

## **KISISKOLÁK ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁS A 2021 tavaszán megvalósuló digitális oktatás tapasztalatai intézményvezetőkkel készített interjúk alapján**

**ANDL Helga<sup>1</sup> – LAKI Tamásné<sup>2</sup>**

### **ABSTRACT**

The aim of our research was to uncover the implementation of online education in Baranya county under the COVID-19 pandemic – in the Spring of 2021 – based on the perspective and experiences of the institutes' principals. While studying this issue, we were looking for answers to (1) how the special nature of only primary level schools could be articulated in the context of digital education; (2) how institutions react to arising challenges; (3) which strategies are being used to reach students and achieve success as well as to provide equity. In the course of our research, we examined ten small schools through partly structured interviews with the heads of institution. The research clearly shows that the institutions aimed to include every student in the learning process in some form, and they strived to achieve this by considering digital platforms, programs and devices as an opportunity. We have established that although the disadvantaged position of the community and the more marked presence of students with disadvantaged backgrounds and special educational needs constitute a challenge to schools, they already have a system that is designed to create and encourage equity: differentiation is a part of the daily routine in these institutions, both due to the students' small number and their special situation and needs. Due to these facts, there are more opportunities in these institutions to implement and exercise a manner of student treatment that is designed for the individual, which contributes to the notable presence of the principles of equity.

### **KEYWORDS**

small school, small settlement, COVID-19 pandemic, online education, digital curriculum, disadvantage

### **BEVEZETÉS**

Mind a nemzetközi szakirodalomban – ilyen többek között Harrison és Busher [6], valamint Fickermann és szerzőtársai munkája [3] –, mind a hazai publikációk tekintetében – például Forray [4, 5], Imre [8], Jankó [9], Andl [1] munkáiban – fellelhetők a kistelepülések oktatási helyzetére vagy a kisiskolákra vonatkozó kutatási összefoglalók. A COVID19 okozta járvány alatt bevezetett digitális tanrenddel, az online oktatás megvalósulásával, az átállás következményeivel vagy egyes részterületeivel Magyarországon is több kutatás foglalkozott<sup>3</sup>. A kutatások között megjelentek a méltányosság aspektusait hangsúlyosan vizsgáló kutatások is [7, 10], melyek alapján megfogalmazható, hogy a település hátrányos helyzete, valamint a (halmozottan) hátrányos helyzetű (HH, HHH) és a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók magas

---

<sup>1</sup> Dr. Andl Helga, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, andl.helga@pte.hu

<sup>2</sup> Dr. Laki Tamásné, RAMPA Alapítvány, rampa@rampa.eu

<sup>3</sup> Így például Molnár és munkatársai a járvány következtében bevezetett távolléti oktatásnak a 2-8. évfolyamra járó diákok tudás- és képességszintjére gyakorolt hatását elemezték [13], N. Kollár pedig a pedagógusok nézőpontjából vizsgálta a tapasztalatokat [14].

aránya miatt nehezebb elérni a diákokat, a tanulók meglévő hátrányai fokozódnak. Ugyanakkor tudomásunk szerint a digitális átállás hatásait a kisiskolákban még nem vizsgálták hazai vagy nemzetközi szinten. A 2021 tavaszán végzett kutatásunk a Baranya megyei, csak alsó tagozattal működő kisiskolákban kívánta feltárni a távolléti oktatás megvalósulását az intézményvezetőkkel készített interjúk alapján.

## **KISISKOLÁK AZ OKTATÁSI TÉRBEN**

### **Kisiskolák**

Az alacsony létszámmal működő (kis)iskolák az oktatási tér olyan állandó szereplői, melyek a szakmai-szakpolitikai diskurzusokban – hazai és nemzetközi viszonylatban is – időről időre felbukkannak.

Ha kisiskolákról írunk, megkerülhetetlen a definiálásuk. Korábbi kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a kisiskolákról szóló írások ugyanúgy szólhatnak alsó tagozatos (osztatlan) iskolákról, mint kistérségi iskolákról, maximum 100 fős iskolákról vagy egyiskolás települések évfolyamonként egy osztállyal működő intézményeiről. „A számosság alapú definícióknál azonban hangsúlyosabbnak tűnt közös jellemzőként a marginális és bizonytalan helyzet és az ehhez való variabilis viszonyulás. „Láthatóan a viszonylag kis létszámú iskolák állandó létbizonytalanságban vannak, hatékonyságuk újra meg újra megkérdőjeleződik, és folytonos külső válaszkényszer jellemzi őket. A társadalmi környezet változásaira érzékenyen és gyorsan kell reagálniuk fennmaradásuk érdekében.” (Andl 2015: 212.)” [1: p. 410]

A főként egyiskolás települések alacsony létszámú iskoláival kapcsolatban gyakran felmerül, hogy kevésbé eredményesek, mivel a diákok gyengébb teljesítménye jellemző, azonban az adatok arra hívják fel figyelmünket, hogy ennek oka leginkább a diákok hátrányos helyzete, a kedvezőtlen szociokulturális háttér [11].

Az alacsony tanulólétszámú iskolák jól lehatárolható csoportját alkotják a csak alsó tagozattal működő kisiskolák, melyek nagy része összevont tanulócsoporttal/-csoportokkal működik. A vegyes életkorú csoportok számtalan lehetőséget rejtenek, de előnyei (pl. differenciálás lehetősége, tanulók nagyobb önállósága, interakciók magasabb száma, gyakori kooperáció, szociális-érzelmi fejlődés) mellett a hátrányaira vonatkozóan is (pl. időhiány, tanárok nagyfokú többletmunkája) megfogalmaznak észrevételeket a kutatók [4, 5, 12, 17]. Az előnyök egyikére hívja fel a figyelmet Laki összevont tanulócsoportok körében végzett kutatása, ami arra az eredményre jutott, hogy az iskolákban „stabil, jól mozgósítható közösségek formálódnak. A hálózatok törvényszerűségei szerint ez stabilizálja nemcsak az iskolai közösségeket, hanem a bennük formálódó barátságokat, a gyermekeket és a falvakat is.” [12: p. 153]

### **A vizsgált intézményi kör statisztikai adatok tükrében**

Baranya megye aprófalvas településszerkezete indokolja, hogy – akár más, hasonló adottságokkal rendelkező térségekben – az iskolahálózat meghatározó elemeként van jelen az alacsony létszámmal működő kisiskola. Egy 2019-ben végzett elemzésünk azt mutatta, hogy a megye 301 települése közül 84 községben-városban, vagyis a települések 28%-án működött általános iskola és ezen települések 78%-án találtunk 150 fő alatti tanulólétszámmal (is) rendelkező iskolát. Az érintett 66 településből 62 egyiskolás településként jellemezhető, mindemellett városok peremterületein is fellelhetők kisebb iskolák. A 150 fő alatti iskolákban a

megyei átlag feletti (16,56, ill. 20,63%) volt a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya. (Akkori vizsgálatunkban az intézmények között a gyógypedagógiai intézmények és az általános iskolai oktatást felnőttképzés keretében folytató iskolák nem szerepeltek.) [1]

Baranya megyében a 2020. októberi statisztikai adatok szerint – vagyis jelen kutatás tanévében – 12 olyan intézmény található, ahol csak alsó tagozaton zajlik tanítás, felső tagozatosként a diákok már másik intézménybe járnak. Ezekben a kisiskolákban a megyei átlagnál magasabb az SNI tanulók aránya – tereptapasztalatunk szerint ennek két fő motivációja van: egyfelől az SNI tanulók fogadása a tanulólétszám stabilitását/növekedését jelentheti a nem egy esetben bezárással fenyegetett intézmények számára, másfelől a szülők is keresik az alacsony létszámú iskolákat, abban bízva, hogy nagyobb figyelmet kap gyermekük. A hátrányos helyzetű diákok aránya szintén kissé meghaladja a megyei átlagot, azonban előzetes feltételezésünkkel ellentétben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya alacsonyabb. (1. táblázat)

Az iskolák települései közül csupán kettő szerepel a kedvezményezett települések jegyzékén [21], azaz társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból többségük nem tartozik a megye hátrányos helyzetű települései közé, a beiskolázási körzetben lévő falvak között azonban több esetben előfordulnak ilyen települések. Az adatok azt mutatják, hogy – bár nem ez a jellemző – van olyan iskola is, ahol nincs SNI tanuló és olyan is, ahol a HH és HHH tanulók aránya az országos és megyei átlag alatt van – vagyis meglehetősen diverz kép rajzolódik ki a vizsgált intézményi kör vonatkozásában. Míg átlagban igaz, hogy valamilyen szempontból hátrányos helyzetűek a települések, ahol az iskolák találhatóak és több esetben nagyrészt hátrányos helyzetű diákok intézményeiről beszélhetünk, ez nem minden intézmény esetében van így.

1. táblázat: Baranya megyei általános iskolai feladatellátási helyek létszámadatai, 2020. október (saját szerkesztés)

	Feladatellátási helyek száma	Tanulólétszám (fő)	SNI tanulók aránya (%)	HH tanuló aránya (%)	HHH tanulók aránya (%)	HH és HHH tanulók aránya (%)
<b>Összes általános iskolai feladatellátási hely</b>	138	25.750	<b>9,23%</b>	8,27%	8,42%	<b>16,70%</b>
<b>Csak alsó tagozattal működő feladatellátási hely</b>	12	320	<b>11,87%</b>	9,37%	4,68%	<b>14,06%</b>

Adatok forrása: KIR-STAT, Oktatási Hivatal, [https://dari.oktatas.hu/kozerdeku\\_index](https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index) [2021.04.16]

## KISISKOLÁK ÉS A TÁVOLLÉTI OKTATÁS

### A kutatás célja, kérdései, módszere

Kutatásunk céljaként azt tűztük ki, hogy feltárjuk a COVID-19 járvány alatt működő távolléti (digitális) oktatás Baranya megyei kisiskolák körében való megvalósulását 2021 tavaszán – az intézményvezetők tapasztalatai, olvasata alapján.

A kutatás fő kérdései az alábbiak voltak:

- Miben ragadható meg a csak alsó tagozattal működő kisiskolák specialitása a távolléti (digitális) oktatás tekintetében?
- Miként válaszolnak az intézmények az új kihívásokra?
- Milyen stratégiákat alkalmaznak a diákok elérése és az oktatás eredményessége érdekében? Ezzel együtt miként érvényesül a méltányosság, főként a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók támogatása?

A megfogalmazott kérdésekhez kapcsolódóan felmértük az online megtartott órák mennyiségét és tartalmát, a használt digitális felületeket és programokat, a családok és az intézmények eszközellátottságát, lehetőségeit, az igénybe vett képzési formákat. Részletesen vizsgáltuk a szülőkkal és a tanulókkal való kapcsolattartás módjait, megvalósulását, továbbá feltérképeztük, milyen támogató hálózat veszi körül az iskolát. Feltártuk az interjúalanyok tapasztalatait a digitális oktatás előnyeire és hátrányaira vonatkozóan, valamint azt is, hogy a 2020 tavaszán bevezetett digitális tanrendhez képest milyen tapasztalatok rögzíthetők a 2021 tavaszán zajló digitális oktatásban.

Vizsgálatunkban Baranya megye tizenkettő csak alsó tagozattal működő iskolája közül tíz iskolát értünk el. A kutatás során azt az időszakot kívántuk megragadni, amikor az általános iskoláknak – a 2020 tavaszán bekövetkezett online oktatáshoz hasonlóan – újfent digitális tanrendre kellett áttérniük 2021. március 8. és április 7. között, mely időszak végül április 19-ig meghosszabbodott. Az intézményvezetők tapasztalatainak feltárására az interjú módszerét választottuk: tíz kisiskola – tagiskola vagy telephely – vezetőjével készítettünk félig strukturált interjút 2021 áprilisának első felében. A járványügyi intézkedéseket figyelembe véve az interjúk online formában zajlottak, az interjúalanyok által is preferált vagy elfogadott felületen. Az interjúk elkészítésére rövid intervallum állt rendelkezésünkre, hiszen ahhoz, hogy a tapasztalatokat feltárhassuk, megfelelő időnek kellett eltelnie a digitális tanrendre való áttérés kezdetétől, közben azonban az adott időszakban aktuálisan megélt tapasztalatokat kívántuk rögzíteni, mintegy pillanatfelvételt készítve, kimerevítve azt, ami „itt és most” zajlik – ily módon még az online oktatás időszaka alatt került sor az interjúk felvételére. Az interjúpartnerek részéről a *benne levés* egyszerre jelentett nagyfokú szubjektivitást és egyszerre egy reflektálatlanabb elbeszélést, mely meglátásunk szerint közelebb vihet a ténylegesen megélt valósághoz – az „ott és akkor” kevésbé engedte az interjúalanyoknak, hogy egy „átfésült”, rendezett pozíció dolgozódjék ki az elbeszéléseikben.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A tanulmányban idézett interjúrészletek mögött zárójelben - az anonimitást megőrizve - az ABC egy-egy betűjével jelöltük az egyes iskolákat.

## A kutatás eredményei

### *A kutatásban résztvevő iskolák egyes jellemzői*

A kutatásban résztvevő tíz iskola között kilenc falusi iskolát találunk (hét település 1000 fő alatti [20]), míg egy városban – annak külső területén – fekszik. A fenntartói kör sem egységes: bár zömmel tankerületi központ által fenntartott iskolákról beszélhetünk, egy közöttük egyházi fenntartásban működik. Tanulólétszám tekintetében nagy a különbség: a legkisebb iskolában mindössze 8 kisdíák tanul, de van 69 fős iskola is. Mindegyik iskola fogad más településről is tanulókat, és nem minden helyi diák jár a helyi iskolába. Az alsó tagozat pedig nem minden esetben jelent 4 évfolyamot: két iskolában ugyanis 3 évfolyamon zajlik a tanítás. A kisiskolák egyik jellegzetessége, hogy osztatlan vagy részben osztott formában tanítanak – a vizsgált intézmények között nyolc iskolában találtunk összevont tanulócsoportokat, bár a fő tárgyak esetében általában „csoportbontást” alkalmaznak, azaz valójában évfolyamonként zajlik az oktatás. Kisiskolák körében a nemzetiségi oktatás is jellemző – többször ez az iskolamentési stratégiák egyike (lásd: Andl vonatkozó írása [2]) –, a magas nemzetiségi arányszámmal rendelkező Baranya megyében így nem meglepő, hogy a kutatott iskolák közül hét intézmény német nemzetiségi oktatást folytat.

### *Digitális oktatás az iskolában – digitális órarend, online órák*

Az iskolák között nagy eltéréseket találunk a digitális oktatás megvalósulásában. Az azonban markánsan megmutatkozik, hogy ezen intézményi kör nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a digitális tanrend – amit minden iskola megalkotott – **tényleges online órákat** jelentsen: mindössze egy iskola jelent kivételt, kilenc iskolában a hét minden napján zajlottak tanórák. Ezeknek az iskoláknak a pedagógusai napi 2-4 órát kínáltak a diákok számára, a tanórák hossza pedig általában alkalmazkodott a tanulók teherbírásához, az online tér lehetőségeihez. (Így például két intézményben nem is terveztek 25 percesnél hosszabb órákat.)

A jelenléti oktatásban jellemző összevont vagy részben összevont tanulócsoportok mintegy eltűntek az online oktatás során – két iskola kivételével minden iskola az évfolyamonkénti bontást preferálta, mivel az online térben nem vagy csak nehezen megvalósíthatónak ítélték a különböző évfolyamok együttes jelenlétét, legalábbis a „fő tantárgyak” esetében. Az összevont tanulócsoportban való oktatás egyik hangsúlyos előnye a szociális kompetenciák fejlesztésében nyilvánul meg, ami az online oktatásban nehezen megvalósítható. Jellemző megoldás, hogy a közvetlen („hangos”) és az önálló („csendes”) munkaformát úgy kivitelezték, hogy a „csendes” óra alatt az érintett diákok számítógép nélkül, a könyvben-füzetben dolgoztak, közben a „hangos” órát pedig a többi tanulónak online tartották.

Az évfolyamonkénti bontás ugyan a pedagógusok óraterhelését növelte, a tanárok hasznosnak ítélték, így vállalkoztak az órák megtartására:

*„Több órát tartunk meg, mert évfolyamonkénti bontásban tanítunk, de ezt nem érzem munkának, bár többlet. Nem vinne rá a lélek, hogy csak elküldjem a feladatot.” (C iskola)*

A fentebb említett órakeret és az évfolyamonkénti bontás nem tette lehetővé, hogy minden tantárgy minden tanórájára sor kerüljön, azonban ahhoz mindegyik iskola ragaszkodott, hogy a **„fő tantárgyak”** óráit megtartsák („legalább az alapozó tantárgyakból legalább az órák 50%-a menjen le online” (I iskola)), így magyar (olvasás/fogalmazás/nyelvtan) és matematika tanórák mindenütt zajlottak. Ez főként az első osztályosok esetében bírt kiemelt jelentőséggel, hiszen a betűírás és olvasás, valamint a legalapvetőbb matematikai műveletek folyamatos gyakorlása nélkül nagy lemaradást halmoztak volna fel. A nemzetiségi németórákat is megtartották a nemzetiségi oktatást folytató iskolákban – ahogy egy interjúpartnerünk fogalmazott: „ez a fennmaradás ára” (B iskola). Mindemellett iskolánként különböző tantárgyak kerültek be az online órarendbe: környezetismeret, angol, hittan, technika és ének óra is

zajlott online. Volt, hogy ezek opcionálisan jelentek meg: „*ha van kedved énekelni vagy beszélgetni, gyere*” (I iskola) – így invitálta a kisdíákokat egyik interjúpartnerünk. Egy iskola pedig rendszerszinten kombinálta a csoportos és személyes tanórákat: „*Van személyes óra és csoportos óra. Minden egyes gyereknek legalább heti egy óra személyes órája van. Hangos olvasás, matek fejszámolás.*” (J iskola)

A csoportos órákon általában 2-5 diák vett részt, a személyes órán pedig egyetlen gyerekkel foglalkozott a pedagógus, vagyis minden gyermek számára minimum heti egy órában ily módon is biztosították az egyéni igényekhez igazított fejlesztést.

A rendszeres óratartás nem csupán azért volt fontos az iskolák számára, hogy a tananyag haladjon, legalább ennyire helyeztek hangsúlyt arra is, hogy a gyerekek szokásos napirendje megmaradjon. Mindemellett leginkább a gyakorlásra törekedtek: *Nem akarjuk megváltani a világot ez alatt a remélhetőleg pár hét alatt, a szinttartás a lényeg. (...) Ne zsúfolódjon annyira össze a tananyag, mert nagy hajítás lesz itt év végén.* (I iskola)

A kötelező és lehetőségként felkínált órák mellett az egyik iskolában kiemelték azt is, hogy versenyfelkészítésre is fordítanak időt online óra keretében.

Az iskolák mindegyike használja a KRÉTA felületét, azonban az online órákhoz nem feltétlenül veszik igénybe a DKT-t (Digitális Kollaborációs Tér), két iskola a Zoom, egy a Skype, egy a Facebook Messenger, egy pedig a Jitsi felületét használja, többnyire azokat, melyek jól beváltak már az előző időszakban. Olyan iskolával is találkoztunk, ahol saját webfelületet működtetnek: „*Külön web-es felületet hoztunk létre egy szülővel, évfolyamonként mappák, beadandók, megnézendő prezik, youtube linkek. Előre egyeztettünk a szülővel, illetve első hét után monitoroztuk, hogy megfelelő-e. Ők kérték, hogy egészen látszódjon a heti anyag. Onnan hívjuk a gyerekeket. Egyik informatikus apuka programozta az iskolának.*” (J iskola)

A tanórák változatossá tétele, a motiváció és a tanulás hatékonysága érdekében az iskolák **többféle programot és applikációt** használtak: a LearningApps, Okos Doboz, Wordwall, Kahoot, Quizlet mellett gyakori a különböző YouTube-linkek beillesztése, Prezi és PowerPoint használata, Google űrlap szerkesztése. Több iskolában számoltak be saját készítésű feladatlapokról, gyakorló játékokról, dolgozatokról. Kevésbé ismert programok is megjelentek a digitális oktatásban, így például az egyik iskola a Musicators felületét veszi igénybe az énekórákhoz.

A legnagyobb kihívások egyikét a **számonkérés** jelentette, három iskola jelzett nehézséget erre vonatkozóan. Visszaküldendő/feltöltendő feladatokat (esetleg video formájában) minden iskolában kellett készíteniük a tanulóknak, de volt példa röpdolgozatra, a Redmenta vagy a NEO LMS használatára is. A szülők beavatkozása a feladatok elkészítésébe nehezen kivédhető, erre leginkább az adott lehetőséget, ha szóbeli számonkérés történt. (A későbbiekben írunk egyéb ötletes megoldásokról is.) Előfordult olyan helyzet is, hogy az értékelésnek más módját választották:

„*Az elsőöknél nem próbálkoztam, próbálom kihúzni, most nem kapnak jegyet, csak discsérgetem őket. Pontot írhatnak (...), akié hibátlan, kis piros pontot a füzet szélére, aztán ha megünnözzük vissza, beszédek mindent, majd végignézem.*” (B iskola)

### **A pedagógusok digitális kompetenciái**

Szabó és munkatársai a tanári munka hátráltató tényezőivel foglalkozó tanulmányukban megemlítik, hogy a pedagógusok között az alsó tagozatok tanítói lehettek legkevésbé felkészülve az online oktatás megvalósítására, mivel az osztálytermi gyakorlatukban kisebb mértékben jelennek meg a digitális eszközök, programok [16]. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az iskolákban nagy erőfeszítéseket tettek a tanári kompetenciafejlesztésre. A pedagógusok digitális kompetenciái nagy eltéréseket mutatnak, az azonban megállapítható az interjúpartne-

rek elbeszélései alapján – az online órákat nem tartó iskolában is –, hogy egy év alatt jelentős változások történtek. Az egyik intézményvezető arról számolt be, hogy már év elején minden iskolának ki kellett dolgoznia a saját tervét online oktatásra, és ekkor több felülettel megismerkedtek. Mivel a tanév során a DKT is megjelent, és a kipróbálás során jól alkalmazhatóknak mutatkozott, emellett döntöttek és „*egy hét után beállt a rend*” (I iskola).

A pedagógusok leginkább *saját szervezésű „képzések”* révén bővítették tudásukat: volt, ahol az informatikatanár tartott az átállás előtti hétvégén egy gyors belső továbbképzést, másutt az intézményvezető felesége – aki szintén pedagógus – segített a tanároknak:

*„A kolléganők odajöttek a feleségemhez a lakásra, így lehet megtanulni. Akkor vettem észre, hogy ezt csak így lehet megtanulni. (...) Ez a személyes dolog nagyon ment. Az ő kolléganői közül meg az én két kolléganőmnek a feleségem megtanította, hogyan használják. Este 8 órába nyúlóan. Én is tanultam. 8 embernek tanította meg a feleségem. Ennek így kéne működni, mindenki a saját laptopján.”* (H iskola)

Arra is volt példa, hogy a tanévkezdés előtti napokat a digitális kompetenciák célzott fejlesztésére szánták, hogy ne érje felkészületlenül a tantestületet egy hirtelen bekövetkező online átállás.

*„Idén okosabbak voltunk (...), a kollégáknak augusztus végén, szeptember elején, amikor már be kellett járni, de még nem voltak itt a gyerekek, akkor mi már eldöntöttük a ...-ban, hogy a Classroom felületet fogjuk használni a Kréta mellett, (...) B verzióra mindig fel kell készülni. A pedagógusoknak egy informatikus segítségével Classroom-os felkészítést tartottam. (...) Aztán ahogy elkezdődött most március 8-án, és heti rendszerességgel a kollégákkal online kapcsolatban vagyok és akkor érdeklődtem, és nem mondták, de volt egy olyan érzésem, mintha nem volna minden tiszta. Akkor újból összehívtam őket, és újból hívtam informatikus segítséget, de most olyan informatikust, aki ezt naponta gyakorolja.”* (G iskola)

Több iskolában említették, hogy a kislétszámú tantestület korösszetétele nehezítő tényezőként jelentkezett:

*„És ugye az életkor. 50-60 éves pedagógusok. Fél az ember ettől a hülye számítógéptől. (...) Amit a gyerek öt perc alatt csinál meg, az nekem lehet, hogy 50 perc. Ránézek az órára: Úr Isten! Egy öt perces feladaton két órája dolgozom. A digitális táblát használjuk, de ez egy következő szint lenne.”* (H iskola)

A fentebb említett digitális platformok és programok ismerete és alkalmazása – a kezdeti nehézségek és félelmek ellenére – általánosan jellemzővé vált, a pedagógusok között van ugyan, aki egy-egy programot használ csupán, ám a tanárok nagy többségére az innovációs hajlandóság volt jellemző. Ahol a tanév során folyamatosan törekedtek a digitális lehetőségek kipróbálására, ott a szerzett tapasztalatok jól hasznosultak az online oktatás során.

### ***Otthoni eszközellátottság, eszközhasználat***

Hermann 2020 áprilisában, a távolléti oktatás bevezetését követően közzétett elemzése a 2017-es Országos Kompetenciamérés adataira alapozva rámutatott, hogy az általános iskolás diákok mintegy ötöde vagy egyáltalán nem, vagy csak korlátozottan fér hozzá az online oktatáshoz [7]. Ezt erősítette meg Osváthék tanulmánya, mely szerint a tanulók közel harmada nem vagy nem megfelelő mértékben tudott részt venni digitális oktatásban eszközhiány miatt [15]. A kutatásunkban résztvevő iskolákat is erősen érintette ez a probléma, bár nem mindenhol ugyanúgy. Az adott település helyzetéből és a tanulóösszetétel különbségeiből adódóan nagyfokú eltérést tapasztaltunk a családok/tanulók (digitális) eszközellátottságára vonatkozóan: a „*minden családban több eszköz van*” és a van „*valamilyen eszköz*” adja a skála két végpontját. Ahol nagy eszközhiány mutatkozott, ott törekedtek az iskolák arra, hogy a diákok ne

maradjanak le teljesen a tanulásban. A legjellemzőbb megoldás – és erre az online órákat nem tartó iskolába is figyelmet fordított – a **laptop- vagy tabletkölcsönzés**:

*„Két család kért tabletet. Az iskolának van 6. Először azt mondta az igazgató, ne adjunk belőle, csak leselejtezett. De az használhatatlan. Azt mondta, tantestületi határozat alapján dönthetünk, hogy kiadjuk. Van egy család, ahol 5 iskolás korú gyermek van, ők a HHH tanulók, ott segíteni kellett. Használják is, ott vannak az órán.” (A iskola)*

A kölcsönzés akár azt is jelentette, hogy a tanári laptopokat is kiosztották, de olyan intézménnyel is találkoztunk, ahol az eszközpark lehetővé tette, hogy minden olyan családnak, amely csak telefonnal vagy tablettel rendelkezett, laptopot biztosítsanak.

Ha van is otthon az online tanulást lehetővé tévő eszköz, felmerülhetnek további problémák, így több család esetében előfordul, hogy a kisdíáknak nincs **saját szobája vagy íróasztala**:

*„Ez egy borzasztóan szegény család, és tavalgy volt, hogy én kristálytisztán hallottam a kollégámat, ahogy tartja a matek órát, de a kisgyereket nem hallottam, mondom, szólok már az anyukának, már visszhangzott (...), hallottam a másik kisgyereket is, de az én gyerekeket nem hallottam. Mondom: anyuka, nem lehetne egy másik szobába átvinni? (...) de mondta az anyuka, hogy nekik nincs másik szobájuk. (...) És akkor a konyhába kitette. Amit csak tudtak, mindent megtettek.” (A iskola)*

Megoldandó probléma volt több családnál az **internet** akadozása, leterheltsége:

*„Ebben a családban van 1 másodikos, 2 elsős, 1 negyedikes tanulónk, ezt is próbáltuk kiskozni. Amikor én tartottam a magyarórát, a kollégám a matekot nem ugyanazoknak a gyerekeknek, akkor már gond volt, (...) háromféle helyen kellett nekik az internetre csatlakozni, és ma is szólt az anyuka, hogy el kell mennie az internetet intézni, hogy erősítve legyen, mert akadozik a net.” (A iskola)*

Ennél nagyobb gondot jelentett, hogy bár egy rendelet ingyenessé tette az internethasználatot a digitális munkarend idejére, ezt a leghátrányosabb helyzetű családok nem tudták igénybe venni, mivel előfizetői szerződés esetén járt csak a kedvezmény.

*„Három olyan gyerek van, akiknek elfogy az internete. Ez ilyen vegyes. Ha van pénze, akkor megint tölt a rendszerre. Amikor elfogy, akkor átváltunk postai útra. Ha van pénze a szülőnek, megint tölt rá. Eléggé eklektikus ez a dolog. Mi annyira rugalmasak vagyunk, a gyerek az első, hogy az ne sérüljön.” (H iskola)*

*„Arra kellene törekedni, hogy amikor ilyen helyzetbe kerül, akkor tudjunk segíteni. Lehetne a családokat ingyen internettel és géppel ellátni erre az időre. Utána akár vissza is hozzák. Ha kell, kiépítjük a vonalat is. A KLIK-nek kéne egy szolgáltatót találni, és mindehova bevezetni az internetet.” (H iskola)*

*„Probléma nem a kapcsolattal van, hanem ez az állami segítségnyújtás a legnagyobb problémánk: az internet. Biztosíthatunk vagy adhatunk ki gépet, azt a KLIK engedélyezi, akinek nincs otthon, vagy például vannak sokgyerekesek, azok kaptak 2 tabletet, tehát iskolai tableteket adunk, hogy tudjanak csatlakozni. Viszont ott az internet: akinek van előfizetése, az kap kedvezményt. És akinek nincs?” (B iskola)*

Az eszköz- és internethiányra válaszul három iskola szükség esetén lehetővé tette az iskolai számítógéphasználatot:

*„Délelőtt tartok ilyen fogadóóraszerűt. Egyesével, kettesével bejönnek, és használhatják az iskola számítógépeit. Minden van kamerától mikrofonig, illetve tudok segíteni a házi feladat elkészítésében. Ott vagyok egész délelőtt, sokszor délután is. (...) Fizetős internetük van, úgyhogy lejár. Felhívnak telefonon, hogy jöhetnek-e. Igen, mondom, itt vagyok minden délelőtt, jöhetsz. Így működik, teljesen személyesen. Családiasan működik a dolog és teljesen kötetlenül.” (H iskola)*

A digitális eszközök megléte nem elegendő, az is fontos, hogy a gyerekek és a szülők – főként az elsős tanulók szülei – használni tudják mind az eszközöket, mind a különböző felületeket, programokat. Erre vonatkozóan egy interjúpartnerünk az alábbi javaslatot fogalmazta meg:

*„Kitaláltam, hogy úgy kellett volna ezt megoldani, hogy nyáron egy infotábort szervezni vagy valaminek a fedőneve alatt a gyerekeket megtanítani erre. Classroomot létrehozni, csatlakozni, megtanítani Google űrlapokat szerkeszteni. És amikor megmutatjuk a szülőknek, hogy mit tudunk, akkor a szülőknek is megtanítani. (...) Mert itt azért magukra voltak hagyva.” (G iskola)*

Az iskolák bármennyire is törekedtek az eszközök biztosítására, előfordult, hogy postai úton kellett elküldeni a feladatokat:

*„Van, akinek semmije sincsen. Számítógépe se, semmije. Bejáró gyerekek a szomszéd faluból. HHH gyerekek. Ők nem érik el az internetet. Postán küldjük nekik a feladatot. Felbélyegzett borítékot teszünk be, hogy még az se legyen gond.” (H iskola)*

Mindemellett az **egyéb eszközhiány** – pl. papír, olló, ragasztó hiánya – szintén nehezítheti a tanulást, főként az alsó tagozatos diákok számára, akikre az iskolában sokféle manuális feladat megoldása vár. A kedvezőtlenebb szocioökonómiai státuszban lévő családok gyerekeinek kiemelten fontos volt, hogy az iskolák alternatív megoldásokat találjanak, és erre több jó gyakorlatot is találtunk:

*„Örültem, hogy csütörtökön derült ki [a következő heti átállás], és én szinte az egész pénteki napomat arra szántam, hogy fénymásoltam nekik, mert tudtam, hogy nem lesz elegendő az a feladatmennyiség, ami a munkafüzetben, könyvben van. [...] Fogtunk egy mappát, névvel ellátva, oda betettük ezeket. És ma is volt erre példa, hogy mondtam, most ezen dolgozunk. Csak most megállt a tudomány, mert meghosszabbították egy héttel, és úgy volt, hogy 7-én jövünk, most egy héttel meghosszabbították... Én egész csütörtök éjjel fenn voltam, hogy rajzra, technikára előkészüljek, mert ezeknek a gyerekeknek nincs otthon ragasztó, olló, rajzlap, színes papír, én mindent előkészítettem, még azt is a rajzlapra ráírtam, hogy ez a nyuszikás rajz lesz. Spatulát adtam, kivágott színes papírt adtam, mindent, a 4 hétre előkészültem. Van is olyan, aki gyönyörű munkadarabot adott vissza.” (A iskola)*

### **Kapcsolattartás a családokkal**

A kisiskolák egyik előnyeként szokás említeni az alacsony létszámból fakadó családiasságot, és ez az online oktatás során a szülőkkel való kommunikáció terén messze megnyilvánult. Az interjúpartnerek rendszeres kapcsolattartásról számoltak be, volt, aki „szinte baráti”-nak nevezte a szülőkkel való kapcsolatát. Ehhez többféle kommunikációs csatornát igénybe vettek. Legjellemzőbb a Messenger használata volt, de nyolc iskolában a rendszeres – akár napi szinten történő – telefonon zajló kommunikációt is említették. Három iskolában az e-mail használat is gyakori, szintén három iskola a KRÉTA használatára helyezte a hangsúlyt. Nem egyszer előfordult az is, hogy a szülők is bekapcsolódtak az online órába.

*„A szülők teljesen jól együttműködnek, tartják a határidőket, partnerek mindenben.” (C iskola)*

Prioritásként tekintettek arra az iskolákban, hogy minden családdal kapcsolatban legyenek. Vannak családok – főként, ha az iskolakörzet egy másik településén laknak –, akikhez nehezebben jutnak el. A fentebb említett egyik iskola, amelyik a postai levelezést is igénybe veszi a feladatok elküldéséhez, lehetőségként kínálja fel az iskolai konzultációt a diákoknak:

*„Felajánljuk, hogy bejöhetnek, és akkor a pedagógusok is bejönnek hetente egyszer. Nem mindig jönnek. Sajnos nincs szülői támogatás. (...) Azt nem mondhatom, hogy semmi nem volt. Erőszakosak vagyunk, megyünk utánuk.” (H iskola)*

Az interjúpartnerek arról számoltak be, hogy míg a 2020-ban történt digitális átállás során nehezebb volt kapcsolatba lépni a családokkal és három iskolában is előfordult, hogy nem tudtak kommunikálni néhány gyerekkel és szüleikkel, kutatásunk tanévében ez egy iskolában sem fordult elő: **elérhetetlen gyerek nem volt a vizsgált iskolákban**. Négy iskolában ajánlottak fel kontakt órákat is az online tanórák mellett, hogy biztosan be tudjanak kapcsolódni valami módon a gyerekek az oktatásba.

A családok helyzetének könnyítése érdekében gyermekfelügyeletet is biztosítottak az iskolák: öt intézményben vették ezt igénybe szülők folyamatosan vagy egy-egy időszakra. Összességében azonban kevesen kértek gyermekfelügyeletet, melynek okai között a munkanélküliség is megjelenik: „*Ebben az a szomorú, hogy sajnos tényleg csak ennyi gyerek van, akiknek mindkét szülője dolgozik.*” (A iskola) Mindemellett a gyermekfelügyelet megoldása a néhány fős tantestületekben szintén megoldandó feladatot jelentett, mivel, ha a tanító éppen másoknak tartott órát, meg kellett szervezni, hogy valaki biztosítsa az iskolában lévő gyerekek ellátását. Általában ezt is rugalmasan oldották meg, de ott volt könnyebb a helyzet, ahol pedagógiai asszisztens is rendelkezésre állt.

„*3 szülőnk van, aki igényli, és 8-tól 2-ig vannak. Az önkormányzat hozza az ebédjüket és ott megehetik. Most nem mehetnek az ebédlőbe, az óvodába járnunk ebédelni, de oda most nem mehetnek. (...) Ugyanúgy bejelentkeznek órára, a számítógépteremben minden második géphez ülhetnek le, megvan, hogy ugyanahhoz a géphez kell üljének, bejelentkeznek és csinálják. (...) Van pedagógiai asszisztensünk, iskolatitkárunk.*” (B iskola)

„*Négy gyerek folyamatosan felügyeleten. Őket hagyományos módon tanítjuk, itt van a ped. asszisztens. Velük foglalkozik, ha felszabadulunk, besegítünk. A 4 gyerek 4 különböző évfolyamra jár.*” (F iskola)

A nehezen elérhető családok esetében segítséget kértek a pedagógusok: volt, ahol az iskolai szociális segítő támogatását kérték, volt, ahol a családsegítő bevonásával oldották meg a kapcsolattartást.

### **Az iskolák támogatása; kapcsolati háló**

Forray R. Katalin így határozza meg a falusi kisiskola és a lokális társadalom viszonyát: „A helyi kisiskolák fontos tényezői a falusi térségek fejlődésének, a kulturális elsivárosodás megakadályozásának. A lakosságnak a helyi kisiskolákhoz fűződő szoros, érzelmi kötődése, amely az intézményekért hozott anyagi vagy fizikai áldozatvállalásban is megjelenhet, értékes eleme a közösség összetartozásának és fennmaradásának. (...) Igaz ugyan, hogy minden egyes iskola része a helyi társadalomnak is, a kisiskola azonban – ha lehet így fogalmazni – még inkább része vagy még fontosabb része a társadalmi környezetnek.” [5: p. 254]

A kisiskolák helyi társadalomba való erős beágyazódása, szoros kapcsolata a település más szolgáltatásaival a járvány ideje alatt is megmutatkozott. Bár már nem a **települési önkormányzatok** a fenntartói az iskoláknak, a támogatás több formája is jelen volt a vizsgált időszakban. Egyrészt a falugondnoki szolgálat szerepét emelhetjük ki, ami szerepet vállalt a papír alapú feladatok „postázásában”:

„*És a ...-i gyerekeknek a falugondnok naponta jön az ebédért és ő csinálja a postás feladatát is, tehát ő megteszi nekünk, (...) odaviszi nekik [a feladatot] és visszahozza, ha kérnünk valamit vissza. Ez nem új dolog, COVID előtt is így ment.*” (A iskola)

Másfelől olyan tényezőkre is figyeltek, amelyek valószínűsíthetően a kistélepülési létből, az iskolák alacsony tanulólétszámából is fakadnak. Így példaként említhetjük azt a megoldást, amit egy falu alkalmazott annak érdekében, hogy az alsós gyerekek otthoni felügyelete biztosítva legyen:

„*Közmunkásoknak megengedtük – most mint polgármester beszélek – hogy az egyik előbb jön be, hamarabb megy el. Házaspárnak megengedjük rugalmasan, hogy felváltva*

*jöjjenek. Ezt nem minden munkahely engedi meg. Mi tudunk így rugalmasak lenni.” (H iskola)*

Fentebb említettük, hogy az iskolák többségében német nemzetiségi oktatás zajlik, így nem meglepő, hogy a **nemzetiségi önkormányzatok** felől is érkezik támogatás:

*„A nemzetiségi önkormányzat mindig megkérdezi karácsonykor, mit szeretnénk (...), például most 4 darab tabletet kaptunk tőlük, amit ki tudtunk most adni a gyerekeknek, mert mint kiderült, a régi tabletek a ZOOM-ot nem bírják, erre se gondoltunk, és most jó, hogy van 4, ami új és tényleg bírja.” (B iskola)*

Az önkormányzatok mellett a **család- és gyermekjóléti szolgálat** segítségére számíthatnak az iskolák, elsősorban a nehezen elérhető gyerekek tanulási folyamatba való bevonásával, egy interjúpartner pedig az iskolai szociális segítő szerepét emelte ki:

*„Egy szociális segítő munkatárs jár ki hozzánk hetente (...), neki próbáljuk jelezni a problémás eseteket, ha vannak.” (I iskola)*

Szakmai segítségre is szükségük volt a pedagógusoknak, hiszen a digitális tanrend számos új kihívást jelentett, még akkor is, ha előző tanévben már némi gyakorlatot szereztek az iskolák ezen a téren. Az interjúpartnerek leginkább a **tantestületen belül**, egymásnak nyújtott támogatást – programok, tesztek, előző évi feladatok átadása – említették (ahogy ezt fentebb a belső képzések, felkészülés kapcsán már említettük):

*„Az online oktatásban abszolút magunkra, illetve az infótanárnokra hagyatkoztunk. Egymást segítve, nagyon jó közösségben dolgozunk.” (B iskola)*

N. Kollár (2021) pedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálata szerint az informatikában jártas szakember segítsége hiányzott leginkább a tanároknak. A vizsgálatunkban résztvevő iskolák esetében ennek ellenkezőjét tapasztaltuk: az iskolák többsége informatikatanártól vagy informatikában jártas kollégától jelentős támogatást kapott. [14]

Egy iskolában az összevont intézmény másik tagiskolájától kértek többször segítséget, két iskola az anyaintézményt is megemlítette a segítség forrásaként, de többnyire minden iskolában a tantestületen belüli tapasztalatcsere a jellemző. Emellett az interneten elérhető digitális tananyagokat használták leginkább (*„Szinte jönnek velünk szembe a feladatok.” – A iskola*), egy interjúpartner pedig a szakmai alapon szerveződő Facebook csoportok szerepét emelte ki (*„Én nagyon sok csoportnak vagyok tagja és azokból is nagyon sokat lehet tanulni: IKT eszközök használatát, a magyartanítás alsó tagozaton, a 2. osztályban tanítók csoportja, a Meixner-féle csoport – napi szinten nézem a kiírásokat, tanulok belőle.” – A iskola*). Az idézett N. Kollár-tanulmány (2021) is megfogalmazza, hogy a pedagógusok az internetes forrásokra nagymértékben támaszkodtak. [14]

Egy iskolában hozták szóba csupán a megyei **Pedagógiai Oktatási Központot**, ők azonban jól hasznosíthatónak találták a tanév során szervezett műhelyeket, melyek révén felkészültek az online felületek alkalmazására:

*„A pécsi POK rengeteg műhelymunkájához csatlakoztunk, ahol online felületeket, feladatkészítő felületeket ismertünk meg. (...) Ami nekünk kell, (...) azokat a felületeket tudjuk használni.” (I iskola)*

A **fenntartót/tankerületet** csak a digitális órarend vagy az eszközkölcsonzés kapcsán említették az interjúpartnerek, szakmai segítséget nem is kértek, amit többnyire az állandósult periférikus helyzetükkel indokoltak, miként egyikük fogalmazott:

*„Elégge önjáró vagyok, mert az a tapasztalatom, hogy mindig később jött ki a segítség.” (G iskola)*

Akiktől igazán sok segítségre számíhattak az iskolák, azok a **szülők** – és itt nem csupán arra a kivételes esetre kell gondolnunk, amit fentebb írtunk (egy informatikus szülő webes felületet hozott létre az iskolának), hanem arra az evidens együttműködésre, amit többször tapasztaltak a tanárok:

„Ha nem lennének ilyen rugalmasak a szülők, nagyon nagy bajban lennénk.” (B iskola)  
A szülőkkel való folyamatos kommunikációra – problémák megbeszélése, tanácsadás – az eredményes oktatás alapvető feltételeként gondolnak az interjúpartnerek.

A kooperáció egyik példája, amikor szülői közreműködést kért egy tanító a dolgozatok házhoz juttatásában:

„Most egyik anyuka egy esti sétával vitte ki a kislányával a másnapi dolgozatot. És rá volt írva a borítékra, hogy csak 25-én és csak előttem nyithatod ki.” (I iskola)

Egy **egykori diáktól** kapott rendkívüli támogatásról számoltak be az egyik iskolában, bár ez a 2020-ben történt digitális átállás alatt történt: az iskola egy korábbi tanulója, illetve annak édesapja olyan szervezetet működtetett, amely gyerekfoglalkozásokat szervezett, a veszélyhelyzeti intézkedések miatt azonban nem volt erre lehetőség, így hatvan laptopot kölcsönöztek az iskolának. Voltaképp minden diáknak volt „saját” laptopja.

Ami kiaknázatlan lehetőségnek tűnik, az a többi alsó tagozatos kisiskolával való együttműködés. Ez nemcsak a járvány idejét jellemzi, hanem az általános működést is. Meglátásunk szerint a szakmai kooperáció, a tapasztalatcsere, egymás jó gyakorlatainak megismerése jelentősen változtatna az intézmények helyzetén, erősíthetné önképüket is. Ilyen irányú kezdeményezésre láthatunk példát Olaszországban, ahol a Movimento delle Piccole Scuole (Kisiskolák Mozgalma) a földrajzilag elszigetelt, valamint az alacsony létszámmal működő iskolákat kapcsolja össze [1].

### **További kihívások**

Interjúpartnereink legnagyobb kihívásnak a tanítás mellett a **gyerekek és szülők lelki támogatását** tartották. Egyfelől egyéni tragédiák, veszteségek sújtottak családokat, másfelől a társakkal való találkozás hiánya miatt gyakran szükség volt a tanórákon kívüli virtuális találkozásokra, beszélgetésekre.

„A vírushelyzettel jönnek a tragédiák is közel s távol. A gyerekeken is érezhető a közösgmegvonás és a barátoktól elszakítás. Egyre inkább lelkigondozói feladataink is vannak. Belefáradtak a gyerekek is és a szülők is.” (J iskola)

A beszámolók rámutatnak arra, hogy az alacsony létszám miatt nagyobb odafigyelésre, egyéni támogatásra volt módjuk a tanítóknak, és ebben is rugalmas megoldásokat kerestek, munkaidőn kívül is rendelkezésre álltak.

„Tavaly is volt olyan kislány, akik mentálisan is gondozni kellett, illetve nem is egy. Meg voltak, akik nem tudtak csatlakozni, mert nem értettek valamit, akkor velük mindig megbeszéltük, hogy 4-kor, 6-kor, hétvégén, amikor ráérték, akkor ezt megtettük. Most is van, akit lelkileg kicsit gondozni kell, mert sokat van egyedül. Szoktam hívni, beszélgetünk.” (G iskola)

Több tanuló egyedül volt otthon, ily módon különösen fontos volt, hogy folyamatosan tartsák a kapcsolatot a tanítók a diákokkal:

„20% egyedül van otthon, harmadik-negyedikesek. Első-másodikosokat nem hagynak ott. Akkor a munkahellyel egyezkednek, távmunkában dolgoznak vagy egyéb dolog. De hát ugye nálunk a szülők általában fizikai munkát végeznek, és azt nem lehet távmunkában. A traktorról nem lehet leszállni.” (H iskola)

A lelki támogatásra azért is szükség volt, mert kisdíkokat kizökkentette a biztonságérzetükből a megszokott környezet változása, a váratlan helyzet:

„Szeretnek a mi gyerekeink iskolába járni. Sírtak, amikor bejelentette a miniszterelnök, hogy nem lesz iskola. Én még ilyet nem láttam, komolyan mondom, én is megkönnyeztem. És ez valamiféle visszajelzés, úgy érzem.” (H iskola)

Mindemellett egy interjúpartnerünk arról számolt be, hogy a faluban inkább jelent problémát – és ezt szintén kihívásnak értelmezhetjük – a járvány tagadása:

„Itt nagyon hangadó szülők vannak, akik tagadják a vírust. (...) Azt mondja az apuka, vírus van, de járvány nincs.” (A iskola)

**A 2021 tavaszi online oktatás helyzete az előző évi digitális tanrend időszakához viszonyítva**  
„Az biztos, hogy az idei év sokkal jobb!” (A iskola) – így summázta a 2021 tavaszi helyzetet egy intézményvezető. 2020-ban egy teljesen váratlanul bekövetkezett helyzetben kellett azonnali megoldásokat találni, 2021-ben már tanév közben több olyan digitális eszközt, programot használtak, ami az online oktatás során is alkalmazható volt, és hasznosították az előző évi tapasztalatokat. Azon egy iskola vezetője, ahol nem tartottak online tanórát – bár nem elszasztott lehetőségként említette –, beszélt ennek akadályáról:

„Azt előbb be kellett volna gyakorolnunk, meg kellett volna előbb tanítani, a szülőknek is.” (D iskola)

A legfontosabb különbségnek az alábbiakat fogalmazták meg:

- Nagyobb rutin, felkészültség jellemzi a pedagógusok munkáját: „...rutinosabbak vagyunk” (B iskola), „felkészültebbek vagyunk” (E iskola), „komfortosabban mozgunk, bátrabbak vagyunk” (J iskola).
- Több előkészületre volt lehetőség, akár a tanév kezdete, akár a tavaszi digitális átállás előtt.
- Van, illetve több a megtartott online óra, ami főként azokban a családokban bír kiemelt jelentőséggel, ahol a szülők dolgoznak – így a szülők is elégedettebbek. (Az előző tanév során több egyéni munkát kellett végezniük a diákoknak.)
- Több eszköz áll rendelkezésre a családokban – az iskolák is többet tudtak kölcsönözni –, így jelentősen kevesebb diáknak kell papíron küldeni feladatokat.
- Kisebb – vagy nincs is – lemaradás a tananyaggal. (Ehhez az is hozzájárult, hogy tanév közben igyekeztek úgy strukturálni a tananyaggal való haladást, hogy egy esetlegesen bekövetkező újabb digitális átállás során mind kevesebb új tananyaggal kelljen a diákoknak találkozni.)
- A gyerekek fejlődése sokkal inkább tapasztalható.
- Az előző esztendővel ellentétben nincs az oktatásból teljesen kimaradó diák. Miként egy interjúpartnerünk fogalmazott: tavaly volt olyan diák, aki „nem csinált semmit”, „lábbal haza kellett utánuk menni...” (H iskola), hogy ne maradjanak ki teljesen az oktatásból.

### **Az online oktatás előnyei és hátrányai**

Bár jelentősen több hátrányát fogalmazták meg az intézményvezetők az online oktatásnak, előnyöket is soroltak. Mindenütt kiemelték a **tanárok és diákok digitális kompetenciáinak fejlődését**, továbbá többen az **önálló tanulás** fejlődését említették, és volt, aki a digitális tanrend hozadékának leginkább azt tekintette, hogy „haladunk” a tananyaggal. Említést érdemel az egyik interjúpartnerünk gondolata, mely szerint bizonyos szempontból nyugodtabb időszak részeseivé váltak: a kis tantestület és az alacsony tanulólétszám nagy terheket jelent a pedagógusoknak-diákoknak a különböző programok lebonyolítása során vagy akár a versenyeken való elvárt jelenlét révén, így azonban „jobban tudunk arra figyelni, ami eleve a dolgunk, nem vagyunk szórakoztatóipar” (I iskola).

A hátrányokat lajstromozva interjúpartnerünk leginkább emocionális oldalról közelítették meg a kialakult helyzetet: „hiányoznak egymásnak” (A iskola). A közös térben való fizikai jelenlét, a **közvetlen kapcsolat hiánya** a leggyakrabban felbukkanó motívum:

„Minél kisebb a gyerek, annál nehezebb, hiányolják a személyes kontaktot, nem tudok ránézni éppen akkor.” (C iskola)

„Az együttregzés rendkívül fontos, ez nem jön át így itt az éteren.” (J iskola)

Ezzel összefüggésben gyakran említett hátránya az online oktatásnak, hogy kevésbé fejlődnek a **szociális kompetenciák**. A tananyaggal pedig ugyan haladnak, azonban **lemaradás** is tapasztalható, főként az írástanítás nehézségei okoztak problémát. Alsó tagozaton az alapozás, időszaka sérül, különösen a finommotorikus képességek **fejlesztése** nem kivitelezhető így,

emellett a betűtanítás sokkal nehezebb. Nehézséget okoz továbbá az *értékelés*, mivel egyrészt a tanulás feltételei nagy eltéréseket mutatnak, másrészt a szülői segítség mértéke nem mindig beazonosítható. Emellett a kisiskolákban jellemzően működő *differenciálás* is nehezebben megoldható az online tanórán.

Fentebb már említettük, hogy több gyermek hosszabb-rövidebb időre *egyedül* volt otthon, ilyenkor akár a reggeli felkelés, az órába történő bekapcsolódás vagy technikai problémák megoldása is problémát jelentett. Továbbá, ha otthon is volt a szülő, nem feltétlenül tudott segíteni gyermekének a tanulásban, főként a (halmozottan) hátrányos helyzetű vagy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében. Az *eszköz- vagy internet* – akár csak ideiglenes – hiányát vagy az eszközhasználattal kapcsolatos problémákat taglaltuk a korábbiakban.

Egy interjúpartnerünk arra mutatott rá, hogy az első osztályos tanulókra nagy figyelmet kellett fordítani, mivel ők azok, akik az előző évben – még óvodásként – nem kapták meg a máskor megszokott iskolaelőkészítést, esetükben nagy hiányosságokat tapasztaltak.

A hátrányokra fókuszálva leginkább a tanulók számára nehézséget okozó tényezők sorolódtak, azonban a tanárookra vonatkozó adminisztrációs terhekről, valamint a tanórákra való *felkészülési idő* növekedéséről is beszámoltak az intézményvezetők:

*„Több feladatkészítő programot tudnak a kollégák (...), viszont iszonyú energia. Most egy tanórára kell készülni egy órát vagy kettőt. És mivel 3-4 órát tart egy nap, és a visszaküldött feladatokat is nálunk precízen javítjuk, van, hogy este 8-9 órakor végzünk az aznapi tanítással. Próbálnánk változatosabban, jobban csinálni, és ez azt jelenti, hogy (...) keresgélünk még, mit lehetne még és ez viszi el az időt.” (B iskola)*

#### ***A kisiskolák speciális helyzete az online oktatás megvalósításában***

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált intézmények a kisiskola-létből fakadó előnyöket az online oktatás során igyekeztek kamatoztatni, ami nagyrészt a *rugalmasságban*, a rugalmas válaszlehetőségek keresésében nyilvánult meg.

*„Szerintem itt ugyanaz [a specialitása az iskolának], mint a normál oktatásban, a rugalmasság. Legalábbis mi úgy csináljuk, hogy akinek, amire szüksége van, igyekszünk azt biztosítani., Lehet, hogy nem teljesen szabályos, de meg tudjuk oldani. Aki itt van gyerek, ha délután tudunk olvasni, akkor délután olvasunk. Ha telefonál, hogy később jön, akkor mondom, hogy semmi gond, megoldjuk.” (F iskola)*

Másik interjúpartnerünk pedig így fogalmazott: *„Működik a rendszer, mert akarjuk, hogy működjön.” (A iskola)*

Az online tanórákon az alacsony létszámból fakadóan kevesebben vannak jelen, mint egy nagylétszámú osztályban, így az *egyéni tanulási folyamatok nyomon követésére* több lehetőség – és tanulóként több idő – nyílik.

*„Az online oktatásban is abból a szempontból könnyebb, hogy 8 ember ül előttünk vagy 5 ember ül előttünk, mindegyiknek láthatjuk az arcát, (...) ez egy nagy erősség.” (A iskola)*

Vélhetően a kistélepülés előnye, hogy a helyi társadalomba való beágyazottság, a kapcsolati háló révén az *erőforrások könnyebben mozgósíthatók*. Fentebb említettük azt a megoldást, hogy egy szülő dobta be az esti séta során a postaládába a dolgozatot rejtő borítékot. Más iskola is élt hasonló megoldással:

*„Kapnak úgy is [papír alapon], mindenki, a saját órákhoz. Én például az elsősöknek a füzetben beírtam jó sok betűt előre, kivittük, itt van segítőnk is, [...] a konyhásnéni, ő is besegít, hogy elviszi a füzeteket, bedobja a postaládába, nem kell személyes találkozás.” (A iskola)*

Egy intézmény vezetője az előző tanévben és a vizsgálat idején is alkalmazta azt a megoldást, hogy óra előtt kerékpárral körbevitte az aznapi számonkéréshez a dolgozatot, bedobta a postaládába, majd az iskolába visszatérve az online órán kérte a gyerekeket, hogy menjenek ki a

postaládához, nyissák ki a borítékot, az órán a tanító előtt oldják meg a feladatot, tegyék vissza a borítékba és vigyék ki a postaládához. Ekkor a tanító újra körbejárt és összeszedte a dolgozatokat.

Az alacsony osztály- és iskolalétszám – és természetesen az erre vonatkozó szándék – tette lehetővé azt is, hogy az egyik iskolában figyelembe vegyék az órarend összeállításánál, hogy testvérek órái lehetőség szerint ne ugyanabban az időben legyenek. Ugyanígy hasznos megoldásnak bizonyult egy másik iskolában a csoportos órák mellett a személyes órák beiktatása az órarendbe. Az a tapasztalatunk, hogy a differenciálás és a személyre szabott megoldások ebben az intézményi körben transzponálódhatnak a valós terekből a virtuális térbe.

*„Az egész digitális dolog lelke az, hogy a személyességet próbáljuk valahogyan megőrizni.” (J iskola)*

Szilveszter és munkatársai a különböző szocioökonómiai családok gyermekeinek sikerességét vizsgálták a 2020 tavaszán történt távolléti oktatás alatt. Eredményeik azt mutatták, hogy nem annyira a szocioökonómiai státusz és az iskolázottság a befolyásoló tényező, hanem inkább az, hogy a családok tudnak-e sikeresen alkalmazkodni az új helyzethez, nyugodt környezetet biztosítani, kiszámítható napirendet kialakítani, továbbá sikerült-e a tanulóknak megtartaniuk a megfelelő motivációs szintet. [18] Az általunk vizsgált iskolák törekedtek arra, hogy segítsék a családokat azzal, hogy a gyerekek iskolai tevékenységei egy rögzített – nagyrészt a jelenléti oktatás gyakorlatához igazodó – napirend szerint zajlódjanak, a naponta megtartott online órák egyik célja éppen ez volt, továbbá korábbi példáink arra is rámutattak, hogy a tanulói motiváció megtartása-növelése érdekében az egyéni tanulói utak támogatására többféle eszközt alkalmaztak.

## **BEFEJEZÉS**

A távolléti oktatás bevezetése nagy kihívás elé állította az intézményeket, sokféle problémára kellett megoldást találniuk – és ez természetesen igaz a csak alsó tagozattal működő kisiskolákra is.

A kutatás azt mutatja, hogy a vizsgált intézmények számos módon törekedtek arra, hogy valamilyen formában minden diák részt vegyen a tanulásban. 2020 tavaszán több iskolában voltak olyan tanulók, akiket nem sikerült elérniük a pedagógusoknak, 2021-ben azonban valami módon minden egyes diákot be tudtak vonni a tanulási folyamatba. A családi háttér és az iskola viszonyulása a digitális oktatásba való bekapcsolódás lehetőségét jelentősen befolyásolja, a kutatás „helyszínél” szolgáló iskolák pedig a rendszeres kapcsolattartással igyekeztek a családokat támogatni, és a tíz iskolából kilenc napi rendszerességgel tartott online tanórát és választott más lehetőségeket is az oktatás eredményességének növelése érdekében (pl. egyéni konzultáció, személyes óra, digitális és papír alapú feladatok), ezzel összefüggésben a digitális eszközökre, felületekre, programokra leginkább lehetőségként tekintettek.

Kutatásunk során megállapítottuk, hogy a település hátrányos helyzete, valamint a HH, HHH, SNI tanulók magas aránya miatt ugyan nehezebb a diákok elérése (vö: Kende és munkatársai tanulmánya [10]), azonban a kis létszámnak és az amúgy is napi gyakorlatként alkalmazott differenciálásnak köszönhetően az egyéni bánásmód érvényesítésére a kisiskolákban több a lehetőség, így – mivel a lehetőségekkel többnyire éltek is – a vizsgált intézményekben a méltányosság szempontjai markánsan érvényesültek. Vagyis miközben a kisiskolák eredményességét gyakran megkérdőjelezzik, a kutatásba bevont intézményeken keresztül rámutattunk arra, hogy a pandémia okozta váratlan szituációban a kisiskola-létből adódó jellemzők olyan lehetőségként értelmezhetők, melyek hatékony megoldási módokat indukálhatnak.

Zárásként újfent kiemeljük, hogy a bemutatott kutatás az intézményvezetők szemszögéből világította meg a távolléti oktatás megvalósulását – a tényleges megvalósítás ideje alatt. További terepkutatás, mely az intézményvezetők mellett szülőket, településvezetőket, együttműködő partnereket is bevon a vizsgálatba, újabb részletekkel árnyalhatja, gazdagíthatja a kutatás eddigi eredményeit.

## KÖSZÖNET

Ezúton mondunk köszönetet a kutatásban résztvevő iskolák vezetőinek, pedagógusainak, hogy a sokféle kihívással terhelt időszakban támogatták kutatásunkat és megosztották velünk tapasztalataikat.

## IRODALOM

- [1] ANDL H. (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 409-424. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.6> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [2] ANDL H. (2015): Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében. PhD-értekezés. Kézirat. Pécs, Pécsi Tudományegyetem OTNDI.
- [3] FICKERMANN, D., WEISHAUP, H. & ZEDLER, P. (1998, eds): *Kleine Grunschulen in Europa*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- [4] FORRAY R. K. (1998): A falusi kisiskolák helyzete. *Educatio Füzetek, Kutatás Közben* 220. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- [5] FORRAY R. K. (2009): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Kozma T. & Perjés I. (eds): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 245-254.
- [6] HARRISON, D. A. & BUSER, H. (1995): Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 43. No. 4. pp. 384-397. <https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974046> [Letöltve: 2020. 08. 24.]
- [7] HERMANN Z. (2020): Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás? Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. <https://kti.krtk.hu/koronavirus/hany-diakhhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> [Letöltve: 2020. 06. 16.]
- [8] IMRE A. (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: Kozma T. & Perjés I. (eds): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Budapest, MTA Pedagógiai Bizottsága. pp. 294-315.
- [9] JANKÓ K. (2011): Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- [10] KENDE Á., MESSING V. & FEJES J. B. (2021): Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 76-97. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.76> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [11] Kistelepülések (2006): Kistelepülések kisiskolái. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Budapest, sulINova Kht.
- [12] LAKI Tamásné (2015): Összevont osztályok közössége az aprófalvas kisiskolákban. In: Márhoffer N., Szalacsi A. & Szücs-Rusznak K. (eds): *Iskola a társadalmi térben és időben VI*. Pécs, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. pp. 153–168.
- [13] 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*, Vol. 31. No. 2. pp. 3-22. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [14] N. KOLLÁR K. (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 23-53.

- <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.23> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [15] OSVÁTH A. & PAPP Z. A. (2020): Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetőségek következményei. In: Szabó-Tóth K. & Szepessy P.: Láttelet a járványhelyzetről. Szellem és Tudomány, Vol. 11. No. 2. pp. 179-204.  
[https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020\\_2.pdf](https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf) [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [16] SZABÓ É., JAGODICS B. & KÓRÓDI K. (2021). A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. Iskolakultúra, Vol. 31. No. 6. pp. 3-16.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.3> [Letöltve: 2021. 08. 16.]
- [17] SZÁSZ J. (2007) Összevont tanulásszervezés 1–4. osztályban. Körkép az összevont tanulócsoportos oktatásról. Magiszter, Vol. 5. No. 2. és 3-4.  
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/nyar/04.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.]  
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/osz/05.pdf> [Letöltve: 2020. 07. 20.]
- [18] SZILVESZTER Á., KASSAI R., TAKÁCS Zs. & FUTÓ J. (2021): Az otthoni tanulás sikerességét befolyásoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. Educatio, Vol. 30. No. 1. pp. 88-102.  
<https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7> [Letöltve: 2021. 08. 16.]

További források:

- [19] KIR-STAT, Oktatási Hivatal, [https://dari.oktatas.hu/kozerdeku\\_index](https://dari.oktatas.hu/kozerdeku_index) [2021.04.16]
- [20] Lakossági számadatok – Magyarország állandó lakosságának száma az év első napján megyei és települési bontásban. <https://nyilvantarto.hu/hu/statisztikak?stat=kozerdeku> [2021.08.02]
- [21] 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500105.kor> [2021.04.16]