

**SZEMÉLYKÖZI ÉS MÉDIAKOMMUNIKÁCIÓS
TUDATOSSÁG AZ ISKOLÁBAN**

Szerkesztette: H. Varga Gyula



A kommunikáció oktatása 12.

**SZEMÉLYKÖZI ÉS MÉDIAKOMMUNIKÁCIÓS
TUDATOSSÁG AZ ISKOLÁBAN**

Szerkesztette:
H. Varga Gyula

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2020

**A kommunikáció oktatása 12.
SZEMÉLYKÖZI ÉS MÉDIAKOMMUNIKÁCIÓS
TUDATOSSÁG AZ ISKOLÁBAN**

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

A Kommunikációs Nevelésért Egyesület és az
Eszterházy Károly Egyetem Alkalmazott
Kommunikációtudományi Kutatócsoportjának sorozata

Szerkesztette: H. Varga Gyula
Technikai szerkesztő: Balázs László

Lektorálta: Kukorelli Katalin

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2020

ISSN 2062-5804
ISBN 978-963-534-037-8



A tanulmánykötet megjelenését
a Nemzeti Kulturális Alap Ismeretterjesztés és
Környezetkultúra Kollégiuma támogatta

*Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítást, a rádió- és televízió-előadást,
a nyilvános előadást, valamint a fordítás jogát az egyes fejezeteket illetően is.*

Tartalom

Előszó: Pajtókné Tari Ilona	7
H. Varga Gyula: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének szakmai-etikai dilemmái.....	9
A kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban	
Szőke-Milinte Enikő: A Z generáció kognitív sajátosságai	23
Andok Mónika: Pedagógusok digitális kompetenciái – Mitől lesz okos az iskola?.....	42
Toma Kornélia: A kommunikációs készség fejlesztése az óvodában	51
Tomori Tímea: Nyíregyházi középiskolák dokumentumainak elemzése a kommunikációs nevelés szempontjából.....	65
Digitális kompetencia és kommunikáció	
Szabó Csilla Marianna: A serdülők kockázatviselkedése az interneten – Mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok?.....	79
Csikósne Maczó Edit: A gamifikáció felsőoktatási lehetőségei	92
Bartal Orsolya: Digitális megosztottság más szemmel. Fókuszban az M-learning	105
Habos Dorottya: A tudatos pedagógiai kommunikáció lehetőségei a digitális térben	116
Médiaműveltség, médiatudatosság	
Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra: Kommunikációs és médiatudatosság az áltudományos nézetek feltárásában	131
Kökényesi Nikoletta: Médiatudatosságra nevelés a gyakorlatban.....	145

Rajnai Richárd: A médiaműveltség és a részvételi kultúra
sajátosságai a mozgóképkultúra és médiaismeret
érettségi projektfeladatok munkanaplóiban.....155

Oláh Szabolcs: Mi zajlik a globális lapkiadói tartalomiparban?
– A médiatudatosság kontextusai (2018).....167

(Nyelvi) kommunikációs készségfejlesztés

Domonkosi Ágnes – H. Tomesz Tímea: Protokoll vs. személyes
jelenlét, ünnepélyesség vs. bizalmasság. A társas deixis
műveletei egy sportolói díjátadó ünnepségen.....181

Balázs László: Érzelmi intelligencia szerepe a képzés
folyamatában194

Fehér Ágota: Érzelmi szókincs mint a konfliktusok
feloldásának eszköze az érzelmi intelligencia tükrében.....205

A kommunikációs készségfejlesztés újabb kontextusai

Korpics Márta: Tréningmódszertan az iskolában?.....223

Balázs László – Szalay Györgyi: A (kommunikációs)
készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége235

Simon Ildikó – Szemenyei Csilla: Testorientált, önismereti
alapú készségfejlesztés eredményességének pilot vizsgálata..248

Majzikné Lichtenberger Krisztina – Fischer Andrea:
A reflexiót segítő mentori kommunikáció263

Marjai Kamilla: Tipikusan fejlődő és autizmusban érintett tanulók
számára kialakított anti-bullying programok tartalmi
és kommunikációs vonatkozásainak összehasonlítása276

Kőkuti Tamás: Képzésmódszertani megfontolások vs.
hallgatói attitűdvizsgálat.....290

Tisztelt Olvasók!

Nap mint nap érzékeljük, hogy félelmetes sebességgel változik a világ, amelyben létezünk.

A XXI. század tudásalapú, de egyben értékválsággal terhelt társadalmában élünk, ahol számtalan kihívásra kell reagálnunk. Egyre jobban teret hódít a globalizáció, a tömegkommunikáció. A tömegkommunikáció találó nevével jelzi: arctalan tömeget szórakoztat. Ebben a tömegben azonban az Egyén egyre magányosabbá válik. Az én-központú értékrend elhatalmasodása egyre jobban háttérbe szorítja az önzetlen, egymáshoz forduló közösségi magatartást. A közösségi érték torzul az individuuum kielégítése céljából. A kulturális, társadalmi hátrányhelyzetet növeli az erőltetett versenyztetés. Ebből következik a szorongás, kisebbségség, amely alkatoktól függően depresszióban vagy agresszióban végződhet.

Számtalan diák hagyja el végzettség nélkül az iskolát. Következmény a munkanélküliség növekedése akkor, amikor egyébként munkaerőhiány van. Hogyan tud ebben segíteni az iskola?

Az iskola a nevelés klasszikus helye, ahol a pedagógus személyes hatására a tanuló személyisége változik. Követi a világ változását az iskolai oktatás-nevelés? Az iskolát tekintve ma is nagyrészt uralkodó a tekintélyelvű autokrata oktatás, és terjedőben van a laissez faire képzés stílusa is.

A családi nevelés olykor hiányos, egyre több feladatot hárítana át az iskolára. A nevelés módszerei elavultak, én-központúak, ahol a tanár van a középpontban, a diák pedig csendben ül és hallgat. A nevelés viszonykérdés. Társas viszonyulás. Az osztályteremben egy közösség van jelen. Itt a nevelés a közösségen keresztül hat az egyénre. A közösségben megvalósuló kommunikáció – ahogyan Karácsony Sándor, a XX. század egyik legnagyobb pedagógus egyénisége fogalmazott – testi létünk, tudományos, művészeti, társadalmi, vallási életünk, teljes kultúránk alapja.

A társadalmi és kulturális kontextus magában foglalja az értékeket, normákat, hitrendszereket, gyakorlatokat, szokásokat és hagyományokat, amelyek befolyásolják, hogyan viselkednek az egyének a társadalomban. Elengedhetetlen tehát, hogy a kommunikáció az oktatás és a közvélemény tudatosságát inspirálja.

Köztudott, hogy a tudatos és hatékony kommunikáció ma már nem pusztán ismeretátadás. A hatékony kommunikáció célirányosan hat a megfelelő közönségre, konkrét, ösztönző üzeneteket tartalmaz, pozitív cselekvésekre motivál, hozzájárul a társadalmi értékek, normák megértéséhez és elmélyítéséhez.

E kötetben megjelenő írásokat tekintve is láthatjuk, hogy milyen széleskörű programok támogatják a hatékony kommunikációt az iskolában. Kezdve a pedagógusok infokommunikációs kompetenciáinak fejlesztésétől a szakmódszertani kultúraváltáson át – amelyet az Eszterházy Károly Egyetem által kidolgozott és elindított *Komplex Alapprogram* vállal fel – az anyanyelvi nevelésben megvalósuló kommunikációs készségfejlesztésig, valamint a médiaműveltség kialakításáig vagy a fenntarthatóságra nevelésig. (Ez utóbbi ugyan most nem kapott publicitást, pedig tudjuk, hogy mind az egyén, mind a közösség, sőt, az egész emberiség számára elengedhetetlen a tudatos kommunikáció ezen a területen).

Kívánom, hogy e kötet kreatív és ösztönző írásai is inspirálják a pozitív, értékorientált – személyközi és a médián keresztül megvalósuló – kommunikációt az iskolában és a társadalomban egyaránt.

Hatékony olvasást kívánok!

Pajtókné Tari Ilona rektorhelyettes
Eszterházy Károly Egyetem

H. Varga Gyula

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének szakmai-etikai dilemmái

Mint a kommunikációs készségek fejlesztésének elkötelezett híve, most elsősorban töprengéseimnek, dilemmáimnak adok hangot. Abból az alaptételünkből indulok ki, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése (KKF) áttételesen a személyiségfejlesztésre (is) irányul (H. Tomesz 2014). Sőt, talán a személyiségfejlesztés sem nélkülözheti a kommunikációs készségek fejlesztését (vö.: Balázs–Szalay 2016, 2017). Ugyanakkor fölvetődik a kérdés: milyen személyiségideált vázol föl a KKF elméletével és gyakorlatával foglalkozó szakember, módszertanos, tanár akkor, amikor a kommunikációs készségek fejlesztésén keresztül a partnerek – esetünkben a tanítványok – személyiségének a fejlesztésére törekszik?

1. A pszichológia adóssága

1.1. A személyiség értelmezése

Az iskola a nevelés színtere, alapfeladata: a diákok személyiségének kibontakoztatása. Minden egyéb feladat ezután következik. A mai iskolai gyakorlatban ez még nem így van, földrajzórán a földrajzot, angolórán az angol nyelvet, fizikán pedig a fizika tudományának alapjait tanítják. Megfigyeléseink szerint legfőljebb a háttérben zajlik – spontán vagy tudatosan – személyiségfejlesztés.¹

Kollégánk, a pszichológus Mező Ferenc két munkájában is (2010, 2018) elgondolkodtató megjegyzést tesz a személyiséggel és a személyiségfejlesztéssel kapcsolatban: „Létezik egy olyan pszicholó-

¹ Talán ezért is nem szeretnek a gyerekek iskolába járni. Ezen próbál meg segíteni az Eszterházy Károly Egyetem Élménysuli becenevű programja, reméljük, sikerrel.

giai entitás, amire a »személyiség« szóval utalunk. A személyiség általánosan elfogadott definíciója azonban még nem született meg – következmény: sokan és sokféleképpen értelmezhetik azt, hogy tulajdonképpen mit is kell fejleszteni, ha a személyiségfejlesztés a feladatunk? (Mező 2018: 33). És itt a bökkenő: ha a szaktudomány sem tisztázza az alapfogalmat, a rá épülő tudományok – ebben a témában – bizonytalan alapokra építenek.

Mint tudjuk, a NAT ösztönzi a személyiség fejlesztését, kibontakozását segítő nevelést-oktatást, a személyiségfejlesztő pedagógiai tevékenységet, ám – előrebocsátom: jogosan – nem tartja feladatának a személyiség és a személyiségfejlesztés definiálását. Ezt kimondatlanul meghagyja a szaktudományoknak. Azok viszont – mint látjuk – nem tartanak ott, hogy mindenki számára elfogadható definíciót adjanak.

Nem könnyíti meg a dolgunkat az sem, hogy a kutatók különféle személyiségtípus-rendszerket állítanak fel, lehet válogatni közöttük. Bár a pszichológusok személyiségtesztjei máig többnyire a négy alapvető vérmérsékleten nyugszanak, a modern pszichológia más módszereket követ. Ezek az irányzatok a személyiséget valamilyen karakterstruktúrában képzelik el, melyeket viselkedési típusok és különböző személyiségjegyek határoznak meg. A vizsgálódások egyik irányzatát a kérdőíves faktoranalízisen alapuló *objektív tesztek* adják, az eredmények alapján négy skálaosztályt állítottak fel: dominancia (dominancia, status elérése, szociális fellépés, önel fogadás, közérzet), felettes-én funkciók erőssége (felelősségtudat, szocializáltság, önkontroll, tolerancia, benyomáskeltés, közösségi ség), intellektuális hatékonyság (konformizmus, függetlenség, intellektuális hatékonyság), szociális viselkedés (pszichológiai érzék, flexibilitás, nőiesség).

Az objektív tesztekől különböznek – nálunk talán ismertebbek is – a *projektív, pszichoanalitikus tesztek*, amelyek a tudattalan vágyak, a motivációk, a rejtett konfliktusok feltárása révén (Rorschach-próba, szóasszociáció, tematikus appercepció teszt, Szondi-teszt, rajztesztek) a személyiségműködés átfogó értékelésére töreksznek.

H. Varga: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének dilemmái

A különféle tesztek, vizsgálati eljárások lehetővé teszik bizonyos statisztikai eredmények, mutatók, adatok figyelembevételét, a személyiség differenciáltabb felfogását. Ez a módszertani eljárások kidolgozásában feltétlenül segítségünkre lehet.

Természetesen a KKF számára stratégiai jelentőségű lenne, ha a pszichológia kutatói konszenzusra jutnának a személyiség értelmezését illetően.

1.2. A személyiségfejlesztés

Folyik a vita arról is – említett írásában erre Mező is kitér –, hogy a „személyiség” mennyire állandó, illetve mennyire, milyen mértékben változó.

Maga a „személyiségfejlesztés” kifejezés azt sugallja – és ebben lényegében a szakma is egyetért –, hogy viszonylag állandó tulajdonságok együttesének tartjuk, ugyanakkor nem konstans, befolyásolható, kívülről (is) alakítható. Különben a pedagógia szakemberei nem beszélnének régóta és evidens módon a fejlesztéséről. A személyiség tehát viszonylag állandó tulajdonságok összessége, ami azonban változásra is képes (vö. Mező i. h.). Lényegében ezzel cseng össze az a régi felfogás is, hogy két én lakozik bennünk. Felbukkan ez filozófusoknál is, de mi Goerge Herbert Mead „tükrözött én”-felfogására szoktunk utalni, a szubjektív és a szociális én-re². Az elméletből bennünket most itt az érdekel, hogy az énünknek van egy velünk született, eredeti, kreatív, stabil része, és van egy később kiformalódó, és folyton alakuló, változó, konformista része.

Tehát énünk egyik része konstans, másik része változó. Nyilvánvaló, hogy a fejlesztési kísérletek ezt az utóbbi részstruktúrát célozhatják meg. Mégpedig előre tervezhető módon, kidolgozott vagy kidolgozandó módszerbeli eljárások segítségével. Ez a pedagógiai gyakorlat régi kedvenc témája. Kérdés azonban, hogy a genetikailag determinált és a környezeti hatásoknak által befolyásolt „személyiség” alakítása, változásra bírása milyen mértékben tervezhető, hogyan építhető be a pedagógiai stratégiákba (Mező i. h.).

² Jelen tanulmány mellőzi a személyiséghez szorosan kapcsolódó viselkedés, szerepmegvalósítás témakörének taglalását. Részletesebb kifejtését lásd: Balázs 2010.

Ha a személyiséget komplex egésznek tételezzük, föl, akkor a fejlesztés mérése reménytelen vállalkozás, nemigen igazolható. Ha strukturált jelenségnek tekintjük, még akkor is fölvetődik a kérdés: hogyan, milyen mércével, milyen skálán mutatható ki a változás. Ellenkező esetben nem tudjuk igazolni, hogy a személyiség honnan hová jutott el.

Bár bennünket alapvetően a kommunikációtanár feladatai érdekelnek és érintenek, mellékesen megjegyzem: ha minden tanárnak feladata a tanulók személyiségének mérése, fejlesztése, attól tartok, hogy a „minden tanárra” fokozottabban érvényesek az előbb megfogalmazott dilemmák. Vajon eléggé felkészült-e, kiképzett-e minderre a jelenlegi pedagógusgárda. De még a pedagógusképzés sem vállalhat fel ilyen nagy horderejű feladatot, esetleg más szakmai vagy közismereti témák háttérbe szorítását.

Arról kevés szó esik, hogy meddig tart a személyiségfejlesztés, van-e végső határa. „A személyiségfejlesztés optimális esetben akkor fejeződik be – folytatja Mező (i. h.) –, amikor a hatásvizsgálat szerint diagnosztizálható a »személyiségideálnak« megfelelő értékek elérése. Az optimális esettel szemben azonban a személyiségfejlesztés (vagy legalábbis az arra irányuló kísérlet) olyankor is befejeződhet, ha elfogy a rendelkezésre álló idő (például vége a tanévnek vagy az adott iskolafokozatnak), türelem (például a diák, a szülő, a pedagógus azonnali csodát vár, s nem érti meg, hogy a személyiségfejlesztés nem órák, hanem hónapok vagy olykor évek távlatában valósul meg), pénz ...”

Ez elég bizonytalan kilátás. Szerencsére a mi célközönségünk a fiatal(abb) korosztály. Ilyenformán a KKF személyiségformálásra fordított törekvései a köznevelés által felállított életkori szakaszokhoz igazodnak. Erről a későbbiekben még lesz szó.

2. A kommunikációs nevelés adósságai

2.1. A kommunikációs kompetencia

Ebben a vonatkozásban némi elégedettséggel mondhatjuk el, hogy a KKF az alapfogalmakat eléggé megnyugtató módon tisztáz-

H. Varga: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének dilemmái

ta. A kommunikációs kompetencia értelmezésére két évvel ezelőtt adtam egy definíciót, azt hiszem, ez most is megállja a helyét:

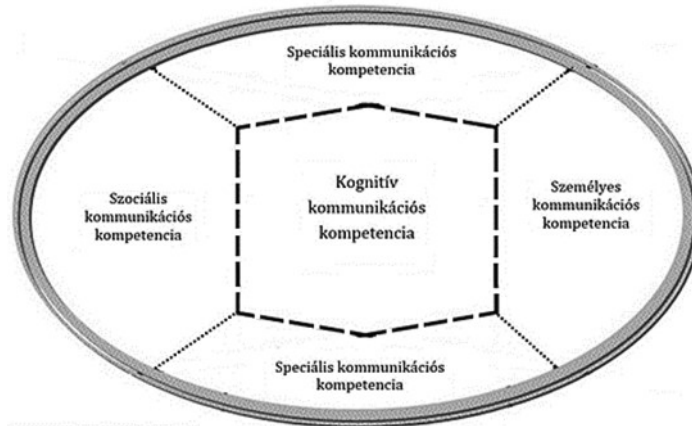
A *kommunikációs kompetencia* olyan képességek, tudásanyag és attitűdök egysége, melynek segítségével az egyén képes kommunikációs üzeneteket befogadni (feldolgozni, értelmezni), valamint adekvát (a szituációba és a szociokulturális kontextusba illő) kommunikációs üzeneteket létrehozni. E kompetencia birtokában képesek kezelni mikrokörnyezetük (családi, baráti, iskolai, munkahelyi) és makrokörnyezetük konfliktusait, kommunikációjuk célszerű és hatékony működéséhez tudatosan válogatnak kommunikációs repertoárjukból. Képesek kialakítani saját kommunikációs taktikájukat (eljárásaikat) és stratégiájukat (szokásaikat), kommunikációs kultúrájukat (H. Varga 2017: 8).

Hasonlókat mondhatunk el a kommunikációs kompetencia belső tartalmáról is. Szőke-Milinte Enikőnek köszönhetjük azt a korszakos felismerést, hogy Nagy József (2000) – (általunk) sokat idézett – európai szintű kompetenciafelfogásában meglátta a kommunikációs kompetencia szerveződését. Az ő munkái alapján váltak világhosszá a teendők is.

Egyik cikkében Borosan Livia „a 21. század pedagógiailag releváns feladatkörei” közé szinte ugyanezt a négy funkciót sorolja: kognitív, individuális, szociális, valamint az orientáló-egzisztenciális nevelési funkciót, mivel ezek „személyiségzférákat, ezzel együtt kialakítandó személyiségbeli komponenseket jelölnek” (Borosán 2010). A rendszerezésben nem nehéz fölismerni Nagy József négy, egymással szoros kölcsönhatásban lévő alapfunkcióját.

A kompetenciaterületek közötti kölcsönhatás szükségszerű, mivel a személyiség egyetlen megbonthatatlan, ugyanakkor strukturált egység is. De ne feledjük: a kommunikációs kompetencia bármelyik részterületére akarunk hatni, ezt nem tudjuk izoláltan művelni, a hatások transzferálódnak a személyiségben, mindig a személyiséget mint komplex egészet befolyásoljuk. A nevelés során tehát mindig a személyiség egészét fejlesztjük, a maga összetettségében (Borosán 2010: 19; vö. még: Bábosik 2006.).

A következő ábrám ezt a komplexitást és átfedést, átsugárzást kívánja szemléltetni.



A kommunikációs kompetencia belső szerkezete

Néhány évvel ezelőtt az egyik Tudatosság konferencián arról beszéltem, hogy az elmúlt évtizedekben korábban elképzelhetetlen – és elképzelhetetlen tempójú – változások zajlottak le körülöttünk. A fejlett világban, Európában feltétlenül, szinte teljesen átalakultak az emberi élet körülményei és feltételei. A mai fiatalok másfajta kihívások elé néznek, jövőbeli boldogulásuk a korábbiaktól jelentősen elütő feltételek és kontextusok összefüggésrendszerében készíthető elő. A makrotársadalmi változásokat elsősorban a modern kori globalizációs folyamatok, az Európai Unió teremtette gazdasági-társadalmi stratégiaváltozások gerjesztik. A munkaerő-vándorlás – nem könnyen feldolgozható – identitás- és kulturális váltással, kulturális deficittel, mikrotársadalmi beszűküléssel jár együtt.

A mikrotársadalmi átrendeződések a fiatalok életét alapvetően befolyásoló kisközösségek működésének, értékrendjének változásai adják. Ezek: a családok felbomlása, új családtípusok kialakulása; a kortárs csoportok hatásának erősödése, normáinak erőteljes hatása. A család mint elsőrendű szocializációs közeg nevelési funkciói megváltoztak, a személyiség alakulása szempontjából kedvezőtlen hiányok jöttek létre. Megnőtt a személyiségzavarral küszködő gyerekek száma, új nevelési problémák alakultak ki (vö. Orbánné 2011: 5).

H. Varga: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének dilemmái

És végül a technológiai környezet gyökeres átalakulása, az informatika és a telefónia szédületes tempójú fejlődése már egy emberöltő perspektívájából is szinte beláthatatlanná teszi a jövőt, a jövőképet. Ráadásul igazolódni látszik a McLuhan utáni fölismerésünk: az új kommunikációs technológiák (mielőbbi) birtoklása előnyt jelent, hiánya pedig hátrányt. Vagyis aki nem fér hozzá, a társadalmi értékrendben lemarad.

Mindezek oda vezettek, hogy megváltozott a szocializációs folyamat tartalma, ehhez viszont a szocializációs folyamatot (le)vezénylő társadalmi főszereplők: a család és az iskola egyelőre nem találja sem a módszereket, sem az eszközöket. A korábbi generációk értetlenül állnak a társadalmi normák megváltozása előtt, reménytelenül ragaszkodva annak korábbi értékrendjéhez. Ezeket a változásokat érzékeli a pedagógia, ezt jelzik a reformpedagógiai törekvések.³

2.2. Kommunikációs képességek és készségek

Elméleti eredmények és hiányok. A kommunikációs képességek, készségek „fejlesztése” nyilvánvalóan úgy értelmezendő, hogy egy adott szintről egy magasabban fejlett szintre kívánjuk eljuttatni tanítványainkat. Az előbbi bekezdések gondolatait folytatva tehető fel a kérdés: mi az a magasabb szint, amely biztosítja, hogy tanítványaink évtizedekkel később sikeres személyiségek lesznek? Vannak-e megbízható hatásvizsgálatok? Egyáltalán: jogszerű-e és etikus-e valaki személyiségének a formálásába közvetlenül, szándékosan beavatkozni? Vannak-e rá garantált módszerek? Ezek a kérdések jelzik mostani dilemmáimat.

Úttörő munkájában Szőke-Milinte Enikő (2005) áttekinti a négy kommunikációs alapképesség belső összetevőit: a kognitív (reflektálás, önfeltárás, érvelés, befogadás, helyzetfelismerés stb.), a szociális (kontaktuskezelés, érdekérvényesítés, rangsorkezelés stb.), a személyes (befogadás, önkifejezés, empátia, problémaérzékenység stb.) és a speciális kommunikációs képesség (hatáskeltés, szövegalkotás, irányítás stb.) tartalmát.

³ Az iskola személyiségfejlesztési koncepcióinak múltbeli alakulásáról jó áttekintést ad Borosán (2010).

Egy másik tanulmányában (Szőke-Milinte 2012) részleteiben felvázolja, taxonomikusan elsorolja a kommunikációs készségek rendszerét: a kognitív készségek alá 26, a szociális készségekhez 21, a személyes készségeken belül 16, végül a speciális kommunikációs készségekhez 13 készséget sorol. Üdvözlendő a rendszerszerű szemlélet, a logikus és következetes struktúrában való gondolkodás; nagy erénye, hogy iránymutatást ad a gyakorló pedagógusnak. A rendszerezés azonban túlságosan részletező, a 76 kommunikációs készség fejlesztése módszertanilag nehezen kivitelezhető. Nem látszik bizonyíthatónak, hogy a rendszerezés valóban taxatív, és hogy nincs benne esetlegesség. Számomra úgy tűnik, ezen a téren még van tennivalónk.

Balázs (2012, 2013) munkájában gyakorlati útmutatót kíván adni a kommunikációs készségek fejlesztéséhez. Kezdeményezése nem példaértékű, ugyanakkor a készségfejlesztést célzó gyakorlatok elvi és módszertani hátterének kimunkálása és bemutatása kiindulópontként szolgálhat a gyakorló pedagógusok számára.

A kommunikációs képességek, jártasságok, készségek fejlesztése a pedagógiai munka alapja, a kommunikációs órák célját és lényegét adják. Ehhez olyan rendszer feltárására van szükség, ami segíti a pedagógusokat abban, hogy fejlesztésükhöz megfelelő módszereket és kommunikációs helyzetgyakorlatokat találjanak. Ezzel még adósok vagyunk.

Gyakorlati próbálkozások. Most térek vissza ahhoz az alaptételhez, hogy a KKF célközönsége a fiatal(abb) korosztály, tehát a KKF személyiségformálásra irányuló tevékenysége a köznevelés által elismert életkori szakaszokhoz igazodik. Mivel néhány éve már az óvodai nevelés is kötelező, ezért a kommunikációs készségek fejlesztését érdemes ott kezdeni. Sőt, ha a hároméves kornál tartunk, miért ne lépnénk vissza az életút elejére? Annál is inkább, mivel éppen hogy 3 éves kor előtt alapozódnak meg az alapvető kommunikációs készségek – előbb a nem verbális kommunikáció, majd az emberi teljesítmények talán legnagyobbika: a beszéd elsajátítása az egyedfejlődésben.

Ebből indult ki a sárospataki Comenius Kommunikációs Kutatócsoport két tagja, Kalóné Gyenes Réka és Toma Kornélia épp azon

H. Varga: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének dilemmái

dolgoznak, hogy a két alsó korcsoport, a bölcsődés (3 éves korig) és az óvodás (3–6 éves) korosztály milyen kommunikációs készségekkel bírnak, illetve hogyan segíthető a kommunikációs készségeik fejlődése.

Dilemmák. Idézett cikkében Mező – a KKF számára is tanulságos módon – a személyiségfejlesztés még egy burkolt tartalmára hívja fel a figyelmet. Ha létezik a személyiségváltozóknak egy olyan értéke/értéktartománya, amely elérendő célként („személyiségideálként”) jelenik meg a személyiségfejlesztésben, akkor elvileg olyan értékekkel, értéktartományokkal is szembesülhetünk, amelyeknek *elkerülése* a cél. Ráadásul létezhetnek olyan személyiségváltozók is, amelyek esetében az ideális érték(tartomány) nem jelölhető meg minden igényt kielégítő módon.

Innen már csak egy lépés a korábban érintett mérési lehetőség, az, hogy fel tudjuk-e tární az egyes diákok kommunikációs „fejlettségi szintjét”, azt, hogy hol tart az általunk (?) megadott (?) értékskálán. Tudjuk-e igazolni, hogy a diák a kommunikációs képességeinek, készségeinek fejlesztése során honnan hová jutott el?

Változásról beszélünk, jöllehet a „fejlesztés” szó kizárólag pozitív irányú elmozdulás lehet valamilyen adott állapotból. Itt újabb kérdések vetődnek föl: egyrészt hogy mi vagy meddig számít pozitív elmozdulásnak adott, konkrét esetben, például a benyomáskeltésben vagy konformizmusban. A másik: ki tudjuk-e számítani, hogy az adott módszer kire hogyan hat, mikor tolja el *negatív* irányba a személyiség alakulását. Ne feledjük el, hogy itt osztálynyi diákról van szó, nehéz az egyénre szabni a módszert.

És itt jön elő újra az erkölcsi dilemma: ki ítélheti meg, hogy melyik diáknak mi az ideális, továbbá: azokkal – és csak azokkal – a módosult személyiségjegyekkel fog boldogulni felnőttként?

Összegzés

A KKF elválaszthatatlan a személyiségfejlesztéstől, ennek tisztázatlansága azonban elbizonytalanítja a kommunikációtanárt. Egyrészt amiatt, hogy a hihetetlenül felgyorsult társadalmi-gazdasági-technológia változások miatt ködösebbé, bizonytalanabbá vált

a jövőkép. Márpedig ha nem látjuk, hogy 30-40 év múlva milyen lesz a világ, azt sem tudhatjuk, hogy milyen személyiségű ember boldogul abban a világban.

Másrészt elbizonytalanítanak a pszichológus szakemberek a személyiség fogalmának, elemeinek vitatható értelmezése miatt. Ha nem tisztázódnak a személyiség fogalmának, összetevőinek, konstans és változó szegmensei, s ez utóbbiak fejlesztésének lehetőségei, nehezebb a dolgunk.

Harmadrészt: erkölcsi – sőt: *jogi* – dilemmákat vet föl az is, hogy szabad-e bárkinek a személyiségalakulásába beavatkozni – akár az adott személy tudtával és beleegyezésével, akár anélkül? A nemzeti köznevelési törvény a személyiség szabad kibontakoztatásához való jogot a tanuló jogaként nevesíti. De mennyire biztosított a szabad kibontakozás, ha mások határozzák meg a fejlődési ideálokat, s tesznek intézkedéseket azok elérése érdekében? Ugyanakkor e törvény alapján a pedagógusnak kötelessége gondoskodni a gyermek személyiségének fejlődéséről. További nehézséget jelent, ha a (kiskorú) tanulóknak, a szülőknek és a pedagógusnak eltérő elképzelései vannak arról, hogy milyen irányba kellene a tanuló személyiségét fejleszteni. Egy ilyen helyzet ismét minőségbiztosítási, jogi és etikai problémákat vet fel.

Felhasznált irodalom

- Bábosik István 2006. A feladat mint személyiségfejlesztő tényező. Új Pedagógiai Szemle, 4. szám. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-feladat-mint-szemelyisegfejleszto-tenyezo>
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–54.
- Balázs László 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.): *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában.* Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 127–132.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei.* Gramma Kiadó, Eger.

H. Varga: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének dilemmái

- Balázs László, Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 71–80.
- Balázs László, Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 48–61.
- Borosán Livia 2010. Személyiségértelmezés a reformpedagógiákban. *Szín – Közösségi Művelődés* 15/6. szám 18–22.
- Mező Ferenc 2010. Az iskolai személyiségfejlesztés minőségbiztosítási, fogyasztóvédelmi, jogi és etikai aspektusai. In: Balogh László – Koncz István – Mező Ferenc (szerk.): *Pszichológiai metszetek*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest, 2010. 50–56.
- Mező Ferenc (szerk.): 2018. *A művészeti alprogram módszertani koncepciója*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Orbán Józsefné 2011. *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html [2015. 07. 10.]
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, PPKÉ.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- H. Tomesz Tímea 2014. Kommunikációoktatás és személyiségfejlesztés. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 30–38
- H. Varga Gyula 2017. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a pedagógiai munkában*. Segédlet kommunikációtanárok számára. Kézirat, Eger.



**A KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN**

Szerzők: Szőke-Milinte Enikő

Andok Mónika

Toma Kornélia

Tomori Tímea



Szőke-Milinte Enikő

A Z generáció kognitív sajátosságai

Bevezetés

Minden tanítási és nevelési tevékenység sikerének minimum feltétele, hogy megismerjük a tanulási tevékenység alanyát, magát a tanulót. Manapság az iskolában a Z generációt tanítják a gyakorló pedagógusok, az alsó tagozaton a tanítók az első három évfolyamban már az alfa generációjával találják szemben magukat. Jelen tanulmány elsősorban a Z generáció megismerésére fókuszál, de az egyes problémák kapcsán már az alfaakra jellemző sajátosságokat is előrevetíti. A tanulmány mindenekelőtt a Z generáció megismerésére helyezi a hangsúlyt, személyiségfejlődésük egyéb sajátosságaival ez az írás nem kíván foglalkozni.

1. A generációkutatás

Mannheim szerint (Mannheim 1969) egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket, és ehhez három feltétel szükséges: a közös tapasztalat (élmény); a tényleges egymásra orientálódás és a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák. Howe és Strauss (1991) három alapelemét nevezik meg a generációnak: az (1) észlelt tagságot, a (2) közös hiedelmeket és viselkedést, valamint a (3) közös helyet a történelemben. A digitális nemzedék gyűjtőfogalom. Vonatkozik mindazokra a generációkra, akik igen korai életszakaszban találkoztak a digitális technológiával, és igen korai életszakaszban annak felhasználóivá is váltak, tehát alapjában határozta meg a szocializációjukat a digitalizáció. Leginkább az Y, Z és az alfa generációkról beszélünk, amikor a digitális nemzedéket említjük. A ma leginkább használatos besorolás

a digitális kompetencia, azaz a technológiával való bánni tudás és a technológiához való viszonyulás tekintetében következő generációs csoportokat különbözteti meg:

X generáció: az 1965–1979 között születettek, a hírnök-nemzedék, akik munkavégzésében már szerepet játszhatott az internet;

Y generáció: az 1980–1995 között születettek, a digitális nemzedék 1. generációja, akik már gyermekkorban találkoztak az internettel, illetve gyermekkoruktól használják az IKT-eszközöket;

Z generáció: az 1996 után születettek, a digitális nemzedék 2. generációja, akik már nem éltek internet nélküli világban és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak;

α generáció: a 2010 után születettek, akik már az írás- és olvasástudás előtt szert tesznek szilárd IKT-használati kompetenciákra (McCrinkle 2014).

2. A Z generáció sajátosságai

2.1. A Z generáció webkettő-függő

A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettes alkalmazásoknál a tartalom válik fontossá a technológiával szemben. A megjelenése előtti, Y generációs szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által online olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre (az azt megelőző X generációs tartalmak nem a digitális térben léteztek). Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre és megosztják egymással (pl. Wikipedia) (Rab-Székely–Nagy 2008).

A webkettő szinte magához láncolja a felhasználót, ezért nem csoda, ha minden percben ránéz a mobiltelefonjára, amint vége az órának, azonnal a közösségi médián vagy az online játékon lóg a Z generációs fiatal, hiszen az online közösség várja, hívja, követeli a jelenlétét, az aktivitását. A szakirodalomban ma már egyre gyakrab-

ban találkozunk a Z generáció okoseszköz-függőségével, vagyis a jelenséggel, hogy a Z generációs fiatal nem bír megenni okoseszköz használata nélkül (Szabó 2019). (Az okoseszközök a webkettős felületek integrált hordozói.) Többféle módon próbálkoznak az iskolák az okoseszközökkel való érintkezést az iskolai tanulás során szabályozni – több-kevesebb sikerrel. Az egyik szélsőség, amikor a portán le kell adni ezeket érkezéskor, majd távozáskor ismét megkaphatja a gyermek, a másik szélsőség, amikor órán is a tanulástól teljesen független tevékenységet végezhet a gyerek az okoseszközén.

Miért nem tudnak szabadulni az eszközüktől a Z generációsok? Egyre több helyen maguk a gyártók adják meg a kérdésre a választ. A digitális technológiát megtervezik, mégpedig olyan módon, hogy minél intenzívebb felhasználói élményt nyújtson, és ezáltal arra ösztönözze a felhasználót, hogy még intenzívebb, még szorosabb kapcsolatban legyen az eszközével.

A Microsoft Canada egyik vásárlói tükörben közölt felmérésének címében az addiktív technológia fiatalokra gyakorolt hatásával kapcsolatban megmutató viselkedésekről mutat be szemléletes mérési eredményeket, mely szerint a multitasking jelensége, vagy a figyelem mobiltelefonra (digitális eszközre) való fókuszáltsága a 18–24 évesek több mint 70%-ára jellemző (Attentions spans, Consumer insights 2015).

Figyelemre méltó az a jelenség, melynek egyik példája a Ramsay Brown idegtudományokkal és neuroinformatikával foglalkozó szakember és Thomas Dalton Combs által létrehozott start-up, Dopamine Labs néven, ahol viselkedéselemzéssel és viselkedés dizájnnal foglalkoznak, abban segítik a piaci szereplőket, hogy az „appjaik addiktívebbek legyenek”, azaz növekedést generáljanak a felhasználói viselkedésben („they build great new habits”). Ugyanezek a műhelyek az addiktív technológia tudományáról beszélnek, mely megalapozza a *viselkedésmérnök* tevékenységét, akik vallják, hogy az agy programozható (vö. <https://www.boundless.ai/>; <https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/>). Megjelennek tehát olyan szolgáltatások vagy applikációk, melyek azt vállalják fel, hogy a mindenkori felhasználó

agyát feltérképezik („mapping the brain”) és „megépítik” („brain architecture”), viselkedését mérnöki pontossággal megtervezik („behavioral engineering”), sőt „kiterjesztik” azt („extended brain”). A gyártók érdeke, hogy minél hosszabb ideig a képernyőhöz szögezzék a felhasználót, hiszen a felhasználói figyelmet komoly anyagi haszonná konvertálják, például a reklámozók megrendeléseivel. Olyan informatikai kódokat építenek ezért az alkalmazásokba, melyek a felhasználó megfelelő neurológiai válaszait váltják ki, tehát nem túlzás azt állítani, hogy az egyes applikációk fejlesztői programozzák a felhasználó idegrendszerét, viselkedését.

Nem véletlen tehát, hogy kialakul az okoseszközöktől, a digitális technológiától, a webkettőtől való függőség, mely a Z generáció esetében leginkább az okostelefon, aminek a segítségével bármikor, bármi hozzáférhetővé válik, egyszerre több szükségletét is ki tudja elégíteni a felhasználónak minimális befektetéssel: információs szükségletét, tájékozódási szükségletét, társas kapcsolati szükségletét, szórakozási szükségletét, státuszszükségletét, esztétikai szükségletét. Az sem meglepő, hogy a Z generáció képernyőfüggővé, mobiltelefon-képernyő függővé válik, és akkor is folytatja a képernyős tevékenységet, ha az negatív következményekkel jár (pl. nem jut ideje a tanulásra). 2019. május 26-án a PC Guru oldalon is nyilvánosságra került a WHO azon döntése, mely szerint a (online) játékfüggőséget betegséggé nyilvánítja. „A szenvedélybetegség mindegyikére jellemző, hogy elveszítik kontrolljukat az adott tevékenység felett, s a káros következmények ellenére is kényszeresen üzik azt. Nehezebben reagálnak, ezért a kívánt állapot eléréséhez egyre intenzívebb ingerlésre van szükségük, és elvonási tünetektől szenvednek, ha nem végezhetik azt a tevékenységet, amelyre rászoktak” (Doidge 2017: 138). Vagyis minél több időt tölt a Z generációs fiatal a képernyőjén, annál több képernyőidőre vágyik.

2.2. A Z generáció agyi aktivitása átalakul

Joggal tehető föl a kérdés: változik-e az idegrendszeri működés és az agytevékenység a folyamatos kapcsoltság és képernyős tevékenység, a programozás hatására? Larry Rosen arra a következtetésre jut, hogy a technológiai környezet és a kultúra alapjaiban

megváltoztatta a gyermekek tanulását és gondolkodását (Rosen 2010). Ezt erősíti Nicholas Carr is: „Ugyanúgy, ahogy az egyszerre tüzelő sejtek közti kapcsolatok megerősödnek, a nem egyszerre tüzelő neuronok között nem erősödnek meg a kapcsolatok. Ahogy a weboldalak böngészésével töltött idő kiszorítja a könyvolvasásra fordított órák számát (...), úgy a régi szellemi funkciókat és tevékenységeket támogató idegpályák is meggyengülnek, és kezdenek széthullani” (Carr 2014: 156–157). A történelmi példák is azt igazolják, hogy már a 20. század elején a tömegkommunikáció egy másik formája, a propaganda is képes volt tömegek gondolkodásának az átalakítására, holott nem napi 5-6 órát vett igénybe a mindenkori befogadótól, és nem is rendelkezett olyan kifinomult befolyásolási technikával, mint a 21. századi technológia.

Gary Small pszichiátriaprofesszor 2008-ban kísérletet végzett 24 önkéntessel, melyben arra volt kíváncsi, hogy kimutatható-e számottevő változás az idegrendszerben az internetezés hatására. A képalkotó eljárások igazolták, hogy a gyakori internetezők a Google használata közben az agyi aktivitás egy megfelelő területen jóval kiterjedtebb, mint azoké, akik csak akkor találkoztak az applikációval. A számítógéphez jól értő alanyok az agy bal első részén egy bizonyos hálózatot, a hátsó-oldalsó agykérget használták, az internethasználatban járatlanok viszont minimális tevékenységet mutattak ezen a területen. Mivel egyéb tevékenység végzése közben – pl. olvasás – nem mutatható ki számottevő különbség a két csoport agyi tevékenysége között, arra a következtetésre jutott, hogy a tapasztalt internethasználók idegpályái a világháló használatával alakultak ki. A továbbiakban egy héten keresztül, heti egy órában azoknak a kísérleti alanyoknak is lehetővé tette a Google-es keresést, akik addig nem használták. Egy hét múlva megismételte a képalkotó eljárásos vizsgálatot és arra az eredményre jutott, hogy az az agykérgi terület, mely korábban használaton kívül esett, most kiterjedt aktivitást mutatott, akárcsak a már gyakorlott internetezők agyában. Vagyis összesen 5 óra internetezés átalakította az agyukat. Föltette a kérdést: „...mi történik, amikor napi több órát töltünk az interneten?” (Idézi Carr 2014: 157–158.)

2.3. A Z generációt döntési fáradtság veszélyezteti

Gary Small a weboldalak olvasása és a könyvolvasás közötti különbséget is vizsgálta. Teljesen más agyi aktivitást mutatnak az emberek könyvolvasás és interneten olvasás közben. A könyvet olvasók jelentős aktivitást mutattak a nyelvhez, a memóriához és a vizuális feldolgozáshoz köthető régiókban, a döntéshozatallal és a problémamegoldással összefüggésbe hozott prefrontális területek kevesebbet. A tapasztalt internetezőknél mindezen régiókban, azaz a prefrontális kéregben kiterjedt tevékenység figyelhető meg. Ez jó hír, mert egy agytornához hasonló tevékenységet végez, aki az interneten keresgél, megállapítja, hogy az idősnek kifejezetten elméjüket jól edzésben tartó tevékenység lehet az internetes szörfölés.

Ugyanakkor ezzel magyarázható az, hogy az interneten olvasáshoz, kereséshez szokott agy számára miért problémás az elmélyült olvasás és egyéb hasonló koncentrációt igénylő tevékenység. A hiperlinkek értékelése, a beágyazott tartalmak közötti válogatás folyamatos döntéshozatali tevékenységre szorítja a prefrontális kéreg, a vizuális és auditív ingerek befogadása és feldolgozása folyamatos szellemi koordinációt és döntéshozatalt igényel, mely kifárasztja a prefrontális kéreg, elvonja az energiát és a figyelmet az információ mélyebb megértésének, értelmezésének a folyamatától.

„Valahányszor olvasóként egy hivatkozásra bukkanunk, legalább egy apró pillanatra meg kell állnunk, és hagynunk kell, hogy a prefrontális kéreg eldöntse, rákattintunk-e vagy sem. Szellemi erőforrásaink átirányítása a szavak olvasásáról az ítélethozatalra észrevétlenül tűnhet – agyunk gyorsan dolgozik –, ám kimutatták, hogy gátolja a megértést és az emlékezést, különösen akkor, ha gyakran ismétlődik. Ahogy a prefrontális kéreg végrehajtó funkciója működésbe lép, agyunkat nemcsak tornáztatjuk, de túlságosan is igénybe vesszük” (idézi Carr 2014: 158–159).

Adam Gazzaley idegtudós és Larry Rosen pszichológus a *The Distracted Mind* (2016) című munkájukban írják le a célok és döntések mint belső tervek jelentőségét az emberi kognitív tevékenységben. A célok olyan belső tervek, amelyek irányítják tev-

kenységünket, lehetővé téve számunkra, hogy értékeljük a minket ért hatásokat, majd válasszunk, azaz eldöntsük, hogy hogyan reagáljunk az ingerekre. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tudatos cselekvés képességét tették lehetővé a célok, cselekedeteink már nem automatikusak, reflexszerűek, hanem kognitív döntések eredményei. A célok tehát az észlelés-cselekvés ciklusát befolyásolják. Ez nem jelenti azt, hogy a tudatos cselekedetekkel egy időben ne lennének jelen ún. reflexszerű ösztönzésvezérelt cselekedetek is az emberi viselkedésben. Ezeknek a külső stimulusoknak, amelyekre reflexszerűen válaszolunk, nagy az újdonságértékük, és kitűnnek a többi ingerek közül: váratlanok, drámaiak, gyorsak, hirtelenek vagy éppen korábbi tapasztalatainkat mozgósítják, ezért ösztönyszerű cselekedetekre készítenek, hiába vannak céljaink. A külső stimulusok alapvetően az információs szükségleteket célozzák meg, ezeket próbálják kielégíteni. A mindig rendelkezésre álló digitális technológiai fejlesztések szélsőséges mértékben elégitik ki az emberek információs szükségleteit. Ez lehetetleníti el a koncentrált figyelmet, hiszen el kell döntenie a prefrontális kéregnek, hogy mire figyeljen, mely információ hasznos, mely haszontalan és a haszontalant ki kell szűrnie, a figyelmet elterelő újabb és újabb információknak ellen kell állni. Ez a tevékenység döntési fáradtságot okoz, elveszi az energiát az összetett gondolkodástól, a primitívebb agyterületekre bízva az irányítást. Meglátásuk szerint, minél többet olvasunk online, annál inkább felületességre tanítjuk az agyunkat (Gazzaley–Rosen 2016: 20–28, 80).

A digitális technológia túlzott felhasználása során a váratlan, drámai, gyors, hirtelen ingerekre való gyors reagálás, a tudatos döntéseken alapuló és célok által vezérelt emberi viselkedést átalakítja reflexvezérelt viselkedéssé. Ennek pedig a figyelem, a munkamemória és a céltudatos cselekvések átalakulása lesz a következménye. Vizsgáljuk meg ezeket részletesen.

2.4. A Z generáció figyelme átalakul

A. A figyelem szelektivitását korlátozza a stimulus (külső inger) vezérelt cselekvés.

- B. A szétszórt, osztott figyelem a fókuszált figyelemmel ellentétben csökkentett teljesítményt okoz.
- C. Az idő múlásával fordítottan arányos a figyelem fenntarthatósága, különösen az unalmas helyzetekben.
- D. Az információfeldolgozási sebesség befolyásolja a figyelem megosztását és a hatékonyságát (Gazzaley–Rosen 2016: 80).

„A kognitív terhelésnek számos forrása lehet, de Shweller szerint a két legfontosabb a külső problémamegoldás és a megosztott figyelem ez egyben az internet mint információs médium két központi jellemzője is. Ahogy Gary Small állítja a netezés hasonlóképpen megtornáztatja az agyat, mint a keresztretvényfejtés, ugyanakkor ez a fajta intenzív agytorna megakadályozhatja a mély tanulást és gondolkodást, ha elsődleges gondolkodásmódukká válik. Próbáljunk csak meg könyvet olvasni keresztretvényfejtés közben! Az internet szellemi környezete is ugyanilyen” (Carr 2014: 163). Az internethasználók intenzív prefrontális aktivitása lehet, hogy kiváló agytorna, de megakadályozza az elmélyült gondolkodás képességét. A folyamatos szellemi koordináció és döntéshozatal elvonja a figyelmet a szöveg vagy más információ értelmezésének a feladatától. Az interneten olvasás során feláldozzuk azt a képességünket, mely lehetővé teszi az elmélyült olvasást, és újra az információk pusztá dekodolóivá válunk. Kikapcsol az a képességünk, hogy létrehozzuk azokat a gazdag szellemi kapcsolatokat, amelyek az elmélyült és a figyelemelterelés nélküli olvasás során kialakulnak (Wolf, idézi Carr 2014: 159).

A figyelemfenntartás képessége a munkamemóriától is függ, emlékeznünk kell arra, hogy mire is kell koncentrálnunk. Az egyes tanulmányok összekapcsolják a figyelemzavart a munkamemória túlterhelésével. A kísérletek azt mutatják, hogy amint elérjük munkamemóriánk határát, egyre nehezebb megkülönböztetni a fontos információkat a lényegtelenektől, a jelet a zajtól, és ekkor gondtalan adatfogyasztóvá válunk. Egy téma vagy egy fogalom megértésével összefüggő nehézségeinket erősen meghatározza a munkamemória terhelése: minél bonyolultabb anyagot akarunk elsajátítani, annál inkább igénybe veszi a túlterhelt elmét (Carr 2014: 158–163).

2.5. A Z generáció munkamemóriája átalakul

- A. A munkamemóriában rögzíthető elemek száma nagyon korlátozott.
- B. A munkamemóriában tárolt információk minősége romlik az újabb és újabb információs interferencia eredményeként (Gazzaley–Rosen 2016: 80).

A memóriakutatással foglalkozó szakirodalom már leírja, hogy a Z generáció, ha fel kell idézzen egy információt, pl. hogy mely országok zászlajában van egy bizonyos szín, azonnal a Google-hoz fordul segítségért. Sparrow, Liu és Wenger egy kísérletet végeztek, melyben azt vizsgálták, hogy a digitális technika mennyire támogatja a felhasználók memóriáját. Arra kérték az alanyokat, hogy hozzanak létre egy digitális tartalmat, majd mentsek el egy általuk kiválasztott helyre. Néhány héttel később megkérdezték a kísérletben résztvevőket, hogy emlékeznek-e, mit hoztak létre, és hogy hova mentették el. Az eredmény figyelemre méltó: a legtöbbször sem arra nem emlékezett, hogy mit hozott létre, sem arra, hogy hova mentette el azt (Sparrow–Liu–Wegner 2011: 776–778).

John Sweller ausztrál oktatáspszichológus vizsgálta, hogy miként dolgozza fel elménk az információkat, és hogy hogyan tanulunk. A rövid távú memória egy bizonyos fajtája, az úgynevezett munkamemória jelentős szerepet játszik az információk hosszú távú memóriába történő továbbításában, és ezáltal személyes tudásunk létrehozásában. A munkamemória egy adott pillanatban formálja elménk tartalmát. A hosszú távú memória valójában a megértés központja, nemcsak tényeket, de komplex fogalmakat vagy sémákat is tárol. Intelligenciánk mélysége attól függ, képesek vagyunk-e az információt a munkamemóriából a hosszú távú memóriába továbbítani és fogalmi sémába szőni. A munkamemóriából a hosszú távú memóriába való áthaladás jelenti a legnagyobb kihívást agyunk számára. A hatalmas kapacitású hosszú távú memóriával ellentétben a munkamemória csupán nagyon kis mennyiségű információt képes tárolni. George Miller, 1956-ban a princetoni egyetem pszichológusa leírja, hogy a munkamemória jellemzően csupán 7 információs elemet képes megtartani, azok az elemek viszont, amelyeket a munkamemó-

riában tartunk, hamar eltűnnek, ha ismétléssel fel nem frissítjük őket (Carr 2014: 160–164).

Amikor az információ áramlásának sebességét és intenzitását a befogadó szabályozza, akkor a folyamat személyre szabott, abban az ütemben zajlik, amilyen ütemben az egyén feldolgozni képes azokat. Ez történik könyvolvasás közben például, amikor kis adagokban a hosszú távú memóriába továbbítjuk az információt, miközben megalkotjuk azokat a gazdag asszociációkat, amelyek a sémák létrehozásához nélkülözhetetlenek. A webkettőnek köszönhetően olyan információáradattal találkozunk, amelyet az emberi munkamemória képtelen kezelni, ezért a hosszú távú memóriába csupán az információnak egy kis részét tudjuk továbbítani, az is egy olyan diffúz keverék, melynek forrásait nem tudja felidézni, felkutatni. A munkamemória tehát olyan kognitív terhelésnek van kitéve, hogy képtelen már információtároló és feldolgozó képességét megtartani, az új információt beilleszteni a hosszú távú memóriában már eltárolt információkhoz és azokkal kapcsolatot létesíteni, összefüggéseket felállítani, tematizálni. Tanulási képességünk csorbát szenved, a megértés pedig felszínes marad (Carr 2014: 160–164).

2.6. A Z generáció céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége átalakul

A. Nem tudunk kétfelé figyelni hatékonyan párhuzamosan, ezért a multitasking nem teszi lehetővé a célok maradéktalan megvalósítását.

B. A multitasking a pontosság és a feladatvégzés gyorsaságának a rovására megy (Gazzaley–Rosen 2016: 80).

Már az 1980-as és '90-es években végeztek kísérleteket a hipertext és a lineáris szövegek megértésének összehasonlítására. Akkor az empirikus összehasonlítás mindig a lineáris szöveg megértésének kedvezett. Diana DeStefano és Jo-Anne LeFevre, a kanadai Carleton Egyetem Alkalmazott Kognitív Kutatási Központjának pszichológusai 2005-ben áttekintettek 38 korábbi, hiperszöveg olvasásával kapcsolatos kísérletet. A kísérletek adatai azt jelezték, hogy a hipertexttel összefüggően megnövekedett döntéshozatali és vizuális feldolgozási igény hátrányosan befolyásolta az olvasás

eredményességét, különösen a hagyományos lineáris elrendezésű szöveggel összehasonlítva. Ezért arra a következtetésre jutottak, hogy a hipertext számos funkciója hozzájárult a kognitív terhelés növeléséhez, és ezáltal valószínűleg az olvasók képességeit meghaladó munkamemória-kapacitást igényelt.

A webkettes felületek az ún. hipermédiát kínálják számunkra, ahol nemcsak szavakat, de képeket, hangokat és mozgóképeket is magába foglaló szöveggörpuszokkal találjuk szemben magunkat, melyek mindegyike elektronikus linkként is működik. A hiperszöveg úttörői egykor úgy vélték, hogy a hivatkozások gazdagabb tanulási élményt kínálnak az olvasóknak, és sok oktató azt is feltételezte, hogy a multimédia elmélyíti a megértést és a megfelelő tanulást. A „minél több az információ, annál jobb” tételt a kutatás megcáfolta, a lineáris szöveget olvasók többet megérteneek, többre emlékeznek és többet megtanulnak az olvasottakból, mint a linkekkel teletűzdelt szöveget befogadók. A figyelem multimédia általi megosztása további terhet rak a kognitív képességekre, gátolja a tanulást és gyengíti a megértést (DeStefano, LeFevre 2007: 1616–1641).

Ez nem jelenti azt, hogy a megfelelő oktatási stratégiával megtervezett multimédiás tananyagoknak ne volna létjogosultságuk az oktatásban, hiszen azokban gondosan és tudományos megalapozottsággal illesztik egymás mellé a képet, mozgóképet és a hangot vagy az animációt, tehát egymás hatását erősítik. Továbbá az információ az adott célcsoport számára megfelelő minőségben és mennyiségben kerül bemutatásra. Elsősorban a szórakoztató, a meggyőző célú, egymástól függetlenül és nem oktatási, tanulástámogatási célra szánt multimédiás tartalmakra igaz az információs túlterhelés, és ezáltal a céltudatos megismerés akadályozásának a veszélye.

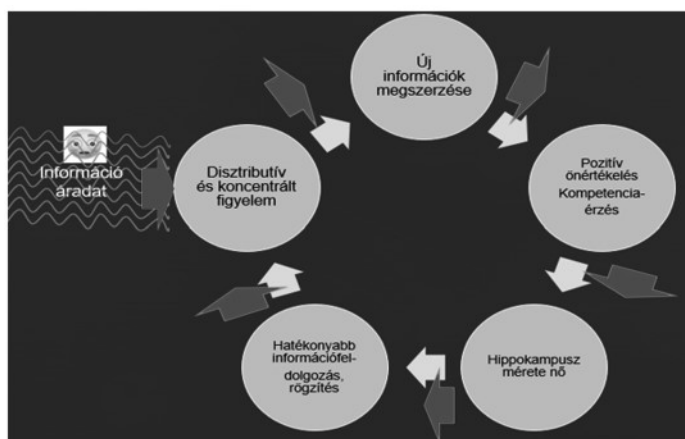
2.7. A Z generáció önértékelése átalakul

A tanulmány ezen része kizárólag csak az információáradat hatására beállt önértékelési változásokra koncentrál, nem kíván foglalkozni azokkal a szociálpszichológiai törvényszerűségekkel, amelyek a közösségi médián keresztül fejtik ki hatásukat. Ha folyamatos részleges figyelmet fordítunk a digitális technológia jóvoltából a képernyőről érkező temérdek ingernek, az emberi agy fokozott

stresszállapotba kerül. Többé nincs ideje reflektálni, mérlegelni, vagy átgondolt döntéseket hozni. Helyette egy folyamatos válságérzést tapasztal, egy riadókészültséget, mely arra figyelmezteti, hogy bármelyik pillanatban megjelenhet az új információ, amire le kell csapni. Miután az emberek megszokták ezt az állapotot, hajlamosak arra, hogy folyamatosan az új információra „vadásszanak”, állandó kapcsoltságban legyenek. Az állandó jelenlét, on-lét, az állandó készenlét, melyben bármelyik percben megérkezhet az új információ, melyet meg kell szerezni (tudni) kompetenciaérzéssel tölti el őket, táplálja az egójukat és az önértékelésüket. Ezért az információvadászat ellenállhatatlan az ember számára (Small–Vorgan 2009). A neurokémiai tanulmányok arra utalnak, hogy az önmagunk értékességének tudata védi a hippocampusz méretét, melynek nélkülözhetetlen szerepe van az összetett információk, események memorizálásában. Dr. Sonia Lupien és munkatársai a McGill Egyetemen vizsgálták a hippocampusz méretét fiatalabb és idősebb önkénteseknél. Arra az eredményre jutottak, hogy az önértékelés mértéke szignifikánsan korrelál a hippocampusz méretével, életkortól függetlenül. Megállapította, hogy az emberek minél inkább saját magukénak érezték életük irányítását, annál nagyobb volt a hippocampuszuk. Az önmagam értékességének tudata, a saját élet irányításának tudata, a kompetenciaérzés csak akkor élhető át, amikor fenntartjuk a folyamatos figyelmet (Small–Vorgan 2009: 18–19).

A folyamatos figyelem fenntartása azonban a digitális korban, az információk dömpingjében nagy kihívás, hiszen az állandó döntéshelyzetek, amelyekben kiszűrjük a számunkra fontos információt, elfárasztja az agyat, a figyelem mértéke és koncentrációja csökken. Ez paradox helyzetet idéz elő: miközben a figyelem növeli az információszerzést és ezáltal a kompetenciaérzést, a kompetenciaérzés pedig növeli a hippocampuszt, az összetett információk feldolgozásának és memorizálásának területét, aközben a fokozottan igénybe vett prefrontális kéreg elfárad, stresszhelyzetbe kerül, nem képes megfelelően ellátni feladatát, csökkenti a kompetenciaérzést és csökkenti az összetett információk memorizálásának és feldolgozásának képességét (1. ábra). A hosszú ideig fennálló digitális kapcsolat létrehozhat egy új, egyedi típusú agytörzset. A többórás

internetes kapcsolat egyre gyakoribbá teszi a hibázást, ún. digitális ködöt hoz létre, mely a mentális stressz egy új formája, amit technikai agyi kiégésnek nevez Garry W. Small és Gigi Vorgan (Small-Vorgan 2009: 28–29).



1. ábra: A figyelem – a kompetenciaérzés – a hatékony információfeldolgozás kapcsolata

Összegezve a Z generáció megismerő tevékenységével kapcsolatos ismereteket elmondhatjuk, hogy a döntési fáradtság, az ösztönös viselkedés, az absztrakció nehézsége, a digitális kód, a folyamatos ingereltség, a gyenge és kiszervezett memória, a gondtalan adatfogyasztás, a szelekció és az absztrakció nehézsége, a koncentrált figyelem hiánya, a kompetenciaérzés megingása, az elmélyült gondolkodás képességének a bizonytalansága, a célvezérelt cselekvések minőségi romlása és a multitasking illúziója jellemzi őket.

3. Milyen oktatásra van szüksége a Z generációnak?

Prensky, Rosen, és Tapscott két előfeltevést fogalmaznak meg a digitális bennszülöttekkel kapcsolatban:

- A. a digitális bennszülöttek magas szintű és kifinomult információtechnológiai tudással és képességgel rendelkeznek

B. a digitális bennszülöttek szocializációjuk és nevelkedésük miatt más tanulási elvárásaik és más tanulási stílusuk van, mint az előző generációknak (idézi Bennett et al., 2008: 777).

Mivel a digitális bennszülöttek technológiai műveltségében és technológiahasználatában jelentős különbségek vannak, Prensky szerint a jelenleg alkalmazott oktatási módszerek nem hatékonyak a digitális bennszülöttek számára, nem készítik fel őket a jövő számára. Szerinte a globalizációhoz és a technológiai fejlődéshez kapcsolódó változások arra kell sarkallják a tanárokat és a szülőket, hogy változtassanak a pedagógiai nézeteiken (Presky 2001). Mindeközben azt a paradoxont kell megtapasztaljuk, hogy a tényleges nevelésben bekövetkezett változások mindenhol érkezők, de nem az iskolából (a gazdasági és üzleti szférából). Azok a gyermekek, akik az iskolában unatkoznak, iskola után, az új tanulási platformokon és színtereken „keményen dolgoznak” (mobil, Youtube, tv, játékok, robotika stb.), egyéni tanulás formájában vagy egymás tanítása által ismerik meg a valóságot, és vetítik elő a jövőt (Oh & Reeves 2007: 1–2). Az állandóan a webkettő bűvöletében élő fiatalok megismerési szokásai megváltoztak, amihez új tanítási módszerekre lenne szükség, hiszen hozzá vannak szokva a gyors információszerzéshez, valamint a multitasking is alapvető készség számukra. Mindeközben, az előző pontban felsorolt problémákkal is küzdenek, azaz koncentrált figyelemhiányosak, a munkamemóriájuk és a hosszú távú memóriájuk átalakulóban van, önértékelési problémákkal küzdenek, a céltudatos tevékenységszervezésük akadályozott.

Megan Poore szerint a régi tanulásra a tanárcentrikusság, a passzivitás, az egyirányúság, a rugalmatlanság, az egyedi tanuló képe, a versengés, a memorizálás és az elkülönülés jellemző. Az új tanulási potenciál már mást tükröz, ez ugyanis: tanulócentrikus, aktív és interaktív, az egyéni tanulást szorgalmazza, rugalmas, tanulóközösségek, megosztás és hálózatba rendeződés, kreativitás, felfedezés, kutatás, valamint részvétel és együttműködés jellemzik (Balázs 2015, Poore 2015: 211). A kérdésre, hogy milyen tanulástámogatásra lenne szüksége a Z generációnak, a kognitív terhelésmélet lehet egy lehetséges válasz (Schweller 1999; Schweller et al. 2019). Az elmélet elég tág keretekkel bír ahhoz, hogy érvényes legyen a különböző

tanulási helyzetekre, a vizuális, térbeli, verbális és halláson alapuló tanulás különféle formáira. Sweller szerint öt elvet kell betartani a Z generáció tanulástámogatásánál, ezek a következők:

1. *Az információátvitel elve.* Az emberi tevékenység és a környezethez való alkalmazkodás érdekében az emberi kogníció jelentős információmennyiség tárolását kell elvégezze, amit a hosszú távú memória biztosít. Az oktatás fő célja, tehát az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a megszerzett hasznos információk a hosszú távú memóriába beépüljenek.

2. *A kölcsönzés és átszervezés elve.* A legtöbb információ más embereket hallgatva, megfigyelve, a többi emberrel való együttműködésben szerezhető meg. Az információközlés képessége biológiailag elsődleges képesség, melyet a személyközi kommunikáció biztosít, ezért a kommunikáció az elsődleges eszköz, amellyel jelentős mennyiségű másodlagos információt, tudást kapunk, amelyet a hosszú távú memóriába építhetünk. Az oktatásban biztosítani kell, hogy a tanulók minél többféle módon kerüljenek egymással kommunikációs kapcsolatba, minél több kommunikációs feladatuk legyen a feldolgozandó tananyaggal, hogy az együttműködésben egymástól eltanulhassák az új információkat, képességeket, attitűdöket, átszervezhessék saját tudásukat.

3. *A genesis elve.* Időnként elő kell állítanunk új információt, azokban az esetekben, amikor senki más nem rendelkezik az információval. Problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni. A problémamegoldó stratégia így az oktatás kitüntetett stratégiája, mely az emberi megismerés és kutatás folyamatának a leképezése által, új tudás teremtőivé alakítja a tanulókat. A speciálisan kidolgozott audiovizuális eszközök és tartalmak segítségével izgalmassá és valódi felfedezéssé tehető a problémamegoldás folyamata az iskolában.

4. *A tanulás korlátozottságának elve.* A tanuláspszichológia elmélete bizonyította, hogy csak korlátozott mennyiségű új verbális vagy téri információ dolgozható fel. A munkamemóriát új információk kezelésére használjuk, ám a munkamemória szigorúan korlátozott mind kapacitásban, mind időtartamban. Luck és Vogel (1997) Na-

ture-ben megjelent tanulmánya szerint nagyjából négy egység memorizálását képes elvégezni a munkamemória. Újabban Oberauer és Eichenberger (2013) kutatása is megerősítette, hogy a munkamemória feldolgozási kapacitása súlyosan korlátozott. Fontos oktatási feladat a tanulók munkamemóriájának támogatása a kimerülés és pihenés ciklusaihoz igazított vizualizációs oktatási technikákkal.

5. *A tanulási környezet megteremtésének elve.* A tanulási környezet az információ szervezője és összekapcsolója. A hosszú távú memóriából az információk annak függvényében hívhatók elő a munkamemóriába, hogy a környezeti feltételekhez való alkalmazkodás mit kíván meg. Abban az esetben, amikor tárolt információk kerülnek feldolgozásra a munkamemóriában, azaz felidézünk, kreatív módon újra felhasználjuk a már eltárolt ismereteket, nincs ismert kapacitási vagy időtartam-korlátozása a munkamemóriának. A kreativitást igénylő feladatok, melyekben a meglévő ismereteket újszerű módon kell felhasználni, olyan tanulási környezetet jelentenek a tanulók számára, amelyben azáltal tapasztalnak meg kompetenciaérzést, és hoznak létre integrált információkat, végeznek megismerő tevékenységet, hogy a különböző helyeken tárolt különböző típusú információk, reprezentációk hozzáférhetőkké, szervezhetőkké, felhasználhatókká, kapcsolhatókká váljanak. Fontos tehát, hogy komplex feladatokkal olyan tanulási környezetet teremtünk a Z generációs tanulónak, melyben végbemegy az előző és az új tudások integrációja.

4. Összegzés

A kognitív terhelésmélet számol tehát a Z generáció kifinomult információ-technológiai tudásával és képességével, valamint a sajátos tanulási elvárásaikkal és tanulási stílusukkal. Az infokommunikációs technológiák – mozgóképek, digitális tananyagok, virtuális valóságok, virtuális osztálytermek – nemcsak vonzzák a Z generációt, hanem rendelkezhetnek azokkal a sajátosságokkal, melyekkel az öt felsorolt oktatási elv megvalósítható. A digitális technológia nemcsak az üzleti érdekek mentén algoritmizálható, hanem a megismerés támogatásának céljából is. Kérdés csak az, hogy rendelkez-

zik-e a 21. századi iskola megfelelő humán- és anyagi erőforrással ahhoz, hogy a digitális technológiát a megismerés támogatásának szolgálatába állítsa. A pedagógus egymaga erre a kihívásra képtelen megfelelő választ adni.

Felhasznált irodalom

- Attentions spans, Consumer insights 2015. Microsoft Canada.
www.scribd.com/document/317442018/microsoft-attention-spans-research-report.pdf
- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. ANYANYELV-PEDAGÓGIA 13:(4)
- Bennett Sue – Maton, Karl – Kervin, Lisa 2008. *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*. British Journal of Educational Technology Vol 39 No 5. 775–786 https://www.researchgate.net/publication/200772429_The_%27Digital_Natives%27_Debate_A_Critical_Review_of_the_Evidence (2019.09.02.)
- Betsy Sparrow – Jenny Liu – Daniel M. Wegner 2011. *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips*. Science Vol. 333, Issue 6043, 776–778.
- Carr Nicholas 2014. *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora*. HVG Könyvek 156–157.
- DeStefano Diana – LeFevre Jo-Anne 2007. *Cognitive load in hypertext reading: A review Computers*. In. Human Behavior 23. 1616–1641. <https://benjaminvw.files.wordpress.com/2009/01/destefano.pdf> (2019.09.02.)
- Gazzaley A. – Rosen L.D. 2016. *The Distracted Mind. Ancient Brains in a High-Tech World* The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Howe, N.& Strauss,W.1991. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. In. Reeves, T.C.(2008) Do Generational Differences Matter in Instructional Design?, Instructional Technology Forum January 2008.

- Luck, S. J., – Vogel, E. K. 1997. *The capacity of visual working memory for features and conjunctions*. Nature, 390(6657), 279–281. <https://doi.org/10.1038/36846>. (2019.09.02.)
- Mannheim, Karl 1969. *A nemzedéki probléma*. Ifjúságszociológia. Budapest.
- Doidge Norman 2017. *A változó agy. Elképesztő történetek az agy kutatás élvonalából*. Park Könyvkiadó. hely
- Oberauer, Klaus – Eichenberger, Simon 2013. *Visual working memory declines when more features must be remembered for each object*. Memory & Cognition, 41(8), 1212–1227. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0333-6>. (2019.09.02.)
- Poore, Megan 2015. *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer. Budapest.
- Prensky, Marc 2001. *Digital natives, digital immigrants*, On the Horizon, 5.
- Rab Árpád – Székely Levente – Nagy Ádám 2008. *Virtuális ifjúsági munka*. In: Nagy Ádám (szerk) Ifjúságügy. Palócvilág – Új Mandátum. Budapest.
- Reeves, Thomas C. – Oh, Enjung J. 2007. *Generation differences and educational technology research*. In: J.M. Spector, M.D. Merrill, J.J.G. van Merriënboer, & M. Driscoll. (Eds.) *Handbook of research on educational communications and technology* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 295–303).
- Rosen, Larry. D. 2010. *Rewired: Understanding the i-generation and the way they learn*. Palgrave Macmillan. New York.
- Schweller, John 1999. *Visualisation and Instructional Design*. In: Australian Educational Review <http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf>; <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.576.6714&rep=rep1&type=pdf> (2019.09.02.)
- Schweller, John – van Merriënboer, Jeroen J. G. – Paas, Fred 2019. *Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later*. Educational Psychology Review.
- Small, Garry W. – Morgan, Gigi 2009. *i Brain Surviving the technological alteration of the modern mind*. Harper Collins Publishers. 28–29.

Szabó Csilla Marianna 2019. A serdülők kockázatviselkedése az interneten: a szülők és a pedagógusok szerint. In: Varga, Aranka; Andl, Helga; Molnár-Kovács, Zsófia (szerk.) Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs.

Források

<https://digitalmindfulness.net/89-science-addictive-technology-ramsay-brown/> (2019.09.02.)

<https://www.boundless.ai/>(2019.09.02.)

<https://techcrunch.com/2017/02/13/dopamine-labs-slings-tools-to-boost-and-reduce-app-addiction/> (2019.09.02.)

Andok Mónika

Pedagógusok digitális kompetenciái – Mitől lesz okos az iskola?

Bevezetés

Az Európai Bizottság 2013-as felmérése szerint az Európai Unió tagállamaiban 2006 és 2011 között a középiskolákban duplájára emelkedett a diákok számára hozzáférhető számítógépek száma, a tagállam fejlettségétől függően 3–7 tanulóra jut egy számítógép. Emellett megjelentek az iskolában a diákok saját tulajdonában lévő hordozható digitális eszközök, az okostelefonok és a tabletek. Emiatt a korábban – kommunikációs szintér értelmében – zárt osztálytermek digitálisan nyitottá váltak. Nem egyértelmű azonban ezen infrastrukturális változások hatása az oktatásra, mivel mind pozitív, mind negatív következményeket is lehet azonosítani. Az említett felmérés szerint a 15 éves korosztály 80 százaléka használja az otthonában a digitális technológiát, míg az iskolában alig 40 százalék. Pedig a tanároknak rendkívül fontos szerepük van a digitális platformok hatékony használatának elsajátításában. A kutatás adatai szerint a pedagógusok többsége, több mint háromnegyede úgy véli, rutinosan használja a digitális technológiát az iskolában. Ezzel szemben azonban a diákoknak csak 20 százaléka gondolja, hogy az őt oktató pedagógusoktól megfelelő digitális jártasságbeli támogatást kap. A jelentés szerint ezen ellentmondás hátterében az áll, hogy a pedagógusok leginkább az órai felkészülés során, illetve adminisztratív célokra használják a digitális eszközöket, ám a tantermi munkába kevésbé integrálják. Az Európai Unió 2017-es dokumentumai és ajánlásai épp ezért a pedagógusok digitális kompetenciáinak keretrendszerét és fejlesztésének lehetőségeit rögzítették.

1. A predigitális tantermi oktatás kommunikációs jellemzői

A digitalizációt megelőzően a tantermi kommunikáció face to face módon zajlott, s a pedagógus kontrollálta az oktatás céljának megfelelően nemcsak a (1) tartalmakat, de a (2) kontextust és az (3) interakciót is. A hálózati technológia megjelenése először a hétköznapi használatban, majd a tantermi munkában mindhárom területen átalakította az oktatást. Ehhez az átrendeződéshez az teremtette meg a technológiai alapot, hogy a diákok fizikai értelemben bevihették digitális médiakommunikációs eszközeiket az iskolába. Természetesen a predigitális korszakban is előfordult időről időre, hogy médiatermékek jelentek meg ebben a közegben – a padban könyvet vagy újságot olvasó diákok –, de egyrészt rendkívül ritkán, másrészt a fogyasztásuk csak egy-egy diákra korlátozódott. Nem tudták egyszerre, azonos időben többen is nézni/olvasni az adott médiatartalmat, s ezzel nem alakulhatott ki párhuzamos diskurzus a pedagógiai mellett. A fogyasztott médiatartalom agresszív, káros vagy sértő mértékének tekintetében a diákok kockázatvállalásának határt szabott, hogy egy esetleges lelepleződés esetében azonosítható volt a tartalom, a pedagógus láthatta, milyen könyvet, újságot stb. hozott be a diák az órára. Mindez a digitális korszakban, egészen pontosan a mobilinternet és a közösségi média¹ elterjedésével, körülbelül a 2010-es évektől megváltozott (boyd–Ellison 2007). Megjelentek a tanterem kommunikációs mezejében nem az oktatáshoz kapcsolódó, személyes, esetenként káros tartalmak. Hogy pontosan mit tekintünk káros tartalomnak, azt az EU KIDS kutatások pontosan körülhatárolják, négy nagy tematikus kört azonosítva: ezek az agresszió, a szexualitás, az értékek terén fenyegető veszélyek és a kereskedelmi jellegű veszélyek (Ságvári 2011). Ezek mellett bekerülhetnek a tanterem kommunikációs mezejébe olyan személyes tartalmak is – például diáktársak gúnyolása –, melyek a táptalajai lehetnek a va-

¹ A közösségi média fogalmát a tanulmányban boyd és Ellison (2007: 211) alapján használom: a közösségi oldalak olyan webalapú szolgáltatások, amelyek az egyének számára lehetővé teszik (1) egy nyilvános vagy félig nyilvános profil egy kötött rendszeren belüli létrehozását; (2) más felhasználókkal létesített kapcsolatokat megjelenítő lista létrehozását; (3) a saját és a rendszeren belüli felhasználók kapcsolati listáinak böngészését.

lós idejű digitális zaklatásnak. Fontos különbség még a predigitális korszakhoz képest, hogy az akkori egyetlen személyre korlátozó-dó médiafogyasztás helyett a közösségi média világában hálózatba szerveződő közönséggel (*networked publics*) van dolgunk (boyd 2011). Vagyis az okostelefonnak köszönhetően a diákok tantermi médiafogyasztása hálózatba szerveződik, „közösen” nézhetnek, olvashatnak médiatartalmakat, legyenek azok YouTube-videók vagy Instagram-posztok; s ezeket megjegyzésekkel, emotikonokkal értékelik a pedagógiai munkával párhuzamosan, valós időben. A tartalommal kapcsolatos kockázatvállalás szintje is magasabb, hiszen a pedagógus a fogyasztott digitális tartalom tekintetében technológiai értelemben nem tud tájékozódni. Vagyis a tanteremben megjelenő kommunikációs tartalmak tekintetében a kontroll egy része már nem a pedagógus kezében van.

Mіндеzen elemek a tantermi kommunikáció kontextusának radikális átalakulásához vezetnek, nevezetesen multiplikálódnak a kontextusok. Mit jelent ez pontosan? Az internet, a hálózati kommunikáció nem egyféle és nem is homogén közeg, számos eltérő felület konvergens megjelenítésére szolgál. Patricia Wallace *Az internet pszichológiája* című könyvének második kiadásában tizenegy eltérő környezetet említ, ezek a következők: a világháló, az elektronikus levelezés, aszinkron vitafórum, szinkron csevegés, blog, közösségi hálózatok, Twitter és texting, virtuális valóság, élő interaktív videó, mobilapplikáció (Wallace 2016: 6). Felosztásukat a szerző azzal támasztja alá, hogy a szociálpszichológia szempontjából ezek jelentős mértékben különböző területek, s azt vizsgálja, hogy ezen online környezetekben miként és miért viselkednek másként az emberek. A tantermi kommunikáció kontextusai szempontjából ez azt jelenti, hogy a diák az offline kontextus mellett a digitális felületen még két-három eltérő kontextusban is kommunikálhat egyszerre, valós időben; például böngészhet a hálón, cseveghet osztálytársaival vagy másokkal, miközben egy megnyitott ablakban még Youtube-videót is néz. S mindez természetesen visszahat a figyelemre, a koncentrációra, pontosabban annak hiányára. A digitális eszközöknek köszönhetően megsokszorozódik tehát azoknak a kommunikációs kontextusoknak a száma, melyben a diákok aktívan részt vesznek a tanter-

mi órán, ezeknek egy része nem kötődik a pedagógiai folyamathoz és a tanári kontroll is hiányzik.

A harmadik elem, mely megváltozott a predigitális tantermi kultúrához képest, az az interakció. A hálózat előtti korszakban a pedagógus teljes egészében kontrollálta a tantermi kommunikatív interakciókat, legyen az tanár-diák vagy diákok közötti kommunikáció. Persze itt is megemlíthetjük az órai „levelezést”, de ezek mértéke mederben tartható volt, s a fizikai mozgás a lebukás veszélyét hordozta. A digitális korszakban virtuálisan kinyílt a tanterem és digitális értelemben szinte bárki bekapcsolódhat az interakcióba, például ha a diák élőben közvetíti (stream) az órát, harmadik féllel beszélget, üzenetet vált. A tanteremben megvalósuló interakciók ágenseinek számát a pedagógus nehezen tudja kontrollálni. S az is nehezíti a dolgot, hogy míg a fizikai levelezéshez vagy beszélgetéshez oda kellett fordulni a másik diákhoz, addig a digitális térben erre nincs szükség, az okostelefon képernyőjén keresztül zajlik a kommunikáció. Összességében azt mondhatjuk, hogy a tantermi kommunikáció számos területén kikerült a kontroll a pedagógusok kezéből.

2. Az oktatás digitalizálódásának három hulláma

Két fiatal dán kutató, áttekintvén az elmúlt 25 év technológiai és pedagógiai folyamatait, arra a következtetésre jutott, hogy az oktatás digitalizációját célszerű három külön szakaszra bontani (Tække-Paulsen 2017). Kutatásukban alapvetően a dán helyzetet tekintették át, vagyis korszakolásuk adaptálása a magyar helyzetre inkább csak nagy vonalakban lehetséges, átfogó módon nem.

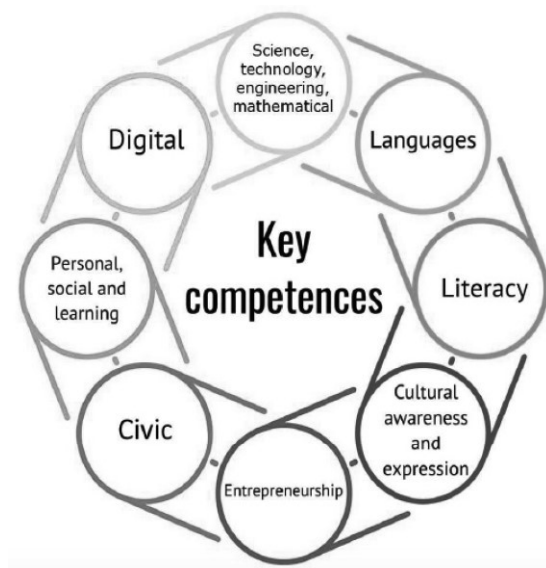
A digitalizáció első hullámát az 1990-es évekre teszik, s a kétezres évek elejéig tart, és az elterjedés (*penetrated classroom*) névvel illették. Ugyanis ekkor terjedtek el a digitális eszközök, a magánhasználatú, személyes digitális eszközök, amelyeket mind a diákok, mind a tanárok magukkal vittek az iskolába. S ezzel a zárt osztálytermek világa digitálisan nyitottá válik. A problémát az jelentette, hogy ezen tanteremben megjelenő személyes digitális eszközök sokkal jobban lekötötték a diákok figyelmét, mint a pe-

pedagógiai tartalom. Ezért a digitalizáció második hullámában (*intensified classroom*) a pedagógusok megpróbálták újra a tantermi történések felé fordítani a diákok figyelmét. Ehhez nélkülözhetetlen volt az intézményi digitális fejlesztés, okostáblák beszerzése és digitális tananyagok fejlesztése (erről lásd Bokor 2015). Mindezeknek köszönhetően a harmadik évezred tízes éveitől kezdve fokozatosan visszahódított a diákok figyelmé a tanulás számára. A harmadik digitalizációs hullám (*networking classroom*) egyelőre inkább kísérleti pedagógiai megoldásokban érhető tetten, és nem kiérlelt formában. Közös jellemzőik ezeknek a projekteknek, hogy a hálózatosság mintái pozitív, feladatmegoldó jelleggel kerülnek be a tanterembe. Például amikor az oktatás szempontjából releváns harmadik fél bevonódása történik az oktatási szituációba. Tække és Paulsen egy konkrét esetet említ, amikor dán középiskolások nemzetük kortárs költészetéről tanultak, s ezen az órán virtuálisan „részt vett” Kasper Anthoni kortárs dán költő, akit a diákok valós időben kérdezhettek a Twitteren keresztül műveiről, ars poeticájáról. De harmadik fél lehet a szülő, aki a digitális naplón keresztül naprakészen figyelheti gyermeke tantárgyankénti előrehaladását. Sorakoznak tehát a jó, előrevivő példák is az oktatás digitalizációjában. Erről tágabb kontextusban Szűts Zoltán ír az e-learning kapcsán, míg Bokor Tamás konkrét integrációs lehetőségeket vesz sorra, Poore, illetve Hobbes és Cooper Moore pedig nemzetközi példákkal szolgál (Szűts 2018: 412–418, Bokor 2015: 2012–2218, Poore 2015, Hobbes–Moore 2015).

3. Az EU ajánlásai: digitális kompetencia (DIGICOMP)

Az Európai Unió mind az irányelvek, mind a gyakorlati megvalósulás terén deklarálta az élethosszig való tanulás kívánatos voltát, melyet nyolc kulcsfontosságú készség fejlesztésére bontottak. Ezen nyolc kulcskompetencia a következő: (1) anyanyelven folytatott kommunikáció, (2) idegen nyelven folytatott kommunikáció, (3) matematikai, tudományos és műszaki kompetenciák, (4) digitális kompetencia, (5) a tanulás elsajátítása, (6) szociális és állampolgári kompetenciák, (7) kezdeményezőképeség és vállalkozói kompeten-

cia, (8) kulturális tudatosság és kifejezőkészség. Itt negyedikként kapott helyet a jelen tanulmányban tárgyalt digitális kompetencia. A felsorolás sorrendisége nem jelent preferenciát, inkább egymáshoz kapcsolódó és egymásból is építkező kompetenciákként kell ezen nyolcat elgondolnunk az 1. ábrán látható vizualizációnak megfelelően.



1. ábra: Az élethosszig tartó tanulás nyolc kulcskompetenciája²

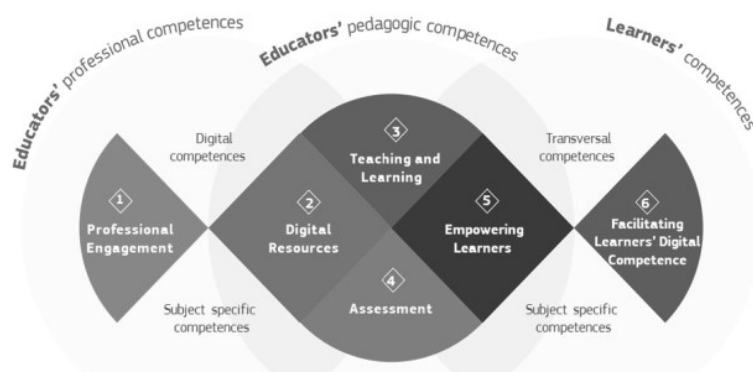
A dokumentum a digitális kompetenciát a következőképpen definiálja: az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használata a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Melybe beletartozik a releváns és hiteles (1) információk keresésének és értékelésének képessége, a hatékony (2) kommunikáció, a jó színvonalú és esztétikus (3) médiatartalom készítése. De emellett a digitális (4) biztonság megteremtésének, a digitális szféra

² Forrás: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

körültekintő és elővigyázatos használatának a képessége. Illetve az is, hogy a felhasználó jól tud élni a közösségi (5) problémamegoldás hálózat adta lehetőségeivel. Az Unió ajánlásai mellett a digitális kompetenciát a médiaműveltség tágabb kontextusába ágyazó Potter többdimenziós jelenségként azonosítja a médiaműveltséget, melyet a következőképpen definiál: „azon perspektívák készlete, melyeket aktívan használunk, amikor a tömegkommunikációs rendszerekkel kapcsolatba kerülünk és a bennünket elérő üzeneteket értelmezzük” (Potter 2015: 25). Az Európai Unió a fentiekhez kapcsolódó megközelítését javasolja a pedagógusok digitális kompetenciáinak (DigCompEdu). S ezen belül hat fejlesztési területet határoz meg, melyek a következők:

- a szakmai környezet (*professional engagement*),
- a digitális források kidolgozása és megosztása (*digital resources*),
- a digitális eszközök használatának kezelése (*teaching and learning*),
- a kiértékelés (*assessment*),
- a tanulók önálló cselekvőképességének fejlesztése (*empowering learners*),
- és a tanulók digitális kompetenciáinak fejlesztése (*facilitating learners' digital competence*).

Ezen hat fejlesztési terület egymáshoz kapcsolódását a 2. ábrának megfelelően képzeljük el. Az első területhez a szakmai környezetet sorolja a dokumentum, s ebbe beleértik mind a szervezeti kommunikációt, vagyis a munkahelyen belüli digitális kommunikációs lehetőségek kihasználást, emellett a szakmai együttműködés fejlesztését a hálózat segítségével. Hangsúlyt helyeznek reflektív gyakorlatok elsajátítására, illetve mások jó, előrevivő gyakorlatainak átvételére. A második pont a digitális források kidolgozása és megosztása, mely a gyakorlatok szintjén jelenti mind a szelekciót, mind a létrehozást, az alakítást és a megosztást is. A digitális eszközök használatának kezelésébe a tanítás mellett a támogatás, vezetés, valamint az együttműködés és az önálló, önszabályozó tanulás elsajátítása is szerepet kapott. A következő terület a kiértékelés, melybe az értékelési stratégiák és az adatok elemzése mellett a visszajelzés irányított megtervezése



2. ábra: Pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztési területei³

is beletartozik. S végül a pedagógusok digitális kompetenciájába beletartozik a tanulók önálló cselekvőképességének fejlesztése. Az ajánlás beleérti ebbe a hozzáférési gyakorlatok fejlesztését éppúgy, mint a tanulói támogatás személyre szabását a diákok aktív támogatása által. Ezek segítségével fognak majd fejlődni a tanulók digitális kompetenciái, melyeket fentebb már részletezett a tanulmány: az információs és médiajártasság, a kommunikáció, a tartalomlétrehozás, a biztonság és a problémamegoldás készségeit.

4. A PPKE Médiajártasság pedagógus-továbbképzési program

A magyar felsőoktatásban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen dr. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető asszony irányításával kidolgoztak egy *Médiajártasság* pedagógus-továbbképzési programot, mely az EU által ajánlott digitális kompetenciafejlesztést kívánja megvalósítani, s öt nagy területen fejleszteni. Ezek közül az első a kortárs médiarendszer és a médiajártasság kontextualizálása: az átalakuló médiakörnyezet áttekintése, a klasszikus tömegkommu-

³ Forrás: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-dig-compedu>

nikációs modell sajátosságaira, illetve újjáalakulására fókuszálva. A képzés egyúttal áttekintést ad az új média jogi szabályozásáról és működésének gazdasági sajátosságairól is. Majd a médiakultúra átalakulása, és a hálózatba szerveződő médiakultúra keretében áttekintik a médiakonvergencia jelenségét és hatását a tartalmakra, a felhasználókra, valamint a gyártókra. Kitérnek olyan témákra is, mint a digitális tartalmak kérdése, az álhírek, valamint a képiség jelentősége a közösségi médiában. Ezzel a tágas képzési programmal kíván részt vállalni az egyetem a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztéséből.

Felhasznált szakirodalom

- Bokor Tamás 2015. Médiaértés. In: Aczél Petra – Andok Mónika – Bokor Tamás: *Műveljük a médiát*. Wolters-Kluwer, Budapest. 179–236
- boyd, danah – Ellison, Nicole B. 2007. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 210–230
- boyd, danah 2011. Social Network Site as Networked Publics. In: Papapcharissi, Z. (ed.): *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. Routledge 39–58.
- Hobbes, Renee – Cooper Moore, David 2015. *A médiaműveltség felfedezése*. Wolters Kluwer, Budapest.
- Poore, Megan 2015. *Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban?* Wolters Kluwer, Budapest.
- Potter, James W. 2015. *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer, Budapest
- Ságvári Bence 2011. Az EU KIDS Online magyarországi kutatásáról. http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf (2019. 06.18.)
- Szűts Zoltán 2018. *Online. Az internetes kommunikáció és media története, elmélete és jelenségei*. Wolters Kluwer, Budapest
- Tække, Jesper – Paulsen, Michael 2017. *Digitalisation of education — the theory of the three waves*. Aarhus, The Centre for Internet Research
- Wallace, Patricia 2016. *The Psychology of the Internet*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

Toma Kornélia

A kommunikációs készség fejlesztése az óvodában

Bevezetés

Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy megvizsgálom, milyen kommunikációs képességkomponensek azonosíthatók be a hatályos *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (a továbbiakban Alapprogram), és példát mutassak arra, milyen óvodai tevékenységformákban és hogyan (módszerek, eljárások, munkaformák) fejleszthetők ezek a komplex tevékenységközpontú óvodai nevelés során.

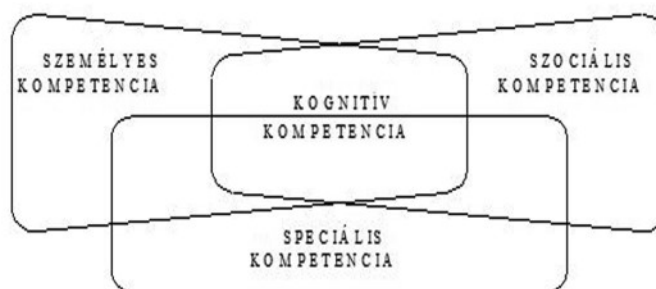
Munkám előzményének Szőke-Milinte Enikő 2012-ben megjelent tanulmányát tekintem, amelyben a szerző kijelenti, hogy „a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája, amely a kompetenciákra általában érvényes szerkezettel rendelkezik: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, valamint a tudat koordinációja alatt áll”. Szőke-Milinte megvizsgálta a kommunikációs kompetencia helyét és szerepét a 2012-es NAT vitaanyagában, és megnevezte azokat a képességbeli tudáselemeket, amelyeket a kommunikációs kompetencia területéről be tudott azonosítani a vitaanyagban. Vizsgálatával tehát igazolta, hogy a vitaanyag kompetenciaalapú. Erre alapozva azt feltételezem, hogy a szintén 2012-ben elkészült, majd 2018-ban módosított óvodai Alapprogram is kompetenciaalapú. Feltételezem, hogy mindazok, akik a köznevelést országosan szabályozó dokumentumok kidolgozásában részt vettek, egységesen érvényesítették a köznevelés minden szintjén a kompetenciaalapú nevelés szemléletét, elveit.

Vizsgálatom az Alapprogram teljes szövegében végeztem. Módszerem a dokumentumelemzés és az Alapprogram szakirodalommal (Nagy 2000, Szőke-Milinte 2012) való összevetése volt.

1. Problémafölvétel és célkitűzés

A személyiség kompetenciamodelljét Nagy József dolgozta ki *XXI. század és nevelés* (2000) című művében. Négyfajta egzisztenciális kompetenciát különített el a létfunkciókat is figyelembe véve (1. ábra):

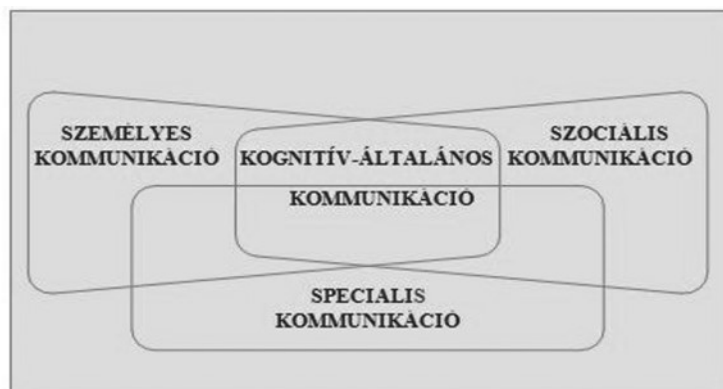
- személyes (funkciója az egyén boldogulása, létének biztosítása);
- szociális (funkciója a fajfenntartás);
- kognitív (funkciója az információhasznosítás és -feldolgozás);
- speciális kompetencia (funkciója az egzisztencia megteremtése).



1. ábra: A személyiség funkcionális modellje (Nagy 2000: 35)

A kompetencia fogalmát ekképpen határozta meg: „valamely funkciót szolgáló *motivum- és képességrendszer*” (i. m. 13). Ezt a meghatározást elfogadva foglalkozom a továbbiakban vizsgálatom tárgyával.

Szőke-Milinte Enikő a *kommunikációs* viselkedést önállósult funkcióként értelmezi, amely alkalmas a *problémamegoldás* funkciójának az ellátására. Kijelenti, hogy a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája, amelyben a személyiség egésze nyilvánul meg, ezért a kognitív, a szociális, a személyes és a speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia. Modellezését a 2. ábra szerint képzelem el.



2. ábra: A kommunikáció önállósult kompetencia (Szőke-Milinte 2012)

Elfogadva, hogy a kommunikációs kompetencia a személyiség része, arra számítok, hogy a személyiség kibontakozásának elősegítését célul kitűző Alapprogramban igazolni tudom a jelenlétét. A kérdésem az, hogy képviseli-e az Alapprogram a kompetenciaszemléletet, pedagógiai paradigmája a kompetenciamodell paradigmája-e, azaz a fejlesztés meghatározásakor a feladatokat ismeretek, képességek és attitűdök szerveződésekként mutatja-e be. További célom az általános kompetenciák alapját képező kommunikációs kompetencia képességkomponensei jelenlétének a kimutatása. Előttöm ilyen vizsgálatot nem végeztek, tehát hiánypótló. Munkámmal az a célom, hogy segítsen az óvodapedagógus szakos hallgatók felkészítését a kommunikációs készségfejlesztés az óvodában témakörben¹, illetve a gyakorló óvodapedagógusokat abban, hogy tudatosítsuk, milyen kommunikációs képességkomponensek fejlesztése valósítható meg az óvodában és hogyan.

¹ Az Eszterházy Károly Egyetemen az óvodapedagógus szakon kötelező a hallgatók számára *Kommunikációs készségfejlesztés az óvodában* tárgy teljesítése a szakmai törzsanyagban belül. https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/tik_kalauz/tikkalauz2019/units/P-OVO-BA-N-E.PDF (letöltve: 2019. 12. 01.)

2. A készség- és képességkomponensek jelenléte az Alapprogramban

Kérdéseim kapcsán azonban egy kis megszorítást kell tennem. Ugyanis az óvodáskorú gyermekek esetében „a *képességfejlesztés* az elsődleges”.² Ennek megfelelően az Alapprogram bár használja az ismeret, ismeretszerzés, műveltség-tartalom fogalmát, nem ír elő kötelezően elsajátítandó ismereteket, mint a kerettantervek (2012). Azonban az óvodáskor végére elért fejlettség összetevőjeként megnevezi, hogy a gyermek *elemi ismeretekkel* rendelkezik önmagáról, szűkebb és tágabb természeti és társadalmi környezetéről; tudja nevét, lakcímét, szülei foglalkozását, felismeri a napszakokat; ismeri és gyakorlatban alkalmazza a gyalogos közlekedés alapvető szabályait; ismeri szűkebb lakóhelyét, a környezetében élő növényeket, állatokat, azok gondozását és védelmét; felismeri az öltözködés és az időjárás összefüggéseit. Ismeri a viselkedés alapvető szabályait, kialakulóban vannak azok a magatartási formák, szokások, amelyek a természeti és társadalmi környezet megbecsüléséhez, megóvásához szükségesek; elemi mennyiségi ismeretei vannak.

Visszatérve az óvodai képességfejlesztésre, az Alapprogram rögzíti, hogy az óvodai nevelés egyik alapelve, hogy „lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását”, és gondoskodik „az életkorhoz és a gyermek egyéni képességeihez igazodó műveltség-tartalmakról”, valamint a fejlesztés, nevelés során a pedagógus elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket biztosít a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, épít a gyermek ismereteire, illetve rendszerezi, bővíti azokat.

Tehát az óvodai játék, munka, tanulás elsődleges célja az óvodás gyermek készségeinek, képességeinek fejlesztése, tapasztalatainak

² A kompetenciaalapú óvodai programcsomag fejlesztési koncepciójának sajátos eleme, hogy az óvodában a képességfejlesztés az elsődleges. Erről bővebben: Pála Károly 2009. *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. <https://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia> (2017. június 2.)

bővítése, rendszerezése. A továbbiakban bemutatom, hogy az Alap-program mely *készségeket, képességeket* nevezi meg. Ezek:

- egyéni képességek;
- testi képességek;
- szociális képességek;
- értelmi képességek (érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, képzelet, kreativitás, gondolkodás, alkotóképesség);
- együttműködő képesség;
- zenei képességek (egyenletes lüktetés, ritmus, éneklés, hallás, mozgás);
- képi-plasztikai kifejezőképesség;
- komponáló, térbeli tájékozódó és rendezőképességek;
- pszichomotoros készségek és képességek;
- hely-, helyzetváltoztató- és finommotoros mozgáskészségek;
- kondicionális képességek (erő, állóképesség);
- rendezőképességek;
- ítélőképesség;
- döntési képesség;
- a munkavégzéshez szükséges képességek, készségek;
- a tanuláshoz szükséges képességek;
- kommunikáció;
- beszéd;
- beszédértés;
- kifejezőképesség.

Az ismeretek bővítésén, rendszerezésén, a készségek, képességek kialakításán, fejlesztésén kívül az *attitűd*formálás is jelen van az Alapprogramban. Területei:

- rácsodálkozás a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre;
- az előbbiek megbecsülésére, megóvására nevelés;
- a szülőföldhöz és családhoz való kötődés;
- identitástudat;
- hazaszeretet;
- óvodai kapcsolatokat jellemző pozitív attitűd;
- munkavégzéshez szükséges attitűdök.

A kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban

A fentiek alapján az Alapprogram az óvodai nevelés feladatait ismeretek, képességek és attitűdök szerveződéseként mutatja be, tehát kompetencialapú.

személyes képességek	szociális képességek	kognitív képességek
önvédelmi képességek (szabadságvédő, önállóságvédő, egészségvédő, identitásvédő képesség, önvédelem) önellátó/önkiszolgáló képességek (testi képességek, önellátási képesség, befogadóképességek, önkifejezési képességek) szuverenitás képessége speciális képességek (tehetségek) önszabályozó/önreflektív képességek (önértékelő, önmegismerő, önfejlesztő képesség) (Nagy 2000: 36; 251-252) a személyes kompetencia eredményes, hatékony működését szolgáló szokások, minták, készségek, ismeretek készletei	a szociális kommunikáció képessége szociális tanulás és nevelés képessége szociális kontaktuskezelés kötődési képesség szociális szervezés a szociális érdekérvényesítés képességei (vezetés, versengés, együttműködés, segítség) (Nagy 2000: 36, 231) a szociális kompetencia eredményes, hatékony működését szolgáló szokások, minták, készségek, ismeretek készletei	gondolkodás (viszonyítás, általánosítás és osztályozás, problémamegoldás) tudásszerző képesség (megfigyelés, átkódolás, értékelés, értelmezés, bizonyítás) kognitív kommunikáció (ábraolvasás és ábrázolás, tapasztalati és értelmező nyelvtudás, beszéd és beszédértés, írás és olvasás, formalizált kommunikáció) tanulás (Nagy 2000: 36, 111) a kognitív kompetencia eredményes, hatékony működését szolgáló szokások, minták, készségek, ismeretek készletei

1. táblázat: A képességek Nagy József rendszerében³

³ A képességek számbavétele, megnevezése során Nagy rámutatott, hogy a kutatások sürgető feladata annak feltárása, hogy pontosan melyek a szociális képességek (2000: 231). Ennek megvalósulásával tehát változhat a lista, de Nagy fenntartja, hogy az általa megnevezett képességek beilleszthetők a rendszerbe.

A továbbiakban a készségekre, képességekre fókuszálunk. Az Alapprogramban használt egyéni, szociális és értelmi képesség kifejezéseket egyértelműen azonosítani tudjuk Nagy József képességekről készített rendszerének szóhasználatával: egyéni, azaz személyes, értelmi, azaz kognitív képességek. Az 1. táblázat részletezi, hogy Nagy milyen képességekből építi föl rendszerét. Mind Nagy József, mind az Alapprogram megnevezi a kommunikációt, amelyet a továbbiakban abból a szempontból vizsgálunk, hogy milyen készségek kialakítása, folyamatos, rendszeres fejlesztése szükséges ahhoz, hogy egy óvodás gyermek az életkorának megfelelően tudjon kommunikálni.

3. Az óvodai nevelés mint a kommunikációs készségfejlődés segítése

A nevelés a pozitív irányú személyiségfejlődés, a kompetenciák fejlődésének segítése, az önállóság optimális figyelembevételére törekvő segítség, szándékos szocializáció (Nagy 2000: 30). A közvetlen segítség az óvodában a pedagógus szándékos, óvodás gyermekkel folytatott személyes kontaktusai által valósul meg.

A nevelés eszköze a kommunikáció, amelynek aktuális jelzéseiből a pedagógusnak empátiával rá kell jönnie, hogy a lét- és fejlődési szükségletek kielégítése érdekében az önállóság fejlődését szolgálva mit kell és mit lehet tenni. Mindez kiegészül a kultúra elsajátítását szolgáló szocializáció alapszabályaival (i. m. 235–236).

Az óvodapedagógus nevelőmunkája az eredményes, hatékony viselkedés (magatartás, tevékenység) pszichikus feltételeinek szándékos kialakítására irányul. Ez egyaránt jelenti a megfelelő döntésekhez szükséges *motivumok* és az eredményes kivitelezéshez szükséges *képességek kialakítását, fejlesztését* (i. m. 38). A továbbiakban ez utóbbival foglalkozunk.

A modern óvodapedagógiát a komplex *tevékenységközpontú* gondolkodás jellemzi.⁴ Ez azt jelenti, hogy bár az Alapprogram-

⁴ Például az Eszterházy Károly Egyetem Sáropataki Comenius Campusán 2018. szeptember 14-én *Komplex tevékenységközpontú gondolkodás az óvodában* címmel rendeztek óvodapedagógiai szakmai konferenciát.

ban a nevelési területek elméletileg differenciáltak, elkülönülnek, a gyakorlatban azonban a tárgyi koncentráció elvének megfelelően egységet alkotnak. Tehát az óvodában *komplex nevelés* folyik. Ezt figyelembe véve kell megterveznie a munkáját az óvodapedagógusnak. Erre példát mutatok *A gulyás leánya* című magyar népmesét bemutató mesélés, verselés tevékenységhez kapcsolódó óvodai tevékenységtervben (Toma 2018). Itt a nyelvi-kommunikációs nevelés tavaszi témakörben:

- a Szent György-naphoz fűződő szokások felidézésével, ismeretátadással (külső világ tevékeny megismerése tevékenységi terület);
- kiejtéstanítással, képekről való beszélgetéssel, mondókázással, szókincsbővítéssel, anyanyelvi játékkal, vers- és mese-mondással (verselés, mesélés tevékenységi terület);
- népdal éneklésével, (ének, zene, énekes játék, gyermektánc tevékenységi terület);
- mozgással (mozgás tevékenységi terület);
- vizuális tevékenység felkínálásával (rajzolás, festés, mintázás, kézi munka) valósul meg.

4. A kommunikációs kompetencia képességbeli tudáselemei az Alapprogramban

„A kommunikatív komponensrendszer öröklött és tanult komponensek rendszere. Ez érvényes mind a nonverbális, mind a verbális kommunikációra” (Nagy 2000: 194.). Az óvodapedagógus feladata a tanult komponensrendszer kialakítása. Ezt differenciált tevékenységek és csoportos foglalkozások tervezésével, szervezésével valósíthatja meg.

„Az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközvetítéssel – az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen van” (Alapprogram). A kommunikációs készségek fejlesztése különböző óvodai tevékenységkörökben (játék, munka, tanulás), különböző szervezeti keretek között (frontális, csoportos, egyéni), különböző differenciálási eljárásokkal (szervezési módok; feladat-

rendszer) és munkaformákban (frontális és csoportmunka, egyéni munka) valósítható meg.

4.1. A kognitív kommunikációs képesség és fejlesztési lehetőségei az óvodában

Kognitív kompetencia nélkül lehetetlen, értelmezhetetlen a szociális és a személyes kompetencia. A kognitív kommunikációs képesség funkciója: az információk közlése és vétele szimbólumok által (Nagy 2000: 117). Az óvodában a vizuális kommunikáció (ábrarolvasás, ábrázolás), a nyelvi (verbális ismeretközlés és -vétel) és nem nyelvi kommunikáció valósul meg, ezek spontán és szándékos fejlesztése a cél.

Az Alapprogramban a következő kognitív kommunikációs készségek szerepelnek:

- felidézés/elmondás;
- információgyűjtés, információk befogadása;
- megértés;
- képzelet;
- kreativitás.

Kialakítására, fejlesztésére irányuló lehetőségek az óvodában:

- *felidézés/ elmondás* → *fejlesztési lehetőség*: pl. játékos mozgásokkal is összekapcsolt mindennapos mondókázás, verselés; dúdoló, rigmusok; mesék, mondák elbábozása, dramatizálása; éneklés, énekes játékok;
- *információgyűjtés, információk befogadása* → *fejlesztési lehetőség*: pl. eszközök, anyagok megismertetése, a rajzolás, festés, mintázás és kézi munka technikai alapelemeinek és eljárásainak megismerése; a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások megismerése; a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeinek bemutatása, szemléltetése; matematikai tartalmú ismeretek a környezet megismerése során; játék; gyermeki kérdések és azokra adott válaszok;
- *megértés* → *fejlesztési lehetőség*: pl. beszélgetés, magyarázat, mesélés, anyanyelvi játékok, beszédpercepciók fejlesztő mo-

dulok (Gósy–Imre 2007), feladatmegoldások, ellenőrzés, értékelés stb.

- *képzelet* → *fejlesztési lehetőség*: pl. szabad képzettársításokat követő szabad játékfolyamat, a gyermeki fantázia kibontakozását segítő anyagok, eszközök, játékszerek biztosítása; mesélés, verselés; éneklés; énekes játékok; rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, kézi munka; mozgás;
- *kreativitás* → *fejlesztési lehetőség*: pl. énekes népi játékok; igényesen válogatott kortárs művészeti alkotások megtekintése; gyermeki ábrázoló tevékenység; játék, mesemondás három szó alapján, mesebefejezés kitalálása, rajzolás.

A fejlesztés lehetőségei tovább bővíthetők az óvodai gyakorlatból vett példákkal.

4.2. A szociális kommunikációs képesség és fejlesztési lehetőségei az óvodában

Nagy József hangsúlyozza, hogy a szociális kommunikáció fejlődésének szándékos segítése a nevelés kiemelt feladata (Nagy 2000: 192). Óvodai környezetben közvetlen *szóbeli szociális kommunikáció* megvalósulásáról beszélhetünk, amely kiegészíti a *nonverbális szociális kommunikációt* (i. m. 200). A szociális kommunikáció öröklött alapjait a nonverbális kommunikáció öröklött komponensei képezik. Ezt a nevelés szempontjából *érzelmi kommunikációnak* célszerű nevezni (i. m. 194).

A szociális kommunikáció funkciója a résztvevők aktivitásának (motiváltság, érzelmi állapot, magatartás, viselkedés, tevékenység) befolyásolása. Szóbeli eszközei kérdések, elvárások, kérések, felszólítások, döntésre, cselekvésre készítő közlések, viszonykifejező és -alakító minősítések formájában nyilvánulnak meg (i. m. 200).

Az Alapprogramban a következő szociális kommunikációs készségek szerepelnek:

- szerepjáték
- (értő) figyelem
- empátia
- kapcsolattartás/ érintkezés.

Kialakításukra, fejlesztésükre az alábbi óvodai tevékenységek ajánlhatók:

- *szerepjáték* → *fejlesztési lehetőség*: pl. dráma- és bábjáték, népi és dalos játékok; mozgásos játékok és feladatok;
- *(értő) figyelem* → *fejlesztési lehetőség*: pl. a környezet hangjainak megfigyelése; a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formai, mennyiségi, téri viszonyainak megfigyelése, a valóság felfedezése élményszerző kirándulások, séták alkalmával; mesélés; magyarázat; szemléltetés; gyakorlás; bemutatás; beszélgetés; az óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés; ösztönző környezet biztosítása;
- *empátia* → *fejlesztési lehetőség*: pl. közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, pl. beszélgetőkör; az érzelemszabályozásra hatással vannak a szabad játékban végzett mozgásos tevékenységek és az irányított mozgásos tevékenységek, játék; a gyermek gondozására, testi szükségleteinek, mozgásigényének kielégítésére irányuló spontán és tervezett tevékenységek; a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások bemutatása, gyakorlása; az emberek különbözőnek egymástól jelenség megtapasztaltatása; különböző tevékenységek és élethelyzetek;
- *kapcsolattartás/ érintkezés* → *fejlesztési lehetőség*: pl. ölbeli játékok; közös élményeken alapuló tevékenységek gyakorlása, pl. közös verselés, mondókázás, éneklés, zenélés; mesélővel való személyes kapcsolat mesehallgatás közben; szabad játékban végzett mozgásos tevékenységek; irányított mozgásos tevékenységek, különösen a kooperatív mozgásos játékok; a csoporttársakkal együtt vagy értük végzett alkalmi megbízások teljesítése (naposi vagy egyéb munka, környezet-, növény- és állatgondozás), kötelességteljesítés; gyermek gyermekekkel és óvodai alkalmazottakkal való kapcsolatának kiépítése, gyermek gondozása különböző spontán és tervezett óvodai helyzetekben; csoportos foglalkozások; az óvoda családdal való szoros együttműködése; érintkezési normák modellálása.

A fejlesztés lehetőségei tovább bővíthetők az óvodai gyakorlatból vett példákkal.

4.3. Személyes kommunikációs képesség és fejlesztési lehetőségei az óvodában

A személyes kompetencia is információhasznosítás, vagyis a kognitív kompetencia által működik. Nem különül el mereven a szociális és a speciális kompetenciától, csak funkcionális szempontból különböztethetők meg. Ezt szemlélteti a korábban bemutatott *1. ábra*. A személyes kompetencia funkciói: az önvédelem, az önellátás, az individualitás, az önszabályozás és az önfejlesztés, amelyek lehetővé teszik a személyes érdek érvényesítését. Az óvodás gyermek személyes érdeke a létezés, a testi-lelki egészség, szervezetének, személyiségének védelme, szükségleteinek, igényének, vágyainak kielégítése, a jó közérzet, az érzelmi biztonság, aktuális céljainak megvalósulása, adottságainak megismerése, kibontakoztatása és érvényesítése (Nagy 2000: 248–249). Az Alapprogramban a következő személyes kommunikációs készségek szerepelnek:

- nyelvhasználat;
- üzenet megfogalmazása;
- kifejezés/kifejezésmód;
- szókincs/szóhasználat.

Kialakításának, fejlesztésének lehetőségei az óvodában:

- *nyelvhasználat* → *fejlesztési lehetőség*: pl. mindennapos mesélés, mondókázás, verselés; a gyermek saját vers- és mesealkotása; éneklés; a gyermek gondolatait, érzelmeit kifejezi az óvodai tevékenységek során; gyermeki kérdések támogatása;
- *üzenet megfogalmazása* → *fejlesztési lehetőség*: pl. a gyermek önálló véleményalkotásra ösztönzése a tevékenységekben (pl. rajzolás, éneklés, mozgás); beszélgetés; játék, meséhez szólás, közmondás társítása;
- *kifejezés/kifejezésmód* → *fejlesztési lehetőség*: pl. mimézisre, (test)beszédre építő játékok, a gyermek saját vers- és mesealkotása, annak mozgással és/vagy ábrázolással történő kombinálása; gyermeki alkotás, mint kreatív önkifejezés; anyanyelvi játékok; zenélés; önkiszolgálás; a gyermek természetes be-

széd- és kommunikációs kedvének fenntartása, ösztönzése; válasz igénylése a gyermek részéről; ösztönző környezet biztosítása;

- *szókincs/szóhasználat* → *fejlesztési lehetőség*: pl. játék; mozgás; verselés, mesélés, mondókázás; éneklés, dalos játékok; egyéb óvodai tevékenységformák; beszélgetés; gyakorlás; gyermeki kérdések támogatása.

A fejlesztés lehetőségei tovább bővíthetők az óvodai gyakorlatból vett példákkal.

4.4. Speciális kommunikációs készség és fejlesztési lehetősége az óvodában

Az *I. ábra* azt szemlélteti, hogy bármely általános kompetenciából képződhet speciális kompetencia. A speciális kompetenciák hatékonyságának feltétele pedig az általános kompetenciák megfelelő fejlettsége. A speciális kompetencia alapja az alkotóképesség és a kompetenciának megfelelő tehetség. Ezek azonban óvodás korban még nem relevánsak, ezért a továbbiakban nem foglalkozom a speciális kompetenciával. Egyetlen speciális kommunikációs készséget tudtam beazonosítani az Alapprogramban, ez pedig

- *a kiejtés* → *fejlesztési lehetőség*: pl. beszélgetés; anyanyelvi játékok; a beszédkép fejlesztésére (lásd Barra 2011); az óvodáskorúak beszéd- és kiejtésgondozásához (lásd H. Tóth 2016).

Összegzés

A *kompetenciavizsgálat* eredménye, hogy igazolható az Alapprogramban a személyes, a szociális és a kognitív kommunikációs kompetencia jelenléte, tehát az Alapprogram kompetencialapú. A kommunikációs kompetencia képességbeli tudáselemei közül többet be tudtam azonosítani az Alapprogramban. Ezek kialakítása és fejlesztése az óvodai nevelés során feladata az óvodapedagógusnak. Az óvodai tevékenységi formák kiváló lehetőséget biztosítanak erre, ahogy a fenti példák mutatják. Hangsúlyozom, hogy a példák köre bővíthető.

Fontosnak tartom, hogy az óvodapedagógus szakos hallgatók képzésében jelen legyen a kommunikációs készségfejlesztés az óvodában témakör, amelynek keretében felkészülhetnek erre elméletben és gyakorlatban egyaránt. A gyakorló óvodapedagógusok számára pedig továbbképzési dokumentáció kidolgozását javaslom az óvodás gyermekek kommunikációs kompetenciájának fejlesztési lehetőségei, gyakorlatai témában.

Felhasznált irodalom

- Barra Mária 2011. A beszédkép fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia 1.* <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=303> (2019. 07. 07.)
- Gósy Mária – Imre Angéla 2007. *Beszédpercepció fejlesztő modulok.* NIKOL. Budapest.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia 2.* <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2019. 07. 08.)
- Toma Kornélia 2018. *Tevékenységterv. A gulyás leánya című magyar népmese feldolgozása.* http://pedtervtar.ekfck.hu/download/A_gulyas_leanya_meseterv.pdf (2018. április 26.)
- H. Tóth István 2016. *Szóra készítő.* Flaccus Kiadó, Budapest.

Források

- A P-OVO-BA-N-E kódú, Óvodapedagógus BA szak mintatanterve 2019. https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/tik_kalauz/tikkalauz2019/units/P-OVO-BA-N-E.PDF (2019. 12. 01.)
- 51/2012. (XII. 21.) számú Emmi rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. Mellékletek a különböző évfolyamokra.
- 363/2012 (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR> (letöltve: 2019. 07. 07.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200051.emm> (2019. 12. 01.)

Tomori Tímea

Nyíregyházi középiskolák dokumentumainak elemzése a kommunikációs nevelés szempontjából¹

1. Kommunikációoktatás a 21. században

A kommunikációoktatás fontossága az idő előrehaladtával egyre inkább felértékelődik, hiszen a gyorsan változó társadalomban az a személy tud jól boldogulni, aki bír az információs műveltség, azaz a 21. századi műveltség képességével. A 21. századi képességek keretrendszerében a kommunikáció kiemelkedő szerephez jut, hiszen a négy részre tagolt „szivárványban” (1. kép) olyan képességek foglalnak helyet, mint például az alapképességek (írás, olvasás, számolás), amelyek a szivárvány első szintjét jelentik, mint ahogyan az életben is a tudáshoz szükséges alapokat. Erre az alapra épülnek azok a képességek, amelyek már lehetővé teszik az emberek számára azt, hogy elérjék céljaikat. Ilyenek az élethez és a karrierhez szükséges képességek, a tanulási és innovációs képességek, valamint az információs, technológiai és médiahasználathoz szükséges képességek. Részletezve a tanuláshoz szükséges képességeket, köztük megtalálhatóak a kreativitás, a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és az együttműködés, valamint a problémamegoldás is. Ezek azok a képességek, amelyeket a 21. századi iskolákban fejleszteni szükséges ahhoz, hogy a világ minden tájáról a diákok megkapják a lehetőséget arra, hogy felkészüljenek a digitálisan és globálisan kapcsolódó világ kihívásaira. Az új szakmák megjelenése miatt az egész életen át tartó tanulásra. Ennek az oktatási formának a lényege a személyre szabottságban van. Ugyanakkor a szivárvány alsó ki-

¹ A kutatást és a tanulmány megjelenését az „EFOP-3.6.1.-16-2016-00001-Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

vetülése is fontos, hiszen ezzel ábrázolják azt, hogy milyen módon kell támogatni a 21. századi tanulást. Öt támogatási rendszert azonosítottak az oktatáskutatók annak érdekében, hogy minden diáknak legyen lehetősége a sikeres tanulási ösvények bejárására, ezek a 21. századi kompetenciákat támogató rendszerek. Az általános műveltségre, a készségek értékelésére, tantervre és oktatásra, a szakmai fejlődésre és a tanulási környezetre koncentrálnak (Partnership for 21st Century Learning). Radó Péter (2018: 77) szerint ezek tulajdonképpen azok a képességek, amelyeket az élet minden területén hasznosítható, úgynevezett kontextustól független adaptív képességeknek tekintünk. Egyértelművé válik tehát, hogy a kommunikációs és médiatudatosságra nagy hangsúlyt kell fektetnünk az oktatásban (H. Tomesz 2015, Farkas – H. Tomesz 2016) és élnünk kell az intézményesített környezet adta lehetőséggel, amelyben a fejlesztés megvalósíthatóvá válik (vö.: Balázs 2012a, 2012b).

2. A kutatás leírása

A kutatás előzményeként szolgálnak a tanulmánykötetekben megjelent írásaim, a kommunikációs kompetenciával kapcsolatosan végzett kutatásaim (Tomori 2015, 2018, 2019). Ezekben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének módszereiről, lehetőségeiről, korlátairól, a tantervek vizsgálatáról, valamint a témával kapcsolatos interjúanyagok elemzéséről esett szó. A külső iskolai dokumentumok, a NAT és a kerettantervek szolgáltak vizsgálódásom tárgyaként. Az iskolai gyakorlatot megfigyelve, interjúkat készítve felvetődött a kérdés: amennyiben ekkora a szakadék a mindennapos gyakorlat és a szabályozó dokumentumok előírásai között, találhatók-e olyan dokumentumok, amelyek közelebb állnak a haladó szellemű módszerekhez, a gyakorlathoz, vagy két egymástól teljesen elkülönülő fogalom ma a magyar oktatási rendszerben a szabályozás és a gyakorlat. Tehát a kutatás célja: feltárni azt, hogy az intézmények által készített dokumentumokban milyen mértékben jelennek meg a kommunikációs nevelésnek, a kommunikációs kultúra fejlesztésének a lehetőségei.

A vizsgálatba három nyíregyházi intézményt választottam rétegzett mintavétellel, hiszen további célom volt az is, hogy összehasonlítsam a szakközépiskolai, a szakgimnáziumi és a gimnáziumi dokumentumokat egymással. A három intézménytípusból azonban bármely intézmény bekerülhetett a vizsgálatba, további kritériumokat nem határoztam meg, tehát a kategóriákon belül véletlenszerű volt a kiválasztás módja. A továbbiakban a kiválasztott intézmények pedagógiai programjaiban – és ezzel együtt természetesen a helyi tantervükben – kerestem a választ arra, hogy különféle intézménytípusokban hogyan jelenik meg a kommunikációs nevelés lehetősége.

A kutatást MaxQda programmal végeztem. A pedagógiai programban három nagy kategóriát jelöltem: a) milyen az intézmény műveltségképe, b) milyen tanulási környezeteket biztosítanak a vizsgált intézmények a tanulóiknak, c) milyen konkrét tantárgyak vannak a helyi tantervben, amelyek a kommunikációs nevelést segíthetik. A három nagy kategórián túl használtam a kommunikációs nevelés különböző dimenzióinak elkülönítése végett a priori meghatározott kódokat. Ilyenek voltak az anyanyelvi kommunikáció, a kommunikációs fejlesztés, a médiatudatosság, az információs műveltség és a digitális kommunikáció. Ezekkel a kódokkal az volt a célom, hogy a kommunikációs nevelés lehetséges típusait elkülönítsem egymástól. A megbízhatóságot kéthetes intrakódolással biztosítottam.

3. A kutatás eredményei

A kutatás során három intézmény pedagógiai programjában és helyi tantervében összesen 160 kódot használtam. Ezek a kódok hasonló arányban fordultak elő a különböző intézménytípusokban.

A továbbiakban az elemzésemet intézménytípusonként teszem meg a különböző szempontokra reflektálva, majd összehasonlítom az intézménytípusok lehetőségeit. Elsőként a szakközépiskolai adatok elemzésével, majd a szakgimnáziumival, végül pedig a gimnáziumival zárom írásomat.

3.1. Szakközépiskolai kommunikációs nevelés és intézményi dokumentumok

Egységesen minden a priori megadott kódra egy-egy lehetőséget találtam mind a három intézménytípusban. A szakközépiskolai dokumentumban az anyanyelvi kommunikációt leíró dokumentumrészben a hangsúly az elemi kommunikáció elsajátításán van (a tiszta, artikulált beszéd, a tájnyelv, köznyelv és irodalmi nyelv elkülönítésének és megfelelő kontextusban való használatának képessége). Továbbá megfogalmazódik az is, hogy az anyanyelvi kommunikáció minden, az intézményben oktató kolléga feladata, utalva a kommunikációs nevelés kereshittantervi szerepére. Az anyanyelvi műveltség fontosságát kiváltképp hangsúlyozza, hiszen az erkölcsi alapelveket és a kulturált viselkedési formákat erősíti. Bár a konkrét dokumentumban nincs benne, a vizsgált intézmény elsősorban a társadalom által elvárt normák kialakítását, szinten tartását, esetleg fejlesztését célozza meg minden területen, így a kommunikációs nevelés területén is.

A kommunikációs kompetencia fejlesztését azzal kívánja elérni az intézmény, hogy az idegen nyelvet, a kommunikáció–magyart és más közismereti tárgyakat csoportbontásban oktatják. Az idegen nyelvi óráknak feladata a kommunikációs kompetencia fejlesztése, ehhez azonban a magyar nyelvi kommunikáció fejlesztését is szem előtt kell tartaniuk az itt tanítóknak.

A médiatudatosság fejlesztése külön tantárgyat nem kap, a kommunikáció–magyar tantárgyon belül jelennek meg az elemi médiatudatosságot érintő kérdések. Az információs műveltség fejlesztésére az informatika tantárgy szolgál leginkább, bár ez ebben az intézménytípusban csak a szabad sáv terhére adható tanóra. Nagyon jól tetten érhető még a társadalomismeret tantárgy kereteiben, ahol forráselemzések, térkép, ábra, diagram és képek elemzése is gyakori feladatként van jelen a szakközépiskolai tanítási órákon, ami kiválóan szolgálja az információs műveltség fejlesztését. A digitális kompetencia kifejtésére nem helyeztek nagy hangsúlyt ebben a programban. A magyar kormány kiemelt prioritásként kezeli a digi-

tális kompetenciák fejlesztését, ezért heti 2-2-2 órát biztosít az intézmény az informatika oktatására.

A másik szempont, ami szerint vizsgáltam, a kommunikáció tanítását segítő tantárgyak voltak. A szakközépiskolai intézményben a 2013-ban integrált, komplex tantárgyaknak köszönhetően a kommunikáció–magyar nevű tanegység egyértelmű fejlesztője ennek a területnek, valamint a közismereti tantárgyak közül az informatika szintén hasonló szerephez jut. Ezeken kívül megjelennek olyan szakmai tantárgyak, mint a szakmai kommunikáció, a szakmai szövegértés és kommunikáció, valamint az adminisztráció és kommunikáció. Bár ennek a három tantárgynak a leírásában valóban szerepeltek a kommunikációs ismeretek, valamint a kommunikációs fejlesztés lehetőségei, de azt azért illik figyelembe venni olyankor, amikor lehetőségekről beszélünk, hogy ezek a tantárgyak egyrészt nem minden szakmacsoportban jelennek meg, másrészt csak egy félévig tanulják őket a diákok, akár más tantárgyakkal közösen. Ez annyit tesz, hogy az értékelés során az elsődleges szerepet inkább egy más típusú szakmai tantárgy jelenti majd, ezzel sajnos azt az érzést keltve és támogatva, hogy a kommunikációs típusú tantárgyat nem feltétlenül kell komolyan vennie a tanulóknak.

Végezetül álljon itt néhány sor a tanulási környezetekről és a műveltségképről a szakközépiskola programjából kiemelve. Bár a keresés hosszasan zajlott, de be kell vallani, hogy az eredmény – legalábbis mennyiségben mérve – messze elmarad a befektetett munkától. A tanulási környezetekhez kapcsolható leírások közül két részletet érdemes kiemelni abból a pár mondatból, amink van. Ez pedig arra vonatkozik, hogy az intézmény diákközpontú szemléletének köszönhetően a tanár–diák viszonyban a partnerségi viszony erősítésére koncentrálnak a pedagógusok, egyfajta facilitátor szerepet felvállalva. A másik meghatározó tényező az, hogy az egyébként ódivatú, hagyományosan berendezett tantermek dekorálását szorgalmazza az intézmény tantermeiket értékelő testülete. A műveltségképet rendkívül egyszerűen határozza meg az intézményi dokumentum. Mondhatni az elváráshorizontok nem tekintenek messzire, hiszen a társadalmi elvárásoknak megfelelő erkölcsi és kulturált viselkedési formákat képviselni tudó, megfelelő anyanyelvi mű-

veltséggel rendelkező egyének nevelését tűzik ki célul. Amint már az előzőekben írtam, az elemi elvárások kerülnek fókuszba, ebből következtethetjük, hogy az intézménybe érkező diákok nem feltétlenül kacérkodnak a továbbtanulás gondolatával, vagy esetleg nem érkeznek őket támogató családból. Inkább feltételezhető hátrányos helyzetű, valamint a tanulási, beilleszkedési és magatartási zavarokkal küzdő diákok többsége.

3.2. Szakgimnáziumi kommunikációs nevelés és intézményi dokumentumok

A szakgimnáziumi program elemzésekor az anyanyelvi kommunikációról szóló részről kijelenthető, hogy a NAT szövegének átemelelése történt a pedagógiai programba. Kommunikációs fejlesztéssel kapcsolatos konkrét elemeket nem tartalmaz a dokumentum. A médiatudatosság kialakítása szintén a felsőbb szintű szabályozó dokumentumokból átvett szöveggel történik, akár a digitális kommunikáció vagy az információs műveltség meghatározása is. Az információs műveltség leírásakor a megismerési és a gondolkodási képességekkel kapcsolatos fejlesztést emeli ki a dokumentum. Tehát megállapítható, hogy minimális részt szentelnek a programban a kommunikációs nevelésnek, azok a blokkok, amelyek szerepelnek benne, elsősorban a felsőbb szintű szabályozó dokumentumokból történő, szinte szó szerinti átvételt jelentik.

A tantárgyak kapcsán elmondható, mivel humán beállítottságú intézmény került be a vizsgálatba, a közismereti magyar nyelv és irodalom, valamint az informatika (heti 1 óra 9. évfolyamon, szabad sáv terhére nincs kedvezmény) tantárgyak segítik a kommunikációs nevelést és fejlesztést. Ezentúl azonban a szakmai tantárgyak számosságát tekintve nagymértékben koncentrálnak a szövegértésre, a helyes interpretációra, a helyes és tiszta beszédre, a digitális prezentációk készítésére, a médiaismeretre, a megfelelő retorikai ismeretekre és a stílusgyakorlatokra. De a tantárgyak vizsgálata kapcsán a programban komoly bírálat is megjelenik a szabályozó dokumentumokkal kapcsolatosan, hiszen kimondja, hogy a központi program nem segíti, hanem erősen hátráltatja a munkát ebben a szakmai képzési típusban. Csak sajátos megoldások engednek utat a kötelező

tantárgyak megfelelő óraszámainak biztosítására, ugyanis a szakmai és a közismereti tárgyakra vonatkozó előírások, valamint az óraszámok szabályozása együttesen nem teszi lehetővé azt, hogy a megfelelő óraszámokat biztosítani tudják a diákoknak minden tantárgyból, így egyfajta, az intézmény arculatára vonatkoztatható differenciálást kellett alkalmazniuk a kivitelezhetőség érdekében. Ehhez szorosan kapcsolódik az intézmény műveltségképe, mely szerint az intézmény elsősorban a közismereti tantárgyak kapcsán a humán tudományokat támogatja, ugyanis azok segítik tanulóikat olyan műveltség megszerzésére, amely a szakmai tudásukat megalapozza, segíti a szakmához szükséges személyiség kibontakoztatását, és hozzájárul a mesterségbeli tudás magas szintű birtoklásához. A szakmai műveltség kibontakozásához azonban a program nem az intézmény adottságait taglalja, amikor a tanulási környezetre vonatkozóan ír, hanem kiemeli, hogy a szaktudás azért is lehet magas színvonalú a diákjai körében, mert azt a szerteágazó nemzetközi kapcsolatainknak köszönhetően multikulturális környezetben, tapasztalatcserével érik el a diákok. Ebben az intézményben, mivel szakmai képzésről is szó van, szembeszökő módon kiemeli a program azt, hogy a tanulási környezet nélkülözhetetlen, központi eleme a képzésnek, jelentős mértékben fordulnak meg a tanulók az intézményen kívüli szakmai programokon és társintézményekben. Ebben a formában tehát a tanulási környezetet nem a szűkebb értelemben vett iskolai környezetre értik a program kidolgozói, sokkal inkább azokra a körülményekre koncentrálnak, amelyek lehetőséget biztosítanak a diákjaik számára, hogy magasabb szakmai színvonalon dolgozhassanak, mesterségükben fejlődhessenek.

3.3. Gimnáziumi kommunikációs nevelés és intézményi dokumentumok

A gimnáziumi pedagógiai program sem mutat többet a szakgimnáziumtól az anyanyelvi kommunikáció, a kommunikációs fejlesztés, a digitális kommunikáció, az információs műveltség és a médiatudatosság tekintetében, tehát szintén közel szó szerint a felsőbb szintű szabályozó dokumentumoknak a szövegét vette át.

Még tantárgyak vonatkozásában sem tudunk túl sok újat mondani, hiszen mivel gimnáziumról van szó, a megszokott közismereti jellegű tantárgyak és előírások vonatkoznak az intézményre, így az érettségi tantárgyként szereplő magyar nyelv és irodalom, valamint az informatika tantárgyon túl a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy kapcsolódik szorosan a kommunikációs és információs fejlesztéshez. A művészetek tantárgyi modult a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint a vizuális kultúra tanegységekkel töltötték fel, ami a kommunikációs kultúra fejlesztésének szempontjából pozitív lehet. Bár a műveltségkép meghatározása az intézményi dokumentumban kiemeli több ízben is azt, hogy elsősorban a természettudományos és műszaki műveltség formálására helyezik az intézmény vezetői, oktatói a hangsúlyt, mégis számos olyan lehetőséget kínál az iskolai tanulási környezet, amely a kommunikációs kultúrát nemcsak megalapozza, de hatékonyan fejlesztheti is. Ilyenek többek között a szakközépiskolában is alapvetően kiemelt teremdecoráción kívül, valamint a szakgimnáziumban is előtérbe állított testvériskolai kapcsolatokon túl akár az intézményi programoknak is helyszínül szolgáló iskolai könyvtár, amelyet gondoznak, erőteljesen fejlesztenek különböző pályázatokból. Továbbá olyan szabadidős tevékenységek biztosítása, amelyek szintén segítik a megfelelő kommunikációs kultúra fejlődését, így például a színházi előadások, múzeumi kiállítások vagy mozik látogatása, és az élmények közös feldolgozása. Ezekhez fontos megjegyzésként kerül, hogy bizonyos tananyagokat a nyertes pályázataiknak köszönhetően a szakterülethez kapcsolódó helyszínen, akár egyéb, a szakághoz tartozó szakemberek bevonásával dolgoznak fel az intézmény tanulói, szaktanári mentorálás mellett. A DÖK rendezvényei szintén segítik azt, hogy az intézmény tanulói jobban megismerhessék egymást, és kommunikatív, tréning jellegű rendezvényeken vegyenek részt. Továbbá, bár nem a diákok kommunikációjának elsődleges fejlődését szolgálja, de biztosan nem kizárható körülmény az sem, hogy az osztályfőnökök a kollégista diákok kollégiumi nevelőivel tartják a kapcsolatot, illetve a tanulókkal rendszerint elbeszélgetnek a kollégiumi életükről, szem előtt tartva azt, hogy a gyermekek megfelelő

körülmények között töltik-e a mindennapokat és a tanuláshoz optimális környezetet tud-e biztosítani nekik a kijelölt kollégium.

3.4. További intézményi anyagok vizsgálata a kommunikációs nevelés szempontjából

Az az iskolák szervezeti és működési szabályzatát is tanulmányoztam a MaxQda programmal. Arra kerestem leírásokat, hogy a kötelező tanítási órákon túl milyen foglalkozások léteznek a vizsgált intézményekben. Található-e olyan órarenden kívüli foglalkozás, amely a kommunikációs fejlődés szolgálatában áll? Nos, a szakközépiskolai és a szakgimnáziumi dokumentum nem tartalmazott semmilyen konkrétumot. Az általános, szakkörök, felzárkóztató foglalkozások szöveget találtam meg. A gimnáziumi tevékenységek sora azért jóval kecsegtetőbb volt, hiszen évente egyszer évkönyvet szerkesztenek a diákok, a főszerkesztői munkálatokat a pedagógusok végzik. Évente három-négy alkalommal jelenik meg az iskolaújság, amely szintén elsősorban a diákok munkája, de a hozzáértő pedagógusok mentorként állnak mögöttük, és segítik munkájukat. Az iskolarádió adásban van minden tanítási napon a második és a harmadik szünetben, az iskolarádióban „dolgozó” tanulók közreműködésével és az iskolarádió adásaiért felelős pedagógus vezetésével.

Ezenkívül az intézményeket online fórumokon, tehát a honlapjuk és a közösségi oldalaik tartalmi alapján is vizsgáltam. Ezekben a nyilvános megjelenési színtereken a szakközépiskola tartalmi, bejegyzései egyértelműen a beiskolázási projektet erősítik, míg a szakgimnázium inkább a tehetséggondozó köreit népszerűsíti, és a versenyeredményeket teszi közzé. A vizsgált gimnázium e szempont szerint is kiváltságos helyzetben van, hiszen olyan sok versenyeredményről tudnak beszámolni, hogy annak például egy külön lenyíló fül szolgál az elérésére. Bár a természettudományos jelleg dominál az intézmény profilját tekintve, de ha csak a kommunikációval összefüggő versenyeredményeket vesszük górcső alá, akkor is szép eredményekről számolhatunk be. Vitaversenyeken, szónokversenyeken, idegen nyelvi vita- és prózamondó versenyeken, kisfilmkészítő versenyeken értek el a vizsgált tanévben az intézmény diákjai

páratlan eredményeket, de az országos versenyeken túl, regionális és helyi megmérettetéseken is szépen szerepeltek.

Az eredmények azt mutatják, hogy a gimnáziumi tanulók számottevő eredményeket értek el olyan műfajokban, amelyek látszólag tőlük távol állnak, hiszen az intézmény profilja elsődlegesen nem ezt támogatja. Több fontos háttértényező is segíti ezeket az eredményeket. Ahogyan az megállapítható a magyar középiskolai oktatási rendszer erősen szelektáló jellegű, ahol a valóban jól tanulók jelentékeny része gimnáziumba nyer felvételt, és a másik két intézménytípusba kerülnek a kevésbé motivált, kevésbé jól tanuló diákok. Természetes, hogy erős alapokra könnyebb építkezni. Másrészt bár a felsorolt adatokból úgy tűnik, hogy a szakközépiskolások és szakgimnazisták tantárgyaik számosságát tekintve sokkal jobb arányt mutatnak olyan tekintetben, hogy mi az, ami erősen fejlesztheti a kommunikációs kompetenciát, de ha nem csak kódokat vizsgálunk, akkor inkább több egy-egy órás, egy-egy féléves kurzust látunk, amíg a gimnáziumi magyarórák száma még mindig jelentős, ráadásul a motiváltakat támogatja az iskola a kötelező tanórán kívüli egyéb lehetőségekkel is (pl. egy újság rovatának a vezetése), amelyek kiváltképp erősítik őket abban, hogy kimagasló kommunikációs kultúrával bírjanak. Összességében tehát a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeit tekintve a mérleg nyelve a gimnáziumi nevelés felé billen.

4. Összegzés

A tanulmányban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az intézményi dokumentumok közelebb hoznak-e minket a pedagógiai gyakorlathoz. Megtudunk-e belőlük olyan információkat, amelyek valóban rámutatnak az adott iskola kultúrájára, működésének jellegzetességeire. Mivel nagymértékben az előíró dokumentumok szövegeinek a beidézését találtam meg, ezért egyértelmű az, hogy nem sikerült megtalálnom az intézményi dokumentumok elemzésekor az adott iskolára vonatkozó specifikumokat. A kommunikációs és információs műveltség fejlesztése nem jelenik meg a dokumentumokban olyan mértékben, mint ahogyan azt a megfigyelések és

az interjúk során tapasztaltam, tehát az intézményi dokumentumok nem követik az iskolai jó gyakorlatot, sokkal inkább az előírásokra támaszkodik.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2012a. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.): *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaujvárosi Főiskola, Dunaujváros. 127–132.
- Balázs László 2012b. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- Farkas Anett – H. Tomesz Tímea 2016. Újmédia-kommunikáció – megváltozott kommunikációs készségek? In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 40–64.
- H. Tomesz Tímea 2015. Médiaszöveg – kommunikációs tudatosság. In: Andok Mónika (szerk.) *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 52–61.
- Radó Péter 2017. *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó. Budapest.
- Radó Péter 2018. Nemzetközi trendek az oktatásban és Magyarországon. Líceum TV. Elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=hY3uuJx4Ek8>
- Tomori Tímea 2015. Új tantárgy a szakiskolai oktatásban: kommunikáció – magyar. In: Andok Mónika (szerk.): *A kommunikáció oktatása 7. A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 109–123.
- Tomori Tímea 2018. Az információs műveltség szerepe az oktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció oktatása 10. Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 211–227
- Tomori Tímea 2019. Nemzedékelméletek a neveléstudomány

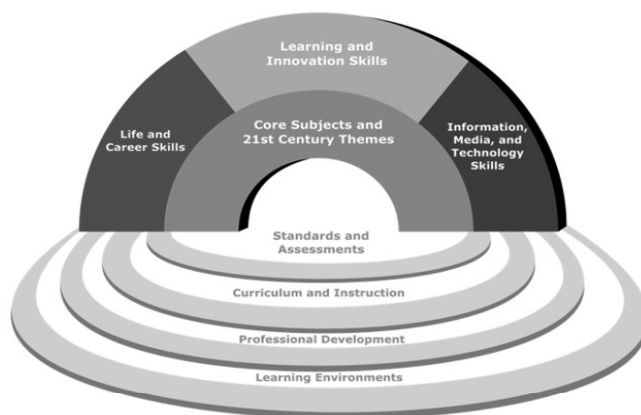
szemszögéből. Változó generációk, változó módszertani kultúra. In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A kommunikáció oktatása 11. Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 103–116

Varga Katalin 2019. Az információs műveltség és a digitális írástudás helye és szerepe a könyvtári munkában. In: Eszenyiné Borbély mts (szerk.): *A digitális kompetencia fejlesztése a könyvtárakban*, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 2019. 260–295. Interneten elérhető: <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Varga+Katalin.pdf/08908826-12ae-4554-9e19-86dbc0b7c1fb> (2019. 05.08.)

Források

Partnership for 21st Century Learning. Elérhető: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> Letöltés ideje: 2019. 02.16.

Melléklet



A 21. századi oktatás képességei
(forrás: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>)

DIGITÁLIS KOMPETENCIA ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Szerzők: Szabó Csilla Marianna

Csikósné Maczó Edit

Bartal Orsolya

Habos Dorottya



Szabó Csilla Marianna

**A serdülők kockázatviselkedése
az interneten – Mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok?**

Bevezetés

A mai fiatalok gyakran az interneten élik életüket, a Z generáció szociális interakciói virtuális környezetben zajlanak (Nestik et. al. 2018a). A közösségi oldalakon való folyamatos jelenlét egy, a közösség által elvárt viselkedési forma, melynek hiányában a fiatal kirekesztődhet a kortárs közösségből, ám az állandó kapcsolatban levésnek egyik súlyos következménye, hogy a fiatalok nem tudják megfelelően kezelni a szeparációs szorongást (Tari 2015). Mára az interneten való megjelenés tekintetében szinte teljesen elmosódott a határ a közösségi és a magánszféra között, valamint az is bizonyított tény, hogy az okoseszközök és az internethasználat addiktív. Ennek számos fizikai és pszichés tünete lehet, melyeket ugyanolyan komolyan kell venni, mint a kémiai szerek okozta függőséget. Az internet és a közösségi oldalak használatából adódó veszélyek között a kutatók a legfontosabbnak tartják a függőséget, az online zaklatást, az illegális tevékenységekbe való bekapcsolódást és az antiszociális, illetve az önpusztító viselkedésformákra való ösztönzést (Nestik et. al. 2018b).

A nemzetközi kutatás többek között azt vizsgálta, hogy hogyan látják a pedagógusok a serdülők viselkedését a valós élethelyzetekben és a közösségi oldalakon. A kutatók arra is keresték a választ, hogy mutatnak-e a serdülők olyan tüneteket, amelyek internetfüggőségre utalhatnak.

1. A Z generáció médiafogyasztása

A Z generációhoz tartoznak azok a fiatalok, akik a 1990-es évek közepétől a 2000-es évek végéig születtek, és jelenleg általában a középiskolákban tanulnak. Ők az igazi digitális bennszülött generáció: már a digitális korban születtek, nem ismerik a digitális technika nélküli világot; az online világban nevelődtek, nekik nem volt off-line gyermekkoruk. A Z generáció tagjai első látásra rendkívül okosnak tűnnek digitális világunkban, ám szociális és társas kompetenciáik kevésbé fejlettek. Nehezen tudják kezelni az érzelmi konfliktusokat, nem érzik a határt a köz- és a magánjellegű információ között. Mindezek a hiányosságok olyan helyzetekbe sodorhatják őket, amelyek számukra stresszt, frusztrációt, sőt veszélyt jelenthetnek.

Minden kutatás azt bizonyítja, hogy az egymást követő nemzedékek egyre korábban kezdik el használni az internetet. A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság adatai szerint 2017-ben 16+ éves internethasználók átlagéletkora 42 év volt, akik átlagosan 29 éves korukban kezdtek el internetezni. A mai középiskolás populáció esetében pedig kb. 10 éves korra tehető az internethasználat kezdete (http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_2017.pdf).

Ugyanakkor Fegyverneki és Bene (2018) kutatásából az derül ki, hogy a Z generáció fiatalabb tagjai már 3 éves koruk körül elkezdték használni az internetet – noha valószínűleg abban az életkorban a használat nem volt tudatos. Nem csupán az internethasználat kezdete változik, hanem az intenzitása, valamint az internethez kapcsolódó tevékenységek is. Az adatok alapján a fiatal felnőtt (19–29) és a serdülő (16–18) korosztályról elmondható, hogy életüket az interneten élik: míg az előbbi csoport több mint napi 8 órát tölt az interneten, melyből 4 órát aktívan, az utóbbi korcsoport 6 órát tölt a neten, és ebből több mint 3,5 órát aktívan (http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_2017.pdf). A 2016-os Magyar Ifjúságkutatás eredményei alapján elmondható, hogy a 15–29 éves fiatalok kétharmada többnyire az online térben találkozik és kommunikál barátaival. Ez annak is köszönhető, hogy a fiatalok tulajdonában lévő infokommunikációs eszközök jelentős mértékben

bővültek az elmúlt 10 évben, illetve a mobiltelefonok 70%-hoz tartozik internetes előfizetés. A fiatalok 88%-a naponta használja az internetet, kb. 25%-uk pedig online üzemmódban éli az életét (Székely–Szabó 2016).

A médiahasználat egyre jelentősebb szerepet tölt be a fiatalok életében, a fiatalok több mint fele ugyanis a legsúlyosabb büntetésnek élné meg, ha eltiltanák őket a digitálismédia-használatától (Kósa 2018). Más kutatások is (Sipos 2018) hasonló jelenségre utalnak: minden második 15–29 éves egy napnál tovább nem tudná nélkülözni az okostelefonját (54%), az internetet (51%) vagy az általa leggyakrabban használt közösségi oldalt (44%).

Az internethasználathoz képest gyakorlatilag minden médiafogyasztás háttérbe szorul. Bár a fiatalok is nagyon gyakran néznek filmeket, de a televízió helyett ezt a tevékenységet a mobilkészülékeken végzik. A tévé a netre költözött: az elmúlt 10 évben a televízió-nézés ideje 3 órától kb. 1,5 órára csökkent, ugyanakkor az interneten töltött idő meghatszorosodott, 2017-ben naponta 322 perc volt (Kósa 2018). A 11–13 éves korosztály egyharmada, a 14–16 éveseknek azonban már 56%-a okostelefonon vagy tableten néz filmet (Sipos 2018). A filmnézés mellett egyre népszerűbbé kezd válni a bloggerek és vloggerek követése: egy 2017-es kutatás adatai alapján a megkérdezett fiatalok fele gyakran vagy nagyon gyakran követi a youtubber vloggerek bejegyzéseit (Danó 2018).

Jelentősen csökkent viszont a könyvolvasásra fordított idő, A 15–25 éves generáció 64% -a gyakorlatilag nem olvas könyvet. A Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat kutatásának eredményei alapján míg 2005-ben a fiatalok naponta 54 percet fordítottak olvasásra, addig 2017-ben csupán 39 percet (Danó 2018). Ennek háttérében többek között az áll, hogy az olvasás nem alkalmas párhuzamos tevékenységre, multitaskingra. Ugyancsak kevés időt fordítanak a fiatalok a hírek olvasására; azt is leginkább a közösségi oldalakon teszik. Ez magában nem jelentene problémát, az azonban már igen, hogy az ott olvasott információkat – különösen a közösségi média celebjektől származókat – hitelesebbnek tartják, mint a más, autentikusabb forrásokból származókat. Ennek következtében csökkenő

tendenciát mutat a szülőktől és az iskolában kapott információk hi-telessége a serdülők szemében. (Danó 2018).

1.1 A közösségi oldalak szerepe a serdülők életében

A kamaszok internethasználatának talán legtipikusabb módja a közösségi oldalakon való jelenlét, a fiatalok az interneten itt töltik a legtöbb időt. A közösségi oldalak lettek a színterei a kortárs kap-csolatoknak is. A 2016-os Magyar Ifjúságkutatás szerint a 15–29 éves magyar fiatalok 79%-a tagja valamelyik közösségi oldálnak. A legtöbbször a Facebookon rendelkezik saját profillal: 80% leg-alább naponta egyszer ránéz a Facebookra (Székely–Szabó 2016). Bár a 13 év alatti gyerekeknek hivatalosan nem lehetne Face-book profilja, Sipos és Császár (2018) kutatása szerint negyedük már rendelkezik ilyenrel, valamint egyre többen használnak több közösségi médiumot is (Instagramot, Snapchatet): 44% legalább három különböző közösségi oldalon rendelkezik profillal.

Az már nyilvánvaló tény, hogy a fiatalok nemcsak fogyasztják a médiában megjelenő tartalmakat, hanem meg is osztják azokat, sőt ők maguk is előállítanak ilyeneket. A serdülők számos információt, adatot tesznek fel magukról a közösségi oldalakra. Kósa (2018) kutatás alapján a kamaszok 41%-ának nyilvános a profilja. Szemé-lyes profilján a fiatalok közel 90%-a adja meg fényképét és veze-téknevét, több mint 50%-uk valódi életkorát és iskolája nevét, egy-harmaduk pedig párkapcsolatát. De 17% megadja telefonszámát, 13% pedig a címét is. Még aggasztóbbak azonban azok az adatok, amelyek arra vonatkoznak, hogy milyen arányban adnak ki maguk-ról információkat olyan személyeknek, akiket személyesen nem is-mernek: több mint 40%-uk megadja a nevét és az érdeklődési körét, közel egyharmaduk pedig fényképet is küld magáról ismeretlenek. Azt azonban el kell mondani, hogy az elmúlt 10 évben csökkenő tendencia figyelhető meg: a fiatalok egyre óvatosabbak az idege-nekkel szemben.

A közösségi oldalak profiljaiból leszűrhető egyik legjellemzőbb tulajdonság a narcisztikus magatartás: különösen a fiatalok törek-szenek arra, hogy mindent megmutassanak életükből, magukról: érzelmeiket, szabadidejük eltöltését, kapcsolataikat – és természete-

sen testüket. A közösségi média oldalain a test hangsúlyosan a kirakatba került: a fiatalok gyakran hiányos vagy minimális ruházatban pózolnak, közszemlére teszik azon testrészeiket is, amelyeket korábban az intimitáshoz kapcsolunk. A levetkőzés célja pedig: minél több lájk és követő szerzése (Bereczki 2018). Sajnálatos módon ezt támasztja alá a nem közösségi média is, hiszen a bulvársajtóban egy celebnek a kelleténél nagyobb dekoltázsa hangosabb nyilvánosságot kap, mint egy karitatív cselekedet.

A közösségi oldalak másik sajátossága, hogy az azokon kialakított online profilunk eltér a valóságos, offline személyiségünktől. Greefield szerint a közösségi médiában nem az igazi Énünk (true self) jelenik meg, hanem egy eltúlzott, idealizált Én (exaggerated, ideal self), melyet közösségi Énnek (social networking self) nevez, és amely szándékosan konstruált, és a valódi Énnek egy eltúlzott változata (Fine 2014). A közösségi oldalak pedig soha nem látott mértékben adnak teret ennek a torzulásnak, melynek következtében növekszik azoknak a száma, akiknek annak ellenére emelkedik az önbecsülésük, hogy nincs mögötte valós teljesítmény. Az alacsony önértékelésű emberek számára a közösségi média az a platform, ahol a valóságnál sokkal kedvezőbb képet festhetnek magukról azáltal, hogy életük pozitív és/vagy vágyott történéseit teszik közszemlére. Tari (2015) boldogságparádénak nevezi ezt a jelenséget.

2. Az internet veszélyei

Az internet – ahogyan bármilyen más innováció – alapvetően hasznos, hiszen sok ponton megkönnyíti életünket. Számos veszélye is van azonban, amellyel az emberek többsége nincs, vagy alig van tisztában – különösen igaz ez a serdülőkre. A korábban jelzett adatok (internetezésre fordított idő, közösségi oldalakon való nagyon aktív jelenlét) egyértelműen arra utalnak, hogy a fiatalok egy része internet-, különösen pedig a közösségimédia-függő. Ez már magában is jelentős veszélyforrásnak tekinthető, hiszen a közösségi média oldalain eltöltött idő elvonja az időt az offline világ valós tevékenységeitől, ráadásul sok esetben a valóságos helyett a fiatalok csak virtuális élményeket, érzelmeket élnek meg.

Mindezek mellett azonban az interneten a serdülők – tapasztalatlanságuk okán – veszélyes helyzetekbe kerülhetnek. Az internetes zaklatás (cyber bullying), az agresszió, a szexuális tartalom ma már nem számít ritka jelenségnek. Kósa (2018) kutatásából kiderül, hogy a fiatalok több mint fele találkozott már az interneten erőszakos jellel (57%) és tévedt pornográf oldalakra (55%); 20% kapott már interneten keresztül szexuális ajánlatot; 18% pedig fenyegető vagy agresszív üzenetet. A közösségi oldalakon a fiatalokat nagyon sok negatív társas tapasztalat éri, érheti. Mivel az online világban sokkal extrovertáltabbak, mint az offline térben, gyakran csatlakoznak a zaklatáshoz – akkor is, amikor ezt nem tennék meg a valóságban. Nem ritka az agresszív tartalmak (pl. állatkínzás) megjelenése a közösségi oldalakon, sőt találkozhatunk öncsonkítással és öngyilkosságra felszólító játékokkal is. A probléma az, hogy a felkavaró vizuális élmények megmaradnak a fiatalok fejében jóval az után is, hogy a tartalom már nem elérhető (Kósa–László 2018). Ugyancsak gyakran láthatunk a közösségi oldalakon szexuális tartalmakat is. A jelenség annyira gyakori, hogy különböző tevékenységeket külön meg is nevezik: a sexting a szexuális képek küldése ismerősöknek, sőt ismeretleneknek is; a grooming a szexuális online behálózás, melynek elsődleges célpontjai a gyerekek; a sextortion a szexuális zsarolás, amikor a zsaroló pénzt, személyes találkozót vagy a kapcsolat fenntartását követeli a másik féltől (Békési 2018).

Mindezek a helyzetek attól válnak igazán veszélyessé a gyerekek számára, hogy az információhiány, a tapasztalatlanság és a szegényérzet miatt a fiatalok nem mindig jelzik a problémát a felnőtteknek. A serdülők 53%-a a barátainak szólna, ha valaki gúnyolná az interneten, és csak 46% jelezné ezt a szüleinek. Szakemberekben és a pedagógusokban még kevesebben bíznak meg: csupán 19% kérne segítséget egy szakembertől, és csak 13% szólna a tanárainak. Ugyanakkor azonban a fiatalok közel egyharmada (31%) gúnyos és sértő levelet küldene válaszként (Kósa 2018).

Az is tény azonban, hogy a szülők jelentős része soha nem ellenőrzi, hogy mit csinál gyermeke az interneten: hogy mit tölt fel magáról a közösségi oldalra (63%), hogy milyen személyes információkat ad meg magáról (67%), hogy kik a barátai a neten (72%), hogy

milyen oldalakat látogat (82%), hogy kivel miről chatel (83%). Sőt a szülők többsége egyre ritkábban teszi szóvá, ha gyermeke túl sokat internetezik (Kósa 2018).

3. Az empirikus kutatás

A kutatás célja az volt, hogy megtudjuk, milyen kockázatviselkedést mutatnak a serdülők – különösen az online térben. A magyar vizsgálat egy nagyobb, három országban (Oroszország, Brazília, Magyarország) zajló nemzetközi kutatás része volt. A magyar lekérdezés 2019 elején, januártól márciusig zajlott; a felmérést papír alapú kérdőívvel végeztük nyolc közép-dunántúli közép fokú oktatási intézményben. Az iskolák között voltak gimnáziumok, szakgimnáziumok és szakközépiskolák, illetve állami és alapítványi fenntartású intézmények. A kutatás érdekessége az volt, hogy nem a fiatalokat, hanem szüleiket és tanáraikat kérdeztük meg arról, hogy milyen kockázatviselkedést tanúsítanak a kamaszok az offline és az online térben. Jelen tanulmány csak a magyar pedagógusok vizsgálatának eredményeit mutatja be. A nyolc iskolából összesen 143 pedagógus töltötte ki a kérdőívet.

A pedagógusokat arról kérdeztük meg, hogy a serdülők milyen gyakran mutatják a kérdőívben felsorolt viselkedési mintázatokat napjainkban – és milyen gyakoriak voltak ezek a jelenségek 4-5 évvel ezelőtt. A kutatók tudatosan választották meg az összehasonlítási időtartamot. Jelenleg a középiskolákban a Z generáció derékhadá tanul, míg 4-5 évvel ezelőtt még voltak a középfokú oktatási intézményekben olyan tanulók is, akik – életkorukból és/vagy neveltetésükből adódóan – átmenetet képeztek az Y és a Z generáció között. Az állítások között voltak olyanok, amelyek az iskolai viselkedésre utaltak (*Nem tudnak hosszabban koncentrálni*), olyanok, amelyek offline viselkedésükre és érzelmeikre vonatkoztak (*Közönyösek a történésekkel, elvesztett belőlük az együttérzés; Haragot, lobbanékonyságot, agressziót mutatnak*), de ezek többnyire az online térben is értelmezhetők, és voltak olyan állítások is, amelyek egyértelműen az internethez kapcsolódnak (*Barátaiknak tartják a közösségi olda-*

lakon lévő ismerőseiket, akikkel személyesen nem találkoztak; Képeket osztanak meg magánéletükről a közösségi médiában).

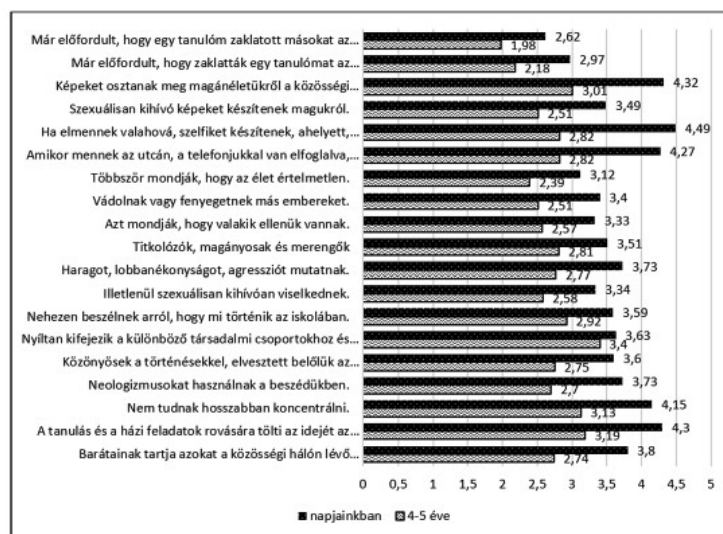
A tanárok egy ötfokozatú Likert-skálán értékelték a viselkedés gyakoriságát, ahol az 1 azt jelentette, hogy soha, míg az 5 azt, hogy rendszeresen. A pedagógusok véleménye szerint 4-5 évvel ezelőtt a tanulók leggyakoribb viselkedése volt, hogy nyíltan kifejezték a különböző társadalmi csoportokhoz való tartozásukat – ám ez az érték is közepes gyakoriságot mutatott (3,4). De már ekkor gyakran előfordult, hogy a serdülők az interneten töltötték el idejüket, hanyagolva a tanulást (3,19), és az is jellemző volt, hogy nem tudtak hosszan koncentrálni (3,13). Ugyancsak viszonylag gyakran fordultak elő a serdülőkorra általában jellemző viselkedésmintázatok: titkolózók és merengők (2,81); haragot és agressziót mutatnak (2,77); közönyösek a történésekkel (2,75).

A digitális eszközök használata és az internethez kapcsolódó tevékenységek már korábban is gyakorinak számítottak a fiatalok életében: a tanulók képeket osztottak meg a magánéletükről a közösségi médiában (3,01); ha elmentek valahová, szelfiket készítettek, ahelyett, hogy megnézték volna a látnivalókat (2,82); amikor mentek az utcán, a telefonjukkal voltak elfoglalva, és nem figyeltek az autóforgalomra (2,82); illetve barátaiknak tartották a közösségi oldalakon lévő ismerőseiket, akikkel személyesen nem találkoztak (2,74). Ugyanakkor nem volt igazán jellemző, hogy szexuálisan kihívó képeket készítettek magukról (2,51), illetve a zaklatás meglehetősen ritkán fordult elő: zaklatták egy tanulót az interneten (2,18), egy tanulóm zaklatott másokat az interneten (1,98).

Összehasonlítva a tanárok véleményét a 4-5 évvel korábbi és a jelenlegi viselkedések gyakorisága között, azonnal megállapítható, hogy valamennyi viselkedés gyakrabban fordul elő. Míg korábban a legmagasabb érték 3,4 és a legalacsonyabb 1,98 volt, addig napjainkra közel 1 egésszel növekedett a gyakoriság: a legmagasabb érték 4,49, míg a legalacsonyabb 2,62. Az értékek növekedése mellett módosult a különböző változók sorrendje is. A korábban leggyakoribbnak számító viselkedés (nyíltan kifejezik a különböző társadalmi csoportokhoz való tartozásukat) gyakorisága kissé növekedett ugyan (3,63) – ám ezzel a gyakorisági sorrend közepére csúszott vissza. Ugyanakkor

a lista élére kerültek olyan viselkedésmintázatok, amelyek egyértelműen az internethez kapcsolódnak: a serdülők gyakran és rendszeresen készítenek szelfiket magukról, amikor elutaznak valahová (4,49); képeket osztanak meg a magánéletükről a közösségi médiában (4,32); és az utcán is a telefonjukkal vannak elfoglalva (4,27).

Ahogy korábban is gyakori volt, hogy a kamaszok a tanulás helyett az interneten töltik idejüket, és nem tudnak hosszan koncentrálni, a pedagógusok szerint ezek napjainkban is nagyon jellemző viselkedések (4,3; 4,15). Ám az is nyilvánvaló, hogy mostanában sokkal gyakrabban fordul elő mindkét viselkedés: 1 egésszel gyakrabban, mint 4-5 évvel korábban. Mivel mindkét viselkedés szorosan kapcsolódik a tanuláshoz és az iskolai teljesítményhez, ilyen rövid idő alatt ilyen gyors növekedés mindenképpen figyelemre méltó, és valamilyen intervenciót igényelne. A lista végén továbbra is a zaklatás áll: zaklatták egy tanulót az interneten (2,97), egy tanulóm zaklatott másokat az interneten (2,62) – ám a növekedés ebben az esetben is jelentős.



1. ábra: Tanulói viselkedések gyakorisága 4-5 évvel korábban és napjainkban

Az 1. számú ábrán jól látható, hogy valamennyi viselkedés esetében jelentős különbség van a 4-5 évvel korábbi és a jelenlegi gyakoriság között, sőt az is látszik, hogy a különbség az internethez és a közösségi oldalakhoz kapcsolódó tevékenységek és viselkedések esetében a legnagyobb: képeket osztanak meg magukról a közösségi médiában (3,01–4,32); ha elmennek valahová, szelfiket készítenek (2,82–4,49); az utcán a telefonjukkal vannak elfoglalva (2,82–4,27); barátaiknak tartják a közösségi hálón lévő ismerőseiket (2,74–3,8); az interneten töltik idejüket a tanulás rovására (3,19–4,3). A 4-5 évvel korábbi és a jelenlegi gyakoriságok közötti különbséget megvizsgáltuk egymintás t-próbával is, és a különbség valamennyi esetben szignifikánsnak bizonyult ($p=0,000$); a t értéke pedig természetesen minden esetben negatív, vagyis a későbbi állapot átlagértékei magasabbak.

Megvizsgáltuk azt is, hogy van-e összefüggés az iskolai munkához és az internetes tevékenységhez, viselkedéshez köthető változók között. A vizsgálat minden esetben pozitív szignifikáns korrelációt mutatott. Közepesen erős szignifikáns korreláció van „az interneten töltik az idejüket a tanulás rovására” változó és a „barátaiknak tartják a közösségi hálón lévő ismerőseiket” ($r=0,392$; $p=0,000$), valamint a „képeket osztanak meg magánéletükről a közösségi médiában” ($r=0,456$; $p=0,000$) változók között. Ugyancsak közepesen erős szignifikáns összefüggés található a „nehezen beszélnek arról, hogy mi történik az iskolában” változó és a „szexuálisan kihívóan viselkednek” ($r=0,509$; $p=0,000$), a „haragot, agressziót mutatnak” ($r=0,432$; $p=0,000$) és a „titkolózók és merengők” ($r=0,407$; $p=0,000$) változók között. Az összefüggések arra utalnak, hogy kapcsolat van a serdülőknek a közösségi médiában és az iskolában mutatott viselkedése között, és a cyber térben tanúsított viselkedés hatással van az iskolai térben való létezésre.

Összegzés

A kutatás eredményeiből kitűnik, hogy a pedagógusok szerint a fiatalok körében az elmúlt években egyértelműen gyakoribbá váltak a kockázatos viselkedések, különösen azok, amelyek közvetve

vagy közvetlenül az internethez és a közösségi médiához köthetők. Az bizonyos, hogy a digitális médiumokat más módon kell használni, mint a hagyományos médiát, a virtuális térben más módon kell viselkedni, mint az offline világban, hiszen az internet nem felejt. Ehhez azonban segítséget kellene nyújtani a fiataloknak, hogy megtanulják a biztonságos használatot, hogy etikusan tudjanak élni a digitális világ nyújtotta lehetőségekkel, és hogy a lehető legkevésbé tegyék ki magukat az internet veszélyeinek. Vagyis a serdülőket tudatos médiahasználóvá kell(ene) nevelni. (Szóke-Milinte 2015.)

Ez azonban több kérdést is felvet. Alkalmas-e egy X generációs pedagógus (ők teszik ki a pedagógus társadalom jelentős részét), hogy megtanítsa a fiataloknak az internet megfelelő, biztonságos és etikus használatát – amikor gyakran még ők maguk sincsenek tisztában nemcsak a kockázatokkal, hanem a lehetőségekkel sem? Képes-e a pedagógus a paradigmaváltásra, hogy a tudás átadójának szerepe helyett facilitátorként dolgozzon az oktatási folyamatban, és képes-e arra, hogy digitális idegenvezetőként működjön az offline és az online tér között?¹ Be tudja-e vonni a pedagógus a virtuális világ kínálta lehetőségeket az oktatásba, megmutatva diákjainak – a Facebook-lájkok és -posztok mellett –, hogy a világháló a tudás megszerzésére is alkalmas? És végül, alkalmas-e a mai iskola arra – az infrastruktúrát, a tananyag mennyiségét, az iskolai szabályokat és a tantervi kötelezettségeket is tekintetbe véve –, hogy közvetítse a médiatudatos viselkedést?

A kutatás nem válaszolta meg ezeket a kérdéseket – éppen ellenkezőleg: a vizsgálat eredményei generálták azokat. Ezekre a kérdésekre további felmérések tudnak majd választ adni. Annyi azonban bizonyos, hogy a kutatások és a továbbképzések mellett leginkább a pedagógusok szemléletváltására lenne szükség.

¹ Balázs (2015) a tréning szemlélet és a coaching módszertana alkalmazásában látja e kérdés feloldását és a Z generáció képzésének lehetőségét, azonban okfejtésében a módszertan bemutatásán nem lép túl és nem ad eszközt, iránymutatást az X generáció valódi szemléletmódváltásához.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 13:4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594> [2019. 07. 18.]
- Békési Fruzsina 2018. Szexi szelfi vagy bűncselekmény? In: *Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra. V. Nemzetközi Internet Konferencia*. Budapest, 2018. október 2.
- Berezki Enikő 2018. A közösségi média – az Instagram – hatása a fiatalokra. In: *Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra. V. Nemzetközi Internet Konferencia*. Budapest, 2018. október 2.
- Danó Györgyi 2018. Hatások és kölcsönhatások – Gyermekek mint fogyasztók a változó médiakörnyezetben. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete*, Budapest. 54–60.
- Fegyverneki Gergő – Bene Viktória 2018. Útjelzők a digitális világhoz: trükkök az internetbiztonság tanításához. In: *V. Internet Konferencia. „Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra”*. Budapest, 2018. október 2.
- Fine, Cordelia 2014. ‘Mind Change: How Digital Technologies Are Leaving Their Mark On Our Brains’ <https://www.ft.com/content/d8216222-2170-11e4-a958-00144feabdc0> [2019. 06. 20.]
- Kósa Éva 2018. Digitális Galaxis II: Digitális galaxis a változások fényében. In: (Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra. IX. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete*, Budapest. 144–157.
- Kósa Éva – László Miklós 2018. Versenyben: nőnek a veszélyek, de nő a tudatosság is. In: *Az internet hatása a gyermekekre és fiatalokra. V. Nemzetközi Internet Konferencia*. Budapest, 2018. október 2.
- Lakossági internethasználat. Online piackutatás 2017. Kutatási jelentés az MNHH részére. http://nmhh.hu/dokumentum/195102/lakossagi_internethasznalat_2017.pdf [2019. 02. 10.]

- Nestik, Timofey, et. al. 2018a. Technophobia as a cultural and psychological phenomenon: Theoretical analysis. In: *Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão* 20: 1. 266–281.
- Nestik, Timofey et. al. 2018b. Cross-cultural aspects – attitudes towards new technologies. In: Matolcsi, Renáta (szerk.) III. East-West Cohesion International Scientific Conference. Dunaújváros, 2018. november
- Sipos Edina – Császár Miklós 2018. Gyermeki szokások, tanári realitások Búvösvölgy látószögéből. In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IX*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete, Budapest. 49–53.
- Székely Levente – Szabó Andrea 2016. *Magyar ifjúságkutatás 2016. Ezek a mai magyar fiatalok!* http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf [2019. 06. 10.]
- Szőke-Milinte Enikő (2015) Médiatudatosságra nevelés. In: Kormos József-Pálvölgyi Ferenc (szerk.) *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében*. PPKE BTK, 231-257.
- Tari Annamária 2015. *Generációk online*. Tercium Kiadó, Budapest.

Csikósné Maczó Edit

A gamifikáció felsőoktatási lehetőségei

Bevezetés

Jó ideje egyre több kutatás irányul arra, hogy a digitális bennszülötteknek nevezett Y és Z generáció sajátos képességeit, motivációját feltárja, s hatékony stratégiákat dolgozzanak ki ezek fejlesztésére, a tudásukban lévő lehetőségek jó irányú felhasználására. Az oktatásnak, később pedig a munkaerőpiacnak egyre sürgetőbb feladatává vált ezeknek a kihívásoknak a kezelése, hiszen az új szemléletű és igényű fiatal résztvevők motiválásánál kevésbé hatottak már a régi, bevált módszerek. Annak ellenére, hogy a pedagógiában már évszázadok óta felfedezték a játékok inspiráló szerepét a nevelés-oktatás területén, a gazdasági életben a marketing és humánmenedzsment mégis előbb talált rá arra a módszerre, ami a játékelmélyre építve az üzletfelek/fogyasztók megtartására és a saját alkalmazottak elköteleződésének megerősítésére irányult. A gamifikáció avagy játékosítás néven ismertté vált stratégia ma már egyre nagyobb népszerűségnek örvend az oktatásban is, elsősorban a közoktatás szintjén, de az időközben létrejött szakmai platformoknak köszönhetően egyre többet lehet olvasni felsőoktatási próbálkozásokról is. Jelen tanulmány szintén egy gamifikált kurzus pilotjellegű kísérletének tapasztalatairól számol be, a tervezéstől indulva a tevékenységeken át, egészen a megvalósításig. A játékosítás elméleti körüljárása mellett konkrét gyakorlati példákat is igyekszik felvonultatni annak bemutatására, milyen módon és formában lehetnek hatékony kiegészítői az előadásoknak a digitális tananyagok, applikációk, illetve annak igazolására, hogy egy jól átgondolt és előkészített rendszerrel miként tartható fenn a hallgatók motivációja, s érhető el a készülés és tanulás folytonossága.

1. A gamifikáció létjogosultsága

Az infokommunikációs eszközök térhódításával a mindennapi életünk részét képezi az információk megszerzése, átadása és létrehozása. Az információs társadalomban már elvárásként jelenik meg ezen eszközök alapos és magabiztos használata, hiszen ennek hiányában akár hátrányba is kerülhetnek azok, akik nem értenek hozzá.

A technológia fejlődése alapjaiban alakította át a hétköznapi életünket, kapcsolatainkat, és hatással van a társadalmi folyamatainkra is. Az információ előállítás és elosztása meghatározó a gazdaság, a politika és a kultúra területén, s nagy kihívás elé állította az oktatási rendszereket is, elsősorban az IKT-eszközök megfelelő szintű bevonhatóságának és módszertani alkalmazhatóságának kérdéseivel.

Marc Prensky 2001-ben alkotta meg a digitális bennszülöttek fogalmát, amivel azóta is szívesen fémjelezzük azt a generációt, akik már a digitális technológiák közegében szocializálódtak (Prensky 2001: 2). Számukra teljesen természetes az online térben való tájékozódás és jelenlét, ezáltal a digitális eszközök készségszintű használata is. Tapscott, aki ugyan netgenerációnak nevezte el őket, olyan további közös vonásokra is felhívta a figyelmet az adott generációval kapcsolatban, mint az együttműködés, az azonnali visszacsatolások és a szórakozás, érdekességekre való nagyfokú igény (Tapscott 2009: 12).

McCrindle-nek és Wolfingernek a különböző korszakokban született generációkról megalkotott tipológiája szinte már közmertnek mondható (McCrindle–Wolfinger 2011: 1–22). Elméletük újdonságát az adta, hogy elsősorban szociológia aspektusból foglalták meg a közös jellemzőket, vagyis azt vizsgálták, melyek voltak az adott korszakban azok a társadalmi vonások, létfeltételek, események és technológiák, amelyek hatással lehettek az adott korcsoportra, és az ezekre való reagálás egyfajta közös viselkedésbeli vonásokat generált.

A tipológiából (veteránok, baby boomerek, X generáció, Y generáció, Z generáció) a tanulmány előzményeinek szempontjából az X generáció (1965–1979), az Y generáció (1980–1994) és a Z generáció (1995–2009) bír kiemelt jelentőséggel, ugyanis jelenleg az ok-

tatásban dolgozó pedagógusok többsége az X generációba tartozik, míg a tanulók legnagyobb hányada a Z generációból érkezik. Prievara Tibor és Nádori Gergely szavai még szemléletesebben tükrözik az ebből fakadó nehézségeket, miszerint 2019-ben a „közoktatásban tanuló összes diák 21. századi, míg az őket tanító összes tanár 20. századi” (Prievara–Nádori 2018: 16). A digitális technológiákban való jártasság, az információk befogadásának tempója és rögzítésének módja, az értékrend, csak néhány kiemelt területe ebből a két generáció közti markáns különbségeknek.

Joggal merül fel a kérdés, hogy vajon a 21. század iskolája és pedagógusa mennyire képes ezeknek az elvárásoknak megfelelni. A digitális eszközök használatában való jártasság elkerülhetetlen a tanárok számára (Szabó 2019a), de vajon rendelkezésre állnak-e olyan módszertani ismeretek, melyek ezeknek nem az öncélú, pusztán érdekességen alapuló használatát jelentik, hanem képesek hozzájárulni a pedagógiai folyamatok hatékonyságának növelésére és ezáltal egy magasabb rendű társadalmi fejlődéshez. Balázs (2012, 2015a) a probléma egyik lehetséges megoldását az alkalmazott módszertan átalakításán, a tapasztalati tanulás előtérbe helyezésében látja, mely illeszkedik a 21. század iskolájában tanuló diákok igényeihez. Hangsúlyozza, hogy az új elvárásokhoz, új tanári szerep megvalósítására is képesnek kell lennie a pedagógusnak. Későbbi munkájában felhívja a figyelmet a gamifikáció mint módszer aktualitására és alkalmazhatóságára is.

A gamifikáció egy lehetséges jó megoldás lehet ezekre az igényekre. Azonkívül, hogy alkalmazza az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket, olyan stratégiával dolgozik, mely a tanítás-tanulás folyamatának nagyobb egységét fedi le. A játéknak mint tevékenységnek olyan motivációs elemeit alkalmazza (pontgyűjtés, szintlépés, versengés), melyekkel biztosíthatóak a netgeneráció által támasztott elvárások és a hosszabb távú elköteleződés a tudásszerzés irányába.

1.1. Lássunk tisztán, avagy a gamifikáció lényege

A *gamification* kifejezés magyar nyelvű megfelelőjeként a *játékosítás* szót szokták alkalmazni, s tartalmát legegyszerűbben úgy

lehetne meghatározni, mint játékelemek használatát nem játékos környezetben (Detering és mtsi 2011: 29). A gamifikáció olyan eljárás, amellyel az információk átadása és feldolgozása játékos formában történik, s alkalmazható az élet olyan területein is, melyek nem feltétlenül tartoznak a játék fennhatósága alá. Alapvetően azokra a pszichés folyamatokra épít, melyek a játszás során pozitív élményekhez juttatják a játékban résztvevő(ke)t, és ezáltal hozzájárulnak a tudástartalmak tartósabb rögzüléséhez és tárolásához (Fromann 2017: 20).

A gamifikációt mint stratégiát elsőként a humán- és marketingmenedzsment alkalmazta annak érdekében, hogy motiválttá és elkötelezetté tegye nemcsak az alkalmazottjait, hanem a fogyasztóit is, saját piaca irányába (Zichermann–Linder 2013: 13). Az oktatási rendszerek csak néhány éve kezdték el felfedezni maguknak a gamifikációban rejlő ösztönző lehetőségeket, s bár kezdetben csak kísérleti jelleggel kerültek alkalmazásra elemei néhány elhivatottabb pedagógus által, ma már több szakmai platformon és konferencián is lehetőség van a tapasztalatok átadására, a módszertan megvitatására.

A „Mit lehet gamifikálni?” kérdésre röviden azt válaszolhatnánk, hogy mindent, amennyiben a tanítás-tanulás folyamatát nézzük. A játékosított elemek bevezetése kezdetben – mikor alkalmazójának még nincs nagy rutinja e téren – kimerülhet egy-egy tanóra keretében, jártasabbak azonban már akár a számonkérést/értékelést, az otthoni felkészülést, a közösségi aktivitásokat is pontrendszerbe helyezhetik, illetve később akár egy teljes kurzus/tanév folyamatait (órára járás, órai munka, otthoni tanulás, pluszfeladatok) is tervezhetik ebben a szellemben. A New Yorkban működő Quest To Learn iskola pedig egyik ékes példája annak, miként lehet egy teljes képzési folyamatot gamifikációs alapokra építeni.¹

A játékosítás tervezésekor azonban sok szempontra tekintettel kell lenni, amik egyrészt biztosítják a folyamat játékként való megélését, másrészt a teljesítményekért járó pontok, visszaigazolások igazságosságát. Fontos, hogy mindig legyen egy konkrét, pedagógiai cél, aminek elérése érdekében alkalmazzuk a játékelemeket,

¹ Az iskola programjáról bővebb információ itt található: <http://www.gamification.co/2013/08/08/quest-to-learn-the-model-for-gamifying-education/>

s még érdekesebbé tudja tenni a folyamatot, ha ez valamilyen történetbe ágyazva jelenik meg. Át kell gondolni azokat a tevékenységeket, amiket a résztvevőkkel végeztetni akarunk, s a pontszámokat/jutalmakat is hozzá kell rendelnünk, természetesen megfelelően súlyozva. Fontos, hogy az egyéni haladások és visszacsatolások jól nyomon követhetők legyenek, ezért kell egy olyan felület is, ahol vizuálisan megjeleníthetők a teljesített szintek; erre a legkönnyebben elérhető és kezelhető oldalak ma az oktatásban a széles választékban elérhető virtuális osztálytermek. Ahhoz, hogy az érdeklődés hosszú távon fenntartható legyen, érdemes olyan „elágazásokkal” is tervezni, amik alkalomszerűen teljesíthetők és elérhetőek csak, s valamilyen további plusz jutalmat (többletpont, szintlépés stb.) rejt magában (Rigóczki 2016: 73).

1.2. Kell ez nekünk? – Módszertani megújulás vs. felsőoktatás

A Z generációval kapcsolatos talán legismertebb tény, hogy kitarító figyelmük igen rövid, mindössze pár percre tehető. Egy felmérés arra is rávilágított, hogy 8 másodperc áll rendelkezésünkre ahhoz, hogy megnyerjük egy ebbe a generációba tartozó figyelmét, mert ennyi idő alatt döntést hoz arról, hogy érdekes-e számára valami vagy sem, ergo foglalkozik-e vele vagy sem?² Bár a generáció nem kis kihívást jelent ezek ismeretében egy pedagógusnak, hogy egy 45 perces tanórában (oktatóként pedig általában egy másfél óras előadás során) hosszabb távon a feladatra irányítsa és fenntartsa egy Z generációs figyelmét (vö.: Balázs 2015b).

Miképp lehet ezt a hagyományos tantermi keretek közt megvalósítani? Hogyan lehet ösztönözni arra a diákot/hallgatót, hogy ne csak elvégezze a feladatot a megfelelő osztályzatért, hanem abban kihívást, esetleg személyes érdeklődési körével is kapcsolódást találjon? Olyan sürgető kérdések ezek, melyekre a közoktatásban tanító pedagógusoknak hamarabb kellett reagálniuk, mint a felsőoktatásban dolgozóknak, hisz a Z generáció tagjaival ők korábban kerültek kapcsolatba (Szabó 2019b). Nem meglepő tehát, hogy a módszertani újítások, a digitális technológiák alkalmazásának útkeresései az alsó- és középfokú oktatásban jelentek meg elsőként.

² Az erről szóló felmérés elérhetősége: <https://www.brandformance.hu/>

A felsőoktatásban még ma is sokszor vita tárgyát képezi az, hogy szükséges-e az oktatóknak a hallgatók elvárásaihoz illeszkedő módszertani kultúrával, megújulással rendelkezniük. Ha a kérdést az 1960-as években bekövetkező expanzió oldaláról közelítjük meg, akkor a válasz egyértelműen igen (Hrubos 2006: 666). Az egyetemek és főiskolák tömegessé válásával ugyanis megjelentek azok az ún. nem tradicionális hallgatók is az intézményekben, akik a többséghez képest alacsonyabb társadalmi, gazdasági és kulturális háttérrel rendelkeznek, hátrányos helyzetűnek számítanak, kisebbségi etnikai és/vagy vallási csoporthoz tartoznak, de egyes értelmezésekben „nem hagyományos” hallgatóknak számítanak a munka mellett tanulók, az idősebbek és a nők is (Pusztai 2013: 23). Ráadásul a felsőoktatásban is már többségében a Z generáció tagjai ülnek, a maguk rövid távú figyelmével, nagyfokú „éhséggel” a vizuális ingerekre, a szórakoztató és hasznos tartalmakra, valamint az azonnali visszacsatolásokra.

Ha a korábbi elitoktatásban meghonosodott felsőoktatási módszertanra gondolunk, az nagyjából kimerül a frontálisan tartott előadásokban, illetve a kiscsoportos szemináriumokon való beszélgetésekben, esetleg vitákban. Ezek pedig lássuk be, ma már nem igazán hatékonyak a hallgatók hosszú távú figyelmének lekötésében és a 21. század munkaerőpiaci elvárásaira (együttműködés, tudásépítés, IKT-használat, valós problémák megoldása, innováció, önszabályozás)³ is kevésbé készíti fel őket.

Mindezek alapján úgy vélem, egy olyan módszertannak, ami igazodik a mai felsőoktatásban részt vevő hallgatók igényeihez, van aktualitása, s oktatói oldalról is érdemes feltérképezni azokat a tényezőket, melyek segíthetik az érdekesebb órák, az aktívabb és motiváltabb résztvevői hozzáállást (Rajcsányi-Molnár-Kővári 2019).

2. Gamifikáció saját kézből

Az előzőekben leírt Z generációval kapcsolatos kihívások és módszertani kérdések sarkalltak arra, hogy egyetemi oktatóként a

³ A ITL 2011-ben végzett kutatása alapján (ITL Research Coding Guide for Learning Activities 14 February, 2011).

Társadalomtudományi ismeretek c. kurzusom keretében pilotjelleggel kiprobáljam a játékosítást. A 2018/19-es tanév második szemeszterében induló kurzust 11 másodéves, gazdasz szakos, nappali tagozatos hallgató vette fel: 8 fő lány és 3 fő fiú. A kurzus 12 alkalmat foglalt magába, heti egyszeri találkozással, 3 órában. Az órákon olyan aktuális, társadalmat érintő jelenségek és problémák kerülnek megvitatásra, mint a globalizáció, túlnépesedés, szegénység, migráció, nemi diszkrimináció, amik úgy vélem, széles lehetőséget kínálnak a témákban való elmélyülésre, kutatómunkákra, a személyes élmények fel- és megjelenítésére a különböző feladatok által.

2.1. Előkészületek

A kurzus tervezésénél elsőként létrehoztam a virtuális osztálytermünket a hashtag.school⁴ oldalán, ahová az első órán minden hallgató bejegyezt. Itt az elért szinteket egy háznak a felépítése szimbolizálja: aki teljesített egy szintet, annak egy újabb emelete jelenik meg.

Ezután azokat a tevékenységeket kellett átgondolnom, melyek végrehajtásáért pontot kaphatnak a hallgatók. Így született meg az alábbi jutalmazásrendszer: órán való megjelenés 1 pont; óra utáni teszt kitöltése 2 pont + 1 pont, ha hibátlan; tanulmány/forráselemzés 3 pont; prezentáció készítése 4 pont; saját kutatás 5 pont; pontszerző játékokkal változó pontszámokat szerezhettek a hallgatók. Mivel felsőoktatásban az órákon való rendszeres megjelenés is gyakran kihívást jelent a hallgatóknak, ezért rendeltem ahhoz is pontszámot, a teljesítéshez elérendő szintek azonban úgy lettek meghatározva, hogy pusztán a jelenléttel ne legyen abszolválható a kurzus, hanem befektetett plusz munka is szükséges legyen hozzá.

A különböző szintek eléréséhez az alábbi pontmennyiséget kellett összegyűjteni: elégséges (11–20 pont), közepes (21–30 pont), jó (31–40 pont), jeles (41–45 pont), szuper jeles (46 ponttól). Kezdetben arra számítottam, hogy a hallgatók lelkesedése csekély lesz a feladatok irányába, így maximum 3-4 féle tevékenységet fognak

⁴ A legismertebb hazai tervezésű és működtetésű virtuális osztályterem, melynek létrehozója Prievara Tibor, a gamifikáció egyik legismertebb magyar képviselője, szakembere. Az oldal elérhetősége: <https://hashtag.school/>

elvégezni a félév során, ezért voltam óvatos a ponthatárok meghúzásánál. Az indulás után azonban nem sokkal azt tapasztaltam, hogy a 3-4 feladatot többen óránként teljesítik, így voltak, akik hamar elérték a legfelső szintet, s a kurzus felénél további felsőbb ponthatárok meghozatalára volt szükség. A „szuper jeles” eredeti ponthatár is már 10 többletpontot jelentett a ZH-ban, a később meghatározott szinteknél szintén plusz pontok voltak jutalomként elérhetőek a dolgozatban. Szerencsére a gamifikáció ilyen szempontból meglehetősen rugalmas rendszer, lehetőség van a folyamat közben is a módosításokra, természetesen ügyelve arra, hogy a résztvevők érdekei ne sérüljenek és a változtatások a bejegyzésükkel történjenek.

Mivel korábban nem volt még tapasztalatom a gamifikációs tervezés terén, ezért a kurzus végső teljesítéséhez egyelőre nem merem eltekinteni az év végi zárthelyi dolgozat megírásától, így a végső érdemjegy két fő egységből adódott össze: a zh érdemjegyének és a különböző tevékenységekből összegyűjthető pontokért járó érdemjegy átlagából. A feltétel mindkét részénél az volt, hogy legalább elégséges szinten kell teljesíteni.

Az első órán a hallgatók a virtuális osztályterembe való regisztráláson kívül megismerkedtek a kurzus újfajta értékelési rendszerével, melyre a későbbi visszajelzések alapján nagy kíváncsisággal tekintettek. Ezenkívül megnéztük a virtuális osztályterem felületét, alkalmazását, s megállapodtunk a közös szabályokban (pl. üzenőfal használata, funkciója stb.).

2.2. Tapasztalatok

A kurzus órái úgy épültek fel, hogy egy adott témakör feldolgozásánál rendszerint 2-3 ún. pontszerző feladatból választhattak a hallgatók, amik a témákhoz kapcsolódó tevékenységeket tartalmaztak. A szabály alapján akkor járt érte pont, ha a következő óráig elküldésre kerültek az oktatónak, illetve ha prezentációról volt szó, akkor bemutatták azt a csoportnak az óra elején.

Az órák feldolgozásánál sokféle applikációt és online felületet használtunk, melyeknél sokszor szükség volt a hallgatók saját mobiltelefonjára. Szerencsére ez a felsőoktatásban tanulóknál nem jelentett gondot, s tapasztalatom szerint a legtöbben saját mobilnettel

is rendelkeznek, így nem volt probléma, ha az intézményi wifi esetleg akadozott.

Minden óra után lehetőség nyílt egy online teszt kitöltésére a redmenta.com felületén, melynél az adott témával kapcsolatban kellett 10 kérdésre helyes választ adni. A tesztért eredménytől függetlenül 2 pont járt (ha hibátlan volt, akkor plusz 1 pont), s ezt is a következő óra kezdetéig kellett kitölteni.

Az órák menetéről, az eredményekről, a látogatottságról, a haladásról, kezdettől fogva naplót vezettem, így nyomon tudtam követni, hogyan alakulnak a teljesítések és az aktivitás. Az órák látogatottsága 90-100%-os volt, s az is megfigyelhető volt, hogy aki nem végzett plusz feladatot, az a rendszeres jelenléttel próbálta növelni a pontszámait. A legnagyobb népszerűségnek az órák utáni tesztek örvendtek, ezt egy hallgató kivételével mindenki rendszeresen teljesítette, általában 80–100% közötti eredménnyel.

Ami számomra meglepetést okozott, az az elvégzett feladatok mennyisége volt. Ahogy korábban is említettem, az órák alkalmával mindig volt lehetőség 3-4 féle pontot hozó feladatból választani, s rendszerint voltak olyan hallgatók, akik többet is elkészítettek, nem egyszer az összeset a következő alkalomra. A kurzus végén egyfajta „leltárt” készítettem, ami alapján az alábbi mutatószámokat kaptam a beérkezett munkák mennyiségéről: forráselemzés 21 db, tanulmány 18 db, prezentáció 15 db, interjú 6 db, infografika 5 db, rövidfilm 2 db. Azt gondolom, hogy egy hagyományos módszertan keretében nem lett volna ilyen termékeny a félév, korábbi tapasztalataim alapján a hallgatók a teljesítéshez szükséges minimum munkát végezték volna csak el. Emellett azt gondolom, hogy a sok külön feladat által, ahol szabad kezet kaptak a hallgatók a választásban, sokkal közelebb tudtak kerülni egy-egy társadalmi problémához, s érzékenyebbé váltak irántuk. A legnépszerűbb feladatok mindig azok voltak, ahol lehetőségük volt a saját érdeklődési körükhöz kapcsolódóan feldolgozni az adott témát, pl. a családszociológiánál a történelem iránt rajongók uralkodó dinasztiákat kutattak fel és elemeztek, a sorozatokat kedvelők pedig – többek közt – a Trónok Harcát dolgozták fel, természetesen az órán tanult definíciók, kifejezések beépítésével.

A másik érdekes észrevételem az elkészült munkák ütemezésére vonatkozott. Az első órák után jellemző volt az a felsőoktatásban tanulóknál oly gyakran megfigyelhető jelenség, hogy szinte az utolsó pillanatban, éppen az óra előtti nap estjén küldték el a feladatokat, töltötték ki az online tesztet. Ez azonban a 3-4. óra után megváltozott: a feladatokat jobban elosztották, folyamatosan készítették el őket, s a teszteket is a feltöltés után elvégezték. Valószínűleg ennek háttérében az állt, hogy az órák után még jobban emlékeztek az anyagra, nem kellett a helyes válaszoknak annyit utánaolvasni, s aki pedig több feladat elvégzését tűzte ki maga elé célul, annak muszáj volt egy egyenletes tempóhoz tartania magát.

Az órák menetét nemcsak az online felületekkel, hanem a villámkérdésként megjelenő pontszerző játékokkal is lehetett élénkíteni. Ezek mindig ott és akkor megválaszolandó kérdéseket jelentettek, a gyorsaságra és a pontosságra alapoztak, s ezeknél azok a „kényelmesebb” hallgatók is pontszámhoz juthattak, akik egyébként nem készítették el annyi plusz feladatot a háttérben. Ezen a kurzuson azt tapasztaltam, hogy a lányok jobban motiválhatóbbak voltak a feladatoknál, mint a fiúk, arányaiban sokkal több mindent végeztek el, de a hallgatók csekély létszáma miatt tartózkodnék messzemenő következtetéseket levonni a teljesítmények nemek közötti megkülönböztetésére.

Összegzés

Az oktatásban zömmel helyet foglaló Z generációs diákok megváltozott elvárásaira és digitális kompetenciáira pedagógusként a módszertani kultúránk szélesítésével és színesítésével lehet adekvát választ adni. Ennek egyik lehetséges módja a gamifikáció, vagyis a játékosítás, mely során egy konkrét pedagógiai cél elérését szem előtt tartva, a játék nyújtotta élményre alapozva tervezzük meg és állítjuk össze a tanítás-tanulás folyamatának egészét, legyen bármelyik iskolafokról is szó.

A kísérleti jelleggel végzett felsőoktatási játékosított kurzus során megfigyelhető volt, hogy a hallgatókat motiválták a különböző

feladatokért járó pontok, hajtóerő volt számukra az egyre magasabb szintek elérése. Ennek érdekében számos olyan feladatot, plusz munkát végeztek el, amit valószínűleg egy hagyományos kurzus keretében kevésbé tettek volna meg. Az órákra való készülés rövid időn belül folyamatossá vált, a feladatok ütemezése az oktatónak beküldött munkák alapján szintén kiegyensúlyozott lett. Az online felületeknek és oktatási applikációknak köszönhetően a tananyag feldolgozása élményszerűbbé vált, s a hallgatók digitális kompetenciái is fejlődtek az eddig ismeretlen kihívások által. A netgenerációba tartozó résztvevők azonnali visszacsatolásra vonatkozó nagyfokú igénye a virtuális osztályteremben rögzített pontok által remekül kivitelezhető és nyomon követhető volt vizuálisan is.

A kurzus végén egy kérdőív segítségével megkérdeztem a hallgatók véleményét, igyekeztem számos területet felmérni, a motivációtól kezdve, a pontrendszer igazságosságán át az újonnan elsajátított tartalmakig. A kérdőív feldolgozása jelen tanulmány megírásakor még folyamatban van, de az eddigi visszajelzések mindenképpen pozitívnak mondhatóak hallgatói oldalról is. Úgy vélem a téma, még számos érdekes kérdés megválaszolását hordozza magában (pl.: miképpen tehető a pontokkal támogatott motiváció belső hajtóerővé), ami további kutatómunkát igényel, az azonban bizonyosságot nyert számomra, hogy oktatói oldalról mindenképp megtérül az a befektetett munka, amit egy játékosított óra tervezése és véghezvitele megkíván. Az élményszerű, kölcsönös és aktív interakciókból álló tananyag-feldolgozás, az egyéni utak és érdeklődési körök megtalálása egy adott témán belül úgy gondolom nemcsak hallgatói, hanem oktatói érdek is.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2012. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszertani kérdései. In: Tóth Andrea (szerk.): *Nyelv és kommunikáció a 21. század digitalizált világában*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 127–132.
- Balázs László 2015a. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 13: (4) online.

- Balázs László 2015b: Alternative tools and methodologies in public education: the education of the Z generation. In: György Juhász, Ádám Nagy, Terézia Strédl, Anita Tóth-Bakos (szerk.): A Selye János Egyetem 2015-ös *Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban* nemzetközi tudományos konferenciájának tanulmánykötete. Selye János Egyetem, Komárom: 2015. 43–55.
- Detering, Sebastian – Dixon, Dan – Khaled, Rilla – Nacke, Lennart 2011: *Gamification – toward a defintion*. MindTrek '11, Vancouver, Canada, 28–30.
- Fromann Richárd 2017. *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex, Budapest.
- Hrubos Ildikó 2006. A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 2006. 15/4.
- McCrindle, Marc – Wolfinger, Emily 2011: *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generation*. Sydney: UNSW Press.
- Prievara Tibor – Nádori Gergely 2018. *A 21. századi iskola*. Enabler Kft., Budapest.
- Prensky, Marc 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 9 (5). MCB University Press. [Teljes szöveg: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] [2019. 05.03.]
- Pusztai Gabriella 2013. Kapcsolatok a felsőoktatási intézményben. In: *Láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 105–129.
- Rajcsányi-Molnár Mónika – Kővári Attila 2019. Kreativitás, csapatmunka, digitális tudás: MaTech – rendhagyó országos matematikaverseny. In: Székely Győző (szerk.): *Magiszter – a romániai magyar pedagógusok szövetségének szakmai-módszertani folyóirata XVII. évf.* 239–252.
- Rigóczki Csaba 2016. „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció és Pedagógia. In: Új Pedagógiai Szemle. 66 (3–4) 69–75.
- Szabó Csilla Marianna 2019a. Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz, Tímea (szerk.): *A kommunikáció oktatása 11: Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Budapest, Magyarország : Hungarovox Kiadó, 9–22.

Szabó Csilla Marianna 2019b. Digital competence of teachers: How do we teach generation Z? In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika (szerk.) *East West Cohesion III : Strategical study volumes*. Subotica, Szerbia : Čikoš Group 197–206.

Tapscott, Don 2009: *Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World?* [Teljes szöveg: [http://sodium.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_\(Don_Tapscott\).pdf](http://sodium.ge/downloads/komunikacisteoria/eng/Grown_Up_Digital_-_How_the_Net_Generation_Is_Changing_Your_World_(Don_Tapscott).pdf)] [Letöltve: 2019.05.03.]

Zichermann, Gabe – Linder, Joselin 2013. *Gamification – Az üzleti játékok forradalmasítása*. Z-Press Kiadó, Miskolc.

Bartal Orsolya

Digitális megosztottság más szemmel
Fókuszban az M-learning

Bevezetés

A korszerű nevelés-oktatás kihívásai közé tartozik a digitális eszközök használata a tanórákon és azon kívül. A pedagóguskompetenciák elemei többek között a digitális felkészültség, a digitális eszközök korszerű és megfelelő használata, a tanulók esélyegyenlőségeit szem előtt tartva az egyéni fejlődési utak támogatása és a tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése. A tanulmányban válaszokat keresek a digitális megosztottság (digital divide) 2019-ben történő értelmezésére, azonban más megközelítésből, mint azt ahogyan a 2000-es évek első felében és azt megelőzően a szakirodalomban tették a téma kutatói. A hozzáférés- és tartalom-béli megosztottság helyett a mobileszközök használati megosztottságát (Molnár 2017) kívánom elemezni.

Az információs kultúra oktatási szerepének fontossága, azon belül is annak tényezői: a hozzáférés, kompetencia és technológia (Racsko 2017) vonalán értelmezve a digitális megosztottság fogalmát előtérbe kerül manapság nem csupán hazánkban, hanem külföldi szakirodalomban is, hogy milyen mértékben és egyáltalán kell-e elektronikus eszközöket, fókuszálva a mobileszközökre (mobiltelefon, laptop, tablet) bevinni az osztályterembe. A külföldi és hazai szakirodalom 2015-től való tanulmányozásában ellentmondásos vélemények, pro és kontra tapasztalatok világlanak ki. Ellensúlyozhatja-e az M-learning a tanulók közötti esélykülönbségeket? Az okoseszközök redukálhatják a digitális szakadékot (Nyíri 2011). Vajon a BYOD-módszer (Hozd magaddal az eszközt!) pótolhatja az eszközellátottságból eredő hiányosságokat?

1. A téma aktualitása és relevanciája

A *saját eszköz használata a munkahelyen* (BYOD) jelenségének elterjedése eleinte a vállalati szektorból indult, de ma már begyűrűzött az oktatás szegmenseibe is. Az utóbbi években felbukkant mozaikszó arra utal, hogy a dolgozók és a tanulók a saját eszközeikkel helyettesítik a munkahelyi/iskolai eszközöket munkahelyi/tanulási környezetben. A téma jelentőségére való tekintettel fontos megjegyezni, hogy az IKT-eszközök forradalma a nevelési-oktatási intézményekben még korántsem ért véget, és állandó figyelmet igényel. A tanórákon az IKT-eszközök használata dilemmákat és kérdéseket vet fel még manapság is. A DOS-ban (Digitális Oktatási Stratégia 2016) leírtak 2020-ra irányozták elő a hazai célokat, amelyek közül néhányat a következőkben említék: elérni az Európai Unió átlagát a digitális írástudás és használat tekintetében, az internetpenetráció, a tanárok digitális kompetenciái, illetve az oktatás digitalizáltsága. Vajon ezek ténylegesen elérhetőek a megjelölt időpontra, avagy sem? Mi a valóság?

A téma nem új keletű. Naponta olvashatnak a téma iránt érdeklődők cikkeket, kutatásokat, vagy akár médiahíreket, azonban a gyakorlatban igenis elmaradás tapasztalható és zárt ajtókra találunk, a technikai eszközök folyamatos fejlődése ellenére. Tapasztalhatjuk továbbá, hogy a tanulók „műszaki felszereltsége” (Kőrösi–Esztelecki 2015) és tanulási stílusa érzékelhetően más irányt vett az elmúlt időszakban. Hiába az eszközpark fejlesztése országos szinten, hiába a pedagógusok továbbképzése, ha a digitális kompetenciák fejlesztése, napi gyakorlata csak elvétve egy-egy kiváltságos, elhivatott, jobb feltételekkel bíró intézmény privilégiuma marad. A társadalmi esélykülönbségek növekedni látszanak e téren is. A társadalom térszerkezete (Forray–Híves 2003) ebben a kontextusban is eltéréseket mutat. A kedvezőbb fejlesztési stratégiával rendelkező intézmények, a hétköznapi akadályok leküzdésénél tovább mutató motivációval felvértezett iskolák (lásd például Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolája, főváros és vonzáskörzetében lévő települések intézményei) tanulói és pedagógusai előnyt élveznek azokkal az intézményekkel szemben, amelyek a mindennapi kihívá-

soknak akarnak („csupán”) megfelelni és nem követik (vagy nincs módjukban követni) a fejlődés útját, és a pedagógia feladatán kívül állónak érzik a technika vívmányainak tanórán való (merjük beval-
lani) valóságos használatát. Inkább elzárják, tiltják a tanulók zsebei-
ben lapuló okoseszközök használatát, amely úgy vélem, sok techni-
kai problémára/konfliktus megoldására nyújthatna orvosságot.

Az alábbiakban tekintsünk át néhány érvet a téma időszerűségét
illetően. Mint már említettem, a BYOD-módszer iskolai haszná-
lata nem új keletű. Egyre több iskola vezeti be ezt a módszert, és
engedélyezi a gyermekeknek saját eszköz használatát a tanórán is
(Kis-Tóth 2013). Azonban a hétköznapokban, a vidéki nevelési-ok-
tatási intézményekben kétélű fegyverként tekintenek a pedagógusok
is, a szülők is a mobiltelefonokra és azok tanórai használatára. Ha
a támogató szakirodalmat, kritikákat és a technika iránt elhivatott,
mellette pozitívan voksolók táborát tekintjük át, láthatjuk, hogy
mindenképpen a BOYD és a mobileszközök használatára buzdítá-
nak a kutatók, pedagógusok, a jövő útjának e lehetséges formáját
támogatják (Szabó 2019). Az „új tanulási környezet” (Forgó 2009)
egyik kiemelt platformja, az M-learning megvalósítási formáin be-
lül, a BYOD-módszer. Ollé (2012) szerint is „nyitottnak kell lenni,
be- és kiengedni a világot”. Az IKT-eszközökkel támogatott tanó-
rák, céltudatos felhasználóvá válást ígérnek: a módszertani, tartalmi
és szervezési problémakör aktuálissá válásának fontosságát emelik
ki (Ollé 2012). Jómagam is a jelenség és eme oktatási trend pozitív
hatásai és szükségszerűsége mellett érvelek.

Azonban a valóság és a hétköznapok nem ezt a gyakorlatot mu-
tatják. Valóban létezik-e kiépült és tudatos okoseszköz-használat az
iskolákban, nem csupán ott, ahol erre kiemelt projektek, kutatások,
kísérletek folynak? Vagy csak egy-két „bozótharcos-jedi” (Prieva-
ra-Nádori 2018) kolléga mutatja az utat az új tanulási környezetben?
Adottak-e a feltételek az M-learning és ezen belül a BYOD-mód-
szer alkalmazásához és napi szinten való használatához? Tény, hogy
a jelenleg az iskolapadokban ülő „most és azonnal” generációt (vö.:
Balázs 2015) és az őket nevelő szülőket és pedagógusokat közelebb
kell egymáshoz e téren is hozni.

2. Az M-learning külföldön és hazánkban

Új kompetenciák, új ismeretek megszerzésére ösztönzik a társadalmat a nagyfokú, felgyorsult technológiai változások az „azonnali kommunikáció korában” (András–Rajcsányi–Molnár 2013). Az élet minden területén (gazdaság, kommunikáció, foglalkoztatás, tanulás, oktatás, családi élet stb.) találkozhatunk változásokkal, amelyek az információs forradalomnak köszönhetőek. Az M-learning egy fajtája és kivitelezési lehetősége a BYOD-módszer, mint tanulási eszköz használata nem újdonság a szakirodalomban. Eleinte a versenyszférában jelent meg a fogalom, majd az oktatás területére is begyűrűzött és számos országban (Skandináv országok, Egyesült Királyság, Egyesült Államok) elterjedt a tanórákon a tanulók saját eszközének használata. Az új technológiával érintett fejlesztések az oktatói- nevelői munkára is hatással vannak. Sőt, egyes vállalatok (pl. Apple) az innovációkat kifejezetten iskolai keretek között tesztelik. A pedagógia és a tanulási folyamatok nagyon szenzitíven reagálnak eme változásokra. Az információs technológia jelen van ugyan az intézményekben, azonban nem azzal a funkcióval, amit az információ és tudásalapú társadalom neki rendeltetett. (Herczog–Racsó 2016). Valamint azt is meg kell jegyezni, hogy ezek a fejlesztések nem egységesen és egyenletesen érkeznek el az egyes intézményekbe, pedagógusokhoz, gyermekekhez. A mobilok elterjedésére az iskolák szabályzatának is válaszolnia kellett. Ezt mind a mai napig sok helyen tiltással oldják meg. Számos esetben a pedagógusok a szülőkkel egyetemben rájöttek, hogy milyen visszaélésekre ad lehetőséget a mobiltelefon. (Jelen írásban nem térek ki részleteiben a negatív és már részben megoldott problémákra.) A mobil eszközök használatában ugyanakkor sok lehetőség is rejlik, amelyeket ki kell/kellene használnia a nevelési-oktatási intézményeknek. A tanulók zsebeiben már ott lapul, szinte mindenkinél az okostelefon és ez az oktatás számára egy előny lehet/lehetne. Véleményem szerint tiltás helyett az elfogadás és a lehetőségek tárházának kiaknázása kellene, hogy legyen a cél. Ez a szemlélet a hazai szakirodalommal egyezik, azonban az tény, hogy rendkívül kezdetleges fázisát éljük a mindennapokban.

A BYOD említése során először is az M-learning (mobile-learning) fogalmát szükséges tisztázni, mivel a BYOD a mobiltanulás egy fajtája. Az M-learning már 15-20 éves múltra tekint vissza külföldön, és hazánkban sem számít újdonságnak. Magát az M-learning definícióját megvizsgálva, Ozdalmi és Cavus (2011, id. Tóth-Mózer 2015) a következőket írja: „mobiltanulásnak vagy idegen szóval M-learningnek nevezzük a hordozható méretű eszközök által biztosított, mindenütt jelenlévő tanulást, melynek alapvető jellemzői közé sorolhatjuk az interaktivitást, az együttműködést, az azonnali információhoz jutást, illetve a személyre szabottságot”. A BYOD-módszer, amely szó szerinti fordításban a következőt jelenti: *Hozd magaddal az eszközed!*, a mobiltanulás egy verzióját jeleníti meg, teszi lehetségessé az oktatás világában, így a tantermekben is.

A Google megbízásából a Kantar TNS kutatást végzett 2018-ban. A 2017-es statisztikai adatok alapján, annak ellenére, hogy az okostelefonok 20 éve kerültek a piacra, 2017-re olyannyira elterjedtek, hogy a felmérésben szereplő 63 országban, meghaladta az 50 százalékot a mobilról internetezők aránya. Magyarországon a kutatás szerint a lakosság 81%-a használja magáncélra az internetet. (A globális átlag 71%.) A 2017-es évben a magyaroknak átlagosan 2,5/fő internethez csatlakoztatott eszköz volt a birtokában. (<http://brandt-rend.hu/kutatas/2018/05/16/magyarorszag-a-mobilhasznalat-teren>) A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy az okostelefont használók mértéke 2017-ben 65% a magyar lakosság körében. Ezek az adatok is azt támasztják alá, hogy nem lehetetlen törekvés a *Hozd magaddal az eszközed!* (BYOD) tanórai keretek közötti kihasználása a magyar oktatási rendszerben.

Az alábbiakban a mobiltanulás fajtáinak egy lehetséges kategorizálását sorolom fel Park (2011, id. Tóth-Mózer 2015) nyomán: magas tranzakcionális távolsággal jellemezhető, közösségi mobiltanulás, magas tranzakcionális távolsággal jellemezhető, egyéni mobiltanulás, alacsony tranzakcionális távolsággal jellemezhető, közösségi mobiltanulás, valamint alacsony tranzakcionális távolsággal jellemezhető, egyéni mobiltanulás.

Az M-learning BYOD-módszer által alkalmazott fajtája az alacsony tranzakcionális távolsággal jellemezhető, egyéni és közösségi

mobiltanulás kategóriába sorolható. Vagyis az eszközöket használó tanulók egymáshoz közel helyezkednek el (egy tanteremben), és egyénileg is, és közösen is alkalmazhatják az eszközöket. Ez változatos módszertani lehetőségekre ad lehetőséget, fokozva a motivációt és érdeklődést. Egyéni és közösségi élményt is nyújtva, a pedagógus mentorálásával.

3. BYOD-módszer pro és kontra (digitális megosztottság)

A szakirodalomban olvashatunk pozitív és negatív értelmezésű tanulmányokat. A mobileszközök (főként a mobiltelefon) használata a tanórán, intézményes kereteken belül, megosztottságot mutat. A digitális megosztottságot azonban jelen írás kontextusában nem az eszköz hozzáférhetőségének vagy a tartalmi megosztottságában látom, hanem inkább az eszközök használatban vélem. 1994 és 2002 között beszélhettünk eszközbeli megosztottságról, ezt követően a tartalombeli megosztottságról tettek említést a tanulmányok, kutatások. Gurstein 2015-ben Kanadában kiégettnek gondolja a fogalmat. Azonban más szempontból szükséges néznünk a problémát, kiváltva a földrajzi és gazdasági viszonyokat tekintve. A megosztottság áthidalására helyezük a figyelmet, a társadalmi kizárás, kirekesztés elkerülése a cél. Sajnálatos módon ezzel még 2019-ben is küzdenek az intézmények, főként a gazdasági, földrajzi vagy más szempontból is hátrányos helyzetű régiókban. DiMaggio és Hargittai 2001-ben fogalmazta meg, hogy inkább „digitális egyenlőtlenség” (digital inequality) az, ami akkor létezett, vagyis célhoz kötöttség, felszereltség minősége. Talán ha nem lenne ott a mondatban az évszám, amikor ezt a szerzőpáros leírta, hihetnénk, hogy 2019-ből, napjaink magyar közoktatásáról van szó.

Az „új kompetenciák megszerzésére” (András–Rajcsányi–Molnár 2013) irányuló folyamat még változó reakciókat mutat, főként annak fényében, hogy az iskolák hogyan reagálnak a digitális eszközökre. Az Egyesült Államokban néhány módosabb szülő is negatívan reagál arra a tényre, hogy a fejlesztő cégek a képernyők elé akarják vonzani a csemetéiket. A szilícium-völgyi szülők egy csoportja a digitálismentes, mobileszköz-mentes intézmények híve. A

The New York Times riportja szerint a szülők az oktatási intézményt kérik, hogy segítsen nekik ezt elérni, megvalósítani. Míg az állami amerikai iskolák a digitalizált, IKT-eszközös órákkal csábítják a tanulókat és szüleiket (akárcsak a mai Magyarországon), addig a magán (fizetős) intézmények a „képernyő nélküli” tanórákat próbálják népszerűsíteni, visszatérve a fajték, közösségi, mozgásos játékok propagálásával. Ilyen például a Peninsula Waldorf-iskola, amely a hitvallásában is kijelenti, hogy nem részesíti előnyben az IKT-eszközöket a tradicionális eszközökkel szemben. A szülők aggodalmukat fejezik ki, miszerint félő, hogy a gyermekek a mobilt tartják, vagy fogják tartani legjobb barátjuknak. Úgy vélik, elég időt töltenek a képernyő előtt a tanításon kívüli időszakban is, nemhogy még az oktatási intézmény is a képernyő elé „ültesse” őket. A szülők olyannyira elszántak a gond megoldása iránt, hogy a Stand Together And Rethink Technology (StART) program keretein belül találkozókat, fórumokat rendeznek, ahol a jelenséget és szituációt „gondolják újra” együtt, megoldásokat keresve. Ennek egy eredményéről a Common Sense Census felmérésben kirajzolódik, hogy a tehetősebb családokban a gyermekek csupán 5 és háromnegyed órát, míg az alacsonyabb bevételi forrású családokban 8 órát töltenek a képernyő előtt (Bartal 2019). Magyarországon egyelőre nem a tiltás és a mobileszközök ellen szóló érvek dominálnak, éppen ellenkezőleg, a fejlődés és modern oktatási módszerek a digitális eszközök tanórai használata mellett érvelnek. A következőkben, a két fő aktor csoport (szülők és pedagógusok) hozzáállását fogom vizsgálni a problémakörben.

4. Attitűdvizsgálat a szülők és pedagógusok körében

Egy tervezett attitűdvizsgálattal fényt kívánok deríteni a tényleges helyzetre a mobileszközök tanórai használatával kapcsolatban, azon belül is, hogy a jelenleg iskolapadokban ülő Alfa/Z generáció szülei és az őket nevelő-oktató pedagógusok hogyan viszonyulnak a kérdéshez, támogatják-e vagy elvetik a saját eszközök iskolai használatát a tanórákon. Gyakorló pedagógusként látnunk kell a technika vívmányainak tényleges felhasználási területeit, és felnőttként (akár

szülőként, akár pedagógusként) segíteni/támogatni és e-tudatoságra szoktatni az „okos”-eszközt használó fiatalságot. Úgy vélem, nem csupán arról kell a kutatásoknak szólni, hogy melyik eszközt, milyen módszerekkel, milyen formában használjuk (ha használjuk...), hanem először az eszközök használatához való hozzáállást kell megnéznünk, akár megváltoztatnunk. Akarják-e egyáltalán a pedagógusok bevonni az eszközöket, képesek-e erre nap, mint nap támogatják-e a mobilok használatát a tanórán (oktatói felügyelettel és irányítással)?

A tervezett kutatásban a szülők és a pedagógusok körében kívánok választ kapni az alábbi kutatói kérdésekre:

1. Van-e különbség a szülők és a pedagógusok véleményében a BYOD-módszer tanórai alkalmazásának tekintetében?
2. Fokozza-e a tanórai mobileszköz-használat a tanulók figyelmét és motivációját?
3. A tanulói eszköz használatának lehetősége fokozná-e az oktatásban a digitális módszertani változatosságot?
4. Befolyásolja-e a BYOD-módszer a tanulók közötti esélyegyenlőséget?

A vizsgálatot Dunaújváros általános iskoláinak felső tagozatán tanuló gyermekek szüleinek és az ott tanító pedagógusoknak a megkeresésével kívánom lefolytatni. A kérdőíves módszer esetén a teljes pedagóguspopulációt fogom megkérdezni, a szülők esetében viszont a csoportos mintavételi eljárásra lesz szükség, amely során a tanulócsoportok, osztályok fokaik alapján határozom meg minden iskola esetében. Ezt követően pedig a véletlen mintaválasztás módszerét fogom alkalmazni. A rétegek homogénebbé tehetők ezáltal, és a vizsgált populációról átfogóbb következtetéseket vonhatunk le.

A kérdőív mellett interjút is tervezek. Az interjúhoz a véletlen mintavételi eljárást tartom a megfelelőnek mind a szülők, mind a pedagógusok körében. Egyéni, félig strukturált interjúkat fogok lefolytatni a szülőkkel is és a pedagógusokkal is. Ebben az alkalmazott módszerben a vizsgálat vezetője kisebb jelentőséget tulajdonít a válaszok kódolásának, mint a strukturált interjú esetében. Azonban el kell érnie a beszélgetésnek egy nagyon határozott célt. Az interjúban zárt és nyílt kérdések egyaránt fellelhetők lesznek (Cserné 1999).

A kutatás egy részeként a megfigyelés módszerét is fogom alkalmazni. A megfigyelést egy teljesen más régióban, más közegben kívánom kivitelezni, az összehasonlítás alapját adva az eredeti populációnak. Az említett vizsgálatokat (kérdőív, interjú) a dunaiújvárosi általános iskolák felső tagozatai körében mérem fel, a megfigyelést viszont az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában már évek óta mobileszközöket alkalmazó pedagógusok és az ott tanuló gyermekek szüleinek körében tervezem lefolytatni. A választás oka, hogy a megfigyelni kívánt minta már évek óta használ mobileszközöket az oktatásban, tapasztalataikra vagyok kíváncsi mind a szülők, mind a pedagógusok részéről. Valamint a tanóra megfigyelésével a gyakorlati oldalt is megismerhetjük.

Összegzés

Az M-learning és a BYOD-módszer hallatán egy beszélgetés alkalmával mondta egy kollégám, idézve József Attilát: „Folyót piszkál a szalmaszál...” A téma aktualitására és relevanciájára utalt: látható a fejlődés folyamata, hiába szeretnénk a régi módszerek és gyakorlat mellett maradni. Engednünk kell bizonyos szinten a kor előrehaladásának. Nyitottnak kell lenni, példát mutatva, ha már elkerülhetetlen a változás szele, azonban ezt tudatosan és felkészülten szükséges tennünk, hogy támogassuk gyermekeinket, ha már „kezükhöz adtuk” az eszközöket, nem látván előre azok hosszú távú hatásait akár az egyénre, akár a társadalomra.

Felhasznált irodalom

- Abonyi-Tóth Andor – Turcsányi-Szabó Márta tsa. (szerk.): 2015. *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Educatio, Budapest.
- András István – Rajcsányi-Molnár Mónika 2013. *Metamorfózis – Globális dilemmák három tételben*. Ú.M.K., HTSART, Budapest. 196–215.
- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 2015/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594>

- Bartal Orsolya 2019. A tehetsős amerikai iskolák már tiltják a digitális eszközöket. In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 2019. 187–190
- Cserné dr. Adermann Gizella 1999. *A tanulás- és kutatómódszertan alapjai*. JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, Pécs.
- Forgó Sándor 2009. Az új média és az elektronikus tanulás. Új Pedagógiai Szemle 2009. 8–9 sz. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_091-096.pdf
- Forray R. Katalin – Híves Tamás 2003. *A leszakadás regionális dimenziói*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Herczog Csilla – Racsko Réka 2016. Táblagép az osztályteremben. Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 26. évf. 2016/10.
- Kis-Tóth Lajos 2013. *BYOD: Az oktatás támogatásának új lehetőségei*. <http://nws.nif.hu/ncd2013/docs/ehu/050.pdf> (2019. június 20.)
- Kőrösi Gábor – Esztelecki Péter 2015. *BYOD mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a vajdasági magyar közoktatásban*. (https://www.researchgate.net/publication/282849853_byod_mint_oktatapolitikai_modell_alkalmazhatosaganak_realitasa_a_vajdasagi_magyar_kozoktatásban) (2019. május 20.)
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (2016. június 30.)
Kormány-előterjesztés melléklete, Budapest
- Molnár Szilárd 2017. A megrekedt magyar modernizáció kiűtkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In: *Információs társadalom*. XVII. évf. (2017) 2. szám, 30–47.
- Nyíri Kristóf 2011. Az okostelefonok temethetik be a digitális szakadékot. https://hvg.hu/tudomany/20110126_smartphone_okostelefon_2011.január_26. (2019. április 05.)
- Ollé János 2012. Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet. In: *Alma a fán*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 46–55.

- Prievera Tibor – Nádori Gergely 2018. *A 21. századi iskola.* Enabler Kft., Budapest.
- Racsko Réka 2017. Digitális átállás az oktatásban. *Iskolakultúra.* Gondolat, Debrecen.
- Szabó Csilla Marianna 2019. Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz, Tímea (szerk.): *A kommunikáció oktatása 11. Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–22.
- Tóth-Mózer Szilvia mtsa 2015. A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. *Educatio,* Budapest.

Források

- <http://brandtrend.hu/kutatas/2018/05/16/magyarorszag-a-mobilhasznalat-teren>
- <https://www.consumerbarometer.com/en/trending/?countryCode=HU&category=TRN-NOFILTER-ALL>
- https://hvg.hu/tudomany/20110126_smartphone_okostelefon_2011.január_26. (2019. április 05.)

Habos Dorottya

A tudatos pedagógiai kommunikáció lehetőségei a digitális térben

1. A kezdő pedagógus kihívásai

A család és a közoktatási intézmények kapcsolatáról, szükséges, elégséges és ideális kommunikációjáról megoszlanak a különböző szereplők véleményei. Az újmédia megjelenése mint lehetséges kommunikációs csatorna részben megváltoztatta a család és az iskola, így a szülő és a pedagógus kapcsolatát is. A hatékony online kommunikációhoz a digitális kompetencia mellett minden bizonnyal egyfajta médiaműveltségre és információs műveltségre is szüksége van a pedagógusnak.

Kezdő pedagógusnak lenni nem korhoz kötött. Az életpályamodellből kiindulva a diplomaszerezést követően a pedagóguspálya első két évében járó pedagógus státuszára vonatkozik, amely a húszas éveiben is megvalósulhat, de nem kizárt, hogy rövidebb vagy hosszabb pályaelhagyást, -szüneteltetést követően később következik be. Vagyis nem homogén a csoport, hiszen tagjai különböző élet- és szakmai tapasztalattal indulhatnak pályájuk hivatalos első két évében. A jogszabályi háttéren túl beszélhetünk kezdőpedagógus-érzésről is, amikor az adott pedagógus bizonyos helyzetekben, kompetenciákban kortól és státusztól függetlenül még nem érzi magát elég tapasztaltnak. De az az eset sem ritka, hogy bár valóban kezdő a pedagógus, még sincs benne ilyen érzés.

Közös jellemző, hogy a pedagógussá válás folyamatában egyszerre „kell”, vagy inkább egyszerre „akarnak” megfelelni a különböző feladatoknak, kihívásoknak, vélt vagy valós elvárásoknak (Galicza-Schödl 1993). Többek között a szaktantárgyi tartalmi, a szakmódszertani, didaktikai és az emberi (erkölcsi), tanárszerepbeli „köve-

telményeknek”. Vagyis társadalmi, vezetői, szülői, a tanártársak és a diákok, valamint a saját elvárásainak. A kérdés, hogy valóban meg kell-e felelni mindennek? Egyáltalán meg lehet-e? A jelenség egyik okaként Varga Magdolna és Ludányi Ágnes már 1994-ben publikált kutatásai is rámutatnak: a leendő tanárok előzetes pályaképe nem a reális ön- és pályaismereten alapul, hanem főként konvencionális sztereotípiákat és a korábbi iskolás szereptalálkozások élményeit tartalmazza (Varga–Ludányi 1994, idézi Szivák 1999: 4).

Hogyan reagál(hat) erre a pedagógus? A legtöbb esetben a felismerést követően „a rutin meg az évek” ráébresztik arra, hogy valóban nem lehet mindennek és mindenkinek megfelelni, illetve nem is kell, így az addig gyűjtött tapasztalatok által kialakul a saját, stabil tanárszerepe, amit igazán magáénak érez. A pedagógusok másik része motivációját veszíti, feladja a szélmalomharcot, és elhagyja a pályát: nem tud és már nem is akar megfelelni, majd felteszi a kérdést: miért akarjon megfelelni? Vagy a kettő közötti alternatívaként *tudatos kommunikációval* felépíti, megerősíti tanárszerepét, és így áthidalja a kihívásokat, tudatosítva magában, hogy nem kell megfelelnie mindenkinek.

A pedagógusok egyik alapfeladata nem kevesebb, mint legjobb tudásuk szerint felkészíteni a tanulókat a helytállásra a társadalomban, úgy, hogy kellően nyitottak legyenek a változásokra, adott esetben maguk is képesek legyenek előidézni azt.

2. Tudatos kommunikáció és egy lehetséges megoldás

A tudatos kommunikáció aktív, tervezett, folyamatos, világos, következetes, többszoros, alkalmazkodó, és lehetővé teszi az interakciót. *Folyamatos*, mivel ezek az impulzusok nem egy alkalommal, hanem hosszú távon fejtik ki hatásukat, és megerősítik a folyamatban résztvevőket a hatékonyságban. A tudatos kommunikációnak *világosnak*, egyértelműnek kell lennie, mindenkinek ugyanazt kell értenie a szavakon, mondatokon, jelzéseken, különben zavar keletkezhet a csatornában, és a félreértés miatt elveszik az üzenet. Nem utolsósorban *következetes*, amely a pedagógus szinte minden döntésében alapvető, de talán a legfontosabb, hogy ez az egész fo-

lyamat, cselekvés *tervezett*, meghatározott célok mentén, célokért történik. Magában foglalja a *reflektivitást*, amely eszközként irányulhat a tanulók, az osztály történéseire vagy a pedagógus saját személyére, nézeteire, tevékenységére; vagy amikor a kollégákkal közösen megvitatja az adott problémát, majd a közös tapasztalat alapján eldönti, hogy melyik megoldás a legcélravezetőbb (Szivák 1999: 10–11).

A tudatos kommunikáció folyamata – tekintettel arra, hogy a kommunikáció a pedagógiai folyamat része – pontosan ugyanúgy történik, mint a tanév, a tanóra, egy osztálykirándulás vagy a fejlesztési terv megtervezése, csak a pedagógus nem dokumentálja írásban percről percre a célokat és a várható történéseket.

A tanév rendjéből kiindulva a hatékony online kommunikáció felépítésének módja lehet, ha a pedagógus a használni kívánt kommunikációs csatornákat ismerteti a tanév elején (például a szülői értekezleten), és a közös „szabályokat” megalkotja a szülőkkel. Ennek keretében tisztázzák, hogy mely csatornák azok, amelyek a szülőknek is megfelelnek az iskolai kommunikációra; milyen ügyekben melyik csatorna alkalmazandó, illetve mikor, meddig várható el, hogy adott csatornán a pedagógus a szülő rendelkezésére álljon.

Ennek mentén tanév közben a pedagógus az előre meghatározott időközönként folyamatosan tájékoztathatja a szülőket a főbb tudnivalókról, határidőkről, eredményekről. Adott esetben párbeszédet, egyéni konzultációt kezdeményezhet, szükség esetén így könnyebben lehetőség nyílna az együttműködésre, a szülővel közös problémamegoldásra az adott tanuló egyéni sajátosságait figyelembe véve. A levelek, üzenetek pontos megfogalmazásával pedig megvalósulhat a mintaadás, a szülők online kommunikációs kultúrájának „alakítása”.

A folyamat elengedhetetlen része a tanév végén a visszajelzés kérése, tapasztalatok megvitatása: mennyire érezte hatékonynak a kommunikációt a szülő és a pedagógus, mit vigyenek tovább, milyen igények, változtatások fogalmazódtak meg a továbbiakra.

2.1. A tudatos kommunikáció didaktikai célja

Mint a pedagógiai folyamatoknak általában, úgy a pedagógiai kommunikációnak is vannak didaktikai céljai. A különbség egyelőre a tudatosságban van, amikor a pedagógus tervezetten, szervezeten cselekszik, figyelembe veszi ezeket a célokat a döntéseinél, és beépíti a mindennapokba. Sokszor közvetetten, csupán a hozzáállásával, példaadásával. Nem új keletű az a megállapítás, hogy a szülőkhöz hasonlóan a pedagógus is mintaadó, egyfajta vonatkoztatási pont. A tanulók megjegyzik a szélsőségeket, eltanulják azokat az elemeket, szokásokat, akár nem verbális megnyilvánulásokat, amelyeket követni szeretnének, és azokat is, amelyeket biztosan el akarnak majd kerülni. Adott esetben a szülők is ezt teszik. Ha visszaemlékeznek iskolás éveikre, valószínűleg eszükbe jut egy-egy „jó” és „rossz” tanári példa, amelyek valahogy beégtek a tudatukba, valamiért meghatározóak lettek, viszont a köztes élmények közül már kevesebbre emlékeznek.

A fentieket figyelembe véve, mégis mit lehet átadni a tudatossággal, melyek lehetnek az elérendő célok, fejlesztendő területek? A tanulók szemszögéből alapvetően az anyanyelvi, a kommunikációs, a szociális kompetencia, az információs műveltség fejlesztése, ezeken belül az empátia, az erőszakmentes kommunikáció, a kifejezőkészség, a kontextusnak megfelelő stílus, az együttműködés, a bizalom kialakítása és erősítése, a különböző konfliktuskezelési technikák megtanítása, a problémamegoldó gondolkodás, a következetesség, a hitelesség és hosszú távon minderre az igény kialakítása a tanulóknál. A szülők szempontjából a fentiek kevésbé mérhetően, de ugyanúgy megvalósulhatnak. A szülővel való kommunikáció elsődleges célja, hogy a pedagógus és a szülő képes legyen együttműködni a tanuló pedagógiai támogatásáért. Ehhez több platform áll a rendelkezésre iskolai kereteken belül, hagyományosan ilyen a szülői értekezlet, a fogadóóra, az üzenetváltások a naplóban vagy ellenőrzőben, adott esetben a családlátogatás, de az utóbbi években előtérbe kerültek más kommunikációs eszközök, így a telefon vagy az SMS, valamint a digitális kommunikáció különféle formái is. Ennek értelmében a kommunikációs kompetencián kívül fontos

didaktikai céllá lép elő a médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztése is.

3. Digitális tér az iskolai kommunikációban

Az online térben a kommunikáció folyamata hasonló az offline kommunikációhoz. Azonban az eszköz alapvető jellemzőiből fakadóan a tér- és időbeli korlátok megváltoznak, eltűnnek, és másfajta lehetőségeket is kínálnak a kommunikáló feleknek. A papíralapú naplót és ellenőrzőt felváltotta az e-napló, amelyben az osztályzatok és dicséret, figyelmeztetések jelzése mellett lehetőség nyílik egyéni és csoportos üzenetek küldésére, fogadására, valamint emlékeztetők bejegyzésére az aktuális heti vagy napi órarendbe is. Így nemcsak az iskolán belüli és az iskola-szülő közötti kommunikáció gyorsult fel, hanem a technológia változása hatással lehet a szülő-gyermek kommunikációra is. Sokszor ugyanis a szülő már a gyermek hazatérte előtt értesül egy-egy osztályzatról vagy bejegyzésről. Ez az átállás számtalan konfliktus forrása is lehet, ugyanis ha a szülők nem rendelkeznek megfelelő ismerettel, esetleg a digitális kompetenciájuk bizonytalan (akár elfelejtették a jelszavukat, és nem orvosolták a problémát), úgy a kommunikáció e formája nem lesz hatékony: nem jut el hozzájuk az adott üzenet, információ, és ha más platformon nem tájékozódnak, nem próbálnak kapcsolatba kerülni a pedagógussal, akkor lemaradnak. Pedagógusként és szülőként sem kellemes azzal szembesülni, hogy a félév, tanév során elbeszéltek egymás mellett a felek: a pedagógus hiába küldött tájékoztatást, és várta a visszajelzést, ha a szülőhöz ez különböző akadályok miatt nem jutott el. Ebben az esetben pedig már nehéz év végén orvosolni, megoldani az üzenet tárgyát, akár egy bukást. A probléma természetesen összetett, nem feltétlenül csak az eszközön múlik, a szülő és a pedagógus hozzáállásától, igényétől is függ, mennyire lesz gördülékeny a kommunikáció.

Az e-naplón kívül más lehetőségeket is kínál a digitális tér, a teljesség igénye nélkül például az e-mailt, amin keresztül szintén egyéni és csoportos üzeneteket válthatnak a felek. Az osztálynak, szülőknek létrehozott levelezőlistákkal, körlevelekkel egyszerre

informálhatók a tagok a legfontosabbakról. Célravezető lehet év elején tisztázni, közösen kialakítani a periodicitást (hetente, havonta stb.) akár az osztállyal is, amikor a pedagógus egy körlevélben összefoglalja a határidőket, mérföldköveket, így megelőzhető a mindenkit érintő kérdések egyéni megválaszolása: „*Mikor írunk? Meddig kell beadni a házi dolgot? Lehet javítani?*” stb.

A Facebook bevonása a pedagógiai kommunikációba a legmegosztóbb témák egyike, hiszen ezen a platformon keveredhet össze leginkább a magánélet és a munka. Nem könnyű megfelelni a különböző szerepeknek, személyiségtől függően egyéni mérlegelés döntése, hogy a pedagógus mennyire képes és mennyire kívánja beépíteni a közösségi médiát a pedagógiai folyamatba. Külön tudja-e választani magánéletét az iskolai élettől, képes-e együtt kezelni a kettőt homlokzatvesztés nélkül? Ami fentebb igaz volt az online térre, az a Facebook esetében fokozottan érvényes: eltűnnek a térbeli és az időbeli, sőt a stílusbeli és a formai határok is. A privát üzenetek közelebb hozzák a beszélőket egymáshoz, egyben zavart is okozhat ez a túlzó „közvetlenség”. Kell-e megszólítás és aláírás a végére? Marad a magázódás? Használhatok-e emotikonokat? Akár éjszaka és hétvégén is üzenhetnek? A helyesírás fontos? Bármit üzenhetnek? Ez hivatalos csatorna? Mindenre kell reagálnom? Megannyi kérdés, amelyekre nincs kialakult norma, a pedagógus hozzáállásán múlik, mit, mennyit enged és tart biztonságosnak a gördülékeny együttműködés támogatásáért.

3.1. Segít vagy hátráltat?

Ha a pedagógus nyitott a folyamatos fejlődésre, valamint médiaműveltsége, információs műveltsége és digitális kompetenciája lehetővé teszi a magabiztos használatot, akkor segítség. Ellenkező esetben bizonytalan pont, amit igyekeznek elkerülni a tanárok a hétköznapi életben.

A digitális tér közös használati szabályainak lefektetése nélkül jogosak azok a félelmek, amelyek hátrányként is említhetők a folyamatban: „bármikor” elérhetővé válik a pedagógus, éjszaka is, mintha 24 órás ügyeletet tartana. Ebből adódóan, ha a szülő elküld egy üzenetet, automatikusan úgy veszi, hogy a pedagógus megkap-

ta, olvasta, nyugtázta. A korábbi formális kommunikációs viszony informális(abb)á válhat, továbbá összerosódik a magánélet (iskolán kívüli élet) a munkával. Azonban tudatos kommunikációval nemcsak a tanulók, a szülők kommunikációs kultúrája is alakítható a digitális térben. Így pedig olyan előnyöket aknázhat ki a pedagógus, mint a gyorsabb információáramlás, az azonos időben egyszerre több szülő tájékoztatása az általános információkról, hiszen nem minden esetben szükséges a személyes fogadóóra. De ide sorolható az azonnali reagálás és a közös ügyek csoportos megvitatásának lehetősége, a követhetőség, a visszakereshetőség, valamint a bizalomépítés lehetősége is. A közösségi médiában az egyéni és csoportos csettüzenetek mellett különböző tantárgyi, osztály- vagy tanuló-, esetleg szülői csoportok létrehozása is lehetséges, amelyekben a megosztott információkra, tartalmakra reakciók (like, dislike stb.) kérhetők, ez visszajelzést adhat a pedagógusnak a tagok véleményéről, személyiségük egy részéről. Továbbá ebben a térben lehetőség nyílik a szavazások, belső fórumok alkalmazására, a tanórába építve pedig hang- és videóhívásokra. Utóbbira példa lehet egy-egy rendhagyó irodalom, történelem vagy osztályfőnöki óra, amikor a meghívott vendég (író, költő, történész, sportoló stb.) nem tud személyesen jelen lenni, azonban megfelelő információs-kommunikációs technológiai (IKT) felszereltség mellett skype vagy egyéb videókapcsolattal élő párbeszéd jöhet létre vele az órán.

3.2. A digitális kommunikáció modellje

A digitális kommunikáció modellje a kommunikáció létrejöttéhez szükséges hat tényezőtől indul ki, amit a Jakobson-féle nyelvi kommunikációs modellt kiegészítve Habók Lilla és Czirfusz Dóra nyomán az 1. ábra szemléltet (Habók–Czirfusz 2013).

Az információforrás (adó) közös kód segítségével verbális, nem verbális vagy vizuális üzenetet küld a címzettnek. A közös kóddal lesz érthető az üzenet a feleknek, a fizikai csatorna (kontextus) pedig az összefüggést, azaz a kontaktust biztosítja (Jakobson 1969). Azonban az eredeti modellben nincs még szó a visszacsatolásról, ami fontos eleme a kommunikációnak, az online térben pedig kifejezetten hangsúlyos. Ennek egyik oka, hogy a személyes szóbeli

közlésnél több zaj és redundancia kíséri ezt a kommunikációs folyamatot. Az adó és a feladó különválnak, hiszen az online térben szükség van kódoló és dekódoló eszközre is. Továbbá ha nem megfelelő a választott csatorna, akkor kevésbé lesz átlátható a folyamat, a beszélgetésbe mások is beleszólhatnak, esetleg a sok információ között keresgélni kell a nekünk szóló üzenete(ke)t (Habók–Czirfusz 2013).



1. ábra: A digitális kommunikáció modellje (Habók–Czirfusz 2013)

Ilyen zavar keletkezhet akkor, ha például online szavazás helyett levelezőlistán kéri ki az osztályfőnök a szülők véleményét az osztálykirándulás helyéről, idejéről. A „válasz mindenkinek” opcióval rengeteg új üzenet keletkezik egymás után, amit minden címzett megkap, és ami adott esetben nem mindenkinek releváns. Az egyidejűség miatt az egymás üzenetére reagálások közé is ékelődhet új levél, ami szintén az átláthatatlanságot erősíti. További nehezítő körülmény a digitális jelenlétre általánosan is jellemző disszociált tevékenység, vagyis amikor a résztvevők nem a teljes figyelmükkel, csupán melléktevékenységként vannak jelen a folyamatban. Így lehet, hogy csak részben fogadják be az üzeneteket, esetleg félreértelmezik, és emiatt a kommunikációjuk homályos, nehezen követhető lesz (Ohler 2010: 170). Ráadásul a pedagógusnak a kapott adatokat a végén összesítenie kell, hogy lássa az eredményt, ez több idővel és energiabefektetéssel jár. Ha pedig még sincs konszenzus a résztvevők között, akkor „végeleáthatatlan”, kígyózó levélfolyamok keletkeznek, és joggal vetődik fel a kérdés: hogyan zárja le

a pedagógus a diskurzust? Ezek a zajok pedig gátolják a hatékony kommunikációt.

4. Médiaműveltség, információs műveltség, digitális és kommunikációs kompetencia

A társadalom hamar felismerte a média elkerülhetetlen jelenlétét – korábban negyedik hatalmi ágként emlegették, majd a televízió mint családtag szerepe került a középpontba (Balázs 2003). A technológia nagy léptékű fejlődésével az online média az emberek hétköznapi életének kikerülhetetlen részévé vált: az okostelefonok kínálta lehetőségeken túl az e-ügyintézésen keresztül a különböző közösségi és kereskedelmi oldalakig sokféle tevékenység végezhető a digitális térben. A médiatudatosságra nevelés vagy az erre való törekvés éppúgy feladata a szülőknek, mint a 2012-től érvényben lévő Nemzeti alaptanterv alapján az oktatási intézményeknek és nem utolsósorban a közmédiának, amelynek törvényi kötelezettsége van erre. Azonban a digitális kompetencia és a médiatudatosságra nevelés nem korhoz kötött, hiszen „az egész életen át tartó tanulás korában minden korosztály számára fontos, tehát hatóköre az általános iskolától az időskorig terjed, mivel mindenki használ információkat” (Koltay 2009). Így nemcsak a tanulóknak, hanem a pedagógusnak és a szülőnek is fontos lehet ennek a területnek a fejlesztése, aminek megvalósulása jelen esetben a kommunikációs kompetenciához is kapcsolódhat. A médiaműveltség, az információs műveltség és a digitális kompetencia fogalmak a szakirodalmakban gyakran szinonimaként jelennek meg, olykor ellentmondásosan.

A médiaműveltséget Koltay Tibor és Varga Katalin nyomán úgy definiálom, mint *azoknak az ismereteknek és készségeknek az összességét, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók* (Koltay 2009). Vagyis a médiatudatosság feltétele többek között a médiaszöveg-értés és a tudatos, kritikus médiahasználat (Herzog–Racsko 2013: 13); továbbá hozzáférés a kommunikáció különböző formáihoz, ezek

elemzésének, értékelésének és előállításának képessége (Key facts 2003) és olyan folyamatok ismerete, amelyek alkalmazásával képesek kielégíteni (információs) szükségleteiket és elérni céljaikat.

A fenti meghatározás párban jár az információs műveltséggel (információszükség felismerése; tanulás módszereinek ismerete; az információ szerveződésének ismerete, információ megtalálása és felhasználása a tanulásban), így a médiaműveltség jelentheti többek között az IKT megfelelő használatát az információkeresésre és terjesztésre, az információforrások megtalálásának és használatának kompetenciáit, a forráskritika igényének meglétét, valamint az ismeretek megszerzését vagy kibővítését a média valamely felületével. Vagyis a pedagógus általa képes arra, hogy dekódolja, értékelje és létrehozza a nyomtatott és az elektronikus média termékeit.

A fentiek tudatos alkalmazása a reflektivitáshoz és a problémamegoldó gondolkodáshoz is kapcsolódik. A digitális kompetenciát és a médiaműveltséget a tanulás támogatásának két módjának vagy eszközének tekinthetjük, amelyek a szaktantárgyakon túl a mindennapi pedagógiai kommunikációban is megvalósulhatnak. Elsősorban úgy, ha a pedagógusok a pedagógiai célok megtervezésénél tudatosan számolnak vele, szem előtt tartják a beépíthetőségének, alkalmazásának lehetőségeit a hétköznapi kommunikációjukban. Ez viszont alapvetően függ a médiaműveltséghez kapcsolódó nézeteiktől.

5. Összegzés – fókuszban a pedagógusképzés

A pedagógusok és a szülők kapcsolata, kommunikációja a digitális tér hétköznapivá válásával és folyamatos fejlődésével megváltozott. A fogadtatás, mint általában, e kérdéskörben sem egységes, számtalan előnyt és hátrányt lehet megfogalmazni, ráadásul a kapcsolódó műveltség és kompetencia mértéke egyénenként eltérő. Nem könnyű és talán nem is elvárható az egyenletes lépéstartás, azonban a hatékony együttműködés támogatására az iskolában is érdemes lehet nyitni a különböző lehetőségek felé, főleg, ha azok a hétköznapi kommunikációnak egyébként részei. A kulcs azonban nem az eszközben, hanem a tudatos kommunikációban és a pedagó-

gus nyitottságában rejlik, ami online és offline is megmutatkozhat. A lényeg, hogy pályája elején képes legyen megtalálni és beépíteni tanárszerepébe azokat az elemeket, amelyek illeszkednek személyiségéhez, egyéni igényeihez és segíthetik a pedagógussá válás folyamatában.

A legkézenfekvőbb megoldás talán az lenne, ha az egyetemi képzés során a jelöltek a pedagógiai előfeltevéseik megismerésére építve abban kapnának segítséget, hogy a különböző ismeretadási technikák alkalmazásával nézeteik alapján kialakíthassák a személyiségükhöz illő kommunikációs stratégiákat, amelyeket az aktív évek alatt a gyakorlatban csiszolnak (Szivák 1999: 12).

Néhány példát említve a „felkészítés” megvalósulhat *beszélgetéssel* aktív pedagógusokkal általános tapasztalatokról, konkrét esetekről; *modellezéssel*, a személyes és a digitális kommunikációban előforduló jellegzetes szituációk „eljátszásával”, valamint *szöveg-elemzésekkel*, *szövegalkotásokkal* is: szituációtól függő üzenetek, e-mailek, dicséretetek, figyelmeztetők, válaszok megírása és elemzése az erőszakmentes kommunikáció mentén.

A legfontosabb üzenet viszont annak tudatosítása, hogy *minden pedagógiai helyzet egyedi, így nincs, nem lesz konkrét recept*. Azonban a bemutatott sémák muníciót adhatnak az egyéni kommunikációs stratégiák kidolgozásához, ami hozzájárulhat a stabil tanárszerep kialakulásához.

Felhasznált irodalom

Balázs Géza 2003. Az új média retorikája. *Vigilia* 1. <https://vigilia.hu/regihonlap/2003/1/balazs.htm>. (2019. június 30.)

Galicza János – Schödl Livia 1993. *Pedagógusok gubancjai*. PSZM–Korona Kiadó. Budapest.

Habók Lilla – Czirfusz Dóra 2013. Információcsere a digitális korban – a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. *Oktatás-Informatika*: 1–2. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/habok-lilla-czirfusz-dora-informaciocsere-a-digitalis-korban-a-kommunikacio-modellje-eszkozoi-es-kommunikacios-helyzetek-a-digitalis-terben/> (2019. június 30.)

- Herzog Csilla – Racsko Réka 2013. A 14–18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében*. International Research Institute. Komárno. 12–23. Elérhető az interneten: <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf> (2019. június 30.)
- Jakobson, Roman 1969. *Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Koltay Tibor 2009. Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médakutató*. Elérhető az interneten: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas. (2019. június 30.)
- Ohler, Jason 2010. *Digital Community, Digital Citizen*. Corwin. London.
- Szivák Judit 1999. A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 4: 3–13. Elérhető az interneten: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_003-013.pdf (2019. június 30.)

Forrás

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 10635-10848. Elérhető az interneten: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. június 30.)
2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról. Elérhető az interneten: <http://www.mtva.hu/images/mediatorveny.pdf> (2019. június 30.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> (2019. június 30.)
- Key facts 2003. Media Literacy. Elérhető az interneten: <https://www.kff.org/wp-content/uploads/2013/01/key-facts-media-literacy.pdf?fbclid=IwAR2pzK-48MkuEWMHmDsYSIAgNp4RkJrcAVPQCCrnPZOKV03tOda3OJh6K4> (2019. június 30.)

Digitális kompetencia és kommunikáció

Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 2016. Digitális Jólét Program. Elérhető az interneten: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2019. június 30.)

MÉDIAMŰVELTSÉG, MÉDIATUDATOSSÁG

Szerzők: Veszelszky Ágnes

Falyuna Nóra

Kökényesi Nikoletta

Rajnai Richárd

Oláh Szabolcs



Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra

Kommunikációs és médiatudatosság az áltudományos nézetek feltárásában¹

„Csupán két dolog létezik: a tudomány és a vélemény; az első tudást, a második tudatlanságot szül.” (Hippokratésznek tulajdonított mondás, idézi Keresztes 2013: 81)

1. Bevezetés

A megváltozott információs és médiakörnyezet hatással van többek között a megtévesztő és az áltudományos tartalmak gyors és széles körű terjedésére is, így különösen fontossá válik a digitális intelligencia és médiakompetencia azon részkészségeinek fejlesztése, amelyek az információk azonosításában, kezelésében és kritikus értékelésében segítenek. Tanulmányunkban az interneten terjedő áltudományos tartalmak nyelvi-érveléstechnikai jellemzőit mutatjuk be három eseten keresztül; ezáltal olyan elemzési szempontokat kínálunk, amelyek segítségével felismerhető az áltudományosság. Ezután nemzetközi és hazai joggyakorlatokat villantunk fel példaként. A tanulmányunk célja rámutatni arra, hogy a megbízhatóság vizsgálatakor érdemes feltárni az áltudományos tartalmak jellemző vonásait, ami hozzájárulhat a kritikai készségek fejlesztését célzó pedagógiai módszertár bővítéséhez.

2. Az áltudományos nézetek terjedése az interneten

2.1. Az online tudás

Az online tudás – mivel nem minden esetben ismert a szerző, a forrás, az aktualitás; az információhalmaz pedig nem kontrollált:

¹ A jelen cikk a szerzőpáros Médiakutató folyóiratban megjelent tanulmányára épül (Veszelszki-Falyuna 2019).

kapuór híján bárki közzétehet szinte bármit – nem minden esetben megbízható (Veszelszki 2017a). Megjelenhetnek az interneten félrevezető, áltudományos, sőt kifejezetten káros nézetek is, amelyeket a tájékozódó olvasók komolyan vehetnek. Az online médiatérben tehát nemcsak valódi szakemberek, hanem megtévesztő vagy manipulatív szándékú szereplők, csalók is megnyilatkozhatnak, állításait tudományos tényként aposztrofálva. Emellett a részvétel, a közösség(iség) és a megosztás kultúrájában a laikus felhasználók a tudományos tartalmakat sem csak fogyasztani, hanem valamilyen formában alakítani is akarják, annak ellenére, hogy nem (minden esetben) rendelkeznek a megfelelő tudással és feltételekkel. A befogadók pedig nem feltétlenül tudják megállapítani, mennyire hiteles az adott tartalom, illetve a valóban hiteles és igaz állításokban sem feltétlenül bíznak (Falyuna 2017, 2018a, b; Szvetelszky 2017).

Az ún. fact-check (tényellenőrző) oldalak összegyűjtik az aktuálisan terjedő álhíreket és áltudományos nézeteket, és pontos forráshasználattal, bizonyítékokkal alátámasztva cáfolják azokat. A legújabb vizsgálatok szerint azonban a hírfogyasztók kisebb arányban fordulnak a tényellenőrző és -hitelesítő oldalakhoz, ha az információkkal a közösségi oldalakon találkoznak – még abban az esetben is, ha a hír megosztója nem is közvetlenül ismerősük. Mások jelenléte elaltatja éberségünket – állítják kísérletek alapján a kutatók (Jun et al. 2017), mivel „a megbízható személyes ismerős adott esetben márkázott csatornának számít” (Szvetelszky 2017: 28).

A közösségi médiában megjelenő információk perszonalizációja révén kialakuló filterbuborék (*filter bubble*; vö. Pariser 2011; Viķe-Freiberga et al. 2013; Bakshy et al. 2015; Fehér 2016: 138, 157) egyfajta digitális hiedelemkamraként működik: a közösségi oldalaknak az az érdekük, hogy a felhasználó minél több (hirdetések megnézésére is fordítható) időt töltsön a felületükön, ezért a korábbi kereséseinek, preferenciáinak megfelelő tartalmakat szűr és tár elé az algoritmus. Ezt erősíti továbbá, hogy nagy valószínűség szerint hasonló érdeklődési körrel, hiedelmekkel rendelkező személyek tartoznak egy ismerősi körbe. A filterbuborék hipotézise szerint, ha a felhasználó csak a saját nézeteinek megfelelő, azokat megerősítő tartalmakkal találkozik, akkor úgy vélheti, hogy mindenki hozzá

hasznló módon gondolkodik. Érdeemes azonban megjegyezni, hogy a filterbuborék jelenségét empirikus adatok alapján egyes kutatók megkérdőjelezzik (például: Zuiderveen Borgesius et al. 2016); ugyanakkor annyi mindenképpen állítható, hogy az online felületek mögött működő algoritmusok befolyással bírnak arra, milyen információkkal találkozik a böngésző személy az interneten.

A tudás forrása megváltozik, tehát forráskritikára, kritikus gondolkodásra van szükség – ezt a felhasználóknak is meg kell tanulniuk. Az új médiakompetencia azt is tartalmazza, hogy a felhasználó mely információkra tekint kritikusan, melyeket fogad el valóságnak (Aczél 2015, 2017; Aczél–Veszelszki 2018; Veszelszki 2017a, b, c, d). Ez a fajta „soft skill” a globális kompetenciák körébe tartozik.

2.2. Az áltudományosság definíciói és jellemzői

Az áltudományosság fogalma olyan megállapításokra, tanításokra, elméletekre, gyakorlatokra és intézményekre vonatkozik, amelyek állításuk szerint tudománnyal foglalkoznak, ám a valóságban a tevékenység nem felel meg a tudományosság alapkövetelményeinek (vö. falszifikálhatóság, interszubjektív ellenőrizhetőség, reprodukálhatóság, nyitottság a kritikára; vö. Popper 2002; Pigliucci–Boudry 2013; Veszelszki 2017a). A tudományosság Sokal (2006) szerint egyik kiemelkedő jellemzője éppen a kritikai attitűd elfogadása. Ezzel szemben az áltudományokat művelők elutasítják a kritika mindennemű lehetőségét, „azt állítják, hogy objektív értelemben igazak” (Sokal 2006: 289). Az áltudományos nézetek hitelességének látszatához hozzájárul az is, hogy nem izolált állításokat tesznek, hanem komplex (világnézet)rendszert dolgoznak ki.

Az áltudományosság további jellemzői a következők: 1. anakronisztikus gondolkodás (olyan állításokat fogalmaz meg, amelyeket a tudomány már régen cáfolt); 2. titkok keresése (például ufók, jeti, öngyulladás, betegségek); 3. mítoszokra hivatkozás (minél régebbi egy mese, annál nagyobb a meggyőző ereje); 4. hanyag, szelektív bánásmód a bizonyítékokkal (hivatkozik az állítását alátámasztó bizonyítékokra, ám az annak ellentmondókat ignorálja); 5. cáfolhatatlan hipotézisek; 6. látszólagos hasonlóságok (a már bizonyított-elfogadott elméletek részeit használja, azokat átértelmezi, új

kontextusba helyezi); 7. a jelenségek tények helyett szcenáriókkal való magyarázata (állítás szerint a tények csupán interpretációk); illetve 8. immunitás a kritikával szemben (Casti 1990 és Pigliucci 2010 nyomán részletesen: Veszelszki 2017a).

Ez utóbbi jellegzetesség erőteljesen összekapcsolja az áltudományos nézeteket az összeesküvés-elméletekkel, amelyek egy – összetartozó vagy összefüggés nélküli – eseménysort rendszerint jelentős befolyással bíró emberek rossz szándékú tevékenységéhez kötnék (Tanács 2016). „A konspirációs teóriák fontos alkotóelemei ezen belül az ún. kóbor adatok, amelyek vagy ellentmondanak a hivatalos változatnak, vagy a hivatalos változat keretében, magyarázat nélkül hagyott egyéb” információk (Fehér–Király 2017: 43), amelyek egymástól távol eső, látszólag teljesen különálló eseményeket kapcsolnak össze. A konspirációs elméletek, az ún. konteók további sajátossága, hogy „az ellenük szóló bizonyítékokat a maguk előnyére tudják fordítani” (Fehér–Király 2017: 44).

3. Az áltudományos érvelés bemutatása három esettanulmányon keresztül

Az áltudományos tartalmak meggyőzőési és terjedési technikáinak illusztrálására három esettanulmányt mutatunk be. A tudományos szövegekkel kapcsolatban elvárás a jól felépített, megalapozott érveléstechnika. Az áltudományos szövegekben, mivel tartalmuk alaptalan és nem konzisztens, gyakoriak az érvelési hibák. Ezek felismerése nem csupán az áltudományos tartalmak azonosítása végett fontos, hanem azért is, mert ezek jellegükből adódóan más esetben is megtévesztőek és manipulatívak tudnak lenni.

3.1. Laposföld-hívők

A laposföld-hívők (vö. a mozgalomról részletesen Falyuna 2019) fő állítása, hogy a Föld lapos, céljuk pedig ennek bemutatása és bizonyítása különböző módokon és formákban. A csoport egy, a hivatalos tudomány által megcáfolt és elutasított elméletet képvisel, ugyanakkor a csoport tagjainak az interneten lehetőségük van az intézményesültségtől elszakadva egy saját, alternatív „tudományt”

művelni a hivatalos tudománnyal szemben, illetve közösséget szervezni, nézeteiket népszerűsíteni.

A laposföld-hívők a saját maguk által előállított bizonyítékoknak hisznek csupán: állításuk és az összeesküvés-elméletek logikája szerint a hivatalos tudomány képviselői (például a NASA kutatói) hazudnak és manipulálják a (képi) bizonyítékokat, például a Földről készített bolygófelvételeket; ha a Napot közelinek látjuk, akkor az valóban közel is van (szerintük 4800 kilométerre a Földtől, ugyanígy a Hold is); illetve, ha nem érezzük a centrifugális erőt, akkor a Föld nem foroghat a tengelye körül, és nem keringhet a Nap körül. Érvelésük önálló rendszert alkot, amelynek további vallási-spirituális implikációi is vannak.

A Magyar Lapos Föld Társaság elnevezésű Facebook-csoport diskurzusát elemezve (vö. Falyuna 2019) kirajzolódik, hogy a csoport identitáskonstruálása két tényezőn alapszik: egyrészt a más csoportokkal való szembehelyezkedésen; másrészt a saját tudományos hitelesség megteremtésén. A csoport ellenségképet kreál a hivatalos tudomány képviselőiből, akik hiteltelenítését és ezáltal saját csoportjuk hitelesítését különböző nyelvi eszközökkel teszi meg. Ilyen eszköz a polarizálás, amely révén a diskurzusban két, egymással szembenálló csoport, a MI és az ÓK konstruálódik meg úgy, hogy a saját csoport és annak tevékenysége hitelesként, a másik csoporté megbízhatatlanként jelenik meg.

A csoport identitását nemcsak a másik csoporttal való szembehelyezkedés határozza meg, hanem az a mód is, ahogyan magát tudományosnak igyekszik láttatni. A laposföld-hívők célja nemcsak az, hogy leírják és bemutassák elméletüket, hanem az is, hogy bizonyítsák állításaik hitelességét. Evégett a diskurzusban megjelennek a tudományos kommunikációra jellemző olyan elemek, mint a tudományos nyelvezet vagy a tudomány érvelési, bizonyítási és hivatkozási módjai. Ugyanakkor számos esetben hibásak ezek is, jellemző például a kritika és vita elutasítása, ignorálása, valamint a személyeskedő vitakezelési stratégiák használata.

Elutasítják az akadémiai, „másodkézből” származó információt, mivel annak alapja – érvelésük szerint – csak hamis spekuláció. Ehelyett az igazsághoz való közvetlen hozzáférést preferálják: az

egyetlen hiteles módszernek a saját, közvetlen érzékszervi tapasztalást tartják. Habár elvetik a matematikai számításokat és elméleti levezetéseket mint hiteles bizonyítási módokat, érvelésükben mégis – szelektíven ugyan, de – felhasználják ezeket, ám csak az elméletüket alátámasztásául szolgáló bizonyítékokat.

A csoport tudása tehát részben a saját maguk által szerzett empirikus bizonyítékokon, részben az általuk hitelesnek tartott tekintélyek kijelentésein alapul. A diskurzusban számos kép, videó, blogbejegyzés és egyéb, nem tudományos folyóiratban publikált cikk jelenik meg hivatkozási alapként. E források relevanciája és hitelessége azonban ellenőrizhetetlen. A szakértelemre hivatkozás esetében is jellemző a szelektivitás: a csoport igazát szakértelmet elfogadják, viszont az ellenkező véleményeket ignorálják, nem szállnak szakmai vitába, illetve ha mégis, akkor az hamar eljut oda, hogy az ellenkező állásponton lévő fél a „beprogramozás” miatt állítja azt, amit állít. A (nem alátámasztott) szakértelemre hivatkozás meglehetősen megtévesztő és manipulatív eszköz, mivel a szakértői tekintély az információs aszimmetria miatt domináns pozíciót teremt az arra hivatkozónak (vö. Falyuna 2017, 2018a, b).

3.2. Oltásellenesség

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO 2019) az emberiséget 2019-ben fenyegető tíz legnagyobb egészségügyi veszély közé sorolta az oltásellenes mozgalmat, hiszen a védőoltásokat megtagadók révén olyan betegségek is elkezdtek újra terjedni, amelyeket elvileg az emberiség már legyőzött. A közösségi médiában gyorsan híveket szerző, a félelemre apelláló és az összeesküvés-elméletekhez kötődő mozgalom áltudományos érvelésre, illetve nem megalapozott vizsgálati eredményeket közlő publikációkra épít.

Oltásellenes mozgalom azóta létezik, amióta elérhetővé váltak az oltások (Kirkpatrick é. n.). A gyengített kórokozóval történő oltásokkal számos, korábban legyőzhetetlennek tekintett fertőző betegség terjedését lehet megelőzni. Mivel a beoltott szervezetet ellenőrzött formában „megfertőzik” az adott betegséggel, ez óhatatlanul is bizalmatlanságot vált ki többekből. Az oltások megtagadásához (vö. McKenna 2019) a bizalom hiányán túl hozzájárulhatnak vallá-

si megfontolások, illetve az interneten viharszerűen végigsöprő oltásellenes mozgalom is. Ennek egyik kiindulópontját egy brit kutató 1998-ban megjelent cikke (Wakefield et al. 1998) adja, amelyben kétes módszertannal, csekély számú mintán, kontrollcsoport bevonása nélkül azt bizonyította be, hogy az MMR-oltás (*measles, mumps, rubella*) és az autizmus kialakulása között direkt ok-okozati összefüggés van. A „20. század legkárosabb orvosi hoaxának” (Flaherty 2011) nevezett cikk állításait később tételesen cáfolták. Ám hiába vonatták vissza a manipulált adatokat tartalmazó, megalapozatlanul következtetéseket levonó cikket 2010-ben, addigra az (interneten is terjedő) oltásellenesség már széles teret nyert, egyre többen tagadták meg a gyermekük beoltását a tudományos csaláson alapuló tanulmány hatására. Ennek következtében jelentősen megnövekedett (többek között) a kanyarós és mumpszos esetek száma, szerte a világon. Ehhez hozzájárult az is, hogy ismert, véleményvezérnek számító személyek is a mozgalom mellé álltak, sőt legújabbban még csetbotok és Twitter-trollok aktivitása is erősíti az oltásellenesség hatását (Broniatowski et al. 2018).

Az egyértelmű egészségügyi és pénzügyi következményekkel járó áltudományos mozgalom egyik érveléstechnikai alapját az ún. intuitív vonzerő (Boyer–Barret 2005) adja. A kórokozóval való beoltás és az ehhez direkt módon kapcsolódó káros következmények ok-okozati összefüggése megfelel a nem tudatos elvárásoknak, ezért az érvelés nagyobb kognitív erőfeszítés nélkül megérthető, megjegyezhető és terjeszthető. Az oltásellenesek továbbá használják – az egyébként a politikai kommunikációban és a marketingben is gyakran alkalmazott – félelemre építő érvelést (érvelési hibát; vö. *argumentum ad metum, argumentum in terrorem*). Az esetükben a „tudomány mimikrijét”, azaz a tudományosság látszatát részint a kísérleti módszertanra való hivatkozás, részint pedig a laikus fogyasztók számára nehezen befogadható orvostudományi nyelvezet, terminológia teremti meg.

3.3. Paraziták

Ugyancsak a félelemkeltéssel operál a parazitákkal fenyegető áltudományos orvosi marketing, amely szerint szervezetünkben

különféle veszélyes paraziták élnek (részletesen: Veszelszki 2017a; Falyuna 2018a). Ez az elmélet számos, (egyébként mindenféle betegségre) gyógyulást ígérő termék, méregtelenítő szer és diéta alapját adja. A sokféle változatban terjedő szövegekben a hosszúság, rémisztő felvezetést a gyógymód követi: a reklámozandó készítmény (például a Bactefort vagy a Revitoxin) bemutatása.

A parazitairtó termékek reklámjai szinte minden esetben kutatással, gyógyszerek fejlesztésével foglalkozó elismert szakemberekre utalnak. Az „autorítások említésével a megnyilatkozók vissza is élhetnek” (Kuna 2019: 80), sőt az is előfordulhat, hogy a hivatkozott szakember, tanulmány, kutatás nem is létezik vagy azonosíthatatlan, viszont „a tekintély a meggyőzés szempontjából annyira sokat jelent pszichológiailag, hogy gyakran a nyilvánvalóan rossz hivatkozások is meggyőzőek” (Margitay 2014: 459).

A szakértőre történő hivatkozást rendszerint képekkel is támogatják a cikkek alkotói. Nemcsak a cikk szövege és struktúrája, hanem a legtöbb esetben a szakértők vizuális megjelenítése sem változott a szövegekben, ugyanaz a kép került elő több különböző, állítólagos szakértő ábrázolásakor.

A parazitafertőzés veszélyének nyomatékosítására számtalan félelmetes fotó is előkerült a szövegekben. A képi információ feldolgozása eltér a verbális információtól: a kép a szöveggel összevetve sokkal gyorsabban és erőteljesebben hat a befogadóra, különösen az érzelmeire (vö. Grabe–Bucy 2009: 6). Az érzelmekre ható, emocionalizált képek a manipuláció egyik indikátoraként foghatók fel (Brodnig 2017).

A tudományos szövegek további jellemzője a szakkifejezések és a definíciók használata, amelyek eredeti szerepe az, hogy az adott szakterület művelői lehetőleg félreértések nélkül megértsék egymást. A „terminusok hordozzák azt a speciális tudást, amellyel a szakemberek rendelkeznek, a laikusok viszont nem (feltétlenül), és amely tudásnak köszönhetően a szakember olyan domináns pozícióba kerülhet a laikussal szemben, amely könnyebbé teheti számára a másik befolyásolását” (Falyuna 2017: 96). Éppen ezért lehet a „zavaros, nem definiált” szakkifejezések, a „tudományból átvett, de más értelemben alkalmazott fogalmak” (Hargitai 2012: 8) alkalma-

zása meggyőző az áltudományos diskurzusban. A terminusok hozzájárulnak a tudományos stílus imitációjához is.

A (szám)adatokra támaszkodó érvelés a tudományos bizonyítás egyik alapvető eszköze, amelynek megbízhatóságában ritkán kételkedünk. Ha az adatokhoz megfelelő kiindulópontból és a célokhoz illeszkedő módszerekkel jutunk, akkor ténylegesen valid, erős érvelési alapanak tekinthetők. Ugyanakkor érdemes kritikusan tekinteni mind az előállításukra, mind a felhasználásukra, értelmezésükre. Lehetnek ugyanis hibásak, nem megfelelő értelmezéssel ellátva félrevezetőek, amikor „a matematikai adat pontosságával és hitelességével akarunk világosnak, egyértelműnek és elfogadhatónak feltüntetni egy homályos állítást, és erősnek láttatni egy gyenge érvelést. A számadatok világosságát, egyértelműségét, megbízhatóságát, matematikai kikezdetlenségét használjuk fel a premiszsa elfogadtatásához és a konklúzió alátámasztásához” (Margitay 2014: 340; vö. részletesen Margitay 2014: 323–363). A parazitákkal ijesztgető szövegek teljes mértékben ellenőrizhetetlen statisztikai adatokat használnak (erre utal, hogy a különböző szövegváltozatokban ugyanabban a kontextusban, sőt akár ugyanabban a mondatban eltérő számadatok szerepelnek).

E szövegek terjedésének hatásmechanizmusát a félelemre alapon kívül az emberi kíváncsiság, illetve a segítőkészség (a tartalmak megosztásával segíteni más embereknek az egészségügyi problémájuk okának feltárásában) is támogatja.

4. Megoldási lehetőségek és kitekintés

Az áltudományos tartalmak oktatási feldolgozása során elsődleges feladat a kritikus gondolkodás elsajátításában a tudatosítás, azzal kapcsolatban, hogy a tények és a vélemények eltérnek egymástól (vö. Grever 2018). A médiatudatosság (*media literacy*) – tággan értelmezett, nemcsak diákokra vonatkozó, hanem az intézményes oktatásból kikerült korosztályokat is érintő – fejlesztésébe a médiaeszközök, médiatartalmak megismerésén túl az algoritmusok működésének és a trollok tevékenységének ismerete, továbbá az ál-

tudományos tartalmak érvelési mechanizmusainak ismerete is bele kell, hogy tartozzon.

Számos hazai és nemzetközi jógyakorlat létezik, amelyek alkalmazhatók a hiteltelen tartalmak, álhírek témájának tanórai vagy azon kívüli tárgyalásakor. A legújabban megjelent tartalmakból az 1. táblázatban közlünk egy válogatást.

„A befogadó akkor képes észrevenni vagy leleplezni a megtévesztést, ha annak kommunikációja eltér a megszokott mintáktól, ha a befogadó tisztában van az érintett témához tartozó információkkal, és jó kritikai-dekódoló képessége van” (Aczél 2017: 14–15). Az így értelmezett média- és információtudatossághoz kívánt hozzájárulni a tanulmányunk azáltal, hogy összegyűjtötte az áltudományosság legfőbb jellegzetességeit, ezeket három esettanulmányon keresztül szemléltette, végül pedig nemzetközi és magyar továbbmutató forrásokat közöl.

Projektnevé	Kulcsszavak	Elérhetőség
UNESCO: Journalism, 'Fake News' and Disinformation: A Handbook for Journalism Education and Training	hamis információk, fake news, kézikönyv, tankönyv, feladatgyűjtemény	https://en.unesco.org/fightfakenews
Truth or fiction	álhír, játék, tényellenőrzés (fact-check)	https://www.truthorfiction.com
Factitious	álhír, játék, tényellenőrzés	http://factitious.augamestudio.com/#/
Fake News Challenge	mesterséges intelligencia a fakenews ellen, gépi tanulás (machine learning), NLP (natural language processing)	http://www.fakenewschallenge.org/
Get Bad News	álhírgyár-játék, interaktív, feladatok	https://getbadnews.com/

First Draft News	nonprofit szervezet, digitális média, oktatás	https://firstdraftnews.org/
DJP: Digitális Jólét Program	stratégia, digitális állam és hozzáférés, digitális tudás, hálózatok és gazdaság	https://digitalisjoletprogram.hu/
DIP: Digitális Immunerősítő Program	digitális immunitás, kézikönyv, feladatok, videók	http://mydip.xyz/ és https://issuu.com/fecske.gabor/docs/dip_k_zik_nyv
Büvösvölgy	médiaértés, álhír-jelenség, óratervek és útmutatók	http://buvosvolgy.hu/alhitek/

1. táblázat: Válogatás az online elérhető lehetőségekből

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2015. Médiaműveltség. In: Aczél Petra – Andok Mónika – Bokor Tamás: *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer. Budapest. 133–177.
- Aczél Petra 2017. Az álhír. Kommentár a jelenség értelmezéséhez. *Századvég* 84: 5–25.
- Aczél Petra – Veszelszki Ágnes 2018. Egy új tudománykommunikációs modell szükségességéről. A sciXcom-modell. *Jel-Kép* 2018/4: 5–18.
- Bakshy, Eytan – Messing, Solomon – Adamic, Lada A. 2015. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science* 348/6239 (05. 06. 2015).
- Boyer, Pascal – Barrett, H. Clark 2005. Domain specificity and intuitive ontology. In: Buss, David M. (ed.): *The handbook of evolutionary psychology*. Wiley. Hoboken. 96–118.
- Brodnig, Ingrid 2017. *Lügen im Netz. Wie Fake News, Populisten und unkontrollierte Technik uns manipulieren*. Brandstätter Verlag.
- Broniatowski, David A. – Jamison, Amelia M. – Qi, Si Hua – Al

- Kulaib, Lulwah – Chen, Tao – Benton, Adrian – Quinn, Sandra C. – Dredze, Mark 2018. Weaponized Health Communication: Twitter Bots and Russian Trolls Amplify the Vaccine Debate. *Am J Public Health* 108/10 (2018 October): 1378–1384. doi: 10.2105/AJPH.2018.304567.
- Casti, John L. 1990. *Verlust der Wahrheit. Streitfragen der Naturwissenschaften*. Droemer/Knauer. München.
- Falyuna Nóra 2017. Az áltudományos szövegek pragmatikai vizsgálata. Esettanulmány a lúgosító diéta példáján. *Századvég* 84: 85–107.
- Falyuna Nóra 2018a. Az (ál)tudományos ismeretek és az internet. *Jel-Kép* 2018/4: 35–50.
- Falyuna Nóra 2018b. Nyelvi manipuláció az interneten In: Gabos Erika (szerk.): *A média hatása a gyermekekre és fiatalokra IX*. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület. Budapest. 69–75.
- Falyuna Nóra 2019. Az online világ hatása a(z ál)tudományos tartalmakra: Esettanulmány a laposföld-hívők diskurzusáról. *Médiakutató* 2019/4: 65–82.
- Fehér Katalin – Király Olívia 2017. Álhíresülés – a hamis hírek dinamikája a médiában. *Századvég* 84: 39–49.
- Fehér Katalin 2016. *Digitalizáció és új média. Trendek, stratégiák, illusztrációk*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Flaherty, Dennis K. 2011. The vaccine-autism connection: a public health crisis caused by unethical medical practices and fraudulent science. *The Annals of Pharmacotherapy* 45/10: 1302–1304. doi:10.1345/aph.1Q318
- Grabe, Maria Elizabeth – Bucy, Erik Page 2009. *Image Bite Politics. News and the visual framing of elections*. Oxford University Press.
- Grever, Maria 2018. *Alternative Facts, Truth and History Education: an Introduction*. Paper, conference: Critical Thinking in the Age of Emoji's. Does History Education Play a Role for Media Literacy? Organized by EUROCLIO in cooperation with the Dutch Institute for Sound and Vision, VGN and theE-story Project partners. Hilversum, 2 February 2018.

- Hargitai Zsófia Ágota 2012. *Áltudományos állítások és módszerek kémiai és biológiai elemzése*. Szakdolgozat. ELTE Kémia Intézet. Budapest.
- Jun, Youjung – Menga, Rachel – Johar, Gita Venkataramani 2017. Perceived social presence reduces fact-checking. *PNAS* 2017 (May 22, 2017). Online: <http://www.pnas.org/content/early/2017/05/16/1700175114.full> (2019. 06. 16.) doi: 10.1073/pnas.1700175114
- Keresztes Gábor 2013. Az innováció fogalmának történeti áttekintése. *Gazdaság & Társadalom. Journal of Economy & Society* 2013/4: 81–95. doi: 10.21637/GT.2013.4.05.
- Kirkpatrick, Mark é. n. *The anti-vaccination movement*. Measles and Rubella Initiative. <https://measlesrubellainitiative.org/anti-vaccination-movement/> (2019. 06. 16.)
- Kuna Ágnes 2019. *Nyelv, meggyőzés, gyógyítás. A meggyőzés nyelvi mintázatai a 16–17. századi orvosi receptben*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Margitay Tihamér 2014. *Az érvelés mestersége*. Typotex. Budapest.
- McKenna, Maryn 2019. The True Dollar Cost of the Anti-Vaccine Movement. *Wired*, 26. 03. 2019. <https://www.wired.com/story/anti-vaccine-movement-true-cost> (2019. 06. 16.)
- Pariser, Eli 2011. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin Press. New York.
- Pigliucci, Massimo – Boudry, Marteen (eds.) 2013. *Philosophy of Pseudoscience*. University of Chicago Press. Chicago. doi: doi.org/10.7208/chicago/9780226051826.001.0001
- Pigliucci, Massimo 2010. *Nonsense on Stilts. How to Tell Science from Bunk*. University of Chicago Press. Chicago.
- Popper, Karl Raimund 2002. *The Logic of Scientific Discovery*. Psychology Press.
- Sokal, Alan D. 2006. Pseudoscience and Postmodernism: Antagonists or Fellow-Travellers? In: Fagan, Garrett G. (ed.): *Archaeological Fantasies: How Pseudoarchaeology Misrepresents the Past and Misleads the Public*. Routledge. London – New York. 286–361.

- Szvetelszky Zsuzsanna 2017. Közösségi kételyek. *Századvég* 84: 27–37.
- Tanács János 2016. *Az összeesküvés-elméletek fogságában*. Kézirat.
- Veszelszki Ágnes 2017a. Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői. *Századvég* 84: 51–82.
- Veszelszki Ágnes 2017b. *Digilect. The impact of infommunication technology on language*. Walter De Gruyter. Berlin – Boston.
- Veszelszki Ágnes 2017c. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Veszelszki Ágnes 2017d. Fake news, post-truth society: az igazság odaát van? In: Biró A Zoltán, Bodó Julianna (szerk.): *Internet az iskolában, internet a családban*. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Státus Kiadó. Csíkszereda. 1–45.
- Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra 2019. Az áltudományosság leleplezése érveléstechnikai-nyelvészeti eszközökkel. *Médiakutató* 2019/3: 39–51.
- Víķe-Freiberga, Vaira – Däubler-Gmelin, Herta – Hammersley, Ben – Pessoa Maduro, Luís Miguel Poiares 2013. *A free and pluralistic media to sustain European democracy*. The Report of the High Level Group on Media Freedom and Pluralism. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/HLG%20Final%20Report.pdf> (2019. 06. 16.)
- Wakefield, A. J. – Murch, S. – Anthony, A. et al. 1998. Ileal-lymphoid-nodular hyperplasia, non-specific colitis, and pervasive developmental disorder in children. *The Lancet* 351 (9103): 637–41. doi: 10.1016/S0140-6736(97)11096-0. PMID 9500320 (visszavont, már nem elérhető tanulmány, PMID 20137807).
- WHO 2019. *Ten threats to global health in 2019*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/ten-threats-to-global-health-in-2019> (2019. 06. 16.)
- Zuiderveen Borgesius, Frederik J. – Trilling, Damian – Möller, Judith – Bodó, Balázs – de Vreese, Claes H. – Helberger, Natali 2016. Should we worry about filter bubbles? *Internet Policy Review* 5/1. doi: 10.14763/2016.1.401

Kökényesi Nikoletta

Médiatudatosságra nevelés a gyakorlatban

Bevezetés

A média alakítja és formálja a világról alkotott nézeteinket, és alkalmas arra is, hogy erősítse vagy gyengítse identitásunkat, hiszen a média a kultúra része. A média feladatai közé tartozik az is, hogy tudást és értéket közvetítsen. Megjeleníti, tükrözi a valóságot, egyúttal azonban konstruálja is azt. Ezen feladatai mellett kontrollt teremt a társadalom bizonyos eseményeihez, és esélyt ad a befogadók befolyásolására (Kapitány–Kapitány 2000: 16).

A médiakutatók széles körű vizsgálatai azt is bizonyítják, hogy a média, akár pozitív, akár negatív a hatása, mindenképpen változást hoz létre a társadalomban és a kultúrában is (vö. Belinszki 2000: 63–67, Császi 2008: 98). Peter Golding és Graham Murdock a társadalom és a média közötti kapcsolatról két álláspontot különböztetett meg. „A médiaközpontú álláspont szerint maga a médium az, ami a társadalmi változásokat generálja” (Golding–Murdock 1978: 339–356). A szociocentrikus álláspont szerint a társadalmi változások alakítják a médiát (vö. Golding–Murdock 1978: 339–356). Ezt az álláspontot fogadom el magam is, ezért tartom fontosnak, hogy a társadalmi változások bemutatása mellett rávilágítsak arra, hogy miért van rendkívül nagy szükség a médiatudatosságra nevelésre.

A felgyorsult társadalomban az információ befogadásának feltételei és körülményei is megváltoztak. Az embereknek a mindennapi életben egyre kevesebb idejük jut a mély tájékozódásra. Megelégednek a gyors, egyszerű tájékozódással vagy a készen kapott, gyorsan pergő képekkel. Megfigyelhető egy olyan réteg kialakulása, amely ebben az információáradatban nem tud eligazodni, és ezáltal tovább fokozódik az elszigetelődése és térvessztése. Ehhez a jelen-

séghez nemcsak a technikai eszközök változása járult hozzá, hanem sok más szociális tényező együttes hatása is (McLuhan 2001: 331, Bauman 2002: 208). Ez az érdektelenség kihatással van a nyelvhasználatra is, hiszen a kevésbé művelt ember beéri egy kevésbé pallérozott nyelv használatával. Az információs társadalomban a tudáshiányból fakadó elszigetelt és leszakadt csoportoknak kevés lehetőségük nyílik arra, hogy a kialakult tudáshézagot pótolják.

Ma már csak egy szűk rétegnek van igénye arra, hogy széles körben tájékozódjon. Létrejön egy olyan új, a tudáshoz, információhoz könnyen hozzáférő és abban jól eligazodó elitréteg, mely professzionálisan tudja kezelni az új technikai eszköztárat, és az információk labirintusában is könnyen eligazodik.

Harold Lasswell egyirányú folyamatként jellemzi a tömegkommunikációt, melyben a közönség csupán a passzív és kritikátlan befogadó szerepét tölti be. A befogadónak nincs módja az aktív visszacsatolásra, és így arra sincs lehetősége, hogy aktívan befolyásolni tudja a médiát. A társadalom atomizálódása és a hagyományos értékek megváltozása miatt a befogadó jobban ki lehet téve a média manipulációs tevékenységének (Illyés 2007: 271).

A kutatások azt állítják, hogy sem a gyermekek, sem pedig a fiatal felnőttek nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel vagy a kritikai tudatossággal, amelyek a digitális média felhasználásához vagy használatához elengedhetetlenek (Livingstone és mtsai 2014, Koltay 2016: 107). Hallgatónk körében is azt tapasztalhatjuk, hogy bizonyos eszközöket és alkalmazásokat hatékonyan tudnak használni, míg más, esetleg a tanulásban kitűnően felhasználható alkalmazások kezelésével szinte egyáltalán nincsenek tisztában, vagy alapszinten tudják csak kezelni ezeket.

Howe és Strauss generációelméletét felhasználva és kibővítve azt mondhatjuk, hogy a Z generáció és az ezt követő alfa generáció tagjai életkoruknál fogva beleszületnek az új média világába. A gyors és nagy mennyiségű információhoz való hozzáférés egyedi hatást gyakorol a fiatal nemzedékre és a gyermekekre egyaránt. Ezen generációk tagjai hozzá vannak szokva a gyors és sokrétű ingerekhez. Agyukra a hipertextes gondolkodás jellemző, emiatt is lehetséges, hogy a hagyományos lineáris gondolkodásra épülő olvasás már nem

köti le ezen generációk figyelmét. Tevékenységükre jellemző a multitasking folyamat, amely azt jelenti, hogy a felhasználók több médiumot használnak egy időben, vagy egy médiumot használnak több médiatartalom fogyasztására (Aczél 2013: 42). Sokkal inkább képesek a megosztott figyelemre, ugyanakkor kiemelendő, hogy ezen tevékenység közben a hatékonyságuk nagymértékben csökken. A fiatal nemzedék megváltozott tanulási gyakorlata miatt a pedagógusok is rá vannak kényszerítve arra, hogy a hagyományos pedagógiai módszereiket felülvizsgálva az ifjabb generációk szükségleteit figyelembe véve újabb stratégiákat és technikákat, módszereket alkalmazzanak a gyakorlatban. A pedagógus korábbi szerepére inkább a tekintélyelvűség, míg ma inkább a facilitátori szerep a jellemző (Lénárd 2015: 79–82).

1. Médiatudatosság és médiatudatosságra nevelés

A médiatudatosságra nevelés tehát napjainkban kiemelten fontos, hiszen a technikai eszközök fejlődése rohamossá vált, az információs túlterheltség a társadalom minden korosztályát érinti. Az információs túlterhelés azt jelenti, hogy a rengeteg információ közül nem igazán tudjuk, hogyan válasszuk ki a számunkra releváns információt, és azt hogyan tudnánk hatékonyan alkalmazni (Koltay 2016: 105). Ezért is van szükség a médiatudatosságra nevelésre az oktatás minden szintjén. „A médiatudatosság olyan képességek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a médiához való hozzáférést, a médiatartalmak és -színterek elemzését, értelmezését és értékelését, valamint produktív tevékenységeket alapoznak meg” (Aczél 2013: 42).

A médiatudatosságra nevelés szükségességét bizonyítja az is, hogy a fiatal generáció egyre több időt tölt online. Egy tavaly megjelent felmérés alapján megállapítható, hogy a mai fiatal generáció naponta átlagosan 211 percet tölt online térben (Herczog–Racsko 2018: 29). Ennek kapcsán kiemelendő, hogy a médiáról való tanítás és tanulás során fel kell hívni a figyelmet az addikció és az adatbiztonság kérdéseire is (Hartai 2014).

A médiatudatosságra nevelés további relevanciája a következő: „A Magyarországon 2016-ban megjelent Digitális Oktatási Straté-

gia (DOS) célja, hogy a köznevelésből kikerülő tanulók a megfelelő digitális kompetenciával és médiatudatossággal rendelkezzenek, és képesek legyenek e készségek és tudástartalmak élethosszig tartó folyamatos fejlesztésére” (Herczog–Racsko 2018: 32).

A médiatudatosságra nevelés lényegében három fontos összetevőt tartalmaz. A média demisztifikálása, amely során a média vizsgálata reálisan történik minden egyéb adalék nélkül. A média denaturalizálása, annak kihangsúlyozása, hogy a média egy emberek által konstruált valóság, míg a média dekonstrukciója során a médiatartalmak analizálhatóságára hívjuk fel a figyelmet (Aczél 2013: 42).

A médiatudatosságra nevelés legfontosabb feladatai közé tartozik a hozzáférés-navigáció készségeinek fejlesztése, valamint a kritikai hozzáállásra és a kreatív-alkotói magatartásra való nevelés. Ennek megfelelően három gondolkodási szintet kell egyidejűleg fejleszteni. A médiatudatosság képességének kialakulásához és fenntartásához elengedhetetlen, hogy fejlesszük az analitikus, a kritikai, a produktív-innovatív gondolkodást. Az új média természetéből fakadóan egy negyedik összetevőt is fejlesztenünk kell, ez pedig a konnektivista gondolkodás (Aczél 2013: 43). „Az új média magában foglalja a multimédia és az interaktív médiajellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt” (Forgó 2009: 95).

A nemzetközi médiaoktatási gyakorlat eddig két mintát követett. Az egyik egy elemző, a másik pedig egy produktív paradigma. Az első paradigmában az oktatás során a médiatartalmak elemző és értékelő analízise zajlik. A második paradigma inkább az alkotói folyamatra helyezi a hangsúlyt. Ennek során a médiatartalmak létrehozásának tanítása zajlik, eközben pedig fejlődik a média kritikai megközelítésének készsége (Aczél 2013: 43).

2. Média- és információs műveltség

„A média- és az információs műveltség olyan tudás, attitűdök és készségek együttese, amelyek ahhoz szükségesek, hogy tudjuk, mikor és milyen információra van szükségünk, hogyan juthatunk hozzá, majd hogyan értékeljük és szervezzük kritikusan a megtalált

információt, illetve hogyan használjuk fel ezeket etikusan (Koltay 2016: 104).

A médiaműveltség célja az, hogy kritikusan tudjuk kezelni a médiaélményeket, illetve tisztában legyünk a médiaüzenetek konstruáltságával (Bawden, 2001, Koltay 2016: 103). A kérdés értelmezése kapcsán létezik egy dilemma. Az egyik értelmezés szerint a médiaműveltség oktatása kapcsán az a cél, hogy az emberek kritikai készségeikkel felvértezve észleljék és tudják kezelni a média manipulatív hatásait. A másik nézet szerint a médiaoktatás célja az, hogy felkészítsük a befogadókat arra, hogy az új média aktív és kreatív résztvevőivé váljanak. (Koltay 2016: 104). Véleményem szerint mindkét álláspont fontos a pedagógiai gyakorlatban.

3. Médiapedagógia

A médiatudatosságra nevelés a médiapedagógia fontos területe. „A médiapedagógia a pszichológia, a szociológia, a pedagógia, a médiakutatás, a médiaelmélet metszetében álló gyorsan fejlődő új tudományterület, amely a médiával összefüggésben megjelenő nevelési kérdésekkel, problémákkal foglalkozik. Így tehát a célja a médiakompetencia és a médiaműveltség fejlesztése. A médiakompetencia olyan készségek és ismeretek összességét jelenti, amely a tudatos, kritikai szemlélettel rendelkező, aktív mediabefogadást és használatot biztosítja” (Nagy–Timár 2018: 289).

A médiapedagógiai gyakorlatok kooperatív tanulási módszerre és elsősorban csoportmunkára épülnek. Ezek a gyakorlatorientált foglalkozásokon a diákok aktívan működnek közre a feladatok megoldásán társaikkal. A gyakorlatok az élményalapú megközelítést állítják a fókuszba. Ezek mellett a téma interdiszciplináris megközelítése során a diákoknak lehetőségük van több tudományág ismereteinek felhasználására. A gyakorlatok során fejlődik a diákok társas kompetenciája, hatékonyan támogatja a személyiségfejlődést és a kommunikációs technikáikat, stratégiáikat is (Nagy–Timár 2018: 290).

„A médiapedagógiának már helye van az óvodában is, ahol a foglalkozásokon a médiaélmények játékos feldolgozása zajlik rajzolás,

bábozás, szerepjáték formájában” (Nagy 2013: 176). A médiaüzenetek során létrejövő pozitív vagy negatív médiaélmények így feldolgozhatóvá válnak. Ezek a módszerek kitűnően alkalmazhatók még az alsó tagozatos diákok médiatudatosságra nevelésében is (Nagy 2013: 176).

Mind a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (NMHH), mind a Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács (HENT) kiemelten fontosnak tartja, hogy a médiatudatosságra nevelés a képzés teljes időtartamában megjelenjen a tantervekben. A médiatudatosság kérdése tehát az oktatás minden szintjén fontos és nélkülözhetetlen. A média szinte valamennyi műveltségterület követelményeiben megjelenik más-más összetevővel és hangsúllyal (Horváth 2013: 17–18).

4. A médiatudatosságra nevelés átfogó tantárgyközi követelményei

A cél, hogy a diákok már az alsó tagozatban képesek legyenek különbséget tenni valóság és fikció között, továbbá ismerjék a médiumokat és tudják, hogyan hasznosíthatók a szabadidejükben és a tanulásban, illetve ismerik és képesek rövidebb szövegeket létrehozni IKT-eszközök felhasználásával irányítás mellett. Ezekre az alapokra kell tudnia építeni a pedagógusnak, és a már meglévő tudást kell tudnia tovább bővíteni a felső tagozatban is. Ekkorra a tanulók képessé válnak hatékonyan információt keresni a világhálón, illetve tisztában vannak a közösségi média és a megosztás veszélyeivel, továbbá képesek elhárítani az esetleges verbális agressziót produktív kommunikációs stratégiákkal. A tanulók digitális kompetenciái az alsó tagozathoz képest tovább fejlődnek. A felső tagozatban a tanulók önállóbbak és motiváltabbak IKT-eszközök és számítógépes alkalmazások használatában. Ismerik és megfelelően tudják használni az elektronikus kommunikációs alkalmazásokat. A középiskolában folytatódik a médiatudatosságra nevelés, és ennek eredményeképpen a diákok már képessé válnak arra, hogy felismerjék a média hatásmechanizmusait, megtanulják helyesen értelmezni a média által használt képi és hangzóeszközöket. Gyakorlottan és hatékonyan tudják keresni és felhasználni az információkat (Horváth 2013: 23).

5. Médiatudatosság a pedagógusképzésben

A tanító- és tanárképzésben 2012-ig nem igazán szerepelt a médiatudatosságra való nevelés és annak módszertani ismeretei, mivel a NAT nem tartalmazta az alsó tagozatos diákok médianevelését. A 2012-ben kiadott NAT már tartalmazza céljai között a médiatudatosságra nevelést. Ennek keretében előírja, hogy „a tanulók a mediatiszt, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét” (Nagy 2013: 178).

Kutatások bizonyítják, hogy a tanárok szakképzettsége nem megfelelő a médiaoktatáshoz. Magyarországon a tanárok 20–30%-a rendelkezik média szakos diplomával (Hartai: 2014). A tanárok továbbképzése tehát a továbbiakban elengedhetetlenül szükséges, hogy olyan képzést tudjanak nyújtani diákjaik, hallgatóik számára, amelyet később aztán a hallgatók maguk is alkalmazni tudnak majd a pedagógiai gyakorlatukban.

Médiatudatosságra nevelés az iskolában címmel 2014 óta érhető el szabadon választható kurzus a pedagógusképzésben az Eszterházy Károly Egyetemen. Az egyetem sárospataki Comenius Campusán 2015 óta rendszeresen meghirdetjük ezt a tantárgyat. Mivel a médiatudatosságra nevelést már az óvodáskorban ajánlott elkezdni, ezért a kurzust elnevezésétől eltérően az óvodapedagógus szakos hallgatók számára is kínáljuk a tanító szakos hallgatók mellett. Az oktatás tartalmát ennek megfelelően kibővítettük az óvodai médiatudatosságra nevelés kérdéseivel is.

A médiatudatosságra nevelés az iskolában nevű kurzus célja az, hogy „a hallgatók ismerkedjenek meg a média működésével, sajátosságaival, hatásmechanizmusával, s kapjanak lehetőséget az értelmező, kritikai, értékelvű beállítódás alapjainak elsajátítására. A kurzus megismerteti a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével. A kurzus hozzájárul továbbá a médiatudatosságra, médiaműveltségre való nevelés tudatosításához, a médiaoktatás tartalmi-módszertani fejlesztéséhez” (Horváth 2013: 19).

A médiaoktatás alapvetően két nemzetközileg ismert modell ismerveire épülhet. Az egyik ilyen modell a szociális-demokratikus modell, amely eszközként tekint a médiaoktatásra, és felhasználható arra, hogy a diákok bizonyos társadalmi kérdésekkel ismerkedjenek meg. A másik modell az ún. befogadási kritikai modell. Ezzel a modellel érték egyet magam is, és ezt szem előtt tartva dolgoztuk ki a kurzus tartalmi rendszerét. Eszerint a médiaoktatás célja az, hogy a hallgatóink kritikusan értelmezzék a különböző médiatartalmakat és legyenek érzékenyek, ismerjék fel a média hatásmechanizmusait. Emiatt a kommunikációs és tömegkommunikációs alapismeretek elsajátítása elengedhetetlen. Meg kell ismertetnünk hallgatóinkkal a média műfajait, nyelvezetét, eszköztárát és a befogadás jellemzőit. Ezen ismeretek birtokában nagyobb eséllyel válhatnak saját maguk is nem csupán laikus tartalom-előállítókká.

A médiapedagógia komplex tudomány, amely ötvözi az elméleti és a gyakorlati ismerveket egyaránt. A kurzus során integrálni tudjuk a média világából érkező hatásokat, ezáltal lehetőségünk van arra, hogy a hallgatóink tudatos médiafogyasztóvá váljanak. A médiapedagógia másik célja a médiagyakorlatra összpontosít, amely során a hallgatóknak lehetőségük van csoportmunka keretében önálló médiaszövegeket alkotni (Jakab: 2014). A foglalkozások saját médiaélményekre alapozva játékos gyakorlatokon keresztül rendszerezik és elmélyítik a már meglévő ismereteket (Nagy 2013: 179, Tímár 2016: 263–270).

A hallgatóinkban nemcsak a Médiatudatosságra nevelés az iskolában kurzus esetében, hanem minden tanegység keretében tudatosítanunk kell azt, hogy az interneten talált információk hitelességét és szakmaiságát ellenőrizni kell, és azokra hivatkozni minden esetben kötelező. Ezen kérdések taglalása során a média jogi és etikai háttérének megismertetése és hangsúlyozása elkerülhetetlen.

A Médiatudatosságra nevelés az iskolában kurzus rendkívül népszerű, mivel az elméleti háttér megismertetése után a hallgatóinknak lehetőségük nyílik arra, hogy a megszerzett ismeretekre építve gyakorlatorientált megközelítésben mélyítsék el tudásukat. A médiaszövegek készítése összetett feladat, amelyben különböző tudományágak ismereteit felhasználva készíthetnek komplex anyagokat.

Az önálló médiaszövegek megalkotása és előadása előtt különösen fontos kommunikációs tréninggyakorlatok végzése, elemzése és vezetése. A játékos gyakorlatok során a csoport hallgatói megismerik egymást, és rutint szereznek a szóbeli megnyilatkozásban is. Kooperatív csoportmunkában dolgozzák fel a differenciált tananyagot, ami fejleszti a kooperációs készséget.

Fontosnak tartjuk, hogy a leendő pedagógusok komplex képzésben részesüljenek. A kurzus lehetőséget ad hallgatóink számára, hogy a fenti témákat beépítsék az óvodai és iskolai nevelő-oktató munkájukba, és olyan élményalapú foglalkozásokat tartsanak, amelyek révén fejleszthető a gyermekek médiatudatossága, és – amint fentebb láttuk –, ezt egy egész életen át fejleszteni kell.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2013. Médiaműveltség. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. OFI, Budapest. 39–45.
- Bauman, Zygmunt 2002. *Globalizáció: A társadalmi következmények*. Szukits Kiadó, Budapest.
- Bawden, David 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57. 218–259.
- Belinszki Eszter 2000. A kritikai kultúrakutatás a médiaelemzés gyakorlatában. *Médiakutató* 2000. ősz, 63–67.
- Császi Lajos 2008. Médiakutatás a kulturális fordulat után, *Médiakutató* 2008. ősz, 93–108.
- Forgó Sándor 2009. Az új média és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógia Szemle*, 2009, 8–9. sz. 91–96.
- Golding, P. and Murdock, G 1978. Theories of communication and theories of society. *Communication Research*, 5, 1978, 339–356.
- Hartai László 2014. Médiaműveltség – iskolakeretben (a médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében). http://televle.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltseg_iskolakeretben.pdf (2019. május. 30.)
- Herzog Csilla – Racsó Réka 2018. A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában In: *Agria Média 2017*. Líceum Kiadó, Eger. 27–33.

- Horváth Zsuzsanna 2013. A médiatudatosságra nevelés In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. OFI, Budapest. 15–25.
- Illyés Gergely-Ferenc 2007. A romániai magyar politikai napirend. *Stúdium*, 3–4., 267–299.
- Jakab György 2014. A médiaoktatás értelmezési kereteiről, *Új Pedagógiai Szemle* 2014/9–10. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-mediaoktatasi-ertelmezesi-kereteirol> (2019. május 30.)
- Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor 2000. *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei: kommunikáció, demokrácia, média*. Sajtóház Kiadó, Budapest.
- Koltay Tibor 2016. Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége? *Iskolakultúra*, 2016/1. 102–109.
- Livingston, Sonia et al. 2014. Situating media literacy in the changing media environment: Critical insights from European research on audiences. Audience transformations: Shifting audience positions in late modernity. *Routledge Studies in European Communication Research and Education* 1. 210–227.
- Lénárd András 2015. A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3. évf. 1. szám 74–83.
- McLuhan, Marshall 2001. *A Gutenberg-galaxis: a tipográfiai ember létrejötte*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Nagy Krisztina 2013. Médiaélmény, médiavalóság, médiahasználat. *Irodalomismeret* 1. sz. 175–183.
- Nagy Krisztina – Timár János, 2018. A kritikai médiaműveltség fejlesztése In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Szak Kiadó, Bicske. 288–312.
- Timár Borbála 2016. Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE, Budapest. 259–272.

Rajnai Richárd

**A médiaműveltség és a részvételi kultúra sajátosságai a
mozgóképkultúra és médiaismeret
érettségi projektfeladatok munkanaplóiban**

Bevezetés

A hazai középiskolai médiaoktatás progresszivitásából sokat veszítve, sajátos utat járt be az elmúlt két évtizedben. Ma már nem az infrastruktúra- és szakemberhiány jelenti a legnagyobb problémát. A médiakonvergencia szükségessé teszi a médiaoktatás újrapozícionálását, ugyanakkor annak vizsgálatát is, hogy a korábbi, tantárgy-központú és kétfókuszú – filmkultúra és médiaismeret – szemléletmód, mely komponenseire lenne érdemes a továbbiakban építeni.

A középfokú médiaoktatásban másfél évtizede tevékenykedő pedagógusként és a médiaműveltség, illetve a részvételi kultúra iránt érdeklődő kutatóként ilyen fontos és izgalmas területnek vélem a mozgóképkultúra és médiaismeret projekt rendszerű érettségi vizsgáját, mely lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy a központi feladatokat gyakorlatias módon, kreatívan, nemcsak az iskolában tanult ismereteikre építve, hanem saját médiahasználati stratégiáik és tapasztalataik felhasználásával oldják meg. A munkanapló olyan dokumentum, melyben az iskolarendszerű médiaoktatás végére érő fiatal a tervezés, az előkészítés és a megvalósítás folyamatát egy rövid írásos dolgozatban rögzíti, majd egy önreflexív értékeléssel zárja. Az elmúlt évtizedben készített érettségi munkanaplók tartalomelemzése során azt mutatom be, hogy miként kapcsolódik össze a tantárgyi tudás és kompetenciakészlet a mindennapi médiahasználat során szerzett ismeretekkel és képességekkel, illetve hogyan segítik ezek a kreatív médiaszöveg-alkotás folyamatát. A médiaismeret projektfeladatok elemzése során szerzett tapasztalatok azt

igazolják, hogy a médiatudatosság fejlesztésében érdemes komolyan támaszkodni az együttműködésekben és részvételen alapuló tevékenységformákra, hisz a 21. századi médiaműveltség szociális készségeket is tartalmaz, melyekkel a fiatalok nemcsak a saját kreativitásukat tudják kifejezni, hanem például képessé teszik őket a hálózatokban való munkára, a tudásátadásra, a közösségi intelligencia használatára.

1. A kutatás tárgya és módszertana

1.1. A részvételi kultúra alkalmazásának lehetőségei

A kutatás elméleti keretét és háttérét a konvergens médiahasználat egy tipikus formájának leírásaként szolgáló *részvételi kultúra* elmélete szolgál. A fogalmat Henry Jenkins 1992-es, rajongói közösségekről írt könyvében (*Textual Poachers*) használta először. Azt igyekezett bemutatni, hogy mennyiben speciális a rajongók viszonya a szövegekhez (Jenkins 1992, vö. még Kacsuk 2007: 55). Olyan rendszerként írta le a részvételi kultúrát, melyben a rajongók alkotta informális közösségek fő jellemzői az egyenlőség, a viszonyosság, a sokféleség és a társadalmi elköteleződés. Rámutatott arra, hogy a rajongói közösségek esetében „a médiatartalmak befogadása nem individuális erőfeszítés”, hanem „közösségi teljesítmény”, emellett fontosnak tartotta a rajongók által létrehozott szövegeket (Glózer 2016: 139). A részvételi kultúra olvasatában a demokratikus jogok gyakorlásának fontos formáját jelenti, azaz túlmutat a kultúrafogyasztáson és a szövegek kollektív értelmezésén. A részvétel és a kollaboráció a felhasználók által jön létre, azaz kulturális jelenség, a technológia csupán eszköz, mely megsokszorozza az együttműködések lehetőségét (Jenkins–Ito–boyd 2015: 11).

Az elméletet széles körű elterjedése és alkalmazása óta számos kritika érte, főként túlzóan optimista és idealista volta miatt (Glózer 2019). Éppen ezért Jenkins több fázisban alakította át és definiálta újra a részvételi kultúra fogalmát. A kutatás szempontjából két gondolatát emelem ki. Meghatározása szerint a részvételi kultúra a populáris kultúra azon formája, melyben relatív kicsik a művészeti

kifejezés és polgári elkötelezettség korlátai (viszonylag könnyű a részvétel); ugyanakkor erős a támogatása az alkotásnak és az alkotások másokkal történő megosztásának; továbbá fontos az informális támogatás szerepe, amikor is a tapasztaltabbak többféle formában segítik a kezdőket, a résztvevők pedig hisznek a közösen létrehozott értékekben, és úgy érzik, hogy a társas kapcsolatok különféle szintjeit építhetik ki (Jenkins és mts. 2009: 6). Másrészt Jenkins fontos szerepet szán az oktatási folyamatokban a részvételi kultúrának, és példák sokaságával igazolja, hogy a részvétel során elsajátítandó és fejlesztendő különféle készségek és képességek milyen pozitív hatást gyakorolnak a médiaműveltségre, így tágabb értelemben hogyan hasznosíthatóak a mindennapokban.

A kutatás támaszát e képességek, készségek és jártasságok szolgálnak. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy Jenkins elmélete nem ad teljes képet. Leginkább azért, mert a szociális kapcsolatok és az online közösségek együttműködései felől közelít az alkotáshoz. Amikor egy iskolai feladatról van szó, akkor több kötöttség korlátozza a fiatalok határtalan fantáziáját, és az együttműködések lehetőségei is behatároltak. Az elkészült alkotás pedig kevés kivételtől eltekintve nem kerül az online nyilvánosság terébe. Ugyanakkor a médiaismeret érettségi mégis kuriózum, hiszen a feladatokat nem kell feltétlenül iskolai keretek között, főként nem tanítási órán megoldani. Bármilyen médiaszöveg létrehozása mellett dönt is a vizsgázó, elengedhetetlen, hogy a megvalósítás során együttműködjön társaival, ismerőseivel, szüleivel. Használnia kell különféle eszközöket, szoftvereket, valamint információkat kell gyűjtenie részben a feladatról közvetlenül, részben az alkalmazandó eszközök és alkalmazások használatáról.

Nem nehéz belátni, hogy legkésőbb a formális médiaoktatás utolsó szakaszában a tanulók azokat a képességeket és készségeket kell, hogy alkalmazzák, melyek a részvételi kultúrában való sikerességhez is elengedhetetlenek.

Úgy vélem, hogy a feladatmegoldás során megszülető munkanapló alkalmas arra, hogy megmutassa nekünk, milyen jártasságra tettek szert az eszközök használatában, milyen tapasztalataik vannak, vagy éppen kihez és hogyan fordulnak segítségért, ha nem ren-

delkeznek kellő gyakorlattal vagy ismerettel. Más szóval rálátást enged arra, hogy a részvételi kultúra jártasságai miként hasznosíthatók egy iskolai feladat megoldása során.

1.2. A média érettségi és a kutatáshoz használt forrás jellegzetességei

A fiatalok médiahasználatának vizsgálata komoly hagyománnyal bíró kutatási terület. Jelen kutatásban egy olyan iskolai dokumentumot fogok primer forrásként a tartalomelemzés fókuszába emelni, melyről indokolatlanul kevés szó esik.

A 2005-ben debütált kétszintű érettségi vizsgarendszer számtalan új elemet tartalmazott. A tantárgy közép- és emelt szinten egyaránt vizsgatárgy lett, így országosan egységes követelmények szerint kellett oktatni. Másrészt a hagyományosnak tekinthető írásbeli vizsgarész mellett projektvizsgát is kellett, illetve kell tenni.

A projekt vizsgarész lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy a központi feladatokat gyakorlatias módon, nemcsak az iskolában tanult ismereteik, hanem saját médiahasználati stratégiáik és tapasztalataik felhasználásával oldják meg a rendelkezésükre álló fél év alatt. A központilag meghatározott, hat feladatból álló listából a diákok érdeklődésük, ambícióik, képességeik szerint választhatnak két projektet. Az egyik feladat minden esetben film- vagy médiaelemzési feladat, szakirodalom alapján, önálló megfigyelésekre támaszkodva. A másik – és ez érdekel a továbbiakban – egy médiaszöveg létrehozására irányul.

A médiaszöveg létrehozásakor két forrásanyagot találunk: a) magát a szöveget, mely lehet a feladatnak megfelelő kisfilm, hanganyag, fotósorozat, blog, vlog, internetes oldal; b) az elvégzett munkát dokumentálni hivatott munkanaplót.

Az érettségi munkanapló nagyrészt szabad műfaj. A vizsgaleírás szerint hossza legfeljebb 6 oldal, és a médiaszöveg létrehozásának folyamatát kell, hogy bemutassa, azaz a holisztikus elképzelés szerint folyamatosan íródik. Az általános gyakorlat azonban inkább azt mutatja, hogy az esetek döntő hányadában a vizsgafolyamat legvégén születik meg. Minden esetben három lényegi kérdést kell érintenie a tanulónak: 1) a feladatválasztás okai és a tervezés fázisa; 2)

a munka gyakorlati megvalósításának bemutatása; 3) önértékelés, a tervezett és megvalósult alkotás főbb eltéréseinek számbavétele. Ehhez társul általában még egy olyan szövegrész, mely feladatspecifikus (például cselekményvázlat, rajzolt storyboard, képelemzés stb. elkészítése)

1.3. A kutatás módszertana

A PTE Nyelv és Kommunikáció Doktori Programban keretében folytatott, a középiskolások médiaműveltségére irányuló kutatás során 122 munkanaplóból választottam ki 33-at, melyek mind egy pécsi középiskolában készültek 2007 és 2016 között. A mintát úgy alakítottam ki, hogy minél többféle szövegtípusra legyen benne példa. Emellett az időbeli összehasonlíthatóság érdekében több év dolgozataiból választottam. További szempont volt a szöveg tartalmassága. Az érettségire adott végső pontszám jelen kutatás szempontjából irreleváns, de azt fontos volt, hogy a szöveg legyen elemezhető és feldolgozható minőségű.

A tanulók által létrehozott szövegeket a kommunikációkutatásban bevett módon alkalmazott tartalomelemzési módszerrel dolgoztam fel. A szöveges válaszokban lévő válaszelemeket és azok kontextusait vizsgáltam (Krippendorff 1995: 22). A minta mérete miatt a kódolás révén nyert mennyiségi adatok kevésbé voltak használhatóak. A minőségi adatok segítettek a főbb hangsúlyok azonosításában, az összefüggések azonosításában. A megalkotott kódok segítségével a következőkre koncentráltam:

I) Melyek voltak a feladatválasztás motivációi és az előkészítés, tervezés munkafázisában felmerülő döntési helyzetek?

II) Hogyan hasznosult az iskolában és/vagy azon kívül megszerzett tapasztalat?

III a) Milyen társas interakciók jellemezték a megvalósítást?

III b) Miként hasznosultak a részvételi kultúrából származó külső szakértői ismeretek.

IV) Melyek voltak a megvalósítás legfontosabb tapasztalatai, azaz milyen élményekkel gazdagodott a vizsgázó?

2.A munkanaplók elemzése

2.1. A feladatválasztás motivációi és az előkészítés, tervezés munkafázisában felmerülő döntési helyzetek

A magyar köznevelés rendszerében sajnos viszonylag ritkán fordul elő, hogy egy tanuló szabadon választhat a megoldandó feladatok között, és e választás okait írásban még meg is kell indokolnia. A médiaismeret esetében ugyanakkor többszörös választásról is szó van. Azon túl, hogy mind a szövegalkotás, mind az elemzés tekintetében van egy szelekciónak lehetősége (vagy kényszer), már maga a tantárgy érettségi vizsgatárgyként történő kiválasztása is egy döntésen alapul. Következésképp gyaníthatjuk, hogy a személyes ambíciók, a meglévő tapasztalatok és az érdeklődés jelentős szerepet játszik a sorozatos döntések meghozatalában.

A szövegelemzés egyértelműen beigazolta ezt az előfeltevést, kiegészítve azzal, hogy nyomós érvet jelentett a diákok számára a *kreatív tevékenység, a játék* lehetősége. A választást csak részben befolyásolja, hogy a vizsgázó korábban készített-e már hasonló produktumot. A kísérletező kedv kapcsolódhatott a már meglévő ismeretekhez és kompetenciákhoz, ugyanakkor a mintában szereplők döntő hányada nem mozgott otthonosan a részvételi kultúrában. Jóval nyomósabb érveként jelenik meg a munkanaplókban a kreatív kísérletezés lehetősége, és csak elvétve találkozunk arra vonatkozó közvetlen megjegyzéssel, mely az érettségi vizsga kényszerű megvalósítására utalna. A motiváció tekintetében mindössze egy vizsgázó említett későbbi karriercélt.

2.2. Az iskolában vagy azon kívül megszerzett tapasztalat hasznosítása

A munkanaplók alapján a legkomolyabb kihívást a helyes és optimális időbeosztás jelentette a vizsgázóknak. Ez nem meglepő, hiszen hasonló kondíciójú projekttel ritkán van dolguk a fiataloknak az iskolarendszerű képzésben. A nem megfelelő időbeosztás miatt kialakult időhiány gyakori említésén túl azonban szólnunk kell a legégetőbbnek tartott problémáról, melynek egyenes következménye a feladatok kooperáción alapuló megvalósítása. Szinte nincs

olyan év, amikor ne említené valaki, hogy a feladat megvalósításához nincs megfelelő felszerelése, ezért valakitől (pl.: iskola, barát, ismerős, rokon) kölcsön kell kérnie.

Kevésbé valószínű, főként, ha az okostelefonok elmúlt években tapasztalható expanzióját is számításba vesszük, hogy a fényképezőgép, kamera vagy diktafon hiánya valóban komoly problémát jelentene. Inkább arra kell gondolnunk, hogy a fiataloknak határozott elképzelése van arról, milyen minőséget kell egy érettségi vizsga alkalmával produkálni, és a kitűzött színvonal elérése szerintük csak komoly felszereléssel lehetséges.

Tovább vizsgálva a munkanaplókat szembetűnő, hogy a technikai eszközök elégtelenségére való hivatkozás egy sokkal komolyabb hiányt fed el, nevezetesen a tapasztalatlanságot.

Úgy tűnik, hogy még a médiából érettségizők, tehát az ilyen irányban nyitott, kísérletező fiatalok között is szép számmal akadnak, akik a részvételi szakadék túlsó oldalán rekedtek (Jenkins és mts. 2009: 16), és épp a vizsgafeladat megvalósítása kínálja fel számukra a másik oldalra való átjutás egyfajta lehetőségét.

A hiányzó vagy épp a már meglévő tapasztalat dimenziójának megfigyelése alapján a mediális eszközhasználathoz szükséges készségek és képességek korábbi elsajátítása alig kapcsolható a formális oktatás kereteihez, sokkal inkább szabadidős tevékenység során megszerzett tudásról van szó, melyben találhatunk tudatos elemeket, illetve kísérletezésen, próbálgatáson alapulókat is.

2.3. Társas interakciók hasznosítása a megvalósítás során

A tervezéstől a megvalósításig vezető rögzös utat a munkanaplók szerint segítőtársak tették kényelmesebbé, olyannyira, hogy a részvételi kultúra szempontjából különösen fontos kompetenciák közül többet is alkalmaztak közösen. A médiaismeret érettségi gyakorlati vizsgarészének sajátossága, hogy a megadott feladatokat nem lehet kizárólag egyedül megoldani. Riportalanyokra és szereplőkre mindenképpen szükség van, de a vizsgázók említést tesznek arról is, hogy a kamerahasználat, a rendezés vagy a vágás során működtek együtt valakivel.

A szereplőnek felkértek ritka kivételtől eltekintve olyan barátok, családtagok, ismerősök, akik könnyen mozgósíthatóak egy iskolai feladat teljesítéséhez.

Az ismeretségi kör bevonása a feladatok megoldásába nyilvánvalóan kényelmi szempontokat is szolgál. Könnyebb a munkát barátokkal megszervezni, és egyszerűbb ismerősöket megszólítani, mint ismeretleneket. Ugyanakkor ez a kör csak addig tud érdemi segítségül szolgálni, míg tagjai rendelkeznek a szükséges szakértelemmel. Ha felmerül ennek hiánya, akkor ki kell lépni a komfortzónából. Például az online térbe, ahol könnyen lehet új kapcsolatokat kialakítani, és megtalálni a probléma megoldása szempontjából releváns személyt. A munkanaplókban erre is találunk példát. 2015-ben rádióriportot kellett készíteni a mindennapi testnevelés bevezetésével kapcsolatos anomáliákról. Az egyik vizsgázó azon túl, hogy megszólaltatta saját tanárát és néhány barátját, skype-on felvette a kapcsolatot egy korábbi szakállamtitkárral, és online interjút készített vele. Korábban sosem voltak kapcsolatban, és az együttműködés csak a feladat megoldásáig tartott.

A szakértők bevonása mindazonáltal főként technikai nehézségek esetében vált szükségessé: hiányzó eszközöket kölcsönöztek, vagy hiányzó tudást pótoltak. A segítség mértéke egészen széles spektrumon mozog a közös ötleteléstől a készítésbe való igen aktív bekapcsolódásig. Amit látunk, azt talán túlzás lenne kollektív intelligenciának nevezni (Lévy 1997: 10., vö. még Jenkins és mts. 2009: 71). De a többféle forrásból táplálkozó tudáselemek a hálózati együttműködésnek köszönhetően összeadódnak. A tudás birtokosa nem egy személy (például a tanár), hanem többen.

Jenkins úgy látja, hogy a megosztott megismerés nem pusztán egy technológiai képesség, hanem szociális természetű is, annak gyakorlata, hogy mely távoli szakértő tudása lehet hasznos a probléma megoldásában. A szakértelem sokféle alakban és formában érkezik, és lehet emberi és nem emberi természetű is (Jenkins és mts. 2009: 65–68).

A munkanaplók elemzése során feltűnő, hogy a segítség a legtöbb esetben közeli. A távoli, emberi vagy nem emberi szakértők kevés alkalommal, jobbára csak egy-egy speciális feladattípushoz

kapcsolódva kerülnek említésre. Mintha az online tér használata egy formális iskolai feladatnál normaszegésnek számítana. Kevésbé valószínű azonban, hogy a közösségi média tereit és szereplőit nem keresik fel a vizsgázók a feladatmegoldás során.

Távrolról nézve a digitális kor gyermekei otthonosan és hatékonyan mozognak az online térben. Közelebbről azonban ez a hatékonyság inkább tűnik felszínességnek, és több a próbálgatás, mint a célszerűség.

2.4. Az elsajátítás és felfedezés során megélt tapasztalatok

A fentiekből következik, hogy a gyakorlati feladat megvalósítását nem annyira a tudatosság, sokkal inkább a különféle helyzetek és szerepek kipróbálása, azaz egyfajta szimuláció jellemzi.

A feladat részét képezi, hogy a vizsgázóknak röviden össze kell foglalni a tapasztalataikat. Szembetűnő, hogy a készítés során végzett tevékenység nem egy iskolai feladat kényszerű végrehajtását jelenti számukra, hanem a játék, az előadás és a szimuláció különböző arányú keverékét. A vizsgázók többféle szerepben próbálják ki magukat: szerzői, fotósai, operatőrei, vágói, szerkesztői a produkciónak. Nagyon gyakran szereplőként vagy narrátorként alkalmazzák magukat, hiszen voltaképpen a sikerért mindenben felelős producerként is tevékenykedniük kell.

A kísérletező attitűd a példaértékűnek tartott kulturális termékek mixelésében, kompilálásában és transzformációjában is tetten érhető. Elemi megnyilvánulása ennek, hogy a kisfilmek kísérőzenéi általában a vizsgázók kedvencei közül kerülnek ki.

A vizsgázók által említett további példák tükrében szemtanúi lehetünk annak, hogy a kisajátítás a formális iskolai kereteken túli művek esetében működik a leginkább. A rajongók egy érettségi feladat megvalósítása során alkalmat találnak arra, hogy kulturális preferenciáikat a külvilág számára artikulálják. A többi vizsgatárgy esetében erre minimális lehetőség kínálkozik.

A médiatudatosság mellett lényegesnek gondolom az médiaműveltség fejlesztésének emocionális oldalát is. Éppen ezért fontos, hogy az önreflexív jellege alapján ez a vizsgaforma a nagy többség

számára örömforrás. A csoportos feladatmegoldás, azaz a játék és együttműködés erősíti a fiatalok érzelmi kapcsolatait.

A részvételi kultúra lényegi eleme, hogy az alkotó saját maga, vagy egy tágabb közösség számára hasznos produktumot hozzon létre. Egy újfajta tudás elsajátítása az egyén ki nem aknázott képességeinek és készségeinek felfedezéseként is értelmezhető. Nyilvánvaló, hogy még egy sikeres médiaérettségi sem pozicionál mindenkít a részvételi kultúra alkotói között. Már csak azért sem, mert a fiatalok döntő hányada alapvetően passzív módon járul hozzá a konvergens média működéséhez (Manovich 2008). Az azonban bizonyos, hogy a hasonló projekteken szerepet vállalók szenzibilisebbek lesznek a digitális közösségekben. A legkiválóbbak pedig talán a jövő médiamunkásaivá válnak.

3. Összegzés

A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy sajátos szerepet tölt be a hazai médiaműveltség fejlesztésében. Önálló tantárgyként egyre kevesebb iskolatípusban, ezáltal egyre kevesebb iskolában szerepel az oktatási kínálatban. A mögöttünk hagyott két évtizedben a tanterv nem alkalmazkodott érdemben a változó médiakörnyezethez. Az érettségi vizsgaforma, mely kezdetben kétségkívül progresszívnek tűnt, mozdulatlan maradt. Összességében inkább elméleti tárgyként tekinthetünk a médiaismeretre.

Az érettségik gyakorlati vizsgafeladataihoz kapcsolódó munkanaplók elemzése kapcsán azonban kijelenthető, hogy a médiaműveltség fejlesztésének kitüntetett terepét jelentik a gyakorlati feladatok. Ezek nem csak a műveltségterülethez tartozó speciális képességeket és készségeket fejlesztik. Nemcsak új ismeretekhez segítik a fiatalokat, hanem a részvételi kultúra kapcsán megismert lényeges képességek és készségek gyakorlása révén szociális kompetenciáik is sokat fejlődnek. Különös fontosnak tarthatjuk a játékot, a szimulációt, a kollektív intelligencia és a hálózatok használatát és az ítéletalkotás képességének erősödését.

Az iskolai médiaműveltség fejlesztése során következőképp hangsúlyosabbá kell tenni a tapasztalatokra építő gyakorlati tevé-

kenységformákat. Ennek célja legalább kettős. Egyrészt fejlődnek és erősödnek a szociális készségek, másrészt fejlődnek azok a jártasságok, melyekkel a fiatalok könnyedén tudnak bekapcsolódni a részvételi kultúrába, így könnyebben és hatékonyabban fejezik ki magukat.

Egyet kell értenem Jenkinsszel abban, hogy a médiaműveltség körébe tartozó képességeket a fiatalok nem tudják teljesen megszerezni szülői beavatkozás vagy felügyelet nélkül. Ám nem megvédenünk kell őket a média világtól, hanem kritikai párbeszédet folytatni annak érdekében, hogy még hatékonyabban és teljesebben tudják kifejezni magukat a konvergens média tereiben. Azt mondani, hogy a gyerekek nem áldozatai a médiának, még nem azt jelenti, hogy a gyerekek elsajátították a médiahasználathoz kapcsolódó összes szociális készséget és gyakorlatot (Jenkins et al. 2009: 15).

Hasonló következtésre jut Buckingham is, egyúttal kijelöli a kultúrakutatás irányait is, amikor arról ír, hogy a gyermekközönset már nem tekintjük – esszenciális felfogásban – aktívnak vagy passzívnak, kompetensnek vagy inkompetensnek. Ellenkezőleg, az a célunk, hogy „egy sor olyan aktivitási és kompetenciaformát azonosítsunk, melyek bizonyos társadalmi és kulturális körülmények között kisebb vagy nagyobb valószínűséggel előfordulnak” (Buckingham 2002:152).

Felhasznált irodalom

- Buckingham, David 2002. *A gyermekkor halála után*. Helikon Kiadó, Budapest
- Glózer Rita 2016. Részvétel és kollaboráció az új médiában. In: *Replika* 100 (2016-12-15), 131–150.
- Glózer Rita 2019. Túl (?) a részvételi kultúrán. In: *Apertura* 2019 tél. <http://uj.apertura.hu/2019/tel/glozer-tul-a-reszveteli-kulturan/> [2019. május 2.]
- Jenkins, Henry – Purushotma, Ravi – Weigel, Margaret – Clinton, Katie – Robinson, Alice J. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. Media Education for the 21st Century. MIT Press

- Jenkins, Henry – Mizuko Ito – boyd, danah 2015. *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity Press, Cambridge
- Jenkins, Henry 1992. *Textual poachers. Television fans and participatory culture*, Chapman and Hall, New York
- Kacsuk Zoltán 2007. *Szövegvasorzők között. A televíziósorozat-rajongók világa*. Café Babel (54): 53–62.
- Krippendorff, Klaus 1995. *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*, Budapest, Balassi Kiadó
- Lévy, Pierre 1997. *Collective Intelligence*. Perseus Books, Cambridge, MA.
- Manovich, Lev 2008. A mindennapi (média)élet gyakorlata. In. *Apertura* 2011. tavasz. <http://apertura.hu/2011/tavasz/manovich> [2019. január 8.]

Oláh Szabolcs

A Z generáció hírfogyasztása, lappiaci trendek¹

Bevezetés

A Z generáció térnyerése inflexiós pont a hírfogyasztásban és a hírek megosztásában. Világszerte a lappiacon új küzdelmek és új együttműködések alakulnak ki a techcégek és a médiavállalkozások között. Új üzleti modelleket vezetnek be a kiadók. Visszaszorulóban van a hirdetési piac, miközben több szerkesztőségi tartalomért hajlandóak fizetni az olvasók, de ehhez szükség van az elköteleződésükre, sőt, a tartalom előállításába is érdemes bevonni őket. Az új infokommunikációs technológiák használata következtében átalakul a szerkesztőségi munkafolyamatok szervezése. A print és a digitális újságok arculati és tartalmi átalakítása kell ahhoz, hogy a kiadók a Z generáció tagjait tudatos, rendszeres és előfizetésre is hajlandó hírolvasókká neveljék. Megnézünk néhány példát arra, hogy a médiacégek, szerkesztőségek jól reagáltak-e a digitalizáció, az új technológiák kihívásaira, a fogyasztói szokások változásaira. Fontos, hogy a kritikus hírfogyasztásról friss lappiaci és tartalomipari példák alapján beszéljen a tanár a középiskolában. Kérdés, milyen tantárgyi keretek között nyílik erre módja.

1. Z generáció: megváltoztak a hírfogyasztási szokások

Az 1996 után és 2010 előtt születettek közül a most középiskolások (14–18) és a fiatal felnőttek (18–23 év) átlagban 10 órán át be vannak kötve a világhálóba. Az *Ad Age* média brand (együttműködésben a globális *Student Affinity Network* UNiDAYS szervezeté-

¹ A kutatást a „Debrecen Venture Catapult Program” projekt támogatta (EFOP-3.6.1-16-2016-00022 számú). A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

vel) egy 22.723 fős mintán felmérte, hogyan használják az egyetemisták a digitális technológiát az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban, Ausztráliában és Új Zélandon (Brown 2018). A válaszadók közül 97% birtokol okostelefont, 90% napi rendszerességgel használ 1 és 10 közötti applikációt; 66% hajlandó fizetni online zenei szolgáltató appért, 31% játék és szórakozás, 24% egészségügyi alkalmazásért. Ha hírt fogyasztanak, akkor 79,7% a közösségi médiát használja első számú hírforrásként, 50,6% főként a televízióból tájékozódik, s csupán 12,7% fordul valamilyen nyomtatott újsághoz.

A *Wibbitz* online videókat készítő cég 1000 fős végzett 2018-as felmérése szerint a 18–22 évesek napi 3–4 órát töltenek online videók nézésével (a millenárisok vagy Y generációsok, azaz a ma 23–37 évesek csak napi 2,5 órát). A Z és az Y generáció megkérdezett tagjai egyaránt több videót néznek, mint amennyi online szöveget olvasnak, de a jelek szerint a videók fogyasztására szánt idő nőtt a fiatalabbak körében. A Z generációsok 56%-a több videót oszt meg online az ismerősökkel, mint szöveges dokumentumot, míg ez az Y generációsoknak csak a 32%-ára jellemző. Az idő telik, a Z generáció érik, nő a vásárlóereje. Ezért a médiavállalatok, a kiadómárkák, a szerkesztőségek életképessége múlik azon, hogy értik-e, hogyan érhetik el a potenciális hírfogyasztók új generációját a nekik fontos médiumokban, eszközökön és formátumokkal.

A *Jack Myers Knowledge Exchange* jövőkutató intézet 2018-ban felmérte 1000 fiatal (18 és 32 év közöttiek) viszonyát a hírmédiához (Myers 2018). Kiderült, hogy amikor híreket keresnek vagy híreket fogyasztanak, akkor túlságosan is függenek a közösségi médiától és a felhasználók által generált médiatartalmaktól. Arra a kérdésre, hogy melyik számukra a két legfontosabb hírforrás, a megkérdezettek zöme (82%) az *Instagram*, a *YouTube* vagy a *Facebook* közül nevezett meg kettőt. (A válaszok között volt még a *Reddit*, a *Twitter*, a *BuzzFeed*, a *Snapchat* és a laptopjukra telepített keresőrendszer hírfolyama.) A Z generáció tagjai minden korábbi generációnál kevésbé választják tájékozódásuk alapjául a professzionális hírmédiát: a megkérdezettek negyede. Országos napilapot akár print, akár digitális kiadásban 8%-uk olvas, országos lefedettségű csatornán

televíziós hírt 10%-uk néz, helyi hírtévéből vagy hírlapból 6%-uk tájékozódik rendszeresen, rádiós híradást csupán 4,4% hallgat, a késő esti tévéhíreket csupán 2%-uk várja meg.

1.1. A mobil az első

A „digitális bennszülöttek” a közösségimédia-felületeken és az okoseszközeiken összekötve szocializálódtak. Mobiljuk szinte „ösz-szenőtt” velük, a digitális média használata beleépült a mindennapi életükbe. Előnyben részesítik a rövid formátumot, de elvárják, hogy a tartalom szerethető, felkészülés nélkül élvezhető, hasznosítható legyen. Ezért vált a „mobil first” elv a tartalomgyártás általános irányzékává: a tartalmat úgy kell megjeleníteni (megszerkeszteni és adagolni), hogy a hírértékü közlésnek rá kell férnie egy mobilképernyőre. Ha ott „horogként” megakasztja a fogyasztót, akkor esély van rá, hogy a tartalomáradat ellenére elidőzzön: beljebb lép a sztoriba, lejjebb görget, egy ütéssel átcsúszik a második oldalra.

Ezt a felismerést hasznosítják az újságírók, amikor feliratozott képek sorba rendezésével adnak hírt: a horizontális történetmondás a *Snapchat Stories* „swipe up” funkcióját veszi alapul. Olyan formátumot érdemes választani, amelyhez a fiatalok szokva vannak, ha hírfogyasztóvá akarjuk őket tenni. A teljes mobilképernyőt kitöltő, oldalra áthúzható „kártyák” sorozatából összeállított híradásra jó példa a *FOLD* vagy a *Mashable Reels*. Minden képernyő tartalmazhat képet, szöveget vagy rövid videót, a képernyő-kártyák között ráütéssel, oldalra áthúzással (swipe) lehet közlekedni. Ugyanez vertikálisan is működik. A hosszú formátumú görgethető sztorira jó példa a *New York Times* „Fine Line” sorozata: látványosan, sok videóval és kevés szöveggel mesélte el a 2016-os nyári olimpiai játékok emlékezetes sportolói teljesítményét (Ferne 2017). Ezek tetszetős, de munkaintenzív megoldások. A fiatalok eléréséhez a kiadóknak, szerkesztőknek, újságíróknak ismerniük kell a Z generációra jellemző médiahasználati, információkeresési, adatfeldolgozási szokásokat.

1.2. „News you can use”

Az austini (Texas) *Center for Generational Kinetics* 2018-as felmérése szerint a 14–22 éves amerikai fiatalok átgondoltan használják a közösségi médiát: kifinomult szempontok alapján választják meg a platformot az üzenettípushoz (Watson 2018). A fiatalok a hírszerkesztőségek professzionális videóit leginkább a *Facebookon* keresik. Karrierjük fejlesztéséhez és kikapcsolódáshoz a legtöbb tartalmat a *YouTube*-tól várják. Az *Instagram* számukra az én megalkotásának, a személyes márka építésének, az imázs gondozásának a helye: ott a tartalomgyártás, a saját képek, sztorik és videók megosztása a fontos. A *Snapchat* a pillanat közösségi megéléséről szól, barátok nagyobb csoportjával érintkeznek interaktív módon, szórákozás céljából, a fő üzenettípus a mókás videó és a vicces pillanatszelvény (snap). Az amerikai középiskolások és egyetemisták szerint a friss hírek követésére a *Twitter* és részben a *Snapchat* alkalmas. A „hír” fogalmát tág, kevésbé körvonalazott értelemben használják. Új információt értenek rajta, melynek forrása nem feltétlenül hírszervezet, hanem akár a történet civil érintettje, szemtanúja, aki még a hivatásos újságírók felelőssége előtt ad hírt, vagy oszt meg vizuális bizonyítékot, s ezzel az ő szemükben már hitelesít is. A közösségi médiából nyert valós idejű, nem professzionális információban azért bíznak, mert azt még nem szűrték meg a nagy hírszolgáltató médiavállalkozások az általuk erőltetett napirendnek megfelelően. A hírmédiát a középiskolások 4,6%-a tekinti csupán hiteles hírforrásnak. Tehát alulértékelik a professzionális újságírói munkát. Holott a szakma önképe szerint a hivatásos közvetítés biztosítja a hír hitelességét: azaz a feldolgozott információ, a szerkesztett hírtétel és az ellenőrzött forgalomképesség együttes meglétét. Mi az eredménye ennek a bizalomvesztésnek? Egy generáció tagjai úgy nőnek fel, hogy elsősorban azokra a hírekre figyelnek, amelyek visszaigazolják világlátásuk társadalmi és politikai vetületeit. Csupán a fiatalok 36%-a mutat nyitottságot a gondolkodásmódjuktól idegen nézeteket közvetítő híradásokra (Myers 2018).

Amikor a közösségi médiahasználók egymás között osztják meg a híreket, akkor a tartalom kiszakad a megszerkesztett print lap vagy

a hírportál struktúrájából. S mivel a Z generációsok ritkán keresik fel a cikk forrásoldalát, nem látják a kontextust, pedig abból kiderülne, hogy az anyag a hír vagy a vélemény szekcióba tartozik-e. A világos címkézés érzékelése nélkül a fiatalok számára elmosódik a határ a tájékoztató, a riport és a publicisztika műfajai között, s ez a reflektálatlanság fokozza a bizalmatlanságot. Nehézségeik adódnak azzal, hogy helyén tudják-e kezelni az információközvetítés torzításait. Igaz és hamis, valós és kitalált vegyítése még súlyosabb gond, ha meggondoljuk, hogy a középiskolások első számú hírforrása, az *Instagram* nagyjából fotóval, képsorozattal, videókkal közvetíti a sztorit, a tömör szöveget, képfeliratot alárendeli a vizualitásnak.

Ráadásul a Z generációsok felhasználói tudatossága ellentmondásos. Az eszközismeret terén fölényt tulajdonítanak maguknak a korábbi generációk tagjaival szemben. De éppen magabiztosságuk miatt maradnak egyedül azzal a kérdéssel, hogy *mire használják fel az eszközeiket*. Saját generációs kulturális mintázataikba bezártan túl sok információt túl gyorsan folytatnak át magukon. Keveset törődnek az értelmezéssel. A fiatal hírolvasók elvárják a szavahihetőséget, a hangsúlyok világos kihelyezését, az átláthatóságot, a megoszthatóságot. Számukra az a hír, amit egyből hasznosítani tudnak: „news you can use”. Nagyra értékelik a kiegyensúlyozottságot, az igaz és releváns információra kíváncsiak, nem igénylik sem a kattintásszám-vadász szenzációs tálalást, sem a mindent eluráló negatív tónust. Nem tűrik az álhírek továbbosztását vagy fogyasztását. Arra vágyanak, hogy a hírmédia a hitelesség, igazmondás döntőbírója legyen, ne pedig a potenciálisan kiélező, sarkító retorika vagy az aggasztó vádaskodások fikciós médiuma. Bizalmatlanságuk főleg a hírmédia márkáira terjed ki. Közben a márkázott tartalmat (brandelt eseményeket, influencerek és márkák együttműködését) elfogadják.

1.3. A figyelem szelektívebb, de hosszabban összpontosítható

A Z generációsok sokféle forrásból szűrik ki az információt. Ezt a benyomást erősíti, hogy az érdeklődési területeik nagyon szórnak, és gyorsan változnak. Tízből kilenc fiatal ugyanazon a kategórián belül eltérő résztémát nevez meg, ha arról kérdezik, hogy mit tart fontosnak. Témapreferenciáik nem állnak össze trendekké: atomizáltak,

nehezen kiismerhetőek. Ennek oka, hogy az eszközök, a médiumok, a formátumok és a tartalmak eddig soha nem ismert sokfélesége, sokasága áll rendelkezésükre. Hajlandóságaikat, elfogultságaikat nem a mainstream hírmédia formálja, hanem a közösségi média használata. Tehát az információik az ismerősi kör egyénfüggő szűrőjén áthaladva állnak össze nézetté. Ezt a diverzifikáltságot és a preferenciák gyors elévülését a reprezentatív kutatások képtelenek modellezni. Mi, idősebbek, nem ismerjük eléggé a Z generációsokat, ezért „kínunkban” rájuk fogjuk, hogy a figyelmük nem kitartó. Elkönnyveltük, hogy egy médiatartalomra 8 másodpercet szánnak (egy aranyhal is hosszabban fókuszál a neki mutatott dologra).

De a *Kelton Global* 2036 fős egyesült államokbeli mintán végzett felmérése elgondolkodtató változást mutatott ki: az üzleti szférába 2018-ban belépő Z generációsok hosszabban összpontosítanak, mint az Y generációsok. A vizsgálat arra irányult, hogy *egy konkrét feladat* mennyi ideig köti le a figyelmet (Nakano 2018). Nem az a lényeg, hogy a felhasználókat *átlagosan* mennyi ideig köti le egy *tetszőlegesen felbukkanó* közösségi médiatartalom. A felmérés szerint a 8 másodperces érték nem az összpontosítás hanyatlását jelzi, hanem a szelektálás erősödésére utal.

A médiakörnyezet, melyben élnek, a Z generáció tagjait falatnyi tartalmak túlkínálatával veszi körül. Az egy dologra fordított idő így szükségszerűen szétaprózódik. A nagyobb szelektivitás tehát a fiatalok figyelmének nem eleve tulajdonsága, csak következmény. Most érvényesül a káros hatása annak az üzleti megfontolásnak, hogy a figyelemgazdaságban a rövid, de gyorsan váltakozó attrakciók tömeges felkínálása eredményezi a jövedelmező fogyasztást.

Az új vizsgálatok szerint erősen bevonó tartalommal *le lehet kötni* a Z generációsok szelektív figyelmét. Ha egy fiatalt igazán foglalkoztat egy téma, akkor hosszú ideig tud figyelni a nagy alapossággal feldolgozott, elmélyült befogadást igénylő, terjedelmes tartalmakra is. Ami a hírfogyasztást illeti: *tartalomfüggő*, hogy kielégíti-e a hírhésgét a 140 karakteres Twitter-üzenet.

1.4. Megszelídíthetetlenül multimediális

A Z generációsok könnyebben bánnak a multimédiával, mint a szavakkal a papíron. Komfortosabban tudják megjeleníteni az egyéniségüket, ha vegyíthetik a szöveget, a képet, a videót és a hangot. Kibővítik a fogalmukat arról, mit bír el egy sztori. Ha bíznak a mentorukban és a közönségükben, akkor a híradásaik modálisan sokfélék lesznek: érzelmesek, viccesek, felháborodottak, hitetlenkedők, dühösek. Nagyra becsülik a szabad sajtó hivatását a demokráciában: értik, hogy a szenvedélyes, de szabatos, tényalapú, kritikus újságírás a legjobb védelem a korrupció és az álhírek ellen. Szerintük nem kell professzionális újságírónak lenni ahhoz, hogy nyomon kövessék egy ügy kibomlását: bárki hírt adhat róla. Számukra a *SoundCloud* vagy a *YouTube* olyan tároló, ahova bárki beiktathatja a maga hangos vagy mozgóképes tudósítását: ezeket a Z generáció tagjai autentikus híreként fogadják be.

Társadalmi jelentőségű kérdés a közoktatásban és az egyetemi képzésben, hogy sikerül-e kiképeznünk az alkalmas oktatógárdát, megalkotnunk a megfelelő pedagógiát, módszert, tartalmat a kritikus médiahasználat és a hírtudatosság fejlesztéséhez. Az újságíró is kihívás előtt áll. Ugyanarról a történelemről többféle médiumban és formátumban kell hírt adnia: akár szavakkal egy terjedelmes cikkben, akár egy *Twitter*-üzenet korlátozott karakterszámához igazodva, akár néhány perces podcast vagy videó formájában, de ha kell, akkor feliratozott képek *Instagram*-sztoriba rendezésével is.

2017 januárjában a *New York Times* innovációs csapata *Journalism That Stands Apart* címmel közzétett egy jelentést, amely felvázolta, min változtasson a médiavállalat ahhoz, hogy jövedelmező módon fent tudjon maradni a jövő médiatájképén (Leonhardt et al. 2017). A javaslat: több jó kép és videó a hírekben, változatosabb formák – például *Instagram Stories* – a digitális történetmesélésben. A megújulást már jelzi a hírportál új vizuális arculata. Felismerték a podcast iránti érdeklődést is: a *The Daily podcast* a megjelenő cikkek háttéréről szól. A szemlélet világos: az is a *New York Times* fogyasztója, aki csak a podcast letöltéséért látogat fel az oldalra. De ennek az igénynek a kiszolgálása is újságírás.

A Z generációsok digitális médiahasználati szokásai egyre töredezettebbek. A hírmédia szakembereinek el kell fogadniuk, hogy az újságírói tartalmakat minden korosztály a saját igényének megfelelő formában és platformon kívánja fogyasztani. A fiatal hírfogyasztók minőségi bevonódásához nekik jelentős, számukra hiteles tartalmak kellene. De ez sem elég. A sokféle tartalmat platformfüggően le kell gyártani eltérő műfajokban, mindenféle eszközre optimalizálva. Minden platform- és formaváltozatnál az egyedi és emocionális előnyre kell fókuszálni.

2. Küzdelem a hírfogyasztókért

Új trend, hogy a kísérletező médiacégek, szerkesztőségek szerzik meg a fiatal olvasókat. Németország legnagyobb gazdasági napilapja, a *Handelsblatt* a példányszám esésére a layout, az újságírói gondolkodás és a szerkesztőségi munkaszervezés merész átalakításával reagált 2016 nyarán. Az átalakítás alapelve, hogy nem hírözönt kell felkínálni, hanem vezetni kell az olvasót az információk között. Betűközponitú volt (sok szó, sok kicsi hír, kevés kép); vizuálisan letisztult és olvasmányos lett. Mertek hinni abban, hogy bonyolult gazdasági történések szemléletessé tehetők infografikákkal, adatvizualizálással, a látványalapú történetmondás eszközeivel. A címlapon csak egy-két témára fókuszálnak, és óriási kép meséli el a lényegét. Az újság közepére egy duplaoldalas infografikát tesznek. A *Handelsblatt.com* is letisztult dizájnnal állt elő. A mobilon olvasható applikációban a cikkeket mozgó grafikonok egészítik ki, a napilap (fizetősén) letölthető az appra, jobbra és balra lapozva olvasható. Ezzel visszaadja a nyomtatott újság érzetét, így mód nyílik arra, hogy az olvasót visszatereljék az elveszettnek hitt papíralapú tartalomfogyasztás felé. A dizájn váltás a munkaszervezés átalakítását is megkövetelte: nem használnak mesteroldalakat, a tervezőszerkesztők és a tördelők az újságírókkal közösen készítik el a lapszámot. Ehhez erőforrás is kell: csak az infografikákon tízen dolgoznak. Napi háromszor van új podcast: hírösszefoglalókkal és elemzésekkel. Sikerült minden platformon működőképes modellt létrehozni (Neizer 2018).

2.1. Három új skill a hírmédiában: digitális tartalom, marketing, branding

Korábban elég volt az, ha az újságíró mestere volt az írásnak. Ma új képességekre van szükség. Egyrészt a tartalom-előállítás folyamatokat ki kell terjeszteni *új digitális formátumokra*, másrészt *pénzzé* kell tenni az előállított tartalmat. A kreativitás ma már nem csupán az ütős tartalom jellemzője: a fogalom kibővül a munkaszervezés és a marketing irányában. Újfajta kreativitást igényel a tartalomgyártás médiaipari folyamatainak menedzselése. Kezelni kell azt is, hogy a globális médiavállalatoknál multikulturális, mentálisan-fizikálisan nyomasztó a munkavégzés. Ráadásul az elkészült tartalmakat még piacra is kell vinni. Értékesítés, bevétel nélkül nem megy az üzlet. Ezért a médiaipari termelés és elosztás folyamatai kibővülnek az integrált márkakommunikáció (reklám, public relations, eseményszervezés, digitális márkáépítés, közösségi média marketing) szempontjaival és tevékenységeivel. Így a harmadik képességszempont, melyből az újságírónak, a szerkesztőnek minél többet érdemes elsajátítania, a *branding* területére összpontosul (márkázott tartalom gyártása, reklámozás, PR-kampányok, kísérletezés marketing megoldásokkal).

A hírfogyasztó akkor médiatudatos, ha érti azt, hogy a pénzért folyik a verseny. A technológiai platformüzemeltetők és a terjesztési szolgáltatók rendszeres kutatási gyorsjelentésekből nyert adatok alapján reagálnak egymás akcióira. Céljuk a nagyobb piaci részesedés. A médiavállalatok pedig a médiafelületek tulajdonosaiként nemcsak tartalmat gyártanak és szolgáltatnak, hanem közben reklámidőt és reklámfelületet is értékesítenek.

2.2. Techcégek és szerkesztőségek partnersége

2018 júliusában a *Snapchat* partnerségi kezdeményezéssel nyitott a médiavállalatok (újságok, tévécsatornák) felé. A közösségi app és négy tartalombányász platform (*NewsWhip*, *Storyful*, *SAM Desk*, *TagBoard*) megállapodása alapján a szűrőszolgáltatásokra előfizető lapok és tévécsatornák újságírói rendkívüli hírek esetén gyorsan rá tudnak keresni a *Snapchat* publikus tartalmaira. Hiteles képeket és videókat építhetnek be a híradásaikba, pedig nincsenek is az esemé-

nyek közelében. A *Snapchat* a hírmédiumok weboldalain beágyazott tartalomként jelenik meg, nő az ismertsége, értékesebb hirdetőfelületté válik. A technikai cég tehát hírtartalmakkal köti össze a nevét. A *Discover* és a *Live* szekció az ellenkező irányból célozta ugyanezt: ott a hírelosztó funkciót próbálta a techcég elhódítani a médiavállalatoktól.

2.3. A hirdetési bevételnél fontosabb lesz a tartalom megfizetése

A médiacégek, szerkesztőségek üzemelése pénzbe kerül: az újságíróknak fizetést kell adni, a tartalom előállításának költségei vannak. A svéd bulvárlap, az *Aftonbladet* a norvég *Schibsted* médiavállalattal (a világ egyik vezető online apróhirdetési médiacégével – övé a *Jófogás* is) szövetkezett, hogy fenntarthassa 300 fős szerkesztőségét. Ennek érdekében az online pillér előfizetős lett. A modell lényege, hogy felkínálnak napi 25 ingyenes cikket (ez az összes tartalom 6-8%-a), majd az ingyenesen elért tartalmak közül a legnépszerűbbekből a szerkesztőség fizetős *premium* anyagokat generál (*Aftonbladet+*), s ezekkel megcélozzák a potenciális fizetőket. Az előfizetésnek is több kategóriája van, a *Schibsted* médiavállalat a széles portfóliójára támaszkodva további szolgáltatásokat kapcsol a prémiumkategóriás előfizetéshez: ingyenes appok, kedvezmények, streaming (Puskár 2018).

2.4. Minőségi elkötelezés

A releváns, hasznos, önálló, hamisítatlan újságírás megteremtését szolgálja a *Hearken*: az olvasóvezérelt újságírás modellje, a közönség által felhatalmazott újságírás módszere. Az elköteleződést menedzselő rendszer platformján a közönség megadhatja, milyen témák érdeklnek, így még a közlés előtt értékes jelzések csatolódnak vissza a hírkészítés és a sztorigenerálás folyamatába. Ez a modell a közönség lehatárolt figyelmét és az újságíró korlátozott eszközeit kapcsolja össze egymás támogatására. Üzembiztosan segít beazonosítani a sztori ötletét, hogy az garantáltan összekösse az olvasót és a hírportált. A szerkesztőségnek segít az olvasói bevonódást megszervezni. A modell a bevételfókuszú kiadói folyamatokat az ügyfélkapcsolat kezelése (CRM) terén támogatja (Shiau-Jing Ding 2018).

Összegzés

A lappiacon globálisan zajló trendek azt sürgetik, hogy a hírmédia iparágban dolgozók újítsák meg a szakismeretüket, alakítsanak ki üzleti menedzsment rutinokat, keressék a digitális tartalmak értékesítési lehetőségeit. Az ágazatbeli változások (mind a termelés, mind a fogyasztás oldalán) megkövetelik a digitális jártasságot, de ez nem elég önmagában: *nem alternatívája* sem az általános műveltségnek, sem a szakterületi tanultságnak. Jóllehet a digitális technológia erősen átalakítja a médiaipari munkákat, ezek legtöbbje mégsem helyettesíthető gépekkel, mert nem repetitív, nem automatizálható tevékenységek. Hiszen a hajtóerejük más: a képzelet. A gazdasági, politikai, jogi, társadalmi rendszerek holisztikus ismerete szükséges, mert ezek alkotják az alapot, amin az újságíró tartalmat alkot. Annak sincsen alternatívája, hogy az újságíró a nyelv barátja legyen és tudja megítélni, mi nyugözheti le az olvasóit.

A médiaműveltség középiskolai fejlesztése sem merülhet ki a digitális kompetenciák fejlesztésében. Ez utóbbi képességek ugyanis nem általában teljesülnek, hanem a tartalom-előállítás és a tartalomfogyasztás konkrét helyzeteiben, amikor a digitális technológiát társadalmi célösszefüggésekben használjuk. Szükség van olyan tárgyra, amely azt tanítja, hogyan lehet az infokommunikációs tudást lefordítani *a kritikus hírfogyasztás szituációira*. A médiacégek sem csupán azért újulnak meg, mert az okoseszközök fejlődésére reagálnak. Ennél többet tesznek: a tartalomfogyasztási szokások megváltozását menedzselik.

Felhasznált irodalom

- Brown, Eileen 2018. Tech habits of college students reveals surprises with Generation Z. *ZDNet*: September 6. <https://www.zdnet.com/article/tech-habits-of-college-students-reveals-surprises-with-gen-z/> (2019. június 30.)
- Ferne, Tristan 2017. Beyond 800 words – part 1: new digital story formats for news. *Medium.com*: Sep 26. <https://medium.com/bbc-news-labs/beyond-800-words-new-digital-story-formats-for-news-ab9b2a2d0e0d> (2019. június 30.)

- Leonhardt, David at al. 2017. Journalism that stands apart. The report of the 2020 group. The New York Times Company. <https://www.nytimes.com/projects/2020-report/index.html> (2019. június 30.)
- Myers, Jack 2018. How generation Z gets their news. *The Ripon Forum*: Volume 52. February. <https://www.riponsociety.org/article/how-generation-z-gets-their-news/> (2019. június 30.)
- Nakano, Chelsi 2018. The 2018 state of attention. *Prezi Blog*: August 28. <https://blog.prezi.com/the-state-of-attention-2018-infographic/> (2019. június 30.)
- Neizer Anita 2018. Handelsblatt: klasszikus napilapból modern magazin. *Kreatív Online*: november 28. http://kreativ.hu/cikk/handelsblatt_klasszikus_napilapbol_modern_magazin (2019. június 30.)
- Puskár Krisztián 2018. A digitális bulvár diadala: egy esti lap 200 éves útja. *Kreatív Online*: augusztus 31. http://kreativ.hu/cikk/a_digitalis_bulvar_diadala_az_aftonbladet_200_eves_utja (2019. június 30.)
- Shiau-Jing Ding, Karen 2018. New strategies for reader engagement. *NYUJournalism.org*: May 10. <http://projects.nyujournalism.org/newsliteracy2018/topics/audience-engagement/> (2019. június 30.)
- Watson, Heather 2018. 5 ways gen Z uses social media that will surprise you. *GenHQ.com*. <https://genhq.com/5-ways-gen-z-uses-social-media-that-will-surprise-you/> (2019. június 30.)

**(NYELVI) KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZÉGFEJLESZTÉS**

Szerzők: Domonkosi Ágnes

H. Tomesz Tímea

Balázs László

Fehér Ágota



Domonkosi Ágnes – H. Tomesz Tímea

**Protokoll vs. személyes jelenlét,
ünnepélyesség vs. bizalmasság**

A társas deixis műveletei egy sportolói díjátadó ünnepségen¹

Bevezetés

A tanulmány egy, a sporthoz kapcsolódó, de kifejezetten ünnepélyes esemény társas deiktikus műveleteinek vizsgálatán keresztül annak bemutatására törekszik, hogy a személyjelölés és személyemlítés módozatai hogyan járulnak hozzá a társas viszonyok alakításához, a közönséghez való viszony jelzéséhez, illetve az esemény jellegének, státuszának kommunikációjához. Az elemzés a sport és a sportolói lét társadalmi, kommunikációs szerepének bemutatásával, illetve a kommunikációs nevelés ebből adódó sokrétű feladatkörének rövid felvázolásával indul (1.), majd bemutatja a feldolgozott anyagot és a társas deixis jelenségének vizsgált nyelvi eszközeit (2.), az eredmények értelmezése során pedig azt fejt ki, hogy az attitűdjelölő deiktikus elemeknek milyen szerepük van az elemzett médiaesemény műsorvezetőjének megnyilvánulásaiban, ezáltal az eseménysor szervezésében (3.1.), az ünnepélyesség, a rendezvény hivatalos jellegének fenntartásában (3.2.), illetve a protokolláris jelleget részben ellensúlyozva a bizalmas, közelítő hangvétel megteremtésében (3.3.), emellett röviden tárgyalja azt is, hogy a rendezvény stílusának egésze is a hivatalosság és a bizalmas minőségeinek összjátékára épül (3.4.). Az eredményeket összegezve pedig kitér a tanulmány arra is, hogy a kommunikációs nevelésben hogyan hasznosulhatnak a társas deixis működésének elemzéséből származó tanulságok (4).

¹ A tanulmány az NKFIH K 129040-es számú pályázatának, valamint az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával készült (D. Á.).

1. A sportoló mint közszereplő – a kommunikációs nevelés mint a közszereplésre való felkészítés

A sport társadalmi jelentősége és feladatrendszere az utóbbi években teljesen átalakult: egyrészt elvesztette elitsport jellegét, és tömegessé vált, másrészt az élsport hivatásos tevékenységgé vált, jövedelemszerzés céljából, foglalkozásszerűen, teljesítményorientáltan folytatják. A sportipar a szórakoztatóipar egyik vezető ágazata lett. A sportrendezvények az emberi élvezet forrásai, a társas érintkezés aktív formái lettek. Mindezekhez társult, illetve ezeket a folyamatokat erősítette a média: a rádiós és televíziós közvetítés az élményt, a szórakozást kivitte a sportcsarnokokból, pályákról, az újmédia lehetőségei pedig mindenféle tértől függetlenné tették. A sportoló közszereplővé vált, megítélésében már nem csupán fizikai teljesítménye játszik szerepet, hanem egyéb társas megnyilvánulásai, nyilvános szereplései is. A megváltozott szerep tudatosabb kommunikációs magatartást, nyelvi-kommunikációs-kifejezésbeli készségeket kíván.

A közszereplés együtt jár a hatásgyakorlással, véleményformálással, amely a társas helyzetek értelmezéséhez és alakításához szükséges retorikai felkészültséget tesz szükségessé. A retorikai felkészültség ebben az esetben nem pusztán a közönség előtti megnyilatkozás pontos, jól szerkesztett megfogalmazását jelenti, vagyis nem egyszerűen a szövegek elkészítésének eszköztárát kell birtokolnia a közlőnek, hanem olyan retorikai (társas) intelligenciával kell rendelkeznie, amely lehetővé teszi a társas szituációkhoz való gyors alkalmazkodást. Teszi ezt azáltal, hogy felismeri, azonosítani tudja a betöltött szerepeket, az azokhoz kapcsolódó elvárásokat, és saját céljait a közösségi értékek gyarapításával összhangban képes megfogalmazni (Aczél 2016).

Elemzésünkben kiindulópontnak tekintjük, hogy a sportolókkal kapcsolatos kiszélesedett szerepelvárások a médiaszerepléseikben, nyilvánosság előtti megnyilatkozásaikban tetten érhetők; a sport mediatizációjában pedig meghatározó szerepe van a közvetítettség mikéntjének, így az abban részt vevő szereplők kommunikatív cselekvéseinek is.

2. A kutatás tárgya, módszere

2.1. A vizsgált sportműsor

Vizsgálatunk tárgya a 2019-es *Az év sportolója* gála nyelvi anyaga. A február 14-én a Nemzeti Színházban megrendezett, a Magyar Televízió által élőben közvetített gála a sportolói közösség hagyományokkal rendelkező estje, amely ugyanakkor országos rangú médiaesemény is, számos különböző szereplővel, és így számos különböző társas viszonylat megvalósulásával.

A gálán átadott díjak a sportolók számokban, érmekben kifejeződő teljesítményét ismerik el, ugyanakkor a közönség sportolókkal kapcsolatos képe nem csupán a sportteljesítményükre korlátozódik. Egy-egy olyan nyilvános helyzetben, mint a vizsgált díjátadó, a sportolók teljes jellemükkel állnak a közönség előtt, így megnyilatkozásaik, azok stílusa, kidolgozottsága legalább annyira fontos a megítélésükben, mint az előző évben nyert érmek. Az elemzett műsor azért is biztosíthat hatékony forrást a sportolók megváltozott szerepének bemutatására, mert olyan összetett kommunikációs helyzetet szemléltet, amelyben egyszerre érvényesülnek a közvetlen és a közvetett, az informális és formális, a hétköznapi és az ünnepélyes helyzetek sajátosságai.

A sportoló egyszerre többféle szerepben van jelen², jól reprezentálódik a szerepek közötti váltás, a társas kapcsolatok dinamikája. Fokozottan van szükség tehát a helyzethez, szerephez való alkalmazkodás kommunikációs készségére, amelynek kiindulópontunk szerint meghatározó összetevője a társas deiktikus elemek rugalmas, a kommunikációs helyzetek összetettségéhez és a személyközi viszonyokhoz egyaránt igazodó használata.

2.2. A társas deixis fogalma és a vizsgált nyelvi változók

Vizsgálatunk fókuszában a társas deixis állt, amely a kognitív pragmatika fogalomértelmezése szerint olyan nyelvi művelet, amely a diskurzus értelmezésébe bevonja a résztvevők társas világát, vagyis azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet

² A szerepmegvalósítás témakörének részletesebb taglalását lásd bővebben Balázs 2010.

személyközi viszonyainak a feldolgozásából származnak (vö. Tátrai 2011: 127). Olyan nyelvi műveletek tartoznak a körébe, amelyek utalnak a résztvevők szociális identitására, vagy a köztük lévő vagy valamelyikük és egy megjeleníteni kívánt személy, jelenség közötti viszonyra. A jelenségkör szorosan kapcsolódik a személydeixishez, mivel a társas viszonyok kódolása gyakran a résztvevői szerepvizonyok megjelenítésére épül (Yule 1996). A társalgás résztvevőire utaló elemek deiktikus funkciója ugyanis kettős: egyrészt jelölik a résztvevői szerepeket, másrészt jelölhetik a résztvevők közötti viszonyt jellegét is. Ebből adódóan Verschueren (1999) a társas deixis fogalmán belül különbözteti meg a személydeixist és az attitűddeixist, a résztvevői szerepek és a viszonylattípusok jelölésének elkülönítésére.

Az attitűddeixis legtipikusabb eszközei a magyarban a tegezés és a nemtegezés kettőssége, a köszönések, megszólítások, címek, rangok, tiszteleti kifejezések használata. Emellett azonban a beszélő önmegjelenítésében, illetve a referenciális jelenet szereplőinek megjelenítésében is szerepet kaphat a társas viszonyok minősége, jelezve a társas deixis kategóriájának nyitottságát (Tátrai 2011). A használt névmások, főnevek és a vokatívuszi pozíció révén főnevesülő melléknevek változatai, a főnevek specifikussági szintje, funkcióra, pozícióra, tisztségre utaló szerepük is a társas kapcsolat sajátosságaival van összefüggésben.

A kutatás során az esemény az attitűddeixis eszközkészletéből a tegezés-nemtegezés lehetőségén és a megszólításokon kívül figyelembe vettük a személyemlítés változatait, a köszönő, üdvözlő formákat is, illetve tekintettel voltunk a társas viszonyok minőségére utaló stiláris elemekre is.

A műsor szisztematikus elemzése során kiemeltük azokat a nyelvi elemeket, amelyek utalnak a) a beszédeseményben résztvevők (beleértve az ún. megfigyelőket is) szociális identitására, b) a résztvevők közötti viszonylatokra, és c) a résztvevők és egyéb referensek közötti viszonylatokra, majd azonosítottuk ezek szerepét a társas helyzet alakításában.

A társas deixis műveletének vizsgálatát azért tartjuk tanulságosnak, mert egy nyilvános esemény során működése kölcsönös

kapcsolatban van az összetett szerepeltvárásokkal és a tevékenység közvetített jellegével is. Az elemzésben, a társas deiktikus elemek szerepének értelmezése során ezért figyelembe vettük azt is, hogy milyen módon mutatkozik meg használatukban (1) a díjátadó ünnepségen megvalósuló összetett társas helyzet, illetve (2) az esemény és az egyes a megnyilvánulások közvetített, nyilvános jellege.

3. Eredmények, a társas deixis változatai és funkciói

Az elemzés során figyelembe vett megszólítások és személyemlékek változatait tekintve célszerűnek látszik a műsorvezető kiemelt szerepének jellemzése. Emellett a tanulmány a társas deiktikus elemeket két szempont alapján rendszerezi: rámutat az ünnepélyesség, hivatalos jelleg kidolgozásához hozzájáruló nyelvi tényezőkre, illetve az azt feloldó, lazító, kifejezetten a személyesség és közvetlenség helyzetét megteremtő nyelvi elemekre is.

3.1. A műsorvezető nyelvi szerepe – az esemény társas jellegének keretezése

Az egész estés rendezvény történéseit, így nyelvi cselekvéseit is egy meghatározó, kulcspozícióba állított beszélő, a műsorvezető fogja össze. A társas viszonyok szervezése szempontjából azért is kiemelt a szerepe, mert ő mutatja be a közlés körülményeit, köszönti a hallgatóság egészét, illetve minden egyes megszólalót is bemutat és köszönt. A bemutatás és köszöntés beszédaktusaiban pedig a jelenlévő szereplők viszonyának nyelvi alakítása mellett folyamatosan érvényesül a kommunikáció közvetített jellegére való utalás is.

A rendezvény performatív színterébe minden szereplőt a műsorvezető vezet be, az ő megjelenése, bemutatása pedig sajátos módon egy azonosítatlan beszélőhöz, egy a feltételezhetően az esemény szervezőit, a rendezőket képviselő rögzített hanghoz kötődik. Az esemény során egyszer, a kereteket kijelölve megszólaló narrátor T/1-ben nyilvánul meg, a további eseményeket felvezetve, azokhoz viszonyítva kívülről, reflektáltan dolgozza ki a beszédhelyzetet. A helyzet ünnepélyességét, hivatalosságát jelzi az önözö forma és hivatalos jellegű megszólítások halmozása. Az üdvözlésen, a megnyi-

táson túl a felvezetés fontos funkciója, a műsorvezető bemutatása, szerepének kijelölése. Sajátos váltást mutat a személyjelölésben, hogy míg az üdvözlés, köszöntés aktusai T/1-ben, addig a kérés beszédaktusa E/1-ben hangzanak el:

(1) Kedves Vendégeink! Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Köszöntjük Önöket a Nemzeti Színházban, az M4 Sport, az év sportolója gálán, 2018 legjobb magyar sportolóinak ünnepén. Szép estét kívánunk! Kérem, köszöntsék a színpadon a gála műsorvezetőjét, Mohai Bencét!

A műsorvezető által használt attitűdjelölő deiktikus elemek, megszólítások, köszönések, személyemlétesek jelölik ki a rendezvény során a társas tér nyelvi viszonyait. Az első megszólalása két köszönő forma keretei között reflektáltan megjeleníti a műsor többértű, többszörösen beágyazott interakciókat felmutató helyzetét (vö. Chovanec 2015):

(2) Jó estét kívánok, hölgyeim és uraim, szép estét kívánok, köszöntöm Önöket itt, a Nemzeti Színházban, az M4Sport, az év sportolója gálán, köszöntöm a Nemzeti Színházban jelenlevő nézőinket és köszöntöm a tévénézőket, illetve az online közvetítés nézőit. Szép jó estét kívánok! (Mohai Bence, műsorvezető)

A kommunikációs helyzet reflektáltsága, a köszöntés kiemelt szerepe és a formális megszólítási módok egyaránt az ünnepélyesség, emelkedettség megteremtését erősítik. A műsorvezetői közlésekben ez a vonulat mindvégig fennmarad, az egyes újabb és újabb szereplők bemutatása előtt hangsúlyos a közönséghez forduló megszólítások megismétlése: *Hölgyeim és Uraim! / Tisztelt Hölgyeim és Uraim!*

A hivatalos, ünnepélyes keret közvetítése mellett a műsorvezetői közlésekben szerepet kap még a közösségi jelleg megteremtése is. Ebben a folyamatban T/1. személyű, egyrészt a jelenlévők közösségét, együttlétét jelző formák (3), másrészt a magyar sport, magyar sportélet közösségét egybefoglaló (4) formák kapnak szerepet:

(3) A díj átadására pedig felkérem Besenyei Péter műrepülő világbajnokunkat! (Mohai Bence, műsorvezető)

(4) *Tavaly nyertük el a 2022-es férfi kézilabda Eb megrendezésének lehetőségét Szlovákiával, és év végén megkaptuk a valaha volt legnagyobb hazai sportesemény, a 2023-as atlétikai vb rendezési jogát is.* (Szöllősi György, a Magyar Sportújságírók Szövetségének elnöke)

Az ünnepélyesség és közvetített közösségi helyzet megteremtése következtében sajátos megszólítási helyzetek is előfordulnak a műsorvezető közléseiben. Beliczay Sándor (az év fogyatékos sportolókkal foglalkozó edzője, az Európa-bajnok Hajmási Éva felkészítője) megszólításában a bizalmas, egyrészt a sportolói közösségben elfogadott, másrészt a saját, feltételezhetően közeli, pozitív viszonyt is jelző megszólítás használata ismétlődik. A *Sanyi bácsi* forma először az egyéni gratuláció részeként, majd pedig a T/1. forma révén a résztvevőkre és különböző szinteken megfigyelőkre is kiterjesztett gratulációban szerepel:

(5) *a. Gratulálok, Sanyi bácsi!* (Mohai Bence – csak a díjazotthoz szólva)

b. Gratulálunk Sanyi bácsinak! (Mohai Bence – a közönséghez szólva)

Egy esetben, a Magyar Sportújságírók Szövetségének elnökeként és a Nemzeti Sport főszerkesztőjeként a rendezvény köszöntőjét mondó, Szöllősi Györggyel való kapcsolatfelvétel során tapasztalható olyan ellentmondás, hogy az őt bemutató, felvezető közlésekre a vendég a műsorvezető keresztnévi megszólításával reagál, ezáltal pedig nem a közvetítői szerep, hanem a beszédpartnerek viszonya kerül előtérbe:

(6) *Köszönöm szépen, Bence! Jó estét kívánok!*

A megszólaló elnök a nyilvános térbe lépve előbb a neki a szót átadó műsorvezető felé fordul, és csak azután a közönséghez.

Az esemény során a műsorvezetői megnyilatkozások elsősorban az emelkedettség fenntartásához, a rendezvény rangjának közvetítéséhez járulnak hozzá, és kisebb mértékben érvényesül a sportolói közösségre is utaló, a közelítést erősítő formák szerepe.

3.2. A helyzet formalitását, protokolláris jellegét hangsúlyozó elemek

A személyközi viszonyok nyelvi alakítását az esemény során alapvetően meghatározzák a rendezvény és a résztvevők társas szerepének fontosságát kiemelő nyelvi konstrukciók. Az új megszólalók, azaz a díjat átadók és a díjazottak is tipikusan köszöntő, üdvözlő formulákkal nyitják megszólalásukat, amelyek igen gyakran vokatívuszi elemet is tartalmaznak. Az üdvözlő aktusok formális jellegűek, sokszor önözö formájúak:

(7) Jó estét kívánok! Szeretettel köszöntök mindenkit! Nagyon örülök, hogy itt lehetek Önökkel! (Rákosi Gyula, az MLSZ életműdíjasa)

A helyzet formalitásának kidolgozásához a hivatalos rangok, pozíciók említő és vokatívuszi formában egyaránt szereplő előfordulásai is hozzájárulnak:

(8) Fogadják sok szeretettel Tarlós Istvánt, Európa sportfővárosának, Budapestnek a főpolgármesterét! Tarlós István! (Mohai Bence)

A hivatalos jelleget fokozzák emellett azok a halmozott megszólítások is, amelyek részletezik a közléshelyzetet, a résztvevők szerepét is:

(9) a. Tisztelt Hölgyeim és Uraim, kedves Vendégek, tisztelt Díjazottak és Jelöltek! (dr. Szabó Tünde, sportért felelős államtitkár)

b. Jó estét kívánok mindenkinek és üdvözljük a Bajnokokat, Szervezőket, Vendégeket! (Rátgéber László, kosárlabdaedző)

A protokolláris helyzet megalkotásához járul hozzá az a nyelvi megoldás is, amelyben a Magyar Olimpiai Bizottság elnöke harmadik személyben, az illeizmus alakzatával (vö. Zwicky 2007) élve utal saját magára, a pozíciójának megnevezése révén megvalósuló perspektivizációval a hivatalosság mozzanatát erősítve:

(10) *A Magyar Olimpiai Bizottság elnöke ma egy olyan kivételes helyzetben van, hogy hozzájárulhat egy ilyen méltánytalan helyzet ellensúlyozásához...* (Kulcsár Krisztián, a MOB elnöke)

A pozíciók folyamatos megnevezése, a köszöntő és üdvözlő aktusok sokasága egyrészt az alkalom ünnepélyes jellegéhez, rangjához igazodik, másrészt a számos szereplőt felvonultató, önmagában is nyilvános, illetve a televízióban és online is közvetített esemény sajátosságainak megfelelően fenntartja a váltakozó szereplők azonosításának lehetőségét is.

3.3. Az ünnepélyesség oldása, a közvetlenség szerepei

A társas deiktikus elemeknek a hivatalos jelleg nyelvi kidolgozása mellett egy annak részben ellentmondó, de valójában azzal a rendezvény során együttműködő, és így heterogén stílusminőséget létrehozó, személyes, bizalmas, közelítő nyelvi viselkedésben is szerepük van. Az ünnepélyesség nyelvi feloldása egyrészt a sportolók és résztvevők közvetlenségének, lazaságának felmutatását szolgálja, másrészt pedig a sportolói csoporttudat, összetartozás, közösségi jelleg megteremtéséhez járul hozzá.

Az ünnepélyes, hivatalos jelleg megtörése felismerhető egyrészt a közönséghez fordulásban, másrészt az egyes szereplők közötti viszonyokban, azok személyességének színre vitelében is, a díjátadó párok közötti, a csoportban, többen díjat átvevők közötti, illetve a díjátadó és a díjazott közötti helyzetekben egyaránt.

A közönséghez fordulás lazításának sajátos eszköze, amikor a megszólalók első megnyilatkozása nem az üdvözlés, a köszöntés aktusa, hanem a saját helyzetre, illetve a közönséghez való viszonyra való reagálás, a zavart oldó önreflexió:

(11) *Fú, Úristen, 200 a pulzusom, nagyon meleg van itt, talán először van rajtam csokornyakkendő életemben!* (Bánhidi Ákos, az év edzője)

Közelítő szerepe lehet annak is, hogy a közönséghez fordulva más szereplőket keresztnéven, becenéven említenek meg a megnyilatkozók, a bizalmas formák ugyanis a közönség, az összetartozás mutatói is ebben a helyzetben. Liu Shaolin Sándor megszólalásában

a helyzet megjelenítése egészül ki testvérének, versenyzőtársának ilyen említésével:

(12) *Úristen, de sokan vannak! Szeretettel köszöntök mindenkit! Ádónak is megígértem, hogy nem fogok sokat beszélni...* (Liu Shaolin Sándor, rövidpályás gyorskorcsolyázó)

A televíziós megszólalások tipikus Önöző formáinak (vö. Domonkosi 2002) lazításaként jelenhet meg azt kiegészítve a tegező forma. Kamuti Jenő díjátadó szövege jól mutatja ezeknek a lehetőségeknek az egymást erősítő hatását, együttműködve a szintén társas közéleti szerepű humor eszközével is, a díjat váza-ként nevezve meg:

(13) *Mielőtt kinyitnám ezt a borítékot, engedjék, engedjétek meg... nagy örömmel és megtiszteltetésnek véve veszek Önöknél részt és adhatunk át Ritával (Köbán Rita kétszeres olimpiai bajnok kajakozóra utalva) együtt a győztesnek egy ööö... vázát... asszem.* (Kamuti Jenő, olimpiai bajnok atléta)

A hallgatóság, a befogadók mint szolidáris közösség megalkotásán túl fontos, illetve azt kiegészítő szerepe a bizalmas jellegű megszólításoknak, említéseknek a személyes viszonyok színre vitele, a nyilvánosság előtti megjelenítése is. Meghatározó példája ennek a közösen díjat átadó olimpiai bajnok vízilabdázók párbeszéde:

(14) – *Sok szeretettel köszöntünk mindenkit, köszönjük szépen a lehetőséget, nagy öröm számomra, hogy Kósz Zoli (olimpiai bajnok vízilabdázó) bajnoktársammal adjuk át...*
–... *én is örülök, Gergő!* (Kiss Gergely, Kósz Zoltán, vízilabdázók)

3.4. A stílus társas deiktikus szerepe

Az elemzésünk során kiemelt szerepet kapó személyjelölő elemek mellett az esemény társas jellegének kettősségét, az ünnepé-

lyesség és a személyesség közötti folyamatos oszcillációt a stílus heterogenitása is megmutatta, jelezve azt, hogy a stílusminőségek is értelmezhetők az attitűdöt jelző deiktikus elemekként (vö. Tátrai 2017: 974). Egyértelműen jelezték az esemény során az ünnepélyesség oldásának, a társas közelítésnek a szándékát a már említett humoros elemek is. A stílusbeli kevertség meghatározó példája volt a rendezvényt felvezető zenei produkció során az előadónak a közönséghez való fordulása (15), amelyben a hivatalosságot jelző önöző formában jelenik meg a koncerten való sikítésre való felszólítás, a cselekvés jellege révén mégis közvetlenséget és lazaságot feltételezve:

(15) Jó estét kívánok, köszöntöm Önöket a Nemzeti Színházban! Tudom, lesz még rá alkalom, de bemelegítésképpen kérnék egy hatalmas sikítást Önöktől! Még egyszer: egy nagy sikítást kérünk szépen! (Puskás Péter, énekes, előadó)

A stílus viszonyjelölő szerepe az elemzett ünnepség során összhangban van az attitűddeixis személyjelölő konstrukcióival a hivatalos hangvétel bizalmas, közösséget teremtő elemekkel kiegészülő megvalósítása révén.

4. Összegzés

A műsor elemzésével az volt a célunk, hogy rávilágítsunk, hogy a sportolói szerepek megváltozása, valamint a kommunikációs kultúra átalakulása újfajta, rugalmas kommunikációs készségeket igényel, ezáltal a felsőoktatásban is tudatosabb felkészítést kíván. Az élsport hivatássá válásával, a sport és üzlet összefonódásával a sportoló közszereplő lett, újabb kommunikációs szerepekben, a korábbiaktól eltérő kommunikációs helyzetekhez kell alkalmazkodnia.

Az elemzés rámutat napjaink kommunikációs kultúrájának legfőbb jellemzőjére, a kommunikációs helyzetek és szerepek konvergenciájára, valamint a személyközi kommunikációs helyzetek – különös tekintettel a sportolói aktusok – tudatos szervezésének szükségességére (vö. Balázs 2009). A műsorban ugyanis egyszerre jelenik meg a személyközi (például a díj átadója és a díjazott kö-

zött), a nyilvános (például az egyes díjazottak méltatása, a műsorvezető megnyilatkozásai) és a közvetített kommunikációs helyzet (tudatosan szerkesztett televíziós közvetítés egész szerkezete), sőt az egyes megnyilatkozók egyszerre több szerepben vannak jelen: a sportoló, aki egy viszonylag zárt sportolói közösség tagja, itt a közvéleményre hatást gyakorló közszereplő is egyben.

A bemutatott példák meggyőzően szemléltetik, hogy a társas deiktikus műveletek miként járulnak hozzá a társas viszonyok alakításához, részben a formális helyzet, részben pedig a közösségi jelleg megteremtéséhez. A kommunikációs kultúra fejlesztését tekintve ez pedig azzal a hozadékkal is jár, hogy ráirányítja a figyelmet a társas deiktikus elemek tudatosításának szükségességére, funkcióik, működésük tanításának fontosságára, ugyanis ezeknek az elemeknek az énreprezentációban, a viszonyalakításban és az udvarias nyelvi viselkedésben egyaránt meghatározó szerepük van.

A hasonló elemzéseknek a kommunikáció oktatásában való alkalmazhatóságához mindemellett az is hozzájárul, hogy alkalmasak a kommunikációs helyzet összetettségének leírására, a nézőpontok és szemléletmódok illusztrálására, az egyes kommunikátumok strukturális vizsgálatára.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2016. A retorika tanítása. *Anyanyelv-pedagógia* IX. évfolyam 2. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=622> (Letöltve 2019. április 7.)
- Balázs László 2009. Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban. A kommunikáció oktatása 1.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 43–54.
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–54.
- Chovanec, Jan 2015. Participant roles and embedded interactions in online sports broadcasts. In: Dynel, Marta – Chovanec, Jan (eds.): *Participation in Public and Social Media Interactions.*

- John Benjamins. Amsterdam and Philadelphia. 67–95.
- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 79. Debrecen.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 899–1058.
- Yule, George 1996. *Pragmatics*. Oxford University Press. Oxford.
- Verschueren, Jeff 1999. *Understanding pragmatics*. Arnold, London, New York, Sydney. Auckland.
- Zwicky, Arnold 2007. Illeism and its relatives. *Language Log* posting 29 July 2007, <http://itre.cis-upenn.edu/~myl/languagelog/archives/004762.html>

Forrás

- Az év sportolója 2018 gála, M4Sport, 2019. február 14. <https://nava.hu/id/3469557/> (2019. július 29.)

Balázs László

Érzelmi intelligencia szerepe a képzés folyamatában

A pedagógiai szakirodalomban több olyan munka is fellelhető, amely a már meglévő érzelmiintelligencia-elméleteket abduktív módon igyekszik alkalmazni az oktatás-nevelés valamely folyamatában. Hegyiné (2001) munkájában annak bemutatására vállalkozik, hogy az érzelmi intelligencián keresztül a nevelői munkában mi-ként lehet jobban megismerni a tanulók személyiségét, hogyan lehet előre jelezni a különböző iskolai szituációkban, élethelyzetekben kialakuló érzelmi reakciókat. Szitó (2009) könyvében a kisiskolás korú gyermekek fejlesztéséhez kínál elméleti alapokat – Goleman modelljéből kiindulva – és gyakorlatokat. A nemzetközi szakirodalomban az érzelmi intelligencia pedagógiai irányultságú elemzése nagy népszerűségnek örvend, problémacentrikus (Roberts–MacCann–Matthews–Zeidner 2010) és összefoglaló jellegű munkákat egyaránt találhatunk (Mortiboys 2005, Coetzee–Jansen 2007). Az érzelmi intelligencia iskolai vizsgálatánál a kutatásokban két markáns kérdéskör körvonalazódik. Egyrészt vizsgálják az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény összefüggéseit, másrészt pedig hangsúlyt fektetnek az érzelmi intelligencia és a környezet kapcsolatának vizsgálatára, mely fontossága akkor realizálódik, ha a feltárt kapcsolat hatással van a diákok tanulmányi teljesítményére. Összegezve, jelen tanulmányban az érzelmi intelligencia iskolai vizsgálatának két területébe kívánok betekinteni:

1. az érzelmi intelligencia szerepe az oktatás-nevelés folyamatában;
2. az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetősége az iskolában.

1. Az érzelmi intelligencia szerepe az nevelés-oktatás folyamatában

A tudomány fejlődése, az oktatási-nevelési folyamatok feltárása, az iskola különböző aspektusainak részletes megismerése újabb és újabb feladatok elé állítja az oktatási intézményeket, a tanárokat. A gyermek érdekében elsajátítandó módszereknek és iskolai technikáknak se vége, se hossza. A lényeg, sikeresen neveljük és megfelelően oktassuk a jövő generációját. Úgy, hogy a megfelelő tudás és értékek birtokában képesek legyenek továbbvinni azt, amit elődeink ránk hagytak (vö.: Tomori 2018: 237–239). A mai társadalmi igényeknek és fejlődési irányoknak megfelelően az iskolákat hatalmába kerítette az IKT és az e-learning, a digitális kompetenciák fejlesztése megkerülhetetlen (Rajcsányi-Molnár 2019). A tanárok rákényszerülnek arra, hogy sokuk számára idegen eszközök használatával adják át tudásukat úgy, hogy sok esetben a diák képzetesebb az eszköz működtetésében, mint tanára (H. Tomes 2019; vö. még: Ősz és mts. 2013). Napjaink pedagógusai a még kevésbé felgyorsult és informatika-hangsúlyos 20. századból érkeztek, akiknek sokszor komoly kihívást jelentenek az eszközök használatán túl azon módszertanok elsajátítása, melyek a technológiák érdekességén alapuló használatán túl képesek hozzájárulni a pedagógiai folyamatok hatékonyságának növeléséhez is (Csikós 2019: 23–24.).

Szabó (2019) azt állapította meg, hogy a tanárok azokat az eszközöket alkalmazzák gyakrabban a tanítási folyamatban is, amelyek szorosan kapcsolódnak a hétköznapi tevékenységeikhez is (számítógép, okostelefon), míg azon eszközöket és tevékenységeket (okostábla, online feladatok készítése), amelyek kifejezetten a tanítási-tanulási folyamatban jelentkeznek, sokkal ritkábban alkalmazzák. Amellett, hogy az iskola – vitathatatlanul helyesen – hangsúlyt fektet a társadalmi tendenciák követésére, a diákok önmagukat is képezik (vö. Bartal 2019). Hiszen a számítógép és az internet világa ma már elengedhetetlen a programok megszervezéséhez, a mindennapi kapcsolattartáshoz. A szociális élet terepe a közvetlen találkozásokról, a szabadtéri programokról jelentősen áttevődött egy határokat nem ismerő, korlátlan lehetőséget kínáló virtuális világba.

Goleman (1995) *Érzelmi intelligencia* című könyvében azt állította, hogy ez az intelligenciaforma kétszer fontosabb az általános intelligenciánál, 80%-os bizonyossággal megjósolhatóvá teszi az életben való sikerességet. Vizsgáljuk meg ezt a gondolatot! Amennyiben igaza van a szerzőnek, az érzelmi intelligencia oktatásban, nevelésben való alkalmazása szinte kötelező. Hisz mely iskola ne akarná, hogy a diákjai kiválóságának növelésével biztosítsa számukra a sikeres jövőt. Bár Goleman állításainak van alapja az érzelmi intelligencia fontosságát illetően, mégis túlzásokba esik, ahogy erre Sternberg (2001) is rámutat. Abban egyet kell értenünk, hogy az érzelmi intelligenciának fontos szerepe van a mindennapi kihívásokkal való megküzdésben. Azok a diákok, akik sikeresen elsajátítják mások érzelmeinek felismerését, képesek az odafigyelésre, kapcsolatok teremtésére, akiknek van meggyőzőerejük, tudnak konfliktusokat kezelni, együtt tudnak működni másokkal, képesek segítséget kérni és nyújtani, a vágyaikat késleltetni, kontrollálni az ösztöneiket, azok megtanulták a leckét. A későbbi sikereiknek egyik lehetséges kulcsa a zsebükben van. De ez a tudás nem nélkülözheti a szakmai felkészültséget, a megfelelően fejlett intellektust. (Vö. Mérő 2010: 182–184.)

Az érzelmi intelligencia fejleszthető, tanulható és tanítható. A következőkben a hangsúlyt a diákok érzelmi intelligenciájára helyezzük. Az érzelmi intelligencia fejlesztése nem nélkülözheti a tanárok, szülők és diákok együttműködését. Az érzelmi intelligencia a megfelelő közegben, a megfelelő módon fejleszthető. Az e célból készült feladatok mellett a diákok fejlődése elérhető a mintakövetésen keresztül is. A tanárok és szülők megfelelő minták bemutatásával segíthetik a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődését – és viszont. Az 1. ábra a mintaadási és tanulási folyamatok kölcsönös-ségét hangsúlyozza.

A továbbiakban két gondolatmenetet vizsgálunk meg. Egyrészt áttekintjük az érzelmi intelligencia szerepmegvalósítással járó közvetett fejlesztési lehetőségeit, azt, hogy az oktató, a szülő miként adhat példát a megfelelő, érzelmileg intelligens viselkedésre. Ebben az esetben az érzelmi intelligencia interperszonális készségeire fókuszálunk. Másrészt kitérünk arra, hogy a diákok érzelmi intelligen-

ciájának fejlesztése hogyan hozható kapcsolatba a jobb tanulmányi eredményekkel.

1.1. Társas alapmotívumok

Az adekvát viselkedésformákat alkalmazva eleget tehetünk a társadalmi elvárásoknak, és előnyösebb színben tüntethetjük fel magunkat a környezetünk előtt. A viselkedési formák mindegyike visszavezethető szociálpszichológiai tényezőkre. Ezen tényezők szabályozzák, befolyásolják a társas megismerést és a kapcsolatokat úgy, ahogy az érzelmek definiálják a külvilághoz való viszonyunkat. Jelen fejezetben kitérünk a kapcsolatok tipizálására, az informális és formális struktúra tükrében történő definiálásra, melynek fontossága a mintakövetés erősségének különbözőségében rejlik.

Vajon hogyan határozzuk meg azt, hogy mi a jó modor? Mitől tekintem az egyik viselkedésformát jónak, a másikat rossznak? Hogyan befolyásolja a viselkedésemet mások jelenléte vagy jelen nem léte? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keresi a választ a szociálpszichológia. Azt vizsgálja, hogy miként befolyásolják egymást az emberek. Az egyik klasszikus definíció szerint ez a tudomány igyekszik megérteni és megmagyarázni, hogyan befolyásolja az egyének *gondolatait, érzéseit és viselkedését* más emberi lények valósága (Allport 1954, id. Fiske 2006: 36). Emellett a kérdésekben rejlő értékítéletek szükségessé teszik, hogy a kultúrakutatás alapvető megállapításait is figyelembe vegyük. Ahhoz, hogy az értékítélet – jó, rossz – kulturális keretrendszerét értelmezni tudjuk, állon itt a 20. század antropológiájának egy meghatározó kultúradefiníciója: „A kultúra olyan viselkedési és viselkedést szabályozó, explicit és implicit mintákból áll, amelyeket az emberek szimbólumok használata útján sajátítanak el és közölnek egymással. A kulturális minták az emberek csoportjainak sajátos teljesítményét, valamint e teljesítmények tárgyakban való megtestesüléseit hozzák létre. A kultúra lényegi magja tradicionális (történetileg származtatott és szelektált) gondolatokból és különlegesen a hozzájuk rendelt *értékekből* [kiemelés a szerzőtől] áll. A kulturális rendszerek felfoghatók úgy is, mint cselekvések termékei, de úgy is, mint a további cselekvések alapjai.” (Kroeber–Kluckhohn 1951: 357.)

Ahogy a definícióból is kitűnik – és a példát kiterjeszthetnénk további kultúra-definíciókra is – a kultúra alapját képezi az értékek meghatározása, így amikor adekvát viselkedési formáról, jó modorról beszélünk, az általunk létrehozott narratíva kizárólag a létrehozást elősegítő kulturális keretben értelmezhető.

A mindennapi életet befolyásoló, a társas létet meghatározó tényezőket a szociálpszichológia *társas alapotívumoknak* nevezi. Azokat a lényeges mögöttes pszichológiai folyamatokat foglalják magukban, amelyek az emberek gondolkodását, érzelmeit és viselkedését irányítják az olyan helyzetekben, amelyekben mások is érintettek. Ezek a motívumok a valahova tartozás, a megértés, a kontroll, az énfelnagyítás és a bizalom (Fiske 2006: 48). Vizsgáljuk meg, mit takarnak ezek a motívumok, és hogyan tudjuk őket a szerepviselkedéssel, az érzelmileg intelligens viselkedéssel párhuzamba állítani, miként jelennek meg az iskolában, az osztályteremben.

A *valahova tartozás* megalapozza a másik négy alapvető társas motívumot, melyekből kettő – a megértés és a kontroll – viszonylag kognitív jellegű, azaz a gondolkodási folyamatokhoz kapcsolhatók, míg a másik kettő – az énfelnagyítás és a bizalom – érzelmi jellegűek, és inkább másokra irányulnak. Mindebből következik, hogy a valahova tartozás alapozza meg a mindennapi létet, elősegíti a csoport munkájának megszervezését, hatékony működését, a csoport túlélését, a lényeg azonban az, hogy a csoporthoz tartozás elősegíti az egyén túlélését. Nem véletlen, hogy ha új közegbe kerülünk, számunkra az az első, hogy valamiféle kapcsolatrendszert, viszonyítási rendszert kialakítsunk (I. m. 50–53). Ez a motívum teremti meg a kellő teret, és teszi szükségessé a közösség által kialakított viselkedések alkalmazását. A kognitív motívumok közül a legalapvetőbb az emberek azon vágya, hogy *megértsék környezetüket*. Miközben a világ megértésére törekednek, elméleteiket megosztják másokkal is, arra törekedve, hogy közös álláspontra jussanak velük. Ezen közös értelmezéseket nevezzük *szociális reprezentációnak* (Moscovici 1988, id. Fiske 2006: 53). A közös megértés célja, hogy az ember elég gyorsan tudja az adott helyzetet értékelni és a következményeket megjósolni ahhoz, hogy megállja a helyét a mindennapi életben. A megértés alkalmassá tesz bennünket arra, hogy képesek legyünk

csoportokban élni és közös képet kialakítani a világról. Az emberek azért gondolkodnak arról, hogy milyenek mások, hogy interakcióba léphessenek velük. A másokkal kapcsolatos gondolatok meghatározzák a társas érintkezést, ugyanakkor maguk is a társas érintkezés részét képezik. A társas megismerés egyszerre következménye és meghatározója a társas interakciónak (I. m. 184–187). A harmadik motívum a *kontroll*, amelynek érvényesülése esetén kompetensnek és hatékonyan érezhetjük magunkat a társas környezetünkkel és a saját magunkkal kapcsolatos eseményekben. A kontroll hiánya annak visszaszerzése érdekében információkeresésre ösztökéli az embereket. A megértés és a kontroll motívuma az információszerzésre, a gondolkodásra, a nézetekre és a probléma megoldásra hat (I. m. 55–58). És itt tértünk vissza eredeti témánkhoz. Ezek a motívumok határozzák meg a mindennapi társas viselkedésünket, az érzelmileg intelligens viselkedést. Befolyásolják a csoporthoz való viszonyunkat és a megítélésünket csakúgy, mint az általunk a közösség egyes tagjairól alkotott képet.

Az eddig még nem említett két, elsősorban másokra irányuló, tehát a másokkal való kapcsolatainkat meghatározó motívum az *énfelnagyítás* és a *bizalom*. Az *énfelnagyítás* magában foglalja az önbecsülés fenntartására és az önmagunk fejlesztésére irányuló késztetéseket. Az emberek alapjában véve pozitív érzéseket szeretnek táplálni önmaguk iránt, szeretik úgy érezni, hogy jók és szeretetre méltók. Az olyan ember, akinek negatív képe van önmagáról, még a legalapvetőbb dolgokra sem eléggé motivált. Ha viszont kedvezők az érzéseink, akkor eléggé optimisták leszünk ahhoz, hogy hasznos és kellemes társak, csoporttagok legyünk. A *bizalom* fogalma azt jelenti, hogy a társas világot jóindulatúnak látjuk, azt, hogy megbízunk vagy hiszünk abban, hogy valaki, akinek bizalmat adunk, akitől függünk, nem fog olyan módon viselkedni, hogy az fájdalmas következményekkel járjon számunkra (I. m. 58–62). Összegezve, a két motívum az önmagunkba és a másokba vetett pozitív kép megerősítését szolgálja. (Vö. Balázs 2010.)

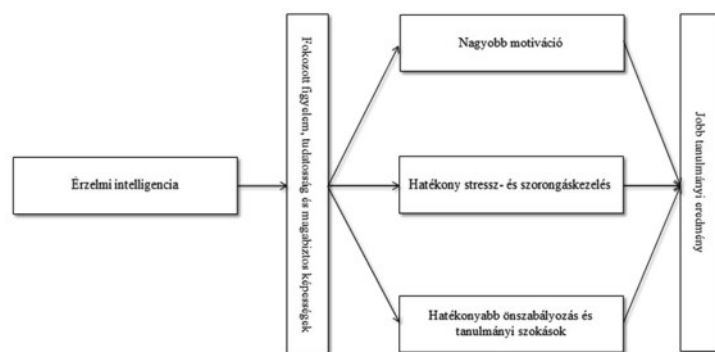
2. Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában

Ahogy arra már korábban utaltam, azok a diákok, akik sikeresen elsajátítják mások érzelmeinek felismerését, képesek az odafigyelésre, kapcsolatok teremtésére, akiknek van meggyőzőerejük, tudnak konfliktusokat kezelni, együtt tudnak működni másokkal, képesek segítséget kérni és nyújtani. Azok, akik megtanulják az érzelmeik irányítását, képesek lesznek vágyaikat késleltetni, kontrollálni az ösztöneiket, pozitívabban szemlélni a világot, küzdeni céljaik eléréseért, értékrendszerük kialakításáért (Szöke-Milinte 2005:72–77). Látható – ahogy azt ez a teljesség igénye nélkül összeállított felsorolás is mutatja –, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésének számos hozadéka van az egyén számára, nem beszélve annak környezetéről.

Az érzelmi intelligencia iskolai fejlesztésének szükségességét támasztják alá azok a vizsgálati eredmények is, amelyek az alacsony érzelmi intelligenciával kapcsolatos deviáns viselkedések azonosítását célozták. Vizsgálatok igazolják, hogy az alacsony érzelmi intelligencia fontos szerepet játszik a különböző deviáns viselkedések kialakulásában, különös tekintettel az érzelmi zavarok, hiányosságok esetében (Roberts–Strayer 1996). Más vizsgálatok arról számoltak be, hogy az alacsony érzelmi intelligencia kapcsolatba hozható az iskolai deviáns viselkedésekkel, azok eredményeivel (gyakoriak a felfüggesztések, illetve az iskolából való kizárások) (Petrides et al. 2004). Amerikai serdülők körében végzett vizsgálat eredményei igazolták, hogy az érzelmi intelligencia negatívan kapcsolódik egyes deviáns magatartásformák kialakulásához (a vizsgálat ide sorolja például a dohányzást és az alkoholfogyasztást) (Trinidad és Johnson 2002).

A 2. ábra egy olyan modellt szemléltet, amely az érzelmi intelligencia és a jobb tanulmányi eredmények közötti közvetítő tényezőket azonosítja. A kutatók többsége jelenleg még azon az állásponton van, hogy az érzelmi intelligencia vegyes és készségalapú értelmezéseinek feltárása, a fogalom tisztázása nem teljes körű, így a kapcsolat megragadására sem nyílik egyértelmű lehetőség (Amelang–Steinmayr 2006). Ezzel a gondolattal egyetértve tegyünk kísérletet arra, hogy egy kevert modell alkalmazásával az egyes készségek

fejlesztésének hatásait meghatározzuk. Korábbi munkáim (Balázs 2011, 2015a, 2015b) alapján Bar-On szociális és érzelmi kompetencia modelljét alkalmazom jelen gondolatmenet értelmezésére is, figyelembe véve Zeidner, Matthews és Roberts javaslatát.



1. ábra: Az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredmény kapcsolata (Zeidner–Matthews–Roberts 2009 nyomán)

A fokozott figyelem, a tudatosság és a magabiztos készségek kialakításához, valamint a hatékonyabb önszabályozás eléréséhez elengedhetetlen az önbecsülés, az éntudatosság, a magabiztosság – az intraperszonális készségek többségének – fejlesztése. Mivel egy olyan közvetítő közegegről van szó, amely hozzájárul a további tényezők eredményességéhez, így a felsoroltak mellett az általános hangulat fejlesztésével, a gondolkodásmód formálásával, új kognitív minták elsajátításával is hozzájárulhatunk. A nagyobb motiváció eléréséhez a magabiztosság, a függetlenség és az önmegvalósítás fejlesztése vezethet, az általános hangulat növelésével, az önmotivációra való képesség kialakításával válllvetve. Míg a hatékony stressz- és szorongáskezelés érdekében a stresszkezelést kell fejleszteni, addig az érzelmeink irányításához és ellenőrzéséhez az ide vonatkozó készségek, valamint az alkalmazkodóképesség fejlesztésén keresztül juthatunk el. Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a 2. ábrán szemléltetett modell alapján bemutatott folyamat nem számol a tanuló környezetével, amely fontos szerepet játszik a megfelelő tanulmányi eredmények elérésében. A jobb eredmények

elengedhetetlen feltétele a rendezett környezet, jelentsen ez családi, iskolai, baráti kapcsolatrendszer (interperszonális készségeket) vagy azon intézmények rendezettségét, melyekhez a diák tartozik.

Felhasznált irodalom

- Amelang, Manfred – Steinmayr, Ricarda 2006. Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence* 34: 459–68.
- Balázs László 2011. Az érzelmi intelligencia szerepe a kultúrába ágyazott konfliktuskezelési mintázatokban. In: František Alabán (szerk.) 2011. *Multikulturalizmus. Elmélet és gyakorlat*. Univerzita Mateja Bela (Bél Mátyás Egyetem), Banská Bystrica (Besztercebánya).
- Balázs László 2015a. Study of emotional intelligence patterns with teachers working in public education. In: *Practice and Theory in Systems of Education* 10:(1) pp. 46–56. Komárom, Szlovákia.
- Balázs László 2015b. Érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben. In: Andok Mónika (szerk.) 2015. *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. A kommunikáció oktatása 7*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere. In: H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–54.
- Bartal, Orsolya 2019. A mobiltelefonok antropológiai hatása (az oktatásban) In: Fodorné, Tóth Krisztina; Németh, Balázs (szerk.) *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai – tanulmánykötet*. Pécs, Magyarország : MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, 34–39.
- Csikósné Maczó Edit 2019. *A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei*. Képzés és Gyakorlat, 17. évf. 3–4.
- Coetzee, Melinde – Jansen Cecilia A. 2007. *Emotional Intelligence in the Classroom*. Juta and Company Ltd.
- Fiske, Susan T. 2006. *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Goleman, Daniel 1995. *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York.
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1 –2. szám 56–67 http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Hegyiné F. Gabriella 2001. Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. Új Pedagógiai Szemle, július–augusztus.
- Kroeber, Alfred L.–Clyde Kluckhohn 1951. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. Cambridge: Harvard University. 47.
- Mérő László 2010. *Az érzelmek logikája*. Tericum Kiadó Kft., Budapest.
- Mortiboys, Alan. 2005. *Teaching with Emotional Intelligence*. Routledge, Taylor&Francis Group.
- Ősz Rita – András István. – Rajcsányi-Molnár Mónika 2013. Az újgenerációs mobil oktatásszervezés kérdései: A mobil generáció a változó tanulási környezetben – pedagógiai kihívások és paradigmák. In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika (szerk.): *Metamorfózis: Globális dilemmák három tételben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 196–215.
- Petrides, K. V. – Fredrickson, Norah – Furnham, Adrian. 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. In: *Personality and Individual Differences* 36: 277–93.
- Rajcsányi-Molnár Mónika 2019. MaTech: Digitális eszközhasználaton alapuló kreatív matematika verseny szervezése középiskolás tanulónak. In: Fodorné T.K. (szerk.): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. MELLearN Egyesület, Pécs. 19-32.
- Roberts, Richard D. – MacCann, Carolyn – Matthews Gerald – Zeidner Mashe 2010. Emotional Intelligence: Toward a Consensus of Models and Measures *Social and Personality Psychology Compass*, Volume 4, Issue 10. 821–840.
- Roberts, William – Strayer, Janet 1996. Empathy, emotional

- expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development* 67: 449–470.
- Sternberg, Robert J. 2001. Egy elképzelt intelligenciájának mérése – Mennyire intelligens az érzelmi intelligencia fogalma? In: Ciarrochi J. – Forgas Joseph – Mayer John D. (szerk.) *Az érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 257–265.
- Szabó Csilla Marianna 2019. Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz, T. (szerk.) 2019. *A kommunikáció oktatása II: Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–22.
- Szitó Imre 2009. *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition nove, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. 72-77.
- Tomori Tímea 2018. Merre tar(hat) az iskola? – Az információs műveltség korának lehetőségei az oktatási kultúrában. In.: Toma Kornélia – Bednarik László – Podlovics Éva Lívia (szerk.) *Sárospataki Pedagógiai Füzetek, Iskola a határon*. Líceum Kiadó, Eger.
- Trinidad, Dennis R. – Johnson, C. Andersan. 2002. The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. In: *Personality and Individual Differences* 32: 95–105.
- Zeidner, Moshe – Matthews, Gerald – Roberts, Richard D. 2009. *What we know about emotional intelligence*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts London.

Fehér Ágota

Érzelmi szókins mint a konfliktusok feloldásának eszköze az érzelmi intelligencia tükrében

Bevezetés

„Az embernek két évre van szüksége, hogy beszélni megtanuljon, és ötvenre, hogy hallgatni megtanuljon” – Hemingwaytól (idézi Fehér 2015: 52) származó idézet szépen jelzi számunkra, hogy a gondolataink, élményeink megosztása a beszéd csatornáján keresztül igen összetett, különlegesen sokszínű folyamatot rejt magában. Bizonyos, hogy ha mindezt az érzelmeink megfogalmazásának és átadásának képességére vonatkoztatjuk, még sajátosabb készségünkre kell gondolnunk.

„Az érzelmi intelligencia tanulmányozása részben a megismerés és az érzelmek kutatásának határterületén rajzolódott ki, olyan területen, amelyet az a kérdés foglalkoztatott, miként formálja át az érzelem a gondolkodást – és viszont. Az ilyen irányú kutatások fejlődésének egyik eredménye volt az érzelmi intelligencia koncepciója, az a felismerés, hogy az érzelmek és az értelem egymással együttműködve sokkal kifinomultabb információfeldolgozásra képes, mint bármelyik külön-külön” (Balázs 2014: 19). „Az ész és érzelem frigyéből szenvedélyes világosság születik. Az értelem érzelem nélkül tehetetlen lenne, az érzelem értelem nélkül pedig vak” (Tomkins 1962, idézi Nagy 2010: 5).

Vizsgálatomban kiemelten tekintek az érzelmek megosztásának, az érzelmekről való kommunikációnak egyik fő meghatározójára, az érzelmi szókinsre, hiszen az érzelmek szavakba foglalása jelentős segítséget nyújt a belső élmények megragadásához, ezzel pedig az érzések tudatosításához és formálásukhoz egyaránt. Arra keresem a választ, hogy az érzelmek megfogalmazásában milyen egyéni

különbségek mutatkoznak, valamint hogy ezek milyen összefüggésben állnak az egyéni érzelmi intelligencia meghatározó tényezőivel.

Vizsgálataimat a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar szociálpedagógus hallgatóinak körében végeztem Petrides és Furnham (2001) elméleti modelljére építve, a TEIQue (Személyiség Alapú Érzelmi Intelligencia) teszt alkalmazásával, kiegészítve az érzelmi szókincs vizsgálatával. Bízom abban, hogy az eredmények az egyéni kommunikációs készségekre építő személyiségfejlesztés forrásává is válhatnak, hiszen az emberekkel foglalkozó szakterületek képviselői számára fokozottan lényeges, hogy tudatosítani is törekedjenek reakcióikat, és kommunikációjuk az érzelmi élményekkel, rezdülésekkel összhangban, azokat beépítve válhasson a segítség hatékony kísérőjévé.

1. A beszéd mint gyógyító erő

Bizonyos, hogy a szavak útja igen különleges eszközt jelent az ember számára belső világa kifejezéséhez, megosztásához. A hang egyetemes indulat- és érzelmkifejező eszköznek tekinthető. A szó hatalmas erőt képvisel, hiszen akár közvetlenül szerepet játszhat magunk és társaink számára remény adásában vagy annak elvételeiben, a mágikus világkép alapján pedig a gondolt történések megvalósulásában. Objektíváló eszköz, mivel gondolatok, élmények konkretizálása által a belső élmény az időtlenből az „időbe” kerül, ezzel beilleszkedik a múlt-jelen-jövő vonalába, így megragadhatóbbá válik. A kimondás tehermentesít, felszabadít, mindemellett a ki nem mondott gondolat, a titok feszít, izolál, ezzel is megerősítve számunkra a kifejezés szükségét, lehetőség szerint az élménymegosztás közössé tételével (Hermann Imre nyomán idézi Grezsa é. n.).

A kommunikáció ezen mechanizmusaihoz kapcsolódóan Nagy József (2000) a szociális kommunikatív jelzések jelentőségét hangsúlyozza, amelyen belül kiemeli az érzelmi kommunikáció képességét. Ennek szabályozása az affektív apparátus által valósul meg, amire ugyan az életkor előrehaladtával ráépül a tapasztalat, az értelmező és az önértelmező tudatosság, de az affektív apparátus egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. Önmagunk számára jel-

zi belső állapotunkat, a külső helyzeteket, és e jelzéseknek megfelelő aktivitásra késztet. Az érzelmek sokrétű verbális és nem verbális kifejezése mindemellett a társainkban is érzelmeket, késztetéseket indukál (Nagy 2000: 194–195).

Az érzelmi és a verbális kommunikáció szorosan összekapcsolódik, Saarni (1999, idézi Nagy 2000) szerint az érzelmi kompetencia alapvető összetevője a saját érzelmi állapot megértése; a másik fél érzelmi állapotának felismerése; az érzelmek megfelelő kommunikálása; az empátia és mások érzelmeinek elfogadása. Más felosztásban három legfontosabb elemének az érzelmek kifejezését, az érzelmek ismeretét és megértését, valamint az érzelmek szabályozását tekintik (Nagy 2000).

Rinn és Markle (1979, idézi Zsolnai–Kasik 2007) dolgozta ki az egyik első modellt, amelyben az érzelmek kifejezése mint szociális készség az önkifejezés készségei közé sorolható. Az érzelmek hatékony verbális és nem verbális kommunikálása elősegíti a sikeres személyközi viselkedést, valamint nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami az eredményes társas viselkedés egyik legfontosabb feltétele.

2. Az érzelmek megfogalmazásának fejlődése

Az érzésekről való beszéd képessége és annak összetevői jól érzékelhetően a társas sikeresség szoros meghatározóinak tekinthetők. Bizonyos, hogy mindenki számára segítséget jelenthet, ha az életnek minél korábbi időszakaiban gyakorlatot szerez ezen a területen.

A gyermekek kb. 18 hónapos koruktól kezdenek el belső állapotokról beszélni, és az életkor növekedésével párhuzamosan egyre nő az érzelmekről való beszéd megjelenése. Mindebben természetesen nagy szerepük van az édesanyáknak, akik a gyermek 13–28 hónapos kora között egyre több belső állapotra vonatkozó gondolatot fogalmaznak meg beszédjükben, feltehetően a gyermekek ezen dolgokra vonatkozó tudására reagálva. Mire a gyermekek 28 hónaposak lesznek, az édesanyjuk hozzájuk intézett beszédének 60%-a tartalmaz belső állapotokra való utalást (Bretherton és mtsai 1986, idézi Oatley–Jenkins 2001: 218). Mindezzel a szülők a beszédjükön keresz-

tül igen lényeges tudást adnak át gyermekeiknek arról, hogy hogyan fejezzék ki érzelmeiket önmaguk és társaik irányában.

Dunn és munkatársai (1991, idézi Oatley–Jenkins 2001: 218) gyermekek és édesanyák kommunikációjának sajátosságait vizsgálva megállapította, hogy az érzelmeiről való beszéd funkciója eleinte a kommentálás, majd kb. 3 éves kortól az érzelmeik okai, belső állapotok, kapcsolatok egyeztetése történik. Leggyakoribb témák: öröm, bánat kifejezése, de gyakori konkrét érzelmi témák: aggodalom, harag, együttérzés, distressz kifejezése.

Az érzelmeiről való beszéd képességének fejlődése által az érzelmi nyelv lehetővé teszi a gyermekek számára a belső állapotokra vonatkozó közös jelentések kialakítását, ezzel pedig a szülő-gyermek összehangolódás, a társas kapcsolatok új szintje érhető el. A megosztás során a szülők is kifejezhetik érzéseiket, felajánlhatják saját értelmezésüket gyermekük számára, valamint jobban megérthetik gyermekük nézőpontját is az élményekről való közös reprezentáción keresztül (Stern 1985, idézi Oatley–Jenkins 2001: 219). „Az egyszerű empátikus élmények összekapcsolják az embereket, a nyelven keresztül lehetővé válik a közös jelentések kialakítása, amely facilitálja az együttműködő cselekvést” (Oatley–Jenkins 2001: 219).

Az érzelmi nyelv több megértés és a törődés gazdagabb kifejezését is magában hordja (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King 1979, idézi Oatley–Jenkins 2001: 218), mindez által az egyéni belső élmények strukturálása magasabb szintűvé válik (Dunn 1991, idézi Oatley–Jenkins 2001: 219). Az érzelmi kommunikáció ugyanis megtanítja a gyermekek számára események és érzések kapcsolatát, valamint az érzelmkifejezés sokszínű eszköztárát. Mindez által a gyermekek nemcsak saját maguk, hanem társaik belső élményeiről is magasabb szintű információkat szereznek. Amikor pedig a gyermekek a nyelven keresztül jobb információt kapnak mások érzelmi állapotára vonatkozóan, úgy jobban tudnak megértéssel és törődéssel is válaszolni másokra.

Az anya-gyermek kommunikáció részletgazdag elemzése segítette hozzá a kutatókat annak felismeréséhez is, hogy az érzelmeik megértésének és azonosításának képessége a negatív érzések meg-

beszélésével áll legszorosabb kapcsolatban (Dunn és mtsai 1991, idézi Oatley–Jenkins 2001: 242). Kirajzolódik tehát, hogy amennyiben van lehetőségünk nehéz élethelyzetekben a gondjaink és akár negatív érzéseink kifejezésére, megfogalmazására, megosztására, úgy mindezek a saját érzelmeink mélyebb megértésének készségéhez is hozzásegítenek, ami pedig a formálhatóságukat is lehetővé teheti számunkra.

3. Az érzelmi intelligencia jelenségvilága

Az érzelmi intelligencia fogalomköréhez kapcsolódó elméletek és modellek alapvetően két nagy csoportba sorolhatók: elsajátítható képességként, illetve személyiségvonásokként tekintenek rá. A képességalapú megközelítések alapvetően kevésbé terjedtek el, mert jelentős kultúrafüggőségük tapasztalható (Komlósi–Göndör 2011). Munkám során a személyiségalapú megközelítésekhez tartozó TEIQue-modellt választottam.

Daniel Goleman (1995) felosztásában a személyes és a szociális kompetenciáknak öt fő csoportját határozhatjuk meg:

- éntudatosság (önismeret, önértékelés, önbizalom);
- önszabályozás (önkontroll, alkalmazkodás);
- empátia (mások megértése, szükségleteinek felismerése, érzelmi feszültségek észlelése);
- motiváció (kezdemenyezőkészség, optimizmus, elköteleződés, teljesítményösztönzés);
- társas készségek (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, irányítás, kapcsolatépítés, együttműködés).

Goleman gondolatai nyomán kirajzolódik, hogy az érzelmi intelligencia jelenségvilága egyaránt magában rejti a személy önmagához és társaihoz való viszonyulását, a kapcsolat mélységét formáló készségeket és belső rezdüléseket, s bizonyos, hogy része a kommunikációs készségtár is. Mayer, Salovey és Caruso (2004, idézi Mirnics 2006: 127) az érzelmi intelligencia meghatározásához kapcsolódóan kiemeli továbbá, hogy a fogalomkör nem volna teljes az érzelmekhez való hozzáférés, az érzelmek megértése, az érzelmi és intellektuális fejlődőképesség megvalósulása nélkül, vagyis el-

méletükbe bevonják a személyiség hosszabb távon megmutatkozó formálódásának lehetőségét is.

A személyiség eszköztárának további elemeit bevonva a TEIQue-modellt és kérdőívet Petrides és Furnham (2001) dolgozta ki. Legfontosabb értékének tartják, hogy szoros kapcsolatot mutat a modern pszichológiában elfogadott „Big Five” személyiségjegyekkel (barátságosság, lelkiismeretesség, extravertió, nyitottság, érzelmi stabilitás), valamint magas megbízhatósága tapasztalható (Kömlösi–Göndör 2011). Petrides és Furnham modellje az érzelmi intelligencia összetevőiről a következőképpen építkezik (Kömlösi–Göndör 2011 nyomán):

1. Jólét

- optimizmus: bizalom az élet pozitív történéseiben, új lehetőségek felismerése, boldog jövő felé tekintő szemlélet;
- boldogság: elégedettség az élettel és önmagával, jó kedélyűség;
- önbecsülés: magabiztosság, pozitív önértékelés, sikeresség megélése;

2. Társas hajlam

- mások érzéseinek kezelése: hatni mások érzéseire (pl. megnyugtatni, motiválni), hozzásegíteni másokat a jó érzéshez; mások érzése nem terhelik túl;
- asszertivitás: egyenes, őszinte, kiáll akár másokkal szemben is a saját érdekekért, nem okoz nehézséget akár nemet mondani másoknak;
- társas tudatosság: jó társas készség és szociális érzékenység, érzések és érzelemkifejezés módjának kontrollálásával kísért magabiztosság a társas helyzetekben, ismeretlen helyzetekben is;

3. Érzelmesség

- önmaga és mások érzéseinek észlelése: figyelemmel lenni mások érzelmi jelzéseire, tisztában lenni a saját és mások érzéseivel, megérteni érzelmi üzeneteket;
- empátiás készség: képesség mások helyzetébe való beleérzésre, mások szempontjainak megértésére és elfogadására;
- érzések kifejezése: képesség saját érzések másokkal való megosztására;

- kapcsolatok ápolása: mások meghallgatására való képesség, megfelelő kapcsolódás mások jelzéseihez, személyes kapcsolatok megfelelő értékelése;

4. Önuralom

- érzések szabályozása: pszichés stabilitás, érzelmi egyensúly megtalálása, saját érzések kontrollálása és formálása azzal, hogy van rálátása és hatása önmagára;
- alacsony lobbanékonyág: megfontoltság, átgondoltság, cselekedetek előtt is megfelelő önkontroll;
- stresszkezelés: nehezebb élethelyzetekben jól bírni a nyomást, nyugodtan és hatékonyan kezelni a feszültségeket, alapvetően megfelelően úrrá lenni az érzéseken, nincs kiszolgáltatva a stressznek;

5. Kiegészítő tényezők

- alkalmazkodóképesség: rugalmasan közelíti meg az élettel és a munkával kapcsolatos dolgokat, jól alkalmazkodik új helyzetekhez, újdonságok és változások sem jelentenek gondot;
- belső motiváció: belső hajtóerő, kitartás nehézségekkel szembenézve is, magas minőségű munkavégzésre törekvés, kitartás és határozottság a külső jutalmazás, ösztönzés nélkül is.

Komlósi Edit és Göndör András egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálataik során néhány kiemelendő tendenciát tapasztalt (Komlósi–Göndör 2011). Magas átlageredmény volt tapasztalható a boldogság, kapcsolatok, empátia és a mások érzéseinek kezelése dimenzióiban, valamint alacsony értékek születtek az érzések szabályozása, stresszkezelés és az alkalmazkodóképesség területén. Az érzelmi intelligencia értéke összefüggést mutatott pl. a tanulmányi eredményességgel és az ezzel való elégedettséggel, az egyetemre járás kedvelésével. Nemi sajátosságokat figyelembe véve nőknél inkább az érzelmesség, férfiaknál a társas hajlam és az önuralom szintjei értek el magasabb átlagot. Extra erőfeszítést segítő érzelmi intelligencia-összetevők: érzések szabályozása, stresszhelyzetek kezelése, belső motiváció, optimizmus, boldogság, magas önbecsülés, alkalmazkodóképesség.

Kirajzolódik tehát, hogy az érzelmi intelligencia nemcsak a saját belső világ számára nyújt segítő erőt, hanem a társas kapcsolatok

segítő támaszaként is megjelenik. Bizonyos, hogy mindez a társas feszültségek kezelésében is gazdagító hatású, hiszen jó szociális és érzelmi készségek például megsegítik az agresszív késztetések kontrollálását, kevésbé direkt kifejeződését (Schutte et al. 1998).

„A szociális és érzelmi készségek, képességek alapvető szerepet játszanak a szociális viselkedés működésében. A szociális interakcióban az érzelmeknek is nagy szerepük van, hiszen azok megfelelő kifejezése alapvető fontosságú. Az érzelmek felismerése és megértése az érzelmek által közvetített információk dekódolását és értelmezését, az érzelmek szabályozása a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését, irányítását jelenti. Egyre több vizsgálati eredmény szerint a szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk negatív, pozitív vagy semleges érzelmeinket közvetíteni a másik fél számára. Azok, akik meg tudják érteni saját és mások érzelmeit, sikeresebbnek bizonyulnak társas kapcsolataikban, mint azok, akik erre kevésbé képesek” (Zsolnai–Rácz–Rácz 2015: 59). Bizonyos, hogy azon szakterületek képviselői számára, akik mások segítségével foglalkoznak, ezen készségterületen még jelentősebbé válnak, hiszen ők nemcsak saját maguk, hanem a segítetteik ugyanezen eszköztárát is gazdagíthatják.

4. Az érzelmi intelligencia és szókinccs vizsgálati eredményei

Vizsgálataimat a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar szociálpedagógus hallgatóinak körében végeztem Petrides és Furnham (2001) elméleti modelljére építve, a TEIQue (Személyiség alapú érzelmi intelligencia) teszt alkalmazásával, kiegészítve az érzelmi szókinccs vizsgálatával. A vizsgálatban szociálpedagógus hallgatók vettek részt, összesen 48-an.

4.1. A TEIQue teszt eredményei

A személyiség összetett készségrendszerére építő érzelmiintelligencia-modell alapján készült TEIQue-teszt alapvetően hétfokú skálán (1–7) kéri a kitöltők értékelését az egyes állítások illeszkedéséről. A megkérdezett szociálpedagógus hallgatók átlageredménye 4,83 lett, ami jelentősen követi Komlói Edit és Göndör András

Fehér: Érzelmi szókincs mint a konfliktusok feloldásának eszköze

(2001: 405) megkérdezett hallgatói eredményét (összesített globális átlag: 4,89), vagyis a személyiségalapú érzelmi intelligencia átlagosnak értékelhető.

A vizsgált célcsoportban megvizsgálva az egyes TEIQue-dimenziók értékeit, a következő eredmények tapasztalhatók (1. táblázat):

TEIQue-dimenziók		átlagérték
Jóllét	Optimizmus	5,41
	Boldogság	5,77
	Önbecsülés	5,13
Társas hajlam	Mások érzéseinek kezelése	5,05
	Asszertivitás	4,66
	Társas tudatosság	4,87
Érzelmesség	Empátiás készség	5,78
	Önmaga és mások érzéseinek észlelése	4,98
	Érzések kifejezése	4,78
	Kapcsolatok ápolása	5,61
Önuralom	Érzések szabályozása	4,63
	Alacsony lobbánékonyosság	4,47
	Stresszkezelés	4,96
Kiegészítő tényezők	Alkalmazkodóképesség	4,59
	Belső motiváció	4,33

1. táblázat: TEIQue kérdőív dimenzióinak átlageredményei a vizsgált célcsoportban

Kirajzolódik tehát, hogy a megkérdezett szociálpedagógus hallgatók körében legjobb eredményű az empátiás készség dimenzió lett (átlagértéke: 5,78), vagyis a kitöltött teszt alapján azt tapasztalhatjuk, hogy a segítői szakterület jelenlegi hallgatói tisztában vannak a mások érzéseire való ráhangolódás fontosságával, és birtokolnak is jó készségeket ebben – így reményeink szerint sikerül ezt az érzékenységet a közvetlen segítő-segített élethelyzetekben is beépíteni munkálataikba. A TEIQue-teszt dimenzióinak körében második legeredményesebb területnek bizonyult a boldogság dimenziója (átlagértéke: 5,77) harmadik pedig a kapcsolatok ápolása dimenzió lett (átlagértéke: 5,61). Mindezek ugyancsak jelentős segítséget jelenthetnek a segítői hivatás eredményességének megélésében, hisz a pozitív látásmód, az elégedettség átélése önmagában erősíti a má-

sok meghallgatására való képesség kibontakoztatását, a megfelelő kapcsolódást mások jelzéseihez, és a személyes kapcsolatok megfelelő értékelését.

Az eredmények sorában elgondolkodtató a dimenziók legkisebb értékeinek rendje is: belső motiváció (átlagértéke: 4,33), alacsony lobbanékonyosság (átlagértéke: 4,47), alkalmazkodóképesség (átlagértéke: 4,59). Kirajzolódik tehát, hogy a szakemberré válás folyamatában mind a belső hajtóerő, mind a feszültségtűrés, mind pedig a rugalmasság tekintetében érdemes a hallgatók fejlődési lehetőségeit támogatni, hiszen mások eredményes segítéséhez ezen készségek optimális működése is elengedhetetlen.

Vizsgálatom folytatásában a hallgatói összeredményeket az érzelmi intelligencia szintje vonatkozásában három csoportra bontottam. Alapvetően a legkisebb és a legnagyobb eredmény különbségének harmadolása jelentette a csoporthatárokat, melyek így a következőképpen alakultak:

- 1. csoport: 18 fő – átlag: 5,24 → magasabb EQ
életkori átlag: 31,54 év
- 2. csoport: 15 fő – átlag: 4,91
életkori átlag: 29,01 év
- 3. csoport: 15 fő – átlag: 4,28 → alacsonyabb EQ
életkori átlag: 25,2 év

Az így létrejött három csoport közül a két szélső csoportba tartozók eredményeit vettem össze az érzelmi szókinccs vizsgálatához kapcsolódóan. Alapvetően az volt a célom, hogy a két szélső csoport követésével minél jobban pontosítsam az érzelmi intelligencia készségrendszerének és az érzelmi kommunikációnak az összefüggéseit.

Azt tapasztaltam mindemellett, hogy már a három csoport életkori jellegzetességei is sajátosan alakultak: az életkor növekedésével párhuzamosan egyre jobb érzelmiintelligencia-eredmények születtek. Mindez köszönhető az életkor növekedésével is tapasztalható egyre gazdagabb élethelyzeti élményeknek, a személyiség éréseinek és érzelmi készségek fejlődésének is, egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy a fiatalabb hallgatók érzelmi fejlesztésére még jobban figyeljünk.

4.2. Az érzelmi szókincs vizsgálata

A megkérdezett hallgatókat arra kértem, hogy szabadon jegyezzenek le annyi érzelmet kifejező szót, amennyi eszükbe jut, a saját aktuális érzelmi állapotuktól függetlenül. Igen jellegzetes tendenciák voltak tapasztalhatók.

A megkérdezett szociálpedagógus hallgatók érzelmkifejező eszköztárának hiányosságait is jelzi, hogy a lejegyzett szavak darabszáma igen nagy szórással 3–15 db szót jelentett. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy voltak, akik csak összesen 3–4 szót tudtak lejegyezni.

További sajátosságot jelent, hogy nemcsak érzést kifejező szavak kerültek lejegyzésre, pl.:

- béke, napsütés, mosoly;
- siker, tisztelet;
- család, barátság;
- sírás, stressz.

Természetesen több gondolatkörnek közvetlen érzelmi illeszkedése ragadható meg, szorosan magukkal hívnak belső élményeket, pozitív és negatív rezdüléseket – ám nem tekinthetők érzést kifejező szavaknak.

A megfogalmazott szavakat pozitív-negatív tartalmi illeszkedéseik alapján szintén érdemes csoportokba rendelnünk (2. táblázat). Bár a szavak megfogalmazását szabadon kértem, mégis a hallgatók gondolataiban bizonyosan már a megfogalmazódásuk pillanatában megragadható volt valamiféle pozitív vagy negatív élmény a háttérükben. A vizsgálat szempontjából alapvetően pozitív reakcióként értékelendő, hogy a hallgatók saját negatív érzéseiket is megosztották, így már az ezekhez való fogalomrendelés is kifejezheti, hogy a foglalkozás a negatív élményekkel alapvetően megfelelő lehet, vagyis nem csak kerülendő a személy számára – talán ez is segítséget jelenthet az esetleges negativitásuk feloldásában.

(Nyelvi) kommunikációs készségfejlesztés

Pozitív tartalmú szavak	boldogság, vidámság, elégedettség, optimizmus, energikusság, motiváltság, tettekészség, elhivatottság, várakozás, reménykedés, megbecsültség
Negatív tartalmú szavak	kedvetlenség, unalom, reményvesztettség, csalódottság, bánat, szomorúság, fájdalom kétkedés, aggodalom
Semleges kifejezések	folyamatos önreflexió, önismeret

2. táblázat: Érzelmi szókincs a fogalomkörök tartalma alapján

A pozitív tartalmú szavak természetesen alapvető örömforrások az ember számára, s rávilágítanak arra, hogy nem szabad megfeledkeznünk a rendszeres tudatosításukról, illetve a háttérükben megragadható élmények közvetlen megragadásáról. Fontos, hogy a későbbi élethelyzetekben is támaszul szolgáljanak, és hogy a negatív élethelyzetek bekövetkezésekor se csak a negatív látásmód váljon hangsúlyossá.

Kiemelendő a szociálpedagógusok megfogalmazott kifejezései között a szakterületük szempontjából kiemelt készségek, a „folyamatos önreflexió” és az „önismeret” megemlítése. Bizonyos, hogy nagy szükség van a pályán való eredményesség megtámogatásához ezen készségek megerősítésére is, és a velük való foglalkozás is segítséget jelenthet abban, hogy a negatívabb helyzetekben is megtapasztalható legyen a pozitivitás a továbbhaladáshoz.

Az érzelmi szókincs vizsgálatához kapcsolódóan összevettem a személyiség alapú érzelmi intelligencia csoportokat a kapott érzéseket kifejező szavak rendjével (3. táblázat).

A kapott eredmények alapján szépen megmutatkozik, hogy a TEIQue érzelmiintelligencia-értékek már az érzéseket kifejező szavak darabszámában is leképeződnek: az alacsonyabb érzelmi készségekkel bíró csoport tagjai átlagosan 7 szót találtak, míg a magas érzelmi intelligenciájú csoportban alapvetően több érzést kifejező szót tudtak megfogalmazni a hallgatók. A több megtalált szó és ér-

Fehér: Érzelmi szókincs mint a konfliktusok feloldásának eszköze

zés saját maguk és társaik irányában is mélyebb kapcsolódási lehetőségeket rejthet.

Magasabb EQ	Alacsonyabb EQ
öröm, vidámság, nyugalom békesség, lelki egyensúly szeretet, hála, remény jó teljesítmény érzete, büszkeség motiváltság, energikusság optimumra törekvés újjító törekvés, bátorság	vidám, boldogság pozitív nyugodt, kiegyensúlyozott, békés izgalom elégedettség
fájdalom harag, düh bánat, szomorúság bizalmatlanság, csalódottság kétségbeesés sikertelenség	fájdalom kételkedő, megkérdőjelező reményvesztettség összezavarodottság fáradtság unalom vita
szerénység, tisztánlátás barátság, együttműködés őszinteség, önismeret, folyamatos önreflexió, mosoly várankozás, kíváncsiság családi gyökerek	bizalmas önismeret napsütés, eső karácsony
Szavak száma (átlag): 12	Szavak száma (átlag): 7

3. táblázat: *Érzelmi szókincs az érzelmi intelligencia-csoportok tükrében*

Jól látható a szavak tartalmi eloszlása az érzelmi intelligencia tükrében: természetesen mindkét csoport átélhet pozitív és negatív érzéseket is, de a magasabb érzelmi intelligenciájú csoport számára többféle erőforrás megmutatkozik, ezek lehetnek külső tényezővel vagy produktummal szorosabb összefüggésben (pl. jó teljesítmény érzése) és belső meghatározottságúak egyaránt (pl. optimumra törekvés, lelki egyensúly).

Összegzés

Az érzelmi intelligencia és az érzelmi szókincs összefüggésrendje rávilágít arra, hogy mindkét készségkör irányából indulva fontos fejlesztési területekre lelhetünk, és mindkét szál alapvető húzóerőt jelenthet a személyiség önmagához és társaihoz való viszonyulásában. A társas és érzelmi tanulás során elsajátítjuk az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E tanulási folyamat hatékonyságát elősegítve jöttek létre azok az iskolai tantervekbe beépített programok, amelyeknek fő célja a prevenció. A következő fejlesztési területekre építenek (Zsolnai és mtsai 2015):

- önismeret és éntudatosság: felismerni érzelmeket, gondolatokat és ezek hatását a viselkedésre;
- önmenedzselés: hatékonyan szabályozni érzelmeket, gondolatokat és a viselkedést;
- társas tudatosság: elfogadni és megérteni a különböző ember-társakat;
- társas készségek: őszinte, nyílt kommunikáció, aktív hallgatás, együttműködés, konstruktív konfliktuskezelés, segítségkérés és -nyújtás;
- felelős döntéshozatal: saját és mások biztonságát és jóllétét tiszteletben tartva együttműködő és tiszteletteljes viselkedés tanúsítása.

Az emberi kapcsolatokban oly lényeges, tudatos jelenlétet kifejező viszonyulásmód szintén több programnak részévé vált. Marsha M. Linehan (2014) készségfejlesztési gyakorlatok kézikönyvében az agressziókezelés készségkomponenseiként a tudatos jelenléthez kapcsolódó készségek közé tartozik: a) a megfigyelés, amelynek során nem célunk a megítélés; b) a leírás során minél pontosabb megfogalmazás a cél; c) a részvétel, mely segít megélni azt, hogy egy-egy helyzetben tudatosan és ítéletmentesen legyünk jelen. Az érzések minél pontosabb felismerése kiemelkedő jelentőségű annak megítélésben, hogy mások milyen érzelmi állapotban vannak, és hozzánk hogyan viszonyulnak. Az érzések tudatos felismerése

és követése nagy segítséget jelent abban is, hogy megfogalmazni lehessen az átélteket, az érzésekről való beszéd pedig azok tudatosítását és akár formálását is megsegíti. Érzelemszabályozó programoknak kiemelt része kell legyen tehát az érzések megfigyelése és megragadása, a kommunikáció az érzésekről. Nemcsak a hétköznapi élethelyzeteinket teheti mélyebben megélhetővé, hanem a társas kapcsolatokat is gazdagítja. Mindemellett L. Ma-The (idézi Fehér 2015: 78) is rávilágít: „ha valaki belép az ajtódon, szeresd, beszélj vele, adj meg neki minden tájékoztatást, amire szüksége lehet. Észre fogod venni, hogy milyen sokat segítettél magadon.”

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben – 29 gyakorlat trénereknek, tanároknak, coachoknak*. Z-Press Kiadó Kft., Budapest.
- Fehér Ágota 2015. *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Budapest.
- Goleman, Daniel 1995. *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Grezsa Ferenc é. n. *Segítő hivatás segítő kapcsolat*. <http://docplayer.hu/17506934-Segito-hivatas-segito-kapcsolat-grezsa-ferenc.html>
- Komlósi Edit – Göndör András 2011. *A személyiségvonás alapú érzelmi intelligencia modell alkalmazásának lehetőségei az érzelmi intelligencia szervezeti teljesítményre gyakorolt hatásának mérésében*. Budapesti Gazdasági Főiskola – Magyar Tudomány Ünnepe, Budapest. 399–410. <http://docplayer.hu/5309999-Komlosi-edit-1-gondor-andras-2.html>
- Linehan, Marsha M. 2014. *DBT Skills Training Manual*. Guilford Publications.
- Mirnic Zsuzsanna 2006. *A személyiség építőkövei. Típus-, vonás- és biológiai elméletek*. Bölcsész Konzorcium. <http://mek.niif.hu/04800/04808/04808.pdf>
- Nagy Henriett 2010. *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. PhD-dolgozat. ELTE,

- Budapest. https://ppk.elte.hu/file/nagyhenriett_dissz.pdf
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oatley, Keith – Jenkins, Jennifer M. 2001. *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petrides, Konstantinos V. – Furnham, Adrian 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality* 15, 425–448.
- Schutte, Nicola S. et al 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 2: 167–177.
- Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata 2015. Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra* 10: 59–68. <http://real.mtak.hu/34835/1/06.pdf>
- Zsolnai Anikó – Kasik László 2007. Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Iskolakultúra*. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Tobbek-Erzelmek.html>

**A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS
ÚJABB KONTEXTUSAI**

Szerzők: Korpics Márta
Balázs László
Szalay Györgyi
Simon Ildikó
Szemenyei Csilla
Majzikné Lichtenberger Krisztina
Fischer Andrea
Marjai Kamilla
Kőkuti Tamás



Korpics Márta

Tréningmódszertan az iskolában?

Bevezetés

Ha tréning, akkor kompetenciafejlesztés, ha kompetenciafejlesztés, akkor tréning. Szinte kézenfekvő leírni ezt az összefüggést, hiszen aki részt vett már tréningen, vagy tartott már tréninget, az akár az egyik oldalon, akár a másik oldalon megtapasztalta azt, amit Kolb tapasztalati tanulásnak nevez (1974), és átélhette azt az élményt, hogy mit jelent valamit első kézből megismerni, és magunkon átszűrve sajátítani el egy részt a világból. Egy jó tréningről hazatérve mind a résztvevő, mind a tréner olyan pozitív és motiváló közeget tapasztalnak meg, amelyben mozogva azt élhették át, hogy együtt, közösen sikerült valamit létrehozniuk, és ha fel is tudják dolgozni azt itt tapasztaltakat, akkor ez alapot adhat egy tanulási folyamathoz, vagy annak elkezdéséhez. A tréning nem tud és nem is lehet több annál, ami szeretne lenni. Egy meghatározott órákból, vagy akár napokból álló közös együttlét, céllal és haladási iránnyal, sok olyan feladattal, amelynek során a tréningben részt vevők együtt gondolkodnak, cselekszenek, alkotnak, és ebből az együttműködésből olyan pozitív energiákat szabadítanak fel, amelyek meghatározóak lesznek/lehetnek mind saját önismeretük, mind társas kapcsolataik, mind a témához való hozzáállásuk tekintetében.

Óhatatlanul is felvetődik a kérdés, hogyha a tréning, illetve a tréningmódszertan ilyen meghatározó élmény lehet a tanulási folyamatban, akkor miért nem élnek vele többen akár a közoktatásban, akár a felsőoktatásban? Miért a tartózkodás, miért a távolságtartás, miért nem olvashatunk többet arról, hogy milyen tárgyak esetében

lehet, érdemes ezt a módszertant alkalmazni?¹ Hogyan lehetne ezt népszerűbbé tenni, hogyan lehetne a pedagógusokat és egyetemen oktatókat ennek a módszernek az alkalmazására képessé és motiválttá tenni?

Tanulmányomban amellet érvelek, hogy a tréningmódszertan szélesebb területen kerüljön bevezetésre az iskolai oktatásban. Ezt a kompetenciafejlesztés szükségességével indoklom. A tanulmányban a tréningmódszerhez a kompetencia felől közelítek. Kitérek annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy miért vált a kompetencia kulcsszóvá az oktatásban. Röviden ismertetek egy olyan komplex kutatási programot, amelynek középpontjában a kompetenciával és a gyakorlati oktatással kapcsolatos kérdések álltak. A tréningmódszertanhoz a pedagógusszerepek és a kisgyermekkorú tanulás sajátosságain át közelítek, ezzel is alátámasztva a módszer hatékonyságát.

1. A kompetencia és a kompetenciaalapú oktatás

A kompetenciaalapú fejlesztések és a kompetenciaalapú oktatás Magyarországon a 2000-es évektől kezdődően vannak jelen mind az oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési gondolkodásban, mind a gyakorlatban. Az oktatáskutatók szerint ennek több, egymást erősítő oka is van. Az egyik ilyen – talán a legfontosabb ok –, hogy a technológiai, kulturális és társadalmi változások felgyorsulása miatt még egy generációra előre vetítve sem tudjuk azt megmondani, hogy milyen tudáskészletre lesz szüksége egy fiatalnak ahhoz, hogy boldogulni tudjon majd tanulmányai befejeztével a munkaerőpiacon. Szerencsére azt viszont meg tudjuk mondani, hogy milyen kulcskompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy adaptív és rugalmas legyen a munkába állásakor (Halász 2006). A kompetencia fogalmának értelmezése nagyon sokrétű, talán ezért is nehéz egyetlen megközelítés mellett lehorgonyozni. A laikus közvélemény, a közbeszéd és a döntéshozók egy része, amikor a kompetencia fogalmát használja, leginkább egy adott szakmához tartozó szakember alkalmassá-

¹ Dobiné Bálint Katalin ír a tréningek felsőoktatási és felnőttképzési szerepéről (Dobiné 2010).

gát, ügyességét, járatosságát érti ide (Vass 2006). Henczi és Zöllei (2007) a kompetenciát a tevékenységek felől közelíti meg, mivel megközelítésük szerint a kompetencia mindig aktivitásokhoz kötődik. „A tanulás újszerű megszervezése a pedagógusok oldalán is új kompetenciákat igényel, amelyekre nem lehet egyik napról a másikra szert tenni. Azok, akiknek ez sikerült, gyakran felszabadulásként, a bennük lévő potenciál megerősödéseként élik meg ezt, és többé soha nem lennének képesek visszatérni a hagyományos módszerekhez” (Halász 2006). Kompetenciafejlesztést csak úgy lehet elérni, ha az oktatás megváltozott módszertannal történik, ha a korábbi tantárgyalapú tudásátadást felváltja a kompetenciaalapú oktatás. A közoktatásban számos kiváló módszerrel dolgoznak a pedagógusok, de ezek között nagyon kevésbé elterjedt és használt módszertan a tréningmódszertan. Ha a módszerre a tapasztalati tanulás modellje (Kolb–Fry 1974) felől tekintünk, ez önmagában már lehet egy érv a módszertan mellett. De a tanulmányban nemcsak ezt a modellt tekintjük kiindulási alpnak, hanem az elmúlt évek mindazon törekvéseit is, amelyek egyrészt kutatási oldalról, másrészt gyakorlati oldalról (best practice) rámutattak arra, hogy a gyakorlatnak mekkora szerepe van az oktatásban. Igény van erre a pedagógusok oldaláról, de igény van/lenne a gyerekek oldaláról is.

1.1. Kutatási eredmények

Az alábbiakban két olyan kutatási eredményre szeretnék röviden utalni, amelyek nagyon jól jelzik a kompetenciafejlesztések fontosságát és szükségességét. Mindkét kutatás a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-00 Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban című pályázat 3. modulja keretében valósult meg, ennek egy részeredményét hozzáférhető módon publikáltuk is (Korpics 2015a). Az alprojekt célja az volt, hogy becsatornázza a Dél-Dunántúli régióban a pedagógusképzéssel és pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos köznevelési igényeket, szakmai tapasztalatokat és elvárásokat. Az alprojektben öt területen folyt a kutató, egyeztető és elemző munka, ezek közül most csak két területre térek ki. Az első terület a gyakorló pedagógusok igényeire fókuszált, 16, a közoktatás különböző területén dolgozó pedagógus-

csoportot megszólítva. Az alulról szerveződő 16 interdiszciplináris -tematikus mikrocsoport tagjai a régió három megyéjéből kerültek ki, és kialakításukkor az egyik fő szempont az volt, hogy a szakos diszciplína képviselői mellett legyen egy szakember a pedagógia, a pszichológia, illetve a szakmódszertan köréből és lehetőség szerint az egyetem gyakorlóiskoláiból is. A mikrocsoportokban részt vevő pedagógusok több olyan területet neveztek meg, amellyel kapcsolatban hiányosak az ismereteik, és amelyekre nagy szükségük lenne a napi oktatási gyakorlatban. Emellett kihangsúlyozták azt is, hogy gyakorlatorientált módszertanokra lenne szükségünk, mint például: a közösségfejlesztő módszerek, önismereti és személyiségfejlesztő gyakorlatok, tanulástámogatás módszertana, média- és internetfogyasztás prevenciók eljárásainak, módszereinek, kereteinek megismerése, kritikai médiafogyasztás és médiaismeret, drámapedagógia eszköztár, sajátos nevelésű gyerekekkel való foglalkozás módszertana, új igényekre, gyakorlati problémákra jól reagáló módszertani elemek beépítésére.

A DPR-kutatás adatbázisát és módszertanát használó kutatás a különböző pedagógus szakokon végzett hallgatók véleményét kérdezte önkitöltős kérdőív formájában. A kompetenciával való rendelkezés szempontjából a legfigyelemfelkeltőbb eredmény az a különbség volt, ami a kompetenciával rendelkezés és a kompetenciára való szükségesség között fennállt. A szakmai kompetenciák közül három terület volt, ahol a válaszadók saját felkészültségüket jobbnak ítélték a szükségesnél: az íráskészség, a számítógépes tudás és a monotonitástűrő képesség területeken. A pedagóguskompetenciák vonatkozásában azonban minden kompetenciánál alacsonyabbnak értékelték saját meglévő kompetenciáikat a munkához szükséges szintnél. A legnagyobb különbség a tanuló személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód érvényesítése kompetenciaterületnél jelentkezett. De viszonylag magas volt az együttműködéssel és a közösségfejlesztéssel, integrációs tevékenységgel kapcsolatos kompetenciák közötti eltérés is (Korpics 2015b).

2. Változó környezet – változó pedagógusszerepek

A kutatás eredményei is megerősítik azt a véleményt, hogy szükség van a változásra, változtatásra. Azt, hogy a pedagógusképzés hangsúlyain változtatni kell, nagyon régóta mondják a hazai oktatáskutatók (Báthory 2000, Falus 1998, Csapó, 2002). A kompetenciafejlesztés fontossága mellett számos olyan tényező is van, amely indokolja további jól használható módszertanok bevezetését az iskolai oktatásba. Az egyik ilyen tényező a fiatalok megváltozott viszonya a tanuláshoz, hivatkozhatunk itt akár a generációs elméletekre (Tari 2010, 2011), az azokhoz kapcsolódó hazai kutatási eredményekre (Pais 2013, Soós 2013), de akár a tanuláselméletekre is (Virág 2014). Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy a mai pedagógusok és a gyerekek egy nagyon gyorsan változó, folyamatos átalakulásban lévő környezetben élnek. A megváltozott társadalmi és technológiai környezet pedig megköveteli a pedagógiai környezet változását is. A pedagógusokra egyre több feladat hárul, ez a korábbi szerepelvárásokat átalakítja, lebontja (Ferenczi 1998, Varga 1998). Hagyományosan a pedagógus tanár, tanító volt, ehhez a szerephez az oktatás és a nevelés tartozott hozzá. A mai iskolai környezet szerteágazóbb szerepeket kíván, a pedagógus irányító, koordinátor, megfigyelő és értékelő, támogató, mentor, innovátor, pályázatíró és projektmenedzser. Napjaink pedagógusának szerepkészlete több rétegből áll, összetett szerepkészlet. Az új pedagógusszerep széles repertoárral rendelkezik. Az új tanár dinamikus, fejlesztő, innovatív menedzser. Ugyanakkor szerepében bizonytalan, mert szerepei nem stabilak, egyszerre tanácsadó, kísérletező, tudásszervező, segítő.

A tanulmány által javasolt tréningmódszertan egy új szerepet tárna ehhez a meglévő szerepkészlethez. Miért lenne ez megoldás, hogy lehet ezzel a szerepkörrel hatékonyabban tanítani, anélkül, hogy ezzel tovább terhelnénk a pedagógusokat? Nézzük, milyen elvárások jelennek meg a pedagógus mint facilitátor, a tanulás támogatója szerepkörnél? A pedagógus ebben a szerepfelfogásban egy, de nem az egyetlen erőforrás a tanulási folyamatban. A tanár feladata, hogy motiváló, izgalmas, kreatív tanulási környezetet te-

remtsen. A tanulás fontos követelménye, hogy az tapasztalatszerzésen, ne a tananyag szó szerinti elsajátításán alapuljon. A pozitív tanulási légkörben a diákokat könnyen rá lehet arra venni, hogy gondolkodjanak, és az adott témán belül olyan gondolkodási, problémamegoldási mintákat sajátítsanak el, amelyeket a későbbiekben is tudnak majd alkalmazni. A tanulás támogatójaként a tanár feladata, hogy rámutasson a diákok erősségeire, ezeket hangsúlyozza, illetve a gyengeségeket is felismertesse diákjaival. A tréning jellegű foglalkozásokon a tanár erősítheti és támogathatja a tanulói önismeretet, ezzel segítve a diákokat a pályaorientációban. Az egy-egy feladat végén adott értékelés fejlesztő, nem hátráltató, azt mutatja meg a diákoknak, hogy milyen irányba kell még fejlődniük, miben erősek, és miben vannak gyengeségeik. Ebben a szerepben a tanár feladata az, hogy pozitív tanulási légkört teremtsen, hogy támogassa a tapasztalatcserét, tudásmegosztást a diákok között, illetve hogy pozitív példákkal, történetekkel, mintákkal olyan muníciót adjon a tanítványainak, amelyek segítik őket a későbbi boldogulásban (Dobiné 2010, Korpics 2015c).

Vessük össze a fentiekben leírt szerepkészletet a tréninget tartó csoportvezető sajátosságaival. Rudas a csoportvezető feladatként három funkciót nevez meg, az egyik a csoport megalakítása és fenntartása, a másik a csoportkultúra kialakítása (a csoportvezető a csoport irányításának és fejlesztésének a szakembere, illetve mintaadó), a harmadik pedig a csoportfolyamat megvilágítása (tartalmi és viszony szint figyelembevételével) (Rudas 2007). A legerősebb átfedés talán a csoportkultúra kialakítása funkcióval figyelhető meg, hiszen egy pedagógus a csoportkultúra megteremtésével tudja azokat a magatartásmódokat működtetni, amelyek a facilitátor szerephez hozzátartoznak.

A csoportvezető stílusára vonatkozóan Rudas (2007) Grotjahnra hivatkozva az alábbi jellemzőket tartja fontosnak: spontaneitás, bizalom, közlésmód, szilárd azonosság, humorérzék, kiváltott érzések és indulatok kezelése, esendőség, háttérbe húzódás, légkörteremtés, a csoport elfogadása, a résztvevő egyének elfogadása, empátiás viselkedés, érzések közlése, konfrontáció és visszajelzés, személyes problémák kifejezése előretervezettség nélkül, értelmezés nélkül.

Ezek közül a jellemzők közül nyilván nem az összesnek kell megfelelnie egy pedagógusnak, a két utolsó például egyáltalán nem alkalmazható az iskolai gyakorlatban, hiszen ott a tudásátadás sokkal erőteljesebben kell, hogy megjelenjen, mint egy tréningcsoport esetén. Lieberman, Yalom és Miles kutatásaik alapján összegezték a csoportvezető lehetséges intervencióit, 28 féle beavatkozást soroltak 5 csoportba. Az első csoportba az evokatív (előhívó) magatartás különböző megnyilvánulásai tartoznak. A másodikba a koherens összefüggések keresésére, kialakítására, a harmadikba a támogatásra irányulók, a negyedik csoportot a szervezéssel kapcsolatos magatartásformák adják, míg az ötödik csoportba az Én bevonása került. (Rudas 2007.) Ezek a magatartásformák már teljes egészében meg kell, hogy jelenjenek egy mai pedagógus viselkedésében. Ezek közül több is átfedésben van a korábban új szerepelvárásként bemutatott facilitátor szerepkészletével.

2.1. Tanulás másképpen?

Az előzőekben a tanári szerepfelfogások felől néztük meg a tréningmódszertan hatásosságát. Most nézzük meg azt, hogy hatékonyság szempontjából ez a típusú tanulás melyik életkori tanulással vethető össze, melyik az a tanulási forma, amely leginkább párhuzamba állítható a tréningmódszertan által támogatott tanulással. Vass Vilmos a kisgyermekkorú tanulókat és az iskolába kerülés utáni időszakot veti össze és mutatja meg azt, hogy mennyivel hatékonyabb a kisgyermekre jellemző tanulási forma. A kisgyermekkorú a kreativitás, az idő szabadon kezelése, a bátorság, a kíváncsiság jellemzi. A gyerekek szeretnek és mernek is kérdezni, hiszen a kérdéseik által ismerik meg a világot. A tanulás komplex módon történik, nincs egy kifejezett érzékszervhez kötve, minden gyerek azt az érzékszervét használja a tanuláshoz, amelyikkel számára a megismerés, a tanulás a leghatékonyabb és legkomfortosabb. Az első két évet leszámítva a kreativitás eltűnik a mindennapjaikból, nem rajzolnak, nem színeznek, nem beszélgetnek szabadon, nem oldanak meg problémákat, nem kísérleteznek, csak teljesítik a mások által meghatározott követelményeket. És ha hibáznak, azért büntetést kapnak. Holott a tanuláselméletek pontosan meghatározzák azt, hogy mi tekinthető

eredményes tanulásnak. Akkor eredményes a tanulás, ha az a tanuló pszichikus aktivitásának összhatásaként jelentkezik. Báthory Zoltán a hagyományos és az új értelmezést állítja szembe egymással. A hagyományos felfogást a passzivitással és a reprodukivitással, az új értelmezést az aktivitással és a produktivitással jellemzi (Báthory 2000). Csíkszentmihályi (2008) alapján a tanulás kulcselemei a következők: érdeklődés, élvezet, egyensúly, örömteliség és a tudás iránti vágy (Vass, 2012). A tanulásszervezés szempontjából ezt pedig azok a módszerek tudják megvalósítani, amelyek motiválni tudják a diákokat, amelyek az együttműködésre és a tudásmegosztásra építenek (csoportmunka), amelyek elősegítik a kreativitást (játék, vita, kísérlet). Az együttműködésen alapuló gyakorlatok fejlesztik a kommunikációs készséget, akár ennek verbális, akár nem verbális területeit nézzük. A gyakorlatok végén mindig van értékelés, ami a gyakorlat során tanultakra, illetve a tapasztalt és átélt érzelmekre kérdez rá. Egy 45 perces tanórán nehéz hosszabb, a fenti tényezők mindegyikét megcélzó, ráadásul a tudásanyag elsajátítását is segítő gyakorlatot tervezni. De egy összevont órán, vagy akár a felsőoktatás 90 perces egyetemi tanóráin a módszert sikerrel lehet alkalmazni. Cserébe érdeklődő, motivált, a tanulást örömteli tevékenységként átélő diákokat kapunk. Csak emlékeztetőül hozom be a mindenki által többször hallott és unalomig ismert statisztikát: az emberek az olvasottak 10%-ára, a hallottak 20%-ára, a látottak 30%-ára, az egyszerre hallott és látott anyag 50%-ára, az általuk mondottak 70%-ára és az általuk egyszerre mondott és cselekedett tartalmak 90%-ára emlékeznek (Ginnis 2007, Jármai 2005).

Összegzés

Összegzésként nézzük meg, hogy a kompetenciaalapú képzési rendszerek módszertanilag milyen előnyökkel rendelkeznek:

- személyes kompetenciák fejlesztése (hosszan tartó, nem szűken az iskolai világra fókuszál, hanem a későbbi munkaerő-piaci körülményekre),
- munkavégzés során elvárt későbbi magatartásformák, attitűdök megjelenése,

- gyakorlás, tapasztalatszerzés,
- szociális kompetenciák fejlődése,
- örömteli, izgalmas tanulási környezet,
- dinamikus, interaktív foglalkozások (a tanuló több érzékszervét is használja a tanulás során),
- a tanuláshoz való pozitív viszony hosszantartó hatásának kialakulása.

Amennyiben az ismeretanyag megszerzése kompetenciafejlesztő módszertannal történik, az a tanulás szempontjából dupla haszonnal jár. A diák egyrészt elsajátítja a tananyagot, az benne mélyebben, alaposabban marad meg, közben pedig gyakorolja, fejleszti egyéni és társas kompetenciáit. A dupla haszon elvének a tréningmódszertan teljes mértékig megfelel. Előnyként még ide sorolhatjuk azt is, hogy a különböző szituációkon keresztül megjelenített feladatvégzés a későbbi aktivizálható tapasztalatok szempontjából is hasznos, hiszen ezek a szituációk modellezik a való életet és az itt átéltek, megtapasztaltak jó eséllyel áttemelhetők a hétköznapi helyzetkezelésébe, problémamegoldásaiba is.

A tréningmódszertan esetében a munkaformák számos és nagyon jól variálható formációt tesznek lehetővé, egyéni, páros, kiscsoportos, plenáris formákat. A figyelem lankadása esetén a pedagógusnak megvan a szabadsága azonnal váltani, új formát kialakítani. Az egyes gyakorlatok megbeszélése pedig arra is megtanítja a diákokat, hogy figyelni kell a másokra, hogy nemcsak a saját magameredménye, véleménye a fontos, hanem a másiké is. A feladatokat lehet játékosan, kreatívan felvezetni, ami járhat sok mozgással, aktivitással. Nagyon sok tantárgy esetében bátran bekapcsolhatók a társas játékok, a drámapedagógia vagy akár filmrészletek levetítése, amelyek egy-egy téma feldolgozását megkönnyítik. Emellett ne feledkezzünk meg arról, hogy bármilyen téma feldolgozása során a tréningmódszertannál a kommunikáció mint módszer jelenik meg. „Az iskolai kommunikációs fejlesztés egyik jelentős paradigmája a kommunikációra nem mint tananyagra, hanem mint alkalmazandó módszerre tekint” – mutat rá Szőke-Milinte Enikő (2009: 88). Ez egyben azt is jelenti, hogy a kommunikációs fejlesztés nem cél, hanem eszköz, amely minden egyes tantárgy keretein belül meg kell,

hogyan jelenjen. Megjelenni pedig csak úgy tud, ha a tanulás-szervezés más módszerrel történik. A kommunikációs kompetencia és kultúra fejlesztéséért a Kommunikációs Nevelésért Egyesület nagyon sokat tett megalakulása óta, bizonyítják ezt azok a tanulmánykötetek, amelyek a téma részletes körüljárására vállalkoztak (Balázs–H. Tomesz–H. Varga 2014, H. Varga 2011), illetve a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeiről szólnak (Andok 2015, Szőke-Milinte 2017). Ugyanakkor nagyon nagy szükség volna olyan a gyakorlatban is használható módszertani kézikönyvekre (vagy akár online felületekre), amelyeket a pedagógusok a különböző órákra való felkészülésük során könnyedén használni tudnak, alkalmazni tudják az ott bemutatott, leírt gyakorlatok napi munkájuk során. Fontos lenne még olyan továbbképzések meghirdetése is, ahol a tréneri készségeket és módszertant ismerhetik meg a pedagógusok.² Nagy felelősségünk van a közoktatás megújításában, a módszertani segítség nyújtásában. Képzések szervezésével, módszertani anyagok elkészítésével és ezek minél szélesebb körben való felhasználásának biztosításában.

Felhasznált irodalom

- Andok Mónika (szerk.) 2015. *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) 2014. *A kommunikáció (s készségfejlesztés) tantárgyközi szerep, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán 2000. *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításméltet vázlatá*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

² 2018 őszén indult el a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemen a közzszolgálati kompetenciafejlesztő tréner szakirányú továbbképzési szak, ahol az első csoportban közel 30-an végeztek. Közülük néhányan éppen azért választották ezt a képzést, mert napi munkájuk során ezzel a módszerrel tudják leghatékonyabb átadni az ismereteket és fejleszteni a készségeket. Közöttük vannak az OH-ban dolgozó szakemberek, rendőrök, katonák, akik pl. drogprenvenációs előadásokat tartanak, de vannak köztük egyetemen dolgozók is.

- Csapó Benő (szerk.) 2002. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi Mihály 2008. *Kreativitás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dobiné Bálint Katalin 2010. A kommunikációs tréningek módszertan. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Falus Iván 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ferenczi István 1998. A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle* 1998/7–8: 9–16.
- Ginnis, Paul 2007. *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Halász Gábor 2006. Előszó. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Forrás: Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161.
- Henczi Lajos – Zöllei Katalin 2007. *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kiadó, Budapest.
- Jármai Erzsébet 2005. Hagyományok és kihívások az idegennyelv-
oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-
tanulásban. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola. Budapest, 2006.
- Kolb, David Allen – Fry, Ronald E. 1974. *Toward an applied
theory of experiential learning*. MIT Alfred P. Sloan School of
Management.
- Korpics Márta 2015a. *Az igényfelmérési projekt eredményei*.
(Kézirat)
- Korpics Márta 2015b. Kompetens vagyok? A pedagógus
kompetenciák megítélése a PTE-n végzett pedagógusok
körében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A
pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK NTI, Pécs.
37–49.
- Korpics Márta 2015c. Z generációs nevelés: A pedagógia feladata
a Z generációval. In: *Z generáció jellemzői és oktatási kihívá-
sai*. Számpont Kft., Zalaegerszeg. digitális tankönyv. 46–100.

- Pais Ella Regina 2013. *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához.* (Hálózati közlemény.) www.zgeneracio.hu. (2017. október 13.)
- Rudas János 2007. *Delfi örökösei.* Budapest, Lélekben otthon Kiadó.
- Soós János 2013. *Kommunikáció a fiatalokkal, best practice és trendpéldák.* (Hálózati közlemény.) www.zgeneracio.hu, (2017. október 13.)
- Szőke-Milinte Enikő (szerk.) 2017. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban.* Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 75–94.
- Tari Annamária 2010. Y generáció. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Tari Annamária 2011. Z generáció. Tericum Könyvkiadó, Budapest.
- H. Varga Gyula (szerk.) 2011. *A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései.* Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Varga Miklósné 1998. A pedagógusszerepek alakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle* 1998/7–8: 112–117.
- Vass Vilmos 2006. A kompetencia fogalmának értelmezése. In: A kompetencia. Demeter Kinga (szerk.): Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 139–161.
- Vass Vilmos 2012. A kreatív iskola. Anyanyelv-pedagógia, 1.sz. hálózati közlemény. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (2019. június 15.)
- Virág Irén 2014. *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák.* (Digitális tananyag) http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmek_es_tanitasi_tanulasi_strategiak/adatok.html

Balázs László – Szalay Györgyi

**A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai
és feloldásának lehetősége**

Bevezetés

A kompetencia fogalmának meghatározásánál a kiindulópontot Noam Chomsky munkássága jelenti, aki a generatív grammatika fogalma mentén hívta fel a figyelmet arra a jelenségre, hogy a gyermekek minden kultúrában könnyen és gyorsan sajátítják el az anyanyelvet. Értelmezése szerint ebben a folyamatban a gyermeket helyzettől és szituációtól függetlenül a *kompetenciája* segíti. Chomsky ismerte fel, hogy a nyelv elsajátítása mellett a kompetencia, a kompetensség fogalmát – az előző példának megfelelően – más területeken is hasonló módon lehet értelmezni. (Részletesebb kifejtését lásd később.) Chomsky óta eltelt bő fél évszázad alatt a kompetencia fogalma sikeres karrierutat járt be. Az Európai Unió szakbizottságai hosszú idők munkájával kidolgozták a jövő iskolájának filozófiáját és stratégiáját, melyet *kompetenciaalapú oktatásnak* neveztek el (H. Varga 2014). Ma a felsőoktatásban minden képzési forma kimeneteli és képzési követelményeit kompetenciában fejezzük ki. Ehhez igazodva egyre markánsabban jelent meg a kompetencia fogalma a munkaerőpiac szakzsargonjában. A gyorsan változó üzleti környezet eredményeként a vállalatok olyan komplex problémákkal szembesülnek, amely gyors reagálást, esetlegesen a szervezeti struktúra megváltoztatását kívánja meg tőlük. Mindez egyéni szinten az emberek szellemi erőforrásainak menedzselését vonja maga után. Bár már a taylori időben is foglalkoztak az emberek jellemzőinek vizsgálatával, mégis az 1970-es évek kutatásai, köztük McClelland (1973) munkássága egészen új megközelítést hozott. Köztudatba hozta a kompetencia vizsgálatának fontosságát, valamint egy olyan munkakörtervezési megközelítést, amely a fel-

adatok felsorolása helyett, inkább a munkakörök egyéni személyiségbeli, viselkedésbeli, illetve tudásbeli jellemzőin, azaz kompetenciáin keresztül definiálását alkalmazza (Bordásné 2012).

Mi a kompetencia? A kompetencia fogalmának meghatározására számos, egymástól eltérő definíciót találhatunk a szakirodalomban. A szakirodalom feldolgozása során azt tapasztalhatjuk, hogy a kompetencia meghatározását minden szerző a saját kutatási céljainak megfelelően definiálja. Az általános felfogás szerint a kompetencia illetékességet, alkalmasságot, hozzáértést jelent. A definíció a fogalmat további elemekre, összetevőkre bontja, és azok felsorolásával magyaráz: ismeret, adottság, képesség, készség. Nagy (2010) szerint a kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei a motívumrendszer és a tudásrendszer, valamint az öröklött komponensek és a tanult komponensek. Spencer és Spencer széles körben elfogadott definíciója szerint: „Alapvető személyes tulajdonságok, amelyek eredményeként adott munkakörben egy munkatárs magatartási alapon értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó/kiváló teljesítményt nyújt. [...] A kompetencia az egyén megkülönböztető tulajdonsága, amely oksági kapcsolatban áll egy kritériumhoz kötött hatékony és/vagy jobb teljesítményhez egy munkakör vagy szituáció kapcsán” (Spencer–Spencer 1993: 9). Összefoglalva tehát a kompetenciák az emberek megkülönböztető tulajdonságai, amelyek a viselkedésmódot+gondolkodásmódot+különböző helyzetekben történő általánosítást jelzik, és nagyon hosszú időn keresztül megmaradnak.

Figyelembe véve a kompetencia jelenlétének és használatának megkerülhetetlenségét az oktatás és a munkaerőpiac oldalán, tanulmányunkban a kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati kereteit, korlátait és e korlátok feloldásának egy lehetséges módját vázoljuk fel.

1. A kommunikációs készségek fejlesztésének tanuláselméleti keretei¹

A tanuláselméletek kommunikációs készségfejlesztéshez adott hozzájárulását Balázs és Balázsné (2018) abban látja, hogy a meghatározó tanuláselméleteket a kommunikációoktatás, a kommunikációs készségfejlesztés öt pillérjének tekintik:

1. A behaviorista megközelítés hangsúlyozza a valós interakciókban megjelenő visszacsatolások hatását a tanuló viselkedésére – feedback jelentősége a face to face interakciókban (első pillér).
2. A kognitivisták megközelítés hangsúlya a környezeti változásokon van, a kapott és/vagy megszerzhető információk feldolgozásán – környezeti változásokból nyert információk jelentősége (második pillér).
3. A konstruktivisták tanuláselméletek az aktív részvételt és a szubjektív valóság jelentőségét hangsúlyozzák – aktív részvétel a tudás megszerzésében (harmadik pillér).
4. A szocio-konstruktivisták tanuláselmélet a tanulást olyan interakcióként írja le, ahol a vezető (tanár, mentor, facilitátor, coach) a hatékony módszerekkel és a megfelelő környezet kialakításával segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban – problémamegoldás (negyedik pillér).
5. A konnektivisták tanuláselmélettel kiszélesedik a tanulási folyamat, mondhatni világszélessé (www) válik. A hangsúly a teljes kapcsolati rendszerből nyerhető információkon, a tanulási környezet állandóságán (mindenkor, mindenhol) és alakíthatóságán van – információk beszerzése, prioritizálása (ötödik pillér).

Az öt pillér előfeltételek nélküli hierarchikus rendszert alkot, melyben a tanuló fejlődési folyamata, a tanítás mélysége kerül kifejezésre. Az első lépésben a visszajelzésekből való merítkezés a kommunikációs fejlődés alapját adja, mely során megtanuljuk kezelni a környezettől kapott információkat, azokat ellenőrizni és tudatosan beépíteni a viselkedésünkbe. A második lépésben a képességet ala-

¹ A fejezet Balázs–Balázsné 2018 tanulmányának összefoglalása.

kítjuk ki a környezeti változások tudatos kezelésére és értelmezésére, esetleges dichotómiák menti kategorizálására, melyek segítik a kommunikációs helyzetek kezelését, az itt és mostban való jelenlét erősítését – rólam szól/másról szól, én érzésem/más érzése; passzivitást/aktivitást/proaktivitást igénylő helyzet stb. A második lépésből egyenesen következik a harmadik: proaktivitás a tanulásban, aktív részvétel. Azon igények felébresztése, hogy a tanuló keresse, vegye észre azon lehetőségeket, melyek fejlődését szolgálhatják. Ennek érdekében ki kell alakítani a proaktív hozzáállás és a pozitív világszemlélet készségét/képességét. A negyedik lépésnél a tanár már „megengedheti” magának, hogy alternatív szerepmegvalósításból támogassa a tanuló fejlődését, hiszen itt már a diáknak igénye van a fejlődésre. Ezen a szinten a participatív szemléletmód kialakítása kerül az előtérbe. A kommunikatív helyzetek problémafókuszú megközelítése, melynek lényege a problémában rejlő lehetőségek kiaknázása. Az ötödik lépésnél a tanár jelenlétével szemben a *jelen nem léte* a jellemzőbb, mely helyzetben kizárólag mentori tevékenységet lát el. A diák a korábbi lépések adaptálásának köszönhetően képes a rendelkezésre álló információk megfelelő feldolgozására, a szükséges információk beszerzésére. Ezen a szinten a fejlesztés fókusza a kapcsolati tőkéből adódó információ kezelésére/beszerzésére vonatkozik. Itt már a tanuló maga alakítja a környezetet és a folyamatot, valamint a célok megfogalmazása is elsősorban saját tevékenységből ered.

2. A kommunikációs kompetencia

A kommunikációs kompetencia fogalmának meghatározására számos definíció létezik, csakúgy, mint a kompetencia értelmezésére. Jelen tanulmányban elfogadva a Kommunikációs Nevelésért Egyesület állásfoglalását Nagy József kompetenciafogalma (lásd korábban), valamint Szőke-Milinte Enikő (2005) kommunikációs-kompetencia-értelmezése mellett foglalnunk állást. A kommunikációs kompetencia értelmezésére már jelen könyvsorozat több kötetében sor került, így a következőkben csak a főbb megállapításokat ismertetjük.

Nagy József (2010) a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszert értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik. A szerző az ember két alapvető létfunkciójából indul ki, ez pedig a faj (szociális kompetencia) és az egyén boldogulása (személyes kompetencia). A személyiség működéséhez nélkülözhetetlen a külső és belső információk felfogása és feldolgozása, koordinálása, a kogníció, melynek működését a kognitív (általános) kompetencia segíti. Mindemellett az emberi társadalom hihetetlenül differenciált munkamegosztása föltételezi a specializálódást, melyet a speciális kompetencia támogat. A kommunikáció mindegyik szegmensben kikerülhetetlen, mivel mind a négy kompetencia kommunikációs eszközök és eljárások segítségével működik. A kommunikációs kompetencia tehát mintegy keresztezi a többi kompetenciát, lényegében azoktól elválaszthatatlan.

Szőke-Milinte Enikő (2005) – továbbgondolva Nagy József kevertrendszerét – a kommunikációt ötödik kompetenciának tekinti. Értelmezésében a kommunikációs kompetencia magában foglalja a személyes kommunikációt, a szociális kommunikációt, a kognitív-általános kommunikációt, valamint a speciális kommunikációt. H. Varga (2014) megállapítása szerint „a kommunikáció nélkülözhetetlen a kompetenciamodell megalkotásából, jelenlétét és szükségességét igazolva látjuk mind a törzsfelújulásban (a szocializációs folyamatokban), mind az egyedfejlődésben”.

A hazai szakirodalomban számos javaslatot találunk a KKF-re, ugyanakkor, ahogy azt Szőke-Milinte is megjegyzi a 2012-es NAT vitaanyagáról szólva: „A vitaanyagban megfigyelhető a kommunikációs kompetencia komponenskészletei közötti aránytalanság, a kognitív kommunikációs kompetencia túlsúlya a szociális kommunikációs kompetencia határozottabb jelenlétével szemben. A speciális és a személyes kommunikáció aránya igen kicsi. A kommunikációs kompetencia komponenskészlete és a komponenskészlet gyakorisága között nincs korreláció, vagyis nem magyarázható a kognitív kommunikáció dominanciája a komponenskészletének gazdagságá-

val” (Szőke–Milinte 2012). A következőkben a felvetett korlát feloldásának egy lehetséges módját járjuk körbe.

3. A kommunikációs kompetencia fejlesztés (KKF) mai gyakorlata és annak korlátai

A kognitív kommunikáció dominanciája vélhetően a test-lélek problematikájára adott karteziánus felfogással magyarázható, amely a test-lélek kettősségre adott válaszaival hosszú évszázadok óta meghatározza mind a köznapit, mind pedig a tudományos gondolkodást.

Descartes megkülönbözteti a „res cogitans”-t (gondolkodó dolgot) a „res extensa”-tól (a testi dologtól), előtérbe helyezve a kétkedő okoskodást, azaz a spekulációt. A „res extensa” megismerésben és gondolkodásban játszott szerepe csekély, a descartes-i értelmezés szerint a test csupán egy, a környezeti ingerekre reflexválaszokat adó tárgy. Descartes mai utódai, a kognitív tudományok² képviselői, az emberi tudat kutatása, a tudatosság feltárása és megértése szempontjából sokáig ugyancsak kevés jelentőséget tulajdonítottak a testnek.

Korunkban a nyelvről és a kommunikációról való gondolkodásra a legnagyobb hatást Noam Chomsky (2003) elmélete gyakorolta, aki generatív grammatikájával nem csupán egy új nyelvészeti paradigma alapjait vetette meg, hanem jelentős hatást gyakorolt a pszichológiára és a pedagógiára is. Chomsky az elvont nyelvi tudás természetét kutatta. Elsősorban arra volt kíváncsi, miként lehetséges, hogy a gyerekek annak ellenére, hogy tökéletlen (hiányos és/vagy hibás) nyelvi imputot kapnak, mégis képesek tökéletesen elsajátítani az anyanyelvüket. Chomsky hipotézise szerint mindenki egy univerzális nyelvtannal az elméjében születik. Ezzel az univerzális, vagy más szavakkal mélyszerkezeti nyelvtannal összefüggésben vezet be Chomsky a *nyelvi kompetencia* fogalmát. A nyelvi kompe-

² Descartes mai utódai, a kognitív tudományok képviselői a nyelvészet és a pszichológia területéről ugyancsak csekély jelentőséget tulajdonítottak a testnek az emberi tudat kutatása, a tudatosság feltárása és megértése szempontjából. Ebben a modern idegtudományok kutatási eredményei hoztak csak változást (lásd később).

tencia az az emberi elmében jelen lévő veleszületett nyelvi tudás, ami lehetővé teszi a nyelvi megnyilvánulást, azaz a performanciát. A gyermek pedig – ellentétben az utánzás elméletét képviselő behaviorista felfogással – nem utánzás, ismétlés révén tanulja meg az anyanyelvét, hanem autodidakta kis nyelvészként a nyelv használatából vezeti le annak szabályrendszerét. Chomsky generatív nyelvelméletének alaptétele, hogy az ember nyelvi kompetenciája genetikailag meghatározott adottság, benne van minden ember elméjében. A koponyába zárt elme pedig úgy működik, akár egy számítógép processzora, s működésében nem játszik jelentős szerepet a környezetéhez való viszonya.

A nyelvi kompetenciáról alkotott komputációs elmélet hatása a pszichológiára és a pedagógiára megfelelő magyarázattal szolgálhat a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésének előtérbe helyezésére az oktatásban. Ez a gyakorlat ugyanakkor ellentétben áll azzal, amit az ENSZ Gyermekjogi Bizottságának 2001-ben hozott általános kommentárja – majd két évtizeddel ezelőtt – követelményként megfogalmazott az oktatással szemben: „Az oktatás találjon egyensúlyt a gyermek testi, szellemi, lelki és érzelmi fejlesztésében, és teremtsen egyensúlyt az intellektuális, szociális és gyakorlati készségek tanításában. (...) Az átfogó cél az, hogy minél erőteljesebbé tegyük a gyerek teljes körű és felelősségteljes részvételét egy szabad társadalomban” (Herczog 2009: 318). A teljes ember fejlesztését célzó oktatásnak a test-elme dualizmusát meghaladó tudományos paradigmák adják az elméleti megalapozást.

A filozófiai gondolkodásban a fenomenológia képviselői, például Merleau-Ponty (2012) hangsúlyozták először a megismerés és a kogníció teljes testbe ágyazottságát, a tudományban pedig a kognitív tudomány embodied irányzata jelentett elmozdulást a karteziánus szemlélettől. Az *embodiment* kifejezés magyar jelentése megtestesülés. Gallagher (2019) megtestesült megismerésről beszél, ami a fizikai-testi meghatározottságok szerepére utal a megismerési és gondolkodási folyamatokban. Barsalou és munkatársai (2003:45) az elmúlt évtizedek szociálpszichológiai kutatásainak eredményeit felhasználva a megtestesült megismerés négy fajtáját írták le szá-

mos példán keresztül, amelyekből szemléltetés céljából egyet-egyét idézünk.

1. *A szociális/társadalmi ingerek testi választ váltanak ki az egyénből.* Erre példaként említik Wiesfeld (1982) megfigyelését, amelynek eredménye minden diák és tanár számára ismerősnek tűnhet. A kísérletben szereplő diákoknál a dolgozat eredményének megismerésekor a jó jegy egy magabiztosabb egyenes testtartást, míg a gyengébb eredmény egy görnyedtebb testtartást idézett elő.

2. *Mások testi állapota utánczást vált ki.* Příkladként említik többek között Provine (1986) kísérletét, aki megállapította, hogy a kísérleti alanyok többet ásítottak, ha olyan személyt néztek, aki ásított.

3. *A testi állapotok érzelmi állapotokat idéznek elő.* Wells és Petyty (1980) egy kísérletében a résztvevőket egy fülhallgató tesztelés álcájával arra kérték, hogy bólogatással (fel-le) mozgassák a fejüket, miközben zenét hallgatnak. A másik csoporttól azt kérték, hogy jobbra-balra rázzák a fejüket. A zenehallgatás közben a kísérleti alanyokkal egy az egyetemmel kapcsolatos témát is ismertettek. A „fülhallgató-teszt” végén megkérték a résztvevőket, hogy értékeljék, mennyire értenek egyet az üzenettel. A bólogató csoport nagyobb részben értett egyet az üzenettel, a fejrázós pedig kevésbé értett egyet.

4. *A testi és kognitív állapotok összhangja befolyásolja a teljesítményt.* Egy másik „fülhallgató-tesztnek” álcázott bólogató és fejrázó kísérletben Forster és Strack (1996, 1997, 1998) a kísérleti alanyoknak pozitív és negatív értelmű mellékneveket kellett tanulniuk. A bólogatók a pozitív jelentésű szavakra teljesítettek jobban, míg a fejet rázóknak több negatív szóra emlékeztek. Később ezt a kísérletet kiegészítették azzal, hogy a résztvevőknek másodlagos feladatként egy táblán tűskéket kellett elhelyezniük. Az eredmény: amikor az elsődleges feladat összhangban volt, pl. bólogatással pozitív szavakat tanultak, akkor a másodlagos feladatnál is jobban teljesítettek.

Bár a példaként említett kísérletek eredményei külön-külön már ismertek voltak, Barsalou és munkatársai (2003) érdeme, hogy ezeket a megfigyeléseket és megállapításokat egy egységes „embodiment” keretben értelmezték. A tanulmány megállapításaiból levonható az a következtetés, hogy *valamennyi tapasztalatunk a*

Balázs–Szalay: A készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége

környezetbe ágyazott szenzomotoros képességekkel bíró testünk tapasztalatán alapszik.

4. A kommunikációs kompetencia idegtudományi megközelítése

A modern idegtudományi kutatások eredményei – lásd Bauer (2012), Damasio (1996), Schore (2000), Gallese (2006) – sokszorosan alátámasztják azt az állítást, hogy a világban történő eligazodás, valamint a másokkal való összehangolódás szempontjából elsődleges szerepe van a testnek. A közvetlen emberi kommunikáció megértése szempontjából meghatározó jelentőséggel bír Gallese és munkatársai (2002) tükörneuronokra vonatkozó felfedezése, akik makákó majmokkal folytatott kísérleteik során azonosították ezeket az idegsejteket. A kutatók nemcsak a motoros, hanem a szenzoros folyamatok területén, valamint a mentális működésért felelős területeken is ki tudták mutatni a tükörneuronok működését.

„A tükörneuron rendszer neurális aktivitása során illeszkedés és illesztési folyamat történik, ami lehetővé teszi a másik mintha-folyamatokon keresztül történő modellálását. A tükörneuron rendszerhez köthető a másik cselekvésének dekódolása és bejósolhatósága (anticipációs aktivitás), a komplex interakcionális ingerek gyors felismerése, megértése és az ezekre történő gyors válaszadás. Ennek köszönhető a megfigyelt cselekvés szociális jelentésének gyors megértése és a szociálisan adaptív magatartás kialakítása” (Bokor 2011: 16).

Ezeknek az idegsejteknek a felfedezése neurobiológiai magyarázattal szolgál az anticipációs képesség, az intuíció és az empátia jelenségére. Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a közvetlen emberi kommunikáció elsősorban két test között – nagyrészt a tudatossági küszöb alatt – zajló interakció.

5. Záró gondolatok – a korlátok feloldásának egy lehetséges útja

A fenti megállapításokból kiindulva a kommunikációs kompetencia részének kell tekintenünk a testi tudatosságot is, amelynek a

fejlesztésére annál is inkább szükség van, mivel az emberiség történetében még soha nem volt olyan nemzedék, amelyik a Z generáció tagjaihoz hasonlóan – a testétől elszakadva – idejének nagy részét egy virtuális valóságban töltötte volna, ahol egy kattintással „kikapcsolható” az, akivel megterhelőnek tűnik a kommunikáció.

Azokra a kérdésekre pedig, amelyeknek tudatosítása és megválaszolása előfeltétele a személyközi kommunikáció során zajló folyamatok megértésének, nem kerül figyelem. Nézzünk néhány ilyen kérdést.

Képes vagyok-e felismerni, hogy miként/hogyan vagyok jelen, mielőtt kapcsolatba lépnék valaki mással? Milyen a testi önérzetem? Milyen változást tapasztalok, amikor kapcsolatba lépek egy másik emberrel? Hogyan hat ki rám a „másik”? Milyen változásokat tapasztalok testi szinten? Milyen érzelmek jelennek meg bennem? Milyen gondolatok emelkednek ki testi-érzelmi tapasztalataimból? Milyen reakciót indít el bennem a találkozás? Inkább távolodnék vagy közelednék?

Ma még talán utópiának tűnik, de a fenti megfontolások alapján inkább szükségszerű, hogy minden diák elsajátíthasson a közoktatás keretein belül a testi tudatosság, az érzelemszabályozás és az önreflexió fejlesztésére alkalmas módszereket és technikákat, mint például a Gendlin (2016) által kifejlesztett fókuszolás, vagy az Alexander Lowen (2010) nevéhez fűződő bioenergetikai gyakorlatok. Ahhoz, hogy ez sikerrel meg tudjon valósulni szükségszerű, hogy a tanárképzésnek is a részévé váljanak a fentebb megfogalmazott irányelvek és működési keretek (vö.: Balázs–Szalay 2016).

A készségfejlesztés jelen tanulmányban taglalt megközelítésének sajátja, hogy módszertana integrálja a bioszisztémikus pszichoterápia (Stupiggia 2016) és a szomatoterápia testorientált gyakorlatainak (pl. Lowen 2010) coaching szemléletű alkalmazását is. A közelmúltban publikált neurobiológiai kutatások (pl. Damasio, 1996, Melzack 2001, Bauer 2012) egybehangzóan igazolják, hogy automatikus-ösztöni reakcióink a testből jönnek, így a test bevonása nélkül nem is tud végbemenni tartós változás. Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők megtanulják, felismerni és értelmezni a testük jeleit. Ez hozzáférést biztosít a számukra az érzelmeikhez,

Balázs–Szalay: A készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége

és lehetőséget nyújt számukra azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére is. A készségfejlesztés lényeges eleme ezért a test- és érzelemorientált önismereti munka (vö.: Balázs–Szalay 2017).

Felhasznált irodalom

- Balázs László – Balázsné Sata-Bánfi Ágota 2018. A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai In: H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 49–56.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 48–61.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 71–80.
- Barsalou, Lawrence W. – Niedenthal, Paula M. – Barbey, Aron K. – Ruppert, Jennifer A. 2003. Social embodiment. In: Ross, Brian H. (ed.): *The Psychology of learning and motivation*. Volume 43. Academic Press, San Diego. 43–92.
- Bauer, Joachim 2012. *Az együttműködő ember*. Ursus Libris, Budapest.
- Bokor László 2011. *Az áttétel idegtudományi megközelítése*. Imágo, Budapest. 1 (22) 3: 5–22.
- Borbásné Szabó Ildikó 2012. *Felsőoktatási portfólió kompetencia alapon történő tervezése*. BCE. Információrendszerek Tanszék. PhD-dolgozat.
- Chomsky, Noam 1995/2003. *Mondattani szerkezetek – Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Damasio, Antonio 1996. *Descartes tévedése*. Adu Print Kiadó, Budapest.
- Descartes, René 1994. *Elmélkedések az első filozófiáról*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

- Forster, Jens – Strack, Fritz 1996. Influence of overt head movements on memory for valenced words: A case of conceptual motor compatibility. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71. 421–430.
- Forster, Jens – Strack, Fritz 1997. Motor actions in retrieval of valenced information: A motor congruence effect. *Perceptual and Motor Skills*. 85. 1419–1427.
- Forster, Jens – Strack, Fritz 1998. Motor actions in retrieval of valenced information. II. Boundary conditions for motor congruence effects. *Perceptual and Motor Skills*. 86. 1423–1426.
- Gallagher, Shaun 2019. Interpretations of embodied cognition. In: Tschacher, Wolfgang – Bergomi, Claudia (eds.): *The Implications of Embodiment: Cognition and Communication*. Exeter: Imprint Academic. Elérhető: <http://www.ummoos.org/gall10interpBody.pdf>
- Gallese, Vittorio – Fadiga, Luciano – Fogassi, Leonardo – Rizzolatti, Giacomo 2002. Action representation and the inferior parietal lobule. In: Prinz, Wolfgang – Hommel, Bernhard (eds.): *Common Mechanisms in Perception and Action: Attention and Performance*, Vol. XIX. Oxford: Oxford University Press, pp. 334–355.
- Gallese, Vittorio 2006. Mirror Neurons and Intentional Attunement: Commentary on Olds. *Journal of the American Psychoanalytic Association*.
- Gendlin, Eugene 2016. *Fókuszolás – életproblémák megoldása önerőből*. Edge 2000, Budapest.
- Herczog Mária 2009. *Kézikönyv a gyermekjogi egyezmény alkalmazásához*. Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület. <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/K%C3%A9zik%C3%B6nyv-a-gyermekjogi-egyezm%C3%A9ny-alkalmaz%C3%A1s%C3%A1hoz.pdf>
- Lowen, Alexander – Lowen, Leslie 2010. *Ép testben ép lélek. Bioenergetikai gyakorlatok*. Edge 2000, Budapest.
- McClelland, David C. 1973. Testing for competence rather than for ‘intelligence.’ *American Psychologist*, 28(1), pp.1–14.
- Melzack, Ronald 2001. *Pain and the Neuromatrix in the Brain*.

- Journal of Dental Education Volume 65, No. 12
- Merlau-Ponty, Maurice. 2012. *Az észlelés fenomenológiája*. L'Harmattan Kft., Budapest.
- Nagy József 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra* 7-8.
- Provine, Robert R. 1986. Yawning as a stereotypical action pattern and releasing stimulus. *Ethology*, 71, 109–122.
- Schore, Allen 2000. Attachment and the regulation of the right brain. In: *Attachment & Human Development*. Vol 2, No 1, April. 23–47.
- Spencer, Lyli M. – Spencer, Signe M. Jr. 1993. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Boston: Wiley.
- Stupiggia, Maruzzio 2007. Il corpo violato. Un approccio psicocorporeo al trauma dell'abuso
- Szőke-Milinte Enikő 2005. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. PPKE. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia* 2012/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- H. Varga Gyula 2014. A kommunikációs készségfejlesztés tantárgyközisége. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- H. Varga Gyula 2017. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In: Szőke-Milinte, Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–21.
- Weisfeld, Glenn E. – Beresford, Jody M. 1982. Erectness of posture as an indicator of dominance or success in humans. *Motivation and Emotion*, 6, 113–131.
- Wells, Gary L. – Petty, Richard E. 1980. The effects of overt head movements on persuasion: Compatibility and incompatibility of responses. *Basic and Applied Social Psychology*. 219–230.

Simon Ildikó – Szemenyei Csilla

**Testorientált, önismereti alapú készségfejlesztés
eredményességének pilot vizsgálata**

Bevezetés

Balázs és Szalay (2020) szerzőpáros e kötetben megjelent tanulmányában ismerteti a (kommunikációs) készségfejlesztés korlátait és egy, a feloldást célzó lehetőséget. Tanulmányunkban az általuk bemutatott módszertan alkalmazásának eredményességét vizsgáljuk, bővítve az elemzés kontextusát. Abból a feltevésből indultunk ki, hogy a testorientált, önismereti alapokon nyugvó készségfejlesztés eredményesebb változást hoz a csoporttagoknál, és ennek hatásai a szervezetben is megmutatkoznak. A tanulmány első felében a szervezeti kultúra, az érzelmi intelligencia és a testorientált képzés vonatkozó szakirodalmi hátterét összegezzük. A gondolatmenet zárásában egy felmérés eredményeiről számolunk be, melyet egy féléves, öt alkalmas vezetői képzés zárását követően készítettünk.

1. Képzési módszerek akkor és most

A képzés-fejlesztés során alkalmazott módszerek tárháza széles spektrumot mutat a klasszikus oktatási módszerektől a kooperatív, alternatív, eseményközpontú, tréning vagy face to face módszerekig. Jelen fejezetben a testorientált módszertan képzési spektrumában elfoglalt helyét szándékozzuk meghatározni, szemezgetve a fejlesztésre alkalmazott eltérő módszertanokból, eszközökből.

1.1. Klasszikus képzési módszerek

A klasszikus módszerek közé tartozik a frontális oktatás, a tanári magyarázat, önálló résztvevői munka, páros munka, a csoportos fel-

Simon–Szemenyei: Készségfejlesztés eredményességének vizsgálata

adatmegoldás, a kísérletezés, a projektmunka és a játék alkalmazása. A felsorolt módszerek között erőteljes differenciálódás figyelhető meg az alkalmazásuk tekintetében. Egy korábbi kutatás bizonyítja, hogy habár már jó ideje hozzáférhetőek a tanárok számára az eltérő oktatási módszerek alkalmazáshoz szükséges elméleti/módszertani és technikai feltételek, az oktatók mégis szívesebben alkalmazzák a jól megszokott, hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek a résztvevőknek nagyobb önállóságot adnának az ismeretek megszerzéséhez. Ilyenek a „magyarázat” és a „megbeszélés, beszélgetés” (bővebben lásd: Balázs 2013a: 12–15, 82–84).

Ezzel szemben a tevékenységközpontú pedagógiák, a tréning módszertana és egyértelműen a kommunikációtanár által alkalmazott módszertan is elsősorban a diák/résztvevő aktivitására épít.

1.2. Csoportdinamikára épülő módszertan – tréning

Az alábbiakban azon módszereket vesszük alapul, amelyeket jellemzően tréningek alkalmával használunk. Napjainkban egyre több kezdeményezéssel találkozhatunk, melyek célja, hogy a közoktatásban olyan módszereket honosítsanak meg, melyek eredője a tréneri szakma (pl.: JobArt – Train the Trainers). Egy ilyen szemléletmódváltás a képzőnek és a képzettnek is egyaránt hasznos: az oktatót kimozdítja a megszokott sablonokból, új helyzetben próbálhatja ki magát, a tanulóknak komolyabb erőfeszítéseket kell tenniük a tudás megszerzéséért, miközben élményekben tapasztalásban gazdag feladatokban vesznek részt. Nézzük meg Balázs (2013a) nyomán, milyen módszereket alkalmaznak a fejlesztésre: szerepjáték, játékok, szimulációk, megfigyelés, eszközök, imaginációs gyakorlat, írásbeli feladatok, kiselőadások, kiscsoportos megbeszélés. A felsorolásból kitűnik, hogy egyfelől ezen feladatok alkalmazása merőben eltérő oktatói szerepet igényel, másfelől hogy a fejlesztés, a feldolgozás nem áll meg a kogníció szintjén. A kognitív feldolgozás mellett a csoportdinamikai elemek és a tapasztalat fontos szerepe is megjelölnek.¹

¹ A klasszikus és tréningmódszertan összevetéséről részletesebb elemzéséről lásd Balázs 2012b.

1.3. Mentorálás és facilitálás mint fejlesztő folyamat

Mentorálni annyi, mint valaki(ket) szakmailag támogatni egy vagy több cél elérése érdekében. Az oktató ebben a feladatban saját szerepének megvalósítása mellett támaszkodhat az oktatók mellett a tanulókra is, hiszen maguk közül is megválaszthatják azon társait, akik elő tudják segíteni a képzési célok elérését – gondoljunk csak egy hosszabb képzési folyamatban megjelenő csoporton belüli, kölcsönös támogatói szerep hasznosságára. A mentorálás egyik kulcsszava a *tudatosság*, ahogy erre kellő érzékenységgel világít rá Ligeti (2005): „Alaptételünk, hogy amikor az idősebb tanuló tanít, akkor ő maga is tanul. (Ez természetesen igaz a pedagógusra, oktatóra is.) Nem lehet órát, foglalkozást, de egy kötetlen nyári tábort délutánt sem rutinból megtartani. Az ember újra és újra megfogalmazza magában az átadandó ismereteket, újra és újra végiggondolja, mit és főleg hogyan kommunikál tanítványával. Milyen gondolatok és milyen sorrendben hagyják el a száját, de főleg azt, hogy mit közvetít testtartásával, hangvételével, beszédtempójával, a tér elrendezésével, az interakciókkal ő és a diákok, illetve a diákok és diákok között”. A mentor a képzési folyamatban és a mindennapi életben egyaránt támogathatja a tanuló fejlődését, előmenetelét, hozzájárulva a sikerességhez. A fejlesztés fókuszát itt a tapasztalás eredményességének elősegítése, a hétköznapi helyzetek megélésének feldolgozása, a megszerzett tapasztalatokból való építkezés. Ezen folyamatoknál a kognitív szint mellett megjelenik az érzelmek feldolgozása is, hasonlóan a tréningeknél.

Az angol „facilitator” szó megfelelőjét elemezve talán az „elősegítő” tekinthető a legmegfelelőbb fordításnak. Olyan személyt jelöl, aki elősegíti a hatékonyságunkat, az együttműködés és a szinergia kialakítását, hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, melynek köszönhetően a résztvevő(k) képesek hatékonyabban működni és minőségi döntést hozni, elérni céljait (Dobos 2009). A mentor és a facilitátor között az egyik alapvető különbség, hogy míg a mentor a folyamatban végig jelen van, példát mutat, tanít és támogat, addig a facilitátor nem tanít, hanem kérdésekkel, figyelemfelhívással segít a problémák megoldásában.

Simon–Szemenyei: Készségfejlesztés eredményességének vizsgálata

A facilitátori szerep – hasonlóan a mentor szerepéhez – teljesen eltér az ismeretátadó megközelítés szerepértelmezésétől, ahol a tanár a tanulási folyamat irányítója. A facilitátori szerep más tanári készségeket, képességeket igényel: kérdéseket tesz fel, beszélgetést kezdeményez, lehetőséget teremt arra, hogy a hallgatók megvizsgálhassák saját elképzeléseiket (Rhodes 1999).

1.4. Face to face fejlesztés, a coaching szerepe

A coaching fogalmának elemzésekor két megközelítéssel találkozunk.

Transzfer: „ismeretátadási folyamat, amelynek során a nagyobb tudással vagy tapasztalattal rendelkező személy ismereteit azzal a céllal adja át másoknak, hogy teljesítményük javuljon” (Cope 2007).

Felfedezés: a coach „segít másoknak kiaknázatlan képességeik felszínre hozatalában, azaz segít olyanná válni, amilyenek ők valójában, amilyenek szeretnének lenni” (Cope 2007).

A két megközelítést értelmezve azt mondhatjuk, hogy míg a transzfer egy face to face kétszemélyes tanulási-tanítási folyamathoz hasonlítható, melyben a tudás éppoly fontos, mint a készségfejlesztés, addig a második megközelítés a hangsúlyt a résztvevő félre helyezi, a készségek, képességek, ismeretanyagok feldolgozásának, megszerzésének (nem megkapásának) bázisát önmaga jelenti. A coach ebben a szituációban olyan támogatóként van jelen, aki ismeri a szükséges technikákat – pl.: kérdezőtechnika –, melyekkel előre tudja mozdítani a klienst a választott úton. A második értelmezésben megjelenő fókusz visz bennünket közelebb az önismeret-alapú, testorientált fejlesztés megértéséhez. Az együttműködésen alapuló coaching célja, hogy segítsen számos felvetett kérdés tisztázásában úgy, hogy a kliens és a coach rendelkezésére bocsátja a közös nyelvet és a keretrendszert.

1.5. Testorientált, önismereten alapuló készségfejlesztés

Mivel az előző tanulmány (Balázs–Szalay 2020) részletesen taglalta ezen módszer sajátosságait, így itt csak rövid összefoglalását adjuk a képzési forma megközelítésének. Balázs és Szalay (2016, 2017) korábbi írásaikban így összegzik ennek a módszertannak a

lényegét: „Automatikus-ösztöni reakcióink a testből jönnek, így a test bevonása nélkül nem is tud végbemenni tartós változás. Tartós változást az eredményez, ha a résztvevők megtanulják, felismerni és értelmezni a testük jeleit. Ez hozzáférést biztosít a számukra az érzelmeikhez és lehetőséget nyújt számukra azok tudatosítására, elfogadására és elengedésére is.” Az információk feldolgozása három szinten történik: kognitív szinten, érzelmi szinten, testi szinten. Ahhoz, hogy tartós változást érzünk el, nem zárhatjuk ki a fejlesztésből az említett szintek egyikét sem. A testorientált tréningmódszer lényege, hogy a bioenergetikai, szomato megközelítéseket felhasználva testorientált gyakorlatokat (is!) alkalmaz a kívánt cél elérésének érdekében.

Összefoglalva látható, hogy az egyes módszerekhez képest a testorientált fejlesztés lényege, hogy az információfeldolgozás mindhárom szintjét aktívan bevonja a feldolgozás folyamatába. Ennek köszönhetően a készségfejlesztés mélyebb szinten történik meg, tartósabb eredménnyel. A képzett tudása és magabiztossága nem kizárólag a tanultakon nyugszik, hanem testi tapasztalás és változás is támogatja az elsajátított készség kibontakoztatásában. Feltevésünk szerint ezen változás nemcsak egyéni, hanem szervezeti szinten is megjelenik. Az alábbiakban a szervezeti változáshoz kapcsolódó fogalmak, folyamatok ismertetésére térünk rá.

2. Szervezeti kultúra, vezetés és az érzelmi intelligencia szerepe a készségfejlesztésben

A szervezetfejlesztési folyamatok mellett, hogy a szervezetben megjelenő viselkedési formákat és folyamatokat alakítják hosszú távon – eredményességük függvényében – a szervezeti kultúra alakulásában is meg kell, hogy jelenjenek. A szervezeti kultúra egyrészt összetartja a szervezetet, így lehetővé teszi, hogy tagjai a közös cél érdekében tevékenykedjenek, másrészt támogatja a szervezet külső környezethez való alkalmazkodását. A szervezeti kultúrára hatással vannak a tagok, a vezetők és viszont. Az entitás és a részesei között erős kölcsönkapcsolat azonosítható. (Vö.: Balázs 2012a, 2015.)

Simon–Szemenyei: Készségfejlesztés eredményességének vizsgálata

A szervezeti kultúra meghatározza a szervezeti magatartás követhető példáit, melynek vannak látható és láthatatlan elemei. A látható elemek például a nyelv, a szervezeti struktúra, az adminisztratív szabályok, a kifelé kommunikált hagyományok stb. A láthatatlan elemek közé tartozik a lojalitás, az emberi kapcsolatok (tisztelet, bizalom, elismerés, egymás iránti érdeklődés) az informális szervezeti hierarchia, vagyis az értékek, előítéletek. Az érzelmileg intelligens szervezetben ezek a láthatatlan elemek hangsúlyosabbá válnak, s ezáltal válik a szervezet valódi munkaközösséggé, ahol a tagok jobban tudnak azonosulni a célokkal, csökken a munkahelyi stressz, és javul a teljesítmény (Stifter–Bencsik–Sólyom 2014). A kultúra alakítását is célzó képzési folyamatok ezen gondolatot veszik alapul, azaz fokozottan hangsúlyossá válik a fejlesztés során az érzelmi és a testi szint.

Az érzelmi szint megközelítésének egyik módja – mely a testi szinthez is egyértelműen kapcsolódik – a szervezet érzelmi intelligenciájának elemzése. A szervezet érzelmi intelligenciáját három tényező befolyásolja: a szervezeti kultúra, a vezető érzelmi intelligenciája, és a munkavállalók (egyének) érzelmi intelligenciája. A szervezeti kultúrát a tagok és a vezetők együttesen alakítják. Az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolatát vizsgálta és igazolta Balázs. Eredményei alapján összefüggés van az egyén érzelmi intelligenciája, konfliktuskezelési módszerei és a szervezeti kultúra között (Balázs 2013b, 2014, 2015). Eredményei előre vetítik a szervezeti kultúra fejlesztésének egy újabb lehetséges módszerét, melyben a hangsúly a tagok érzelmi intelligenciájának fejlesztésén van, hiszen az egyéni érzelmi intelligencia fejlesztésével nemcsak az egyénre, hanem annak környezetére is hatást lehet gyakorolni.

A szervezeti kultúrát és egyben a munkahelyi hangulatot nagymértékben befolyásolja a vezető érzelmi intelligenciája, hiszen viselkedésével – akaratán kívül is – mintát ad az alkalmazottnak. Ezért mondhatjuk azt, hogy a vezető a szervezet érzelmeit is irányítja. Ehhez alapvető feltétel, hogy a vezetők személyes értékrendjében és gyakorlatában megjelenjen az önfejlesztési kompetencia, hiszen ezek mintaként szolgálnak a munkatársak számára (Lakner 2017).

Az érzelmileg intelligens vezető pozitív érzelmeket kelt, s ilyenkor mindenki a legjobb tudása szerint teljesít (rezonancia). Amikor a vezető az érzelmeket negatív irányba tereli, akkor csökken a teljesítmény (disszonancia). Ezért nagyon fontos, hogy a vezető megfelelő érzelmi intelligenciával rendelkezzen. A vezető fejlesztésével nagymértékben hozzá lehet járulni a vezetői hatékonyság és ezzel együtt a teljesítmény növeléséhez (Stifter–Bencsik–Sólyom 2014).

A leírtak alapján is igazolható, hogy egy szervezet fejlesztésének alapköve a vezetők fejlesztése. Ha náluk sikerül maradandó zsigeri változásokat elérni az jótékony hatással van a szervezet működésére, kultúrájára és a szervezeti tagok eredményességére, szubjektív tapasztalatára.

3. A testorientált módszerrel történő vezetőfejlesztés vizsgálata

Ahhoz, hogy jobban megismerhesük a testorientált tréning vezetőfejlesztésben elért eredményeit, hagyományos képzéshez viszonyított sajátosságait, illetve a szervezetre gyakorolt hatásait, egy átfogó kutatás kidolgozására vállalkoztunk. Egy vezető- és szervezetfejlesztő cég tevékenységén keresztül nyílt lehetőségünk egy pilot kutatást elvégezni, melynek körülményeit az alábbiakban ismertetjük.

A pilot tréningcsoport kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy olyan csoportot vizsgálhassunk, akik esetében a tréningorozat már lezárult, és legalább 3 hónap telt el az utolsó tréningalkalom óta. E feltétel teljesülése esetén lehetőségünk nyílt a közép-hosszú távú hatások elemzésére is. A képzés célja az adott szervezet kultúráváltásának elősegítése volt. A cél elérése érdekében öt alkalommal tartottak két-két napos vezetői készségfejlesztő, eszköztárbővítő tréningeket a vezetőknek. A képzés során a képzők, trénerek több képzési módszert hangoltak össze, de a képzési folyamat leghangsúlyosabb elemét – azaz gerincét – egy testorientált gyakorlatok és az önismereti munka adta.

A kutatással két hipotézis vizsgálatára vállalkoztunk:

- Feltételezzük, hogy a testorientált, önismereti alapokon nyugvó készségfejlesztés középhosszú távon közvetlen hatást gyakorol a szervezeti kultúra alakulására.

- A hagyományos tréning módszerek mellett a testorientált tréning módszer, önismereti munka tartósabb, mélyebb változást eredményez.

3.1. Vizsgálati minta és módszerek

A hipotézisek vizsgálatára kérdőívet és interjúkérdéseket dolgoztunk ki. A 21 kérdést tartalmazó kérdőívünk első kérdéscsoportja magában foglalta a minta megismerésére vonatkozó kérdéseket, a vezetői tulajdonságok fontosságáról való vélekedésüket, korábbi tréningtapasztalataikat. A második témakör az elvégzett tréningsozatra vonatkozott. Ahhoz, hogy az új módszert a tréner szemszögéből is megvilágíthassuk, két hosszabb, képzői interjút is készítettünk. Az interjúk főbb tematikus egységei a tréninggyakorlatokra, a tréning eredményességét befolyásoló tényezőkre vonatkozó, valamint a képzés és a szervezeti kultúra összefüggésére vonatkozó kérdések voltak.

A kutatásba bevontak száma 12 fő volt a képzettek oldaláról, akik a kérdőív kitöltésével szolgáltatott adatot. Bár a vizsgálat kiterjed a vezetői tulajdonságokról való vélekedés, az attitűd, a szervezeti kultúra, az elsajátított készségek, illetve a tréning módszerek vizsgálatára is, az alábbiakban azonban kifejezetten a tanulmánykötet témájához kapcsolódó megállapításokra, a fentebb megfogalmazott hipotézisek ellenőrzésére hagyatkozunk.

3.2. Eredmények ismertetése

Kérdőívünkre 10 nő és 2 férfi adott választ. A 31 és 40 év közötti korcsoportból érkezett a kitöltések 50%-a, míg a 41–50 éves korosztály alkotta a kitöltők 25%-át. A 18–25 év közötti korosztályt ketten, míg az 51 év felettieket egy fő képviselte pilot mintánkban. A kitöltő vezetők 58%-a humán erőforrás szakterületen tevékenykedik. Minden kitöltő rendelkezik már korábbi tréningtapasztalattal. Interjúkérdéseinkre válaszoló képzőink 14, illetve 20 év széles körű tréningtapasztalattal rendelkeznek.

3.2.1. A testorientált tréning módszer hatékonysága

Feltételezésünk szerint a testorientált tréning módszer és az önismereti munka tartósabb, mélyebb változást eredményez, mint a

hagyományos tréningmódszer. A résztvevők mindegyike több alkalommal vett már részt különböző tréningeken, ezért rendelkeznek kellő ismerettel és tapasztalattal ahhoz, hogy a kétfajta tréningmódszert össze tudják hasonlítani.

A résztvevők 75%-a válaszolta azt, hogy a testorientált tréninggyakorlatok hatékonyabbak voltak, a hagyományos tréninggyakorlatoknál. Nyitott kérdést alkalmaztunk az indoklásnál, annak érdekében, hogy minél pontosabb eredményeket kapjunk (*Hatékonyabbnak éreztem, mert...*). A válaszok alapján a szemléletesség, a komplexitás és az elmélet gyakorlati alkalmazásán volt a hangsúly. Néhányan arra is kitértek, hogy a gyakorlatok eredményeképpen a tanultakat jobban tudja alkalmazni. A tréning témaköreit tekintve az aktív figyelemmel, motivációval és a stresszkezeléssel kapcsolatos gyakorlatok voltak a legnagyobb hatással a résztvevőkre.

Arra a kérdésre, hogy melyek azok a készségek és attitűdök, amelyeket a tréning elvégzése óta hatékonyan tud alkalmazni, a résztvevők 75 %-a a lojalitást, 50%-a a tiszteletet és a hatékony gondolközlést választotta.

3.2.2. Szervezeti kultúrára gyakorolt hatás

A minta összetételének bemutatását követően térjünk rá a hipotézisek vizsgálatára. Egyik fő kérdésünk az új módszertan eredményességére, illetve annak a szervezeti kultúrára gyakorolt hatására vonatkozott. Vajon észlelhetők-e ezek a változások a képzettek számára, illetve az általuk hozott változások alakítják-e a szervezeti kultúra bizonyos összetevőit? A kérdőívben két kérdés vonatkozott a szervezeti kultúraváltozásra.

Az első kérdésénél azt szerettük volna megtudni, hogy megítélésük szerint a tréning eredményezte készség- és attitűdváltozások megmaradtak-e az egyén szintjén, esetleg hatással voltak-e a szervezeti működés, a szervezeti kultúra szintjére. A zárt kérdés hat válaszlehetőséget foglalt magában, felsorakoztatva a kiterjedés különböző fokozatait. A válaszadók minden eleme érzékelt szervezeti szintű, működésbeli változást is (!), melyet egyéni fejlődésük eredményezett: a vezetők 45%-a csekély, további 45% azonban jelentős behatásról számolt be. Fontos megemlíteni, hogy a vezetők 9%-a

Simon–Szemenyei: Készségfejlesztés eredményességének vizsgálata

viszont már azonosította a vállalatnál az egyéni készségfejlesztésük szervezeti kultúrában is megjelenő változását a működés megváltozásán felül.

A második kérdésnél a szervezeti kultúrára vonatkozó olyan tényezőket soroltunk fel, melyek mind egyéni értelmezésben, mind csoportszinten megmutathatják a szervezeti kultúra változását a tréningorozat hatására. Az állítások jellemzőségét ötfokú skálán jelölhették meg. A csoportszintű változásokat tekintve a vezetők 75%-a érzékelt jellemzőnek vagy nagyon jellemzőnek szervezetében a csoportszellem, összetartás, 58%-uk pedig az elfogadó, tiszteletteljes munkahelyi atmoszféra kialakulását, melyet a képzés eredményezett. A kultúra egyéni értelmezését vizsgálva saját magára jellemzőnek, vagy nagyon jellemzőnek érzékeli a rendszeres, építő visszajelzést, illetve a kollégák erősségeinek és eredményeinek értékelését a kitöltők 67%-a. 50 %-uk személyes elköteleződésének megerősödését ítélte saját esetében jellemzőnek, vagy nagyon jellemzőnek.



1. ábra: A tréning által bekövetkező szervezeti kultúrátényező-változások jellemzősége (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 – nagyon jellemző)

A szervezeti kultúrára irányuló kérdések kiértékelésekor az alábbi érdekességre figyeltünk fel. A kitöltők csupán 9%-a válaszolt úgy,

hogyan a képzés hatással volt a szervezeti kultúrára annál a kérdésnél, ahol a fogalom konkrétan szerepelt. Viszont a következő kérdésre ugorva a válaszadók majdnem teljes körűen (94,44%-a) különböző mértékű (néha jellemző, jellemző, nagyon jellemző) ám mégis valamilyen változásról vallottak, amikor az elköteleződésről, a csoportszellemről, atmoszféráról és további tényezőkről érdeklődtünk. A jelenség arra enged következtetni, hogy a vezetők érzékelik a kultúraváltozást, azonban nem mindig tudják a történéseket megfogalmazni, a konkrét társadalomtudományi meghatározással összekötni.

A tréninget vezető tréner az interjú alkalmával elmondta, hogy a testorientált képzés által elindított változási folyamatok egészen hamar megmutatkoznak. Már a vezetőképzés zárására is minden esetben változik valami a szervezetben, az utánkövetés alkalmával pedig szintén a képzés járulékos változásairól számolnak be.

A felvázolt eredményeket és megállapításokat összefoglalva a szervezeti kultúrára vonatkozó állításunk a vizsgált minta tükrében igaznak bizonyult. A testorientált tréning által megvalósult vezetői készségfejlesztés a szervezeti kultúra változását is eredményezte.

Az adatok kiértékelése során egy további érdekes összefüggés hívta fel magára a figyelmet. A kutatás fő céljai mellett arra is kíváncsiak voltunk, hogy van-e összefüggés bizonyos szervezeti kultúrát alakító tényezők (tréningorozatot követő) változásának mértéke és aközött, hogy a vezető hány kollégával van közvetlen kapcsolatban. Egyszerűbben megközelítve: a vezető közvetlen befolyásában álló kollégák száma befolyásolja-e a képzés eredményének vállalati szinten való megjelenésének mértékét. A tényezőket a vezetési szinttől és a hierarchiától függetlenül vizsgáltuk.

Eredményként a mintán keresztül kirajzolódott, hogy minél kevesebb közvetlen kollégával rendelkezik a vezető, a képzésen elsajátítottak annál jobban tudnak hatást gyakorolni a szervezeti kultúraelemek változására. Ezen vezetők a bekövetkező változásokat nagyobb mértékben érzékelik, észlelik. Az összefüggés kiértékelése előtt éppen ellenkező eredményre számítottunk. Úgy gondoljuk, ez az eredmény annak tudható be, hogy mivel a vezető kevesebb kollégával érintkezik és dolgozik együtt közvetlenül, úgy egy-egy kollégára nagyobb figyelem jut. Kevesebb munkatárssal kell folya-

Simon–Szemenyei: Készségfejlesztés eredményességének vizsgálata

matosan közvetlen kapcsolatot tartania, és emiatt a tanultakat egy-egy emberrel nagyobb határfokon bontakoztathatja ki, többször is, vagy akár folyamatosan tudja alkalmazni a közös feladatok során. Ezzel pedig mélyebben érinti meg őket, mely hatás utána tovább tud gyűrűzni a szervezetben.

3.2.3. Fontosnak ítélt vezetői tulajdonságok

A vezetői tulajdonságok fontosságának vizsgálatakor 1-től 5-ig terjedő skálán kellett meghatározni, hogy a felsorolt vezetői tulajdonságokat mennyire tartják fontosnak.

A válaszokból kiderül, hogy a beosztottak számára a legfontosabb vezetői tulajdonság a konstruktív visszajelzés és a vezetői készség, illetve az egyértelműség és a rendszerben való gondolkodás. A vezetők szakmai hozzáértését kevésbé tartják fontosnak. Az eredmények alátámasztják azt a tendenciát, hogy a mai kor hatékony vezetői nem elsősorban a szaktudásukkal érnek el eredményt, hanem azzal, hogy megfelelő vezetői képességekkel rendelkeznek a folyamatok irányításához, bár a versenyképes szakmai tudás és az innováció igénye elengedhetetlen feltétele a sikeres vezetésnek.



2. ábra: A vezetői tulajdonságok fontosságának megítélése egy vállalat hatékony működéséhez (1 – egyáltalán nem tartom fontosnak, 5 – nagyon fontosnak tartom)

3.2.4. A tanultak alkalmazhatósága

A tréning hasznosságának megítélése és az elsajátított készségek, illetve attitűdök gyakorlati alkalmazhatóságának megismerése céljából állításokat fogalmaztunk meg, mellyel kapcsolatban a kitöltő vezetők egyetértésüket, vagy éppen egyet nem értésüket jelölhették ötfokozatú skálán.

A tréning körülményeire vonatkozó állítások közül a tréner felkészültsége emelkedett ki. A tanultak gyakorlatba való átültetését tekintve leginkább a szervezeti változáshoz való nyitott hozzáállásuk kialakulását tapasztalták. Az eredményeket az alábbi ábra szemlélteti.



3. ábra: A tréning hasznosságával, a tanultak alkalmazhatóságával való egyetértés (1 – egyáltalán nem értek egyet, 5 – teljes mértékben egyetérték)

Összegzés

Pilot kutatásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a hagyományos tréning módszerek mellett a testorientált tréning módszer és az önismereti munka tartósabb, mélyebb változást eredményez, mely főként a mélyebb tapasztalati megélésnek, valamint az összefüggések megértésének köszönhető. Az ismertetett módszer alkalmazásával történt vezetői készségfejlesztés közvetlen hatással bír a szervezeti kultúra észlelésének változására.

A vezetők szakszerű fejlesztése elengedhetetlen a kedvező munkahelyi atmoszféra megteremtése, a munkavállalók megtartása és a szervezeti hatékonyság szempontjából. Munkavállalói szinten megjelenik az igény a szakmailag felkészült és az emberekkel jól bántó vezetőre. Ahhoz, hogy a vezetői készségfejlesztésre fordított erőforrások hosszú távon megtérüljenek, illetve hatásuk nemcsak egyéni, de szervezeti szinten is tartós lehessen, fontos a megfelelő készségfejlesztési módszer kiválasztása, melyre egy ideális alternatíva lehet a jelen tanulmányban ismertetett és vizsgált testorientált tréning módszer. Az elsajátított készségek nemcsak a munkahelyen, hanem az élet valamennyi területén alkalmazhatók, ezért eredménye a mindennapi életben is hasznosulhat.

Felhasznált irodalom

- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári rezilienciafejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 48–61.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 71–80.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2020. A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció oktatása 12*.

- Személyközi és médiakommunikációs tudatoság az iskolában.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 235–247.
- Balázs László 2012a. Kísérletek az érzelmi intelligencia és a szervezeti kultúra kapcsolatának vizsgálatára. *Bár: Társadalomtudományi és művészeti folyóirat* 17. 223–234.
- Balázs László 2012b. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- Balázs László 2013a. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei.* Gramma Kiadó, Eger. 12–15, 82–84.
- Balázs László 2013b. *A szervezeti kultúra és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata az iskolában.* Doktori disszertáció, PTE, BTK, Pszichológia Doktori Iskola, Alkalmazott Pszichológia Doktori Program, Pécs.
- Balázs László 2014. *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben.* Z-press Kiadó, Miskolc.
- Balázs László 2015. *Organizational culture and emotional intelligence in school.* LAP, Saarbrücken.
- Dobos Ágota 2009. *Facilitáció a felnőttképzésben.* Felnőttképzési Szemle. III. évfolyam 1. szám.
- Lakner Szilvia 2017. *A szervezeti tanulás új aspektusai a generációk tükrében.* Opus et Educatio 4. évfolyam 3. szám.
- Rhodes, Jean. E. 2002. *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth.* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Stifter Viktória – Bencsik Andrea – Sólyom Andrea 2014. *Hogyan építsünk érzelmileg intelligens szervezetet?* Széchenyi Egyetem, Kautz kiadvány.

Majzikné Lichtenberger Krisztina – Fischer Andrea

A reflexiót segítő mentori kommunikáció

Bevezetés

A tanárképzés egyik legjelentősebb, a pályaszocializáció szempontjából sorsdöntő része az iskolai tanítási gyakorlat. Az osztatlan tanárképzésben a tanárjelöltek sokkal több időt töltenek mentori támogatás mellett a gyakorlatok helyszínén, mint a korábbi képzési formákban. A gyakorlatok összesen mintegy 100 órányi közös munkát és intenzív kommunikációt jelentenek a mentor és a mentorált között. Ezeknek a segítő beszélgetéseknek az a célja, hogy a mentor támogassa a jelöltet szakmai és személyes kompetenciáinak fejlődésében.

A mentori munka és a mentori kommunikáció stílusa, minősége attitűdformáló. Ha sikeres és eredményes, akkor a mentorált úgy fejlődik, hogy a folyamatos reflexió során belsőleg maga is úgy érzi, hogy a saját útját és megoldásait találta meg, és képes akkor is fejlődni, tanulni, ha a mentor már nincsen fizikailag jelen.

1. A mentori szerep értelmezése

Számtalan tágabb és szűkebb értelmezés található a szakirodalomban, ahol a megfogalmazásokban és a leírásokban fellelhető kulcsszavak (segítő, tanácsadó, lelki támasz) gyakran utalnak arra, hogy a mentortanár munkája mennyire sokrétű, *szakmailag* és *emberileg* is kihívásokkal teli (vö. Antalné–Major 2010, Malderez–Bodóczky 1999, M. Nádasi 2010, Vargáné–Nagy 2015). A sokféle megfogalmazás összevetése után kutatásunkhoz saját munkadefiniációt alakítottunk ki, miszerint a mentor *a kezdő tanár énképét, fejlődését, szakmai identitását professzionálisan formáló szakember*.

Szerepértelmezésünk szerint a mentori munka középpontjában leginkább a *képzés* és a *tanácsadás* áll, mely szerepkörök nem igazán választhatók szét. A képzés sikere akkor a leghatékonyabb, ha a tanárjelölt hallgató nemcsak igényli a mentortanár tanácsait, útmutatását és segítségét, de azt aktívan be is fogadja. Fontos, hogy a mentor partnerként kezelje a tanárjelöltet: figyeljen rá, hallgassa meg, bátorítsa, vezesse a szakmai kiteljesedés útján. A mentor így képző és oktató, segítő, tanácsadó, összekötő, adminisztrátor, szervező, megfigyelő, motiváló, visszajelző és értékelő. A sikeres mentor egy személyben iskolai tanár és hasonlít az egyetemi tanárképző oktatóhoz is, hiszen a pályaszocializáció szempontjából a tanárképzés egyik legjelentősebb, sorsdöntő része az iskolai tanítási gyakorlat, melyet irányít. Ugyanakkor nem szupervizor ellenőri szerepben, de nem is a hétköznapi értelemben vett jóbarát. A fenti szerepértelmezésben kiemelendő, hogy két síkon mozog egyszerre: személyiséghez kötött és szakmaisághoz kötött, bonyolult szakmai és emberi kapcsolat is, melynek legfontosabb eszköze és a sikeres együttműködés kulcsa a kommunikáció.

2. A mentori kommunikáció célja

A mentori szerep fenti meghatározása alapján egyértelmű, hogy annak kommunikációs aspektusai is sajátosak. A mentori kommunikáció céljaiban és formájában is különbözik a tanári kommunikációtól. A mentori kommunikáció céljait a következőkben határozhatjuk meg:

- a mentorált szakmai fejlődésének segítése a tanári kompetenciák fejlesztésével
- a mentorált személyes támogatása, szakmai szocializációjának segítése
- a reflexió segítése, és az önreflexiós képesség kialakítása.

Krull (2004) a mentor szerepéről írt tanulmányában idézi Goldot, aki különbséget tesz a mentori munka szakmai és érzelmi aspektusai között. Ezen aspektusok más-más kommunikációs attitűdöt is jelentenek, így az első két cél tulajdonképpen két egymást kiegészítő, néha egymással ütköző szempont. Szakmai kérdésekben

inkább helyénvaló és eredményesebb is a javaslat, a szituációkhoz kapcsolódó vezetett megbeszélés, a tapasztaltabb szakember példamutatása és irányadása. A második terület az érzelmi támogatás, amely szakmai kérdésektől mentes emberi odafigyelés, empátikus odafigyelés, érzelmi szükségletek kielégítése. Ez a kettős irányultság megjelenik további szakirodalmakban is (Boudreau1999, Szivák– Lénárd–Rapos 2011). A harmadik cél a reflexió és önreflexió segítése és fejlesztése. Szivák (2010, 2014) munkáiból ismert a reflektív gondolkodás fontossága a pedagóguspályán. A mentor abban segíti a hallgatót, hogy reflektív kérdései mentén a tapasztalati tanuláson túl a reflexiót is megtanulja, azaz reflektív kompetenciája fejlődjön. A mentor által, kívülről segített és „megkövetelt” reflexió a gyakorlás révén beépül a hallgató tanítási tevékenységébe, szokássá, szükségletté válik. Ilyen módon a mentor tevékenységével és kommunikációjával mintát nyújt a mentorált későbbi, önállóan végzett önelemzéséhez, önreflexiójához, amely a pedagógus élet-hosszig tartó tanulásának legfontosabb eszköze.

3. A kommunikáció és a mentori szerepek változása a mentorálás folyamatában

A tanárjelölt fejlődésének folyamata többféleképpen leírható, szakaszolható. Furlong–Maynard (1995) a modelljükben négy fő szakaszt különböztetnek meg: kezdeti idealizmus (1), a túlélés szakasza (2), a megkapaszkodás szakasza (3) és végül a működőképes gyakorlat (4), azaz az önálló tanítás. Az első lépésektől az önálló tanításig nagyon sok, néha ismétlődő időszakon megy át a tanárjelölt, önbizalma és szakmai fejlődése sem mindig lineárisan fejlődik. Előfordulnak mélypontok, amikor az önbizalom-építés, a bizonytalanság oldása ugyanolyan fontos, mint a szakmai tanulás támogatása a mentor részéről. A négy fő szakaszhoz a fenti említett modell négy különböző mentori szerepet, mentorálási stílust rendel (lásd 1. ábra mellékletben).

4. A mentori kommunikáció formai elemei

A kommunikációs magatartásunk mélyen a viselkedésünkbe ágyazott. Kommunikációnkon keresztül értékpreferenciáink, nézeteink, gondolkodásunk és kevésbé tudatos érzelmeink is megnyilvánulnak. A mentori kommunikációt a következőkben megpróbáljuk formai elemeire bontani. Azonban fontosnak tartjuk ezt megelőzően tisztázni, hogy e formák csak abban a komplex, személyiségközpontú támogató légkörben értelmezhetők és működtethetők, amely meglátásunk szerint a mentori munka alapja. Rogers (2004) a humanisztikus szemlélet alapján a személyiségfejlődésről azt feltételezi, hogy megfelelő légkört teremtve az szükségszerűen önmagától végbemegy. A hitelesség, az elfogadás és az empátia a mentor viselkedésében és kommunikációjában is szükségesek ahhoz, hogy a mentorált szakmai, személyiségbeli fejlődése és tanulása a leghatékonyabb legyen (Rogers 2004).

A mentori kompetenciák attitűdkomponenseit vizsgáló doktori értekezésében Simon (2017) is kiemeli a pozitív pszichológia és a rogersi személyközpontú viszonyulás fontosságát a mentori munkában. Ebben az értelmezésben a mentorálás középpontjában a hallgató vagy gyakornok áll, az ő hozott tudásához, lehetőségeihez és tanulási stílusához igazodó önálló tapasztalati tanulás támogatását tekintjük a mentor feladatának Kolb (1983) tapasztalati tanulási modellje alapján, a tanulást komplex módon értelmezve. A mentori munka középpontjában tehát a mentorált egyéni képességeinek felszabadítása áll. Ebben a paradigmában értelmezve a mentor segítő beszélgetést folytat, melyben a következő kommunikációs formákat használja:

- értő figyelem/aktív hallgatás (Hercz 2015)
- én-üzenet (Gordon 2010)
- kérdéstípusok – reflektív és kontextuális kérdések (Tomm 1987)
- tanácsadás (Szilágyi 2000)
- visszajelzések (Majzikné – Fischer 2018)

A tanári kommunikációban ezek a kommunikációs formák csak részben jelennek meg és más hangsúllyal, ezért e formák begyakor-

lása, a kommunikációs eszköztár részévé alakítása kiemelten fontos feladat a mentorképzésben.

5. Kutatásunk célja, kérdései és eszköze

Kérdőíves kutatásunkban a mentori kommunikáció kettős szerepét és a sikeres kommunikáció eszközeit vizsgáltuk a tanárjelöltek szemszögéből. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanítási gyakorlatokat teljesítő hallgatók miben látják az eredményes mentori kommunikáció lényegét. Mit gondolnak arról, hogy saját fejlődésüket és tanulásukat milyen mentori kommunikációs formák segítik leginkább?

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. A hallgatók véleménye alapján hogyan jelennek meg a reflexiót segítő mentori kommunikációs eszközök az óramegbeszélések során?
2. Mi jellemző a B és a C gyakorlat mentori kommunikációjára a hallgatók megítélése szerint? Milyen különbségek mutathatók ki?

Online kérdőívünk mintája a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar osztatlan tanárképzésen résztvevő, 2018/2019-es tanév tavaszi félévében tanítási gyakorlatokat végző hallgatói voltak (N=41). A hallgatók kb. fele (21 fő) az ún. B típusú, rövid gyakorlatát, míg a másik fele (20 fő) a C típusú, egyéni, összefüggő gyakorlatát végezte a kutatás időpontjában. A nemek aránya 90% nő, 10% férfi volt, mely valamelyest reprezentálja a képzésen résztvevők nemek szerinti arányát.

A kérdőív a háttérváltozókon kívül két fő részt tartalmazott. Az első részben arra kértük a hallgatókat, hogy gondoljanak a mentorról folytatott óramegbeszélésekre, miközben a 15 mentori tevékenységgel és kommunikációval kapcsolatos állításról döntsék el, hogy azok mennyire igazak Likert-skálán vizsgálva (1= nem igaz, 4=teljes mértékben igaz). A kérdőív második részében a hallgatókat arra kértük, hogy röviden írják le egyéb észrevételeiket mentoruk tevékenységével kapcsolatban, fogalmazzák meg elvárásaikat a jó mentor kommunikációjára vonatkozóan.

6. Eredmények

6.1. Mentori kommunikáció az óramegbeszéléseken

Kérdőívünk első részében az állításokra adott válaszokból kirajzolódik, hogy a megkérdezett hallgatók mind a B, mind a C gyakorlaton nagy arányban úgy érzik, hogy a mentori kommunikáció támogatja a reflektív gondolkodásuk fejlődését. Az állítások közül az első három a beszélgetés körülményeire, az előkészületekre vonatkozott. A válaszok alapján az óramegbeszélések helyszíne 50%-ban teljesen, 40%-ban inkább alkalmas a nyugodt beszélgetésre, míg a megkérdezettek 10%-a hiányolta a nyugodt, izolált körülményeket. Noha ezzel az aránnyal elégedettek is lehetnénk, azonban ahol nincsenek meg a feltételek a megfelelő beszélgetéshez, ott a hallgató frusztrációja több tényezőben is megállapítható. Az óramegbeszélések szinte kivétel nélkül a tanóra után vagy előre megbeszélt időpontban történnek, azonban ennek ellenére a válaszadók egynegyede sérelmezte, hogy az óramegbeszélések légköre hajszolt, feszültséggel teli. A rövid, B gyakorlatok esetében valóban nehéz összeegyeztetni a gyakorlatot az egyetemi órákkal, de a hosszabb, C gyakorlaton ez az eredmény a mentorok túlterheltségét is mutathatja. A mentori óraszámok csökkentése régóta a szakmai javaslatok között szerepel, pontosan azért, hogy több idő jusson a nyugodt légkörű, előre tervezhető időpontban történő megbeszélésekre.

A kérdőív következő négy állítása arra vonatkozott, hogy ki kezdi a beszélgetést, a mentor inkább kérdéseket tesz-e fel, vagy állításokat fogalmaz meg, illetve tanácsot, útmutatást ad-e inkább. A válaszokból kiderül, hogy nagy többségben (90%) teret kap a hallgató, hogy önreflexióval kezdődjön a megbeszélés, elmondhassa, hogy érezte magát az órán, sikerült-e megvalósítani az óra célját. Ezek után a hallgatók meglátása alapján a mentor általában kérdéseket tesz fel a látottakkal kapcsolatban a B gyakorlatok felében, míg a C gyakorlatok esetében ez az arány 75%-ra emelkedik. Annak ellenére, hogy a mentori kérdések aránya jelentősen növekedik az eredmények alapján a gyakorlatok előrehaladtával az órával kapcsolatos mentori kijelentések megfogalmazása konstans értékben magas, 80% körül 'teljesen' vagy 'inkább igaz' mindkét gyakorlat során.

A kérdések harmadik csoportja arra irányult, hogy a hallgató reflektív kompetenciájának fejlődését és a döntéshozatalt mennyiben segíti elő a mentori kommunikáció. Meglepő a hallgatók véleménye arról, hogy mennyiben segíti őket a mentor azzal, hogy „a hallgató fogalmazza meg az erősségeket és hiányosságokat”. Mindkét gyakorlaton hasonló arányban, 70%-ban igen, 30%-ban nem tapasztalják ezt a megkérdezett hallgatók, ami azért aggályos, mert a C gyakorlat során, főleg a gyakorlat vége felé fontos lenne, hogy minden tanárjelölt kapjon lehetőséget a „lépőkövek” megfogalmazására, ami a reflexió egyik alappillére. A mentori kommunikációban a hallgatók úgy élik meg, hogy a B gyakorlat során többször „ad a mentor ötleteket arra nézve, hogyan lépjek tovább”, mint a C gyakorlat során. Az eredmények azt is mutatják, hogy a B gyakorlaton a megkérdezettek több mint 80%-a, míg a C gyakorlaton kevesebben, csak 60 %-a gondolja úgy, hogy van lehetősége összefoglalni a beszélgetés eredményeit. Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy az önértékelésre való képesség, illetve annak hátránya, vajon mennyiben tanulható kommunikációs tevékenység, és mennyiben személyiségjegy?

A kérdések utolsó csoportja a szakmai és személyes, lelki útmutatás arányaira és arra kérdezett rá, hogy a tanárjelölt mennyiben érzi támogatónak a mentort a kommunikációja alapján. Az eredmény mindkét gyakorlat tekintetében érdekes, mert egyértelműen több lelki támogatást igényelnek és élnek meg a hosszú, egyéni gyakorlatukat végző hallgatók, és a lelki támogatás hangsúlyosabb voltáról számolnak be a B gyakorlatukat végző hallgatóink. A személyes mentori támogatást szinte kivétel nélkül határozottan hasznosnak érzik fejlődésük szempontjából. A pályaszocializáció szempontjából nagymértékben döntő, hogyan vélekedik, mennyire érzi a hallgató, hogy a mentor visszajelzései alapján kap-e szakmai önbizalmat, elhivatottságát is támogatva.

Végül elgondolkodtatóak az utolsó állításra kapott adatok, melyek szerint a rövidebb gyakorlaton 85%-ban, de a hosszú, egyéni gyakorlaton is 70%-ban igaz, hogy a mentor minősít, „megmondja”, noha a szakirodalom az ellenkezőjét tartja a reflektív gondolkodás fejlesztésének eszközeiről, ami különösen a gyakorlat vége felé, az

önálló tanítást támogatandó. Itt felmerül a társadalmi elvárás hatása, az értékelés-központúság az oktatásban és az értékelés kultúrája. Összességében minimális különbség fedezhető fel a jelenlegi adatokból a mentori kommunikációról a két gyakorlat között, és a kérdőíves vizsgálat finomhangolása szükséges a mélyebb összefüggések feltárásához.

6.2. A hallgatók szöveges válaszai a jó mentor kommunikációjára vonatkozóan

A számszerűsíthető skála eredményei mellett fontos információkkal szolgálhatnak a kutatás kérdéseire vonatkozóan a nyílt kérdésre adott hallgatói válaszok. Kérdésünk a kérdőív végén így szólt: „Kérjük, hogy az alábbiakban írja le egyéb észrevételeit mentora tevékenységével kapcsolatban! Fogalmazza meg elvárásait a jó mentor kommunikációjára vonatkozóan!”

A szakirodalom mentori kommunikációra vonatkozó megállapításai több ponton visszaköszönnek, illetve a mentorálási folyamat és a mentori kommunikáció összefüggései is kimutathatóak, ha a B (rövid, páros) és a C (hosszú, egyéni) gyakorlatukat teljesítő hallgatók válaszait külön is megnézzük. Habár a válaszokban a valóság és a vágyott mentori attitűd és kommunikáció keveredik, örvendetesnek tartjuk, hogy több hallgató is saját mentora tevékenységét elemezte mint a jó mentori kommunikációnak példáját.

Amit összességében e szöveges válaszokból kiemelhetünk, mivel mindkét gyakorlat esetében több hallgató is megemlítette írásos véleményében:

- a visszajelzések fontossága és szükségessége (*„Fontosnak tartom a folyamatos visszajelzést, kezdetben sok kérdőjel van a gyakorlattal kapcsolatban bennünk.”* „*Sose engedjenek úgy haza, hogy ne mondjanak valamit, bármit az óráról, legyen az jó, vagy rossz.*”)
- a mentori visszajelzések komplexitása és fejlesztő iránya (*„Úgy ad visszajelzést, hogy abból épülhessen az ember.”* „*Kiemeli, hogy mi volt jó, de elmondja azt is, hogy ő mit hiányolt.*” „*Észreveszi és visszajelzi, ha fejlődést tapasztalt.*”)

„Kiemeli az erősségeimet, biztat, rávezet arra, hogy miben kell még fejlődnöm.”)

- a segítő szándék mint alapattitűd („segítő szándékú”, „segít és nem kioktat”, „nyílt kommunikáció segítő szándékkal”, „a jó mentor támogat, biztat”)
- a mentor szerepére, de kommunikációjára nézve is releváns szakmai és lelki támogatás egysége („mind szakmailag, mind lelkileg kiemelkedően támogat és segít”, „számomra fontos, hogy szakmai kérdések megbeszélése mellett (...) helyet kapjon a lelki támogatás is”)

Látható tehát a hallgatói szükséglet a fejlesztő jellegű visszajelzésekre, ugyanakkor ennek formája és a szándék, amelyből gyökerezik, hasonlóan lényeges. A rövid, B gyakorlat az első hallgatói próbálkozás önálló tanórák megtartására. A mentorral és a mentor kommunikációjával kapcsolatos hallgatói észrevételek és elvárások feltételezéseink és tapasztalataink szerint is sajátosak, a támogatás, és direkter stílus erőteljesebben megjelenik. A hallgatók válaszaiból is ezt láthatjuk, többen a biztonság megteremtését, a feszültségoldást, a tanácsot, de legalább ötleteket várnak a mentortól:

„A tanácsai között hangsúlyos volt, hogy...”, „Hasznos tanácsokkal lát el.”, „Szerintem fontos lenne, hogy érzelmileg biztonságban legyünk.”, „Nagyon sok jó meglátása volt, de sosem várta el, hogy minden tanácsát alkalmazzam.”

Ugyanakkor a hallgatói bizonytalanság és az irányításra való igény mellett a partneri viszony, a megoldásokra való rávezetés és az információkkal való segítségnyújtás (tájékoztatás) is megjelenik: „A tanárjelöltet hagyja érvényesülni, és inkább implicit módon segítse őt a fejlődésben.” Többen hangsúlyozzák a nyíltságot és őszinteséget, a pontosságot, valamint az asszertív kommunikáció fontosságát.

Az egyéni, hosszú, C gyakorlat során a mentor tevékenységével és kommunikációjával kapcsolatos elvárásokat illetően elmozdulás mutatható ki a hallgatók válaszait olvasva. A kapcsolat két féléven át tart, a kommunikáció bizalmasabb, a hallgató tapasztaltabb, ugyanakkor az első nagyobb kudarckat is megtapasztalja. A szorosabb

és hosszabb együttműködésben hangsúlyosabbá válik a mentor és a mentorált személyisége, egyéni vonásai. Mindezek mentén a hallgatók elvárásként fogalmazták meg a következőket:

- mentori motiváció, szakmai önbizalom erősítése („*A beszélgetés után a hallgatónak motiválnak kellene lennie*”, „*megegerősítette bennem a tanári pálya iránti elhivatottságomat*”)
- közvetlen stílus, baráti légkör („*nyugodt, baráti légkört teremtve támogat*”, „*közvetlen, fesztelen mentor-mentorált kapcsolat kialakítására törekedett*”)
- különböző személyiségek – különböző igények („*fontosnak tartom, hogy a mentor kiismerje mentoráltját*”, „*hasznos, ha a mentor az alapvető személyiségvonásokat fel tudja ismerni mentoráltjánál, és ehhez igazítja mondanivalóját*”)
- diszkréció, bizalom („*a diszkréció alapvető fontosság*”, „*a jó mentorral nyíltan lehet kommunikálni*”)
- kérdésekkel fejleszt („*...kérdéseket tesz fel*”, „*Sokat kérdez, egyrészt azért, hogy megértse a döntéseimet, másrészt pedig azért is, hogy rávezessen a jó megoldásra.*”)

Láthatjuk tehát, hogy a hallgatói elvárásokban a mentori kommunikáció stílusában és formájában is a segítő beszélgetés felé mozdul el, a meghallgatás, a jó kérdésekkel való önálló válaszok megtalálása válik fontossá.

7. Összegzés

Kérdőíves felmérésünk alapján bizonyítást nyert, hogy a hallgatói igény hatalmas a fejlesztő jellegű visszajelzésre. A vizsgált reflexiót segítő mentori kommunikációs eszközök az óramegbeszélések során részben megjelennek (pl. segítő attitűd, óramegbeszélés hallgatói önreflexióval kezdődik, alternatívák, kérdések mint útmutatók). A hallgatók beszámolnak tanácsadásról, minősítésről, mentori kijelentésekről is, melyek nem elsődleges mentori eszközök, így ezeket tovább kell vizsgálni. A jövőbeli kutatás másik fókusza a mentori kommunikációs magatartás lesz, hiszen a hallgatói igény változik a gyakorlatok előre haladásával. Azonban jelen kutatásunkból nem mutatható ki az eredmények alapján, hogy a mentori kommunikáci-

ós magatartás is változik-e. Továbbá nyitott kérdés az is, hogy miért nem jelenik meg az eredményekben a hallgató önreflexiója, annak egyre indirektebb támogatása, mely a későbbi tanári fejlődés kulcsa. Az eredmények alapján a kétféle gyakorlat során eltérő szerepet kapnak a személyiségvonások, fontosabb a diszkréció és a bizalom a hosszú gyakorlaton. Mindezek a még nyitott kérdések további felméréseket tesznek szükségessé.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes – Major Éva 2010. Elmélet és gyakorlat. A bölcsész mentorok képzésének tartalma és keretei. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése II.* ELTE. Budapest. 141–184.
- Boudreau, Pierre 1999. The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation.* 24. 454.
- Furlong, John – Maynard, Trisha 1995. *Mentoring Student Teachers.* Routledge. London.
- Gordon, Thomas 2010. *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése.* Gordon Kiadó Magyarország Kft. Budapest.
- Hercz Mária 2015. Hatékony pedagógiai kommunikáció. In: *Pályakezdő óvodapedagógusok túlélőkészlete.* Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- Kolb, David 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Prentice-Hall, Engelwood Cliffs. New York.
- Krull, Edgar 2004. Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés,* 2004/3. 63–77.
- Malderez, Angi – Bodoczky, Caroline 1999. *Mentor Courses: A resource book for trainer-trainers.* Cambridge University Press. Cambridge.
- M. Nádasi Mária. 2010. A közoktatási mentorképzés koncepciója – Nyitott kérdések. In: Nádasi M. (szerk.): *A mentorfelkészítés*

- rendszere, próbája. A mentorképzés szakterületi előkészítése.*
www.pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/
- Majzikné Lichtenberger Krisztina – Fischer, Andrea 2018. The Role of Feedback in Developing Reflective Competence. In: *Practice and Theory in Systems of Education*. Vol. 12. Number 3. 121–129.
- Rogers, Carl 2004. *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000. Budapest.
- Simon Gabriella 2017. *A mentori kompetenciák attitűd-komponensei*. Doktori (PhD) értekezés. ELTE. Budapest.
- Szilágyi Klára 2000. *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Tanácsadó Szolgáltató Kft. Budapest.
- Szivák Judit 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Szivák Judit 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra 2011. Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – Módszertani ajánlás. In: M. Nádas Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. kötet. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE, Budapest.
- Tomm, Karl 1987. *Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Linear, Circular, Strategic, or Reflexive Questions?* <http://www.fongmediate.com/images/Interventive3.pdf>
- Vargáné Csatári Tünde – Nagy Mariann 2015. *Kézikönyv mentortanárok számára*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Debrecen.

Melléklet

1. ábra. Kezdő tanár szakmai és mentori támogatása
(Furlong-Maynard, 1995 alapján)

Tanítási gyak.	Tanárjelölt fejlődési szakaszai	Mentori szerep	Mentori stratégiák és eszközök
B	Kezdeti idealizmus	modell, példakép	példamutatás, irányítás, a napi, tanórai rutin és az iskola világának bemutatása (mentori magyarázat, kijelentések)
B/C	Túlélés	coach	érzelmi támogatás, bizonytalanság oldása, stresszkezelés, megküzdési stratégiák, szakmai tanulás támogatása, önállóság előmozdítása (útmutatás, javaslat, tanács)
C	Megkapaszkodás	kritikus barát	önbizalom-építés, tudatosság és önállóság előmozdítása, reflektív gondolkodás támogatása önértékelés megerősítése (mentori kérdések, fejlesztő visszajelzés)
C/gyakornok	Működőképes gyakorlat	együttgondolkodó kolléga	önállóság, reflektív gondolkodás és szakmai fejlődés támogatása, hatékonyság érzésének elősegítése (én-üzenet, aktív hallgatás, feltáró kérdések, konstruktív visszajelzés)

Marjai Kamilla

**Antibullying-stratégia autizmusban érintett tanulók
kapcsán: kommunikációs és tartalmi vonatkozások**

Bevezetés

A bullying fogalma körül a leggyakrabban hivatkozott meghatározás Olweustól származik: „a diákat zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák” (Olweus 1999: 717). Az agresszív viselkedés vagy sérelemokozás szándékos, ismétlődően és tartósan fennáll, és a kapcsolaton belül hiányzik a hatalmi egyensúly (Olweus 1999: 718). Az első antibullying-program az Olweus Bullying Prevention Program 1983-ból, ami az egész iskolakoncepció meghonosodását is jelentette. Ahogy az egész iskolakoncepció, úgy az iskolaalapú program, de Espelage és Swearer ökológiai modellje is azt hangsúlyozza, hogy az iskolai zaklatással szemben történő fellépés nem szűkíthető áldozatra és elkövetőre. A bullying folyamata szociális interakciók egész hálózatát rajzolja meg az iskola kontextusához szorosan vagy lazábban kapcsolódó szereplők között. A célzott beavatkozások rendszerezése során megkülönböztetjük az univerzális programokat és a kijelölt, illetve válogatott tanuló-csoportokra alkalmazott programokat. Ez kiegészíthető a speciális iskolákra/osztályokra irányított programokkal és a komprehenzív programokkal. Olweus nyomán az egész iskolát érintő beavatkozások tekinthetőek univerzális programnak, míg más értelmezésben az osztály alkotja az univerzális program kiinduló egységét. A kijelölt és válogatott tanulócsoporthoz alkalmazott aktivitások egyet jelentenek, ha az elkövetés terén kiemelt kockázatú tanulók körében, a csoportból kiemelve vagy integráltan történik a célirányos intervenció. Szűkebb értelmezés szerint szétválaszthatóak a kijelölt és a vá-

logatott tanulócsoportokat megcélzó programok. Eszerint a nagyobb közösség egy kisebb, bántalmazás terén veszélyeztetett csoportjára fókuszálnak a válogatott programok, míg a kijelölt programok az egyéni szinten megnyilvánuló veszélyeztetettségre reflektálnak. A speciális iskolákban/osztályokban megvalósított aktivitások önálló kategóriát alkotnak, a célszemélyek azok a tanulók, akik valamely oknál fogva nem a többségi oktatási-nevelési környezetben találtak optimális pedagógiai közegre. A beavatkozások felosztása a komprehenzív programok beemelésével válik teljessé. Az egész iskola megközelítéshez hasonlóan az iskolapolgárok kiterjedt körét veszik célba, amellett, hogy osztálytermi, kiscsoportos és egyéni szinten is feladatokat és célokat határoznak meg (Dóczi-Vámos 2016: 70–72).

1. Autizmus és bullying

A bullying fogalomrendszerében a viktimizációs veszélyeztettség jelentése: „másokra nézve veszéllyel járó, kellemetlenséget, megaláztatást hozó, áldozattá-sértetté válást okozó, negatív kockázati tényezők, viselkedési formák” (Figula 2004: 225). Ahogy a fogalom, úgy az antibullying programok gyakorlata és rendszerezése is utal arra, hogy nem uniformizálható a prevenció-intervenció. Indokoltabb a meghatározott kockázati csoportok speciális veszélyeztettségét szem előtt tartani a megelőzés és beavatkozás megtervezése során.

Az autista tanulók körében a bullying figyelemreméltó problémának bizonyul. A bullyingban való érintettség terén a prevalencia értékek eltérnek, ami magyarázható a kutatások definíciós különbségeivel, a választott mérőeszközök sokszínűségével, a mintaválasztás eltéréseivel. (Hill és mtsai 2014: 1121.) Az autizmusban érintett tanulók körében a viktimizációs érintettség prevalenciája 7–94% (Sterzing és mtsai 2013: 1159). Az autizmusra utaló tünetek két viselkedéses területhez (autista diád) sorolhatóak, ami a beszűkült, repetitív érdeklődés, viselkedés és aktivitás mellett a szociális kommunikáció és interakciók sérülését jelenti. Ebből kiindulva juthatunk el a kortárskapcsolatok veszélyeztető tényezőikig: „A mi kultúránkban a szociális készségek és az ítélőképesség attól függe-

nek, hogy a személy képes-e felvenni a környezetéből az információkat, tudja-e értelmezni és fontossági sorrendbe állítani azokat, és azután tud-e olyan szóbeli és viselkedéses reakciót szervezni, amely annak a megértésén alapul, hogy mások hogyan fogják ezt fogadni. Mivel az ASD-vel élő embereknél az ilyen egymást kiegészítő lépésekhez szükséges készségek mindegyike jelentősen károsodott, nem csoda, ha szociális interakcióikat a mi kultúránkban megszokott elvárásokhoz képest gyakran abnormálisnak látjuk.” (Mesibov–Shea–Schopler 2008: 39.) A viktimizációra hajlamosító rizikófaktorok közt azonosítható a szociális képességek deficitje, a kommunikációs nehézségek, a kevesebb számú vagy minőségében szegényesebb kortárskapcsolatok, az érzelemszabályozás nehézségei, a társuló internalizáló és externalizáló zavarok, a repetitív és sztereotip viselkedés (Cappadocia–Weiss–Pepler 2011: 267; Rowley és mtsai 2012: 1127; Kloosterman és mtsai 2013: 825; Schroeder 2014: 1521–1522; Zeedyk és mtsai 2014: 1177; Fisher–Taylor 2016: 402). A mások viselkedésének megértésében fellépő deficit szintén a kockázatot növeli (Frith–Hill 2004, id. van Roekel–Scholte–Didden 2009: 64). Így a tudatelméleti deficit is a rizikótényezők közt említhető (Schroeder 2014: 1521) A társuló ADHD további kockázati faktort jelez (Montes–Haltermann 2007: 253; Sterzing és mtsai 2012: 1060). Autizmus esetén a tipikustól eltérő érdeklődés és viselkedés, az áldozattá válásban tanúsított intenzív érzelmi és viselkedéses válasz megerősítő, felbátorító hatással bírhat a zaklató kortársakra, ami a rizikó erősödését jelenti. A szociális kapcsolatok nehézségei miatt az autizmusban érintett tanulók kevésbé élvezik a szupportív kortárskapcsolatok előnyeit, ebből is fakad a kortárs csoporton belül kialakult marginalizált helyzet, ami szintén kockázati tényezőként nevesíthető (Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 267).

2. Antibullying-ajánlások és -gyakorlatok

Amennyiben az autizmus hatással van az iskolai környezetben kialakult szociokommunikációs erőterre és a bullying folyamatára, felmerül a kérdés, hogy milyen megközelítéssel és gyakorlati eszközökkel lehet növelni az autizmusban érintett fiatalok védettségét.

Szakirodalmi áttekintés keretében a PubMed adatbázisában a „bullying”, „autism”, „prevention” kulcsszavak segítségével tizenhat közleményt sikerült azonosítani a témában. A találati lista szűkítése után hét publikáció maradt fenn, melyek kifejezetten az autizmusban érintett populáció vizsgálatára irányultak a bullying kérdéskörében. Két közlemény kizárását követően – mely nem empirikus munkát ismertetett, illetve az autizmusban érintett személyek körénél tágabban határozta meg a vizsgálati mintát – öt tanulmány képezte a további munka alapját. A további vizsgálódás fókusza nem elsődlegesen a kutatási eredményekre esett, hanem az ezek mentén megfogalmazódó gyakorlati implikációkra, a megvalósuló vagy megvalósítható antibullying-stratégiákra. Három közlemény esetében ez szakmai ajánlások megfogalmazását jelentette, míg két tanulmány már kipróbált és működtetett programot vázol.

Cappadocia, Weiss és Pepler (2012) autizmus-spektrum-zavarral élő gyermekek és adolészensek körében vizsgálta a bullyingban való érintettséget és a jelenséget érintő védő- és rizikófaktorokat. Eredményeik és szakmai ajánlásaik alapján a felnőttek szerepe válik hangsúlyossá a szociális architektúra alakításában amellet, hogy a felnőttek maguk is szerepmodellként funkcionálnak. A szerzők megfogalmazása szerint „A pozitív szociális architektúrán keresztül a viktimizációval szemben vulnerábilis, marginalizált státuszú gyermekek védelmet kapnak és a szociális inklúzió maximuma érhető el.” (Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 272–273.) Mindez jelenti azt, hogy például a spontán padtársválasztás helyett a pedagógus szabályozza az ülésrendet, csapatjátékok alkalmával ahelyett, hogy a csapatkapitányok választanak meg csapataik összetételét, a pedagógus hoz döntést. A prevenció-intervenció feladatai közé tartozik a kortársak védelmező szerepének erősítése és annak tudatosítása, hogy a bántalmazó megerősítése csökkenthető a szemlélők segítségével. A pedagógusi feladatok közt említhető a fogyatékossgal kapcsolatos ismeretátadás, a kortársak közti negatív interakciók korai azonosítása, a pozitív interakciók facilitálása és ezáltal az inklúzió erősítése. A felnőttek jelenléte kritikus jelentőséggel bír, akár a szociális képességek fejlődésének azon területein is, mint az adaptív érzelemreguláció és viselkedésszabályozás stratégiáinak elsajátítá-

sa, a megküzdési képességek, a kortársak felől érkező provokáció ignorálása, a támogató kortársak azonosítása, a problémamegoldás és az asszertív kommunikáció (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 273). A szociális képességek tanítása-tanulása terén szerepet kap a szülő. Emellett fontos lépés a segítségkérés gyakorlatának kiépítése, hogy szorult helyzetében megértésre és védelemre találjon a viktimizálódott gyermek (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 273). A bullyingből adódó, mentális egészséget érintő egyéni következmények szükségessé tehetik az individuális megsegítést, akár pszichoterápia által is. Ugyanakkor – egyetértésben a bullying-prevenció főáramlatával – nem elegendő csupán az áldozat személyét megcélozni a zaklatásra irányuló beavatkozás során, hiszen a proaktív és modellértékű felnőtt személy szerepe vitathatatlan a kortársak befolyásolásában, a befogadásra irányuló edukációban és az inklúzió ösztönzésében. Az univerzális preventációs programok tehát nem elvetendőek, különösen, ha a teljes iskola bevonódását feltételezik. Fókuszba kerülnek a bullying eltérő típusai (fizikai, verbális, kapcsolati és cyberbullying), a bullyingból fakadó erőegyenlőtlenség, a biztonsághoz való jog, a szemlélők felelőssége az áldozatokkal szemben. Ezek a programok akkor hatásosak, ha tartósan működtethetőek és beépülnek az iskola formális és nem formális tantervébe (Cummings és mtsai 2006, id. Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 274). Az univerzális programok elemzését követően azonban kirajzolódik, hogy azok a tanulók, akik intenzíven és tartósan bántalmaznak, intenzívebb támogatásra szorúlnak, az áldozatok pedig kiterjedtebb intervenciót igényelnek a bántalmazók és a bántalmazás elkerülése érdekében (Pepler és mtsai 2006, id. Cappadocia–Weiss–Pepler 2012: 274).

Fisher és Taylor (2016) kvalitatív kutatása a viktimizáció szubjektív élményszerűségét tárja fel autizmusban érintett tanulók körében. A szerzőpáros viselkedésmenedzsment-alapú beavatkozást javasol a bullying megelőzésére (Fisher–Taylor 2016: 402). Hangsúlyozzák, hogy az oktatás-nevelés terén megvalósuló inklúzió nem egyértelműen jár együtt a szociális inklúzióval (Harrower–Dunlap 2001; Hughes és mtsai 2002, id. Fisher–Taylor 2016: 405). Az együttnevelés során a neurotipikus tanulók ellenállása, a negatív attitűd és a

félelem akadályozza az inklúziót és a fogyatékossgal élő tanulók kapcsolati hálójának egészséges fejlődését. Így az antibullying-beavatkozások nem kerülhetik meg az inklúzió kérdését és a neurotipikus tanulókat (Fisher–Taylor 2016: 406). A proszociális viselkedés és az attitűdváltozás támogatásának módszereként a szerzők a kortárssegítést nevezik meg: a neurotipikus tanulók aktív és tevékeny szerepbe lépnek, modellszemélyként funkcionálnak a többi tanuló számára is. Így nem csupán a kortárssegítők körében remélhető az attitűd- és viselkedésváltozás, de a többi tanuló részéről is (Copeland és mtsai 2004, id. Fisher–Taylor 2016: 407). A kortárssegítés mint antibullying-stratégia és a hatékonyság igazolásának igénye további kutatási feladatokat jelöl ki. A bullying prevenció egyik feladata, hogy segítse az áldozatokat a zaklatásra adott hatékony és kevésbé hatékony válaszreakciók megkülönböztetésében. A pedagógusok támogatása is szükséges, hogy kompetensen és megfelelően reagáljanak az áldozati jelzésekre, tudván, hogy egyúttal modellszemélyként is funkcionálnak a tanulók számára (Cappadocia–Weiss–Pepler 2012; Schroeder és mtsai 2014; id. Fisher–Taylor 2016: 407). A kutatás eredményeiből kiderül, hogy az autizmusban érintett fiatalok gyakran a bullying következményeinek minimalizálásával, bagatellizálással vagy a kortárskapcsolatok megváltozásával reagáltak. A viktimizációs érintettség a továbbiakban gátolta az érdemi kortárskapcsolatok kibontakozását. További kutatási feladat a bullying azonnali és késleltetett hatásainak összevetése, annak érdekében, hogy prevenciós beavatkozások révén ösztönözni lehessen a minőségi kortárskapcsolatok kialakítását. Miközben az általános bullyingprevenció jól körvonalazható tartalommal bír (zéró tolerancia alapelv, pozitív viselkedési stratégiák támogatása), figyelemreméltó, hogy az antibullying-programok adaptációjára nem került sor az áldozati csoportra szabottan. Az individualizált beavatkozás iránymutató lehet. Fisher és Taylor olyan viselkedésmódosítási programokban lát lehetőséget, ami magában foglalja a szociális képességek fejlesztését, mentálhigiénés konzultációt és a viselkedést érintő egyéb képességekre kiterjedő tréninget, amellet, hogy az adaptált antibullying-program célkitűzései közt érdemes

szerepeltetni a kortársak edukálását és a kortárssegítés kiépítését (Fisher–Taylor 2016: 408).

Weiss és Fardella (2018) autizmusban érintett felnőtteket vizsgált neurotipikus felnőttekkel való összevetésben a gyermek- és felnőttkorban tapasztalt viktimizáció és elkövetés kérdéskörében. A szerzők az erősségekre fókuszáló iskolai programok szükségességét hirdetik a viktimizáció csökkentésére amellet, hogy a hatékonyság igazolása további vizsgálatokat igényel. A megelőzés és beavatkozás nem korlátozódhat kizárólag a pedagógiai környezetre, ahogy a bántalmazás jelensége sem csupán az iskoláskor sajátja. Az az eredmény, hogy az autizmusban érintett felnőttek körében nagyobb mértékű az érzelmi és verbális bántalmazás, élethosszon át tartó rizikóra hívja fel a figyelmet. Így az autista felnőtt munkavállalóként, a közösség tagjaként is profitálhat olyan programok megvalósításából, melyek a bántalmazás és bullying, illetve az ezzel kapcsolatos helyzetkezelés kérdését érintik. A szerzőpáros olyan program megvalósítását tartja indokoltnak, mely eltérő kontextusban – otthoni, iskolai, munkahelyi, közösségi szinten – célozza meg az egészséges kapcsolati működés és az inklúzió igényének teljesülését. A kutatás egyik meglepő eredménye, hogy sem a szociokommunikációs kompetencia, sem az érzelemreguláció képessége nem minősült mediátornak a viktimizációs vulnerabilitás irányába. Ezzel együtt azonban további egyéni és kontextuális tényezők vizsgálata szükséges a jövőben (Weiss–Fardella 2018).

Liu és munkatársai (2018) a tudatelméleti tréning hatását vizsgálták a bullying jelenségével szemben magasan funkcionáló autista gyermekek és adolezcensek körében. Míg a vizsgálat alkalmával az egyik csoportban a tudatelméleti tréning képezte az intervenció módszerét, addig az összehasonlításhoz szükséges másik csoportban szociális képességfejlesztés tréning zajlott heti rendszerességgel két életkori csoportban (10–14 év, 15–18 év). A résztvevők és a szülők is értékelték a bullyingban való áldozati és elkövetői érintettséget a tréninget megelőzően és azt követően (Liu és mtsai 2018).

Az önbevallásos és a szülői válaszok alapján a tréningek előtt nem mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport összehasonlításában sem az elkövetést, sem a viktimizációt illetően. A tudat-

elméleti tréning után az önbevallásos és a szülői válaszok szerint szignifikánsan csökkent a viktimizáció aránya. Az elkövetés terén nem volt szignifikáns különbség a tréninget megelőző és azt követő mérés során sem a szülők, sem az érintettek szerint. A szociális képességfejlesztés tréning kapcsán az önbevallásos válaszok szerint szintén szignifikáns különbség mutatkozott a viktimizáció súlyosságában a tréning előtti és utáni mérések alapján, de a szülői válaszok szerint nincs szignifikáns különbség. Szintén nincs különbség az elkövetés terén a tréninget megelőzően és azt követően. A két eszköz összevetésében az adatok további elemzése után a szülői válaszok alapján a tudatelméleti tréning hatása a bullyingban való érintettség befolyásolására ígéretesebbnek mutatkozik (Liu–mtsai 2018).

A tudatelméleti tréning eredményességének és mechanizmusainak feltárása további vizsgálatokat igényel, de feltételezhető, hogy a kommunikációs képesség fejlődése által hoz sikert a bullying visszaszorításában. Ez következménye annak, hogy a beavatkozásnak köszönhetően az egyén képessé válhat szimultán számba venni a saját és a másik fél mentális állapotát. Fejlődhet az adaptív szociális viselkedés, így nagyobb sikerrel bejósolható mások viselkedése és elkerülhető a zaklató személye. Megtapasztalható, hogy a saját és mások mentális állapota változhat új információk hatására, így az áldozattá válás tapasztalatából kiindulva új alternatív szociális interakciós minták alakíthatóak ki. A tudatelméleti teljesítmény javulásával a szülő-gyermek interakciók is hatékonyabbá válhatnak, vagyis hipotetikusán megerősödhet az a kapcsolat és „jelzőrendszer”, mely a zaklatásban való érintettséget elsőként érzékeli (Liu és mtsai 2018).

Sreckovic, Hume és Able (2017) a kortárshálózatra épülő intervenció hatását vizsgálták az autizmus spektrum zavarban érintett (de társuló értelmi akadályozottsággal nem rendelkező) és neurotípikus középiskolás tanulók szociális interakcióiban, illetve hogy az intervenció hatással van-e az autizmusban érintett tanulók viktimizációjára. Az intervenció három autizmusban érintett tanulóra irányult, köréjük épültek kortárshálózatok, amelyek meghatározott protokoll, időkeret és szupervízió mellett végezték tevékenységüket. A bevezető és a fenntartási időszak összehasonlításában, tehát pre- és posztintervenció időszakok összevetésekor növekedés mutatko-

zott a szociális interakciók arányában. Az autizmusban érintettek kezdeményezéseiben és válaszadásaiban emelkedés észlelhető a kezdeti és fenntartási időszakot összevetve, ahogy a kortársak kezdeményezéseiben és válaszadásaiban is emelkedés mutatkozott autista társaik irányában. A viktimizációt mérő kérdőív (BVS) alapján kapott eredmények eltérnek. Egy tanuló (1. célszemély) esetében minimálisan csökkent a viktimizációs érintettség, miközben a kérdőív felvételének eltérő időpontjaiban mindvégig átlagos érintettséget produkált. Egy tanuló (2. célszemély) esetében nem volt változás alacsony viktimizációs érintettség mellett. Egy tanuló (3. célszemély) esetében jelentős a változás: preintervenció szakaszban súlyos viktimizációs érintettség mutatkozott, ami a kezdeti szakaszban is fennáll, majd az intervenció időszakban klinikailag jelentős súlyosság észlelhető, ami a fenntartási szakaszt követően már átlagos érintettséget jelent. A szerzők hipotetikusan megállapítják, hogy a szociális interakciók arányának növekedése és a baráti kapcsolatok erősödése kapcsolatban állhat a viktimizáció csökkenésével, a kortárhálózatra épülő intervenció a szociális interakciók befolyásolásán túl a viktimizáció csökkentésének eszközeként is hasznosulhat. A szerzők a kortárssegítés előnyei közt említik, hogy a kortársak a felnőttekhez képest jártasabbak az adolescensek közt elfogadott szociális interakciók protokolljában és az aktuális szociális történésekben. Míg a neurotipikus tanulók vonakodhatnak az autizmusban érintett társaikkal való érintkezéstől, a kortárssegítők nem csupán megteremtik a szociális interakciókat, de egyúttal élő példát adnak a kapcsolatteremtésre (Sreckovic–Hume–Able 2017: 2556–2574).

Összegzés

Az ismertetett ajánlások és antibullying-programok kapcsán visszaköszön a szociálpszichológiai alapvetés, miszerint a modelltanulás erőteljesen befolyásolja az agressziót érintő válaszokat (Bandura–Ross–Ross 1961: 575). Az antibullying-programokban a modellszemélyek szerepe kiemelkedő. Az ajánlások és programok nemcsak a pedagógust látatják ebben a szerepben, de a szerzők

Marjai: Antibullying-stratégia autizmusban érintett tanulók kapcsán

egyre jelentősebbnek ítélik meg a kortársak modell szerepét és a kortárssegítés gyakorlatát. A kortársak a felnőtteknél otthonosabban mozognak a tanulóközösség nem formális szabályrendszerében, és autentikusan képviselik a meglévő szabályszerűségeket vagy éppen annak új alternatíváit. A bemutatott példák az antibullying-programok eltérő típusainak számos sajátosságával rendelkeznek, egyik példa kapcsán sem lehet egyetlen típusra szűkíteni a besorolást.

Nem vethető el az univerzális programok sokirányú célmeghatározása, de felmerül az adaptáció igénye. Az autizmusból, illetve a viselkedés és a szociokommunikációs területek érintettségéből fakadó nehézségek formálják a kortárskapcsolatokat. Az autizmus ténye mint viktimizációs veszélyeztető faktor olyan programok életre hívását ösztönözte, mint a tudatelméleti tréning, ami egy, az autizmus diagnosztikától nem idegen deficit felől közelít a viktimizáció és a szociális kapcsolatok felé. Az említett antibullying-stratégiák ugyanakkor kevésbé reflektálnak a lehetséges bántalmazó, vagy bántalmazó-áldozat szerepkörre, amit az autizmussal élő tanuló betölthet, jellemzően a viktimizáció jelenségére reflektálnak, „vegytisztán” áldozati szerepben érzékelve az autizmusban érintett tanulókat. A bemutatott ajánlások és programok azt is hűen tükrözik, hogy az iskolai zaklatás kérdése nem függetleníthető az inklúziótól, annak sikerességétől. Az inklúzió megvalósítása talán a bullying problémájánál is „nagyobb falatnak” bizonyul. Lényegében magába foglalja, bekebelezi az iskolai zaklatás problémáját, azzal együtt, hogy az inklúzió kapcsán a bullying prevenciójához és intervenciójához hasonlóan sokszereplős, hosszú távú, formális és nem formális eszközökkel történő közbelépés szükségeltetik.

Szerző	Ajánlás (A) vagy megvalósítás (M)?	Hozzárendelt eszköz	Aktor(ok)	Az anti-bullying programok mely típusa jelenik meg?
<i>Cappadocia, Weiss és Pepler, 2012</i>	A	Pozitív szociális architektúra	Felnőtt	Univerzális program Kijelölt/válogatott tanulócsoporthoz alkalmazott program
<i>Fisher & Taylor, 2016</i>	A	Viselkedésmenedzsment-alapú beavatkozás	Felnőtt Kortárs	Univerzális program Speciális iskolákban/osztályokban alkalmazott program Komprehenzív program
<i>Weiss & Fardella, 2018:</i>	A	Erőségekre fókuszáló iskolai programok	(nem megnevezett)	Univerzális program (kiterjesztve más szintekre is)
<i>Liu és mtsai, 2018</i>	M	Tudatelméleti tréning	Felnőtt	Kijelölt/válogatott tanulócsoporthoz alkalmazott program Speciális iskolákban/osztályokban alkalmazott program
<i>Sreckovic, Hume és Able, 2017</i>	M	Kortárhálózatra épülő intervenció (kortárssegítés)	Kortárs	Speciális iskolákban/osztályokban alkalmazott program Komprehenzív program

1. ábra: Antibullying-stratégiák összefoglaló jellemzői

Felhasznált irodalom

- Bandura, Albert – Ross, Dorothea – Ross, Sheila A. 1961. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 8: 575–582
- Cappadocia, M. Catherine – Weiss, Jonathan A. – Pepler, Debra 2012. Bullying Experiences Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2: 266–277.
- Dóczi-Vámos Gabriella 2016. Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány* 2: 67–79.
- Figula Erika 2004. Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új pedagógiai szemle* 7–8: 223–228.
- Fisher, Marisa H. – Taylor, Julie Lounds 2016. Let's talk about it: Peer victimization experiences as reported by adolescents with autism spectrum disorder. *Autism* 4: 402–411.
- Hill, Alison Presmanes – Zuckerman, Katharine E. – Hagen, Arlene D. – Kriz, Daniel J. – Duvall, Susanne W. – van Santen, Jan – Nigg, Joel – Fair, Damien – Fombonne, Eric 2014. Aggressive behavior problems in children with autism spectrum disorders: Prevalence and correlates in a large clinical sample. *Research in Autism Spectrum Disorders* 9: 1121–1133.
- Kloosterman, Patricia H. – Kelley, Elizabeth A. – Craig, Wendy M. – Parker, James D. A. – Javier, Christine 2013. Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 7: 824–832
- Liu, Meng-Jung – Ma, Le-Yin – Chou, Wen-Jiun – Chen, Yu-Min – Liu, Tai-Ling – Hsiao Ray C – Hu, Huei-Fan – Yen, Cheng-Fang 2018. Effects of theory of mind performance training on reducing bullying involvement in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *PLoS One* 1
- Mesibov, Gary B. – Shea, Victoria – Schopler, Eric 2008. *Autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése*. Kapocs Könyvkiadó, Budapest.
- Montes, Guillermo – Halterman, Jill S. 2007. Bullying among

- children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: a population-based study. *Ambulatory Pediatrics* 3: 253–257.
- Olweus, Dan 1999. Az iskolai zaklatás. *Educatio* 4: 713–739.
- Rowley, Emma – Chandler, Susie – Baird, Gillan – Simonoff, Emily – Pickles, Andrew – Loucas, Tom – Charman, Tony 2012. The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders* 3: 1126–1134.
- Schroeder, Jessica H. – Cappadocia, M. Catherine – Bebko, James M. – Pepler, Debra J. – Weiss, Jonathan A. 2014. Shedding Light on a Pervasive Problem: A Review of Research on Bullying Experiences Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 7: 2011–2018.
- Sreckovic, Melissa A. – Hume, Kara – Able, Harriet 2017. Examining the Efficacy of Peer Network Interventions on the Social Interactions of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 8: 2556–2574.
- Sterzing, Paul R. – Shattuck, Paul T. – Narendorf, Sarah C. – Wagner, Mary – Cooper, Benjamin P. 2012. Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 11: 1058–1064.
- Sterzing, Paul R. – Shattuck, Paul T. – Narendorf, Sarah C. – Wagner, Mary – Cooper, Benjamin P. 2013. Prevalence and Correlates of Bullying Involvement among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 11: 1058–1064.
- van Roekel, Eeske – Scholte, Ron H. J. – Didden, Robert 2010. Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1: 63–73.

Marjai: Antibullying-stratégia autizmusban érintett tanulók kapcsán

Weiss, Jonathan A. – Fardella, Michelle A. 2018. Victimization and Perpetration Experiences of Adults with Autism. *Frontiers in Psychiatry* 9

Zeedyk, Sasha M. – Rodriguez, Geovanna – Tripton, Leigh Ann – Baker, Bruce L. – Blacher, Jan 2014. Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders* 9: 1173–1183.

Kőkuti Tamás

**Képzésmódszertani megfontolások
vs. hallgatói attitűdvizsgálat**

Bevezetés

Folyamatosan átalakuló világunkban a felgyorsult gazdasági, társadalmi változások gyakran értékrendbeli módosulásokat is indukálnak. A fejlődés és a környezeti hatások a felsőoktatásban is kikényszerítenek fordulatokat. Különösen igaz ez az ipari szektor mint szervesen kapcsolódó, kész szakembert igénylő megrendelő vonatkozásában. A fenntartható gazdasági fejlődés kulcskérdése a megfelelő minőségű szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményrendszer rendelkezésre állása. Ezen belül a magas hozzáadott értéket előállítani képes, jól képzett munkaerő biztosítása a felsőoktatás feladata. A versenyszféra szereplői igénylik a gyakorlatorientált képzésből kikerülő szakembereket. A legtöbb tanulmány az átalakuló felsőoktatási keretek vonatkozásában a képzések jövőjének, sorsának megítélésével a hazai felsőoktatás jövőképeinek kialakításával foglalkozik. A folyamatos átalakulások közepette pedig különösen fontos az is, hogy a felsőoktatási hallgatók, pályakezdő fiatalok reális értékrenddel és főleg pozitív jövőképpel rendelkezzenek. A megelőző kutatások alapján (pl. GLOBE) a magyar nemzeti, szervezeti, vezetési kultúra kölcsönös dinamikus hatásában a jövőorientáció nem foglal el előkelő helyet a nemzetközi összehasonlítások alapján (Chhokar–Brodbeck–House 2007), ezért ennek kutatása a felsőoktatásban érdekes lehet.

A tanulmány egy korábbi kutatásra támaszkodik átdolgozott változatként. Célja, hogy feltárja a végzős hallgatók értékrendjében a jövőkép helyzetét, továbbá összehasonlítási alapot képezzen más hasonló témájú kutatások eredményeivel. Megpróbálja érzékeltetni,

hogyan látják elhelyezkedési esélyüket a munkaerőpiacon, mennyire tartják versenyképesnek magukat az egyre népszerűbb nemzetközi munkaerőpiac által előidézett élethelyzetekben. A tanulmány arra is választ keres, hogy az elhelyezkedési esélyek latolgatása közepette vajon milyen elvárásaik vannak a jövőbeli foglalkoztatókkal szemben. A felmérés kiterjedt arra is, hogy a hallgatók milyen motivációs tényezőket fogalmaztak meg saját jövőépítésükkel kapcsolatban, és az érvényesülés objektívnek tartott szempontjait miként látták.

A háttérkutatás megpróbálta azzal a feltételezéssel megközelíteni a kérdéseket, hogy a felsőfokú szaktanfolyam oklevelének várományosai és a bachelor képzésben részt vevő reménybeli diplomások víziója között volt-e a vizsgált fókuszokban lényeges eltérés.

1. A hallgatói értékeket befolyásoló sajátosságok

A különböző versenyképesség-kimutatások általában területi alapon szegmentálnak, pedig kiemelkedő szerepet játszik az is, hogy mennyire van jövőképe a társadalmi-gazdasági bővített újratermelés vonatkozásában a jövő munkavállalójának – sőt felsőoktatási képzéseket alapul véve a kutatásnál –, a jövő középvezetőjének. A munka világához kötődően is fontos jövőbeli értékrend tehát a versenyképesség. A tanulmány vezérfonalához kapcsolódóan tekintsünk át néhány, a témához fűződő kutatási eredményt.

Geert Hofstede a dinamikus jövőorientáltságot állítja szembe a statikus múlt-jelen orientációval. A hosszú távú orientáció indexe arra ad választ, hogy egy kultúra tagjainak milyen képe van a világról, saját életéről és életútjáról. Az index alacsony értéke arra utal, hogy az adott kultúra időorientációja jellemzően rövid távú, a jelenre vagy maximum a közeli jövőre fókuszál (Hofstede–Minkov 2010). Hofstede az általa 6D megjelöléssel alkalmazott modell 6 dimenziója mentén vizsgálja a kulturális különbségeket, amelyekről már a Hofstede Insights mobilalkalmazás is elérhető. A legfrissebb publikált eredmények alapján hazánkat illetően a hatalmi távolság indexe 46, a bizonytalanságot szeretjük elkerülni, ezt jelzi a 82-es érték. Individualisták vagyunk a kollektív érdekekkel szemben, 80-

as indexértékkal. A nemi szerepek közül a 88-as maszkulin érték a gyors előrejutás fontosságát emeli ki. Az élet élvezete szempontjából feltárt dimenzióban a 31-es indexérték a visszafogottságról tesz tanúbizonyságot. A jelen tanulmány szempontjából leglényegesebb jövőorientáció vonatkozásában a közepesnek tekinthető 58-as index az iránymutató. Időorientáció tekintetében a hosszú és rövid táv így kis torzulással majdnem egyensúlyt mutat. Összehasonlítással a német, belga, japán jövőorientáltság egyformán 80 feletti értékkel bír.¹ Az oktatás vonatkozásában a hatalmi távolság a tanári tekintéllyel és a tanterem berendezésével, az erős bizonytalanságkerülés pedig a tanár tévedhetetlenségével, az elméleti oktatás dominanciájával mutat összefüggést, továbbá az individuális értékrend alapján a diploma az egyén értékét növeli.

Egy komplexebb kultúrakutatási módszert alkalmaz a GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) szemlélet, amely ez előzőnél több dimenziót vizsgál, majd azokat a faktoranalízis módszerével szűkítve adja meg a vezetési, szervezeti, nemzeti kultúra értékeit (Bakacsi 2012). A vizsgálatban a kultúra implicit és normatív jellege is feltárul (Dorfman–Hanges–Brodbeck 2004). A számunkra releváns információt a 61 ország mezőnyéből a jövőorientált gondolkodás (GLOBE világátlag 3,9, a magyar 3,21 pontérték) 58., aggasztó helyezése jelenti. Ennek oka leginkább, hogy a fiatalok nem rendelkeznek jövőképpel, a tervezés, a jövőbe való befektetés nem jellemző, és az azonnali döntéseket részesítik előnyben.

Az egyetemi és főiskolai hallgatók jövőképpel foglalkozott a „Regionális Egyetem” kutatócsoport a Debreceni Egyetemen, amely a fiatalok családalapítási attitűdváltozásának főbb jellemzőit, a jövőkép képlékeny fogalmát vizsgálták a családalapításra és az életcélokra leszűkítve. A kutatás eredményei közül kiemelem, hogy a negatív gazdasági-társadalmi tendenciák ellenére a fiatalok jövőképre jellemző a tradicionális család iránti igény (Engler–Nagy 2006.)

¹ Forrás: hofstede-insights.com 2019.

Köskuti: Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat

Egy doktori értekezés (Jancsák 2012) a tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezetét vizsgálta a Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek értékstruktúrájában. Az értekezés tézisei során többek közt hallgatói motivációs tényezőként került feltüntetésre a munkavállalói esélyek javítása, a karrierépítés szándéka, a tanítói-gondoskodói szerepek iránti vonzalom is. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a hallgatókat a diplomaszerezés lehetőségén túl az adott szaktudomány iránti érdeklődés és a diákélet iránti vonzódás szorgalmazta a jelentkezésben leginkább, de a karrierük felépítésének szándéka is fontos motivációs tényezőként vetődött fel. A családi körből származó pályakép és előismeretek is számítanak. Fontosnak ítélt megállapításai között jelen tanulmány tárgyára vonatkozóan megjegyzendő, hogy az értekezés a hallgatók életkarrier-tervezéséről és a tanulmányuk utáni életükről való gondolkodásukról feltárja, hogy az elhelyezkedési esélyük megalapozása, az adott szakma iránti érdeklődés kielégítése, a szülői háztól való önállósodás, a saját életmód kialakítása foglalkoztatja leginkább a fiatalokat.

Az egyetemi hallgatók jövőterveivel foglalkozott egy, az Emberi Erőforrások Minisztériuma által támogatott kérdőíves kutatás, amely a fiatalok jövőképét a családjukra, saját karrierjükre, a közéletre, az országra és a világ egészére vonatkozóan tárja fel. A kutatás eredményeként megállapítást nyert, hogy a megkérdezettek egy hatfokozatú skálán az alábbi eredményeket adták: az átlagok tekintetében a legmagasabb értékek a személyes életpályákhoz kapcsolódnak (4,33 mind a magánélet, mind pedig a karrier szempontjából releváns), Magyarország (2,73) és a világ (2,8) jövőjét azonban meglehetősen borúsán látják a fiatalok. A jövőképeket magyarázó változók rendszerének vizsgálatában a társadalmi háttérváltozók a magyar fiatalság egészében alakítják a jövőképek szegmenseinek megítélését. Ebben kimutatást nyert, hogy a magasabb státuszú csoportok esetében a jövőképek rendszerint kedvezőbbek. Az apa végzettsége és a karriertervek közti kapcsolat kimutatható. Szubjektív háttérváltozók hatásaként az anyagi helyzet is közrejátszik a jövőkép alakulásában. A legpesszimistább jövőkép a közepes státuszú hallgatók esetében mutatható ki (Bocsi 2017).

A hallgatói jövőképpel foglalkozik egy, a felsőoktatási tehetséggondozó programokban részt vevő hallgatók jellemzőin keresztüli kérdőíves kutatás. A mintában öt hazai egyetem hallgatói szerepeltek. A kutatás konklúziójaként meglepő eredmény született, a tehetséggondozásban részt vevő hallgatók sokkal inkább preferálják jövőbeli céljaikban a szakmai karriert, kedvező munkalehetőséget a tudományos életben elért sikerekhez képest. Ez ellentmondást is hordoz magában, hiszen a felsőoktatás tehetséggondozási programja elsősorban a tudományos életre kívánja felkészíteni a hallgatókat (Szabó 2014).

A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája elindította a Jövőkép Programot, amelynek célja a hallgatók értékítélete a felsőoktatás problémáiról, a megoldási javaslatokról, továbbá helyzetfeltárás a hallgatók jövőképéről a magyar felsőoktatás kiemelt területein. A kutatás a hallgatói fórumok és online kérdőívek segítségével történt. Az összegző jelentés eredményeként elindult a közös munka a felsőoktatásért felelős államtitkár és az egyeztetésekbe bevonásra került ágazatokon átívelő érintettsége miatt más szereplők között. Az egyeztetések végén megszületett a Jövőképjelentés, amely négy fő fejezetben foglalja össze a hallgatói jóléti rendszerrel, a hallgatói kiválósági mobilitással és tehetséggel, a hallgatói létet meghatározó infrastrukturális és szolgáltatási környezettel, valamint az oktatás tartalmával és módszereivel kapcsolatos témaköröket. A jelentés a helyzetfeltáráson túl akciókat és intézkedéseket is predesztinál a hallgatói jövőkép megvalósulása érdekében (HÖÖK 2017).

A magyarországi Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) kérdőíves modulja a friss diplomások mellett az aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők munkaerőpiaci helyzetéről, munka melletti tanulási aktivitásáról, illetve a képzéssel való elégedettségéről is információkat ad a kutatásokhoz. Az adatfelvétel módszere az online kérdőíves megkérdezés. Az eredmények a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódóan összegzéseket mutatnak a hallgatók párhuzamos tanulmányaikról, a tanulmányaik alatti külföldi tevékenysükről, illetve a külföldi munkavállalással kapcsolatos terveikről is. Ezenkívül az online felület segítségével pontosabb képet kaphatunk

arról is, hogy milyen mögöttes, a jövőképre utaló motivációk mozgatták a hallgatókat a képzési területük kiválasztásában.²

Balázs (2009) tanulmányában az iskolai szervezet kommunikációjának tudatosabb szervezése mellett érvel, felhíva a figyelmet annak pozitív hatásaira. Tágabb megközelítést alkalmazva összefoglaló tanulmánya körvonalazza az iskolai szervezet hatását a tanulói teljesítményre, melyben megállapítja, hogy a pozitívabb szervezeti klímaérzékelés eredményesebb tanulmányi előmenetellel jár együtt. Felhívja a figyelmet a iskolai szervezet belső kommunikációjának tudatos szervezésére és pozitív hatására. Széleskörű szakirodalmi áttekintése alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanulók jövőorientációjára is hatással vannak az iskola szervezetszichológiai jelenségei (Balázs 2014).

2. A vizsgálat

A vizsgálatra jellemző egyik sajátosság, hogy nem mintavételes eljárást alkalmaztunk, hanem a teljes végzős kommunikációtudományi alapszak és felsőoktatási szaktanfolyam hallgatói állományát, vagyis a teljes alapsokaságot megkérdeztük, mert az alacsony létszám ezt szorgalmazta. A kutatáshoz a kérdőívet és a lekérdezéseket, matematikai-statisztikai módszereket a Lime survey alkalmazás online lekérdezéseket is lehetővé tevő program segítségével végeztük. A kitöltés nem volt teljesen problémamentes, mert a hallgatók lassú reakcióidővel és nem teljes körűen léptek be az online rendszerbe. A kérdőív 30 kérdést tartalmazott, amelyek az általános demográfiai alapadatokon túl rákérdeztek a szülők iskolai végzettségére és a nemzetgazdasági ághoz kötődő foglalkozására is, annak érdekében, hogy a hallgatók preferenciáinak összefüggéseit ebben a vonatkozásban is feltárjuk.

A demográfiai adatokon belül a megkérdezett hallgatók többsége (61 %) nő, amely a nemek arányának vonatkozásában a társadalomtudományi és bölcsész képzéseink esetében még alacsonynak is mondható. Az életkor szerinti különbségek az alapsokaság sajátosságából adódóan nem relevánsak. A jövőképben keresendő különb-

² Forrás: diplomantul.hu 2019.

ségek, azonosságok azonban igen, mert a két képzés között markáns a jövőjét illetően a különbség. A válaszadók tekintetében a megoszlás a BA képzésben többségi érintettséget (64 %) mutat.

A szülők iskolai végzettségének megoszlását annak érdekében szükséges vizsgálni, hogy az esetleges jövőképet vagy azzal összefüggésben a társadalmi státuszt, jövőbeli foglalkoztatást mennyiben befolyásolja. A legmagasabb iskolai végzettségek belső struktúrájának feltárása esetében az apa és az anya vonatkozásában is dominál a középfokú végzettség, amelynél az érettségi a szakmunkás végzettséggel szemben az anya javára mutat eltolódást. Ezt az érettséginél kismértékű többlet jelzi, azonban a felsőfokú diplomával rendelkező szülők esetében az anyák aránya (18 %) magasan meghaladja az apákét (7 %).

A jövőbeli elképzelésekkel kapcsolatban érdekes a hallgatók jelenlegi társadalmi státuszának önbevallás alapján történő feltárása is. A 10 fokú társadalmi ranglétrán az 1 a legalacsonyabb, és a 10 a legmagasabb képzeletbeli társadalmi státuszt jelenti. Összehasonlításként a teljes alapsokaság prezentált, amelyben a BA és FOSZK képzés az 5, 6 és 8-as társadalmi lépcső tekintetében kiegyenlített, azonban markáns eltérést mutat a 7-es értékben. Összességében megállapítható, hogy az alapszakra járók esetében a státusz megítélése pozitívabb és szélsőségesen kedvezőtlen vagy túl pozitív megítéléssel egyik hallgató sem rendelkezik.

Megkérdeztük, hogy a munkaerőpiacra kilépve milyen szakági elképzelésekkel rendelkeznek, konkrétan milyen nemzetgazdasági ágban szeretnének elhelyezkedni. A preferált ágak besorolását a TEÁOR szerinti megoszlásban kívántuk feltárni. A válaszok között nincs építőipar, valamint mezőgazdaság. A későbbiekben a TEÁOR szerinti besorolások alapján érdemes lenne megvizsgálni, hogy a szülők foglalkozása és a preferenciák között milyen összefüggések fedezhetők fel. Megnyugtató, hogy a legtöbben a végzettségüknek megfelelő munkahelyet képzelnek maguknak, azaz dominánsan (46 %) a kommunikáció területén szeretnének dolgozni, és a többi jelzett ágban is a felsőfokú tanulmányok alatt szerzett kompetenciák jól hasznosíthatóak.

Köketi: Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat

A jelenlegi társadalmi státusz megítélésénél az arányokat vizsgálva a két megoszlás belső eltolódást mutat. A 3-as érték csak a felsőoktatási szakképzésben résztvevőknél, míg a 4-es lépcsőfok csak az alapképzésben érintetteknel jelentkezik. A FOSZK képzésen mintegy duplája az aránya az 5 és 6-os státusznak, míg a BA képzésnél a 7-es fokozat egyértelműen dominál.

Felelősségteljes oktatási, továbbá hallgatóbarát attitűddel rendelkező intézmény révén fontosnak tartjuk, hogy a hallgatóink releváns gyakorlati képzést kapjanak és ezzel minél nagyobb eséllyel próbáljanak elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A jövőképük feltáráshoz ezért egyértelműen fontos alkotóelem az elhelyezkedési esélyük saját megítélése. Az alapképzésben érintettek optimistábban látják a lehetőségüket. Sajnálattal konstatáltuk, hogy a teljes adatsort vizsgálva mintegy 26 %-uk úgy ítéli meg, hogy egyáltalán nem tud elhelyezkedni, és sajnos csak 7 % látja úgy, hogy azonnal lesz munkahelye.

	Anyagi jólét	Karrier	Anyagi biztonság	Családalapítás	Nyugodt élet	Lakás	Külföldi továbbtanulás	Külföldi munkavállalás
1 éven belül	25,00	10,71	14,29	3,57	3,57	3,57	3,57	0,00
1-3 éven belül	3,57	14,29	10,71	7,14	3,57	10,71	3,57	3,57
3-5 éven belül	7,14	3,57	0,00	10,71	3,57	10,71	7,14	3,57
5 éven felül	0,00	7,14	3,57	14,29	10,71	7,14	21,43	21,43
Azonnal	0,00	0,00	7,14	0,00	14,29	3,57	0,00	7,14

1. táblázat: Fontos célok és azokhoz társított időtávok FOSZK (%)

A kommunikációs készségfejlesztés újabb kontextusai

	Anyagi jólét	Karrier	Anyagi biztonság	Családalapítás	Nyugodt élet	Lakás	Külföldi továbbtanulás	Külföldi munkavállalás
1 éven belül	21,43	7,14	21,43	7,14	7,14	10,71	14,29	10,71
1–3 éven belül	17,86	28,57	14,29	21,43	10,71	17,86	0,00	7,14
3–5 éven belül	3,57	17,86	3,57	35,71	3,57	14,29	3,57	14,29
5 éven felül	3,57	7,14	3,57	0,00	14,29	14,29	39,29	28,57
Azonnal	17,86	3,57	21,43	0,00	28,57	7,14	7,14	3,57

2. táblázat: Fontos célok és azokhoz társított időtávok BA (%)

A jövőorientáció horizontja és a célok közötti összefüggések feltárása alapján a tanulmányokat is a keresztvizsgálatoknál figyelembe véve megállapítható, hogy a végzés után azonnal a legnagyobb értéket a „nyugodt élet” kapta. Ez az eredmény meglepő, hiszen nem jellemző erre a korosztályra ennek a célnak az előnyben részesítése. 1 éven belül az anyagi jólét és anyagi biztonság megteremtése egyaránt fontos kritériumként jelenik meg mind a két csoportnál. 1–3 éven belül megjelenik a karrier és a család fontossága, 5 éven belül pedig szeretnének lakással rendelkezni és családot alapítani. Az elterjedt sztereotípiával szemben csak a távlatos gondolkodásban jelenik meg a külföldi munkavállalás, tanulás lehetősége és ott is inkább a felsőoktatási szakképzésben érintetteknél. A fontos célja-

Köketi: Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat

ik eléréséhez szükséges segítséggel kapcsolatos várakozás, és hogy ebben mire számíthatnak, érdekes összehasonlítási eredményeket hozott. Az adatok azt mutatják, a többség tisztában van azzal, hogy saját magának ebben aktív résztvevőként kell tevőlegesen fellépnie és a családra, ismerősökre számítanak még magukon kívül. Eltérést mutat azonban a lokális és az országos szervek támogatásával kapcsolatos eredmény. Ebben az 5-ös Likert-skálán csak 2,2 értékben számítanak a helyi intézményrendszer támogatására az elvárt 3,2-es értékkel szemben. Ezt az összevetést országos szintű intézményhálózatra kiterjesztve pedig 1,8 vs. 3,4 nagyságrendet kaptunk.

Fontosnak tartjuk, hogy a jövőorientáció feltárása szempontjából hová helyezik el a társadalmi ranglétrán 5 és 10 év múlva saját magukat a megkérdezett hallgatók. A kutatási eredmények ebben a vizsgálati szegmensben egyértelműen egyezőséget mutatnak a kétféle képzésben érintett hallgatók között. Megnyugtató konklúziót jelent, hogy mind a két vizsgált időtávlatban egyértelmű, fokozatos (5 évenként mintegy lépcsőfoknyi) státuszemelkedéssel számolnak a megkérdezettek és 10 év múlva a 8-as, magasnak mondható fokozatra helyezik magukat, amely remélhetőleg nem csak túlzott optimizmus részükről.

Összegzés, következtetések

A legtöbb tanulmány az átalakuló felsőoktatási keretek vonatkozásában a képzések jövőjének, sorsának megítélésével, a hazai felsőoktatás jövőképe kialakításával foglalkozik. Jelen tanulmány a hallgatók jövőképe vonatkozó kutatás kezdeti lépéseit jelentette csupán. Ebben az elképzelések szerint a társadalmi-gazdasági bővített újatermelésben meghatározó szerepet betöltő pályakezdő kis csoport jövőképe feltárása szerepelt. A vizsgálat ezen túlmenően több szempontra is kiterjedt, melyek közül a társadalmi státusz, elhelyezkedési esélyek, életcélok, szakmai elképzelések rövid, közép- és hosszú távú összefüggéseinek, korrelációinak feltárása is szerepel. A vizsgálatban már feltárt változók alapján a jövőképeben nem mutatkozott jelentős eltérés a kétféle tanulmányokat folytató hallgatók jövőképe között. A legszembetűnőbb hasonlóságot a különböző

időtávon belüli társadalmi státusz elképzelések területének feltárásánál mutathattuk ki, de voltak belső strukturális eltérések is, pl. az elhelyezkedési esélyeik megítélésében.

A munkahelyválasztás szempontrendszerének prioritásait kutatva a hallgatók körében a szakmai végzettségnek megfelelő munkakör kapta a legnagyobb értéket, utána a legfontosabb a jövedelem nagyságrendje és a munkaidő beosztás volt, végül pedig a lakóhelyük közelsége szerepelt. A kutatás kibővítésének lehetőségeként az eddig fel nem dolgozott ismervek feltárása kimutatása is szerepelhet.

A kutatás tapasztalatai során fontos momentumként jelentkezett annak felismerése is, hogy a hallgatók rugalmasan alakítják életcéljaikat, így fontos a munkaerőpiacra bocsátásuk előtt a megfelelő informáltságuk megszerzése, amely oktatásmódszertani változásokat indukált az intézményben. (Módszertani megközelítésről lásd bővebben Balázs 2015.)

Módszertani szempontból a hallgatók képzés utáni időszakra való felkészítésénél releváns az oktatás keretein belül a szociális és a környezeti problémák fontosságának hangsúlyozása, e problémák, illetve megoldási lehetőségeik és a gazdasági fejlődés közötti sokrétű összefüggések felismertetése, amelyben a környezeti, gazdasági és társadalmi tényezők egyaránt szerepet kapnak.

A hallgatók jövőbeli elképzeléseinek, értékítéletének ismeretében célszerű lenne a felsőoktatási intézményekben fogatosítani a következőket. A tantárgyprogramok felülvizsgálata és a lehetőségekhez képest módosítása természetesen annak keretein belül ahogy a Magyar Képesítési keretrendszer által megfogalmazott minden követelményeknek megfeleljenek. A munkaerőpiaci szereplők és a felsőoktatási intézmények oktatásban betöltött szerepével kapcsolatos kutatások alapján a felsőoktatás feladata többek között a társadalomtudományi képzési területen a társadalmi alrendszerek működésének és összefüggéseinek megismerése, a társadalmi problémákra való nyitottság, empátia, szociális érzékenység, az egyéni, közösségi, szakmai, szervezeti és közéleti felelősségvállalás. Ennek megfelelően fontos, hogy a társadalomtudományi képzési területen az alapképzési szakon a fokozat megszerzéséhez összegyűjtendő

Köketi: Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat

kreditek között a szak orientációját a tananyagok a megismert hallgatói értékek révén is markánsan képviseljék.

A fenti kritériumok alapján az oktatásmódszertani módosítások következtében a főbb tanulói tevékenységformák között az egyre inkább a kor kihívásaira felkészítő kiscsoportos, projekt munkaszemlélet elsajátítását kell biztosítani. Az előadás és a gyakorlatorientált szeminárium egyensúlyára törekedni kell.

Fontos ugyan, hogy a tananyagok a heti bontást figyelembe véve felépítésükben kövessék a szakterületi terminológiát, de kiemelt hangsúlyt kell helyezni a sikerorientált jövőképük építésének támogatására is. A hallgatók ennek során megismerkednek a beágyazó társadalom számára is releváns társadalmi felelősségvállaláson túl a fenntartható fejlődés főbb koncepcióival is, valamint azok szervezeti kommunikációs beágyazásával.

A vizsgálat következtében a célirányos kompetenciák fejlesztését a projektmunkán túl a szemináriumokon az egyéni hallgatói munka, páros feladatmegoldás, kis csoportos megbeszélés, egyéni munka plénum előtt is segíti.

Felhasznált irodalom

- Bakacsi Gyula 2012. A GLOBE kutatás kultúraváltozóinak vizsgálata a faktoranalízis segítségével. *Vezetéstudomány* 43.4. Budapest.
- Balázs László 2009. Tudatosság a személyközi kommunikáció szervezésében. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Tudatosság a kommunikációban. A kommunikáció oktatása 1.* Hungarovox Kiadó, Budapest. 43–54.
- Balázs László 2014. Az iskolai klíma hatása a tanulók teljesítményére. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei.* A kommunikáció oktatása 6. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 13:(4) p.

- Bocsi Veronika 2017. Jövőkép. In: Engler Ágnes – Hörich Balázs (szerk.): *Család és karrier Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Országos kutatás Gyorsjelentés. Emberi Erőforrások Minisztériuma Család-és Ifjúságügyért Felelős Államtitkárság, Három Királyfi, Három Királyné Mozgalom URL: <https://www.haromkiralyfi.hu/upload/files/Csalad-es-karrier-gyorsjelentés.pdf> (2019. december 1.)
- Chhokar, Jagdeep S. – Brodbeck, Felix C. – House, Robert J. (eds.) 2007. *Culture and Leadership Across the World The GLOBE Book of In-Depth Studies of 25 Societies* Publisher. Mahwah N. J., London.
- Diplomán túl 2019. *Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) Aktív hallgatói kutatás*. <https://www.diplomantul.hu/aktiv-hallgatoi-kutatás> (2019. december 15.)
- Dorfman, Peter W. – Hanges, Paul J. – Brodbeck, Felix C. 2004. *Leadership and Cultural Variation: The Identification of Culturally Endorsed Leadership Profiles*, In: House, Robert J. – Hanges, Paul J. – Javidan, Mansour – Dorfman, Peter W. – Gupta, Vipin (eds.): *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*, London.
- Engler Ágnes – Nagy Zsuzsa Eszter 2006. Egyetemi és főiskolai hallgatók jövőképe egy regionális kutatás alapján. *Educatio* 2006/1. Budapest.
- Hofstede, Geert 2019. *Country Comparison*. <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/hungary/> (2019. december 10.)
- Hofstede, Geert – Hofstede, Gert Jan – Minkov, Michael 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. 3rd Edition, McGraw-Hill, New York.
- HÖÖK 2017. *Jövőkép program összefoglaló*. https://hook.hu/public/editor/jovokep_osszefoglalo.pdf (2019. december 10.)
- Jancsák Csaba 2012. *Tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen – A Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek értékstruktúrái*. Doktori (Phd) disszertáció.

Köketi: Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat

Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola.
Debrecen.

Lime Survey <https://www.limesurvey.org/en/printablesurvey/sa/index/surveyid>

Szabó János 2014. Felsőoktatási tehetségterkép – Hallgatói
jövőkép. *Impulzus – Szegedi Pszichológiai Tanulmányok*. SZTE
BTK Pszichológia Intézet, Szeged.

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.
<http://www.hungarovox.hu/>

A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 304 oldal

Nyomdai munkák: Vareg Hungary Kft.
<http://www.vareg.hu>
Felelős vezető: Egyed Márton