőknak. Emellett azonban azt ő is megemlítette, hogy ha több célzott segítséget kap, akkor hamarabb, célirányosabban tud workshopokat tartani nemcsak a kollégáknak, ahogyan azt a tavasz második felében egy online relaxációs csoport indításával tette, hanem a diákoknak is.

Azzal kapcsolatban, hogy milyennek látják az oktatás jövőjét a digitális oktatást követően, a résztvevők összességében optimisták voltak (hasonló meglátásokhoz ld. Bailey és Hess 2020). Fölmerült annak lehetősége, hogy a személyes találkozók tanárok és diákok között egyfajta konzultációs lehetőséggé alakuljanak, illetve, hogy nőjön ezzel kapcsolatban a tanulók autonómiája. Megjelent azonban itt is, hogy térségenként nagy különbségek mutatkozhatnak meg ebben az átrendeződésben, ami egybevágott az iskolapszichológus meglátásaival is. Ő szintén meglehetősen pozitívan értékelte a visszatérést az iskola világába, azonban fenntartásokkal, kitérve arra, hogy különböző tényezők alakíthatják, hogy ez egy visszatérés a régihez vagy gyökeres átrendeződés (ld. Szokolszky és Komlósi 2015: 15).

Én azt gondolom, hogy lesz egy forgatókönyv, egy nagy öröm, a kezdeti találkozásnak a nagy öröme, és egy oldottság. Ebből lesz egy visszarendeződés arra, ami volt, és én azt gondolom, hogy viszont a tapasztalatokból meg az egymáshoz való hozzáférés az lehet egy bázisa annak, hogy egy lendületes munka haladjon tovább és menjen tovább. (Helga)

5. A kutatás korlátai

Jelen kutatás korlátai sokrétűek. Nem célja átfogó képet adni, hanem egy kialakult szituációt egy specifikus környezetben mélyebben megérteni – így a kontextus meghatározza a kutatási eredményeket. Emellett a résztvevők toborzási módjaiból fakadóan (kényelmi, illetve koncentrált mintavétel) elképzelhető, hogy bizonyos nézetek túlsúlyba kerültek: mivel mind az írásos, mind a szóbeli interjú önkéntes alapú volt, a résztvevőket bizonyosan jellemezte egyfajta külön érdeklődés a téma iránt, hiszen energiát fektettek abba, hogy adatot szolgáltatassanak – ily módon bizonyos negatív vélemények, érdektelen hangok nem föltétlenül jutottak szerephez, noha elképzelhető, hogy a kontextus megértését segíthették volna. További korlát, hogy a harmadik fázis résztvevőit nyelvtanárookra szűkítettem; más tárgyakat tanító pedagógusok esetén más eredményeket is hozhat egy vizsgálódás. Végezetül pedig limitálja az eredmények érvényességét az adatfelvétel módja szintén a harmadik szakaszban: mivel a szóbeli interjúk online zajlottak, ez a nonverbális kommunikációt és ennek révén az interjú gördülékenységét (és ezáltal elmélyülését) korlátozhatta.

6. Összegzés, további kutatási irányok

A kutatás három kérdésre keresett választ. A nevelő-oktató munkát végzők nehézségeivel kapcsolatban kiderült, hogy a helyzet sokrétű, a munkaterhek több szempontból nőttek a távolléti oktatás idején, elsősorban a sok ismeretlen tényező, a visszajelzés hiánya, a módszertani támogatás hiánya, az időbeosztás felborulása miatt, melyek egyúttal azt eredményezték a válaszadóknál, hogy a privát és szakmai életük a korábbiaknál jobban egybemosódott.

Ezenkívül kitűnik a résztvevők visszajelzéseiből, hogy úgy érzik, nem kapták meg azt a fajta és mennyiségű segítséget az oktatás felsőbb szintjeiről, amelyre szük-

ségük lett volna a saját mentális egészségük megőrzéséhez, illetve a diákok támogatásához az iskolabezárásokkor. A támogatás a legtöbb esetben horizontális volt, azaz kollégáktól érkezett, illetve a magánélet egyes szereplőitől.

A COVID–19 okozta távolléti oktatás hatásaival kapcsolatban a résztvevők véleménye vegyes: mindnyájan azt gondolják, hogy a helyzet hozta előnyök egy része megmaradhat, azonban ezek általános mivoltában az ország térségei, a különböző iskolák között kételkednek; a szóbeli interjúkban az is elhangzott, elképzelhető, hogy a pedagógusok a helyzet elmúltával régi szokásaikhoz térnek majd vissza.

A fentiek fényében további kutatási irányok is kirajzolódnak. Minthogy az eredmények kontextus-specifikusak, érdemes volna ugyanezeket a kérdéseket másik intézményben, más szocioökonómiai adottságokkal is megvizsgálni, különösen azért, mert a pedagógia számára is gazdagabb iránymutatást adhatna egy esetleges összehasonlítás. Emellett az interjúk tanulsága, hogy a pedagógusok nem feltétlenül ismerik azokat a forrásokat, ahonnan segítségre számíthatnak, hiszen bizonyos segédanyagok sem feltétlenül jutottak el hozzájuk. Így érdemes azt is vizsgálni, milyen csatornákon keresztül tájékozódnak a tanárok egy újonnan kialakult oktatási helyzetben, illetve a kutatáson túl érdemes módokat találni arra, hogy a meglévő támogatás szélesebb körben elérhető legyen a pedagógusok számára, például szakmai közösségekben, nem csupán önkéntes alapon szerveződő csoportokban szociálmédia-felületeken. Ezzel összhangban érdemes az iskolapszichológusi, illetve mentálhigiénés segítői rendszert vizsgálat alá venni és szervezettségét megerősíteni (ld. Szőke-Milinte Edit interjút Marlok Zsuzsával 2013). Mindezek mellett az is fontosnak tűnik a vizsgált intézmény úgynevezett csendes napjainak jó gyakorlatából, hogy az egyes iskolákon belül az iskolavezetés és a tantestület között aktív legyen a kommunikáció, és gyakori az igényfelmérés. Végezetül, minthogy egyes szakértők arra figyelmeztetnek (ld. Daniel 2020), hogy a pandémia második és harmadik hullámával is számolnunk kell, kiemelt jelentőségű, hogy a kényszerhelyzet miatt digitális munkarendbe és izolációba szorult oktatási szereplők lehetőségeket kapjanak arra, hogy a veszélyhelyzet maradványait szakmai segítséggel feldolgozhassák.

Irodalom

- UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> (Letöltve: 2020. június 17.)
- Bailey, John P. – Hess, Frederick M. 2020. *A blueprint for back to school*. American Enterprise Institute.
- Boettcher, Judith V. – Conrad, Rita-Marie 2010. *The online teaching survival guide: simple and practical pedagogical tips*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks, Samantha K. – Webster, Rebecca K. – Smith, Louise E. – Woodland, Lisa – Wessely, Simon – Greenberg, Neil – Rubin, Gideon James 2020. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet* 395/10227, 912–920. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30460-8).

- Burner, Tony 2018. Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring* 1/1, 122.
<https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- David, Susan 2016. *Emotional agility: get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. New York: Avery. An imprint of Penguin Random House.
- Daniel, John 2020. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*. UNESCO IBE. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Denzin, Norman K. 1989. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Diop, Mame Omar – Jain, Tarush 2020. COVID-19 crisis sheds light on the need for a new education model. UNESCO. Letöltve: 2020. június 18. <https://en.unesco.org/news/covid-19-crisis-sheds-light-need-new-education-model>.
- Fredrickson, Barbara L. – Cohn, Michael A. – Coffey, Kimberly A. – Pek, Jolynn – Finkel, Sandra M. 2008. Open hearts, build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology* 95/5, 1045–1062.
<https://doi.org/10.1037/a0013262>.
- Fullan, Michael 2007. *The new meaning of educational change*. (4th ed.) New York: Teachers College Press.
- Glaser, Barney G. – Strauss, Anselm L. 1967. *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goleman, Daniel – Senge, Peter 2014. *The triple focus: a new approach to education*. Florence, MA: More Than Sound.
- Lee, Sherman A. 2020. Measuring coronaphobia: the psychological basis of the Coronavirus Anxiety Scale. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 33. <https://doi.org/10.14744/dajpns.2020.00069>
- Milman, Evgenia – Lee, Sherman A. – Neimeyer, Robert A. 2020. Social isolation and the mitigation of coronavirus anxiety: The mediating role of meaning. *Death Studies* 1–13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1775362>
- Pu, Haifeng 2020. Implementing online ELT in the time of crisis: ordeal or opportunity? *ELT Journal* 74/3, 345–348. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa030>
- Shirley, Dennis 2016. How to lead educational change. *Journal of Educational Change* 17/3, 281–285. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9281-9>
- Szokolszky Ágnes – V. Komlósi Annamária 2015. A „reziliencia-gondolkodás” fel-emelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia* 15/1, 11–26. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.11>

- Szokolszky Ágnes – Palatinus Kinga – Palatinus Zsolt 2015. A reziliencia mint komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága. *Alkalmazott Pszichológia* 15/1, 43–60. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.43>
- Szőke-Milinte Edit 2013. április 17. *A pedagógusok lelki egészségvédelme: Szükségletek és gyakorlati tapasztalatok*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/pedagogusok_lelki_egeszsegvedelme?itemNo=1 (Letöltve: 2020. június 21.)
- Vámos Ágnes 2001. A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* 101/1, 85–108.
- Vámos Ágnes 2003. Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra* 13/4, 109–112.

Felhasznált irodalom

- How teenagers can protect their mental health during coronavirus (COVID-19). 6 strategies for teens facing a new (temporary) normal.* (2020. március 20.) UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/how-teenagers-can-protect-their-mental-health-during-coronavirus-covid-19> (Letöltve: 2020. április 27.)
- Interim briefing note addressing mental health and psychosocial aspects of covid-19 outbreak, version 1.5.* (February 2020). IASC Reference Group on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings. <https://interagencystandingcommittee.org/iasc-reference-group-mental-health-and-psychosocial-support-emergency-settings/interim-briefing> (Letöltve: 2020. április 20.)
- Gyakran ismételt kérdések a tantermen kívüli, digitális munkarendről.* (n.d.) Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/GYIK (Letöltve: 2020. április 26.)
- Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak.* (2020. március 18.) World Health Organization. <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf> (Letöltve: 2020. április 22.)
- Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez.* (2020. április 9.) Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/ tantermen kívüli, digitális munkarendhez (Letöltve: 2020. április 26.)
- Resources for Parents and Teachers: Motivating & supporting children during remote learning.* (30th March 2020). UNESCO Beirut. <https://en.unesco.org/news/resources-parents-and-teachers-motivating-supporting-children-during-remote-learning> (Letöltve: 2020. április 27.)