

# „Mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk” – Általános iskolai pedagógusok online oktatásra való átállással kapcsolatos megélésének és kapcsolattartásának jellemzői a COVID-19-világjárvány idején

*A COVID-19-világjárvány komoly kihívást jelentett a pedagógusok számára 2020 tavaszán, hiszen egyik napról a másikra kellett jelenléti oktatásról online oktatásra váltaniuk. Ez a fokozott terhelés hatással volt a pszichés jóllétükre, valamint a diákokkal és a szülőkkel ápolott kapcsolatuk alakulására is. Fontos volt számukra a visszajelzések szerepe, továbbá ők is igyekeztek szakmai és emberi segítséget nyújtani. Ahogy az interjúkban fogalmaztak: „mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk”.*

## Bevezetés

A SARS-CoV-2 új típusú koronavírus okozta világjárvány jelentős hatást gyakorolt az oktatásra, valamint annak szereplőire minden járvány sújtotta országban (ld. pl. Ferdig és mtsai, 2020; Chan és mtsai, 2021; Jelińska és Paradowski, 2021; Lau és mtsai, 2022; Besonia és Magnate, 2022; Zewude és mtsai, 2023). Magyarországon 2020 tavaszán kijárási korlátozásokat vezettek be, és szükségessé vált az iskolák bezárása is: 2020. március 13-án (pénteken) bejelentették, hogy az intézményeknek március 16-tól (hétfőtől) digitális távoktatásra kell átállniuk. A pedagógusoknak tehát egy hétféle állt rendelkezésükre ahhoz, hogy a tantermen kívüli digitális munkarendhez igazodjanak.

## Elméleti háttér

### *A COVID-19-világjárvány és az online oktatás*

Amellett, hogy a pedagógusoknak, szülőknek és diákoknak rövid idő állt rendelkezésükre az online oktatásra való átállásra, bizonytalan ideig tartó iskolabezárásra kellett felkészülniük, majd Európában hosszú időtartamúnak tekinthető online oktatásra került sor (ilyen huzamosabb idejű iskolabezárásra a II. világháború vége óta nem volt példa) (Varga, 2021). A pedagógusok szerepe jelentős volt ebben a rendhagyó helyzetben, az ő adaptálódásuk meghatározó volt az online oktatásra való átállás sikerességét tekintve (N. Kollár, 2021). A pedagógusok eleve nagyfokú stressznek, valamint a kiégés-szindróma veszélyének vannak kitéve (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Mihálka és Pikó, 2018). A járványhelyzet, valamint az átállással és az online oktatással járó új nehézségek, váratlan

stresszfactorok pedig potenciálisan növelték ennek veszélyét (Walter és Fox, 2021), hiszen magas munkaóráik és munkaterheik jelentősen megnöttek, érzelmileg kimerültek voltak (pl. az órákra való többletkészülés okán) (N. Kollár, 2021; Lau és mtsai, 2022). Különösen az óvodás és általános iskolás gyermekek távoktatása jelentett nagy megterhelést (Hvas és Aller, 2020, idézi Jelińska és Paradowski, 2021), a technikai problémák itt éreztették leginkább hatásukat, valószínűsíthetően a saját eszköz hiánya, illetve az önálló IKT-eszközhasználat korlátai és nehézségei miatt (Szabó és mtsai, 2021).

Az eredményes online oktatás komoly előkészületeket és tervezést igényel, azonban a pandémiás tanulás (*pandemic learning*) sajátossága éppen az, hogy a virtuális tanulást egyik napról a másikra kell megvalósítani, nincs idő és lehetőség annak megtervezésére (Robinson-Neal, 2021). Az, hogy a pedagógusok mennyire alkalmazzák a digitális technikákat óráikon, hatással lehet az online tanulásra való átállás rugalmasságára, sikerességére is (Duraku és Hoxha, 2020). Magyarországon azonban a pandémia előtt csekély mértékben alkalmazták digitális technológiát az iskolákban (Czirfusz és mtsai, 2020). A pedagógusok folyamatos tanulása, szakmai fejlődése mellett a járványhelyzetben kiemelten fontos volt az is, hogy jól kezeljék a bizonytalanságot, a felmerülő problémák kezelésére autonóm módon hozzanak döntéseket, valamint intézményi támogatással bírnak (Vámos és mtsai, 2020; Lendvai és mtsai, 2021a).

### *A pedagógus-diák-szülő kapcsolat*

Az online oktatás folyamatos technikai kihívásai mellett a diákokkal és a szülőkkel való kommunikáció és együttműködés is az átállás fontos aspektusa volt (Duraku és Hoxha, 2020). Az együttműködésnek a pedagógusok szerint hangsúlyos szerepe van a pedagógus-diák (Fehérvári, 2016), valamint a szülőkkel való kapcsolattartásban is (Lendvai és mtsai, 2021a). A pedagógus szerepe azért is jelentős, mert többek között az általa alkalmazott konfliktuskezelési és problémamegoldási módokat is másolhatják diákjai (ld. pl. Lendvai és mtsai, 2018; Lendvai és mtsai, 2019; Lendvai és mtsai, 2021b), amely a világvárvány miatti kritikus helyzetben is kulcsszerephez juthat. A pandémiával járó társas izoláció a különböző korosztályokat képviselő diákokra ugyanúgy negatív hatást gyakorolt (ld. pl. Sadiq, 2020), az online oktatás során a diákok egy részéről nem volt információjuk a pedagógusoknak, néhány – ideiglenesen – lemorzsolódó diák nem vett részt az átállást követő oktatásban (Lannert, 2022).

A diákok mellett a szülők is nagyfokú szorongást és bizonytalanságot éltek meg, ezért a pedagógusok a diákok mellett az ő megnyugtatójukra is törekedtek (Daniel, 2020). Az online oktatás sikerességében meghatározó a szülők szerepe, amely részvétel azonban fokozott stresszel jár (Maspul és Amalia, 2021). A szülők elégedetlensége, illetve a velük való elégtelen kommunikáció a pedagógusok számára is stresszforrást jelenthet (Szelezsánné Egyed, 2016), de a pandémia alatt a pedagógusok a szülőkkel való kommunikációt a korábban jellemzőnél jobbnak érezték (N. Kollár, 2021). A világvárvány – valamint az annak okán alkalmazott online oktatásra való átállás – tehát az oktatás szereplőire erőteljes hatást gyakorolt: a bizonytalanság, illetve a helyzet megkívánta gyakorlat és példák hiánya hatással volt a pedagógusokra, a diákokra és a szülőkre is. A pedagógusoknak ebben a különösen terhelt időszakban a szükséges és megfelelő támogatás nélkül kellett helytállniuk úgy, hogy a technikai problémákat is át kellett hidalniuk (ld. pl. Lendvai és mtsai, 2021a; Szabó és mtsai, 2021). Ezért jelen vizsgálat célja volt az eddigi – jellemzően kvantitatív – kutatások mellett egy, a korábbi eredményeket kvalitatív módszerrel árnyaló vizsgálattal feltárni, hogy milyen élményeik voltak a pedagógusoknak a COVID-19-világvárvány miatt bekövezett online oktatással kapcsolatban. Célunk volt megvizsgálni, hogy a pedagógusok hogyan élték meg az online oktatásra való átállást, valamint hogyan értelmezték a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását.

## A saját kutatás bemutatása

### *Módszer*

Annak érdekében, hogy az egyének megélt tapasztalatait kellő mélységben és részletekkel megismerhessük, interpretatív fenomenológiai analízist (IPA) alkalmaztunk. A módszer olyan feltáró jellegű vizsgálatok elvégzésére alkalmas, amelyekben fontos az egyéni tapasztalatok aprólékos elemzése, és amelyek középpontjában az interjúalanyok saját interpretációi állnak (Smith és mtsai, 2009; Rác és mtsai, 2016; Oxley, 2016; Kassai és mtsai, 2017 alapján). A vizsgálat során a mintaválasztás, az adatgyűjtés és az interjúk elemzése is az IPA módszerének megfelelően zajlott. Vizsgálatunk célja a Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozásain részt vevő ugyanazon fővárosi intézmény pedagógusainak COVID-19-világjárvány közben tapasztalt megélésének feltárása volt. Kutatási kérdésünk – a választott módszernek megfelelően – nyitott és exploratív volt, a fenomenológia tárgyának kibontására irányult (Smith és mtsai, 2009). Kutatási kérdésünk kétszintű volt (Smith és mtsai, 2009) és a folyamatra fókuszált, mellyel célunk volt feltárni, hogy az interjúalanyok hogyan értelmezik saját tapasztalataikat (Rác és mtsai, 2016): Milyen élményeik vannak a pedagógusoknak a COVID-19-világjárvány miatt bekövetkezett online oktatással kapcsolatban? Hogyan értelmezik a pedagógusok a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását? Az interjúk felvételére 2020. április 14–22. között került sor telefonon. Körülbelül 1 órás interjúkat készítettünk az interjúalanyok interpretációinak megismerése céljából. A kérdések az itt bemutatott témákon túl érintették továbbá a szervezet, az intézmény, a vezetőség és a kollégák helyzetben játszott szerepét is, melyekre a területi korlátok miatt jelen tanulmányban nem térünk ki (bővebben ld. Lendvai és mtsai, 2021a). A ToBe nemzetközi projekt, valamint az azt vezető egyesület, a Nyitott Kör a kutatás megvalósításához nem igényelt kutatásetikai engedélyt. Azonban szükségesnek tartottuk, hogy a kutatás az ELTE PPK kutatásetikai eljárásának megfelelő fázisokon menjen keresztül. Ennek érdekében tájékoztatót küldtünk ki az adott intézmény pedagógusainak, majd a részvételbe beleegyező személyek aláírták az ezzel kapcsolatos nyilatkozatot. Megismerték a kutatás menetét, kérdéseikre választ kaphattak, majd hozzájárultak a vizsgálatban való részvételhez, valamint a hanganyagok rögzítéséhez is. A nyilatkozat tartalmazta azt is, hogy anonimitásukat biztosítjuk, a nevüket, illetve az azonosításukra alkalmas egyéb adatokat nem tesszük közzé.

### *Minta*

A célzott mintavétel során az IPA-nak megfelelően kis elemszámmal és homogén mintával dolgoztunk (Smith és mtsai, 2009; Oxley, 2016), hiszen az interjúalanyok ugyanazon fővárosi általános iskola pedagógusai voltak, illetve mindannyian részt vettek a Nyitott Kör színházi nevelési foglalkozássorozatán, az egységes kontextust pedig az intézmény COVID-19-világjárvánnyal kapcsolatos viszonyulása adta (Pietkiewicz és Smith, 2014). A felkeresett 8 pedagógust a megfigyelt színházi nevelési foglalkozásokon mutatott aktív jelenléte miatt választottuk ki, közülük 6 fő vállalta az interjúk kutatásban való részvételt. A kiválasztás során figyelembe vettük továbbá, hogy a résztvevők képviseljék úgy az osztályfőnökök, mint a szaktárgyat és készségtárgyat oktató pedagógusok csoportját. Az anonimitás biztosítása érdekében álneveket használunk, valamint konkrétan nem nevezzük meg az interjúalanyok által tanított tantárgyakat. Az interjúalanyok átlagéletkora 39,2 év volt (legfiatalabb: 34 év, legidősebb: 45 év), 5 nő és 1 férfi vett részt a vizsgálatban. A résztvevők közül 5 fő Budapesten élt az interjú felvételekor, míg 1 fő az

agglomerációban. A megkérdezett pedagógusok közül 2 fő tanított alsó tagozaton, 3 fő felső tagozaton, 1 fő pedig alsó és felső tagozaton is. Az interjúalanyok közül 2 fő volt ez idő alatt osztályfőnök, 4 fő nem, illetve 2 fő tanított szaktárgyat (1 fő – többek között – olyan, a vírushelyzetben jelentősebbé vált természettudományos tantárgyat is, amelyen a vírusról tudott beszélgetni a diákokkal), 2 fő készségiárgyat, 2 fő pedig szaktárgyat és készségiárgyat is (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. Minta

| Név    | Életkor | Tantárgy típusa           | Osztályfőnök | Tagozat               |
|--------|---------|---------------------------|--------------|-----------------------|
| Dóra   | 45      | szaktárgy                 | nem          | felső tagozat         |
| Petra  | 39      | készségiárgy              | nem          | alsó és felső tagozat |
| Kitti  | 34      | készségiárgy              | nem          | felső tagozat         |
| Ferenc | 40      | szaktárgy                 | nem          | felső tagozat         |
| Emese  | 42      | szaktárgy és készségiárgy | igen         | alsó tagozat          |
| Frida  | 35      | szaktárgy és készségiárgy | igen         | alsó tagozat          |

### Eredmények

Az elemzés során főtémakeént azonosítottuk az „átállást” (A), amely alá „az intézményi támogatás hiánya” (A1), „a kezdeti nehézségek alakulása” (A2), „az átállás pozitív hatása a kiégésre” (A3) és „a tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései” (A4) kibontakozó témák kerültek. „A diákokkal való kapcsolat alakulása” (B) főtémake kibontakozó témái közé „az eltérő beosztások azonos szerepe” (B1), „a fizikai kontaktus hiánya és az elválás” (B2) és a „lemorzsolódás” (B3) tartoztak. „A szülőkkal való kapcsolat” (C) főtémake pedig „a szülői túlterheltség észlelése és kezelése” (C1), valamint „a szülőkkal való kapcsolat alakulása” (C2) kibontakozó témákból állt (2. táblázat).

2. táblázat. Főtémakek és kibontakozó témák

| Főtémakek                                                                               | Kibontakozó témák                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A, Átállás – „totálisan ránk van bízva”</b>                                          | A1, Az intézményi támogatás hiánya – „semmit nem kaptunk”                                                 |
|                                                                                         | A2, A kezdeti nehézségek alakulása – „lassan megszoktuk ezt a helyzetet”                                  |
|                                                                                         | A3, Az átállás pozitív hatása a kiégésre – „másfajta kreatív munka”                                       |
|                                                                                         | A4, A tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései – „most nem mi vagyunk a fontosak”                    |
| <b>B, A diákokkal való kapcsolat alakulása – „mindig megkérdezem, hogy ki hogy van”</b> | B1, Az eltérő beosztások azonos szerepe – „segíteni a gyerekeket”                                         |
|                                                                                         | B2, A fizikai kontaktus hiánya és az elválás – „nagy szívfájdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni” |
|                                                                                         | B3, Lemorzsolódás – „sokan meg nem jönnek ezzel a lehetőséggel”                                           |
| <b>C, A szülőkkal való kapcsolat – „írtak, hívtak, minden”</b>                          | C1, A szülői túlterheltség észlelése és kezelése – „megzöldülnek a szülők is”                             |
|                                                                                         | C2, A szülőkkal való kapcsolat alakulása – „most meg így köszönik, és ez nagyon jó”                       |

*Átállás – „totálisan ránk van bízva”*

Az intézményi támogatás hiánya –  
„semmit nem kaptunk”

A világvjárvány első hulláma során a pedagógusok úgy érezték, rövid idejük volt átállni az online oktatásra mind gyakorlati, mind lelki szempontból, ami miatt számos váratlan nehézséggel kellett szembenézniük, és ami fokozta érzelmi megterhelésüket. A jelenléti oktatás felfüggesztéséről szóló igazgatói e-mailt a pedagógusok hétvégén kapták meg azzal, hogy hétfőn be kell menniük az intézménybe, és ez az „egyik napról a másikra” [Petra] történő átállás szorongást váltott ki belőlük. A megbeszélésen az igazgató egy-egy számukra nagyon rövid, konkrét iránymutatásokat nem tartalmazó tájékoztatást tartott, ahol „nem volt egy-két megnyugtató szó” [Petra]. Elmondták, hogy kezdetben volt egy „mélypontunk” [Dóra], amikor megviselte őket az élettér beszűkülése, a kevés kontaktus, és számos példát említettek azzal kapcsolatban, hogy a kijárási korlátozás milyen területeken és módokon jelentett nehézséget számukra, miközben „nekünk is vigyázni kell azért a személyiségünkre” [Dóra], mert a világvjárvány okozta fokozott lelki terhelés nehézséget jelentett számukra magánemberként is. Az interjúalanyok számára tehát frusztráló volt, hogy nem hangzott el a pszichés jóllétükre vonatkozó kérdés sem az első tájékoztatón, sem később, illetve konkrét információkat és támogatást, „semmiféle mankót vagy ötletet” [Kitti] sem kaptak. Az információhiány bizonytalansággal, „szorongással”, a magára hagyottság és a kontrollvesztés érzésével töltötte el őket. Úgy érezték, minden az ő döntésükön múlik; hogy „totálisan ránk van bízva” [Kitti] a helyzet megfelelő kezelése. Elmondásuk szerint az általános, Krétát bemutató tájékoztató helyett inkább arra lett volna szükségük, hogy tájékozódhassanak a használható platformokról, illetve egy olyan kiinduló alapelvre/útmutatóra, amely szerint egységesen kezdhettek volna el dolgozni, így magabiztosságot és a helyzet feletti kontroll birtoklását érezve.

A kezdeti nehézségek alakulása – „lassan megszoktuk ezt a helyzetet”

Az információhiány mellett az első két hét nehézségeit több tényező fokozta, amelyeket a megkérdezett pedagógusok a hetek során jellemzően intézményi beavatkozás és támogatás nélkül oldottak meg. Ilyen volt a családi élet, a saját gyermekek tanulásának összehangolása a diákok online oktatásával, a férj/feleség munkavégzésével, melyet részben szintén gyorsan megoldandó többletteleherként éltek meg az interjúalanyok. Azonban az otthonról történő munkavégzés a „könnyebb időbeosztás” [Ferenc] miatt egyszerűsítette

*A világvjárvány első hulláma során a pedagógusok úgy érezték, rövid idejük volt átállni az online oktatásra mind gyakorlati, mind lelki szempontból, ami miatt számos váratlan nehézséggel kellett szembenézniük, és ami fokozta érzelmi megterhelésüket. A jelenléti oktatás felfüggesztéséről szóló igazgatói e-mailt a pedagógusok hétvégén kapták meg azzal, hogy hétfőn be kell menniük az intézménybe, és ez az „egyik napról a másikra” [Petra] történő átállás szorongást váltott ki belőlük. A megbeszélésen az igazgató egy-egy számukra nagyon rövid, konkrét iránymutatásokat nem tartalmazó tájékoztatást tartott, ahol „nem volt egy-két megnyugtató szó” [Petra].*

is az interjúalanyok életét azzal, hogy úgy érezték, több kontrolljuk és nagyobb szabadságuk van az elvégzendő feladatok ütemezése terén, és több időt tölthetnek családtagjaik körében. Ez a fajta – kényszerű – elszigeteltség néhányuknak szinte „pihentető volt” [Petra], ugyanakkor azt is elmondták, hogy azt az általánosnak vélt megélést, hogy „lelassul a világ” [Dóra], egyáltalán nem tapasztalták, sőt számos többletmunkával járt ez az új élethelyzet.

Emellett több esetben kihívást jelentett a digitális világ és eszközök ismeretének hiánya; az, hogy „nagyon nem ismerem az informatikai részét” [Frida] a nem jelenléti oktatásnak. Így az interjúalanyok számára jellemzően „kemény volt” az online oktatásra való átállás és az ahhoz szükséges digitális tudásanyag elsajátítása. Volt olyan megkérdezett pedagógus, aki a járványidőszak első, még jelenléti oktatásban folyó időszakától kezdve számított az iskolák bezárására, készült arra, hogy hogyan tudna hatékonyan működni a távoktatásban. Ennek részeként ügyelt arra, hogy a „gyerekeknek mindenképp adjak még osztályzatokat” [Emese], gördülékenyebbé téve a diákok és saját maga számára is az átállást. Azonban minden lehetséges felkészülés ellenére ez az érintett pedagógus is úgy érezte, hogy ez egy „szorongató időszak” [Emese] volt. Az a pedagógus pedig, aki az első héten még „lelkesezéssel tele volt” [Kitti], kreatívnak érezte magát, és úgy gondolta, hogy technikailag fejlődhet, később úgy látta, hogy a „technikai feltételek” nem adták mindenkinél, ami negatív hatással volt a kezdeti motiváltságára.

#### Az átállás pozitív hatása a kiegészre – „másfajta kreatív munka”

Az online oktatásra való váltás negatív következményei mellett a kiegészre gyakorolt kedvező hatásokat is azonosították a megkérdezett pedagógusok. Az interjúalanyok számára fontos volt, hogy az átállás épp a tavaszi szünet környékére esett, így lehetőségük volt végiggondolni a történeteket, és a megszokottól eltérő módon, de egy kicsit pihenni is. Úgy érezték, hogy erre általában is nagy szükségük van már a tanév ezen időszakában, mert az oktatási szünetek jelentik számukra a gyors és hiánypótló regenerálódást, illetve az iskolától való eltávolodást. Ez jelen esetben azt jelentette, hogy a tavaszi szünet ideje alatt kellett megismerkedniük az új, közös online felülettel is. Az interjúalanyok életében tehát a járványtól függetlenül is vannak olyan „időszakok, amikor nehezebb” [Petra], és nehezebben élnek meg a szünetet követő visszaállásokat. Az ilyen időszakokat a „gyász-munkához” [Petra] hasonlították, mert érzésük szerint „abból a szabadságból, abból az örömből [...] hirtelen beleugrani” az oktatásba megterhelő, és jellemzően igyekeznek a következő szünetig „kibírni”, miközben „mindig mélypontjaim vannak” [Petra]. Emiatt is időről időre megfogalmazódik bennük a pályaelhagyás lehetősége: „na jó, én befejeztem, [...] én már nem is tudok mit adni már magamból, én engem leszívtak” [Petra]. Erőteljesen megjelent tehát az interjúkban a kiegész veszélye, a pihenésre való igény mellett a „motiváció” elvesztése az „évek során”; az, hogy gyakran azt érzik: „nem tudok pedagóguspályából fejlődni” [Emese].

Ehhez képest jelenthetett új impulzust az online oktatással megjelenő „másfajta kreatív munka” [Petra] azok számára, akik előtte többször észlelték már azt, hogy motivációjuk csökkent, kimerültek, és/vagy közel álltak a kiegészhez. Petra és Emese mellett kezdetben Kitti is jelentős hatásnak érezte ezt. Emese megfogalmazta, hogy számára a gyors digitális átállás, az azzal kapcsolatos tudás elsajátítása, továbbá az új formák megismerése – a többletterhek okozta nehézségeken túl – inspiráló is volt: „baromi motivált lettem, tehát ennyit én nem készültem órákra, mint most. És mert érdekel, mert jól akarom csinálni, és akarok digitálisan is fejlődni”. Elmondta, hogy a korábbi kiegész közeli állapot megviselte, az érzés, hogy „ugyanígy leszek még tíz év múlva is [...]”. És most meg legalább van valami fejlődés, valamit tanulok, ami szükséges lesz, ami fontos”. Tehát egyes esetekben kifejezetten pozitívan hatott az új, kreatív feladat, a tanulás lehetősége,

a megoldási módok keresése, és az, hogy a korábban a digitális technikákban kevésbé jártas résztvevők úgy érezhették, hosszú távon is hasznos tudást szerezhettek meg.

A tantárgyak prioritizálásának egyéni megélései –  
„most nem mi vagyunk a fontosak”

A nem szaktárgyakat tanító interjúalanyok jellemző közös megélése szerint a készségtárgyak a járványhelyzet alatt hangsúlyozottan nem töltöttek be jelentős szerepet, és mindannyian a matematikát nevezték meg fontos tantárgyként. Az interjúalanyok egyik kiemelt célja volt, hogy mentesítsék a szülőket és a diákokat úgy, hogy az általuk is kevésbé hangsúlyosnak tartott tantárgyak feladatait könnyítették, vagy elvégzésüket választhatóvá tették: „Mert tényleg most itt a legfőbb cél, hogy a minimumot átadjuk, ne terheljünk meg nagyon senkit” [Kitti]. Ugyanakkor elmondták, hogy szerintük eközben a pedagógusok „görcsölnek, és igazolni akarják, hogy ők dolgoznak, [...] félnek, hogy nem kapnak majd fizetést” [Emese], ha nem a korábbi elvárásokat közvetítik a diákok felé. A bizonytalanság és az információhiány negatív hatásai tehát a feladatok összeállítása és az elvárások megfogalmazása terén is megjelentek, frusztrációt keltve az interjúalanyokban. Egyes készségtárgyat tanító pedagógusokra emellett – minden szándékuk és pozitív attitűdjük ellenére – negatívan hatott vissza a prioritizálás, megkérdőjelezve saját pedagógusi szerepüket és létjogosultságukat azáltal, hogy úgy érezték, „most nem mi vagyunk a fontosak, tehát nem mi, készségtárgyak” [Petra]. Ugyanakkor minden tárgy kapcsán megfogalmazták, hogy a helyzettől függetlenül azért még „elvárja az ember, hogy csinálják” [Ferenc], miközben fontosnak tartották figyelembe venni azt is, hogy a diákoknak más órákra szintén készülniük kell, illetve érzelmileg megterhelőbb időszakon mennek keresztül a tanulók is.

*A diákokkal való kapcsolat alakulása – „mindig megkérdem, hogy ki hogy van”*

Az eltérő beosztások azonos szerepe – „segíteni a gyerekeket”

Arról, hogy a pedagógusok milyen módon és mértékben tudják „segíteni a gyerekeket” [Dóra] a feldolgozásban, hogy ebben mi az ő szerepük, az interjúalanyok eltérően vélekedtek. A készségtárgyakat oktató pedagógusok nem érezték, hogy a diákok ki szeretnék „hiperventilálni [sic!] a bennük lévő dolgokat” [Petra]. Ennek ellenére észlelték, hogy „ez egy szakadék most nekik” [Frida], és néhány esetben (pl. Petra) igyekeztek mégis megeremteni a reflektálás lehetőségét. A helyzet egyik előnyeként élték meg, hogy online nem kizárólag az osztályközösség előtt volt lehetőségük a diákokkal kommunikálni, hanem „külön, személyesen” [Dóra] is üzeneteket tudtak váltani. Abban az esetben, amikor a tantárgyhoz jól illeszthető volt, hogy a pedagógus beszéljen a diákokkal a vírus addig ismert tulajdonságairól, az interjúalany már annak magyarországi megjelenésekor enyhíthette a diákokban felgyülemelő frusztrációt azáltal, hogy ismereteket osztott meg a témában. Más készségtárgyakat és szaktárgyakat tanító pedagógusok az online órákon kerítették alkalmat arra, hogy a diákok feltárhassák és feldolgozhassák a világvárvány által kiváltott félelmeiket és szorongásaikat (pl. „kiírják magukból” [Dóra]). Az interjúalanyok fontosnak tartották, hogy ilyen módon is segíthessék a diákokat a feldolgozásban, valamint ők maguk is többet megtudhassanak a tanulók és családjaik jóllétéről. Azok a pedagógusok, akik nem voltak osztályfőnökök, negatívmként élték meg, hogy nem tudtak diákjaikkal mélyebben „beszélgetni, levelezni”, így főként a feladatok révén kaphattak „képet róluk”; arról, hogy „melyik család hogy éli ezt meg” [Dóra]. Az osztályfőnökök szerepét megkülönböztetettnek érezték, mert szerintük ez a státusz a bizalomnak és a pedagógus-diák kapcsolatnak meghatározó eleme, „velük sokkal nyitottabbak,

közlekenyebbek” [Kitti]. A pedagógusoknak továbbá céljuk volt, hogy oldják a „feszültségeket” [Petra], és „valami pozitív tölteret” [Petra] is adjanak (így például „vicces képeket, humoros dolgokat” [Dóra] építettek a kiadott feladatokba és órákba, hogy azok „derüesebbek” legyenek).

A fizikai kontaktus hiánya és az elválás – „nagy szívfdajdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni”

A világjárvány előtti pedagógus-diák viszony átalakult, hiszen azt már teljes mértékben az online kapcsolat határozta meg. Az interjúalanyok számára a „személyes kontaktus” [Dóra] hiánya komoly nehézséget jelentett. Furcsának érezték, hogy „nem szemtől szemben vagyunk a gyerekekkel” [Ferenc], és azt, hogy „milyen csend van” az órákon [Dóra]. Emellett a „visszajelzés” [Dóra] teljes hiánya sokkal egyoldalúbb kommunikáció érzetét keltette bennük, mint amilyenek azt a jelenléti oktatás során érezték. Meghatározó volt az is, hogy az online oktatás előtti személyes kontaktus során lehetőségük volt a pedagógusoknak a padsorok között járva segíteni azt a diákot, „aki még ki se tudja nyitni, ha mondom, melyik oldalán”, illetve monitorozni, hogy éppen „mit csinál”, mert online „ki tudja, mit néz” [Emese].

A fizikai jelenlét mellett a fizikai kontaktus szerepe is hangsúlyos volt az alsó tagozaton tanító pedagógusok körében. Leginkább a „napi szintű kapcsolattartás [hiányzott]; hogy lássam őket, hogy megöleljem őket, hogy megdicsérjem őket” [Frida]. Úgy érezték, hogy a fiatalabb tanulók számára rendkívül fontos a fizikai kontaktus, az, hogy az iskolában „talán megöleljük, megsimogatjuk” [Emese] őket. Épp ezért jelentett komoly lelki megterhelést számukra a diákoktól való hirtelen elszakadás, a búcsú hiányának feldolgozatlanlansága, ami különösen a negyedik „végzősök” esetében vált nehézzé, hiszen „sokkal több szál vágódik el: érzelemben, kommunikációban, időben velük” [Petra]. Frida is megfogalmazta, hogy „nagy szívfdajdalmam, hogy tényleg így kell őket elengedni”, mert fontos volt számára az is, „ők hogy élnek ezt majd meg”, és mindenképpen szeretett volna a későbbiekben valami módon sort keríteni egy személyes búcsúra is, hogy „bennük is záruljon le, meg bennem is”. Ez a fajta lezáratlanlanság egyes esetekben komoly feldolgozási nehézséget jelentett a pedagógusok számára, Petra több esetben álmódott is azzal, hogy nem tudott a diákjaitól elbúcsúzni.

*A kapcsolatok átalakulása a pedagógusok szerint hatással lehetett a diákok részvételi hajlandóságára is. Arról, hogy mi állhatott a lemorzsolódások hátterében, sok esetben nem kaptak tényleges információt. Volt olyan diák, akivel az átállás óta teljesen megszűnt minden kapcsolatuk, míg más esetekben az érintett diákok némely pedagógusnál jelentkeztek, némelyeknél pedig nem: „nem jelentkeznek, miközben tudom, hogy egyébként meg aktívak” [Kitti]. Ezek a szelektív lemorzsolódások egyes pedagógusok önértékelésére destruktívan hatottak. Azonban általánosságban az interjúalanyok úgy vélték, hogy nem kizárólag a személyük, hanem a tantárgyak és a feladatok típusai is meghatározó szereppel bírtak az okok feltárása kapcsán, mert egyes tanórák és házi feladatok alkalmasabbnak bizonyultak. Előfordult, hogy egy jól megválasztott feladat segített a pedagógusnak kideríteni, hogy a korábban nem jelentkező diák „nincs jól” [Dóra].*



## Lemorzsolódás – „sokan meg nem jönnek ezzel a lehetőséggel”

A kapcsolatok átalakulása a pedagógusok szerint hatással lehetett a diákok részvételi hajlandóságára is. Arról, hogy mi állhatott a lemorzsolódások háttérében, sok esetben nem kaptak tényleges információt. Volt olyan diák, akivel az átállás óta teljesen megszűnt minden kapcsolatuk, míg más esetekben az érintett diákok némely pedagógusnál jelentkeztek, némelyeknél pedig nem: „nem jelentkeznek, miközben tudom, hogy egyébként meg aktívak” [Kitti]. Ezek a szelektív lemorzsolódások egyes pedagógusok önértékelésére destruktívan hatottak. Azonban általánosságban az interjúalanyok úgy vélték, hogy nem kizárólag a személyük, hanem a tantárgyak és a feladatok típusai is meghatározó szereppel bírtak az okok feltárása kapcsán, mert egyes tanórák és házi feladatok alkalmasabbnak bizonyultak. Előfordult, hogy egy jól megválasztott feladat segítette a pedagógusnak kideríteni, hogy a korábban nem jelentkező diák „nincs jól” [Dóra]. Esetében fény derült arra is, hogy nem olyan „megtartó család” [Dóra] áll mögötte, amely segítette volna őt. Minden interjúalany úgy vélte, hogy a lemorzsolódás kérdését nyitottan és rugalmasan kell kezelniük, hiszen „nem látunk bele a családok működésébe”, és ahol a home office mellett kell „két-három gyereket koordinálni, meg folyamatosan géphez juttatni, az biztosan komolyabb kihívás” [Ferenc].

Az interjúalanyok által gyakran használt kulcsfogalom a „türelmi idő” [Petra] volt mint olyan eszköz, melyet az első hetekben alkalmaztak. Ez alatt azt értették, hogy a tavaszi szünetet, illetve az új online rendszerre való átállást meg szerették volna várni a további lépések megtétele előtt, hogy időt adhassanak a családoknak. Még azokban az esetekben is törekedtek erre az empatikus megközelítésre, amikor a kapcsolatfelvétellel tett kísérletek kudarcba fulladtak. Elképzelhetőnek tartották, hogy – az iskola jellemzően jó anyagi státuszú családjai mellett – egyes diákok esetében mégis a technikai „hozzáférhetőséggel van a baj” [Kitti]. A pedagógusok feltételezték, hogy volt olyan diák, akinek a családjában nem rendelkeztek elegendő számú eszközzel. Emellett a nehezebb körülmények között élő diákok bevonódása az erős osztály- és szülői közösségeknek köszönhetően oldódhatott meg, melyek elősegítésében az osztályfőnökök közreműködésének jelentős szerepe volt. Emese elmondta, osztályfőnökként felajánlotta, hogy tartja majd a kapcsolatot a számítógéppel nem rendelkező diákjával, de a közösség összezárt, és a „szülők megoldották” a helyzetet: eszközt adtak az arra rászoruló tanulónak. Emese kiemelte, hogy az ő proaktivitásának és szervezőkészségének is köszönhetően jutott laptopozhoz az érintett tanuló. A pedagógusok tehát tekintettel voltak a technikai nehézségekre is. Abban az esetben pedig, ha egy tanuló nem fért hozzá a szükséges online felületekhez, akkor számára más, „játékos megoldást” [Petra] javasoltak a feladat teljesítésére, amely esetek azonban jellemzően többletmunkát jelentettek a pedagógusok számára.

*A szülőkkal való kapcsolat – „írtak, hívtak, minden”*

## A szülői túlterheltség észlelése és kezelése – „megzöldülnek a szülők is”

A megkérdezett pedagógusok az online oktatásra való átállás során jellemzően igyekeztek folyamatosan szem előtt tartani a diákok perspektívája mellett a szülőkéét is. A lehetőségek szerinti tehermentesítésük kiemelten fontos volt számukra. A kiadott feladatok, valamint az órai tananyag mennyiségének redukciójára törekedtek. Tekintettel voltak arra is, hogy a pedagógus „saját tantárgyát” ne „túlértékelve” [Petra] árássa el feladatokkal a diákokat, mert „nagyon leterhelik” őket azzal, ha a „logikusan” vállalható órai anyag többszörösét küldik ki, ami pedig hatással van a szülőkre is, akik „megzöldülnek” [Dóra] a túlterheléstől. Az interjúalanyok saját szülői tapasztalataikat is felhasználták

a COVID-helyzet kezeléséhez, de több esetben a diákok szülei is kérték a rugalmasságot és a kiadott feladatok minimalizálását. A pedagógusok figyelembe vették azt is, hogy a szülők nem képesített szakemberek, és ezért ügyeltek arra is, hogy „új anyagot ne adjak nekik” [Frida], differenciáljanak. Igény esetén tanácsokkal is elláttak egy-egy szülőt azzal kapcsolatban, hogy „hogyan magyarázza el” [Frida] a tananyagot.

A pedagógusok – különösen az osztályfőnökök – ezen felül a szülők érzelmi támogatásáért is felelősnek érezték magukat; feladatuknak tartották a szülők „nyugtató-sát” [Emese] is. Elmondták nekik, hogy „mindenki most egy sokkos állapotba került” [Emese], és majd együtt megoldják a felmerülő problémákat. Emese osztályfőnökként fontosnak tartotta ezt, mert az iskolabezárás elején a szülők rengeteg módon és fórumon keresték őt: „írtak, hívtak, minden”. Az interjúalanyok úgy érezték, „idegileg meg lelkileg” [Emese] megviselte a szülőket a járvány, és az ő pszichés tehermentesítésüket is feladatuknak érezték. Jellemző volt, hogy az osztályfőnökök számos megkereséssel szembesültek, mert ők jobban beleláttnak abba, „hogyan a szülőkkel mi megy, meg a családokban, meg a gyerekekkel” [Kitti].

A szülőkkel való kapcsolat alakulása –  
„most meg így köszönik, és ez nagyon jó”

Az interjúalanyok szerint a diákok szüleivel való kapcsolat ápolása elengedhetetlen volt az online oktatás során is. A pedagógusok gyakran visszaigazolást kértek a szülőktől a saját hatékonyságukra vonatkozóan arról, hogy „jól csinálom-e” [Frida]. A világiárvány alatt megváltozott a visszajelzések értékelése és súlyozása. A pedagógusok úgy érezték, hogy a rájuk vonatkozó elvárásoknak lehetetlen eleget tenni, és „azért vannak szülők, akik általában csak azt veszik észre, ha valamit ők negatívként élnek meg” [Dóra]. Az ilyen negatív visszajelzések erősen elbizonytalanították a pedagógusokat, kétségeik voltak arra vonatkozóan, hogy „mit nem csinálók jól” [Frida]. Az interjúalanyoknak szükségük volt a pozitív megerősítésre és az elismerésre, jólesett nekik, ha „szülő is, meg gyerek is... Hogy is mondjam? Megdicsér?” [Petra]. Úgy érezték, a korábbi évekhez képest most olyan szülők is köszönetet mondtak munkájukért, akik eddig „soha semmit” nem értékelték, „és most meg így köszönik. És ez nagyon jó” [Emese]. Az ilyen pozitív visszajelzések az interjúalanyok motivációját jelentősen növelték: „mi motiváljon, ha nem ez? Tehát végülis ez, ez fontos ebben a munkában, mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk” [Emese]. Emellett a szülőkkel való együttműködés csökkentette a szorongásukat is, azzal, hogy az intézményi támogatás hiánya ellenére velük „elkezdtek kialakítani” [Emese] az otthoni tanulás módját. A segítségnyújtás kölcsönös volt, mert a szülők több esetben segítettek az informatikai eszközök és programok telepítése kapcsán is, míg a pedagógusok lelki és szakmai támogatást nyújtottak számukra. A kapcsolattartásban azonban nehézséget jelentett, hogy „nincs tér meg idő, hanem csak úgy ott vagyunk, és mi is folyton válaszolunk, ők is folyton válaszolnak, és így nincs ennek se kerete, se vége, se semmi” [Dóra].

A megkérdezett pedagógusok hangsúlyozták, hogy az online oktatás alkalmas volt arra, hogy a „gyengébb tanulók” esetén „most látja a szülő azt, hogy a gyerekével mennyit kell foglalkozni”, „most vette észre azt, hogy igenis a gyereke nagyon le van maradva” [Frida]. Tehát olyan oldalát is láthatta a szülő a gyermekének és a vele való foglalkozás nehezítettségének, amelyet eddig csak a pedagógusok ismertek, és megnyugtató volt az interjúalanyok számára, hogy a szülők most saját tapasztalatuk révén szembesülhettek a diákok – és így a pedagógusok – nehézségeivel. Értékelték, hogy a szülők ebben az új helyzetben elismerték, amit korábban már jeleztek nekik a gyerekekkel kapcsolatban. Az interjúalanyok jellemzően úgy vélték, hogy a világiárvány kedvező következménye lehet az eddig kevésbé méltatott szakmájuk pozitívabb megítélése is. Úgy gondolták, korábban „a pénz miatt” [Emese] kerültek a lenézett szakmák képviselői közé, de az

online oktatás során a szülők jobban belelát-hattak abba, „hogya mi az, hogy tanítani”, és ezek a tapasztalatok hosszabb távon pozitív hatással lehetnek rájuk, illetve a pedagógusok megbecsülésére. Továbbá reményeik szerint az online oktatás során tapasztaltak hatására a szülők aktívabban támogatják majd a tanár-diák együttműködést is.

### Diszkusszió

A pedagógusok számára komoly kihívást jelentett, hogy 2020 márciusában egy hétvége alatt kellett átállniuk az online oktatásra. Jelen vizsgálat fókuszát az erről alkotott percepciók feltárása mellett a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolat alakulásának értelmezése képezte. Az elemzés során feltártuk, hogy az átállás alatt az intézményi támogatás hiánya jelentős volt, valamint az átállás kiegészítőre gyakorolt hatását és a tantárgyak prioritizálása kapcsán érzett egyéni megelégedéseket is azonosítottuk. A diákokkal való kapcsolat alakulásának részét képezte a COVID-helyzet feldolgozásának támogatása, valamint az első hullám során tapasztalt lemorzsolódás is. A szülőkkel való kapcsolat meghatározónak bizonyult, a pedagógusok észlelték a szülői túlterheltséget, és igyekeztek kezelni is azt, miközben az elismerésre való igényük is felszínre került.

A COVID-19-világjárvány idején a pedagógusok a frontvonalban voltak. Érzelmileg kimerültek, és fokozott stresszt éltek meg az iskolák bezárását követő első hónapokban (Chan és mtsai, 2021). Az interjúalanyok számára ez a kezdeti időszak nehézségekkel terhelt volt, hiszen rövid idő állt rendelkezésükre az online oktatás megkezdéséhez (Robinson-Neal, 2021), miközben előtte sosem tanítottak ilyen viszonyok között (Molnár és mtsai, 2021), illetve nem voltak a digitális oktatásra berendezkedve (Czirfusz és mtsai, 2020). Az online és digitális oktatáshoz szükséges ismeretek hiányosságai és a technikával kapcsolatos nehézségek tehát nehezítették az átállást (Szabó és mtsai, 2021). Azonban az, hogy az átállás a tavaszi szünet előtti időre esett, jelentős segítséget nyújtott számukra az azzal kapcsolatos információgyűjtéshez, hogy hogyan tudnának ebben a helyzetben hatékonyan tanítani (Lendvai és mtsai, 2021a). Annak ellenére, hogy a pedagógusok tanulásra használták a szünetet, több résztvevő szerint pozitívan hatott kreativitására és motivációjára, hogy új eszközöket és platformokat ismerhetett meg. Ennek oka, hogy a megnövekedett stresszel és túlterheléssel járó pedagógusi munka gyakran kiegészítőhöz vezet (Fernet és mtsai, 2012; Mihálka és Pikó, 2018; Ádám, 2020; Szabó és mtsai, 2021), azonban a szakmai fejlődésre való

*A megkérdezett pedagógusok hangsúlyozták, hogy az online oktatás alkalmas volt arra, hogy a „gyengébb tanulók” esetén „most látja a szülő azt, hogy a gyerekével mennyit kell foglalkozni”, „most vette észre azt, hogy igenis a gyereke nagyon le van maradva” [Frida]. Tehát olyan oldalát is láthatta a szülő a gyermekének és a vele való foglalkozás nehezítettségének, amelyet eddig csak a pedagógusok ismertek, és megnyugtató volt az interjúalanyok számára, hogy a szülők most saját tapasztalatuk révén szembesülhettek a diákok – és így a pedagógusok – nehézségeivel. Értékeltek, hogy a szülők ebben az új helyzetben elismerték, amit korábban már jeleztek nekik a gyermekekkel kapcsolatban. Az interjúalanyok jellemzően úgy vélték, hogy a világjárvány kedvező következménye lehet az eddig kevésbé méltatott szakmájuk pozitívabb megítélése is.*

lehetőség (Kopp, 2016; Rapos, 2016) és a saját ötleteik megvalósítása (Halász, 2011) preventív tényezőként működhetnek. Ugyanakkor fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a szabadság alatti munkavégzés, a regenerálódás tartós hiánya szintén hozzájárulhatnak a kiégés-szindróma kialakulásához, ha hosszú távon fennállnak, vagy rendszeresen megjelennek a pedagógusok életében.

A kiégés megelőzésében (Fernet és mtsai, 2012), a pandémia által kiváltott stresszhelyzet mérséklésében, az online oktatásban az iskola vezetőségének kitüntetett szerepe van (Duraku és Hoxha, 2020). Azonban ők sem rendelkeztek a hirtelen átálláshoz szükséges tapasztalattal, és így az extrém helyzetben jellemzően nem tudták megfelelően segíteni a pedagógusokat (Szabó és mtsai, 2021). Az interjúalanyok a konkrét szakmai keretek, támpontok, információk és munkahelyi elvárások kijelölése mellett az intézmény vezetőjétől várták volna az empatikus odafordulást, megértő támogatást és rugalmasságot is, melyet azonban nem kaptak meg (Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a; Walter és Fox, 2021). Az intézményi támogatás és az információ nagyfokú hiánya tovább nehezítette a megkérdezett pedagógusok számára a bizonytalan helyzetek magabiztos kezelését (Vámos és mtsai, 2020; Lendvai és mtsai, 2021a), növelte a szorongásukat és a kontrollvesztés érzését is (ld. pl. N. Kollár, 2021; Lau és mtsai, 2022). Eközben pedig a pedagógusok úgy érezték, nem kapnak kielégítő segítséget a stresszkezeléshez sem (Szelecsáné Egyed, 2016). A pedagógusok a megfelelő intézményi támogatás hiányában így maguk szerezték meg az online oktatáshoz szükséges tudást és információkat. Úgy érezték, szükségük van a szünetekre és a továbbképzésekre, az új kihívásokra ahhoz, hogy elkerüljék a kiégést (ld. pl. Kopp, 2016; Rapos, 2016; Hulon és mtsai, 2020; Czirfusz és mtsai, 2020; Horváth és mtsai, 2020). A túlterheltség, motivációvesztés, a fejlődés lehetőségének hiánya és a kilátástalanság érzése jellemezte őket korábban (Lendvai és mtsai, 2021a). Ehhez képest teremtett új helyzetet és lehetőségeket a kényszerű átállás. A megkérdezett pedagógusok – többek között – azt élték meg, hogy lendületet is hozott magával a pandémia miatti hirtelen online oktatás, hiszen új készségeket sajátítottak el, és hosszú távon is hasznos tudásra tehettek szert.

A pandémia pozitív hozadékai mellett továbbá a család és a munka egyensúlyának megteremtésére tett kísérleteket is fontos kiemelnünk. Ez a törekvés egyes esetekben kevésbé bizonyult sikeresnek, mert a család-munka harmóniájával kapcsolatos nehézségek a világjárvány első hullámában – az online oktatás miatt – csak fokozódtak (Szabó és mtsai, 2021). A családi élet háttérbe szorulását érdemes olyan szempontból is fokozott figyelemmel kísérni, hogy az a kiégés egyik markáns tényezője (Petróczi és mtsai, 1999, idézi Mihálka, 2015). A megkérdezett pedagógusok abban az esetben élték meg ilyen szempontból is terhesnek az otthonról oktatást, ha gyermekeik voltak, hiszen össze kellett hangolniuk az ő tanításukat a saját diákjaik oktatásával. Abban az esetben azonban, ha az interjúalanyok nem voltak gyermekei, éppen a pandémia és az online oktatás nyújtott lehetőséget az egyensúly megteremtésére a családtagokkal tölthető több idő, illetve a szabadabb időbeosztás révén.

A világjárvány mindemellett kiélezett néhány korábban megbúvó nehézséget és belső konfliktust is. Az online oktatás során a készségtárgyakat maguk az azokat tartó pedagógusok is kevésbé fontosnak és értékesnek deklarálták – egy tantárgyiattitűd-területeket vizsgáló tanulmány szerint a diákok és pedagógusok általános vélekedése is ezt tükrözi (pl. a matematika nagyobb prioritást élvez, mint a készségtárgyak) (Czető, 2022). Ez azonban hatással volt az interjúalanyok önértékelésére és motivációjára is azokban az esetekben, amikor a diákok kevésbé voltak aktívak, mint arra közvetlenül az átállást követően számítottak. Ennek oka a motiváció mellett lehetett az is, hogy a tantárgyak és az azokat tanítók kedveltsége között összefüggés van (Czető, 2022), így a pedagógusok saját elutasítottaságukat is megélhették akkor, ha a tantárgyukkal kapcsolatosan kevésbé voltak aktívak a diákok.

A megkérdezett pedagógusok úgy érezték, a diákokra is destruktív hatással volt a világvárvány, akiknek így jelentősen beszűkültek a társas kapcsolataik (Sadiq, 2020), és nem csak a közérzetük, de általánosságban a tanulással kapcsolatos addigi attitűdjük is romlott azokban az esetekben, ha a jelenléti oktatás során jobb tanulók voltak (N. Kollár, 2021; Lannert, 2022). A pedagógusok számára fontos volt a diákok pszichés jóllétének – lehetőség szerinti – támogatása, a pozitív irányú változás elősegítése is. Törekedtek arra, hogy megismerjék a családok helyzettel való megküzdését, felmérjék és monitorozzák a diákok aktuális lelkiállapotát is. A tanulókat beszélgetés, vagy a traumafeldolgozást segítő feladatok révén támogatták. Azonban akkor, ha a pedagógusok úgy érezték, hogy nem tudták diákjaikat megfelelően segíteni, szorongást élték meg (Gadermann és mtsai, 2021). Az interjúalanyoknak jellemzően nehézséget jelentett a diákoktól való hirtelen elválás is, hiszen életükben a velük való megfelelő kapcsolat nagy jelentőséggel bír (Fehérvári, 2016), és szerették volna igényeik szerint lezárni a félévet, elbúcsúzni tőlük. Az alsó tagozaton tanító pedagógusok számára az online oktatás során különösen meghatározó volt a fizikai jelenlét hiánya, hiszen így nem volt lehetőségük a megszokott segítségre és testi kontaktusra (az órai munka segítségével a simogatásra, ölelésre) (Szabó és mtsai, 2021). A megkérdezett pedagógusok eltérő módokon, de igyekeztek áthidalni az elválás okozta hiányt, és segíteni a diákokat a feldolgozásban (ld. pl. Wolfe és McCarthy, 2020). Az online oktatás az idősebb diákokat tanítók számára azonban lehetővé tette a bensőségebb kapcsolat kialakítását is azáltal, hogy a pedagógusoknak így lehetőségük volt külön-külön üzeneteket váltani a diákokkal, személyesebb jellegű témákat is érintve (N. Kollár, 2021).

Azokban az esetekben, amikor a pedagógusok osztályfőnökként, szaktárgyat tanító pedagógusként, vagy a járványhoz szorosan kapcsolódó tananyaguk miatti felelős pedagógusokként voltak jelen a helyzetben, már a lezárás előtt alkalmuk volt a diákokkal részletesen átbeszélni a releváns témákat és teendőket, csökkenteni a tanulók bizonytalanságát. A szaktárgyak mellett a készségtárgyakat oktató pedagógusok is beemelték óráikra a világvárvány témáját. A reflexió és a feldolgozás segítése mellett arra is alkalmuk volt, hogy a feladatba burkolva tájékozódhassanak a diákok és családjaik megéléséről. Ezen túlmenően arra is fokozott figyelmet fordítottak, hogy pozitív töltetű feladatokkal segítsék elő a szorongások oldását. A pedagógus-diák viszonyban jelen helyzetben is nélkülözhetetlen volt a bizalom, az őszinteség és az elfogadás (Pegueró, 2009; Dóczi-Vámos, 2016), hiszen enélkül az online oktatás, a feladatok kiadása, a számonkérés és az interjúalanyok által kulcsfogalomként használt „türelmi idő” sem működhetett volna (ld. pl. Wolfe és McCarthy, 2020; Piccolo és mtsai, 2020). A „türelmi idő” alkalmazásával próbálták a pedagógusok lehetőséget biztosítani a diákoknak és a családoknak az online oktatásra való berendezkedésre. Az interjúalanyok szerint a bizalmi kapcsolat mélységében meghatározó szempont volt, hogy a bizalmi személy az adott osztály osztályfőnöke volt-e. Véleményük szerint az osztályfőnököknek gyakoribb és mélyebb kontaktusuk van a diákokkal és családjaikkal.

Abban az esetben, ha a pedagógusok semmilyen fórumon és formában nem tudtak információt szerezni egy-egy diákról, akkor az osztályfőnökhöz fordulhattak, azonban így is megjelent a lemorzsolódás problematikája. Hogy ki tekinthető lemorzsolódó diáknak ebben a helyzetben, azt különösen nehezen megragadhatónak tartották. A tantárgyak prioritizálása itt igen jelentőssé vált: voltak, akik nem tűntek el teljesen a pedagógusok látóteréből, csak egyes tárgyakat más, általuk kevésbé fontosnak tartott tantárgy elé helyeztek. Azt, hogy mely tényezők állhattak a lemorzsolódás hátterében, egy-egy esettől eltekintve nem tudták biztosan a pedagógusok. A szükséges tárgyi feltételek hiányán, illetve az informatikai eszközök használatával kapcsolatos nehézségeken túl valószínűsítették, hogy a fokozott pszichés terhelés is mérvadó lehetett (lásd pl. Chan és mtsai, 2021). Mindez összecseng a lemorzsolódással összefüggésben álló általános tényezőkkel,

melyek szerint jelentős szerepet játszhat a jelenlét és az aktivitás csökkenésében, illetve azok teljes elmaradásában a diákok pszichés jólléte, étellel való elégedettsége, valamint a pedagógusok lemorzsolódással kapcsolatos attitűdje, a jó társas kapcsolatok, a kedvező iskolai légkör és a családi háttér szerepe is (lásd bővebben Fehérvári és mtsai, 2021), hiszen a pandémia a felsorolt összes tényezőre hatással volt. Az interjúk tanúsága szerint az összetartó diák- és szülői közösségnek köszönhetően az intézményben az eszközhiányt is át tudták hidalni, egymás segítségével biztosítva, hogy mindenki részt tudjon venni az online oktatásban (Mataka és mtsai, 2020; Lannert, 2022). Továbbá a résztvevők úgy gondolták, hogy ők maguk is igyekeztek rugalmasan és nyitottan kezelni a krízishelyzetet, nem gyakoroltak plusz nyomást a diákokra.

A pedagógusok ebben a kritikus helyzetben gyakran szerepkonfliktust éltek meg, és nehezen összeegyeztethetőnek találták azt a sok szerepet, amiknek az elvárások szerint meg kellett volna felelniük (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Szelezsánné Egyed, 2016; Lendvai és mtsai, 2021a). A komplementer szerepben lévő pedagógusok kapcsolatban álltak a szülőkkel is (Bakos, 2015), és igyekeztek csökkenteni szorongásaikat (Daniel, 2020), hiszen ők is aggódtak a diákok túlterheltsége és a távoktatás eredményessége miatt (Duraku és Hoxha, 2020). A pedagógusok tapasztalata szerint a szülők számára kihívást jelentett a munkanap rendezése (McCarthy és Wolfe, 2020; Palma, 2021), illetve az online oktatás miatt több kötelezettség és gyerekefelügyelet hárult a szülőkre, továbbá a helyzet szorosabb kapcsolattartást és proaktivitást követelt meg tőlük is (Duraku és Hoxha, 2020; Maspul és Amalia, 2021; Lannert, 2022; Besonia és Magnate, 2022). Az interjúalanyok tekintettel voltak arra, hogy a szülőknek úgy kellett ezeket a feladatokat ellátniuk, hogy nem rendelkeztek kellő ismeret- és tudásanyaggal a pedagógusi szerep betöltéséhez (Palma, 2021; Besonia és Magnate, 2022), így a pedagógusok a munkaidejükön túl még ebben is igyekeztek támogatni őket (Chan és mtsai, 2021). Az interjúalanyok törekedtek arra, hogy a szülők átállását és tehermentesítését a lehető leg-  
hatékonyabban elősegítsék, és a diákok esetében alkalmazott „türelmi idővel” a szülők számára is biztosították a szükséges rugalmasságot, továbbá a tehermentesítés érdekében igyekeztek redukálni a leadott tananyagot is.

A szülőkkel való egyenrangú és partneri viszony (Torgyik, 2004; Marton, 2019) abban is segítette a pedagógusokat, hogy folyamatosan reflektáljanak a helyzetben való helytállásukra, hatékonyságukra és szerepükre, valamint a szülőktől is folyamatosan visszajelzést kértek. Szülőként való érintettségük is segíthette őket a helyzet megfelelő átlátásában, az igények és a szükséges lépések felmérésében. A megkérdezett pedagógusok kaptak visszajelzést arra vonatkozóan is, hogy több szülő most szembesült először gyermeke valódi képességeivel, valamint a szülők ízelítőt kaphattak abból is, milyen pedagógusi szerepben helytállni (vö. Lannert és Szekszárdi, 2015). A szülők jobban beleláthattak gyermekeik órai munkájába (Getfield, 2021), tanulási nehézségeibe is, amellyel kapcsolatban a pedagógusok korábban azt érezték, hogy jelzéseik nem érnek célba, a szülők nem látják azokat a problémákat, amiket ők. Ebben is kiemelkedő szerepük volt az osztályfőnököknek, hiszen ők jelentettek közvetlen csatornát – kvázi mediátorként – a kollégák, az intézmény és a szülők között. Esetenként nehézséget jelentett azonban az egymásnak ellentmondó szülői elvárásoknak való megfelelés (Lannert és Szekszárdi, 2015; Lendvai és mtsai, 2021a) és a határok meghúzása is. A szülőkkel való kommunikáció az online tanításra való áttérés során nem kizárólag az egyéni megélések tekintetében mutatkozott kulcsfontosságúnak, hanem a technikai háttér biztosítása okán is (Mahaffey és Kinard, 2020). A szülők proaktivitása segítséget jelenthetett a pedagógusoknak az egyes programok és platformok használatában, ahogy ez a segítségnyújtás visszafelé is működött, szükség szerint a pedagógus segítette a technikai nehézséggel küzdő családokat (Chan és mtsai, 2021). Emellett a pedagógusok ebben a kihívásokkal teli helyzetben beleláthattak abba, hogy a szülőket milyen módokon viseli meg a

kialakult helyzet, valamint mi jellemzi az otthoni tanulást, illetve annak körülményeit (Mahaffey és Kinard, 2020).

Az interjúalanyok jellemzően igényelték a szülőkkal való kommunikáció során a visszajelzéseket, az online oktatás aktoraiként nagyon építően hatottak rájuk a pozitív visszajelzések és dicsérő szavak, melyek megerősítették őket munkájuk irányának helyességében. Ez hatással volt a jövőre vonatkozó elképzeléseikre is, amelyben jelentős szerep jutott az elismerésnek. Az interjúalanyok az első hullám elején remélték, hogy a világjárványt követően szélesebb körben és hosszabb távon is jobban méltányolják majd a pedagógusi pályát, a pedagógusok pedig szakmailag, emberileg és anyagilag is megbecsültebb tagjai lehetnek a társadalomnak, mint korábban (ld. pl. Paksi és mtsai, 2015; Szabó és Jagodics, 2016; Szelezsánné Egyed, 2016), hiszen a szülők az online oktatás révén beeláthattak abba, hogy milyen nehéz munkát végeznek a pedagógusok nap mint nap.

Jelen interpretatív fenomenológiai analízis – a módszerből kifolyólag – általánosításra nem alkalmas, azonban összességében eredményei segíthetnek rávilágítani a pedagógusok általános nehézségeire, támogathatják azok mélyebb megértését, valamint a felismerést, hogy az itt feltárt problémák túlmutatnak a világjárvány okozta krízishelyzeten. A pandémiától független, hétköznapi munkavégzésre is kiterjeszhető tanulságok további kutatások tárgyát képezhetik. A pedagógusszakma jelentős stresszel és érzelmi megterheléssel jár (ld. pl. Szabó és Jagodics, 2016; Mihálka és Pikó, 2018), amelyet a világjárvány kitörése, valamint az online oktatásra való hirtelen áttérés tovább növelt (ld. pl. Duraku és Hoxha, 2020; Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a). A pedagógusok jóllétét prioritásként kellene kezelnie a társadalomnak, mert az alapjaiban határozza meg az oktatás minőségét, amely kiemelt jelentőséggel bír a világjárványhoz hasonló válsághelyzetekben is. Érdemes lenne vizsgálni, hogy a pedagógusok jólléte hogyan változott a pandémiát követően, érzékeltek-e érdemi változásokat, hozzájutottak-e a gördülékeny digitális és online oktatáshoz szükséges tudáshoz és eszközökhöz, ha igen, azok milyen módokon épültek be a hétköznapi oktatási eszközök közé, valamint a vágyott társadalmi megbecsültség tartósan fennállt-e.

**Lendvai Lilla**

*ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet*

### **Köszönetnyilvánítás, támogatás**

Az adatfelvétel a *To be or not to be well? – Drama and Theatre in Education* című projekt keretein belül valósult meg, melyet az Európai Bizottság támogatott. A tanulmányban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit. A projekt 2019. szeptember 1. és 2022. január 31. között zajlott. Kódszáma: 2019-1-HU01-KA201-06127. Jelen tanulmány egyes részei szerepelhetnek a kutatási zárójelentésként publikált *Jó(l) vagy?* című könyvben (Lendvai és mtsai, 2021a). Köszönet az interjúalanyoknak, amiért ebben a kiemelten nehéz helyzetben is segítették a vizsgálatot, valamint a tanulmány megvalósításában nyújtott segítségéért a Nyitott Körnek, Jozifek Zsófiának, Dóczi-Vámos Gabriellának és Sulyok Richárdnak. A teljes foglalkozássorozat eredményei a projektet bemutató könyvben olvashatók (Lendvai és mtsai, 2021a).

## Irodalom

- Ádám, Sz. (2020). Korai kiégés. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (szerk.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó. 89–103. <http://www.eltereader.hu/media/2020/10/Endr%C5%91dy-%E2%80%93-Svraka-%E2%80%93-F-Lass%C3%BA-Soksz%C3%ADn%C5%B1-pedag%C3%B3gia-WEB.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 04. 04.
- Bakos, K. (2015). A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 3(1), 3–14. [http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015\\_1\\_bakos.pdf](http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_bakos.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 10. 03. DOI: 10.18392/metsz/2015/1/1
- Besonja, B. E. A. & Magnate, L. F. (2022). Lived experiences of teachers, parents, and learners in science amidst pandemic. *IOER International Multi-disciplinary Research Journal*, 4(2), 140–150. DOI: 10.54476/2580103
- Chan, M.-K., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K. (2021). Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An exploratory study. *School Psychology*, 36(6), 533–545. DOI: 10.1037/spq000441
- Czető, K. (2022). Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 30–52. DOI: 10.14232/isk-kult.2022.8-9.30
- Czirfusz, D., Misley, H. & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <http://opuse-educatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/685> Utolsó letöltés: 2021. 11. 10. DOI: 10.3311/ope.394
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3
- Dóczi-Vámos, G. (2016). Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány*, 4(3), 21–35. DOI: 10.21549/ntny.15.2016.3.2
- Duraku, Z. H. & Hoxha, L. (2020). *The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education*. The Online ResearchGate Site. <https://www.researchgate.net/publication/341297812> Utolsó letöltés: 2022. 10. 09.
- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége*. ELTE Eötvös Kiadó. 17–36.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (2020, szerk.). *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 15.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. DOI: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Gadermann, A., Gagné Petteni, M., Thomson, M., Guhn, K., Molyneux, T. & Oberle, E. (2021). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Teacher Well-Being in British Columbia*. Human Early Learning Partnership, UBC.
- Getfield, J. (2021). Parenting and schooling in a pandemic. *Academia Letters*, Article 450. DOI: 10.20935/al450
- Halász, G. (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13500/13532/13532.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 03. 03.
- Hulon, I. S., Tucker, H. M. & Green, M. A. (2020). Virtual Professional Learning for InService Teachers to Support Teaching and Learning in Online Environments. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 43–47. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 21.
- Horváth, L., Misley, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T. & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése: a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), 5–25. [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany\\_2020\\_2\\_5-25.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_5-25.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 06. 05. DOI: 10.21549/ntny.29.2020.2.1
- Jelińska, M. & Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303–328. DOI: 10.24059/olj.v25i1.2492
- Kassai, Sz., Pintér, J. N. & Rác, J. (2017). Az interperatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48(4), 28–35. DOI: 10.14267/veztud.2017.04.05
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége*. ELTE Eötvös Kiadó. 79–94.



- Lannert, J. (2022). A pandémia miatti iskolabezárások és a digitális oktatás hatása a tanulók felkészültségére a közoktatásban és a felsőoktatásban. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2022*. TÁRKI. 307–323.
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: 10.17543/iskult.2015.1.15
- Lau, S. S. S., Shum, E. N. Y., Man, J. O. T., Cheung, E. T. H., Amoah, P. A., Leung, A. Y. M., Okan, O. & Dadaczynski, K. (2022). Teachers' well-being and associated factors during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Hong Kong, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14661. DOI: 10.3390/ijerph192214661
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2018). *Benne vagy? A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére*. Nyitott Kör Egyesület. [https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy\\_pdf.pdf](https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_pdf.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 06. 10.
- Lendvai, L., Pap, A. & Nguyen Luu, L. A. (2019). A látássérült diákok kortársakkal kapcsolatos megélt tapasztalatainak jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 98–118.
- Lendvai, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021a). *Jó(l) vagy? A Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési foglalkozássorozatának vizsgálata művészeteken alapuló részvételi akciókutatással (pdf)*. Nyitott Kör Egyesület. [https://tobe.nyitottkor.hu/downloads/hungary/Jo\(l\)%20vagy\\_interaktiv.pdf](https://tobe.nyitottkor.hu/downloads/hungary/Jo(l)%20vagy_interaktiv.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 02. 11.
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G. & Jozifek, Zs. (2021b). Egy komplex színházi nevelési előadás hatása a bullying észlelésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(4), 99–137. DOI: 10.17627/ALK-PSZICH.2020.4.99
- Mahaffey, F. D. & Kinard, W. (2020). Promoting the home-school connection during crisis teaching. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 235–238. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 25.
- Marton, E. (2019). A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. *PhD-értekezés*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. [https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton\\_Eszter\\_diszszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_diszszertacio.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 01. 13. DOI: 10.15476/elte.2018.242
- Maspul, K. A. & Amalia, F. (2021). The role of parents in the implementation of hybrid learning toward school normalisation in Indonesia. *Academia Letters*, Article 3588. DOI: 10.20935/al3588
- Mataka, T. W., Mukurunge, T. & Bhila, T. (2020). Virtual teaching and learning: A sad reality of the 'haves' and 'have nots', the teacher's voice in Zimbabwe during COVID 19 pandemic. *International Journal of All Research Writings*, 1(12), 8–14.
- Mihálka, M. (2015). A kiegészről – nemzetközi és hazai kutatási kitekintés. *Acta Sana*, 10(2), 7–18. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/actasana/article/view/18481> Utolsó letöltés: 2019. 12. 02.
- Mihálka, M. & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: 10.1556/0406.19.2018.006
- Molnár, Gy., Hódi, Á., Ökördi, R. & Mokri, D. (2021). A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3–22. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.3
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 31(2), 23–53. DOI: 10.14232/iskult.2021.02.23
- Oxley, L. (2016). An examination of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Educational & Child Psychology*, 33(3), 55–62. DOI: 10.53841/bpsecp.2016.33.3.55
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció: Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Palma, A. (2021). Homeschooling and the Learning Modalities in the Philippines During COVID-19. *Academia Letters*, Article 923. DOI: 10.20935/al923
- Peguero, A. A. (2009). Opportunity, involvement, and student exposure to school violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(4), 299–312. DOI: 10.1177/1541204008330634
- Piccolo, D., Tipton, S. & Livers, S. D. (2020). Transitioning to Online Student Teaching. In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 297–303. <https://www.learntechlib.org/p/216903/> Utolsó letöltés: 2021. 03. 21.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 20(1), 7–14. DOI: 10.14691/cppj.20.1.7
- Rác, J., Kassai, Sz. & Pintér, J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása: Szakirodalmi

összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313–336. DOI: 10.1556/0016.2016.71.2.4

Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a szemé-  
lyes szakmai életútban. In Vámos, Á. (szerk.), *Tanuló  
pedagógusok és az iskola szakmai tőkje*. ELTE Eöt-  
vös Kiadó. 79–103.

Robinson-Neal, A. (2021). Reflections on educational  
practice: COVID-19 influences. *Academia Letters*,  
Article 176. DOI: 10.20935/al176

Sadiq, N. (2020). COVID-19 and students: Commu-  
nicative construction of resilience. In Naz, F. (szerk.),  
*COVID-19 challenges for Pakistan*. NUST Universi-  
ty Press. 153–170.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Inter-  
pretative phenomenological analysis: Theory, method  
and research*. Sage Publications.

Szabó, É. & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és  
követelmények. A tanári kiegésző munkahelyi tényező-  
inek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15.  
DOI: 10.17543/iskkult.2016.11.3

Szabó, É., Jagodics, B. & Kóródi, K. (2021). A tanári  
munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális  
oktatás időszakában. *Iskolakultúra*, 31(6), 3–16. DOI:  
10.14232/iskkult.2021.06.3

Szelezsánné Egyed, D. (2016). A pedagógusok  
körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiegésző  
jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a  
köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, 3(5),  
590–603. DOI: 10.3311/ope.134

Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő  
iskola: A család és az iskola közötti partnerségi

viszony formálásának lehetőségei. *Új Pedagógiai  
Szemle*, 54(10), 32–40.

Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z. &  
Rapos, N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző  
professzionizálódás tanulságai a pedagógus folya-  
matos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésé-  
ben. *Neveléstudomány*, 8(1), 7–27. DOI: 10.21549/  
ntny.28.2020.1.1

Varga, J. (2021). Tanulási veszteség a covid követ-  
keztében – szimulációs eredmények. In Fazekas, K.,  
Kónya, I. & Krekó, J. (szerk.), *Munkaerőpiaci tükör  
2020. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutá-  
tóközpont*, ELKH. 220–223.

Walter, H. & Fox, H. (2021). Understanding teacher  
well-being during the Covid-19 pandemic over time:  
A qualitative longitudinal study. *Journal of Occupa-  
tional and Organizational Psychology*, 21(25). DOI:  
10.33423/jop.v21i5.4716

Wolfe, Z. & Mccarthy, J. (2020). Engaging parents  
through school-wide strategies for online instruction.  
In Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R.,  
Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (szerk.), *Teach-  
ing, technology, and teacher education during the  
COVID-19 pandemic: Stories from the field*. Associa-  
tion for the Advancement of Computing in Educa-  
tion (AAACE). 145–151. [https://www.learnlib.  
org/p/216903/](https://www.learnlib.org/p/216903/) Utolsó letöltés: 2021. 03. 26.

Zewude, G. T., Beyene, S. D., Taye, B., Sadouki, F.  
& Hercz, M. (2023). COVID-19 Stress and teachers  
well-being: The mediating role of sense of coherence  
and resilience. *European Journal of Investigation  
in Health, Psychology and Education*, 13(1), 1–22.  
DOI: 10.3390/ejihpe13010001

### Absztrakt

A COVID-19-világjárvány miatt a pedagógusok számos új szakmai nehézséggel szembesültek (ld. pl. Ferdig és mtsai, 2020; Czirfusz és mtsai, 2020; Chan és mtsai, 2021; Lendvai és mtsai, 2021a). Magyarországon 2020 tavaszán az iskolák digitális távoktatásra álltak át. Jelen vizsgálat célja volt feltárni, hogy a pedagógusok miként élték meg az online oktatásra való átállást, valamint hogyan értelmezték a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását. Kutatási kérdéseink ennek megfelelően a következők voltak: Milyen élményeik vannak a pedagógusoknak a COVID-19-világjárvány miatt bekövetkezett online oktatással kapcsolatban? Hogyan értelmezik a pedagógusok a szülőkkel és a diákokkal való kapcsolatuk alakulását? Vizsgálatunk során egy budapesti intézmény általános iskolásokat tanító 6 pedagógusával készítettünk félig strukturált interjúkat 2020. április 14–22. között. Az interjúalanyok között szerepelt osztályfőnök, valamint szaktárgyat és készségtárgyat tanító pedagógus is. Az interjúkat interpretatív fenomenológiai analízissel elemeztük. Eredményeink szerint az online oktatásra való átállás kezdeti időszaka nehézségekkel terhelt volt, mert a pedagógusok nem kaptak egységes irányutatót. A diákokkal való megfelelő kapcsolat jelentősége hangsúlyos volt, a hirtelen elválás érzelmileg is megerőltető volt a pedagógusok számára. Jellemző volt bizonyos fókú lemorzsolódás, de a pedagógusok türelmi időt adtak a diákoknak a helyzet feldolgozására és kezelésére, mellyel a szülőket is igyekeztek tehermentesíteni. Az online oktatás során különösen nagy jelentőséggel bírtak a szülők pozitív visszajelzései, melyek megerősítették a pedagógusokat munkájuk hatékonyságában.

**Kulcsszavak:** COVID-19, online oktatás, pedagógus, szülő, diák