

BARNA VIKTOR

A tantermen kívüli, digitális nevelés-oktatás hangsúlyossá válásának hatása a középiskolai kollégiumi foglalkozásszervezésre

A tanulmányban a 2020 tavaszán (és részben a 2020-21 tanévben) a COVID vírushelyzet miatt bevezetett digitális munkarend alatt szerzett tapasztalatok elemzése történik. A sajátos helyzet még inkább rávilágított arra, hogy a hagyományos szervezési és munkaformák hatékonysága a kollégiumokban is csökkenhet, azok alkalmazása esetlegessé válhat. Az (átmenetileg) otthon tartózkodó tanulókat – az iskolai tanulmányok segítésén kívül – főleg az őket aktuálisan vagy potenciálisan foglalkoztató témákkal lehet „megszólítani”. Kiemelten foglalkozunk a témának azokkal a vonatkozásaival, amelyek a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezéssel kapcsolatban felmerültek. Így szó lesz arról, hogy a korábban személyes jelenléttel szervezett foglalkozások az online-térben is megvalósulhatnak, valamint arról, hogy a kollégiumpedagógusok érdemi szakmai kooperációját, ill. a tanár-diák és a diák-diák relációjú együttműködések az online-térben is fenn lehet tartani.

Kulcs és tárgyszavak:

kollégium, téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés, online-tér, veszélyhelyzet, kooperáció

Bevezetés

Amikor a középiskolai kollégiumokról beszélünk, sokaknak egy olyan bentlakásos intézmény jut eszébe, ahol az iskolájuktól távol élő tanulók laknak és étkeznek. Ez az egyébként is sztereotip megközelítés (ami sajnos a szakmai közvélemény egy részében is érzékelhető) felerősödhet akkor, amikor a kollégista diákok – a többiekhez hasonlóan – otthonról vesznek részt a tantermen kívüli, digitális munkarendben megszervezett iskolai foglalkozásokon, órákon.

Ugyanakkor épp ez a helyzet (ld. pandémia miatti elszigeteltség) is megmutathatja, hogy alapesetben a kollégiumi „ellátásnak” a fizikai paraméterei csak szükséges, de nem elégséges feltételei a korszerű kollégiumi nevelésnek. Az otthonról távoli lakhatás és étkezés megoldható másképp is (albérllet, étel házhozszállítása), de *a szellemi és érzelmi hozzáadott érték – amelyet a pedagógusok és a tanulói közösségek tudnak generálni – pótolhatatlan komponense a korszerű kollégiumpedagógiának*. Jelen tanulmányban ezt az állítást kívánjuk igazolni azokkal a történésekkel, amelyeket a 2020 tavaszán és a 2020-21-es tanévben meg tapasztalhattunk.

Természetesen nem célunk túlzottan „rózsaszín” képet festeni ezekről a körülményekről, ahol szükséges, rámutatunk a kialakult helyzet negatív aspektusaira is. Ugyanakkor

tényekkel igazolhatjuk, hogy *a kollégiumpedagógia az online térben is működik*, sőt, sok esetben fontosabb és hasznosabb a kollégista tanulókkal való intenzív foglalkozás, mint a jelenléti nevelés-oktatás idején.

A témán belül kiemelten foglalkozunk a *téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés*¹ távolléti nevelés-oktatás alatti alkalmazhatóságáról, annak nehézségeiről, de leginkább az abban rejlő szakmai potenciálról.

Még egy előzetes megjegyzés: a tanulmány egy eddig nem vagy alig tapasztalt jelenség (ld. egy pandémia hatása a kollégiumokban folyó szakmai munkára) leírását és elemzését célozza, és döntően azokra a forrásokra támaszkodik, amelyek a szerzőnek a téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezéssel kapcsolatos előzetes vizsgálódásai alapján készültek².

A téma tágabb kontextusa

A kollégiumi nevelés szakmai meghatározottsága

Ahogy a bevezetésben jeleztük, a kollégiumi ellátást sokan leegyszerűsítve használják, és épp a lényegről nem vesznek tudomást, ti. a kollégium nem szimplán diákotthon, ahol a tanulók egy lakóhelyüktől távoli „szálláshelyen”, másokkal együtt lakva töltik a hétköznapjaikat, ott tanulhatnak, étkezhetnek, pihenhettek. A szülők pedig így biztonságban, felügyelet alatt tudhatják gyermeküket.

Ugyanakkor sokkal kevesebben tudják, hogy a kollégiumokban a Nemzeti köznevelési törvény által előírt végzettségű, többnyire komoly szakmai tapasztalatokkal rendelkező tanárok dolgoznak, akik tevékenységüket a *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* szerint végzik (OKTATÁSI HIVATAL, 2021). Ennek részletes kibontására ebben a tanulmányban nincs lehetőség, csak néhány kézzelfogható mozzanatot tudunk kiemelni:

- tanulássegítés (tantárgyi felkészítés, felzárkóztatás, korrepetálás)
- tehetség gondozás (nemcsak tantárgyi téren), pályaorientáció
- hasznos és értelmes szabadidő-töltés
- személyes problémák megbeszélése
- közösségszervezés.

Tehát a kollégiumban a tanulók komplex személyiségfejlesztéséhez próbálunk a sajátos lehetőségek mentén hozzájárulni (vö: BARNA, 2019: 11-15).

A vírushelyzet hatása a partneriskolák³ szakmai tevékenységére

A kollégiumi nevelést nagyban befolyásolja azoknak az iskoláknak a szakmai tevékenysége, amelyekkel a tanulók révén kapcsolatba kerülhetünk. Így magától értetődően a vírushelyzet okozta ottani körülmények is „begyűrűznek” a kollégium életbe.

Az iskolák és az azokban tanító pedagógusok reakciói természetesen eltérőek, itt most csak azokra a jelenségekre fókuszálunk, amelyek közvetlenül vagy áttételesen a kollégiumi nevelésre is hatással voltak, vannak. A kollégiumokban pedig leginkább azok a körü-

1 A téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezés a szerző kutatótanári programjának témája.

2 Ld. Iodalom.

3 A megállapítások döntően a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tapasztalatai alapján születtek, de az informális szakmai megbeszéléseken hasonló jelenségekről számoltak be más kollégiumok pedagógusai is.

ményeket kellett kezelni, amelyek az iskolai tevékenységrendszer alakulását is negatívan befolyásolták.

Mára többségében rendeződni látszanak a különböző digitális platformok alkalmazásával kapcsolatos kérdések. Ugyanez 2020 tavaszán még sokhelyütt kaotikus állapotokat eredményezett. A kollégista tanulók gyakran jelezték, hogy számos különböző platformon kell az iskolai kommunikációt folytatniuk, és emellett a tanáraik digitális kompetenciáinak hiátusaira is fény derült.

Ennek egyik oka a váratlan helyzet és az online platformokhoz kapcsolódó gyakorlatlanság volt. A másik annak az *általános és egységes központi rendszertámogatásnak a hiánya*, amit joggal várhattak (volna) el.

Legtöbb panasz az egyes tantárgyak tanításánál alkalmazott „*pseudo-digitális*” platformok alkalmazására érkezett, amiket a valóban online kommunikáció helyettesítésére állítottak be (pl. e-mail, digitális tartalmak offline feltöltése). Az így kapott ismerethalmazhoz gyakran nem kapcsolódott érdemi magyarázat, a tanulói kérdések megválaszolása nehézkes, lassú és sokszor hiányos volt.

Ez a körülmény közvetlen hatással volt a kollégiumi tanárok munkájára, mivel a szaktárgyak következő óráira történő felkészülés érdekében azonnal azokat a nevelőtanárokat keresték, akik pótolhatták a hiányzó ismereteket, magyarázatokkal támogathatták a felkészülést.

A tanulók fokozott és egyenetlen leterheltsége

A tantermen kívüli iskolai oktatás megszervezésének ellentmondásaiba is betekintést nyerhettünk a tanulói jelzések alapján. Több olyan körülmény-együttest is említettek, amelyek nehezítették a tanulási folyamatot.

Sokan úgy érezték, hogy a *digitális oktatás lényegesen több időt vett igénybe*, mint a normál tantermi. A „tanórák” elhúzódhattak, ütközések és átfedések jöttek létre köztük, és emiatt rendszeresen hosszabbra nyúlt az egyébként is túlzónak tűnő napi „benntartózkodás” (pedig abból le lehetett vonni az iskolába történő közlekedés idejét is).

Szinte általánosnak volt tekinthető a *házi feladatok mennyiségének jelentős növekedése*. Úgy érezték a kollégisták (is), hogy azt a tananyagot, amit nem sikerült az online órákon a tanároknak „leadni”, azt átcsoportosították a házi feladatok körébe.

Részben a korábbiakban említett offline jelenséghez kapcsolható a *tankönyv-centrikus* tanári magatartás. A magyarázatok helyett sokszor tankönyvi oldalszámokat adtak meg, ahonnan a tanulók önállóan bővíthették az aktuális témával kapcsolatos ismereteiket. Nem ritkán ezt tetézték szakirodalmi „ajánlásokkal” is, amelyek tanulmányozása kötelező volt, ezzel is növelve az időbeni terhelést.

Végül komoly problémaként említették a *túlzott dolgozat-centrikusságot*. Ez a tanári törekvés az egyik oldalról érthető, mivel az online térben a szóbeli feleltetés valóban időigényes és – platformtól függően – nehezebben realizálható. Viszont arról is beszámoltak a tanulók, hogy a szokásosnál jóval több dolgozatot íratnak velük, és ez az időigény növekedésén túl erősen frusztrálja őket.

A kollégium lehetséges válaszai a vírushelyzetből adódó kihívásokra

Előzetesen rögzíteni kell, hogy a kollégiumokban is „órarend szerinti” foglalkozásokat kell szervezni. Ugyanakkor a tantermen kívüli, digitális munkarend miatt szükséges volt ennek a szisztémának a módosítása is. Ennek a tanári munkabeosztásnak elvileg továbbra is igazodnia kellett a tanulói elfoglaltságokhoz, tehát formálisan a délutáni-esti időszakokra

kerültek az online térben tervezett foglalkozások.⁴ De amint látni fogjuk, a valóságban nem feltétlenül ez a munkaend érvényesült.

A tanulói elfoglaltságok ugyanis – a korábban bemutatott okok miatt – annyira divergáltak, hogy a legjobb vezetői szándék ellenére is „borultak” az eredeti beosztások. Erre leginkább úgy lehetett rugalmasan reagálni, hogy a beosztástól eltérő időben végzett tevékenységeket is a rögzített órarendben naplózták a kollégák (ld. e-napló a KRÉTA rendszerben).

Mihez kellett alkalmazkodni? Elsősorban a kollégista tanulók egyéni iskolai munkarendjéhez. A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy egy adott (20-25 fős) kollégiumi tanulócsoporthoz nem feltétlenül azonos iskolából érkező, és főleg nem azonos évfolyamú és osztályba járó tanulók tartoznak, tehát az iskolai órarendjük is ab ovo eltérő, és a vírushelyzet alatt még inkább ez volt a helyzet.

Ez a körülmény nem egyszer *extrém nevelőtanári elfoglaltságokat* okozott. Kollégáink arról számoltak be, hogy a „rendelkezésre állási időn” (ld. órarend) kívül is bejelentkeztek a tanulók, hogy gyors segítséget kapjanak. Volt olyan matematika szakos kollégiumi tanár, akinek a munkaideje kitolódott éjjel 1-2 óráig is, míg másokhoz délelőtt, pl. dolgozatírás előtti szünetekben érkezett segítségkérő online megkeresés.

Már a jelenléti kollégiumi életben is feltűnt, hogy a tanulóknak – az iskolai, és egyéb kötelező vagy önként választott foglalkozások, valamint a nagymennyiségű házi feladat miatt – *egyre kevesebb szabadidejük* maradt, a fáradtság, kimerültség okán csak komoly tanári erőfeszítésekkel lehetett őket a passzív pihenés mellett értelmes szabadidő-eltöltésre motiválni. És közvetetten ugyanezt tapasztaltuk meg a digitális munkarend alatt is.

Ilyen körülmények között kellett a jogszabályi elvárásoknak megfeleltethető ún. kötelező kollégiumi foglalkozásokat megtartani. Az előzőek alapján evidens, hogy a *szokásos kollégiumi tevékenységrendszer „rugalmas átcsoportosításával”* a tanulássegítő mozzanatok kerültek túlsúlyba, ezen belül az egyéni és kiscsoportos online korrepetálások, ad hoc tantárgyi felkészítések. Ebben a munkában főleg azok a tanárok voltak érintettek, akiknek a szakjai leginkább keresetteknek bizonyultak (matematika, fizika, magyar, történelem). A többiek szakmai tevékenységének súlypontja áttolódott a személyes tanulói problémák kezelése irányába. Az ilyen egyéni megkeresések nagyrészt az elhúzódó távolléti oktatásból fakadó feszültségek kezelésének, az otthon jelentkező családi problémák megoldásának segítésére irányultak, de sok esetben a médiában megjelenő – őket érintő – hírekben is kértek a tanulók eligazítást.

Ezzel párhuzamosan szükségszerűen háttérbe kerültek azok a foglalkozások, amelyeket az alaprogram szerint kötelezően tárgyalni kellett. Szerencsére erre központi felhatalmazást is kaptunk, legalábbis így értelmeztük az oktatásirányítás azon jelzését, hogy a foglalkozások átcsoportosításával, a pandémia utánra történő halasztásával átalakíthatjuk az aktuális munkaterveinket.

Ellentmondásos helyzet alakult ki a *szabadidős szakköri programoknál*. Néhány szakkör folytatni tudta a megkezdett munkát, sőt, volt olyan is, ahol a program jellege miatt még kedvezőbben alakult a helyzet (pl. online diákújság-szerkesztés). Másoknál viszont a szakkör munkája visszaszorult, átmenetileg ellehetetlenült, ti. az alaptevékenységüket szinte kizárólag jelenléti foglalkozás keretében végezheték (pl. gerincjoga-kör).

A kollégiumi nevelő-oktatómunka igazodását a rendkívüli helyzethez a *módszereknek és munkaformáknak az alakulásán* is megfigyelhettük.

A hagyományos kollégiumi nevelőtanári szerepek számos eleméről már régóta tudható, hogy hatékonyságuk – különösen a kollégiumi területen – igen alacsony, alkalmá-

4 A járvány második hullámában a szakképző iskolák szervezhettek jelenléti gyakorlatokat, így az abban érdekelt kollégista tanulóknak jelenléti kollégiumi pedagógiai felügyeletet is szervezni kellett.

zási gyakoriságukat pedig a lehető legkisebbre kell redukálni (BARNA –DANCSHÁZY–NAGY, 2021:208-209). Az online térben ez még inkább igazolódott. Még a hagyományos (tematikus) csoportfoglalkozásokat is legtöbbször kics csoportos körben lehetett megtartani a jelenléti időszakban, a digitális platformokon ez teljes csődöt mondott (volna).

A platformok használata a kollégiumi tanárok oldaláról egyfajta igazodást eredményezett, amennyiben a csoportvezetők, foglalkozásvezetők követték (vagy követni próbálták) a *tanulók által gyakran használt, privilegizált felületeket*. Legtöbbször ezeken lehetett eljutni hozzájuk, tehát a kollégiumi foglalkozások kezdeményezése is ezeken a csatornákon keresztül volt a leghatékonyabb. Mindezt úgy kellett interpretálni, hogy a kollégisták ne érezzék túlzott „nyomulásnak” a tanári kezdeményezéseket. Azok a megkeresések voltak a legsikeresebbek, amelyeknél sikerült elhítenni, tudatosítani, hogy a nevelőtanárok nem további terheket akarnak a nyakukba varrni, hanem épp azokat akarják csökkenteni, kompenzálni. A tanulókkal éreztetni kellett, hogy nem ők vannak a kollégiumért, hanem fordítva, hogy a kollégium számára ők a legfontosabbak, és a kapcsolatfenntartás az ő érdekeiket szolgálja.

E törekvések eredményességének egyik indikátora a téma/jelenség alapú foglalkozás-szervezés alakulása volt (BARNA, 2021: 157). Ennél lehet leginkább „mérni”, hogy a tanulói aktivitás kiváltásánál mennyire fontosak azok a témák, amelyekkel szívesen foglalkoznak még egy fokozottabb leterheltséggel járó időszakban is. A különböző kooperációs szinterek (tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák) alakulása is fontos mutatója ennek a foglalkozás-szervezési logikának. Végül az is egyfajta értékmérő, hogy a foglalkozások során létrejönnek különböző produktumok.

A továbbiakban ezekre a szempontokra is reflektálva megnézzük, hogy *a kollégiumban milyen pozitív és negatív tapasztalatokat hozott a járóányhelyzet miatti digitális munkarend alkalmazása*⁵. Az elemzést két aspektusból – a tanulói és a tanári oldalról – végezzük el.

Pozitív tapasztalatok

A tanulói oldal

A kollégiumpedagógia szempontjából az egyik legnagyobb veszélyforrás, hogy a kontakt időszakokban kialakult kapcsolódások gyengülnek vagy megszakadnak. A tanulók körében ez nem, vagy csak alig volt érzékelhető. *A valódi közösségi kötelekeket, barátságokat nem tudta szétzilálni a távolléti oktatás*. Természetesen nem jelenthetjük ki, hogy ebben kizárólagos szerepe volt az aktuális nevelőtanári közreműködésnek, sokkal inkább annak, hogy a korábbi tanári erőfeszítések révén kialakult kohéziót fenn lehetett tartani. És persze a kollégisták tanulmányi érdeke is jó hatással volt arra, hogy megmaradjanak a kooperációs szinterek, ahol a tanároktól és a társaktól kaphattak segítséget, támogatást a tantárgyi felkészüléshez.

Kedvező jelenségnek tekinthető, hogy a tanulók közti információcserében szinte automatikusan kialakultak azok a csatornák, amelyeket szívesen és jó hatásfokkal tudtak alkalmazni a személyes és a szakmai kommunikációjukhoz. Ebben megjelentek a *konstruktív együttműködés* egyéb vonatkozásai is. Így például a magasabb évfolyamon tanulók bevonták a már bevált kommunikációs terükbe a frissen kollégiumba került társaikat. Továbbá nagyfokú segítőkészséget is tapasztalhattunk a tanárok irányában is, akiket az informatikai „gyorstalpalásában” leginkább a velük konstruktív kapcsolatra törekvő tanulók segítették át a platformok használatának buktatóin. Ebben a mozzanatban jól kirajzolódott a *kölcsönösség* („adok és kapok”) elvének érvényesülése is.

5 Az összegzések döntően a Pécsi Hajnóczy József Kollégium tapasztalataira épülnek.

A kontinuitás másik ismérve a megkezdett foglalkozások folytatása, az azokon megjelenő témák további kibontása volt. Azokban a foglalkozási csoportokban, ahol a *tanulók „önmegvalósítása” a digitális platformokon is realizálódott*, az aktivitás – ha egzakt módon nem ez is mérhető – érzékelhetően megnőtt. Kiemelhetők azok a tevékenységek, amelyeknek a produktumai az online térben is értelmezhetők voltak, így például a kollégiumi diáklap digitális változatának szerkesztése⁶, a fotószakkör kiállításainak online megjelenítése a honlapon és más közösségi platformon, vagy egy online környezetvédelmi vetélkedőn elért első helyezést megalapozó projektmunka.

Nem csökkent a tanulók pályázati aktivitása, a különböző (online) vetélkedéseken való részvételi hajlandósága sem.

Tanári oldal

Számos olyan jelenséggel találkozhattunk, amelyek a vírushelyzet okozta digitális munkarendre való áttérés nyomán kedvező változásokra utaltak.

Szembetűnő volt az online kapcsolódások, az *érdemi kooperációk számának és minőségének emelkedése*. Ez egyrészt a már meglevő kommunikációs csatornák intenzívebb használatát, másrészt újabb platformok megjelenését jelenti. Utóbbiak a jelenléti nevelés-oktatás során kialakult személyes kontaktok pótlására, az új, eddig ismeretlen kihívások közös megválaszolására jöttek létre, és ugyanezen okból tartósan fenn is maradtak. Külön kiemelhető, hogy az ilyen együttműködések egy része a vezetéstől függetlenül, *önálló, „alulról érkező” kezdeményezésként* valósultak meg (pl. a beiskolázással kapcsolatos hagyományos tevékenységek kiváltása, „behelyettesítése” digitális eszközökkel).

Számos kreatív kezdeményezés született a tanulók motiválásának javítására. A tanárok szaktárgyi vagy más személyes kompetenciáinak mozgósításával próbáltak olyan tevékenységeket generálni, amelyek pedagógiai hasznosságukat az új ismeretek szerzését a *tanulók számára érdekes tevékenységformákkal* összekötni (pl. belső online vetélkedők meghirdetése). Ezekhez pedig olyan platformokat használtak, amelyek a tanulók körében is népszerűek voltak.

A kollégiumpedagógusokat is közvetlenül érintő negatív hatások (ld. bezártság, elszigeteltség) is arra készítettek a kollégákat, hogy *empatikusabban forduljanak a tanulók személyes, magánéleti problémái felé*. A közel azonos problémák megoldásában az „idősebb testvér, barát” szerepének alkalmazásával tudtak segítséget nyújtani. Mindezt preventív módon, vagyis nemcsak a panaszok kezelésével, hanem a feltételezett konfliktusok megoldásával kapcsolatos tanácsokkal, javaslatokkal.

Végül megemlíthetjük, hogy az online térben „elveszett” tanulók visszaszerzésére is nagy energiákat fordítottak, kiemelten a csoportvezetők, így több – főleg a kollégiumba frissen belépő, fiatalabb – kollégistát lehetett az online közösségekbe újból integrálni.

Negatív tapasztalatok

Tanulói oldal

Az aktivitás alakulása nem volt egyenletes. Míg a kurrens tevékenységeknél (ld. tanári segítség igénylése, népszerű és online térben is jól működő szakkörök munkája) kifejezetten nagy aktivitás volt tapasztalható, addig a kevésbé érdekes témákat feldolgozó vagy épp nem adekvát munkaformákban realizálódó foglalkozásokon való részvétel iránt sokkal kisebb volt az érdeklődés, a lelkesedés, *nota bene* a részvételi hajlandóság.

Az *aktivitási szint hullámzása* nemcsak a témák különbözősége miatt jött létre. Gyakran a korábban említett leterheltség miatt próbáltak távol maradni a vélelmezett „haszon-

6 A Hajnóczy Kollégium lapja „Az év online diákmédiuma” versenyen 3. helyezést ért el.

talan” foglalkozásoktól. Érezhető volt, hogy a hét bizonyos napjain (amikor kisebb volt az iskolai terhelés) könnyebben be lehetett vonni a tanulókat a különböző online tevékenységekbe, míg a hét más napjain az affinitási görbe markánsan lefelé tendált. Ez a tanulók témafelvetéseinek lanyhulásában is kimutatható volt.

Az aktivitásban megjelenő különbségek szélsőséges megnyilvánulása volt, hogy néhány tanuló, akik egyébként a jelenléti nevelés-oktatás során is a passzivitásukkal tűntek ki, szinte teljesen „eltűntek” az online térben, elérhetőségüket erősen korlátozták, önkéntes kapcsolódásuk pedig legfeljebb esetleges volt. Itt fontos megjegyezni, hogy ebben a – szerencsére nem nagy – körben döntően nem a hanyagnak minősíthető tanulók voltak, hanem azok, akiknél a jó tanulmányi eredmények elérése és megtartása az egyéni (elszigetelt) tanulás prioritására épült.

Negatív jelenségként konstatálhattuk, hogy a tanulók körében megjelenő passzivitás okaként többen *elhárító érveléssel* éltek. A romló tanulmányi eredményeket, a kollégiumi foglalkozásoktól való távolságtartásukat igyekeztek külső – döntően iskolai – körülményekkel, hatásokkal indokolni, a felelősséget másokra hárítani.

Tanári oldal

Sajnos a pedagógusok között is voltak aktuálisan vagy tartósan *elhárító attitűddel operáló kollégák*.

Kirívó példaként lehet hozni azt a hozzáállást, ami az informatikai eszközök és online platformok alkalmazásához kapcsolódó kompetenciák eredendő hiányára hivatkozva magyarázta a tevékenységrendszer beszűkülését. Már-már a vicc kategóriába sorolhatjuk egy idősebb kolléga ténykedését, aki a csoportjának tagjaival szinte kizárólag telefonon kommunikált, ezzel mintegy kizárva közösségi kapcsolódások kontrollját vagy épp a pedagógiai indíttatású irányítását. Csak határozott utasításra kapcsolódott egy közösségi platformhoz (facebook), de azon belüli csoportot sem hozott létre.

Egy másik negatív attitűd szerencsére nem csoportvezetőhöz kapcsolódott. A kolléga hangoztatta, hogy áll a tanulók rendelkezésére, de csak akkor, ha ők fordulnak hozzá. Ebből adódóan nem nehéz kikövetkeztetni, hogy a kapcsolódásai esetlegesek és döntően formálisak maradtak.

Kevéssé mondható hatékony kapcsolattartásnak az *aszinkron kommunikáció* alkalmazását (vö. Föző, 2016). Itt döntően az e-mailes kapcsolattartásra utalunk, ami ugyan alkalmas érdemi és hasznos információk kölcsönös közlésére, de az időbeni eltérés, kiszámíthatatlan késés erősen ronthatja a kommunikáció hatásfokát. Továbbá ez a forma többé-kevésbé idegen is a tanulók szokásos kapcsolattartási formáitól, abba csak kifejezett „kényszer” hatására kapcsolódnak be.

Végül megemlíthetjük, hogy – az egyébként pozitívnak minősíthető – tanári kezdeményezéseken „felkínált” témák *nem találkoztak a tanulók érdeklődésével*, az ilyenekkel jelentkező kollégák jóhiszeműen feltételezték azok relevanciáját, a valóságban azonban keveseket vagy senkit sem érintettek meg az ilyen témák.

Záró gondolatok

Jelen tanulmánynak nem lehetett célja, hogy egy önmagában is komplex témakörrel kapcsolatos aktuális jelenségek bemutatásával és részleges elemzésével átfogó és általánosítható következtetéseket vonjon le. Még azt sem garantálhatjuk, hogy a példaként felhozott jelenségek bizonyosan más kollégiumokban, vagy azok többségében is hasonlóan jelentek meg. A tapasztalatok összegzéséhez és korrekt, elmélyült elemzéséhez több időre, és több kanalizálható információra van szükség.

Nem tehetjük meg azt sem, hogy a pandémia elmúltával megfelelkezünk a kollégiumok lényegi feladatairól, az azokhoz szükségszerűen kapcsolandó újszerű módszerekről és munkaformákról, foglalkozásszervezési logikákról. Nemcsak nem léphetünk ugyanabba a folyóba, de – jó szakmai lelkiismerettel – nem is lehet ez a szándékunk.

Egy következtetés a téma/jelenségalapú foglalkozásszervezés szempontjából is megfogalmazható: mind a pozitív, mind a negatív példák azt igazolták, hogy az ehhez kapcsolódó pedagógiai logika életképes, vagy épp ez lendíthet át a problémás nevelési szituációkon, és nemcsak a jelenléti kollégiumi nevelésben van létjogosultsága, hanem a digitális munkarendben is.

Végzőként egy kolléga féléves beszámolójából idézünk: ha sikerül olyan témákat találni, amik felkeltik a tanulóink érdeklődését, akkor érdemes a mostani tapasztalataink alapján még nagyobb arányban kihasználni a digitális technikát, és az ahhoz kapcsolódó korszerű módszertan alkalmazásával gyakorítani kell a nem kontakt (digitális) tevékenységeket a jelenléti nevelés-oktatás keretein belül is.

Irodalom

- BARNA Viktor (2019): Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai mozaik*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bp. 11-27. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20mozaik%20B1%2BB4%2Bbel%C3%ADv%20screen.pdf> (2021.02.12.)
- BARNA Viktor – DANCSHÁZY-NAGY Ágnes (2021): A pedagógusszerepek változása a kollégiumpedagógiában In: Ács-Bíró Adrienn, Maish Patrícia, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben IX*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 207-213. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_ix.pdf (2021.02.12.)
- BARNA Viktor (2021): A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában In: Maish Patrícia, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia, Szekeres Nikolett, Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben VII.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 157-167. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_vii.pdf (2021.02.12.)
- FŐZŐ Attila László: (2006): Szinkrón és aszinkrón kommunikáció IKT alapú oktatási projekteken. In: *Új Pedagógiai Szemle 2006. január* <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/szinkron-aszinkron> (2021.02.12.)
- OKTATÁSI HIVATAL: A kollégiumi nevelés országos alapprogramja-https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok?printMode=true (2021.02.12.)