

**Nemes Nikolett<sup>1</sup> – Csima Melinda<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudomány MA<sup>2</sup> Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

## A diaszpórában tanítók digitális kompetenciájának változása a pandémia okozta lezárások idején

*A COVID-19 járvány hatására elrendelt munkaformaváltás hirtelen bekövetkezése a világ minden részén felkészületlenül érte a pedagógusokat. Míg az első zárlat alkalmával nem történt meg teljes mértékben az online munkarendre való átállás, az újabb bezárásokra azonban már elkerülhetetlen volt a válaszáadás.*

*A diaszpórában tanítók körében készült vizsgálatunk eredményein keresztül betekintést nyerhetünk a diaszpórában működő hétfélig iskolák vírushelyzetre adott válaszaiba.*

### Bevezetés

**A** koronavírus-járvány 2019-es kitörésekor még nem tudtuk, hogy az pandémiává válva az addig megszokott életünk számos területén nem várt fordulatokat tartogat. A védekezéshez szükséges intézkedések hirtelen és néhol drasztikus változások bevezetését követelték. Nem volt ez másként az oktatás területén sem.

2020-ban, a globális elterjedést követően a világ minden részén az oktatás szereplői online munkarendre való berendezkedésre kényszerültek. Az időszakot a többszörös munkaformaváltás jellemezte, melyben a személyes és digitális oktatás időtartama változó hosszúságúnak bizonyult. Míg a köznevelés különböző szinterein viszonylag rövid ideig állt fent a tantermen kívüli munkaforma, addig az oktatási rendszeren kívül álló, úgynevezett kiegészítő oktatási tevékenységet végzők számára világszerte tartósan bizonyult.

A diaszpórában működő külföldi vagy hétfélig magyar iskolák többségének igazi érvágást jelentettek a korlátozások, hisz az addigi rendszeres – heti, kétheti, esetleg havi –, személyes jelenlétet igénylő magyar nyelvi órák egycsapásra tiltásra kerültek, s sok esetben ennek feloldása csupán az utolsó enyhítések egyike volt. Az ilyen típusú intézményeknek a gyülekezésre vonatkozó szabályozásokat kellett figyelemmel kísérnie, s annak megfelelően alakítania – vagy mellőznie – oktatási tevékenységének jellegét. Így fordulhatott elő, hogy egyes országokban az interperszonális találkozásokra vonatkozó szigorú előírások tartós érvényessége akár 6-8 hónapra is ellehetlenítette az eredendően kontaktóra keretében megvalósuló oktatást. Ez az amúgy mindenki számára váratlan helyzet a diaszpórában tanítókat is meglepte. A diaszpórában való tanítás szabadságot ad a pedagógusoknak és az intézményeknek, s így volt ez a munkaforma megválasztásakor is. Tekintve, hogy az online oktatás nem bevett gyakorlat a diaszpórában, kutatásként sem számít gyakorta felmerülő kérdéskörnek, pedig jelentősége vitathatatlan, hisz a világ

néhány nagyvárosát kivéve egy-egy területen csupán ez az egyetlen lehetőség kínálkozik a származási nyelv elsajátítására, gyakorlására. Tudomásunk szerint mindezekig nem készült olyan felmérés, mely a diaszpórában tanítók digitális kompetenciáit helyezte vizsgálatának fókuszába. Tanulmányunk, mely a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák és óvodák lezárásokra adott válaszait ismerteti, éppen ezért hiánypótlónak tekinthető.

### Elméleti és értelmezési keret

A *diaszpóra* szó eredetét tekintve görög, s szétszóródást, szórványt jelent (Bartha, 1993). A kezdetben vallási jelentést hordozó kifejezés később, a modern nacionalizmus 18-19. századi elterjedésével etnikai és nemzeti közösségek szétszóródásának azonosítására is használatossá vált. A tartalmi bővülés oka, hogy az államok területi, illetve nemzeti határai nem egyeznek (Gazsó, 2015). A diaszpóra jelentéstartalmát tekintve ma sincs konszenzus a különböző tudományterületek fogalomhasználatában. Ennek oka, hogy a legtöbb, diaszpórával foglalkozó társadalomtudomány vizsgálatának tárgyától függően, önállóan kidolgozott definíciót használ. A sajátos meghatározások meglehetősen hasonlóan egymásra, mégis értelmezési különbségeikből fakadóan egy-egy elemükben eltérnek egymástól. A különböző tudományterületek egységes fogalomhasználatát tovább nehezíti, hogy az egyes országok értelmezésbeli különbségeit is figyelembe kell venni, melyre a történelmi fejlődés, a nemzetfelfogás is befolyást gyakorol (Szaniszló, 2019).

#### *A szórvány meghatározása*

A *szórvány* kifejezés – a diaszpórához hasonlóan – a magyar nyelvben kezdetben vallási jelentést hordozott, s a modernkori nacionalizmus elterjedésével bővült etnikai és nemzeti tartalommal (Gazsó, 2020). Az első világháború után megállapított új államhatárok kijelölésének következtében az azon kívülre eső magyar közösségek helyzetéből fakadóan a szórvány kifejezés jelentéstartalma is módosult. Nagy Ödön a *Hitel* 1938. évi 4. számában tett megfogalmazása szerint két módon jöhet létre szórványképződés:

„Az egyik az, amikor egy vagy több magyar család telepedik meg idegen nyelvű területen mint napszámos, munkás, iparos, földműves, hivatalnok. A másik mód az, amikor egy történelmi magyar település (falu, város, vidék) lassanként annyira elnéptelenedik, hogy szervezetei, intézményei meggyöngülnek vagy megszűnnek, s így az ilyen közösség többé nem képes műveltségünk életében számottevő szerepet vinni, később nyelvvel együtt faji öntudatát is elveszíti s megindul a beolvadás útján.” (Nagy, 1938. 258.)

Bodó (2007. 272.) szerint:

„Mondhatni, a szórvány magyar szakszó, a vele kapcsolatos kérdésfelvetések és dilemmák ebben a sajátos nyelvi-kulturális közegben válnak értelmezhetőkké. Közép-Európában a magyar népet roppant háborús csapás sújtotta, az utódállamok magyarsága – közismerten – úgy került kisebbségi helyzetbe, hogy sorsa felett mások döntöttek, megkérdezésük nélkül. [...] a jelenség dimenziói a magyarok esetében kétségkívül minden más esetet felülmúló. Ezért (is) alakulhatott ki az a külön odafigyelés, amely a szórványfogalom és a hozzá kapcsolódó felelősség meglétében mutatkozik meg.”

Balogh és munkatársai (2007. 8. ) szerint pedig:

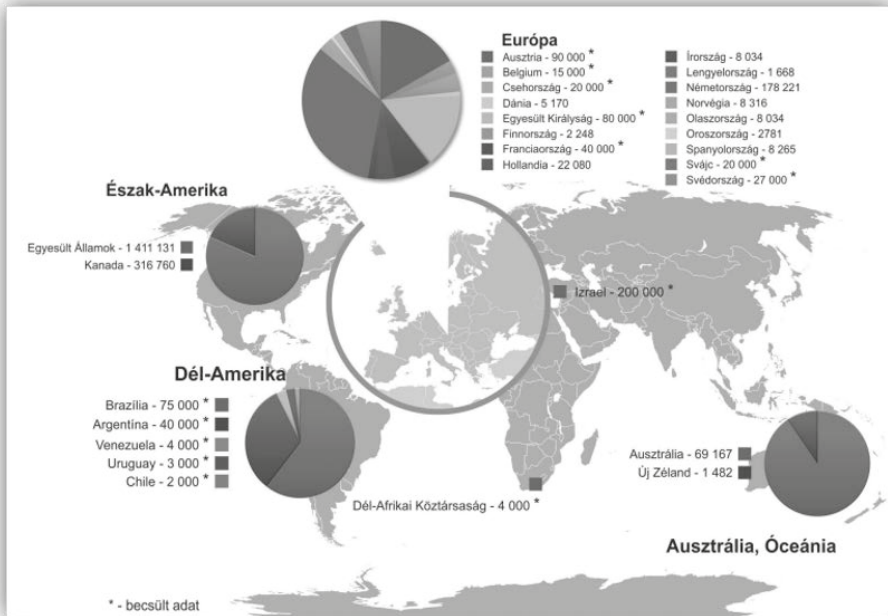
„Míg a közmegegyezészerű diaszpóra fogalmában hangsúlyosan jelen van a szétzórás, a vándorlás, a migráció momentuma, addig a magyar belső használatú »szórvány« fogalomban a maradékjelleg, a »reziduális helyzet«, a regresszió és a veszélyeztetettség szemantikai komponense hangsúlyozódik.”

A magyar diskurzusban tehát a két fogalom jelentésének különválása azonosítható, ugyanakkor átfedések és kivételek is tapasztalhatók, melyek igazolják, hogy ez a fajta különbség ilyen élesen nem választható külön egymástól (Keményfi, 2006).

Területi vonatkozásban tehát a szórvány és a diaszpóra fogalma a magyar nyelvben különböző jelentéstartalommal bír, bár a társadalomtudományok területén – akárcsak a diaszpóra szó – nincs egységes konszenzus a meghatározást illetően. Jelen tanulmánynak nem célja a különböző tudományterületek fogalmi keretének meghatározása. A két fogalom tisztázásának oka, hogy rávilágítsunk az írásban megjelenő *diaszpóra* szó általunk használt értelmezési keretére.

#### *A diaszpóra számszerű meghatározása*

A magyar diaszpórában lakók pontos számszerű meghatározását több tényező is hátráltatja (Gazsó, 2016). A befogadó országok népszámlálása gyakran nem tér ki az etnikai-nemzeti hovatartozásra, csak a születési helyet és az állampolgárságot veszik figyelembe. A népszámlálás ezen gyakorlatában a kivándorolt magyarok leszármazottai – magyar identitásuk vállalása esetén sem – nincsenek magyarként bejegyezve. Amennyiben van is etnikai-nemzeti hovatartozásra vonatkozó kérdés, akkor sem bizonyos, hogy arra mindenki kellő őszinteséggel felel. További nehezítő tényező, hogy nem állnak rendelkezésre pontos számszerű adatok az emigrációs hullámok során a Kárpát-medencéből kivándorolt magyarokról. Az első világháborút megelőző időkben a magyar nemzetiségű bevándorlókat a befogadó országok egységesen kezelték az Osztrák–Magyar-Monarchiából érkező más nemzetiségűekkel. Az 1921. július 26-án hatályba lépett, az első világháborút lezáró békeszerződés 61. cikke értelmében azok, akik a békekötés napján az utódállamok területén éltek, elveszítették magyar állampolgárságukat, s ezzel egyidejűleg annak az államnak az állampolgárságát szereztek meg, ahol lakóhelyük illetősége volt. Az elcsatolt területen élő korábbi magyar állampolgároknak lehetőségük volt magyarrá optálni, azonban ennek feltétele lakóhelyük – sokaknak szülőföldjük – elhagyása, a Magyarországra való átköltözés volt (Parragi, 2000). Azok, akik nem optáltak, s a két világháború között emigráltak, más ország állampolgáraként lettek bejegyezve. Így az imént felsorakoztatott, számszerűsíthetőséget hátráltató tényezők okán csupán becsléni lehet a diaszpórában élő magyarok számát (Gazsó, 2016). A Miniszterelnökség, Nemzetpolitikai Államtitkárság *Magyar diaszpórapolitika – Stratégiai irányok* című dokumentumában olvasható, hogy a diaszpórában élő magyarok becsült száma 2,5 millió fő, mely hozzávetőlegesen annyi, mint ahányan a határváltoztatások okán a környező országokba kerültek (lásd 1. ábra). Ennek a számnak a meghatározásához külföldi országok 2011 és 2016 közötti népszámlálási adatait, a Nemzeti Önismeret, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság 2011-es becsült adatait, valamint a Központi Statisztikai Hivatal által rendelkezésre bocsájtott Eurostat-adatokat vették figyelembe (Miniszterelnökség..., 2016).



1. ábra. A diaszpórában élők becsült száma (Forrás: Miniszterelnökség..., 2016)

### A diaszpóra intézményrendszere

A diaszpóratörékvések jellegét az ott élő közösség anyaországgal és befogadóországgal fennálló kapcsolata befolyásolja. „Az anyaországhoz vagy annak kultúrájához erősen kötődő diaszpórák esetében megfigyelhető a nemzeti identitás fenntartására, a hagyományok és a nyelvi-, kulturális örökség őrzésére és átadására irányuló törekvés, valamint az etnikai szolidaritás.” (Vadász, 2020. 38.) Hosszú évtizedeken át az egyházközösségek, a Külföldi Magyar Cserkészszövetség, valamint az ezekhez kapcsolódó hétvégi iskolák jelentették a magyar oktatás forrását (Miniszterelnökség..., 2016). Az utóbbi évtizedekben bekövetkezett kivándorlás okán az imént felsorolt bázisok mellett a civil szervezetek által alapított iskolák is megjelentek. Ezt a folyamatot erősíti meg Németh (2008) is, aki vélhetően a diaszpórában legrégebbi múltra visszatekintő magyar anyanyelvi oktatásról ír. Az Egyesült Államokban már több mint 100 éve jelen van a magyar nyelv anyanyelvként való oktatása. Kezdetben az egyház által alapított hétvégi iskolai szerveződés keretében kínálkozott lehetőség az írás-olvasás, valamint hittan tanulására, melyhez nyaranta a mindennapos működésű iskolák is csatlakoztak. Az első világháborút követő migrációs hullámmal érkezők igényeihez igazodva az addigi feladatokat – írás, olvasás, hittan tanítása – kibővítve megjelent a magyar kultúra értékeinek átadása is a hétvégi iskolákban. A második világháború után a magyar cserkészlet fellendülése újabb iskolák létrejöttét eredményezte, melyek a cserkészvizsgára való felkészítést is feladatuknak tekintették. A rendszerváltás utáni emigráció a független iskolák alakulásának kedvezett, megjelentek a kisgyermekes oktatását-nevelését végző intézmények, bölcsődei és óvodai csoportok. Németh tengerentúli helyzetképe egyáltalán nem általánosítható, hisz a világban élő magyar közösségek fejlődését, alakulását nem feltétlenül azonos tényezők befolyásolták, s így intézményes keretei is az adott populáció igényeihez igazodtak (Gaszó, 2019).

Napjainkban a magyar diaszpóra intézményrendszerét a fent említett cserkészszervezetek, egyházak és független iskolák mellett a társadalmi, kulturális szervezetek (Magyar Házak), azok ernyőszervezetei és a magyar nyelvű médiumok együttesen alkotják.

### *A hétfégi magyar iskola*

„A hétfégi iskolákra egységes definíciót nem könnyű adni, mivel változatos időkeretben, valamint szakmai és szervezeti módon működnek, illetve eltérő funkciókkal is rendelkeznek.” (Papp és mtsai, 2019. 214.). A változatosság olyannyira jellemző, hogy még az azonos országban vagy régióban is eltérő szakmai módszerekkel, működési feltételekkel dolgozhatnak az intézmények.

Az angol szakirodalom a hétfégi iskolákat kiegészítő iskoláknak (*supplementary school*) nevezi, vagyis a formális oktatási rendszeren kívül működőnek, azaz nem-formálisnak tekinti. Ez értendő minden olyan, iskolarendszeren kívüli képzésre, mely alulról szerveződő, önkéntesek által működtetett, s célja az anyanyelv és a kultúra megőrzése, ápolása egy-egy etnikai közösség számára (Papp és mtsai, 2019). A nem-formális tanulás hazai definiálásakor Komenczi (2001) és Tót (2002) meghatározásaiban egyaránt szerepel az iskolarendszeren kívüli jelleg, mindketten utalnak arra, hogy a tanulás folyamata szervezett és tudatos, ugyanakkor annak végeredményét nem feltétlenül ismerik el végbizonyítvánnyal. A *kiegészítő iskola* elnevezés a hétfégi iskolák tekintetében nem kizárólagosan a magyar intézményekre használatos kifejezés, hisz más diaszpórában élő etnikai kisebbség is életre hív működésében és szervezésében hasonló intézményt. Ezek a kiegészítő iskolák nem részei sem a befogadó ország, sem a származási ország közoktatási rendszerének, de esetenként a befogadó ország oktatásához igazodva, annak kiegészítéseként lehet rá tekinteni (Vadász, 2020).

Ahogyan a diaszpórában élő magyarok pontos számáról, úgy az ott működő magyar oktatási intézményekről sincs pontos számunk. Potápi Árpád János nemzetpolitikáért felelős államtitkár *A magyar nyelv és kultúra modern oktatásának stratégiai Ausztriában és Dél-Tirolban* elnevezésű konferencia köszöntő beszédében ismertette a hétfégi iskolák számára vonatkozó statisztikai adatokat. Eszerint 2018-ban még 211 közösségi iskoláról tudtak, mely területi eloszlásban a következőt jelentette: 135 Európában, 49 Észak-Amerikában, 17 Ausztráliában, 7 Latin-Amerikában, 1 Izraelben, 1 a Dél-Afrikai Köztársaságban és 1 az Egyesült Arab Emírségekben. Hozzátette, hogy a járvány idején a világ több pontján – pl. Ausztriában, az olaszországi Dél-Tirolban, Kolumbiában, Norvégiában, Új-Zélandon – is alakultak új hétfégi magyar iskolák, tehát számuk a vírushelyzet ellenére is növekvő tendenciát mutat. Szilágyi Péter, a Miniszterelnökség nemzetpolitikáért felelős miniszteri biztosának 2021 februárjában adott interjúja szerint a diaszpórában már több mint 250 hétfégi iskoláról tudnak, de számuk ennél vélhetően jóval több is lehet (MTI, 2021).

### *A hétfégi magyar iskolák elnevezése, szerveződése*

A hétfégi magyar iskolák elnevezése rendkívül változatos képet mutat, azonban ezekről egységesen elmondható, hogy olyan intézmények, melyek külföldi országokban etnikai alapon szerveződnek, s tevékenységük között a magyar vonatkozású oktatás is szerepel. Ilyen elnevezés lehet a hétfégi magyar iskola és/vagy óvoda, vasárnapi iskola, tanoda, magyar foglalkozások, stb. (Vadász, 2020). A világban működő hétfégi magyar iskolák elnevezésükben gyakorta hordozzák annak a településnek vagy földrajzi területnek a nevét, ahol az oktatási tevékenységet gyakorolják (pl. Bécsi Magyar Iskola, Genfi Magyar Iskola és Óvoda). A névben szereplő iskola és/vagy óvoda elnevezés az oktatás korosztályos jellegére utal (pl. Mákvirágok Magyar Óvoda és Kisiskola [Amerikai

Egyesült Államok, Orlando]), míg a mindennapos iskola, a hétvégi iskola, a vasárnapi iskola megnevezés a működési időkeretet jelzi (pl. Miami Vasárnapi Iskola, Petőfi Sándor Hétvégi Magyar Iskola [Düsseldorf]). Nem ritka a híres magyar történelmi személyek – író, költő, zenész – utáni elnevezés (pl. Arany János Magyar Óvoda és Iskola, NYC), illetve az egyházakhoz való kötődés megjelenítésére is találunk példát: Angliai Magyar Református Egyház hétvégi magyar iskolája (Egyesült Királyság, London). Mindezek mellett találkozunk olyan intézménynévvel is, mely a fent említettek közül egyiket sem tartalmazza, így annak sem tevékenységi körére, sem az oktatás jellegére nem lehet következtetni (pl. Skolabusz [Olaszország]).

A tanulmányunkban használt *hétvégi iskola* kifejezés egységesen utal a fent említett változatos megnevezésekben megjelenő intézmények mindegyikére. Jelen kutatás nem tesz különbséget sem az eltérő időkeretben zajló, változatos működéssel megvalósuló intézmények, sem az eltérő funkciókat mutatók között. Egységesen kezeli továbbá a különböző fenntartással működőket, valamint az eltérő vagy vegyes képzési szinteken oktatási tevékenységet folytatókat is. Így a kutatás során minden offline vagy részben offline tevékenységet folytató hétvégi magyar iskola egységesen a vizsgálat célcsoportjának tekintendő.

### *A hétvégi magyar iskolák cél- és feladatrendszere*

A hétvégi magyar iskolák cél- és feladatrendszere nem egységes, így megragadni azokat leginkább a bemutatott vagy elemzett intézmények mentén lehetséges. Pávai és Rakitai (2017) manchesteri hétvégi iskoláról szóló írásában olvasható, hogy az intézmény cél- és feladatrendszere négy alappillére épül: az anyanyelv megőrzésére, a hagyományápolásra, a közösségépítésre és az identitás fenntartására. Gárdosi (2018) kanadai iskolákról készült elemzésében funkcióként a kulturális örökség megőrzését emeli ki. Vadász (2020) doktori disszertációjában esettanulmányt közöl a Tel-Avivi Magyar Iskoláról és Óvodáról, melyben célok és feladatok tekintetében így fogalmaz az intézményről:

„Az iskola és az óvoda cél-és feladatrendszere sokrétű: az anyanyelv és/vagy származási nyelv megőrzése, főként kommunikáció-alapú tanítása; a magyar hagyományok és tradíciók ápolása; közösségteremtés; valamint kikapcsolódási lehetőség biztosítása a családoknak a színes programkínálat által.” (Vadász, 2020. 242.)

Vadász (2020) hétvégi iskolákat vizsgáló kutatása alapján arra következtet, hogy az intézményi célok rendszerében a nyelvvoktatás, a közösségépítés, a kultúraátadás, valamint a hitoktatás kiemelt jelentőségű. A 61 intézménytől visszakapott kérdőíves vizsgálata alapján megállapítható, hogy

„[...] azok működése és az annak vállalt céljai szintén nem határolhatók el élesen még, ha egy intézmény alapvetően a nyelv oktatását, a kultúra átadását vagy a vallási ismeretek továbbítását célozta meg elsődlegesen. Eredményeink azt mutatják, hogy a nyelvtanítás és a kultúraátadás az etnikai alapon működő (nem vallási oktatással foglalkozó) hétvégi magyar iskolák és óvodák esetében elválaszthatatlan egységet alkotnak, tisztán csak az anyanyelv oktatásával, vagy tisztán a magyarság kultúrájának átadásával foglalkozó iskolákat és óvodákat nem tudtunk elhatárolni.” (Vadász, 2020. 131.)

A cél- és feladatrendszer reflektál az adott közösség igényeire, s figyelembe veszi az oda járó gyermekek nyelvi szintjét és életkorát is. Számos egyéb tényező mellett ezen okokból kifolyólag sem lehet egységes cél- és feladatrendszert meghatározni.

### *A hétvégi magyar iskolák pedagógusai*

Tekintve, hogy a hétvégi magyar iskolák többségében *supplementary school*nak – vagyis kiegészítő iskoláknak – minősülnek, s kívülállónak tekintődnek a befogadó és a származási ország oktatási rendszerén, nem vonatkoztatható rájuk egyik állam pedagógusokra előírt szabályozása sem. Már csak azért sem, mert míg hazai viszonylatban végzettséghez kötötten tölthető be pedagógus munkakör, addig a diaszpóra intézményeiben – melyek sok esetben önkéntes szerveződés útján alakultak – akár pedagógiai végzettség nélküli lelkes szülők is részt vehetnek a gyermekek és fiatalok oktatásában. Ezt erősíti meg a Boskola, vagyis a Bostoni Magyar Iskola alapításáról és működéséről írt beszámoló is. Ebben az áll, hogy kezdetben az oda járó gyermekek szülei tanítottak, akik nem minden esetben rendelkeztek pedagógiai végzettséggel (Fogarasi és mtsai, 2014). Gárdosi (2014) clevelandi magyar nyelvoktatásról szóló írása szerint az iskola tanárainak nem szükséges tanári végzettséggel rendelkezniük, így azok önkéntesek, akik a cserkészetből, vagy a helyi magyarok közösségéből érkeznek. A pedagógusképzés megoldatlansága mindig is gondot jelentett az Egyesült Államokban, aminek hiányában előfordul, hogy tanárrá – vagy alkalmi tanárrá – válik a környéken élő, esetleg ideiglenesen ott tartózkodó, szakképesítés nélküli lelkes amatőr is (Hajnal, 2006).

Hazánkban a pedagógus hivatást gyakorlóknak központi elvárásoknak kell eleget tenniük az oktatás, nevelés, illetve az adminisztráció területén egyaránt. Ezzel szemben a hétvégi iskolák pedagógusai szabadságot élveznek, egységes szabályozó híján mindenki a maga igényeire szabva végezheti tevékenységét. Nincs sem globálisan elfogadott, sem az adott befogadó országbeli konszenzuson alapuló egységes tanterv, program vagy tanmenet. Arra azonban található példa, hogy egy intézmény egy másiktól adoptál oktatási/pedagógiai programot, melyet részben vagy teljesen beépít a gyakorlatába (Vadász, 2020).

A differenciálás mind a hazai köznevelésben, mind a diaszpóra intézményeiben egyaránt kiemelt jelentőségű pedagógiai feladat. Már az Óvodai nevelés országos alapprogramja is kitér az életkori, az egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételére. Saját tapasztalataink alapján elmondható, hogy oly fokú differenciálást, melyet a diaszpórában élő gyermekek esetében szükséges alkalmazni, a magyar köznevelés

*Tekintve, hogy a hétvégi magyar iskolák többségében supplementary schoolnak – vagyis kiegészítő iskoláknak – minősülnek, s kívülállónak tekintődnek a befogadó és a származási ország oktatási rendszerén, nem vonatkoztatható rájuk egyik állam pedagógusokra előírt szabályozása sem. Már csak azért sem, mert míg hazai viszonylatban végzettséghez kötötten tölthető be pedagógus munkakör, addig a diaszpóra intézményeiben – melyek sok esetben önkéntes szerveződés útján alakultak – akár pedagógiai végzettség nélküli lelkes szülők is részt vehetnek a gyermekek és fiatalok oktatásában. Ezt erősíti meg a Boskola, vagyis a Bostoni Magyar Iskola alapításáról és működéséről írt beszámoló is. Ebben az áll, hogy kezdetben az oda járó gyermekek szülei tanítottak, akik nem minden esetben rendelkeztek pedagógiai végzettséggel (Fogarasi és mtsai, 2014).*

nem követel meg. A magyar nyelv ismerete – a többnyelvűség és/vagy a vegyesházasság okán – igazán változatos képet mutat. Az azonos korosztályú gyermekek esetében is nagyfokú eltérések mutatkozhatnak, melynek következtében akár teljesen egyénre szabott differenciálást is szükséges alkalmazni a tanítónak. A külföldön élő gyermekek nyelvi fejlettsége nem hasonlítható össze a magyarországi azonos korú gyermekekével, így sok esetben az oktatás során felhasználandó tananyagot és eszközöket a tanítónak kell elkészítenie, vagy egy már meglévőt egyéni vagy csoport szinten testre szabni.

A Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe betekintést engedő írás kitér arra az angliai nehézségre is, melyet az eltérő oktatási rendszerek okoznak. Annak érdekében, hogy az oktatás minél eredményesebb legyen, azoknak, akik Magyarországon szereztek pedagógus diplomájukat, meg kell ismerkedniük a brit rendszerrel is, hisz a hozzájuk járó gyermekek abban szocializálódnak (Pávai és Rakitai, 2017). A manchesteri iskola életébe betekintést engedő írás problémaként említi továbbá, hogy a náluk hétfévente megvalósuló tanítás a gyermekek szabadidejében történik. Az önkéntes alapon való részvétel okán a tanító fontos feladata a gyermek mindenkori érdeklődésének fenntartása, motivációjának táplálása. „A foglalkozások kiegészítő jellegéből fakadóan rendkívül fontos, hogy azok élményt, a kötelező iskolai tanulmányoktól független érdekes elfoglaltságot jelentsenek a gyermekeknek; ezek jelenthetik leginkább a rendszeres részvétel és fejlődés zálogát.” (Vadász, 2020. 142.). Ezek az élményt nyújtó elfoglaltságok – néhány külföldi online magyar iskola kivételével – a koronavírus-járvány 2020-as globális elterjedéséig személyes jelenlétű találkozások alkalmával valósultak meg.

### *Online munkaforma a diaszpóra hétféi magyar iskoláiban*

A járvány elterjedését követő törvényi szabályozások a világ számos pontján kisebb-nagyobb megszakításokkal tiltották a személyes jelenlétű oktatási tevékenységet. Ezek alól a hétféi magyar iskolák sem voltak kivételek, s lévén, hogy oktatási rendszeren kívül állnak, főként a gyülekezésre való szabályozások vonatkoztak rájuk. Két választásuk maradt: vagy kivárik a korlátozás végét, s azután folytatják oktatási tevékenységüket, vagy az internet kínálta lehetőségek közül mindenki – akár egy intézményen belül egyénileg is – megkeresi a magának leginkább testhezállót, s annak segítségével próbálja az eredendően offline tananyagot online formában közvetíteni. Az, hogy a digitális technológia mennyire volt része a hétféi iskolák oktatásának a járványt megelőző időszakban, nem tudni. Ezt nagyban befolyásolta a finanszírozás, a feltételek megléte vagy épp azok hiánya, melyek igencsak különbözőek, s így vélhetően volt, akinek ez komolyabb kihívást is jelentett az online oktatásra való áttérést illetően. Amíg a világ országaiban a köznevelés alá tartozó oktatási intézményeknek kötelezően, így vagy úgy, de online oktatásban kellett helyt állniuk, addig a diaszpóra magyar iskolái szabadon dönthettek. Ahogy már fentebb megfogalmaztuk: sem a befogadó ország, sem Magyarország pedagógusokra vonatkozó elvárásai nem illeszthetők a diaszpórában tanítóokra, így az sem feltételezhető vagy elvárható, hogy a megváltozott munkaformában való tanításhoz rendelkeznek bármiféle speciális – digitális – kompetenciával. Azok, akik a személyes jelenlétű oktatás tiltása alatt online munkaformára álltak át, az addigitól – vélhetően – merőben más módszerekhez kellett nyúljanak. Sokakat megijesztett az online oktatás lehetősége, melynek oka egyrészt, hogy a tananyaguk offline formára van kidolgozva, s annak átalakítása sok időt vesz igénybe. Az ijedtség oka másrészt az volt, hogy úgy vélték, éppen elég a szülőknek az, hogy gyermekük időszakosan a köznevelésben is digitális oktatásban vesz részt. Természetesen az idő előrehaladtával látni lehetett a változásokat. Fontos kapaszkodót jelentett, hogy a diaszpóra hétféi magyar iskolái nem lettek magukra hagyva az ismeretlenben. Módszertani képzések és konferenciák szerveződtek magyarországi kezdeményezéssel, illetve magánúton is. A gyakorlatok szinte



szájról szájra terjedtek, melyekben a területek közötti összefogás is észrevehető volt. A külföldi tanítóknak nincs egységes továbbképzési kötelezettsége, ami azt jelenti, hogy az egyénen múlik, kívánja-e bővíteni meglévő ismereteit és készségeit, s ha igen, akkor ezt milyen területen teszi. Így mutatkozhatnak hatalmas különbségek például a most oly aktuális digitális kompetencia területén is.

## Módszertan

### *A kutatás célja*

A hazai szakirodalom a diaszpórában működő magyar oktatás tekintetében főként az intézményrendszerekről, a működésről, a betöltött szerepekről és a funkciókról ad képet. A koronavírus-járvány 2020-as elterjedése világszinten korlátozta az oktatás addig személyesen megvalósuló munkaformáját. Hatása a diaszpóra magyar oktatására rendkívül erőteljesnek bizonyult, s alapvető változtatásokra kényszerítette az ott dolgozókat. A tanítók körében végzett – szakmai, motivációs, stb. – felmérések mindezülig nem voltak gyakoriak. Úgy véljük, a pandémia olyan kutatási lehetőségeket kínál, melyek mellett aktualitásuk okán nem lehet elmenni. Ezek alapján a kutatás fő célkitűzései a következők:

- a hétféle magyar iskolák és óvodák lezárásokra adott válaszában tanítói aspektusú feltárása
- a diaszpórában tanítók lezárás(ok) alatti digitális kompetenciájának változása – a tanítók szubjektív megítélése alapján
- a hétféle magyar iskolák és óvodák pedagógusairól szóló jelenlegi ismeret bővítése

A célkitűzések alapján kísérletet teszünk meghatározni a megváltozott munkaformához való alkalmazkodás elősegítésére igénybe vett lehetőségek formáit, valamint az online tér egyénre gyakorolt nehézségeit a diaszpóra hétféle iskoláiban tanítók vonatkozásában.

### *A kutatás módszerei*

Feltáró jellegű, keresztmetszeti kutatásunkhoz online kérdőívet használtunk. A feltáró jelleg létjogosultságát támasztja alá a téma szakirodalomban tapasztalt ismeretlensége, az aktualitás ténye, valamint a változatos – s így nem általánosítható – kérdőíves válaszok eredménye is.

A kvantitatív adatgyűjtés írásos kikérdezéssel valósult meg, mellyel a világ hétféle magyar iskoláiban dolgozó tanítókat kívántuk megszólítani. Nem állt rendelkezésre adat sem a teljes tanítói létszámról, sem az egy-egy intézményben dolgozók állományáról. Ezen okból kifolyólag pontosan nem lehet meghatározni a lehetséges populáció nagyságát, ahogy azt sem, hogy közülük milyen arányban lett válasz rögzítve. A tanítók pontos létszámát az intézmények számának bizonytalansága miatt sem lehet megállapítani. Vélhetően nem is lett volna lehetőség mindenkit elérni, azonban kísérletet tettünk a lehető legtávolabbi helyekre is eljutni. A 44 kérdésből álló kérdőív széles körben való terjesztése két módon történt: egyrészt e-mail segítségével továbbítottuk, másrészt a közösségi médián keresztüli megosztást alkalmaztuk. Az első mód segítségével megközelítően 120 e-mail-címre küldtük ki a kérdőív elérését lehetővé tevő linket. A közösségi médiát kihasználva 30 intézményt – illetve azok képviselőit – sikerült felkeresnünk. Minden esetben megosztásra sarkalltunk, így vélhetően tőlünk függetlenül még több helyre eljutott a kérdőív.

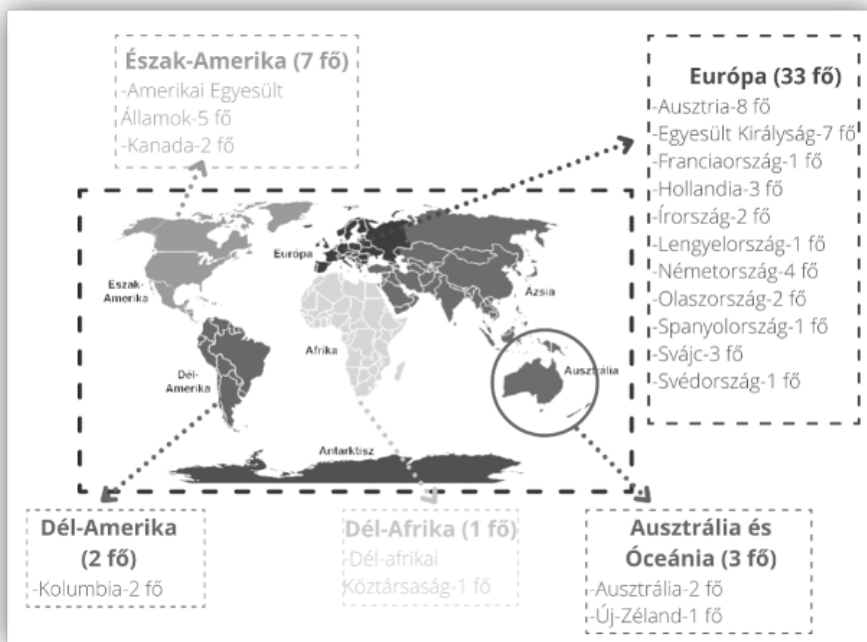
A saját szerkesztésű kérdőív nyílt és zárt kérdéseket tartalmazott, melyek mellett 5-fokozatú Lickert-skálát is beépítettünk, ahol a skála segítségével vélemény

nyilvánítására nyílt lehetőség. Kutatásunk feltáró jellege nem tette szükségessé, továbbá a meglehetősen alacsony válaszadási hajlandóság nem is tette lehetővé a változók közötti összefüggések vizsgálatát, így a kérdésekre adott válaszokat csupán leíró statisztika alkalmazásával elemeztük.

## Eredmények

### *A válaszadók szociodemográfiai jellemzői*

Az online kérdőívet összesen 49 fő töltötte ki, azonban három esetben a hazánkkal szomszédos államokból érkeztek a válaszok. Értelmezésünkben diaszpóra szó alatt a hazai megközelítést értjük, vagyis a nem őshonos, migráció útján létrejövő közösségben működő hétfégi magyar iskolák tanítóit tesszük vizsgálatunk alanyává. Az anonimitás miatt nem állt módunkban ellenőrizni, hogy a jelölt országok mely területén tanít a három válaszadó, így azt sem, hogy azok ténylegesen korábban hazánk határain belülnek számítottak-e. Mindhárom tanító válaszában a mindennapos oktatás jelent meg, melyből arra következtettünk, hogy inkább napi, mintsem hétfégi iskolai oktatásról lehet szó. Ezen indok alapján a három szomszédos állam tanítóinak válaszait kizártuk az elemzésből, ennek megfelelően az adatszítást követően összesen 46 kérdőív adatai álltak rendelkezésünkre. Az elemzésbe bevont kérdőíveket öt kontinens 17 különböző országában töltötték ki (2. ábra).



2. ábra. A kutatásban résztvevők megoszlása kontinensek és országok szerint  
(Forrás: Saját szerkesztés)

A 46 válaszadó közül 36 fő rendelkezik pedagógiai végzettséggel, van, aki többel is. Közülük 33-an felsőfokú képzésben szereztek oklevelüket, hárman pedig középfokon végezték tanulmányaikat. Legtöbben tanító és tanár végzettséggel rendelkeznek, de óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint gyógypedagógus végzettségük is vannak a válaszadók között. Emellett táncpedagógus, furulyatanár, egyetemi tanár, valamint a magyar mint idegen nyelv tanár képzettség is megjelent a visszajelzések között. A diaszpórában élő, magyar gyökerekkel rendelkező gyermekekkel való foglalkozás során a gyógypedagógus végzettségnek, ezen belül is a logopédus diplomának kiemelt jelentősége van, ugyanis a magyar nyelv esetében fellépő, logopédiai segítséget igénylő problémák orvoslásában kizárólag olyan szakember képes változásokat elérni, aki jártas anyanyelvünkben. Informatikai területen szerzett végzettség alig jellemzi a válaszadókat. 8-an rendelkeznek e területen valamiféle oklevéllel igazolható ismerettel, mely a legtöbbször esetében ECDL (4 fő) vizsgában lett megjelölve. Több esetben megjegyezték, hogy felsőfokú tanulmányok során a tananyagba beépítve – oklevél és végzettség szerzése nélkül – számítástechnikai oktatásban részesültek.

Mintegy 30 válaszadó az utóbbi években (0–5 év) kezdte meg munkáját hétvégi iskolában, azonban többen 21–25 éve, vagy még annál is régebb óta látják el feladataikat.

*Az oktatásra, valamint a pandémia alatti korlátozásokra vonatkozó adatok*

A diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban tanítóknak a munkájuk ellátásához kötelező jelleggel nem szükséges képesítéssel rendelkezniük. Az oktató-nevelő munka négy korcsoportban folyik, s több esetben előfordul, hogy egy-egy tanító az intézményén belül több szinten is támogatja a magyar nyelvi fejlődést. Legtöbben az általános iskolások oktatásában (is) vesznek részt, a 46 válaszadó közül mintegy 42 fő. Összevetve ezt a válaszadók végzettségével kiderül, hogy az adott korcsoporthoz kapcsolódó végzettség hiánya nem akadály a hétvégi iskolák munkájába történő bekapcsolódásnak. A tanítók többsége – és ezzel egyetemben vélhetően az intézmények működése is így alakul – hetente egy alkalommal oktat hétvégi iskolában. A rendszeresség tekintetében a kéthetente egy alkalom is viszonylag gyakori, 16 fő

---

*A 46 válaszadó közül 36 fő rendelkezik pedagógiai végzettséggel, van, aki többel is. Közülük 33-an felsőfokú képzésben szereztek oklevelüket, hárman pedig középfokon végezték tanulmányaikat. Legtöbben tanító és tanár végzettséggel rendelkeznek, de óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint gyógypedagógus végzettségük is vannak a válaszadók között. Emellett táncpedagógus, furulyatanár, egyetemi tanár, valamint a magyar mint idegen nyelv tanár képzettség is megjelent a visszajelzések között. A diaszpórában élő, magyar gyökerekkel rendelkező gyermekekkel való foglalkozás során a gyógypedagógus végzettségnek, ezen belül is a logopédus diplomának kiemelt jelentősége van, ugyanis a magyar nyelv esetében fellépő, logopédiai segítséget igénylő problémák orvoslásában kizárólag olyan szakember képes változásokat elérni, aki jártas anyanyelvünkben. Informatikai területen szerzett végzettség alig jellemzi a válaszadókat.*

---

jelezte ezt válaszaiban. Emellett nem ritka a háromhetente, illetve a havonta történő tanítás, a válaszadók közül két fő háromhetente, négy fő pedig csupán havonta lép kapcsolatba oktatási céllal csoportjukkal.

A koronavírus 2020. évi globális elterjedése a hétvégi magyar iskolák működését rendkívül erőteljesen korlátozta. Egyetlen válaszadót kivéve mindenki a személyes jelenléti oktatás tiltásáról számolt be. Az e kérdéskörhöz kapcsolódó nyitott kérdésekre adott válaszok részint számszerű adatot tartalmaztak, részben pedig részletesen ki lettek fejtve. Kiderült, hogy legtöbb esetben 1-2-szer voltak érintettek a tiltásban, máshol ennél is többször. A válaszokból kiderül, hogy az 1-2, vagy több alkalmat jelentő korlátozó intézkedések száma nem tükrözi a fennálló helyzet súlyosságát. Ugyanis több olyan eset is előfordult, ahol csupán egyszer hoztak korlátozó intézkedést, de az egy egész tanévet, vagy annál is hosszabb időszakot ölelt fel. Beszámoltak arról is, hogy több alkalommal néhány (általában 2-5) hónapig tartottak a szigorítások, melyek a 2020-as és 2021-es tanévben is fennálltak. Volt, aki ennél is konkrétan fogalmazott: a 2019-2020-as tanév során a tervezett 20 tanítási alkalomból 8, a 2020-2021-es időszakban pedig 18 nem valósulhatott meg a megszokott kontakt módon. Máshol 2020 márciusától egészen 2021 szeptemberéig nem folyt személyes jelenléti oktatás.

### *A pandémia alatti oktatási tevékenység*

A hirtelen jelentkező kihívás ellenére a korlátozások időszakában online tevékenységre áttérők aránya rendkívül magas volt. 41-en folytattak online oktatást, négyen viszont nem. Találhatunk példát arra, hogy a pandémia első hullámában (2020. március) a hirtelen megváltozott munkaformához nem tudott, vagy nem kívánt alkalmazkodni az intézmény, így abban a félévben felfüggesztették tevékenységüket. Egy intézmény számolt be arról, hogy a korlátozások nem érintették őket, így a pandémia előtt megszokott módon folyt az oktatás. Azok az intézmények, amelyek a tanítás és tanulás folytatásának érdekében a szabályokhoz alkalmazkodva internetes kapcsolattartással biztosították az oktatást, minden esetben kamerával támogatott órákat tartottak, vagyis ténylegesen kontaktusba léptek a gyermekekkel. A válaszokból kiderül, hogy az intézmények döntő többsége vállalta az online tanítás kihívásait, azonban ez a különböző országokban korántsem volt egységes. Több intézmény már a legelső rájuk érvényes tiltó korlátozás életbe lépésekor berendezkedett az online oktatásra, azonban a legtöbben 2020 nyarán vagy azt követően, a tanév megkezdésekor vezették azt be intézményükben.

Az új munkaforma sok esetben nehézséget okozott a tanítóknak, akik a következőket emelték ki:

- diákok figyelmének és motivációjának fenntartása, különös tekintettel a legkiseb-  
bekre
- csoportlétszám alakulása
- eszközök felkutatása és tesztelése
- felmerülő technikai problémák orvoslása
- gyermekek lassú fejlődése az online terek kezelésének területén
- optimális tanítási módszer megtalálása
- személyes kontaktus hiánya
- szülők elérése
- tanítói nagyfokú koncentráció
- új tanterv kialakítása, meglévő átültetése
- változatos csoportmunka szervezése

### *Az IKT-eszközök használatának pandémia előtti és alatti összehasonlítása*

Az információs és kommunikációs technológiák közé tartozó eszközök változó mértékben ugyan, de legtöbbször a virushelyzet előtti személyes jelenléti oktatás alkalmával is használatosak voltak. A technikai eszközök tekintetében a laptop (30 fő), a nyomtató (29 fő), a zenelejátszó (24 fő), a projektor (19 fő), a tablet (12 fő), az interaktív tábla (5 fő) és az okostelevízió (1 fő) jelent meg. A világhálón elérhető programok közül a nyilvános videómegosztó portálok (16 fő) kedveltek, emellett 23-an jelölték az egyéb internetes alkalmazások és programok használatát. Hét fő jelezte válaszaiban, hogy a pandémiát megelőzően egyáltalán nem alkalmazott IKT-eszközt a tanítási folyamatban.

Egyértelmű tehát, hogy bár van néhány kivétel, a válaszadók többségétől nem áll távol az IKT-eszközök használata, ugyanakkor a megváltozott munkaforma sokakat újak megismerésére sarkallt. A válaszadók több mint fele a járványhelyzet alatt vezetett be új IKT-eszközt a tanítási folyamatba. Az újonnan használatba vett technikai eszközök az alábbiak szerint lettek megnevezve: digitális toll, laptop, mobiltelefon, tablet.

Az internetes programok használatának korábbi népszerűsége a korlátozások alatti oktatás során is jellemző maradt. Játékok tervezéséhez és kivitelezéséhez, feladatlapok és feladatok létrehozásához, valamint az online óra lebonyolításához kapcsolódóan egyaránt bővítették a világhálón fellelhető programok, applikációk és portálok használatának sorát. Ezen csoportosítás mentén a leggyakrabban előforduló webes eszközök az alábbiak szerint alakultak:

- Játékok tervezése és kivitelezése során használatos eszközök: Kahoot, Mozaik, Prezi, Wordwall, YouTube
- Feladatok és feladatlapok létrehozását segítő eszközök: Google Classroom, LearningApps, Sutori, Wordwall
- Az online óra lebonyolításához használt eszközök: Google Meet, Messenger alkalmazás, Microsoft Teams, Zoom

Az új programok, applikációk és portálok bevezetését elsődlegesen a diákok érdeklődésének fenntartása, újonnan készített oktatási anyagok létrehozása, annak változatos kivitelezése, valamint a korábbi tananyag online munkaformára való átvitelének motiválta.

Az új IKT-eszközök bevezetők (27 fő) majdnem felének nem, vagy csupán alig okozott gondot meghatározni azt, hogy pontosan mire is volt/van szüksége. Az újonnan használni kívánt programok, applikációk és portálok megtalálásához számtalan út vezet, azonban a válaszok alapján a többségnek nem okozott ez különösen nagy nehézséget. A digitális kompetencia fejlődésének támogatása érdekében a válaszadók közül 30-an legalább egyszer vettek már részt a virushelyzet kezdete óta az online oktatás tervezését és lebonyolítását segítő online vagy offline konferencián, szakmai képzésen, továbbképzésen.

Még a jól előkészített, megfelelő eszközökkel felépített személyes jelenléti órák esetében is fordulhatnak elő technikai vagy személyi hibák, mely az online térben, a kiszolgáltatottabb helyzet okán gyakoribbak lehetnek. 26 válaszadó osztotta meg ezirányú tapasztalatait: gyenge vagy akadozó internetkapcsolatról, a gyermekek oldaláról a nagyképernyős eszköz, vagy éppen a webkamera hiányáról tettek említést. A vélhetően rendszeresen előforduló problémák a készített, átvett vagy átvitel tananyag megfelelő prezentálását és átadását is gátolhatta.

### *Tananyag létrehozására vonatkozó kérdéskör elemzése*

A tananyag online formába való átültetése a válaszadók többségének egyáltalán nem volt egyszerű feladat, volt, akinek ez kifejezetten nagy nehézséget okozott. Az online oktatás során használatos anyagok egy része nem a korábban meglévő tananyag online oktatáshoz igazított formája, hanem a mások által készített, weben található nyilvános forrásokból származik. A válaszadók kifejezetten magas arányban nyúlnak ilyen internetes anyagokhoz (36 fő), azonban az adott csoport igényeire szabva. Az interneten elérhető szabadon felhasználható forrásokat leginkább egyszerűsíteni szükséges, mivel sok esetben a nyelvezet, illetve a szókincs nem alkalmas a felhasználásra. Mindezek mellett a hétvégi iskolákban tanítók is nagy számban használnak saját készítésű tartalmakat. A pandémiát megelőzően a szöveges és táblázatos dokumentumok, a videók, képek és audioanyagok létrehozása volt a legjellemzőbb. A válaszadók több mint fele számolt be arról, hogy a vírushelyzet alatt bővült a tartalomkészítés formája. Ennek elsődleges oka a korábban említett nehézségek kiküszöbölése. A változatos, érdekes, több érzékszervre ható tanórák ugyanis jobban fenntartják a diákok érdeklődését. Van, akinél újdonság az audiotartalmak tananyagkészítéshez történő felhasználása, másnál a képek megjelenítése volt eddig mellőzve. A PowerPoint prezentáció, a pdf dokumentum, az online játékok és ezek vegyes alkalmazása is megjelenik az oktatási folyamatban.

### *Szülőkkel való kapcsolattartás jellemzői a vírushelyzet előtt és alatt*

Ahogy a hazai – és vélhetően nemzetközi – köznevelésben, úgy a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban is rendkívül fontos a szülőkkel való kapcsolattartás, mely erőteljes hatást gyakorol a pedagógiai munkára. A hétvégi iskolák vonatkozásában ez fokozottan érvényes, hisz a szülők megfelelő bevonása, a velük történő folyamatos kapcsolattartás záloga a gyerekek aktív részvételének. Különösen igaz ez a fiatalabb korosztály esetében (kisded és óvodás korosztály), akik körében még gyakran hiányzik a benső indíttatásból eredő magyar nyelvvel és kultúrával való megismerkedés, az anyanyelven folyó oktatás esetükben szülői igényből fakad. Már 2020 márciusát megelőzően is rendkívül változatos volt a különböző webes csatornákon keresztüli aktivitás a válaszadók körében. A koronavírus megjelenését megelőzően e-mailben, különböző applikációkon, mint a Messenger, a WhatsApp vagy a Zoom, illetve a közösségi média felületein keresztül kommunikáltak a tanítók és a szülők egymással. A pandémia azonban a kapcsolattartásra is erőteljes befolyással bírt. A válaszadók többsége új online kapcsolattartási formát vezetett be, mely a vírushelyzet előttihez képest változatosabb képet mutat. Említve lett a Classroom, a Microsoft Teams, a Skype, a Google Meet, vagyis azok a lehetőségek, melyek alkalmasak online órák megtartására is. Ezek szinte mindegyike megjelent a járványhelyzet alatt bevezetett IKT-eszközök között is.

### **Összefoglalás**

A koronavírus-járvány 2019-es kitörésekor még nem tudtuk, hogy az a világ működésének számos területén nem várt fordulatokat tartogat. A vírushelyzet hatása így vagy úgy, de minden területen éreztette hatását, amely az oktatás esetében rendkívül erőteljes volt. A 2020 márciusát követő időszakot az oktatás területén többszörös munkaformaváltás jellemezte. Míg a köznevelés különböző szinterein viszonylag rövid ideig állt fenn a tantermen kívüli munkaforma, addig az oktatási rendszeren kívül álló, úgynevezett kiegészítő oktatási tevékenységet végzők számára világszerte tartósan bizonyult. A lezárások

sok esetben hosszabb-rövidebb időre tiltották a diaszpóra hétvégi magyar iskoláiban a személyes, jelenléti oktatást. Míg az első zárlat alkalmával nem történt meg teljes mértékben az online munkaformára való átállás, addig az újabb bezárásokra már elkerülhetetlen volt a válaszadás. A pandémia okozta helyzetben a tanítóknak új IKT-eszközökkel kellett megismerkedni, azok használatát elsajátítani. A figyelem, az érdeklődés és a motiváció fenntartásához az online formában megvalósuló oktatás során a korábbiaknál változatosabb szemléltetésre és cselekedtetésre volt szükség, mellyel párhuzamosan a bevont eszközök sokszínű megjelenése volt megfigyelhető. A megváltozott körülmények szükségessé tették a szülővel való kapcsolattartás csatornáinak bővítését, a szülő-tanító kapcsolat szorosabbra fűzését, mivel a szülők intenzívebb bevonása nélkül lehetetlen lett volna a gyermekek oktatása, fejlesztése. A lezárások alkalmával a kapcsolattartás olyan felületeken is megvalósult, ahol az oktatás folyt, illetve ahol a tananyag elérhetővé vált.

Bár a COVID-19 járvány látszólag lecsengőben van, az online oktatás nem tűnik el a vírussal együtt. A kényszer szülte online oktatás lehetőséget teremtett arra, hogy az eddig magyar nyelven való tanulás tekintetében elszigetelt desztinációkban élők is anyanyelvi oktatáshoz jussanak. Vitathatatlan továbbá, hogy a pandémia időszakában a hazai és külföldi tanítók új ismeretekkel, új gyakorlatokkal gazdagodtak, melyekből megtartva az eredményesnek bizonyuló módszereket, pedagógiai eszköztáruk színesebbé válik, melynek eredményeként tanár és diák egyaránt jól érzi magát a tanítási-tanulási folyamat különböző mozzanataiban.

A külföldi vagy hétvégi magyar iskolákban folyó pedagógiai munkáról kevés információ áll a rendelkezésünkre. Számos terület feltérképezetlen, holott sajátos helyzetükből adódó tapasztalataikkal hozzá járulhatnak a pedagógiai gyakorlatra vonatkozó ismereteink elmélyítéséhez.

## Irodalom

- Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (2007). Előszó. In Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (szerk.), *Regionális identitás, közösségépítés, szóránygondozás*. Lucidus Kiadó. 7–12.
- Bartha, T. (1993, szerk.). *Keresztény bibliai lexikon*. Kálvin Kiadó.
- Bodó, B. (2007). Szórány, stratégia-nemzet. In Balogh, B., Bodó, B. & Ilyés, Z. (szerk.), *Regionális identitás, közösségépítés, szóránygondozás*. Lucidus Kiadó. 27–279.
- Fogarasi, M., Fózser, D. & Polgár-Turcsányi, M. (2014). Kedves szójáték: Boskola, a bostoni magyar iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, 7(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=519> Utolsó letöltés: 2021. 10. 27.
- Gazsó, D. (2015). Egy definíció a diaszpórákutatás margójára. *Kisebbségkutatás*, 24(2), 7–33.
- Gazsó, D. (2016). A magyar diaszpóra fejlődéstörténete. *Kisebbségi Szemle*, 1, 9–35.
- Gazsó, D. (2019). A magyar diaszpóra intézményszerűsülésének és anyaországi viszonyainak története. In Ambrus, L. & Rakita, E. (szerk.), *Amerikai magyarok – magyar amerikaiak. Új irányok a közös történelem kutatásában*. Liceum Kiadó. 15–33.
- Gazsó, D. (2020). Otthon és itthon. A magyar diaszpóra anyaországa. *PhD-értekezés*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Gárdosi, R. (2014). A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. *THL2*, 51(2), 58–67.
- Gárdosi, R. (2018). Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In Trifonas, Pericles P. & Aravossitas, T. (szerk.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Publishing AG. 1–22.
- Hajnal, W. J. (2006). Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete. *Hungarológiai Évkönyv*, 7(1), 187–201.
- Keményfi, R. (2006). *Nemzeti, vallási és hagyományos gazdálkodási terek szellemi öröksége II. A magyar nemzeti tér megszerkesztése: Térképek, térképek: fogalomtár*. Bölcsész Konzorcium.
- Komenczi, B. (2001). Az Európai Bizottság memorandumja az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(6), 122–132.

Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság (2016). Magyar diaszpórapolitika – Stratégiai irányok. [https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar\\_diaszpórapolitika-strat%C3%A9giai-ir%C3%A1nyok.pdf](https://bgazrt.hu/wp-content/uploads/2019/03/03-magyar_diaszpórapolitika-strat%C3%A9giai-ir%C3%A1nyok.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 10. 28.

MTI (2021). *Online szervezi meg a Nemzetpolitikai Államtitkárság a Hétfégi Magyar Iskolák Találkozó-ját.* <https://www.kulhonimagyarok.hu/kulhoni-magyarok-hirek/szilagyi-peter-online-szervezi-meg-a-nemzetpolitikai-allamtitkarsag-a-hetvegi-magyar-iskola-talalkozojat/> Utolsó letöltés: 2022. 10. 15.

Nagy, Ö (1938). Szórvány és beolvadás. *Hitel*, 4(4), 257–276.

Németh, Sz. (2008). Hétfégi magyar iskolák az USA-ban – 2008 (Interjú és dokumentumelemzés). In Papp, Z. A. (szerk.), *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról.* Magyar Külügyi Intézet. 266–299.

Papp, Z. A., Kovács, E. & Kovács, A. (2019). Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétfégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 27(3), 209–248. DOI: [10.17355/rkkpt.v27i3.279](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.279)

Parragi, M. (2000). A magyar állampolgársági jog és a külföldön élő magyarság. *Kisebbségkutatás*, 9(1), <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00005/5.htm> Utolsó letöltés: 2022. 10. 15.

Pávai, Gy. & Rakitai, R. (2017). Anyanyelvünk megélése Manchesterben. Betekintés a Zsigmond Király Magyar Kulturális Klub és Iskola életébe. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1), 80–88. DOI: [10.21030/anyp.2017.1.9](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.9)

Potápi, Á. J. (2021). *Bevezető gondolatok.* A magyar nyelv és kultúra modern oktatásának stratégiái Ausztriában és Dél-Tirolban. Új kihívások és lehetőségek az anyanyelvoktatásban Európa jövője szempontjából. Konferencia, Innsbruck, 2021. november 12–13.

Tót, É. (2002). A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. *Szakképzési Szemle*, 8(2), 178–193.

Szaniszló, R. B. (2019). A diaszpóra fogalma. Interdiszciplináris megközelítés. *Belvedere Meridionale*, 31(3), 83–98. DOI: [10.14232/belv.2019.3.6](https://doi.org/10.14232/belv.2019.3.6)

Vadász, V. (2020). Hétfégi magyar iskolák és óvodák a magyar diaszpórában. *PhD-értekezés.* PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

### Absztrakt

A COVID-19 járvány minden területen érezeti hatását, mely az egészségügyi ellátórendszer mellett az oktatás területén is rendkívül erőteljes, s a diaszpórában működő hétfégi iskolákat sem hagyta érintetlenül. A lezárások sok esetben hosszabb-rövidebb időre tiltották a személyes, jelenléti oktatást, s szükségessé tették az online munkaformára történő váltást. Keresztszeti, feltáró vizsgálatunk a diaszpóra hétfégi magyar iskoláiban tanítók online oktatással összefüggő pedagógiai gyakorlatára irányult. Elsősorban azt kívántuk megragadni, hogy a pandémia hogyan hatott a diaszpórában működő hétfégi iskolák gyakorlatára, továbbá, hogy az ott tanítók hogyan tudtak alkalmazkodni a megváltozott helyzethez. Az elemzésbe bevont kérdőíveket öt kontinens 17 különböző országában töltötték ki (n = 46). A válaszokból kirajzolódik, hogy a munkaformaváltás hirtelen bekövetkezése a diaszpórában tanítókat felkészületlenül érte. A pandémia okozta helyzetben a tanítóknak új IKT-eszközök után kellett nézni. Az online oktatás során a figyelem, az érdeklődés és a motiváció fenntartásához változatos szemléltetésre és cselekedtetésre volt szükség, mellyel egyenesen arányos volt a bevont eszközök sokszínű megjelenítése is. A nehézségek ellenére összességében elmondható, hogy bár a digitális oktatás ebben a formában kényszer szülte munkaforma, hozzájárult a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlődéséhez, módszertani repertoárjuk szélesítéséhez. A pandémia alatt elsajátított új ismeretek és készségek beépítése a tanítási-tanulási folyamatba a járványt követő időszakban hozzájárulhat a tanári hatékonyság és a tanulói eredményesség növeléséhez.

**Kulcsszavak:** diaszpóra; hétfégi iskola; COVID-19; online oktatás;