

Gombocz Orsolya

ÁRNYÉKBAN A KÖZÖSSÉG – TAPASZTALATOK A KÖZÖSSÉGRŐL A DIGITÁLIS OKTATÁS IDEJÉN

2020-ban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központja a Katolikus Pedagógiai Intézettel együttműködve és a Digitális Jólét Program szakmai tapasztalatainak felhasználásával a katolikus köznevelési intézmények digitális oktatási tapasztalatairól gyűjtött adatokat. A komplex kérdőív feldolgozása és az eredmények publikálása során elsősorban a digitális oktatásra, annak módszertanára, a differenciálásra, az értékelésre, a tanárok digitális kompetenciáira, a kommunikációra koncentráltunk.

Kevesebb figyelmet kapott a katolikus iskola egyik lényeges meghatározójának, a közösségnek a szerepe. Tanulmányunkban választ keresünk arra, hogy miért kell figyelmünket a közösségre irányítani. Vizsgálatunk ugyanis nem csupán a különleges technikai-módszertani megoldásokról tárt föl fontos adatokat, tényeket, az is lehetővé vált, hogy az iskolai közösség alakulásának eddig nem látott, merőben új szempontból való elemzését is lehetővé tegye.

Digitális munkarend

A Covid-19 járvány váratlan és gyors megjelenése és elterjedése Európában az iskola világában is váratlan és gyors intézkedéseket vont maga után, nem csak Magyarországon, Európa szerte. A vírus megfékezése érdekében Magyarország kormánya 2020. március 16-tól tantermen kívüli, digitális munkarendet rendelt el. A kényszer szülte helyzet, amelyben az iskola hagyományos szervezeti kerete, az osztályfoglalkozás lehetetlenné vált, s vele a döntően személyes érintkezésre épülő módszertan egyik napról a másikra megsemmisült, új helyzetet teremtett.

Ez a merőben új pedagógiai konstelláció alapvetően más metodikát követelt magának. A szerencsétlen helyzet szerencsés velejárója volt, hogy az ez eddig nem, vagy alig használt új módszertan már készenlében állt, azt is mondhatnánk, hogy bevetésre készen. A távkommunikáció pedagógiai munkára is alkalmas technikai eszközei az utóbbi két évtizedben már nem csupán jelen voltak a mindennapos használatban, de elterjedtségük is olyan szintet ért el hazánkban is, hogy az már a tömegoktatás igényei szerint is alkalmasnak mutatkozott az iskolai munkába való alkalmazásra. S nem csupán a technikai feltételek álltak készen. Az új lehetőségek után kutató tanítók, tanárok egyéni kezdeményezésre és iskolafenntartói, kutatóintézeti ösztönzésre is már korábban több módszertani próbálkozást vittek sikerre az új eszköztárral. Ideértendők az oktató munka legkülönbözőbb gépi megoldásai a szemléltetéstől az ellenőrzésig. Bár addigra már számtalan elméleti és gyakorlati tapasztalatot szerezhettünk a digitális kultúráról, Dr. Deutsch Tamás, a Digitális Jólét Program összehangolásáért és megvalósításáért felelős miniszterelnöki biztos felügyelete mellett a 2016. június 30-i Kormány-előterjesztés

mellékleteként megjelent Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája¹ is, a kizárólag tantermen kívüli digitális munkarend bevezetése azonban még a legfelkészültebbeket is váratlanul érte. Az iskolák és a pedagógusok közt voltak, akiknek nem okozott különösebb nehézséget a váltás, nagy fennakadás nélkül átálltak a digitális munkavégzésre, mert ezt megelőzően is használták a digitális eszközöket. Nem voltak eszközhasználati és módszertani nehézségeik, esetleg az intézménynek volt már korábban kialakított digitális oktatási stratégiája, illetve a technikai lehetőségek is adottak voltak. Sokan azonban elveszettnek érezhették magukat, és segítségre szorultak. Köztudomású, hogy a magyar pedagógusok között sokan idegenkedtek az új technikától, és feleslegesnek tartották annak iskolai bevezetését, alkalmazását.² Bizonyára ezzel is magyarázható, hogy hiába történt meg az elmúlt évek során sok iskolában az IKT eszközök beszerzése, a széleskörű használatuk nem vált általános gyakorlattá. További nehézséget jelentett, hogy a technika gyors fejlődésével az iskolai és a tanári eszközpark-beszerzés nem feltétlen tudott lépést tartani. A kötelező átállás azonban kikényszerítette a társadalom helytállását. „Régi tapasztalat, hogy a szükség nem csupán törvényt bont, de új ötleteket is kikényszerít, új, eddig nem ismert megoldások alkalmazását serkenti az élet minden területén. S ezek között a novumok között sok olyat is láthatunk, amelyek nem csupán a rendkívüli helyzetben működnek, hanem békében is beválnak, jól használhatók. A rendkívüli, a különös helyzet sok bajával, problémák sorát okozó megjelenésével gondolkodásra is készíten, leleményt csal elő, új megvilágításba helyez fontos összefüggéseket, s a pedagógiai gyakorlatban is nyilvánvaló előnyökkel járhat.”³ A pedagógusok közötti talán soha nem látott együttműködést, tudásmegosztást számtalan intézmény és szervezet⁴ is segítette online elérhető tájékoztatók,

¹ MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA

<https://digitalisjoletprogram.hu> [2022. 10. 27.]

² „A nemzetközi viszonylatban relatív alacsony technológiahasználat egyik oka a tanárok technológiához való hozzáállása. 2006-ban még a tanárok 96%-a gondolta úgy, hogy az informatika oktatása külön tantárgy keretein belül történjék (EU-átlag 54%), és csak 36% mondta azt, hogy más tantárgy keretein belül is tanítani kellene az informatikai műveltséget (EU-átlag 76%). Az általános iskolai tanárok 32%-a szerint felesleges ezen eszközök használata (EU-átlag 3%).” írja MOLNÁR Gyöngyvér Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra című munkájában. MOLNÁR Gyöngyvér: *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra*, Magyar Tudomány 2011/9. 1043.

³ KARAINÉ dr. GOMBOCZ Orsolya: *A digitális munkarend általános tapasztalatai*, In: KAPOSÍ József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021, 91–92. (Továbbiakban: KARAINÉ, 2021.)

⁴ Tanulmányunk terjedelme nem teszi lehetővé ezek teljeskörű bemutatását, két példát emelünk ki. A Nemzeti Pedagógus Kar *Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére* című írásában általános tanácsokkal igyekezett a kezdeti nehézségeken átsegíteni a pedagógusokat. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkársága megbízásából a Digitális Jólét Nonprofit Kft., az eKréta Informatikai Zrt. és az Oktatási Hivatal munkatársai közreműködésével jött létre a *Digitális Pedagógiai Módszertani Ajánlások Gyűjteménye* 2021-ben, mely széleskörűen, minden területet felölelően próbál segíteni.

FARKAS Andrea, FÖLDEÁKI Andrea, et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Oktatási Hivatal, Bp., 2021. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tavoktatasi/modszertani_gyujtemeny_kieg.pdf [2022. 10. 27.]

Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére 2020 március 24. <https://nemzetipedkar.hu/megfontolando-tanacsok-a-digitalis-munkarend-idejere/> [2022. 10. 27.]

ajánlók elkészítésével, linkgyűjtemény vagy digitális tartalmak hozzáféréseinek biztosításával, egyéb – például technikai – segítséggel. Az átállás – nem hibátlanul és könnyedén, de – sikerült.

A digitális munkarend a tudományos kutatások középpontjában

Talán soha nem tarthatott egy probléma ilyen mértékű és ennyire koncentráltan megjelenő kutatói érdeklődésre, mint a pandémia okozta helyzet. A jogi, gazdasági, egészségügyi, lélektani stb. kutatások mellett természetesen a pedagógiai érdeklődés középpontjába is bekerült. Számtalan egyéni kutató mellett iskolák, egyetemek, stb. vizsgálták különböző szempontok alapján a digitális munkarendet. Tapasztalatunk szerint a kutatói érdeklődés ezeknél a vizsgálatoknál elsősorban a pedagógusok, diákok digitális térben való eligazodására, digitális kompetenciáira irányult, továbbá tapasztalatokat gyűjtött a digitális átállás nehézségeiről, az oktatás sikerült és kevésbé sikerült megoldásairól. A pedagógusok digitális módszertani kultúrája mellett gyakori volt a technikai felszereltség, ellátottság témaköre is, illetve a kollegiális együttműködés, támogatás kérdése. Sokan vizsgálták a neveltek munkaterhét, a tanuláshoz való viszonyát a karantén időszakában, különös tekintettel arra, hogy milyen körülmények közt, milyen – tanári és szülői – támogatottsággal tudják feladataikat teljesíteni. A kutatások egy része a szülők tapasztalatait is vizsgálta. A különböző kutatások fókuszába a digitális oktatással⁵ kapcsolatos kérdések kerültek. Érthető a kutatók érdeklődése és igyekezete, hogy a felmerülő nehézségekre kutatásukkal ráirányítsák a szakma figyelmét, és ezzel esetleg a problémák megoldását is lehetővé tegyék.

Ahogy korábban bemutattuk, mindenkit váratlanul ért a távolléti oktatás bevezetése, és szükséges is volt a helyzetfeltárás, a különleges technikai-módszertani megoldások feltérképezése, mégis némi hiányérzetünk van: a nevelés néhány általános, az oktatástól – bizonyos szempontból – független problémája alig-alig jelenik meg a kutatási témák közt. A covid járvány pedagógiai hatásait elemző tanulmányok áttekintéséből egyértelműen kiderül, hogy a friss problémákra érzékeny szerzők döntően oktatás-módszertani kérdésekre irányították figyelmüket. Egyetemi kutatásunk eredményeinek a feldolgozása és a friss kutatási beszámolók tanulmányozása során szembesültünk azzal, hogy a közösségi nevelés kérdése csak érintőlegesen érhető tetten a kutatásokban, de – szinte – nem találkozunk vele a pedagógusoknak szánt ismertetőkből, ajánlásokban, módszertani gyűjteményekben sem. A közösségi nevelés a karantén, vagy még inkább az egész pandémia idején árnyékba szorult. Ezt a tapasztalatot erősítették meg a tanár szakos hallgatóinkkal és a köznevelésben dolgozó kollégákkal való beszélgetések is.⁶

⁵ A neveléstudomány alapfogalmi piramisában a nevelésnek alárendelődik az oktatás, tehát minden oktató tevékenység egyben nevelés is, mégis úgy érezzük a kutatások hangsúlyosan oktatásra irányultsága leszűkíti azokat.

⁶ Érdekes összefüggést vélünk fölfedezni a digitális átállással kapcsolatos kutatás kérdésfelvetései és az elmúlt két évtized neveléstudományi kutatásai és azok szakirodalmi megjelenése közt. A szakajtóban megjelenő cikkek tematikájukban, illetve megközelítésmódjukban hasonlóságot mutatnak ezzel a jelenséggel: a nevelés témakörével kevés szerző foglalkozik, nagy hangsúlyt kap azonban a témák technicista megközelítése. V.ö. SALLAI Éva–SZEKSZÁRDI Júlia: *Változások az iskola belső világában* 2009. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolai-nevelés-az-osztályfőnöki-munka> [2022. 10. 27.]

A közösség

Minden szülő szeretné, hogy gyermeke egy befogadó, támogató közösség tagja legyen, melyben kiteljesedhet, ahol társakra talál. Meggyőződésünk, hogy nemcsak a nevelés amatőrjei, a szülők gondolnak így a közösségre, a neveléstudomány elméleti képviselői és a gyakorló pedagógusok is elismerik a közösség jelentőségét. A rendszerváltás óta azonban erősen megcsappant a témával foglalkozó kutatások száma, a közösség témája nem nagyon kelti fel a kutatók érdeklődését. Feltételezhető, hogy a szocialista ideológia erőltetett és hazug közösség-hirdetése máig érezteti hatását, és sokakat eltántorít a témával való tudományos foglalkozástól.⁷ A közösség hiányára sokszor és sokan felhívták a figyelmet: „Hiányoznak a tanulókat és a tantestületeket valóságos közösséggé szervező alkalmak és tevékenységek, ami ellehetetleníti a közös érték- és normaképzést. A tanulók jelentős része vagy magára hagyatva sodródik, vagy egy csoporthoz csapódva, az ottani normák kiszolgáltatottja lesz.”⁸

De mi is az a közösség? Tanulmányunk keretei nem engedik, hogy a neveléstudományi szakirodalom hosszú, elemző gondolatmenetét bemutassuk, definíció alkotásra sem vállalkozhatunk. Abból indulunk ki, hogy máig érvényesek a pedagógia egykori szakíróinak véleménye szerint összegyűjtött jellegzetességei ennek az emelkedettebb értékvilágú, koncentráltabb érzésvilágú integrációs alakulatnak. Milyen jellegzetességeket mutat a közösség, így az iskolai közösség is? Foglaljuk össze a legfontosabb kritériumokat!⁹ A közösség tagjainak átélhető az összetartozás élménye (van identitástudatuk), melyet többek közt a közös nyelv, közös szimbólumok használata is megerősít, és lehetővé teszi a másokról, kívülállókról, más közösségekhez tartozókról való képalkotást (jól elválik a mi és ők határa). Összetartozásukat az általánosan elfogadott norma- és szabályrendszer mellett elfogadott szerkezet és elfogadott szerepek jellemzik. Összeköti őket a közös múlt, a közös hagyományok erősítik kapcsolatukat. Egy közösségre a tevékenységek expanziója is jellemző, melynek során az alapfunkción túli tevékenységeket is közösen folytatnak (egy jól működő osztályközösség tagjai a tanuláson, iskolai feladatok elvégzésén túl is szívesen tevékenykednek közösen), illetve a jövőre vonatkozóan is vannak közös terveik, elképzeléseik.

Bár sokan megfogalmazták már ezzel kapcsolatos kételyeiket, meggyőződésünk szerint az iskola keretei nemcsak jó lehetőséget kínálnak a közösségalkotásra, szükséges is ennek a nevelési feladatnak eleget tenni. A neveltek zöme nyitott a társaira, és lelkesen kapcsolódna be közös programokba, szívesen élne át a közösségi élményt. Kisiskolásokat különösen könnyű megnyerni a közös programoknak, közös tevékenységeknek. A kamaszkor – sokaknak nagy kihívást jelentő – megpróbáltatásai időről időre akadályokat gördíthetnek a közösségbe

⁷ Vö. GOMBOCZ János–TRENCSÉNYI László: *Változatok a pedagógiára: A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, Okker, Bp., 2007. 95–103. (Továbbiakban: GOMBOCZ–TRENCSÉNYI, 2007.)

⁸ CSERMELY Péter–FODOR István–JOLY Eva–LÁMFALUSSY Sándor: *Szárny és teher: Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009, 36.

⁹ Vö. GOMBOCZ–TRENCSÉNYI, 2007, 100–101.

való lelkes bekapcsolódás elé, de a közösséghez „szokott” fiatal igényelni fogja a közös élményt, támogatást, az ott átélhető szolidaritást. Látnunk kell azt is, hogy a fiatalok egy jelentős részének nincs más lehetősége a közösséghez tartozásra, mint az iskola nyújtotta keret: nem jár különórákra, nem tartozik plébániai vagy ifjúsági szervezet közösségéhez, nem sportol, nem zenél vagy énekel kórusban. Sőt! Napjaink családja sem nyújtja már azt a közösségi élményt, amit a korábbi családok összetartásukkal, számosságukkal nyújtani tudtak. Nem áll a neveltek mellett a testvérek, unokatestvérek, nagynénik, nagybácsik támogató, közösséget jelentő hada, de eltűntek a szomszédság nyújtotta közösségi élmények is életünk-ből. Az iskolára, elsősorban az osztályfőnökre így különösen nagy feladat hárul. Neki kell követelmény-támasztó magatartásával a közösségnek keretet adó norma- és szabályrendszert kialakítania, és azt a neveltekkel elfogadtatnia. Elsősorban az ő szervező munkájának köszönhetően születnek meg a közös programok, az ő el-képzelései alakítják az osztály egyéni arculatát, a társak egymáshoz való viszonyát stb.

Kutatási témánk a digitális oktatás idején átélhető közösség élményről szól, így nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pandémia mentálhigiénés következményeit, melynek hatásai nem kímélték a fiatalokat sem, számtalan példa mutatja, hogy az iskola világába is begyűrűztek. Hogyan fogalmazza meg a pszichiáter az iskolában is megtapasztalt problémát? „Egyre több adat bizonyítja, hogy a karanténban való tartózkodás vírusfertőzés nélkül is tovább súlyosbíthatja a negatív pszichés következményeket, melyek akár hosszabb ideig fennállhatnak. Ezek között a szorongás érzelmi és vegetatív tüneteinek fokozódásáról, a poszttraumás stressz tüneteiről, zavartságról és indulatkitörésről egyaránt beszámoltak. Ennek hátterében a karanténban való tartózkodás elhúzódása, a megfertőződéstől való félelem, az alulinformáltság, a megfelelő érzelmi és szociális támogatás hiánya, a kényszerű bezártság következtében kialakuló unalom és frusztráció, az anyagi-egzisztenciális problémák felerősödése és az esetleges fertőzéssel kapcsolatos stigmatizáció egyaránt szerepet játszhat. A fenti tényezők mellett ki kell emelni a napi ritmus felborulását, az alvásminőség romlását...” olvashatjuk az Orvosi Hetilapban.¹⁰

A pedagógustársadalom a digitális oktatás idején maga is tanúja volt ennek a jelenségnek, és a pedagógiai ajánlásokban is megfogalmazódott, hogy a nevelőknek tekintettel kell lenniük a kialakult helyzet tetet-lelket igénybe vevő voltára, fokozottan kell figyelniük a neveltekre. A fent idézett tanulmány folytatásában az orvostudomány is arra hívja föl a figyelmünket, hogy ilyen kritikus, kiélezett helyzetekben különösen nagy hangsúlyt kell kapnia a közösségi összefogásnak, támogatásnak.

¹⁰ OSVÁTH Péter: A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei: Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre? Pécsi Tudományegyetem, 2021, 366–374. <https://akjournals.com/view/journals/650/162/10/article-p366.xml> [2022. 10. 27.]

A katolikus iskolák és a közösség¹¹

Az egyházi iskolák alapvető közösségformáló ereje az iskolák által képviselt határozott, világos értékrend. Az iskola elvárja dolgozóitól és tanulóitól, sőt rajtuk keresztül azok családjaitól is, hogy az iskola által vallott értékeket elfogadják, lehetőség szerint osztozzanak is azok képviselőjében, megvallásában. Az ott tanító pedagógusok értékvilága és világnézete az esetek zömében megegyezik az iskola és így módon a kollégák által vallott értékekkel is. Az azonos gondolkodás, azonos elképzelések és célok jól formálják a munkatársak közösségét. Az egyházi iskolák tantestületét sok esetben a hitbéli összetartozás érzése is erősíti. Az elfogadó, befogadó gesztus megkönnyítheti a kollégák beilleszkedését is. Jól érthetően fogalmaz a költő: „Katolikusnak lenni nem annyit jelent, mint elkülönülni egy mennyei kivételezettségben, hanem vállalását mindennek és mindenkinek”.¹² Tovább erősíthetik a közösséget „a hit gyakorlásával kapcsolatos iskolai-tantestületi közös tevékenységek. Mint tudjuk, az egyházak közösségi szerveződések, a hit gyakorlása is közösségi keretekben történik. Így van ez az iskolában is: a közös áhitatok, lelkigyakorlatok, de akár az ebéd előtti közös ima is egymás felé fordítja az embereket. (Mindenkinek) kiváló érzelmi és gyakorlati szociális kapaszkodót jelent e sok, formailag is kiérlelt, élményszerű közös tevékenység. Tehát nemcsak a hit mint a közös gondolkodás kifejezője, a közös érzelmek kifejezője, hanem mint az átélhető közös tevékenység mindennapi gyakorlata is.”¹³

Még ha sok szempontból hasonlóságot mutatnak is, az egyházi, keresztény iskolák, nem homogén terepei a pedagógiai munkának. Ha csak a katolikus egyház égisze alá tartozó iskolákra gondolunk, könnyű belátni, hogy a szerzetesrendek által fenntartott és esetleg az elmúlt évtizedekben is működő, nagy múltú, kiérlelt pedagógiai hagyományú iskolák és az államtól, önkormányzattól csak az elmúlt néhány évben átvett iskolák máshogy működnek, más pedagógiai terepet jelentenek.¹⁴ Számos különbségük mellett biztosak lehetünk abban is, hogy az iskolák a közösség szempontjából is eltéréseket mutatnak. A nagy hagyományú alma materek tanítványai, új munkatársai gyakran az egykori tanítványok köréből, családjából verbuválódnak. Tudatosan választják az iskolát, ismerik annak belső világát, értékrendjét, szokásait, gyakran még szereplőit is. „A katolikus iskola hivatásánál fogva a generációk egymásra találásának a helye lehet. Hagyományok továbbadója és ugyanakkor továbbvivője. Az iskolához mélyen kötődő diáknemzedékek egymáshoz is kötődnek. Azok pedig, akik a katolikus iskola di-

¹¹ Vö. GOMBOCZ Orsolya: *Pályakezdők az egyházi iskolában*, In: BÁBOSIK István (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*, Eötvös József, Bp., 2013. 237–244. (Továbbiakban: GOMBOCZ, 2013.)

¹² PILINSZKY János: *A közvetett út*, Új Ember, 1962.

¹³ GOMBOCZ, 2013, 241.

¹⁴ Látni kell, hogy az elmúlt évtizedben Magyarországon jelentősen megnőtt az egyházi iskolák száma és aránya is, és ezzel együtt az ott tanuló diákoké is. KAPOSÍ József 2021, In: KAPOSÍ József–SZÓKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021, 25. (Továbbiakban KAPOSÍ, 2021.)

ákjaiból váltak ugyanannak az iskolának a tanáraivá, akár szerzetesek, akár világiak, maguk is egyszerre kötnek és kötődnek” írja a bencés szerzetestanár.¹⁵ Tapasztalatunk szerint sok, a rendszerváltást követően alapított (sok esetben a hívek kezdeményezésére megszülető) iskolánál mára hasonló kapcsolódásokat, kötődéseket figyelhetünk meg. Az élő hit, a jó iskolai tapasztalatok és az iskolai éveken túl is megtartott kapcsolatok a nagymúltú iskoláékhoz hasonlóan itt is megerősítik, és kiterjesztik az iskolai közösséget.

A szerzetesrendek által fenntartott iskolák közösségeit maguk a rend tagjainak közössége is erősíti: „minden szerzetesi aktivitásnak, – így a tanításnak és a nevelésnek is – lényeges alkotóeleme és forrása meggyőződésünk szerint a szerzetesi életformában hitelesen megélt keresztény közösség. Minden munka, minden elvégzett feladat ennek az alapvető és lényeges valóságnak a kisugárzása. Az elvégzendő munkát meghatározza számunkra Isten mindenkor megnyilvánuló hívó szava és felszólítása. A szélesebb egyházi közösség igényei, annak a világnak az igényei, amelyben az adott szerzetesi közösség jelen van, kötelező és követelő erővel jelentkeznek.”¹⁶ Könnyű megtapasztalnia a neveltnak a közösségi létet, ha a mindennapokban maga előtt látja, együtt élheti szerzetes tanárai hiteles példáját. Sajnálatos módon erre ma alig-alig kínál lehetőséget a magyar iskola: a szerzetesrendek által működtetett iskolákban sem a szerzetestanárok alkotják a tanári kar többségét, néhol csak egy-egy képviselőjüket ismerhetik meg a diákok. Gyakorta inkább csak a közösségről, annak alakításáról felhalmozott tudás érhető tetten ezekben az iskolákban, mintsem a mindennapi tapasztalat.

A PPKE VJTK kutatása a digitális oktatásról

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központ oktatói is fontosnak tartották, hogy a digitális átállás tapasztalatait kutatás formájában feldolgozzák. Az egyetemi oktatási célok mellett fontos motivációja volt a kutatásnak, hogy a megszerzett tudással közvetve a katolikus iskolák munkáját segíthessük. Kutatásunkat a Katolikus Pedagógiai Intézet segítette, és a Digitális Jólét Program szakmai tapasztalatait is felhasználtuk.

Adatgyűjtésünk módszerének az írásbeli kikérdezést választottuk: komplex kérdőívünk nagyban követte a téma jellegzetes – és fent már felvázolt – kérdésfelvetéseit. A demográfia adatokon túl szakmai adatokat (továbbképzések, pedagógiai erősségek, gyengeségek) és az iskolai infrastruktúrára vonatkozó információkat is gyűjtöttünk. Az iskola és a pedagógusok digitalizációhoz fűződő viszonyát (működés, támogatás, lehetőségek, kompetenciák, módszertan, érzelmek, tapasztalatok) és a tanárok tanulók digitális kompetenciájáról és eszközhasználatról alkotott véleményét vizsgáltuk.¹⁷ Mintavételünkről összefoglalóan megállapítható, hogy a kérdőívet 211 intézmény 232 pedagógusa töltötte ki, a válaszadók 99%-ban egyházi intézmények pedagógusai. A válaszadók jelentős része Magyar-

¹⁵ KORZENSZKY Richárd: Szünet nélkül: Egyházzól, iskoláról, Bencés Apátság, Tihany. 2000. 79. (Továbbiakban: KORZENSZKY, 2000.)

¹⁶ KORZENSZKY, 2000, 80.

¹⁷ A kérdőív elérhetősége: <https://forms.gle/9QAvuteXyPEExGTdr9>. [2022. 10. 27.]

ország északkeleti régióját képviseli, kutatásunkban a vidéki városok általános iskoláinak tanárai voltak a legaktívabban válaszadók, a kitöltők 1/3-2/3 arányban férfiak és nők, átlagosan 23 év tanítási tapasztalatuk van, átlag életkoruk 48 év.¹⁸

Tekintettel arra, hogy tanulmányunk fókuszába a közösséget helyeztük, úgy gondoltuk, érdemes a digitális oktatás egészére kiterjedő egyetemi kutatást tovább vinni, és további módszerekkel szűkebb témánkhoz adatot gyűjteni. Kézenfekvőnek tűnt föl a PPKE első és másodéves tanárszakos hallgatóinak kikérdezése, és ennek kiegészítéseként az interneten elérhető iskolai források feldolgozása.¹⁹ Hallgatóink kikérdezésére a 2022/2023-as akadémiai év őszi félévében került sor. Hallgatóink kis létszámú (15 fő) csoportján szemináriumi keretek közt próbáltuk ki az írásbeli megkérdezésüket. Arra kértük hallgatóinkat, hogy írásban gyűjtsék össze a digitális oktatás idején megtapasztalt, az iskola bármely résztvevője által kezdeményezett közösségi aktivitást. A hallgatói válaszok elmaradtak, a mintavétel próbája sikertelen volt. Ennek a tapasztalatnak a birtokában úgy gondoltuk, hogy a csoportos szóbeli kikérdezés eredményesebb lehet. A karantén óta eltelt idő talán elfeledtette a hallgatókkal az akkor szerzett élményeket, és a közös beszélgetés segít felidézni azokat. A szóbeli csoportos kikérdezésre szintén órai keretek közt került sor. A másodéves (megközelítőleg 60 fő) és az elsőéves (megközelítőleg szintén 60 fő) hallgatók felét, közel azonos arányban sikerült megszólítani. Tekintettel arra, hogy a beszélgetés során nem volt mindenki megszólítható, illetve voltak olyanok, akik a szóbeli kikérdezés során sem tudtak adatot szolgáltatni, nem volt lehetséges a pontosabb minta meghatározása.

A kiegészítő vizsgálat mintája természetesen olyan értelemben torzít, hogy a PPKE VJTK egyetemi hallgatói válaszait dolgoztuk föl. Feltételezhető, hogy hallgatóink szociokulturális háttere, a család támogató légköre, a továbbtanulást lehetővé tevő iskolai (kizárólag középiskolai!) környezet kiemelkedik az országos mintából. Feltételezhető az is, hogy hallgatóink diák éveik alatt is olyan körülmények közt éltek, olyan lehetőségeik voltak, hogy volt alkalmuk az iskolán kívüli közösségi élményeket is megélni (felekezeti közösségbe tartoznak, sportolnak, zenélnek, stb.), és az iskola kínálta online közösségi alkalmak nem feltétlen keltették föl az érdeklődésüket. Talán ezért is volt ilyen szerény a válaszadók száma. További nehézség, hogy az egyetemi kutatás a pedagógusokat, a közösségre vonatkozó pedig a hallgatókat kérdezte ki, ráadásul az egyetemi kutatás kvázi „melléktermékei” voltak a közösségre vonatkozó adatok, míg a hallgatókat kizárólag erről kérdeztük. Így a hallgatói minta eredményei természetesen nem teszik lehetővé az egyetemi kutatással való összevetést, ez nem is szerepelt kutatásunk céljaként. Vizsgálatunk számtalan limitációja ellenére fontosnak tartottuk a jó gyakorlatok, lehetséges megoldások számbavételét.

¹⁸ A mintavétel részletes bemutatása KAPOSÍ 2021, 23–33.

¹⁹ Az iskolai honlapok vizsgálata kevés eredményt hozott. A frissülő honlapokról – érthető módon – rendre eltűntek a pandémia hírei. Az elérhető rendelkezések pedig nagyon kevés információval szolgáltak a közösségről. Örömmel olvastuk viszont a piaristák lapját, melynek 2020 tavaszi száma iskoláról iskolára bemutatja a digitális átállás okozta helyzetet. Távoktatás a tartományban, távoktatási tapasztalatok, PIARISTÁK MA, A magyar piaristák lapja, 2020, X. évfolyam/1. https://issuu.com/szathmarym/docs/piaristak_ma_2020_tavaszi_lapozos [2022. 10. 27.] (Továbbiakban: PIARISTÁK MA, 2020.)

A kutatás eredményei az iskolai közösségről²⁰

„A keresztény élet közösségi élet. Istennel, önmagunkkal, emberekkel, egyházzal, teremtett világgal közösségben megélt élet... Ennek a közösségi életnek az egyházi iskola esetében legalább négy szereplője van: tanárok, diákok, szülők, egyház, s mind a négy alapvető szerepet tölt be, amelyet más nem tud helyettesíteni... A közösség megtartó ereje gyakran még a szakmaiságnál is fontosabb szempont... A valódi közösségi háttér megvalósítása a legnehezebb feladat. Diákok, tanárok, szülők és gyülekezet között: hogyan, milyen módon ápoljuk a kapcsolatokat, építjük a közösséget?”²¹ Egyetértünk a szerző gondolatával, mi magunk is fontosnak tartjuk az iskola minden szereplőjét a közösség vizsgálata szempontjából is.

Kutatásunkban kiugróan magas említési gyakorisággal jelent meg a személyes kapcsolat hiánya a válaszadóknál, amikor a digitális oktatás hátrányairól kérdeztük őket. „A személyes kapcsolat a gyerekekkel... hiányzott. Nem gépeket, embereket tanítunk! A gyerekeknek a közösség, az iskolai élet, a programok hiányoztak. Nekünk is!” „Az egyéni törődések, mély beszélgetések az akkor éppen aktuális problémamegoldás ebben a formában csak kevésbé tudott megvalósulni.” fogalmaznak a válaszadók. Kevesen ápoltak a tanulókkal intenzív kapcsolatot, itt is inkább az oktatási kérdések kerülnek előtérbe, a szaktárgyi konzultációk gyakoribbak, mint a más, nem tantárgyi témájú beszélgetések. Örömteli azonban, hogy „sok, az iskolában visszahúzódó, csendes tanuló az online oktatási keretek között kiteljesedett”, „a beilleszkedési zavarokkal küzdő gyerekek számára (is) kifejezetten jó volt ez a munkaforma”. Csak bizakodni tudunk, hogy a jelenléti oktatás során is sikerül ezeket a tanulókat bevonni a közösségbe, illetve megtartani őket benne. Voltak, akik azt az élményt osztották meg, hogy az egész fiatalság megismerését is szolgálta az online térben eltöltött idő: „...jobban benne voltam a mai fiatalok világában”, ami a közösségépítés szempontjából feltétlen előnyként értelmezhető.

További pozitív tapasztalat az iskolai közösség szempontjából, hogy néhány válaszadó esetében az online kapcsolattartás intenzívebb volt, mint a hagyományos. Különösen a szülőkkel való kapcsolattartást emelték ki válaszadóink, ami a minta ismeretében érthető, sokan kisebb gyerekeket tanítottak, ahol elkerülhetetlen volt a szülőkkel való kommunikáció. Ez a tapasztalatot az egyéb kutatási eredmények is alátámasztották.

Nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy az iskolai közösséget a tanárok közötti viszony alapvetően meghatározza. Erősebb a nevelői hatás abban a közösségben, ahol a tantestület kiegyensúlyozott, együttműködő, barátságos-kollegiális kapcsolatra épül, és a – tantestületi – közösség működése átélhető a diákoknak is. A kutatások elsősorban nem a kollegiális viszonyokat vizsgálták, de közvetve a mi kutatásunk erről is szolgáltat információval. Öröndetes, hogy valakiknek éppen az online világ jelentett nagyobb lehetőséget a szakmai kapcsolattartásra a kollé-

²⁰ KARAINÉ, 2021, 91–110.

²¹ KODÁCSY-SIMON Eszter: *Miért tart fenn az egyház iskolát?* In: Szabó Lajos (szerk.): *Teológia és oktatás*, Luther Kiadó, Bp., 2015, 199–200.

gákkal, amire a hagyományos iskolai keretek közt időhiány miatt nem nagyon kerül sor. Ahogy az egyik válaszadó fogalmazott: „Rugalmas együttműködés, gyümölcsöző egymásrautaltság”.

A válaszadók nemcsak a közös programok hiányát említik meg, hanem arra is felhívják a figyelmet, hogy a közösség hiányával annak személyiségformáló ereje is hiányzik, ami miatt háttérbe szorul az érzelmi nevelés, és a szociális kompetenciák sem fejlődnek ki: „a fiataloknak szüksége van élő példákra, példaképekre, akik a szociális viselkedésben minták. Ez teljesen hiányzik a digitális oktatásból”. Egy magyartanárno tanítványokról megfogalmazott gondolatait is érdemes megemlítenünk ezen a ponton: „Szóbeli kifejezőképességük romlott. A személyes, emberi kapcsolatokhoz szükséges társalgási forma háttérbe szorult. Az illem eltűnt, pl. a különböző korosztályok megszólítása.” Bizonyára nemcsak a digitális oktatás tehető felelőssé ezért, a közösségi együttműködésre is hatással levő jelenségért.

A közösséghez való tartozásunkat az aktivitásunk, a részvételünk is kifejezi, így azokat a válaszokat is érdemes megvizsgálni, melyek erre a kérdésre vonatkoztak. Egyetemi kutatásunkban a digitális oktatás hátrányai között ez az ötödik leggyakrabban megemlített probléma. Ide soroltuk a „tanulói munkamorál csökkenése” választ is, illetve a „halogatás”, a „leszakadás”, a „lemorzsolódás”, „eltűnés” válaszokat is. (Nem számítottuk ide a kialakuló „játékfüggőség”, „gépfüggőség” válaszokat, feltételezhető azonban, hogy egy erre irányuló kutatásban kimutatható lenne az összefüggés.) Könnyű belátni, hogy a közösség szempontjából ezek súlyos problémát jelentenek, orvoslásuk még a jelenléti oktatás során is nehézkes. Különösen érintettek a lemaradó vidékek iskolái, a hátrányos helyzetű tanulók.

A kutatásunkban feldolgozott egyetlen kérdőívben sem szerepel a vallási nevelés kérdése, egy válaszadó sem említette a vallás gyakorlásának közösségi élményét mint hiányt. Feltételezzük, hogy – ahogy a kutatások is – a válaszadók is elsősorban a digitális oktatás technikai körülményeire, módszereire koncentráltak válaszaikban, és a vélt kutatói szándéknak akartak megfelelni válaszaikkal.

Jó gyakorlatok

Az egyetemi kutatást kiegészítő tájékozódásunk fő mozgatórugója annak a reménye volt, hogy a hallgatói tapasztalatok, jó példák összegyűjtésével nevelői eszköztárunkat bővíthetjük, és a pandémia alatt megszülető ajánlások, tájékoztatók ily módon a közösségi nevelés témakörével is kiegészülhetnének.²² Tanulmányunknak ezen a pontján úgy ítéltük meg, hogy érdemes minden jó tapasztalatot, gyakorlatot megjeleníteni, nem pusztán a katolikus iskolákét. Hallgatóink válaszait kollégáink pandémia alatt szerzett élményeivel és a – szerény számú – online elérhető tapasztalattal is kiegészítettük.

Hallgatóink zöme, ahogy ezt korábban már megemlítettük, nem tudott semmilyen közösségi élményt megemlíteni, de adatgyűjtésünk során többen arról

²² Nem reméljük, hogy tanulmányunk olyan érdeklődésre tarthat számon, mint a hivatalos ajánlások, és reményeink szerint hasonló vészhelyzet sem alakul ki hazánkban, de a felgyűlt tudást talán ennek tudatában is érdemes láthatóvá tenni.

számoltak be, hogy leginkább az órák elején sor került beszélgetésre, melyet a tanár, az osztályfőnök kezdeményezett, és melyben a diákok hogylétéről, mindennapjairól érdeklődött. Néhányan megemlítették, hogy az osztályfőnök igyekezett ezeket a beszélgetéseket nemcsak az egész osztály jelenlétében megvalósítani, hanem külön, kiscsoportos beszélgetésekre is sor került. Volt hallgató, aki az osztályfőnök szervezésében kisebb, csak diákokból álló beszélgetéseken is részt tudott venni. Egy budapesti gimnázium tanára – sok más, a közösséget szolgáló tevékenysége mellett – állandó köröket is létrehozott, melybe ő sorolta be a diákokat, feltételezhetően jól átgondolva a kiscsoportok összetételét. Ezek a körök meghatározott időben, heti-kétheti rendszerességgel „gyűltek össze” az online térben, és a diákok itt beszélgettek egymással. Ezeket a beszélgetéseket az osztályszintű beszélgetések is kiegészítették, és az osztályfőnök figyelmet fordított arra is, hogy ő maga is „találkozzon” mindenkivel, és a beszélgető-köröket sem hagyta magukra. Egyik hallgatónk a reggeli beszélgetés egy vidám megoldásáról számolt be: az osztályfőnök minden reggel egy vicces (ahogy a hallgató fogalmazott „bugyuta”) kérdést tett föl, s ezzel igyekezett jókedvre deríteni az osztályt, és a valós élmények nélküli életükbe színt vinni. Egy kolléganő arról számolt be, hogy ő az órái végeztével nem léptette ki a diákokat, hanem fenntartotta az értekezletformát, így a diákoknak megmaradt a technikai keret, és tapasztalata szerint ezt a diákok ki is használták, együtt maradtak, beszélgettek. (Érdekes tapasztalat, hogy a technikai lehetősége mindenkinek adott volt, megszervezhette – volna – a beszélgetést maga is, de az mindig csak szűkebb, baráti körben történt meg, osztály szinten ritka volt a diákok kezdeményezése, a felkínált lehetőséggel azonban szívesen éltek.)

Egy budapesti egyházi gimnázium osztályfőnöke azt a gyakorlatot osztotta meg, hogy náluk egységesen közös osztályfőnöki órával indította az iskola a napokat. Ez jó lehetőség volt nemcsak a nap elindítására,²³ hanem a közösség élménye is átélhető volt. A közös imádság, éneklés, egymás meghallgatása, „észre- és számbavételére” erősítette az összetartozás élményét (Sokat hallhattuk, olvashattuk, hogy a karantén idején az iskolák, tanárok szem elől tévesztettek diákokat, egy-egy diák rendszeresen nem jelent meg az órákon, alig, vagy egyáltalán nem volt elérhető. A reggelek közös indítása az osztályfőnöknek és rajta keresztül az egész iskolának jó jelzőrendszere lehet az online térben is, a reggeli beszélgetőkör műfaja a jelenléti oktatásban is ismert, működő módszer, mely jól segíti a közösség kialakulását, működését.)

Egyházi iskolák igyekeztek a vallás gyakorlását az online térben iskolai, illetve osztály szinten is biztosítani: diákjaiknak és pedagógusaiknak az együvé tartozás élményét sok esetben a közös áhitat, közös misehallgatás adta meg. Tapasztalat, hogy az iskolák ezen a területen is a jelenléti oktatás mintáját igyekeztek az online térben is következetesen folytatni.

²³ A nap közös elindítása azért is fontos volt, hogy segítse a nevelteket a helyes napirend kialakításában. Gyakori tapasztalat volt a karantén idején, hogy a tanulók nem tudták beosztani napjukat, idejüket.

A közösség élménye talán a jeles napok, ünnepek alkalmával hangsúlyosabban megjelenik, így kíváncsiak voltunk arra, hogy a digitális munkarend idején hogyan ünnepeltek az iskolák, osztályok. Hallgatónk közül többen – egyházi és nem egyházi iskolába járók is – arról számoltak be, hogy az adventi időszakban sok osztályban megszervezték „angyalkázásra” a digitális munkarend alatt is gondoltak, azt megszervezték. Az angyalkák lehetőségei itt korlátozottak voltak, nehéz volt titokban gondoskodni az osztálytársakról, de kedves sorokkal, idézetekkel meg tudták lepni társaikat. Érdekes tapasztalat, hogy válaszdóink zömének a jeles ünnepeket sem volt alkalma megélni az osztályával, a jelenléti oktatás alatt az iskolákban általánosan elterjedt karácsonyra sem került sor a többségnél. Voltak azonban olyanok is, akiknél – jellemzően az osztályfőnök, vagy maga az osztály – a mikulást, karácsonyt, sőt a szokásos születésnapokat is megszervezte. A karácsony ünnepélyessé tétele a tanárok, tanulók leleményén múlt: előfordult, hogy a külsőségekre is figyeltek (ünnepi viselet, dekoráció), volt, ahol a programon volt a hangsúly: voltak, akik közös kakaó mellett filmet néztek, beszélgettek, vagy játszottak. Néhol egy-egy egyéni produkcióval, illetve tényleges (csomagban eljuttatott, az online térben kibontott) ajándékkal meg is lepték egymást. A meghitt ünnepek mellett a vidámság is megjelent többek visszaemlékezésében: az iskolai és osztály bulik, jelmezes farsang is szerepelt a közös programok közt. Bizonyára senkinek nem jelentett felejthetetlen élményt a kamera előtt egyedül eltöltött esemény, de egy-egy ilyen alkalom is segíthette az együvé tartozás élményének a megélését. Meggyőződésünk, hogy a jelenléti oktatás folyamán kiértelt hagyományok ezen a téren is jobban működtek, míg azok az osztályok, közösségek, akiknél a jelenléti oktatás során sem volt igazán hangsúlyos a közös ünneplés itt is hátrányba kerültek. Bizonyára voltak iskolák, ahol a nemzeti ünnepekről is megemlékeztek, erről azonban egy válaszdóink sem számolt be.

A közösség a közös tevékenységben is megnyilvánul. A beérkezett válaszok alapján két nagy körét tudtuk meghatározni a közös tevékenységeknek. Az egyik a tanárok, vagy iskolai és osztályközösségek által megszervezett, „legális” tevékenységek köre, a másik a diákok szervezte, nem feltétlen elfogadott, de a közösség szempontjából mégis fontos tevékenységek köre. Az első körben többen is művészeti, illetve sportélményekről számoltak be, és sokan a közös -online- játékról. Egy budapesti középiskola tanárnője rövid kihagyás után újraindította a jól működő színjátszókörét, és online előadást szervezett. Egy gimnáziumi osztály diákjai filmet forgattak: ki-ki a maga részét otthon, majd a részeket összeillesztve elkészítették a közös filmet. Egy budapesti iskola volt diákja a közös éneklésről és felvételkészítésről számolt be. A hagyományos művészeti seregszemlékre is sor kerülhetett: néhol új tanár és diák produkciókkal, néhol a régiiek felelevenítésével kedveskedtek az iskola közösségének.

A közös programok sorába az iskolák igyekeztek kulturális programokat is beépíteni: a közös online színházlátogatás mellett valahol író-olvasó találkozóra is sor került. (Kollégák beszámolója alapján a diákok, ahogy a jelenléti oktatás során is, sokszor nehezen voltak megszólíthatóak kulturális programokkal, gyenge aktivitásuk a tanárokat nem arra buzdította, hogy újabb és újabb alkalmat szervezzenek meg.)

Egy ismert sportcikk-gyártó cég applikációja a karantén idején a közös sportolásra buzdította a közösségeket, néhol ezt egy-egy iskola is kihasználta: az applikációba közösen gyűjtött adatok az iskola teljesítményét mutatták. Volt, ahol az évfolyamokat összekötő, nagy közösségi élmény hiányát próbálta egy diák²⁴ elviselhetőbbé tenni: a piarista diákok hagyományos római biciklis zarándoklatának 1300 kilométerét online megjelenítette, és azt a diákok futással abszolvták. A két esemény nem összehasonlítható, de a veszteségélmény feldolgozását talán segítette a közös cselekvés. Hasonló veszteségélményt jelenthetett sokaknak az elmaradt ballagás, szalagavató bál is, ezek valamiféle pótlásáról azonban nem szereztük válaszadóinktól információt.

A közösségi élményt – hallgatónk válaszai alapján – sok esetben a diákok közös tanulása jelentette. Tanulói csoportok szerveződtek, ezek azonban sok esetben nem merültek ki a közös tanulásban, egymás támogatásában, a tananyag elmagyarázásában, működésük a számonkérések alkalmával is folytatódott. (Egyetemi kutatásunk eredményei és a kollegákkal folytatott beszélgetések alapján is tudható, hogy ez a pedagógusok figyelmét sem kerülte el, de bizonyítani nem tudták – talán nem is akarták – a nem megengedett segítségnyújtást.) Természetesen nem szólhatunk elismerőleg az etikátlan viselkedésről, és nem örülhetünk neki feltétlen. Úgy gondoljuk azonban, hogy a közösségi élmény számbavételekor érdemes ezt is megemlíteni, és a pedagógiai nagyvonalúság erényét is gyakorolni. Neveltjeink karantén alatti tehertétele mellett talán el is törpül tettük, és csalafintaságuk pedagógiai haszna nagyobb, mint kára.

Voltak pedagógusok, akik a megengedett keretek közt kirándulni, sétálni vitték diákjaikat, és megteremtették a valódi találkozást is.

Irodalom

- CSERMELY Péter–FODOR István–JOLY Eva–LÁMFALUSSY Sándor: *Szárny és teher: Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Bölcsék Tanácsa Alapítvány, 2009.
- FARKAS Andrea, FÖLDEÁKI Andrea, et al: *Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye*, Oktatási Hivatal, Bp., 2021.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatatas/tavoktatatas/modszertani_gyujtemeny_kieg.pdf
- GOMBOCZ János–TRENCSÉNYI László: *Változatok a pedagógiára: A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, Okker, Bp., 2007.
- GOMBOCZ Orsolya: *Pályakezdők az egyházi iskolában*, In: BÁBOSIK István (szerk.): *Az iskola optimalizálásának lehetőségei*, Eötvös József, Bp., 2013. 237–244.
- KAPOSI József: *A kutatás céljai, a minta jellemzői*, In: Kaposi József–Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021. 23–33.

²⁴ PIARISTÁK MA, 2020, 16.

- KAPOSI József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021.
- KARAINÉ dr. GOMBOCZ Orsolya: *A digitális munkarend általános tapasztalatai*. In: KAPOSI József–SZŐKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Kutatás közben: A digitális oktatásra való átállás tapasztalatai a katolikus iskolákban*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp., 2021.
- KODÁCSY-SIMON Eszter: *Miért tart fenn az egyház iskolát?* In: SZABÓ L. (szerk.). *Teológia és oktatás*, Luther Kiadó, Bp, 2015. 184–204.
- KORZENSZKY Richárd: *Szünet nélkül: Egyházzól, iskoláról*, Bencés Apátság, Tihany, 2000. 79.
- MOLNÁR Gyöngyvér: *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és az oktatásra*, Magyar Tudomány, 2011, 172. 9. 1038–1048.
- OSVÁTH Péter: *A COVID-19-pandémia mentálhigiénés következményei: Hogyan tudunk felkészülni a pszichodémiás krízisre?* Pécsi Tudományegyetem. 2021. 366–374.
<https://akjournals.com/view/journals/650/162/10/article-p366.xml>
 DOI: 10.1556/650.2021.31141
- PILINSZKY János: *A közvetett út*, Új Ember, 1962.
- SALLAI Éva–SZEKSZÁRDI Júlia: *Változások az iskola belső világában* 2009.
<https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolai-neveles-az-osztalyfonoki-munka>
- Dokumentumok
 MAGYARORSZÁG DIGITÁLIS OKTATÁSI STRATÉGIÁJA 2016.,
<https://digitalisjoletprogram.hu>
- Megfontolandó tanácsok a digitális munkarend idejére 2020 március 24.
<https://nemzetipedkar.hu/megfontolando-tanacsok-a-digitalis-munkarend-idejere/>
- Távoktatás a tartományban, távoktatási tapasztalatok*, PIARISTÁK MA, A magyar piaristák lapja, 2020, X. évfolyam/ I. https://issuu.com/szathmarym/docs/piaristak_ma_2020_tavasz_lapozos

Abstract

In 2020, the János Vitéz Teacher Training Center of Pázmány Péter Catholic University collected data on the digital education experiences of Catholic public education institutions. During the processing of the complex questionnaire and the publication of the results, we focused primarily on digital education, its methodology, differentiation, evaluation, digital competences of teachers, and communication. The role of the community, one of the essential determinants of the Catholic school has received less attention. In our study we are looking for an answer to why we should direct our attention to the community. We supplemented the university research with the experiences of our teaching students which they acquired during digital education about the school's community building practice. We present our experience to our readers in the form of good practices.