

## **A szülői aktivitás mint differenciáló tényező a tanórán kívüli, digitális munkarend időszakában (Covid-19) – intézményvezetői tapasztalatok**

### **Parental activity as a differentiating factor in the period of digital education (covid19) - The experiences of school principals**

**Török Balázs**

*PPKE BTK Szociológiai Intézet  
egyetemi docens*

#### **Abstract**

In our study, we show that parental activism and quasi-teacher engagement, combined with the expansion of the school's communication capacity, has resulted in a new form of learning environment in the period of digital education (COVID19). Despite a decline in the reliability of student performance assessments, the learning process has become essentially sustainable outside the classroom. Parental activity, however, proved to be a differentiating factor: students who were used to being motivated by organisational pressure in classroom situations were more likely to avoid learning, when parents did not substitute for school pressure. Parental activity was also a differentiating factor for primary pupils, where home learning replaced rather than complemented school learning.

**Keywords:** parental involvement, social status, digital learning

#### **Absztrakt**

Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a szülők aktivitása, kvázi-tanár szerepvállalása, együtt járva az iskola kommunikációs kapacitásainak bővítésével újszerű tanulási környezetek kialakítását tette lehetővé a digitális oktatás időszakában (Covid-19). A tanulói értékelések megbízhatóságának csökkenése és a tanár-diák interakciók átalakulása ellenére lényegében fenntarthatóvá vált a tanulási folyamat a tantermen kívüli munkarendben is. A szülői aktivitás azonban lényeges differenciáló tényezőnek bizonyult: azoknál a tanulóknál, akik a tantermi szituációkban hozzászoktak, hogy közvetlen tanári elvárások hatására tanuljanak, gyakoribbá vált a tanuláselkerülés, ha a szülők nem voltak képesek közvetíteni az iskolai elvárások érvényességét. A szülői aktivitás fontos differenciáló tényező volt az olyan alsó tagozatos tanulók esetében is, akiknél az otthoni tanulás inkább helyettesítette, mint kiegészítette az iskolait.

**Kulcsszavak:** szülői bevonódás, szociális státusz, digitális tanulás

## 1. Bevezetés

A Covid-19 vírus terjedésének következményei számos társadalmi rendszer vonatkozásában mérlegelés tárgyává váltak. A széles körben elterjedt emberierőforrás-konceptió alapján például olyan közgazdasági elemzések jelentek meg, melyek 3%-os egyéni jövedelemkiesést kalkulálnak mindazon életkori kohorszok esetében, melyek érintetté váltak az iskolai tanulmányi év rövidülése következtében (Hanushek & Woessmann, 2020, 16.). Az azóta eltelt időszakban a szupranacionális szervezetek tovább gondozták a Covid-problematikát. Az UNESCO például az oktatás helyreállításának és újraindításának programja mentén mozgósítja az oktatási minisztereket. Egyelőre tehát bővülő számban készülnek olyan elemzések, melyek a Covid-időszak társadalmi és oktatási hatásait mérlegelik.

Az általunk készített áttekintés a magyarországi oktatási intézmények működését érintő változásokra koncentrált a Covid következtében kialakult tantermen kívüli, digitális munkarend időszakában.<sup>1</sup> A hazai köznevelési rendszer működését vizsgáló kutatásunkban<sup>2</sup> arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az átállás milyen differenciálódási folyamatokat indított el, vagy erősített fel az intézmények működésében. Vizsgáltuk, hogy az intézményi, illetve a rendszerszintű intézkedések, valamint az egyéni – pedagógusi, tanulói, szülői – reakciók hogyan befolyásolták a kialakult folyamatokat.

Vizsgálódásunk teljes spektruma az alábbi témakörökre terjedt ki:

- A tantermen kívüli munkarend és az iskola szervezeti működésének összefüggései. Vezetői feladatértelmezés.
- Közvetítő médiumok alkalmazása a tantermen kívüli munkarend időszakában (pl.: digitális platformok, nyomtatott anyagok, KRÉTA iskolaadminisztrációs rendszer, MS Office, Google Classroom)
- Tanulásszervezés a tantermen kívüli munkarend időszakában (pl.: tartalomközvetítés, tanulási folyamat vezérlése, szerepelvárások módosulása a pedagógusok, szülők, tanulók irányában)
- A tanulási interakciót érintő változások (tanár-tanuló; tanár-szülő; szülő-tanuló; tanuló-tanuló; tanár-tanár viszonylatokban.)
- Intézményi és egyéni (pedagógus, tanuló, szülő) hozzáférés a digitális technológiákhoz.
- A digitális munkarend kompetenciafüggősége – pedagógusok, tanulók és szülők digitális készségei.
- A tanórán kívüli munkarend hatása a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulókra.
- Az intézmények külső támogatottsága a tantermen kívüli munkarend időszakában.

<sup>1</sup> EMMI határozat (2020): Az emberi erőforrások minisztere 3/2020. (III.14.) határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben. 3/2020. (III.14.) EMMI rendelet.

<sup>2</sup> A tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alapprogram – EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében készült.

Jelen tanulmányunkban a tanórán kívüli munkarendre történő átállás következményeit az iskola és a családok közötti kapcsolatok változására fókuszálva mutatjuk be.

## 2. Elméleti alapvetés

Kutatási feltevésünk az volt, hogy a tantermen kívüli, digitális munkarendre történő átállás következtében az oktatás differenciáló hatásspektruma módosult. A szokványostól eltérő módon megszervezett tanulás és az eltérően alakított tanulási környezet következtében egyes dimenziókban növekvő differenciálódás figyelhető meg (pl. házi feladatok), míg az oktatás más vonatkozásaiban éppen ellenkezőleg, csökkenő differenciáltság alakult ki (pl. személyes interakciók, tanulás értékelés).

Az oktatási rendszer működése a tanulókat érintően differenciáló hatású – amit az esélykiegyenlítő célkitűzések önmagukban is bizonyítanak. Az egyéni adottságok, a családi háttér és az iskolai elvárásrendszer differenciáló hatásait a jelenléten alapuló oktatásszervezés munkarendje mellett részleges kontroll alatt tartja az oktatáspolitikai, az iskola és a pedagógus.<sup>3</sup> A tantermen kívüli munkarend idején azonban érdemben megváltoztak az interakciós rend felépítésének lehetőségei, ezért gyengült az oktatáspolitikai, az iskola és a pedagógus korábbi irányítási – kontroll – lehetősége. A tanulási interakciós rend átalakulása a következő, elméletileg megalapozott tényezők mentén volt megfigyelhető:

- a testi jelenlét híján a gesztusokban rejlő kommunikációs lehetőségek csökkentek, a tanulói viselkedés kevésbé koncentrált (Mead & Morris, 1934),
- hiányzott a kölcsönös szemkontaktus lehetősége (Simmel et al., 2009),
- a tanulócsoportok határai nem térbeli együttlét alapján képződtek, ezért a résztvevők irányában kevésbé voltak kommunikálhatók jelenbeli elvárások (Goffman, 1967),
- az interakció határai nem voltak biztosítva a jelenlét révén, ezért gyarapodott a lehetőség az interakció elkerülésére: a másik fél nem-érzékelése, elutasítása észleletlen maradhatott (Luhmann, 2012, 2009),
- a szervezeti nyomásgyakorlás révén kimunkált normatív rend csak közvetetten vált érvényesíthetővé (Vanderstraeten & Biesta, 2006; Vanderstraeten, 2010).

<sup>3</sup>Magyar Országgyűlés (2021. 03. 23.): 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 4.§ 13. a)

### 3. Az elemzés során figyelembe vett differenciáló tényezők

A kutatás koncepcionális megalapozása során azonosítottuk azokat a fő vizsgálati dimenziókat, melyek mentén a tantermen kívüli munkarend szerint folyó oktatás differenciáló hatása feltételezhető.<sup>4</sup> Az intézményvezetői interjúkat elemezve, az alábbi elemzési dimenziók bizonyultak relevánsnak:

#### 1. Rendszerszintű differenciáló tényezők

- 1.1. Oktatásügyi szakmai/módszertani támogatás az iskolák számára
- 1.2. Digitális munkarendet támogató platformok használhatósága és elérhetősége

#### 2. Szervezeti differenciáló tényezők

- 2.1. Vezetői kompetenciák (irányítás, döntéshozatal)
  - 2.1.1. A tantermen kívüli munkarend intézményi feladatértelmezése
  - 2.1.2. Eljárásrendek kialakítása, logisztikák kimunkálása
    - 2.1.2.1. Platformválasztás és a használat szabályzása
    - 2.1.2.2. Kapacitásgazdálkodás
- 2.2. Szervezetközi együttműködések (szociális hálózat, polgárőrség stb.)
- 2.3. Infrastrukturális erőforrások
  - 2.3.1. Intézményi digitális hozzáférés
  - 2.3.2. Intézményi infrastruktúra (nyomtatás stb.)
- 2.4. Az emberi erőforrások
  - 2.4.1. Pedagógusok digitális eszköz- és szoftverhasználati kompetenciái
  - 2.4.2. Személyes kapcsolattartás intézményi képessége: tanár-szülő; tanuló-tanuló; tanár-tanár; intézményvezető-szülő
- 2.5. Tanulásszervezés
  - 2.5.1. Oktatási feladatok illesztése a tantermen kívüli munkarendhez
  - 2.5.2. Tartalomközvetítés, tananyag-menedzsment
  - 2.5.3. Tanulási folyamatvezérlés
    - 2.5.3.1. Feladatstrukturálás
    - 2.5.3.2. Időstrukturálás
    - 2.5.3.3. Értékelés
    - 2.5.3.4. Nyomon követés
  - 2.5.4. A szülők irányában megmutatkozó elvárások
    - 2.5.4.1. Alsó tagozat/felső tagozat
    - 2.5.4.2. Infrastrukturális elvárások
    - 2.5.4.3. A szülői tevékenységek irányítása
    - 2.5.4.4. A szülői visszajelzések fogadása
  - 2.5.5. A tanulók irányában megmutatkozó szerepelvárások definiálása

<sup>4</sup> A differenciálás szociológiában használatos fogalmán azt értjük, hogy az oktatási folyamat a tanulók között különbségeket hoz létre.

### 3. Az oktatási rendszeren kívüli differenciáló tényezők

- 3.1. Szülői együttműködési készség és aktivitás az iskola irányban
- 3.2. Szülői szerepértelmezés
- 3.3. Családi idő- és feladatmenedzsment
- 3.4. Otthoni tanulástámogatás
- 3.5. Otthoni eszközellátottság

Tanulmányunkban természetesen nem térhetünk ki valamennyi vizsgálati dimenzióra, ezért a „2.5.4 A szülők irányában megmutatkozó szerepelvárások” és a „3. Az oktatási rendszeren kívüli differenciáló tényezők” elemzési dimenziók szerinti eredményeket mutatjuk be.

## 4. A kutatás mintája, módszere

A 2020. május 20–31. között<sup>5</sup> megvalósult telefonos interjú adatfelvétel lebonyolítása során 34 általános iskola intézményvezetőjét kerestük meg, melyek közül 30 tankerületi, 4 egyházi fenntartásban működött, az 1. táblázatban látható megyei megoszlásban. Az intézmények a Komplex Alapprogram megvalósítói köréhez tartoztak, mely a korai iskolaelhagyás megelőzését célozta az Eszterházy Károly Egyetem szakmai irányítása mellett.<sup>6</sup>

Megye	Intézmény
Borsod-Abaúj-Zemplén	6
Budapest	1
Fejér	4
Heves	9
Jász-Nagykun-Szolnok	1
Komárom-Esztergom	3
Nógrád	1
Pest	9
<b>Összes</b>	<b>34</b>

1. táblázat Az intézmények megoszlása megyénként

<sup>5</sup> A Covid-19 első hullámának időszakában került sor a kvalitatív vizsgálatra.

<sup>6</sup> <https://www.komplexalapprogram.hu/>

Az intézmények körében egyaránt megjelenítettük a kisebb és nagyobb településeket. (2. táblázat).

Település típus	Intézmény	Arány
község	17	50
város	15	44
megyeszékhely	1	3
Budapest	1	3
<b>Összes</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

2. táblázat: Az intézmények megoszlása településtípusonként

Az intézményeket teljesítőképeség tekintetében a pedagógiai hozzáadott érték figyelembevétele alapján választottuk ki. Vizsgáltuk, hogy az azonos képzési és településtípusú, valamint iskolanagyságú telephelyek 2019. évi átlagos szövegértési és matematikaeredményétől szignifikánsan eltér-e a telephely 2019. évi országos kompetenciamérés eredménye. (3. táblázat) Nagyobb arányban választottunk problémákkal küzdő – eredménytelenebb – intézményeket.

Szignifikáns eltérés	Szövegértéseredmény		Matematikaeredmény	
	Intézmény	Arány (%)	Intézmény	Arány (%)
Szignifikánsan eredménytelenebb	16	47	16	47
Nincs szignifikáns különbség	10	29	11	32
Szignifikánsan eredményesebb	6	18	5	15
Nincs adat	2	6	2	6
<b>Összes</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

3. táblázat: Az intézmények eredményessége a 2019. évi 6. osztályos Országos kompetenciamérés alapján

## 5. A család mint differenciáló tényező a tanórán kívüli munkarend időszakában

Az iskola a társadalom oktatási rendszerének része, ezért egységes elvek alapján konceptualizálható és irányítható. A család nem társadalmi rendszer, ebből eredően társadalmi szinten korlátozottan alakíthatóak ki kötelezően elvárható jellemzői és működési elvei (Roth & Schütz, 2015). A családok sokféleségének megfelelően az iskola mint szervezet összetett – komplex – működési környezettel érintkezik, ha a tanu-

lók szüleivel veszi fel a kapcsolatot. A komplexitás fogalma elemzésünkben arra utal, hogy hasonló iskolai kezdeményezések eltérő válaszokat eredményeznek a különböző családok esetében (Luhmann, 2006, 288). Az iskola szempontjából leegyszerűsítetten két eltérő család (szülő)-típust azonosíthatunk:

- *Az iskolakonform családok:* kommunikálnak az iskolával, reagálnak az iskola megkereséseire, együttműködők a tantermen kívüli munkarend kialakításában. A családok alkalmazkodnak az iskola által kezdeményezett változásokhoz.

„A [szülő] ... érdeklődik, segít, segítséget kér, ha valamit nem tud. Vannak olyan szülők, akikkel napi kapcsolatban vagyunk. És én azért, mert mindenképpen szeretnék ezen segíteni, és ezt ő is értékeli.” Intézményvezető, Besenyőtelek

„Az alsós diákok anyukái többségében nagyon lelkiismeretesen segítették a gyerekeiket otthon. És mondhatom, hogy például az első-másodikos diákok képességfejlődésének jót is tett.” (Intézményvezető, Budapest)

- *Az iskola-nonkonform családok:* nem vagy csak kényszerből kommunikálnak az iskolával; nem vagy csak alig reagálnak az iskola megkereséseire, nem együttműködők a tantermen kívüli munkarend kialakításában.<sup>7</sup> A családok kevésbé vagy nem alkalmazkodnak az iskola által generált változásokhoz.

„Ezekben az esetekben nemcsak a gyereket, nemcsak a szülőt zaklattuk, mert a szülő is leállt, hanem a gyámügy segítségét is kértük. Akiknél egyébként sem volt meg a támogató családi háttér, azoknál ez rontott.” (Intézményvezető, Erdőtelek)

„Van egy réteg, egy egészen alacsony százalék, akinek a szülői háttere sem látta be, hogy ez most egy vészhelyzet tényleg, és az ő segítsége nélkül, az ő gyereke nem fog haladni.” (Intézményvezető, Parád)

Az igazgatók véleménye alapján általánosítható, hogy a tantermen kívüli munkarend időszakában fenntartható volt a tanulás folyamata az *iskolakonform családok gyermekei körében*, míg az *iskola-nonkonform családok* esetében éppen az ellenkezője történt, a korábban is meglévő tanulói hátrány fennmaradt vagy éppen növekedett. A következőkben bemutatjuk az általunk feltárt differenciáló tényezőket.

## 6. Otthoni tanulási környezet változása

Az otthoni tanulási környezet jelentőségét az iskolai eredményesség tekintetében az oktatást érintő kutatások sokasága igazolta (Andrews et al., 2001; Bradley & Green, 2020; Dworkin et al., 2013; LaRocque et al., 2011). Vizsgálatunkban az otthoni tanulási környezet változását a szülői feladatkörök módosulása alapján követjük nyomon.

<sup>7</sup> A mintaválasztás elveinek megfelelően az általunk vizsgált iskolák a társadalmi környezet összetétele tekintetében eltérőek voltak.

A család társadalmi értelemben vett sajátos funkciója a családtagok – többek között a gyerekek – számára elfogadó, támogató környezet biztosítása. Az elfogadás esetenként – különösen, ha a családtag nehéz helyzetben van –, akár feltételek nélküli is lehet. Ezt mutatja, hogy társadalmilag is mintaértékűnek tekinthetők azok a családok, ahol például fogyatékos gyerek irányában mutatkozik meg a feltétlen elfogadás. Az optimálisan működő családok esetében a családtagok kölcsönös elfogadásának feltétele nem zárja ki a nevelést, azonban a nevelési elvárások támasztásának előfeltétele – az elfogadás – korlátozza a nevelési célok kizárólagos érvényre juttatását a családon belül.<sup>8</sup> Az elfogadás primordiális szerepére jó példa, hogy az alsó tagozatos tanulók szülei gyakran segítik a gyerekek házi feladatának elkészítését, esetenként akár el is készítik helyette.

Az iskola társadalmi funkcióját tekintve nevelési intézmény, amely kritériumokhoz köti a tanuló elfogadását: szervezetenként is rögzített viselkedésvárások, tanulmányi és közösségi teljesítmények alapján rendszeresen minősíti és ez alapján fogadja el – jutalmazza – a tanulót. A tanulók kimaradásának jogi és szervezeti kezelése jelzi, hogy az iskola vonatkozásában már a tanuló jelenléte is elvárás, aminek hiányát szankcionálják. A tanulók iskolai elfogadásának látens alapja tehát a tankötelezettség és a tanulói teljesítmény, nem pedig valamiféle eleve feltételezhető összetartozás-tudat az iskola és a tanuló között.<sup>9</sup> Ez még akkor is így van, ha a diákok többsége kedveli az iskoláját, ezért kevéssé vagy egyáltalában nem érzékeli a tankötelezettségből eredő szervezeti nyomásgyakorlást.

A tantermen kívüli munkarend következtében megjelenő elvárások hatására azok a szülők, akiket az *iskolakonform szülők típusába sorolhattak, rugalmasan módosították szülői szerepüket, bővítve azt kvázi-tanári feladatokkal.* Aktivitásuk jellemzően az alábbi területeken bővült az interjúk szerint:

#### Általános jellemzők

- nyitottság az iskola javaslatainak elfogadására az otthoni tér- és időszervezés vonatkozásában (heti, napi ciklusok kialakítása)
- az iskolai tanulmányi elvárások teljesítése a gyerekekkel (az iskolai elvárások közvetítése)

#### Tanulási feltételek biztosítása

- technológiai feltételek megteremtése (eszközbővítés, beszerzés)
- iskolai informatikai eszköz kölcsönbe vétele
- több otthoni felhasználó esetében a digitális erőforrások használatának felosztása

<sup>8</sup> Magyarországi kulturális normákat veszünk figyelembe, egyes ázsiai kultúrkörökben a család elsődleges szerepe lehet a nevelés, és az elfogadást ennek függvényében gyakorolják. Lásd: (Chua, 2011).

<sup>9</sup> Megjegyzendő, hogy az iskolában az aktuális ideológiáknak megfelelően (nemzettudat, emberi egyenlőség eszméje stb.) szimbolikusan törekszenek az egységélmény kimunkálására, azonban maga az oktatás lényege szerint a különbözőségek észlelésére és felerősítésére épül.



- a tanulási alkalmak előkészítése (főleg az alsó tagozatosoknál: bejelentkezés, kép-hang kommunikáció lehetővé tétele, csoportkapcsolat felépítése)
- közreműködés a feladatok kijuttatásában más – közeli – családok számára

#### Tanulásszervezés

- napirend szerint irányított tanulásszervezés (esetenként iskolai elvárásra)
- ellenőrzés, számonkérés (esetenként tanári instrukciók alapján)
- fokozott mértékű együtt tanulás a gyerekekkel (különösen alsó tagozatos diákoknál)
- a tanulói produktumok visszajuttatása értékelésre

#### Kommunikáció

- heti/napi kapcsolattartás a tanárokkal
- segítségkérés a tanároktól, a pedagógiai instrukciók elfogadása
- visszajelzés a tanárok számára a tanulás folyamatossága, a feladatok megnyitása tekintetében
- technikai és technológiai segítség kérése az iskolától, vagy mástól
- videobeszélgetés a szülői munkaközösség tagjaival

A szülők az iskolától inspirált pedagógiai aktivitásának vizsgálata néhány ellentmondásra is felhívta a figyelmet. A szülők nem csak a gyerek tanulásáért, hanem magáért a gyerekért is felelősek, ezért a szülők egy része szerepet vállalt gyermeke iskolai feladatának megoldásában is. Ezek a szülők esetenként nemcsak irányították gyermekük feladatmegoldását, hanem az iskolai elvárások teljesülése érdekében a gyerekek *helyett* készítették el a házi feladatot. Ezt a gyakorlatot leginkább az alsó tagozatos tanulók körében figyelték meg az intézményvezetők, ahol a gyerek önálló feladatmegoldása kevésbé elvárható. A szülők bevonódása a gyerek feladatainak megoldásába kettős következménnyel járt: egyfelől csökkentette az iskola lehetőségét a tanulói munka értékelése terén. (A digitális közvetítő médiumok alkalmazása önmagában is csökkentette a tanulási teljesítmények pedagógiai értékelésének megbízhatóságát. A szülők által benyújtott feladatmegoldások ezt tovább csökkentették.) Más vonatkozásban azonban a szülői feladatmegoldás a tanulás, illetve az iskola melletti elköteleződés jele. Bár erőfeszítéseik nem feleltek meg az iskolai pedagógiai értékelés szabályainak és elveinek, mégis az iskolának való megfelelés szándékát jelzik. Tevékenységük a családi kulturális tőke felhalmozása irányába mutat. Ez az értékrend, ez a habitus feltehetően hatással lesz gyermekük későbbi tanulmányi sikerességére is (Borgonov & Montt, 2012; Desforges & Abouchaar, 2003).

„Rengeteg szülő érdemjegy-orientált, és besegít a gyermeknek, hogy az jobb jegyeket szerezzen, nem törődve azzal, hogy a gyermeke nem szerzi meg valójában a kellő tudást, és ez csak ámitás, de számukra ez a hamis kép, ez az ámitás fontosabb. Én egyáltalán nem érzem azt, hogy ez egy megbízható [értékelési] rendszer lenne, de nem tudunk ott lenni a gyermek mellett, és ha a kért feladatot helyesen csinálja meg, akkor nekünk azt értékelni kell.” (Intézményvezető, Nyergesújfalu)

Az iskolák egy része észlelte, hogy a szülők kvázi-tanári szerepkörbe kerültek, ezért a tanuló értékelésének szokványos intézményes keretei kevésbé alkalmazhatók. A tanuló személyes jelenléte híján a pedagógus a beadott feladatokon keresztül értékelt, annak alapján azonban nehezen volt elkülöníthető a szülői és a tanulói teljesítmény, így az értékelési folyamat bizonytalanná vált. Ahol ezt észlelték, ott a pedagógusok némileg formálisra tették a tanuló értékelését, amivel látens módon elismerték – jutalmazták – az olyannyira fontos szülői aktivitást. Egyes helyeken az értékelés másodlagossá tételének további okai is voltak:

„Meg ráadásul a haját tépi a szülő otthon, hogy ha segít is, közepesenél jobbat nem tud írni, ez frusztrálja.” (Intézményvezető, Budapest.)

Az iskola-nonkonform szülői háttérrel rendelkező tanulókra vonatkozóan az igazgatók egyöntetűen *a hátrányok növekedéséről* számoltak be a tantermen kívüli munkarend időszakában. A szülői tanulástámogatás alacsony szintje vagy hiánya lemaradást eredményezett a tanulónál, mert az iskola a tantermen kívüli munkarend időszakában kényszerűen számolt a szülők tanulásszervezési aktivitásával. Ennek jele, hogy a tanuló elérhetetlensége, vagy folyamatos inaktivitása esetén az iskola jogszabályi kötelezettségeinek megfelelően a szülőt kereste meg térítvevényes levélben, vagy kerestette meg a családsegítő szolgálat, a gyermekjóléti szolgálat, illetve a gyámhivatal szervezetein keresztül – az igazgatók visszajelzése szerint gyakran eredménytelenül.

„Próbálkoztam sok mindennel. Szülőknek írtam többször levelet. (...) Sok hatással nem voltam rájuk. Aztán írtam levelet a családsegítő szolgálatnak, gyermekjóléti szolgálatnak, gyámügynek, meg már minden olyan jelzőrendszernek, ami elérhető. Akiről úgy gondolná az ember, hogy talán segítségünkre lesz, de hát igazából ez nem sok sikerrel járt.” (Intézményvezető, Besenytótelek)

A tantermen kívüli munkarend időszakában a diákok egy részénél megfigyelhető *tanulásleállás* háttérben az iskolai, osztálytermi interakciót érintő tényezők is azonosíthatók voltak. Említés szintjén jelezzük, hogy adataink szerint a tanulásleállás különösen azoknál a diákoknál volt megfigyelhető, akiknek a motivációs közömböségét a tanárok szervezeti nyomásgyakorlás révén igyekeztek mérsékelni a tantermi szituációkban. A tantermen kívüli munkarend időszakában a pedagógus lehetőségei csökkentek a szervezeti nyomásgyakorlás tekintetében, ami a motiválatlan tanulók feladatelkerülését, esetenként az oktatásból való kivonulását eredményezte.

„Szembesültünk azzal, hogy tulajdonképpen a távoktatás azt a problémát nem oldja meg, hogy ha a diák nem akar dolgozni, akkor nehéz tanítani. Ezzel szembesültek a szülők is. És éreztük azt, hogy a tantermi atmoszférában ezeket a lustákat kikezelgettük, és elvittük elégséges, közepesig, mert folyamatosan érezték a kést a nyakukon, a tanári dresszúrát. De ebben a távoktatásos rendszerben nagyon elszabadult velük a ló. Érezték, hogy igazából megfoghatatlanok, és nekünk is gondot okozott és a szülőknek is a „kibújok a feladat alól” helyzet. (Intézményvezető, Budapest)

## 7. Az iskola és a család közötti egyeztetés a tantermen kívüli munkarend időszakában

A tantermen kívüli munkarend bevezetése az iskolák és a családok számára újszerű tanulási környezetek kialakítását tette szükségessé. A váratlanul adódott kihívásra az intézmények a külső szabályzók – előírások – és saját rendelkezésre álló kapacitásai és szervezeti működési módjuknak megfelelően reagáltak. Mivel a tantermen kívüli munkarendnek nem voltak korábban kialakított standard formái, ezért az iskolák jelentős része próbálkozások során szelektálta a számukra fenntartható megoldásokat, és folyamatosan dolgozott azok tökéletesítésén. Néhány magas szintű szervezeti működéssel jellemezhető intézmény esetében az is megmutatkozott, hogy a tantermen kívüli munkarendet minőségügyi ciklus alapján optimalizálták. A tájékozódás, igényfelmérés fázisában online kérdőívben tárták fel a családok infrastrukturális ellátottságát, a szülők tanulástámogatási lehetőségeit. A kapott adatok értelmezése alapján alakították ki az eljárásrendeket, majd ismétlődően visszajelzéseket gyűjtöttek a szülőktől a folyamatok optimalizálása érdekében.

„Elvártuk, hogy jelezzenek vissza [a szülők]. Nemcsak a kérdőív kapcsán, hanem egyáltalán. Tehát, ha problémájuk van, úgy látják, hogy valami nem úgy megy. Tehát, hogy jelezzenek az iskola felé, hogy mit tudunk még javítani, mit tudunk változtatni, vagy milyen igények kérése van. A kapcsolattartásba ez belefér, de nem egyoldalúan, hogy mi elmondjuk, hogy mi a bajunk, hanem hogy vissza is várjuk, hogy ők is elmondják, hogy tudjunk ezen igazítani.”  
(Intézményvezető, Ceglédbercel)

Egyes intézményekben távoktatási házirendet alkottak a folyamatok átláthatósága és megszervezése érdekében. Bár nem minden intézmény volt képes magas szintű szervezettséggel irányítani a folyamatokat, a családokkal való kommunikáció minden intézményben megélnékült. A következőkben a szülők és az iskola (pedagógus, igazgató) közötti interakciók – egyeztetések – áttekintése alapján mutatjuk be a tantermen kívüli munkarend időszakának jellegzetességeit.

## 8. Az iskola-család interakció

A tantermen kívüli munkarend kialakításának sikere érdekében az *iskolák intenzív-ebbé tették és kibővítették a szülőkkel folytatott kommunikációt*. A digitális kapcsolattartási formák (e-mail, internetes szociális hálózatok, rendszeres szülői munkaközösségi megbeszélések stb.) mellett telefonon, levélben és társszervezetek (polgárőrség, szociális ellátórendszer stb.) támogatását igénybe véve kommunikáltak a szülőkkel. Az iskola kommunikációs kapacitásait is bővítették, elérhetőbbé tették az igazgatót vagy más kapcsolattartásért felelős személyeket, illetve a lehetőségekhez mérten felkészítették pedagógusaikat az online, videóalapú kapcsolattartásra, tanórávezetésre, szülői tanácsadásra.

Az iskolák egy része proaktívan járt el, informálták a szülőket a gyerek otthoni tanulását érintő elvárásokról, tanácsokat adtak, segítséget nyújtottak, és rendszeres időközönként rákérdeztek a tapasztalatokra. Ennek következtében a pedagógusok és a kommunikációra kész szülők közelebb kerültek egymáshoz, a személyes beszélgetések eredményeként a tanárok pontosabban beleláthattak a családok életébe, akár problémavilágába is (válás, gyerek születés, költözés, családi körülmények stb.). A feladataikat proaktívan szervező iskolák esetében megfigyelhető volt a szülők biztatása, megerősítése. A szülők kvázi-tanári szerepének értékelésében figyelembe vették, hogy például egy első vagy másodikos tanuló a tantermi oktatás folyamatában olyan mennyiségű egyéni foglalkozást nem kaphatott, mint a tantermen kívüli munkarend időszakában.

A családokkal és a tanulókkal megvalósuló kapcsolattartás fontos tartalmi eleme volt a tanulói munka értékelése. Mivel a digitális technológiák és az aszinkron feladatmegoldás korlátozta az értékelések megbízhatóságát, ezért általános vélemény volt az intézményvezetők körében, hogy a tantermen kívüli munkarend időszakában készült tanulmányieredményesség-értékelések megbízhatatlanok.<sup>10</sup> A probléma kezelésének egyik módja volt, hogy mivel az iskola a diák tanulási trendjeit követi, a bekövetkezett értékelési pontatlanságnak hosszú távon – több éves kifutásban – nem lesz jelentős hatása a tanuló előrehaladását befolyásoló szummatív értékelésekre (bizonyítványok). A probléma kezelésének másik módja az volt, hogy az iskola átállt a formatív értékelés gyakorlatára. A tanuló munkáinak értékelése azt a célt szolgálta, hogy a diák és a szülő megerősítő vagy korrektív visszajelzést kapjon a tanulás folyamataira vonatkozóan. Ez a gyakorlat a korábbiakhoz mérten csökkentette az értékelés motivációs jelentőségét az tanulásszervezésben. Figyelemre méltó áthidaló megoldásnak tűnt, hogy egyes iskolák áttértek a rendszeres szöveges értékelés gyakorlatára:

„Havonta összesítettük és visszajelzést adtunk a tanulóknak és a szülőknek szövegesen, hogy hogyan működtek együtt, hogyan sikerült az otthoni tanulás megvalósítása. (...) havonta egy ilyen szöveges visszajelzést adunk minden gyereknek, minden szülő kap. Közös Google-dokumentumba összeállítják a szaktanárok, majd ezt összefésülik az osztályfőnökök.” (Intézményvezető, Bükkábrány)

A pedagógusok és az intézményvezetők jogszabályi kötelezettségüknek tettek eleget, amikor gyerekekük tanuláskerülésére felhívták a szülők figyelmét. Az iskolába be nem küldött feladatok száma, az online alkalmak mulasztása alapján azonosították a tanuláskerülő diákokat, a szülőket pedig minden lehetséges csatornán megpróbálták elérni. (Az igazgatók leleményességét mutatja, hogy egyikük nem az iskolai telefonról hívta a szülőt, mert tapasztalatból tudta, hogy az iskolai számról érkező hívást a szülő nem fogadja.) A szülők körében ingerültséget keltett a tértivevényes levelek küldése, a családsegítő, a gyámügy bevonása, amit egyes esetekben intézményi oldalon is kezelni kellett. Az interjúk tanúsága szerint az iskolák leginkább a hiányzások tekinte-

<sup>10</sup> Az értékelések megbízhatóságának csökkenéséhez hozzájárult, hogy a szülők esetenként részt vállaltak a tanulói feladatmegoldásban.

tében voltak toleránsak, egyes igazgatók szerint a KRÉTA-rendszer nem is engedte a hiányzások valós regisztrálását. Gyakorlatias megoldásként néhány iskolában a tantermen kívüli munkarend időszakát követően felmérték a tanulók tudását, és a kapott eredmények alapján döntöttek a továbbhaladásról, korrekciós beavatkozásokról.

## 9. A család-iskola interakció

A tantermen kívüli munkarend időszakában a *feladatadás gyakorisága megnőtt, mert ennek révén vált biztosíthatóvá a tanuló tevékenységeinek távoli irányítása*. A tanulás fokozottabb mértékben jelentett *egyéni tanulást és egyéni feladatmegoldást*. A különféle tantárgyakból kiadott feladatok összességükben a tanulói oldalon feladattúlterhelést, idővel feladattáradtságot eredményeztek, amit a szülői visszajelzések alapján érzékelt az iskola. A feladatterhelés problémája jellemzően a tantermen kívüli munkarend 2.-3. hetében került napirendre az iskolákban.

„Információim alapján tankerülethez írtak, hogy túl sok házi feladatot adunk. Ezt korrigáltuk, kértem a kollégákat, hogy adjanak kevesebbet.” (Intézményvezető, Kisköre)

„[Egy szülő] a Facebook-on is nagyon elegáns heti menetrendet posztolt ki, hogy hogy osztja be a diák, a család idejét, hogy jusson idő home office-ra és a gyerek segítésére is. És egy idő után a legnagyobb keserűséggel fordult hozzám, hogy ő ezt már nem bírja, ezt nem tudja csinálni, és ... De mondtam: Anyuka! Egyikünknek sem célja az, hogy a másikat legyilkolja. Mind a két fél szorult helyzetben van, higgye el, nekünk sem élvezet ezt így csinálni. Higgye el, hogy az iskola nem Ön ellen van.” (Intézményvezető, Budapest)

„Volt olyan, amikor jogos volt a kritika. Lásd a testnevelés, vagy egyes kollégák olyan mennyiségű tananyagot küldtek ki, hogy az még a rendes nappali rendben is túlzó, meg ... 1-2 ilyen eset volt, de mondom, ezek az első 2-3 hétben lezajlottak és onnan gyakorlatilag teljesen elismerő megnyilvánulások voltak.” (Intézményvezető, Cegléd)

Egyes iskolákban a szülők másodlagos kommunikációs fórumot is létrehoztak az iskolai ügyek megbeszélésére, és esetenként a hatóságok – fenntartók, Oktatási Hivatal – irányában is jelezték álláspontjukat. Az interjúkban megkérdezett igazgatók esetében megfigyelhető volt, hogy kommunikatív nyitottságuk megerősítésével reagáltak a szülői panaszokra, még inkább elérhetőbbé tették magukat, egyeztetést kezdeményeztek, a beszélgetésekben érveltek, átláthatóbbá tették szervezési folyamataikat, figyelembe vették a szülők véleményét, és ha ez indokolt volt, tehermentesítették a szülőt.

„Folyamatos /heti-kétheti/ kapcsolattartás a gyerekekkel és a szülőkkel, rendszeres videóchat a szülői munkaközösséggel,” (Intézményvezető, Bükkábrány)

A szülői visszajelzések tették lehetővé, hogy az iskola pontosabban érzékelje, mit várhat el a családoktól. Voltak intézmények, ahol a kölcsönös bizalom, segítségnyújtás

tás légkörében szoros együttműködésben dolgoztak a szülők és a tanárok. Az ilyen iskolákban a szülők érdemben részt vállaltak a gyerek tanításában – ami különösen az alsó tagozatos gyerekek esetében volt megfigyelhető. A tanításban történő szülői szerepvállalás a szülők szemében felértékelte a pedagógiai munkát, ami kedvezően hatott a tanári szakma megítélésére, presztízsére. Mindezek következtében erősödött az iskola és a család együttműködése.

„A szülőkkel közösen dolgoztuk ki [az otthoni tanulás rendjét], megkérdeztük a szülőktől, hogy mire van szükségük, miről szeretnének visszajelzést kapni. A visszajelzés, és nem értékelés, hangsúlyozom. A visszajelzés: az email-re azt küldték vissza, hogy megkapták-e, jól működik-e, jól csinálják, meg kellett erősíteni a szülőket” (Intézményvezető, Bükkábrány)

„A tanító néni kapott legalább egy köszönömöt, hogy ezt azért így végig csinálják, mert nekik is nehéz volt, azt mondták a szülők, de hogy ezt így együtt megoldották, és köszönik. És igen benne volt, hogy most azért kicsit másképp látják az iskola szerepét, mint eddig.” (Intézményvezető, Monorierdő)

Más intézmények szülői kritikussabbak voltak az iskola irányában, a tantermen kívüli munkarendet a feladatáthárítás kontextusában értelmezték, ennek megfelelően távolságtartóbban és formalizáltabban alakították viszonyukat az iskolával. (Ennek a légkörnek egyik szemléletes példája volt az a szülői felvetés, hogy utalják át neki a pedagógus bérének egy részét, hiszen most ő tanul a gyerekekkel.)

„Azok, akik nem tudnak a gyerekeknek segíteni, akikre rázuhant ez a teher, hogy az ő felelőssége most, hogy a gyerek otthon van, jelenlétilag is otthon van, vele kell foglalkozni, el kell viselni, akkor is, ha rossz, és segíteni kell a tanulásban, és van néhány szülő értelemszerűen, akinek ez nem tetszik, tehát volt olyan, aki azt írta vissza a kérdőívben, hogy miért nem csinálnak a tanárok nyolctól – mit tudom én – egyig online órát végig, délután meg majd a gyerek megcsinálja a házit. Tehát, hogy le akarja magáról rázni ezt a felelősséget, mert nehezére esik. Én ezt is megértem egyébként, mert ha valaki dolgozik, vagy ha több gyereke van, mondjuk van két vagy három iskolás gyereke, marha nehéz.” (Intézményvezető, Ceglédbercel)

„[A szülők] ne avatkozzanak bele, hogy mi a tananyag, benne van-e a tantervben vagy nincs benne. Szóval itt nagyon okos szülők vannak, akik felhívják a figyelmünket, (...) hogy ez benne van-e a tantervben?” (Intézményvezető, Kisköre)

A családoktól érkezett visszajelzések egy részének pedagógiai tanulsága is adódott. Egyes szülők arról számoltak be, hogy a digitális környezetben végzett munka jótékony hatással volt gyermekük motiváltságára, érdeklődésére. Pedagógusoktól is érkeztek visszajelzések, melyek szerint bizonyos tanulók, akiket a tanórai szituációkban passzivitás jellemzett, a digitalizált környezetben végzett egyéni feladatokat nagy odafigyeléssel és aktivitással végezték el. A szülők és a pedagógusok közötti rendszeres tapasztalatmegosztás, amely mindig egy konkrét tanulóra vonatkozott, kedvező hatással volt mindkét fél nevelési szemléletére, informáltságára.

## 10. Összefoglalás

2020 májusában 34 általános iskola vezetőjével készítettünk interjút a tantermen kívüli munkarend tapasztalatairól. A család szerepére fókuszáló elemzésünkben kimutattuk a szülői aktivitás differenciáló hatását. Ahol az iskola és a család együttműködése révén az otthoni tanulási környezet bővíthető volt, ott fenntarthatóvá vált az iskolai tanulási folyamat. Jelentős módosulások a tananyag mennyisége és a szummatív értékelések terén következtek be. A tanulói eredményesség értékelésének megbízhatósága érdemben csökkent, melyre megoldást jelentett az áttérés a formális értékelésre, a szöveges értékelésre, vagy az értékelés adminisztratív feladatként kezelése, annak a reális megvalósítását átütemezve a jelenléti oktatás időszakára.

A család differenciáló hatása leginkább azokban a tanulásszervezési helyzetekben mutatkozott meg, ahol az otthoni tanulás helyettesítő – és nem csupán kiegészítő – viszonyba került az iskolaival. Ez leginkább az alsó tagozaton, azon belül is az 1., 2. évfolyamokon volt megfigyelhető. Kivételes esetekben a szülők kvázi-tanár szerepben akár az iskolainál kedvezőbb tanulási eredményességgel helyettesíthették az iskolát, ami a szülő és az iskola újszerű egymásrautaltsága idején a kapcsolatok erősödését eredményezte.

Jelentős differenciáló tényezőként hatott a család azoknál a tanulóknál is, akik a tantermi oktatás időszakában elsősorban a tanári nyomásgyakorlás hatására tanultak. Ha a tantermen kívüli munkarendben a szülők nem tudták helyettesíteni az iskola tanulásszervező és nyomásgyakorló szerepét, a diáknál tanulásleállás alakulhatott ki. A hiányzások regisztrálásának ellehetetlenülése miatt ezt elsősorban a teljesítetlen feladatok tömege alapján érzékelték az iskola, ami előbb-utóbb a szülők hivatalos megkereséséhez vezetett. Az igazgatók jelzése szerint ez korlátozott sikereket hozott, a család és iskola kapcsolatának szorosabbra fűzése nem lehetett sikeres, ahol ez egyoldalú kezdeményezésként valósult meg.

## Irodalomjegyzék

- Andrews, J. J.; Saklofske, D. H. & Janzen, H. L. (szerk.) (2001). Handbook of Psychoeducational Assessment: Educational Psychology. Academic Press.
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- Bradley, S. & Green, C. (Szerk.) (2020). Economics of education. A comprehensive overview. Second edition. Academic Press.
- Chua, A. (2011). Battle hymn of the tiger mother. Bloomsbury.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar. Department for Education and Skills (Research brief, no. 433).

- Dworkin, A. G.; Ballantine, J.; Antikainen, A.; Barbosa, L. M.; Konstantinovskiy, D.; Saha, L. J. et al. (2013). The sociology of education. In Sociopedia, checked on 2017. 03. 04.
- Goffman, E. (1967). Interaction ritual. Essays in face-to-face behavior. Aldine Pub. Co.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. jt03465025; edu/wkp(2020)13. In OECD Education Working Paper (225), checked on 2021. 01. 17.
- LaRocque, M. & Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. In Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 55 (3), pp. 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Luhmann, N. (2006). Bevezetés a rendszerelméletbe. Gondolat.
- Luhmann, N. (2009). Szociális rendszerek: egy általános elmélet alapvonalai. Társadalomelmélet – kommunikációtudomány. Gondolat Kiadó: AKTI.
- Luhmann, N. (2012). Strukturauflösung durch Interaktion: ein analytischer Bezugsrahmen / Structural breakup by interaction. An analytical frame of reference. In Soziale Systeme: Zeitschrift für soziologische Theorie (17, H. 1), pp. 3–30.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist. Ill.: University of Chicago Press.
- Roth, S. & Schütz, A. (2015). Ten Systems: Toward a Canon of Function Systems. In Cybernetics and Human Knowing. 22 (4), checked on 2019. 12. 20.
- Simmel, G. & Blasi, A. J. & Jacobs, A. K. & Kanjirathinkal, M. J. (2009). Sociology. Inquiries into the construction of social forms. Brill.
- Vanderstraeten, R. (2010). The School Class as an Interaction Order. In British Journal of Sociology of Education 22 (2), pp. 267–277. <https://doi.org/10.1080/01425690120054876>
- Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. In British Journal of Educational Studies 54 (2), pp. 160–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00338.x>