

Jó(l) vagy?

A Nyitott Kör tanári jóléttel kapcsolatos színházi nevelési
foglalkozássorozatának vizsgálata művészeteken alapuló
részvételi akciokutatással



Nyitott Kör
2021

Dr. Lendvai Lilla – Dr. Dóczi-Vámos Gabriella – Jozifek Zsófia

Jó(l) vagy?

**A Nyitott Kör tanári jólléttel kapcsolatos színházi nevelési
foglalkozássorozatának vizsgálata művészetten alapuló
részvételi akciókutatással**

**Nyitott Kör Egyesület
2021**

Szerzők:

Dr. Lendvai Lilla, Dr. Dóczy-Vámos Gabriella, Jozifek Zsófia

Olvasószerkesztő:

Meszlényi-Bodnár Zoltán

Technikai szerkesztő:

Molnár A. Aliz

Arculat:

Danczi Dániel

Kiadó:

Nyitott Kör Egyesület



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával

Támogató:

A To be or not to be well? – Drama and Theatre in Education című projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit. A projekt 2019. szeptember 1. és 2022. január 31. között zajlott.

Kódszáma: 2019-1-HU01-KA201-06127.

ISBN:

978-615-01-2519-0

TARTALOMJEGYZÉK

Absztrakt	6
Bevezetés	7
Elméleti háttér	10
A kutatás módszertani háttere	16
Módszer	16
Minta – A vizsgálat középpontjában lévő iskola, szervezet	17
A kutatás célja	19
Kutatási kérdések	20
Kutatási eszközök és adatgyűjtés	20
Adatelemzés	24
Eredmények	25
1. időszak – A kezdetek	25
Az elégedettségtől és elkötelezettségtől a kiégésig	25
Motiváció	27
Bizalom – Bizalmatlanság	30
Az elvárások és szükségletek komplexitása	33
Az első időszak végén	36
2. időszak – Más utazás	38
Változások a kutatásban	38
Az interpretatív fenomenológiai analízis eredményei – Kapcsolattartás a Covid- világjárvány első hulláma alatt	39
A pedagógusok jólléte az online oktatás során – 1. és 2. Zoom-foglalkozás és IPA	53
A második időszak végén	61
3. időszak – Vissza a...?	63
Változások a kutatásban	63
Vizontlátás – Szükségletek, félelmek és vágyak	64
SWOT-PEST: „Összeállt a kép”	66
A diákok jólléte	70
A pedagógusok jólléte	75
A szervezet jólléte	76
Végső következtetések: a pedagógusok összegző reflexiója a Nyitott Kör foglalkozás- sorozatára vonatkozóan	78
Diskusszió	85
A kutatás korlátai és kitekintés	93
Kutatási korlátok	93
Előremutató gondolatok	93
A pedagógusok szükségletei és igényei a szervezetben	94
Irodalomjegyzék	95
Mellékletek	103
1. melléklet. Munkatársi kérdőív	103
2. melléklet. Flow kérdőív	111
3. melléklet. A félig strukturált interjúk kérdéssora	112

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Mióta dolgozik ebben az iskolában? (n=31)	18
2. ábra: Gantt-diagram az első időszakról	25
3. ábra: A tanárok motivációjának köre (n=24)	28
4. ábra: Az emberek aggódnak, ha gyengeségeik kiderülnek, mert azt felhasználhatják ellenük	31
5. ábra: Az ember bátran beszélhet munkahelyi gondjairól, mert ezt nem fordítják ellene	31
6. ábra: Az emberek itt bátran beszélhetnek a többiekkel bizalmas dolgokról	31
7. ábra: Gantt-diagram a második időszakról	38
8. ábra: Gantt-diagram a harmadik időszakról	63
9. ábra. A Flow kérdőív eredményei	79
1. táblázat. Kutatási eszközök	22
2. táblázat. Főtémák és kibontakozó témák	39
A „jó tanár a fenntartó szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)	33
A „jó tanár a felső tagozatos diákok szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)	34
A „jó tanár a szülők szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)	35
A SWOT-PEST analízis részeredményei	72
Installáció „A diákok jólléte a találkozások tükrében”	75
Installáció „A szervezet jólléte a találkozások tükrében”	82

„...mert emberekkel foglalkozunk, és mi is emberek vagyunk”

Prof. Dr. Vámos Ágnes, a magyarországi akciókutatás
egyik úttörő képviselőjének emlékére.

ABSZTRAKT

Háttér és célkitűzések: A Nyitott Kör által szervezett magyar kutatás egy 29 hónapos, nemzetközi színházi nevelési projekt részeként valósult meg 2019 szeptembere és 2020 novembere között. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárjuk a színházi nevelés hatását a pedagógusok jóllétére, hiszen korábbi kutatások igazolták a dráma egészségre és jólétre gyakorolt pozitív hatását.

Módszer: Feltáró jellegű esettanulmányunk művészetalapú, részvételi akciókutatás volt. A mintában egy budapesti általános iskola dolgozói szerepeltek. A szervezetet felmérő kérdőívet a 36 fős közösségből 33-an töltötték ki. A foglalkozásokon már kizárólag az intézmény pedagógusai vettek részt. A workshopokról megfigyeléseket készítettünk, a foglalkozásokon alkalmanként 6-15 pedagógus vett részt. Az elemzéshez kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztunk. A foglalkozások során SWOT analízist is felvettünk. Mindezt a Covid első hulláma alatt 6 félig strukturált interjú felvételével egészítettük ki, melyeket interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA) elemeztünk. A foglalkozássorozat végén a résztvevők Flow kérdőívet töltöttek ki.

Eredmények: A kérdőív eredményei szerint a szervezeti bizalom és a közösség jól működik, a további vizsgálatok eredményei azonban rávilágítottak arra, hogy a csoporttagok közötti kommunikáció nem kielégítő. A vezetővel kapcsolatos bizalom hiánya és a nem megfelelő szervezeti kommunikáció miatt a bizalom kiépítése kulcsfontosságúvá vált. A jó kollegiális viszonyok és közösség mellett a foglalkozások hatására a résztvevők reflektáltak a tantestület kettéosztottságára is. A kiegészítő meghatározó téma volt a foglalkozások során, mert a tanárok úgy érezték, ez valós fenyegetést jelent számukra, és erősebb motivációra, több továbbképzésre lenne szükségük. A foglalkozássorozat végére azonosították, hogy a problémáik megfogalmazásához, a közös fellépéshez, valamint a közös célok kijelöléséhez szorosabb együttműködésre lenne szükségük, és fontos lenne, hogy az igazgató partneribb, demokratikusabb és átláthatóbb működésre álljon át. A foglalkozássorozat hatással volt a résztvevők közösségének együttműködésére, és a foglalkozásokon részt vevő pedagógusok a színházi nevelés, a dráma módszerével kapcsolatban új ismeretekre tettek szert. A foglalkozássorozat végére a résztvevők azonosították a nehézségeket és a szakmai kihívásokat, továbbá közös megoldási javaslatokat és célokat fogalmaztak meg.

Következtetések: A foglalkozássorozat végén a résztvevők képesek voltak felismerni a kihívást jelentő pedagógiai helyzeteket, és reflektáltak is azokra. A rendszerszintű problémákat azok összetettségében látták, nehézségeiket és problémáikat artikulálták, arról komplex képet alkottak, és a közösség erejét a problémamegoldáshoz szükséges összetevőként azonosították. A foglalkozássorozat végére – annak hatására – már érzelmileg is képesek voltak egymás felé fordulni, megfogalmazni nehézségeiket, és érzelmi támogatást nyújtani az azt igénylőknek.

Kulcsszavak: tanári jóllét, dráma, színházi nevelés, kiegészítés, szervezet

BEVEZETÉS

A Nyitott Kör évek óta törekszik arra, hogy összekapcsolja a dráma területén végzett színházi nevelési munkáját a kutatással. Jelen kutatás egy 29 hónapos, a dráma és a színházi nevelés hatására, valamint a tanárok és diákok jóllétére fókuszáló, nemzetközi stratégiai partnerségben (Big Brum, Lužánky és Stop-Klatka) megvalósuló projekt része volt, amelyet a Nyitott Kör koordinált. A kutatás célja annak megismerése volt, hogy a Nyitott Kör színházi nevelési foglalkozássorozata milyen hatással van a résztvevő pedagógusok közötti együttműködésre, módszertani tanulásukra, a pedagógiai munkájukhoz kapcsolódóan az énhatékonyság érzésére, és arra, hogy a számukra nehézséget okozó pedagógiai problémákat felismerjék, az ezzel kapcsolatos véleményüket, igényüket kifejezzék, továbbá problémáikra megoldásokat keressenek.

A Nyitott Kör fő tevékenységi területe a színházi nevelés (Theatre in Education – TiE). A műfaj angliai hagyományai a kezdetektől meghatározzák a magyarországi színházi nevelési területet. A műfaj a '90-es évek óta terjed hazánkban, egyre szélesebb körben, ami óhatatlanul is alműfaji kategóriákat és önmeghatározáson alapuló terminológiai megoldásokat szül (Golden, 2017). A színházi nevelés drámás és színházi eszközökön alapuló tevékenység, amely társadalmi és interperszonális jelenségekre reflektál. A résztvevők olyan – a mindennapokból kiragadott – társadalmi dilemmákat tapasztalhatnak meg, amelyek hatására megkérdőjelezhetik nézeteiket, vélekedésüket és viselkedésüket (lásd pl. Horváth, 2009; Katona, 2015). „A foglalkozás keretében a színész-drámatanárok egy olyan színházi elemeket használó eseménysoron »vezetik végig« a résztvevőket, amelyben ők nemcsak nézői, hanem alkotói, rendezői, szereplői, kritikusai is annak a történetnek, amely a helyzetek megjelenítésével, végiggondolásával, elemzésével, sűrítésével, átalakításával születik” (Horváth, 2009, p. 6).

A Nyitott Kör fő tevékenysége iskolai osztályok részvételével zajlik, így leginkább 6-18 éves diákokra terjed ki. A gondolat, miszerint az iskola mint szervezet más tagjainak bevonása is fontos lehet – ezáltal nagyobb hatást gyakorolva az intézmény egészére –, 2018-ban fogalmazódott meg, a Nyitott Kör egy korábbi projektje hatására (Lendvai, Horváth, Dóczi-Vámos, & Jozifek, 2018). Ennek eredményei szerint ahhoz, hogy a diákok körében a dráma és a színházi nevelés segítségével hosszú távon jelentős hatást érhessenek el a drámával foglalkozó szakemberek, nemcsak őket, hanem az iskola más tagjait, az egész iskolai közösséget szükséges megcélozniuk. Értelmezésünk szerint egy iskolai közösségben a tagok között „folyamatosan alakuló kapcsolati rendszer, és valamilyen közös (változó) cél- és tevékenységrendszer” van (Rapos, Gaskó, Kálmán, & Mészáros, 2011, p. 117). A közösségnek kollektív narratívái, tapasztalatai vannak, amely jellemzően egy olyan „közösségi tér, mely nyitott a közösség tagjai és környezete felé, épít a kapcsolatok sokszínűségére, és a közösségek erejére a tanulásban, az etikai, demokratikus értékek megélésében; az iskolát a társadalmi háló részeként kezeli, törekszik a hálóban elfoglalt helyének azonosítására, értelmezésére; tanulásához, eredményesebbé válásához szakmai támogatást lát a tanulók szakmai közösségekben, hálózatokban” (Rapos és mtsai, 2011, p. 118). Ezek iskolánként eltérőek lehetnek, azonban vannak közösen értelmezhető elemei is, mint például a tanár-diák kapcsolat, a bizalom, az őszinteség, a tabuk, az elfogadás/befogadás mértéke, a normák, a nehéz

helyzetekre adott reakciók, amelyeket mind meghatározott tevékenységek, kötelező szerkezetek, valamint sajátos megoldások kísérnek (Rapos és mtsai, 2011). Az iskola közössége magában foglalja a diákokat, de tágabb értelemben az összes ott dolgozó személyt és a szülőket is. Egy adott iskola több tagjával történő intenzív, hosszú távú munka kulcsfontosságú ahhoz, hogy az iskolai légkör változni kezdjen (vö. Twemlow & Sacco, 2012; Dóczy-Vámos, 2016a; Lendvai és mtsai, 2018), amely a későbbiekben a szokások megváltozásában, a struktúra (át)alakításában, valamint a kultúrában megjelenő változásokban figyelhető meg (Czakó, 2011).

A Nyitott Kör ennek érdekében egy foglalkozássorozat keretein belül dolgozott együtt egy adott iskola tanáraival, akik különböző tevékenységeken és eseményeken vettek részt, direkt és indirekt módon bevonva a diákokat is. Korábbi kutatások bizonyítják, hogy a színházi nevelés és a dráma pozitív hatással van az iskola dolgozóinak és diákjainak jóllétére, illetve mentális egészségére is (lásd pl. Wall, Fries, Rowe, Malone, & Österlind, 2020; Gordon, Shenar, & Pendzik, 2018). A dráma és a drámapedagógia célja egy olyan tér kialakítása, amelyben a résztvevők biztonságban érzik magukat annyira, hogy szabadon kifejezzék gondolataikat és nézeteiket (Hunter, 2008). A foglalkozás egyik kulcsfontosságú elemeként (Bolton, 1995) a Nyitott Kör munkatársai egy történetet mutattak be, amelyet a résztvevők különböző nézőpontokból vizsgálhattak meg. Változatos drámás formákon keresztül hívták közös gondolkodásra a pedagógusokat, főként saját jóllétükkel kapcsolatban, valamint annak a diákokra és az iskolai légkörre gyakorolt hatásáról, valamint igyekeztek olyan stratégiákat közösen felfedezni, amelyek az érzelem- és stresszkezelésben segíthetik őket (Galazka, 2018). A foglalkozássorozat keretét biztosított ahhoz, hogy a pedagógusok saját tapasztalatot szerezhessenek a dráma működéséről, a tanár-diák együttműködés lehetőségeiről, és arról, hogy a pedagógus hogyan tud a csoportos tanulás egyik résztvevőjévé válni, hogy „a drámai helyzet egyik tanulója legyen” (Toivanen, Komulainen, & Ruismäki, 2011). A színházi nevelés és a dráma gyakorlata fejleszti az önkifejezést, az egymás nézeteivel és viselkedésével kapcsolatos elfogadást, az alkalmazkodóképességet és a rugalmasságot (DICE, 2010), amelyek mind fontos részei az együttműködésnek és a csapatmunkának. Mindezek hozzájárulnak az egyéni erősségek és fejlesztendő területek felismeréséhez, elősegítik az egyéni és a kollektív felelősségtudat kialakulását, valamint a cselekvő részvételt és a rezilienciát.

Ennek érdekében a Nyitott Kör egy olyan folyamat megtervezését és kivitelezését tűzte ki célul, amelynek eredményeképpen a pedagógusok képesek lehetnek önmagukra a közösség egymást segítő tagjaiként tekinteni, megfogalmazni a saját elvárásait, valamint a velük szemben támasztottakat, tudatosítani a pedagógiai szakmai problémáikat, szem előtt tartani egyéni pedagógiai és szakmai céljaikat, énhatékony-ság-érzésük növekedhet, és értik, hogy miért fontos a diákok tanulási folyamatának több nézőpontú támogatása. Ezek alapján a következő célokat fogalmazták meg a foglalkozás vezetői.

Bevezetés

A Nyitott Kör célja, hogy a programsorozat alatt és annak végére a résztvevők...

1. képesek legyenek a számukra nehézséget okozó pedagógiai helyzetek azonosítására, reflektálni rájuk és ezáltal feltárni azokat;
2. képesek legyenek a témával összefüggő rendszerszintű problémákat komplexitásukban vizsgálni, és azok összefüggéseit átlátni;
3. képesek legyenek a számukra nehézséget okozó helyzetek kapcsán kifejezni véleményüket és igényeiket;
4. képesek legyenek arra, hogy az 1. és 2. workshopokon feltárt helyzetekre megoldást kínáló célokat határozzanak meg saját maguk és a környezetük jólléte érdekében;
5. új pedagógiai módszereket tanuljanak, és azokat alkalmazni tudják a mindennapi gyakorlatuk során, azzal a céllal, hogy a tanulók jobban bevonódjanak;
6. közösségben gondolkodnak alapegységként, jobban látják az együttműködés erejében a hosszú távú megoldást, mint korábban;
7. tapasztalatot szereznek arról, hogy milyen egy egymásra figyelő, az egyéni igényeket figyelembe vevő, problémamegoldó és bizalmas légkörben működő közösség.

A tanárok számára szervezett workshopsorozatot egy komplex kutatás kísérte és támogatta. A leírt megfigyelések segítséget jelentettek annak megértésében és értelmezésében, hogy a Nyitott Kör hogyan gondolkodik arról, hogy a dráma és a TiE miként járul hozzá a céljaik eléréséhez. Továbbá abban, hogy az ezen célok eléréséhez vezető folyamat milyen módon járul hozzá egy gyakorló szakemberek, pedagógusok és nem tanári munkakörben dolgozó szakemberek számára kidolgozott Jólét Tantervhez (To Be Consortium, 2021b). A kutatás segítséget nyújtott emellett abban is, hogy a sorozat elemei között a facilitátorok finomhangolhassák a foglalkozásokat, valamint elemezhesék a résztvevők helyzetét és igényeit, majd az előzetes eredményeket a foglalkozásokba integrálhassák, azokra reagálhassanak és reflektálhassanak. A Jólét Tanterv és az azt kísérő segédletek leírása azért is bírt nagy jelentőséggel, hogy más szakemberek számára is elérhetővé válhasson a folyamatban megszerzett és megalkotott tudás.

A dráma folyamatorientált, a foglalkozást egy vagy több drámatanár/színházi nevelési szakember tervezi meg és vezeti, illetve segíti a résztvevőket (diákok, pedagógusok) saját tapasztalataik megértésében, értelmezésében, személyes és társadalmi szinten egyaránt (Novák, 2016). A Nyitott Kör által szervezett folyamatban a részt vevő tanárok és a facilitátorok egyenrangú felekként működtek együtt. Ezért, valamint annak okán, hogy az alternatív tudás létrejöttének középpontjába a párbeszédet és a részvételt helyeztük, részvételi akciókutatást (RAK) alkalmaztunk. A módszer választását indokolja az is, hogy a Nyitott Kör tevékenységei hatással voltak a résztvevőkre, a facilitátorokra és a kutatókra is. Továbbá a folyamat egyaránt épült elméletre és korábbi gyakorlati tapasztalatokra. A kutatás és a foglalkozássorozat egymásba fonódva, egymásra hatással volt. Egymást támogatták abban, hogy a folyamat minden résztvevője tanuljon önmagáról, egymástól, egymásról és a világról. Vizsgálatunk neveléstudományi fókuszú volt.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az oktatásnak fontos szerepe van a társadalom alakításában (Dewey, 1916), és ebben a tanároknak központi szerepük van (Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2008). A dráma és a színházi nevelés a diákot, valamint a diákokkal való munkát tartja elsődlegesnek, gyakorlati és elméleti szinten egyaránt (Takács és mtsai, 2017). A drámával foglalkozó szakirodalomban – tudomásunk szerint – eddig nem jelent meg olyan tanulmány, amely a tanárok és az iskola többi munkatársának jóllétével foglalkozott volna, amely a pedagógusokat ilyenformán állította volna vizsgálata középpontjába. Egyetlen olyan török tanulmányt ismerünk, amely azt vizsgálta, hogy a drámának milyen hatása van a testnevelés és sport szakirányon tanuló, 4. évfolyamos egyetemisták pszichológiai jóllétére (Gül & Çağlayan, 2017).

A tanárok kapcsolata és együttműködése a diákokkal alapvető eleme az oktatási folyamatnak, éppen ezért a tanárok jólléte szükségszerűen központi kérdés. Jelentős szerepük van az egyéni életutak formálásában, a diákok tanulásának és társas kompetenciáinak alakításában, valamint a jóllétük fenntartásában (Roorda és mtsai, 2017; Wubbels & Brekelmans, 2005). A dráma és TiE hatással van a diákokra, valamint azokra a jelentésekre, amelyek strukturálják, segítik és értelmezik a világban betöltött saját szerepüket, jelenlétüket és tájékozódásukat (Horváth, 2009). De állítható-e ugyanez egy iskola felnőtt közösségére vonatkozóan is?

A pedagógusszakma a pusztán foglalkozásnál több, hiszen professzióként a hivatás „az egyén identitása” (Vámos, Kálmán, Bajzáth, Rónay, & Rapos, 2020, p. 8¹). Ahhoz azonban, hogy ez a hivatás és identitás – a professzió fogalmának megfelelően – a folyamatos szakmai fejlődés képességével együttjárva a pedagógus jóllétéhez is hozzájárulhasson, jelentős szerephez kell jutniuk a boldogság-tényezőknek. Ezen tényezők között szerepel például az eredményesség, a társas kapcsolatok, valamint a munkára vonatkozó visszajelzés is (Kun & Szabó, 2017). A jóllét esetén meghatározó szerepe van a munkával való elégedettségnek is (Hajdu & Hajdu, 2011). A munka közben jelentkező boldogság legismertebb aspektusa a flow, amely akkor élhető át, ha a munka során felmerülő kihívások jól illeszkednek az adott személy képességeihez, tehát erősségei fontos szerepet játszanak a tökéletes élmény kialakulásában (lásd pl. Seligman, 2008; Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 2011; Holecz & Molnár, 2014). Az adott személy minél jobban alkalmazza birtokolt erősségeit munkája során, annál több flow-élményben lehet része (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 2011). Mindennek fontos kritériuma azonban, hogy a magas szintű kihívások jól illeszkedő, kimunkált kompetenciákkal társuljanak, valamint a feladat egyértelmű legyen, és az adott személy közvetlen

¹ Vámos és munkatársai professzió fogalma: „A professzió szűk értelemben egy magas társadalmi rangban elismert értelmiségi szakma, nehezen megszerezhető szakértelem intézményesült formája (G. Havril, 2009; Nagy 2009). Amikor a professziót hivatásként említik, akkor abban az elkötelezett identitást is hangsúlyozzák; ebben az értelemben a hivatás több, mint egy foglalkozás. A hivatás: az egyén identitása. Hivatásbelinek lenni azt jelenti, hogy az ember magára vállal, és élethossziglan fenntart egy mások jóllétére irányuló elkötelezettséget (Derosa és mtsai, 1996).”

visszajelzést kapjon a folyamatban tett előrelépéséről (Csíkszentmihályi, 2007). Szinkron hiányában úgynevezett antiflow-élmények jelenhetnek meg: szorongás és aggodalom, valamint unalom és apátia abban az esetben, ha a kompetenciák fejlettebbek a feladat nyújtotta kihívásnál. Nem ismert előttünk olyan, drámával és színházi neveléssel kapcsolatos tanulmány, amelyben a flow-élmény tanári jóllétre gyakorolt hatását vizsgálták. A diákokkal kapcsolatban azonban kijelenthető, hogy ha a figyelmet sikerül felkelteni, elkezdődik a bevonódás, és a tanuló elindul az elkötelezettség, belsővé tétel, interpretáció és értékelés sajátos útján (Heathcote alapján Morgan & Saxton, 1995).

Mindez azért is fontos, mert a pedagógusok olyan fokozott stresszel járó munkát végeznek (Mihálka & Pikó, 2018), amely a testi egészség, a pszichés jóllét és a munkával való elégedettség tekintetében is a legnehezebb foglalkozások közé sorolható (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005). Ez gyakran kiégési szindrómához vezet (lásd pl. Ádám, 2020; Kricsfalussy, 2020), hiszen esetükben a szakmai kiégés gyakran a pálya velejárója (Horváth, 2012). A többszörös túlterhelés hatással van az érintett személy egészségi állapotára és munkavégzésére, teljesítményére is (Ádám, 2020). A huzamosabb ideig fennálló, nagyfokú stressz érzelmi kiüresedéshez és motivátlansághoz vezethet. A kiégéstől szenvedő személy teljesítménye jellemzően alacsonyabb minőségű, mint korábbi önmagáé vagy társaié, kevésbé terhelhető, munkájával nem elégedett (Barth, 1990). Emellett a kiégés gyakran dehumanizálódó, jó minőségű munkahelyi kapcsolatokkal kevésbé rendelkező személyeket érint (Barth, 1990). A protektív faktoroknak jelentős szerepük van, hiszen a kollégák támogatása és az erős kapcsolati háló, az elismerés, valamint a kollegiális és vezetői támogatás segíthet a kiégés bekövetkezésének elkerülésében, megelőzésében (Horváth, 2012), ahogy a már tárgyalt szakmai fejlődésre való lehetőség is preventív tényező lehet (lásd pl. Kopp, 2016). Amellett, hogy utóbbi motiváló faktornak tekinthető, az új módszerek és elemek bevonása a tanítási stratégiába, valamint azok alkalmazása kockázatosnak tűnhet a pedagógusok számára. A dráma és a színházi nevelés eszközei ugyanis bizonyos fokú bátorságot és jelenlétet kívánnak a pedagógustól, aki szoronghat a végeredmény miatt – még akkor is, ha felismeri a metodológia jelentőségét (O'Neill & Lambert, 1995).

A folyamatos szakmai fejlődésre való törekvés, valamint a fejlődés lehetőségének megteremtése tehát elengedhetetlen (lásd pl. Kopp, 2016; Rapos, 2016), amelyben a munkahelynek mint szervezetnek jelentős szerepe van. Ennek része többek között azon kompetenciák fejlesztése, melyek a pedagógust segíthetik saját ötleteinek megvalósításában (Halász, 2011), vagy a pedagógusok szervezeten belüli tudásmegosztása (Kopp, 2016). A pedagógus jóllétének tárgyalásakor tehát nem hagyható figyelmen kívül az iskolai kultúra, melynek Schoen és Teddlie (2008) négy dimenzióját vázolta fel: a pedagógus szakmaisága, a szervezeti struktúra, a tanulási környezet minősége és a tanulóközpontúság. Fehérvári Anikó (2016) tanulmányában kiemelte, hogy a szervezeti struktúrában Schoen és Teddlie meghatározása szerint hangsúlyos szerepet játszik az iskolavezetés, míg saját kutatásának eredményei ezt nem támasztották alá, azok alapján a kollegiális kapcsolat szerepe jelentősebb az iskolavezetés szerepénél. Mindkét esetben meghatározó elem a bizalom. A vezető felé támasztott bizalom szerves részét képezi többek között az igazságosság és a szabályozott, kiszámítható működés (Sass, 2005). Ahogy általánosan a hatékony és magasfokú együttműködéshez, úgy a pedagógusok

kollégáikkal való kapcsolatában – az együttműködés szempontjából különösen – kiemelten nagy jelentőséggel bír a bizalom, hiszen az együttműködés bizonyos fokú kockázattal is járhat (vö. Deutsch, 1973, vezetőséggel kapcsolatos együttműködés alapján). Az eddigi kutatások egyértelműen igazolják (lásd pl. Bourdieu, 1997; Bryk & Schneider, 2003; Hargreaves & Fullan, 2012), hogy a bizalom és az iskolaközösségben működő megértő kommunikáció pozitív hatással van a diákok tanulmányi eredményességére is, továbbá a bizalommal teli iskolai légkör nem csak a diákok teljesítményére van kedvező hatással, hanem meghatározó szerepet játszik a pedagógusok lelki egészségének alakulásában, köztük a kiégés elkerülésében (Paksi & Schmidt, 2006; Paksi és mtsai, 2015). Ezen felül összefüggést mutat a pedagógusok pályamotivációjával, pályán maradásával, valamint a pályaelhagyás kockázatával is (Paksi és mtsai, 2015). Tehát a pedagógus jóllétét, a munkával való elégedettségét kizárólag a teljes szervezeti szint, a pedagógusi munkaközösség és az adott intézmény vezetőinek együttes vizsgálatával érdemes tárgyalni.

Az iskola mint szervezet hatékonyságának meghatározó tényezője a vezetés minősége (Lénárd, 2016). Fontos, hogy az intézményvezető következetes és kiszámítható legyen, a pedagógusok beleszólhassanak a döntésekbe, megismerhessék az azok háttérében álló tényezőket, megérthessék a döntések okait, és a saját érdekeiket is szem előtt tarthassák (Whitener és mtsai, 1998, idézi Sass, 2005 a vezetői megbízhatóság összetevői alapján). A vezető szerepe, a pedagógus igényeire való megfelelő reakciója meghatározó abból a szempontból, hogy a pedagógus számára az iskola „jó iskolává” váljon (Fehérvári, 2016). Az igazgatónak, illetve a vezetőségnek jelentős hatása van az intézményre mint szervezeti egységre, és presztízse a tanárok körében napjainkban is jelentős (Lénárd, 2016). Ezzel a presztízzsel pedig hatást gyakorolhat a teljes szervezetre, a pedagógusközösség magas szinten való funkcionálására. A munkatársak esetében hangsúlyos a társas támogatás, valamint a feladatvégzés támogatása (Sass, 2005). A megfelelően működő tanári közösség – illetve a pozitív munkahelyi légkör és körülmények – a pedagógusi jóllét alapkövei, hiszen a szoros kapcsolatok és a valahová tartozás érzése, tehát a minőségi kapcsolatok elengedhetetlen feltételei a pszichés jóllétnek (vö. Albert & Dávid, 2007; Meyers, Brent, Faherty, & Modafferi, 1993). Ennek ellenére Fehérvári azt találta a pedagógusok körében végzett vizsgálatában, hogy a válaszadók a tanárookra olyan „magányos aktorként” tekintenek, akik leginkább a diákjaikkal töltik az időt (Fehérvári, 2016, p. 27), és nem jellemző, hogy szakmai segítséget kérnének (Rapos, 2016). A kollégákkal való bizalmi kapcsolat kiépítésére, illetve a velük való együttműködésre azonban nem kizárólag az időhiány miatt nincs lehetőségük, hanem bizonyos esetekben a versengés is meghatározó tényezőnek bizonyul (Fehérvári, 2016).

A pedagógusok jólléte nem tárgyalható a diákokkal való kapcsolattól elkülönítve, mert abban az esetben, ha a pedagógus elégedetten és jó hangulatban tanít, az kihat a diákokra is, amely visszahat a pedagógus elégedettségére is, így a pozitív érzelmek hozzájárulnak a pedagógus jóllétéhez, amely pedig kihat az intézményhez való viszonyulására is (N. Kollár & Szabó, 2004). A bizalom is jelentős szereppel bír a tanár-tanuló viszonyban, hiszen a szereplők közötti tabumentes kapcsolat, őszinteség és elfogadás a jó kapcsolathoz, biztonságos légkör kialakításához fontos alapot képezhet (Dóczy-Vámos, 2016b). A pedagógus szerepe pedig nem csak az egyének, de az egész diákközösség,

a társas kapcsolatok alakulása szempontjából is jelentős, hiszen problémamegoldási módjait, valamint attitűdjét is másolhatják az általa tanított diákok (vö. Lendvai, Pap, & Nguyen, 2019; Lendvai és mtsai, 2018).

A komplementer szerepben lévő pedagógusok munkájuk során nem csak a diákokkal és a pedagógusközösséggel, illetve az intézményi dolgozókkal működnek együtt, hanem a szülői közösséggel is (Bakos, 2015). A szülői bevonódás több szempontból meghatározó, a gyerekek iskolai életébe való bevonódásuk főként olyan vizsgálatok tárgya volt a múltban, amelyek a tanulók iskolai eredményességére összpontosítottak. A kutatások változó eredményeket hoztak, és világossá vált, hogy a kifejezés operacionálisára van szükség, ami nehéz feladatnak bizonyul, hiszen a szülői bevonódást nem lehet egyszerű konstrukcióként leírni (Imre, 2015). Ez egy „sokdimenziós fogalom” (Sui-Chu & Willms, 1996, p. 129), amely homályos és bizonytalan természetű, változó intenzitású, ahogy a család-iskola kapcsolat sem statikus jellegű, hanem egy folyton változó viszonyrendszer (Catsambis, 1998, idézi Imre, 2015). A rendszerváltást követően Magyarországon a szülők egyre inkább meghatározói lettek a diákok értékrendjének, azt már nem ellenpontosította az iskola által diktált elvi keretrendszer (vö. Földes, 2005). Ebben a kapcsolatban meghatározó szerepet játszik az egyenrangúság, partnerség és a közös felelősségvállalás is (Torgyik, 2004; Marton, 2019). Szűkebb értelemben szülői bevonódás alatt az iskolai részvétel, valamint az otthoni támogatás értendő (pl. segítség a házi feladat elkészítésében, beszélgetés az iskolában történekről), tágabban pedig ide tartozik minden, amin keresztül a szülő kifejezheti a tanulóhoz való pozitív viszonyulását (Henderson & Mapp, 2002; Imre, 2015). A tanulás otthoni támogatása érdeklődést, részvételt jelez a gyerek és az iskola irányába is, ami hatékonyabb, tartósabb és közvetlenül a tanulásra hat (Imre, 2015).

A szülői bevonódás mértéke azonban számos tényezőtől függ, például a szülők szocioökonómiai státuszától, legmagasabb iskolai végzettségétől, nyelvi akadályoktól és még a tanuló neme is szerepet játszhat (Imre, 2015; Gordon Győri, Németh, & Cs. Czachesz, 2014; Gordon Győri, 2007). A középosztálybeli szülőkkel való kommunikációt nehezítheti, ha a szülők nincsenek tisztában, vagy nem is szeretnék ismerni gyermekeik valódi képességeit és tudását, és a gyermek sikertelenségéért a pedagógust okolják (Lannert & Szekszárdi, 2015). A szakmai felelősség okán a bizalmatlanság kezelése főként a pedagógusok feladata lenne (Lannert & Szekszárdi, 2015), amely tárgyalásakor elengedhetetlen, hogy a tágabb kontextust is figyelembe vegyünk. A poszt-szocialista országokban „a diffúz bizalom struktúrái csak késve és részlegesen épültek ki” az államszocializmusra jellemző általános bizalmatlanságból fakadóan, amely az intézményi és a szociális bizalom hiányában egyaránt fellelhető (Csepeli, 2014, p. 87). Nemzetközi összehasonlító kutatások szerint a magyar társadalom a személyközi bizalom, az intézményekbe vetett bizalom és különösen az oktatási rendszerbe vetett bizalom alacsony szintjével jellemezhető (Utasi, 2002; Tóth, 2009). Ebben a kulturálisan meghatározott örökségben próbálnak a pedagógusok és a szülők bizalmi kapcsolatot kialakítani. Különösen az olyan kiszámíthatatlan és nehézségekkel terhelt időszakban fontos a pedagógus és az általa oktatott diákok családjainak bizalmi viszonya és kommunikációja, mint például a Covid-19 világjárvány. Ennek során a pedagógusnak információt kell szereznie a szülőktől arról, hogy rendelkeznek-e az otthontanuláshoz szükséges eszközökkel és háttérrel (pl. internet-hozzáférés), van-e esetleg fertő-

zött vagy más ápolásra szoruló családtag, illetve szükségük van-e valamiféle segítségre, támogatásra (Mahaffey & Kinard, 2020). Az ilyen helyzetben különösen nagy szerephez jut a pedagógus rugalmassága, adaptivitása.

Az adaptív pedagógus képes alkalmazkodni a megváltozott tanulói igényekhez, valamint differenciálni (N. Tóth, 2015), reflektálni és tanulni (Rapos és mtsai, 2011). Azonban ahhoz, hogy az egész iskola adaptív-elfogadó legyen, többek között szükséges a bizonytalan helyzetek és az új kihívások kezelése, valamint „a komplex elemzésen alapuló célok definiálása” is (Rapos és mtsai, 2011, p. 73). A Covid-19 világjárvány idején az online oktatás terén addig kevés tapasztalattal bíró pedagógusoknak amellet, hogy gyors ütemben kellett átállniuk az online oktatásra, tájékozódniuk kellett a digitális és online elérhető eszközökről is, tehát meg kellett ismerniük az online oktatás technikai hátterét és feltételeit (lásd pl. Hulon, Tucker, & Green, 2020). Mivel a pedagógusok még mindig csekély mértékben alkalmaznak digitális technológiát a tanóráikon (Czirfusz, Misley, & Horváth, 2020), ezért továbbképzésekre, valamint a digitális pedagógiai megoldásokat ösztönző szabályozásra lenne szükségük (Horváth, Misley, Hülber, Papp-Danka, M. Pintér, & Dringó-Horváth, 2020). Jelen helyzetben a gördülékenyebb átálláshoz a pedagógusok különböző felületeket találhattak a közösségi médiában, melyeket eltérő hatékonyságúaknak tartottak (Czirfusz és mtsai, 2020). A pedagógusok jelentős mértékű összefogása, a tudásmegosztás globálisabb szintre emelése fontos lépés volt az átálláshoz, számos Facebook-csoport alakult, és igen jelentős mértékűvé vált a rendelkezésre álló ismeret- és tudásanyag megosztása (Proháczik, 2020). A kollégákkal való együttműködés, valamint a tudásmegosztás tehát több szempontból elengedhetetlen és kiemelten hangsúlyos az ilyen jellegű krízishelyzetekben (lásd pl. Wolfe & Mccarthy, 2020).

A pedagógusoknak ki kellett fejleszteniük a szülőkkel és diákokkal való kommunikáció legmegfelelőbb módját is ahhoz, hogy a lehető leghatékonyabban támogathassák a családokat az otthoni tanulásban (lásd pl. Wolfe & Mccarthy, 2020). A szülőknek nagy segítséget jelentett, ha a pedagógusok egy, az egész intézményben egységes online platformot használtak, és értékelték, ha a tanárok külön figyelmet fordítottak a diákok motivációjának fenntartására is (Wolfe & Mccarthy, 2020). Az otthoni tanulást a pedagógus nagyfokú rugalmassággal és a helyzet kellő érzékenységgel való kezelésével tudja leginkább támogatni (Wolfe & Mccarthy, 2020; Piccolo, Tipton, & Livers, 2020).

Összefoglalásként elmondható, hogy a „tisztelőben tartott felnőttek tiszteletteljes interakciókat kezdeményeznek, amelyben a diákok kivirulnak” (Beaudoin, 2011, 8. szakasz). A hangsúly az interakciók módján és folyamatán van. A megértés csak akkor tekinthető valódinak és teljesnek, ha érzelmileg is átélt, és a dráma ebben kiemelkedően hatékony (Gillham, 1994). A szakirodalom alapján (Kaposi, 1995; DICE konzorcium, 2010; Horváth & Oblath, 2015; Novák, 2016; Takács és mtsai, 2017; Lendvai és mtsai, 2018; Oblath, 2019; Bethlenfalvy, 2020) ezt a lehetőséget adja meg a dráma és a színházi nevelés a diákokkal való munka során azáltal, hogy egy biztonságos keretet teremt, amelyben a résztvevők együttműködve és reflektálva tanulnak a mindennapi emberi, morális és társadalmi helyzetekről. A tisztelettel teli iskolai kultúra a diákok, a tanárok és az iskola többi munkatársa számára teremtett támogató, gazdagító, konstruktív iskolai kultúrájánál kezdődik (Beaudoin, 2011). Egy ilyen szervezeti kultúra középpontjában a kollégák és az iskola vezetése közötti szakmai kapcsolat áll, ahol a bizalom rendkívül

fontos, hiszen azok a pedagógusok tudják a legjobbat kihozni a diákjaikból, akik megbecsültnék érzik magukat, képesek másokhoz kapcsolódni, és akik kollégáik körében képesek feltöltődni (Beaudoin, 2011).

Terminológiai kérdésekben a 2017-ben lezajlott szakmai egyeztetési folyamat eredményeire hivatkozunk (Takács, Gyevi-Bíró, Láposi, & Szűcs, 2017), a dráma meghatározásakor pedig Bethlenfalvy 2020-as publikációjára támaszkodunk. Bethlenfalvy (2020) alapján a „találkozások” módszere kapcsán a dráma kifejezést használjuk. Az oktatásban a drámapedagógia kifejezés az elterjedt, de a színházak a színházpedagógia, színházi nevelés kifejezést is használják. A különböző intézmények más-más módon közelítik meg a módszertant. Míg a drámapedagógia kifejezés a tanításhoz, a pedagógiához, a színházi nevelés pedig a színházhoz szeretné kapcsolni a módszertant, addig a drámán keresztül a résztvevők a „cselekvő embert” szeretnék a középpontba állítani. A dráma – eredeti jelentésének megfelelően – a Nyitott Kör munkájában egy olyan közösen végzett aktivitás, mely során a résztvevők reflektálnak, felfedeznek és ezen keresztül tanulnak. Jelen kutatási beszámolóban így a dráma kifejezéssel következetesen a módszertanra utalunk.

Amennyiben a gyakorlatban használt fogalmakra és formákra a 2017-es egyeztetés (Takács és mtsai, 2017) során nem született javaslat, úgy olyan kifejezéseket használunk, amelyeket az alkotók és a kutatók – a résztvevők szóhasználatát is figyelembe véve – közösen megfelelőnek ítélték a jelenség leírására. A projekt során az egyes események tervezésekor és megvalósításakor a fázis szót használtuk, ami a projekt adott szakaszára is utalt. A tanulmányban időszakként jelöljük a vizsgált egységeket, mert álláspontunk szerint ezek leginkább időbeli szakaszolást jelentenek, nem pedig tematikai egységeket. Az időszakokban „találkozások” valósultak meg, mert szerettünk volna valóban találkozni a résztvevőkkel, és segíteni abban, hogy ők saját magukkal és egymással is találkozhassanak. Ennek dimenziói a facilitátor a tanárral, tanár a tanárral, a tanár a diákkal, a tanár a szülővel, a tanár a vezetőséggel, a tanár az iskola működésében részt vevő, a pedagógiai munkát segítő kollégák és nem pedagógus munkatársak. A facilitátor-résztvevő „találkozások” foglalkozások voltak, a tanterv moduljai műhelyalkalmak, amelyekre a résztvevők sokszor képzésként, tréningként, tanfolyamként vagy kurzusként utaltak. A színházi nevelési eseményekre a projekt különböző résztvevői előadásként és darabként is utaltak. Azt gondoljuk, hogy ezek a koncepciók egyszerűen érvényesek. Szerettünk volna kreatív címeket adni az itt elemzett tanári műhelyalkalmaknak, azonban azt találtuk, hogy a résztvevőktől származó mondatok, idézetek betöltik ezt a szerepet.

A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

MÓDSZER

Jelen részvételi akciókutatás korábbi magyar mintán végzett kutatások metódusán és eredményein alapul (lásd pl. Lendvai és mtsai, 2021). Kutatásunk leíró és feltáró esettanulmány (Falus, 1993; Golnhofner, 2001), amelyet kutatási designként (Buchanan, 2012) és kutatási stratégiaként (Szokolszky, 2004; Buchanan, 2012) alkalmaztunk. Olyan komplex eszköznek tekintjük (Coghlan & Brydon-Miller, 2014), amelyet a drámában is sikeresen alkalmaznak (lásd pl. Horváth, 2009; Oblath, 2019), és amely lehetővé teszi egyetlen társadalmi egység mélyreható vizsgálatát. Jelen vizsgálat esetében ez a társadalmi egység egy adott iskola szervezete, a benne lévő közösségek és egyének, különös tekintettel a pedagógusokra. A konkrét eset valóságának megismerése lehetővé teszi a szereplők és nézőpontok széles körének megismerését, olyan információk és mélyreható összefüggések feltárását, amelyeket nehéz lenne más módon megismerni, és láthatóvá teszi a környezet szerepét egy adott jelenséggel, viselkedéssel vagy folyamattal kapcsolatban (Hartley, 2004; Dóczi-Vámos, 2016a; Málóvics, 2019).

Jelen kutatás emellett művészetben alapuló részvételi akciókutatás (RAK) (lásd pl. Creswell, 2012), melynek hangsúlya a színházi nevelési szakemberek, a kutatók és a résztvevők közötti interakción, továbbá „a saját személyes művészi kifejezés kifejlesztése” helyett a „társművészek, a társkutatók és a résztvevők közötti interakción” van (Jokela, Hiltunen, & Härkönen, 2015, p. 445). Ez a „kutatási attitűd” (Király, 2017, p. 81 alapján) közel áll a Nyitott Kör és a workshopsorozat szemléletéhez, melynek kulcseleme többek között, hogy a facilitátorok és résztvevők partnerségén és demokratikus együttműködésén alapul (Málóvics, 2019). A kutatástervezés és a beavatkozások során a cselekvés és a reflexió minden szereplője a folyamat egyenrangú része volt, hiszen a részvételi akciókutatás fontos eleme a demokratizálódás, az egyenrangú együttműködés (lásd pl. Bodorkós, 2010; Málóvics, 2019). A facilitátorok minden soron következő beavatkozás előtt reflektáltak az előző foglalkozás során feltárt eredményekre, és ahol szükségesnek tartották, ott igazították, esetleg újratervezték a workshop elemeit, formáit és kérdéseit, majd véglegesítették a foglalkozást (lásd pl. Horváth & Oblath, 2015; Vámos, 2013). Emellett jelen vizsgálat fókuszában nem az ismeretek előállítása, hanem a beavatkozás, a Nyitott Kör foglalkozássorozata állt (Boncz, 2015; Málóvics, 2019).

A társadalmi konstrukcionizmusnak megfelelően vizsgáltuk az iskolai közösség tagjainak szerepét és részvételét a közös tudás megalkotásában (Jokela és mtsai, 2015). A művészeti eszközök alkalmazásával a részvételen alapuló kutatási folyamatokban az érdeklődés középpontjában a résztvevők képessé tétele, a kritikai reflexió folyamatának elősegítése áll, ahol a közösség tagjai megtanulják közös, nyilvános témának tekinteni egyéninek és személyesnek vélt problémáikat (Purcell, 2009). Ezt követően igyekeznek megoldási módokat kidolgozni vagy találni saját életükre és a közösségükre vonatkozóan, ami gyakran közösségi cselekvést és közösségváltást vált ki (Coemans, Wang, Leysen, & Hannes, 2015).

Minta - A vizsgálat középpontjában lévő iskola, szervezet

Meghatározó tehát, hogy kutatásunk művészetalapú (lásd pl. Novák, 2016; Radford, 2020; Chamberlain, McGuigan, Anstiss, & Marshall, 2018), ezen belül dráma- és színházalapú kutatás (Norris, 2009; Leavy, 2015), amely transzdiszciplináris módszerként összeköti a tudományt a művészettel, jelen esetben a drámával és a színházi neveléssel. Jelen vizsgálat esetében a művészetalapú kutatásban a pedagógusok jóllétének körütekintő vizsgálata áll a középpontban, amely során nem kizárólag a szöveg jelenik meg elemezhető és értelmezhető egységként, hanem többek között képek, hangok és jelene-tek is, az adatokból pedig rugalmas és nyitott módon újabb tartalmakat generáltunk, és új jelentéseket is előidéztünk (Novák, 2016 alapján). „A legfontosabb állítása ennek a területnek, hogy (performatív) művészet, politika, pedagógia, kutatás nem külön szinten vannak, nem különböző minőségű tevékenységek. Ezek ugyanannak a folyamatnak a részei, amely folyamat során a társadalmi összefüggések megjelenítése, reflektálása zajlik” (Horváth, 2009, p. 14).

Reflektálva a tudás alternatív módon, művészetalapú módszerrel történő közös megalkotására, a részvételi akciókutatás (RAK) mint „válaszadó kutatási gyakorlat” (Zeynep, 2020, p. 87) lehetőségeit akartuk kiaknázni, mivel a művészetalapú módszereket széles körben használják transzdiszciplináris módon, amely „teret és eszközöket kínál a közös problémák vagy kérdések többféle perspektívájának feltárásához” (Zeynep, 2020, p. 87). A művészet közösségben való alkalmazása esetén a „kapcsolat-építés, a társas bizalom és a társas kohézió” jelentős szerephez jut, hiszen az önkifejezés, a saját gondolatok és ötletek másokkal való megosztása a személyes megértések újratárgyalását kívánja meg, amely jelen vizsgálatban meghatározó szereppel bírt (Thiele & Marsden, 2003, p. 89, idézi Coemans és mtsai, 2015, pp. 34–35).

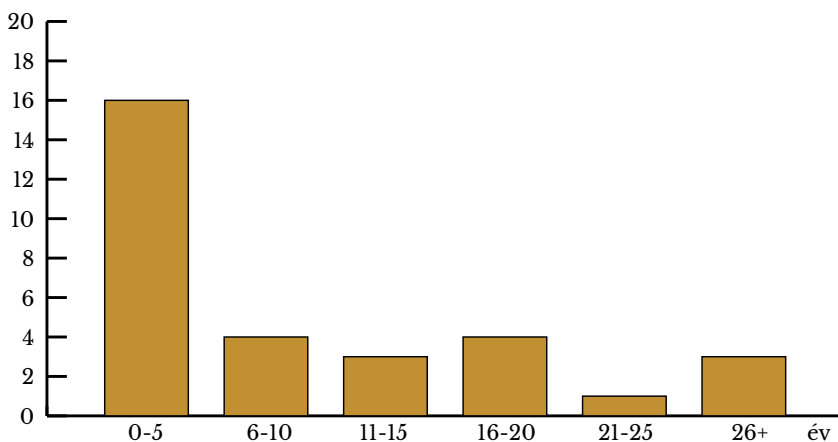
MINTA – A VIZSGÁLAT KÖZÉPPONTJÁBAN LÉVŐ ISKOLA, SZERVEZET

A vizsgálat fókuszában lévő általános iskola Budapesten található. Korábban az iskola tagozatai egy épületben működtek, de néhány évvel ezelőtt az intézmény egy új épületet is kapott, ahol a felső tagozat (5–8. osztály) működhetett, az alsó tagozat (1–4. osztály) pedig a régi helyén maradt, ami jelentős mérföldkő volt a pedagógusközösség életében. A közösség feltérképezése érdekében, és azért, hogy szélesebb körű képet alkothassunk a szervezetről, illetve a benne dolgozó egyégekről, a munkahelyük, valamint a dráma és TiE iránti attitűdjükről, Munkatársi kérdőívet töltöttek ki az intézmény munkatársai (lásd 1. melléklet). Mivel kezdetben kommunikációs problémák adódtak az iskola vezetésével, nehéznek bizonyult a munkatársak elérése a kérdőívvel, de végül az iskola teljes személyzetéből (36 fő) 33 résztvevő töltötte ki. A Nyitott Kör által szervezett műhelyfoglalkozásokon ebből 6-15 ember vett részt. A résztvevők száma változó volt, de 6 fő állandó résztvevővé vált, ők minden alkalommal jelen voltak. Mindannyian alsó és/vagy felső tagozatos pedagógusok voltak, akik fő- vagy készségtárgyakat tanítottak, köztük osztályfőnökökkel, továbbá tapasztalt és kezdő tanárok egyaránt szerepeltek a mintában.

A teljes dolgozói minta (n=33) több mint fele 0-5 éve dolgozik az iskolában (1. ábra), ennek oka a néhány évvel korábbi iskolabővítés lehet, amikor feltehetően több tanárt is felvettek. A legtöbb tanárnak (n=11) heti 22 órája van, és 10 válaszadó jelezte, hogy

A kutatás módszertani háttere

osztályfőnökként dolgozik. A 33 válaszadó közül 24 válaszolt legalább egy nyílt végű kérdésre, amelyek közül az egyik a tanításon kívüli feladatokról szólt. Különböző tevékenységeket soroltak fel, amelyek azt mutatták, hogy számos programot kínálnak a diákoknak, egyrészt tantárgyakhoz kapcsolódóan (sport, versenyekre való felkészülés, tehetséggondozás, fejlesztés, korrepetálás), másrészt szabadidős tevékenységeket, például „koncertek, szereplések szervezése”, „rendezvények szervezése, pl. sport, kultúra, kirándulások”. Az iskolán belüli programok mellett a pedagógusok iskolán kívüli programokra is elkísérik a gyerekeket.



1. ábra: Mióta dolgozik ebben az iskolában? (n=31)

Ezenkívül a tanárok feladatai közé tartozik a „helyettesítés, korrepetálás/fejlesztés, ügyelet (reggel, délután), dekoráció, szervezés, korrekció, feladattervezés, digitális tananyag-összeállítás, kommunikáció, tanítás”, és az osztályfőnökök szerepe is kiemelt, plusz feladatokkal és felelősséggel jár. Sokan a feladatok széles skáláját írták le, ideértve a „szülővel, gyermekekkel folyamatos kommunikáció szóban és írásban; adminisztráció”, az „ebédeltetést”, a „szervezési feladatokat” és az „udvari/folyosói feladatokat”. A szülővel való kapcsolat többször is megjelent, például az egyik kitöltő megfogalmazásában munkájuk része „a szülők fegyelmezése – helyzetfüggő” is. A saját osztályterem takarítása, illetve a fizikai környezet alakítása is a pedagógusok feladata: „dekorálás, virágok gondozása”, „teremrendezés, takarítás”, emellett egy fő jelezte, hogy alapítványi kuratóriumi tag, míg mások tábortokat, kirándulásokat szerveztek, továbbá voltak készletgazdálkodási feladataik is („alsós leltár kezelése”). Összefoglalva az elvégzendő feladatok körét, az egyik válaszadó szerint egyszerre több szerepben kell helytállniuk: „osztályfőnök, takarító, pszichológus, közösség-szervező, kísérő”. A kollégák közötti együttműködés formái közül csak a munkaközösség-vezetést említették, valamint a „kapcsolattartást, szervezést, közösségépítést”. Megjelent az adminisztratív személynél tevékenysége is, például „adminisztráció, kimenő-bejövő hívások kezelése; postázás, postai feladókönyv vezetése; tanulói-nyilvántartás vezetése”. Ezek a feladatok a mindennapi gyakorlat szintjén kevésbé érzékelhetőek, azonban elengedhetetlenek a szervezet működéséhez: ezeknek a munkatársaknak a jólléte és a „csapatba” való integrációja egyaránt fontos.

A kutatás célja

Arra a kérdésre, hogy vettek-e már részt bármely szervezet DiE vagy TiE workshopjain, 13 válaszadó igennel, míg 17 résztvevő nemmel válaszolt, illetve 13 válaszadó számolt be részletesen tapasztalatairól a kapcsolódó nyílt kérdésre adott válaszában. A legtöbben ezeket a jelzőket írták: „jók”, „pozitív”, „remek, hasznos”, „csodálatos, fel-emelő, impulzív, szabad, mélyreható, fontos”. Két válaszadó kifejezetten egy, a Nyitott Köről független drámapedagógiai képzésről írt. Egyikük azt jelezte, hogy jó tanulási élmény volt mind a számára, mind a tanulók számára: „mozgalmas, interaktív, jó lehetőség a gyermek számára a „mintha” szerep eljátszására. Gondolatok, erkölcsi ítéletek megfogalmazására, kinyilatkoztatására”. A másik résztvevő nem volt megelégedve azzal, amit kapott az adott képzésen. Ennek okaként azt nevezte meg, hogy már sok tapasztalata volt a dráma területén, és elsősorban módszertani tanulásra számított, amelyet azonban nem kapott meg: „mivel gyerekkorom óta része az életemnek a dráma és a színjátszás, ezért sok olyan feladat volt, amit jól ismerek. Így nem adott annyit, amennyit vártam tőle”. Egy másik résztvevő szintén művészet alapú képzésen vett részt, amely azonban nem a drámával volt kapcsolatos: „Betekintést nyerhettem a zeneterápiába, és nagyon jó élmény volt”. Mások a „Boldogság óra” képzésre reflektáltak: a képzés legemlékezetesebb előnyének azt tartották, hogy „jobban megismertem kollegáimat”.

A 33 kitöltőből 11 válaszadó jelezte, hogy részt kíván venni a Nyitott Kör jólléttel foglalkozó foglalkozássorozatában, 8-an pedig azt, hogy nem áll módjukban. Közülük 3 fő azt válaszolta, hogy nem hallott a lehetőségről, 2 fő jelezte, hogy nem vesz részt, mert „munkaidőben zajlik”, pontosabban „napközi, tanulószoba miatt”, valamint volt, aki azért nem akart részt venni a foglalkozásokon, mert „nem ismerem még eléggé”. Az egyik válaszadó valószínűleg félreértette a folyamat jellegét, illetve a hozzá kapcsolódó kutatást, és így fogalmazott: „sajnos nagyon sok időt emészt fel a kutatás, és azokban az időpontokban magánórákat tartok, amiket nem áll módomban lemondani, mert csak úgy tehetem meg ezt a luxust, hogy tanár legyek. Tényleg sajnálom. Sok sikert!”.

Annak ellenére, hogy az igazgató többször is azt jelezte, támogatja a Nyitott Kör programját, a tanárok válasza azt mutatták, hogy gyakorlati, logisztikai szinten előfordultak a részvételt ellehetetlenítő akadályok. A nem megfelelő információáramlás jelentette a legnagyobb szervezési nehézséget a Nyitott Kör jóllétről szóló foglalkozássorozata számára.

A KUTATÁS CÉLJA

A kutatás célja az volt, hogy a Nyitott Kör tanárok jóllétére fókuszáló foglalkozássorozatát kövesse, a részvételi akciókutatásnak megfelelően azzal együtt alakuljon, és feltárja, hogy a foglalkozások résztvevői mit gondolnak a program közösségen belüli együttműködésre gyakorolt hatásairól, a dráma területén való módszertani fejlődésükről, a tanulókkal végzett pedagógiai munkájukkal kapcsolatos énhatékonyság-érzésük változásáról, valamint arról, hogy miként azonosították a kihívást jelentő szakmai helyzeteket, hogyan fejezték ki véleményüket és igényeiket azokkal kapcsolatban, valamint hogyan kerestek rájuk megoldásokat.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

K1: Hogyan alakul a résztvevők vélekedése és megélése a legnagyobb kihívást jelentő pedagógiai problémák azonosításával és kezelésének módjaival kapcsolatban a Nyitott Kör 5+2 alkalmas tanári jóllét foglalkozássorozata során?

K2: Hogyan változik a résztvevők hozzáállása a drámához és a színházi neveléshez az 5+2 műhelytalálkozás során?

K3: Hogyan segíti a drámás szemlélet és a nézőpontváltás képessége a pedagógusok motivációjának fenntartását a pedagógiai munka során?

K4: Hogyan változik a kollégák igénye az egymással való együttműködésre az 5+2 foglalkozássorozat alatt?

KUTATÁSI ESZKÖZÖK ÉS ADATGYŰJTÉS

A részvételi akciókutatás tervezésénél felállítottunk egy struktúrát azzal a céllal, hogy nyomon kövessük a tanári jóllét-foglalkozássorozat alakulását. Az adatfelvételi időszak 2019 szeptemberétől 2020 novemberéig tartott. A kutatási eszközök közé tartozott a kérdőíves módszer, a megfigyelés, a SWOT-PEST elemzés, majd a Covid-19 világjárvány miatt félig strukturált interjúk is beemelésre kerültek. Célunk az volt, hogy a téma más-más aspektusainak szélesebb körű és mélyebb feltárására is sor kerüljön.

A résztvevők a kutatás és a foglalkozások megkezdése előtt tájékoztató és beleegyező nyilatkozatot kaptak, melyben információt kaptak a kutatás menetéről, a beleegyező nyilatkozat visszaküldésével pedig lehetőségük nyílt a foglalkozásokon való részvételre, valamint a kutatás jóváhagyására. Az anonimitást minden esetben biztosítottuk, a tanulmányban álnevek szerepelnek, valamint nem tartalmaz olyan részleteket, mely az egyes szereplők azonosítására alkalmas lenne. Ez alól kizárólag a drámatanár jelent kivételt, mert az ő szervezetben betöltött szerepének alakulása a kutatás egyik fontos eleme. Emiatt a drámatanár bizonyos részek esetén kollégái számára azonosíthatóvá válhat, de minden ilyen rész közléséhez – a kiemelt részek elolvasását követően – hozzájárult.

A foglalkozássorozat megkezdése előtt kérdőívet vettünk fel az intézmény minden munkatársával annak érdekében, hogy megismerjük a szervezet tagjainak a szervezettel való elégedettségét, elkötelezettségét és a szervezeti bizalmat, valamint az élnéliség-érzésüket, mert a szakirodalom alapján ezek mind meghatározó elemei a tanárok jóllétének, és illeszkednek a Nyitott Kör workshopsorozatának céljaihoz. Az elégedettség és az elkötelezettség kölcsönösen hatnak egymásra: az elégedettség elkötelezettséget okoz, az elkötelezettség pedig elégedettséget, amelyben a bizalom a szervezetet összetartó kötőszövet (Spector, 1997; Sass, 2005; Seligman, 2008; Hajdu & Hajdu, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Holecz & Molnár, 2014; Horváth, 2019).

Ezt követően minden foglalkozás alkalmával nyílt, kvalitatív megfigyelést végeztünk, hogy a lehetséges változások követésére folyamatos adatgyűjtés álljon rendelkezésünkre. Két megfigyelő írásban rögzítette az összes releváns eseményt, és mindegyik foglalkozásról hangfelvétel készült (Szokolszky, 2004; Erickson, 2006 alapján). Az ada-

tokat közvetlenül az egyes foglalkozások után elemeztük, hogy az eredmények támogassák a facilitátorokat a következő alkalom megtervezésében, és így a kutatás alkalmazható legyen a fejlesztésben.

A jóllét-foglalkozássorozat elején, a Covid-19 világjárvány miatti első magyarországi kijárási korlátozások (2020.03.16.) következtében a Nyitott Körnek fel kellett függesztenie a következő hónapokra tervezett foglalkozásokat. A szervezet azt kereste, hogy miként lehet elérni a tanárokat, hogy megismerjék érzéseiket, véleményüket és szükségleteiket, és a krízishelyzet miatt lelki állapotukat is, azért, hogy a jövőbeli találkozási lehetőségeket az adott helyzethez igazíthassák. Ennek feltárására félig strukturált interjúkat készítettünk, melyeket interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA) elemeztünk annak érdekében, hogy az egyén megélt tapasztalatainak és élményeinek részletes elbeszélésekor az interjúalanyok saját interpretációira összpontosíthassunk (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Kassai, Rácz, & Pintér, 2017). A vizsgálat során mind a mintaválasztás, mind az adatgyűjtés és az interjú elemzése az IPA módszerének megfelelően zajlottak.

Az IPA módszeréhez illeszkedően vizsgálatunkat kis, homogén mintán végeztük, amely során hat pedagógussal vettünk fel félig strukturált interjút. Az interjúalanyokat a foglalkozásokon való részvételük alapján választottuk ki (aktívak voltak és általában különböző szempontokból közelítették meg a problémákat). A félig strukturált interjú elemzése során álnevekkel különböztettük meg a megszólalókat. Az interpretatív fenomenológiai analízis mintáját azonban az anonimitás biztosítása érdekében nem áll módunkban pontosabban bemutatni, ugyanis a megszólalók kollégái és a vezetőség számára az anyag így alkalmas lehetne a vizsgálat alanyainak azonosítására. Ezért kizárólag az IPA-nak megfelelő homogenizáló tényezőket mutatjuk be: a mintában szereplő pedagógusok ugyanazon fővárosi iskola pedagógusai voltak, akik mindannyian részt vettek a Nyitott Kör dráma foglalkozásain, az egységes kontextust pedig az intézmény Covid-19 világjárvánnyal kapcsolatos viszonyulása adta (Pietkiewicz & Smith, 2014). A kiválasztás szempontjai közé tartozott az is, hogy legalább egy fő osztályfőnök, egy főtárgyat tanító pedagógus, egy fő készségi tárgyat tanító személy legyen, illetve szerepeljen a mintában legalább egy felső tagozatos és egy alsó tagozatos pedagógus, valamint olyan személy, aki több mint 5 éve dolgozik az iskolában, és olyan is, aki kevesebb mint 5 éve.

Az interjú vizsgálat célja a Nyitott Kör foglalkozásán részt vevő fővárosi intézmény pedagógusainak Covid-19 világjárvány közben tapasztalt megéleléseinek feltárása volt. Kutatási kérdésünk – a választott módszernek megfelelően – nyitott és exploratív volt, a fenomenológia tárgyának kibontására irányult (Smith és mtsai, 2009). Kutatási kérdésünk kétszintű volt (Smith és mtsai, 2009) és az online oktatásra való átállással kapcsolatos folyamatra fókuszált, mellyel célunk volt feltárni, hogy az interjúalanyok hogyan értelmezik saját tapasztalataikat (Rácz, Kassai, & Pintér, 2016): **Hogyan éltek meg a pedagógusok a Covid-világjárvány első hulláma alatt a kapcsolattartás alakulását? Hogyan változott a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolattartás az online kommunikáció térnyerését követően? Hogyan éltek meg a kollégákkal való együttműködés módosulását? Hogyan értelmezték a vezetőség online oktatásra való átállásban játszott szerepét?**

A kutatás módszertani háttere

Az interjú eredményeit felhasználva online foglalkozások megtervezésére került sor. Mivel a résztvevők nyitottak voltak a foglalkozások online térbe való áthelyezésére (a korlátozások idejére), a Nyitott Kör két online foglalkozást szervezett Zoom-alkalmazáson, amelyeket rögzítettek, és a tanárok az első Zoom-foglalkozásra adott írásos visszajelzéseivel együtt elemeztek. Az első Zoom-foglalkozás fókuszában a tanárok világhátrány alatti, az online oktatásra való átállást követő jóllétének feltárása állt, különös tekintettel a szervezeti támogatásra. A második Zoom-foglalkozás célja volt feltárni, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a diákok online oktatás alatti jóllétéről, beszámoljanak a jelenléti oktatásra történő visszatéréssel kapcsolatos várakozásaikról és féltelmeikről, valamint arról, hogy ebben milyen módon tudják támogatni őket.

Az alábbi táblázat tartalmazza a kutatás során alkalmazott különböző kutatási eszközöket, azok fókuszát, kapcsolatukat az általuk megválaszolt kutatási kérdésekkel, és a Nyitott Kör által a Jóllét Tantervben megfogalmazott célokkal (1. táblázat). Az egyes időszakok leírásának elején található egy-egy Gantt-diagram, amely szemlélteti azt a struktúrát, amelyben ezek a kutatási eszközök egy bizonyos időtartamra szerveződtek, és szükség esetén bármilyen ok miatt módosultak. A táblázat csak azokat az eszközöket tartalmazza, amelyeket végül az adott időszakban alkalmaztunk.

1. táblázat. Kutatási eszközök

Kutatási eszköz	Munkatársi kérdőív
Fókusz	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tanárok egyéni jóllétének vizsgálata a következő dimenziókban: <i>Általános Énhatékonyság Skála</i>: a General Self-Efficacy Scale magyar adaptációja (Kopp, Schwarzer, & Jerusalem, 1995) <i>Munkahelyi elégedettség kérdőív</i> magyar adaptációja (Spector, 1997) <i>Szervezeti elköteleződés</i>: sections of Utrecht Work Engagement Scale (UWE) magyar adaptációja (Schaufeli és mtsai, 2002; Horváth, 2019) <i>A szervezeti bizalom kérdőív</i> magyar adaptációja (Sass Judit 3. verzió) 2. Korai iskolaelhagyás kérdésköre 3. Részvétel korábban, akár a Nyitott Kör, akár mások által szervezett DiE és TiE képzéseken. 4. Demográfiai kérdések
Kutatási eszköz	Megfigyelés 1-4.
Fókusz	Az adatok az egyes foglalkozások megfigyeléseiből származnak.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2, 3, 4
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	1, 2, 3, 4, 5, 6
Kutatási eszköz	Megfigyelés 5.: csoportos reflexió
Fókusz	Az adatok az egyes foglalkozások megfigyeléseiből származnak.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2, 3, 4

Kutatási eszközök és adatgyűjtés

NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	4, 5, 6, 7
Kutatási eszköz	6 félig strukturált interjú
Fókusz	Az interjúkat interpretatív fenomenológiai analízissel (IPA) elemeztük (IPA) (Rác, Kassai, & Pintér, 2016; Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Kassai, Rác, & Pintér, 2017).
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	<p>Kutatási kérdéseink az interjú vizsgálatban a következők voltak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogyan élték meg a pedagógusok a Covid-világjárvány első hulláma alatt a kapcsolattartás alakulását? • Hogyan változott a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolattartás az online kommunikáció térnyerését követően? • Hogyan élték meg a kollégákkal való együttműködés módosulását? • Hogyan értelmezték a vezetőség online oktatásra való átállásban játszott szerepét?
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	Szükségük lenne a résztvevőknek arra, hogy a Nyitott Kör az online oktatás idején lehetőséget teremtsen számukra a felmerülő kihívásokra való reflektálásra, hogy egyéni megéléseiket, nehézségeiket és tapasztalataikat megoszthassák egymással, vagy ezt az intézmény biztosítja számukra?
Kutatási eszköz	Megfigyelés Zoom 1.
Fókusz	A tanárok fizikai és lelki jóllétének feltárása a 2020 tavaszi kijárási korlátozás alatti online oktatás során: Hogyan vélekedtek az online oktatásról, és a szervezetük által nyújtott támogatásról?
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2, 4
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	1, 2, 3, 6, 7
Kutatási eszköz	Megfigyelés Zoom 2.
Fókusz	Annak feltárása, hogy mit gondoltak a tanárok a tanulók jóllétével kapcsolatban a 2020 tavaszi karantén alatti online oktatásról, valamint a diákok jelenléti oktatásra történő visszatérésevel kapcsolatos várakozásairól és félelmeiről.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2, 4
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	1, 2, 3, 4, 5, 7
Kutatási eszköz	Tanári narratívák 1.
Fókusz	Visszajelzés a Zoom 1. foglalkozásra.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2

A kutatás módszertani háttere

NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	3, 4
Kutatási eszköz	Tanári narratívák 2.
Fókusz	Visszajelzés arról, hogy mit gondolnak a TiE és DiE előnyeiről a tanulókkal kapcsolatos mindennapi munkájuk során.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	2, 3
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	5
Kutatási eszköz	SWOT-PEST analízis
Fókusz	A tanárok véleménye a szervezetet érintő problémákról, témákról, kérdésekről, az erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek tengelye mentén.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 4
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	1, 2, 3
Kutatási eszköz	Flow kérdőív
Fókusz	Annak feltárása, hogy mit gondolnak a tanárok a közös munkáról.
Kutatási kérdés (lásd kifejtve a 20. oldalon)	1, 2, 3, 4
NyK célja (lásd kifejtve a 9. oldalon)	1, 3, 4, 6, 7

ADATELEMZÉS

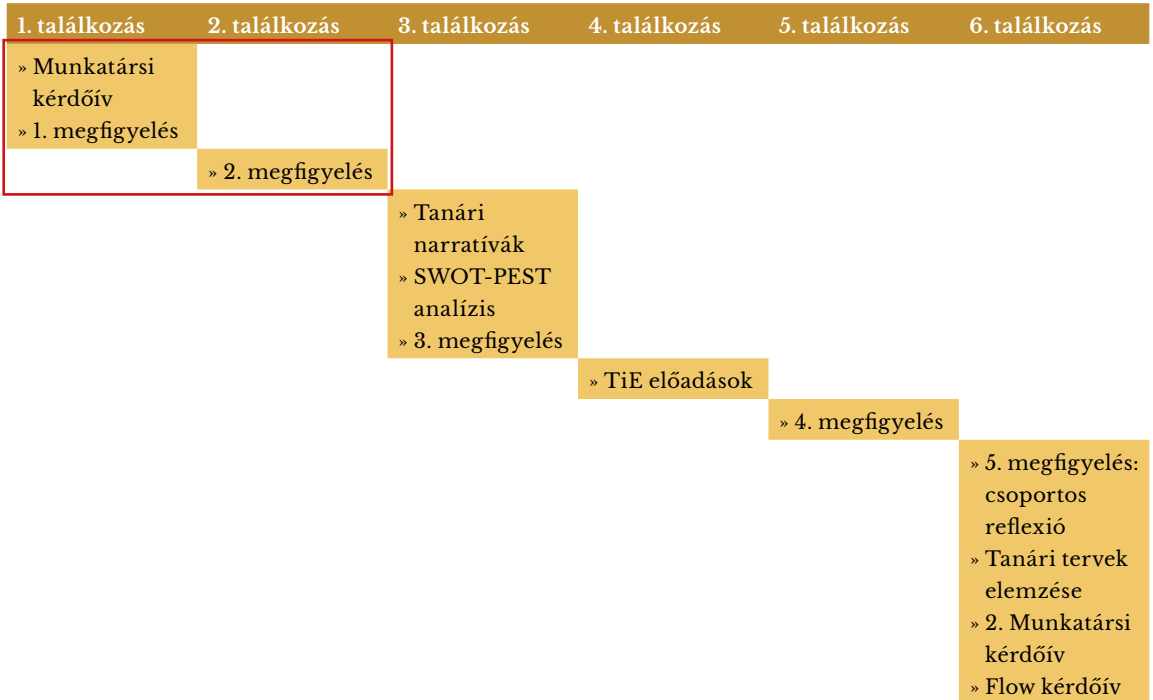
A Munkatársi kérdőívet SPSS 23. verzióval és a Flow kérdőívet (lásd 2. melléklet) Microsoft Office 2019 Word és Excel alkalmazások segítségével elemeztük. A két megfigyelő által készített nyílt, kvalitatív megfigyeléseket, valamint a foglalkozások hanganyagainak kivonatolt átiratait kvalitatív tartalomelemzéssel elemeztük: a módszernek megfelelően kódokat alkottunk, majd azokat témákba rendeztük (Braun & Clarke, 2006 alapján). A félig strukturált, telefonos interjúk (lásd 3. melléklet) hanganyagait rögzítettük, azok szó szerinti átirataiban minden verbális elemet rögzítettünk (Kassai, Pintér, & Rácz, 2017 alapján), majd az átiratokat összevetettük a hanganyagokkal. Az átiratok többszöri átolvasását követően az interpretatív fenomenológiai analízis során jegyzeteket készítettünk az interjúátiratok margójára, melynek célja magyarázó jegyzetek készítése volt az interjúalanyok általánosabb szintű megértése érdekében (Rácz és mtsai, 2016; Kassai és mtsai, 2017 alapján). A jegyzetekből kibontakozó témákat összegyűjtöttük, főtémákba rendeztük, majd ezeket megvitattuk.

EREDMÉNYEK

1. IDŐSZAK – A KEZDETEK

2020. február: „robotpilóta” üzemmód

2020. március: „újra inspirálni kellene valamivel a gyerekeket”



2. ábra: Gantt-diagram az első időszakról

Az elégedettségtől és elkötelezettségtől a kiégésig

A folyamat elején felvett Munkatársi kérdőív feltárta, hogy az intézmény pedagógusai és más munkatársak hogyan viszonyulnak a szervezethez a kutatási eszközök táblázatban leírt dimenziók mentén (1. táblázat). Először a munka iránti elköteleződést tárgyaljuk. „A kiégett munkatársakkal ellentétben, az elkötelezett kollégák energiával telinek és hatékonyan érzik magukat a munkájukban, és képesnek érzik magukat arra, hogy jól kezeljék a munkájukban feljűk támasztott igényeket” (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 4). A munkával való elégedettséget és a munkahelyi elkötelezettséget 1-től 7-ig terjedő Likert-skálán jelölhették a válaszadók. A kérdőívet kitöltő 33 fő között 3-4 olyan személy volt, aki a szervezettel kapcsolatos egyes dimenziókon inkább negatív attitűdöt mutatott. A kérdésre adott válaszok alapján úgy tűnik, az alkalmazottak többségében elégedettek, munkájuk iránt pedig elkötelezettek voltak. A válaszadók közel 80%-a vélte

Eredmények

úgy, hogy munkája során teljesen autonóm módon működhet, valamint megközelítőleg 87% tartotta fontosnak a munkáját – személyes és tágabb, rendszerszintű nézőpontból egyaránt –, illetve annak minőségét. Munkájukról úgy vélték, jelentős hatással van több ember életére is. Általánosságban a válaszadók 70%-a érzett elégedettséget a munkavégzés során, illetve elégedettséget azon esetekben, amikor jól teljesített. Kicsit több mint 80% állította azt, hogy jó teljesítmény esetén az önbizalma növekszik, és rosszul érzi magát, ha gyengén teljesít. Jellemzően az érzelmeik összefüggésben állnak a teljesítménnyel, ezen alapultak érzéseik és kedvük. A legtöbb válaszadó úgy gondolta, hogy inkább kreatív, mintsem ismétlődő és egyszerű munkát végez. Úgy vélték, sokféle tevékenységi formát alkalmazhatnak, és ezek kezdeményezésében is szerepet tudnak vállalni, megvan a szabadságuk a proaktivitásra és a saját preferenciáik mentén való működésre. A tanárok érzelmi elköteleződését² egy 15 ítemes kérdéssor vizsgálta, a lehetséges válaszok 1 és 7 között terjedő Likert-skálán mozogtak (1 – Egyáltalán nem értek egyet, 7 – Nagyon egyetértek). Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók készek voltak az elvártnál jóval nagyobb erőfeszítések tenni az iskola sikerességének elősegítése érdekében, valamint úgy gondolták, hogy itt megfelelő színvonalon teljesíthetnek. A válaszadók jelezték, hogy szeretnek az intézményben dolgozni, és büszkék arra, hogy részesei lehetnek ennek a közösségnek, amelyhez ragaszkodnak is. Az első két workshopon, azok, akik dolgoztak már más iskolá(k)ban is, azt mondták, hogy az intézményben jellemzőnél sokkal jobbnak, jónak érzik ezt a közösséget. A kérdőívet kitöltők jelezték, hogy értékrendjük megegyezik az iskola közösségének értékrendjével, törődnek a közösséggel, annak jövőjével, és nem szeretnék elhagyni az iskolát. Ugyanakkor azt is kijelentették, hogy nem fogadnának el bármilyen típusú feladatot csak azért, hogy ennél a szervezetnél maradhassanak. Három válaszadót kivéve az alkalmazottak lojálisnak érezték magukat az iskolához.

Az énhatékonyságot³ 10 állítással vizsgáltuk, ahol a résztvevők válaszaikat 1-től 4-ig terjedő Likert-skálán (1 – Egyáltalán nem jellemző, 4 – Teljesen jellemző) jelölhették. Válaszaik átlaga azt jelezte, hogy ha akarnak, meg tudnak oldani nehéz problémákat, és hogy a megfelelő erőfeszítésekkel általában megtalálják a számukra elfogadható megoldásokat a problémákra. A válaszadók jellemzően úgy érezték, hogy képesek kezelni a váratlan helyzeteket, kiállnak magukért, ha erre szükség van, és nyugodtak tudnak maradni a nehéz helyzetekben. Általában véve nem érezték nehéznek, hogy kitartsanak a céljaik és szándékaik mellett, és úgy érezték, hogy tele vannak ötletekkel a helyzetek megoldására.

Ennek részben ellentmond, hogy amikor az első foglalkozáson egy kreatív gyakorlat során (Ütlevél című gyakorlat) a részt vevő tanároknak le kellett rajzolniuk, hogyan érezték magukat az előző félévben, valamint mit várnak a következő félévtől, a kimerültség és a fáradtság érzése volt meghatározó. A pozitív helyzeteket és életeseményeket inkább a családi háttér biztosította számukra, de a zsúfolt időszak ellenére igyekeztek értékelnit és kiemelni munkájuk jó oldalát is. Bemutatták továbbá, hogy pedagógusként mi teszi őket boldoggá. Jellemzően a gyerekekkel való kötetlenebb programokat és az év végi

² Az eredeti kérdéssor: Utrecht Work Engagement Scale (UWE) (Schaufeli és mtsai, 2002; Horváth, 2019)

³ Az Általános Énhatékonyság Skála magyar adaptációja (Kopp, Schwarzer, & Jerusalem, 1995).

1. időszak - A kezdetek

feladatokat (pl. bizonyítványosztás) várták. Ha a magánéletükben nehézségeik voltak, az destruktív hatással volt a pedagógusi teljesítményükre is, így egyfajta kölcsönös egymásra hatás látszott érvényesülni a magánélet és a munka között. A résztvevők megfogalmazták, hogy nagyon fontos számukra a visszajelzés és az inspiráció, és úgy érzik, ennek hiányában a kiegészítés valós fenyegetést jelent számukra, azonban a szülői reakcióktól tartottak. A Munkatársi kérdőívben a legtöbb válaszadó (több mint 75%) azt állította, hogy az általuk végzett munkafolyamatok lehetővé teszik, hogy visszajelzést kapjanak a teljesítményükről. A meglehetősen negatív, túlterheltnak és kimerítőnek tűnő előző félév ellenére jellemzően pozitívan álltak az új kihívásokhoz, az elkövetkező hónapokhoz. A foglalkozás más részein úgy nyilatkoztak, hogy az öröm megélése fontos számukra, de a pedagógusi pályát, a saját munkájukat a „robotpilóta” üzemmódhoz társították: „csak csinálod, amit elvárnak, (...) és semmi több”. Egyetértettek abban, hogy nincs elég szabadidejük, és évek telhetnek el ebben a mindennapi stresszel teli működésben. Emellett rávilágítottak arra is, hogy az állandó egzisztenciális fenyegetettség, az alacsony fizetés, a sokféle feladat, valamint a magas heti óraszám szintén destruktívan és megterhelően hat rájuk, azon belül is főként a motivációjukra. Utolsó megoldási lehetőségként több interjúalanyban és foglalkozáson felmerült a pályaelhagyás gondolata is.

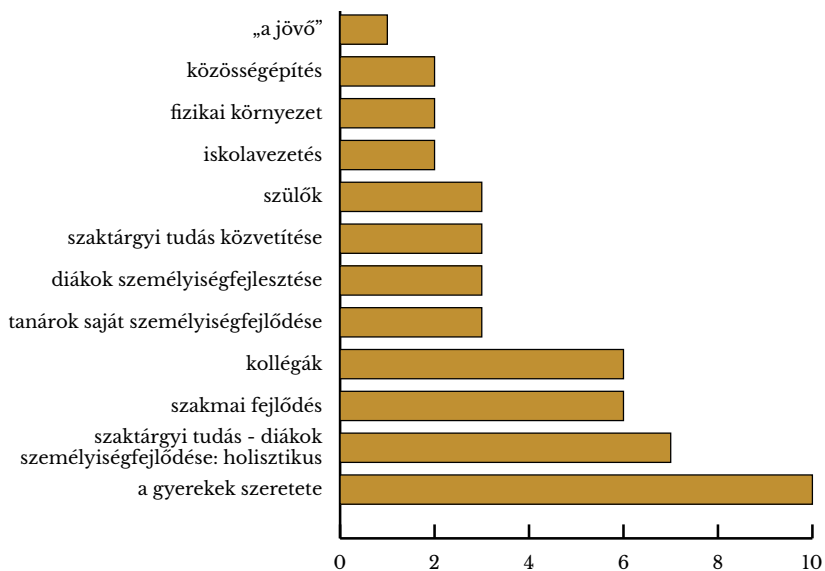
Motiváció

A tanári kérdőív 33 kitöltője közül 24-en válaszoltak legalább egy nyílt végű kérdésre. A nyitott kérdések közül legtöbben azt válaszolták meg, hogy mi motiválja őket jelenleg a munkájukban (volt olyan résztvevő, aki csak erre a nyílt végű kérdésre válaszolt). Első körben csoportosítottuk a kitöltők által említett dimenziókat, majd sorrendbe állítottuk őket. A tanulás esetében három alcsoportot hoztunk létre, az egyikbe olyan említéseket soroltunk, amelyek kifejezetten és kizárólag a szaktárgyi tudás közvetítésére fókuszáltak (szaktárgyi tudás: „A szaktárgyam tanítása; a tudás átadása, visszahallása”). A személyiségfejlesztés kategóriába azokat az állításokat soroltuk, amelyek az érzelmi és erkölcsi nevelésre összpontosítottak (pl. „Belsővé vált értékek... Hogy bátor, őszinte, kitarító, szeretni és hinni tudó gyerekeket neveljek”). A harmadik alcsoportba sorolt állítások mindkét másik alcsoportot említették (szaktárgyi tudás – személyiségfejlődés: pl. „Motivációm alapja, hogy élményt adhassak másoknak, tapasztalati úton átélhetővé tegyem az ismereteket.”).

Ahogy az ábrán is látható (3. ábra), a legtöbb válaszadó számára a diákok jelentették a legnagyobb motivációt („szeretem a gyerekeket”), a holisztikus szemlélet szerint az ő tanításuk–nevelésük és fejlődésük volt a legerősebb ösztönző erő. A gyerekekkel való foglalkozás mellett a saját szakmai fejlődésük volt fontos, amely mellett a szakmaiság, a kihívások és a rutinszerzés jelentek meg. Továbbá az, hogy „megfeleljek a munkám által támasztott követelményeknek”, és leírták, hogy akkor érzik magukat eredményesnek, „ha látom, a munkámnak van sikere, eredménye”. A kitöltők azt is megfogalmazták, hogy „tanítás – erőt ad, sikeresnek érzem magam”. Motiválta őket a kollégák emberközpontúsága, a „kellemes légkör”, és azt is érzékelték egy válaszadó, hogy „jó hangulatú munkaközösségben sokkal könnyebb naponta szembenézni, ha adódnak problémák”. Felsorolták még azt is, hogy a jelenlegi munkájuk lehetőséget ad az „önazonosságra” és a személyiségfejlődésre. Fontosnak tartották, hogy a munkaidejüket jól be tudják osztani, a megfelelő munkahelyi körülményeket és a szép környezetet. A szülők pozitív vissza-

Eredmények

jelzései, bizalma és segítőkészsége is megerősítő hatással volt a kérdőívet kitöltőkre. A válaszadók közül ketten említették az iskolavezetés motiváló szerepét, és egy résztvevő emelte ki, hogy szerinte az igazgató „emberséges és megértő”.



3. ábra: A tanárok motivációjának köre (n=24)

A motiváció kapcsán hangsúlyos volt számukra, hogy ösztönzőleg hassanak a diákokra. A foglalkozáson részt vevő pedagógusok közül mindannyian (9/9 fő) úgy gondolták, hogy a tanár leginkább a *kertészhez* hasonlít, amelyet annál a gyakorlatnál fogalmaztak meg, amikor metaforákat kerestek „a tanár” szerepére vonatkozóan. Motivációs tényezőt jelentett számukra, hogy a tanulásra, a tudás megszerzésére való igény megteremtésén dolgoznak: „Elülteti a tudást, a tudás vágyát a diákokban, de nem ő fogja learatni a gyümölcsöt. [...] Mindegyik növény más...] Mindegyiküknek szükségük van vízre, táptalajra, alapokra”. Volt, aki kiemelte a nevelés szelektív hatásrendszerét is: „a gyomokat kihúzzgálni, nyesegetni”. A korábbi „robotüzemmód” párhuzam ellenére nem kapott szavazatot a futószalagnál dolgozó gyári munkás, a tankönyvi bolti eladó és az állatidomár. Az indoklásban az eladóval kapcsolatban azt fogalmazták meg, hogy „mert az rideg”, tehát a tanársággal kapcsolatban számukra megjelenik egyfajta barátságosság is. Az állatidomárral kapcsolatban arra asszociáltak, hogy amikor elfogy a türelmük, akkor lerövidítik az instrukciókat: „Ülj le! Állj fel!”. Tehát a pedagógusok úgy vélték, hogy az általuk nem választott szerepek egyes elemei is alkalmanként – vagy azok egyes aspektusai – megjelennek működésükben, azonban ezekkel nem tudtak teljesen azonosulni. Az egyik résztvevő a zárókörben reflektált a metaforás gyakorlatra, és megfogalmazta, hogy sokszor kertészként és túravezetőként kel reggel, este mégis állatidomárként és őrmesterként fekszik, „miközben belül nem erre készülök egyáltalán”.

1. időszak - A kezdetek

A második foglalkozáson Szasza,⁴ a fiatal tanár helyzetét ismerték meg és értelmezték a résztvevők egy „Forró székben” ülő karakter („Tanár szerepben”, tehát az egyik színész-drámatanár szerepben), Gyuszi, elmesélésében, aki aggodalmát fejezte ki Szasza kapcsán. Gyuszi volt a pályakezdő pedagógus mentora az első években, a feladata Szasza támogatása a szervezetbe történő integrációjában. Figyelt arra, hogy úgy mutassa be Szasza történetét, ahogy ő hallhatta tőle: leíró módon, értelmezés nélkül, például elmondta, hogy a fiatal tanár megváltozott, a motivációja egyre csak csökken. Emiatt a részt vevő tanárok a saját interpretációikat fogalmazhatták meg, továbbá Gyuszi kérdései és megjegyzései Szasza tapasztalásának közös értelmezését segítették elő. Gyuszi a tanárok véleményét kérte arról, hogy hogyan tudná jól támogatni Szaszát. A válaszok hamar a **tanulói motiváció** köré összpontosultak, jellemzően ennek hiányát fogalmazták meg, amely szerintük motivációvesztést okozhatott a pedagógusban is. Véleményük szerint az online kommunikáció térnyerése is nehézséget okoz, valamint felmerült, hogy az iskolai tananyag mennyire tudja felvenni a versenyt az érdeklődés felkeltésében és lekötésében az online gyorsan hozzáférhető tartalmakkal szemben. Megfogalmazták azt is, hogy a megjelenített fiktív történet a tanári pálya során megélt természetes folyamatba illeszkedik, és a kiegészés felé tart. A kiscsoportos feladat során a résztvevők megválaszolhatták, hogy szerintük Szasza, a fiatal tanár miért választotta a tanári pályát. Ekkor több esetben megjelent a saját életút elbeszélése, a tanári pálya választása mögött meghúzódó motiváció, valamint a meghatározó élmények megosztása. A szakválasztást főként a családi háttérhez kötötték, míg a pályaválasztás többek szerint nem gyerekkori álom volt, hanem a középiskolás éveket követő inkább praktikus és racionális döntés. Felmerült, hogy a pályakezdő pedagógusnak esetleg volt egy erős tanári képe egy olyan pedagógusról, akit szeretett, de végül a család hatását tartották a legmeghatározóbbnak. Az a kérdés, hogy a szereplő miért maradt a pályán, bevonta a csoport minden tagját: **kulcsfontosságúnak találták a jó kollegiális viszonyt**, a tanáriban uralkodó jó hangulatot. A pedagógusi mentorrendszer is kiemelten fontosnak gondolták, mert a saját tapasztalatuk azt mutatta, hogy a kezdő pedagógusok magukra vannak hagyva.

Ezt követően a „legféltebb tárgyak dobozából” a résztvevők kivettek egy-egy tárgyat, ami tanácsot adhatott a pályakezdő tanár szereplőnek. Tehát a résztvevők Szasza fontos tárgyain keresztül megfogalmazhatták azon gondolataikat és érzéseiket, amik hasznosak lehetnek a motivációt veszített pedagógusok számára. Volt, aki szerepben konkrétan megfogalmazta, hogy „kiégett”, míg többen a kiábrándultságot és a csalódottságot neveztek meg domináns érzésként, megbánva, hogy ezt a pályát választották. Voltak, akik a gyakorlaton keresztül saját helyzetükre is reflektáltak, és önmagukban keresték a probléma okát, viszont a megoldást is (pl. „lehet, hogy valamit rosszul csinálok. Változtatni kellene az órám tematikáján”, „itt az ideje új eszközöket keresni! Lépnem kell!”). Kiemelték az elvárásoknak való megfelelést is: egyfelől az önmagukkal szemben támasztottakat, másfelől az általuk érzékelt vagy feltételezett, mások által támasztott el-

⁴ A foglalkozás ezen részéhez a foglalkozásvezetők egy hiányzó főszereplőt választottak. Azt szerették volna elérni, hogy a résztvevők saját tapasztalataikat és képzeletüket működésbe hozva alkossák meg a szereplő karakterét. A tevékenység alatt a facilitátorok biztatták őket a szerepbe lépésre, ezzel közösen létrehozva a szereplő jellemét. A Szasza nevet az alkotók azért választották, mert az női és férfi becenév is lehet.

várásokat: „egyszerűen nem tudok ennyi elvárásnak megfelelni”. Megjelent továbbá az egymástól való segítségkérés hiányának gondolata, valamint a magára hagyottság érzése is: „Mi, pedagógusok szerintem eléggé magunkra vagyunk hagyva vagy hagyatva. (...) bizonyos dolgokkal kapcsolatban nem tudok segítséget kérni, nekem kell utánajárnom (...) magamra hagyva érzem magam”. Annak ellenére, hogy a résztvevők igyekeztek aktívan részt venni ebben a munkaformában, ekkor még nem érkeztek meg arra a pontra, hogy rámutassanak, Szasza, a fiatal tanár honnan inspirálódhat. Ezt az egyik résztvevő úgy fejezte ki, hogy „a problémára most nem látok megoldást”.

A beszélgetést vezető facilitátor a zárókörben ezt a mondatot hozta be tételmondatként, ebből indult ki a beszélgetés, amely öt téma köré csoportosult: 1. a pedagógus és a tanuló szerepe a tanulásban, 2. elvárások, 3. digitális eszközök a tanulásban, 4. egyéni sajátosságok figyelembevétele és differenciálás és 5. a családi háttér. A digitális eszközök használatával kapcsolatban élénk vita alakult ki, amely során felmerült, hogy „elférhet a kutyü nyomogatása”, amivel egy résztvevő nem értett egyet, ő erőteljesen ellenezte az ilyen jellegű eszközök órai használatát. A résztvevők többsége azonban úgy vélte, hogy a diákokhoz ezen keresztül is közelíthetnének, mert „az ő életüknek ez annyira része”, hogy nem elvenni kell tőlük az eszközöket, hanem megtanítani azt megfelelően használni. A résztvevők megfogalmazták, hogy céljuk a „tanítás és a gyerekek tanításának a segítése” „közös” megoldásokkal oly módon, hogy annak „aktív résztvevője legyen a gyerek”. Az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodás és differenciálás kérdésében az az erős vélemény fogalmazódott meg egy, a pályán régebb óta lévő tanártól, hogy „ez az út nem járható”, és mások is egyetértettek abban, hogy ez „kicsit utópisztikus”. Nincs megfizetve, se megbecsülve” ez a többletmunka.

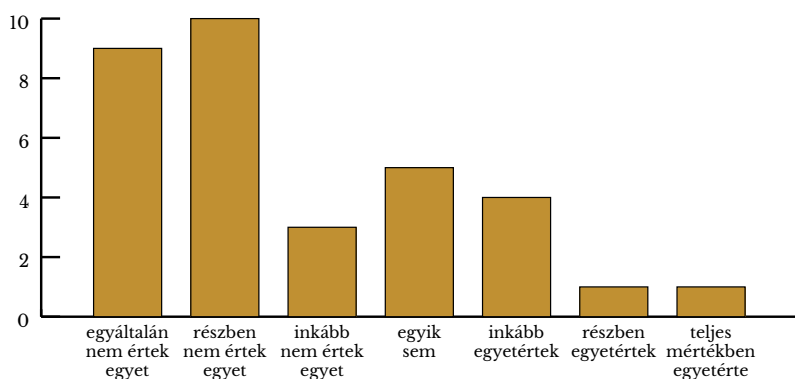
Bizalom – Bizalmatlanság

A bizalom a szervezet kötőszöve, elengedhetetlen része a jó működésnek. A kérdőívet kitöltők válaszai alapján általánosan elmondható, hogy egyfajta bizalom-érzés létezik közöttük, de ebben a kérdésben nem értettek teljesen egyet. Az erre vonatkozó kérdés⁵ négy fő kategóriába és kilenc alkategóriába sorolható: 1. Bizalom az igazgató (vezető) irányába, 2. A kollégák közötti bizalom, 3. A szervezeti működésbe vetett bizalom, 4. A szakmaiságba vetett bizalom. Az eredményeket a négy fő és kilenc alkategória alapján elemeztük, a lehetséges válaszok egy (Likert-skálán) 1-től (Egyáltalán nem értek egyet) 7-ig (Teljes mértékben egyetértek) terjedő skálán helyezkedtek el, az eredmények viszont jelentőségük és fontosságuk szerint kerülnek bemutatásra. Öt fő összetevő alkotja a bec sületes, elhivatott vezetői kategóriát, melynek középpontjában a kapcsolat érzelmi oldala áll. Annak ellenére, hogy a válaszadók jelzései alapján az iskola vezetősége bizonyos mértékben figyelembe veszi a személyes véleményt és az egyéni célokat (a válaszok határértékei: 5,43-5,57), nem mindenki érzett teljes bizalmat. A kérdőívek alapján – ha nem is teljesen, de – az alkalmazottak szabad kezet kapnak a munkájuk során, valamint az egyéni céljaikat is figyelembe veszik, amikor szervezeti célokról döntenek. A vezetőség támogatói hozzáállását és bec sületességét megcélzó kérdésre adott válaszok átlaga (a válaszok határértékei: 5,31-5,66) rávilágított arra, hogy az alkalmazottak nem egységként működtek. A 33 válaszadóból 19 fő részben vagy teljesen

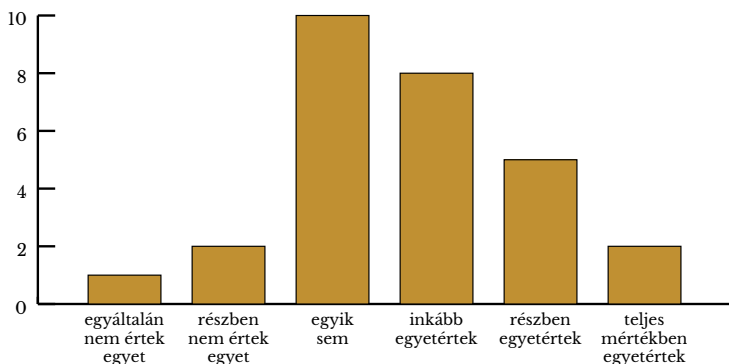
⁵ A szervezeti bizalom kérdőív (Sass Judit 3. verzió)

1. időszak - A kezdetek

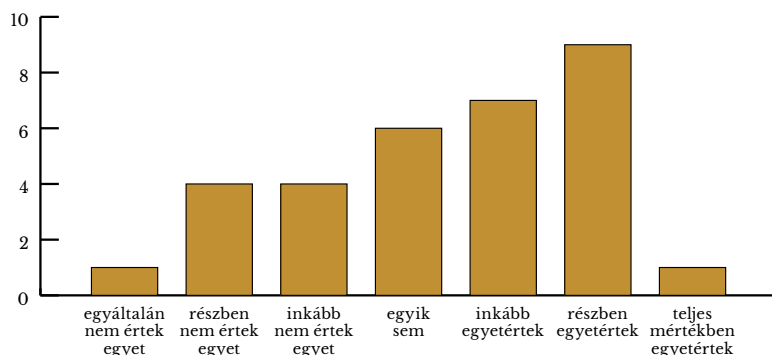
egyétértett, 6 fő semleges maradt, a többiek pedig nem, vagy csak kis mértékben értettek egyet. Tehát nem mindenki érezte úgy, hogy igazságosan kezelik, hogy a vezetőség kiállna mellette, illetve nem mindenki érzett teljes, megkérdőjelezhetetlen bizalmat. Emellett egyes iskolai dolgozók féltek megosztani gyengeségeiket és munkahelyi problémáikat (4. és 5. ábra), mert úgy érezték, hogy ezeket ellenük fordíthatják. Egyes válaszadók semlegesen vagy negatívan viszonyultak ahhoz, hogy kollégáikkal bizalmas beszélgetéseket folytassanak (6. ábra).



4. ábra: Az emberek aggódnak, ha gyengeségeik kiderülnek, mert azt felhasználhatják ellenük



5. ábra: Az ember bátran beszélhet munkahelyi gondjairól, mert ezt nem fordítják ellene



6. ábra: Az emberek itt bátran beszélhetnek a többiekkel bizalmas dolgokról

Eredmények

A Nyitott Kör szempontjából a bizalom és a bizalmatlanság meghatározó kérdéseknek bizonyultak a folyamat elején. Az igazgatóval való kezdeti jó kapcsolat után következő kommunikációs nehézségek és a projekttel kapcsolatos nagyfokú bizonytalanság miatt a foglalkozások megkezdéséig jelentős bizalmatlanság alakult ki a tanárok és a Nyitott Kör tagjai között, de egyes pontokon ez a résztvevők között is érezhető volt. Bár öt hónappal az első foglalkozás előtt a Nyitott Kör foglalkozásvezetői és az intézmény igazgatója megállapodtak abban, hogy az iskola dolgozóit megfelelően tájékoztatják a programról, a foglalkozásokon kiderült, hogy a tanárok nem rendelkeztek információkkal a workshopot érintő fontos kérdésekről, például az időpontokról, a folyamat formájáról és – a tájékoztató nyilatkozatok egyenkénti, online kiküldése ellenére – a foglalkozáshoz kapcsolódó kutatásról sem. Ezért a foglalkozásvezetőknek elsősorban ehhez a kialakult helyzethez kellett alkalmazkodniuk, és olyan bizalmi légkör megteremtésére kellett törekedniük, ahol az emberek merik és szeretnék vállalni az együttműködést, valamint az azzal járó vélt/valós kockázatokat, és megfogalmazzák véleményüket, érzéseiket, valamint megosztják saját tapasztalataikat. A foglalkozások során nőtt a Nyitott Kör, a foglalkozásvezetők és a kutatók iránti bizalom, a kutatást is elfogadták, azonban annak metodikáját – és az anonimitásra vonatkozó kitételeket – továbbra sem értették pontosan, ahogy azt sem, hogyan simul az bele a folyamatba. A bizalom hiánya már az első alkalommal érezhető volt, amikor a foglalkozásokra vonatkozó „szerződést” az első feladat során közösen megfogalmazták. A résztvevők először teljes titoktartást szerettek volna a foglalkozásokon történekmel kapcsolatban, de egy csoportos megbeszélés után egyetértettek abban, hogy az anonimitás a fontos, és nem az információáramlás, illetve a tudásmegosztás tiltása a nem részt vevő kollégáiktól, ami a jóllétre összpontosító műhelysorozat egyik pozitív eredménye és célja lehet.

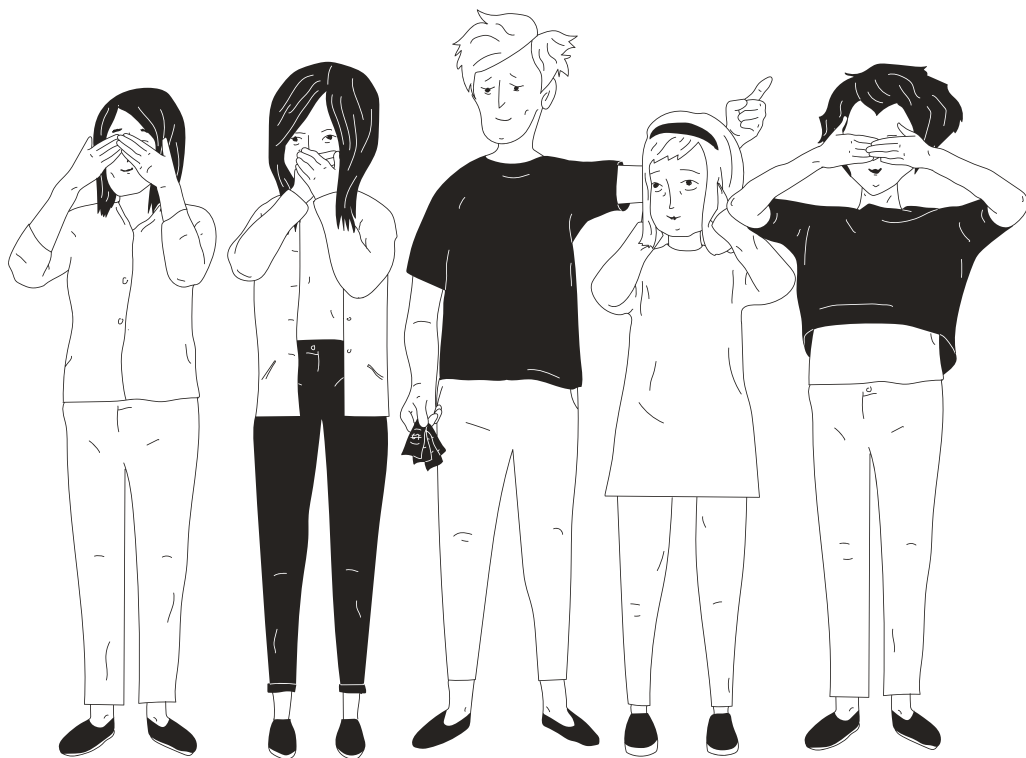
A kérdőívben megjelenő válaszok átlagosan azt mutatták, hogy ez egy kiszámítható munkakörnyezet, ahol az ígéreteket általában betartják. Az, hogy a szabályokat azért tartják be, mert egyetértenek vele, vagy mert adottnak fogadják el őket, a kérdőív alapján nem azonosítható. Emellett a válaszadók jellemzően semlegesek voltak azzal kapcsolatban, hogy *„itt az emberek nem lehetnek biztosak abban, hogy mindig számukra elfogadhatóan zajlanak a dolgok”*. Jelentős különbségek voltak a felső illetve alsó tagozaton tanító pedagógusok válaszai között, ugyanis a felső tagozatban tanítók válaszai a szabályok betartását sejtették, míg ugyanez az alsó tagozaton tanítók válaszainál nem érzékelhető ilyen erősen. A válaszadók jelezték, hogy ha nem is teljes mértékben, de lehetőségük volt szakmai fejlődésre: olyan feladatokat végeztek, amelyek kihívást jelentettek számukra (az átlag válaszok értéke mindkét kérdésre: 5).

Három kérdés esetében nem szignifikáns, de érzékelhető eltérés volt az alsó tagozaton és felső tagozaton tanító pedagógusok között. Két kérdés a kollégák közötti bizalomra, bizalmas dolgok megosztására összpontosított, egy pedig a kölcsönös segítségadásra vonatkozott. Az alsó tagozaton tanítók kevésbé érezték magukat biztonságban, amikor munkahelyi problémáik megosztásáról volt szó, ugyanis félték, hogy ez ellenük fordítható. Többen úgy érezték, hogy nem beszélhetnek ezekről bizalmasan egymás között anélkül, hogy kockázatot vállalnának, míg a felső tagozaton tanítók ezt nem így érezték. Hasonlóan jelentős különbségek mutatkoztak a kölcsönös munkatársi törődés témájában is: a felső tagozaton tanító kollégáikhoz képest az alsó tagozaton tanítók kevésbé pozitívan értékelték ezt. Ennek ellenére a kvalitatív adatgyűjtés során Szasza, a fiatal,

motivációt veszített tanár problémáira úgy reflektáltak a résztvevők, hogy azt javasolták neki, kérjen segítséget a kollégáitól, és az egyedül hagyottság érzése is megjelent.

Az elvárások és szükségletek komplexitása

Számos konvenció összpontosított a tanárok felé irányuló elvárások és megélt szükségleteik komplexitásának feltérképezésére. Amikor a résztvevők a motivációvesztés kapcsán Szasza, a fiatal tanár szempontjából fogalmazhatták meg gondolataikat, kiemelték az elvárásoknak való megfelelést is: egyfelől az önmagukkal szemben támasztott, másfelől az általuk érzékelt, vagy feltételezett, mások által támasztott elvárásokat. Az első workshopon a résztvevők három csoportban állóképeket alkottak arról, hogy milyen a jó tanár. Ezekben megjelent, hogy szerintük a jó tanár ismerve az „óvás, odafigyelés, kedvesség”, „dicsérjen”, „szeressen”, de fontos a következetesség és a határozottság is. Céljuk hatással lenni a diákokra, valamint az, hogy a tanulók fejlődjenek. Megfogalmazták azt is, hogy a tanári példamutatás fontos, és a pedagógusnak szükség esetén ki kell állnia a diákok mellett, akár másokkal szemben is. A résztvevők úgy gondolták, a **fenntartó szerint** az a jó tanár, aki „nem hall, nem lát, nem beszél, és mosolyog”. Az ezt övező egyetértést az elégedetlenség kifejezésének és az összetartás hiányának felvetése követte azzal a megállapítással, hogy „Ilyenek vagyunk, ez tény és való”. Tehát ábrázolták a tehetetlenségüket és a megkötött helyzetüket, azonban az is megjelent, hogy ezzel szemben a pedagógusok nem lépnek fel aktívan.



A „jó tanár a fenntartó szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)

Eredmények

A kommunikációnak meghatározó szerepe van abban, hogy a **kollégák szerint** milyen a jó tanár, valamint kiemelték az együttműködés és a tudásmegosztás szerepét is. A tudásmegosztást konkrét célok és eszközök megfogalmazásával gondolták tovább. Felvetették, hogy segítséget jelenthetne, ha egy korábbi intézményi gyakorlat szerint egymás óráit látogathatnák, amely hasznos lenne az óraadó és az órát látogató számára is. Ezeket a felvetéseket azzal a konklúzióval zárták, hogy ennek kivitelezésére a valóságban nincs lehetőségük, hiszen olyan magas az óraszámuk, hogy mellette nem tudnak bemenni egymás óráira.



A „jó tanár a felső tagozatos diákok szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)

Egységes képet kaptunk a kollégák közötti törődésre vonatkozóan a kérdőívben. Szinte az összes ehhez kapcsolódó kérdésre pozitív választ adtak, amely feltételezi egyrészt a közöttük lévő bizalmi kapcsolat **kognitív alapjait** (az ígéretes betartása, megbízhatóság), másrészt az **érzelmi bizalom alapjait**, az önzetlen segítségnyújtást, érzelmi kötelek észlelését. Arra a kérdésre, hogy akkor is segítséget nyújtanak-e egymásnak, ha az a saját hatékonyságuk rovására megy, jellemzően semleges válaszok érkeztek (a válaszok átlaga 4,2), és ehhez képest is negatívabbnak ítélték azt, hogy kellő figyelmet fordítanak-e egymás aggodalmaira és problémáira (a válaszok átlaga 3,7).

Amikor dönteniük kellett, hogy a pedagógus munkáját leginkább melyik metaforával tudják azonosítani, a résztvevők fejenként két szakmát jelölhettek meg, így – a kérdés mellett – sok szavazatot kapott a színész is (6/9 fő). Úgy vélték, az előadói dimenzió, a különböző szerepek is lényegesek, illetve elmondták, hogy előfordul, szerepet játsza-

1. időszak - A kezdetek

nak a szülők előtt. A konkrét példa azt mutatta, hogy az önuralmat és asszertív kommunikációt gyakorló pedagógus szerepként jelenik meg. A szülők központi szerepben jelentek meg a tanárok számára, ugyanis szerintük a szülő mindig a gyerek pártját fogja. Elmondásuk szerint a gyerekek családi háttere olyan meghatározó tényező, amely hatással lehet a pedagógus pályaelhagyására, ők azonban magukat „szerencsésnek” érezték, mert intézményükben „olyan családok vannak, ahol fontos a tanulás”, tehát többnyire partnerek és támogatóak a pedagógus munkájával kapcsolatban. Ennek ellenére a szülőkkel való együttműködést néha mégis inkább küzdelmesnek érezték. Úgy vélték, hogy megváltozott az érték fogalma, megváltozott a nevelés. **Megfogalmazták, hogy „a gyerekek motivációja a kulcsa mindennek”, és fontos felismerni, hogy tanár-diák-szülő egymásra jelentős hatással vannak.** Az állóképben bemutatottak alapján úgy vélekedtek, hogy a szülők szerint a jó tanár a varázspálcájával átváltoztatja a diákokat „angyalokká egy pillanat alatt”. Miközben a diákok azt mutatják magukról, hogy „jó gyerek vagyok”, a pedagógusok szerint a nevelésükre és fegyelmezésükre mégis sok időt kell szánni. A pedagógusok szerint a szülők azt várják el tőlük, hogy „varázsoljanak”, miközben ehhez nincsenek meg az eszközeik. Szerintük szülői elvárás, hogy a pedagógus a gyermekükről azt gondolja, hogy „tökéletes”, valamint a pedagógus több szerepben is helyt álljon: „legyen kicsit pszichológus is”, „mindig álljon rendelkezésre, 0-24-ben”, továbbá elvárják a „jó viszonyt”, a „gondoskodást” is. Fontos megjegyeznünk, hogy ezt a részt vevő tanárok szempontjából néztük, kizárólag az ő percepcióik és interpretációik kerültek feltárára, a szülők nézőpontját nem vizsgáltuk.



A „jó tanár a szülők szerint” állókép (az eredeti reprodukciója)

A foglalkozáson az idősebb kollégák egyfajta jótanácsként azt mondták fiatalabb kollégáiknak, hogy csak a saját elvárásaiknak akarjanak megfelelni, és nem szabad irreális elvárásokat támasztaniuk magukkal szemben. Ha pedig úgy érzik, hogy mindent megtettek, akkor ne aggódjanak tovább. Egy több mint 30 éves tapasztalattal rendelkező pedagógus így fogalmazott: „Elértem egy olyan pontra, amikor mindent megtettem, mindent kipróbáltam, sőt, még magamat is megostoroztam. Aztán rájöttem, hogy nem kell magamat ostromoznom. Ha mindent megtettél, az nem a te hibád. Akkor tovább kell lépni, el kell engedni az önostorozást”. „Én ide tenném az érzékenységet. Elsősorban csak magunknak. És akkor jól vagyunk. Nagyon nehéz megtanulni, hogy ne akarjunk maximalisták lenni. (...) Tehát nem szabad megfelelni akarni sok szülő elvárásainak. Ez nem is lehetséges... Tehát a fiatal kollégáknak ezt meg kell tanulniuk. El kell engedni.”

Az első időszak végén

A beszélgetést vezető facilitátor a zárókörben azt a mondatot hozta be tételmondatként, amit az egyik pedagógus fogalmazott meg a gyakorlat során: „a problémára most nem látok megoldást”. Ebből indult ki a beszélgetés, amely öt téma köré csoportosult: 1. a pedagógus és a tanuló szerepe a tanulásban, 2. elvárások, 3. digitális eszközök a tanulásban, 4. egyéni sajátosságok figyelembevételére és differenciálás és 5. a családi háttér. A digitális eszközök használatával kapcsolatban élénk vita alakult ki, amely során felmerült, hogy „elférhet a kutyü nyomogatása”, amivel egy résztvevő nem értett egyet, ő erőteljesen ellenezte az ilyen jellegű eszközök órai használatát. A résztvevők többsége azonban úgy vélte, hogy a diákokhoz ezen keresztül is közelíthetnének, mert „az ő életüknek ez annyira része”, hogy nem elvenni kell tőlük az eszközöket, hanem megtanítani azt megfelelően használni. **A résztvevők megfogalmazták, hogy céljuk a „tanítás és a gyerekek tanításának a segítése” „közös” megoldásokkal oly módon, hogy annak „aktív résztvevője legyen a gyerek”.** Az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodás és differenciálás kérdésében az az erős vélemény fogalmazódott meg egy, a pályán régebb óta lévő tanártól, hogy „ez az út nem járható”, és mások is egyetértettek abban, hogy ez „kicsit utópisztikus. Nincs megfizetve, se megbecsülve” ez a többletmunka.

Az első foglalkozás végén a résztvevők megfogalmazták, hogy nagyon hasznos és fontos lépés volt, hogy ennyit beszélgettek, gondolkodtak most együtt, és úgy érezték, hogy ez egyénileg is jelentős volt számukra, illetve a csoportra is pozitív hatást gyakorolt, hiszen olyan kollégákkal voltak együtt, akikkel nem szoktak beszélgetni, vagy még találkozni sem (a külön épületben való működés okán). A második foglalkozás végén a résztvevők megfogalmazták, hogy **„több ilyen platform kellene” azért is, hogy minden kolléga felismerhesse: „nem egyedül a problémánk”, és szükség van egymás segítségére.**

Az első időszak fontos eredményei és következtetései:

- A pedagógusok és a Nyitott Kör közötti bizalomépítésnek a következő foglalkozásokon is kulcsszerepet kell játszania. Az első foglalkozás végén az eredeti tervek szerint egy SWOT-PEST analízisre került volna sor, azonban a jelentős bizalmatlanság miatt azt a pedagógusok és a Nyitott Kör közötti bizalom erősödéséig elhalasztottuk.

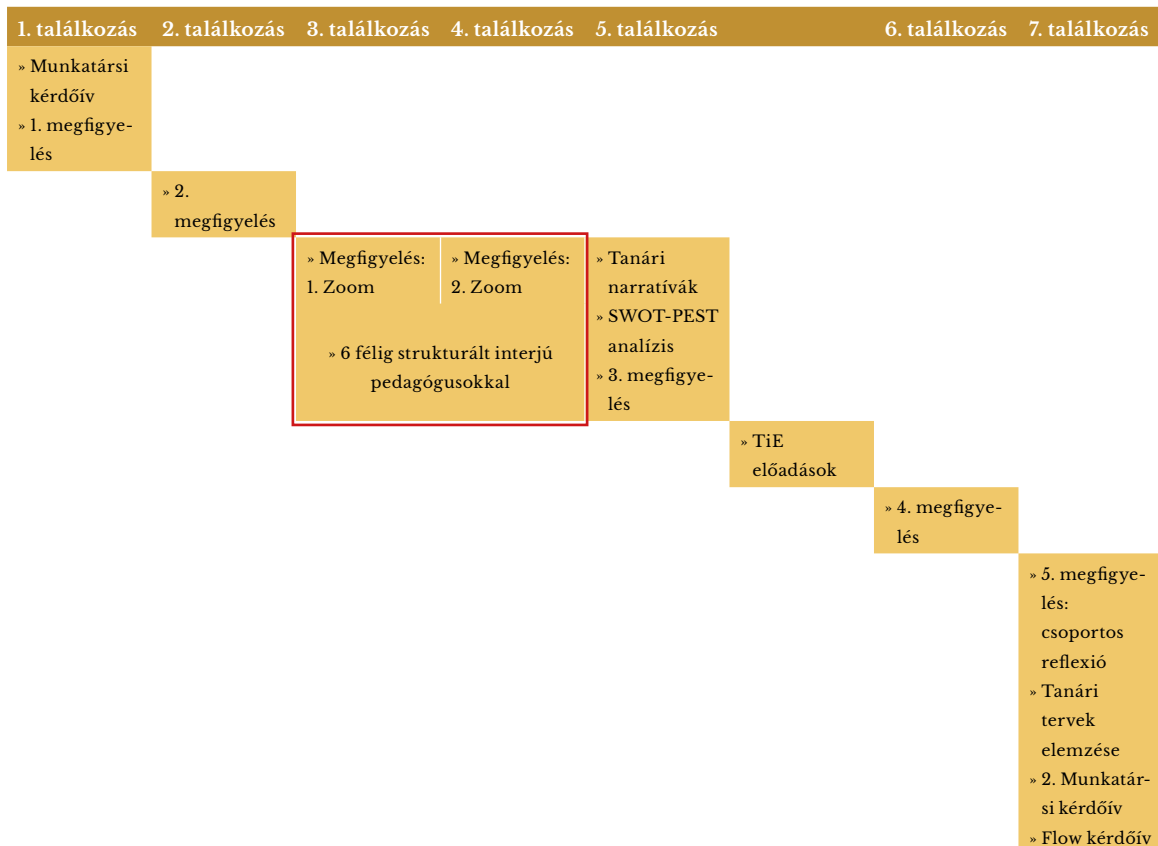
1. időszak - A kezdetek

- A bizalomteljes légkör kiépítése más szempontból is fontosnak bizonyult. A tanárok két különböző épületben dolgoztak, és más-más évfolyamokon tanítottak, ezért úgy érezték, egymástól izoláltan működnek.
- Szükségessnek éreztük, hogy a pedagógusok és az igazgató közötti kapcsolat megismerésére is további hangsúlyt fektessünk, mivel a résztvevők csalódottságot éreztek amiatt, hogy a vezetőség egyetlen tagja sem volt jelen a foglalkozásokon.
- Az intézmény dolgozóinak többsége – a nem tanító munkatársakat is beleértve – úgy nyilatkozott a Munkatársi kérdőív kitöltésekor, hogy elégedettek a munkájukkal, kreatív, nem pedig repetitív és egyszerű feladatot végeznek. Munkájuk során sokféle tevékenység előfordul, és kezdeményezőkézséget, proaktivitást is kíván azzal a szabadsággal ötvözve, hogy saját belátásuk szerint végezhetik a munkájukat egy olyan iskolában, ahol szeretnek dolgozni. Ezzel összhangban a tanárok nagy része motiválnak tűnt, de néhány résztvevő arról számolt be, hogy plusz inspirációra lenne szükségük ahhoz, hogy motiválttá, motiváltabbá váljanak. A tanári kiegészítő kulcsproblémaként jelent meg; egyikük úgy jellemezte önmagát, mint aki „már közel van ahhoz a ponthoz, ahonnan nincs visszaút”.
- A pedagógusok úgy érezték, hogy „inspirálni kellene valamivel a gyerekeket”, de a digitális világgal nem tudják felvenni a versenyt. Ezenkívül megemlítették, hogy a differenciálás és az egyéni sajátosságok figyelembe vétele számukra inkább utópisztikus elképzelés, nem egy, a mindennapokban megvalósítható lehetőség.
- A Munkatársi kérdőív és a megfigyelések elemzése megerősítették egymás eredményeit azt illetően, hogy a tanárok többsége észlelt valamiféle szervezeti- és rendszerszintű nehézséget. Ennek ellenére alapvetően pozitív érzéseik voltak az iskola egészével kapcsolatban. Ez olyan általános tendencia volt, amely alól csak 2-4 ember jelentett kivételt, és akik negatív attitűddel bírtak a vizsgált dimenziókban.
- Azzal szemben, amit az intézmény dolgozóinak többsége a Munkatársi kérdőívben állított, miszerint fontosnak érezték a munkájukat mind személyes, mind tágabb, rendszerszintű nézőpontból, és úgy gondolták, hogy munkájuk minőségének jelentős hatása van sok ember életére, az első és a második alkalom alatt a tanárok azt fejezték ki, hogy általánosságban kevés támogatást éreznek a társadalom, a tankerület és a szülők felől. Emellett megfogalmazták, hogy „robotpilóta üzemmódban” vannak, akik nem látnak, nem hallanak, nem beszélnek, de elvárják tőlük, hogy mosolyogjanak.
- Valós és feltételezett elvárások hálójában éltek, és ezek közül fontosnak tartották azokat megosztani, amelyek a szülőkre vonatkoztak.
- A szülőkkal való kapcsolat sokszor felmerült, főleg a tanulókkal való konfliktusok kapcsán.
- A résztvevők izgalmasnak és nagyon hasznosnak tartották a foglalkozásokat egymás megismerése szempontjából, valamint azért is, mert azok lehetőséget biztosítottak a közös, együttműködő gondolkodásra, illetve a közös tudás építésére.

2. IDŐSZAK – MÁS UTAZÁS

2020. május: „Csak együtt lenni”

2020. június: „Közeli betekintés a diákok életébe”



7. ábra: Gantt-diagram a második időszakról

Változások a kutatásban

A Covid-19 járvány miatt a kutatást módosítani kellett. A Nyitott Kör elhalasztotta a tanárokkal tervezett következő személyes találkozókat, és átgondolta a folytatás lehetséges online módjait. Eredetileg két kérdőív felvételét terveztük, egyet a foglalkozássorozat megkezdése előtt, egyet pedig a folyamat végén. A világjárvány miatt azonban úgy döntöttünk, hogy elhagyjuk a második kérdőívet, mivel a szélsőséges helyzet torzította volna a képet, és nem tudtuk volna azonosítani a válaszokra ható tényezőket. Emiatt, valamint annak érdekében, hogy megismerjük, miként alakult a pedagógusok helyzete és megélése a pandémia alatt, félig strukturált telefonos interjúkat is beépítettünk a folyamatba. Az e-mailen megkeresett 8 pedagógus közül 6 azonnal vállalta a kutatásban való részvételt, két tanár, valamint az iskola igazgatója nem reagált a kutatók megkeresésére. A körülbelül 1 órás interjút 2020. április 14-22. rögzítettük. A cél az volt, hogy

2. időszak - Más utazás

megértsük az interjúalanyok tapasztalatait, érzéseit és szükségleteit a Covid-19 miatti első lezárás során, különös tekintettel az online oktatásra való áttérésre (Smith & Osborn, 2007 alapján). A jelenlegi jóllétük feltárása mellett a kérdések a szervezet szerepére és az online tanításra való áttérés néhány további aspektusára összpontosítottak, mint például az online oktatáshoz való viszonyulás, a kommunikáció, a digitális eszközök használata, a támogatás szerepe, az intézmény, a menedzsment és a kollégák tapasztalatai a kialakult helyzettel kapcsolatban, a diákokkal és a szülőkkel szerzett tapasztalataik, valamint a jövőképük. Az interjúk eredményeként a Nyitott Kör két Zoom-foglalkozást szervezett, az elsőt májusban, a másodikat júniusban, azokban az időpontokban, amikor az eredetileg tervezett foglalkozásokra sor került volna. Emellett a facilitátorok biztosították a résztvevőket arról, hogy az őszi időszakban a személyes foglalkozásokra is sort kerítenek majd.

Az interpretatív fenomenológiai analízis eredményei – Kapcsolattartás a Covid-világjárvány első hulláma alatt

A pedagógusokkal készült félig strukturált interjúk elemzése során főtémaként azonosítottuk „a diákokkal való kommunikáció alakulását” (A), melynek kibontakozó témái a pedagógusok elválással kapcsolatos megélését bemutató „a búcsú és a személyes kontaktus hiánya” (A1), a diákok időleges online elvesztését feltáró „lemorzsolódás” (A2), a „járványhelyzetről való kommunikáció az osztályban” (A3), valamint „az online kommunikáció változása” (A4) voltak. A második főtéma „a szülőkkel való kommunikáció” (B) volt, mely alá a „tehermentesítés” (B1), „a pozitív szülői visszajelzések szerepe” (B2) és „a megértő tanári viszonyulás jelentősége” kibontakozó témák tartoztak. A „kollégák” (C) főtéma részét képezték az „együttműködés és széttagoltság a pedagógus kollégákkal” (C1), valamint a „nem pedagógus kollégák” (C2) kibontakozó témák. Az utolsó főtéma „az iskola vezetésével való kommunikáció” (D) volt, melyhez a „nehézségek az átállás elején” (D1), a „vezetőség” (D2), „a vezetői kommunikáció hiányának következményei” (D3), illetve „a tankerület és az intézményvezetés feltételezett kommunikációja” (D4) kibontakozó témák tartoztak (lásd 2. táblázat).

2. táblázat. Főtémacik és kibontakozó témák

Főtémacik	Kibontakozó témák
A, A diákokkal való kommunikáció alakulása – „más utakat keressek a velük való kommunikációra”	A1, A búcsú és a személyes kontaktus hiánya – „bennük is záruljon le, meg bennem is” A2, Lemorzsolódás – „türelmi idő” A3, A járványhelyzetről való kommunikáció az osztályban – „megváltozott a világ” A4, Az online kommunikáció változása – „a gyerekekkel nem volt úgy kapcsolat [mint korábban]”
B, A szülőkkel való kommunikáció – „a szülők voltak ki”	B1, Tehermentesítés – „megzöldülnek a szülők is” B2, A pozitív szülői visszajelzések szerepe – „nagyon jólesett a mindennapok zürzavarában” B3, A megértő tanári viszonyulás jelentősége – „Sikerülni fog!”

Eredmények

<p>C, Kollégák – „tartottuk egymásban a lelket”</p>	<p>C1, Együttműködés és széttagoltság a pedagógus kollégákkal – „az egység hiánya”</p> <p>C2, Nem pedagógus kollégák – „van valaki, aki átlátja, és energiát fektetett bele”</p>
<p>D, Az iskola vezetésével való kommunikáció – „Nem volt egy-két megnyugtató szó.”</p>	<p>D1, Nehézségek az átállás elején – „Semmit nem kaptunk. Egyáltalán semmit.”</p> <p>D2, Vezetőség – „Kommunikációhiány, az a legnagyobb baj”</p> <p>D3, A vezetői kommunikáció hiányának következményei – „Úristen, hogy oldjam meg?”</p> <p>D4, A tankerület és az intézményvezetés feltételezett kommunikációja – „nem lát rá szinte senki arra, hogy mi történik fölöttünk”</p>

A diákokkal való kommunikáció alakulása – „más utakat keressek a velük való kommunikációra”

A búcsú és a személyes kontaktus hiánya – „bennük is záruljon le, meg bennem is”

A diákoktól való hirtelen elszakadás, a búcsú hiányának feldolgozatlansága, a „gyerekek”, valamint a fizikai kontaktus hiánya gyakran megjelent az interjúkban (pl. Kitti, Petra). A pedagógusok számára nyomasztó volt, hogy nem tudtak megfelelően „elbúcsúzni” a diákoktól. Ez a feloldatlan nehézség Petrának még álmában is megjelent, de törekedett arra, hogy „más utakat keressek a velük való kommunikációra”. Különösen nehéz volt az interjúalanyok számára a negyedik „végzősök” esetében ennek feldolgozása, hiszen „sokkal több szál vágódik el: érzelemben, kommunikációban, időben velük” [Petra]. Frida számára – egy negyedik osztály osztályfőnökeként – is nehéz volt ezt megélni, ugyanakkor szem előtt tartotta azt is, hogy „ők hogy éltek ezt majd meg”, hogy a diákok „is jó szívvel menjenek át”, és mindenképpen szeretett volna később sort keríteni egy személyes búcsúra is, hogy „bennük is záruljon le, meg bennem is”.

Az online oktatásra való átállás elején a pedagógusok számára furcsa volt a „személyes kontaktus” hiánya [Dóra], az, hogy „nem szemről szembe vagyunk a gyerekekkel” [Ferenc]. Az, hogy fizikailag nem egy térben voltak, azzal is járt, hogy „csend van” az órákon [Dóra], és „egy idő után nincs visszajelzés semmi” [Dóra]. Emese is kiemelte, hogy hiába nincs így zaj, mégsem tud „úgy tanítani”, mert hiányzik számára a személyes interakció, hiszen az online oktatás során nem volt módja arra, hogy a padsorok között járjon, belenézzen a füzetekbe, segítsen annak a diáknak, „aki még ki se tudja nyitni, ha mondom, melyik oldalán”, „meg az, hogy belelátok, meg rögtön látom, hogy mit csinál. Most itt is látom, ha nem figyel, (...) de ki tudja, mit néz”.

A fizikai jelenlét mellett a fizikai kontaktus szerepének hiánya is hangsúlyos volt. Frida számára „a napi szintű kapcsolattartás [hiányzik legjobban], hogy lássam őket, hogy megöleljem őket, hogy megdicsérjem őket”. Emese is megfogalmazta, hogy a diákoknak, de „főleg alsóban” rendkívül fontos a fizikai kontaktus, az, hogy „talán megöleljük, megsimogatjuk” őket.

2. időszak - Más utazás

Felmerült azonban, hogy a digitális oktatásra való átállásnak a diákok szempontjából több pozitív aspektusa is van. Egyrészt ez az átállás alkalmas lehet arra, hogy a diákok „egymással szemben is segítőkészek” legyenek, valamint „kommunikációval rá van kényszerítve a gyerek is, hogy megbeszélje a problémáit” társaival, segítséget kérhet osztálytársaiktól, így fejlődhet „a kommunikáció és a segítségnyújtás” is [Ferenc]. Emellett pozitívumként Dóra elmondta, hogy így „külön, személyesen tudok üzenni neki, és nem az van, hogy az osztály előtt” beszélhet a diák a tanárral. Ugyanakkor ennek ellenkezője is erősebb lett, hiszen egyes diákokkal teljesen megszűnt a kapcsolat.

Lemorzsolódás – „türelmi idő”

A személyes kapcsolat megőrzésére tett kísérletek ellenére jellemző volt a diákok lemorzsolódása. Kitti azt tapasztalta készségtárgyat tanító pedagógusként, hogy egy 30 fős osztályból átlagosan 5 diák volt ebben érintett. Dóra elmondta, hogy a tanulók „hektikusan reagál[nak]”, és azok a diákok, akik egyáltalán nem jelentkeztek még, az E-kréta nehezen kezelhetőségére „fogták”, de ők e-mailen sem küldtek semmit. Azokat a diákokat, akikről Dóra nem kapott visszajelzést, az E-krétán külön megkereste.

Az azonban, hogy a pedagógusok mit tekintettek lemorzsolódásnak, változó volt. Petra úgy gondolta, hogy a tárgyi feltételek hiánya mellett „lehet, hogy tényleg annyira le vannak terhelve. Lehet, hogy annyira nem érdekli őket, vagy lehet, hogy tényleg úgy gondolják, hogy [az általa tanított készségtárgy] az utolsó a sorban” [Petra]. Kitti szerint voltak diákok, akik néhány pedagógusnál aktívak maradtak, míg mások teljesen eltűntek az online oktatásból. Úgy vélte, hogy azok, akik némely pedagógusnál ugyanúgy aktívak, valószínűleg nem a tárgyi feltételek hiánya miatt morzsolódtak le, hanem a tantárgyakat prioritizálták, és a készségtárgyakat hanyagolták el, míg a másik esetben elképzelhetőnek tartotta, hogy a család nem rendelkezett a szükséges eszközállománnyal.

Egyes pedagógusok azonban nélkülözhetetlennek tartották, hogy megismerhessék a lemorzsolódás mögött meghúzódó mélyebb okokat, illetve voltak kifejezetten ennek kibontására alkalmas tantárgyak és feladatok. Dóra a diákok lelkiállapotának felmérését célzó feladatot adott ki, amiből megtudta, hogy az a diák, aki kezdetben lemorzsolódónak tűnt, az első pár hét során azért nem jelentkezett, mert „ő azért nincs jól”, nehezen viselte az átállást, és nem állt mögötte olyan „megtartó család”, aki segíthette volna őt.

Az, hogy a diákok mögött legyen támogató közeg, nagyon meghatározónak bizonyult. Emese elmondta, hogy az ő osztályában épp azért nincs lemorzsolódó diák, mert nagyon erős megtartó közösség van az osztályban, a szülők pedig kifejezetten ügyeltek arra, hogy minden tanulónak legyen lehetősége az oktatásban való részvételre. Így például „egy nevelőotthonos kislány” részére biztosított „egy család laptopot, amire telepített mindent”. Emese úgy gondolta, hogy ez a kölcsönösen jó kommunikáción és viszonyon múlt, ugyanis ő „rögtön az elején” kérte a diákokat, hogy „szóljon, akinek nincs esetleg laptopja”, és az is jelentkezzen, „akinek van fölösleges (...). Tehát én mindig úgy buzdítottam őket”.

Az interjúalanyok úgy vélték, hogy a bizalomnak és a tanár-diák kapcsolatnak eleve meghatározó eleme az is, hogy az adott pedagógus osztályfőnök-e: „egy osztályfőnök az más, mert szerintem velük sokkal nyitottabbak, közlékenyebbek” [Kitti], Dóra mégis úgy vélte, hogy van olyan diák, aki „nálam gyakran jelentkezik, és pont az osztályfőnöknel meg kevésbé”, de jellemzően az osztályfőnökök állnak a legszorosabb kapcsolatban

a családokkal. Ferenc úgy gondolta, hogy általában az osztályfőnök az, aki a lemorzsolódásokat kezeli, mert a többi tanárnak nincs erre kapacitása. Hozzátette, hogy a lemorzsolódás kérdését nyitottan és rugalmasan kell kezelniük, hiszen „nyilván nem tudjuk a hátterét, mert hát nem látunk bele a családok működésébe”.

A rugalmasság és a „türelmi idő” [Petra] más interjúban is kulcsszerephez jutott. Az interjú felvételekor az iskola már egy hónapja átállt az online oktatásra, a tavaszi szünetet, illetve az új online rendszerre való átállást meg szerették volna várni a pedagógusok, addig nem kívántak további lépéseket tenni. Petra megfogalmazta, hogy ő először mindenképpen a „gyerekeknek” szeretne üzenetet írni, mert szerinte „ez így korrekt”, és csak végső esetben szeretne az „osztályfőnökhöz fordulni, hogyha arra [a megkeresésre] sem jön semmilyen reakció”.

A járványhelyzetről való kommunikáció az osztályban – „megváltozott a világ”

A megkérdezett pedagógusok a járványhelyzetről az online oktatásra való átállás előtt, valamint azt követően is beszéltek a diákokkal. Emese osztályfőnökként már a vírus terjedésének egy korai szakaszában beszélt a diákokkal a helyzet alakulásáról, mert „a gyerekek is folyamatosan erről beszéltek már januártól”. Emese is tőlük hallott először a vírusról, és később az ő kérdéseikre kereste a válaszokat. Emese külön tanórát is szánt a beszélgetésre, és már előre felkészítette a diákokat arra, hogy ha be kell zárni az iskolákat, akkor „majd Skype-on tanítalak benneteket”, valamint projektfeladatot adott ki, „amit ugye otthonról lehet” csinálni.

Egy másik interjúalany, Ferenc beszámolt arról, hogy az általa tanított tantárgyhoz jól illeszthető volt a vírusról való beszélgetés: hogy hogyan terjed, „mi várható”, és a védekezési módokról is igyekezett tájékoztatni őket már az online oktatásra való átállás előtt. Ferenc nem osztályfőnök, de az órai keretein belül „gyakorlatilag a járványról minden osztállyal volt szó”. Fontosnak tartotta, hogy megnyugtatóan kommunikáljon róla, „riogatni” nem szeretett volna. Esetükben azonban éppen az iskolabezárással zárult le a téma is: „megváltozott a világ az ő [diákok] környezetükben is ezzel a sulibezárással, és ettől kezdve már nem került elő többet”.

Voltak tehát olyan interjúalanyok is, akik nem érezték szükségesnek, hogy diákjaikkal az online órákon beszéljenek a járványhelyzetről. Emese szerint mivel „minden perc érték”, ezért az online órákon már csak a tananyagról esett szó. Előfordult az is, hogy a pedagógus érdeklődése ellenére nem nyíltak meg neki a diákok: „néha írok nekik, miközben kiadom a feladatot, mindig megkérdezem, hogy ki hogy van, (...) de nem igazán válaszolnak rá”, „nagyon ritkán azt is írják, hogy jól vannak, és esetleg, hogy én hogy vagyok” [Kitti]. Frida is megfogalmazta, hogy szerinte az osztályába járó diákoknak nem volt szükségük arra, hogy beszéljenek a járványhelyzetről, ő pedig elsősorban annak pedagógiai vonatkozásaitól félt, mert nem tudta, „hogyan fog elmélyülni a gyerekekben ez a tudás”.

A megkérdezett pedagógusok azonban jellemzően fontosnak tartották, hogy az online oktatás során sort kerítsenek a világjárvány okozta érzelmek feltárására. Petra kifejezetten a vírus által kiváltott érzelmek szerint dolgozta át az órai anyagait. Törekedett arra, hogy az általa kiadott feladatok oldják „a feszültségeket”, segítsenek feldolgozni a

veszteséget, valamint a kontaktus és a személyes kapcsolatok korlátoltságát/hiányát az órai feladatok keretei között. Dóra is megfogalmazta, hogy „kifejezetten jó, ha ezeket a dolgokat kiírják magukból”, és a feldolgozás mellett ő is többet tudhatott meg a diákok, valamint családjaik jóllétéről, ami pótolhatta, hogy „nem tudtam velük beszélgetni, levelezni” mélyebben, mégis „kapok egy képet róluk, hogy melyik család hogy éli ezt meg”.

A helyzetre való reflektáláson túl a pedagógusoknak céljuk volt, hogy „valami pozitív töltetet” [Petra] is adjanak, Dóra például igyekezett „vicces képeket, humoros dolgokat” csempészni a tananyagba, és törekedett arra, hogy a diákokkal való kommunikáció során „derűsen” küldje az anyagokat, hogy a diák „azért úgy jól érezze magát”.

Az online kommunikáció változása – „a gyerekekkel nem volt úgy kapcsolat [mint korábban]”

Az eddig használt diák-pedagógus közös online fórumok, platformok szerepe is átalakult ebben az időszakban. Frida és osztálya már 4 éve használták ugyanazt a közösségi oldalon működő csoportot, ahova eddig a „hiányzóknak” töltötték fel a házi feladatokat, most azonban az egész osztály oktatása helyeződött át ide a kezdetekkor. Egyrészt ez megkönnyítette a kommunikációt és a különböző felületek követhetőségét a diákok és a szülők számára is, másrészt elég időt nyert vele a pedagógus is, amíg a leghatékonyabb platformot és oktatási formát megtalálta.

Emese napközis párjával és a szülőkkel együtt létrehozott az egyik közösségi oldalon egy csoportot annak érdekében, hogy gördülékenyen tarthassa a „gyerekekkel a kapcsolatot”. Azonban hozzátette, hogy „a gyerekekkel nem volt amúgy kapcsolat” annak ellenére, hogy először nekik írt levelet, mert azt követően a szülők jeleztek vissza neki, nem a diákok: „a szülők hívtak sírva, hogy meghatódtak rajtam”. Ezután Emese később a szülőkkel kommunikált inkább. Gyakori volt, hogy az online oktatásra való átállás során zavart okozott, hogy a pedagógus kivel álljon közvetlen kapcsolatban: a diákokkal vagy a szülőkkel? Kitti számára is „fura” volt, hogy nem hetedikes-nyolcadikos diákjaitól, hanem azok szüleitől érkeztek vissza az általa kiadott feladatok megoldásai, és ők tolmácsolták gyermekeik üzenetét. Ferenc számára is meglepő volt ez, és hozzátette, hogy több fiatalabb diákja pedig önállóan, „saját e-mail címéről, saját maga intézi ezeket a dolgokat”.

Kitti szerint „ez egy ilyen háló némelyik gyereknek”, ha a szülő kommunikál a pedagógussal, szerinte a szülő egyfajta mediátorszerepet is betölt. Ferenc ezzel szemben úgy gondolta, hogy itt a „felügyelet” játszhat nagyobb szerepet, „mert akkor látja [a szülő], hogy készen van [a feladat]”. Dóra szerint ez hasznos olyan esetekben, amikor „szükség van arra, hogy azért ott figyeljen rá jobban a szülő”, tehát így a szülőnek lehetősége van a jobb, fókuszáltabb támogatásra.

Az átállás elején további nehézséget jelentett a megkérdezett pedagógusok számára, hogy kezdetben a szülők is beléptek az online felületre, nem csak a diákok voltak jelen az órákon. Emese szerint ezen csak az új platform alkalmazása segített, ahol családonként csak egy főnek volt lehetősége csatlakozni. Így is szokatlan volt a pedagógusok számára, hogy „a szülők is benyitogattak”, és „zajos volt, meg állandóan lenémítottam őket, meg beleszóltak”, de hamar átálltak a diákok is, és már „fegyelmezettek”, „odaülnek mindig, mint a kis suliba”.

Az online oktatásra való átállás olyan pedagógusok esetében sem ment gördülékenyen, akik az online átállás előtt is rendszeresen alkalmaztak digitális eszközöket és módszereket. Ferenc megvilágította, hogy számára is okozott nehézséget az új felületek használata: „Hát megírtam a kölköknek, hogy »Hát bocss, én is csak tanulom, majd szépen belejövünk mind a ketten!« (...) Mindenki próbálkozik”, és ebben segítséget jelentett számára az is, hogy „a gyerekek is figyelmesek, egymással szemben is segítőkészek”.

Petra reflektált arra a jelenségre is, miszerint „ha én szeretnék igazán találni kommunikációs csatornát, akkor (...) egyszerűen muszáj abban a közegben kicsit jártasnak lennem, (...) mert különben el fogom veszíteni őket”. Petra kifejtette, hogy számára az új helyzetben további motivációt jelentett, hogy – meglátása szerint – ez egyfajta reformnak és közeledési eszköznek is tekinthető. Szerinte úgy lehet a „gyerekekhez leginkább (...) közelíteni”, illetve az érdeklődésüket felkelteni, ha „kicsit beleássuk magunkat az ő világukba, (...) hogy ők miket használnak”.

Megfogalmazódott, hogy az online átállással az időre vonatkozó eddigi keretek és határok is megszűntek azáltal, hogy mindannyian folyamatosan elérhetővé váltak. Az interjúalanyok úgy érezték, hogy „nincs tér meg idő, hanem csak úgy ott vagyunk, és mi is folyton válaszolunk, ők [a szülők] is folyton válaszolnak, és így nincs ennek se kerete, se vége, se semmi” [Frida]. Dóra a nehezen beinduló online oktatás megsegítése érdekében megadta az e-mail címét, hogy „azért mégis valahogy a kontaktot tartsuk”, mert fontos volt számára, hogy minden elvárásnak megfeleljen, számíthassanak rá a szülők és a diákok is.

Valamint mindannyian kiemelték, hogy az online oktatásra való átállás, a digitális munka, rendkívül időigényes volt számukra. Dórának azért, mert „tüzetesen” megnézte a visszaküldött anyagokat, és mindegyikre reflektált, ami számára „elégge megterhelő” volt [Dóra]. Emesének nem volt teljesen ismeretlen az online oktatás minden szegmense, és az osztályába járó diákok szülei megvették a szükséges eszközöket, így például videókat is be tudott ágyazni a tananyagba, mégis „időigényes” volt számára az átállás, mert az eddiginél jelentősen több platform használatát kellett megtanulnia.

A szülőkkal való kommunikáció – „a szülők voltak ki”

Tehermentesítés – „megzöldülnek a szülők is”

A megkérdezett pedagógusok igyekeztek a lehető leghatékonyabban tehermentesíteni a diákokat és szüleiket. Petra és Dóra szerint fontos, hogy a pedagógus „a saját tantárgyát” ne „túlértékelve” árássa el feladatokkal a diákokat, mert „nagyon leterhelik” őket azzal, ha a „logikusan” vállalható órai anyag többszörösét küldi ki [Petra], illetve „megzöldülnek a szülők” is [Dóra].

Frida úgy gondolta, hogy iskoláskorú gyermekek szülőjeként jobban rálát a diákok szüleinek helyzetére, hiszen számára is nehézséget jelentett, hogy gyermekei otthoni tanítását/tanulását összehangolja saját és férje otthonról végzett munkájával. Frida igyekezett empatikusan, a szülőket tehermentesítve megvalósítani az átállást. Saját tapasztalatai is azt mutatták, hogy a rugalmasság és a kiadott feladatok minimalizálása fontos, de ezt „az én szüleim is kérték”, valamint azt is, hogy „új anyagot ne adjak nekik, mert nem pedagógus, nem tudja olyan szinten elmagyarázni, hogy azt a gyerek megértse”. Frida gyakorló családanyaként szerzett tapasztalatait ültette át a saját gyakorla-

tába is: különösen ügyelt arra, hogy „reggel korán” felkerüljenek az anyagok, hogy a diákok „időben értesüljenek”, és rugalmasan kezelte a feladatok teljesítésének határidejét is. Dóra számára pedig a szülők fogalmazták meg, hogy a kora reggeli időpont a legideálisabb számukra is.

Emese úgy vélte, hogy a diákokat nem viselte meg annyira a világjárvány miatt kialakult helyzet, mint a szülőket: „a szülők voltak ki. Mindenki, idegileg meg lelkileg”, majd kifejtette, hogy nem kizárólag a digitális tanulás és tanítás miatt, hanem „en bloc, mindenhogyan”. Emesével a szülők bizalmasan megosztották, hogy „rájuk szakadt minden”, ismerte például a jelen helyzet által kiváltott munkahelyi nehézségeiket, ahogy azzal is szembesült, hogy nehéz egyszerre menedzselni a gyermekkel való otthon tanulást, valamint a home office-t.

A szülői túlterheltségre való általános reflektálás mellett megjelent az interjúkban az is, hogy az online oktatásra való átállás a szülők számára is gondot jelentett. Ennek oka az volt, hogy számtalan felületen kellett követniük a tananyagot és a kiadott feladatokat, ami igen összetetté és bonyolulttá tette az otthoni oktatást. Ferenc elmondta, hogy a szülők rendkívül proaktívak voltak: ők találták ki, és „csinálták meg azt a rendszert, amit ugye nekünk lett volna jó kitalálni, hogy egy felületről mindenki megtalálható legyen bármelyik pillanatban”.

A pozitív szülői visszajelzések szerepe – „nagyon jólesett a mindennapok zűrzavarában”

Az interjúkban fontos szerephez jutott, hogy a pedagógusok visszajelzést kértek és/vagy kaptak a szülőktől a saját hatékonyságukra vonatkozóan. Frida a digitális oktatásra való átállás elején a napközis párján kívül „egy pár szülővel” egyeztetett arról, hogy „mégis ez működik-e náluk, vagy hogy jól csinálom-e”, tehát elsősorban a szülőkhöz fordult visszajelzésért és megerősítésért. Frida számára osztályfőnökként fontos volt a szülőkkel való együttműködés és jó kommunikáció.

Az interjúalanyok számára különösen a pozitív megerősítés és az elismerés bírt nagy jelentőséggel, amelyet Petra így fogalmazott meg: „van, hogy szülő is, meg gyerek is... Hogy is mondjam? Megdicsér? – hogy »De jó volt az előző feladat!«”. A megkérdezett pedagógusok számára „nagyon jólesett a mindennapok zűrzavarában” [Frida], ha egy online vagy telefonos beszélgetés során a szülők méltatták munkájukat. Frida elmondta, hogy egy volt tanítványa szülője azzal kereste meg, már látják a „különbséget, hogy milyen jó kezekben volt az ő gyereke négy évig”, és „köszöni, hogy én voltam a tanító nénije”.

Emese megfogalmazta, hogy a korábbi évekhez képest most olyan szülők is köszönetet mondtak és ajándékot vittek munkájukért, akik eddig „soha semmit”, de még szülői értekezletre sem járnak, „és most meg így köszönik. És ez nagyon jó”. Emese megfogalmazta, hogy ez számára jelentős motivációt nyújt: „Mi motiváljon, ha nem ez? Tehát végülis ez, ez fontos ebben a munkában, mert emberekkel foglalkozunk, mi is emberek vagyunk”.

A járványhelyzet ideje alatt megváltozott a visszajelzések értékelése és súlyozása is. Dóra megfogalmazta, hogy a rájuk vonatkozó számos és sokféle elvárásnak lehetetlen eleget tenni, és „azért vannak szülők, akik általában csak azt veszik észre, ha valamit ők

negatívként élnek meg, és akkor csak azt jelzik”. Fridát, elmondása szerint, a kezdeti időszakban a negatív visszajelzés jellemzően elbizonytalanította, illetve kétségei voltak arra vonatkozóan, hogy „mit nem csinállok jól, hogy tényleg nem adok sok feladatot”, „utána pedig egy pár nap múlva jött egy” pozitív visszajelzés. Különösen az jelentett nehézséget Frida számára, hogy a kijárási korlátozás idején negatívan nyilatkozó szülő korábban „tényleg köszönte azt, hogy a maximumot ki tudtuk hozni az ő gyerekéből”, „és most meg sok lett nekik, (...) hogy nagyon lassan halad” a gyermekük. Frida meglátása szerint rosszul érinthette a szülőt, hogy „leesett neki ez a dolog, hogy nap mint nap kell vele foglalkozni”.

A megértő tanári viszonyulás jelentősége – „Sikerülni fog!”

A pedagógusok igyekeztek arra is időt és energiát fordítani, hogy a szülőket megnyugtassák. Emese elmondta nekik, hogy „mindenki most egy sokkos állapotba került”, de együtt megoldják majd a felmerülő problémákat. Fontosnak tartotta a szülők „nyugtatóását”, mert az iskolabezárás elején rengeteg módon és fórumon „írtak, hívtak, minden”. Emese emellett úgy érezte, szükséges, hogy a nehéz helyzetben biztassa a szülőket: „Sikerülni fog!”, viszont nem mondta nekik, hogy úgy gondolja, a jövőben erre az oktatási formára kell átállniuk a járvány miatt, mert „nem akarok senkit megijeszteni, biztos valaki reménykedik”. Megfogalmazta, hogy „nyugodt voltam” azt illetően, hogy a szülők mennyire fogják bírni a terhelést, az együttműködés mennyire valósul meg, és hangsúlyozta a kölcsönösség jelentős szerepét.

Emese azt mondta a szülőknek, hogy „nem kell úgy komolyan venni” az egyes készségi tárgyakat tanító pedagógusok feladatait, mert ők csak a munkájukat végzik, de azok a feladatok nem olyan fontosak, mint a főtárgyakhoz tartozó anyagok ismerete. Kiemelte továbbá, hogy a szülőket „is dicsérem, mert megcsinálják a feladatokat velük”, tehát a közös tanulást fontosnak és elismerendőnek tartotta.

A készségi tárgyakat tanítóknak jelentősen kevesebb kontaktusuk volt a szülőkkel, így az interjúkban gyakran megjelent az osztályfőnökök mediátori szerepe is. Kitti megfogalmazása szerint az osztályfőnökök „mélyebbre tudnak ebbe bemenni, (...) hogy a szülőkkel mi megy, meg a családokban, meg a gyerekekkel”, így „rajtunk kevesebb csapódik le”. Kitti elmondta, az osztályfőnököktől arról értesültek, hogy a szülők gyakran elégedetlenek, egymással nem egyeztethető kéréseket és kifogásokat fogalmaznak meg, és „így nem tudsz rá jó választ adni, ami mindenkinek megfelel”.

Frida elmondta, hogy igyekszik azokkal a szülőkkel szemben is megértően és türelmesen fellépni, akik most szembesültek azzal, hogy gyermeik „gyengébb tanulók”, és „most látja a szülő azt, hogy a gyerekével mennyit kell foglalkozni”. Frida elmondta, hogy az egyik „gyengébb tanuló” szülei felhívták őt telefonon, és szóltak, hogy „nagyon követelik az online órákat, holott nem vagyok köteles” online oktatást tartani, amelyről kollégáival, az igazgatóval és az informatikussal is egyeztetett. Elmondása szerint kizárólag ennek a diáknak a szülei „igényelték ezt nagyon”, hiszen „most vette észre azt, hogy igenis a gyereke nagyon le van maradva”.

Kollégák – „tartottuk egymásban a lelket”

Együttműködés és széttagoltság a pedagógus kollégákkal – „az egység hiánya”

Az interjúalanyok életében jelen helyzetben is hangsúlyos szerephez jutottak a kollégák, a velük való viszony és kommunikáció. Az interjúalanyok eltérő igényeket fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogy mire lenne leginkább szükségük a járványhelyzet kapcsán: voltak, akiknek szükségük lett volna lelki támaszra, „csapatépítésre” [Petra]. Petra esetében a napi szintű kommunikáció bírt jelentős szereppel, míg például Ferenc számára az ilyen jellegű megnyilvánulások – a túlzott gyakoriság miatt – inkább plusz terhet jelentettek. Dóra szerint a közös felső tagozatos tanári Messenger-csoport segítette nekik „ventilálni”, hozzájárult ahhoz, hogy „meg tudtunk osztani egymással” „dolgozat”-ot. Dóra elmondta, hogy „elégé tradicionális vagyok”, ezért nem szeretett volna online csoporthoz tartozni, azonban ebben a helyzetben ő is csatlakozott, hogy tudjanak „beszélgetni egymással”.

A kollégákkal való együttműködés során is szerepet kapott a vezetőség segítő közreműködésének és koordinációjának hiánya. Kitti kiemelte, hogy anélkül is „működünk”, mert létrehozták a saját módszereiket és találtak saját platformokat, de „volt 1-2 kolléga, aki vért izzadt”, mire használni tudta a digitális eszközöket és formátumokat. Emese elmondta, hogy néhány kollégájával a vezetőség proaktív fellépésének hiányát igyekeztek azzal pótolni, hogy „egymással is beszélünk”, így kiderült, hogy mindannyian más megoldási módot alkalmaztak, „mindenki úgy csinálja, amit tud, ahogy tudja”.

Az interjúalanyok úgy látták, hogy az alsó és a felső tagozatos pedagógusok között korábban is jelenlévő szakadék tovább mélyült. Az alsós munkaközösségben nem került sor alulról szerveződő Skype-beszélgetésre, míg – Petra tudomása szerint – a felsős munkaközösségi vezető kezdeményezésére ők tartottak külön beszélgetést, amelyre azonban Petrát annak ellenére sem hívták meg, hogy ekkor felsősöket is tanított. Ferenc is úgy élte meg, hogy a jelenlegi helyzet és a jellemző kommunikáció okán sokkal érezhetőbbé vált a két tagozat szétválása, mint korábban, „egy kicsit még nagyobb lett a szakadék”. Ferenc szerint ennek a fizikai elkülönítés, a két külön épület az oka, hiszen szinte egyáltalán nem volt alkalmuk és idejük az alsós kollégáknak a felsős tanárokkal találkozni.

Kittinek a „csacsogások”, a tanárban lefolytatott, inkább személyes jellegű kollegiális beszélgetések hiányoztak a kijárási korlátozások idején. Úgy vélte, hogy az információáramlás sem megfelelő, szerinte hozzá „egy csomó információ nem ér el”, amire korábban leginkább a kötetlen beszélgetések során került sor. Azáltal, hogy nem nyíltak meg annyira egymásnak a kollégák, arról sem tudhattak, ha valamilyen „durva dolog” [Kitti] történt, ahogy egyébként azt a tanárban a személyes kontaktus során megosztották volna egymással. Kitti elmondta, hogy a kollégákkal is „hézagosnak érzem az egész interakciót”.

A kollégák közötti szoros kapcsolat hiánya a motivációjukra is hatással lehetett. Kitti „lelkeseését” befolyásolta, hogy keveset tudott kollégáiról, pedig az átállás bejelentésekor „mindenki online volt, és beszélgettünk”, „mindenki így szárnyalt, elképesztő volt”, azonban a vezetőség korlátozó utasításai hamar letörték az alulról szerveződő

megoldási kísérleteket. Ezt követően jellemző volt, hogy „mindenki a saját maga küzdelmeit vívja, nem tudunk egymásról” [Kitti]. A kezdeti támogatás és tudásmegosztás hamar megszűnt, ennek hátterében Kitti szerint „az egység hiánya” állt.

Az online oktatásra való átállást követően tehát a pedagógusoknak jelentősen kisebb közösségekben volt alkalmuk információt cserélni, illetve kapcsolatot tartani, mint ami általában jellemezte a közösséget. Kitti megfogalmazta, hogy ez részéről azért alakulhatott így, mert igyekezett figyelembe venni azt is, hogy „a legtöbb kollégánknak családja van, (...) fő tantárgyak, és nekik azért sokkal-sokkal koncentráltabbak a problémáik”. Viszont hozzátette, hogy amennyiben „célzottan” kért valakitől segítséget, akkor mindig kapott, de a kapcsolatfelvételen inkább reaktív, mint proaktív szerepet játszott.

A lelki támogatás mellett a szakmai segítségnyújtás is meghatározó volt az interjúalanyok számára. Dórának nehézséget jelentett az is, hogy a „technikai tudásom” sem volt elég a helyzetben, és Emesének is napközis kollégája biztosított jelentős támogatást a digitális oktatásra való átállás során. Az általános tudásmegosztással kapcsolatban ambivalens viszonyulás mutatkozott. Emese két kollégájával tartotta szorosán a kapcsolatot, de elmondta, a többiekkel is egyeztetni szokott arról, hogy „ők hogy csinálják”. Ezzel szemben kifejtette, hogy a „kollégáknak nem fogok ötletelni, ha nem kérdeznek”, azért, hogy ne érezzék úgy, beavatkozik „másnak a dolgába”. Ferenc is kiemelte, hogy a pedagógusok a digitális oktatásra való átállás terén „nagyon sokat” segítettek egymásnak, „többször beszéltünk konferenciabeszélgetéseken, bárkinek bármi problémája van, mindig volt, aki igyekezett neki segíteni”.

Az interjúalanyok szerint – az alsó és felső bontást leszámítva – kifejezetten jó az együttműködés a tanári karon belül, jellemzően az osztályfőnökök és a napközis párijaik között a legszorosabb. Emese elmondta, hogy nem riválist lát fiatalabb, napközis kollégájában, hanem „motivál (...) és segít is”. Frida számára is az jelentette a legnagyobb segítséget, hogy napközis párjával beszélgettek, de a párhuzamos osztályosztályfőnökével is szoros együttműködésben dolgoztak, „tanácsokat kérünk”, illetve megosztották egymással a gondolataikat. Dóra is azt fogalmazta meg, hogy „tartottuk egymásban a lelket kollégákkal”.

Nem pedagógus kollégák – „van valaki, aki átlátja, és energiát fektetett bele”

Az interjúalanyok szerint a járványhelyzet miatti online oktatásra való átállásban, a digitális támogatásban a rendszergazdának volt minden eddiginél jelentősebb szerepe. Emellett – annak ellenére, hogy nem vették igénybe a segítségét – megemlégtették az iskolapszichológust is. Egyrészt az interjúalanyok jellemzően hiányolták az „emberi hozzáállást” a vezetőség részéről, és nehezményezték, hogy a rendszergazda „belescapott a lecsóba” [Petra], így kizárólag szakmai beszélgetés folyt, másrészt úgy vélték, nélküle nem egységesítették volna az általuk használt platformot, illetve több pedagógus az alapprogramok ismeretének hiányában más helyről vehetett volna csak igénybe segítséget.

Ferenc szerint az „informatikusunk” „elképzелhetetlen mennyiségű energiával próbál mindenkit – akár egyesével, vagy csoportosan, különféle úton-módon – segíteni”, és „összefogta úgy” az információkat, hogy „most már tényleg minden információ megvan, bármit szeretnék tudni” [Ferenc]. Ferenc szerint a rendszergazda „az, aki ezt sok energiával, és erején felül is próbál mindenkit segíteni, és neki nem csak mi vagyunk iskola, van

másik is”. Ferenc méltányolta azt is, hogy a „közös konferenciabeszélgetéseken órákon keresztül ott ült”, és a pedagógusok igényeihez igazodva, „hosszabb és közérthetőbb” magyarázatokat adott. Ferenc szerint ez a folyamat a rendszergazdára is hatott, aki közben így „profi tanár lett”, és ő az, akinek „nagyon sokat köszönhet a tanári kar”. Dóra elmondása szerint „időnként” felmerültek olyan kérdések, amik megválaszolásában és rendezésében a rendszergazdának és a munkaközösség vezetőjének jutott hangsúlyos szerep, azonban utóbbi szerepét nem részletezte egyetlen interjúalany sem.

Mellettük az iskolapszichológus szerepe is felmerült az interjúk során. Petra elmondása szerint az iskola által foglalkoztatott pszichológus nem kizárólag az ő intézményükben dolgozott, több iskola tartozott hozzá. Az interjúalanyok közül senki nem élt a szakember által felkínált lehetőséggel, ám elmondásuk szerint az ő felajánlása is későn érkezett (Petra emlékei szerint „két-három hét” eltelte után), az interjúalanyok szerint „azt az elején kellett volna így összefogni” [Kitti]. Kizárólag csoportos feldolgozásra lett volna lehetőségük, illetve az végül „nem jött össze, és szerintem a mai napig sem jött valami technikailag össze” [Petra]. Dóra elmondta, hogy a késői kezdeményezés mellett a „mini csoport” is zavarta, mert más iskolák pedagógusaival együtt dolgoztak volna a megélt nehézségeken. Emese megfogalmazta, hogy az iskolapszichológus által felkínált Zoom-beszélgetés azért sem foglalkoztatta „alapból”, mert a pszichológus nem alapozta meg a jó kapcsolatot, „köszönni se’ tud”, ezért „nem volt olyan szimpi”. Emese számára – az egyéni szimpátia hiányán túl – azért sem volt vonzó ez a lehetőség, mert „nem szeretem az ilyen csoportos dolgokat”, és a kollégák között „vannak, akiket nem szeretek, és (...) nem akarok most azokkal itt izélni, akiket nem szeretek”.

Az iskola alkalmazásában álló szakembereken túl azonban mások is jelentős szerepet játszottak a traumafeldolgozás és a szakmai érvényesülés terén. Petra megfogalmazta, hogy az órák felépítésére vonatkozó segítséget illetően a szakmai kapcsolataihoz köthető kollégái által egyéb csatornákon felajánlott eszközök jól hozzáférhető támogatást jelentettek számára, aminek hatására önállóan is elkezdett „anyagokat szerezni”. Elsősorban tehát az iskola intézményétől független személyek voltak azok, akik „inspiráltak, vagy közösen tudtam velük gondolkodni” [Petra]. Emese volt az egyetlen olyan interjúalany, aki említette, hogy „én ugye beszélek így barátnőimmal, ha nem is pedagógusokkal”, mert a kezdeti időszakban jellemző szorongását a velük való beszélgetés segítségével tudta oldani.

Az iskola vezetésével való kommunikáció – „Nem volt egy-két megnyugtató szó.”

Nehézségek az átállás elején – „Semmit nem kaptunk. Egyáltalán semmit.”

A világvárvány első magyarországi hulláma során a pedagógusoknak rövid idejük volt átállni az online oktatásra. A hirtelen, „egyik napról a másikra” való átállás bizonytalansággal, „szorongással” és a kontrollvesztés érzetével töltötte el őket, mert „nem sejtettük, nem tudtuk” [Petra], hogy mi következik és mit kellene tenni. Kitti az első héten még „lelkessedéssel teli volt”, azonban idővel úgy találta, hogy a „technikai feltételek” nem adottak mindenkinek, ezért korábbi „illúzióit” az online oktatásra való könnyű átállásról elvesztette. Frida számára nehézséget jelentett, hogy „nagyon nem ismerem az informatikai részét”, ezzel szemben Emese megfogalmazta, hogy számított az isko-

lák bezárására, így készült arra, hogy hogyan tudna hatékonyan működni a távoktatásban. Emese mindennek ellenére mégis úgy érezte, „szorongattató időszak” volt, hiszen a bizonytalanság, a vezetői útmutatások hiánya szorongást váltottak ki belőle is.

Az átállásról való hivatalos értesülés menete szerint „szombat este vagy vasárnap” kaptak az intézményben tanító pedagógusok egy e-mailt az igazgatótól, hogy „hétfőn be kellett, hogy menjünk”, majd „szétszedték” őket alsó és felső tagozaton oktatókra [Petra]. Ezt követően a felsősöket tanító kollégákkal, majd az alsósokkal tartott félórás megbeszélést az igazgató. Petra elmondása szerint „nem volt egy-két megnyugtató szó”, „semmilyen mankót vagy ötletet, vagy semmit nem kaptunk, egyáltalán semmit”. Petra és Kitti is nehezményezte, hogy csak arra vonatkozóan kaptak információt, hogy a „Kréta írnunk kell valamit, de hogy mit és hogy csináljunk, totálisan ránk van bízva, ahogy sikerül” [Kitti]. Petra elmondása szerint a Krétát már használniuk kellett előtte is, de az interjúalanyoknak szükségük lett volna olyan jellegű útmutatóra is, amiből tájékozódhatnak a használható platformokról, és egy kiinduló alapelvre, amely szerint megkezdhetők volna az egységesített munkájukat.

Már egy hónapja folyt az online oktatás, amikor sor került az első közös tantestületi videóchatre, ám az azon résztvevők ekkor főként a digitális átállás kapcsán fogalmazták meg gondolataikat és kérdéseiket. Petra kifejezetten hiányolta a „vezetés részéről”, hogy személyesebb kérdéseket is feltegyenek, legalább minimálisan érdeklődjenek a jóllétük felől, hogy „Na, megvagytok, jól vagytok?”, és megtudhassa a kollégáktól, hogy ki hogyan éli meg ezt a helyzetet.

Vezetőség – „Kommunikációhiány, az a legnagyobb baj”

Az interjúalanyok úgy gondolták, hogy a vezetés a járvány alatt nem funkcionált az elvárásaiknak megfelelően. Többek között megfogalmazták: úgy érzik, hogy magukra hagyták őket (pl. Kitti, Emese), valamint hiányolták a vezetés részéről a proaktivitást, a kezdeményezőkézséget, és „egy csomó szempontból” hiányérzetüknek adtak hangot [Ferenc]. Emese elmondta, hogy neki „rosszulesett”, hogy nem számíthatott a vezetésre, és a későbbiek során is olyan kéréseket fogalmaztak meg feléjük, amelyek nem segítséget, inkább plusz terhet és nyomást jelentettek számára.

Mindez „váratlanul” érte a pedagógusokat, nem ilyen helyzetkezelésre számítottak. Kitti elmondta, hogy „fentről nulla” segítséget, semmilyen „útmutatást”, vagy megoldási javaslatot nem kaptak. „Szerintem egy kicsit kevés volt az információ. (...) Akár technikai dolgokból, akár csak ilyen irányelvekről való nyilatkozás. (...) én egy kicsit többet vártam volna [a vezetésétől]” [Ferenc]. „Kommunikációhiány, az a legnagyobb baj. Más meg túl van tolván” [Ferenc].

Az interjúalanyok igyekeztek megvilágítani, hogy komoly erőfeszítés lehet egy iskolát vezetni, és nem tudják, hogy milyen nyomás nehezedhet a járványhelyzet miatt a vezetésre, ugyanakkor megfogalmazták a helyzetkezeléssel kapcsolatos kritikáikat is. Ferenc elmondta, hogy „nem láttam bele az igazgató meg az igazgatóhelyettes minden napjába, lehet, hogy ők is tényleg rommá dolgozták magukat, de mint vezetés szerintem úgy eltűntek, mint szürke számár a ködben. Volt, hogy napokig, 4-5 napig”, és Ferenc szerint ez egy ilyen helyzetben, amikor „mindenki csak próbálkozik”, „nem feltétlenül volt jó”.

2. időszak - Más utazás

Petra szerint a vezetőség feladata lett volna megnyugtatni és koordinálni a tanári kart, hogy „valahogy egyben tartson minket, és ez nem történt meg”, hiszen „mi szanaszét mentünk a széllal, jobban, mint ahogy eddig voltunk”. Hiányolták „az emberi kommunikációt, vagy ilyen emberi hozzáállást”, és azt, hogy érdeklődjenek a jóllétük felől, hogy megkérdezzék: „Hogy vagytok?”, amely még online sem történt meg [Petra]. Az interjúalanyok úgy gondolták, hogy az interjú felvételéig, tehát egy hónapig semmi jelentős segítséget nem kaptak az online oktatásra való átállás alatt, kizárólag akkor, ha „adminisztrálni kell” [Kitti]. Emese szerint azonban az online beszélgetések és az érdeklődés nem csak arra korlátozódott, hogy „hogyan megy a munka”, hanem arra is kitértek, hogy „hogyan vagyunk”. Emese a többi interjúalannyal ellentétben először azt fogalmazta meg, hogy nem érezte úgy, hogy „magunkra lettünk hagyva”, később mégis ennek ellenkezőjéről számolt be. Elmondta, neki kifejezetten jólesett, hogy az igazgató személyre szóló üzenetet küldött mindenkinek húsvétkor, „tehát nem ilyen kör e-mailt”. Kiemelte továbbá, hogy ahogy ő foglalkozik a „gyerekekkel, és a szülők lelkével, a mi lelkünkkel is kell, hogy az igazgató foglalkozzon. Hát jó, ez mondjuk ennyi volt [a húsvéti üzenet], de jólesett”. Ő is érzékeltette, hogy a helyzetkezelés nem volt a legideálisabb, de hozzátette, hogy „nem hibáztatok ezért senkit”, mert nem „gondolkoztak előre”. Frida is azt fogalmazta meg a vezetőségre vonatkozó kérdés kapcsán, hogy „nem csalódtam senkiben”. Úgy vélte, hogy végül mindenki kialakította a „maga kis rendszerét”, ahogy tudta.

Dóra, aki nem kizárólag pedagógusként, hanem más, diákközösséget formáló szerepben is jelen volt az intézményben, azt mondta, hogy általában az ötletek megvalósításában „az igazgató is partner”. Ezért is érthette váratlanul az interjúalanyokat, hogy ebben a helyzetben kevésbé számíthattak rá. Az információhiány okán mindenki önállóan próbálta rendezni az anyagokat, kialakítani a megfelelő online platformokat, majd a vezetőség részéről később „kifejezetten az volt a kérés, hogy ne próbáljunk ki egyéb platformokat” [Petra], kizárólag a Krétát használják. Emese ezzel szemben örült az egységesítésnek, és véleménye szerint szükséges volt, hogy „tényleg egységesek legyünk, ha már egy iskola”.

A vezetői kommunikáció hiányának következményei

– „Úristen, hogy oldjam meg?”

Azt, hogy a pedagógusok vezetői kontroll nélkül, önállóan oldották meg kezdetben a helyzetet, majd határozott hangvételű utasítást kaptak, az interjúalanyok más-más módon éltek meg. Annak ellenére, hogy Emese jónak tartotta, hogy szabad kezet kaptak, szorongást váltott ki belőle, hogy „nem kaptunk igazából semmit... sem utasítást, sem tanácsadást, s így magunkra voltunk hagyva”. Ez a felelősség, az azzal járó teher, annak érzése, hogy „most nekem kell megoldanom, és Úristen, hogy oldjam meg”, szorongást váltott ki belőle, ami „egy hétig nagyon-nagyon” megviselte őt is. Ezt a frusztrációt növelte, hogy miközben tapasztalatai mást mutattak, a „tévében” azt látta, hogy „beindult a digitális oktatás”. Erről azt gondolta, hogy kissé megtévesztő kommunikáció lehet („gondolom, profi informatikus tanárok tanítanak”), és nem ez az általános, mégis „olyan hülyének” érezte magát, „hogy ez itt beindult, csak én vagyok ilyen béna”.

A kezdeti elérhetetlenséget és kommunikációhiányt a tiltás váltotta fel, amely azonban nem járt konkrét segítő javaslatokkal. Petra nehezményezte, hogy a „vezetés részéről (...) tiltó, felszólító”, elmarasztaló levelet kaptak arra vonatkozóan, hogy más-más online platformot használtak a pedagógusok az egységesített felület helyett, a pedagógusok önálló kezdeményezéseire és törekvéseire véleménye szerint „jött általában levél, hogy »ne és ne és ne«”. Ferenc is nehezményezte, hogy a vezetőség elérhetetlensége és eltűnése „az első 2-3 hétben elég jellemző volt”, „jó pár napig semmi információ nincs, és akkor egyszer csak jön valami dörgedelmes levél, hogy »ezt meg ezt ne, mert ennyi és ennyi szülő panaszkodott, és hogy ez nem jó«. Azt, hogy mit csináljunk helyette, »azt találd ki«”.

Ferenc elmondása szerint „az első 3 hétben (...) gyakorlatilag mindenki próbálta saját maga kitalálni, hogy mi a jó megoldás”. Emese ezt úgy közelítette meg, hogy az intézményük jó helyzetben volt, hiszen az igazgató nem korlátozta őket, „mindenkinek azt mondták, hogy csinálhatod, amit gondolsz”. Azonban hozzátette, hogy őt a korlátozó intézkedések és javaslatok sem tartották volna vissza attól, hogy úgy járjon el, ahogy jónak látja: „rúgjanak ki, nem érdekel, most mit fognak csinálni”, de ő is nehezményezte, hogy semmiféle segítséget nem kaptak a munkájukhoz. Kitti viszont megfogalmazta, hogy a vezetőség „kiadta”, hogy „ne most váltsuk meg magunkat meg a gyerekeket az óriási, elképesztő ötleteinkkel”. Az interjúalanyok beszámoltak arról is, hogy az igazgató kiküldött a tanári karnak egy közös e-mailt, amiben nem nevezett meg konkrét személyt, ám a letiltott tevékenységből egyértelműen beazonosítható volt, és ez a levél csak azt világította meg, hogy mit ne tegyenek a pedagógusok.

Az interjúkból kiderült, hogy az érintett személy a levél előtti ötletével a kommunikáció hiányát próbálta pótolni, segíteni összefogni a különböző platformokat, hogy a résztvevők jobban el tudjanak igazodni, a tevékenység beszüntetésére való felszólítás pedig abban a mindenkinek kiküldött levélben szerepelt. Az érintett személyt külön nem kereste meg az igazgató, kizárólag a körüzenetből tudta meg, hogy nem támogatja az igazgató ezt a fajta online munkát. Az interjúalanyok nehezményezték, hogy csak arra vonatkozóan kaptak információt, ha valamit rosszul csináltak, a járható utakat nem mutatták meg nekik. Úgy érezték, hogy minden fölött nekik kell kontrollt gyakorolniuk: „Hát csináljátok, oldjátok meg, ti dolgoztok, ti vagytok a tanárok!” [Ferenc].

A tankerület és az intézményvezetés feltételezett kommunikációja – „nem lát rá szinte senki arra, hogy mi történik fölöttünk”

Az interjúalanyok igyekeztek hangsúlyozni, hogy a járványhelyzet eddig nem várt helyzeteket teremtett Magyarországon mindenki számára, így azok kezeléséhez ugyanolyan tapasztalatlanul láttak hozzá a felelős beosztásban lévő személyek is. Emese megfogalmazta, hogy eddig „itt az egész országban senki nem volt ilyen szituációba”, most mehet az államtitkárig, vagy nem tudom... tehát az igazgatók se”. Elmondta, hogy a szakemberek számára is új kihívást jelentett a kijárási korlátozás, valamint az otthoni munkavégzésre való átállás, így az oktatás minden szereplőjét érintő digitális oktatásra való átállás kapcsán sem rendelkezett senki releváns tapasztalattal. Az interjúalanyok jellemzően úgy gondolták, hogy az intézmény vezetői emellett azért sem tudtak adekvát segítséget és információt nyújtani a pedagógusoknak, mert „azt tudja mondani [az igazgató], amit

neki mondtak, hogy mit kell csinálni” [Emese], ezért egyes interjúalanyok elnézőbbek voltak a helyzet nem megfelelő kezelését illetően.

A támogatás hiányát a számonkérés és a kritika erősségével vetette össze Ferenc. Szerinte a diákok leterheltek, az intézmény vezetősége, valamint a tankerület pedig „az ég egy adta világon semmiféle információt nem szolgáltatott közvetlenül a pedagógusoknak”. Ferenc ezért sem értette a szerinte erős kritikát, ami érte őket a vezetőség részéről, hiszen semmiféle támogatást vagy alkalmazható javaslatot nem kaptak: „nagyon könnyű megmondani, hogy mi nem tökéletes, csak akkor segítsünk, hogy lehessen tökéletesebben végezni”. Ezen túl a kommunikáció teljes hiányát, a munka- és feladatmegosztás átláthatatlanságát is kifogásolta, szükségét érezné a transzparenciának: „Nem azért, mert úgy gondolom, hogy nem dolgoznak, hanem, mert (...) senki nem lát bele a másiknak a dolgába, csak nagyon minimálisan. És igenis érdekelne, hogy ő [az igazgató] milyen információkat kap az ő felettéseitől, a tankerület hogyan kommunikál” [Ferenc].

Ferenc emellett megfogalmazta, szerinte korábban közvetlenebb és gyakoribb kommunikáció jellemezte a pedagógus-vezetőség kapcsolatát: „sokat beszélgettünk” az igazgatóval, nyíltan kommunikált a pedagógusokkal, azonban az évek során ezek a beszélgetések elkoptak, a tanárokig már semmilyen információ nem jutott el. Ferenc szerint a pedagógusok már csak azt érzékelték, hogy problémák vannak, azonban „alapvetően nem lát rá szinte senki arra, hogy mi történik fölöttünk, (...) ki van osztva, hogy »Ez a te feladatod, csináld!«” [Ferenc]. Igényük lenne az egyenrangúbb viszonyra, hogy kompetens kollégának tekintsék őket. Ferenc úgy vélte, hogy a transzparencia a perspektívaváltásukat és az empátikusabb viszonyulásukat is segíthetné. Ferencnek az interjú felvételekor számos esetben az volt a benyomása, hogy nem volt elég kontrolljuk és beleszólásuk abba, hogy mit miért kellett csinálniuk a munkájuk során, kvázi kézivezérlésre kellett átállniuk: „biztos van oka, csak nyeld le! Csak miért nyeld le, az titok”.

Ferenc többször kiemelte és hangsúlyozta, hogy nem mondhatja azt, hogy a vezetőség tagjai nem jól reagáltak a helyzetre, vagy elrontottak valamit, hiszen „fogalmam sincs, hogy [az igazgató] mit csinál, meg mennyit, meg hogyan, (...) csak azt mondom, hogy ez a része nem, egyszerűen nem működött jól”. Úgy gondolta, ha ismerné az utasítások hátterét, más lehetne a helyzet megítélése, valamint szerinte megfelelő visszajelzések nélkül nincs lehetősége fejlődni egyik szereplőnek sem: sem a vezetőségnek, sem a pedagógusoknak.

A pedagógusok jólléte az online oktatás során

– 1. és 2. Zoom-foglalkozás és IPA

Az interjúk egyes részeit az első (2020. március 19.) és a második (2020. június 9.) Zoom-foglalkozás eredményeivel vontuk össze annak érdekében, hogy részletesen bemutassuk, **mi jellemezte a workshopokon részt vevő pedagógusok jóllétét az online oktatás során**. A Zoom-foglalkozásokra az interjúk előzetes elemzését követően került sor. A résztvevők többsége az első foglalkozás elején azt fogalmazta meg, hogy lelkileg, fizikailag és szellemileg jó állapotban van, miután a Covid-helyzet miatti változásokhoz adaptálódott, az eseményeket átkeretezte és feldolgozta. Két résztvevő azonban elmondta, lelkileg nincs jól, úgy érezték, „mélypontot” vannak, amit viszont nem szeret-

tek volna részletezni. Az interjúk előzetes elemzését, valamint az első Zoom-foglalkozáson megosztott reflexiók elemzését követően két szakaszt azonosítottunk, amely az online oktatásra való átállástól az adott foglalkozásig (2020 márciusa és júniusa között) tartott.

Az első hullám két szakasza (az online oktatásra való átállás és a digitális oktatással kapcsolatos tanulás):

1. szakasz: Az első szakaszt a résztvevők az iskolák bezárása és az online oktatásra való átállás, valamint a tavaszi szünet kezdete közötti időszakként határozták meg (2020. március 16. – 2020. április 8.). A jelenléti oktatás felfüggesztése során a vezetőség nem az iskolák bezárását, hanem az online oktatásra való átállást hangsúlyozta. A veszélyhelyzet kihirdetése utáni napok jellemzően mindenkinél a kétségbeesés, a bizonytalanság és a szervezetlenség jegyében teltek: „a semmibe borultam, úgy éreztem, mert nem tudtam, hogy mi vár rám”. Kezdetben a résztvevők egy részének a járvány személyes vonatkozásai is jelentős frusztrációt jelentettek, hiszen a családtagok egészségével kapcsolatos aggodalom mellett azt sem tudták elképzelni, hogy hogyan tudják összeegyeztetni az otthonról végzett tanítást gyermekeik otthoni tanításiával.

A járványhelyzet miatti korlátozások kezdeti szakaszában ehhez adódott még hozzá az online oktatásra való átállással kapcsolatos félelem is. Az eddig nem alkalmazott online formával kapcsolatos aggály mögött a személyes, fizikai jelenléttel járó kapcsolattartás és oktatás hiánya állt. Míg a ballagóktól való búcsúzás elmulasztása, valamint általánosságban a diákoktól való személyes elköszönés, a helyzet lezárása jelentett fokozott érzelmi terhelést a pedagógusok számára, addig az online oktatás személytelenségétől való félelem is folyamatos nehézséget jelentett számukra. A pedagógusoknak hirtelen, egyik napról a másikra kellett átállniuk az online oktatásra úgy, hogy sok esetben egyáltalán nem rendelkeztek az ehhez szükséges technikai tudással. Volt, aki nagyon az alapokról kezdte, és olyan is, aki már jóval rutinosabb felhasználóként került az online, digitális oktatás világába. Az átállást követően gyorsan és sokat kellett dolgozniuk, hogy kialakítsák „mit hogyan lehetne áttenni az online térbe”. A nem főtárgyat tanító pedagógusokban megjelent, hogy kevésbé értékesnek, vagy akár teljesen haszontalannak, jelentéktelennek érezték a tantárgyukat, és olykor önmagukat is: „ez most kell-e nekik, kellek-e én, vagy sem”. A bizonytalanság, a talajvesztettség, a helyzetek közötti „lebegés” és „felborulás”, valamint a veszteség érzésének megélése dominált az első időszakban, amely során „a szünet tartotta bennünk a lelket”.

2. szakasz: A második szakasz a tavaszi szünet végétől (2020. április 15.) a foglalkozás időpontjáig tartott (2020. május 19.). A résztvevők várták a tavaszi szünetet, mert az év során általában ez jelenti számukra az egyik olyan biztos pontot, amikor alkalmuk adódhat regenerálódni. Most azonban ekkor került sor az új rendszer, a Google Tanterem – a résztvevők említésében „Classroom” – megismerésére szervezett továbbképzésre. Emiatt a pedagógusok úgy érezték, hogy „még akkor sem tudtunk pihenni”, de elmondásuk szerint még így is motiváltabbak voltak a szünetet követően, mint előtte, és megerősítést nyújtottak számukra a beérkező pozitív visszajelzések is. Számukra a digitális oktatással kapcsolatos tanulás és fejlődés időszaka volt ez, amely során számos új képességre és tudásra tehettek szert. Mindezt nagyon pozitív élményként élték meg, kompetensnek érezték magukat. A szülők részéről azonban negatív visszajelzése-

ket is kaptak a módszerükre vonatkozóan, ami miatt „megint mélybe zuhanás” következett a megélésükben. Végül a szülők és a külső környezet elvárásainak való megfelelés saját maguk iránti elvárássá is alakult, és ez motiválta őket arra, hogy tanulják az „új világot”, amiben végül otthonosabban mozoghattak.

Motiváció és kiégés

Jellemzően a tavaszi szünet környéke volt az az időszak, amikor a pedagógusok már kifejezetten igényelték a pihenést, a rövid leállást és az iskolától való eltávolodást, amely jelen esetben egybeesett a Covid miatti átállással. Emiatt azonban a tavaszi szünet ideje alatt kellett elsajátítaniuk az új, közös online felület alkalmazásának módjait. A járványtól függetlenül jellemző volt az interjúalanyok életében, hogy beszámoltak nehezebb időszakokról, amikor a kimerültség és hosszan tartó leterheltség miatt pihenésre lett volna szükségük. Elmondták, hogy ezeket az időszakokat általában a szünet követi, ami után viszont fokozott kihívást jelent számukra a visszaállás. Petra az interjúban ezt a folyamatot egyenesen a „gyázmunkához” hasonlította: „abból a szabadságból, abból az örömből (...) hirtelen beleugrani”, majd a következő szünetig „kibírni”, addig pedig „mindig mélypontjaim vannak”. A pedagógusok elmondták, hogy emiatt gyakran időszakosan megfogalmazódik bennük a pályaelhagyás lehetősége is, hiszen úgy érzik, „nem is tudok mit adni már magamból, én... engem leszívtak” [Petra]. A kiégéssel kapcsolatban Petrának szégyenérzete volt, szerinte mások szemében megvetendő, ha egy pedagógus így érez („nem vet rám jó fényt”), ezért inkább igyekezett ezt mások előtt nem feltárni.

Ehhez képest jelentett másfajta impulzust a járvánnyal kapcsolatos teendők elvégzése, mert elmondásuk szerint ez az eddigiektől eltérő kreatív munkát igényelt. Többen megfogalmazták, hogy az évek során egyre inkább elvesztették motivációjukat (az interjúban Emese úgy fogalmazott, hogy „azt éreztem, hogy nem tudok pedagógus pályából fejlődni”). Azonban a világvárvány okozta gyors online oktatásra való átállás, az azzal kapcsolatos tudásanyag elsajátítása, valamint az új formák megismerése miatt a pedagógusok újra kifejezetten motiválóknak érezték magukat. Sokat és alaposan felkészültek az órákra, valamint azt érezték, hogy újra érdeklő őket a tanítás, és digitális tudásukat is szerették volna fejleszteni. Emese korábban azt érezte, hogy „ugyanígy leszek még tíz év múlva is, hogyha... szóval ez, ez nem jó. És most meg legalább van valami fejlődés, valamit tanulok, ami szükséges lesz, ami fontos”.

Motivációt jelentett továbbá az interjúalanyok és a foglalkozásokon résztvevők számára a szülők pozitív visszajelzése is. Külön kiemelték annak jelentőségét, hogy azok a szülők is képet kaptak tevékenységükről, valamint kifejezték hálájukat, akik korábban – a világvárvány előtt – sosem adtak semmilyen visszajelzést, illetve nem köszönték meg semmilyen formában a munkájukat. Emellett megfogalmazták azt is, hogy a motivációjukra negatív hatást gyakorolt a vezetőség nem megfelelő kommunikációja és az információhiány mellett az igazgató elmarasztaló üzenete is, amelyek során csak arról kaphattak képet, hogy milyen tevékenységet ne folytassanak, de arra vonatkozóan nem kaptak irányítást, hogy mit és hogyan taníthatnának.

Munkaközösség

Az interjúalanyok megfogalmazták, hogy életükben a kollégák, a velük való együttműködés és kommunikáció hangsúlyos szerephez jut, ahogy a pandémia idején is nélkülözhetetlen volt a jó kollegiális viszony. Igényeik a kapcsolattartásra és a lelki támogatásra azonban eltérőek voltak. Míg többségüknek érzelmi és szakmai támogatásra, illetve szoros, gyakori kapcsolattartásra lett volna leginkább szükségük, addig egyes interjúalanyok azt fogalmazták meg (pl. Ferenc), hogy számukra a tartós, napi többszöri fokozott online üzenetváltás inkább plusz terhet jelentett. Ennek ellenére a gyakoribb kommunikációt kevésbé hatékonynak tartó pedagógusok is megfogalmazták, hogy azért figyeltek kollégáikra (például Ferenc elmondta, hogy naponta többször is ellenőrizte a telefonját, hátha szakmai segítségkérés jelenik meg, és abban az esetben válaszolt, hogy segíthessen).

A pedagógusközösség nem megfelelő összetartása miatt az interjúalanyok úgy érezték, a tantestület tovább forgácsolódott, az alsó és felső tagozatos pedagógusok közötti távolság tovább nőtt. Azonban több interjúalany is kiemelte, hogy mindennek ellenére a közösség segítség nélkül is működött, mert saját megoldási módokat dolgoztak ki, saját kommunikációs csatornákat hoztak létre, és véleményük szerint a kollégákkal való kommunikáció pótolni tudta a vezetőség proaktivitásának hiányát. A kapcsolattartás a világjárvány miatt természetesen az online kommunikációra korlátozódott, azonban kisebb csoportokban arra is használták a beszélgetéseket, hogy vicces üzeneteket küldjenek egymásnak, vagy éppen megoszthassák egymással szorongásaikat és nehézségeiket. Már egy hónapja folyt a digitális oktatás, amikor sor került az első közös, tantestületi videóchatre. Az interjúalanyok azonban jellemzően nehezményezték, hogy ekkor is főként az átállással kapcsolatos technikai aspektusokról esett szó. Az alsós munkaközösségben nem került sor alulról szerveződő Skype-beszélgetésre, míg a felső tagozatos munkaközösségben igen. A pedagógusok jellemzően érzelmileg és szakmailag is támogatták egymást, azonban az alsó tagozatos pedagógusok inkább napközis párjaikkal működtek szorosan együtt.

Az interjúalanyok szerint a nem pedagógus kollégák közül a rendszergazda szerepe volt a világjárvány ideje alatt a legmeghatározóbb, hiszen neki köszönhetően egységesítették a pedagógusok az általuk használt platformot, illetve több pedagógus az alapprogramok ismeretében hiányában más helyről vehetett volna csak igénybe segítséget. Úgy vélték, a rendszergazda erőn felül a rendelkezésükre állt, számíthattak rá, és ő is sokat fejlődött a tudásátadás tekintetében. Megjelent emellett az iskolapszichológus szerepe is, megítélésében azonban nem voltak egységesek a pedagógusok. Többségében nem vették igénybe a segítségét, mert szerintük egyrészt az ő felajánlása is későn érkezett, másrészt kizárólag csoportos feldolgozásra lett volna lehetőségük. Az iskola alkalmazásában álló szakembereken túl azonban mások is jelentős szerepet játszottak a traumafeldolgozás és a szakmai érvényesülés terén (pl. a Nyitott Kör kollégái által ismertetett szakmai anyagok és segítségnyújtás is támogatást jelentett).

A Zoom-foglalkozást nagyon fontosnak tartották a résztvevők ebben az időszakban abból a szempontból is, hogy láthatták egymást, és megerősödhetett bennük az a korábbi felismerés, miszerint problémáik és nehézségeik nem egyediek. Kiemelték, hogy a pedagógusközösségen belül egymáshoz nagyon hasonló nehézségekkel kellett szembeülniük a világjárvány kapcsán is, és mások helyzeteit megismerve reflektálhattak a sajátjukra, akár új megközelítés szerint szemlélve azt.

A diákok és a szülők jóllétének biztosítása az online oktatás során

A világjárvány alatti első kijárási korlátozás idején a bizalom minden eddiginél meghatározóbb szerepet játszott, hiszen a szervezet egyik tagjának sem volt még tapasztalata nem jelenléti oktatásról. A globális bizonytalanság nem csak a kollegiális és a vezetőség-gel kapcsolatos bizalomra volt hatással, hanem a diák-tanár és a tanár-szülő kapcsolatra is. Voltak olyan pedagógusok, akik még az online oktatásra való áttérés előtt beszéltek diákjaikkal a járványról, annak várható alakulásáról, és olyanok is, akik el is kezdték felkészíteni diákjaikat egy esetleges ideiglenes bezárásra vagy online oktatásra való átállásra. A résztvevőket megviselte a diákoktól való hirtelen elszakadás, a búcsú és a személyes kapcsolatok hiánya, alsós gyerekek esetében a testi kontaktus (az ölelés és a simogató), a fizikai jelenlét helyett az online térben való találkozás. Leginkább azoknak az osztályfőnököknek volt nehéz ez a hirtelen elválás, akiknek végzős osztályuk volt. A pedagógusok az interjúkban és a foglalkozásokon is megfogalmazták, hiányoznak nekik a tanulók, ugyanakkor tartottak az újratalálkozástól, mert már elszoktak egymástól, és nem tudták, hogyan tudnak majd újra a régi, jelenléti oktatás szerint működni.

A fizikailag más térben való tanulás következménye volt az is, hogy a pedagógusok nem tudták ellenőrizni, mit néznek a diákok a képernyőn, valamint nem tudtak melléjük lépni, segíteni őket akár abban, hogy hol nyissák ki a könyvet, hogyan tudnak jól megoldani egy feladatot, mit javíthatnának ki, stb. Tehát kevésbé érzékelték azt, hogy kontrolljuk lenne a tanulók jelenléte felett. Ez válthatott ki egyes pedagógusokból időszakos motivációvesztést, amelyet a Zoom-foglalkozáson úgy fogalmaztak meg, hogy „ha ő nem akarja, én minek erőlködjek”. A kontroll és a ráhatás hiánya is közrejátszott abban, hogy a pedagógusok jellemzően kevésbé érezték hatékonyak az online oktatást. Elmondták, hogy a diákok „hektikusan reagál[tak]”. Voltak tanulók, akiket nehezebben, vagy egyáltalán nem tudtak elérni, azonban változó volt, hogy mit tekintettek lemorzsolódásnak. Voltak olyan diákok, akik csak egyes készségtárgyak esetén bizonyultak elérhetetlennek, míg mások teljesen eltűntek a pedagógusok látóteréből.

A diákokban és a szülőkben is megbíztak a pedagógusok, amikor „türelmi időt” adtak nekik az átálláshoz. A pedagógusok elmondták, hogy az online oktatásra való átállás során igyekeztek a szülőkkel együttműködni. Ennek részeként az egyik pedagógus arról számolt be, hogy felmérte, melyik diáknak jelentene az eszközhiány miatt nehézséget az online oktatás, és azt is, hogy melyik diák és családja tudna ebben az érintett(ek)nek segítséget nyújtani. Ennek eredményeként az egyik nevelőotthonos tanuló számára a szülők biztosítottak az online oktatás heteire kölcsön eszközt, amire a pedagógus proaktivitása révén kerülhetett sor. A szülőkkel való kölcsönös bizalom más esetekben is meghatározó volt. Az interjúalanyok beszámoltak arról, hogy több esetben a szülők találták ki azt az online „rendszer”-t, amivel dolgoztak, vagy segítettek a pedagógusnak telepíteni a szükséges programokat. Az interjúalanyok tehát jellemzően arról számoltak be, hogy számíthattak a szülők segítségére, ahogy ők is segítettek nekik, akár technikai nehézségeket kellett megoldani, akár érzelmi támogatásra volt szükségük.

A pedagógusok a tárgyi feltételek felmérése mellett általában fontosnak tartották azt is, hogy a diákok és családjaik pszichés jóllétéről, helyzettel kapcsolatos megéléséről tájékozódjanak. Egyes pedagógusok például olyan feladatokat adtak a diákoknak, amelyek kifejezetten az érzéseik, megélésük, valamint veszteségeik, a személyes kapcsolatok hiánya okozta következmények felmérésére szolgáltak. Ezeknek köszönhetően

az egyik lemorzsolódó diákról kiderült, hogy lelkileg nagyon megviselte a világjárvány, ezért volt kevésbé aktív, mint amit a jelenléti oktatás során tőle megszoktak. Előfordult azonban, hogy a diákoknak szánt tanári levélre a szülők reagáltak elérzékenyülve, és a szülők szorultak a pedagógusok érzelmi támogatására.

Az empátikus és rugalmas hozzáállás is szerepet kapott azokban az esetekben, amikor a tanulók valamilyen személyes okból nem tudták megoldani a csatlakozást (pl. egy esetben az édesanya egyedül nevelte az érintett diákot és testvéreit, nem tudta vállalni a legfiatalabb gyermek otthoni tanítását, vagy beleláttak abba is, hogy az elvált szülők gyerekei mikor melyik szülőtől és milyen körülmények közül jelentkeztek be). Az interjúalanyok szerint a bizalomnak és a tanár-diák kapcsolatnak eleve meghatározó eleme az is, hogy az adott pedagógus osztályfőnök-e, hiszen az interjúalanyok általában úgy vélték, az osztályfőnökök diákokkal és azok szüleivel való kapcsolata szorosabb, mélyebb és naprakészebb.

A pedagógusok szerint a tárgyi feltételek hiánya mellett a magasfokú leterheltség is szerepet játszhatott a diákok lemorzsolódásában. Elképzelhetőnek tartották, hogy bizonyos esetekben az érdektelenség, míg máshol a tárgyak priorizálása vezethetett a diákok kimaradásához vagy eltűnéséhez. Voltak olyan diákok is, akik az online felületek nehezen kezelhetőségét nevezték meg indokként, azonban nem kerestek más megoldást a helyzet helyreállítására (pl. a pedagógus által küldött e-mailre sem válaszoltak).

A „Merengő” feladat során a résztvevők olyan, a tanulókkal kapcsolatos élményeket osztottak meg, amelyek az online tanuláshoz kapcsolódtak. A pedagógusok az online oktatásnak köszönhetően jobban ráláthattak a diákok otthoni körülményeire, például láthatták, hogy van olyan harmadik osztályos diák, akinek nincs otthon íróasztala, nem rendelkezik a tanuláshoz szükséges feltételekkel. Egy tanár kivételével mindenki pozitív tapasztalatokról számolt be, szerintük ebben az időszakban „a nehéznek a pozitív része került előtérbe”. Az egyik résztvevő beszámolt arról, hogy egy SNI-s diák megírta neki, szülei milyen anyagi és egzisztenciális nehézségekkel szembesültek a világjárvány miatt, és azt is, hogy örült, amiért az online tanóra keretein belül erről is beszélhetett az osztálytársaival. A pedagógus elmondása szerint az érintett diák „mindig nagyon lelkesen jött, összeszedetten viselkedett”, annak ellenére, hogy „az iskolában szét volt csúszva”, most „mindig mindent időben megcsinált”. Egy másik résztvevő elmondta, milyen megható volt számára, hogy amikor elment az internete, akkor a diákok plüssüket maguk köré gyűjtve várták őt, és „elbeszélgettek, élték a közösségi életüket”. Szintén pozitívan hatott az online oktatás egy olyan diákra is, akinek egyke gyermekként kiegyensúlyozottabbá vált a teljesítménye az online oktatásra való átlást követően, mert szülei kizárólag az ő tanulására összpontosítottak.

A második Zoom-foglalkozáson a résztvevők már arról számoltak be, hogy megtalálták a módot arra, hogy ők a diákokkal, valamint a diákok egymás között is beszélhessenek a Covid-helyzetről: „Majdnem minden osztályban, ahol tanítok, tettem fel olyan kérdést, ami a jelenre reflektál, tehát a karanténhelyzetre”, és az online órák végén lehetőséget teremtettek arra, hogy a diákok még az online szobában maradhassanak nélkülkük. Emellett a tananyagba is beépítették a világjárványra történő reflexiót, mindenki a saját tárgyához illesztve a megközelítést, valamint a feldolgozás módját. Volt, aki csoportbontásban dolgozott, körkérdést tettek fel a tanórák előtt, megbeszél-

ték, hogy mire lenne szükségük a diákoknak, vagy olyan esszétémát adtak meg, amelyben a diákoknak lehetőségük volt reflektálni a kialakult helyzetre. Emellett ebben az időszakban a nem főtárgyakat tanító pedagógusok bizonytalansága nőtt azzal kapcsolatban, hogy mi az ő pedagógusi szerepük és jelentőségük, valamint a tantárgyuké, és mik a lehetőségeik. Tehát a résztvevők többsége kíváncsi volt a tanulókra, és megteremtették annak a kereteit, hogy a lehető legtöbbet megtudjanak róluk, a megélésükről, lelkiállapotukról, körülményeikről és családjukról.

A tevékenység során a résztvevők inkább a gyerekek félelmeiről és szorongásairól gondolkodtak, mint a vágyaikról, ugyanakkor az interjúkban jellemzően reflektáltak arra is, hogy a diákok többségének hiányoznak már a társaik és a pedagógusok is. A foglalkozáson mind egyetértettek abban, hogy „szorongás, stresszhelyzet” lesz visszaállni a jelenléti oktatásra. Egyrészt a korai kelés, bejárás és hosszas ott tartózkodás miatt, amivel kapcsolatban a diákok megfogalmazták nekik, hogy úgy érzik, most „több mindenre jut idejük”. Másrészt azért, mert „újra össze kell szokni”, és a kezdetekkor nehezebb lehet a fegyelmezés is, azonban utóbbiak inkább a pedagógusok félelmei voltak, mert véleményük szerint a diákok is vágytak a személyes találkozásra.

Voltak olyan diákok, akiket a pedagógusok féltettek attól, hogy másik épületbe kerülve ők lesznek a legfiatalabbak, ezért piszkálni fogják őket az idősebb tanulók. A diákokban megfogalmazódott a kérdés, hogy a régi osztályteremben maradnak-e, vagy új terembe kell költözniük, ahogy az is felmerült bennük, hogy nem lehetnek annyit a családjukkal és a játékaikkal, mint az online oktatás során, és nem mehetnek el az erdőbe. Emellett a menza minősége miatt is aggodalmukat fejezték ki. A visszatérés tehát egyszerre volt „a vágyuk és a félelmük”. Azt minden résztvevő hangsúlyozta, hogy véleményük szerint a diákok nagyon várják már az újratalálkozást, mert a „közösségi lét hiányzik” nekik. A résztvevők elmondták, hogy a társak mellett a pedagógusok is hiányoznak már nekik, mert – a diákok visszajelzései szerint – nélkülük unalmas a tanulás.

A Nyitott Kör szerepe a tanárok jóllétében a kijárási korlátozás alatt

A lezárás kezdetekor a Nyitott Kör e-mailt küldött az igazgatónak, és szükség eseteire támogatást kínált az iskola dolgozói számára. Az interjúk alapján valószínűsíthető volt, hogy az üzenet nem jutott el a munkatársakhoz, akik a beszélgetések során kifejezték hiányérzetüket és igényüket az online térben való együttműködésre is. Az újabb kommunikációs nehézségek ellenére a Nyitott Kör úgy döntött, hogy Zoom-foglalkozásokat szervez a tanárok támogatására, amelyeken azok a pedagógusok vettek részt, akik korábban a személyes találkozásokon is jelen voltak. A résztvevők megfogalmazták, hogy „adjuk meg magunknak az esélyt, hogy befejezzük”. Úgy érezték, hogy befejezetlen maradt a foglalkozássorozat, és igényük volt a megfelelő lezárásra. Emellett úgy gondolták, hogy sokat fejlődtek, „jó kis tapasztalatokat” szereztek az eddigi alkalmon, ami motiválta őket a további részvételre. Többen megfogalmazták az együttlétre való igényüket: „vártam a találkozót”, „élő hangokat, kollégákat, benneteket is”, valamint azt is elmondták, hogy a bezártság, a kontaktusok beszűkülése és a jellemzően gyerekekkel folytatott beszélgetések után ez feltöltődést jelentett számukra: „jó felnőtteket látni és felnőttekkel beszélgetni”, „elegem van az online meetingekből, szeretnék közösségben lenni, de még így is jobb beszélgetni, mint sehogy”.

A Nyitott Kör által szervezett online foglalkozások előnyeivel kapcsolatban az egyik résztvevő az első alkalomra adott visszajelzésben azt írta, hogy „Nagyon jó volt beszélgetni! Belelátni mások helyzetébe, problémáiba. Szembesülni azzal, hogy másnak is vannak problémái, sokszor ugyanaz, mint nekem. Ismét rádöbbsentem, hogy igazából nincs okom panaszra!”. Egy másik résztvevő visszajelezte, hogy „Sokat segítenek a beszélgetések abban, hogy egy kicsit összetartsák azt, ami szétesett! Köszönöm Nektek!”, mert „a csapat márc. 16. után szétszéledt, nem tartotta egybe senki, nem kérdezték hogy vagyunk, hogy boldogulunk. Vagy utasítást kaptunk, vagy azt, hogy ne úgy csináljuk, ahogy épp tudtuk csinálni. A személyesség része elmaradt. **Katonák vagyunk és szolgálunk. A három sulis meeten mintha idegenekkel kellett volna beszéljek/beszámoljak. Szóval ezért sem volt kedvem ehhez sem, de reméltem, hogy van esély, hogy itt más lesz. A személyes részét kaptam meg most, amit hiányoltam. Nem katona voltam, rólunk pedagógusokról szolt**”. Az 1. Zoom-foglalkozás végén a résztvevők a következőképpen összegezték azt, hogy mit tanultak, mit kaptak az első online alkalmon: „Közösség érzése, közös problémák megbeszélése, megnyugtató, együttérző jelenlét”. Értékelték, az „őszinteséget a kollégák részéről”, és úgy érezték, hogy legtöbbjüknek erős igényük van „az ehhez hasonló alkalmakra, tevékenységekre”.

Az alsó és felső tagozaton tanító pedagógusok közötti szakadék egyre érzékelhetőbbé vált a foglalkozások során, valamint a visszajelzésekben is. A felsős tanárok rendszeresen szerveztek olyan alkalmakat, amikor meg tudták osztani egymással a felmerülő kérdéseiket. Voltak olyan, felsőben tanító pedagógusok, akik azt fogalmazták meg, hogy „örülök, hogy tartalmasabb találkozásom lehet alsós kollégákkal is. Idő szűkében csak a felsősökkel beszélgetünk, mert arra van nagyobb szükség”. Azonban volt olyan résztvevő, aki szerint „mi a felsősökkel szinte hetente meetelünk, így az, hogy ki hogy van 2 óráig nekem sok volt, miközben egy csomó iskolai és itthoni teendőm lett volna”. Az első online alkalom különösen az alsó tagozaton tanító pedagógusok számára volt kiemelten fontos, míg a felső tagozaton tanítók körében nem bírt olyan nagy jelentőséggel, hiszen ők „találkoztak” egymással más módon is, így volt, aki a lelki megelégről való beszélgetést inkább időpazarlásnak érezte. A csak alsóban tanító kollégák számára viszont úgy tűnt, hogy nagyon fontos volt ez a közös alkalom, és volt olyan felsőben tanító tanár is, aki örült, hogy legalább ilyen formán találkozik az alsós kollégáival.

Egy résztvevő beszámolt arról, hogy az online foglalkozás hasznát abban látta, hogy annak révén erősíthetik „a kollektívaérzést, hogy egy csapat vagyunk. Kihiperventilálni az iskolával és a digitális helyzettel kapcsolatos belső szorongásokat. Kapcsolattartás szempontjából tök fontos, hogy itt most nem feladatot kell teljesíteni, hogy nem ezzel a céllal jövünk össze. Nekem lassan gyomorgörcsöm van, amikor jön egy e-mail, hogy újabb sulis meet lesz, mert meg kell beszélni a feladatokat. Itt ilyen nem lenne”. Ugyanakkor az első Zoom-foglalkozáson néhányan nem érezték kiegyensúlyozottnak az egyes résztvevők beszédidejét: „A hozzászólásoknál kellett volna időkeret, vagy úgy megoldani, hogy mindenki szóhoz jusson. Volt, aki alig kapott szót vagy csak a legvégén”. Másvalaki szerint „volt, aki nem vette figyelembe, hogy más is szeretne megosztani valamit. Ám el tudom képzelni, hogy nem mindenki tudja kibeszélni ezeket más fórumon, így most adta ki magából. Ez végül is nyereség”.

2. időszak - Más utazás

A résztvevők összességében értékelték a „társas kapcsolatot, beszélgetést a kollégákkal”, és annak ellenére kikapcsolódásként élték meg a Zoom-foglalkozást, hogy ebben az esetben is egy számítógép előtt kellett ülniük: „Kikapcsolódásként nem szeretek a gép mellett ülni. Én pedig a veletek való találkozást inkább amúgy annak élem meg, mert szeretem az interaktívabb foglalkozásokat”. Állításuk szerint „mentálhigiénés szempontból adott sokat. Bár még mindig érzem káros hatását az elmúlt két hónapnak, de elindult valami, és ez jó”. A következő online foglalkozásra készülve a Nyitott Kör arra kérte a tanárokat, hogy írják le, mire lenne szükségük, és amellet, hogy valaki megemlítette, hogy „Játsszunk!”, egy másik kolléga azt fogalmazta meg, hogy „az eddigi beszélgetések, témák jók voltak. Jól érzitek, mire van szükségünk! Rátok bízom”.

A második időszak végén

A **zárókörre** a facilitátorok a Zoom 2. foglalkozás beszélgetéseiből kérdéseket állítottak össze, a résztvevők pedig megválaszthatták, hogy melyikhez tudnak kapcsolódni. A pedagógusok megfogalmazták, hogy elfáradtak, és volt, hogy erőteljes stresszt éltek át, különösen az elvárások és a megfelelni akarás miatt. Ez alól kivételt jelentett az a résztvevő, aki a lezárások előtti időszakban arról számolt be, hogy a kiegészítés fenyegeti. Számára az iskolától távol töltött idő egyfajta regenerációs időszakot jelentett, úgy érezte, hogy kipihente magát az online oktatás alatt. Mindannyian úgy érezték, hogy az elvégzendő munka sokszorososa volt annak, amivel a jelenléti oktatás során meg kellett küzdeniük, hiszen minden beküldött anyagra mindig külön-külön reflektálniuk kellett, és volt, aki fontosnak tartotta, hogy szinte azonnal válaszoljon. Emellett folyamatos lelkiismeret-furdalást is éreztek amiatt, hogy eleget beszélgetnek-e a tanítványaikkal, valamint elég időt fordítanak-e a saját családjukra, tehát az „elaprózódás” is meghatározó érzés volt. A személyes jelentésre való igényt a tanítási-tanulási folyamatban mindannyian megfogalmazták. A foglalkozás során pozitívan élték meg, hogy együtt gondolkozhattak a tanulókról, és megfogalmazódott a digitális oktatással kapcsolatos továbbképzésre való igény is. Zárásként újra kiemelték, hogy „azt várom a vezetéstől és a kollégáktól, hogy több ilyen beszélgetés legyen”.

A második időszak fontos eredményei és következtetései:

- A Covid-19 járvány miatt minden résztvevő jelentős egyéni, a családját, munkáját, közösségeit, egészségét és/vagy mentális jóllétét fenyegető kríziseken ment keresztül.
- Az online oktatásra való átállás elején a pedagógusok nagyobb hangsúlyt fektettek arra, hogy mit és hogyan **tanítsanak**, mint arra, hogy a diákok hogyan tudnának a leghatékonyabban online **tanulni**, és mik azok a formák, amik a legjobban támogathatnák az online tanulás hatékonyságát. Ennek hátterében az állhatott, hogy kezdetben jellemzően nem kaptak ehhez megfelelő segítséget, viszont el kellett kezdeniük a tanítást.
- A pedagógusok az online oktatásra abból a szempontból lehetőségként tekintettek, hogy használata révén jobban beleláthatnak a diákok életébe (pl. mennyire vannak bevonódva a szülők gyermekeik iskolai életébe, rendelkeznek-e a tanuláshoz szükséges feltételekkel).

Eredmények

- A pedagógusok végig törekedtek a diákok érzelmi szükségleteire való odafigyelésre, azonban az online oktatásra való átállás elején kevesebb figyelmet tudtak erre fordítani, míg ahogy hozzászoktak az online tanításhoz, egyre jobban fókuszáltak a gyerekek jóllétére, amely többségük számára kiemelt fontossággal bírt.
- A résztvevők együtt tudtak érezni a tanulókkal, felismerték azokat a szükségleteiket, félelmeiket és vágyaikat, amiket az iskolába való visszatérés válthat ki belőlük, mert ezek a félelmek a pedagógusokéhoz hasonlóak voltak.
- A pedagógusok jóllétének online oktatás alatti kétlépcsős fejlődése azt mutatta, hogy volt egy eltolódás a motiváció tekintetében. Több pedagógus, aki a járvány előtt kezdte elveszíteni a kapcsolatot a mindennapi munkával, úgy nyilatkozott, hogy az új tanítási módszerek megtanulása, és az, hogy megpróbálták a legtöbbet kihozni a helyzetből, visszatérítette őket egy útról, ami a kiégéshez vezethetett volna. Úgy érezték, hogy most lehetőségük adódott a fejlődésre, új és hasznos ismeretek elsajátítására. Néhányuk számára a gyerekektől és az iskolai élettől való fizikai távolság pihentető, feltöltő hatású volt, míg mások számára ez inkább stresszforrást jelentett.
- Az is erősítette a résztvevők motivációját, hogy úgy érezték, növekedhet a presztízsük és általános megbecsültségük azáltal, hogy a nem pedagógus szülők első kézből szerezhettek tapasztalatot arról, milyen szerepet játszik a pedagógus az egyes gyerekek, családok életében, és milyen szerepet játszik az oktatás a társadalom szövetében.
- Az alsós tanítók erős igényt fogalmaztak meg azzal kapcsolatban, hogy együttműködés alakuljon ki az alsós pedagógusok között, illetve a felsős kollégákkal is. Elmondták, hogy hiányzik nekik az érzelmi támogatás, az, hogy együtt legyenek, szabadon beszélgethessenek, valamint beleláthassanak egymás helyzetébe és problémáiba. Ennek ellenére, nem volt arra utaló jel, hogy ezt önmaguk számára megszervezték volna.
- A legtöbb felsős pedagógus úgy érezte, hogy kollégái támogatják, tudtak egymásra támaszkodni szakmai kérdésekben, és segítették egymást az érzelmileg nehéz szituációkban is.
- A résztvevők úgy vélték, hogy az igazgató és az iskola vezetése nem kommunikált megfelelően, nem adott semmilyen érdemi segítséget az online oktatásra való átállás legkaotikusabb első néhány hete alatt, és végig az érzelmi támogatás hiányát érezték.
- Az online alkalmakon résztvevők megfogalmazták, hogy szerettek játszani a foglalkozások virtuális terében is. Elmondták, hogy a Nyitott Kör által szervezett ezen alkalmak inspirálóak voltak számukra, egyrészt arra vonatkozóan, hogy milyen formában lehet levezetni egy online foglalkozást, másrészt a „bátorság” szempontjából is: „Hogy ezt meg lehet csinálni”.
- A bizalom szintje a részt vevő tanárok és a Nyitott Kör között nőtt, az egyik résztvevő így fogalmazott a visszajelzésében: „Jól érzitek, mire van szükségünk! Rátok bízom.”
- A második időszak végére a résztvevők a korábbi alkalmakhoz képest sokkal inkább bevonódtak a Nyitott Kör különféle tevékenységeibe, amely segítette az elmélyülést és az érzelmi bevonódást is.

3. időszak - Vissza a...?

3. IDŐSZAK – VISSZA A...?

2020. augusztus: „Tehetek dolgokért, nem vagyok teljesen tehetetlen.”

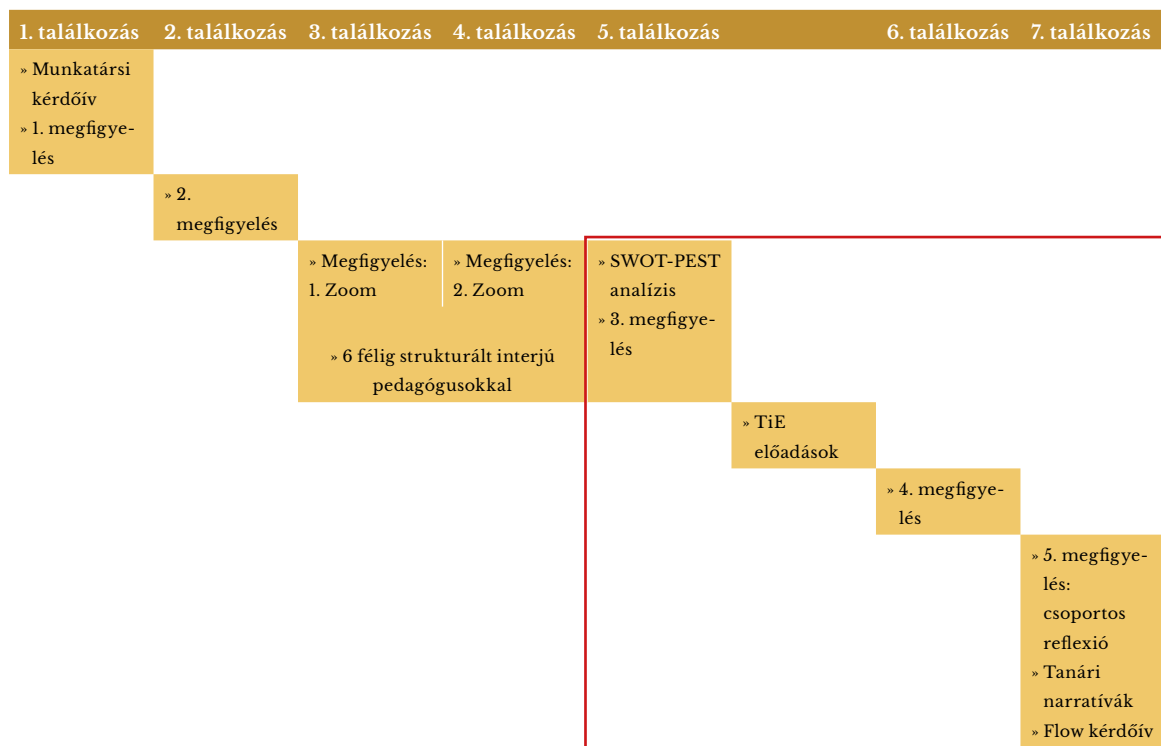
TiE előadások a diákokkal, 3 alkalom 3 különböző osztállyal:

„felszabadulhatok és bátrabb is leszek”

2020. október: „én szerintem ez a dráma maga,

hogyan ennyire mélyen átélted ezt az egészet”

2020. november: „Közösség lettünk.”



8. ábra: Gantt-diagram a harmadik időszakról

Változások a kutatásban

A Covid-19 első és második hulláma között, 2020 őszén lehetőség adódott arra, hogy a Nyitott Kör facilitátorai – a foglalkozássorozat befejezésére – ismét személyesen találkozhassanak a képzés résztvevőivel. A 3. időszak első foglalkozására az iskolában került sor, de a vírus második hullámának erősödése miatt az oktatási intézmények októberben ismét bezártak, ezért az utolsó két műhely a Nyitott Kör székhelyén került megszervezésre. A folyamatnak ezen a pontján a Nyitott Kör facilitátorai úgy érezték, hogy a bizalom köztük és a részt vevő tanárok között nagymértékben megnőtt, ami javította a közös munka minőségét, és megalapozta a SWOT-PEST elemzést, valamint a további együttműködést. A tanárok már ismerték a formákat, és így bátrabban bevonódtak a drámás és színházi nevelési tevékenységekbe. Emellett a facilitátorok már tudták azt is, hogy a résztvevők szívesen reflektálnak hosszan a zárókör során.

A facilitátorok ezért úgy tervezték meg a soron következő alkalmak tevékenységeit és az időbeosztást, hogy már a feladatok során mélyreható reflexióra legyen lehetőség.

A foglalkozássorozat előtti tervek szerint két Munkatársi kérdőív felvételére került volna sor: egyre a műhelysorozat megkezdése előtt, egyre pedig a folyamat végén. Azonban a világjárvány miatt úgy döntöttünk, hogy a második kérdőívet a szélsőséges helyzet és annak torzító hatásai miatt töröljük. Úgy gondoltuk, hogy ezen hatások következményeként nem tudtuk volna azonosítani, hogy mely tényezők hathattak erőteljesebben, és mik eredményezhették a különböző változásokat. Eredetileg ebben a szakaszban tanári narratívákat is felvettünk volna két témára összpontosítva: 1. Mit gondolnak a pedagógusok, a dráma és a színházi nevelési előadások milyen szerepet játszhatnak a tanulók jóllétében? 2. Hogyan látják a saját jóllétüket a tanulók jóllétével és a szervezet jóllétével összefüggésben? Ezt a kutatási eszközt az utolsó workshopra halasztottuk, mivel ekkorra az összes osztály részt vett a Nyitott Kör előadásain (egy osztály kivételével, az iskolából a tavaszi félévben, a járvány alatt elballagó 8. osztályosok). Azon pedagógusok számára, akik nem tudtak megfigyelőként részt venni a diákoknak szóló színházi nevelési előadásokon, a facilitátorok lehetőséget biztosítottak egy másik iskolában rögzített felvétel megtekintésére. Továbbá, reagálva arra, hogy a pedagógusok hasznosnak tartották a közös reflexiót, és ennek során mélyebb tartalmakat is megosztottak, a facilitátorok a kutatókkal összhangban úgy döntöttek, hogy a pedagógusok elbeszéléseit inkább szóbeli, mint írásbeli keretek között rögzítik. Végül, de nem utolsósorban a résztvevők terveinek elemzése elmaradt, mert nem készültek el. Ennek hátterében az állt, hogy a pedagógusok szkeptikusak voltak azzal kapcsolatban, hogy az igazgató hogyan fogadná ezeket a terveket, és nem akartak energiát és időt fektetni egy olyan tevékenységbe, aminek végeredménye érzésük szerint nem találna döntéshozói nyitottságra, és aminek nem lenne eredménye és/vagy következménye.

Viszontlátás – Szükségletek, félelmek és vágyak

Az online alkalmakat követő első személyes találkozó kezdeti momentumai meghatározóak voltak. A foglalkozás augusztus végén, a tanítási év megkezdése előtt zajlott, ezért csak a tanárok voltak az iskolában, készültek a következő hetekre, a munkatársakkal és a diákokkal való újbóli találkozásra. Érezhető volt az erősebb kötelék a Nyitott Kör foglalkozásvezetői és a pedagógusok között, a biztonságos és bizalommal teli légkör. A résztvevők örültek egymásnak, valamint a facilitátoroknak. A nyitókörben kifejezheték igényeiket, félelmeiket és vágyaikat, valamint véleményüket a biztonsági protokollról, amelyet alkalmazni kell a foglalkozások során (pl. maszk viselése). Mindez hozzá tett a bensőségebb környezet kialakításához.

A vírushelyzet miatt többeknek voltak félelmeik. Erőteljes bizonytalanságot éltek meg társadalmi szinten és az iskolában is a mindennapi élet működésével kapcsolatban: „Nem tudom, hogy fog működni. Ha iskola lesz és tömegközlekedés, akkor mindenki elkapja. A gyerekek nem fognak másfél méteres távolságot tartani. Nem fognak mindent lefertőtleníteni, maximum délután. Gyakorlatilag fizikai lehetetlenség ezt megállítani. Október-november felé újra be fog lobbanni az iskolába járás miatt, a hűvös idő miatt. Teljesen ismeretlen idő következik, senki nem tudja, mi fog következni”. A biztonsági intézkedésekkel, így a maszkviseléssel kapcsolatban aggodalmukat fogalmazták meg abból a szempontból, hogy nem tudják elképzelni, hogy hogyan tanítanak majd maszkban,

3. időszak - Vissza a...?

hogyan védhető ki a fertőzés, ha a diákok maszk nélkül, „egymás szájában ülnek”, és felvetették, hogy inkább kötelezővé kellene tenni bent is a maszkviselést, ahogy a tömegközlekedésen is az. Többek szerint „egységes álláspontra lenne szükség a maszkviselésben, vagy olyan alternatívát kitalálni, ami mindenkinek elfogadható”.

Az iskolák újranyitásával és esetleges jövőbeni bezárásával kapcsolatban is sok bizonytalanságot fogalmaznak meg. Maguk sem tudták, hogy melyik rossz: ha bezárják az iskolát, vagy az, ha nem. „Én sem tudom, hogy mit csináljak. (...) Ha nem járok be dolgozni, kirúgnak, ha bejárok, hazavihetem” a vírust a veszélyeztetett családtaghoz. A résztvevők úgy érezték, hogy „elég improvizatíván indul a félév, minden nap másra számítok”. A bizonytalanság érzése tehát továbbra is erősen jelen volt az életükben, amit a kommunikációhiány tovább növelt. „Végtelen bizonytalanságot érzek mindenben. Egy konkrét választ nem kapunk soha semmire. Úgyhogy nem tervezek előre.”

Az 1. időszak végére már megjelent az arra való reflektálás, hogy nem, vagy csak kevésbé tudják irányítani az életüket, a 2. szakaszban ez felerősödött, de ezúttal direkter és ironikusabban fogalmazták meg, hogy „vagyunk annyira rugalmasak, hogy bármit meg tudunk oldani”. Ezzel arra utaltak hogy az **események történnek velük, nem aktív cselekvői és alakítói a saját életüknek, hanem inkább elszenvedői a helyzeteknek olyan módon, hogy mindig készen kell állniuk arra a helyzetkezelési módra, megoldásra, amit az adott pillanatban, egyik napról a másikra elvárnak tőlük akár iskolai, akár társadalmi szinten.** (Ez megerősíti a Munkatársi kérdőívben állítottakat a jellemzően hatékonynak ítélt problémakezelésükre vonatkozóan.) Négy fő a helyzet elfogadására törekedett, mert úgy vélték, túlságosan a vírus és annak elkerülése vált a központi gondolattá, amely negatívan hat rájuk: „Ezzel meg kell tanulnunk együtt élni, (...) ne ez határozza meg a tudatunkat, mert akkor bele fogunk zakkanni. (...) Biztos ezt is túl fogjuk élni, de hogy minden gondolatunkat ez köti le, az nem normális, ebből ki kell magunkat rángatni. Én így döntöttem.”

A résztvevők jellemzően nagyon várták a „személyes, élő oktatást”. „A digitális távoktatást nem várom. A személyeset várom”, „Szülőként is az élő oktatást szeretném, a gyerekeimnek hiányzik a közösség”. A többség fontosnak tartotta, hogy kinyisson az iskola, szerintük az „élő tanítás” hatékonyabb, valamint a közösség miatt is jelentős a diákok számára, és ők maguk is várták a gyerekekkel való személyes munkát. A pozitív attitűd része volt egyes pedagógusoknál, hogy kellő fegyelmezettséggel és odafigyeléssel kivédhetőnek látták az újabb bezárást, de az új szakmai kihívások is növelték optimizmusukat (pl. az egyik résztvevő élete során először lett osztályfőnök). A pedagógusok azonban félelmeiket is megfogalmazták a diákokkal való újbóli találkozással kapcsolatban: „nyáron két [megnevezte a tábor típusát] tábort tartottam, jó volt, hogy újraszorgoljam a gyerekeket. De hosszú idő telt el nyár óta. (...) Nem érzem a feelinget”, másvalaki hozzátette: „nehezen tudok visszazokni a gyerekekhez, rég találkoztunk”. Voltak résztvevők, akik munkaszervezési módokon és módszereken gondolkodtak, „hogyan lehet alkalmazni, ami nekik [a diákoknak] is jó, meg van értelme. Próbálok ráhangolódni. Napról napra változnak a dolgok, és nehéz ezt összerendezni”.

A pedagógusok megfogalmazták, hogy az adminisztratív teendőkkel kapcsolatban is számos kérdés merül fel. Egy felvételi előtt álló osztályt tanító pedagógus megfogalmazta, hogy tart a beiskolázástól, és attól, hogy egyáltalán van-e forgatókönyv arra az esetre, ha újra bezárnának az intézmények. Az alsós diákok esetén nehézségként

felmerült az azzal kapcsolatos félelem is, hogy a felső tagozatos diákok már jelzik, ha rosszul érzik magukat, azonban az alsós diákokat a szülők akár reggel elláthatják lázcsillapítóval, és beküldhetik az iskolába. Ebben a gondolatban az alsós osztályfőnök a papírmunka mellett az arra való igényét is megfogalmazta, hogy „egymásban kell megbízzunk a szülővel”, hogy ne „kelljen kinyomozni, hogy mi baja” a gyerekeknek. A résztvevők a szülők felől azt a nyomást is érezték, hogy szeretnék a gyerekeiket iskolába küldeni, mert „nyáron azt tapasztaltam, hogy a szülőknek a legfontosabb, hogy beadja a gyerekét az iskolába, és ne lássa egész nap”. A pedagógusok a szülőkkel szemben gyakran bizalmatlanok voltak.

A gyerekek iskolai újrászocializációjának sikerességével kapcsolatban is megjelent a kétely: „lesz munkánk bőven a neveléssel. Akivel eddig is volt gondunk, az nem valószínű, hogy megváltozott volna, de a telefonra rákattantak, és hogy ilyen kis zombikat kapunk majd vissza. Nekem ez a legnagyobb félelmem. Meg, hogy van olyan gyerek, aki 3 hónap alatt megnézett minden mesét, és nem lehet azzal jutalmazni, hogy na, megnézünk valamit közösen”. Megfogalmazták, hogy újra meg kell tanítaniuk a diákoknak, hogy társaikhoz alkalmazkodniuk kell, a közösség együttműködésére van szükség, „tehát a csak ő van, az most megszűnik”.

SWOT-PEST: „Összeállt a kép”

A facilitátorok keretet és teret biztosítottak a résztvevőknek arra, hogy még mélyebben átgondolják szervezetük mindennapi működését. Emellett céljuk volt az is, hogy segítség a pedagógusokat a személyes tanításra, a tanulókra, kollégákra, vezetőségre, a következő tanévre való ráhangolódásban. A 3. időszak első foglalkozására az iskolában került sor. Szervezési nehézség volt, hogy az egyik facilitátor beteg lett, ezért nem vett részt a SWOT-PEST analízis felvételén. Ez nem okozott módszertani problémát, de felhívta a figyelmet a globális helyzetre, amelyet ekkor már elkerülhetetlenül figyelembe kellett venni a workshopsorozat témáira történő reflektálás során.

A SWOT-PEST⁶ adatok rögzítésének eljárása a következő volt:

1. A résztvevők két csoportot alkottak: az egyik csoport az iskola erősségein dolgozott, azokon a jellemzőkön, amikben „jók”, amikre büszkék, amikre építeni lehet. A másik csoport a gyengeségeken, azaz azokon a sajátosságokon, amikben változtatni, fejleszteni, javítani szeretnének, mert visszaveti őket. A feladatuk 1-1 poszter összeállítása volt, melyhez megkapták a szükséges eszközöket.
2. A csoportok témát cseréltek, és megnézték, hogy a másik csoport mit állított össze. Kiegészítették a másik összeállítását, reflektáltak rá, stb.
3. Közös, egészscsoportos megbeszélés.
4. Szünet
5. A résztvevők közösen, nagy csoportban megbeszélték, hogy milyen, az iskolát körülvevő külső lehetőségek vannak, amikre építhetnek az erősségek-gyengeségek mentén. Emellett számba vették azokat a veszélyeket, rizikótényezőket, amelyek fenyegethetik az intézményt.

⁶ A szervezet az ezzel kapcsolatos eredményekről kapott egy részletes bemutatást, jelen beszámolóban azonban csak ezek rövidebb összefoglalására van lehetőség.

3. időszak - Vissza a...?

6. A résztvevők 3 olyan problématerületet fogalmaztak meg, amivel szerintük leg hamarabb/leginkább foglalkozni kellene, mert fontos lenne, hogy azokon változást érjenek el.

Látszólag mindkét csoport tagjai lelkesen dolgoztak, a feladat során építő jellegű és élénk párbeszéd alakult ki, amely alól két fő kivonódása jelentett kivételt. Mindkét csoportban volt egy-egy résztvevő, aki nem vett részt tevékenyen a feladatmegoldásban. Összességében azonban a pedagógusok aktív és jó hangulatú vitát folytattak le.

Kirajolódtak olyan jellemző témák, amelyek szinte minden dimenzióban megjelennek, és úgy tűnt, érdemes lenne a pedagógusközösségnek aktívan foglalkoznia velük:

1. A kettészakadt iskola és a családiasság érzésének elengedése és átkeretezése, valamint új érzések beengedése.
2. A szülőkkel való együttműködés, kapcsolattartás, a tanár-szülő bizalom kérdése.
3. Az „információáramlás, információhiány és bizonytalanság” az iskola mindennapi működése során (nem kizárólag a Covid-19 kapcsán, hanem általánosságban is). A résztvevők elmondták, hogy munkájukat jelentősen megnehezítik az utolsó pillanatban bekövetkező változások/változtatások. Úgy érezték, hogy az iskola vezetése nem kommunikál feléjük szinte semmit, aminek következtében ők sem tudtak a gyerekek és a szülők felé koherensen kommunikálni. Ez pedig konfliktust szült a kollégákkal egymás között, valamint a tanulókkal és a szülőkkel is, továbbá belső feszültséget is megélték emiatt.
4. Több szempontból is előkerült emellett a feladatok és felelősök összekapcsolása, valamint a feladatok teljesítésének nyomon követése és ellenőrzése is. A résztvevők ezek diszfunkciója mögött szintén a vezetéssel kapcsolatos tényezőket láttak meghúzódní.

A résztvevők tehát alaposan megvizsgálták azokat a veszélyeket, külső korlátokat, amik már a fókuszált átgondolást megelőzően is átszótták a beszélgetést, azokra részletesen reflektáltak, és tudatosították őket. A fő problémák között elsősorban a tanárok alacsony társadalmi elismerését említették, ami a fizetésükben is megjelenik, illetve az erősen központosított rendszert, amely hatással volt munkájuk minden aspektusára. Főként a Tankerülettől érkező támogatás, az információ(áramlás), illetve a szükséges, a mindennapi működést és tanórai munkát nagyban nehezítő tárgyi felszerelés hiányát hangsúlyozták. Utóbbit azonban a pedagógusok maguk sem szerezhették be, ami miatt kontrollvesztettnek és tehetetlennek érezték magukat, és amire megoldást sem láttak. A továbbképzések teljesítése elvárt a tanári életpálya-modell keretében, azonban ezekhez anyagi támogatást nem kapnak a Tankerülettől, noha erősségeik közé sorolták, hogy igényük lenne önmaguk és tudásuk fejlesztésére, a tanulásra, ami a kiégés ellen is hatékony lehetne.

A résztvevők felsorolták az általuk ismert továbbképzési lehetőségeket, melyek között főként a könnyebben hozzáférhető és ismertebb pályázatok szerepeltek (pl. külföldi csereprogram diákokkal, szponzorok és támogatók keresése). Ezekről több esetben a gyengeségeik miatt „mondtak le”, és úgy érezték, hogy a pályázatok figyelése és kezelése komolyabb háttértudást igényelne, mint amivel ők rendelkeznek (pl. „a pályázat

figyelés az ma már egy szakma”). Annak ellenére, hogy a Nyitott Kör számos lépést tett a kezdetektől fogva annak érdekében, hogy tájékoztassa az intézményvezetőt és a pedagógusokat a programról, a résztvevők többsége csak a foglalkozáson tudatosította, hogy az adott foglalkozássorozat másfél éves programja is egy Európai Unió támogatás keretében történik, amihez az iskola partnerként csatlakozott. Ez újabb példa volt az információáramlás nehézségeire, és az igazgató és a tanárok közti kommunikációs problémákra. Ugyanakkor a saját tapasztalaton keresztüli bevonódás/tanulás erejét is jelezte az Erasmus+ támogatással kapcsolatos felismerés, még ha ez a vártnál később is tudott csak létrejönni.

A résztvevők erősségeik között tartották számon, hogy szép és nyugodt környezetben dolgozhatnak, barátságos hangulatú, hagyományokkal teli az iskola. A szülőktől érkező anyagi támogatást (szülői alapítvány) is nagyra értékelték. Külön kiemelték, hogy támogatást nem a Tankerülettől kapnak. A pedagógusok említették azt is, hogy számos tanuláson kívüli programot szerveznek a tanulóknak (színház, múzeum, kirándulások), és meg tudják számukra teremteni az érzelmi biztonságot is: „abszolút jól vannak, nincsen ez a kiközösítés, fizikai bántalmazás.” Ennek ellentmond, hogy a Zoom 2. foglalkozáson felmerült, hogy az egyik osztály azért fél visszamenni a jelenléti oktatásba, mert tart attól, hogy egy idősebb másik osztály szakálni fogja őket. A résztvevők büszkéek voltak a tanulók sikeres továbbtanulására, valamint a pedagógusok szakmai felkészültségére, a gazdag módszertanra, és egyöntetűen megfogalmazták a tanulásra való igényüket. Továbbá említészerűen megjelent a szakmai szabadság és a rugalmas vezetőség is.

Az erősségeik listaszerű felsorolását követően a gyengeségeiket egyenként bontották ki. Ezek egy-egy elemét közösen megvitatták, pontosították. Ugyanakkor maradtak is ellentmondások, pedig gyengeségeik feltárására és feldolgozására fordították a legtöbb időt. Ezek között a szülőkkal való kapcsolattartás is felmerült, melynek során kisebb vita alakult ki, amikor a kapcsolattartást kezdték el definiálni. Végül a kapcsolattartás formáira mint gyengeségre reflektáltak, amiben véleményük szerint közös álláspontra kell jutniuk. Néhányan úgy érezték, hogy „túlságosan kinyitjuk az ajtót, és aztán megőrülsz”, és megfogalmazták, hogy nem csak a kommunikációs csatornák és keretek követhetlensége jelent számukra gondot, hanem szándékuk sincs azok követésére. A formákon túl a kapcsolattartás időbeli kereteit is említették: „Van egy magánidőm és van egy munkaidőm”, mert a cseten keresztüli kapcsolattartás esetében az is felmerült, hogy „ha a szülőnek eszébe jut valami, azonnal ír, és elvárja, hogy én azonnal reagáljak”. A szakkörökkel kapcsolatban azt fogalmazták meg, hogy túl nagy óraszámiban tanítanak, így kapacitásproblémáik miatt még abban az esetben sem tudnának szakköröket tartani, ha nagyon szeretnének.

A gyengeségek között emellett az iskola általános hangulata is felmerült. Az egyik résztvevő vitatta, hogy az „általános hangulat” címkét a gyengeségekhez kellene sorolniuk, melyhez végül mindenki kapcsolódott. A beszélgetés végére „jól azonosítható kisebb problémákat” határoztak meg, ezzel jelezve, hogy az „általános hangulattal” nincs problémájuk. Az erősségeknél leírt „kettészakítottság-érzést” elemezték, és azt, hogy alsóban nem mindig jó a hangulat, amihez az egyik pedagógus hozzátette, hogy „szerintem felsőben nincs ilyen, felsőben jó a hangulat”. Az is kiderült, hogy azok a pedagógusok, akik az iskolabővítés után jöttek, nem érzékelték problémának a két külön épü-

3. időszak - Vissza a...?

letben való működést, és egy régebb óta itt dolgozó résztvevő is melléjük állt: „most kell kitalálnunk azt, hogy hogyan alakítsuk a helyzetet, hogyan építsük az új közösséget”. Az egyik alsó tagozaton tanító pedagógus erre úgy reflektált, hogy „Szerettem volna behozni ezt [a tréninget], alsóból nem jönnek, és ha igen, akkor sem párban”.

Az információáramlás, információhiány és bizonytalanság is a gyengeségek között jelent meg. A résztvevők úgy érezték, hogy „Nulla információt, semmilyen infót nem kapunk, mindent magunknak kell kitalálni, hogy hogy meg mint, és akkor jön az »ez nem tetszik, az nem tetszik, meg az nem tetszik«, de hogy mit csináljak helyette, de az nem... próbálsz egy másikat, arra is először »az sem jó«. Kösz. Tehát, ha rábízák, akkor miért van ledurrogva, hogy hogy próbálja megoldani saját kútforból?”. Megfogalmazták, hogy a feltételrendszer, a szabályok, az elvárások gyors és kiszámíthatatlan változása feszültséget szül a pedagógus és a szülő között is, és hiteltelenítheti a pedagógust is: „nyilván közröhej tárgya leszek, azért, mert kifelé is össze-vissza hol ezt, hol azt mondom”.

Továbbá a résztvevők úgy érezték, hogy szankciók nélkül eszköztelenek a gyerekekkel szemben: „Hiába fenyegethetem meg, nem tarthatom be a fenyegetésemet, és erre ő pillanatok alatt rájön, és csinál, amit akar”. A pedagógusok úgy érezték, hogy mindennek nincs otthon, a szülőkkel való szembesítés esetén következménye, és az ügyek nem kerülnek az igazgató elé. „Érzi ő [a diák] is, hogy »ügysem tudnak megfogni«. (...) most kap még egy beírást”. Ezen a ponton a résztvevők azt fogalmazták meg a szülőkkel kapcsolatban, hogy úgy érzik, nincs rájuk hatásuk (pl. bemennek az iskolába, telefonálnak az épületben): „hiába mondd nekik, úgyszincs senki, aki megállítsa”, mert tapasztalataik szerint a portásra „nem lehet számítani”, és ennek hiányában „Ki szól rá?”

További problémát jelentett mindemellett, hogy az intézményben nem voltak segítő szakemberek, akik pedig részmunkaidőben mégis az intézmény alkalmazásában álltak, azok ezzel az iskolával párhuzamosan máshol is működtek, és a résztvevők ezeknek számos hátrányát érzékelték. A technikai felszereltség és a helyhiány is jelentős problémát jelentett. A résztvevők úgy vélték, hogy a helyhiány miatt nehéz a diákokkal a csoportbontást megoldani, és „már most betelik az iskola”, pedig „csak jövőre kéne”. A technikai felszereltség – a korábban említett módon – összekapcsolódott a „veszélyekkel”, ahogy a honlap működésével kapcsolatban is megfogalmaztak problémákat. Említették, hogy nem kapnak rá engedélyt, hogy információt tegyenek fel a honlapra. Egyetértettek abban is, hogy a feladatok felelősökkel való összekapcsolását is kiemelten fontosnak tartanák: „Feladat – felelős – számonkérés – nincs”. A pedagógusok úgy érezték, hogy „Megbeszélünk valamit, de nem nevezzük meg, hogy XY, ez a te dolgod”. Ekkor külön kiemelték, hogy nincs pályázatfigyelő státusz, ami azt jelzi, hogy ez számukra egy olyan terület, amit hasznosnak gondolnak, és szeretnének tájékozottabbak lenni a pályázatokat illetően.

A SWOT-PEST elemzés végén a résztvevők „Bölcsökként” jártak körbe, így nézték meg az aznap létrehozott anyagokat. Ekkor – a feladat során megtapasztalva bölcsességüket – 3 olyan problématerületet azonosítottak és határoztak meg, amellyel véleményük szerint a lehető leghamarabb foglalkozniuk kellene az iskola diákjainak jólléte érdekében, illetve meglátásuk szerint ezek hozhatják leggyorsabban a sikert is.

A meghatározott problématerületek a következők voltak:

1. Szükséges lenne a feladatmegosztás protokolljának kialakítása, valamint az információáramlás fejlesztése.
2. A pedagógusok közösségének fejlesztése: erről úgy vélték, hogy egy részét ők maguk is meg tudnák csinálni.
3. Segítő szakemberek hiánya: elmondták, hogy szeretnének foglalkozni ezzel a problémával, azonban úgy érzik, hogy nincs kellő ráhatásuk, valójában ennek megoldása nem rajtuk múlik. A facilitátorok kérésére, miszerint gondolják át, hogy milyen alternatív módon tudnának ebben a helyzetben ők maguk megoldásokat találni, három résztvevő elkezdett közösen gondolkodni, és végül megoldási lehetőségként a kortárs mentorprogramot emelték be.

A problématerületek meghatározása után minden résztvevő az érdeklődésének és motivációjának megfelelően választhatott egy problémát, amellyel foglalkozni szeretett volna. A facilitátorok arra kérték őket, hogy írjanak egy – akár kezdetleges – tervet arra vonatkozóan, hogy hogyan szeretnének eredményeket elérni (célok, tevékenységek, feladatok, határidők, időtartam stb.), a kezdeti cselekvési periódust kicsit részletesebben kibontva. Ennek kapcsán megfogalmazták, hogy kérdésként merült fel bennük, milyen lesz a fogadtatása annak, ha egy tervvel állnak a vezetőség elé, és nem szeretnének időt és energiát szánni valamire, amivel utána nem történik semmi. Kihangsúlyozták, hogy esetükben nem az ötletek vagy a kreativitás hiányáról van szó, mivel „vannak ötleteink”, hanem – ellentétben azzal, amit a Munkatársi kérdőívben jeleztek – az igazgató fogékonyságának hiánya áll ennek hátterében, amit valós nehézségként éltek meg. A résztvevők elmondták, hogy javaslataikat és elképzeléseiket az igazgató jellemzően indoklás nélkül elutasítja, és megélésük szerint nem kérdezhetnek vissza arra, hogy miért nem támogatja azok megvalósítását/megvalósulását. Lelkesedésükre és motivációjukra destruktív hatást gyakorolt, hogy kezdeményezéseik rendre nem nyertek támogatást. A résztvevők egy fórumszínházias gyakorlat segítségével nézőpontot válthattak, és elkezdtek együttesen gondolkodni azon, hogy mi állhat ennek a hozzáállásnak a hátterében. Arra a következtetésre jutottak, hogy ez szervezeti nehézségekre is visszavezethető, mivel a helyettesítést tanárhiány miatt nem sikerült megoldani. Említették azt is, hogy még betegen is dolgozniuk kell, ami világvárvány idején különösen növeli a biztonság hiányának érzését.

A diákok jólléte

A 3. időszak elején a tanárok a „Szerep a falon” feladat keretében gondolkodtak a pedagógus iskolai szerepéről és helyzetéről a tanulók jóllétével összefüggésben, valamint arról, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanulók jóllétét. Mindezt külső hatások és belső jellemzők mentén tették, és komplexitásukban elemezték. A diákok jóllétéről elmondták, hogy az szerintük függ az iskolai terheléstől és sikerélménytől, a tanulási vágytól, a társas, baráti kapcsolatoktól, a társak elfogadásától, a pedagógusokkal való jó kapcsolattól, a családi háttértől és az optimális időbeosztástól. Mindenki egyetértett abban, hogy akkor érzi jól magát a tanuló az osztályban, az osztályközösségben, ha az „nyitott, megtartó, támogató, elfogadó”. A „jó szellemi szintű” jelentősége és relevanciája kapcsán ellentmondás alakult ki a résztvevők között. A résztvevők véleménye sze-

3. időszak - Vissza a...?

rint az az állítás, miszerint „az, ha valaki valamit tud, az egy érték. Tehát, hogy legyen tudásvágy gerjesztése a többiekben is”, vitathatóan tesz hozzá az osztályközösség jóllétéhez. A másik álláspont azt képviselte, hogy jobb, ha a tudás megszerzésére irányuló vágy jelen van, de ennek nem feltétlenül van jelentősége a közösség szempontjából, inkább az egyéni jóllét szempontjából bír nagyobb szereppel.

A tanulók jóllétének átgondolása ösztönzőleg hatott a résztvevőkre, a műhelysorozat tájékoztató pontjává vált, „a gyerek jólléte mint cél megfogalmazódott”. Tehát kijelenthető, hogy a pedagógusok jóllétére fókuszáló műhelysorozat 3. időszakának kezdetén a résztvevők a munkájuk egyértelmű céljaként tartották szem előtt a gyermek jóllétét, és reflektáltak arra, hogy ennek egyik kulcsa a saját jóllétük elősegítése. A 3. időszak végére a pedagógusok megfogalmazták azt is, hogy fontosnak tartják a tanulói bevonódást. Az egyik utolsó értékelő, reflektív feladat során egy résztvevő leült egy székre, és állított valamit, amihez a többiek, akik pár lépésnyire körülállták, azzal fejthették ki viszonyulásukat, hogy mennyire álltak közel hozzá (vagy maradtak a helyükön). Az egyik kolléga állítása az volt, hogy „A gyerekek bevonódása nagyon fontos”. A résztvevők egyet előre léptek, és azt mondták, hogy az állítással egyetértenek, de azt gondolják, hogy az ezzel kapcsolatos álláspontjuk nem változott, hiszen eddig is így vélekedtek.

Az összes osztályfőnök részt vett az osztályával egy színházi nevelési előadáson, vagy megtekinthette a felvételt, így az adott workshopen jelen lévő 6 tanár közül 4 tudott viszonyulni ahhoz, hogy a Nyitott Kör tevékenysége hogyan járult hozzá a diákok és az osztályok jóllétéhez. Mindenki arról számolt be, hogy a színházi nevelési előadások pozitív és meghatározó tapasztalattal szolgáltak a diákok számára mind egyénileg, mind csoportként: „amikor a nyolcadikosok jöttek vissza az iskolába [a Cyber előadásról], az egyik fiút megkérdeztem (...), hogy milyen volt. Rám nézett nagyon komolyan, amilyenek nagyon ritkán szoktam azt a fiút látni, és azt mondta, hogy Luca néni [álnév], ez nem jó volt, hanem hasznos. [nevettek] Tőle ez egy olyan mély gondolat volt, láttam, hogy valami... neki... bekúszott és motoszkál benne, és ennek örültem”. Egy másik résztvevő pedig elmondta, hogy „mi Emmával [álnév] még egy utómunkálatot végeztünk. (...) Ez így volt kerek. Mert azt írtam is, hogy hiányzott a lezárás”. **Tehát az utófoglalkozás az osztályfőnök és a drámatanár együttműködésében valósult meg, és azért, mert ők maguk szükségét érezték egy kiegészítő foglalkozásnak.**

A feldolgozó óra tartalmát tekintve a résztvevők arról számoltak be, hogy jó volt érzékelni azt, hogy a tanulók úgy vélik, van felelősségük a cyberbullying kialakulásában, de felelős szereplőként megnevezték a szülőket és a tanárokat is. A pedagógusok érzékelték az áldozathibáztató attitűdöt is, és fontosnak tartották, hogy erről nyíltan beszéljenek egymással, a diákokkal és a szülőkkel, illetve megmutassák nekik a saját álláspontjukat. Azt is fontosnak tartották, hogy a tanulók kimondták, az áldozatnak nehéz felvállalnia a helyzetet, szégyenérzet és büntudat kapcsolódik ahhoz, amit megélt. A pedagógusok számára azért is jelentett pozitív élményt a diákoknak szánt foglalkozás, mert így fontos témákról alakulhattak ki mély beszélgetések a diákokkal.

A résztvevők megvitatták, hogy a pedagógus milyen módon járulhat hozzá a diákok jóllétéhez, és egy színházi nevelési előadás hogyan hat a diákok és a tanárok jóllétére. A pedagógusok számára pozitív élmény volt, hogy „olyan dolgokkal foglalkozunk (...) ami őket foglalkoztatja, ami az ő világuk, szóval ez mindenképpen biztonságérzetet ad nekik szerintem (...) Én azt gondolom, hogy nekik ez jó, hogy mi ott vagyunk háttérnek,

ANYAGI
TÁMOGATOTTSÁG
Alapítvány → Szülők

- Tanórán kívüli programok
- Tanulók érzelmi biztonsága

E
R
Ő
S
S
É
G
E
K

Szép, nyugodt
környezet →

Barátságos
hangulat
+ hagyományok!



kirándulás / sport
GAZDAG MÓDSZERTAN

? CSALÁDIAS

- közösségi, családi programok
- szülő – tanár – diák



TANÁRI KÖZÖSSÉG

jó szakmai felkészültség → továbbtanulás



csoportbontás
szakmai szabadság

RUGALMAS VEZETŐSÉG / JÓINDULAT

G
Y
E
N
G
E
S
É
G
E
K

- kapcsolattartás a szülőkkel 50% / 50%
- szakkörök / időhiány – kapacitás probléma/ ✓
- iskola általános hangulata RÉGI?
- honlap működése ?
- szakmai továbbképzésekre való igény ✓
- kollégák közötti együttműködés ? – ALSÓ / FELSŐ

- technikai felszereltség ✓
- iskolai tantermek felszereltsége ✓
- nincsenek szankciók a kezünkben ✓

- INFORMÁCIÓ ÁRAMLÁS!!! / HIÁNY...
- BIZONYTALANSÁG

- FEJLESZTŐ PED. HIÁNYA
- PSZICHOLOGUS ?
- KÖNYVTÁR ?
- HELYHIÁNY új épület
- SZAKTANTERMEK – UDVAR

3. időszak - Vissza a...?

és hogy tudják, hogy próbálunk feldolgozni”. A TiE előadás révén feltárássra került az egyik osztály évekkkel ezelőtti bullying-ügye, és a pedagógus ekkor szembesült azzal, hogy egyes diákokban még mindig van nyoma az évekkkel ezelőtti esetnek, amelyhez továbbra is mindig erős érzelmek és sérelmek kapcsolódtak. Ezt észelve az osztályfőnök reagált a helyzetre, és a drámában kompetens kolléga bevonásával további tevékenységeket tervezett, amelyek az előadás hatását is mélyíthették, és a probléma kezelésében is segítséget jelenthettek.

Az iskola drámatanára megfogalmazta, hogy számára nagyon fontos és jó lehetőség volt, hogy minden osztály kapott színházi nevelési előadást. Jólesett neki, hogy az egyik osztályfőnök kollégája megkérte arra, csináljanak közösen egy feldolgozó órát. Azokkal a tanulókkal, akikkel volt drámaórája, mindig az előadás témájával foglalkozott az azt követően tanórákon. „Csak az van, hogy kevés”. Úgy vélte, az egy-egy színházi nevelési foglalkozással megtámogatott tanóra nagyobb hatást érhet el, mint az ő szűkebb, 45 perces időkeretben megtartott drámaórái. Szerinte a dráma természeténél fogva hosszú távú lehetőségeket rejt magában, és ha egy osztályt második osztálytól nyolcadikig végigkísérne egy olyan lehetőség, hogy minden félévben lehetőségük lenne egy előadáson való részvételre, „az olyan hosszú távú befektetés, hogy nagyon. (...) Egyedül ebben tehetetlennek érzem magam drámatanárként”. „Kifejezetten a bullyingra vagy a cyberbullyingra gondolok most”. A facilitátorok megerősítették azt, hogy ez nem a drámatanáról szól, hanem a műfajról, mert egyedül valóban sokkal nehezebb azt a hatást elérni, amit egy előadás kivált.

Egy osztályfőnök is kifejtette, hogy „közösség-összekovácsoló is talán, ha ez utána ki van vesézve” az adott foglalkozás és annak témája. Úgy vélte, rendkívül fontos és hasznos volt az is, hogy „kibillentették őket [a diákokat] a komfortzónájukból”. Egy kezdő osztályfőnök más pozitív aspektusát is megvilágította a dráma alkalmazásának: arra reflektált, hogy az előadás lehetőséget teremtett számára az egyén és a csoport mélyebb megismerésére. A drámatanárnak a foglalkozások hosszú távú hatásaként megnevezte, hogy amióta elindult az Erasmus+ pályázat és több mint egy éve érkeznek előadások az iskolába, az ő kapcsolata is sokkal jobb lett a diákokkal. Felmerült az is, hogy a szokásos keretből és szerepekből kilépve mélyült a kapcsolat, a bizalom pedig nőtt a diákok részéről a pedagógusok felé: a pedagógus „tanár meg felnőtt a diák számára, de azzal, hogy ilyen helyzetben voltunk rájuk kíváncsiak, mintha... nagyobb lenne a bizalom felénk. És hogy még jobb... még azokkal is, akiket úgy mondanánk, hogy... nem az, hogy rossz tanulók, de az, hogy ilyen nehezebb esetek, még jobb velük a kapcsolatom”.

A műhelysorozat utolsó foglalkozásán a résztvevők egy „Kiállítás” állítottak össze, egy-egy installációt hoztak létre a terem különböző pontjain. Három párban dolgoztak, három különböző perspektívából közelítették meg a témát. **Arra reflektáltak, hogy honnan hova jutottak el a közös gondolkodásban a három érintett főbb témában: tanárok jólléte, diákok jólléte, szervezet jólléte.** Ezt egy tárlatvezetés követte, melynek keretében bemutatták kiállításukat a többi résztvevőnek. A csoportokat/párokat érdeklődés és motiváció alapján alakították ki, és installációikhoz felhasználhatták a korábbi foglalkozásokon használt/ott létrehozott tárgyakat, poszttereket, dokumentumokat is. Ezeket, a „foglalkozások kézzelfogható eredményeit” időrendi sorrendben tették le

a facilitátorok körbe a teremben (ezek részletes listáját lásd a To Be – A Living Question: Guidebook for Drama & Education Practitioners 2021-es kiadványban, To Be Consortium, 2021a).

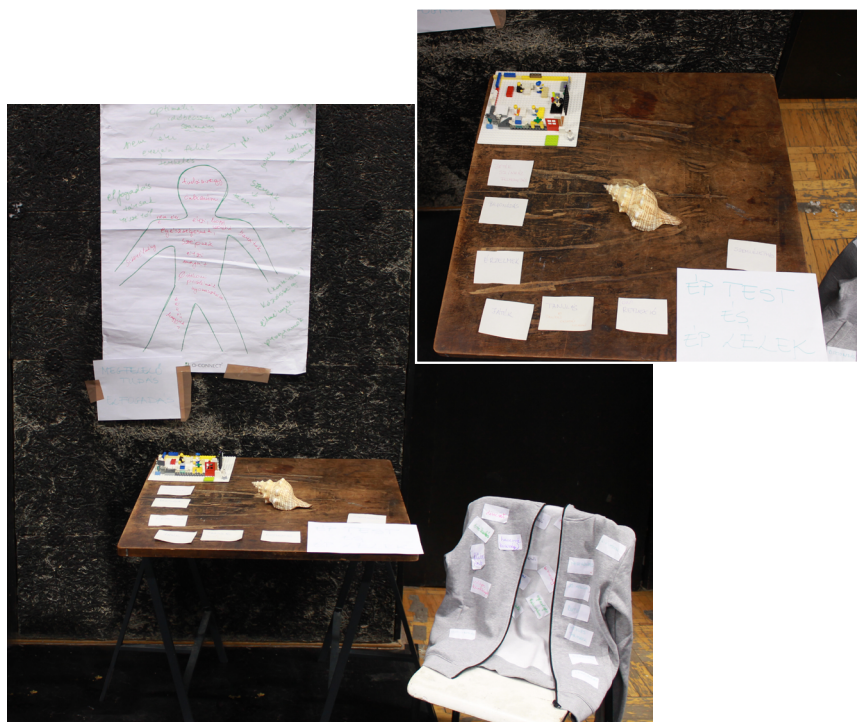
A három tematikus installáció a következő volt: 1. a tanárok jóllétének útja, 2. a tanulók jóllétének útja, 3. a szervezet jóllétének útja. A téma kiválasztása a résztvevők számára nehéz feladat volt. Volt, aki nevetve megjegyezte, hogy „én a szervezettel nem szeretnék foglalkozni”, amihez egy kollégája is csatlakozott: „hát azt én sem”. Az egyik facilitátor átvette a kezdeményezést, és így alakultak ki a párok.

A résztvevők három időszakot határoztak meg: a kezdeti állapotot, a középpontot és a végpontot. A kezdeti állapotban a tudás megszerzését állították szembe/párhuzamba az érzelmi szükségletek kielégítésével: „alapfelállás az, hogy a gyerekek az jó, ha megfelelő tudással tudnak elmenni az iskolából.... Ha megkapják a megfelelő tanítást és az elfogadást is”, azonban hozzátették, hogy „de ez kevés”. A megfelelő tudást a Lego-építmény jelképezte számukra. Frontális osztálymunkát láttak benne, és egy olyan helyet, ahol mindenki fegyelmезetten ül, azonban ezt kiegészítették azzal, hogy „ebbe próbálunk valami életet belevinni. Játék, színház, felfedezés” – utaltak egyúttal a Nyitott Kör mottójára is.

A kagylót középre a „kezdeti és a végpont közé” helyezték el, mely számukra azt szimbolizálta, hogy a **diákokra még jobban tudjanak figyelni: az igényeikre, szükségleteikre, és meghallják őket.** Ezt tartották a kiállításuk központi elemének. **Célként fogalmazták meg, hogy szeretnék őket minden tantárgy során jobban bevonni:** „A tudásuk is jobb lesz, ha ép testben ép lélekkel tudnak felnőni. Ne csak a tudásuk legyen, hanem viszonylag harmonikus emberként tudjanak továbblépni”. **Kimondták, hogy figyelni kell a tanulók érzelmeire. A játékot nagyon fontos elemnek tartották a tanulás mellett, és megfogalmazták, hogy „ezt magunkban időnként át kell vizsgálni, hogy vajon amit csinálunk, az az ő jóllétükhöz,... az hogy [járul hozzá]. És van, hogy szemléletváltásra van szükség adott esetben”.**

A másik, általuk kedvenc tárgynak nevezett elem egy pulóver volt („Szerep a falon”), ami a végpontot szimbolizálta. „Mi az, ami fontos egy diák számára?” – tették fel a kérdést maguknak és a csoportnak. **A páros bemutatás során addig csak hallgató tagja azt mondta, hogy „belehelyezkedhetünk mások helyzetébe, és jobban megértjük egymást. Ez ezt szimbolizálta... nekem”.** Kollégája hozzátette, hogy „gyakorlatilag ez a jóllét [pulóverre mutat]”. A bemutatást eddig főként passzívan hallgató tanár ezután felvette a pulóvert, és a foglalkozás végéig viselte azt. Úgy tűnt, hogy keresi azt a biztonságot, amit a „jóllét” pulóver képviselt számára. Ugyanez a résztvevő a teljes folyamat kezdetén elmondta, hogy a demotiváció, az üresség és a kiégés érzésével küzdött.

3. időszak - Vissza a...?



Installáció „A diákok jólléte a találkozások tükrében”

A pedagógusok jólléte

A „Kiállításon” a tanárok jóllétének bemutatását azzal kezdte az azt feldolgozó páros, hogy „a diákoknak csak akkor lehet jólléte, ha a tanárok is jóllétben vannak”. Azt a folyamatot mutatták be, amely során ők maguk közelebb jutottak a pedagógusok – azaz a saját – jóllétükről való tudatosabb gondolkodáshoz a workshopok során, illetve ahogyan az érzéseik, viszonyulásuk megváltozott a Nyitott Kör és a programsorozat felé az együtt töltött idő alatt. Ők is három időszakra osztották az eltelt időszakot: a kiindulópontot, a köztes időszakot és a végállapotot három különböző emotikonnal ábrázolták.

☹️ A prezentálók bemutatták, hogy a kezdeti időszakban az gondolták, „nagyon jó”, hogy az egyik kolléga beadta ezt a pályázatot, „csak hogy erről mi nem tudtunk semmit. Az első alkalom oda-vissza egy nagy meglepetés volt [a Nyitott Kör facilitátorai és a pedagógusok számára is], megtorpant az egész, »Ebből mi a fene lesz?«, mindenkiben volt valami rossz érzés. (...) Kiderült, hogy itt a vezetőség bevonásáról is szó lett volna, (...) nem tudtuk elképzelni, hogy lesz ebből bevonódás”.

😊 A következő időszak az „Alakulunk” címet kapta. „Sokan voltunk, kezdtük megérezni az ízet az egésznek”, azonban még nem volt teljesen világos számukra, mi történik. „A legörbülő száj itt már egyenes”. A karantén előtti alkalommal „betoltatok minket egy helyzetbe”, Szasza, a fiatal pedagógus történetébe, és „itt mindenki kicsit érintette vált”. A résztvevők azt is hasznos gyakorlatnak tartották, amikor az egyetemi órán a jó pedagógusról, illetve a pedagógus-metaforákról kellett gondolkodniuk. „Kezdték ilyen klasszá válni a dolog, és akkor beütött a karantén”. Elmondták, hogy az online foglalko-

zásokon a „mi lelkünkéről volt szó”, és mivel úgy gondolták, jellemzően rossz lelkiállapotban voltak, véleményük szerint a Zoom-foglalkozások sokat segítettek a helyzetükön: „Több időt töltöttünk együtt, és tudtunk beszélni egymással”, és „a lelki jóllétünkéről szólt ez a történet”. Hozzá tették, hogy ugyan jónak tartották az online foglalkozásokat, mégis „nagy úr maradt, 3-4 hónap kiesés” következett utána. Tisztázásra került, hogy a június 9. és augusztus 28. közötti időszak, a nyári szünet maradt ki, ekkor amiatt nem kommunikáltak a Nyitott Körrel. A facilitátorok számára – akik adottnak tekintették a pedagógusok számára a nyári szünetet – hasznos visszajelzés volt, hogy a résztvevők ezt egy hosszú időszaknak, kiesésnek, hiánynak élték meg.

😊 A tanárok megélése szerint a SWOT-PEST analízis alkalmával „állt össze az egész kép, akkor csúcsosodott ki az egész értelme”, hogy a diákok jólléte, a tanárok jólléte miért lényeges, hogyan kapcsolódik össze, és az egész iskola hogyan funkcionál. Ekkorra tudatosították, hogy „végig ez volt a középpontban”. **Az ezt követő alkalomra egy összefoglaló foglalkozásként tekintettek, amikor a dráma szempontjából is végignézték azt a folyamatot, ahogyan a Nyitott Kör gondolkodik a színházi nevelésről és a drámáról. Az erről való tanulás frissességet hozott a munkájukba, és ennek az egésznek a katarzisének tekintették az egyik résztvevő sírásig mélyülő megélését, érzelmi kitörését egy fórumszínházas munkaforma során. Ez egyfajta közösséggé kovácsolódást is jelentett számukra. Úgy gondolták, hogy gondolatébresztő játékokkal, munkaformákkal gyarapodtak, amikről „lehet még tovább agyalni”.**

A szervezet jólléte

Arról, hogy a részt vevő pedagógusok mit gondolnak a szervezet erősségeiről, gyengeségeiről, lehetőségeiről és veszélyeiről, már korábban írtunk. A „Kiállítás” keretében a két tárlatvezető bemutatta, **hogyan érzékelték a foglalkozássorozatot, különös tekintettel az iskola vezetésének jelenlétére.** Kiállítási terükben 10 széket helyeztek el körbe: „képzeljétek el, mintha öt különböző szobán mennénk át! Ezt illusztrálandó ötször átrendezzük a teret”, és ez az első „szoba”. A székeken elhelyezett lapokon A és F betűk jelölték az alsós és a felsős tanárokat. A vezetőség is megjelent, egy körön kívüli létrán egy piros kérdő- és kék felkiáltójellel szimbolizálva. A kezdeteknek azt a részét láttatták a résztvevőkkel, amikor még külső, általuk megfogalmazva: vezetői nyomásra „kötelezően sokan voltunk, alsósok és felsősök vegyesen”.

A tér átrendezésével a résztvevők beléptek a 2. terembe, ahol kevesebb szék volt, főleg az „A” jelölésűeket vették ki a tárlatvezetők, akik erre reflektálva azt mondták, hogy sem az igazgató, sem az iskola vezetőségéből nem volt ott senki, kevesebb kolléga volt jelen, elsősorban felső tagozatos tanárok vettek részt a foglalkozáson. Hamar átléptek a 3. szobába, ahol nem vettek ki székeket, viszont – szűkítve a kört – közelebb tolták azokat egymáshoz, és betettek egy széket a kör közepére. Bemutatták, ez azt szimbolizálja, hogy **„hogyan kerültünk – bár kevesen, mégis – közelebb egymáshoz”.** Megélésük szerint mélyebben engedték a kollégák látni és láttatni magukat, megfogalmazásuk szerint egyfajta megtartó hálót is képeztek egymás köré. A kör közepén lévő szék szimbolizálta a megszólaló tanárt, aki megnyilvánul, a többiek pedig közel kerülnek hozzá, ez a megtartó erő. Megerősödött a bizalom és a személyes gondoskodás a közösségben, csakúgy, mint az együttműködés. Nem kizárólag pedagógiai szakmai és tantárgyi szempontból mondható ez el, hanem érzelmi szempontból is egymás felé fordultak.

3. időszak - Vissza a...?

A 4. szoba volt az egyetlen, amelyiknek címet is adtak: „A cél”, és hozzátették, hogy „ami jó lenne, hogyha a vezetőséggel együtt is megélhetnénk ugyanezt”. A középen álló széket kitették a körbe, és a létrát (a vezetőség szimbólumát) betették a kör közepére, a körben 6 szék maradt, majd hirtelen észrevették, hogy a létra a kör közepén van. Reakciójukból arra lehetett következtetni, hogy az szándékuk ellenére maradt ott. Ekkor a létrát kitették a körbe a többi szék közé, és visszakerültek a korábban kitett székek is, jelképezve az egész tanári kart. Megfogalmazták, hogy „így... átmentünk az utolsó szobába”, „Ez a jövő. minden csoda megtörténhet... egyszer...”. A résztvevők számára nem volt világos, hogy mikor léptek át a következő szobába, átléptek-e egyáltalán, ezért az utolsó szobának nem számot adtak, hanem az általuk megfogalmazott „Ideális állapot” címet. Miután a páros befejezte a tárlatvezetést, az egyik pedagógus azt mondta, hogy „ez önmagáért beszél”.

Az utolsó workshop különböző reflektív tevékenységeinél és pillanataiban a résztvevők megfogalmazták, hogy jól érzik magukat ebben a közösségben („tudom, hogy jó helyen vagyok”), és hangsúlyozták, hogy „egyedül nem megy”, szükségük van kollégákra ahhoz, hogy sikeresen teljesítsenek, és elérjék a céljaikat. Az utolsó, értékelő jellegű, reflektív feladatok során az egyik pedagógus állítása az volt, hogy „Jobban figyelek a kollégáim érzelmi megnyilvánulásaira, [kihangsúlyozta] létére, létére, [majd nyomatékosítva kiegészítette] jóllétére... Adott pillanatban”. Hozzátették, hogy nagy szükségét érzik az ilyen tréningeknek, és igényük lenne arra, hogy „tantestületi szinten”, „mindenki ott legyen”, mert szerintük „ennek úgy lenne értelme”. „Jó közösség vagyunk. Még jobb[ak] lennénk, ha engednék”. Egy résztvevő újra kiemelte, hogy „szükség lenne az ilyen beszélgetésekre”, emellett megfogalmazták, hogy fontosnak tartanák, hogy ezt együtt éljék meg, hiszen elmondásuk szerint korábban ez egy kimagaslóan jó közösség volt, és most sem szeretnék hagyni, hogy „szétválasszák” őket.

A résztvevők annak ellenére, hogy közösségüket jónak tartották, szükségét érezték annak, hogy érzelmileg még jobban egymás felé forduljanak, és meghallgassák egymást. Fontossá vált számukra, hogy jobban megosszák a feladatokat és a felelősséget. Hangsúlyozták annak jelentőségét is, hogy hisznek abban, hogy az igazgató kulcsfiguraként a folyamat része, éppen ezért csalódottak voltak, amiért a vezetőség tagjai mégsem voltak jelen a foglalkozásokon. Szkeptikusak voltak azzal kapcsolatban, hogy az igazgató hogyan fogadná a SWOT-PEST-en azonosított 3 problématerület kezelésével kapcsolatos munka terveit, ami az egyik komoly oka volt annak, hogy a terveket végül nem készítették el. Az egyik csoport elmondta, hogy próbálkoztak az általuk vállalt problématerülettel kapcsolatban, azonban nem jártak sikerrel. Bemutatták az esetet, miszerint az intézményben egy pedagógus rendelkezett az általuk megnevezett és nélkülözhetetlennek tartott feladat elvégzéséhez szükséges végzettséggel és tudással. Ő felajánlotta, hogy szívesen ellátná az ehhez a szakterülethez tartozó feladatokat, mert a szakemberhiány azon a területen égető, és hatással van az egész intézményre. Elmondásuk szerint azonban az igazgató nem támogatta ezt a kezdeményezést. Elhárító válaszát azzal indokolta, hogy az iskola a szakemberhiány miatt „nem tudja megoldani, hogy kivegyék arra a pár órára a munkából” az érintett pedagógust, így tehát továbbra is megoldatlan maradt a probléma.

A résztvevők azt sem értették, miért hagyják felbomlani a közösségüket, és nem voltak egységesek és biztosak abban, hogy megosszák-e igényeiket és problémáikat a vezetőséggel, például az igazgatóval való együttműködés és partneri viszony iránti

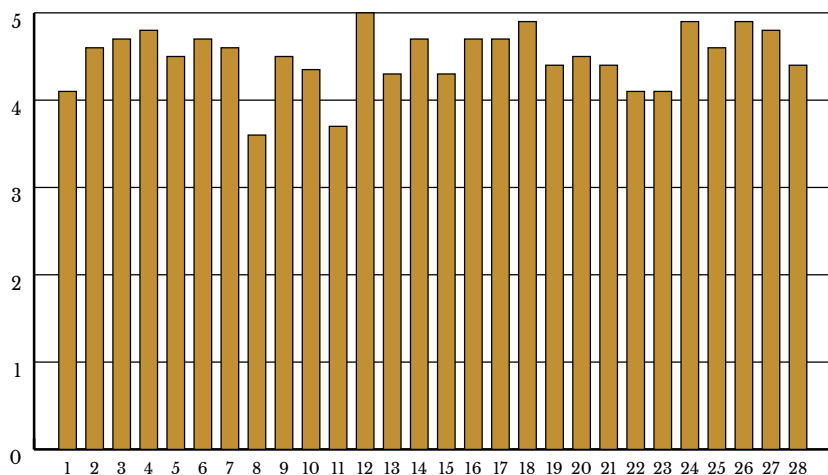
igényüket, az információáramlás szükségességét, valamint az olyan közösségépítő tréningekre való vágyukat, amely az egyéni és a csoport jóllétére összpontosít. Az egyik pedagógus összefoglalta, hogy „**nincsenek megfogalmazva közös célok, a szekér össze-vissza rohangál**”, ami azt mutatta, hogy szükségük volt a közös célok kitűzésére, amire a különböző közös gondolkodás és reflexió során többször is kitértek. De úgy érezték, hogy egyedül maradtak, sorra kommunikációs akadályok merülnek fel, és egyre nagyobb a szakadék a pedagógusok és az igazgató között, amely kapcsolatra úgy tekintettek, mint amit helyre akarnak állítani.

Végső következtetések: a pedagógusok összegző reflexiója a Nyitott Kör foglalkozássorozatra vonatkozóan

A kutatás célja az volt, hogy feltárja, a részt vevő tanárok a kitűzött célok és előzetesen meghatározott kompetenciák mentén mit gondolnak, a Nyitott Kör tanári jóllétre összpontosító műhelysorozata milyen hatással volt a közösségre. Kijelenthető, hogy az 5+2 alkalmas foglalkozássorozat során a pedagógusok tudatosabbá váltak a különböző iskolai szereplők jóllétéről való gondolkodással kapcsolatban, valamint abban, hogy miként szerveződnek ezek komplex rendszerbe. A tanárok első két workshopon, valamint a két Zoom-foglalkozáson előhívott érzései, gondolatai és tapasztalatai a 3. időszakra értek össze és váltak tanulási tapasztalattá, ekkor intenzívebb és tudatosabb tanulási folyamat következett be. A kutatás egyik célja annak feltárása volt, hogy a dráma és a színházi nevelés milyen szerepet játszott ebben a folyamatban.

Ehhez a fejezethez az adatokat a megfigyelésekből nyertük, illetve a Flow kérdőívből, ami egy 28 itemes mérőeszköz, amit öt jól interpretálható faktor alkot. A kérdőívet a Nyitott Kör 5+2 alkalmas foglalkozássorozatra adaptáltunk azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk, a résztvevők miként élték meg a közös munkát a következőkben felsorolt dimenziókban. Ezek a közös feladatmegoldáshoz kapcsolódó flow-élményre, valamint a motivációs és koordinációs (feladat- és kapcsolatfókusz) aspektusokra vonatkoztak: 1. Hatékonyság és összehangoltság a partnerrel (12 tétel); 2. Bevonódásélmény és koncentráció (5 tétel); 3. Motiváció és pozitív hatás a partnerre (3 tétel); 4. Motiváció és tanulás a személy számára (4 tétel); 5. Koordináció a partnerrel a tevékenység közben (4 tétel). A kérdőívet 10 fő töltötte ki, akik közül 3-an jelen voltak mind az 5 személyes foglalkozáson, 5 fő 4 alkalommal és 1 fő 3 alkalommal. Hét fő vett részt mindkét Zoom-foglalkozáson, 1 fő egy alkalommal volt jelen, illetve 1 fő nem vett részt egyik alkalmon sem.

3. időszak - Vissza a...?



9. ábra. A Flow kérdőív eredményei

Ahogy a 9. ábrán látható, a válaszadók általában pozitívan értékelték a műhelyekben végzett közös munkát, hiszen a válaszokat egy Likert-skálán 1 (Egyáltalán nem) és 5 (Teljes mértékben) között jelölhették, és jellemzően 3 feletti értéket jelöltek meg. A legmagasabb átlaggal rendelkező állítások (4,6-5) mind a kollégákkal folytatott együttműködésre, mind pedig a műhelyekből származó energiákra vonatkoztak. A pedagógusok ráhangolódtak egymásra, és úgy érezték, hogy a közösen végzett tevékenységek során kapcsolódni tudtak egymáshoz, illetve elfogadták egymás kompetenciáit. Azt jelezték, hogy támaszkodhattak egymásra, tanultak egymástól, és a jövőben is boldogan dolgoznának együtt. Megélésük szerint jól tudtak kommunikálni a tevékenységek során, úgy érezték, hogy „automatikusan együtt tudunk működni a csoporttal” (átlag: 4,4), valamint kijelentették, hogy a társaik jelenléte motiváltabbá tette őket. Azt azonban, hogy a többiek számára motiváló volt-e az ő jelenlétük, átlagosan 4 pontra értékelték, tehát azt gondolták, hogy csak „bizonyos fokig” voltak motiválóak kollégáik számára, miközben azt minden résztvevő érezte, hogy inspirálja őt a kollégája. Ez az ellentmondás összefüggésbe hozható az énhatékonsággal, amely a kérdőívek és a megfigyelések alapján ugyan úgy tűnik, hogy magas a résztvevők körében, de az is érzékelhető, hogy érdemes lenne tovább erősíteni.

Alacsony értéket kapott az az állítás is, miszerint csak a közös munkára koncentráltak (3,6-3,7), ami jelentheti azt is, hogy a feladat mellett egymásra is összpontosítottak. Ami a műhelyek hangulatát illeti, a résztvevők bizalmat éreztek, megfogalmazták, hogy az egyes foglalkozások végére energikusabbá váltak, mint ahogy azokra érkeztek, és érzésük szerint teljesen el tudtak lazulni. A legutolsó workshopon hangsúlyozták, hogy ez a tréning „szenzációsan jó dolog, nagyon-nagyon fontos a tantestületet így megerősíteni, kinyitni egymás felé”, és jó lenne, ha „kinyílna egy másik ajtó”, ha „közösen, az egész tanári kar” részt venne a rajta. A közösség fontosabbá vált a résztvevők számára, mint amennyire korábban volt, és az együttműködést hosszú távú megoldásnak tekintették.

A Nyitott Kör különböző dráma és színházi nevelési tevékenységein keresztül a résztvevők tapasztalatokat szerezhettek a problémamegoldás alternatív módjairól, arról, hogyan működik egy megbízható közösség, amelyben az egyének figyelnek egymásra, és figyelembe veszik egymás igényeit. Ez fogalmazódott meg a „Kiállítás” tevékenység során is, amikor a szervezet jóllétének alakulását bemutató páros megfogalmazta, hogyan kerültek közelebb egymáshoz, és kezdtek el egymás felé fordulni, illetve meghallgatni azt, akinek szüksége volt rá. Ennek egy végső bizonyítékeként ez az állítás a legutolsó foglalkozáson életre kelt, amikor egy kolléga – aki jelen volt az összes személyes találkozáskor és korábban drámapedagógiai képzést is elvégzett – azt mondta, hogy nagyon élvezte a workshopsorozatot, és sok inspirációt és megerősítést merített belőle. Elismerte, hogy a foglalkozássorozat kezdetéig már kommunikációs problémái voltak a diákokkal és a kollégákkal is, amelyekről tudta, hogy érzelmi hátterük van. Elmondta, hogy a vírus miatt „kicsit elindultam a burnout felé”. Tavaly elbalagott az osztálya, kevesebb volt a feladata, és emiatt, valamint a vírushelyzet adta korlátok miatt sem voltak szervezési feladatai, ami pedig saját bevallása szerint a lételeme. „**Most zuhanok lefele, vegyétek észre...** [nevetett], (...) ne küldjete be helyettesíteni... Tele van a hócipóm...” A résztvevők megbeszélték, hogy azért adtak neki helyettesítést, mert ő az, akinek kevés az órája, tehát teljesen objektív szempontok álltak a döntés hátterében. Mindannyian nevettek, és az érintett pedagógus hozzátette, hogy ezt az okot ő is ismerte, de „a burn még mindig ég, és ezért kiégek”, amit úgy zárt le, hogy „na jó, kész, magamról többet nem”. A többi kolléga azonnal melléállt, és érezte vele, hogy figyel rá és kíváncsi rá, de eddig nem vették észre, hogy ilyen nehéz helyzetben van, amit nagyon sajnáltak. Az egyik facilitátor jelezte, hogy nem könnyű erről jelzést adni a többiek felé, különösen akkor, ha még az érintett személy önmaga sem azonosította a problémát. Éppen ezért vélték úgy, hogy nagyon fontos és jó döntés volt ezt a kérdést ezen a ponton beemelni. Kimondásra került továbbá a szupervízió jelentősége is, és az elvárások tengerében az egyénben megfogalmazódó kérdés, hogy „kikészülhetek-e? Ér-e kikészülni?”.

A folyamat során a résztvevők egyre inkább hajlandóak és képesek voltak kifejezni a véleményüket és az igényeiket a kihívást jelentő szakmai helyzetekkel kapcsolatban, és a rendszerszintű problémákat a maguk összetettségükben különböző szempontokból megvizsgálni. Az intézményi SWOT-PEST reflexiójaként a facilitátorok feltették a kérdést: „Mit gondolnak a pedagógusok arról, mi a kapcsolat mindazok között, amelyeket itt feltérképeztek, és egy gyermek iskolai jólléte között?” A pedagógusok kijelentették, hogy az elemzés segítette őket a problématerületek azonosításában, valamint az azokkal kapcsolatos tudatosság növelésében. Továbbá segítette őket annak újragondolásában is, hogy hol állnak abban a komplex rendszerben, amelyben működnek, amelyet ők is működtetnek, amely tőlük függetlenül is működik, és amelynek célja a tanulók jóllétének elősegítése.

Több résztvevő szerint tettek egy nagy lépést előre, és „most tök jó lenne csinálni, ezzel kezdeni valamit”. Néhány pedagógus megfogalmazta, hogy azért érezték jól magukat a foglalkozás végén, mert rájöttek, hogy „tehetek dolgokért, nem vagyok teljesen tehetetlen”. Hozzá tették azonban, hogy „ehhez a tantestület 90%-a hiányzott”, viszont optimistán azzal zárták a gondolatsort, hogy „hátha ők is beszállnak a gondolkodásba”. Már a kezdőkörben is elhangzott, sajnálják, hogy nincsenek többen, mert számukra

3. időszak - Vissza a...?

ez egyfajta „fórum”, ahol egyáltalán egy „kicsit” megismerhetik egymást, közösen beszélgethetnek a problémáikról, nehézségeikről, és együtt, kreatívan gondolkodhatnak a lehetséges megoldásokról. A közösségen belüli szélesebb körű együttműködésre való igényük erősödött.

Továbbá megélésük szerint tudatosabban kezdték el használni a reflexiót. Ezt egyrészt a tanulókkal kapcsolatban, másrészt saját magukra vonatkozóan is érvényesnek találták. Úgy vélték, hogy szakmai ismereteket szereztek arról, miként kell dolgozni saját és környezetük jóllétén, illetve hogyan lehet meghatározni a problémás helyzetek megoldásának céljait. Az egyik résztvevő stratégiai szinten gondolkodva elmondta, hogy „a gyerek jólléte mint cél megfogalmazódott, (...) a módszertan megvan hozzá”, amivel a SWOT-PEST elemzésre mint módszerre utalt, és mondta, hogy „valamit már el tudunk kezdeni, hogy már jobb legyen a helyzet”. Véleménye szerint, ha egy kis létszámú csoport elkezd csinálni dolgokat, és esetleg több ilyen kis kezdeményezés történik, akkor ezek összeérhetnek. Saját bevallásuk szerint a tanulók jóllétéről összeállított lista szakmai tudás. Azaz reflektáltak arra, hogy a szakmai tudásuk is bővült, felismerték, hogy amikor a tanulók jóllétét tűzik ki célul, az a diákok jóllétének több dimenziójára is vonatkozik.

A kutatás azt is vizsgálta, hogy a résztvevők miként látják, tudják-e alkalmazni a drámát a mindennapi gyakorlatuk során azzal a céllal, hogy elősegítsék a tanulók részvételét és bevonódását. Az 5+2 alkalmas foglalkozássorozat alatt a résztvevők többször reflektáltak a dráma és a színházi nevelés céljaira, fontosságára, hatékonyságára és hatására. Ennek révén levonható az a következtetés, hogy a résztvevők a folyamat végére tudatosak lettek a megismert módszer pedagógiai folyamatokban felhasználható szerepével és jelentőségével kapcsolatban. Mégis fontos volt azt feltárni, mennyire érzik a gyakorlatban is hasznosíthatónak ezt a tudást. Az 5. alkalommal a dráma és a TiE előadás volt a középpontban, és a résztvevők megismerkedtek a Nyitott Kör témával kapcsolatos megközelítésével, valamint a módszer „konvencióival”, munkaformáival, továbbá kipróbálhatták magukat a különböző formákban, ha arra igényük volt. Megbeszéltek, hogyan tudnák bevinni a drámát a mindennapi gyakorlatukba, megpróbálták átgondolni, hogy melyek a „jól használható tárgyak”, és hogy ezeket hogyan tudnák használni az óráikon. A résztvevők a kompetenciáik és lehetőségeik megértésével és értelmezésével a színházzal és a játékkal a Nyitott Köröt azonosították. Úgy vélték, hogy nekik, pedagógusoknak a „zónákkal” kapcsolatos oszlopba soroltakkal, tehát a „tanulási-, pánik- és komfortzónával”, valamint a „bevonódással”, az „élménnyel”, az „érzelmeikkel”, a „szerződéskötéssel/kerettel”, az „out of box” lehetőségekkel és az „ingerrel [stimulussal]” lenne teendőjük a saját órai tevékenységük, iskolai feladataik kapcsán.

A foglalkozássorozat szempontjából meghatározó momentum volt, amikor a „fórum-színház” játék során az igazgatói szerepet játszó résztvevő érzelmei eluralkodtak rajta, és elsírta magát. Megfogalmazta, hogy számára ez „nehéz” szerep volt, mellyel nem értett egyet, nem esett jól neki a szerep eljátszása, amellyel kapcsolatban úgy érezte: „feszített belül”. A többiek elmondták, hogy ez nem látszott rajta. Ekkor a szerepet játszó résztvevő ki szeretett volna menni, de az egyik foglalkozásvezető elmondta: „én nem azt éltem meg, hogy gúnyoltál valakit. Hanem segítettel, hogy megértsük, mi ez a helyzet”. „Nem egy karikatúrát csináltunk, hanem próbáltunk valamihez közelebb kerülni”, és kollégái is megerősítették abban, hogy gúny nélkül mutatta be a valós problémákat. Fon-

Eredmények

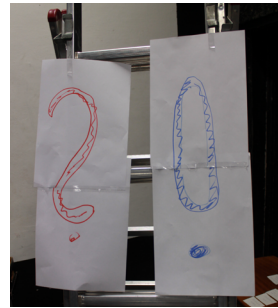
tos eredmény volt, hogy ekkor felé fordultak, megpróbálták megérteni a helyzetet és az érzéseit, és megpróbálták megnyugtatni őt. Pozitív visszajelzéseként elhangzott, hogy „zseniálisan átadtad, ami a valóság”. Ekkor egy másik résztvevő azt mondta: „ez szerintem fantasztikus”, hogy „benned egy ilyen katarziszt váltott ki, egy ilyen őszinte megnyilvánulást... én szerintem ez a dráma maga, hogy ennyire mélyen átélted ezt az egészet”. Megjegyezte viszont, hogy a jelenlegi oktatási rendszer kevésbé szolgálja ennek az alkalmazhatóságát, a rugalmasságot és a kreativitást, nem támogatja az erre való törekvést sem. Emiatt a résztvevőknek kell érvényes megoldási módokat találniuk, amihez jelentős segítséget jelenthetnek számukra az ilyen jellegű interdiszciplináris megközelítések és



*Alsó tagozaton
tanító tanárok*



*Felső tagozaton
tanító tanárok*



Vezetőség



1. szoba



2. szoba



3. szoba



4. szoba



Az ideális állapot

Installáció „A szervezet jólléte a találkozások tükrében”

3. időszak - Vissza a...?

együttműködések. Ekkor a pedagógusok olyan együttműködésekkel vázoltak fel, amiket más kollégáktól hallottak (például egy másik intézményben a tánctanár és a kémia tanár együttműködésének köszönhetően a diákok eltáncolták a kémiai kötések). A résztvevők szerint „a gyerekek sokkal jobban éreznék, hogy ez egy baromi jó dolog”. Felmerült ugyanakkor, hogy előfordult már, hogy a diákok ilyen esetben kissé számonkérően jelezték, hogy nem az adott tárgyhoz tartozik egy-egy ilyen próbálkozás.

Egy kérdés vonatkozott a Flow kérdőívben és egy a záró foglalkozás feladatai során az új módszerek elsajátítására, illetve azok gyakorlati alkalmazására. Ezek alapján az a következtetés vonható le, hogy bizonyos mértékben a résztvevők úgy érezték, tudnák alkalmazni az egyes konvenciókat, munkaformákat. Az egyik pedagógus elmondta, szerinte a szakterületén belül bárhol alkalmazható ez a módszer, amire vonatkozóan a foglalkozáson számos új ötlet merült fel benne. Azonban hozzátette, hogy azokat kimerültsége miatt nem tudta abban az adott pillanatban megfogalmazni és felvázolni a többieknek. Emellett úgy érezte, mindehhez időre lenne szüksége, ugyanis a foglalkozás végén már „rendezetlenek” voltak a gondolatai, és mindez akkor fog benne „üledni, ha eltelik egy kis idő”, és „csend lesz” körülötte. **Elmondta, hogy folyamatosan keresi a kapcsolódást, mert „tőlem távol áll” ez a módszer, és azt is említette, hogy ezt drámatanár kollégája tudta hozzá közelebb hozni. Úgy érezte, hogy nagyon foglalkoztatja őt ez a téma, az, hogy az átlényegülés miként segítheti a tanítást. A drámatanár szerepe tehát érezhetően fontosabbá vált az iskolában a Nyitott Kör foglalkozás-sorozatának hatására.**

Az egyik újonnan kinevezett osztályfőnök, a pályája elején lévő résztvevő elmondta, hogy szeretné a tanóráin használni az itt tanult technikákat, de egyelőre félt, hogy jól tudná-e alkalmazni. Ekkor a facilitátorok megsegítették őt azzal kapcsolatban, hogy hogyan tudná azokat a gyakorlatban is használni. Egy tapasztaltabb pedagógus, aki jelezte, hogy a világválság miatt a kiegészítő határához érkezett, így reflektált a foglalkozás-sorozatra: „kicsit színesedett a palettám, másként tudok viszonyulni kicsit magamhoz és másokhoz”, „a többieket is jobban meg tudtam ismerni”, „bizonyos dolgokat árnyaltabban látok, mint eddig”. Ezután hozzátette, úgy érezte, hogy a dráma szempontjából is „rengeteg újat” kapott, nagyon inspirálóan hatott rá a foglalkozás, és ajánlja kollégáinak, hogy vegyenek részt drámás képzésen is, mert az ő pályájára jelentős hatást gyakorolt volna, ha korábban találkozott volna a Nyitott Körrel.

A Zoom-foglalkozásokat a Nyitott Kör a résztvevők igényei alapján szervezte meg, ami egyrészt nyitottságot mutatott mindkét fél részéről és felé, ami a foglalkozások légkörének javításával együtt növelte a bizalmat a Nyitott Kör és a tanárok között, továbbá segítette a résztvevőket abban is, hogy jobban ráhangolódjanak a következő tanév előkészítésére. A pedagógusok azt is megfogalmazták, hogy a kijárási korlátozás utáni első foglalkozás, a „Szerep a falon” és a „SWOT-PEST” elemzés időben jókor volt elhelyezve, mert nagyon hasznosnak találták a tanévkezdéshez. Többen említették, hogy a foglalkozás segített nekik a tanév mellett ráhangolódni a gyerekekre is. Egy ilyen hosszú kihagyás után ez értelemszerűen a pedagógusok számára is nehéz helyzet volt, ahogy az a 2. Zoom-foglalkozás alatt is elhangzott: „szorongtam ettől a naptól, köszönöm nektek, hogy át tudtam kapcsolni, jobban rá tudtam hangolódni az iskolára”.

Eredmények

Ez volt az az alkalom, amikor az egyik pedagógus megfogalmazta, hogy úgy érzi, „összeállt a kép” a foglalkozássorozat céljával kapcsolatban, noha – véleménye szerint – kicsit későn: „végre megértettem, hogy mit is csinálunk itt”.

Ami a műhelyek felépítésében bekövetkezett változásokat illeti, több kényszerű döntés ideálisnak és előnyösebbnek bizonyult. Az első és második workshopon a drámán keresztül tanultak magukról és egymásról, és ez a tudás összegződött kicsit későn. Ha – az eredeti tervek szerint – 3-4 héttel a második workshop után lett volna az arra való reflexió és a SWOT-PEST analízis, akkor sokkal gyorsabban összeállhatott volna a kép a résztvevők számára. De a kijárási korlátozás alatt – a foglalkozásvezetők szerint – a világvárvány okozta krízishelyzetben nem lehetett volna rá érdemben reflektálni. Augusztus végén, a 3. műhelyen pedig automatikusan összeállt a résztvevők számára a téma. Tehát a dráma működött, és a Nyitott Kör abban megerősödött, hogy pár héttel egy dráma és TiE előadás után szükséges egy reflektív alkalomra is sort keríteni, amikor a pedagógusok levonhatják maguk számára a tanulási tapasztalatokat és következtetéseket.

A Nyitott Kör által szervezett műhelysorozatra vonatkozóan általános reflexióként a résztvevők azt fogalmazták meg, hogy az iskola miatt általában fáradtan érkeztek, de a foglalkozásokon feltöltődtek, valamint lelkesek lettek az „új módszer megtanulása” miatt, és jellemzően jól érzik magukat, amikor a végén elvihetik magukkal, amit itt tanultak. Úgy érezték, nagy szükségük van és lenne ilyen típusú szakmai képzésekre, mert eddig olyan továbbképzéseken vettek részt, amelyeket legtöbbször „frontálisan irányítottak”. Többen örömeiket fejezték ki, hogy részt vehettek a foglalkozássorozaton, ahogy az egyik résztvevő fogalmazott: „**sok pozitív élménnyel gazdagodtam és tapasztalattal is, remélem**”, „**sokat töltökeztünk, sokat tanultunk**”. Ezt követően hozzátette, hogy „**nincs meg a jövőkép, nem tesszük az útjára, ... kicsit szkeptikus vagyok... ez nem kritikaként hangzik el, nem rajtatok múlik**”, és kijelentette, hogy most már ők jönnek, rajtuk a sor, hogy folytassák a munkát.

DISZKUSSZIÓ

A Nyitott Kör színházi nevelési programsorozata a pedagógusok jóllétére hatással volt, amelyre a résztvevők és a foglalkozásvezetők együtt reflektáltak. A kritikai reflexió következményeként többek között azt tudatosították, hogy egyéni – korábban magánproblémának tartott – nehézségeiket érdemes a közösség elé tárni (Purcell, 2009). Emellett sorra vették, hogy milyen változásokon és fejlődéseken mentek keresztül a foglalkozásokon, valamint a dráma szerepét és alkalmazhatóságát is megismerhették. Kutatási kérdéseinkre tehát a résztvevők szerint is választ kaptunk, hiszen a foglalkozáson részt vevő pedagógusok jóllétének több komponensét feltártuk: a résztvevők előtérbe helyezték a bizalom alakulását, valamint annak hiányát, megfogalmazták az együttműködés erősödésének igényét, rávilágítottak arra, hogy a problémákat artikulálniuk kell, amelyeket együttes fellépéssel hatékonyan megfogalmazhatnak és megoldhatnak. A foglalkozások rávilágítottak arra, hogy énhatékonyságukkal dolgozniuk kell, fontos számukra a kompetencia érzése, az elismerésre való igényük magas, és jóllétükhöz elengedhetetlen, hogy a tanításban alkalmazható új készségeket sajátítsanak el, illetve eddig nem ismert és/vagy alkalmazott eszközöket, módszereket építsenek be az eszköztárukba.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok számára a pedagógusszakma identitásuk része (Vámos és mtsai, 2020), a színházi nevelési és drámás feladatok révén tudatosíthatók és megfogalmazhatók szakmájukkal és a szervezet tagjaival, működésmódjukkal kapcsolatos attitűdjüket és érzéseiket. A résztvevők a foglalkozás során kifejtették, hogy szerintük a jó tanár óv, odafigyel, kedves, dicsér és szereti a diákokat. A pedagógus szerepére reflektálva megfogalmazták, hogy céljuk a diákok tanítása, tanulásban való segítése, az érdeklődés, a tudás iránti igény felkeltése és a motiváció fenntartása. Továbbá elmondták, hogy számukra a diákok a legfontosabbak, és úgy gondolták, hogy diákjaik jellemzően érzelmi biztonságban vannak az intézményben. A foglalkozássorozat végére tudatosították, hogy a diákok és a saját jóllétük összefügg, hiszen a diákok jóllétének az ő jóllétük is kulcsa (N. Kollár & Szabó, 2004). A pedagógusok törekedtek arra, hogy mély és bizalmi kapcsolatot építsenek ki a tanulókkal (Dóczi-Vámos, 2016a, b), hiszen a megfelelő kapcsolat az ő életükben is nagy jelentőséggel bír (Fehérvári, 2016).

Felmerültek azonban a diákok motivációjának fenntartásával kapcsolatos nehézségek is, amely meglátásuk szerint a kiegészben is meghatározó szereppel bír, hiszen a tanulói motiváció szerepe a pedagógus motivációjával párhuzamban álló összetevő. A résztvevők a pálya nehézségei kapcsán megfogalmazták, hogy a hagyományos eszközökkel szemben az ingergazdag digitális eszközök térnyerése mellett nehéz felkelteni és fenntartani a diákok figyelmét. Úgy érezték, hogy az online világgal való versenyzés elengedhetetlen, ugyanakkor azzal kapcsolatosan jellemzően kevésbé voltak tájékozottak, a digitális munkaformákat alig ismerték (Czirfusz és mtsai, 2020). Ezzel kapcsolatban a foglalkozások és az interjú során is megfogalmazták előbb a tartózkodásukat, az online oktatást követően pedig inkább a fejlődési lehetőségeket és a motiváció visszanyerését.

A részt vevő pedagógusok a Nyitott Kör révén közelebb kerülhettek diákjaikhoz, amikor a diákoknak készült előadások kapcsán mély beszélgetéseket folytathattak velük a témáról. Ezáltal egyrészt mélyülhetett a kapcsolatuk, másrészt a pedagógusok láthatták

saját, a diákok jóllétében játszott szerepüket is. Emellett ezek a foglalkozások hozzájárultak ahhoz is, hogy a diákokat egyénként és csoportban való működésük során is új, nem szokványos helyzetben lássák és ismerjék meg, a diákok pedig a felnőttek előtt játsz(hass)anak el olyan jeleneteket, amik jellemzően előlük rejtve történnek (Szitó, 2004).

A résztvevők munkájukat fontosnak tartották, hiszen tudatában voltak annak, hogy hatással vannak mások életére, noha gyakran megfogalmazták, hogy érzékelésük szerint alacsony a pedagógusok társadalmi megbecsültsége. Munkájukkal jellemzően elégedettek voltak, ugyanakkor a foglalkozás során beszámoltak arról is, hogy a magas óraszám és egyéb teendők (pl. termék díszítése, adminisztráció és ügyintézés) miatt kifejezetten leterheltek. Emellett a pedagógusok munkája jelentős stresszel is jár (Mihálka & Pikó, 2018; Johnson és mtsai, 2005). A résztvevők már a 2019/2020-as tanév első félévének végén tartott, első foglalkozáson megfogalmazták, hogy kimerültek, „robotpilóta üzemmódban” dolgoznak, amelyen jellemzően a hosszabb szünetek segítenek, ugyanakkor látták munkájuk pozitív aspektusait is. A szünetek mellett saját magánéletük bizonyult jelentős protektív tényezőnek, hiszen a munka is hat családjukra, ahogy az otthoni események, állapotok és kapcsolatok is a munkájukra. A foglalkozás-vezetők a résztvevők problémái és nehézségei mentén egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a kiegészítő feladatok megtervezésére.

A foglalkozások során a pedagógusok a kiegészítő kapcsolatosan egyre inkább ráismertek saját helyzetükre, érintettségükre és állapotukra. Az egyes drámás szakaszok (pl. Szasza, a fiatalabb tanár története) kapcsán felerősödött az elvárások komplexitásának érzete (pl. úgy vélték, pszichológusként is helyt kell állniuk), és az azoknak való megfelelésre törekvés. Jelentős és kimerítő problémaként határozták meg a kiegészítő közeli állapot érzését is, amelyhez a társadalmi és szülői megbecsültség hiánya is hozzájárul (Ádám, 2020; Kricsfalussy, 2020).

Az egyes drámás feladatok során (pl. amikor kicscsoportos állóképekben bemutatták, szerintük milyenek látják a szülők a pedagógusokat) feltárássra került, hogy a szülők magas elvárásainak való megfelelés lehetetlennek tűnik. Ezt azzal támasztották alá, hogy megélésük szerint a szülők gyermekeiket tökéletesnek látják, így a segítőszándékú, építő jellegű kritika megfogalmazásának a pedagógusra nézve negatív következménye van. Ennek oka a résztvevők szerint, hogy az iskolavezetés és a tankerület is jellemzően a szülők pártját fogja. Ebből kifolyólag jellemzően kiszolgáltatottnak érezték magukat, és bizonyos mértékben szerepet is játszottak a szülők előtt, ahogy azt a szakmájukat más szakmákkal összevetve a színészet kapcsán elmondták.

A résztvevők ugyanakkor úgy vélték, hogy szerencsések, amiért olyan családok járatták intézményükbe gyermekeiket, ahol a tanulás fontos és értéket képvisel. Elmondták, megélésük szerint a szülők jellemzően támogatják a pedagógusok munkáját, ahogy az iskolán kívüli programok finanszírozásával, anyagi támogatásukkal is jelentős segítséget nyújtanak. Minden nehézségével együtt, a résztvevők szerint a szülő-tanár-diák együttműködés jól működik. Véleményük szerint jellemzően a szülők is aktívan bevonódnak az iskola életébe, valamint hangsúlyos szerepet tulajdonítottak a szülőkkel és diákokkal való bizalmi kapcsolatnak is, különösen a világjárvány idején.

A Covid-világjárvány első hulláma alatt a résztvevők úgy érezték, hogy szerepük más megvilágításba került és kerülhet hosszú távon: társadalmi és szülői megbecsültséget érhetnek el. Úgy vélték, azáltal, hogy számos szülő az otthoni tanulás alatt szem-

besült gyermeke valódi – a véltnél gyengébb – képességeivel, illetve magának a szakmának a nehézségeibe is – legalábbis a gyerekekkel kapcsolatos aspektus egy részébe – betekintést nyerhettek (vö. Lannert & Szekszárdi, 2015). Ebben az időszakban is érvényesült az elvárások azon ellentmondásossága, amit a korábbi foglalkozásokon megfogalmaztak: a szülők eltérő igényeinek való megfelelést lehetetlennek érezték az online oktatásra való átállás során is, azonban ekkor jelentősen több pozitív visszajelzést, köszönetet és ilyenformán elismerést kaptak, mint amit a hétköznapi munkájuk során tapasztaltak.

Az online oktatásra való átállás során a Zoom-foglalkozásokon és az interjúkban a pedagógusok megfogalmazták, hogy a világjárvány kitérősekor fellépő kezdeti nehézségeken túllépve igyekeztek megfelelően rugalmasan és empatikusan igazodni a diákok, valamint azok családjainak komplex igényeihez és elvárásaihoz (lásd pl. N. Tóth, 2015; Rapos és mtsai, 2011; Wolfe & McCarthy, 2020; Piccolo és mtsai, 2020). Igyekeztek megtalálni a tehermentesítés és az otthoni oktatás legjobb módját (Wolfe & McCarthy, 2020; Piccolo és mtsai, 2020), miközben próbáltak a foglalkozásokon bemutatott több szerepükben is helyt állni. Ezek közé tartozott, hogy igyekeztek a szülőket lelkiileg támogatni, ha elvesztették a munkahelyüket, továbbá figyelmet fordítani általánosságban a családok lelki egészségére, valamint arra, hogy hogyan élik meg a világjárvány okozta beszűkülést, rendelkeznek-e az otthontanuláshoz szükséges tárgyi eszközökkel stb. (Mahaffey & Kinard, 2020).

Az, ahogyan a pedagógusok az online oktatás során megpróbálták a diákokat segíteni a krízishelyzet feldolgozásában (pl. nyitókör az óra elején, jóllétükre fókuszáló feladatok), hasonlóságot mutatott a Nyitott Kör által felépített foglalkozásokkal. Emellett a Flow kérdőív eredményei is igazolták, hogy a foglalkozások során új fogásokat lestek el a résztvevők a facilitátoroktól. A szülőkkal való folyamatos együttműködés – különösen a világjárvány idején – elengedhetetlen a pedagógusok munkája során (Bakos, 2015), miközben ez gyakran terhet is jelent számukra (Lannert & Szekszárdi, 2015). A szülők és szerepük azonban nem kizárólag ebben a formában jelentek meg, hanem a pedagógusok pszichés jóllétéhez is hozzájárultak, amikor segítő fellépéssel támogatták a pedagógusokat, vagy megköszönték fokozott erőfeszítéseiket.

A szülőktől és diákoktól érkező pozitív visszajelzéseket a kiegészítés elkerüléséhez fontos komponensnek tartották, azonban több szakaszban (pl. Szasza története, féltve őrzött tárgyainak doboza) is kiemelték más tényezők szerepét is: a folyamatos szakmai kihívásoknak való megfelelés igényét, a fejlődés lehetőségét, valamint azt, hogy munkájukat eredményesnek érezhessék (Kun & Szabó, 2017). A munkával való elégedettség jóllétük egyik leglényegesebb eleme (Hajdu & Hajdu, 2011), a munka okozta boldogság egyik aspektusa a flow, amit például azzal kapcsolatban fogalmaztak meg a pedagógusok a Zoom-foglalkozások és az interjúk során, amikor a Covid-világjárvány miatt online oktatásra kellett átállniuk, melyet kezdetben – az online és digitális módszerekben való járatlanságuk miatt – igen jelentős szakmai kihívásként éltek meg, miközben a privát szférájukban is komplex nehézségekkel kellett szembenézniük. Azonban új számítógépes programokat és felületeket megismerve, a szülőktől pozitív visszajelzéseket kapva megélték szakmai kompetenciájukat, és ez a kihívás megfelelően illeszkedett a képességeikhez is (Csíkszentmihályi, 2007; Holecz & Molnár, 2014; Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 2011).

A világvárvány hatására tehát a pedagógusok hirtelen belekényszerültek az online oktatásba, kötelezővé vált a digitális eszközök használata, és ezzel kapcsolatban gyorsan és sok új információra, tudásra kellett szert tenniük (Hulon és mtsai, 2020; Czirfusz és mtsai, 2020). Megfogalmazták, hogy nélkülözhetetlenné vált az ezekkel kapcsolatos továbbképzésen való részvétel (lásd pl. Horváth és mtsai, 2020; Kopp, 2016; Rapos, 2016), melyet a rendszergazda biztosított számukra, és amely hatékony eszköznek bizonyult ahhoz, hogy újra motiváltak legyenek, illetve elkerülhessék a kiégést. Emellett a világvárvány alatt a Nyitott Kör foglalkozásai támaszt nyújtottak azzal, hogy a facilitátorok érdeklődtek a személyes állapotuk és megélésük felől. A résztvevők ennek során úgy érezték, ez lehetőséget teremt arra, hogy összetartsák az egyébként szétszéledő és ismét kissé kettéváló közösségüket. Az online oktatásra való átállás a Zoom-foglalkozások eredménye szerint amellett, hogy az iskolai pedagógusközösséget is szorosabb együttműködésre, egymás segítésére ösztönözte, globálisan is megjelent, az interneten történő tudásmegosztás segítséget nyújtott az órák megtervezésében is (Proháczik, 2020; Wolfe & McCarthy, 2020).

A szervezeti bizalomnak a foglalkozások során és az interjúkban is fontos szerep jutott, melynek meghatározó szereplője volt a vezető. A bizalomhiány a magyar társadalomban általános (Csepeli, 2014). Ugyanakkor a foglalkozásokon részt vevő pedagógusok a feladatok hatására maguk is megfogalmazták, hogy igényük lett arra, hogy a kollegiális kapcsolatoknak, az iskolavezetésnek, valamint magának a bizalomnak meghatározó szerepe legyen működésükben (lásd pl. Fehérvári, 2016; Sass, 2005). A foglalkozások és a vizsgálatok megkezdésekor nem ismertük a szervezet kommunikációval és bizalommal kapcsolatos nehézségeit, amely azonban jelentősnek bizonyult, befolyásolta a foglalkozásokat, illetve a vizsgálati eszközök alkalmazását is.

A vezetés minősége jelentős hatást gyakorolt a pedagógusokra (Lénárd, 2016), a vezetői bizalomnak pedig szerves részét képezi többek között az igazságosság és a szabályozott, kiszámítható működés, melyek a résztvevők szerint hiányosak voltak az intézmény esetén (Sass, 2005). Ezeket a tényezőket azonban a pedagógusok a foglalkozássorozat végére pontosan meg is tudták fogalmazni és határozni: az igazgató jobb kommunikációja és a megfelelő információáramlás kiszámíthatóbb működést eredményezhetne számukra. Ennek hiánya a vizsgált időszakban – különös tekintettel a világvárvány alatti bizonytalan és kiszámíthatatlan periódusra – kifejezetten erősítette a pedagógusokban azt az érzést, hogy a vezetőség magára hagyta őket. A résztvevők a foglalkozások közben egyre inkább reflektáltak a vezetőség szerepére is, amely a foglalkozássorozat elején még nem volt hangsúlyos, azonban a végére a szervezet hatékonysága szempontjából meghatározó jelentőségűnek vélték (Schoen & Teddlie, 2008; Lénárd, 2016).

A „fórumszínház”, valamint a szervezet jóllétét feldolgozó „Kiállítás” formákon keresztül a résztvevők kifejtették, igényük lenne a vezetőséggel való együttműködésre, hogy közösen tárják fel és oldják meg a problémákat. Emellett már a Zoom-foglalkozások és interjúk során is kiemelkedett, hogy a vezetőség következetességére, kiszámíthatóságára, a döntések átláthatóságára és demokratikus vezetési módjára is szükségük lenne ahhoz, hogy ne érezzék úgy, a fejük felett döntenek, érdemi beleszólásuk nincs az iskolával kapcsolatos ügyekbe, észrevételeiket, problémáikat, megoldási javaslataikat és szakmai konfliktusaikat – érzésük szerint – nem kezelte megfelelően az intézmény-

vezető (lásd pl. Sass, 2005; Lénárd, 2016). Mindez a „Kiállítás” során előadott reményteli elvárásokban, megvalósítható jövőképként került a legkomplexebb módon értelmezésre.

A perspektíaváltást és empátiát előhívó „fórumszínház” révén a résztvevők részletesen bemutatták azt is, hogy az intézmény vezetése nagyon nehéz és felelősségteljes feladat, ugyanakkor komoly problémát jelentett számukra, hogy a vezetőség nem fogadja el az ötleteiket. Pedig a saját ötletek megvalósításának lehetősége is jólétük fontos komponense (Halász, 2011). Emellett ahhoz, hogy az intézmény a pedagógusok számára „jó iskola” lehessen, lényeges a felvetéseikre és igényeikre adott adekvát reakció (Fehérvári, 2016). Emellett kirajzolódott, hogy a résztvevőknek bármilyen célról való közös gondolkodáshoz szükségük lenne a vezetővel való együttműködésre, ahogy a szakmai munkához és a közös érzelmi munkához, egymás támogatásához is. A résztvevőknek tehát igényük lenne a közösen megfogalmazott célokra, valamint az együttműködésre. Akik pedig képesek a felállított célok priorizálására, jellemzően magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, és a megoldás érdekében megteszik a szükséges erőfeszítéseket (Jámbori, Kőrössi és Szabó, 2019-es, serdülőket és fiatal felnőtteket vizsgáló tanulmánya alapján), amely a résztvevő pedagógusok jólléte szempontjából is jelentős kérdés.

Annak ellenére, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok kezdetben azt jelezték, hogy az iskola vezetése bizonyos mértékben figyelembe veszi az egyéni véleményt és a személyes célokat, később ennek ellenkezője rajzolódott ki. A kérdőívben már megjelent, hogy nem mindenki érez kellő bizalmat, valamint az is, hogy az alkalmazottak bizonyos mértékig szabad kezet kapnak munkájuk során, személyes céljaikat pedig figyelembe veszik a szervezeti célok kitűzésénél. A foglalkozásokon mégis az rajzolódott ki, hogy a résztvevők szerint az ötleteiket elnyomják, nem fordítanak rájuk figyelmet, és a közösségnek nincsenek közösen meghatározott céljai. Ennek az ellentmondásnak több oka lehet. Egyrészt oka lehet az alacsony bizalom, ami kezdetben a Nyitott Kör irányába is megmutatkozott, hiszen nem tudták leválasztani az Egyesületet a vezetőségről. Másrészt a kérdőívet kitöltők és a foglalkozáson résztvevők csoportja nem teljesen egyezett. Harmadrészt pedig a színházi nevelési foglalkozások hatására is megjelenhetett az ezzel kapcsolatos kritikus gondolkodásmód, hiszen a résztvevők önmaguk és a csoport számára is mélyebben feltárhatták a szervezettel kapcsolatos érzéseiket és vélekedésüket. Tudatosíthatták, artikulálhatták, valamint közösen megfogalmazhatták az ezzel kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalataikat is.

Az együttműködés bizonyos fokú kockázattal jár, amely a pedagóguskollégákkal kapcsolatosan is felmerülhet (vö. Deutsch, 1973). A társas támogatás, a feladatvégzés támogatása (Sass, 2005), egymás szakmai és emberi segítése jelentős komponens, amely végighúzódtott a megfigyeléseken, valamint az interjúkban is kiemelkedő szereppel bírt. A résztvevők szerint a jó kollegális viszony olyan protektív tényező, amely megakadályozza a pályaelhagyást is (Barth, 1990), és amely az ő pedagógusi közösségükre jellemző. Szinte minden feladat kapcsán megjelent a közösség állapotára való reflexió, és minden esetben hangsúlyozták, hogy az ő közösségük egy jól működő tanári közösség. Azonban a színházi-nevelési foglalkozások hatására reflektáltak arra is, hogy ez egy, a jelenleginél is jobb közösség lehetne, ha bizonyos feltételek teljesülné-

nek. Ilyen feltételként határozták meg a vezetés demokratikus működése mellett az igazgató közösséget támogató magatartását, a közösségépítésre és a kötetlen, iskolán kívüli programokra való igényüket is.

A közösséghez tartozás érzése, a szoros kapcsolatokra való igény már az első foglalkozáson is megjelent, az utolsó foglalkozáson pedig megfogalmazásra került, hogy mindezek, amik a pedagógusi jóllét fontos alapkövei (vö. Albert & Dávid, 2007), elengedhetetlenek a pedagógusközösség megfelelő működéséhez, és hatással vannak az egyéni jóllétükre is. A bizalom és a megértő kommunikáció fontos szerepet játszik a pedagógusok lelki egészségének megőrzésében, lényeges komponense a jóllétnek, valamint a kiégés elkerülésének, és összefüggést mutat a pályamotivációval is (lásd pl. Paksi & Schmidt, 2006; Paksi és mtsai, 2015). A kollégákkal való szoros együttműködés és erős kapcsolati háló, egymás támogatása jelentős protektív faktor a kiégés elkerülésében (Horváth, 2012; Albert & Dávid, 2007).

Emellett a részt vevő tanárok a kiégés megelőzéséhez fontos eszköznek tartanának egy, a „Szasza, a pályakezdő tanár” feladat keretében megjelenített pedagógusi mentorrendszert is. Meglátásuk szerint a kezdő pedagógusok jellemzően nem kapnak kielégítő iránymutatást és támogatást, amikor elkezdnek dolgozni egy iskolában, ami növelheti a pályaelhagyás kockázatát (vö. Sass, 2005). Fontosnak tartották tehát az együttműködést, és a tudásmegosztásra is fokozott igényük volt. Elmondták, hogy szeretnének egymástól tanulni, egymás óráit látogatni, azonban magas óraszámuk és leterheltségük miatt erre nincs lehetőségük. A résztvevők megfogalmazták, hogy szakmai programok mellett szükségük lenne kötetlen, iskolán kívüli közös programokra is (pl. kirándulások).

A közösségre vonatkozóan továbbá – a foglalkozások és az interjú során is – hangsúlyos volt az alsó és felső tagozaton tanítók közötti „szakadék”, amely térben is megjelent, hiszen külön épületbe kerültek, és melyet a világjárvány miatti online oktatásra való átállás tovább növelt. A felmerülő problémákra jellemzően a kollégák informális bevonásával kerestek megoldást (Vámos, 2016). Az együttműködésre való igény egyre hangsúlyosabbá vált, míg a tudásmegosztás jelentősége a Covid-19 alatt elvitathatatlan volt (vö. Halász, 2011). Azonban míg az alsó tagozaton tanító pedagógusok jellemzően az osztályfőnök-napközis párban működtek szorosan együtt, más kollégákkal nem tartották a kapcsolatot, addig a felső tagozaton általánosan jó együttműködést tapasztaltak a világjárvány idején. Így az érintett résztvevők elmondták, hogy a felsős közösséghez hasonlóan szeretnének általánosan is. A főként alsó tagozaton tanító pedagógusoknak a világjárvány elején több egyéni jólléttel kapcsolatos kérdésre, érdeklődésre lett volna szükségük. Ezzel szemben a felső tagozaton tanító résztvevők közül többen megfogalmazták, hogy számukra egy bizonyos mennyiségű és gyakoriságú online üzenetváltás néha már terhes volt. Az ezt megfogalmazó résztvevők azonban kiemelték, hogy ez nem jelentette azt, hogy ignorálták a kollégák üzeneteit, csak priorizáltak, és a nem sürgősen tárgyalandó témákban a nap végére halasztották a válaszadást.

A jó kollegiális kapcsolat hatással bír a kiüresedés és a motiválatlanság kivédésére is (Barth, 1990; Horváth, 2012), amellyel kapcsolatban a foglalkozás során több alkalommal is megfogalmazták érzéseiket és meglátásaikat. A foglalkozássorozat elején jellemzően úgy csatlakoztak a másik érzelmi kimerüléssel, szakmai kiüresedéssel és a meg-

becsültség hiányából, valamint az alulfizetettségből fakadó frusztrációjával kapcsolatos gondolataira, hogy ismerőseik példáit hozták be. Ezzel szemben az utolsó foglalkozáson már a foglalkozássorozat által bekövetkezett perspektíaváltás és empátia hatására (Lendvai, Horváth, Dóczi-Vámos, & Jozifek, 2020, diákokkal végzett vizsgálatának eredményei alapján) oly módon reflektáltak a kiégést megfogalmazó kollégájuk kijelentésére, hogy odafordultak, és az érzéseiről kérdezték.

Az első foglalkozásokon jelzett közösségépítés, gyakoribb találkozás és megfelelő bizalom, társas kapcsolatok kiépítésének igénye a foglalkozások végére (különösen a „fórumszínház” gyakorlat és a „Kiállítás” esetében) felerősödött, pl. közös problémamegoldó beszélgetést terveztek kezdeményezni, mellyel kapcsolatban felkereshetik az igazgatót. A foglalkozássorozat elején tehát a résztvevők még nem tudatosították a problémát, később azonban elmondták: úgy érzik, hogy nem lépnek fel kollektíven, problémáikat nem fogalmazzák meg együtt, és nem teszik meg a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy nehézségeik, amelyeket a vezetőség vagy a fenntartó felé kellene jelezniük, megoldódhassanak (Vámos, 2020). Ennek feloldását és megvalósítását, a közös fellépés elengedhetlenségét az utolsó foglalkozáson már mindannyian látták.

A Nyitott Kör foglalkozásai tehát egyrészt alkalmat adtak arra, hogy a pedagógusok együtt legyenek, másrészt olyan kollégákat ismerjenek meg jobban, akikkel egyébként nem kerültek volna kapcsolatba. Ennek oka, hogy egyéb, közösségformálásra alkalmas program nem működött az intézményben. Emellett érzésük szerint egyre inkább szétforgácsolódtak, így a Nyitott Kör foglalkozássorozatáig nem állt a pedagógusok rendelkezésére olyan fórum, ahol együtt, közösen gondolkodhattak volna. Továbbá a foglalkozássorozat hatására képessé váltak a résztvevők arra, hogy felismerjék és artikulálják problémáikat, valamint közösen megoldási módokat dolgozzanak ki. Tehát a pedagógusok felismerték, hogy a szakmai segítség kérése, valamint a kollegiális együttműködés elengedhetetlen (Rapos, 2016). A közösen töltött színházi nevelési foglalkozások során a pedagógusok egyéni szinten és csoportszinten is jelentős lépést jelentettek. Ugyanis a foglalkozások hatására a résztvevők felismerhették azt is, hogy problémáik nem egyediek. Ez az érzés a foglalkozássorozat során addig erősödött bennük, míg végül megfogalmazták, hogy a közös problémákra közös megoldásokat találhatnának, valamint a közös fellépés célravezető lehet.

A foglalkozássorozat segítséget nyújtott a résztvevők számára abban, hogy azonosítani tudják a problémákat, továbbá növeljék az ezzel kapcsolatos tudatosságukat is. A pedagógusok a foglalkozások révén felismerték, hogy nem szükségképpen passzív elszenvedői a velük kapcsolatos történéseknek – ahogy azt az elején érezték –, hanem azoknak aktív alakítói, aktorai. Mindez a tudatosítás és az új problémamegoldási ismeretek visszahatottak a munkájukra, illetve véleményük szerint a diákokra is. A foglalkozássorozat végén a résztvevők érzelmi katarzist tapasztalhattak. A Nyitott Kör komplex projektje pozitívan hatott a közösségükre, a pedagógusok úgy érezték, számíthatnak egymásra, megerősödött a bizalom a csoporttagok között, és motiváltabbak lettek, jobban odafordultak egymáshoz érzelmileg is.

A foglalkozások a drámát is közelebb hozták a résztvevőkhöz, látták a metodológia tanórai alkalmazhatóságát. Azonban a dráma és a színházi nevelési eszközök használatához szükséges bátorsággal és jelenléttel még nem rendelkeztek, nem érezték magukat ezzel kapcsolatban elég kompetensnek és magabiztosnak ahhoz, hogy a módszert

egyedül alkalmazzák (O'Neill & Lambert, 1995). A dráma révén új, alternatív problémamegoldási módokat is megismerhettek, továbbá üdítően hatott rájuk, hogy egy jellemzően nem frontálisan szervezett képzésen vehettek részt. A foglalkozások és a diákoknak tartott előadások hatására az iskolában tanító drámatanár szerepe, valamint a vele való együttműködés gyakorisága is nőtt.

Az együttműködések során más készségtárgyakat tanító pedagógusok drámás részvétele, illetve kooperációja is erősödött, amely újabb motivációs tényezőt jelenthetett az érintett pedagógusok számára. Ugyanis a nem fő tárgyakat tanító pedagógusok a vizsgálati időszak során többször is kifejezték, hogy szerintük tárgyakat általánosságban az iskola szereplői „kevésbé tartják fontosnak”. A Covid-19 első hullámában a digitális oktatás idején pedig ők maguk is jelentősen hátrébb sorolták saját tantárgyuk hasznosságát. A programsorozat egésze alatt azonban az derült ki, hogy a művészettel kapcsolatos tantárgyak kifejezetten alkalmasak lehetnek a krízishelyzetekben is, így például a drámatanár szerepe a jóllét szempontjából is meghatározó lett. A drámatanár a nevelési munkában a diákokat kreatív formákon, sok nézőponton keresztül ismerheti meg, és a színházi nevelési előadások hatását kompetens szakemberként hosszú távú, beépíthető tudássá alakíthatja át a diákok számára. Ha pedig mindezt az osztályfőnökkel együttműködve teszi, akár több tanóra keretében is utánkövető munkát végezhetnek. Ennek során számos mélységi reflexióhoz, tapasztalathoz és meghatározó élményhez juthatnak az osztállyal közösen.

Továbbá fontos eredmény volt, hogy a foglalkozások során az egyik, régóta az iskolában tanító pedagógusról is kiderült, hogy korábban végzett drámás képzést, és az osztályfőnöki munkában pályája során sokszor alkalmazta is azt. Így a kollégák az ő tudására, támogatására is támaszkodhattak a foglalkozássorozat közben, illetve támaszkodhatnak majd a jövőben is. Különösen jelentős élmény volt a programvezetők számára, hogy a két „drámás” pedagógus együtt gondolkodott a szervezet jóllétéről az utolsó foglalkozáson, és egy olyan alkotást hoztak létre, amely kreatívan és pontosan tudta bemutatni a szervezet bevonódásának történetét, annak szempontjait, és az ebből kirajzolódó igényeket és szükségleteket.

A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS KITEKINTÉS

KUTATÁSI KORLÁTOK

Jelen kutatás – más esettanulmányokhoz hasonlóan – egyedi esetet mutatott be. A vizsgálat célja nem az intézmény másokkal való összehasonlítása volt, hanem az adott szervezet mélyebb megismerése, a rejtett tartalmak feltárása. Mivel a résztvevők nem engedélyezték a videóanyag rögzítését, ezért a lejegyzett megfigyelések mellett az általuk engedélyezett kép- és hanganyagokat használtuk fel a leiratok megerősítésére. A bizalmatlanság, a vezetőség nem megfelelő kommunikációja és a tájékozatlanság miatt számos módosítást eszközöltünk. Eredetileg szociometria felvételét is terveztük, azonban a pedagógusok számára a technikai nehézségek és a bizalmatlanság erős gátló tényezőt jelentettek. A szociometria felvételét ennek ellenére megkezdhattuk. Az adatfelvétel fel függesztéséhez végül az vezetett, hogy az online szociometria felvétele közben derült fény arra, hogy a vezetőség hiányos alkalmazotti listát bocsátott rendelkezésünkre, amely miatt az online szociometriai program is pontatlanul került beállításra.

Jelen részvételi akciókutatás, azon belül a megfigyelések és a félig strukturált interjúk eredményei a vizsgálatban részt vevő pedagógusok interpretációit mutatták be, tehát nem az objektív tényeket írták le, hanem a pedagógusok megéléseit és értelmezéseit reprezentálták. Az interjúk esetén az interpretatív fenomenológiai analízisnek megfelelő alacsony elemszámmal dolgoztunk, illetve maga a választott módszer sem tette lehetővé az általánosítást, amely jelen vizsgálatnak nem is volt célja. A kijárási korlátozás idején készített interjúk felvételére – az előírásokhoz alkalmazkodva – kizárólag telefonon volt lehetőségünk, a tanári foglalkozásokra pedig ebben az időszakban csak Zoomon kerülhetett sor. Nehézséget jelentett továbbá, hogy – bár a kezdeti magasfokú bizalmatlanság jelentős mértékben oldódott – alapvetően továbbra is enyhe mértékű bizalmatlanság, a vezetőség reakciójától való félelem volt megfigyelhető egy-egy résztvevő esetében. Az intézmény vezetője és vezetősége a megbeszéltek ellenére nem vett részt sem a foglalkozásokon, sem az interjún. A Nyitott Kör facilitátorai és a kutatók nehezen, vagy egyáltalán nem tudtak a kezdeti időszakot követően az igazgatóval kommunikálni. A színházi nevelési eseményeken részt vevő diákok megéléseinek közvetlen mérésére nem került sor, mert ez olyan fokú szervezési kapacitást igényelt volna mind a Nyitott Kör, mind az iskola részéről, amely az adott időszakban nem volt vállalható.

ELŐREMUTATÓ GONDOLATOK

A művészetalapú kutatás, valamint a kutatás és a programsorozat egymásra hatása a To Be partnerségben kifejlesztett Jólét Tanterv céljainak és hatásának leírásához nyújtott segítséget. Ezek alapján a jövőre nézve megállapítható, hogy a Jólét Tanterv...:

- megerősíti a drámatanár szerepét az iskolában;
- megnyitja a drámatanár és a többi pedagógus nevelésben való együttműködését;

A kutatás korlátai és kitekintés

- inspirálja a különböző korosztályokat és tantárgyakat tanító pedagógusok együttműködését órai és informális keretben;
- segít az osztályfőnöki munkában elhelyezni a jóllét témáját, és mindehhez eszközöket, megközelítést mutat a drámás gondolkodásmóddal;
- pozitívan hat a szervezet jóllétére, az ezzel kapcsolatos tudatosságot növeli;
- segít abban, hogy a tantestület közösségként, és ilyen módon a változást elősegítő proaktív szereplőként gondoljon saját magára.

A PEDAGÓGUSOK SZÜKSÉGLETEI ÉS IGÉNYEI A SZERVEZETBEN

Kollégákkal:

- Tudásmegosztás (pl. egymás óráinak látogatása révén)
- Mentorrendszer
- Tagozatok megosztottságának enyhítése
- Érzelmileg jobban egymás felé forduljanak
- Tanári közösség fejlesztése
- Közös programok (pl. kirándulások), csapatépítő tréning
- A közösségépítő eseményeken mindenki vegyen részt (a vezetőség is)
- Közös célok megfogalmazása
- Motiváció fenntartása (saját maguk)
- Digitális eszközök ismeretében fejlődni
- Folyamatos szakmai fejlődés, továbbképzések

Diákokkal és szülőkkel:

- Az eddiginél is nagyobb figyelmet fordítani a diákok érzelmi jóllétére
- A diákok motivációjának fenntartása
- Visszajelzés a szervezet tagjaitól (pl. szülők)
- Tanár-szülő bizalom javítása

Vezetőséggel és globálisan:

- Jobb, nyíltabb kommunikáció és partneri viszony a vezetőséggel (együttműködés)
- Jobb információáramlás (iskolavezetés) és partneri bánásmód
- Kiszámítható működés a vezetőség részéről
- Problémáik meghallgatása és kezelése a vezetőség részéről
- A vezetőség és a pedagógusok közötti – egyre növekvő – szakadék megszüntetése
- Megoldani a segítő szakemberek hiányát
- Tartsák szem előtt az ő egészségüket is
- Kevésbé központosított rendszer, több szabadság
- A tanításhoz szükséges (osztálytermi) tárgyi feltételek biztosítása
- Rugalmasságot és kreativitást támogató oktatási rendszer
- Társadalmi megbecsültség és magasabb bérezés

IRODALOMJEGYZÉK

- Albert, F., & Dávid, B. (2007). *Embert barátjáról: A barátság szociológiája*. Századvég Kiadó.
- Ádám, Sz. (2020). Korai kiégés. In O. Endrődy, B. Svraka, & Zs. F. Lassú (szerk.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 89–103). ELTE Eötvös Kiadó. <http://www.eltereader.hu/media/2020/10/Endr%C5%91dy-%E2%80%93-Svraka-%E2%80%93-F-Lass%C3%BA-Soksz%C3%ADn%C5%B1-pedag%C3%B3gia-WEB.pdf>
- Bakos, K. (2015). A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 3(1), 3–14. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek%202015_1_bakos.pdf
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey, & Co. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass.
- Beaudoin, M-N. (2011). Respect: Where Do We Start? *Promoting Respectful Schools*, 69(1), 40–44. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept11/vol69/num01/Respect%E2%80%94Where-Do-We-Start%C2%A2.aspx>
- Bethlenfaly, Á. (2020). *Dráma a tanteremben: Történetek cselekvő feldolgozása*. Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan.
- Bodorkós, B. (2010). *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei* [Doktori disszertáció, Szent István Egyetem Környezettudományi Doktori Iskola]. https://archive2020.szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_tezis.pdf
- Bolton, G. (1995). Dráma és érzelem: utak és tévutak. *Drámapedagógiai Magazin*, 5(2), 9–14. <http://letoltes.drama.hu/DPM/1991-2000/1995.2.pdf>
- Boncz, I. (Szerk.) (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. M. Wells (Eds.), *Education, Culture and Society* (pp. 46–58). Oxford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryk, A., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for improvement. *Creating Caring Schools*, 60(6), 40–45.
- Buchanan, D. A. (2012). Case studies in organizational research. In G. Symon, & C. Cassell (Eds.), *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges* (pp. 373–392). Sage Publications.
- Chamberlain, K., McGuigan, K., Anstiss, D., & Marshall, K. (2018). A change of view: arts-based research and psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 15(2–3), 131–139. Doi: 10.1080/14780887.2018.1456590

- Coemans, S., Wang, Q., Leysen, J., & Hannes, K. (2015). The use of arts-based methods in community-based research with vulnerable populations: Protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 71, 33–39. <https://core.ac.uk/download/pdf/34621007.pdf>
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). *The Sage encyclopedia of action research*. Sage Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education (4th ed.). <http://lcwu.edu.pk/ocd/cfiles/TESOL/MS-TSL-505/EducationalResearchPlanningConductingandEvaluatingQuantitativeandQualitativeResearch.pdf>
- Csepeli, Gy. (2014). *Szociálpszichológia mindenkiben*. Kossuth Kiadó.
- Csíkszentmihályi M., & Csíkszentmihályi, I. S. (2011). *Élni jó!: Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó.
- Csíkszentmihályi, M. (2007). *A fejlődés útjai: A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely.
- Czakó, Á. (2011). *Szervezetek, szerveződések a társadalomban: szervezetszociológiai jegyzetek*. BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet.
- Czirfusz, D., Misley, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7(3). <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/685>
- Deutsch, H. (1973). *Confrontations with myself: An epilogue*. W. W. Norton.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- DICE Consortium (2010). *The DICE has been cast. A DICE resource: Research findings and recommendations on educational theatre and drama*. Káva Kulturális Műhely. <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Dóczi-Vámos, G. (2016a). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa* [Doktori disszertáció ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar].
- Dóczi-Vámos, G. (2016b). Tabuk és bizalom szerepe az iskolai erőszak szempontjából. *Neveléstudomány*, 4(3), 21–35. Doi: 10.21549/NTNY.15.2016.3.2
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. (pp. 177–191). LEA.
- Falus, I. (Szerk.). (1993). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó.
- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. (pp. 17–36). ELTE Eötvös Kiadó.
- Földes, P. (2005). Változások a család és az iskola viszonyában: Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 39–44. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00091/2005-04-ta-Foldes-Valtozasok.html>
- Galazka, A. (2018, November 12–14). *Building teachers' psychological resilience and well-being through drama*. [Paper Presentation]. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain. Doi: 10.21125/iceri.2018.1080
- Gillham, G. (1994). A színházi nevelés értéke. *Drámapedagógiai Magazin* 18(1), 22–26, based on SCYPT Journal 27. https://epa.oszk.hu/03100/03124/00052/pdf/EPA03124_dpm_2008_1_022-027.pdf

- Golden, D. (2017). Színház és nevelés Magyarországon. In Á. Cziboly (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (pp. 76–111). Insite Drama.
- Golnohofer, E. (2001). *Esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó.
- Gordon, J., Shenar, Y., & Pendzik, S. (2018). Clown therapy: A drama therapy approach to addiction and beyond. *The Arts in Psychotherapy*, 57, 88–94. Doi: 10.1016/j.aip.2017.12.001
- Gordon Győri, J. (2007). Nők és férfiak iskolázása. Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. *Educatio 2007/4. szám, Társadalmi nemek*, 591–611.
- Gordon Győri, J., Németh, Sz., & Cs. Czachesz, E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány*, 2014, 2, 39–50. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_39-50.pdf
- Gül, Ö., & Çağlayan, H. S. (2017). Effects Of The Drama Course On Psychological Well-Being Of Physical Education Teacher Candidates. *International Journal Of Environmental & Science Education* 12(3), 559–569. Doi: 10.12973/ijese.2017.1247p
- Hajdu, G., & Hajdu, T. (2011). A szubjektív jóllét kulturális meghatározottsága. In Cs. Dupcsik, I. Kovách, P. T. Tóth, & J. Takács (szerk.), *Nézőpontok: Fiatal kutatók tanulmányai. Szociológiai tanulmányok 1.* (pp. 35–53). MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Halász, G. (2011). *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13500/13532/13532.pdf>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press
- Hartley, J. (2004). Case Study Research. In C. Cassell, & G. Symon (eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 347–409). Sage Publications.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Doi: 10.4324/9780203887332
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Holecz, A., & Molnár, Sz. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra* 24(10), 3–14.
- Horváth, K., & Oblath, M. (2015). *A performatív módszer*. Káva Kulturális Műhely, anBlok Egyesület & Parforum.
- Horváth, K. (2009). Bevezetés az esettanulmányokhoz. In J. Deme (Szerk.), *Drámapedagógiai esettanulmányok: I. Színház és pedagógia módszertani füzetek 3* (pp. 3–18.). Káva Kulturális Műhely, anBlok Egyesület.
- Horváth, L. (2019). A felsőoktatási intézmény mint tanulószervezet [Doktori disszertáció, ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar].
- Horváth, L., Miskey, H., Hülber, L., Papp-Danka, A., M. Pintér, T., & Dringó-Horváth, I. (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése: a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány* 8(2), 5–25. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_5-25.pdf
- Horváth, Sz. (2012). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. In J. T. Karlovitz (szerk.), *Mozgás, környezet, egészség* (pp. 155–173.). International Research Institute s.r.o.

- Hulon, I. S., Tucker, H. M., & Green, M. A. (2020). Virtual Professional Learning for In-Service Teachers to Support Teaching and Learning in Online Environments. In Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, R., & C. Mouza (eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)* (pp. 43–47). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Hunter, M. A. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(1), 5–21. Doi: 10.1080/13569780701825195
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In F. Arató (szerk.), *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–140). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Jámbori, Sz., Kőrössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. Doi: 10.17670/MPed.2019.1.75
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.
- Jokela, T., Hiltunen, M., & Härkönen, E. (2015). Art-based action research: participatory art for the north. *International Journal of Education through Art* 11(3), 433–448.
- Kaposi, L. (1995). *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kassai S., Pintér J. N., & Rácz, J. (2017). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány/Budapest Management Review*, 48(4), 28–35.
- Katona, R. (2015): Hommage à Augusto Boal. *Drámapedagógiai Magazin*, 25(3), 2–14.
- Király, G. (2017). Részvétel mint kutatási szemlélet: Fogalmi áttekintés a részvételi kutatás témájában. *Kultúra és közösség*, 8(3), 79–94.
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–94). ELTE Eötvös Kiadó.
- Kopp, M., Schwarzer, S., & Jerusalem, R. M. (1995). *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*. Zentrale Universitäts Druckerei der FU. <https://userpage.fu-berlin.de/~health/hungar.htm>
- Kricsfalussy, A. (2020). A pedagógus kiégés jelenségének vizsgálata, valamint megelőzésének és kezelésének szervezeti lehetőségei a szakképzésben. *Opus et Educatio* 7(3), 250–275. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/392/687>
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310.
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34.
- Leavy, P. (ed.). (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (ed.). (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice* (2nd ed.). The Guilford Press.

- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G., & Jozifek, Zs. (2018). *Benne vagy?: A színházi nevelés alkalmazási lehetőségei a bullyinggal kapcsolatos tudatosság növelésére*. Nyitott Kör Egyesület. https://ruinproject.eu/wp-content/uploads/2018/04/Benne-vagy_pdf.pdf
- Lendvai, L., Horváth, L., Dóczi-Vámos, G., & Jozifek, Zs. (2021). Egy komplex színházi nevelési előadás hatása a bullying észlelésére. *Alkalmazott Pszichológia* 20(4), 99–137. Doi: 10.17627/ALKPSZICH.2020.4.99
- Lendvai, L., Pap, A., & Nguyen, L. L. A. (2019). A látássérült diákok kortársakkal kapcsolatos megélt tapasztalatainak jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 98–118.
- Lénárd, S. (2016). Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben. In Á. Vámos (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 167–191). ELTE Eötvös Kiadó.
- Mahaffey, F. D., & Kinard, W. (2020). Promoting the Home-School Connection During Crisis Teaching. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)* (pp. 235–238). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Málovics, Gy. (2019). Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: a részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése. *Magyar Tudomány*, 180(8), 1147–1157. Doi: 10.1556/2065.180.2019.8.5
- Marton, E. (2019). A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában [Doktori disszertáció]. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_disszertacio.pdf
- Meyers, J., Brent, D., Faherty, E., & Modafferi, C. (1993). Caplan's contributions to the practice of psychology in schools. In W. P. Erchul (Ed.), *Consultation in community, school, and organizational practice: Gerald Caplan's contributions to professional psychology* (pp. 99–122). Taylor & Francis.
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiegészítő, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 19(2), 140–157. Doi: 10.1556/0406.19.2018.006
- Morgan, N., & Saxton, J. (1995). A személyes bevonódás szintjeinek osztályozása. In L. Kaposi (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv* (pp. 213–218). Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (eds.). (2004). *Psychology for pedagogues*. Osiris.
- N. Tóth, Á. (2015). *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press.
- Norris, J. (2009). *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach*. Left Coast Press.
- Novák, G. M. (2016). Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4(2), 43–52. Doi: 10.215499/ntny.19.2014..2.3
- Oblath, M. (szerk.). (2019). *Dráma és színház a bűnmegelőzésben*. Káva Kulturális Műhely.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1995). Drámatanítás. In L. Kaposi (szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Paksi, B., & Schmidt, A. (2006). Pedagógusok mentálhigiéne állapotja. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 48–64. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00104/2006-06-oy-Tobbek-Fedagogusok.html>

- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Piccolo, D., Tipton, S., & Livers, S. D. (2020). Transitioning to Online Student Teaching. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski & C. Mouza (eds.), *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field: Association for the Advancement of Computing in Education (ACE)* (p. 297–303). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 20(1), 7–14.
- Proháczik, Á. (2020). A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, 7(3), 208–219. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/390/684>
- Purcell, R. (2009). Images for change: Community development, community arts and photography. *Community Development Journal*, 44(1), 111–122. Doi: 10.1093/cdj/bsm031
- Radford, C. L. (2020). *Creative arts-based research methods in practical theology: constructing new theologies of practice*. *Practical Theology*. Doi: 10.1080/1756073X.2020.1727626
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton. In Á. Vámos (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79–103). ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O., & Mészáros, Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students’ Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. Doi: 10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
- Rác J., Kassai S., & Pintér J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása: Szakirodalmi összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313–336.
- Sass, J. (2005). Bizalommintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben [Doktori disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15259/sass-judit-tezis-hun-2005.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Uwes Utrecht work engagement scale Preliminary Manual [Version 1.1, December 2004]. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Autentikus életöröm: A teljes élet titka*. Laurus Kiadó.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.

- Smith, J.A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic back pain. *Psychology and Health*, 22(5), 517–534.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141. Doi: 10.2307/2112802
- Szító, I. (2004). Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?. *Drámapedagógiai Magazin*, 14(2), 1-10.
- Szokolszky, Á. (2004). Az esettanulmány. In Á. Szokolszky (szerk.), *Kutatómunka a pszichológiában* (pp. 301–311).
- Takács, G., Gyevi-Bíró, E., Láposi, T., Lipták, I., & Szűcs, M. (2017). Színházi nevelési/színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma. In Á. Cziboly (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv* (pp. 146–166). Insite Drama. https://www.szinhazineveles.hu/wp-content/uploads/2018/01/Szinped_Prog_Final_6.pdf
- To Be Consortium (2021a). *To Be – A Living Question: Guidebook for Drama & Education Practitioners*. Nyitott Kör Egyesület. <https://tobe.nyitottkor.hu/guidebook-for-practitioners/>
- To Be Consortium (2021b). *Well-being Curricula*. Nyitott Kör Egyesület. <https://tobe.nyitottkor.hu/well-being-curriculum-hungary/>
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. Doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.010
- Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola: A család és az iskola közötti partnerségi viszony formálásának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 32–40.
- Tóth, I. Gy. (2009). *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékstruktúrájában* [A gazdasági felemelkedés társadalmi-kulturális feltételei című kutatás zárójelentése]. Tárki. https://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_elemzeszaro_toth.pdf
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2012). *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó.
- Utasi, Á. (2002). A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég*, 7(24), 3–26. <http://www.c3.hu/scripta/szazadvég/24/utasi.htm>
- Vámos, Á. (2016). Pedagógusok a problémáikról és a hibáikról. In Á. Vámos (szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 123–142). ELTE Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 1(2), 23–42.
- Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z., & Rapos, N. (2020). A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 8(1), 7–27. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1_7-27.pdf
Doi: 10.21549/NTNY.28.2020.1.1

- Wall T., Fries J., Rowe N., Malone N., & Österlind E. (2020). Drama and Theatre for Health and Well-Being. In W. L. Filho, T. Wall, A. M. Azul, L. Brandli, & P.G. Özuyar (eds.), *Good Health and Well-Being: Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-95681-7_14
- Wolfe, Z., & Mccarthy, J. (2020). Engaging Parents Through School-Wide Strategies for Online Instruction. In R. E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, & C. Mouza (eds.). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) (pp. 145–151). <https://www.learntechlib.org/p/216903/>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2) 6-24.
- Zeynep, K. (2020). Art-based methods for Participatory Action Research (PAR). *Interactions: Studies in Communication & Culture*, 11(1), 87–96. Doi:10.1386/iscc_00008_1

MELLÉKLETEK

I. MELLÉKLET. MUNKATÁRSI KÉRDŐÍV

Tisztelt Kolléga!

Jelen kérdőívvel célunk annak vizsgálata, hogy Ön, illetve Ön szerint általában a munkatársai hogyan érzik magukat a munkahelyükön, mi a véleményük a szervezetet jellemző értékekről és a mindennapi gyakorlatról. Kíváncsiak vagyunk továbbá az iskolában folyó pedagógiai munkájával kapcsolatos egyéni megéléseire. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, a kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, a kitöltőket később nem lehet azonosítani, valamint a válaszadás bármikor megtagadható. A kérdőív kitöltése 45-60 percet vesz igénybe, amivel Ön hozzájárul ahhoz, hogy a féléves közös munka minél inkább az Önök igényeihez igazodjon. Ha bármilyen kérdése van, keresse bizalommal a kutatókat: Lendvai Lillát [email-cím] és Dr. Dóczi-Vámos Gabriellát [email-cím]. Segítségét előre is köszönjük!

K1. Az alábbi kérdések Önre vonatkoznak. Kérjük, hogy az alábbiak közül az Önre leginkább találó válasz számát karikázza be (1: egyáltalán nem jellemző; 4: teljesen jellemző):

1	2	3	4
Egyáltalán nem jellemző	Alig jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző

1.	Mindig sikerül megoldanom a nehéz problémákat, ha nagyon akarom.	1	2	3	4
2.	Ha valaki szembeszegül velem, megtalálom a módját, hogy elérjem, amit szeretnék.	1	2	3	4
3.	Nem esik nehezemre, hogy kitartsak szándékaim mellett és elérjem a céljaimat.	1	2	3	4
4.	Ötletességemnek köszönhetően tudom, hogy miként kezeljem a váratlan helyzeteket.	1	2	3	4
5.	Biztos vagyok benne, hogy jól tudok boldogulni a váratlan helyzetekben.	1	2	3	4
6.	Megfelelő erőfeszítéssel majdnem minden problémára találok megoldást.	1	2	3	4
7.	Meg tudom őrizni nyugalمامat a nehézségekkel szemben, mert támaszkodni tudok a megoldóképességemre.	1	2	3	4
8.	Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra.	1	2	3	4
9.	Ha sarokba szorítanak, rendszerint kitalálom, hogy mitévő legyek.	1	2	3	4
10.	Bármilyen történik, általában kezelni tudom a helyzeteket.	1	2	3	4

Mellékletek

K2. Az alábbi kérdéssorban az Ön szervezetével kapcsolatos állítások szerepelnek. Kérjük, karikázza be az állítás után aszerint a számot, hogy mennyire ért egyet az adott állítással!

	1	2	3	4	5	6	7
	Egyáltalán nem értek egyet	Részben nem értek egyet	Kissé nem értek egyet	Egyik sem	Kissé egyetértek	Részben egyetértek	Nagyon egyetértek

1.	Készen állok arra, hogy az általában elvártnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzak, hogy hozzásegítsem az iskolát a sikerhez.	1	2	3	4	5	6	7
2.	A barátaimnak a munkahelyemről úgy beszélek, mint egy olyan helyről, ahol egyszerű dolgozni.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Nagyon kis lojalitást (elkötelezettséget) érzek eziránt a közösség iránt.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Szinte bármilyen típusú feladatot elfogadnék, ha arról lenne szó, hogy ebben az iskolában maradhassak.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Úgy találok, hogy azok az értékek melyek számomra fontosak és azok, melyeket a közösség is fontosnak tart, nagyon hasonlóak.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Büszkén mondom el másoknak, hogy tagja vagyok ennek a munkahelyi közösségnek.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Akár egy másik iskolában is dolgozhatnék, ha hasonló lenne a munkám.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Ez az iskola a lehető legmagasabb teljesítményt hozza ki belőlem.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Csak nagyon kis változást idézne elő jelen helyzetemben az, ha elhagynám jelenlegi munkahelyemet.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Nagyon örülök, hogy amikor ebbe az iskolába jöttem dolgozni, ezt választottam a számításba jövők közül.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Nem nyerek túl sokat azzal, ha ragaszkodom a jelenlegi munkahelyemhez.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Gyakran nem értek egyet az intézményi kollégákkal kapcsolatos politikájával (jutalmazás, felvétel, előrejutás stb.).	1	2	3	4	5	6	7
13.	Őszintén érdekel a munkahelyi közösségem sorsa.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Számomra ez a létező legjobb közösség, ahol dolgozhatok.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Határozottan hiba volt részemről az a döntés, ami oda vezetett, hogy ebbe az iskolába jöttem dolgozni.	1	2	3	4	5	6	7

1. melléklet. Munkatársi kérdőív

K3. Figyelembe véve az Ön munkahelyével kapcsolatos véleményét, kérjük, az alább felsorolt állításoknál jelölje meg egyetértése, illetve egyet nem értése mértékét egy 7-fokú skálán, ahol 1 azt fejezi ki, hogy egyáltalán nem ért egyet, míg a 7 azt, hogy teljes mértékben egyetért:

	1	2	3	4	5	6	7
	Egyáltalán nem értek egyet						Teljes mértékben egyetértek
1. Az emberek szabad kezet kapnak a munkájukat érintő döntésekben.	1	2	3	4	5	6	7
2. A célok kijelölésénél figyelembe veszik a tagok személyes érdeklődését, céljait.	1	2	3	4	5	6	7
3. Szigorúan betartják a határidőket.	1	2	3	4	5	6	7
4. Az emberek aggódnak, ha gyengeségeik kiderülnek, mert azt felhasználhatják ellenük.	1	2	3	4	5	6	7
5. Az emberek nem beszélnek aggodalmaikról, mert azt ügyis ostobaságnak tekintenék.	1	2	3	4	5	6	7
6. Az emberek munkájukat szakmailag magas szinten, elkötelezetten végzik.	1	2	3	4	5	6	7
7. A dicséret, jutalom, előléptetés nem feltétlenül függ össze a teljesítménnyel.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ismerve egymást, érdemes odafigyelni és ellenőrizni a másik munkáját.	1	2	3	4	5	6	7
9. Az ember bátran beszélhet munkahelyi gondjairól, mert ezt nem fordítják ellene.	1	2	3	4	5	6	7
10. Itt az embereknek erős az igazságérzete.	1	2	3	4	5	6	7
11. Az emberek még saját eredményességük rovására is hajlandóak segíteni a másíknak a munkában.	1	2	3	4	5	6	7
12. Itt nem lehet tudni, hogy másnap mire jön be az ember.	1	2	3	4	5	6	7
13. Itt mindent megtesznek azért, hogy igazságosan bánjanak az emberrel.	1	2	3	4	5	6	7
14. Az emberek akkor is segítenek egymásnak a nehéz feladatoknál, ha a másik nem kéri.	1	2	3	4	5	6	7
15. Itt az emberek nem lehetnek biztosak abban, hogy mindig számukra elfogadhatóan zajlanak a dolgok.	1	2	3	4	5	6	7
16. Ha valakinek igazságtalanul kérdőjelezik meg a munkáját, tudhatja, hogy főnöke kiáll mellette.	1	2	3	4	5	6	7
17. Itt nem mindig tartják be a megegyezéseket.	1	2	3	4	5	6	7
18. Rögzített ütemterv szerint halad a munka.	1	2	3	4	5	6	7

Mellékletek

19.	Az emberek szabadon elmondják ötleteiket, érzéseiket, vágyaikat.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Az emberek munkakapcsolataik kiépítésénél érzelmileg is sokat adnak egymásnak.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Az embernek vigyáznia kell, hogy ki ne használják.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Az emberek lehetőséget kapnak a szakmai fejlődésre.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Az embereknek azt a munkát kell elvégezniük, amit mások jelölnek ki számukra.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Csak indokolt esetben szegik meg a szabályokat.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Az emberek azért tartják be a szabályokat, mert egyetértenek azokkal.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Az emberek biztosak abban, hogy a másik nem okoz nekik nehézséget gondatlan munkájával.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Az emberek itt bátran beszélhetnek a többieknek bizalmas dolgokról.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Elvárják az embertől, hogy betartsa a szabályokat.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Az emberek olyan feladatokat kapnak, amelyek kihívást jelentenek számukra.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Folyamatosan ellenőrizni kell az embereket, hogy biztosan elvégezzék a feladatukat.	1	2	3	4	5	6	7
31.	Az emberek odafigyelnek egymás gondjaira, problémáira.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Az emberek átadják az olyan új információt, ami hasznos lehet a másoknak.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Itt nem kell azért aggódni, hogy betartják-e az ígéreteket.	1	2	3	4	5	6	7

A következő kérdéssorral a korai iskolaelhagyással kapcsolatban kérdezzük.

Ez a komplex, soktényezős jelenség minden tanuló esetében egyedi mintázatot mutat. Magyar viszonylatban úgy értelmezhető, hogy a tanulók szakképesítés nélküli végzettséggel kerülnek ki a közoktatásból, ami magában hordozza a munkaerőpiacról való kiszorulás, a szegénység és a társadalom peremére sodródás kockázatát. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy az Ön mindennapi gyakorlatában hogyan jelenik meg ez a probléma.

K4. Van-e olyan tanuló az iskolában, akinek az esetében felmerül, hogy az általános iskola elvégzése során betölti a 16. évet, és nem tanul tovább középiskolában? Karikázza be a megfelelő választ! Ha igent jelöl, kérjük, írja le, hogy hány tanuló esetében merül fel!

Igen: _____ Nem

K5. Van-e olyan tanuló az iskolában, akinek az esetében felmerül, hogy később, a középiskola elvégzése nélkül morzsolódik le a közoktatásból? Karikázza be a megfelelő választ! Ha igent jelöl, kérjük, írja le, hogy hány tanuló esetében merül fel!

Igen: _____ Nem

1. melléklet. Munkatársi kérdőív

K6. Megítélése szerint az Ön iskolája hol helyezkedik el az alacsony-magas lemorzsolódási kockázatú iskolák tengelyén? (Mekkora azoknak a tanulóknak az aránya, akik a 8. osztály befejezése nélkül hagyják el az iskolát és rövid időn belül nem folytatják (máshol) a tanulmányaikat (tehát nem másik iskolába megy át, például az iskolával való elégedetlenség, kiközösítés, költözés miatt) (Alacsony lemorzsolódási kockázatú iskolának tekinthető, ha nincs vagy legfeljebb 5% a lemorzsolódó tanulók aránya, magas kockázatúnak, ha a lemorzsolódó tanulók aránya meghaladja a 15%-ot.)

1	2	3	4	5
(Nincs lemorzsolódó)	(Max. 5%)	(5,1-10%)	(10,1%-15%)	(15%<)
Alacsony kockázatú iskola				Magas kockázatú iskola

K7. Kérjük, kifejtés nélkül sorolja fel azokat a rizikótényezőket (például igazolatlan hiányzás, tanulmányi sikertelenség, halmozottan hátrányos helyzet stb.), amik miatt úgy véli, hogy ezek a konkrét tanulók veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyás szempontjából!

K8. Kérjük, fejtse ki, mi okozza az Ön számára a legnagyobb nehézséget azokkal a tanulókkal való mindennapi munka során, akiket korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetettnek gondol? Ha Ön nem tanítási feladatokat lát el, de munkája során dolgozik, találkozik ezekkel a tanulókkal, kérjük, mutassa be saját nézőpontját!

K9. Mi az, ami Önt leginkább motiválja a jelenlegi munkájában? Kérjük, válaszát röviden fejtse ki!

A következő kérdéssor olyan állításokat tartalmaz, amelyek az Ön munkakörének, munkakörnyezetének sajátosságaival, ezekkel való elégedettségével kapcsolatosak.

Mellékletek

K10. Az alábbi kérdések segítségével kérjük, hogy minél objektívebben írja le a saját munkakörét! (Kérjük, ne itt fejezze ki, hogy mennyire kedveli vagy nem kedveli a munkakörét, erre a következő kérdésben lesz lehetősége!)

Milyen mértékben vannak jelen az alábbi elemek az Ön munkakörében? (Egy fő-kérdést, valamint alatta a kérdést magyarázó, részletező állítást fog találni). Kérjük, karikázza be a megfelelő választ! (1: nagyon kis mértékben, 4: közepes mértékben, 7: nagymértékben, NT/NV: Nem tudok, nem akarok válaszolni)

1.	Milyen mértékben jellemző az autonómia az Ön munkakörére? <i>(Tehát milyen mértékben teszi lehetővé a munkaköre, hogy saját maga döntse el, hogy hogyan végzi el az adott feladatot?)</i>	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
2.	Milyen mértékben tartalmaz jelenlegi munkaköre olyan feladatokat, amelyek keretében valamilyen komplex, egész és jól azonosítható munkát kell végeznie? <i>(Tehát milyen mértékben írhatóak le úgy az Ön feladatai, mint aminek világos eleje és vége van, az olyan feladatokkal szemben, amelyek inkább valamilyen nagyobb egésznek a kisebb részei, amit végül mások fejeznek be.)</i>	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
3.	Milyen mértékben változatos feladatokat tartalmaz az Ön munkaköre? <i>(Tehát milyen mértékben követeli meg az Ön munkaköre, hogy sokféle feladatot végezzen, amiben különböző képességeit kell alkalmaznia?)</i>	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
4.	Összességében mennyire jelentős és fontos az Ön munkája? <i>(Tehát vélhetően a munkájának eredménye mennyire van jelentős hatással más emberek életére vagy jóllétére?)</i>	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
5.	Milyen mértékben nyújt információkat az Ön teljesítményéről maga a munkavégzési folyamat? <i>(Tehát maga a konkrét munkavégzési tevékenység tartalmaz-e olyan információkat, amelyből meg tudja állapítani, hogy jól végzi-e a dolgát, ha nem számítjuk a kollégáktól és vezetőktől kapott visszajelzést?)</i>	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV

K11. Az előző kérdésblokkot folytatva, kérjük, ítélje meg, hogy az alábbi állítások mennyire jellemzők az Ön munkakörére! Próbálja meg a munkakört objektíven megítélni! (1: egyáltalán nem jellemző, 7: nagymértékben jellemző, NT/NV: Nem tudok, nem akarok válaszolni)

6.	A munkám során komplex és magas szintű képességeket kell használnom.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
7.	Maga a munkaköröm úgy került kialakításra, hogy nincs lehetőségem egy konkrét egységes munkát vagy munkafo-lyamatot végigvinni az elejétől a végéig, csak valamilyen részfeladatot végzek el ezekből.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV

1. melléklet. Munkatársi kérdőív

8.	Önmagában csak az, hogy elvégzem azt a feladatot, ami szükséges a munkámhoz, több ponton is biztosítja a lehetőséget, hogy megállapítsam, hogyan teljesítek.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
9.	A munkám elég egyszerű és ismétlődő, rutinszerű.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
10.	Olyan munkám van, amelynek keretében sok ember életére hatással lehet az, hogy milyen minőségben végzem el a feladatomat.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
11.	A munkaköröm nem teszi lehetővé, hogy kezdeményező legyek vagy saját döntéseket hozzak a munkavégzésem során.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
12.	A munkaköröm lehetőséget ad arra, hogy teljes mértékben befejezzek egy adott munkát vagy munkafolyamatot, amelyet én kezdtem el, és nem csak adott részeken tudok dolgozni.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
13.	A munkám önmagában kevés visszajelzési lehetőséget tartalmaz arról, hogy milyen jól végzem a dolgom.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
14.	A munkaköröm jelentős lehetőséget biztosít arra, hogy önállóan, szabadon határozzam meg, hogy hogyan dolgozom.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
15.	A munkám összességében nem olyan jelentős a dolgok tágabb értelmében.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV

K12. Kérjük, hogy személyes, szubjektív benyomásai mentén ítélje meg a jelenlegi munkakörét! Milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal? (1: egyáltalán nem értek egyet, 7: teljes mértékben egyetértek, NT/NV: Nem tudok, nem akarok válaszolni)

1.	Amikor jelenlegi munkakörömben jól teljesítek, nő az önbizalmam.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
2.	Összességében, nagyon elégedett vagyok a jelenlegi munkakörömmel.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
3.	Magas szintű személyes elégedettséget érzek, amikor jól teljesítek a jelenlegi munkakörömben.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
4.	Gyakran megfordul a fejemben, hogy felmondok.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
5.	Rosszul érzem magam és szomorú leszek, ha felfedezem, hogy rosszul teljesítettem a jelenlegi munkakörömben.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
6.	Általában elégedett vagyok azokkal a feladattípusokkal, amelyeket a jelenlegi munkakörömben kell elvégeznem.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV
7.	Alapvetően nem befolyásolja se pozitív, se negatív irányba az érzelmeimet az, hogy hogyan teljesítek a jelenlegi munkakörömben.	1	2	3	4	5	6	7	NT/ NV

Mellékletek

Végezetül néhány demográfiai jellegű kérdés megválaszolására kérnénk. Kérjük, a feleletválasztás során tegyen X-et a megfelelő körbe!

K13. Hány éve van a tanári pályán?

- 0-5 éve 6-10 éve 11-15 éve 16-20 éve 21-25 éve 26-30 éve 30+ éve

K14. Mióta dolgozik ebben az iskolában?

- 0-5 éve 6-10 éve 11-15 éve 16-20 éve 21-25 éve 26-30 éve 30+ éve

K15. Rendelkezik-e pedagógus végzettséggel? (Tegyen X-et a megfelelő körbe!)

- Igen Nem

K16. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége?

- Doktori fokozat
 Egyetemi diploma (jelenleg MA)
 Főiskolai diploma (jelenleg BA)
 Középiskolai érettségi
 Egyéb: _____

K17. Milyen munkakörben dolgozik?

K18. Ha tanítási feladatokat ellát, mennyi a heti tanítási óráinak a száma?

_____ tanóra

K19. Ön óraadó tanár? Igen Nem

K20. Ön osztályfőnöke egy osztálynak? Igen Nem

K21. Milyen nem tanítási tevékenységet végez még az iskolában?

K22. Körülbelül heti hány órában végzi a fenti tevékenységeket?

_____ óra

K23. Vett már részt olyan, pedagógusok számára szervezett foglalkozáson, ahol dráma vagy színházi eszközöket használtak? Igen Nem

K24. Ha igen, milyen tapasztalatai voltak azzal/azokkal kapcsolatban?

K25. Ön részt vesz a Nyitott Kör ebben a félévben zajló ToBe projektjének „Jóllét Tanterv” foglalkozásain? Igen Nem

K26. Ha Ön nemmel válaszolt, kérjük, válaszát röviden indokolja!

K27. Ha igen választ jelölt, milyen elvárásai és/vagy fenntartásai vannak a mostani drámapedagógiai foglalkozás-sorozattal kapcsolatban?

2. melléklet. Flow kérdőív

2. MELLÉKLET. FLOW KÉRDŐÍV

Kérjük, gondoljon a féléves közös munkára, a foglalkozások során végzett különböző feladatokra, gyakorlatokra, a beszélgetésekre! Jelölje egy ötfokú skálán, hogy mennyire jellemezték Önt az alábbi állítások a foglalkozások alatt.

1. *Egyáltalán nem* 2. *Nem* 3. *Semleges* 4. *Valamennyire* 5. *Teljes mértékben*

1. Éreztem, hogy pozitívan hatok a társaim feladatvégzésére.	1	2	3	4	5
2. Összességében az egyes alkalmak végén több energiát éreztem magamban, mint a kezdetekor.	1	2	3	4	5
3. A társaim motiváltak a tevékenységek végzése során.	1	2	3	4	5
4. Jól tudtunk kommunikálni a tevékenységek alatt.	1	2	3	4	5
5. A társaim teljesítménye ösztönzött.	1	2	3	4	5
6. Éreztem a kölcsönös bizalmi kapcsolatot.	1	2	3	4	5
7. Ellestem néhány fogást a foglalkozásvezető facilitátoroktól.	1	2	3	4	5
8. Egymás tükörképének éreztem magunkat a kollégákkal.	1	2	3	4	5
9. Összhangban éreztem a viselkedésemet a társaiméval.	1	2	3	4	5
10. Éreztem, hogy jól teljesítünk.	1	2	3	4	5
11. Csak a közös tevékenységekre koncentráltam.	1	2	3	4	5
12. Szívesen dolgoznék együtt máskor is a társaimmal.	1	2	3	4	5
13. Motiváltam a társaimat a feladatok végzése során.	1	2	3	4	5
14. Éreztem a csoportban az összhangot.	1	2	3	4	5
15. Összehangoltuk, koordináltuk az érzelmi és viselkedéses megnyilvánulásainkat.	1	2	3	4	5
16. Éreztem, hogy jobb lett a kapcsolatunk a foglalkozássorozaton részt vevő kollégáimmal.	1	2	3	4	5
17. Éreztem, hogy számíthatok a foglalkozásokon részt vevő kollégáimra.	1	2	3	4	5
18. A jövőben is szívesen dolgoznék együtt a foglalkozásokon részt vevő kollégáimmal.	1	2	3	4	5
19. Automatikusan együtt tudtunk működni a csoporttal.	1	2	3	4	5
20. Jól tudtam reagálni a többiek viselkedésére.	1	2	3	4	5
21. Belefeledkeztem a tevékenységbe.	1	2	3	4	5
22. Éreztem, hogy pozitív hatással vagyok a csoport teljesítményére.	1	2	3	4	5
23. Azt éreztem, hogy szinte együtt rezdülünk a kollégákkal.	1	2	3	4	5
24. Általában a foglalkozások feltöltöttek.	1	2	3	4	5
25. Tudtam tanulni a társaimtól.	1	2	3	4	5
26. El tudtam fogadni a kollégáim képességeit.	1	2	3	4	5
27. Jól tudtunk együttműködni.	1	2	3	4	5
28. Teljesen kikapcsolódtam.	1	2	3	4	5

3. MELLÉKLET. A FÉLIG STRUKTURÁLT INTERJÚK KÉRDÉSSORA

1. Hogy vagy? Hogyan éled meg a jelenlegi helyzetet?
2. Kire/kikre számíhattál lelkileg a járvány kirobbanását, az iskola bezárását követően?
3. Mennyire tudod hatékonyan online tanítani a tárgyadat? (Volt az online átálláshoz szakmai anyagod?)
4. Mi jelenti számodra a legnagyobb nehézséget a vírus kapcsán általában? Mi jelenti szakmailag?
5. Kaptál-e bármilyen szakmai segítséget az online oktatásra történő átálláshoz? (Kitől? Milyet?)
6. Megkaptad a várt támogatást a vezetőségtől?
7. Mit gondolsz, általánosságban mi jellemezte/jellemzi a kollégák helyzetéhez való hozzáállását?
8. Hogy érzed, milyen mértékig és módon sikerült együttműködnie a tantestületeknek a járvány elején, illetve az iskola bezárása óta?
9. Hogy látod, milyen a diákok számára az otthoni tanulás? Mennyire látod hatékonynak a gyerekek önálló/otthoni munkáját? Milyen a közös munkátok, együttműködésetek? (Van-e esetleg lemorzsolódás stb.)
10. Milyen a szülőkkel való együttműködés?
11. Milyennek látod a félévedet, hogyan tudod végigvinni a tanév zárását?
12. Van olyan, amire a járvány pozitív hozadékként tekintesz? Szakmailag tanultál valamit az új helyzetből?

Demográfia

életkor:

lakhely (és típusa):

tanított tárgyak:

osztályfőnök-e:

alsó vagy felső tagozaton tanít:

óraszám:

Köszönetnyilvánítás

Sulyok Richárd

Dóczi Tamás

Kovács Angelika

Blum Dániel

Hoffmann Tamás

Mészáros Gábor

Továbbá a Nyitott Kör munkatársainak és önkénteseinek, akik a legkülönfélébb módokon támogatták az eredmények létrejöttét:

Benedek Bernadette

Mihócsa Kinga

Kantár Kristóf

Kecskés Ildikó

Udvari-Kardos Tímea

Kecskés Anna

Tóth Viktória

Ristić Anita

Hepp Ildikó

Szerzői jog:

Ez a dokumentum a következő szabadalmi szabályzat alá tartozik:

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

Az alábbi feltételekkel a jelen dokumentumot bárki felhasználhatja – másolhatja, terjesztheti:

Hivatkozás – Minden alkalommal hivatkozni kell arra, hogy a jelen munka

a „Nyitott Kör Egyesület” terméke, valamint a dokumentum forrásául fel kell tüntetni

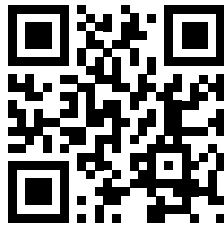
a „<http://tobe.nyitottkor.hu>” weboldalt.

Ne add el! – A mű nem használható üzleti célokra.

Ne változtasd! – A mű nem módosítható és nem készíthető belőle átdolgozás, származékos mű.

Nincsenek további megkötések – Nem szabhatsz meg más jogi vagy technológiai korlátozásokat, melyek megakadályoznának bárkit abban hogy ezen szabadalom által engedélyezett bármely tevékenységeket folytassák.

A szabadalom részletei: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



Az Európai Unió
Erasmus+ programjának
társfinanszírozásával

ISBN: 978-615-01-2520-6



9 786150 125206