

**GENERÁCIÓS KÉRDÉSEK A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZÉGFEJLESZTÉSBEN**

Szerkesztette: Hulyák-Tomesz Tímea



A kommunikáció oktatása 11.

**GENERÁCIÓS KÉRDÉSEK
A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN**

Szerkesztette:
Hulyák-Tomesz Tímea

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2019

**A kommunikáció oktatása 11.
GENERÁCIÓS KÉRDÉSEK A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN**

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: Hulyák-Tomesz Tímea
Technikai szerkesztő: Balázs László

Lektorálta: Raátz Judit

© A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2019

ISSN 2062-5804
ISBN 978-615-5743-93-1



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

Generációs dilemmák a köznevelésben

Szabó Csilla Marianna: Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között?9

Szőke-Milinte Enikő: Adat, információ és megismerés az információs társadalomban.....23

Andok Mónika: Digitálismédia-konvergencia – konvergens médiajártasságok41

A kommunikációs nevelés környezete és formái

Magyari Sára: A családdal való kommunikáció a kétnyelvű környezetben megvalósuló óvodai nevelésben.....53

Koltay Tibor: A posztigazság és a médiatudatosság: adalékok a témakör megközelítéséhez60

A kommunikációs kompetencia fejlesztése a digitális világban

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: „További szép estét, tanárnő!” – a nyelvi kapcsolattartás változásai a hallgató-oktató levelezés tükrében.....73

Bene Viktória: Ki látjuk a végén? Módszerek a biztonságos internethasználat fejlesztésére90

Tomori Tímea: Nemzedékelméletek a neveléstudomány szemszögéből. Változó generációk változó módszertani kultúra.....103

Timár Borbála: A médiapedagógia módszertana – a kritikai gondolkodás fejlesztése és az álhírek116

Budai Anikó: Módszer a digitális bennszülötteknek: Facebook az oktatásban.....129

Balogh Aliz: Kultúrák találkozása az iskolai kommunikációban	142
Sárkics Eszter: Gondolatok a térlátás fejlesztésének módszertani lehetőségeihez	156
Generációkon át	
H. Varga Gyula: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének műhelye	173
Könyvespolc	
Bartal Orsolya: A tehetsős amerikai iskolák már tiltják a digitális eszközöket (Recenzió)	187
A kötet szerzői	191

GENERÁCIÓS DILEMMÁK A KÖZNEVELÉSBEN

Szerzők: Szabó Csilla Marianna

Szóke-Milinte Enikő

Andok Mónika



Szabó Csilla Marianna

**Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális
bennszülöttek és a digitális bevándorlók között?**

Bevezetés

Az Európai Unió szakemberei 2006-ban kidolgozták azokat a kulcskompetenciákat, amelyek minden uniós polgár számára nélkülözhetetlenek, hogy személyiségüket ki tudják teljesíteni, hogy aktív állampolgári szerepet tudjanak vállalni, és hogy hosszú távon foglalkoztathatók legyenek (<http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>). A digitális kompetencia egyik a kulcskompetenciák közül – és napjainkban talán az egyik leglényegesebb. Minden OECD ország jelentős összegeket fordít az infokommunikációs technika iskolai alkalmazására, valamint arra, hogy az IKT-eszközöket és használatot hogyan lehetne jobban és hatékonyabban beépíteni az oktatásba (Bubernik 2012).

A digitális kompetencia és a digitális írástudás nem tekinthető veleszületett képességnek, még kevésbé egy generáció sajátosságának, hanem az ismeretek, a képességek és az attitűd olyan halmaza, amely fejleszthető és fejlesztendő terület minden személy esetében. Különösen igaz ez a pedagógusokra és az oktatókra, akik azzal a generációval foglalkoznak, akiket digitális bennszülötteknek szokás nevezni.

Jelen tanulmány háttérül szolgáló kutatás arra irányult, hogy a köznevelési pedagógusok és a felsőoktatásban, valamint a felnőttképzésben dolgozó oktatók milyen mértékben rendelkeznek a digitális kompetenciával: milyen gyakran használják a különböző eszközöket, alkalmazzák a különböző tevékenységeket – különösen az oktatáshoz kapcsolódóan.

1. Digitális kompetencia

A digitális kompetencia az információs társadalom technológiáinak magabiztos és kritikus használatára való képesség az élet minden területén, mely a következő ismereteket, képességeket és attitűdöt foglalja magába:

- a legfontosabb számítógépes alkalmazások;
- az internet és az elektronikus kommunikáció;
- valóság és a virtuális világ közötti különbségek felismerése;
- a rendelkezésre álló információk megbízhatóságának és érvényességének alapszintű megértése;
- annak felismerése, hogy az ITT használata során bizonyos etikai elveket tiszteletben kell tartani;
- elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása;
- internetes oldalak elérése és az azokon történő keresés;
- az ITT használata a kritikai gondolkodás, kreativitás és újítás szolgáltatásban különböző kontextusokban. (<http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>)

A digitális kompetencia sokkal többet jelent a technikai eszközök használatánál, szorosan kapcsolódik számos egyéb 21. századi készséghez, mint pl. problémamegoldás, kommunikációs készség, együttműködés, kreativitás, kritikus gondolkodás stb. (Ala-Mutka 2011). Antonio Calvani és társai (2008) a digitális kompetenciát három dimenzió együtteseként definiálják, melyek a következők: a) Technológiai dimenzió, b) Kognitív dimenzió, c) Etikai dimenzió. E három dimenzió közös metszeteként megkapjuk az integrált dimenziót; ez a technológiák által felkínált lehetőségek megértése, amely képessé teszi az egyént, hogy információkat osszon meg, és így részt vegyen a kollaboratív tudásépítésben.

2. A tanulók / hallgatók jellemzői

A mai tanulók és hallgatók a Z generációhoz tartoznak, bár egyre többen úgy vélik, hogy a nemzedékeknek a születési dátumok alapján történő csoportokra osztása túlságosan általánosító. Sőt vannak olyan szakemberek is, akik azt is megkérdőjelezzik, hogy a Z ge-

neráció tagjai valóban digitális bennszülöttek-e: ugyan természetes módon használják a digitális technológiát, de az már nem egyértelmű, hogy digitális kompetenciáik milyen mértékben fejlettek (pl. a virtuális térben való etikus viselkedés).

Mindezeket szem előtt tartva azért megállapítható, hogy ennek a generációnak már nem igazán volt off-line gyermekora, serdülőként online élik életüket szinte napi 24 órában, a hét valamennyi napján. Mivel nagyon jól használják a digitális eszközöket, könnyedén szörfölnek az interneten, szinte minden információt pillanatok alatt elérnek. A virtuális világban hozzászórtak a sebességhez, az azonnali visszajelzésekhez, és ugyanezt várják el a valóságos világban is. Talán ez az egyik legnagyobb kihívás a mai magyar oktatásban: hogyan lehet a virtuális világ gyorsaságához és instant világhoz szokott fiatalok figyelmét a valóságos világ lassabb ütemével és késleltetett visszajelzéseivel is megragadni és megtartani. Ha környezetük nem elég gyors, ha nem kapják meg az online világban megszokott gyors reakciókat az off-line világban is, a Z generáció tagjai türelmetlenné válhatnak.

A mai tizenévesek és a húszas éveik első felében járók „... képesek elsajátítani egy olyan kulturális eszköztudást, amely segíti őket az önálló tanulásban, fejleszti képességeiket, ismereteiket, és a tudásépítés, tudásmegosztás szemszögéből is értékes tapasztalatokra ad lehetőséget” (Tóth-Mózer – Kárpáti 2016: 121). A fiatalok folyamatosan használják a digitális eszközöket egymással való kapcsolattartásra, szórakozásra, ismeret- és információszerzésre, tanulásra. Ha a pedagógusok és az oktatók nem akarnak folyamatosan versengeni a tanulók vagy a hallgatók digitális eszközeivel, meg kell tanulniuk, hogy hogyan tudják ezeket az eszközöket tanulásra és tudományos ismeretszerzésre használni az oktatási rendszer keretei között is.

3. A pedagógusok / oktatók digitális kompetenciái

A tanításban egyre inkább tért nyernek az IKT-eszközök, illetve ezen eszközökkel támogatott módszerek. Az oktatásban lényeges kérdés, hogy a pedagógusoknak milyen kompetenciákra van szükségük ahhoz, hogy sikeresen beépítsék az eszközöket a munkájuk-

ba, és adaptálják a módszereket. Az Amerikai Egyesült Államokban már kidolgozták azokat a standardokat, amelyek a pedagógusok és a pedagógusképző intézmények mérésére és minősítésére szolgálnak (ISTE Standards). A külföldi szakirodalmat alapul véve a Lakatosné és Kárpáti (2009) által kidolgozott kompetenciarendszer a következő elemeket tartalmazza:

- Az IKT alkalmazásával kapcsolatos ismeretek.
- Számítógéppel segített tanítási órák tervezése és végrehajtása.
- A számítógép használata az osztálytermi munka szervezésére, a tanulók folyamatos értékelésre és vizsgáztatásra.
- Az IKT használata információszerzésre és tanulásra.
- Az informatikai kultúrával kapcsolatos társadalmi, etikai, jogi és egészségügyi szabályok ismerete és betartása.

Az eszközök és módszerek mellett még egy fontos tényezőt kell figyelembe venni: a digitális korban az információ megszerzésének képessége azon is múlik, hogy milyen hálózatoknak vagyunk a tagjai, milyen kapcsolataink vannak. Az egyre növekvő információhalmazban való eligazodáshoz nem csak az a képesség szükséges, hogy mit és hogyan tanuljunk meg, hanem egyre fontosabbá válik, hogy a szükséges információt hol lehet megtalálni.

A konnektivizmusnak nevezett új, hálózat alapú pedagógia és tanulás, valamint az ún. 'összekapcsolt tudás' (connected knowledge) egy olyan módszer, amelynek segítségével megérthetjük a digitális korszak új típusú tanulási módját. A konnektivista tanulás nem csak az egyének közötti társas interakciókban valósul meg, hanem bizonyos csomópontok segítségével, csomópontok között. Ezek a csomópontok lehetnek személyek, a média vagy különböző helyek, a tudás megosztása ugyanis hálózati kapcsolatokon, kapcsolódásokon keresztül történik (Wang–Chen–Anderson 2014).

A konnektivista tanulási modellhez szorosan kapcsolódik a Paa-vola és Hakkarainen (2005) által kidolgozott dialogikus tanuláselmélet, melynek lényege a két vagy több személy közötti olyan interakció, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, vagyis egy olyan tartalom, amelyet közösen alakítanak. Ebben a modellben az együttműködési folyamat legalább annyira lényeges, mint a vég-

eredmény, mindehhez pedig remek alapot nyújtanak az IKT-eszközök és módszerek.

4. A kutatás bemutatása

A kutatás 2018 februárjában és márciusában zajlott az interneten egy digitális kérdőív segítségével. A kérdőív linkjét az egyik közösségi oldalon osztottam meg és küldtem el azoknak az ismerőseimnek, akik közoktatási pedagógusként vagy felsőoktatási oktatóként dolgoznak. A mintavételi technika alapján a minta nem reprezentatív. Mivel a válaszadók viszonylag rendszeresen használják az adott közösségi portált, és hajlandók voltak egy digitális kérdőívet kitölteni, digitális kompetenciáik valószínűleg magasabbak, mint általában a hazai pedagógusoké.

A kérdőívet összesen 170 fő töltötte ki, 73,5%-uk nő, 26,5%-uk férfi volt. A legfiatalabb kitöltő 25 éves volt, a legidősebb 69. A kitöltők átlagéletkora 47,14 év. A kitöltők jelentős része a köznevelésben dolgozik: 33%-uk alapfokon, 37%-uk középfokon tanít. A felsőoktatásban oktatók aránya 19%, 11%-uk pedig a felnőttképzésben dolgozik. A válaszadók kétharmada (67%) egyetemi szintű végzettséggel rendelkezik, egyharmadnak pedig alapidiplomája van.

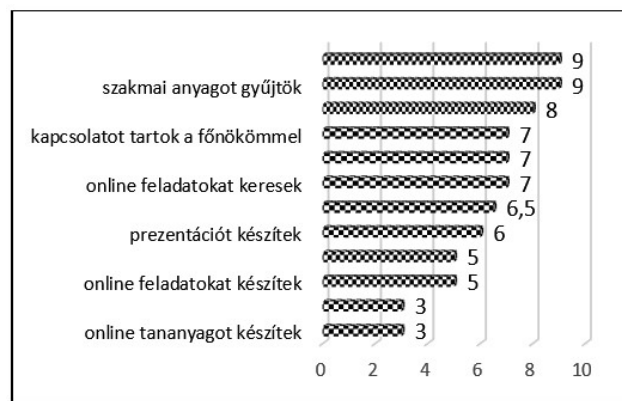
A szocio-demográfiai kérdéseken túl a kérdések jelentős része arra irányult, hogy a pedagógusok, oktatók milyen gyakran használnak bizonyos eszközöket; milyen tevékenységre használják azokat; milyen gyakran alkalmaznak bizonyos módszereket; és milyen mértékűnek ítélik meg saját digitális kompetenciáikat.

A digitális eszközök használatának gyakoriságát egy 10 fokozatú skálán mértem, a skála két végpontja a soha és a naponta többször volt. A válaszok nem voltak meglepők: a tanárok leggyakrabban (naponta többször) a laptopot, a számítógépet és az okostelefont használják. Ezt követi a projektor alkalmazása naponta kétszer. Ezt a négy eszközt használják a leggyakrabban. Az okostáblát és a tabletet azonban csak nagyon ritkán használják a tanárok. Meg kell említeni, hogy a szórás mindkét esetben nagy, a válaszadók közel 40%-a soha nem használ aktív táblát, 13%-uk nagyon ritkán, míg 21% naponta többször. Ez egyrészt utal arra, hogy az oktatási intéz-

mények aktív táblával való ellátottsága különböző, de arra is, hogy a pedagógusok nem egyforma tudással és lelkesedéssel használják ezt az eszközt.

Kíváncsi voltam, hogy van-e összefüggés az életkor és a különböző eszközök használatának gyakorisága között. Azt tapasztaltam, hogy csak az okostelefon használatának gyakorisága mutatott negatív szignifikáns összefüggést az életkorral: $r=-0,221$; $p<0,01$. Vagyis a digitális eszközök használatának gyakorisága alapvetően nem az életkortól függ.

A következő kérdés már egyértelműen a szakmai munkára irányult: munkájuk során a tanárok milyen tevékenységre használják az eszközöket. A válaszadók egy kilencfokú skálán (1=soha, 2=fél-évente egyszer, 3=havonta egyszer, 4=havonta többször, 5=hetente egyszer, 6=hetente többször, 7=naponta egyszer, 8=naponta kétszer, 9=naponta többször) értékelték válaszaikat az alapján, hogy a felsorolt tevékenységeket milyen gyakran végzik digitális eszközök segítségével. Az ábrán jelzett számok a válaszok medián értékeit mutatják.



1. ábra: Oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek digitális eszközökkel

Jól látható, hogy a pedagógusok elsősorban felkészülésre, szakmai anyagok gyűjtésére (naponta többször) és kollégáikkal, vezetőikkel és tanítványaikkal való kapcsolattartásra (hetente többször)

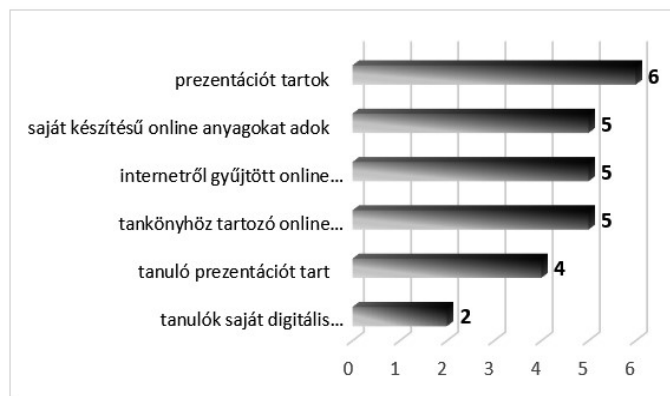
használják a digitális eszközöket. Ritkábban ugyan, de hetente többször online feladatokat keresnek, és hetente egyszer prezentációt készítenek vagy tartanak. Meglehetősen ritkán (félévente egyszer) online beadott feladatokat javítanak vagy online tananyagot készítenek.

Keresztáblával megvizsgáltam, hogy van-e különbség az oktatás különböző szintjein dolgozók között. Azt tapasztaltam, hogy az online tananyag készítése esetében a különbség szignifikáns ($\chi^2=44,08$; $p<0,01$): a legritkábban a felnőttképzésben dolgozók készítenek online tananyagot (45%-uk soha vagy nagyon ritkán). Az alsó- és középfokú és a felsőoktatásban dolgozók esetében az adatok nem is különböznek jelentősen egymástól. Az online módon beadott feladatok javítása esetén is szignifikáns különbséget találtam ($\chi^2=40,646$; $p<0,05$): itt azonban a felsőoktatás és a felnőttképzés adatai mozogtak együtt, míg a köznevelésben dolgozók ritkábban végeznek ilyen tevékenységet.

Megvizsgáltam, van-e összefüggés a digitális eszközök használatának gyakorisága, valamint az azokkal végzett tevékenységek között. A korrelációs vizsgálat azt mutatta, hogy a számítógép-használattal egyik tevékenység sincs szignifikáns összefüggésben; ezzel ellentétben a laptop használata gyakorlatilag valamennyi tevékenységgel összefügg, a korrelációs együttható értéke alapján az összefüggés közepesen erős – gyenge pozitív. A legerősebb korreláció a laptophasználata és a szakmai anyag gyűjtése között van: $r=0,435$; $p<0,001$), míg a legalacsonyabb a kollégákkal való kapcsolattartás esetében: $r=0,180$; $p<0,05$). A tablet használata csak néhány tevékenységgel mutatott korrelációt (szakmai anyag gyűjtése, online feladatok keresése, készítése, online tananyagok készítése); az összefüggés ugyan szignifikáns, de meglehetősen gyenge (legmagasabb: $r=0,194$; $p<0,05$). Az okostelefont többnyire kapcsolattartásra használják, vélhetően telefonálnak és üzenetet küldenek főnöküknek, kollégáiknak és tanítványaik szüleinek. Ezen kívül három tevékenység esetében mutatott szignifikáns összefüggést az okostelefon használata: a szakmai anyag gyűjtése ($r=0,275$; $p<0,001$), órára készülés ($r=0,205$; $p<0,001$) és az online feladatok keresése ($r=0,156$; $p<0,05$). A laptop kimagasló használatának háttérében vélhetően az

is állhat, hogy számos oktatási intézményben laptopokkal látták el a pedagógusokat.

Az általános tevékenységek után a tanórák szervezésre irányultak a kérdések. Egyrészt arra voltam kíváncsi, hogy milyen, digitális eszközökhöz kapcsolódó tevékenységeket, valamint hogy milyen munkaszervezési módokat alkalmaznak a pedagógusok. Az órai tevékenységeket a válaszadóknak egy nyolcfokú skálán (1=soha, 2=félévente egyszer, 3=havonta egyszer, 4=havonta többször, 5=hetente egyszer, 6=hetente többször, 7=naponta egyszer, 8=naponta többször) kellett értékelniük. Ennél a kérdésnél sokkal alacsonyabb medián értékeket kaptam, mint amikor általában kérdeztem meg a tanári tevékenységeket.

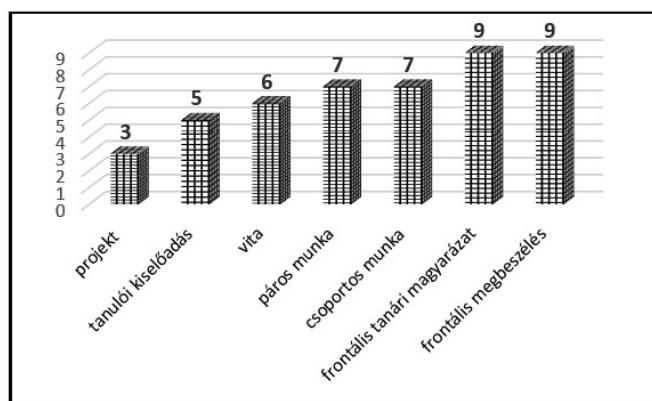


2. ábra: Digitális eszközzel támogatott tevékenységek a tanórákon

A leggyakrabban, vagyis hetente egyszer a tanárok prezentációt tartanak, havonta többször adnak online tananyagokat a tanulóknak, hallgatóiknak. Ez utóbbi ugyan nem mondható gyakori tevékenységnek, de az mindenképpen pozitív, hogy a pedagógusok egyre gyakrabban vállalkoznak arra, hogy maguk fejlesszenek online feladatokat, tananyagot. Legritkábban, azaz nagyon ritkán alkalmazzák a tanárok a BYOD módszert, vagyis azt, hogy bevonják a tanulók mobileszközeit a tanítási-tanulási folyamatba. Ez utóbbi nem meglepő, mert számos köznevelési intézményben a Házirend

rendelkezése szerint a tanulóknak a tanítás idő alatt ki kell kapcsolni mobiltelefonjukat.

Ami a tanórán alkalmazott módszereket és tanulásszervezési módokat illeti, a válaszadók egy kilencfokú skálán (1=soha, 2=nagyon ritkán, 3=félévente egyszer, 4=havonta egyszer, 5=havonta többször, 6=hetente egyszer, 7=hetente többször, 8=naponta egyszer, 9=naponta többször) értékelték, hogy milyen gyakran alkalmazzák az adott módszert. A kérdés ugyan nem közvetlenül irányul a digitális eszközök használatára, de közvetett módon kapcsolódik ahhoz, többek között úgy, hogy a hagyományos módszereken kívül a tanár mennyire hajlandó olyan módszereket is alkalmazni, ahol a tanulási folyamatot nem közvetlenül ő irányítja.



3. ábra: Munkaformák és módszerek alkalmazása a tanórákon

A medián eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok és az oktatók leggyakrabban (naponta többször) még mindig a frontális tanári magyarázatot és a frontális megbeszélést alkalmazzák, de egyre többen és egyre gyakrabban (hetente többször) használják a csoportos és a páros munkát. Noha számos vizsgálat kimutatta, hogy a tanulók és a hallgatók nagyon szívesen vesznek részt projektfeladatokban, ezt a módszert csupán félévente egyszer használják a tanárok. Míg a páros munkáról a 170 válaszadó majdnem 30%-a, a csoportos munkáról pedig több mint egyötöde nyilatkozta

Generációs dilemmák a köznevelésben

azt, hogy naponta többször is használja, addig a projektet nem egészen 5% használ naponta többször, ugyanakkor 20% nagyon ritkán, 27% pedig félévente egyszer alkalmazza a tanítás során.

Azt is tudni szerettem volna, hogy a pedagógusok és az oktatók milyen szintűre értékelik saját digitális kompetenciáikat, illetve azt, hogy mely területeken lenne szükségük fejlődésre. Mindkét kérdést ötfokú skálán kellett értékelniük a válaszadóknak (1=egyáltalán nem, 2=alig, 3=mérsékelten, 4=nagyon, 5=teljes mértékben).

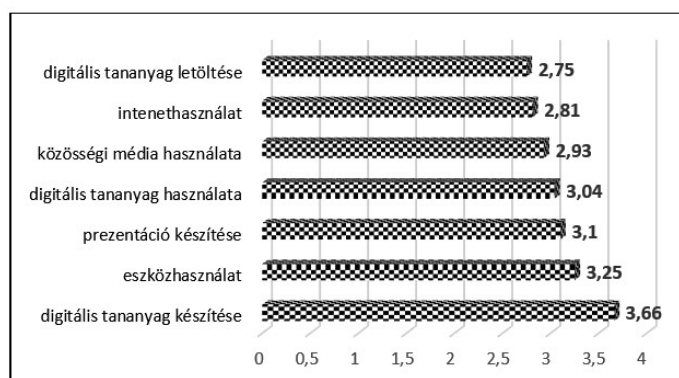
Tevékenyséformák	átlag	szórás
képek, videók keresése az interneten	4,58	0,609
szakmai anyagok keresése az interneten	4,57	0,589
számítógép, laptop pontos használata	4,45	0,558
kész online tananyagok használata	4,16	0,863
közösségi média megfelelő használata	4,12	0,862
okostelefon pontos használata	3,86	1,089
online tananyagok készítése	3,23	1,19

1. táblázat: Pedagógusok és oktatók digitális kompetenciáinak szintje

Meglehetősen magasra értékelték a tanárok a legegyszerűbb képességeket: szöveges és képi anyagok keresése az interneten, valamint a legalapvetőbb digitális eszközök (számítógép, laptop) pontos használata. Ezen változók esetében a válaszok szóródása is meglehetősen alacsony. Meglepő, hogy ehhez képest még jóra sem értékelték az okostelefon használatát és közepesnél nem sokkal jobbra az online tananyagok készítését. E két változó esetében a szórás is magas.

Azzal párhuzamosan, hogy a válaszadók többnyire magasra értékelték digitális kompetenciáikat, úgy érezték, hogy kis mértékben van szükségük fejlődésre. A kitöltők egy ötfokozatú skálán értékelték, hogy szerintük milyen mértékben van szükségük fejlődés-

re (1=egyáltalán nem, 5=teljes mértékben)A tanárok úgy látják, az internethasználatban alig-mérsékeltén van szükségük fejlődésre. Ezzel ellentétben mérsékeltén-nagyon szükségük lenne arra, hogy megtanuljanak digitális tananyagot készíteni, hiszen ezt a kompetenciájukat értékelték a legalacsonyabbra. Látszólag ellentmondás, hogy nagyobb szükségük lenne arra, hogy megtanulják a pontos eszközhasználatot, ugyanakkor nagyon magasra értékelték számítógép- és laptophasználati képességeiket. Ha azonban azt is hozzáteszszük, hogy az okostelefon-használati képességeiket a második legyengébbre értékelték, így már érthető, miért gondolják, hogy több mint mérsékeltén szükségük lenne eszközhasználatuk fejlesztésére.



4. ábra: Fejlesztendő területek

Ugyanakkor a 4. sz. ábra azt is jelzi, hogy a tanárok meglehetősen magabiztosak saját digitális kompetenciáik tekintetében, hiszen egyetlen kompetenciáról sem állították, hogy nagyon vagy teljes mértékben szükségük lenne annak fejlesztésére.

5. Összegzés

Első ránézésre úgy tűnik, hogy a tanárok megfelelő szinten alkalmazzák az oktatásban a digitális eszközöket, hiszen sok esetben magas medián értékeket kaptunk. Ha azonban részletesebben megnézzük az eredményeket, azt tapasztaljuk, hogy a magas értékek a

számítógép, laptop és az okostelefon esetében jelennek meg, míg az okostáblát, melyet – ellentétben az előbb felsorolt eszközökkel – csak az oktatásban tudnak alkalmazni, nagyon ritkán használják a tanárok.

Hasonló jelenség figyelhető meg azon kérdés esetében is, hogy milyen oktatási tevékenységhez használják a digitális eszközöket. Magas értékeket kaptam olyan tevékenységek esetében, amelyet a tanárok életük más területein is alkalmaznak, pl. szöveges és képi (szakmai) információ gyűjtése, kapcsolattartás másokkal, olyan tevékenysége esetében azonban, amelyek kizárólag az oktatáshoz kapcsolódnak, (pl. prezentáció vagy online feladatok, sőt tananyagok készítése) a gyakoriság sokkal alacsonyabb.

Ami a tanórai, digitális eszközök segítségével végzett tevékenységeket, feladatokat illeti, inkább a tanári aktivitás jellemző: sokkal gyakoribb, hogy a pedagógus/oktató tart prezentációt és ad a tanulóknak online feladatokat. A tanárok sokkal ritkábban végeztetnek olyan tevékenységeket a diákokkal, amikor az irányítás a tanulók kezébe kerül, pl. a diák tart prezentációt, vagy a tanulók saját eszközeiket használják a feladatok megoldására. Hasonló tendencia figyelhető meg a különböző módszerek és munkaformák alkalmazása tekintetében is. Noha egyre gyakoribbak az interaktív munkaformák (páros és csoportos munka) a tanórákon, a frontális tanári magyarázat és a frontális megbeszélés még mindig vezeti a sort. Ugyanakkor a tanulói kiselőadás és a projektmódszer a legritkábban használt módszerek.

A tanárok saját digitális kompetenciáikat viszonylag magasra értékelték, mivel az ötfokú skálán a legalacsonyabb érték 3,23 volt; ezt a digitális tananyagkészítés kapta. Azon tevékenységek esetében, amelyeket gyakrabban végeznek a pedagógusok (pl. szöveges és képi szakmai anyagok gyűjtése, számítógép és laptop megfelelő használata) magasabbra értékelték saját meglévő kompetenciáikat (4,45–4,58).

Az eredmények ugyan nem rosszak, de látható, hogy olyan tevékenységeket végeznek gyakran a tanárok, és azokban érzik jónak magukat, amelyek szorosan kapcsolódnak a hétköznapi élethez is. Amikor azokról az eszközökről, tevékenységekről van szó, amelyek

csak a tanítási-tanulási folyamatban jelennek meg (okostábla használata, online feladatok és tananyag készítése), mind az eszközhasználat, mind a tevékenység sokkal ritkábban jelenik meg, illetve a tanárok is alacsonyabbnak értékelik saját kompetenciáikat. Egy másik nézőpontból megközelítve, amikor olyan tevékenységről, módszerről beszélünk, ahol jelentősebb szerepet kap a tanulói önállóság (tanulói prezentáció, projekt módszer, tanulók saját eszközének bevonása a tanulási folyamatba), ezeket sokkal ritkábban alkalmazzák a tanárok, mint azokat, amelyek esetében a tanár felügyeli és koordinálja a tanulási folyamatot. Tehát a felmérés eredménye nem megnyugtató, hiszen messze vagyunk még attól, amit a 21. század iskolájának képzeltek el a szakemberek.

Felhasznált irodalom

- Ala-Mutka, Kirsti 2011. Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. European Commission Joint Research Centre Luxembourg. ftp://jrc.es/pub/EURdoc/JRC67075_TN.pdf [Letöltés: 2018. 08. 30.]
- Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto> [Letöltés: 2017. 10. 13.]
- Bubernik Eszter 2012. Az információs és kommunikációs technika (IKT) szerepe az oktatásban – megvalósulása a bencés gimnáziumoknál. *Képzés és Gyakorlat*. 3–4. 4–21.
- Calvani, Antonio – Cartelli, Antonio – Fini, Antonio – Ranieri, Maria (2008): Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 3. 183–193.
- ISTE Standards. <https://www.iste.org/standards> [Letöltés: 2018. 08. 30.]
- Lakatosné Török Erika – Kárpáti Andrea 2009. Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az Európai Digitális Tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia*. 3. 227–259.
- Paavola, Sami – Hakkarainen, Kai 2005. The Knowledge Creation

Generációs dilemmák a köznevelésben

Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14. 6. 535–557.

Tóth-Mózer Szilvia – Kárpáti Andrea 2016. A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*. 2. 121–150.

Wang, Zhijun – Chen, Li – Anderson, Terry 2014. A Framework for Interaction and Cognitive Engagement in Connectivist Learning Contexts. In: *The International Review of Research and Open and Distance Learning*. Vol. 15. No 2. 121–141.

Szőke-Milinte Enikő

**Adat, információ és megismerés
az információs társadalomban**

Az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobb részét a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái. Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells 1996). Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például több számítógép, széles sávú internet penetráció, a több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az alapvető változás, amitől információs társadalomról beszélhetünk: a társadalom szerkezetének megváltozása.

Castells a trilógiájában a társadalom egészének átalakulásáról ír, ami kulturális értelemben a virtuális valóság kialakulását jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál. Az információs társadalom logikája mindenkire hatással van, de nem mindenki vesz részt az új társadalmi együttélési mód kialakulásában, mint ahogyan az új hálózatoknak sem válik mindenki a részesévé.

Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mait megelőző korszakokban. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. A mai társada-

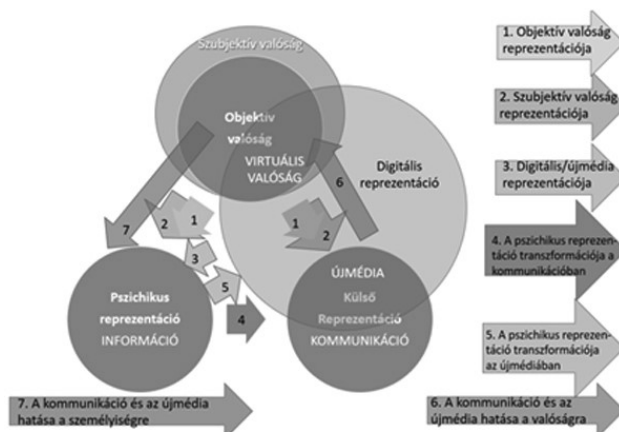
lomnak ugyanis ezeknek az együttes felértékelődése adja meg azt a jegyét, amely megkülönbözteti a korábbi társadalmaktól. Z. Karvalics László Machlup munkásságának méltatása kapcsán megjegyzi, hogy az információs társadalom természete megkívánja, hogy tudástermelésről beszéljünk, hiszen a „termelés” (production) szóban minden benne van, mert bizonyos értelemben a szétosztáskor is „termelés” megy végbe, hiszen a befogadó új tudásvagyon birtokába jut. A termelés tehát az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés, a tervezés, a szétosztás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009).

A szociológiai szakirodalomban, az információ mint a társadalmat konstituáló erő szerepel, aktív szerepet tölt be a társadalmon belül, amennyiben nem csak része a társadalmi struktúrának, hanem alakítója is annak: formálja a társadalmat, a társadalomról való gondolkodást annak függvényében, ki mennyiben fér hozzá – egyrészt fizikailag, másrészt személyes érintettsége és tudása révén mentálisan. Ebben az értelemben az információ a kultúra, gazdaság és politika értékvilágától függő, de egyúttal azt alakító erő (Tamás–Zsolt 2001).

1. A digitális reprezentáció az információs társadalomban

Castells érvelését követve az információs társadalom minőségileg is megváltoztatja az emberek közötti társadalmi viszonyokat, az emberek információs tevékenységét és végső soron a társadalom szerkezetét. Alapesetben az ember a külső objektív vagy a belső szubjektív valóságát próbálja megismerni, pszichikusan reprezentálni. Ebben a megismerési folyamatban informacionális és operacionális tudás segítségével befogadjuk, megértjük és feldolgozzuk a valóságot és egy pszichikus (mentális) reprezentációt hozunk létre. A pszichikus reprezentációt transzformáljuk ún. külső reprezentáció formájában, azaz a környezetünkkel is megosztjuk, kommunikáljuk. Az információ tehát először pszichikus reprezentáció formáját

ölti (tanulás), majd mikor kifele kommunikáljuk, akkor entitásként, kommunikátumként mutatkozik meg (1. ábra).



1. ábra: A digitális reprezentáció hatása az információra, reprezentációra, kommunikációra és a valóságra

A digitális reprezentáció megjelenése a külső reprezentációk világát megkettőzi: a hagyományos berendezkedéshez képest, ahol a külső reprezentációt a kép és a nyelv biztosította, megjelent egy olyan médium, amelyben a digitális képbe és a digitális nyelvbe transzformálódik a pszichikus reprezentáció. Ez a médium az internet, amely nemcsak arra alkalmas, hogy a meglévő külső reprezentációinkat rögzítsük (pl. digitálisan rögzítsünk egy előadást), hanem arra is képes, hogy kontextust teremtse az adatok értelmezési modelljeihez, a kognitív feldolgozáshoz. Olyan tulajdonságokat birtokol, mint a pszichikus reprezentáció: az analóg és a propozicionális tartalmaknak kellően gazdag és rugalmas struktúrát és műveleti feldolgozást biztosít. Az azonnali megoszthatóság, on-jelenlét, az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság olyan aktivitásra sarkallja az egyént, amely nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik. Vizsgálva a fiatalok újmédia-fogyasztási szokásait, az a szorongató benyomásunk támad, hogy az újmédiahasználó akár arra is képes,

hogy több teret engedjen annak a megismerésnek, ami digitális reprezentációban nyilvánul meg mint annak, ami pszichikus reprezentáció formáját ölti. Egy példával illusztrálva: a C¹ generációs fiatal jobban magával ragadja az a digitális információs folyamat, ami a közösségi média felületein zajlik (itt is információfeldolgozás történik) mint a személyes pszichikus információfeldolgozás (pl. egy regény elolvasása). Ezért juthattunk ahhoz az elkésztető állapothoz, hogy gyakran fogalmazza meg egy C generációs fiatal a digitális reprezentációhoz való hozzáférés hiányában, hogy unatkozik.

McLuhan médium-felfogásában, közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint, a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, még hozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszerve és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó McLuhan okfejtése, aki úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv-használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre készítet, mások működését háttérbe szorítja) ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak a valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Adott társadalomban uralkodó médium, jelen esetben az internet – a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában McLuhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza (Mc Luhan 1964 – idézi Varga 1999).

McLuhan felvetéséből kiindulva, és elgondolkodva azon, hogy az internet mint médium, mint a digitális reprezentáció folyamata hogyan változtatja meg az egyén életét egy igen provokatív, de ugyanakkor megfontolandó kijelentést tehetünk: az internet mint médium, az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a di-

¹ C generáció – 'Connected generation', főként az üzleti életben használatos kifejezés azokra a fiatalokra, akik számára a digitális köldökzsinór, az internet nélkülözhetetlen.

gitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponya-üregből a virtuális valóságba. Manapság a C generációt² (connected generation) és az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek (pl. az esti családi vacsoránál az asztal körül ülők saját hordozható okoseszközeiken saját médiatartalmakat fogyasztanak) erre a paradox helyzetre mutatnak rá.

A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valóságokként”, a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia-kommunikációként” tünteti föl önmagát, és az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség szerepében mutatkozik meg.

2. A digitális reprezentáció hatása a megismerésre, tanulásra

Az információs társadalomban, a megismerési folyamat során már nem csak az objektív és a szubjektív valóság adatai közül válogat az egyén, hanem a virtuális valóság adataival is számolnia kell. Mérlegelve, hogy mely valóság szolgáltat több adatot az információ, azaz a megismerés számára, könnyű belátni, hogy a virtuális valóság válogatás nélkül zúdítja az adatokat és az információkat (interpretált adatokat). Az objektív valóság térvesztése magyarázható azzal, hogy fizikailag több időt tölt a személy a virtuális valóságban, valamint azzal, hogy nem sajátja az objektív valóságnak az adatok és az információk „tolakodása”, kivéve, ha nagyon kiélezett helyzetről van szó (pl. vészhelyzet, tűz stb.). Ugyanez elmondható a szubjektív valóságról is, kiegészítve azzal, hogy mindkét esetben, egy fáradtságos munkával kialakított pszichikus fejlettségi szintre van ahhoz szükség, hogy a szubjektív és objektív adatokra érzékenyen váljunk, hogy azokat feldolgozni legyünk képesek.

Manapság, a pszichikus reprezentációink jelentős része a virtuális világból táplálkozik, a pszichikus reprezentációink lassan átén-

² A C generációt nem annyira kora, mint online magatartása köti össze, az állandó online jelenlét „connected” lét. Tevékenységük nem merül ki az internet nyújtotta tartalom-szolgáltatás lehetőségében, így számos egyéb kifejezés is jellemző rájuk, ilyenek például az együttműködés, a változás, a kíváncsiság és az együtt-alkotás (constant connectivity, collaboration, change, curiosity, co-creation).

gedik a helyet a digitális reprezentációknak, vagyis a belső pszichikus információszerzés, megismerés helyett a külső, digitális információszerzést megismerést választjuk. Egy meglepő kísérletről számolnak be T. Wilson és munkatársai a Science folyóiratban, mely éppen azt támasztja alá, hogy már nem képes az információs társadalomban élő egyén a pszichikus reprezentációival „kettésben” maradni. 2014-ben a Virginia és a Harvard Egyetem kutatói 42 önkéntessel végeztek kísérletet, akiknek annyi volt a „feladatuk”, hogy 15 percet kellett eltöltsenek saját gondolataikkal (önmagukkal) egy sivár szobában. Amennyiben nem érezték magukat komfortosan ebben a helyzetben, opcionálisan áramütést választhattak a kísérleti személyek. A meglepetést az okozta, hogy a 42 kísérleti személy közül 18-an választották az áramütést ahelyett, hogy a pszichikus reprezentációkkal való tevékenységet választották volna (Wilson és mtsai 2014). Vagyis, ha nincs objektív inger, sem azok digitális reprezentációja, az egyének jelentős részének kényelmetlen a pszichikus reprezentációk létrehozása. Tehát, objektív ingerek hiányában nincs reprezentációs tevékenység. Lefordítva ezt, ha az emberek nem találkoznak sem digitális sem objektív adatokkal (tartalmakkal) nem tudnak mivel információs tevékenységet (megismerést) végezni. Ez magyarázható azzal, hogy folyamatosan lefoglalják a megismerő tevékenységet a digitális reprezentációk, ezért nem születik meg sem az igény, sem a képesség arra, hogy teremtő módon viszonyuljunk személyes pszichikus reprezentációinkhoz.

A digitális reprezentációk mennyiségének túlsúlya miatt a pszichikus struktúra átalakul, azaz, a digitális reprezentáció, az újmédia-kommunikáció befolyásolja a személyiségfejlődést, a megismerést, a pszichikus reprezentációt; ezzel magyarázható az a jelenség, amit a nyelvhasználat romlásával, a tanulási motiváció hiányával és a tanulási képességek problémáival, a tárgyi tudás hiányosságaival szoktak jellemezni a pedagógusok.

Továbbá, a digitális reprezentáció (megismerés és információszerzés) túlsúlya és a virtuális világ terjeszkedése hatással van az objektív valóságra is, külön kutatások tárgyát képezhetik azok a viselkedésmódok, amelyek a digitális reprezentációk hatására figyelhetők meg a mindennapokban, pl. nem a meglátogatott nevezte-

tességgel vagyunk elfoglalva, hanem annak digitális reprezentáltságával és reprezentálásával („posztoljuk a Meteorákat ahelyett, hogy befogadnánk a szépségét”).

A tudás az információs társadalomban elsősorban a hálózatban, digitális reprezentáció formájában keletkezik, és ott is létezik, a megismerés kitüntetett módja a hálózati kommunikáció. Ennek következtében, a személyes tudás, a hálózati tudás és a tudás kánonja közötti kapcsolat nagymértékben átalakul, ezt a 2.2. alfejezetben fogjuk látni.

2.1. Információs műveltség és digitális reprezentáció

Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindenek előtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti. A pszichikus reprezentációk és a külső reprezentációk, valamint a digitális reprezentációk természete, hogy hasonló tartalom (kép és proposíció, kép és nyelv) és hasonló szerveződés (forgatókönyv, séma, műveletileg feldolgozott tartalom) jellemzi őket, illetve, hogy gyakran elválaszthatatlanul együtt járó folyamatok az információs társadalomban. Kivételt képeznek azok a kommunikációs helyzetek, amelyben nincs jelen a digitális technológia, az internet mint médium.

Csapó Benő (1992) Kognitív pedagógia című munkájában a reprezentációt mint tudást, informacionális és operacionális tudást írja le. A reprezentáció tartalma, az informacionális tudás (2. ábra), meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland (1991) is megtette. A verbális információk (ismeretek) strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb szintjére, azaz a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képességbeli) tudás teszi lehetővé (Csapó 1992; Eysenck és Keane 1997).

A digitális reprezentációk dominanciája hatással van az informacionális tudás rendszerére.

Tartalmát tekintve az analóg reprezentált, azaz képi információk dominanciája figyelhető meg, tehát a megismerés folyamatát alapvetően a képi természetű információk befogadásának és feldolgozásának irányába mozdította. Ez nagyfokú ökonómiát és hatékonyságot biztosít a megismerő tevékenység számára: a digitálisan megjelenített analóg információk szimultán mutatnak be adatsoportokat és a köztük lévő kapcsolatok természetét is lényegre törően ragadják meg. Kész sémákat kínálnak a megismerő számára, melyek alapján könnyen interpretálhatja a megismerés tárgyát. Az analóg reprezentációk túlsúlya azonban nemcsak előnyökkel, hanem hátrányokkal is jár: a megismerés alanya nehezen tudja megnevezni a megismerés tárgyát, következőképpen nehezen tud állításokat tenni, majd történeteket és leírásokat alkotni és szabályszerűségeket fölfedezni a megismerés tárgyán. Ezt a jelenséget a szegényes szókinccsel, a verbális kifejezőmód fejletlenségével azonosítja a pedagógiai szakirodalom.

Egy másik fontos sajátossága a digitális dominanciájú megismerésnek, hogy nagyon gyorsan keletkeznek az adatok, következőképpen nagyon gyorsan keletkeznek az újabb és újabb reprezentációk, tehát a digitális reprezentációk dömpingje mind a képzetek, mind a fogalmak mennyiségét és minőségét is jelentősen befolyásolja. Gyakori tapasztalat, hogy a fogalmak kiüresednek, tartalmuk képlékennyé válik, elszakadnak a tapasztalati tényektől, ezért szilárd és megbízható tudást már nem képesek garantálni. Egy másik következménye a digitális reprezentációs dömpingnek, hogy az információk feldolgozásának a folyamata megakad az alsóbb szinteken (képzetek, fogalmak, nevek, címek, esetleg állítások) és nem válik lehetővé az információk magasabb rendű struktúrákba történő integrációja (szabályok, alapelvek elméletek). Ezért, az információk hálózatának alakulása sem biztos, hogy egy szilárd struktúrát fog képezni, sokkal inkább a laza és dinamikus kapcsolódások jellemzik a digitális reprezentációs megismerést, azaz az informacionális tudást.

Informacionális tudás	
Analog reprezentált információ	Propozicionális reprezentáció
1. Képzetek 2. Jelölések 3. Sémák 4. Forgatókönyvek 5. Hálózatok	1. Fogalmak 2. Propozíciók 3. Nevek, címek 4. Állítások 5. Történetek, leírások 6. Szabályok 7. Törvények 8. Elméletek, formális 9. Rendszerek

2. ábra: Az információ tartalma – informacionális tudás

Az informacionális tudás kiépülése nem lehetséges az operacionális tudás működése nélkül. Az operacionális tudás szerveződését, azaz a reprezentációk tartalmával való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készség szintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációk kialakulását, azaz a megismerést. A megismerési folyamat sajátja, hogy a későbbi folyamatok és működések mindig magukban hordozzák a korábbiakat, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készség szintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban, az összes azt megelőző történet, leírás és szabály.

Szerveződését tekintve az operacionális tudást olyan, az információt létrehozó pszichikus műveleteknek és azok integrált rendszerei alkotják, amelyek kialakítása pedagógiai feladat.

Az operacionális tudás műveleteit és rendszerét a teljesség igénye nélkül a 3. ábra mutatja be. A legfontosabb azoknak a képességeknek a kialakítása, amelyek birtokában az egyén képes a problémákat

azonosítani, a problémával kapcsolatos összes szükséges információt felismerni, azokat megszerezni és felhasználni a probléma megoldása érdekében (Csapó 1990, Nagy 2000).

Az operacionális tudás műveleteit nem lehetséges tartalomtól függetlenül működtetni. Ez azt jelenti, hogy az informacionális tudás, mint a megismerés tartami összetevője, természeténél fogva alapvetően határozza meg azt, hogy mely műveleti szintek működése válik lehetségessé a megismerésben. Vagyis, ha a digitális reprezentációk túlsúlya miatt egy gyermek nem elolvassa az Egri csillagokat, hanem megnézi a róla készült filmet, azok a műveletei és képességei, amelyek az írott szöveg értelmezéséhez kötődnek nem fognak fejlődni, viszont azok, amelyek az analóg reprezentációk értelmezéséhez és a forgatókönyvek megértéséhez kötődnek igen. A kérdés az, hogy milyen típusú műveletek és képességek szolgálják a komplex megismerő tevékenységet, az információs műveltséget, elegendőnek bizonyulnak-e azok az operacionális tudáselemek, amelyek a digitális reprezentációkhoz kötődnek? Eltekinthetünk-e azoktól a műveletektől és képességektől, amelyek az objektív valóság megismeréséhez (pl. kémiai, biológiai kísérletek) vagy a pszichikus reprezentációk (pl. történelemhez, irodalomhoz, nyelvtanuláshoz kötődő ismeretek) kialakításához kötődnek?

Operacionális Tudás		
1. Analízis	1. Rutin	1. Besorolás
2. Szintézis	2. Művelet	2. Osztályozás
3. Összehasonlítás	3. Készség	3. Rendszerezés
4. Általánosítás	4. Feladatmegoldás	4. Azonosítás
5. Elvonatkoztatás	5. Képesség	5. Viszonyfelismerés
6. Értékelés	6. Probléma- Megoldás	6. Kombinatív Képesség
7. Megosztás	7. Indukció	7. Konvertálás
8. Létrehozás	8. Dedukció	8. Sorképzés
9. Alkalmazás	9. Analógia	9. Sorrendfelismerés
10. Újrastrukturálás	10. Kereső Asszociáció	10. Következtetés
11. Kiválogatás		
Önreflexió, Metakogníció		

3.ábra: Az információ szerveződése – operacionális tudás

Végül, az információk megszerzésének, az információs műveltség alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén legyen motivált az információk megszerzésében, akarjon és kitartóan tudjon részt venni olyan információs folyamatokban, amelyekben alakul az információs műveltsége, legyen igénye a folyamatos információ- és tudásszerzésre.

Az emberrel veleszületett ingerszükséglet arra sarkallja, hogy kereső-kutató cselekedeteket hajtson végre már igen korai életstádiumban. Ezért, már a pár hónapos csecsemő is képessé válik rövid ideig irányítani a figyelmét arra az ingerre, ami felkeltette kíváncsiságát. Olyan rövid ideig tartó, ám tudatosan motivált cselekvést hajt végre, melynek során kielégíti ingerszükségletét.

Az iskolába kerülő kisgyerek már képes a figyelmét hosszabb ideig egy számára érdekes információra irányítani, tartósan motivált információs cselekedetet végrehajtani. Minél többször fölkel az információs tevékenység a figyelmét, annál kíváncsibbá válik és annál inkább érdekelni fogja az információs tevékenység. Minél többször él át pozitív érzelmet az információs tevékenység kapcsán, annál többször fogalmazódik meg benne az információszerzés vagy az információval való tevékenykedés célja, annál többször fog információs tevékenységet végezni. Végül soron, az iskolai tanulásban eljuthat a tanuló arra a motivációs szintre, ahol már meggyőződésévé válik, hogy az információval foglalkozni kiváló tevékenység és értékévé válik számára az információs műveltség. Ezen a szinten már komoly akarati erőfeszítéseket képes tenni annak érdekében, hogy az információs műveltségét tudatosan és tervezetten, önszabályozó módon alakítsa. Az információs műveltség hajtóerőjének is nevezett motivációs struktúra sokféleségét a 4. ábra mutatja be (Nagy 2000).

Fölmerül a kérdés, hogy a digitális reprezentáció túlsúlya befolyásolja-e az információs műveltséghez, a megismeréshez szükséges motivációs rendszert? A gyakorló pedagógus bizonyára tapasztalta, hogy a dinamikus, változó, folyamatosan „megújulást ígérő”, legtöbbször humoros, magas újdonságértékkel és információs értékkel bíró, képi természetű digitális reprezentációs dömping könnyedén magára vonja a figyelmet, ami arra sarkallja a megismerő személyt, hogy egyre több időt és energiát fordítson a digitális reprezentációk

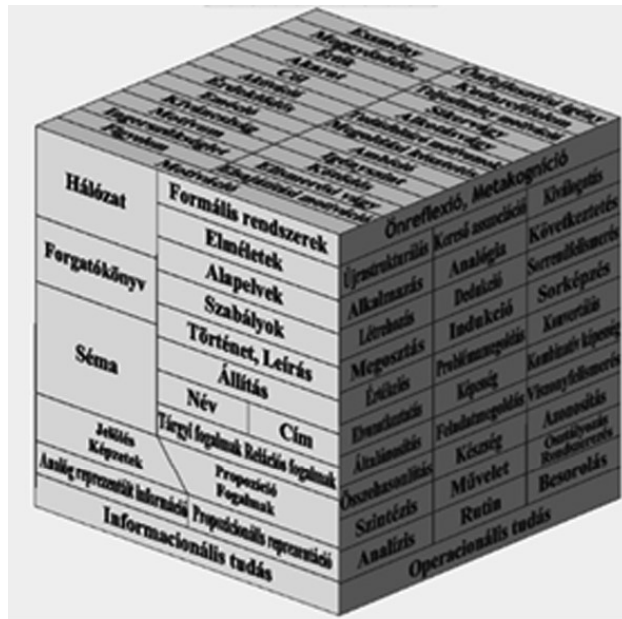
befogadására. Ezáltal, öngerjesztő folyamatként, a digitális reprezentációkkal való megismerő tevékenységre való motiváltság dominanciája jellemzi az információs műveltséget a 21. században, és kevésbé kap figyelmet az összes többi terület (objektív és szubjektív valóság).

Ez önmagában nem problematikus. A probléma abban rejlik, hogy a digitális reprezentációk sokasága és dinamikája olyannyira uralja a megismerő tevékenységet, hogy esélye sincs a megismerő személynek elmélyedni egy-egy digitálisan reprezentált témában. Ez azt eredményezi, hogy csak a tudatos válogatás és önkorlátozás segítségével kap lehetőséget a megismerő személy arra, hogy a digitális információ feldolgozása során egyrészt magasabb rendű információk birtokába jusson (szabályszerűségek, törvényszerűségek, esetleg elméletek). Másrészt magasabb rendű, komplexebb műveleteket és képességeket alkalmazzon a digitális információk feldolgozásához (pl. problémafelismerés és -megoldás, következtetések levonása, alkalmazás stb.), harmadrészt pedig, a motivációs struktúrájában magasabb rendű motivációkat is megtapasztaljon mint az ingerszükséglet vagy a pillanatnyi figyelem (pl. egy cél elérésének alárendelni az információs tevékenységet, akaratit erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy a célját elérje, vagy az alkotásvágy megélése stb.).

Motiváció	
1. Ingerszükséglet	1. Elsajátítási
2. Figyelem	2. Motiváció
3. Motivum	3. Elismerési vágy
4. Kíváncsiság	4. Kötődés
5. Emóció	5. Igényszint
6. Érdeklődés	6. Ambíció
7. Aktiváció	7. Megoldási késztetés
8. Cél	8. Tudásfeltáró motivumok
9. Akarat	9. Alkotásvágy
10. Érték	10. Sikervágy
11. Meggyőződés	11. Teljesítmény motiváció
12. Ezzmény	12. Kudarcfélelem
	13. Önfejlesztési igény

4. ábra: Az információs műveltség hajtóerője

A felvázolt gondolatmenet alapján, fel tudjuk állítani az információs műveltség háromdimenziós modelljét, ami megmutatja azt a mátrixot, amelyben az információs műveltségről és annak természetéről gondolkodhatunk (5. ábra).



5. ábra: Az információs műveltség háromdimenziós modellje

További kutatómunka tárgyát képezheti az információs műveltség tartalmának, szerveződésének és hajtóerőjének részletes tantárgy- és tevékenység-specifikus fejleszhetőségének vizsgálata. A fejlesztés módját meghatározza annak színtere: más módon fejlesztendő a könyvtárban, az iskolában, az egyes iskolai tevékenységekben, a projektekben és a közösen végzett munkatevékenységekben. Külön is vizsgálni érdemes a digitális reprezentációk és a nyelvi reprezentációk alakulását és kapcsolatát az információs tevékenységben megválaszolva ezáltal a 21. századi tanítás és tanulás számtalan aktuális kérdését.

2.2. Személyes tudás – hálózati tudás – konvencionális tudás

A tudományos megismerés, ismeretszerzés az objektív valóságot feltárja és leírja, a tudomány konvencionálisan elfogadott rendszerét, az információ konvencionálisan elfogadott formáját kialakítja. Ezt nevezzük konvencionális tudásnak. A megismerés azonban nem csak általában a tudományok művelése során érhető tetten, hanem a személyes megismerés minden egyes aktusában, azokban a folyamatokban, melyekben a személyes tudásunk építkezik.

Ropolyi László ezt a finom különbséget a következő képpen teszi meg: „minden információ szükségképpen ismeret is, amely ismeretben a két kontextus együttlétezése, a jel és jelölt összetartozása, vagyis az adott interpretáció fennállása reprezentálódik... Az információ valamilyen ismeretet tartalmaz, vagy hordoz..., viszont az ez az ismeret nem feltétlenül tudás. Már Arisztotelész szerint is különbséget lehet tenni ismeret és tudás között. Az ismeret az esetleges ismerete, a tudás a szükségszerűség ismerete, azaz a tudás az ismeret specifikus változata. Az ismeret arról szól, ami fennáll, a tudás arról, ami fennáll, és nem lehet másként. Az információ tehát vagy pusztán esetleges ismeret, vagy pedig szükségszerű ismeret, azaz tudás is. Egy interpretáció fennállhat, és szükségszerűen is fennállhat. Ennek megfelelően a tudástársadalom, vagy tudás-alapú társadalom fogalma az információs társadalom sajátos változatának megjelölésére szolgálhat (Ropolyi 2006; Buckland 1991).

Machlup megkülönbözteti a társadalmilag új tudást az individuálisan új tudástól: az előző korábban nem létezett tudás létrejöttére utal, az utóbbi már meglévő tudás „megjelenését” jelzi egy új elmében (Machlup 1962). Az előző részben ismertetett digitális reprezentáció megjelenésével, a kérdés sokkal árnyaltabb minthogy a konvencionális tudás és a személyes tudás közötti különbség miben ragadható meg. Ma úgy lenne releváns a kérdésfeltevés, hogy a digitálisan folyamatosan termelődő tudás, a konvencionális tudás és a személyes tudás közt milyen kapcsolat van, vagy hogyan írható le, a digitálisan, hálózatokban termelődő tudás és a konvencionális tudás?

A tudás alapú társadalom azt mutatja meg, ahogyan a tudományos megismerés kánonja szerint, a digitális, a pszichikus és a külső kommunikációs reprezentációk segítségével megismerjük az objektív, szubjektív és virtuális valóságot. Ez a konvencionális tudásszerzés folyamata, mely a tudás kánonját eredményezi.

A tudás-társadalom azt a folyamatot írja le, amelyben a tudás-termelés zajlik: a személyesen megszerzett tudások a személyközi és a digitális hálózatokba épülve folyamatosan új hálózati tudásokat generálnak. Ez a hálózati tudásszerzés folyamata, mely a sok személyes tudásokból szerveződik, ugyanakkor további személyes tudásokat generál (6. ábra).



6. ábra: Hálózati tudás és személyes tudás kapcsolata

A tudástársadalmak sajátossága, hogy a digitális kommunikáció folyamatos és dinamikus kontextust kínál a hálózati tudások termelődésének, ezért a tudástermelés beláthatatlan méreteket ölt. A digitális kommunikációban való folyamatos részvétel (közösségi médiák, internet) által, a személy folyamatos megismerő tevékenységet végez. Föltevéődik a kérdés: minőségileg miben különbözik a tudás-társadalom megismerő tevékenysége, hálózati tudása a konvencionális megismeréstől és a konvencionális tudástól?

Mindkét folyamat alapja az információ, ami, az adatokból és jelentésük ismeretéből tevődik össze, melyeket az objektív, szubjektív vagy virtuális valóságunk megfigyelése és kognitív feldolgozása során nyerünk. Vannak azonban alapvető különbségek a két féle megismerésben a két féle tudásban, amit az 1. táblázat mutat be.

Generációs dilemmák a köznevelésben

Hálózati tudás és megismerés	Konvencionális tudás és megismerés
gyors és dinamikus	lassúbb, kevésbé dinamikus
jellemzően kevésbé ellenőrizhető módszerekkel és eszközökkel történik	kontrollálható módszer és eszközkészlettel történik
kevésbé megbízható információkat eredményez	validált információkat eredményez
az információk egymásmellettsége, laza kapcsolódása a jellemző	az információk rendszerekbe épülnek és elméleteket alkotnak
alaptevékenysége a digitális kommunikáció	alaptevékenysége a kutatás- és problémaalapú tanulás
a személyes tudások alakítják, generálják	a személyes tudások korlátozott mértékben és kontrollált formában befolyásolják
demokratikus, bárki részt vehet (és részt is vesz) a létrehozásában	csak meghatározott szereplők, meghatározott jogosultságokkal és kompetenciákkal vesznek részt a létrehozásában
mértéke és terjedelme korlátlan	viszonylag jól körülhatárolható a terjedelme
kiindulópontja az adat mely nem mindig rendelkezik kellő integritással és stabilitással ezért mulékony, változékony	kiindulópontja a tudományos igényességgel kiválasztott stabil és integrált adat, ezért megbízható, rekonstruálható
képlékeny, kevésbé ellenőrizhető tudást eredményez	megbízhatóbb tudást eredményez
színtere a közösségi média és az internet	színtere az oktatási intézmény, a kutató műhely

1. táblázat: A konvencionális megismerés és a hálózati tanulás

A tudás és a műveltség egy folyamat különböző állomásai. A tudományos megismerésben a konvencionális tudások integrált rendszere elvezet a műveltség, majd a kultúra kialakulásához. A személyes megismerés folyamatának eredménye egy individuálisan megkonstruált, megszerzett személyes tudás. A tudás kialakulását az jellemzi, hogy az információ birtokosa azt egy adott összefüggésben megfelelően be tudja sorolni és használni. A megszerzett tudás eredményezi az egyén megszerzett műveltségét, amely a megszerzett személyes tudáshoz hasonlóan annyi féle, ahány félék vagyunk. A személyes tudás, személyes megismerés mind a hálózati tudásokból, mind a konvencionális tudásokból táplálkozik, helyzet és személyfüggő, hogy mely folyamatot (hálózati tanulás vagy konvencionális megismerés) preferálja, melyik megismerés a domináns az ő esetében.

A 21. században a személyes műveltség kialakításának nehézsége abban rejlik, hogy a személyes tudás alakítása során föl kell venni a digitális kommunikáció ritmusát, azaz „erőltetett menetben” kell a megismerést folytatni, miközben soha nem tudunk lépést tartani a megismerés ütemével és mértékével. Ráadásul, nem csak a hálózati megismerés folyamatában kell maximálisan jelen lenni, hanem a konvencionális megismerés különböző formáit, szakaszait is sikerrel kell abszolválni. A helyzetet tovább nehezíti, hogy nincs végérvényes, statikus konvencionális tudás, tehát nincs végérvényes, konvencionális műveltség, nincs uniformizálható tudás, nincs uniformizálható műveltség.

Arról talán a bemutatott megismerési modellek meggyőztek, hogy mind a tudás mind a műveltség fejlődik és fejleszthető, az egyre égetőbb kérdés azonban az: hogyan viszonyuljon az információs műveltség fejlesztéséhez a pedagógia?

Jelen tanulmány arra vállalkozott, hogy az információs műveltség fogalmát pedagógiai szempontból újradefiniálja, és ennek alapján a fejlesztés lehetséges irányait kijelölje, a megválaszolásra váró kérdéseket megfogalmazza. További kutatómunka tárgyát kell képezze az információs műveltség tartalmának, szerveződésének és hajtóerőjének részletes vizsgálata, továbbá ezen tartalmak, szerveződések és hajtóerők fejlesztésének feltárása. A fejlesztés módját természetesen meghatározza

annak színtere: más módon fejlesztendő a könyvtárban, az iskolában, az egyes iskolai tevékenységekben, a projektekben, a digitális térben, valamint a közösen végzett munkatevékenységekben.

Felhasznált szakirodalom

- Buckland, Michael 1991. Information as Thing. Journal of the American Society of Information Science 42:5 (June 1991): 351–360. <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018.03.03.)
- Castells, Manuel 2005. A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora, Gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat–Infonia, Budapest.
- Csapó Benő 1992. Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck, Michael – Keane, Mark 1997. Kognitív pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Z. Karvalics László 2009. „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elméletörténetében. Információs Társadalom 2009/2, 20–34.
- Machlup, Fritz 1962. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton University Press.
- McLuhan, Marshall 1964. Understanding Media: The Extension of Man. MIT Press.
- Ropolyi László 2006. Információ, tudás, társadalom. Információs Társadalom, VI(1), 15–21.
- Tamás Pál – Zsolt Péter 2001. A társadalmi kommunikáció szociológiájáról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris. Budapest.
- Timothy, Wilson et al 2014. „Just Think: The Challenges of the Disengaged Mind”. Science 345, no. 6192, Social Psychology. <https://wjh-www.harvard.edu/~dtg/WILSON%20ET%20AL%202014.pdf> (2019.03.02.)
- Varga Barbara 1999. Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála. Jel-Kép 2. szám, 59–74. Interneten elérhető: <http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm> (2019.03.06.)

Andok Mónika

**Digitálismédia-konvergencia – konvergens
médiajártasságok**

Médiakonvergencia

A médiatartalmak fogyasztásához kapcsolódó normatív leírások már a nyolcvanas évektől tartalmaztak olyan követelményeket, mint a kritikai gondolkodásra való nevelés vagy az esztétikai szempont érvényre juttatása (Aczél 2015: 167–168). A hálózati kommunikáció megjelenésével ezen normatív követelmények megszorodtak, belekerült az adatvédelem, vagy a képernyő(k) előtt töltött idő optimalizálása. Az UNESCO rendszeresen készített és jelentet meg globális szintű felméréseket a gyerekek és fiatalok média és információs jártasságával kapcsolatban (Media and Information Literacy – MIL), valamint irányelveket is megfogalmaz a tennivalók tekintetében (Tornero & Varis 2010, Wilson & Grizzle 2011, Grizzle & Moore at al 2013). Ám az elmúlt öt évben nemcsak mennyiségi, de minőségi változást is láthatunk a felelős médiahasználat, a digitális jártasságok felsorolása tekintetében. A változás háttérében az a technológiai és platformbeli változás áll, mely a web 1.0 után a közösségi média térnyerését hozta. A közösségimédia-oldalakon ugyanis a hétköznapi emberek nemcsak médiatartalmakat fogyasztanak, hanem maguk is előállítanak és megosztanak tartalmakat, illetve más – korábban nem a mediatizált térben történő – tevékenységekre is használják digitális okoskészülékeiket. Mi minden lehet ez a másfajta tevékenység? Kapcsolódhat vásárláshoz, lehet egészségügyi adatrögzítés és -tárolás, de összefüggésben lehet a közigazgatással vagy akár a családon belüli kommunikációval és az önkifejezés változatos formáival is. Humoros parafrázissal azt mondhatjuk, hogy ma már *minden médium digitális, de nem minden digitális médium*. Ám épp a digitális platform miatt ezen egyéb eszközök *interkon-*

nektív viszonyban vannak a médiumokkal. A médium, a hálózati kommunikáció ma már nem csupán kerete, kontextusa a mindennapjainknak, hanem valódi – valós érvényű – cselekvéseink közege. Emiatt aztán a médiajártassághoz kapcsolódó korábbi elvárások olyan további elemekkel egészültek ki, melyek reflektálnak a digitális platformhoz kapcsolható *médiakonvergenciára* is.

Az elmúlt öt évben a hálózati kommunikációhoz kapcsolódó legtöbbit használt kifejezés a konvergencia. A szó maga latin eredetű, s összetartást, összehajlást jelent. A médiakutatásban, a média működésének leírásában Ithiel de Sola Pool (1983), illetve Nicholas Negroponte (1979) használták elsőként. Sola Pool már 1983-ban *A szabadság technológiai* című könyvében a különféle médiumok összeolvadásának veszélyeire figyelmeztet: „Réges régen azok a cégek, melyek újságokat, magazinokat és könyveket adtak ki, csak nagyon kis mértékben foglalkoztak mással, egyéb médiaterületen való részvételük nagyon csekély volt. Ezen helyzet változik, és implikációi szemben állnak a szabadsággal. Ez a folyamat, melyet a «módok konvergenciájának» hívnak, elmosza a határokat a médiumok között, akár helyek közötti kommunikációra gondolunk, mint a posta, a telefon vagy a távirat, akár tömegkommunikációra, mint nyomtatott sajtó, rádió, televízió” (de Sola Pool 1983: 23). Azt is látja Sola Pool, hogy a szolgáltatás, melyet korábban egy bizonyos médium nyújtott, az a jövőben számos eltérő fizikai úton történhet. Így a korábbi közvetlen kapcsolat mely egy médium és a felhasználója között fennállt, az most jelentősen megváltozik, s ezt az átalakulást nevezi Sola Pool a módok konvergenciájának. Tehát az amerikai kutató már az 1980-as évek elején látta, hogy azok a cégek, melyek korábban csak egyféle mediális tartalom előállításával foglalkoztak, növekvő mértékben kapcsolódnak majd bele eltérő médiaipari termelésbe.

Nicholas Negroponte, az MIT Médialaboratóriumának egykori vezetője a másik kutató, aki médiaelméleti szempontból már az 1970-es évek végétől a konvergencia kérdésére fókuszált. A médiaformák összefonódását ő is a digitalizáció felől közelítette meg. Elgondolásait, meglátásait rendkívül plasztikusan írta le – mára klasszikussá vált írásában, a *Digitális lét*-ben – az atomok helyett a

bitek korszaka jön, az „atomok bitekké való átalakulása visszafordíthatatlan és megállíthatatlan” (Negroponte 2003: 45).

Bár a médiakonvergencia bemutatásában ehhez a két kutatóhoz vezetik vissza elgondolásaikat a szakemberek, az ezredfordulóra mégis különösen sokszínűvé vált a fogalom jelentése, a médiával kapcsolatban számos, differenciált kontextusban kezdték használni. Így a 2000-es évek elejére aktuálissá vált mind a fogalom, mind a fogalom által leírt jelenség(ek) körültekintőbb vizsgálata, tipologizálása. Abban nincs nézeteltérés a kutatók között, hogy a konvergenciát általában az összeolvadás, összefonódás, összeadódás értelemben használják. Konvergencia a telekommunikáció és a tartalomszolgáltató média összeolvadása, intézményi oldalról az AOL és a Time Inc összeolvadása, de vannak, akik a televíziós műfajok határainak összemosódását is a konvergencia fogalmával írják le. Láthatjuk majd, hogy a konvergencia fogalmának pontos meghatározásában eltérő irányokat tárhatunk fel. Ezek közül hármat mutatok be, az első a konvergencia mint integráció elgondolás, a második a konvergencia mint szinergia megközelítés és végül a konvergencia mint hibridizáció elgondolást ismertetem (részletesen lásd: Andok 2016: 37–65).

A konvergencia integrációként történő felfogásában a szakemberek csupán egyszerű összeadódással számolnak. Ide sorolható például Jan van Dijk holland médiakutató, aki az új médiának három olyan jellegzetes elemét hangsúlyozza, melyek segítségével jól megragadható az a markáns különbség, mely klasszikus tömegkommunikációs eszközök és az új média között fennáll, ezek az integráció – konvergencia, az interaktivitás és a digitális kód. *A hálózati társadalom* című könyvében van Dijk a konvergenciát folyamatként, az integrációt pedig ezen folyamat eredményeként azonosítja (van Dijk 2006: 6–7).

A konvergencia mint szinergikus összeolvadás is elgondolható. A szinergia alapjelentése szerint olyan együttműködés vagy együttes hatás, amikor több tényező együttműködéséből hatékonyabb teljesítmény, jobb eredmény születik, mintha a tényezőket egyszerűen összesítenénk. A szinergia jelenségének és fogalmának a médiaiparban való megjelenése John Sculley nevéhez köthető, míg a magyar

tudományos életben Csigó Péter írt róla először hosszabban. „A konvergens médiatérben az online video és a televízió között nem egymást kizáró, hanem szinergikus kölcsönhatás áll fenn” (Csigó 2009: 27). A szerző a televízió és az internet egymást erősítő kapcsolatát több példával, illetve nézettségi adatokkal is alátámasztja.

A harmadik nagy irányzattal, a hibridizációs elgondolással ugyancsak Csigó Péter könyvében találkozunk: „Az internet fejlődése nem jár a hagyományos tévé-modell teljes megszűnésével. Épp ellenkezőleg: a média konvergencia lényege nem a radikális paradigmaváltás, hanem a hibridizálódás, a korábbiakban elkülönülő modellek összemosódása” (Csigó 2009: 47). A kutató a médiakonvergencia folyamatát mint általános hibridizációs folyamatot értelmezi, mely végső soron ahhoz vezet, hogy lebomlik az a tipológiai, kategorizációs kánon mind a médiaműfajok, mind a befogadók tekintetében, mely a 20. századi médiakultúra alapját jelentette. A korábbi műfaji klasszifikáció alapja – objektív vagy szubjektív, fikciós vagy nem fikciós műfaj – elmosódik, összemosódik épp úgy, mint a lojális vagy kapcsolgató nézői típusok elkülönítése „A már mintegy húsz éve zajló folyamat leglátványosabb eleme az információs és szórakoztató műsorok összeolvadása és a hibrid, infotainment műfajok megjelenése. ... A televíziós műfajok hibridizálódásának egyfajta konvergencia folyamatként történő értelmezése különösen elterjedt a német médiakutatásban” (Csigó 2009: 223). Hasonlóan hibrid jelenség jön létre tartalom és reklám, globális és nemzeti kultúra összeolvadásával is.

Láthattuk, hogy már a nyolcvanas években Sola Pool és Negro-ponte is észrevette a médiához kapcsolható konvergencia folyamatának összetettségét. A jelenség komplexitásának bemutatására szeretném még felsorolni, hogy milyen egyéb tematikus megközelítések tárhatók fel a szakirodalomban. Beszélhetünk technológiai konvergenciáról, gazdasági konvergenciáról, s ezen belül piaci, szabályozási, vállalati konvergenciáról, de ismert a tartalmi konvergencia fogalma is. A funkcionális konvergencia mellett leírható a pszichológiai, a tapasztalati és az élménykonvergencia is. S sokan kutatják Jenkins nyomán a kulturális konvergenciát (Jenkins 2006).

Mindezen médiatechnológiai változásoknak természetesen tükröződniük kell a média használatának jártasságában is. A konvergencia korában már nem elegendő, ha az egyes elkülönülve működő klasszikus tömegkommunikációs eszközöket kritikusan használják a fiatalok. Sőt, nemcsak, hogy nem elég, de több szempontból nem is releváns: egyrészt maguk a médiumok is átalakultak, a konvergens televíziózás nem azonos a klasszikus televíziózással; másrészt a fiatalok médiafogyasztásában már szinte kizárólag konvergens médiaeszközökkel találkozunk (l. Magyar Ifjúság Kutatás 2016).

Konvergens médiajártasságok

A 21. században konvergensnek nevezhetjük amiatt is a média- és információs jártasságot (MIL), mivel tudást, készségeket és attitűdöket is tartalmaz (Grizzle & Moore at al 2013: 13). A normatív felsorolások legtöbbször a következő elemeket veszi sorra: A fiatalok értsek meg, lássák át a média, illetve más információ szolgáltatók szerepét és funkcióját a demokratikus társadalmak működésében. Valamint legyenek tisztában azzal is, hogy a média milyen körülmények között tudja betölteni eme funkcióját. Legyenek képesek tudatosítani magukban információs igényeiket, majd artikulálják is ezen igényeket; találjanak rá a releváns információkra és kritikusan kezeljék azokat. A médiatartalmak használata és létrehozása legyen etikus, valamint tükröződjön benne a közösség iránti felelősségvállalás is (Grizzle & Moore at al 2013: 13–14).

Ha a két korszakot mediális szempontból vetjük össze, akkor szembeötlőek a különbségek. A klasszikus tömegkommunikáció korában minden (analóg) médium csak rá jellemző módon működött, úgy is mondhatjuk, sajátos autonómiával rendelkező. A hálózati kommunikáció időszakában ez az autonómia eltűnik, mivel a közös digitális platform lehetővé teszi a számítógép alapú multimédia létrejöttét. A klasszikus tömegkommunikáció időszakában minden médiaformának, legyen az könyv, nyomtatott sajtó, mozi, rádió vagy televízió saját analóg kódrendszere volt, melyet az akkori elemzésekben többnyire a „nyelv” kifejezéssel illették. Ezt váltotta fel a multimédia konvergens „nyelve”. Megváltozott a gyártói oldal

Generációs dilemmák a köznevelésben

is, míg a 20. században domináltak a nagy médiatartalom előállítók, akik standardizált műsorokat gyártottak, s kézben tartották az elosztást is, addig a közösségi média világában a felhasználók által előállított tartalmak (user-generated-content UGC) dominanciája jellemző. S a befogadók nem izoláltan, hanem hálózatba szerveződően (a *networked publics* fogalmához vö. Boyd 2010) használják a tartalmakat. Ezt kiegészíthetjük még azzal is, hogy a klasszikus tömegkommunikáció esetében a tartalomelosztás, a műsorsugárzás kizárólag nemzeti keretek között történhetett, addig a hálózat esetében ez globális kereteket jelent.

Smégegyszerű változást kell kiemelni, amely alig tízéves, ez pedig a mobil internet megjelenése. Ez tette ugyanis lehetővé, hogy a korábbi helyhez kötött médiahasználat minden értelemben mobillá válhasson.

Tömegkommunikáció kor Elektronikus médiumok	A hálózati kommunikáció kora
Minden médium autonóm.	Médiakonvergencia, digitális multimédia
Minden médiumnak saját csak rá jellemző kifejezőmódja, nyelve van.	Sajátos multimediális nyelv, hipertextualitás, Technológiai jártasság
Központosított (standardizált) tartalomgyártás és elosztás	Hálózatba szerveződő, felhasználói tartalomelőállítás (UGC), hálózati elosztás
Statikus fogyasztás	Mobilhasználat
Helyi vagy nemzeti szintű terjesztés	Globális terjesztés

1. táblázat: A tömegkommunikáció és a hálózat korának mediális alapvonásai (Forrás: Tornero-Varis 2010: 35 módosítva AM)

A fent vázolt új, konvergens médiakörnyezet szükségszerűen új jártasságokat is magával hozott. A friss felsorolások nyolc nagyobb egységbe sorolják azon nélkülözhetetlen készségeket, melyek a hálózati, közösségi média felelős használatához elengedhetetlenek

(Park 2016). A nyolc nagyobb készség belső bontást is tartalmaz, további három – három kisebb hatókörű jártasságokat is tartalmaz. Nézzük ezeket sorba rendezve:

Digitális jogok: digitális szólásszabadság, szellemi termékekhez, alkotásokhoz fűződő jogok, a magánszféra védelme.

Digitális jártasság: a számítógépes logika és gondolkodás ismerete, a tartalom létrehozásának képessége és a kritikai gondolkodás.

Digitális kommunikáció: online együttműködés képessége, online kommunikációban való jártasság és digitális lábnyomok ismerete.

Digitális érzelmi intelligencia: a társas és érzelmi tudatosság fejlesztése, érzelmek kezelése és az empátia.

Digitális biztonság: a jelszavak védelme, a hálózati és a mobil használat biztonsága.

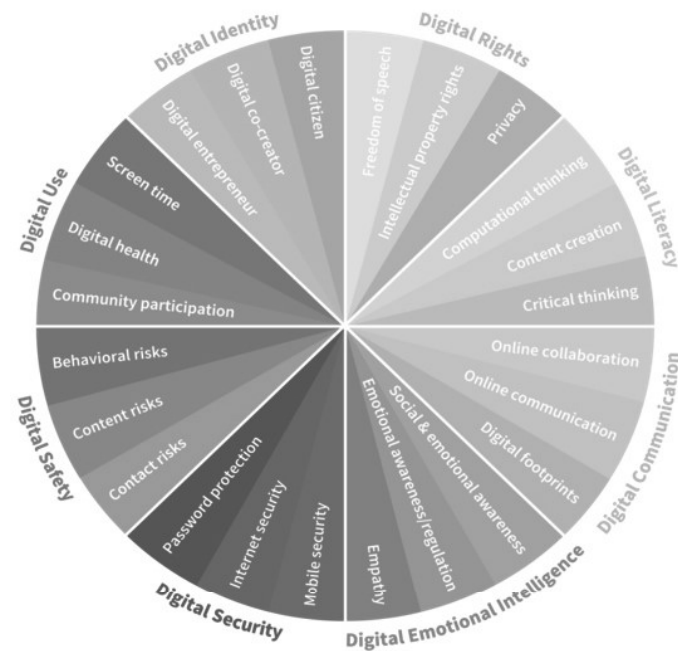
Digitális veszélyek elkerülése: a kapcsolati, a tartalmi és a viselkedési veszélyeket is beleértve.

Digitális használat: a képernyő előtt töltött idő kontrollja, a digitális egészség és a közösségi részvétel kérdése.

Digitális identitás: digitális alkotó, állampolgár és vállalkozó belső elemeit tudjuk elkülöníteni.

Ezen nyolc elemet 2016-os írásában Yuhyun Park különítette el, ám nem állított fel fontossági sorrendet az egyes elemek között, melyet vizualizációban egy kördiagramon szemléltetett (1. ábra).

A tanulmányban bemutattam, hogy miként alakult át a klasszikus tömegkommunikációs környezet a hálózati kommunikáció hatására és miként vált belőle egy teljesen új minőségű konvergens média-környezet. Majd arra kerestem a választ, hogy miként tükröződik a média ezen átalakulása, változása a médiajártasság koncepcióiban. S kimutattam, hogy a korábbi felsorolásokhoz képest az újabb szakirodalom már beépíti azon készségeket is, melyek kifejezetten a konvergens médiaplatformra vonatkoznak.



1. ábra: Nyolc konvergens digitális jártasság
(Forrás: Park 2016 – eredeti ábra)

Felhasznált szakirodalom:

- Aczél Petra – Andok Mónika – Bokor Tamás 2015. *Műveljük a médiát.* Wolters-Kluwer, Budapest.
- Andok Mónika 2016. *Digitális média és mindennapi élet.* L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Boyd, Danah 2010. *Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications.* In: *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (ed. Zizi Papacharissi). 39–58.
- Csigó Péter 2009. *A konvergens televíziózás. Web – TV – Közösség.* L'Harmattan Kiadó, Budapest (Új média RE: Mix 3)
- de Sola Pool, Ithiel 1983. *Technologies of the Freedom: On Free*

- Speech in the Electronic Age. Cambridge, MA
- Grizzle, Alton Moore, Penny; Dezuanni, Michael; Asthana, Sanjay; Wilson, Carolyn; Banda, Jackson; Onumah, Chido 2013. Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines Paris: UNESCO Institute
- Jenkins, Henry 2008. Convergence Culture. Where old and New Media Collide. New York University Press
- Negroponte, Nicholas 2003. Digitális lét. In: Kondor-Fábr (szerk.): Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai. Századvég Kiadó, Budapest. 44–61.
- Park, Yuhyun 2016. 8 digital skills we must teach our children. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/06/8-digital-skills-we-must-teach-our-children/> (2019. 01. 17.)
- Székely Levente (szerk.) 2018. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság 2016. Kutatópont Kiadó, Budapest
- Tornero, Pérez José Manuel – Varis, Tapio 2011. Media Literacy and New Humanism. UNESCO Institute, Paris
- van Dijk, Jan 1999. 2006 The Network Society: Social Aspects of New Media. London: SAGE Publications
- Wilson, Carolyn – Grizzle, Alton – Tuazon, Ramon – Akyempong, Kwame – Cheung, Chi-Kim 2011. Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Paris, UNESCO.



**A KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS
KÖRNYEZETE ÉS FORMÁI**

Szerzők: Magyar Sára

Koltay Tibor



Magyari Sára

A családdal való kommunikáció a kétnyelvű környezetben megvalósuló óvodai nevelésben *Egy továbbképzés margójára*

A kétnyelvűség és a romániai helyzet

Előre lépésnek minősül a romániai magyar oktatásban, hogy egyre gyakrabban esik szó arról, hogy kétnyelvű környezetben élő diákok tanítása felvethet olyan nyelvi, kulturális vagy szakmódszertani kérdéseket is, amelyekkel eddig nem, vagy csak nagyon kevésbé foglalkoztunk. Ennek egyik feltétele, hogy objektíven szembe nézünk a valós társadalmi helyzettel, melynek központi magja itt a nyelvismeret szintje és a nyelvközösségek megoszlása.

Romániában a létező 41 megyéből 16-ban van magyar tannyelvű oktatás, de csak két megye (Hargita, Kovászna) az, ahol szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai értelemben is minden oktatási intézményben anyanyelvi szinten beszélő diákokat találunk. A többi 14 megyében – különböző megoszlással – a nyelvismeret különböző formáival találkozunk: előfordul, hogy ugyanabba a magyar tannyelvű osztályba jár a magyarul anyanyelvi szinten beszélő gyerek, de az is, aki csak kevésbé vagy szinte egyáltalán nem beszél nyelvünket. Például gyakoriak az ilyen helyzetek Temes megyében, de Kolozs megyében vagy a Mezőségen is léteznek ilyen helyzetek. Romániai viszonylatban a magyar nyelvközösséget véve alapul három csoporttal találkozunk: beszélünk tömbmagyarságról, amikor a közösség több mint 50%-a vallja magát magyarnak. Ez jellemzi elsősorban Erdélyt és a Partium egyes részeit, de beszélünk átmeneti magyarságról is, ahol az arány 20% és 50% közötti, ennek tipikus helyzete jellemzi a Partium nagy részét, illetve találunk szórvány

magyar közösségeket, ahol 20% alatti a beszélőközösség aránya, ez jellemzi típikusan a Bánságot és Csángóföldet.

Ezek a szociolingvisztikai helyzetek teszik szükségessé, hogy nyíltan beszéljünk legalább az oktatásban arról, hogy a megváltozott nyelvismeretű és kulturális háttérű diákokkal, valamint a szüleikkel mit kezdünk az oktatásban.

A romániai magyar közoktatási kataszter (2018) adatai alapján 1191 önálló magyar oktatási intézmény van a 2017–18-as tanév kezdetén, 797 oktatási intézmény két- vagy többnyelvű, és 127 román nyelvű intézményben folyik fakultatív magyar oktatás. Evvel párhuzamosan látjuk, hogy több olyan gyerekkel dolgozunk, akik vegyes házasságból származnak. Konkrét adataink erre vonatkozólag nincsenek, de gyakorló pedagógusok becslései alapján a magyar tannyelvű oktatási intézménybe járó diákok száma meghaladja az 50%-ot a szórvány és az átmeneti magyarságot tömörítő vidékeken.

Egy igényorientált képzés

Egy kissebbségi közösség, de valójában bármilyen közösség fennmaradásának alapja a minőségi munka és a minőségi oktatás. Ennek egyik feltétele az igényorientált képzési struktúrák kidolgozása, melynek figyelembe kell vennie a megváltozott nyelvi környezetet és a megváltozott kommunikációs szokásokat is (melyeknek technológiai, kulturális, antropológiai okaira itt nem térek ki), valamint a változóban levő értékrendszereket. Ez utóbbiakhoz érdemes figyelembe vennünk a kultúrakonfliktus-elméleteket (Samuels 1981): különböző csoportok együttélése eleve ütközési felületeket generál, ha e fölé még egy uralkodó kultúra normái is boltozódnak, akkor igen viszonylagossá válnak egyrészt a személyközi kapcsolatok, másrészt a csoportos interakciók is.

Evvel a helyzettel számolva a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ) 2017-ben kezdeményezte annak a továbbképzésnek az elindítását, amely a kétnyelvű környezetben tanuló diákok kommunikációs kompetenciájának differenciált óvodai nevelését tűzte ki célul a szociális környezet kontextusában. A program tananyagát a Partiumi Keresztény Egyetem Neveléstudományi

Intézete készítette el, és az országos szintű képzésben is részt vállaltunk. A kurzusnak egyik modulja a *Differenciált óvodai nevelés a társadalmi környezet és a pedagógus szakmai személyiségfejlődése szempontjából*, s ennek altémája a családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben. A 44 órás képzés 11 kreditpontot ér, és célcsoportját a romániai magyar óvodapedagógusok képezik. Egyik alapelvünk az volt a program elindításakor, hogy a változást az oktatási rendszer legalsó szintjén, az alapoknál kell kezdeni.

A képzés öt nagyobb témakört ölelt fel: (1) a hátrányos szociális helyzetű gyerekek óvodai nevelését; (2) sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai nevelését; (3) kommunikációs kompetenciák óvodai fejlesztését kétnyelvű környezetben; (4) a családokkal való kommunikációt az óvodai nevelésben és (5) az óvodapedagógus szakmai személyiségfejlődését. Jelen tanulmány szempontjából a 3-as és 4-es témakör az, amelyik releváns.

Pedagógusi képességek kétnyelvű környezetben

A képzéssorozat azt a kérdést is felvetette, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a Z generációt oktató pedagógusnak a családokkal való kommunikációban, ha az oktatás kétnyelvű környezetben valósul meg.

Ennek megválaszolására, illetve a modern kihívások elé állított pedagógussal szemben támasztott elvárások feltérképezéséhez négy kompetenciacsoportot rendeltünk egymás mellé: (a) Veszelszki Ágnes (2017) LeSeCK-modelljéből indulunk ki, mely az alábbi kompetenciákat nevezi meg: vezetői, szolgáltatói, kooperációs és kognitív kompetenciák. Ehhez hozzárendeltük a megváltozott nyelvi és kulturális helyzethez igazodó (b) kommunikációs kompetenciákat, amely az anyanyelv, államnyelv és idegennyelv (Magyari–Bartha 2017) ismeretét várja el a pedagógustól, de nemcsak kommunikációs szinten, hanem a tanításban való felhasználás felől is. Harmadik elemként beemeltük (3) a digitális kompetenciákat, melyek elsősorban magabiztos használatot jelentenek és kritikai hozzáállást. Gondolunk itt elsősorban a közösségi hálókön való jelenlétre és az ezeken keresztüli kapcsolattartásra. Valamint (4) a vállalkozói kom-

petencia fontosságát hangsúlyozzuk (Hogya 2010), melynek kulcsfogalmi a változás természetességének megértése és elfogadása, valamint a pedagógusi hivatásból adódó változtatási igény fejlesztése. Olyan kompetenciákra gondolunk itt, mint a vezetői, szervezői, tárgyalási, kommunikációs, azaz gyakorlati kompetenciák fejlesztése, melyhez hozzákapsoljuk a pályázatírással, az adományszervezéssel kapcsolatos tudás bővítését is.

A Z generáció felső határa a ma 20–25 évesek csoportját alkotja, tehát a potenciális óvodáskorú gyermekek szüleit, akik már az információs technológián nőttek fel. Ez a pedagógusi munkában azt is jelenti, hogy az ilyen szülővel másképpen tartjuk a kapcsolatot, mint régebben.

Ebben a sokszempontú elvárásrendszerben a pedagógus sokféle kell teljesítsen és tudatosítania kell a kisebbségi helyzetéből fakadó felelősségét is: a kétnyelvű környezetben élő gyermekkel úgy kell foglalkoznia, hogy azt megnyerjük és megtartsuk a magyar közösség, kultúra számára (is).

Míndehhez pedig az óvodapedagógusnak szükséges levetkőznie az előítéleteit, azaz az előzetes „szűrőket” semlegesítenie kell. Amikor vegyes házasságból származó gyereket tanít, akkor számolnia kell a gyermek nem magyar „felével is”. Ez nemcsak nyelvi korlátokat jelenthet, bár gyakran számolnak be arról a pedagógusok, hogy a szülők az iskolától várják el, hogy megtanítsa gyermeküket magyarul (Erdei 2010), hanem felvet olyan kérdéseket is, hogy milyen nyelven tartsuk a szülői értekezletet, ha magyar tannyelvű csoporttal dolgozunk, de jelen van két-három magyarul nem tudó szülő is. Mi legyen az olyan esetekben, amikor a magyar húsvét és a román húsvét (ezt nálunk így használják) nem esik egybe? Hivatalosan az egyik hétfő szabad, az oktatási intézmény a tannyelv, nemzeti és kulturális identitásának megfelelően megválaszthatja, hogy melyiket ünnepli, de mi legyen az olyan gyermekkel, amelyik családjában két húsvétot ünnepelnek? Meddig lehetünk elfogadóak, megengedőek, és mikor írjuk be igazolatlan hiányzónak? Ezek olyan kérdések, amelyek a mindennapjainkban jelen vannak, de egyéni döntéseken alapszik megválaszolásuk, mert a nyilvános kommunikációban ezekről nem esik szó.

Kétnyelvű környezetben többszörösen elvárjuk a kollégától, hogy képes legyen az aktív figyelemre és az asszertív kommunikációra, evvel prázuzamosan pedig a konfliktusok (bátor) kezelésére. Hiszen az elhallgatás nem működő stratégia hosszútávon, ugyanakkor a megszokott diák-diák, diák-szülő, szülő-szülő vitákat többszörösen felnagyítja két különböző nyelv, két különböző kultúrához való tartozás.

Egyre fontosabb az is, hogy pedagógusainkat felvértezzük a kétnyelvűség elméleteivel és módszertanával. Tudatosítani kell a pedagógusban, hogy ezek a helyzetek a beszédértésben, beszédprodukciónban majd az írás-olvasás elsajátításában is hozhatnak eltéréseket az egynyelvű családban és egynyelvű környezetben élő diákokhoz képest. Bartha Krisztina (2016) felmérései mutatják, milyen típushibákra kell figyelnie és javítási, gyakorlási módokra van lehetősége a kétnyelvű környezetben dolgozó pedagógusnak.

Fontos tudatosítani ezekben a kollégákban, hogy a nyelvi sokszínűsége tekinthetünk úgy is mint erőforrásra, többletre. Ehhez viszont az szükséges, hogy valóban balansz kétnyelvűek legyünk. A kisebbségi létet meg lehet élni valamilyenfajta nyelvi és kulturális többletként is.

Felvetődik a kérdés, hogy akkor kétnyelvű környezetben mire legyen képes az óvodapedagógus, melyek azok az információk, készségek, képességek, amelyek őt sikeres pedagógussá teszik és a közösség számára is sikerként könyvelhetőek el az eredmények. Fel kell készíteni, tudatosítani kell, hogy a kisebbségi lét többletvárásokat és többletmunkát, munkabírást jelent, mint a többségi lét. Ez három irányba mutat: közösségileg azt várjuk el az óvodapedagógustól, hogy legyen képes magyar tannyelvű óvodába vonzani a gyermeket, és megtartani ott 3–4 éven keresztül, olyan munkát kifejtve, hogy annak következményeként a gyermeket (annak szüleit) a magyar tannyelvű iskola felé irányítsa.

Ehhez többlet kell nyújtania, mint a román, a többségi óvodában, továbbá arra is törekednie kell, hogy a tanulási-nevelési folyamat, de a szülőkkel való kapcsolattartás is (át)látható eredményekben legyenek felmutatható, például a közösségi oldalak napi szintű használatán keresztül.

Közösségépítéssel is szükséges foglalkoznia: szülői kirándulások, bálók, egyéb összejövetelek szervezőjévé kell válnia. Egyre nagyobb az igény a szülők részéről is, hogy „foglalkozzon” velük a pedagógus, illetve hogy valaki köré szerveződhessenek.

Kétnyelvű környezetben, főként, ha olyan gyermekkel is dolgozunk, aki vegyes házasságból származik, különösen fontos az interkulturalitás megteremtése: a pedagógus ilyen esetben híd két nyelv, két etnikum között. Napjaink pedagógusi kihívásai között szerepel annak feladata, hogy ilyen oktatási helyzetben megnyerjük és megtartsuk közösségünk számára a diákokat. Mi magunk kell szőjük azt a közösségi hálót, amely fenntartja a kettős identitású családokat is, nem pedig lehúzza azokat.

Összegzés

Jelen írásban arra törekedtem, hogy egyrészt referélnék egy újszerű romániai magyar pedagógus-továbbképzésről, mely kendőzetlenül tárgyalja a kisebbségi oktatás mindennapjaival kapcsolatos problémák egy szeletét – a vegyes házasságokból származó diákokkal és a szüleikkel való kapcsolattartáson keresztül; a jó gyakorlat bemutatásán kívül arra is törekedtem, hogy továbbgondolásra szánt, problematizáló kérdésekkel járuljak hozzá az itthoni pedagógusi munka továbbgondolásához; harmadrészt pedig célt volt felhívni a figyelmet arra, hogy az oktatás szintjén szükséges levetköznünk a mindenféle előítéletünket, elképzelésünket a kisebbségi magyar tannyelvű oktatással szemben annak érdekében, hogy minőségi változásokat idézhessünk elő, hogy az aktuális társadalmi kihívásoknak meg tudjuk felelni.

Felhasznált irodalom

- Bartha Krisztina 2016. *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Partium Kiadó, Nagyvárad.
- Erdei Ildikó 2010. Nyelvi életkor és iskolaérettség összefüggései többnyelvű környezetben szocializálódó gyerekeknél. In: *Iskolakultúra 2010/10*, 17–27.
- Falus István 2011. *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák –*

- sz tenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Hogya Orsolya 2010. *A versenyképességet támogató kompetenciák fejlesztése.* Szemere Bertalan Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium.
- Magyari Sára 2017. *A családokkal való kommunikáció az óvodai nevelésben.* (megjelenés alatt).
- Magyari Sára – Bartha Krisztina (szerk.) 2017. *Nyelv – közösség – perspektíva.* Partium Kiadó, Nagyvárad.
- Niculescu, Maria 2012. *Facilizarea dezvoltării competențelor profesionale prin formare continuă.* Eikon Kiadó, Temesvár.
- Samuels, Shirley C. 1981. *Disturbed Exceptional Children.* Human Science Press, New York
- Veszelszki Ágnes 2017. *Énmárka és leadership a LeSeCK-modell alapján.* Interaktív előadás. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad (2017. decembere)
- Romániai magyar oktatási kataszter*
<http://kataszter.adatbank.transindex.ro/index.php?a=keres> (2018. május)

Koltay Tibor

**A posztigazság és a médiatudatosság:
adalékok a témakör megközelítéséhez**

1. Bevezetés és fogalmak

Napjainkban nem nehéz álhírekről, félreinformálásról, megtévesztő információkról, koholmányokról, a posztigazság (post-truth) koráról, a tények utáni vagy a hamis hírek koráról, vagy az igazság hanyatlásáról szóló írásokat találnunk a napi- és hetilapok hasábjain. Gyakran találkozunk ezekkel a kifejezésekkel a tudományos szakirodalomban, és láthatunk a televízióban vagy az interneten tudósításokat arról, hogy világunk már nem a racionális, tényekre alapozott gondolkodás természetes útját járja (Bawden 2017).

A következőkben a teljesség igénye nélkül mutatom be ennek a jelenségcsoportnak néhány jellemzőjét és azokat az elképzeléseket, amelyek – főleg a médiatudatosság (médiaműveltség, média-írásstudás, média-jártasság, media literacy) és az információs műveltség eszközeivel kínálnak megoldást, vagy legalábbis ilyeneket próbálnak keresni. Egyúttal kitérek azokra a kritikákra is, amelyek ezeket a megoldási javaslatokat érik, mivel megvalósításuk egyáltalán nem könnyű, ráadásul hatókörük is korlátozott.

Amikor tehát posztigazságról, álhírekről vagy más hasonló jelenségekről beszélünk, akkor eszükbe kell jutnia annak, hogy 2009-ben Bawden és Robinson „információs betegségekről” és az információ „sötét oldaláról” beszélt, aláhúзва, hogy ezek a jelenségek már régóta jelen vannak, miközben az általuk okozott problémákról főleg manapság beszélünk nagyobb gyakorisággal (Bawden és Robinson 2009). Bawden és Robinson elsősorban az információk mennyiségéhez kötődő problémákkal foglalkozik, viszont az ezek közül legismertebb kérdéskör, az információs túlterhelés kapcsán kötődnek a posztigazság problémaköréhez is, ahogy arról még szólni fogok.

Az információs túlterhelésre és a posztigazsággal kapcsolatos kérdéseire is igaz, hogy az információk világának „jó” vagy „világos” oldalról is kell szólnunk, hiszen az ezek okozta szimptómák enyhítésével – a fentebb jelzett problémák ellenére is – foglalkoznunk kell (Koltay 2017).

Sokféleségük folytán a „sötét oldalhoz” kötődő jelenségek közül egyedül az álhírek fogalmát próbálom valamivel részletesebben körüljárni. Az álhírekkel kapcsolatos diskurzus ugyanis talán a legtermékenyebb, bár – ahogy azt Aczél Petra (2017) is aláhúzza – elsősorban közéleti jellegű, tehát nem nevezhető akadémiai természetűnek. Ha viszont túllépünk a meghatározásokon, van számos olyan kérdés, amelyekre már érdemes válasz keresnünk.

1.1. Az álhírek

Az álhír (fake news) fogalma kapcsán Aczél (2017) megállapítja, hogy a hír egyike – hasonlóan az olyan terminusokhoz, mint az információ és kommunikáció – a leginkább magától értetődő fogalmaknak. Ugyanakkor olyan kommunikációs formaként határozhatjuk meg, „amelynek a valósághoz való kötődése csakis az emberi gondolkodással (értelmezéssel, asszociációkkal) együtt ragadható meg, amelynek közlését és befogadását a részesítő funkció, a részvétel- és átélés-igény motiválja, amelyben a szerzőtlenség nem személytelenség, hanem a világ erőinek kidomborítása, és amelyben az újdonság nem elidegenít, hanem csatlakoztat a világ történéseihez” (Aczél 2017: 9). Ezt támasztja alá, hogy a hírek annak a szimbolikus valóságnak a formálói, amelyet az emberi kommunikáció alakít ki. Ilyen módon hír az, amit annak tartottunk, következésképpen az álhír az, amiről ellenségeink gondolják, hogy hír (Aczél 2017). Az álhíreket tehát úgy definiálhatjuk, mint hamis tartalmak politikai célú terjesztését, azonban tágabb értelemben ebbe a körbe tartoznak a híresztelések, a pletykák és a kétes értékű, vagy teljesen félrevezető információk (Pavleska 2018).

Bennett és Livingston (2018) szerint az álhír elnevezés túlzottnan az egyes esetekre szűkíti le a fogalmat, míg a *dezinformáció*, *félrevezetés* (disinformation) ennek a tevékenységnek a szisztematikus jellegét húzza alá. Ehhez még hozzáadódik, hogy a politikai

megfontolások mellett, megtévesztő információkat abból a célból is gyakran terjesztenek, hogy növeljék a közösségi média bizonyos oldalainak látogatottságát.

Kavanagh és Rich (2018) az igazság hanyatlása (Truth Decay) fogalmának bevezetésével egy másik, tág keretet vázol fel. Ebben a környezetben:

- A vélemény és a személyes tapasztalat fontosabbá válik a tényeknél;
- Elmosódik a tények és a vélemények közötti választóvonal;
- Csökken a tények korábban mértékadónak tekintett forrásaiba vetett bizalom.

Ennek kialakulásában (kialakításában) fontos szerepe van az ismeretbuborékok (epistemic bubbles) és a visszhangkamrák (echo chambers) jelenségének, amelyek – bár egymástól eltérő módon – de megváltoztatják, és rossz irányba terelik az információ áramlását és az információkhoz való viszonyulásunkat. Az ismeretbuborék hatására, szándékosan vagy esetenként véletlenül nem veszünk tudomást más emberek olyan véleményéről, amely ellenkezik saját meggyőződéseinkkel. A visszhangkamra működésének alapja az eltérő véleményekkel kapcsolatos bizalmatlanság szándékos megteremtése, amelynek hatására nemcsak, hogy nem veszünk tudomást az eltérő véleményekről, bár hallgatólagosan tudomásul vesszük, hogy ezek aktív lejáratása folyik (Jamieson és Capella 2010).

1.2. Az álhíreken túl

Meggyőződésem, hogy az álhírek túlburjánzását és az iránta tanúsított figyelmet nemcsak korunk politikai klímája, hanem az információ világában bekövetkezett, és nemcsak az igazság hanyatlását befolyásoló változások határozzák meg.

Az egyik ilyen tényező tehát az információs túlterhelés, amelynek hatására számtalan területen és változatos módon szembesülünk azzal, hogy a rendelkezésre álló, potenciálisan hasznos, releváns információ mennyisége túl nagy, vagy azt túl nagyra érezzük, továbbá ha az információt nem tudjuk hatékonyan kezelni. Az előbbi mennyiségi túlterhelés okozója és egyúttal tünete, az utóbbi a minőségi túlterhelést jellemzője.

Tovább súlyosítja a helyzetet, hogy gyakran olyan formában kapjuk az információt, amelynek kezelésére nem vagyunk felkészülve, nincs vele kapcsolatban előzetes tapasztalatunk, bár látásunk és más érzékszerveink nagy mennyiségű inputot tudnak kezelni, és képesek vagyunk az információ lényeges mintázatait azonosítani (Bawden és Robinson 2009). Szembe kell néznünk az információk sokféleségével is, főként azért, mert nem rendelkezünk megfelelő szűrőkkel a használható információk kiválasztására, vagy nem megfelelően használjuk azokat (Davis 2012). Ezt súlyosbítja, hogy magukra vannak hagyva, tehát önállóan kell dönteniük az információ releváns vagy irreleváns, értékes vagy értéktelen voltáról, mivel az információs kapuőrök (lektorok, szerkesztők, könyvtárosok) szerepe radikálisan lecsökkent (Badke 2004). Mindez vonatkozik a félrevezető információk kiszűrésének képességére is.

2. Az „ellenszerek”

Bár hatókörük korlátozott, „ellenszerekről” beszélhetünk a heurisztikák és az ezeket részben megalapozó gondolkodás vonatkozásában, valamint az ezeket eszközként használó új írástudások (információs műveltség, médiaértés) szintjén.

2.1. Heurisztikák

Kétségtelen, hogy ismerünk olyan heurisztikákat, amelyeket bevethetünk a félreinformálás, a megtévesztő információk és hamisítás kivédésére:

– Utánanézhethetünk annak, hogy valaki ellenőrizte-e már az adott információt, vagy szemlélte-e azt.

– Mivel a legtöbb webes tartalom más tartalmak továbbítása, érdeemes megkeresnünk az információ (többnyire nem megbízható) állítólagos forrása helyett az eredeti forrást. Ez segíti az információ megbízhatóságának ellenőrzését. (A gyakori továbbítás az egyik oka annak, hogy az igazság hálózati természetéről beszélhetünk.)

– Érdeemes emellett megnéznünk, hogy mások mit írnak a forrásról, annak szerzőjéről, kiadójáról stb. (White 2018).

– A kritikai gondolkodás eszközeként használt kritikai olvasás is részben heurisztikákra épül, miközben feltételezi, hogy az egyes szövegekkel szembeni kritika csak másik szövegekre támaszkodjon (Knausz 2010).

– Segítségével nyomon követhetjük, hogy milyen gondolkodást tükröz az adott szöveg. Ennek felderítésére meg kell határoznunk a fő állításait és célját, célközönségét. Meg kell vizsgálnunk, hogy szerzője milyen érvelést alkalmaz és milyen a szöveg felépítése, hatékony-e a szerző érvelése, továbbá lehetne-e jobban vagy másként alátámasztani ezt az érvelést, valamint vannak-e következtetlenségek, hiányok, ugrások ebben az érvelésben. A kritikai olvasás magában foglalhatja az értékelést is, ezért az ilyen heurisztikák előtérbe helyezik a megbízható források keresését és megtalálását, a tények és a vélemények közötti különbségtételt, valamint a manipulatív érvelés felismerését (Jones 1996, Knott 2005).

2.2. Kritikai gondolkodás és tudatos információhasználat

A fentebb már említett kritikai gondolkodás – többek között – fontos jellemzője az, hogy használatával ragaszkodunk a bizonyítékokhoz és a következtetések szigorú szabályaihoz. Emellett racionálisan számba kell vennünk, hogy mit tudunk és mit nem, így elkötelezettek vagyunk az összes nézőpont egyenértékű bemutatása mellett, tehát igyekszünk kizárni az egyoldalú, szubjektív megközelítéseket.

A kritikai gondolkodás magába foglalja a kérdések feltevésének képességét és legfontosabb, bár nehezen megfogható és még nehezebben megvalósítható eszköze a tudatos információhasználat.

Központi magját az olyan kognitív jártasságok adják, mint az értelmezés (kategorizálás, mondatok dekódolása, jelentések tisztázása), az analízis, értékelés, következtetés, magyarázat, és önszabályozás. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a kritikai gondolkodás az a képesség, hogy a saját gondolkodásunkról gondolkozzunk olyan módon, hogy felismerjük az erősségeit, a gyengeségeit (Kovács 2005). Láttuk, hogy az álhírek meghatározása kapcsán Aczél (2017) is kiemelte az értelmezés szerepét. Emellett azt is tudnunk kell, hogy az értelmezés bevonása – bár szintén nehezen megvalósítható

– fontos eszközünk ahhoz, hogy megtanuljunk, miért fogadhatunk el bizonyos információkat, és miért kell elutasítanunk másokat (Elmborg 2006). Feltétele, hogy megértsük azokat a koherencia-teremtő összefüggéseket, amelyek egy nagy és átfogó információtömegben jelen vannak. Ehhez szükséges az értelemzés, amely több mint a jól-informáltság, viszont – mivel magasrendű tudás – koherens, a megértést segítő, magyarázó-értelmező potenciálja van és szerepet játszik benne az ismeretekkel való azonosulást segítő igazság keresése is (Bawden és Robinson 2015).

Akik az információs műveltség elterjesztésén dolgoznak, azok mindig is középponti kérdésként kezelték a kritikai gondolkodás fejlesztését. Az információs műveltség korszerű szemlélete ugyanis nagy súlyt helyez a kognitív autoritásra (a szakmai hozzáértésre, a tekintélyre és a befolyásra), a források értékelése és a társas navigáció (egymás ajánlásainak követése) közötti kapcsolatra (Sundin 2008).

Az információs műveltség ma már nem önállóan, elszigetelt módon létezik, így kapcsolata egyre szorosabb a médiatudatossággal. Ez azon alapszik, hogy ma már tudjuk, hogy a média fogalma nem szűkíthető le a közlés egy-egy adott csatornájára (Aczél 2009). Az analitikus (megfigyelő-elemző) gondolkodás és attitűd fejlesztése és a kritikai hozzáállásra nevelés nemcsak a két terület közötti együttműködést segíti, hanem a dekonstrukció is. A tartalmak részekre szedhető és elemezhető voltának felismerése és felhasználása ugyanis mindkét új írástudás fontos része, hanem a félrevezető információk felismerésének fontos eszköze is (Aczél 2013).

2.3. Kockázatok

Aki a félrevezető információkat elfogadja, az az információs műveltség leegyszerűsített meghatározása alapján lehet információsan művelt, hiszen képes megtalálni és felhasználni a megfelelő információt.

Az információs műveltség és/vagy médiaértés alkalmazásával azt sugallhatjuk, hogy az igazság felfedezése kapcsán valaminek csak egyféle magyarázata létezik: Ez azonban ahhoz vezet, hogy egy fekete-fehér világban gondolkodunk, amelyben egyértelmű választó-

vonat van a jó és a rossz között (Bawden 2017), ami azért veszélyes, mert az igazságnak nem lehetünk letéteményesei. Csupán csak a helytálló vélemény képviselőjére szorítkozhatunk, és remélhetjük, hogy az elvezet az igazság valamely formájához (Froehlich 2017).

Látnunk kell, hogy a koholmányok az emberek eleve meglévő beállítottságait, meggyőződéseiket és értékeiket erősítik meg (Gross 2017). Sokan gondolják tehát azt, hogy a megtalált információ éppen az ő világlátásukat hivatott alátámasztani (Bawden 2017), ezért politikai meggyőződése alapján mindenki más forrást tekint hitelesnek. Aki így gondolkodik, az – amikor szembesül a tényekkel – nem építi be az új ismereteket meggyőződésébe, hanem hiedelmei erősödnek (Boyd 2017). Az álhírek befogadói tehát nagyon is kritikus szemmel néznek bármely információt, amely nem támasztja alá azt, amit ők igaznak, helytállónak tartanak (Bawden 2017).

Emellett – bár az információtechnológiai eszközök használatával kapcsolatos jártasságuk többnyire látszólagos, tehát nem garantálja, hogy információk igényeiket megfelelően ki tudják elégíteni, sokan kompetensnek tartják magukat az információk kezelésében (Herman – Nicholas 2010). Ez alapvetően abból ered, hogy csupán kielégítően jó döntések meghozatalára törekszenek, ennél fogva gyakran nem hoznak optimális döntéseket, hanem inkább az első észszerűnek látszó opciót választják (Simon 1982). Gyakran érvényesül tehát a legkisebb erőfeszítés elve, ami azt eredményezi, hogy sokan azt az információt is elfogadják, amelyről tudják, hogy rossz minőségű, kevésbé megbízható, ha könnyen elérhető és egyszerűen használható (Bates 2002).

Valójában azonban nem mindenki képes információkat feldolgozni és kritikával kezelni, sőt nem is igényli az információt, mivel annak birtoklása végső soron kellemetlen és fájradtságos. Az információt ugyanis el kell olvasni és meg kell érteni. Ráadásul kiderülhet belőle, hogy amit csináltunk, az valójában haszontalan (Morville 2005).

Összegzés

Napjainkban különös nehézséget okoz az igazságkeresésben az, hogy a hírek áradata zúdul ránk a digitális térben. Már nem csupán attól kell tartanunk, hogy az információt elrejtik előlünk, eltitkolva az igazságot, hanem attól is, hogy a kapott információ célt téveszt, élethelyzetünkben közömbös, tapasztalataink tükrében érdektelen. A közölt ismeretek lehetnek triviálisak, és ekkor az igazságot a banalitás helyettesíti. Ilyenkor már nem az a kérdés, hogy ez vagy az igaz-e, hanem általában elapad az igazság megismerése iránti érdeklődés. Miután már nem vagyunk képesek megkülönböztetni a lényegest a lényegtelenről, minden információ leértékelődik, és döntéseink sokszor rögtönzösen, benyomásainkon, hangulatokon és megérzéseken alapulnak (Deák 2018).

Az álhíreket tehát továbbra is gyanakvással kell (kellene) kezelni és vissza kell (kellene) állítani a bizalmat a tényekbe és adatokba vetett bizalmat (Kavanagh és Rich 2018). Ezt az utóbbi gondolatot mintegy folytatva Deák (2018) azt írja, hogy nem stratégiára van szükségünk, hanem arra, hogy egoizmusunktól és a megosztottságtól megszabadulva képesek legyünk a párbeszédre. Úgy legyen!

Felhasznált irodalom

- ACRL 2016 Information Literacy Framework for Higher Education. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
Letöltve: 2018. 06. 09.
- Aczél Petra 2017. Az álhír. Kommentár a jelenség értelmezéséhez. Századvég, 84: 5–25.
- Bates, Marcia 2002. Toward an Integrated Model of Information Seeking and Searching. *New Review of Information Behaviour Research*, 3: 1–15.
- Bawden, David – Robinson, Lyn 2009. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies”, *Journal of Information Science*, 35: 180–191.
- Bawden, David 2017. Why LIS doesn't have a quick fix for the post-factual society ... and why that's OK. <https://theoccasionalinformationist.com/2017/02/02/why-lis-doesnt->

- have-a-quick-fix-for-the-post-factual-society-and-why-thats-ok/
Letöltve: 2018. 06. 09.
- Bennett, W. Lance – Livingston, Steven 2018. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. *European Journal of Communication*, 33: 122–139.
- Boyd, Dana 2017. Did Media Literacy Backfire? <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d>
Letöltve: 2018. 06. 09.
- Bundy, Alan 2004. One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, 1, <http://www.jelit.org/6/> Letöltve: 2018. 06. 09.
- Deák Dániel 2018. A hamis hírtől a „fake news”-ig Mérleg Online <http://www.merleg-digest.eu/a-hamis-hirtol-a-fake-news-ig/>
Letöltve: 2018. 06. 09.
- Drabinski, Emily 2016. Turning inward: Reading the Framework through the six frames. *College & Research Libraries News*, 77: 382–384.
- Froehlich, Thomas J. 2017. A Not-So-Brief Account of Current Information Ethics: The Ethics of Ignorance, Missing Information, Misinformation, Disinformation and Other Forms of Deception or Incompetence. *BiD*, 39. <http://bid.ub.edu/en/39/froehlich.htm>
- Gross, Peter 2017. A koholmányok és a digitális média. *Me.dok*, 12: 5–15.
- Herman, Eti and Nicholas, David 2010 „The information enfranchisement of the digital consumer”, *Aslib Proceedings*, 62: 245–260.
- Jamieson, Kathleen Hall és Capella, Frank 2010. *Echo Chamber: Rush Limbaugh and the Conservative Media Establishment*, Oxford University Press, Oxford
- Jones, Debra 1996. *Critical Thinking in an Online World. Untangling the Web*. Santa Barbara, CA: University of California. <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>.
Letöltve: 2018. 06. 09.
- Kavanagh, Jennifer – Rich, Michael D. 2018. *Truth Decay: A Threat to Policymaking and Democracy*. RAND Corporation,

- Santa Monica, CA: https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB10002.html Letöltve: 2018. 06. 09.
- Knausz Imre 2010. *Műveltség és demokrácia*. Miskolc-Budapest.
- Knott, Deborah 2005. *Critical Reading Towards Critical Writing*.
<http://www.writing.utoronto.ca/advice/reading-and-researching/critical-reading> Letöltve: 2018. 06. 09.
- Kovács Zoltán 2005. *Történelemlecke az RWCT – kritikai gondolkodás – oktatási stratégiája alapján*. Szováta: Bolyai Nyári Akadémia. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2005/osz/2.pdf> Letöltve: 2018. 06. 09.
- Morville, Peter 2005. *Ambient findability*. O'Reilly, Sebastopol, CA,
- Pavleska Tanja 2018. *The causal loop between information disorder and trust on the Internet*. <http://compact-media.eu/the-causal-loop-between-information-disorder-and-trust-on-the-internet/> Letöltve: 2018. 06. 09.
- Simon, Herbert 1982. *Korlátozott racionalitás*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- White, David 2018. *Posthuman literacies: reframing relationships between information, technology and identity*. https://www.slideshare.net/infolit_group/posthuman-literacies-reframing-relationships-between-information-technology-and-identity-david-white-keynote-speaker-at-lilac-2018 Letöltve: 2018. 06. 09.



**A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA
FEJLESZTÉSE A DIGITÁLIS VILÁGBAN**

Szerzők: Domonkosi Ágnes –
Ludányi Zsófia

Bene Viktória

Tomori Tímea

Timár Borbála

Budai Anikó

Balogh Aliz

Sárkics Eszter



Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia

„További szép estét, Tanárnő!”

**A nyelvi kapcsolattartás változásai a
hallgató-oktató levelezés tükrében**

**1. Bevezetés: a digitális kommunikáció a hallgató-oktató
viszonyban**

Az elektronikus kommunikáció alkalmazásának általánossá válása és technikai fejlődése révén az írásbeli üzenetváltásnak olyan lehetőségei alakultak ki, amelyek hatással vannak az írásos kapcsolattartás nyelvi megoldásaira is (Bódi 2004; Érsok 2007; Veszelszki 2017; Domonkosi 2017). Az írásbeli kapcsolattartás szokásrendje átalakul, változnak a kommunikációs gyakorlatok, átértékelődnek a korábbi kapcsolattartási minták, sémák, problematikus kommunikációs helyzeteket is teremtve ezáltal. Az e-mailezés és a csetelés lehetőségével olyan írásbeli közlésformák jöttek létre, amelyek kapcsolódnak ugyan a hagyományos levelezés szövegezési és stílusbeli mintáihoz, sok tekintetben azonban el is térnek azoktól, újszerű sajátosságokat, nyelvi megoldásokat mutatnak.

A felsőoktatás hallgatói és oktatói közötti elektronikus írásbeli kommunikáció két szempontból is sajátos területnek tekinthető. Egyrészt azért, mert az elmúlt évtizedekben az elektronikus levelezés a kommunikáció egyik meghatározó csatornájává vált ebben a kapcsolattípusban, míg korábban az írásbeli kapcsolattartás jóval kevésbé volt itt meghatározó, kevésbé terjedt ki a hétköznapi, oktatásszervezési tevékenységekre, azok elsődlegesen a kontaktórákon, illetve az oktatók fogadóóráján valósultak meg (vö. Reder 2007). Az elektronikus kommunikáció kialakulásával tehát nem egyszerűen az üzenetek továbbításának technikai lehetőségei változtak meg, hanem kitágult azoknak a társas cselekvéseknek a köre, amelyek írásban valósulnak meg a hallgató-oktató kapcsolatban. Az írásbeliség

körébe került át számos hétköznapi, az oktatási segédanyagok megosztásával, az óralátogatás szervezésével kapcsolatos tevékenység; a gyakori üzenetváltás lehetőségének biztosítása révén intenzívebbé téve a hallgató-oktató közötti kommunikációt (vö. Bloch 2002; Chejnova 2014; Dürscheid–Frehner 2013).

A hallgatók és oktatók közötti kommunikáció emellett azért is érdekes terület, mert a hallgatók sajátos társas helyzetben vannak a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyt tekintve (Halász 2001: 123). Az oktató-hallgató kapcsolat ugyanis részben szimmetrikus, hiszen leendő szakemberek, kollégák képzése zajlik, részben azonban aszimmetrikus is a hierarchikus szerveződés miatt, ráadásul a hallgatók egy része éppen a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe, tehát a kapcsolattartás nyelvi gyakorlatainak egy részét éppen ezekben a helyzetekben sajátítja el. A hallgatók és oktatók közötti online kommunikáció tanulmányozása ezek miatt a tényezők miatt a nemzetközi pragmatikai (Hudson 2011; Merrison et al. 2012; Danielewicz-Betz 2013; Chejnova 2014) és szociolingvisztikai kutatásokban (Hariri 2017) is szerepet kap.

2. A kutatás céljai és módszerei

2.1. A kutatás céljai; a levelezés vizsgálatának helye a kutatási folyamatban

Jelen tanulmány egy nagyobb, a felsőoktatás megszólítási gyakorlatait átfogóan vizsgáló kutatás részeként (l. Domonkosi 2018a) hallgató-oktató viszonyban írt e-mailek nyelvi sajátosságainak vizsgálata alapján az azzal kapcsolatos részeredményeket és kérdésfelvetéseket mutatja be, hogy miként formálódnak át a hagyományos levélbeli nyelvi kapcsolattartási formák a digitális írásbeliség felsőoktatási hallgatók és oktatók közötti diskurzusaiban.

Az adatgyűjtés eddigi szakaszai azt mutatják, hogy a felsőoktatás területén a nyelvi érintkezésformák használatának legproblematisabb területe az írásbeliség. A szóbeli kommunikációban ugyanis rutinizáltabb gyakorlatok működnek, illetve nagyobb az egyezkedés,

a partnerek egymáshoz való igazodásának lehetősége. A most bemutatott részelemzés hallgatók oktatóknak írt e-mailjeiben vizsgálja a kapcsolat felvételét és lezárását (vö. Valdwogel 2007; Bou-Franch 2011; Spilioti 2011), illetve a levéltörzset tekintve a beszédpártnerek közötti viszony alakítását szolgáló műveletek megvalósulását.

Az átfogó kutatás részeként egy korábbi tanulmányunkban internetes társalgásokban megjelenő nyelvhasználói reflexiók, kifejtett metapragmatikai vélekedések alapján rámutattunk, hogy a tárgyalt kérdéskör igen gyakran, még a nyelvi udvariasság egyéb kérdéseinél is meghatározóbb mértékben válik spontán, hétköznapi metadiskurzusok tárgyává (Domonkosi–Ludányi 2018). A témához kapcsolódó reflexiókban pedig erőteljesen megmutatkozik a használók bizonytalansága, illetve a szokásrendek változásának tudatossága is.

Tanulmányunkban az oktatók és hallgatók közötti kapcsolattartást vizsgálva a következő kérdéseket helyezzük középpontba: (i) milyen gyakorlatok működnek a tanár-diák írásbeli kapcsolattartásban; (ii) hogyan helyezhető el a formalitás-informalitás skáláján a tanár-diák levelezés gyakorlata; (iii) az e-mail szövegtípusa mennyiben őrzi a hagyományos levél jellegzetességeit, illetve milyen változásokat mutat a hagyományos levélhez képest; (iv) hogyan hat a digitális kommunikáció a hivatalos írásbeliség nyelvi kapcsolattartási gyakorlatára.

2.2. A kutatás módszerei

A kutatásban többféle, egymást kontrolláló módszert alkalmazunk, érvényesítve a módszertani kongruencia elvét (Bell 1976: 187–191). A nyelvi sajátosságok feltérképezéséhez oktatói levelezésekből gyűjtött adatbázisra építve egyetemi hallgatók oktatóknak írt e-mailjeit vizsgáljuk. A gyűjtésbe széles körben, hólabdamódszerrel (vö. Babbie 1998: 312)¹ vonunk be oktatókat, jelenleg az adatbázisban 680 levél szerepel. Az egyes oktatók levelezésén belül a véletlen mintavételt úgy biztosítjuk, hogy a hallgatóiktól kapott utolsó 40 levelezésüket kérjük el anonimizált formában.

¹ A módszer alkalmazását az indokolja, hogy a felsőoktatás képzési formáit saját oktatási közegünkből kiindulva, de fokozatosan minél szélesebb körben kívánjuk feltérképezni.

Az egyes nyelvi sajátosságok megítélésének megismerése céljából fókuszcsoportos interjúkat is készítünk, melyek során az adatbázis egyes leveleit értékeltetjük hallgatói tanulócsoportokban. Eddig 3 beszélgetést rögzítettünk, amelyek előzetes eredményei, azon belül is a kapott reflexiók nagy száma, érzelmi telítettsége, az előke-rülő kérdések sokasága a kutatásnak azt az alaphipotézisét erősítet-ték meg, hogy hallgatói oldalról ez a kérdéskör meglehetősen sok nyelvi problémát mutat. Emellett egy kapcsolódó, a felsőoktatási gyakorlatközösségek megszólítási sajátosságait vizsgáló kutatás-ból (Domonkosi 2018a) is felhasználjuk az írásbeliségre vonatkozó hallgatói és oktatói vélekedéseket.

Mindemellett kérdőíves kutatást is végeztünk, 50 hallgató adat-közlővel. A produktív feladatban a hallgatóknak oktatóknak szóló levélkezdeteket és levélzárásokat kellett alkotniuk a nem, az élet-kor, a pozíció, a viszonyulás (pl. kedvesség, nagy horderejű kérés) függvényében. Az értelmezésben támaszkodunk a felsőoktatási megszólítási gyakorlattal kapcsolatos személyes megfigyeléseinkre, tapasztalatainkra is.

Tanulmányunkban elsősorban a hallgatói levelekből épülő adat-bázis első, 200 levélből álló változata alapján ismertetjük előzetes eredményeinket, a már kirajzolódó tendenciákat, emellett az értel-mezésben utalunk az adatokat megerősítő vagy éppen átértelmező, az egyéb módszerrel végzett kutatásokból származó adatokra is. A kutatás első szakaszába bevont levelek mindegyike tanár-, illetve bölcsészképzésben dolgozó egyetemi oktatóknak íródott, az oktatók közül 2 férfi és 3 nő, akik két vidéki egyetemen dolgoznak. Az ada-tok mégis a hallgatók nagyon széles körének levélírási szokásairól adnak képet, ugyanis az oktatók a csecsemőgondozó-, óvodapeda-gógus-, tanítóképzésben és a tanárképzés minden típusában tartanak órákat. A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szerepe ráadá-sul azért is nagyon fontos a beszélőközösség szokásrendje sajátossá-gainak és módosulásainak vizsgálatában, mert egy olyan csoportról van szó, amelynek fontos szerepe lesz a nyelvi szocializáció intéz-ményes színterein, így a nyelvi normák, szokások közvetítésében is. A férfiaknak és nőknek címzett levelek eltérő száma miatt a nemek

szerepének összehasonlítása során a leveleket arányosítva vettük figyelembe.

3. Az oktató-hallgató levelezés főbb nyelvi sajátosságai

A felsőoktatási kapcsolattartási gyakorlat oktatói interjúkra épülő feltárása során az oktatók egyértelműen az írásbeli kapcsolattartás területeit (levélbeli megszólítások, köszönések, a levélstílus lazasága) jelölték meg a hallgatókkal való nyelvi kapcsolattartás leginkább problematikus területeként. Az oktatókkal készült interjúkban tipikusnak számítanak az (1) példában olvasható megfogalmazások:

- (1) a. „A levelezéssel már nagyobb gondok vannak, igen furcsa dolgokat tudnak írni a hallgatók.”
b. „Ha idegen nyelven tudjuk nekik tanítani a levelezést, akkor magyarul miért nem?”²

Az interjúk alapján meghatározó nyelvi problémának tűnik ezen a területen az elvártnál bizalmasabb formák használata. Egy 70 év körüli férfi interjúalanyunk arról számolt be, hogy megdöbbent, amikor egy hallgatójától *Kedves András!* kezdetű, egyébként kifejezetten udvarias hangvételű e-mailt kapott, holott a szóbeli érintkezéseikben egyértelmű és megszokott volt a *tanár úr* megszólítás. Az oktatói reflexiók emellett a megszólítások, udvariassági formák elmaradását; a szóbeliségre jellemző fordulatok, köszönőformák alkalmazását; illetve a kifejtetlen közlések használatát jelezték mint udvariatlan, szokatlan, újszerű megoldásokat.

A felsőoktatásban dolgozó tanároknak a hallgatókkal való írásbeli kapcsolattartási gyakorlatokhoz való viszonyulását jól mutatják azok az internetről gyűjtött, egyetemi oktatók által írt szövegek is, amelyek rámutatva a kérdésesebb nyelvi helyzetekre a nyelvi, viselkedésbeli az iránymutatást is magukra vállalják (Domonkosi–Ludányi 2018: 98–104).

² Az idegen nyelvű levelezés nyelvi udvariassági formuláinak tanításáról részletesen I. Reder 2007.

3.1. Főbb tendenciák a levélkezdetben

A hallgatói leveleket megvizsgálva a hivatalos levelezés szokásos megszólítása, a *Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!* rangtól, kortól függetlenül átfogóan jelen van (65%). Kisebb mértékben a *kedves* udvariassági jelző is megjelenik a megszólításokban (*Kedves Tanárnő / Tanár Úr!*), ez a minta 31,5%-át teszi ki. Feltételezéseink szerint ez a megoldás elsősorban közelebbi tanár-diák viszony esetén jellemző (vö. Domonkosi–Ludányi 2018). A kérdőíves vizsgálatban differenciált kérdés vonatkozott arra, hogy ismerős vagy ismeretlen tanárt szólítanak meg az adatközlők, és a kérdőívek 64%-ában egyértelműen ez a változó különítette el a *tisztelt* és a *kedves* jelzők használatát, jelezve ennek a sémának a meghatározó jellegét.

A *kedves/tisztelt* udvariassági jelzők arányát vizsgálva feltűnő még, hogy míg a férfi adatközlők leveleiben a teljes mintának csupán ~21%-ában fordul elő a *kedves*, addig a női adatközlőknél ez az arány ~34%, vagyis a bizalmasabb forma gyakrabban fordul elő a nők által írt levelekben.

A nemek szerinti eltéréseket tekintve megfigyelhető továbbá, hogy a nők megszólítása jóval nagyobb változatosságot mutat, nemcsak a bizalmasabb, hanem az újszerű formák tekintetében is. A megszólítások és a nem összefüggéseit tekintve a teljes adatbázis vizsgálata feltételezésünk szerint további adalékokkal szolgálhat majd (vö. Domonkosi 2018b).

A *tanár úr / tanárnő* megszólításokon kívül előfordul a néven szólítás is, pozíciójelölő elem nélkül: *Tisztelt/Kedves [Vezetéknév Keresztnév]!* (5,5%). A gyakoribb forma jelen esetben is a *tisztelt*, amely a minta 4,5%-át teszi ki, a *kedves* mindössze 1%-át. A pusztán néven történő, a társjelölő formát elhagyó megszólítás megítélése általában, az egész magyar beszélőközösségben és hallgatói metapragmatikai reflexiók adatai alapján is ellentmondásos: ugyanis ezek a formák a névelem miatt személyhez forduló, azonosító szerepűek, a társjelölő elem hiánya miatt azonban nem érvényesül bennük a levelezésben elvárt tiszteletadó funkció (Domonkosi 2017: 293; Domonkosi–Ludányi 2018: 94). A társjelölő elem s ezáltal a hangsúlyos tiszteletadás hiánya a tanár-diák aszimmetrikus szerep-

viszonyban akár udvariatlanságnak is hathat. Erre mutat rá az egyik hallgatói fókuszcsoportos beszélgetésben részt vevő adatközlő, aki azt az élményét osztotta meg a beszélgetés során, hogy az oktatót e-mailben *Tisztelt [Vezetéknév Keresztnév]!* formában szólítva az alábbi (2) választ kapta:

(2) „Így az adóhivatal szokott megszólítani.”

A vizsgált levélanyagban ritkán megjelenik *Tisztelt* + pozíciójelölő elem (*tanszékvezető, dékán*) *Asszony/Úr!* forma is. Főleg nagyobb kérések (pl. kurzus létszámkorlátjának növelése) esetén figyelhető meg; illetve olyan esetekben, amikor ismeretlenül és az adott funkcióhoz kapcsolódó kérdéssel, kéréssel keresik meg az oktatót.

A vizsgált adatbázisban előfordul az oktató *Kedves [Keresztnév]!* megszólítása is (nem tegeződő viszonyban), de mindössze egy ilyen adat van (0,5%).

Az írásbeli kapcsolattartás új műfajainak (e-mail, cset) megjelenése óta megfigyelhető tendencia, hogy a szóbeli érintkezés tipikus nyitóformulái, a köszönések átszüremlenek az írásos kapcsolattartásba is, és részben felváltják a hagyományos levélkezdő megszólításokat. Az ilyen típusú levélkezdet egyre elfogadottabbá válását jelzi, hogy még az udvariasságot jobban megkövetelő hivatalos, nem tegeződő viszonylatokban is megtalálható, egyre inkább elhomályosítva a szóbeli és az írásos kommunikáció indításában hagyományosan érvényesülő különbségeket. (Domonkosi 2004: 9).

A köszönést tartalmazó formák között tipikus a *Jó napot (estét) Tanárnő!* levélkezdet (1%), amely kizárólag nem normatív helyesírással fordul elő, a megszólítás előtt sosincs kitéve a vessző. Az informális levelekben elfogadott *Szia(.) [Keresztnév]* analógiájára jöhetett létre ez a forma, a vessző elmaradásának pedig az lehet az oka, hogy a köszönésforma helyettesíti a jelzőket.

Az adatok között a megszólítást nem tartalmazó *Jó napot kívánok!* levélkezdet is előfordul (1%). A megszólítás elmaradásának oka feltehetőleg az, hogy a digitális kommunikációban a beszédese-mény résztvevőinek nyelvi azonosítása kevésbé fontos, mert a tech-

nikai lehetőségek ezt biztosítják, így az üdvözlő funkció fontosabbá válik az adresszatív funkciónál. A vizsgált adatok között 1 esetben (0,5%) előfordul az Üdvözlöm levélkezdet is, melyben szintén tipikusan a szóbeliségre jellemző módon valósul meg az üdvözlés performatívuma.

Megfigyelhető továbbá, hogy a levélkezdő köszönés a napszaknak megfelelően differenciálódik: *Jó estét kívánok!* A köszönőformulák napszakhoz való igazodása arra mutat rá, hogy a felsőoktatásban részt vevő hallgatók feltételezik, hogy oktatójuk folyamatosan „online van”, akárcsak ők, a Z generáció képviselői, a „digitális bennszülöttek” (Prensky 2011). Ezt a feltételezést erősítik azok az internetes fórumokon olvasható hallgatói kérdések, mint például: *„Illetlenség egyetemi tanárnak [értsd: bármilyen beosztású egyetemi oktatónak] hétvégén e-mailt küldeni?”* (Domonkosi–Ludányi 2018: 98). A hallgatók feltételezik, hogy a küldött e-mail egyből el is jut a címzetthez, ezért merül fel bennük a hétfégi e-mail-küldés esetleges udvariatlan mivolta, s ezért alkalmazzák ilyenkor a napszaknak megfelelő köszönést a hagyományos megszólítás helyett. Ugyancsak az oktató folyamatos online jelenlétének feltételezése motiválja az olyan mentegetőző megnyilvánulásokat, amelyek a levélkezdetben kifejtve jelennek meg: *„Elnézést a kései (értsd: esti órában küldött) levélért [...]”*.

Ellentmondásosnak hathat, hogy a hagyományostól (*Tisztelt/Kedves Tanárnő/Tanár úr!*) eltérő formák gyakorisága a vizsgált levelekben nem feltűnően magas, az interjúk alapján az oktatók mégis kifejezetten problematikusnak ítélték a hallgatók írásbeli kapcsolattartási, udvariassági gyakorlatait. E jelenség hátterében az alapvető észlelési mintázat állhat, hogy a megszokott, begyakorlott megoldásoktól való eltéréseket feltűnőbbnek érzékeljük, mint a szokásos, ismétlődő formákat, és így nagyobbak tűnhet a változás, mint amekkora valójában.

3.2. A levéltörzsre, illetve a levelek egészére jellemző nyelvi sajátosságok

A hallgatók és oktatók közötti e-mailek révén nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, az online elérhetőség jóval inten-

zivebb kommunikációt tesz lehetővé, az e-mail számos oktatásszervezési kérdés, oktatói és hallgatói probléma megoldását lehetővé teszi, a hiányzások indokának jelzésétől a tananyagok megosztásáig (vö. Weiss–Hanson–Baldauf 2008).

Az e-mail küldésével megoldható tevékenységek lehetővé teszik a gyors ügyintézést, sokszor még az udvariasnak szánt levelek esetében is kifejezetten rövid üzeneteket eredményezve. A rövid közlemények nyelvi megoldásai az e-mail szövegtípusát a csetes, csevegő kommunikációhoz teszik hasonlóvá (vö. Domonkosi–Kuna–Ludányi 2019). A (3) példában olvasható üzenet szövege látványosan mutatja a különböző közlésformák e-mailbeli keveredésének megoldásait. Két köszönést is tartalmaz, tehát a jelenlétre építő beszédaktusokkal a szóbeliség megoldási formáit mutatja, miközben explicitté teszi a levéllel elvégzett cselekvést, és egy hagyományos levélzárlattal is kiegészül.

(3) *Jó napot kívánok!
Mellékelve küldöm a dolgozatot.
Viszontlátásra!
Tisztelettel:
[Vezetéknév Keresztnév]³*

Az e-mailek rövidege ellenére a levéltörzsben szerepet kaphat a címzett oktató nyelvi megjelenítése, a személyére való különböző utalások formájában. A levélszövegek névmási megjelöléseiben jellemzően az Ön forma fordul elő, melynek hangsúlyos szerepe annak tiszteletadó funkcióját erősíti. Az udvarias, hivatalos közlésmód alakítójaként egyes levelekben túlságosan is kiemelt szerepbe kerül, miként a (4) példában is:

(4) *A nevem [Vezetéknév] [Keresztnév] és felvettem Önnél a Szövegtan gy. elnevezésű tantárgyat. Sajnos 2018. március -2án, munkahelyi kötelezettségeim miatt nem tudtam megjelenni az órán. Az iránt szeretnék érdeklődni, hogy*

³ A hallgatói leveleket anonimizálva, a [Vezetéknév] és [Keresztnév] jelölésekkel közöljük, annak megfelelően, hogy a teljes nevet vagy esetleg csak annak egyik elemét használta a levélíró.

A kommunikációs kompetencia fejlesztése a digitális világban

*tudom e így is teljesíteni **Önnél** a tantárgyat? Amennyiben igen, megkérhetem **Önt**, hogy küldje meg számomra a vizsga követelményeket?*

A *Maga* névmási forma az oktató jelölésében adataink között 1 alkalommal fordult elő (5), azonban ebben a viszonylattípusban ez a megoldás a hierarchia miatt nem számít elfogadottnak, megjelenése a kapcsolattartási formák társas értékében való bizonytalanságokat mutatja:

(5) *A kérdésem, hogy most 15-én hány órától meddig volna erre lehetőség, mert [Vezetéknév] tanárúr is aznap irat 2 zh-t, de nekem fontos volna, hogy javítsak a maga tárgyából.*⁴

Hangsúlyos helyzetekben, fokozottan udvariasnak szánt kérésekben a levéltörzsben is szerepelnek az oktatók névszói megnevezései is:

(6) *Tisztelettel kérem **Tanárnőt**, engedje meg, hogy ebben a félévben leadjam a kurzust és jövő félévben felvegyem.*

A (7)-es számú példa az oktató jelölésének sajátos megoldását mutatja, ugyanis míg a levélkezdő megszólításban kevésbé udvariasnak számító módon a teljes nevet használja a levélíró, a levél szövegében nyomatékosan udvarias és nominális és névmási formákat is alkalmaz.

(7) *Kedves [Vezetéknév Keresztnév]!
Első éves óvodapedagógia hallgató vagyok és önnel lesz dráma- és bábjáték a nyelvi kommunikációs nevelésben órám.
Elnézést kérek **tanárnő** a zavarásért [...]*

Az e-mailek hosszúsága és az oktatók nyelvi megjelenítésének hangsúlyossága egyaránt függ az e-mail révén megvalósuló beszédaktusok, cselekmények jelentőségétől, fontosságától, szerepétől.

⁴ A leveleket eredeti, adatolt helyesírással közöljük.

től; az oktatói levelezésből épülő adatbázis alkalmas lesz ezeknek az összefüggéseknek a részletesebb feltárására is.

3.3. Főbb tendenciák a levélzárlatban

Az e-mailek lezárását tekintve az adatbázis alapján kétféle tendencia rajzolódik ki: egy- és kétlépcsős levélzárlatok különíthetők el. Egylépcsős levélzárlatnak nevezzük azt, ha egyetlen elköszönő formula vagy egy jókívánság zárja az üzenetet. Ez lehet egyrészt az üdvözlettel, tisztelettel stb. típusú hagyományos megoldás, illetve egyéni, újszerű jókívánság is. Kétlépcsős levélzárlaton azt értjük, amikor ezek a formák összekapcsolódnak, és a beszédaktus-együttes erősíti a fatikus szerep érvényesülését, miként a (8) példában:

(8) *További szép napot kívánok!*
Tisztelettel: [Vezetéknév Keresztnév]

A lezárás előtt megjelenő különféle jókívánságok nagyfokú variativitást mutatnak (9). A levélkezdetben megjelenő, napszaknak megfelelő köszönésekhez hasonlóan ezekben a kifejezésekben is nagy szerepe van a (feltételezett) online jelenlétnek, a közös helyzet nyelvi megjelenítésének. Feltételezésünk szerint az egyéni, újszerű jókívánságok a hallgatók közelítési stratégiáiként is értelmezhetők, szerepük a levelek személyesebbé tétele: a kérdőíves vizsgálatok szerint kifejezetten a kedvesnek szánt levelekben jelennek meg.

(9) *Nagyon szép napot kívánok önnek!*
További szép napot/estét (kívánok)!
További szép estét, Tanárnő!
Minden jót kívánok!
Kellemes estét kívánok!
Csodaszép estét kívánok!
Szép hétvégét kívánok!
Kellemes nyári időtöltést!
Kellemes húsvéti ünnepeket Tanárnőnek!

A levélzárlatban megjelenő változatos jókívánságok között a leggyakoribb a *(További) szép napot!* (4,5%), amely a szóbeliségben tegező és magázó formában is használt elköszönésként használatos. A vizsgált levelekben emellett egy ettől részben eltérő funkció is megfigyelhető: a zárás előtti jókívánságként is megjelenik a kétlépcsős zárlatok részeként. Az aktualizált, napszakhoz, évszakhoz kötött, a tanítási szünetre utaló megoldások az online jelenlétre való utalás mellett azt is jelzik, hogy a hallgatók a hagyományos elköszönéstől személyesebb megoldásokra törekednek.

3.4. Rövidülő levelek, elmaradó megszólítás és zárás

Azáltal, hogy a technikai fejlődés intenzívebbé tette a hallgató-oktató közti kommunikáció lehetőségét, gyakorivá váltak a hosszabb, többfordulós levélváltások. Ezekben az esetekben gyakran előfordul, hogy a további, olykor már a második levélfordulóban elmaradnak a megszólítás és levélzárás akár a hallgató, akár az oktató részéről, jelezve azt, hogy a többfordulós levelek egyre inkább párbeszédszerűvé válnak. A levélkezdő és -záró formulák elmaradása az online, egyidejű kommunikációnak (csetelés) az elektronikus levelezésre való hatását mutatja, és általában jellemző az e-mailezési gyakorlatra (Érsok 2007; Veszelszki 2017). A levélkezdő és -zárlat hiányának oka tehát a nyelvi gazdaságosságra való törekvés, de ha a hallgató hagyja el ezeket a formulákat, annak a hallgató-oktató hierarchikus viszonyban mégis udvariatlan hatása lehet, különösen akkor, ha az oktató az adott levélfolyamban még nem hagyta el, sőt akár következetesen használta azokat. A (10) példa levelezésének két fordulójában például erőteljesen különbözik az oktató és hallgató e-mailezési stratégiája.

(10) *Kedves Hallgatók!*

Legyenek szívesek visszajelezni, ki várható a holnapi alkalmon. (Nemleges válasz esetén is kérek szépen visszajelzést.)

Köszönöm szépen.

Üdvözlettel

[Vezetéknév Keresztnév]

egyetemi adjunktus

(hallgatói válaszlevél)

Én nem tudok menni.

Az oktatókkal készült interjúk jelzik, hogy a beadandó hallgatói munkák postázása esetén előfordul az is, hogy a csatolmányt kísérő levél nélkül küldik el a hallgatók, azaz csak a benyújtás cselekménye történik meg, a levelezésben tipikus kapcsolatra utalás teljesen elmarad. Ezt az üzenetküldési megoldást a beszámolók alapján az oktatók többsége udvariatlannak tartja, ugyanis az oktató-hallgató viszony hierarchikussága, a helyzet formális jellege miatt ebben a helyzetben a kifejtettebb és a kapcsolatminőséget is jelölő írásbeli közlések számítanak elfogadottnak. Tapasztalataink alapján az oktatók gyakran reflektálnak is a hallgatók udvariatlannak ítélt levélírási megoldásaira, a pedagógusképzés edukációs, szocializációs feladatának tekintve az írásbeli kapcsolattartásra vonatkozó tudás és gyakorlat formálását is. Ezt az oktatói attitűdöt szemlélteti a (11) példában szereplő, kifejtett és értelmező, tanácsadó jellegű oktatói levél is:

(11) *Kedves [Keresztnév]!*

Köszönöm szépen az alapos, lelkiismeretes munkájukat, kérem, tolmácsolja csapattársainak is.

Egy jó tanács a jövőre nézve, ami hasznos lehet az egyetemi életben való boldogulásához: amikor elküldi az oktátónak a házi feladatot, azt javaslom, írjon mellé néhány sort is, például valami ilyesmit: „Kedves Tanár Úr / Tanárnő! Mellékelten küldöm a XY tárgyból a házi feladatot, üdvözlettel N. N.” Higgyc el, így sokkal elegánsabb, udvariasabb, és az oktatóban is pozitívabb benyomást kelt.

Sikeres félévet kívánva üdvözlettel

[Vezetéknév Keresztnév]

4. Összegzés, következtetések

Az írásbeli kapcsolattartás szokásrendjének átalakulásával létrejövő új közlésformák merítenek a hagyományos levelezés mintáiból, de sok tekintetben el is térnek azoktól. A változások értelmezésében azonban elengedhetetlen annak a figyelembevétele, hogy az oktatók és hallgatók közötti írásbeli kapcsolattartásban sem egyszerűen a hagyományos levelezés átalakulásáról van szó, hanem a rövid írásbeli üzenetek funkcionális szerepbővüléséről, azaz arról, hogy az online elérhetőség a korábbi időszakokhoz képest jóval intenzívebb kommunikációra vált lehetővé ebben a kapcsolattípusban is. A kapcsolattartási lehetőség közvetlensége, azonnalisága az informális, személyes nyelvi megoldások felé mozdítja a levelezés szokásrendjét, és a részben hivatalosnak számító hallgató-oktató e-mailek gyakorlatára is hatással vannak az érintkező digitális szövegtípusok tipikus nyelvi megoldásai (cset, komment) (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2018).

Előzetes kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy a levélkezelésben és -zárásban az adresszatív, a személyeket megjelölő funkció mellett meghatározóvá válik az üdvözlés, illetve a jókívánság aktuusa is. A kapott adatok szerint az e-mailek többsége őrzi a hagyományos megoldásokat, a változásokról beszámoló hallgatói és oktatói reflexiók sokasága ellenére a feltűnő, egyéni, újszerű megoldások ritkábbak a konvencionális levelezési formáknál.

A folyamatosan bővülő levéladatbázis alapján a kutatás célja a jelenlegi gyakorlat, a kapcsolattartási szokások változásainak, módosulásainak leírása. Az eddig kapott kép árnyalása szükséges abban a tekintetben, hogy milyen tényezők, háttérváltozók járulnak hozzá az informálisabb és melyek a formálisabb minták követéséhez; hogyan befolyásolja az érvényesülő kapcsolattartási stratégiákat az oktató, neme, kora, pozíciója, ismertsége; illetve milyen különbségek mutatkoznak az egyes képzési formák, eltérő felsőoktatási gyakorlatközösségek között.

A felsőoktatás szocializációs szerepét tekintve pedig fontos kutatási kérdés az is, hogy módosul-e, formálódik-e a hallgatók írásbeli kapcsolattartási gyakorlata a felsőoktatásban töltött évek során.

Mivel a pedagógusképzés kommunikációs nevelés is egyben, a leíró helyzetkép megrajzolása mellett fontosnak tarjuk eredményeink megismertetését, illetve a különböző nyelvi megoldások szerepének tudatosítását is, ugyanis úgy véljük, hogy a felsőoktatásban oktatóknak az írásbeliség szokásainak, hagyományainak átörökítésében mintaadó szerepe, felelőssége is van.

Felhasznált irodalom

- Babbie, Earl 1998. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Bell, Roger T. 1976. *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. Batsford. London.
- Bloch, Joel 2002. Student/teacher interaction via email: the social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing* 11: 117–134.
- Bódi Zoltán 2004. *A világháló nyelve*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Bou-Franch, Patricia 2011. Openings and closings in Spanish email conversations. *Journal of Pragmatics* 43: 1772–1785.
- Chejnová, Pavla 2014. Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics* 60: 175–192.
- Danielewicz-Betz, Anna 2013. (Mis)use of email in student–faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal* 9(1): 23–57.
- Domonkosi Ágnes 2004. Levélkezdő köszönések. *Édes Anyanyelvünk* 3: 9.
- Domonkosi Ágnes 2017. A nyelvi kapcsolattartás alapformái. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelen és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 279–98. Domonkosi Ágnes 2018a. A megszólítás változatai felsőoktatási gyakorlatközösségekben. Elhangzott: 20. *Élőnyelvi konferencia*. Károli Gáspár Református Egyetem – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2019. 08. 31. Absztrakt: <http://www.nytud.hu/elonyelvi20/abs/domonkosi.pdf> (2019. 03. 12.)

- Domonkosi Ágnes 2018b. A megszólítások és a nemi szerepek konstruálása. *Performa* 7. Elérhető: performativitas.hu/a_megszolitasok_es_a_nemi_szerepek_konstrualasa (2019. 03. 11.)
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Az írásbeli kapcsolattartás szövegtípusainak hálózati jellege. Elhangzott: Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában. A nyelv hálózatos leírása. ELTE BTK MNyFI Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 2018. november 22.
- Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia 2018. Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica XLIV*. 89–107.
- Dürscheid, Christa – Frehner, Carmen 2013. Email communication. In: Herring, Susan – Stein, Dieter – Virtanen, Tuija (eds.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Walter de Gruyter. Berlin. 35–54.
- Érsok Nikolett Ágnes 2009. *Az internetes kommunikáció műfajai: Különös tekintettel az interaktív magánéleti műfajokra*. Doktori disszertáció. ELTE. Budapest.
- Halász Gábor 2001. *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Hariri, Nisrin Ahmed 2017. *An Exploratory Sociolinguistic Study of Key Areas for Politeness Work in Saudi Academic Emails*. PhD Thesis. University of Leicester.
- Hudson, Mutsuko Endo 2011. Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics* 43: 3689–3706.
- Merrison, Andrew – Wilson, Jack – Davies, Bethan – Haugh, Michael 2012. Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44: 1077–98.
- Prensky, Mark 2001. Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. [Digital Natives, Digital Immigrants]. *On the Horizon* 9 (5). NCB University Press. Lincoln. Magyarul: goliat.eik.bme.

hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf

Reder Anna 2007. Kedves Tanárnő – megszólítások németórán.
Modern Nyelvoktatás 2–3: 43–58.

Spilioti, Tereza 2011. Beyond Genre: Closings and relational work in text messaging. In: Thurlow, Cripspin – Mroczek, Kristine (eds.): *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford University Press. Oxford. 67–128.

Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet*. L' Harmattan Kiadó. Budapest.

Waldvogel, Joan 2007. Greetings and Closings in Workplace Email. *Journal of Computer-Mediated Communication* (12): 456–477.

Weiss, Meredith – Hanson-Baldauf, Dana 2008. Email in academia: Expectations, use, and instructional impact. *Educause Quarterly* 31 (1): 42–50.

Bene Viktória

**Ki lánkol a végén?
Módszerek a biztonságos internethasználat fejlesztésére¹**

„Az internet olyan, mint egy sportautó. Lehet élvezni a sebességet, de tele van veszéllyel.”
(Egy középiskolás diák vélekedése az internetről)

1. Bevezetés

A világháló térhódításával együtt a kommunikációnak új formái és terei jelentek meg, azonban az internet számtalan előnye mellett jó néhány veszélyt is magában rejt, amelynek a felhasználók könnyen áldozatául eshetnek, ha nem elég tudatosak az online térben. Tanulmányomban éppen ezért felvázolom a fiatalok internetezési szokásait, majd az online veszélyek közül az elektronikus zaklatást részletezem, amely napjainkban egyre nagyobb problémát okoz körükben. Végül írásom gyakorlati részében olyan tanulóközpon-tú tréningalapú megoldásokat, módszertani tippeket, adaptálható jó gyakorlatokat mutatok be, amelyekkel tudatosabb és etikusabb internethasználókká nevelhetjük a diákokat.

2. Fiatalok az online térben

Az ötvenes-hatvanas években a könyv, a rádió, a színház és a mozi tartozott a legfontosabb kultúráközvetítő eszközök közé, később azonban ezt felváltotta a hetvenes években a televízió. A televízió és a rádió, azaz a tömegkommunikációs eszközök használata a magyar társadalomban az életmód fontos komponensévé vált. Sokak számára ez jelentette az egyetlen informálódási és művelődési lehetőséget. A televízió értékközvetítővé vált. A nyolcvanas évek

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3-II-DE-296 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

végétől a számítógépek lettek egyre szélesebb körben elérhetővé, ami jelentős fordulatot hozott a hétköznapi élet minden területén (Valuch 2001). Az ipari társadalom termékeként született meg a szabadidő, amihez hasonlóan az információs társadalom is kitermeli az idő új, sajátos formáját: az időt, amely egy szociális konstrukció, a társadalmi élet új rendezője. Ez új típusú rendezetlenséget szül, amely elmosza a határokat a munka, pihenés és a szórakozás között. Már nem szükséges a munkaidő végéig várni a kikapcsolódásra, ugyanis az időre jellemző flexibilis időfelfogás utat nyit az egyéni preferenciák érvényesítésének. Az IKT-eszközök révén bármikor, akár minimálisan rövid időt is a személyes céljainkra tudjuk felhasználni (Fekete–Tibori 2018).

A web 2.0-s alkalmazások térhódításával, az internet elterjedésével beköszöntött egyfajta információs robbanás, amelyek hatásával vannak a felnövekvő nemzedékre is (Tóth-Mózer 2013). A mai gyerekek/ fiatalok számára az internet nemcsak tömegkommunikáció, hanem a személyes kommunikáció eszköze, az önmegvalósítás terepe, megnyilvánulási lehetőség. Az internet a személyes kommunikációnak, a másokkal való ismerkedésnek, kapcsolattartásnak új formáit teszi lehetővé (Ujhelyi 2015). Megállapítható, hogy 2008-ig az internetezés kizárólagos színtere a számítógép volt, 2016-ra azonban az internet-hozzáférés meghaladja a számítógép elterjedtségét (laptop, tablet). A fiatalok tulajdonában lévő IKT-eszközök elterjedtsége látványosan növekedett, 2012-ben csupán minden második mobilhoz tartozott internet-előfizetés, míg a legfrissebb statisztikák szerint ma már az eszközök 70%-a rendelkezik internettel. A 15–29 éves korosztály 88%-a napi internethasználónak tekinthető, míg negyedük folyamatosan online van. Továbbá 79%-uk tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak, amely 2016-ban leginkább a Facebookot jelentette (Magyar Ifjúság 2016, idézi Bene 2018a). A 2016-os adatfelvétel eredményeiből feltételezhetjük, hogy a fiataloknak a barátokkal való beszélgetés döntő része online valósul meg. Elmondható, hogy a digitális kultúra, amelyben élünk, az individuális kultúrája, amely leginkább az okostelefonok elterjedésével kristályosodott ki (Fekete–Tibori 2018).

A digitális éden létrejötte egyfajta kényszert is magával hozott fiatalok számára a mindennapi élet szervezésében kezdve az online ételrendeléstől, vásárlástól a különféle posztok, kommentek írásáig, megosztásáig. Hankiss Elemér (1998) *Proletár reneszánsz* című tanulmányában leírja, hogy a célok, értékek és magatartásformák nagy átalakuláson mentek keresztül társadalmunkban. Megfigyelhető, hogy a „mi”, azaz a közösség fontosságának dominanciáját az „én”, azaz az individualista szemlélet váltotta fel. Ezt a fajta kultúrát a digitális kultúra még tovább formálta. A közösségi média jelentős szerepe kapcsán érdemes egy kicsit elmélkednünk a lájkok (kiemelt) szerepéről. Az online térben a megosztások, illetve a lájkok száma presztízst fejez ki. Megjelent a digitális önreprezentáció, „Mutasd meg önmagad” eszméje. A digitális térbe lépve a pozitív személyes visszajelzést a lájkok váltották fel, amelyek így már érték-ként funkcionáltak, sarkalatosan azt is mondhatjuk, hogy a lájkok száma újfajta státuszszimbólummá vált, amellyel azaz az influencerek számára megélhetést is biztosít, azaz gazdasági tőkévé formálható.

Az online térben nem minden esetben követhető nyomon a valódi teljesítmény vagy a valódi élethelyzet megléte – az online világban elég, ha az illúziót keltjük. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a véleménymegosztás vágya is megjelenik online, amit a felfokozott szabadságérzet (Csepeli 2014) is felerősít. A fiatalok folyamatosan képet posztolnak a mindennapjaikról, amely által létrehoznak egy olyan életet, amelynek létezését szeretnék mindenki mással elhitetni. Abban találják meg a felhasználók a visszaigazolásukat, hogy lájkolják őket. A londoni Brunel University kutatói azt vizsgálták egy tanulmányban, hogy milyen összefüggés van a Facebook-helyzet és az önértékelés között. A kutatók arra jutottak, hogy akik több lájkot és kommentet kapnak, jobban élvezik a közösségi elfogadottság előnyeit, míg azok, akik kevesebb lájkot vagy kommentet kapnak, kiközösítve érzik magukat (Havey–Puccio 2018). A közösségimédia-felületeken azok a felhasználók járnak jobban, akik ha alkalmi jelleggel is, de megosztanak tartalmakat. Ezt a berlini Humboldt és a darmstadti Műszaki Egyetem kutatásai is alátámasztották, miszerint akik csak megfigyelők a közösségi média világában, könnyebben áldozatul esnek a negatív érzelmeknek. A negatív érzelmeket

a Facebook-on található látványcirkusz okozza elsősorban (Klausz 2017).

Egy 2013-as kutatás rámutatott arra, hogy a közösségi oldalak használata nélkül szinte elképzelhetetlen a fiatalok élete, nagyjából 2%-uk nem látogat ilyen oldalakat, továbbá ugyanennyien vannak azok is, akiknek nincsen Facebook profiljuk (László–Danó 2015). Itt érdemes megemlítenünk, hogy a Facebook és más közösségi oldalak a szó klasszikus értelmében nem közösségek, hanem inkább egyfajta társas találkozóhely funkcióját töltik be, amelyek közösségeket hoznak, hozhatnak létre (Aczél 2015, idézi Andok 2016). A média nem közösséget teremt, pusztán a közösség érzését (Papacharissi 2014, 2015, idézi Andok 2016).

A Vodafone Magyarország és az NCR 16–37 évesek körben végzett kutatás is alátámasztotta azt miszerint a felhasználók 89%-nak van okostelefonja, továbbá ez az arány a 16–21 évesek körében még magasabb (95%). Az internet-felhasználók naponta 3,1 órát töltenek internetezéssel; 1,8 órát pedig közösségi felületeken. Az internetezés hetente 22 órájukat teszi ki. Leginkább vicces tartalmakat, zenét és filmeket fogyasztanak online. Kapcsolattartási és tájékoztató célra a Facebookot, a Facebook Messengert és a YouTube-ot használják. 30%-uknak ahogyan van néhány szabad perce az első dolga az iskolában vagy a munkahelyén, hogy átfussa a közösségi oldalakat, miközben 55%-ukat idegesíti, ha ismerőseik mindenről beszámolnak. (Vodafone 2017.)

3. Az online tér veszélyei. – Mit kell tudnunk az elektronikus zaklatásról?

Az internetes kommunikációnak következményei lehetnek, ha a felhasználó egy technikai problémának pszichológiai jelentést tulajdonít; megjelenik a fizikai szeparáció is, megváltozik a tér szerepe. Továbbá az internetes kommunikációt jellemzi, hogy szövegalapú, nincsenek nonverbális jelek. Az emotikonok és nyelvi lágyítók ellenére nehezített a társalgás, a közlések hűvösebbnek tűnhetnek, ami többek között frusztrációhoz vezethet. Nem elhanyagolható az sem, hogy az online kommunikáció nagy százalékát rögzítik (Uj-

helyi 2015, idézi Domonkos 2018). Az agykutatások azt igazolják, a serdülők ingerküszöbe megemelkedett, nehezen tűrik a frontális munkát, továbbá a szövegek dominanciája helyett előnyben részesítik a multimédiát (Tóth-Mózer 2013). Azonban a mindennapi tapasztalatok és a legújabb kutatások megcáfolják, hogy ez a korosztály könnyen kezelné a digitális eszközöket (Fehér-Hornyák 2010, Buda 2013). A digitális eszközök széles körben való elterjedése sok esetben nincs egyenes arányban a megfelelő szintű információs írástudással. Az információs írástudás fejlesztése nem a technikai eszközhasználatot jelenti, hanem a fejekben lezajló tudatos érdekvényesítési gondolkodásmód vagy gondolkodási forma fejlesztését (Rab 2007). Habár a diákok az idejük jelentős részét valamilyen képernyő előtt töltik, csak kevés tanuló tudja az új médiumokat alkotó módon alkalmazni a tanulási folyamatban, mint ahogy az egyéni/közösségi tartalom-előállító és/vagy -fejlesztők száma is elenyésző körökben. A technikai tudás tehát nem életkor függvénye (Tóth-Mózer 2013). Az internet nem megfelelő használatának egyik következménye lehet a cyberbullying vagy más néven az elektronikus zaklatás.

A cyberbullying megvalósulhat többek között közösségimédia-felületen keresztül. e-mailben, SMS-ben és MMS-ben is egyaránt (Klausz 2017, idézi Bene 2018b). Az elektronikus zaklatásnak számos típusát különböztethetjük meg. Klausz Melinda (2017) és Nagy Tamás (2010) alapján többek között a következő eseteket különíthetjük el (idézi Bene 2018b):

- anonim üzenetek felzaklató tartalommal
- jogosulatlan belépés személyes felhasználói
- visszaélés más online személyiséggel
- privát információ beleegyezés nélküli terjesztése
- személyes kép vagy videó szerkesztése és terjesztése, hogy megalázó helyzetbe hozza az adott személyt
- anonim hívások
- honlap vagy blog létrehozása abból a célból, hogy lejárássanak valakit
- honlap vagy blog feltörése és módosítása

- hatóságok és internetes szolgáltatók valótlan tájékoztatása, hogy valakit hátrányos következmény érjen
- online eszközök segítségével rosszindulatú pletykák terjesztése
- online hozzáférés meggátolása
- negligálás, kirekesztés online környezetben

Az elektronikus zaklatás az áldozat számára komoly érzelmi és szociális következményeket vonhat maga után vagy az áldozatot is károsíthatja, azaz öngyilkosságot is megkísérelhet (Lile 2017, idézi Balas-Timar et al 2017). Itt érdemes megemlítenünk a társadalmi tőke fontosságát. A társadalmi tőke azon aktuális és potenciális erőforrások összessége, amelyek a kölcsönös ismeretségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült viszonyai tartós hálózatának birtoklásához kapcsolódnak, azaz olyan erőforrásokról van szó, amelyek az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak (Bourdieu 1983). A társadalmi tőkének különösen nagy szerepe van akkor, amikor valaki az online zaklatás áldozata lesz. Az áldozatra jellemző, hogy elszigetelt, kevés barátal rendelkezik, bizonytalan, valamint alacsony az önbecsülése (Gradinger 2009, Limber 2002, idézi Domonkos 2014), továbbá az osztálytársaival gyenge kapcsolatok jellemzik (Domonkos 2014). Azok az áldozatok, akik beszélnek valakivel a megfélemlítésről, vagy valamilyen módon megpróbálják kezelni a problémát kevesebb egészségügyi panaszról számoltak be, szemben azokkal, akik megpróbálták elkerülni a stresszt, míg a passzív megküzdési stratégia általában hatástalan (Wöllink et al 2013, idézi Domonkos 2014). Fontos, hogy a család mellette álljon az áldozatnak, mert kutatások alapján az érzelmi támogatás mérsékelte az online zaklatás negatív következményeit, és csökkentette a cyberbullying későbbi megismétlődésének valószínűségét. Fontos a tágabb környezet mozgatása, szemlélők, kortárs csoportok aktivizálása (Nixon 2014; Barlinska–Szuster–Winiewski 2013; Völlink–Bolman–Dehue–Jacobs 2013, idézi Zsila–Ujhelyi–Demetrovics 2015). Az előzőekből is láthatjuk, fontos szempont, hogy az áldozat milyen kapcsolati hálóval rendelkezik, mert meghatározó tényező abban, hogy a problémájával tud-e valakihez fordulni, segítséget kérni vagy a környezete a zaklatás történetkor kiáll-e mellette. Albert Fruzsina és szerzőtársai (2017) is írnak a társadalmi integráció

kapcsán arról, hogy a szoros és fontos személyes kapcsolatok az a társas erőforrás, amelyből az egyén nehéz élethelyzetben fizikai és lelki támogatást meríthet (Albert mts. 2017). Az előzőekből kiindulva fontos, hogy a fiatalokkal foglalkozó segítő szakemberek újabb szerepeket és módszereket sajátítsanak el annak érdekében, hogy felhívják a figyelmet az internet veszélyeire.

4. A tréningmódszer szerepe az internetbiztonság fejlesztésére

Ahogy a fentiekben is volt róla szó, a fiatalokkal foglalkozó segítő szakembereknek (mediátor, iskolai szociális munkás, pedagógus stb.) újabb módszereket, szerepeket kell elsajátítaniuk annak érdekében, hogy a fiatalokat digitális önvédelemre készítsék fel vagy az probléma esetén megfelelően lépjenek fel: segítsenek az áldozatoknak, konstruktív módon „lépjenek fel” az elkövetővel szemben.

A segítő szakembereknek digitális idegvezetőknek (Fegyverneki 2017) kell lenniük, hogy hatékonyan segítsenek a fiataloknak eligazodni az online labirintusban. Emiatt a következőkben röviden ismertetem a tréning módszertanát, majd kitérek arra, hogyan lehet a tréningmódszert alkalmazni internetbiztonság órákon, foglalkozásokon.

A tréning során a trénernek fejleszthetik például az emberi kapcsolatok alakításához szükséges szociális, társas készségeket. A tréningmódszerrel fejlődhet a résztvevők empátiája, nyitottsága, kreativitása. Ezzel a módszerrel szerzett ismeretek hasznosak lehetnek minden ember számára és bárhol felhasználhatók (Koncz 1993). Annak, aki a módszert alkalmazza, segítő személyiségűnek kell lennie. Az ilyen személyiség másokat és a másságot pozitívan fogadja el, erős empátikus készséggel és intuícióval rendelkezik, továbbá proszociális motivációk mozgatják. A trénernek személyes jellemvonásaira a következők jellemzőek: intellektuális és interperszonális képességek, sikerorientáltság, stabil személyiség, intellektuális kíváncsiság, szervezésre, vezetésre való képesség, programfejlesztési és -vezetői képesség (Koncz 2015). A módszerrel a résztvevők személyes tapasztalatokat szereznek, új ismeretekhez jutnak önmagukról, másokról és a különböző helyzetekhez való viszonyulásokról a

tapasztalati tanulás révén. Ehhez különféle játékokat, szituációs és szerepgyakorlatokat alkalmaznak a trénerek (Légrádiné 2006).

A következőkben néhány ötletet mutatok be, amelyet az internet-biztonság foglalkozásainkon használhatunk:

A Brainstorming technika célja, hogy minél több jó ötlet szülessen a csoporton belüli együttműködéssel. Ez többnyire valamilyen probléma, hiba elemzése, javítása, fejlesztési lehetőségek megtalálása. Az ötletbörze lépései a következők: 1) brainstorming kérdés megfogalmazása: sugalmazástól mentesen kell megfogalmazni úgy, hogy érződjön a probléma nyitottsága; 2) cél kijelölése: mondjuk el, milyen célból gyűjtjük az ötletet; 3) szabályok ismertetése (Páskuné 2006).

Példák kérdésekre:

- *Hogyan tudnátok a leghatékonyabban segíteni azon, akit elektronikusan zaklatnak?*
- *Hogyan tudjátok csökkenteni annak a veszélyét, hogy elektronikus zaklatás áldozatává váljatok?*
- *Miért válik valaki áldozattá?*
- *Miért válik szerintetek valaki elkövetővé?*
- *Kihez fordulhattok, ha elektronikus zaklatás áldozatává váltok?*

Az internet olyan, mint... A szóasszociációs játék célja, hogy a gyerekek a verbális és vizuális asszociációk által az internet egy-egy aspektusát megragadják, kifejtetik ezek lényegét a hasonlat megmagyarázásával. A tanulmány elején feltüntetett idézet is ennek a feladatnak az egyik eredménye. Ajánlott a mondatot kivetíteni, felírni a táblára, hogy végig a fiatalok szeme előtt legyen. A feladatot ráhangolásnak érdemes használni a foglalkozás kezdetekor. Ezt a feladatot online is adaptálhatjuk a résztvevőknek Mentimeter program segítségével.² A feladat eredménye a következőkben látható:

² Az online tanulási környezet és a közösségi platformok tanulási térként való megjelenítése összekapcsolja az offline iskolai közeget az online színtérrel, amely az oktatáselméleti és oktatásinformatikai-módszertani témákon túl felvet újabb kérdéseket az online reprezentáció szerepével és az internetbiztonsággal kapcsolatban. Ha tanulási környezetként használjuk az online felülete-



A Mentimeter program használatával kapcsolatban fontos szót ejtenünk a mobileszközökkel támogatott tanulás előnyeiről. A mobiltanulás előnyei közé tartozik többek között az interaktivitás, ugyanis a mobileszközökön előugró digitális szövegek, képek, videók és hangok azonnali visszacsatolásra képesek. A motiváló és az aktivizáló hatás sem elhanyagolható szempontok, ugyanis a diákokat motiválja például az IKT-eszközök tanórai használata, hiszen érdekesebbnek, színesebbnek látják a feladatokat ezáltal. A digitális kultúra-azonos pedagógia elmélet jegyében elmondható, hogy a tanítási-tanulási folyamat eredményesebbé tehető, ha egy feladat során a tanulók a kedvelt és a szabadidejükben gyakran használt technikai eszközöket használhatják. Végül, de nem utolsó sorban pedig ezek az eszközök utat nyithatnak az új módszerek kipróbálásának, ugyanis izgalmasabbá tehetjük az egyéni, páros és csoportmunkát is, mindemellett jól bevonhatóak a mobileszközök a felfedeztető tanulásban, a kooperatív tanulásban és a projektpedagógiában (Fegyverneki–Aknai 2017).

Szerepjáték: A szituációs játékok egy fajtája. A dramatizáló megjelenítés a jellemzője, amely egy következménymentes valószínű próba, ahol szerepeket elevenítünk meg a viselkedési eszköz-

ket, akkor érdemes figyelmet szentelnünk az internet és a közösségi oldal mint szociális közeg sajátosságaira (Domonkos 2018).

tárunkkal. Az előnyei közé tartozik többek között, hogy életszerű szituációba kerülünk, a tanulság szuggesztív és meggyőző lehet; más fejével megtanulunk gondolkodni; növeli az empátiás készségünket, fejleszti az együttműködési készségünket; a megfigyelői szerep segítheti a kritikus magatartás kialakulását stb. Viszont sok időt, elkötelezettséget igényel ez a módszer, továbbá csoporton belüli konfliktusok forrása lehet (Páskuné 2006).

Ennél a résznél is nagy előkészület szükséges a tréner részéről. Az internetbiztonság, elektronikus zaklatás kérdésénél tapasztalataim szerint érdemes olyan szituációt választanunk, amely valós eseményen alapul. Esetet kereshetünk akár újságcikkből, blogbejegyzésből. A megtörtént eseménynek megfelelően készítsük el a szerepeknek megfelelő esetkártyákat, amelyeket majd odaadunk a tréningen résztvevőknek. Továbbá készítsünk egy megfigyelési szempontrendszert is, hogy a többi résztvevőt is bekapcsoljuk a későbbiekben a beszélgetésbe.

Az előzőekben a terjedelmi korlátok miatt az alkalmazott módszereknek csak a töredékéből tudtam ízelítőt adni. Még számtalan technika, módszer létezik, amelyeket tréningeken alkalmazhatunk. A tréningeknél a feladattípusok Rudas János (2007) csoportosítása alapján többek között a következők lehetnek: bemelegítő, ráhangoló feladatok; interaktív gyakorlatok; önismereti kérdőívek; akváriumgyakorlatok; csoportos feladatmegoldások; kombinált feladatmegoldások; szerepjátékok; zárógyakorlatok (Rudas 2007, idézi Juhász 2009).

5. Összegzés

Az előzőekben igyekeztem képet adni arról, hogy a fiatalokról mit is kell tudnunk az online térben: mivel foglalkoznak, milyen főbb értékek mentén élnek online a mindennapjaikat. A második részben szót ejtettünk arról, hogy vajon a társadalmi tőkének milyen főbb szerepe lehet az elektronikus zaklatás megtörténte esetén. Majd a végén a tréningmódszer segítségével igyekeztem ízelítőt adni arra vonatkozóan, hogy milyen feladatokat vihetnek be a segítő szakemberek egy rendhagyó foglalkozás megtartására. Az előzőekhez

hozzátéve fontos, hogy a szakembereknek megfelelő tudás birtokában legyenek mind téma mind módszertan tekintetében, hogy megfelelően levezessenek egy foglalkozást és tudják a vitás helyzeteket kezelni, a felmerült kérdésekre hiteles választ tudjanak adni.

Felhasznált irodalom

- Albert Fruzsina – Dávid Beáta – Gerő Márton – Hajdu Gábor
2017. Kapcsolathálózati tipológia és társadalmi integráció.
In: Kovách Imre (szerk): *Társadalmi integráció. Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Belverde Meridionale Kiadó. Budapest. 307–331. oldal
- Andok Mónika 2016. *Digitális media és mindennapi élet. Konvergencia, kontextus és közösségi média*. L'Harmattan Könyvkiadó. Budapest.
- Balas-Timar, D. – Demeter, E. – Putin C. – Rad, G. 2017. The dynamic relationship between consent silence and victim empathy in cyberbullying. Elérhetőség: <http://bit.ly/2CUJq5H> (Utolsó letöltés: 2018. május 07.)
- Bene Viktória 2018a. Az oktatásban dolgozó segítő szakemberek szerepe a biztonságos internethasználat kialakításában. *Acta medicinae et sociologica*. (megjelenés alatt)
- Bene Viktória 2018b. *Digitális idegenvezetők: A pedagógusok szerepe az elektronikus zaklatás megelőzésében* (megjelenés alatt)
- Bourdieu, Pierre 1983. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert – Éber Márk Áron – Gecser Ottó 2010. (szerk.): *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. Elérhetőség: file:///C:/Users/EKF/Downloads/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto.pdf (Utolsó letöltés: 2018. május 8.)
- Buda András 2013. Pedagógusok az információs társadalomban. In: Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Pedagógus Konferencia Konferenciakötet*. ELTE Pedagógia és Pszichológia Kar. Budapest. 9–16. oldal

- Csepeli György 2014. *Szociálpszichológia mindenkiben*. Kossuth Kiadó. Budapest.
- Domonkos Katalin 2014. Cyberbullying; Zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott Pszichológia*. 14/1: 59–70. oldal
- Domonkos Katalin 2018. *Az online zaklatás mint az iskolai agresszió egyik fajtája*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Dr. Koncz István 2015. *Sikeres Trénerek Nagy Kézikönyve*. FITT IMAGE Vezetőkiválasztó, Tanácsadó és Oktatási Bt. Budapest.
- Fegyverneki Gergő 2017. *A kaméleon-pedagógus így csinálja. Inspiráló ötletek modern pedagógusoknak*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Fegyverneki Gergő – Aknai Dóra Orsolya 2017. *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak. Módszertani és technikai ötletek a mobilozó tanulókhöz*. Neteducatio Kft. Budapest.
- Fehér Péter – Hornyák Judit 2011. 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai In: Ollé János (szerk.): *III. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 101–109. oldal
- Fekete Mariann – Tibori Tímea 2018. Az ifjúság szabadidő-felhasználása a fogyasztói társadalomban In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül. magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. Budapest. 258–284. oldal
- Hankiss Elemér 1998. Proletár reneszánsz I. *Korunk*. Elérhetőség: <http://bit.ly/2oYEHQI> Utolsó letöltés: 2018. október 07.
- Havey, Allison – Puccio, Deana 2018. *Szex és Like és Közösségi Média*. Jaffa Kiadó. Budapest.
- Juhász Erika 2009. Tréningek tervezése és szervezése. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 328–332. oldal
- Klausz Melinda 2017. *Megosztok, tehát vagyok. Szakértői kérdések és válaszok a közösségi médiáról*. Athenaeum Kiadó. Budapest.
- Koncz István 1993. Személyiségünk – munkaeszközünk. Felkészítés a (pedagógus) személyiséget érő kommunikációs kihívások kezelésére. *Iskolakultúra*. 3/6.: 97–103. oldal
- László Miklós – Danó Györgyi 2015. Akik példaképek és akik

A kommunikációs kompetencia fejlesztése a digitális világban

- nem. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer Kft. Budapest. 179–227. oldal
- Légrádiné Lakner Szilvia 2006. Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*. 7/1: 60–66. oldal
- Páskuné Kiss Judit 2006. Elméleti és gyakorlati megfontolások – a csoportban folyó lélektani munka illesztése az iskolai oktatás kereteihez. In: Páskuné Kiss Judit (szerk.): *Varázsszem – 21 játékcsoport önismereti foglalkozásokhoz*. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc. 13–54.
- Rab Árpád 2007. Digitális kultúra – A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum Kiadó. Budapest. 182–201. oldal
- Tóth-Mózer Szilvia 2013. A gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In: Pál Dániel Levente (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs korban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Ujhelyi Adrienn 2015. Az internet mint szocializációs közeg. In: Kósa Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*. Wolters Kluwer Kft. Budapest. 153–179. oldal
- Valuch Tibor 2001. *Magyarország társadalomtörténete. A 20. század második felében*. Osiris Kiadó. Budapest.
- [Vodafone 2017.] A magyar fiatalok 30%-a közösségi média függő. <https://bit.ly/2Ex5q35> (Letöltés: 2018. 11. 13.)
- Zsila Ágnes – Ujhelyi Adrienn – Demetrovics Zsolt 2015. Online zaklatás a legújabb kutatások tükrében. *Imágó Budapest*. 4/4: 50–64. oldal

Tomori Tímea

**Nemzedékelméletek a neveléstudomány szemszögéből
Változó generációk változó módszertani kultúra**

1. Nemzedékelméletek a változó korban

A nemzedékelméletek a technológiai fejlődéssel és a digitalizált információs források megsokszorozódásával jöttek létre. A generációk jellemzőit olyan tulajdonságok mentén kezdték el leírni, amelyek élesen elhatárolták egymástól az embereket (digitális bennszülött vs. bevándorló). Bár a világ gyors változása az információ elérésének útja és mennyisége tekintetében addig nem várt, vagy ismert felfogást teremtett, mégis kérdéses, hogy valóban helyes-e megkülönböztetnünk a generációkat e tulajdonságok mentén, vagy inkább egy egyszerű szokásrend az, ami ezeket az elméleteket mondatja hosszú évek óta (Tóth–Mózer 2014: 15). Palfrey és Gasser (2011) már a digitális írástudó megkülönböztetést használja. Ugyanakkor Pócsik azt írja, hogy „Mindenki, aki a digitális korban él, a kultúrának megfelelően átalakul. Még a digitális világot elutasító legliterálisabb egyén sem tudja magát kivonni a hatások alól” Pócsik (2014: 294). Ollé János (2012) munkájában kitér a szociológiai és társadalomelméleti aspektusok részletes bemutatására is. Mely szerint a szociológiai jellegű tanulmányok a generációelméleteket inkább a digitális világban való részvétel „képességének” tekintik, így az internet-hozzáférési esélyek határozhatják meg azt, hogy valaki valóban az adott generációhoz tartozik-e vagy sem.

Komenczy Bertalan (2001) szerint „a kommunikációs eszközök az általuk közvetített tartalmaktól függetlenül – hosszabb távon – formálják azokat a társadalmakat, amelyek használják őket: hatásukra változik az ember valóságérzékelése, gondolkodása és értékrendszere is.” A gondolkodás változásához pedig hozzájárul

a tanulás átalakulása is. A lehetséges tanulási ösvények kiterjedése egy másik valóságba. A tanulási környezetek változása lehetőségeket biztosít arra, hogy az információs szmog világában iskolába járó diákok egy új iskolai életvilágba kerüljenek. A XXI. század műveltségét elsajátítani azonban az életvilágok ütközése miatt nem egyszerű a modern kor diákjainak. Töredezett tanulási környezetben élnek, vagyis az iskolai frontális munkával teremtett kontakt osztálytermi környezetből a mindennapi életük digitalizált, problémákkal teli világába kerülnek, de a két világ között nincs elegendő kapcsolat, átfedés (Ollé 2016). Ebben a tanulási környezetben kell a diákoknak elsajátítani az információs műveltség képességét.

H. Tomesz Tímea szintén azt hangsúlyozza, hogy a digitális forradalom hatására megváltozott a diákok ismeretszerzéshez, így a tanuláshoz, iskolához való viszonya, s mindaz, amire az iskola a korábbi generációkat szocializálta, már nem állja meg a helyét (2018: 84–85). Radó Péter (2017: 117) pedig úgy fogalmaz, hogy a tanulási folyamatban az oktatási intézményeknek már nincs kizárólagos szerepük. A non formális és informális tanulás lehetséges útjai kibővültek, így egyfajta lassú iskolátlánítási folyamatban élünk, melyben a tanulás középpontjában azért az iskola áll, csak a funkciója változik.

„Az iskolának ki kell lépnie az információhoz jutás más csatornáival folytatott versenyből és egyszerűen el kell engednie az egységes műveltség- és tudáskánonok illúzióját (Radó 2017:121).

Eközben az iskolai gyakorlatot még mindig a magát évek óta tartó kimeneti követelmények határozzák meg. A különböző, nem feltétlenül transzverzális kompetenciákat mérő feladatok sokkal inkább a memorizált tudást tartják mértéknek. Nyilvánvaló a pedagógusok kettős helyzete is, hiszen egyrészt elvárják tőlük azt, hogy a mértéktelen tananyagmennyiséget pontosan memorizáltassák, ugyanakkor módszertanilag innovatívnak és kreatívnak kell lenniük azért, hogy ez idő alatt a lehető legtöbb kompetenciaterületet fejlesszék. Mindeközben a hatékonyság útjában áll az is, hogy a diákok egyszerre több dologra próbálnak figyelni – sokszor hangoztatott ún. multitasking üzemmódban vannak a tanítási órákon is. Goleman (2006:43) a siker titkát a „kölcsonös kapcsolódásban” tételezi

Rosenthal nyomán. Alapvetésként tartja számon, hogy a figyelem, az érdeklődés és az érzések kölcsönössége segíti az összhang kialakulását, ami elengedhetetlen feltétele a közös munkának. Hogyan képes mindezt megteremteni a pedagógus akár online, akár offline térben? Milyen módszereket kell használni az eredmény érdekében? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ kutatásom során.

1. Módszertani kultúra és pedagógusattitűd a generációkat illetően

1.1 A kutatás előzményei és folyamata

Tanulmányom második, fő szakaszában, a kommunikációs fejlesztés szempontjából végzett módszertani kutatás egy apró részét mutatom be, amely a generációs különbségekre fókuszál.

Vizsgálathoz az interjú módszerét választottam, amelyhez egy általam készített kérdéssort használtam. Félig strukturált interjúk készültek, hiszen a téma és a főbb kérdéskörök adottak voltak, ugyanakkor egyértelműnek mutatkozott, hogy olyan háttér-információkra lesz szükségem a tisztán látás érdekében, amelyek csak a diskurzus során derülnek ki az intézményi kultúráról, a pedagógusok nézeteiről, a tanulók és a tanárok motivációjáról, a kooperatív és kollaboratív munka lehetőségeiről. Az interjúk átlagosan 90 percet vettek igénybe, azokat diktafonnal rögzítettem és gépelést követően a MaxQda programmal végeztem a kódolási és feldolgozási munkákat. A kódolást kevert módszertannal készítettem el, hiszen a priori kódoltam a kérdéssorom alapján (deduktív módon), ugyanakkor az előre nem számított információkat is feldolgoztam (induktív módon) azért, hogy akár ok-okozati viszonyokat ne veszítsünk el.

Vizsgálódásom színhelye egy Szabolcs–Szatmár–Bereg megyei FM fenntartású szakközépiskola és szakgimnázium volt, ahol a 2017/2018-as tanév második félévében kapcsolódtam be az intézményi életbe. (Egyéb vizsgálatokhoz megfigyelést és dokumentumelemzéseket is használtam a módszertani trianguláció érdekében, de ezt a kérdéskört nem érintette, hiszen nem figyelhettem meg idősebb, régebbi és jelenlegi diákokat, illetve a velük folytatott mun-

kát.) Az iskola vezetésétől azt kértem, hogy minden szakközépiskolai osztály minden pedagógusával felvehessem a kapcsolatot, hiszen a kommunikáció a transzverzális kompetenciák egyike, amelyet nemcsak a magyarórán szükséges fejleszteni, hanem minden területen. Ennek tükrében 7 pedagógussal és 4 szakközépiskolai osztállyal dolgoztam együtt. A 7 pedagógus minden tanítási órát lefedett szakpárjaik miatt, a 4 szakközépiskolai osztályt pedig a 9. és a 10. évfolyam alkotta, évfolyamonként két osztállyal. (A 11. végzős évfolyam a közlő szakmai vizsga miatt kimaradt a kutatásból.) Az interjúk anyagaiból egyet kizártam, mert a kolléga nem volt együttműködő és nem tartom ésszerűnek a meg nem válaszolt kérdésekkel és a kerteléssel torzítani a kutatás eredményeit. Annak érdekében, hogy az adott tudományterületről is legyen interjúm minden bizonynyal egy másik intézmény pedagógusát tudnám megkérdezni, de az nem illeszkedne a vizsgált intézmény profiljába, a háttérváltozók eltérhetnek bizonyos tekintetben, így maradtam a 6 feldolgozott anyagnál. A szakközépiskolában 9. és 10. évfolyamon kommunikáció-magyar (KOMA), angol nyelv, matematika, társadalomismeret, természetismeret, informatika, (szabad sávból adható – ebben az intézményben van) osztályközösség-építő program (OKÉ), testnevelés, szakmai elmélet és szakmai gyakorlat tantárgyakat tanítanak. Mivel az intézményben, mint talán minden iskolában hiány a fejlesztőpedagógus, így a kollégák ésszerűen a hétvévenkénti kreditet ilyen típusú egyetemi diplomával szerezték meg, tehát több fejlesztőpedagógus is van az iskolában, ami szintén hozzájárul az általuk képviselt pedagógiai szemléletmódhoz. Dolgozatom elkészítése előtt magyar nyelv és irodalom, angol–ének–matematika, matematika – fejlesztő pedagógus, matematika–testnevelés–informatika, testnevelés–biológia, történelem, szakmai elméleti tárgyakat oktató és szakmai gyakorlati tárgyakat oktató kollégákkal dolgoztam együtt.

Jelen dolgozat témája a generációs különbségek a kommunikációs kompetencia fejlesztése során, így kutatási kérdéseim is ehhez kapcsolódnak. Mintavételi keretem a szakközépiskolai intézménytípusra vonatkozik. (Régebben szakiskola, van, aki az interjúban még ezt a megnevezést használja, ezek azonos fogalmak jelen dolgozat-

ban.) A mintába bevont pedagógusok pályán eltöltött ideje 10 évtől 39 évig terjed, tehát a fiataloktól a nyugdíj előtt állókig arányosan vontam be őket a kutatásba. Két kutatási kérdést tettem fel a téma kapcsán.

2.2 Kutatási kérdések és az interjúk anyagai

K1.: Mi a tapasztalata az Y és a Z generáció oktatása kapcsán?

2.2.1. Korkülönbségből adódó oktatási eltérés

„Romlott a gyerekanyag, egy mosatni osztályban nincs olyan gyerek, akivel nincs probléma (SNI, BTMN, állandó hiányzások). Régebben nem volt ilyen sok hátránnyal érintett gyerek és jobban tudtak teljesíteni. A követelményrendszer emelkedett, de a gyerekekanyagban (mindenkit vizsgálnak és sokasodnak a problémák) egyre több a hátránnyal, problémával küzdünk.”

„Esti szakgiminél van lehetőség a szakiskola befejezése után két év alatt érettségit szerezni, de a képességek nincsenek ott. Az érettségi felkészítés sokkal nehezebb, mint a szakiskolai képzés. Itt szokott megjelenni, hogy nem tudnak nagyobb anyagegységet megtanulni. Problémát szokott okozni, hogy nagy a hiányzás (általánosságban mindegyik képzésen). A szóbelihez szükséges írásbeli minimumot mindenki hozza, a szóbelin kapnak segítséget (atlasz, források), tudják tartani a témát, de általában kettessel jönnek ki az érettségiről.

Nappali szakgimi: tudunk használni kooperatív csoportmunkát, a 9-esek nagyon szeretik. Tétéles leckénél kérik, hogy frontálisan magyarázzam el, le legyen írva egy érthető vázlatban.

Összefoglalásokat interaktív formában készítjük, a kötelező évszámokat, fogalmakat, neveket megkapják fénymásolatban. A témakörökben van mindig fontosabb rész, amire felhívom a figyelmüket.”

„Érezhető. Van egy estis csoport, ahol van két idősebb a fiatalok között. Őket jobb tanítani, akarnak is tanulni. A fiatalabb generáció nem veszi ennyire komolyan. Másképp lehet őket tanítani. A technikába beleszületettnek könnyebb dolga lenne, ha átvinnének egy kis akaraterőt.

A fiataloknál a motiváció hiányzik, az idősebbeknél pedig a technika.”

„A szakiskolás gyerekek szerényebb képességgel érkeztek már tíz éve is, amikor bekerültünk a szakképzésbe, mint az érettségizők, de még ők is más tudással jöttek akkoriban. Ma már elmosódtak a határok a szakközép és a szakgimi között, nincs markáns, nagy különbség, esetleg képességekben lehetne. Viszont ezeket nem használják ki a gyerekek, ezért elmosódtak a határok.”

Az előző interjúrészletekben elsősorban a nemzedékek közötti különbséget vették alapul a pedagógusok. A megjelenő „diszes” problémák és hátrányok kapcsán, a heterogén tanulói környezetről beszéltek. Arról, hogy milyen különbségek vannak motivációban, hozzáállásban, tudásban és lehetőségekben az estis idősebb, az estis fiatalabb és a nappali rendszerű képzésben résztvevők között. Amit egyértelműen megállapítottak az az, hogy a tanulói érdeklődés őket is motiválja. Elsősorban a szakközépisikolásokról kérdeztem a kutatás során, de a szakgimnáziumi helyzetet fontosnak tartották megemlíteni olyan tekintetben, hogy a szakközépisikolában végzett diákok maradhatnak a kétéves esti szakgimnáziumi képzésre. Itt egyértelműen tudáshátrányból indulnak a diákok, hiszen nem konvergál a szakközépisikolai tudásszint a szakgimnáziumival. Más munkarendet, más fegyelmet és más lehetőségeket kínál a két képzés, ráadásul a hiányzások magas száma nem teszi lehetővé, hogy a pedagógus a kontakt osztálytermi környezetben megteremtse a lehetőséget a kompetenciafejlesztésre. Érdeemes volna további kutatásokat végezni ebben a témában és kitérni arra is, hogy online formában tartják-e a kapcsolatot az osztálytársakkal és a pedagógusokkal a hallgatók, vagy a virtuális tanulási környezetet ismerik-e, tudják-e használni, az egyéni tanulási ösvényeiket hogyan alakítják, ha alakítják?

K2.: Milyen módszertani lehetőségei vannak a Z generáció oktatására?

2.2.2. Tanítási szokások a változó világban

„Régen kiálltam a táblához és megmutattam a feladatok levezetését, ami azoknál a gyerekeknél még bevált. Egy bukott tanuló sem volt. Nem volt csoportmunka, differenciálás.”

„Motiválatlan lassan mindenki. Nyilván nem érdekelhet mindenkit az adott tudományterület. A tanári személyiség nagyon meghatározza, mennyire figyelnek rá a gyerekek. Ma már az interaktív tábla nem nyugtözi le őket, rengeteg képhez, videóhoz jutnak hozzá az interneten.

Nem is a tananyag szerint haladunk néha, hanem a tanár saját tapasztalata szerint. A diákok nagyon szívesen megnyilvánulnak, hagyni kell ezt. Így lehet fenntartani a gyerek érdeklődését a tantárggyal kapcsolatban, érdemes őket bevonni. A régi tanári mentalitás már nem működik, a gyerekeket foglalkoztatni kell. A kooperatív csoportmunka szerintem nem a legjobb, mert engem képeztek ki a tanításra szakmailag és módszertanilag is, nem a gyereket, aki lehet, hogy nem is a legjobb olvasó, de mégis neki kellene elmagyarázni a többieknek egy adott anyagrészt.

Ugyanakkor tartom, hogy nem szabad a mélabús hallgatásba belekényszeríteni a gyerekeket, minden órán az aktivitásukat preferálok.”

„Régen a felsőoktatáshoz hasonló módszerrel lehetett tanítani, mint egy előadáson. Makettek, modelleken szemléltették a tananyagot. A gyerekek figyeltek, nem volt fegyelmezetlenség, a következő óra felelőssel kezdődött. Erre sajnos egyre kevesebb lehetőség van, pedig nagyon fontos, hogy a sok írásbeli helyett szóbeli felelet is legyen.

A gyerekeket mindenképp be kell vonni, mert nem fog figyelni máskülönben. Ez nyilván tantárgy, tanár és gyerekfüggő, mindenkit más téma érdekel. Mindenképp valami kézzelfogható tapasztalást kell bevinni az órába, pl. nagyon szeretik a készítményeket a kezükbe venni. Felkelti az érdeklődésüket, amit megfoghatnak, megnézhetnek, a mikroszkóp abszolút az óra sztárja.”

Az első három interjúrészlet arra fókuszál, hogy a pedagógusok tanítási szokásai hogyan alakultak át hosszú évek során, hogyan

változtak ők is a változó korban diákjaikkal együtt. Egyöntetűen mindenki frontális osztálymunkát használt, előadásokat tartottak az elmúlt évtizedekben. Elmondásuk szerint folyamatosan változnak a munkájukban, de az előző 6-8 évet jelölték meg a nagy szemléletváltás korszakának a saját pedagógiai kultúrájukban. Bár nem minden esetben tartják járhatónak a csoportmunkát, de az állandó munkáltatást, bevonódást szem előtt tartják. Ehhez hozzáteszem, hogy egy biológiaórát követően néhány 9. évfolyamos diák megköszönte a pedagógusnak azt, hogy a szokásosnál is szórakoztatóbb órát tartott „ez már megint nagyon jó óra volt...” – mondták és kérték tanárukat, hogy a következő órára is ismét valamilyen szórakoztató játékot hozzon be. Tehát az igények és a gyakorlat találkozhat egy innovatív, kreatív pedagógus óráján, ebben a konkrét esetben még interaktív tábla és online tér nélkül is.

2.2.3. A tudás változása

„Ebben az iskolában végeztem, nagyon szigorú tanáraink voltak. Lexikális tudás nélkül ezen a szakterületen nehéz előrehaladni, keltenek az alapok. A mai világban az van, hogy a lexikális tudás egy kattintással is megszerezhető, szóval nincs rá szükség. De rendszerben kell gondolkodni, amihez szükségesek az alapok. Pl. ha valaki nem tudja a növényi test felépítését, akkor nem fogja tudni, hogyan kell táplálni. Ha ezek az alapok nincsenek meg, akkor nem lehet mire építeni. Nem biztos, hogy a problémára adott megoldás hatékony lesz.

Ezt próbálom kialakítani bennük, hogy minden mindennel összefügg, ok-okozati dolgok vannak, következményekkel.”

„A töri anyag nagyon le van egyszerűsítve, csak érintjük a legfontosabb dolgokat. Egy-egy kompetenciát tudunk fejleszteni, mert nem kell sok anyagot megtanulni, de elemzünk forrásokat, képeket. A számonkérések óráról órára történnek, kisebb tananyagegységben, nagyobb részt nem tudnak megtanulni.”

„Visszanéztem a 6. és 8. évfolyamos kompetencia eredményeiket, matekból 1-es szintű és az alatti eredményt értek el, az én csoportomban heten tanulnak. Valamelyik diáknál szándékosan fel sem mérték, mert annyira gyenge a tanuló. Én 4. osztályos kompetenci-

át viszek be, ami az alpműveleteket (összeadás, kivonás, szorzás, osztás, mértékegység váltása) tartalmazza. Nagyon sokszor ezzel kezdem az órát, ezzel megtanulják az alapvető műveleteket, mert ezeket sem tudják.”

A tudásszint változása jól megragadható a fent olvasható részletekben, ugyanakkor a pedagógusok maguk is megfogalmazták, hogy nagyobb szüksége van a diákoknak arra, hogy a kompetenciaterületeket fejlesszék a különböző tantárgyak, vagy egy-egy tananyag kapcsán. Nyilvánvaló, hogy a szakmát oktató pedagógus alaposabb lexikális tudást vár el, hiszen a szakközépiskola befejezését követően a tanulóknak ismerniük kell szakmájuk minden apró részletét ahhoz, hogy jó szakemberek lehessenek. Érdekes kérdés lehet, hogy a szakmai tudás és a lexikális ismereteket mellőző korszak hogyan fog megbirkózni a maga ellentmondásával.

2.2.4. Módszertani lehetőségek

„A labdás játékot szeretik, dobáljuk egymásnak a labdát, közben mondjuk a számokat a Bum szócskával együtt. Nem szabad kimondani a páros számokat, ha valaki megteszi megáll a kör. Lehet variálni a szabályait, nehezíteni rajta.”

„Olyat is szoktam csinálni, hogy becsukjuk a szemünket és próbáljuk elképzelni a rügyet, stb, hátha vizsgán majd eszébe jut hogy erről gondolkoztunk órán. Ezek a gyerekek nem olvasnak könyvet, így a képzelőerejük gyenge. Minél több oldalról próbálok egy tananyagot megtámogatni.”

„A korosztály jellemzőit veszem figyelembe és az érdeklődési körüket amikor angol órán vagyunk. Szeretik a zenét, hozok populáris zenéket, természetesen angol szövegűeket. Humort is próbálok használni, újságcikket hozok be aktuális problémákról, hírekről. Utazásról hozott képekkel igyekszem feldobni a témákat. A holland kapcsolatunknak köszönhetően van lehetőség utazásra, ez egyfajta motiváció a nyelvtanulásra. Ilyenkor mindennapi dolgokat kell megoldaniuk idegen nyelven.”

„Minden leckéhez van térkép, szöveg és képforrás, de van olyan, hogy én viszek be forrást és arról beszélünk. Mindig felhívom a figyelmüket, hogy a médiából áramló információkat ne higgyék el

átgondolás nélkül. A töri annyi mindenre jó, sok mindent érint: művészet, természettudomány, össze lehet ezeket kapcsolni akár tantárgyi koncentráción keresztül.”

„Szükségük van a játékra. Nem szabad egy huzamban ugyanazzal a témával foglalkozni, váltani kell, hogy érdekes maradjon. Készítettem egy játékot, Activity matematikával: a kártyán szereplő matematikai fogalmakat kell kitalálni. De van egy másik játékom is, a szabadban akadálypályát építék, így mozgás közben tanulnak, amire nagy szükségük van. Sok a hiperaktív gyerek, nekik főként fontos ez.”

„Matekból statisztika tanuláskor felírtuk a számokat 1-től 5-ig, kiraktuk az asztalra és azt kellett a gyerekeknek sorba rakni. Ki kell jönnie, ő maga csinálja meg és rájön, hogy mit jelent a számtani közép.”

Összességében elmondható, hogy a vizsgált intézményben a pedagógusok felismerték azt, hogy a megváltozott tanulási környezetben, nekik is változtatniuk kell a siker elérése érdekében. Többségük próbálja a konstruktív pedagógus szerepét gyakorolni, változatos módszereket használnak és a tanulók kompetenciáinak fejlesztését helyezik első helyre. Mindannyian belátják azt, hogy a kooperatív tanulás szükséges, bár vannak, akik nem alkalmazzák csak összegző órákon. A csoportmunkát bizonyos tantárgyaknál, amiket csoportbontásban tanulnak a diákok, a pedagógusok is alkalmazzák. Együtt dolgozva próbálnak célt érni az osztályaikban. Ugyanakkor vannak komplex tantárgyak, ahol ez alapvető lenne, mégsem valósul meg a tanárok közötti együttműködés, pedig alapvetően a konstruktív szemlélet és az újabb módszertanok birtokában vannak a vizsgált intézmény pedagógusai. Az interjúk során rávilágítottak arra a vizsgálatba bevont tanárok, hogy a diákok számára az interaktív tábla használata, az intézményi szinten lehetséges online tér már unalmassá, hétköznapivá vált, amivel egyre kevésbé tartható fent az érdeklődés. Egyre innovatívabb virtuális világot szükséges teremteniük (elsősorban játékokkal kapcsolódva a tananyaghoz) ahhoz, hogy a motivációt fent tudják tartani. A játékosítás módszerét emelték ki legtöbbször mind online, mind offline térben a leghatékonyabb módszerként.

A vizsgálat során végül a következő kódok születtek: tudásszint, szocializáció, motiváció, generációs kérdések, munkaformák – módszertani kérdések, valamint a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az anyagok jelentős százalékában a kommunikációs kompetencia fejlesztése, valamint a módszertani kérdés került kifejtésre.

A vizsgálat során a MaxQda programban használtam a szógyakorisági mutatót. A minimum nyolc betűs szavakat vizsgáltam, a kötőszavak és töltelkészek elkerülése végett az elemzés során. Eredményképpen a felvett interjúk anyagaiban a következő szavak a leggyakoribbak: *gyerekek, kommunikációs, iskolában, általános, fejleszteni, kompetencia, különbség, tanítani, egymással*. A leggyakrabban használt szavakat pozitívan értékelem, hiszen a kompetenciafejlesztésre, valamint az együttműködő munkára utalnak. Végezetül az egyik interjúból visszacseng a bevezetőben megfogalmazott gondolat: „A mi feladatunk, hogy normális életvezetésű fiatalokat engedjünk ki innen.”

Felhasznált irodalom

- Goleman, D. 2006. *Társas intelligencia*. Libri Kiadó, Budapest.
- Komenczy Bertalan 2011. *Információ és társadalom*. EKF, Eger. Letöltve: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_30_informacia_es_tarsadalom_pdf/adatok.html 2018. 10. 02.
- Ollé János 2012. *A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei*. Oktatás – informatika. 2012/7. szám. Letöltve: <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegei/> 2018. 09. 09.
- Ollé János 2016. *Tanulási környezet*. EKE, Eger. Letöltve: <https://www.slideshare.net/ollejanos/tanulsi-kornyezet> 2018. 09. 12.
- Palfrey, J. és Gasser, U. 2011. *Reclaiming an awkward term. What We Might Learn from „Digital Natives”* In: *Thomas, M. (szerk.): Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology, and the New Literacies*. Routledge, New York and

A kommunikációs kompetencia fejlesztése a digitális világban

London.

Pócsik Orsolya 2014. Generációkutatás – Tanulási generációk jellemzői. In.: Juhász Erika (szerk.) *Közösségi művelődés – közösségi tanulás*. DE, Debrecen.

Radó Péter 2017. *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó, Budapest.

H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula szerk. *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Tóth – Mózer Szilvia 2014. *Digitális nemzedék a tanulási folyamatban. Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciája*. PhD disszertáció, ELTE PPK.

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

Word	Word length	Frequency	%	Rank	Documents	Documents %
gyerekek	8	52	1,65	1	6	100,00
kommunikációs	13	20	0,63	2	6	100,00
iskolában	9	19	0,60	3	6	100,00
általános	9	17	0,54	4	6	100,00
fejlesztési	11	15	0,48	5	6	100,00
kompetencia	11	15	0,48	5	5	83,33
különbőség	9	14	0,44	7	5	83,33
tanítási	8	12	0,38	8	5	83,33
egymással	9	11	0,35	9	3	50,00

1. táblázat. A kommunikációs kompetencia fejlesztése témakörben felvett interjúk szógyakorisági mutatója a MaxQda program segítségével (Saját feldolgozás; T.T.)

Timár Borbála

A médiapedagógia módszertana – a kritikai gondolkodás fejlesztése és az álhírek

Bevezetés

Napjainkban a médiaoktatás meghatározó eleme a kritikai gondolkodás fejlesztése és a társadalmi kommunikációban való aktív részvétel elősegítése. Korábban a médiaműveltség középpontjában elsősorban a médiaszövegek értelmezése, a médiaélmények feldolgozása állt. A digitális médiakörnyezet azonban magasabb szintű kritikai tudatosságot igényel. Egyre fontosabb, hogy a diákok nyitottá váljanak az új információ felvételére, az információk értékelése alapján véleményük módosítására, a megszerzett információ hatékony használatára. A médiakörnyezet által kínált információk mennyisége és sokfélesége kifejezetten nehezíti a médiakörnyezetben való eligazodást. Ha a diákok ismerik a média működését: struktúráját, mintázatait, jelenségeit, autonóm módon tudnak dönteni arról, hogyan viszonyulnak a média által kínált témakörökhöz, a média által kijelölt napirendhez, a média működéséhez.

A Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület 2012 óta négy, az iskolai médiatudatosságra nevelő tananyagcsomagot készített, reagálva a változó médiakörnyezet kihívásaira. A csomagok az óravázlatokon kívül segédanyagokat és részletes tanári útmutatót is tartalmaznak, és az Egyesület honlapján¹ elérhetőek, ingyenesen hozzáférhetőek. 2017–18-ban fejlesztett média-tananyagainkban a korábbiaknál hangsúlyosabb szerepet kapott a kritikai gondolkodás fejlesztése, elsősorban az álhírek kontextusában. Ennek gondolati háttérét és néhány – a Televele anyagaiból származó – feladat ismeretetésén keresztül a gyakorlati megvalósítását mutatom be. A Drón²

¹ <http://televele.hu>

² <http://televele.hu/dron>

kifejezetten az álhírek és a kritikai médiaműveltség fejlesztése, a Médiapakk³ pedig az iskolás korosztály médiahasználati szokásaihoz kapcsolódóva a mobileszközökre és azon elérhető platformokra épül.

1. A kritikai és a reflektív gondolkodás

1.1. A kritikai gondolkodás és a médiaműveltség

Buckingham (2007) úgy fogalmaz, hogy a kritikai gondolkodás tanítása gyakran csak azt jelenti, hogy megtanulunk a tanár szájíze szerint, lekicsinylően beszélni az igénytelen médiatartalmakról. Ezt az aggodalmat a médiapedagógia sajátélmény-központú megközelítése feleslegessé teszi: a tanár nem tesz a médiatartalmak minőségére vonatkozó megjegyzéseket, amikor a gyerekek médiakedvenceiről esik szó.

Arról azonban, hogy mit is jelent a kritikai gondolkodás a médiaműveltség tanításában – különösen az álhírek kérdéskörének napjainkban kiemelkedő jelentősége miatt – a szakemberek is vitáznak. danah boyd (a kutató neve szándékosan kisbetűs), a Microsoft vezető kutatója több írásában, illetve nagy vihart kavart beszédében (boyd 2018a.) kifejezetten ellenséges a kritikai gondolkodás tanításával, a médiaműveltség keretein belül – legfontosabb érve, hogy ez a gondolkodásmód csupán a kételyekre, a bizonytalanságra tanít. (Vitapartnerei szerint ez azonban a “kritikai” szó negatív kontextusának használatából fakad, a kritikus gondolkodást a kétkedéssel keveri össze – erre hívja fel a figyelmet Scheibe – Rogow (2012) a kritikai gondolkodásról szóló, később bemutatott öt pontjában.)

David Buckingham 2017 januári blogbejegyzésében (Buckingham 2017) ugyancsak kritikát fogalmaz meg azzal a gondolattal kapcsolatban, hogy az álhírek „gyógyítására” a médiaműveltség lenne a megfelelő „gyógyszer”: „Amikor a médiaszabályozás lehetetlennek tűnik, a médiaműveltség oktatása mindig elfogadható magyarázatnak – és egyben csodaszernak – tűnik a médiával kapcsolatos szociológiai és pszichológiai kórokkal kapcsolatban. Aggódsz az erőszak,

³ <http://televle.hu/mediapakk>

a túlszexualizáltság, az elhízás, a drogok, a túlfogyasztás miatt? A médiaműveltség a válasz! Foglalkozzanak csak vele a tanárok!”

Mindketten kiemelik, hogy a médiaoktatás egyéni, az egyénre fókuszáló megoldás – a szabályozás, illetve a nagy médiaplatformok felelősségvállalása helyett (Buckingham 2017, Boyd 2018b).

A médiával való foglalkozás azért elsősorban kritikai tevékenység, mert ízlésről, élvezetről és az ítéletalkotás képességéről szól. A post-truth és a fake news világában, amikor médiaoktatás egyik legfontosabb feladatának az online információ megítélését tartjuk, érdemes a kíváncsiság, az ízlés és a véleményalkotás készségének fejlesztése.

Cindy Scheibe és Faith Rogow (Scheibe–Rogow 2012: 39) a kritikai gondolkodás öt komponensét emeli ki tanároknak szóló médiapedagógiai útmutatójában:

1. Kíváncsiság és a kérdezés vágya: A kritikus gondolkodók elutasítják a leegyszerűsített válaszokat, bizonyítékokat keresnek; nem fogadják el a legelső, egyértelműnek tűnő magyarázatot, és nem egyetlen, cáfolhatatlannak tűnő igazságot keresnek – különösen, ha az internetről érkező információról van szó.

2. Folyamatos elköteleződés a vizsgálódás irányába: A kritikus gondolkodók egész életükben információkhoz férnek hozzá, azokat elemzik, és értékelik – éppen azt teszik, amit az információs műveltség vár. Ez a vizsgálódás előzi meg viselkedésüket és döntéseiket is.

3. A mindenkiben ott rejlő szkepticizmus: A 'kritikai', 'kritikus' szó sokszor negatív felhanggal jelenik meg a hétköznapi beszédben. A 'kritikai' gondolkodók azonban abban különböznek a cinikusoktól, hogy bizalommal közelednek az általuk vizsgált kérdésekhez (például a médiából érkező üzenetekhez), mert tudják, milyen kérdéseket kell feltenniük, és tudják, hogyan tegyék fel azokat.

4. A jó érvelés értékelése: A kritikai gondolkodás képes különbséget tenni tény és vélemény között. Tudja, mit tekinthet hihető bizonyítéknak, keresi és értékeli azt. Ezt a készséget nem lehet eléggé alábecsülni az információ hitelességének megítélésakor, amely az egyik legfontosabb, a biztonságos internethasználat során alkalmazott készség.

5. Rugalmasság és nyitott gondolkodás: A kritikus gondolkodók tudatában vannak saját feltételezéseiknek, és folyamatosan megkérdőjelezzik azokat. Sok forrásból tájékozódnak, és tisztában vannak a világ problémáinak összetettségével.

1.2. A reflektív gondolkodás

A reflektív gondolkodással kapcsolatban Potter (2015) a médiaterhelés és a figyelem kontextusában négy terheltségi állapotot (vagyis azt, milyen módon figyelünk a médiaüzenetekre) különböztet meg. A négy terheltségi állapotból az utolsó az önreflektív: „Az önreflektív állapotban az ember hipertudatosan érzékeli és ugyanígy is dolgozza fel az üzenetet. Olyan ez, mintha az ember saját nyakába ülve tartaná szemmel minden egyes reakcióját az üzenet megtapasztalása közben. (...) Az önreflektív terheltségi állapotban a néző a lehető legszorosabb kontrollt gyakorolja saját észlelése felett azáltal, hogy olyan kérdéseken elmélkedik, mint: „Miért teszem ki magam ennek az üzenetnek, miért hagyom, hogy hasson rám?“, „Mire megyek ezzel a terheléssel, és miért kell ez nekem?“, „Miért éppen így értelmezem a jelentéseit?“ Ez nemcsak analízis, hanem metaanalízis is egyben. Ez azt jelenti, hogy az elemzést végbevivő személy nemcsak a médiaüzenetet veszi górcső alá, hanem saját, róla alkotott elemzését is” (Potter 2015: 53).

A médiaüzenetek tudatos, reflektált befogadása tehát a média-műveltség tanításának legfontosabb célkitűzése, amely egészen fiatal kortól fejleszhető olyan módon, hogy a médiaélményekkel, médiatartalmakkal való foglalkozás élményfeldolgozás (rajz, báb, szerepjáték) formájában történik, és irányított beszélgetés, megbeszélés követi. (Ugyanez a gondolat jelenik meg a Mozgóképkultúra és médiaismeret érettségi felépítésében, ahol kreatív médiaszöveg-alkotási feladatokhoz munkanaplót kell mellékelni, amely az alkotás folyamatával és a végeredménnyel kapcsolatos reflexiókat tartalmazza.)

2. Kihívások a digitális média oktatásában

2.1. Áttekintés

David Buckingham (2007) arról a problémáról beszél, hogy a technológia az oktatásban leginkább eszközközpontú megközelítést követ, és ő állapítja meg azt, hogy újfajta digitális szakadék van kialakulóban; a diákok otthoni és iskolai élete között. Buckingham három új irányt, lehetőséget mutat be: az első az új témák bevonása az oktatásba (az internet szerepe, a számítógépes játékok, hagyományos média és újmédia) – ezeken a területeken ugyan sok ismerettel rendelkeznek, mégis hiba lenne azt gondolni, hogy az iskolának nem kell foglalkozni ezek vizsgálatával, megítélésével, elrendezésével, mélyítésével. A második a kreatív médiaszöveg-alkotás; a gyakorlati tevékenység azért elengedhetetlenül szükséges a médiával való foglalkozásban, mert élményszerűen, tapasztalati úton vezethet a média működésének mélyebb megértéséhez. A harmadik irány, amelyet Buckingham említ, az új tanulási stílusok: itt kiemeli a részvételi kultúra szerepét, illetve azt a már említett tényt, hogy a médiaoktatás a diák önállóságát kívánja meg; tanulmányát azzal zárja, hogy a tanulás, a média és a technológia „remixelésére” van szükség ahhoz, hogy a kihívásokra választ adjunk, és a diák otthoni és iskolai tevékenysége közötti digitális szakadék ne nőjön tovább.

Rene Hobbs 2010-ben publikált, tíz pontból álló kiáltványa végén öt olyan kihívást fogalmaz meg, amelyek ma is hasonlóan aktuálisak, amikor a digitális és médiaműveltség fejlesztéséről gondolkodunk.

1. Elmozdulni az eszközközpontú megközelítéstől, hozzáférés helyett a készségekre koncentrálni.
2. A médiával és a technológiával kapcsolatos kockázatok kezelése.
3. A műveltség fogalmának kiterjesztése.
4. Erősíteni a médiaüzenetek hitelességének és minőségének megítélésének készségeit.
5. A hírek és az újságírás használata a közoktatásban (Hobbs 2010).

2.2 A digitális média öt kihívásának értelmezése

1. Hozzáférés és készségek: míg a Drón tanyagai építenek a tanórai mobileszköz-használatra (kiscsoportonként legalább egy okostelefonra vagy tabletre van szükség) a Médiapakk tananyagcsomagok tervezésekor egyértelművé tettük, hogy ezek nem eszközközpontú foglalkozások. A felsős és középiskolás korosztály egyes feladatainál választási lehetőséget adunk a tanárnak, hogy papíralapú, vagy digitális megoldást használ. Az alsósoknál a tanórai médiahasználat nem igazán megoldható, és nem is szükséges – ahogy olyan csoportban sem, ahol a tanórai digitális eszköz-használat nem megoldható. Reagálva a gyerekek valós mediakörnyezetére, a mobileszközökre koncentráltunk (ez a korosztály leggyakrabban mobilon éri el az internetet), ez jelenik meg a feladatok témáiban is. Nem gondoljuk, hogy a digitális eszközöknek a médiafoglalkozásokon történő korlátozása a számítógép nélküli informatikaoktatás esete lenne, éppen azért, mert nem eszközhasználatot oktatunk, hanem a gyerekek meglévő (az okoseszközökkel, a médiával kapcsolatos) ismereteikre támaszkodva kritikai gondolkodásukat és a médiával kapcsolatos ismereteiket fejlesztjük.

2. Kockázatok és felkészítés: Média és oktatás kapcsolatának vizsgálatakor megkerülhetetlen a média hatásának, különösen a média gyerekekre gyakorolt hatásának kérdésére, illetve a médiaoktatással foglalkozó pedagógus attitűdje. A médiaoptimista megközelítés szerint az új technológia jobba teszi a világot, megkönnyíti a kapcsolódást és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének eszköze lehet. A médiapesszimista megközelítés azonban veszélyforrást lát az új médiumokban: a hozzájuk kapcsolódó használati szokások, az életmód változása, a tudás új formáival a régi „értékek” elvesztése, az „elbutulás” veszélye. A médiapesszimista hozzáállás nem jelenti az új médiumok teljes elutasítását; az aggodalmak túlhangsúlyozása azonban a tudatos, élvezetes, önálló használat ellenében hat. Ez a két gondolkodásmód jelenik meg a médiaműveltségről szóló diskurzusban is. David Buckingham (2005) szerint az első az úgynevezett „védőoltás-modell” (más szerzőknél „protekciónizmus”), célja megtanítani „különbséget tenni és ellenállni” a média felszínes

és káros üzeneteinek. A médiát alapvetően veszélyes, gyerekeknek semmiképpen sem való felületnek tételezi. A másik modell a felkészítése: a média- (mobil)használókat nem elsősorban „megóvni” szeretné, hiszen a médiát a lehetőségek terepének tekinti; a médiatudatosságra nevelés célja ezek szerint „felkészíteni”, „felvértezni” (empowering) arra, hogy önállóan képesek legyenek tudatos, felelős döntéseket hozni a médiahasználatukra vonatkozóan, hogy jobban megértsék az őket körülvevő (média)világot, aktívabb részeseivé váljanak.

3. A műveltség fogalmának kiterjesztése: A műveltség fogalmának kiterjesztése itt most arra vonatkozik, hogyan kerülhet az iskola, a tanulás világába a gyerekek iskolán kívüli életével kapcsolatos, hétköznapi digitális eszköz-használat. „Az iskolai tananyag és a fiatalok életvilága közötti szakadék napról napra a szemünk láttára szélesedik és mélyül. Az ifjúság elsődleges szocializációs közegét jelentő tömegkultúra horizontján egész egyszerűen értelmezhetetlen mindaz, amit az iskolában tanítani próbálunk“ (Knausz 2010). A hétköznapi médiahasználat az iskola, a tanulás terébe történő beemelése arra teremtene lehetőséget, hogy megszűnjön a (digitális) szakadék a gyermek iskolai és otthoni élete között, illetve kritikai gondolkodásra, mélyebb megértésre nevelne a hétköznapi médiahasználat során is. A Buckingham (2012) által említett, a diákok iskolai és hétköznapi élete közötti digitális szakadék azonban nem pusztán az eszközök, hanem a tartalmak iskolai környezetbe történő emelésével is csökkenhet. Éppen ezért kerül a Drón és a Médiapakk tananyagai közé a mém, a Facebook-poszt, a közösségi média influencereinek Instagram-fotói, vagy az adathalászat típusainak vizsgálata nem banki e-mailek, hanem a gyerekek élményvilágához közelebb álló források (például az online kvízek, nyereményjátékok) kapcsán.

4. A médiaüzenetek hitelessége, minősége: dana boyd egyik legszemléletesebb példája, amikor arról beszél, hogy a tanárok azt közvetítik tanulóiknak, hogy a Wikipédia nem megbízható; több online forrásból válasszák ki azt, amelyik a leghitelesebb. boyd szerint ebből a tanításból a gyerekeknek az maradt meg, hogy „a Wikipédia rossz, a Google jó”, és az első Google-találatot építették be forrásként.

Hasonlóan kritikus Buckingham az álhírekkel kapcsolatos olyan oktatással szemben, ahol különböző listákat, felsorolásokat kapunk arról, hogyan ismerhetjük fel az álhíreket. Az ilyen listák azonban óhatatlanul leegyszerűsítettek, és hamis biztonság- és tudásérzetet keltenek. A Médiapakkban található, illetve a Televele Egyesület által fejlesztett más tananyagokban az álhírekkel, tévinformációval kapcsolatos feladatok részletes és alapos médiaszöveg-elemzésen alapulnak. Ezekben a médiaszöveg céljáról (a satirikus szöveg, a kattintásvadász álhír, a hoax és a propaganda egyaránt hamis információ) éppúgy beszélünk, mint az alkotói szándékról, vagy a forrás megbízhatóságának fontosságáról (az álhírértékelő társasjátékban a Médiapakk első középiskolás foglalkozásban éppen ezért egy skálán mozog a hitelesség, és nem egyszerű igen/nem válasszal döntjük el, hiteles-e az adott médiaszöveg). A legkülönbézetbb műfajú, az életkornak megfelelő médiaszövegek sok szempontú elemzése központi helyet foglal el a Drón és a Médiapakk foglalkozásaiban.

5. A médiával kapcsolatos jelenségek (álhírek, szűrőbuborék, tudatos alkalmazásválasztás, médiaerőszak stb.) témakörei a korosztály számára ismerős módon jelennek meg. Fontosnak tartjuk azonban, hogy olyan témáról is szót ejtsünk, ami nem tartozik közvetlenül a korosztály érdeklődési körébe, ezért érintőlegesen a felsős, és erőteljesebben a középiskolás tananyagban a hírek, újságcikkek is megjelennek, a médiapedagógia „preventív”, „felkészítő” jellegével összefüggésben.

3. „Foglalkozzanak csak vele a tanárok!”

Ahogy az alapvető jogok biztosának 2016-os jelentése is megállapítja, a médiaértés, -oktatás magyarországi helyzetéről, a médiapedagógia szerepel ugyan a tantervben, de valódi integrációja nem valósul meg. Ennek egyik legfőbb oka, hogy nagyon kevés tananyag, tudás áll a pedagógusok rendelkezésére.

A Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület 2012 óta már a harmadik, ingyenesen hozzáférhető tananyagcsomagját készíti el. A

Drón – kritikai médiaműveltséget fejlesztő tananyagcsomag 2017 eleje óta elérhető, az álhírek témájára fókuszál.

A Digitális Témahét médiatudatosságot erősítő vonala abban kíván segíteni, hogy a technológiai újítások iránt érdeklődő pedagógusok számára kínál webináriumokat, tananyagokat a médiatudatosság témakörében is. A készülő, 2018 őszén nyilvánosságra kerülő Médiapakk foglalkozáscsomag is a Digitális Témahét pedagógusközönségének támogatására készül.

4. Álhírek és kritikai gondolkodás a Drón programban

A foglalkozások célja a médiaüzenetek kritikai befogadásának fejlesztése, a médiaszövegek rejtett üzenetét feltáró kérdések, illetve az elemzés szempontjainak megismertetése, tudatosítása, az információ feldolgozását, elhelyezését segítő kritikai gondolkodás fejlesztése. Az információ hitelességének értékeléséhez kapcsolódó ismeretek, készségek fejlesztése mellett a digitális kommunikációban való részvételhez kapcsolódó felelősség tudatosítása, a részvételi kompetenciák fejlesztése. A foglalkozások bevezetnek a tényellenőrzés szempontjainak, folyamatának megismerésébe, az álhírek felismerésébe. Segítséget nyújtanak abban, hogy ha kételkedésre okot adó információval találkozunk, hogyan ellenőrizhetjük annak hitelességét.

A középiskolásoknak szóló foglalkozásokban megjelenik a közösségi médiafelületeken zajló információáramlást befolyásoló mechanizmusainak témaköre: az algoritmusok működése, a szűrőbuborék jelensége, illetve e jelenségek médiahasználatban betöltött szerepének megértése. A leírásból látható, hogy a Drón programban a kritikai gondolkodás fejlesztése mellett a médiával kapcsolatos ismeretek és a részvételi kompetenciák is szerepet kaptak.

4.1. *Fact checking (tényellenőrző) feladatok*

A tényellenőrzés az a folyamat, amelynek során egy szövegben szereplő tények igazságtartalmát ellenőrizzük. Az online világban ebben az ún. tényellenőrző weboldalak (Magyarországon ilyen az

Urban Legends⁴, illetve a FakePalm⁵) segíthetnek. A Drónban a felsős foglalkozásban egy fotó, a középiskolásban egy rövid videó igazságtartalmát vizsgáljuk, önálló kérdések feltevésével, majd kiscsoportos munkában, kötött szempontok alapján, előre összegyűjtött online forrásokból keressük a választ. Nagyon fontos pedagógiai döntés volt, hogy mind a két médiaszöveg „igaz” (ahogy ez a kutatások végén a gyerekek számára is kiderül) – éppen azért, hogy ne az online információ megbízhatatlanságát, az általános elbizonytalanodást erősítsük, hanem a tényellenőrzés szerepét mutassuk be.

4.2. Az online információ hitelességének vizsgálata: szimulációs kártyajátékok

A szimulációs játékok nagy szerepet játszanak a Televele oktatási módszereiben. Céljuk, hogy a média működését tárják fel (a 2012-es Mopedben⁶ ilyen a felső tagozatosok foglalkozásaiban szereplő, a hírek készítéséről illetve a reklámpiacról szóló játék). Az online információ megítélését a felső tagozatosok számára négy egyszerű szemponttal mutattuk be, amelyek egy skálán értelmezhetők: a médiaszöveg célja (információ, szórakoztatás vagy reklám), színvonala, kattintékonysága, és a forrás megbízhatósága (megbízható, nem ellenőrzött, nem megbízható). A kártyákkal többféleképpen, spontán vagy irányított módon lehet játszani, a cél a szempontok rögzítése.

A középiskolás korosztály számára ebbe a tevékenységbe a közösségi oldalak algoritmusa és a szűrőbuborék fogalma is belekerül: a csoportok egy megadott karakter számára válogatnak „posztokat” (tartalmat), míg egy csoport a megszemélyesített Algoritmus bőrébe bújva, a posztok alapján ajánl hasonló tartalmakat. Végül megpróbálják kitalálni, milyen személyiség, aki a kiválogatott tartalmakat kedveli.

4.3. Média-szövegértési feladatok

Mindkét korosztály foglalkozáscsomagjában található „hagyományos” média-szövegértési feladat, amelyben a médiaszöveg

⁴ <http://urbanlegends.hu>

⁵ <https://www.fakepalm.hu>

⁶ <http://televele.hu/moped>

célja, formai jellemzői, a bemutatott és kimaradt információk vizsgálata segít abban, hogy igazságtartalmukról, megbízhatóságukról gondolkodjunk.

5. Álhírek, hamis információk és kritikai gondolkodás a Médiapakk tananyagcsomagban

A Médiapakk középiskolásoknak szánt első foglalkozásában egy oktatóvideó magyarázza el a kapuőr fogalmát, és ebből a szempontból a hagyományos és a közösségi média különbségét. A foglalkozásban a médiaszövegek célja, illetve az álhírek felismerése is szerepet kap.

5.1. A médiaszövegek célja

A feladat során elkülönülnek egymástól a hamis információtipusok (szatirikus, hoax, kattintásvadász), hogy a gyerekek számára felismerhetővé, szűrhetővé váljanak. A feladatban videókkal – mint számukra ismerős, otthonos médiaformával – dolgozunk. A különféle megadott szempontok szerinti definiálás a médiaműveltség alapfogalmaira épül (szerző, megjelenés helye, hatás, kimaradt információk).

5.2. Tényellenőrzés társasjáték

A kooperatív társasjátékban a kiscsoportok minden tagja külön médiaszöveggel (online cikk nyomtatott változata) játszik. A feladat az, hogy a szabálylapról felsorolt kérdésekre adott válaszokkal a saját szövegük megbízhatóságát teszteljék. A játék végére kialakul a szövegek megbízhatóságának sorrendje a játékosok bábuinak a játéktáblán való elhelyezkedése alapján. Ez a feladat nem egyértelmű igaz / hamis állításokkal operál, hanem fokozatokkal, és lehetőséget ad a szubjektív döntésekre (a különböző kiscsoportoknál különböző sorrend születik) is.

Összegzés

A változó médiakörnyezet új és új kihívások elé állítja a médiaoktatással foglalkozókat. Időről időre újra kell gondolnunk céljain-

kat, témáinkat, módszereinket. Az információs és médiakörnyezet a digitalizáció hatására jelentősen átalakult, nem pusztán a mennyiségi robbanás miatt, hanem az átláthatóság, kontrollálhatóság, a hitelesség megítélése is megváltozott. A közösségi média világában ez a korábban újságírók, szerkesztők által gyakorolt szűrőfunkció kevésbé érvényesül, rengeteg, más felhasználók által megosztott szűretlen információval találkozunk, ami megnehezíti az eligazodást. Az új médiakörnyezet újfajta szűrőmechanizmusokat követel a felhasználóktól, olyan ismereteket és képességeket, amelyek segítenek dönteni az információ hitelességéről, megbízhatóságáról. Ebben az információs környezetben a kritikai gondolkodás magasabb szintjére van szükség.

Felhasznált irodalom

- Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-479/2016. számú ügyben (Letöltés: 2019. 04. 29.) http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59;version=1.0
- Boyd, Danah (2018 március 9.): You think you Want Media Literacy... Do you? (Letöltés: 2019. 04. 29.) <https://points.datasociety.net/you-think-you-want-media-literacy-do-you-7cad6af18ec2>
- Boyd, Danah (2018. március 26.): A Few Responses to Criticism of My SXSW-Edu Keynote on Media Literacy <https://medium.com/@zephoria/a-few-responses-to-criticism-of-my-sxsw-edu-keynote-on-media-literacy-7eb2843fae22>
- Buckingham, David 2005. Médiaoktatás. Új Mandátum, Budapest.
- Buckingham, David 2007. Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 2007/32:2, 111–119
- Buckingham, David 2017. Fake news: Is media literacy the answer? <https://davidbuckingham.net/2017/01/12/fake-news-is-media-literacy-the-answer/> (Letöltés: 2019. 04. 29.)

- Hobbs, Renee 2010 Digital Media Literacy – A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy. Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy, The Aspen Institute Communication and Society Program. https://kf-site-production.s3.amazonaws.com/publications/pdfs/000/000/075/original/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf
- Knausz, Imre 2012. Valóságvesztés és műveltséghiány. In: Műveltség és demokrácia. Budapest – Miskolc. <http://mek.oszk.hu/08700/08758> (Letöltés: 2019. 04. 29.)
- Potter, James 2015. Médiaműveltség, Wolters Kluwer, Budapest.
- Scheibe, Cindy – Rogow, Faith 2012. The Teacher's Guide to Media Literacy. Critical Thinking in a Multimedia World. Corwin, Thousand Oaks, California.

Budai Anikó

**Módszer a digitális bennszülötteknek:
Facebook az oktatásban**

A századfordulón bekövetkezett információs-technológiai változás hatását sokan sokféleképpen érzékeltetik, aligha van mindennapjainknak olyan szegmense, mely ne változott volna az újonnan megjelent technikai vívmányok, és az internet hatására. A digitalizáció személyes kapcsolatainkat és a munka világát is átalakította, de a gazdaság egészét is érintette a változás; ezek után az sem meglepő, hogy a transzformáció „saját nemzedéket” is létrehozott, melyet Prensky a digitális bennszülöttek kifejezéssel illet (Prensky 2011: 1).

Prensky (i. h.) úgy véli, hogy tanulóink radikális változáson mentek keresztül, napjaink oktatási rendszerét nem ilyen diákok számára alakították ki. Noha generációkról és köztük lévő különbségekről mindig is beszélhettünk, Prensky meglátása az, hogy az utóbbi időben nagy szakadék jelent meg ezek között, ami egy addig példátlan jelenségnek köszönhető: a 20. század utolsó évtizedeiben megjelenő technikai vívmányoknak és ezek rohamos terjeszkedésének. 2001-ben úgy látta, hogy az akkori gyermekek voltak az első generáció, akik az új technológiai környezetben nőttek fel számítógépekkel, videojátékokkal, mobiltelefonokkal és a digitális kor egyéb vívmányaival, s a mindenütt jelen lévő eszközök és a folytonos interakció eredményeképpen ők másként is gondolkodnak és dolgozzák fel az információt, mint elődeik. N-(Net) generációként, D-(Digitális) generációként is utalnak erre a korosztályra, míg Prensky leghasznosabbnak a digitális bennszülött ('digital natives') kifejezést találta rájuk, akik „anyanyelvi beszélői” a digitális nyelvnek; s azok, akik nem a digitális világba születtek, de már ebben élnek, a digitális bevándorlók ('digital immigrants') (Prensky 2011: 2).

A szerző jellemzése alapján a digitális bennszülöttek hozzászoktak a rendkívül gyors információszerzéshez, a párhuzamos folyamatokat kedvelik ('multi-task'), az írott szövegekkel szemben a képi elemeket preferálják. Akkor teljesítenek a legjobban, ha online vannak, ez is oka lehet az azonnali jutalmazásra, és gyakori elismerésre való igényüknek (Prensky 2011: 2).

A Prieara–Nádori szerzőpáros rámutat arra, hogy a népszerű elméletet később többen bíralták túlzó ok-okozati összefüggései, konklúziói miatt, egyebek mellett Selwyn is. A professzor úgy véli, hogy a digitális bennszülöttek mondott fiatalok csoportján belül eltérő és változatos eszközhasználat figyelhető meg, így nem lehet egyetlen általánosító kifejezéssel utalni és ugyanazokkal a jelzőkkel illetni az '90-es után születetteket (Prieara–Nádori 2018: 18).

Különbözőek a nézőpontok azzal kapcsolatban is, hogy mikor született a digitális nemzedék: van, aki az 1984-es, mások tíz évvel későbbi születési évszámot jelölnek meg. Személyes meglátásom, hogy nem feltétlenül lehet kizárólag az életkor releváns. Fontos és érdekes körülmény, ami már az említett '84-es és '94-es generációk tekintetében is rámutat a különbségekre, hogy milyen korban kerül a gyerek kezébe az okoseszköz, kisgyermekként vagy kamaszként, s ennek következményeként is, mennyire tudja megkerülni az eszköz használatát; noha a legfiatalabbak is elzárkózhatnak a digitális eszközök használatától, ezzel feltételezhetően kirekeszthetnék magukat a társak közötti diskurzusból.

Digitális bennszülöttek, Z generáció, netgeneráció – nevezzék akárhogyan is ezt a nemzedéket, annyi bizonyos, hogy a digitalizáció, az internet világába születni olyan változás, amellyel a korábbi nemzedékek képviselői nem szembesülhettek. Felmerülhet a kérdés, hogy ennek megfelelően a Z generáció és „felmenői” közötti különbség is ilyen mértékű-e, miről ismerszik meg a netgeneráció?

A mindennapok élethelyzeteiből számos olyan példa sorakoztatható fel, mely azt igazolja, hogy „behálózott világban” élünk: az okostelefonok számítógépekként funkcionálnak, fizetőeszközzé váltak, térképet vagy éppen egészségügyi berendezéseket helyettesítenek, és a felsorolás a végtelenségig folytatható. Talán az egyik legfontosabb változás, amelyben az internet hatalma megmutatko-

zik, a személyközi kommunikációban érhető tetten. Általános jelenség a fiatalok és felnőttek körében is, hogy az egy társaságban jelen lévő egyének az online kommunikációt választják a személyes interakció helyett és mobileszközeiken folytatnak beszélgetést.

Ezt támasztja alá egy 2016-ban végzett kutatás is: a vizsgálatban a 15–29 éves résztvevők kétharmada nyilatkozott úgy, hogy online térben találkozik és kommunikál barátaival, 24%-uk állandóan elérhető online, 43% naponta többször lép fel az internetre (Magyar Ifjúság Kutatás 2016).

A rendszeres vagy folyamatos jelenlét a digitális nemzedék alapvető jellemzőire is hatással van. Noha a közösségi oldalakon való aktivitásaik nem feltétlenül erre engednek következtetni, mégis gyakran küzdenek alacsony önértékeléssel, a magárahagyatottság érzésével – annak ellenére is, hogy több online közösségnek is tagjaik. Erkölcsi és morális képességeik vonatkozásában is figyelhető meg változás. A média által közvetített erőszak hatással lehet a morális döntéshozatali képességre; s ebben a tekintetben nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy mostanra számos olyan eszköz áll rendelkezésükre, mely lehetővé teszi számukra azt is, hogy ártsanak másoknak (Sántha–Polonyi 2017: 29).

A digitális nemzedék tagjainál megfigyelhető olyan képességbeli változás is, amely elődeikre nem, vagy kisebb mértékben volt jellemző. Az információs korban jellemző azonnali elérés és hozzáférés következménye, hogy ritkábban kényszerülnek emlékezőképességük használatára, ennek romlása figyelhető meg, ugyanakkor a rövidtávú memória tekintetében jobbak az internetet nem használóknál. Gyarmathy (2011) megállapítja, hogy döntéshozatalban és problémamegoldásban is kiemelkednek a Z generációsok, hiányosság mutatkozik azonban az elemző gondolkodásban (vö. Sántha–Polonyi 2017: 29).

A digitális nemzedék jellemzőit illetően talán a leggyakrabban emlegetett fogalom a „multitasking”, azaz a párhuzamos feladatvégzés képessége, ami nyilvánvaló módon a tanulási folyamatokra is kihat. Ezzel kapcsolatban John Medina (2008) molekuláris biológus hívja fel a figyelmet arra, hogy a nagy koncentrációt igénylő feladatok esetén biológiai értelemben nem beszélhetünk párhuz-

mosságról, ekkor ugyanis az agy egyik feladatról a másikra vált (vö. Sántha–Polonyi 2017: 30) – ebben jók a digitális bennszülöttek. A párhuzamos feladatvégzés, a gyors váltás ugyanakkor nem válik okvetlenül előnyükre a tanulási folyamatban, ez hátrányosan befolyásolja ugyanis az elmélyült figyelmi képességet, s az új információk is nehezebben jegyezhetők meg, az osztatlan figyelem hiányában pedig csak ritkán élhetik meg a flow-állapotot (Sántha–Polonyi 2017: 30).

Mindezek után nem meglepő, hogy a netgeneráció képviselőinél az elmélyült olvasásról nem beszélhetünk alapvetésként, ezt Sparrow és munkatársai (2011) megfigyelései is alátámasztják: a Google-felhasználók kevésbé a tartalomra, inkább az elérési útvonalra emlékeznek vissza (hivatkozik rá: Sántha–Polonyi 2017: 31).

A fenti csak néhány azon változások közül, amelyek megfigyelhetők a Z generációnál, s amelyek mindegyike belátható módon befolyásolja egyebek mellett a tanulási stílust, motivációt is, és ilyen módon az iskola világának egészét.

Az „online lét” egyik legalapvetőbb sajátossága, hogy megannyi inger éri a felhasználót, ehhez hozzászokva az online szocializálódott gyerekek közönyösek, érdektelenek a hagyományosan feldolgozott tananyagok iránt. Mi több, kritikai attitűddel rendelkeznek, mely a tananyag hasznosságára és a felállított normákra egyaránt irányul (vö. Sántha–Polonyi 2017: 34).

Érdektelenségük oka tehát, hogy a tananyag nem éri el „ingerküszöbüket”, ezáltal motivációjuk is alábbhagy. Csökken az egyes feladatokra fordított koncentráció mértéke is, köszönhetően annak, hogy a „multitasking” tevékenység a természetes módszer számukra, adott esetben több eszközön is. Sampasa és munkatársa (2015) szerint mindezek figyelembevételével aligha meglepő, hogy a diákok hajlamosak eltávolodni az iskola rendszerétől (Sántha–Polonyi 2017: 34).

Tekintettel arra, hogy beleszülettek az internet világában, a Z generációsok esetén természetesnek mondható, hogy rendkívül gyorsan képesek információt szerezni az általuk érdekesnek vélt dolgokról, ennek következményeként azonban olykor felületes, „morzsa

tudással” rendelkeznek az egyes témákról, állapítja meg Kósa és Mérei (2011).

Megfigyelhető az is, hogy gyorsabban dolgozzák fel a képi információt és lassabban a hallott tartalmakat – amely képességek leképezik az interneten a fiatalok körében népszerű tartalmak jellegét, és az általuk kedvelt tevékenységeket (Sántha–Polonyi 2017: 34).

Végezetül, a digitális bennszülöttek egyik legfontosabb jellemzője, amit érdemes figyelembe vennünk az oktatás szervezésekor, a kooperációra való igényük. Az önálló munkavégzéssel szemben azt preferálják, ha társaikkal folyamatos interakcióban vannak tanulás közben. Az állandó kapcsolat az oka annak is, hogy fokozott igényük mutatkozik a megerősítésre, visszajelzésre (Sántha–Polonyi 2017: 35).

A fentiekben ismertetett jellemzők a teljesség igénye nélkül írják le a digitális bennszülöttekkel kapcsolatos, iskolai környezetben is releváns változásokat, melyek a „behálózott világunknak” tudhatók be.

Érdeemes lehet azonban továbbmenni a megállapításnál, hogy az internet hozott létre egy generációt, és változtatta meg több nemzedék attitűdjét is. Nem elhanyagolandó aspektus az sem, hogy mit csinál a Z generációs, aki netezik, és mennyi időt tölt online.

A Magyar Ifjúság Kutatásban (2016) 15–29 év közötti magyar fiatalokat kérdeztek egyebek mellett jövőtervezésről, szabadidő eltöltéséről és médiafogyasztási szokásaikról. Az alábbiakban a téma szempontjából releváns vizsgálati eredményeket ismertetem.

Az infokommunikációs eszközök, közösségi oldalak használatával kapcsolatban talán nem okoz meglepetést, hogy növekvő tendencia figyelhető meg, az eredmények tükrében elmondható, hogy az internet az elsőszámú médiummá lépett elő. A megkérdezettek 87%-a rendelkezik otthoni internet-hozzáféréssel, 85%-uknak van okostelefonja. Egynegyedük táblagéppel is rendelkezik. A válaszadók közel 80%-a jelen van valamilyen közösségi oldalon, a megkérdezettek körében a legkedveltebb oldal 2016-ban a Facebook, ezt követi az Instagram. A látogatás célja leggyakrabban a szórakozás (30%), majd az általános tájékozódás (22%), és a helyi hírekkel kapcsolatos informálódás (16%) (Magyar Ifjúság Kutatás 2016).

A fentiekkel összevetve a rohamosan változó tendenciákra és korcsoportonkénti eltérésre utal az NRC és a Vodafone Magyarország 2017-es vizsgálata, amely a közösségi oldalak használatát és az online tartalomfogyasztási szokásokat mérte a 16–37 évesek körében. A megkérdezettek naponta átlagosan 1,8 órát töltenek online felületeken, többségében vicces tartalmak, zenék, filmek fogyasztásával. Az eredményekből kiderül, hogy a válaszadók 30%-a, amint ideje engedi, a közösségi oldalakat látogatja meg, melyet az is lehetővé tesz, hogy 89%-uk rendelkezik okostelefonnal, ez az arány 95% a 16–21 évesek körében. A megkérdezettek közül ez utóbbi korcsoport (16–21 év) tölti a legtöbb időt online, naponta 3,4 órát. A fogyasztott tartalmak tekintetében 69% néz legalább heti rendszerességgel filmet, videót okoseszközén, 55% blog/vlog bejegyzések fogyasztásával tölti az időt. Ez a korosztály az, aki már a tartalom előállításában is élen jár, 81%-uk készít hetente fotót vagy videót telefon vagy tablet segítségével. A legkedveltebb alkalmazás a teljes válaszadási körben a Facebook, ezt 93% látogatja legalább hetente, míg az Instagram jellemzően a 16–21 évesek körében népszerű, 74%-os heti látogatottsággal (Vodafone Magyarország–NRC 2017).

Megállapítható tehát, hogy az online térbe elsősorban kommunikációs vagy szórakozási céllal látogatnak a digitális bennszülöttek, s hogy ebben a környezetben a tanulási tevékenység kevésbé jellemző (1. Netgeneráció, 2010. In: Ollé és mtsai, 2013: 59). Nyilvánvaló az is, hogy az oktatás nem tudja követni a technológia rohamos fejlődését, az állandó online jelenlét ugyanakkor hatással van a tanulási szokásokra, technikákra. Papp-Danka Adrienn (vö. Ollé és mtsai 2013: 60) ezeket a hatásokat négy fő területen azonosította.

A multimédiás tartalmak térhódításával kapcsolatban a pedagógusok részéről felmerülő aggály, hogy ezek kevésbé hatékonyak, mint egy tankönyv. A szerző azonban arra emlékeztet, hogy a tanulási folyamat hatékonyságát minden esetben növeli, ha a tananyag minél több érzékszervre hat – ez kétségkívül a multimédiás anyagoknál valósul meg a leginkább, így ebben a tekintetben ezek többet is nyújthatnak a nyomtatott szövegeknél. Nem fér kétség ahhoz, hogy az eddigi szöveg és az ezt esetlegesen támogató kép-hang-videó tartalmak aránya, figyelembe véve a digitális nemzedék meg-

változott információfeldolgozási módszereit, szükségképpen változtatásra szorul a tanulási folyamat hatékonyabbá tétele érdekében (Ollé és mtsai 2013: 61).

A visszacsatolás szerepének jelentősége nem új keletű a pedagógiában, nem úgy az a mód, ahogyan ezt, illetve az ezekre való igényt az internet átalakította. A legkülönbözőbb IKT-eszközök mind megadják annak lehetőségét, hogy a diák azonnali visszajelzést kapjon teljesítményéről, ennek hiányában a tanuló motiválatlanná és inaktívvá válik. Erre való tekintettel szükséges, hogy a gyors és folyamatos visszajelzés alapvető pedagógusi törekvés legyen (Ollé és mtsai 2013: 61–62).

A korábbiakban már szó esett a multitaskingra való képességről, arról, hogy ez a feladatok közötti gyors váltások képességét takarja, s hogy ez nem minden esetben könnyelhető el pozitívumként. Ennek ellenére olyan környezetet érdemes biztosítani számukra, amelyre inergazdagság jellemző, hiszen ha nem így tesz a pedagógus, a diák maga gondoskodik arról, hogy lekösse figyelmét (Ollé és mtsai 2013: 62).

A digitális generáció számára ösztön, hogy az általuk fontosnak vélt történéseket azonnal megosszák, mindezt könnyedén és gyorsan tehetik meg. Tanárként érdemes tehát az online előállítható és megosztható produktumok, mint feladatok lehetőségével élni. Az így létrejövő, egymással megosztott tartalmak ugyanis egyfajta tudásközpontot alakítanak ki számukra. Az információmegosztás történhet egyébek mellett wikik fejlesztésével, prezentációk megosztásával, tanári blogok vezetésével, de Facebookon is (Ollé és mtsai 2013: 62).

A felsorolásban szereplő közösségi oldallal kapcsolatos használati szokások és statisztikák már ismeretesek, nem ilyen egyértelmű azonban a Facebook oktatási célú használata. Ennek vizsgálatához a szocializációban betöltött szerepét is érdemes számításba venni.

A Facebook vitathatatlanul hatással van felhasználóira, minden bizonnyal a fiatalokra a leginkább. A közösségi profilunkkal ugyanis énreprezentációkat mutatjuk be, megkonstruáljuk online énünket, azt a valakit, akit láttatni akarunk magunkból közösségünk tagjaival. Az énreprezentáció megalkotásához szükséges eszközök is

a felhasználók kezében vannak: maguk döntenek el, hogy az általuk megosztott tartalmakat hogyan állítják „énük” szolgálatába (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 18).

A legtöbb esetben az identitásalkotás célja a baráti kör tetszésének, elfogadásának elnyerése. Pluchette és Karl (2010) hívja fel a figyelmet arra, hogy a Facebookon közzétett problémás tartalmakat (pl.: szexualitást ábrázoló, droggal vagy alkohollal kapcsolatos bejegyzések) gyakran azért generálják a fiatalok, hogy ezzel feleljen meg a „korosztálybeli normáknak” (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 18).

Az online én megalkotásának legfőbb célja tehát nem új barátok, ismerősök szerzése, hanem a meglévőkben pozitív benyomást kialakítani. Olyan szocializációs tér ez, ahol az iskolában lezárult beszélgetések folytatódnak, ezáltal még szorosabbra fűződnek a társas kapcsolatok. Boyd szerint a közösségi oldalak a mindennapi társas életünket tükrözik, nagyítják fel és terjesztik ki. Lehetőség van tehát arra is, hogy felületes kapcsolatok mélyüljenek el, illetve tágabb ismerősi körökre terjedjen ki az interakció – mégsem ez az általánosan megfigyelhető jelenség (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 19).

A Facebook szocializációs folyamatokban betöltött szerepéhez kétség nem fér; nem beszélhetünk azonban ilyen egyértelmű állásfoglalásról a tanulási célú felhasználás esetén.

Kárpáti és munkatársai tanulmányukban ismertetik, hogy a pedagógusok körében hogyan oszlanak meg a vélemények arról, hogy a Facebook használható-e az oktatásban: vannak, akik erre teljesen alkalmatlannak tartják a platformot, mások közösségi szerepére mutatnak rá és motiváló taneszköznek tartják, amely az informális tanulást támogatja. Ez utóbbi csoport állásfoglalása, hogy megfelelő körültekintés és biztonsági beállítások, valamint a használati szabályok meghatározása mellett a Facebook alkalmas oktatási célra is (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 20).

A Facebook nem oktatási keretrendszer, ennek megfelelően tehát nem található benne olyan funkciók, amelyek az e-learning rendszerekben adódtak, ugyanakkor számolhatunk olyan előnyökkel, amelyek az oktatási platformokon nem jelennek meg. A tanulási folyamat aspektusából pozitívként tekintendő, hogy a felület ki-

fejezetten egyszerű, rövid idő alatt elsajátítható a használata és ezt követően is könnyen kezelhető, elérhető mobil eszközökről is. Az oktatási rendszerekkel ellentétben üzemeltetéséhez a legcsekélyebb mértékű tárgyi és humán erőforrásra sincs szükség.

Mínthogy a Facebook közösségi oldal, így pedagógiai szempontból is elsődleges célja a közösségépítés, az integráció. Emellett segítségére van a pedagógusnak abban az esetben is, amikor szervezési, vagy tanulmányokkal kapcsolatos információ megosztása szükséges, hiszen vélhetően ezen a csatornán jut el a tanulók számára a legrövidebb idő alatt az üzenet. A korábbiak alapján pedig, nem elvethető a tantárgyakba integrált használat sem (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 21).

Az oktatási célt figyelembe véve is több megoldást kínál az oldal. A pedagógus saját profiloldalával kommunikálhat a tanulókkal, így osztva meg a tananyaggal kapcsolatos releváns tartalmakat, így használva az üzenetküldő alkalmazást is. Ez esetben kifejezetten tanári profil létrehozása javasolt. Ettől hatékonyabb megoldás lehet a csoportoldal létrehozása az osztály számára, hiszen ebben az esetben eleve adott a közösség, a kommunikáció ezen belül zajlik, a tartalom pedig kizárólag a csoport tagjai számára elérhető (amennyiben nem nyilvános a csoport). S noha a Facebook semmilyen tekintetben nem tekinthető oktatási keretrendszernek, mégis rendelkezik olyan alkalmazásokkal, melyek a tanulást szolgálják – ezek interaktívak, játékosak és a tanulók számára adott a versengés lehetősége (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 21). Salavuo (2008) a Facebook oktatási felületekkel szembeni előnyei mellett is állást foglal: úgy véli, a közösségi oldal tanulóközpontú és van mód kollaboratív tevékenységekre is. A tanulók maguk alakíthatnak a felületen, igényeik alapján alakulhat a tanulásszervezés, de csoport szinten is előnyökkel jár azáltal, hogy erősíthetők a közösségek, amik közös érdeklődésen alapulnak (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 21).

A fenti előnyöket figyelembe véve sem tekinthető a Facebook az oktatási keretrendszerek alternatívájának, ugyanakkor bizonyos esetben és célokra mégis hatékonyabbnak bizonyulnak a professzionális platformoknál (Carbó és Antolí, 2011; Ryan, Magro és Sharp, 2011; Schroeder és Greenbowe, 2009). Ilyen lehet a már korábban

is említett csoportalkotás, amely kiváló „terepe” az együttműködésnek, a közös tudás építésének, s a reflektív és kritikai gondolkodás fejlesztéséhez szükséges környezetet is biztosítja – mindezeket jó gyakorlatok is alátámasztják (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 23).

Reid (2011) Facebook csoportjában az informális nyelvezet tanulmányozása és megvitatása volt a cél, s előnyként fogalmazta meg a digitális íráskultúra gyakorlásának lehetőségét, s a tudás- és képességfejlesztést, ami az együttműködésből fakad. Schroeder és Greenbowe (2009) kémiaoktatás során, tanulói beszélgetések ösztönzésére használták a felületet, ahová a diákok 41%-a csatlakozott, a párbeszédnek többsége mégis ezen a felületen folyt, nem az oktatási keretrendszerben. Shih (2011) szerint azáltal, hogy a közösségi oldalak oktatási célú felhasználása során lehetőséget teremtünk a társak egymás közötti értékelésére, gyarapszik tantárgyi tudásuk, képességeik fejlődnek. A nyelvtanulás céljából indított csoportjában a diákok íráskészsége fejlődött – a folyamatos pedagógusi ellenőrzés mellett. Wang, Woo és Quek (2011) a tanár koordinátori, ellenőrző és ösztönző szerepére hívta fel a figyelmet, miután a Facebookot alkalmazták csoportmunkák esetén – ez volt az egyeztetések, feladatmegbeszélések, forrásanyagok megosztásának helye, ahol reflektálhattak is saját fejlődésükre, társaik munkájára (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 23–24).

Az állandó tanári kontroll tehát szükséges, ezáltal és megfelelő körülmények mellett a közösségi oldal kiváló eszköze lehet a közösségépítésnek, kommunikációnak, kollaboratív tevékenységnek, a digitális írástudás és a gondolkodási képességek fejlesztésének (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 24).

A pedagógus tudatossága más aspektusból is elengedhetetlen ahhoz, hogy az említett célok, készségfejlesztések megvalósuljanak. Oktatási szempontból ugyanis hátránynak nevezhető a Facebookon jelen lévő számtalan felesleges „zaj”, hiszen ezek elvonják a figyelmet a valóban minőségi, releváns tartalmaktól, az információáradat nehezen követhető. Ennek redukálásához elengedhetetlen egy oldal vagy csoport létrehozása. Míg előbbi előnye, hogy lehetőséget biztosít saját fejlesztésű programok, szoftverek integrálására (pl.: QR kódgeneráló, távoktatási szoftver) a Facebook felületébe, addig a

csoportok esetén pozitívum, hogy teljesen „zárttá”, vagy akár titkos-sá tehetjük közösségünket, így a megosztott tartalmak is nagyobb biztonságban vannak. Csoporton belül a tagok között üzenetek küldésére is van lehetőség, és szintén lényeges előny, hogy ebben az esetben az adminisztrátor jogköre jelentősebb, mint az oldalon (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 26). A csoportokban lehetőség van fájlfeltöltésre, dokumentumok létrehozására, de indíthatunk szavazást is a tagok között, illetve, meghívhatjuk őket egy eseményre is.

Számos olyan lehetőség van tehát, amely kifejezetten előnyként szolgál a Facebook bevonásával történő oktatás során; vélhetően ez volt az oka a következőkben röviden ismertetett kísérletnek is.

Szálás Tímea vezetésével egy szabadkai gimnázium három osztályában folyt kísérlet az angol nyelv, a képzőművészet és a testnevelés tárgyak Facebookon való tanítására 2012 tavaszán. A program célja volt, hogy a diákok által megosztott tartalmakat, az általuk jegyzett hozzászólások mennyiségét és minőségét, és a projekt során megvalósult tevékenységekről és tanulásról kialakult, pedagógusi és tanulói visszajelzéseket vizsgálják. Oktatási célként megfogalmazódott a tartalomkeresés és -megosztás, a kollaboratív tudásépítés, reflexió, metatanulás, a téma körbejárása és megvitatása. Mindhárom esetben rejtett Facebook csoport volt a projekt alapja – ezzel megismertették az osztályt, bemutatták a teljes programot, annak célját, feladatait és követelményeit. Egy közös „brainstormingot” követően a diákok tartalmakat kezdtek gyűjteni, ezeket posztolták a közös csoportba rövid ajánlóval, majd megkezdődött a párbeszéd ezekről. Az értékelésre a tanórákon került sor, ahol továbbelemezték az online interakciókat: reagáltak a megosztott tartalmakra, kiemelték a leglényegesebb elemeket, tisztázták az esetleges félreértéseket. A munka előrelendítéséhez további, elgondolkodtató kérdéseket vettek fel. A projekt zárásaként a szereplők megosztották tapasztalataikat és egy online reflexióval értékelték a speciális tanulási folyamatot (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 28).

Szálás a fenti kísérlet eredményei alapján megállapította, hogy a Jacobs és Farrel (2003) által meghatározott kommunikatív nyelvtanulási szempontok érvényesültek a fenti módszerrel, a Facebookkal segített nyelvtanulással. A projekt lezárását követően további

tapasztalat, hogy a diákok izgalmasnak ítélték meg az órákat, szertettek új ismeretekre, nyelvi készségeik látványosan fejlődtek, még az órákon visszahúzódoóbb tanulók is nyitottak és aktívak voltak az online közösségben (Kárpáti–Szálás–Kuttner 2012: 33).

Az ismertetett kísérlet alapján megállapítható, hogy a közösségi oldal használható oktatási környezetként, azonban egy hasonló Facebook-projektre vállalkozó pedagógus nem hagyhat figyelmen kívül néhány releváns körülményt, tényezőt a bevezetés előtt: egyebek mellett az adott iskola nyitottságát, az intézményvezető és tanári kar hozzáállását és nem utolsósorban a diákok ezzel kapcsolatos vélekedését.

A 21. században a pedagógiai módszerekben való megújulás nem képezheti vita tárgyát, így a tanulmányban bemutatott kezdeményezések a pedagógusjelöltek számára is motivációként szolgálhatnak arra, hogy nevelői-oktatói tevékenységük során olyan módszert alkalmazzanak, mellyel egy lépéssel közelebb kerülhetnek a tanulói igényekhez.

Felhasznált irodalom

- Berta Gabriella – Keserü Vagyim 2017. Vodafone Magyarország – NRC 2017. A közösségi média és online tartalomfogyasztási szokások vizsgálata a fiatalabb, Y és Z generáció (16–37 évesek) körében. <https://www.vodafone.hu/static/sajto/kozlemenyek/20170925.pdf> (Letöltés: 2018. 10. 24.)
- Kárpáti Andrea – Szálás Tímea – Kuttner Ádám 2012. Közösségi média az oktatásban – Facebook-esettanulmányok. *Iskolakultúra* 2012/10. 11–42. Interneten hozzáférhető: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00169/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012-10_011-042.pdf (Letöltés: 2018. 10. 26.)
- Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anita 2013. *Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Olle2_akt-inform_READER.pdf (Letöltés: 2018. 10. 24.)
- Prensky, Marc 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On

- the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Letöltés: 2018. 10. 22.)
- Prievara Tibor – Nádori Gergely 2018. *A 21. századi iskola*. Kézikönyv az iskola digitális transzformációjához. Enabler, Budapest.
- Sántha Judit – Polonyi Tünde 2017. *A digitális bennszülöttek és az iskola*. In: Polonyi Tünde – Abori Kálmán (szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. 27–41. Interneten hozzáférhető: https://www.researchgate.net/profile/Kalman_Abari/publication/320740707_Digitalis_tanulas_es_tanitas/links/59f8e293a6fdcc075ec99ace/Digitalis-tanulas-es-tanitas.pdf (Letöltés: 2018. 10. 22.)
- Székely Levente – Szabó Andrea (szerk.) 2016. *Magyar Ifjúság Kutatás* http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (Letöltés: 2018. 10. 22.)

Balogh Aliz

Kultúrák találkozása az iskolai kommunikációban

Számos szociológiai és pedagógiai kutatás igazolta, hogy a család a gyermek elsődleges szocializációs közege, amely befolyásolja az iskolai teljesítményét is. Az iskolai egyenlőtlenségekkel kapcsolatosan az egyik legfontosabb kérdés az, hogyan határozza meg a szociális háttér a gyermekek továbbtanulási esélyeit, végzettségbeli alakulását, illetve összességében az iskolai eredményességét. Az ezzel kapcsolatos kutatások azonban csak érintőlegesen foglalkoznak a szociális hátrányok nyelvi aspektusával (Jánk 2017: 27–28).

Szűkebb lakókörnyezetemre jellemző a munkanélküliek magas száma, sok a nehéz anyagi körülmények között élő család, s ezzel együtt a hátrányos helyzetű gyermek. Tapasztalatom alapján az itt élő álláskereső nyílt munkaerőpiacon történő elhelyezkedésének legnagyobb gátja az aluliskolázottság. Természetesen ezen társadalmi probléma megoldása komplex segítséget kíván, írásom az egyik legfontosabb szegmensre fókuszál: a hátrányból, elsősorban nyelvi hátrányból fakadó egyenlőtlenségre.

Dolgozatomban a hátrányos és nem hátrányos helyzetű¹ diákok kommunikációját, nyelvhasználatát vizsgálom. A téma interdiszciplináris jellegére tekintettel nem kerülhetem meg sem a szociolingvisztika, sem a kultúraközi kommunikáció releváns részeit. Ebből kifolyólag röviden érintem ezen tudományágak alapvetéseit, hiszen mind a hátrányos, mind a nem hátrányos helyzetű diákok nyelvhasználatának, kommunikációjának elméleti megközelítéseként szolgálnak. Ezek után a szociálisan hátrányos helyzetből kiindulva – melynek jogszabályi definíciója több szociolingvisztikai kutatás szempontját adja – foglalkozom a nyelvi hátrány kérdéskörével, problematikájával, valamint a hátrányos helyzetű diákok nyelvhasználatával.

¹ A szociális helyzetet a törvény segítségével határoztam meg.

1. A nyelv és társadalom kapcsolata

A nyelv számos társadalmi folyamat érzékeny mutatója is – állapítja meg Kiss Jenő (1995: 11).

A társadalom különböző rétegekre, csoportokra oszlik: az életkor, a nem, az iskolázottság, a munkamegosztásban elfoglalt helyzet, valamint a származás, a vallás és az érdeklődési területek azonossága mentén. Minél fejlettebb egy társadalom, annál inkább tagolódik. Péntek János szerint a beszélők nyelvhasználatának szabályszerűségei a társadalmi elvárásrendszerhez igazodnak. Tehát a beszélőnek figyelembe kell vennie a társadalom normáit, s igazodnia kell azon csoportokhoz, amelyekkel kapcsolatba kerül. Mivel az ember nem egyetlen szociális csoport tagja, ezért nem elegendő egyetlen csoport szokásrendszerét ismernie, így a nyelvnek különböző változatait tudnia kell használni, akár egyetlen nap alatt is. Azon beszélőnek, akinek a nyelvi kompetenciája ezt nem teszi lehetővé, mindenképpen hátrányosan befolyásolja társadalmi érvényesülését, helyzetét (Péntek 1988: 106–107, in: Kiss 1995: 13). Akkor ismerünk egy nyelvet igazán, ha rendelkezünk a nyelvi kompetencián túl az úgynevezett kommunikatív kompetenciával is (Gumpez 1972: 205, in: Wardhaugh 2005: 224).

Roland Wardhaugh állítja, hogy a társadalom szerkezete befolyásolja, sőt meghatározhatja a nyelv struktúráját, vagy éppen a nyelvi viselkedést. Sokféleképpen kapcsolódhat össze a nyelv és társadalom, amely összefüggések régóta „izgatják” a kutatókat.² Kiss-sel (1995) megegyezően említi többek között a kor és a nem szerepét, azonban Wardhaugh osztja azon vizsgálatok állítását is, hogy a beszélők által használt nyelvi változatok szociális helyzetüket is tükrözi (Wardhaugh 2005: 15–16).

William Labov *A társadalmi folyamatok tükröződése nyelvi szerkezetekben* című tanulmányában empirikusan vizsgálja, hogy a nyelv társadalmi normák strukturált halmaza. A kutatásban a társadalmi-

² A nyelvészet történetét áttekintve kevés olyan vizsgálatot találhatunk, amely teljesen leválasztaná a nyelvet a történetének, vagy regionális és/vagy szociális megoszlásának párhuzamos vizsgálatáról, vagy éppen figyelmen kívül hagyná a nyelv és a „valóságos” világ tárgyait, eszméit, eseményeit, illetve a beszélők és hallgatók közötti kapcsolatokat.

gazdasági mutatók hasonlóak a hátrányos helyzet jogszabályban rögzített megállapításával – amelyeket később részletezek: a kenyérkereső foglalkozása, a válaszoló iskolai végzettsége, valamint a jövedelemadatok (Labov 2002: 11–18).

Mint ahogyan ismert, Edward Sapir *Nyelv és környezet* című tanulmányában megfogalmazza, hogy a fizikai és társadalmi környezetet leginkább nyelvünk szókészlete tükrözi. A nyelvünk visszavezethető a társadalmunk hatásaira, s magán viseli kultúránk jellegét egyaránt. A nyelvünk teljes szókészlete felfogható eszméink, érdekeink és foglalkozásaink leltáraként, amelyek minket beszélőket jellemez (Sapir 2002: 62–63).

2. A kommunikáció és kultúra kapcsolata

Természetes jelenség manapság már, hogy mindannyian multikulturális környezetben élünk, ahol különböző kultúrák tagjai kommunikálnak egymással (Róka 2009: 13).

A kommunikáció és a kultúra fogalmát lehetetlen elválasztani: „a kultúra kommunikáció, a kommunikáció kultúra” – véli Hall. A kutató úgy gondolta, hogy a kommunikáció önmagában a kultúra magja, hiszen ebben nyilvánul meg, s öröklődik tovább generációról generációra (Hall 1959: 169, in: Róka 2009: 29).

A kultúra nemcsak a beszélők környezetét fejezi ki, hanem az egyének általánosan jellemző magatartását, a magatartás mintázatát és életmódját is magában foglalja (Farkas 2005). Hofstede szerint a kultúra gondolkodás, érzelem, s cselekvés, amely befolyásolja nézeteinket, viselkedésünket és készségeinket – értékeket tartalmaz, s az értékrendszerek a kultúra magját képezik (Hofstede 2001: 9–10, in: Róka 2009: 32–33). Samovar és Porter a Hofstede-i kultúra meghatározáson túl további elemeket említ, mellyel érzékelteti a kultúra átfogó, komplex fogalmát – a kultúra egy közös, s tanult viselkedés, melynek funkciója a generációk közötti átörökítés (Samovar–Porter 2001: 33, in: Róka 2009: 33). Megállapíthatjuk tehát, hogy a kultúra elősegíti az egyéni és társadalmi túlélést, az alkalmazkodást, a növekedést, s a fejlődést egyaránt (Róka 2009: 33).

A kulturális különbségeket külföldi utazásaink során erősen tapasztalhatjuk, viszont társadalmunkon belül is találkozhatunk eltérő kultúrákkal. A szubkultúra egy nagyobb társadalmon belül élő kisebb csoportok kultúráját jelenti, melynek megvannak a saját normái, hiedelmei és értékei: ezek ugyan eltérnek a többség kulturális értékeitől, de nem feltétlenül a deviáns viselkedés irányába. A szubkultúrák tehát a társadalom részei, s nem azon kívül léteznek” (Piczil 2011).

Niedermüller Péter szerint a kultúraközi kommunikáció tényleges formái, esetei olyan individuumok között realizálódnak, akik egymástól különböző kultúrákat képviselnek. A kommunikáció fogalma így nem egyszerűen üzenetek közvetítésére alkalmas, hanem – ahogyan már említettem – különböző kultúrák közötti érintkezésekre és interakciókra vonatkozik (Niedermüller 1999: 96–97). Niedermüller a kulturális különbségek magyarázatára több elméletet, modellt rögzít: az idő- és térbeli dimenziókon túl, – röviden megemlíti – a modern társadalmakon belüli eltérő társadalmi és etnikai hovatartozás magyarázatát is. A kultúra kollektív jellegéből kiindulva ismerünk egy általános tudást, illetve egy elfogadott viselkedési rendszert, s ezek mellett a különböző társadalmi osztályok (esetleg etnikumok) sajátosságait – nyelvhasználat, kultúra – is. A társadalmi, illetve etnikai hovatartozás egyben befolyásolhatja a kulturális hovatartozást, a kulturális tudást, továbbá a társadalmi gyakorlatot is (Niedermüller 1999: 103).

Dolgozatom következő részében Niedermüller kulturális különbségek egyik szegmensével, az eltérő társadalmi osztályok – nevezetesen a hátrányos helyzetű diákok – sajátosságaival foglalkozom.

3. A hátrányos helyzet megközelítése

A társadalmi egyenlőtlenségek kérdése összefüggésbe hozható az nevelési-oktatási feladatokkal, valamint az iskolai teljesítmény eredményességével is. Igaz, az iskolai kudarc lehetséges okai között több olyan tényező is szerepet játszhat, amely nem köthető össze a szülők iskolai végzettségével, foglalkozásával, vagy éppen jövedelmi helyzetével. Az alacsony szociális státusú családokban

nevelkedett gyermekek iskolán kívüli környezetét jellemzi az ingerszegénység, s hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei. A nem optimális körülmények, a sok esetben terhelt családi légkör megnehezíti számukra az iskolai beilleszkedést, rontják a tanulási motivációt, gyengítik a koncentrációképességet is, melyek megvalósulása iskolai kudarchoz vezethet (Oláh Örsi 2005).

Véleményem szerint a hátrányos helyzet megállapítása és a szociolingvisztikai kutatások között erős párhuzam húzódik: a jogszabályban meghatározott kritériumok érdekessége és jelentősége, hogy többek között ezen meghatározások alapján kategorizálta Basil Bernstein híres kutatásának célcsoportjait.³

3.1. A hátrányos helyzet jogszabályi megközelítése

A hátrányos helyzet megállapítását az 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló jogszabály határozza meg:

Hátrányos helyzetű gyermek az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll:

a) a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket együtt nevelő mindkét szülő, a gyermeket egyedül nevelő szülő, illetve a családbafogadó gyám legmagasabb iskolai végzettsége alapfokú (*alacsony iskolai végzettség, melynek igazolása a kérelmen megtett önkéntes nyilatkozattal történik*),

b) a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontjában a gyermeket nevelő szülők bármelyike vagy a családbafogadó gyám a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény (szociális törvény) szerinti aktív korúak ellátására (foglalkoztatást helyettesítő támogatás vagy rendszeres szociális segély) jogosult vagy a kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként

³ Bernstein és munkatársai vizsgálták a nyelvi hátrányos helyzet hatását az iskolai környezetben – angol munkásosztályok és középosztályok gyermekeinek nyelvhasználatára mentén. A társadalmi osztályhelyzet a szülők iskolázottságával és foglalkoztatásával, s ezek mentén anyagi helyzetükkel is mérte (Bernstein 1998: 162–164).

tartotta nyilván a munkaügyi központ (*alacsony foglalkoztatottság, melynek fennállását az eljáró hatóság ellenőrzi*),

c) a gyermek szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben, vagy az eljárás során felvett környezettanulmány szerint félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek (*elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmény*).

Halmazottan hátrányos helyzetű gyermek: az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében a fenti három körülmény közül (alacsony iskolai végzettség; alacsony foglalkoztatottság; elégtelen lakókörnyezet, lakáskörülmény) legalább kettő fennáll.

Ezen körülmények figyelembevételével a települési önkormányzat jegyzője állapítja meg és vizsgálja felül (évente) a gyermek hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetét.

4. A nyelvi hátrányos helyzet

Átgondolva megállapítható, hogy a törvényben meghatározott körülmények megvalósulásának egyike is mennyire determinálhatja, és a legtöbb esetben determinálja is a gyermeket. „Beleszületik” a Niedermüller kulturális különbségekről megfogalmazott társadalmi hovatartozás problémájába. S ez a különbség csak nő az iskolába érkezésig, melyet a viselkedésen túl a diákok nyelvhasználata is mintáz.

A nyelvi hátrány problémákat idéz elő az emberek közötti interakcióban. A félreértések különösen akkor jelentkeznek, amikor valamely beszélő nem a társadalomra jellemző standard nyelvet⁴ használja, s így hátrányos helyzetbe kerül (Kocsisné és tsai).

⁴ A standard nyelv valójában egy nyelvközösség kodifikált nyelvváltozata. A kodifikáció során a kodifikáló rögzíti a nyelvi kifejezések – szavak, grammatikai elemek, mondatok – alakját, jelentését, kiejtését és helyesírását. A standard nyelvváltozat a szövegek, szövegrészletek egyértelműségének feltételeit biztosítja a kodifikált jelleg mentén. A standard ezen fő funkciója mellett más társadalmi és kulturális szerepeket is ellát különböző értelmezésekben – össze-

A szocializációs folyamatból eredendően természetes az összefüggés a nyelvi kifejezőmód és a társadalmi hovatartozás között, mely számos – nem is mindig tudatosuló – ítélet és előítélet forrása lehet, bár a nyelvi hátrány és a beszélő képességei és emberi kvalitásai nem egyenesen arányosak (N. Kollár és tsa).

Crystal a nyelvi hátrányt a nyelvi diszfunkcióval azonosítja. A beszéd, beszédmegértés, olvasás, írás és jelhasználat rendszerszerű fogyatékoságának határozza meg, melynek következtében az egyén nem képes egyenrangú félként részt venni a kommunikációs helyzetekben (Crystal 2003, in: Kocsisné és tsai). Bartha pedig olyan lemaradások összességének definiálja, melyek a személyiségfejlődésben, társadalmi kapcsolatokban és a társadalmi érvényesülést biztosító kommunikációban is jelentkeznek. A nyelvi hátrány hátterében így társadalmi-kulturális, szocializációs, ideológiai és gazdasági tényezők azonosíthatók külső okként (Bartha 2002, in: Kocsisné és tsai).

Bíró Zoltán szerint a mindennapi beszédesemények szereplői megoszlanak – az egyik csoportban a „fent” beszélőit sorolja, akik előnyös helyzetben vannak, a többiek pedig a „lent” jelzővel illeti, akik a hátrányos helyzetűek csoportját adják. A „fent” beszélői számára a beszéd egy szerencsés szerep, a „lent” tagjainak pedig kényszer és szenvedés (Bíró 1984: 9). Bíró állításai mentén a „beszélés” mint cselekvés lényegében közösségi irányultságú, valamint csoportonként, közösségenként szabályrendszerekkel jellemezhető. Kutatása alapján a „beszélés” szabályrendszerei tükrözik az adott társadalom közösségeit, melynek mentén rámutatnak a társadalom felépítésére is (Bíró 1984: 13). „Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a „beszélést”, és az illető nincs tisztában azzal a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene” – foglalja össze Bíró, melyet egy láthatatlan mutató azonnal jelez (Bíró 1984: 14–15).

Bíró Zoltán szerint – amellyel méltatói és bírálói is egyetértenek – Basil Bernstein végezte el ez első sikeres kísérletet a társadalmi

függésben áll a magas színvonalú nyelvi teljesítménnyel, továbbá tekintélyi és akár hatalmi tényezőként és szolgál (Tolcsvay Nagy 2017).

osztály, a nyelv és az oktathatóság egységes rendszerbe való összefogására, elemzésére (Bíró 1984: 20).

Basil Bernstein Nyelvi szocializáció és oktathatóság című tanulmányában foglalkozik azon társadalmi csoport osztályviszonyaival, akik hasonló problémákkal küzdenek, mint a már említett törvényben meghatározott körülmények. Ezen környezet sajátos kommunikációformája hat a gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi orientációjára is. A társadalmi osztály génjei a társadalmi csoport kommunikációs kódján öröklődik. Ezen kommunikációs rendszer nagy potenciális erővel, széles metaforakészlettel rendelkezik, sőt egyedülálló esztétikai lehetőségeket is rejt magában, de azok a tanulási stratégiák, amelyekre ez a kód orientálja a gyermeket nincsenek összhangban az iskola követelményeivel. Ezen kódot használó gyermekek közössége és az iskola között kulturális szakadék húzódik, mely két gyökeresen eltérő kommunikációs rendszer következménye (Bernstein 1998: 145).

A bernsteini kód fogalma olyan elvre mutat, amely a beszédesemények kiválasztását és elrendezését szabályozza. A nyelvi kódokat Bernstein két csoportba sorolta – típusai, illetve szabályozó funkciója szerint (Bernstein 1998: 147).

4.1. A kidolgozott kód és a korlátozott kód

Bernstein a kódokat a jelentés kifejezésére, megszervezésére használt szintaktikai alternatívák előreláthatóságának viszonylagos könnyűségével, illetve nehézségével határozta meg. Amennyiben egy reprezentatív sorozat alapján nehéz kikövetkeztetni azt, hogy melyek azok a szintaktikai választási lehetőségek, amelyeket a beszélők a beszédjük megszervezésére fognak használni, akkor ezt a beszédformát kidolgozott kódnak definiáljuk. A kidolgozott kódot használó beszélő rugalmasan rendezi el a szintaktikai alternatívák széles köréből választottakat. Korlátozott kódról akkor beszélünk, ha ellentétben a fentiekkel a reprezentatív sorozatban adott szintaktikai alternatívák kiválasztását könnyebben látjuk, hiszen a válogatás köre leszűkül. Míg a kidolgozott kódot az alternatívák változatos használata jellemzi, addig a korlátozott kódot pedig a merev, szigorú szintaktikai szervezés jellemzi. Bernstein a kódokat nem a hasz-

nált szókincs, vagy lexémakészlet terjedelmével, illetve jellegével határozta meg, bár a kidolgozott kód esetében bizonyos szemantikai mezőkön belül több lesz a megkülönböztetések száma (Bernstein 1998: 147).

Bíró Zoltán vizsgálódásai során a korlátozott kódot, mint nyelvhasználati formát az alábbiakban jellemezte (1984: 21–22):

- a szintaxis egyszerű,
- merev, bizonyos szemantikai mezőknél leszűkül a szavak közötti válogatás lehetősége,
- a beszélő szándéka szerint nyelviileg nem teljesen kidolgozott,
- a beszédtervezés ideje rövid, a beszéd viszont gyors, folyékony (az artikuláció szempontjából elnagyolt),
- a beszéd jelentései a kívülálló számára összefüggéstelenek lehetnek,
- a beszéd logikai vonalvezetésében az oksági kapcsolat a háttérbe szorul, helyét a mellérendelés veszi át.

Ezzel szemben Bíró összegyűjtötte a kidolgozott kód legfőbb jellemzőit is, ahol (1984: 21–22):

- a szintaxis bonyolultabb,
- a beszélő szándéka nyelviileg jól kidolgozott,
- a beszédtervezés ideje hosszabb, ezért maga a közlésfolyamat is tagoltabb,
- a közlés ténye fontosabb a közlés milyenségétől,
- a logikai vonalvezetés pedig többnyire oksági viszonyokra épül (Bíró: 21–22).

Ahogy a fenti felsorolást interpretáljuk, világossá válnak számunkra Bernstein alapvetései, mely szerint ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, az nyelviileg megkönnyíti, míg egy korlátozott kódot használnak pedig megnehezíti a szubjektív szándék kifejezését. Ezekből következik az is, hogy a beszédhelyzet bonyolultabb tervezést kíván meg a kidolgozott kód esetében, mint a korlátozott kód igazodásánál. Feltételezhetően ezek miatt is – a kidolgozott kód használatakor a beszéd nyelvi tervezésének időtartama hosszabbá válik, mint a korlátozott kód esetében. Fontos azonban megállapítani, hogy ezen kódokat a társadalmi viszony sajátos formája hozza létre – mind a kidolgozott, mind a korlátozott kód kü-

lönböző társadalmi struktúrák megvalósulásai, melyből következik, hogy nem kizárólag a beszélő veleszületett képességeitől függenek (Bernstein 1998: 148).

5. A hátrányos helyzetű gyerekek nyelvhasználata, s ennek következményei

A beszédkutatással foglalkozó szakemberek körében evidens álláspont, hogy a nyelv elsajátításának nélkülözhetetlen feltétele a társas környezet és a gyermek számára elérhető nyelvi minta. Ezen nyelvi minta sajátosságai lényegében határozzák meg a gyermek későbbi kommunikációját (Réger 1990, Tancz 2011, in: Jánk 2017: 31). Minthogy a gyermek elsődleges szocializációs tere a család, így kétségtelen megállapítás az, hogy a szülő által közvetített nyelv, az általa használt repertoár képezi a gyerekek alapnyelvének fundamentumát (Jánk 2017: 31).

A következőkben – a dolgozatomban már részben érintett – Bíró Zoltán *A környezet fogságában (A nyelvi hátrányos helyzet vizsgálata)* című tanulmányát összegzem röviden.

Tudjuk, hogy Bernstein és munkatársai vizsgálták a nyelvi hátrányos helyzet hatását az iskolai környezetben – angol munkásosztály és középosztály nyelvhasználata mentén. Bernstein elvei és módszerei bár változtatás nélkül nem voltak alkalmazhatóak itthon, de sok ötletet és támpontot adtak Bíró vizsgálatához (Bíró 1984: 27).

Bíró tanulmányát azzal vezeti be, amelyet dolgozatomban már én is említettem – a mindennapi beszédesemények szereplői megoszlának – az egyik csoportban a „fent” beszélőit sorolja, akik előnyös helyzetben vannak, a többiek pedig a „lent” jelzővel illeti, akik a hátrányos helyzetűek csoportját adják. A „fent” beszélői számára a beszéd egy szerencsés szerep, a „lent” tagjainak pedig kényszer és szenvedés. Ennek okán Bíró keresi a választ arra, hogyan tud a beszélő ezen szerepekbe kerülni – kik lehetnek azok akik előnyös, s kik azok akik hátrányos helyzetbe kerülnek legtöbbször; a hátrányos helyzetbe kerülés egyszerű véletlen, vagy társadalmi gyakorlat? Bíró szerint a beszélés, azaz a kommunikáció közösségi irányultságú, s csoportonként szabályrendszerekkel jellemezhető, amely

rendszerek tulajdonképpen leképezik az adott társadalom közösségeit, s végeredményben felépítését is. Bíró tanulmányában a nyelvi hátrányra helyezi a hangsúlyt, a nyelvi előnyös helyzettel, s a kettő kapcsolatával kevesebbet foglalkozik (Bíró 1984: 8–13).

Ahogy már megismertük, Bíró nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezi, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a kommunikációt akkor is, mikor az illető nincs tisztában a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene. A nyelvi hátrányos helyzet kutatói sok esetben az iskolában vizsgálódnak, mely alól Bíró sem kivétel – kutatása a tanulóknak az iskola szabályrendszerétől való eltérésről, s az attól való lemaradásról szól. Az iskola szabályrendszerét nem elvont, hipotetikus modellként értelmezi, hanem azoknak a tanulóknak a „beszéléseként”, akik eleget tesznek az intézmény elvárásának. Elméleti részében elfogadja Bernstein releváns meglátásait – taglalja még a bernstein-i kódokat, tisztázza jellemzőit példákkal alátámasztva (Bíró 1984: 8–29).

Dolgozatomhoz a legfontosabb mindenekelőtt Bíró azon megállapítása, hogy egyes társadalmi csoportok tagjai – esetemben a hátrányos helyzetű gyermekek – nyelvi hátrányos helyzetbe kerülhetnek, ha a kultúrájuk síkján megvalósul az a feltételrendszer, amely kitermeli a korlátozott kódot. Bíró gondolatát átültetve a hátrányos helyzetű gyermekek családjában uralkodó nevelési gyakorlat, érték- és normarendszer olyan nyelvi kódot alakít ki, amely az iskolai gyakorlatban használhatatlan, a diákoknak az iskolába kerülve egy teljesen más kódot kell megtanulniuk, mely ritkán jár sikerrel. A korlátozott kód használata okán, a nyelvi hátrányos helyzetű gyerekek nem képesek eleget tenni az iskola követelményeinek (Bíró 1984: 25).

Bíró vizsgálódásai a városi és falusi tanulók nyelvhasználatát érintette, s munkahipotézisei azt az átfogóbb feltételezést implikálták, hogy a nyelvhasználati különbségek mélyén kulturális okok húzódnak meg, amelyek az eltérő szociális természetből adódnak (Bíró 1984: 31–32).

Kutatási eredményei egybehangzóak és egyértelműek voltak: az általa vizsgált területen a falu-város bontásban a nyelvi hátrányos helyzet fennáll, melyet minden szinten bizonyított. (A falusi gyer-

mekek nyelvi hátrányos helyzetben vannak, hiszen kevésbé közelítették meg azt az iskolai szabályrendszert, amely által „jó” szövegeket hoztak volna létre. A városi diákok ezzel szemben előnyben vannak, hiszen inkább birtokolják ezt, amely a társadalmi viselkedés és érvényesülés kulcs-szabályrendszere is.)

Gyakorló pedagógusok tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű gyermekek általában kevés szókinccsel rendelkeznek, megfogalmazásuk egysíkú. A szinonimákat korlátozott számban ismerik és használják, sőt keverhetik az ellentétes és azonos jelentésű szavakat írásban és beszédben egyaránt. A diákok hangos olvasása – kellő hozzáadott pedagógiai értékkel – szinte tökéletesre megtanítható, de a szövegértése akkor is nehézkes marad.

Azon intézményekben, ahol a hátrányos helyzet nagy számban megjelenik, ott az éves kompetenciamérés is mutatja a szövegértés és ezáltal az oktatás nehézségét is. Ezen iskolák az országos átlag alatti mutatókat prezentálják évről évre. Amennyiben a családi háttérindex⁵ ismeretében vizsgáljuk az eredményeket, ezek a mutatók magasabb értékeket mutathatnak (Oktatási Hivatal).

A gyermekek nyelvi hátránya gátat szab az iskolai eredményességnek, ezért ennek feloldása kiemelten fontos kötelezettség. Az iskola feladata óriási a hátránykompenzációban: a pedagógiai szerepe többek között megoldást találni a nyelvi hátrány körülményeinek enyhítésében és javításában, amennyiben az elsődleges szociális tér, a család nem ad lehetőséget, alternatívát ezekre.

⁵ A háttérvizsgálat egy tanulói kérdőívre épül, amely által a diákok szociokulturális háttéréről kapunk információt. A kérdőív arra a tényre alapul, hogy a pedagógiában többszörösen bizonyított, hogy a tanulók teljesítményére nagy hatással van családjuk szociális, kulturális és gazdasági helyzete. A cél, hogy országosan és iskolai szinten egyaránt elemezni lehessen a tanulók szociokulturális háttérét és a mért teljesítmények összefüggéseit. A megjelenítő családi háttérindex segítségével összehasonlíthatóvá válik a jobb, valamint a nem a legjobb körülmények között élő diákok összteljesítménye (Oktatási Hivatal).

Felhasznált irodalom

- Andok Mónika é. n. *Kultúraközi kommunikáció* (Oktatási segédanyag). Eszterházy Károly Egyetem, Eger. http://magyar.uni-eger.hu/public/uploads/andok-monika-kulturakozikommunikacio-formazott_58413cd6a444f.pdf (Letöltés: 2018. 10. 28.)
- Bernstein, Basil 1998. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Andor Mihály (szerk.): *Iskola és társadalom*. Wesley János Lelkészképző Főiskola – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bíró Zoltán 1984. A környezet fogságában. (A nyelvi hátrányos helyzet vizsgálata). In: Bíró Zoltán: *Beszéd és környezet*. (Tanulmányok az anyanyelvhasználat köréből). Bukarest, Kriterion Könyvkiadó. 8–86. http://adatbank.ro/html/alcim_pdf12214.pdf (Letöltés: 2018. 10. 20.)
- Farkas Zoltán 2005. *A kultúra, a szabályok és az intézmények*. Társadalomelmélet 3. Miskolci Egyetem, Miskolc. <http://mek.niif.hu/03000/03092/03092.htm#2> (Letöltés: 2018. 10. 20.)
- Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. In: *Szociológiai Szemle*. 27. évfolyam 3. szám. http://www.szociologia.hu/dynamic/27_47_oldal.pdf (Letöltés: 2018. 10. 28.)
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kocsisné Kálló Veronika – Túriné Gál Anikó – Ruzsics Ilona é. n. *Kommunikáció fejlődése és fejlesztése értelmileg akadályozott személyeknél*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Kommunikaci_fejldse_s_fejlesztse_rtelmileg_akadlyozott_szemlyeknl/45_nyelvi_szocializcis_klnbsgek_nyelvi_htrny.html (Letöltés: 2018. 10. 21.)
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch13s02.html (Letöltés: 2018. 10. 22.)
- Labov, William 2002. A társadalmi folyamatok tükröződése nyelvi szerkezetekben. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.):

- Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Niedermüller Péter 1999. A kultúraközi kommunikációról.
In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Örsi Tibor 2005. Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. In: Új Pedagógiai Szemle. 2005/7–8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-iskolai-sikertelenség-szociolingvisztikai-megkozelitese> (Letöltés: 2018. 10. 28.)
- Piczil Márta 2011. Kultúra- és szubkultúra elméletek. In: Pikó Bettina (szerk.): *A deviáns magatartás szociológiai alapjai és megjelenési formái a modern társadalomban*. JATEPress, Szeged.
- Róka Jolán 2009. Bevezetés az interkulturális és nemzetközi kommunikációba. In: Róka Jolán – Sandra Hochel (szerk.): *Interkulturális és nemzetközi kommunikáció a globalizálódó világban*. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, Budapest.
- Sapir, Edward 2002. Nyelv és környezet. In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Tolcsvay Nagy Gábor 2017. A magyar standard helyzete.
In: *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest. 222–238. http://real.mtak.hu/75697/1/Tolcsvai_Magyar nyelv_222_Tolcsvai.pdf (Letöltés: 2018. 10. 22.)
- Wardhaugh, Roland 2005. *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Egyéb források

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról 1997. Netjogtár https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV (Letöltés : 2018. október 23.)
- Oktatási Hivatal. Általános leírás az országos kompetenciamérésről. https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras (Letöltés : 2018. október 20.)

Sárkics Eszter

**Gondolatok a térlátás fejlesztésének
módszertani lehetőségeihez**

*A lehetetlent csak azok érik el,
akik megpróbálkoznak a képtelennel.*
(Maurits Cornelis Escher)

A térlátás és a térérzékelés tanulással megszereshető képesség. A térlátás fontossága vitathatatlan. Az élet számos területén, például a közlekedésben, a veszélyérzet kialakulásában, a tájékozódásban a térlátásnak fontos szerepe van. Ha nem alakul ki kisgyerekkorban megfelelően a térérzékelés képessége, akkor a kutatások szerint a tanulás különböző területein is nehézségekbe ütközhetünk. A vizuális kommunikációban különösen fontos a látott tér helyes leképzése, hiszen ez a térben való eligazodás bizonyítéka. Ennek megfelelően a térábrázolás pontossága szükséges az előrelátásban, az elképzelt, várható megjelenítésében is (tervezés, modellezés).

Térlátással kapcsolatos fontos terület a tájékozódás, a tájékozódás képessége. Keresem a választ arra, hogyan függ össze a térlátás a tájékozódási képességgel?

A tér észlelése

A téri észlelés fejlődésének megértéséhez az antropológiai kutatások az archaikus ember világlátásáig vezetnek vissza. C. G. Jung szerint az archaikus teremtésmítoszok ismétlődő világmagyarázatai a különböző tájak ősi népeinél hasonlóságot mutatnak, a nagy lapos föld fölött az eget a világ szélén oszlopok tartják, illetve ott van vége a világnak, ahol az ég és föld találkozik (Kállai 1998: 18). A nagyfokú egybeeséseket az ismeretek hiányával és a környezet hasonlóságával magyarázzák. Huszadik századi pszichológusok az

emberi fejlődést és az egyén fejlődését vetik össze. Piaget a gyerekkori fejlődést és a szülőkhöz való viszonyokat kutatta (Kállai 1998: 58–61).

A gyermek térészlelését alapvetően két hatás alakítja, az egyik a kulturális közeg, a másik az individuális fejlődés. Három magyar pszichológus, Kállai János, Karádi Kázmér és Tényi Tamás kutatása a gyermek térrel kapcsolatos képzeleteinek fejlődésével foglalkozik (Kállai–Karádi–Tényi 1998: 49–80).

Az egyik legalaposabb tér-tanulmány James Gibson *A vizuális világ percepciója* című könyve, melyben tizenhárom perspektíva-vázlatot sorol föl (Gibson 1950: 77). Rejtett dimenziók címmel 1966-ban kiadott tanulmányában Edward Twichell Hall így értelmezi Gibson elméletét „Gibson a stimulusváltozások rendszerét és összetevőit írta le és elemezte; ezek kombinációjából épül fel az az információ, amely nélkül az ember nem tudna céltudatosan mozogni, vagy bármit is tenni, amelyhez földünk felszínén való mozgáshoz van szükség”

Edward Twichell Hall antropológus és kultúraközi kutató antropológiai nézőpontból tanulmányozta, hogy miként befolyásolja viselkedésünket a tér (Hall 1980). Megvizsgálta a kultúrák különböző szokásait beleértve a szubjektív teret, azt, hogy az emberek milyen távolságot tartanak egymástól, hogyan alakítják a lakókörnyezetüket, közösségi tereiket és tágabb értelemben a nagyobb környezetüket, városaikat. A különböző kulturális háttérrel rendelkező csoportok különbözőképpen jelenítik meg a teret kétdimenzióban, vagyis a mi térábrázolásunk sem univerzális megoldás. A különböző kultúrák eltérő térfelfogása mellett az idő fogalma is különböző.

Ezek a kutatások a más-más kultúrájú emberek, embercsoportok megértéséhez adnak segítséget, és segítenek annak a felismerésében is, hogy a térlátás, a térszemlélet eltérő készségi szintje nem csak az egyén saját megfigyeléseiből, tapasztalásaiból ered, hanem befolyásolja a környezet, a szűkebb élettér, a család, a neveltetés és a kisgyermekkorú ingerek. A térhez való viszonyunk meghatározója a kulturális közegünk.

A téri képességek fejleszthetőségéről 2002-ben jelent meg annak a pedagógiai vizsgálat-sorozatnak az eredménye, melyet Salat An-

namária-Enikő és Séra László végzett el (Salat–Séra 2002: 460). Kutatásukat korábbi mérésekre alapozzák, melyek két fő csoportja vizuális, látási vagy orientációs típusú tájékozódási képességgel kapcsolatos. A kutatások zömét tesztekkel végezték, valószínűleg azért, mert egy ilyen típusú mérés kevesebb időt igényel, mint a több órát igénybe vevő gyakorlatokkal, vagy tematikus tantervre alapozott fejlesztéssel végzett mérés. A tesztekkel végzett kutatások abban hasonló eredményre jutnak, hogy sokat számít a megoldások szempontjából a gyakorlás (Salat–Séra 2002: 469). Pedagógiai szempontból szükséges megtalálni azokat a hatékony módszereket, melyekkel a téri képességek a fejleszthetők. Doktori értekezésében dr. Séra László a fenti kutatások eredményeire is hivatkozik Téri orientáció, téri reprezentáció című tanulmányában (Séra 2002: 7).

Hans-Dieter Barke német professzor 1978 és 1992 között dolgozta ki a Barke-féle kémiadidaktikai térszemléleti tesztet, melyben öt eltérő típusú feladat van, köztük: térbeli alakzat-felismerés rajz alapján, tükrözés, tengely körüli forgatás, háromdimenziós mozgatás. Tóth Zoltán és Kiss Edina (2003) a teszt magyar nyelvű változatának szerzői, ők két különböző korösszetételű csoport térszemléleti szintjét mérték meg. Az egyetemi hallgatókból és 7–12. osztályos gimnáziumi tanulókból álló minta vegyes csoport volt. A tesztet elemző tanulmány megerősíti, hogy a térben szemlélt háromdimenziós szemléltető szerkezeti modellek értelmezéséhez szükséges a megfelelő szintű téri készség. A nemek szerinti statisztika kimutatta, hogy a férfiak jobb eredményeket értek el, térszemléletük fejlettebb. Ám a kutatókat is meglepte az a felismerés, hogy a térbeli forgatás feladatban az óramutató járásával megegyező irányt a vizsgálatban részt vevő tanulók jelentékeny hányada nem tudta.

Dr. Séra László is keresi a vizuális intelligencia és a téri orientáció összefüggéseit. Még ha az összegző elemzése nem is ad adekvát választ arra, hogy a mentális kép vizuális alapú-e, én mégis arra a következtetésre jutok, hogy a kognitív térkép kialakulásához segítség a vizuális képesség. Fontos dr. Séra László tanulmányában, hogy az egyéni különbségek kérdésével is foglalkozik (Séra 2002: 9).

A tanulók hiányos tudásából eredő problémára dr. Bölcseki Attila is kitér disszertációjában, miszerint az építészeti karra felvett

elsőéves tanulóknak feltett kérdésére – „kinek a kezében volt az elmúlt négy évben egyszerre két vonalzó?” – a diákok kétharmada teszi fel a kezét: „Már egyáltalán nem mulatságos, mégis igaz, hogy diákjaink egy része azért teljesít képességeinél gyengébben, mert kellő automatizáció híján nem képes feladatait adott idő alatt megfelelő szinten elkészíteni.” Bölcskei nem csak azért javasolja a síkgeometriai szerkesztések gyakorlását, hogy a mérnöki tanulmányaik jobban menjenek, hanem a geometriai gyakorlatok elvégzésének képességét párhuzamba állítja az esztétikai neveléssel, a strukturált gondolkodással (Bölcskei 2016: 33).

A térbeli látás törvényszerűségei

A szemünkkel való látás érzékelés útján történő gondolkodás. A környező világot elsősorban látásunkon keresztül értjük meg. Beszéltnyelvünkben is sok a kép, és hétköznapijaink alapvető képességcsoportja, az információszerzéstől a munkán át a társas kapcsolatokig minden tevékenységünket meghatározó digitális kompetencia szintén a jelek megértésén és a virtuális térbeli látás útján történő tájékozódáson alapul. A térérzékelés a látás tanulásával alakul ki. A két szemünkkel látott kép egymástól kismértékben eltér, de ezt agyunk térbeli képpé alakítja át. A két szemmel való látás tudatunktól függetlenül működő jelensége, a binokuláris parallaxis. A két szem két, részleteikben eltérő képet lát egy dologról, és az eltérő látószögek elemzése segít felfogni a térbeli mélységet, megbecsülni a távolságot. Feltételezhető tehát, hogy a binokuláris látásnak köszönhetjük a biztonságos térlátásunkat. Monokuláris látással egy kép elemeit dolgozza fel egyidejűleg a tudat.

A térbeli helyzetek érzékelése a távlat változatok, a mozgástól függő és független perspektívák, megfigyelések útján teszik érzékelhetővé. A körvonalak, a színek és a tónusok szerepe, a felszín struktúraváltozásainak kombinációja hozza létre az ismeretet a látott képről, a dolgok helyzetéről.

A reneszánsz művészeinek térszemléletét Leonardo da Vinci foglalta össze. Leírásaiból ismerjük a sfumato alkalmazását, chiaroscuro fontosságát, és megfigyelhetjük képein a levegőperspektíva

tudatos alkalmazását. A tér fényekkel való feltárása később spanyolországi festmények jellemzője. A napfény ragyogása és az árnyékok térképző szerepe az impresszionista képek megszemélyesítő erejű eszköze. A perspektíva-ábrázolások történetét gazdagítja a dekoratív festészet megjelenése, és a szürrealizmus végtelen gazdagsága.

Leonardo óta tart a vita a chiaroscuro és a színkompozíció között. A váltakozó fény hatására a színnel szemben az alak lehet a tér meghatározóbb eszköze. Létezik ugyan színállandóság, de mégis megtévesztő lehet például egy zöld fény a hentesüzletben.

A szín szerepe a téralakításban a színhőmérsékleten keresztül érvényesül. Fajlagos és relatív lehet. Általában a relatív értékek a fontosak. A szín érzelmi élmény, a forma inkább az intellektuális fegyelem megfelelője.

A térlátás fontossága

Általános probléma például a tájékozódás, térképolvasás, biztonságérzet, kreativitás. Milyen okai vannak az egyéni különbségeknek a téri problémamegoldásban? Dr. Séra László a tér megismerésével foglalkozó PhD-disszertációja korábbi kutatásaira épül (Séra 2002: 11). A két- és háromdimenziós alakzatok felismerését, megértését, ezek térben való forgatásainak megértését, és az alakzatfelismerésekkel összefüggésben a tájékozódási képességet kutatja. Kísérletei közül különösen izgalmas számomra, amikor arra keresi a választ, hogy a téri eligazodás képessége hogyan függ össze más mentális képességekkel. A kognitív térkép kialakulásához mentálisan szükséges leképezni a környezetet. A professzor részben azt is kutatja, hogy a jó téri tudás és a vizuális-téri képesség összefügg-e egy ismert környezet reprezentálásakor, azaz mennyire pontosan tudja valaki lerajzolni környezete térképét. A kutatások nem mutatták ki egyértelműen az összefüggést, de az értekezés hét pontba foglalt megállapításai közül az egyik figyelemre legméltóbb: „Az előzetes geometriai ismeretekkel kapcsolatos képzés és a téri alakzatok manipulációjával kapcsolatos képességek, tapasztalatok kedvezőek az ismerős területekről készített térképkészítés és a téri reprezentáció szempontjából”.

A térábrázolás egyéb lehetőségei

A nem egyértelmű látványok esetében a pszichológia segít dönteni. A hiányos kiegészül, a kisebb távolabb kerül, a torz szabályos lesz, véli Rudolf Arnheim professzor. Az úgynevezett alakállandóság az, ami a gyakorlati életvitel segítségére siet bizonytalan esetekben. Vannak olyan ábrák, amik megtévesztenek, valamit lepleznek, nem a valóságról szólnak, nem a tájékozódást szolgálják. Térkorrekciókkal kísérletezett Ames és Jan Dibbets. Orosz Istvánt Maurits Cornelius Escher ihlette a téri játékaikhoz (Orosz 2013: 147). Az op-art eszközeivel a végtelen lehetőségeit mutatja meg Viktor Vasarely. Régi korok izgalmas, titkos képrejtvényeit csodálhatjuk, amikor több perspektívát ábrázoltak egy felületen, elrejtve a valóságot. Ezt fedezhetjük föl Hans Holbein: Követek című festményén. Ide sorolhatók a két nézőpontból más képet adó metszetek, rajzok. Orosz István a csak segédeszközzel élvezhető ábrák fenomenális művésze. Anamorfózis ábráit kúp vagy henger felületekre feszített tükörből láthatjuk, a kép csak ezeken rajzolódik ki. Több műfajban találunk illúziókeltő hatást keltő alkotást, ezek lehetnek nagyobb téri installációk, egy nézőpontból összeálló képek, az utcaművészetben jelen lévő térillúziókeltő krétaképek, festmények. A felsorolt technikák mind ötletet adhatnak a vizuális tanórákhoz.

A térbeli intelligencia

Az intelligenciatesztek feladattípusai matematikai, logikai, vizuális gyakorlatok és olyan ábrázoló geometriai feladatok, melyek 3D objektumokat forgatnak. Ennek az az oka, hogy az intelligencia egyik befolyásoló tényezője a térbeli intelligencia. A magyar MENZA csoport a magas intelligenciával rendelkezőket kutatja, online teszt segítségével előkutatást végeznek, mely tesztben számos háromdimenziós tárgyra vonatkozó kérdés található.

A csoport a magas pontszámot elérők között egy mélyebb, átfogóbb teszt segítségével állapítja meg az intelligencia fokát. A térbeli intelligencia kifejezi, hogy az ember individuálisan érzékeli a világot maga körül. Ezzel a magas fejlettséggel rendelkeznek például

a műépítésszek, vagy szobrászok, ipari formatervezők, a természeti népek hajósai, a vakok.

A térlátás fejleszthető

A képi ábrázolás a környezet alapos tanulmányozását igényli. A kreativitást fejlesztő gyakorlatok hozzásegítenek ahhoz, hogy komplexebben, összetettebben értelmezzük a látványt.

A művészeti iskolák a térábrázolást különböző korokban használt és megismert térábrázolási rendszerek bemutatásával tanítják. A téri készség gyakorlati oktatása az iskolai keretek között nem szorítkozik csak a vizuális tantárgyak feladatai közé. Tájékozódás, térképolvasás általános iskolában a természetismeret órák tananyaga, felsőbb évfolyamokon a transzformációkkal a térgeometria, az ábrázoló geometria, de még a számítógépes grafika is foglalkozik. A Barke-féle térszemléleti teszttel végzett kísérletek is bizonyítják, hogy a kémiai szemléltető ábrák értelmezéséhez is szükséges a térlátás. Más felmérések is alátámasztják, hogy a 12–16 éves tanulók térszemlélete fejleszthető, melyhez a térbeli mintázás, modellezés és tárgyalkotó feladatok a leghatékonyabbak (Kárpáti 2003: 101).

A művészeti képzés gyakorlati feladatokkal erősíti a kreatív gondolkodást, és ez lényeges a tértudat fejlődéséhez, finomításához. A térlátás fejlesztésének módszertani lehetőségei kapcsán tehát nem csak a technikai gyakorlatokra kell összpontosítani, hanem a téri fogalmak megismerésére és helyes használatára, valamint az alapvető geometriai ismeretekre is.

Dr. Séra László professzor kutatási eredménye megerősíti azt a személyes véleményemet, hogy többféle módszert szükséges alkalmazni, mert a téri képesség ugyan alapvetően a személy állandó tulajdonsága és gyakorlással fejleszhető, de a módszer, amivel a fejlesztés hatásos, egyénenként eltérő lehet. A bevett vagy berögzült gondolkodási folyamat új utakra vezethető. A kreatív gondolkodás lényege éppen az, hogy egy probléma megoldása több irányból is lehetséges. A hibák, a berögzült kódok vagy félelmek feloldása a sikerélmény megélésével érhető el. A kutatási eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a kisgyerekkori fejlesztés hiányából adódó

térlátás-hiányosság vagy -probléma fejleszthető a későbbi életkorokban is.

A térlátás fejlesztése digitális technikával, avagy hova vezet a GPS?

A térben való tájékozódás tanításának egyik központi feladata: a kétdimenziós térábrázolással a háromdimenziós tér felismerése. A háromdimenziós tér felismerésének képességét az iskolák hagyományos eszközökkel fejlesztik. A körülöttünk lévő tér kétdimenziós térábrázolásával a térlátás, a térérzet fejleszthető. Bizonyos téri összefüggéseket a rajzolás során tapasztalt megfigyelésekkel ismerünk meg. Ezzel szemben áll a digitális technika fejlesztései: a GPS, az okos térképek, és a háromdimenziós játékok is. Ezeknél az eszközöknél ugyanis nem szükséges a kétdimenziós tér felismerésének képessége, hiszen a kézen kapjuk meg a háromdimenziós teret. Vajon segíti vagy gátolja a technika a térlátásunkat?

A mobil technológiák oktatásban való felhasználása során az egyik ígéretes szempont a diákok motivációja. Az ilyen technológiákon keresztül történő tanulás gyakran a diákok részéről informális, élvezetes és motivációs, még akkor is, ha a használat nem tartalmaz interaktív játékokat.

A mobil technológiák számos olyan lehetőséget kínálnak, amelyek hasznosak lehetnek a tanításban, lehetőséget kínálnak az információgyűjtésre, források hozzáférésére, de a manipulációra is. Diana Laurillard (2007) azt javasolja, hogy olyan tanulási tevékenységeket hozzanak létre, amelyek kihasználják a technológia egyediségét. Ezek a technológiák például alkalmasak a fizikai környezet felfedezésére és tanulmányozására (Laurillard 2007).

Bankó Éva agykutató, az MTA TTK Agyi Képző Központjának munkatársa kutatócsoportjával a tompalátást kutatják, és olyan 3D-s videojátékot fejlesztenek, amellyel nem csak a térlátást, hanem a figyelemi és más kognitív funkciókat is lehet javítani (Trupka 2016: 684–685).

A téri képességek fejlesztésére leginkább térbeli geometriai transzformációs gyakorlatokat alkalmaznak. A Debreceni Egyetem

kutatását Budai László professzor vezette 2016-ban, melyben középiskolás tanulók képességeit mérték és fejlesztő feladatokat dolgoztak ki, ún. GeoGebrával, számítógépen.

A demencia egyik első jele a tájékozódó képesség hanyatlása. Az orvosok nem tudják megkülönböztetni egymástól a demencia és a természetes öregedés okozta tájékozódási képesség vesztesét, mivel nem létezett eddig olyan kutatás, amely a „normális” állapotot meghatározná. Angol és svájci kutatók ezt felismerve fejlesztették ki a Sea Hero Quest nyílt, interneten futó játékot 2016-ban. A játék létrehozója a Glitchers Company internetes játékfejlesztő cég volt az Alzheimer Research UK, a University College London, az East Anglia Egyetem és a Deutsche Telekom támogatásával (Alzheimer Research Science news 2016: november 16.). A játék célja, hogy segítse a kutatókat abban, hogy megértsék a 3D-s navigáció mentális folyamatát, amelynek a tompulása és hanyatlása a szellemi leépülés első jele. A kutatók azt remélik, hogy nagyszámú ember kapcsolódik be a játékba, és így sokkal több adathoz jutnak, mint amennyit egy laboratóriumi kísérletben el lehetne érni. Az adatokat névtelenül gyűjtik össze a világ minden részéről, így hozva létre a világ legnagyobb olyan adatbázisát, amely feltérképezi az emberek térbeli navigációs képességét. Ez egy olyan hihetetlen erőforrás lehet a tudósok számára, amely új diagnosztizálási eszközök és gyógymódok kialakításához vezet majd. „Aggodalomra semmi ok. Ha esetleg nem tudsz jól tájékozódni, az még nem valószínűsíti azt, hogy érintett leszel a demenciában.” Nyugtatja meg az érdeklődőket és a játékba bekapcsolódókat a Sea Hero Quest kutató csapata, a kutató program tudományos hátterét leíró internetes oldalán.

A térlátás fejlesztésének módszertani lehetőségei

A rajzolás minden szinten fejleszti a megfigyelőkészséget, a koncentrálást, az absztrakciós készséget, a fantáziát, a kreatív gondolkodást. Vizuális értelemben a látvány olyan információ, amely rengeteg különböző elemből tevődik össze. Az elemek megfigyelésére „ki kell hegyezni” az érzékszerveinket, meg kell tanulni a kreatív megfigyelést. Aki viszont jól tud rajzolni, annak a térlátása

kifinomultabb, és jobban tud tájékozódni is. A tájékozódás, a téri orientáció nem választható el a térlátástól. A tér érzékelése és a téri képesség gyakorlással és tanulással elsajátítható és fejleszhető. A téri képesség az élet más területén is előnyökkel jár. A síkban való látás szorosan összefügg a térélménnyel.

A tér megértése, ábrázolása, a téri-vizuális készség finomodása a jól előkészített feladatokkal egy izgalmas élmény, melyet a tanuló az egyéni érzékenységétől függően él meg. A közös vagy csoportos munka során megosztják egymás megfigyeléseit, többféle értelmezéssel találkozhatnak. A legjobban az átélt élmény marad meg az emlékezetben, ezért fontos, hogy a téri látásmód fejlesztése gondolkodásra készítető, sikerélményt adó tevékeny folyamat legyen. Az eredményesség feltétele a többféle módszer.

A feladatoknak alkalmasnak kell lenniük a gyengébb szintű térlátással rendelkező tanulók szintre hozására, az érdeklődés felkeltésére, motiválásra.

Záró gondolatok

A térlátást fejlesztő módszerekhez a vizuális nevelés eszközeit javaslom (Sárkics 2018: 13–30). A gyakorlatok eredményessége türelmet igényel, előfordul, hogy több időt kell hagyni a beérésre. A térlátás lehet valaki számára született képesség, más számára bizonytalan terület. Toleránsan kell fordulni azokhoz, akik nehezebben értenek meg másnak nyilvánvaló dolgokat, a diákok értékelik a türelmet és legfőképpen a figyelmet, amit rájuk szentelünk.

A művészeti órák gyakorlatainak céljait fogalmazzuk meg érthetően a tanulóinknak, és tanítsuk meg alkalmazni is azokat. A fiatalok fogják előbb-utóbb átvenni stafétát, mi vagyunk felelősek azért, amit átadunk nekik.

A tanulók fogékonyak az újra. Előbb értik a legfrissebb technológiákat, mint mi. A tanítás is megújulásért kiált, ahogy a fiatalok is. Az alapigazságok úgysem változnak, ők még nem, de mi már tudjuk ezt, csak új formába kell önteni, másba kell csomagolni.

Felhasznált irodalom

- Arnheim, Rudolf 1979. *A vizuális élmény. Az alkotó látás pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Babály Bernadett – Kárpáti Andrea 2015. A téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia* 115. évf. 2. szám 67–92.
- Bubik Veronika (szerk.) 2013. *Vizualizáció a tudománykommunikációban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Interneten hozzáférhető: http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Vizualizacio_READER.pdf (Letöltve: 2018.04.01)
- Bölcskei Attila 2016. *A térábrázolás néhány módszertani, matematikai és építészeti vonatkozásáról*. Pécsi Tudományegyetem, Műszaki és Informatikai Kar, Breuer Marcell Doktori Iskola Interneten hozzáférhető: https://www.ymmf.hu/images/habilitacio/Bolcskei_Attila_habilitacio_vegleges.pdf (Letöltve: 2018. 04.02.)
- Budai László 2016. *Téri képességek mérése és fejlesztése GeoGebrával a középiskolában*. Debreceni Egyetem, Természettudományi Doktori Tanács, Matematika- és Számítástudományok Doktori Iskola, Debrecen Interneten hozzáférhető: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/230311/TEZISFUZET_Budai.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Letöltve: 2018. 03. 30.)
- Bárdos György – Détári László – Hajnik Tünde – Kiss János – Schlett Katalin – Tárnok Krisztián – Fazekasné dr. Fenyvesi Margit 2013. *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Interneten hozzáférhető: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/00_0.html (Letöltve: 2018. 03. 20.)
- Cole, Alison 1993. *Perspektíva*. Park Kiadó, Budapest.
- Cole, Alison 1994. *A szín*. Park Kiadó, Budapest.
- Gibson, James 1950. *A vizuális világ percepciója*. (Első kiadás: The Perception of the Visual World 1950.) Interneten

- hozzáférhető: <http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/The%20Perception%20of%20the%20Visual%20World-GibsonJJ.pdf>
(Letöltve: 2018. 04. 20.)
- Gregory, Richard L. 1973. *Az értelmes szem*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gulyás János – Kárpáti Andrea – Séra László 2002. *A térszemlélet – A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlődése, fejlesztése és mérése*. Comenius Bt, Pécs.
- Gyenes Zsolt (szerk.) 2003. *Informatikai eszközök a vizuális nevelésben*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Universitas Felsőokt, Budapest.
- Hall, Edward T. 1980. *Rejtett dimenziók*. Gondolat Kiadó (Első kiadás: The Hidden Dimensions, 1966.)
- Kállai János – Karádi Kázmér – Tényi Tamás 1998. *A térélmény kultúrtörténete és pszichopatológiája*. Szerkesztette: Kardos Katalin. Tertia Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea 1995. *A vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea 2003. Mélni a mérhetetlent. Teljesítményértékelés a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*, 2003/8. 95–106
- Kárpáti Andrea 2002. A térszemlélet fejlesztése a „Vizuális kultúra” műveltségterületén In: Kárpáti Andrea – Dr. Séra László – Gulyás János (szerk.) *A térszemlélet. A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlődése, fejlesztése és mérése*. Apáczai Kiadó, Pécs.
- Kepes György 1979. *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Király Sándor 1969. Általános szintan és látásemélet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laurillard, Diana 2007. Pedagogical forms of mobile learning: framing research questions /London / Knowledge Lab., Institute of Education, London. Interneten hozzáférhető:http://discovery.ucl.ac.uk/10000627/1/Mobile_C6_Laurillard.pdf (Letöltve: 2018. 05. 10.)
- Leyden, Andrea 2015. 40 Uses For Smartphones in School. Interneten hozzáférhető: <https://www.goconqr.com/en/examtime/blog/40-uses-for-smartphones-in-school/>

- Marcus A. Hennessy Using Smartphones (and other PDAs) in Class: These Days, it's Cool! – CEA Interneten hozzáférhető: <http://lessonplanspage.com/using-smartphones-and-other-pdas-in-class-these-days-its-cool/>
- Nagy Barnabás 2004. *A térlátás iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Orosz István 2013. *Válogatott sejtések (a tojás volt előbb)*. Typotex Kiadó, Budapest
- Pukánszky Béla – Német András 1994. Neveléstörténet. In: Johannes Amos *Comenius pedagógiai szintézise*. 6.1. fejezet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Interneten hozzáférhető: <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/06.01.html> (Letöltve: 2018.03.28)
- Salat Annamária-Enikő – Séra László 2002. A téri vizualizáció fejlesztése transzformációs geometriai feladatokkal. In: Új Pedagógiai Szemle. 459–473.
- Sárkics Eszter 2018. *A térlátás fejlesztésének módszertani lehetőségei*. Szakdolgozat. Kézirat. Eszterházy Károly Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
- Silberer Vera 2005. Beszélgetés a tér látásáról Finta Józseffel és Balogh Balázssal. *Természet Világa*. 136. évfolyam, 4. szám, 2005. április. *Természet Világa*, 136. évfolyam, 4. szám, 2005. április. Internetes elérés: <http://www.termeszethilaga.hu/> (Letöltés ideje: 2018.09.01)
- Séra László 2002. Téri orientáció, téri reprezentáció (PhD-értekezés tézisei). PTE. Interneten hozzáférhető: <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15260/sera-laszlo-tezis-hun-2003.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Séra László – Kárpáti Andrea – Gulyás János 2002. A térszemlélet szerkezete, fejlődése és fejlesztése. Apáczai Kiadó. Pécs.
- Séra László – Bakon Ildikó – Stefanik Krisztina 1993. Térismeret és a kognitív készségek. *Pszichológia*. 1993/1 43–65
- Tószegi Zsuzsanna 1994. *A képi információ / A vizuális érzékelés*. Az Országos Széchényi Könyvtár Füzetek 6. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest. Interneten hozzáférhető: <http://mek.oszk.hu/03100/03123/html/#4>

- Tóth Zoltán – Kiss Edina – Hans-Dieter Barke 2003. Egy kémiatanításban használható térszemléleti teszt hazai adaptációja. *Magyar Pedagógia* 103. évf. 4. szám 459–479.
- R. Török Mária 2014. *A szín*. Terc Kiadó. Budapest
- Trupka Zoltán: Videojátékkal a térlátásért 2016.07.19. In: *Élet és Tudomány* 2016/22: 684–685, Interneten hozzáférhető: http://www.eletestudomany.hu/videojatekkal_a_terlatasert (Letöltve: 2018. 03. 10.)
- Leonardo da Vinci 1480/1967. *A festészetről*. Ford. Gulyás Dénes. Corvina, Budapest.

A témához kapcsolódó honlapok

- Alzheimer Research UK. <https://www.alzheimersresearchuk.org/first-data-sea-hero-quest-game-revealed/>
- Glitchers Company. <https://glitchers.com>
- scetch up.com
- Sea Hero Quest. <http://www.seaheroquest.com/usecubes.co>



GENERÁCIÓKON ÁT

Szerző: H. Varga Gyula



H. Varga Gyula

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének műhelye

A Tudatosság konferenciák 10 éve

Tíz éve, hogy először találkoztak Egerben a kommunikációs kompetencia, a kommunikációs kultúra fejlesztése iránt elkötelezett szakemberek. Újszerű kezdeményezésnek számított, akkor sem volt, azóta sincs ehhez hasonló szakmai műhely az országban. A ke-
rek évfordulón tekintjük át, mit hozott, milyen eredményekkel járt annak a sok-sok embernek a munkája, aki részt vett szervezőként, előadóként, szerzőként ebben a hatalmas vállalkozásban.

1. A konferenciák szervezése

Az előzmények

Az Eszterházy Károly Főiskola Kommunikáció Tanszékén 2005 őszén előbb spontán, majd 2006 tavaszától szervezett keretek között szakmai viták alakultak ki különféle kommunikációs témák körül. 2006 tavaszán már látszott, hogy a vita túlnő a tanszék keretein, így a folytatáshoz szervezeti formát kellett találni. A Kommunikáció Tanszék négy oktatójának (Aczél Petra, Andok Mónika, Bencze Lóránt, Varga Gyula) kezdeményezésére Miskolcon 2006. július 3-án tíz fővel hivatalosan megalakult az MTA Miskolci Területi Bizottságának Nyelv- és Irodalomtudományi Szakbizottságán belül a *kommunikációtudományi munkabizottság*. A további viták immár ennek keretén belül folytak. A munkabizottság később 20 körüli létszámúra növekedett, évenként 6-8 műhelyvitát rendezett, illetve konferenciák, szakmai tanácskozások szervezőjévé, társrendezőjévé vált.

De a Tudatosság konferenciák igazi, közvetlen előzményét az jelentette, amikor az új rendszerű (kétciklusú, ún. osztott) tanárképzésben megjelent néhány új szak, köztük a *kommunikációtanár*

mesterszak. Ennek helyi kidolgozásával, az akkreditációs anyag elkészítésével e sorok íróját bízták meg. 2008 elején a Magyar Akkreditációs Bizottság jóváhagyta a szakindítást, ugyanazon év őszén indulhatott a képzés. Ezzel az Eszterházy Károly Főiskola Kommunikáció Tanszéke az országban elsőként szerzett (akkreditációs) jogot kommunikációtanárok képzésére. A szakindítás előkészítése során, annak nyitányaként olyan szakmai tanácskozást kezdeményeztünk, amelyik a kommunikációoktatás, kommunikációs készségfejlesztés módszertani kérdéseit helyezte a középpontba.

Ekkortájt kerestek meg bennünket a Media Smart nevű nemzetközi médiaismereti oktatási program hazai képviselői, együttműködést ajánlva föl. A kapcsolatfelvétel újabb lökést, bátorítást adott egy komolyabb szakmai tanácskozás előkészítéséhez.

A konferenciák

Ilyen előzmények után került sor 2008. április 12-én a *Tudatosság a személyközi és a tömegkommunikációban* című szakmai-módszertani tanácskozásra Egerben, az Eszterházy Károly Főiskola Egészségház utcai épületében. „Becenevét” (Tudatosság) a kommunikációs készségfejlesztés kulcsszaváról kapta, melynek értelmezése szerint a fiatalokat elsősorban nem kommunikálni kell megtanítani – hiszen kommunikálni mindenki tud –, a feladat *tudatosítani* bennük a szituációhoz illő optimális kommunikációs eszközöket, eljárásokat, illetve azok adekvát használatát, alkalmazását.

Az első konferenciákat a Miskolci Akadémiai Bizottság kommunikációtudományi munkabizottsága szervezte, rendezte. A szervezők megfogalmazása szerint e tanácskozások célja: módszertani segítséget nyújtani a magyar felsőoktatásban akkoriban elindult, de a közoktatásban igényelt és folyamatosan népszerűsödő kommunikációs készségfejlesztéshez. További feladatként azt jelölték meg, hogy fórumot teremtsenek az iskolai, az iskolán kívüli és a felnőttoktatásban szintén erőteljesen jelen lévő kommunikációs gyakorlatok (tréningek, kampányok stb.) kapcsán zajló szakmai-módszertani vitáknak. Ez utóbbi kitétel már akkor sejtette, hogy nem egyszeri kezdeményezésről van szó.

Az első tanácskozáson 12 előadás hangzott el a kommunikációs tudatosság és a médiatudatosság témakörében. Ez utóbbihoz kapcsolódott a Media Smart akkor frissen elkészült – *Médiatudor*-ként magyarított – nemzetközi oktatóprogramja, mely a média és a reklám hatásaival szemben legvédtelenebb, legkiszolgáltatottabb társadalmi csoportnak, a gyerekeknek kívánt megoldást kínálni.

A második tanácskozás nagy újítása volt a – közben elindult – mestertanári képzésben részt vevő hallgatók bevonása. Az elgondolás már csak azért is termékenynek bizonyult, mivel a kommunikációtanári képzés levelező tagozaton is folyt, ahol tapasztalt, módszertanilag felkészült, rendkívül motivált gárda jött össze.

A tanácskozások tematikai rendje viszonylag hamar kialakult. Egy-egy konferencián átlag 10-15 előadás hangzott el többnyire a kommunikációs készségfejlesztés témakörében. A plenáris ülések tágabb, elméletibb előadásait általában meghívott előadók töltötték meg. A szekcióülések szereplői zömmel egyetemi-főiskolai oktatók, gyakorló tanárok, illetve végzős kommunikációtanár mesterszakos hallgatók voltak.

A 2011. év korszakhatárnak számít: ekkor, a 4. tanácskozáson alakult meg a *Kommunikációs Nevelésért Egyesület*, ettől kezdve máig az egyesület és az Eszterházy Károly Főiskola (ma Egyetem) bölcsészkarán működő *Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoport* közösen rendezi a Tudatosság konferenciákat.

Külön kell szólni a 2015. évi nagy rendezvényről. Az ELTE BTK Szakmódszertani Központja 2015 tavaszán a 4. anyanyelv-pedagógiai konferenciájára készült, és felajánlotta, hogy rendezzünk közösen szakmai konferenciát a kommunikációs nevelésről a tanítók, valamint általános és középiskolai magyartanárok számára. Nagy egyeztetéseket és előkészületeket követően május 9-én Egerben került sor a nagyszabású rendezvényre. A kettős konferencián a plenáris ülésen és a négy szekcióban több mint 30 előadás hangzott el.

A konferenciák történetében újabb jelentős fordulatot hozott a *pályázati lehetőségek* kiaknázása. A tagdíjak szűkös kerete lényegében spórolós, önköltséges rendezvényre adott lehetőséget. Az egynapos találkozók ugyan nem jártak nagy kiadással, de az előadások megjelentetése már komoly fejtörést okozott.

Az első pályázatot – Balázs László szorgalmazására és szorgos munkájával – 2015 őszén adtuk be a Nemzeti Kulturális Alaphoz. A próbálkozás sikerrel járt, így a 2016-os konferencia előkészítéséhez nagyobb magabiztossággal, végre szakítva a korábbi garasos, „fusi-zós” szervezéssel, profibb módon, igényesebben és a tanulmánykötet megjelentetésének biztos tudatával fogtunk hozzá.

A bátorság kitartott, és a következő őszön, 2016-ban a jubileumi 10. konferencia anyagi háttérét biztosító pályázatunkat nagyszabásúra terveztük. Első alkalommal próbálkoztunk kétnapos tanácskozással. Ez már korábban is fölvetődött, de mivel jelentősen megnövelte volna a költségeket (szállás, étkezés), eddig nem mertünk belevágni. Pedig az évek során egyre szaporodott az előadások száma, a feszített program az idő szorítása miatt kevés lehetőséget adott a vitáknak, hozzászólásoknak, kötetlen beszélgetéseknek. Ráadásul a rendező egyesületnek időt kellett biztosítani ahhoz is, hogy megtartsa szokásos és előírt éves közgyűlését beszámolóval, tervekkel, hozzászólásokkal. Rákényszerültünk a korai, 8 órai kezdésre, ami azzal járt, hogy az utazó résztvevők lemaradtak a reggeli szekció előadásairól. A konferencia zárása pedig kitolódott, estébe hajlóan történt, amikor a távolabbról érkezőknek már utazniuk kellett.

Mertünk nagyot álmodni, és a kétnapos konferencia elé – egy hónappal korábban – beterveztünk egy ugyancsak kétnapos médianyelvi tanácskozást. Ez a témavilág sem a véletlen szüleménye: sorrendben a 7. ilyenre kerítettünk sort. Ehhez is beterveztük egy – nem is szerény – kötet kiadását.

A pályázat soha nem látott sikerrel dicsekedhet, lehetővé tette a két tanulmánygyűjtemény előzetes megjelentetését, valamint a két kétnapos konferencia megrendezését, az étkezés biztosítását, a rendezvényekhez illő minőségű plakátok, szórólapok, egységcsomagok, kítűzők stb. biztosítását. Úgy vélem, ez volt, és még sokáig ez marad a Tudatosság konferenciák legsikeresebbike. Méltó a jubileumi, 10. rendezvényhez.

2. A tanulmányok megjelentetése

A második konferencián vetődött fel a tanulmányok megjelentetésének a gondolata. Az előzőekben elmondottak értelmében a 2008-as előadások *A kommunikáció oktatása* c. füzet sorozat első köteteként egyéves csúszással, csak 2010 elejére jelentek meg *Tudatosság a kommunikációban* címmel (2009-es dátummal). Később sikerült a lemaradást behozni, és elérni, hogy az éves közgyűlésen mindig kézbe vehessük az újabb kötetet. A tanulmánygyűjteményt kezdetben H. Varga Gyula szerkesztette, a technikai szerkesztő Balázs László volt. Idővel bővült a szerkesztői gárda. A megjelent köteteket neves szakemberek (Andok Mónika, Hanák Zsuzsa, Raátz Judit, Szilágyi István, Szőke-Milinte Enikő stb.) lektorálták.

A sorozatcímről még annyit el lehet mondani, hogy eredetileg *A kommunikáció tanítása* volt a cím. Az egyik kiadó vezetője ezen értetlenkedett, mondván, félreérthető: mintha a kommunikáció tanítana valakit. Azóta is bánom, hogy hallgattam rá (ráadásul a végén nem is ő lett a kiadónk), hiszen egyfelől beleillik egy hagyományos módszertani kiadványsorba (A matematika, földrajz, történelem stb. tanítása), másfelől a kommunikációs készségfejlesztés egyértelműen a nevelés, nem pedig a didaktika világa. Csak érdekességként: az első kötetnek a gerincén véletlenül az eredeti „tanítása” maradt fenn.

A sorozat megjelentetésére az akkor még viszonylag fiatal, azóta felfutott *Hungarovox Kiadó*, a 'magyar hang' vállalkozott. Vezetője, az író, költő, dramaturg Kaiser László – azóta több rendezvényünknek is vendége volt – befogadott bennünket annak ellenére, hogy a kiadó fő profilja az élő magyar irodalom és a klasszikus szerzők. Igaz, műfaji szempontból náluk széles a választék: a szépirodalom mellett esszét, interjút, tanulmányt és ismeretterjesztő munkákat is megjelentetnek. A 10. kötet esetében már a nyomdai munkákat is ők intézték, ezzel levéve a vállunkról egy nagy terhet.

Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy „az előadások megjelentetése” nem azok pontos követését jelenti, a kötetek nem fedik híven az előadásokat. Három okból: egyrészt nem mindenki kívánta megjelentetni előadásának az anyagát, másrészt el nem hangzott tanul-

mányoknak is helyet adtunk a kötetekben. Harmadszor pedig nem mellékes az sem – sőt, talán a legfontosabb –, hogy a tanulmányok megjelentetésekor soha nem ragaszkodtunk az előadások tartalmához, szerkezetéhez, stílusához. Ennek mindig is hangot is adtunk. A kötetek tanulmányai ilyenformán gyakran jelentősen eltértek, eltérnek az előadások tartalmától. Ezért is beszélünk tanulmánygyűjteményről, nem pedig konferenciakötetről.

Az A5-ös formátumú első kötet szerény 115 oldalas terjedelmével inkább füzetnek mondható. Hasonló terjedelmű könyvecskék követték, majd az ötödik 160, a következő 183, végül az eddig csúcstartó 7. kötet 283 oldalasra hízott. Ezt csak a 10. kötet (252 oldal) közelítette meg.

A kötetek tagolása, tartalmi felépítése, logikai szerkesztési elve világos: az egyes fejezetek az elmélettől a gyakorlat felé tendálnak. Az első fejezetek (*Elméletek a tudatosságról, A kommunikáció tárgabb kontextusai*) elméleti tanulmányokat tartalmaznak. Ezt olyan írások követik (*A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései*), amelyek már a kommunikációs készségfejlesztés módszertani kérdéseit taglalják. A köteteket általában olyan cikkek zárják, amelyek egy-egy tantárgy vagy adott iskolai foglalkozás keretében mutatják be a kommunikációs készségfejlesztés tanórai megvalósítási lehetőségeit. (Pl.: *A kommunikáció oktatása az iskolában, A kommunikáció területei, tantárgyközi kapcsolatai, A kommunikáció tantárgy belső tartalmai, Speciális kommunikációs tartalmak.*)

Ahogy a 6. kötettől változatosabbá vált a szerkesztői gárda, úgy lettek színesebbek a fejezetek címei is. A 6. kötetben megjelent, sőt, három cikkel külön fejezetet kapott az újmédia (*Kommunikációoktatás és újmédia*). Az első kötettel elindult, de rögtön meg is szakadt a médiatudatosság igencsak időszerű világa. Pontosabban a későbbi kötetekben csak érintőlegesen jelent meg egy-egy tanulmányban. A 10. kötetbe aztán szinte berobban ez a témakör, mindjárt öt tanulmánnyal, s a tervek szerint egyre nagyobb teret fog kapni a jövőben.

Nem lenne tisztességes, ha nem szólnánk a kötetek állandó technikai szerkesztőjéről, tördelőjéről, Balázs Lászlóról. 2009-ben, amikor bizonyossá vált a sorozat indítása, belátva, hogy erre a szövegszerkesztők már nem alkalmasak, megtanulta egy nyomdai program

H.Varga Gyula: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének műhelye

kezelését, megtervezte a kötet szerkezetét, és azóta is hűségesen végzi az ezzel kapcsolatos feladatokat. Teszi ezt elkötelezettségből, felajánlásképpen. Nélkülözhetetlen volt a segítsége az ínséges 2010-es években, amikor elapadtak a források, a szerkesztők, lektorok és a tördelő is szívességből tették a dolgukat.

Összegzés

A Tudatosság konferenciák elmúlt tíz évére visszatekintve elmondhatjuk, hogy egy viszonylag szűkebb kört érintő, belterjesebb összefüggésből egy országos ismertségű, sok kutatót, módszertanos szakembert és gyakorló tanárt megmozgató rendezvényvé vált. Az eddigi konferenciákon elhangzott előadások száma összességében meghaladja a 150-et. Mint minden hasonló rendezvénysorozaton, itt is összekovácsolódott egy törzsgárda, aztán vannak visszatérő előadók és vendégek, és mindig vannak újak, akik frissítik a tanácskozás szellemiségét.

Ami a kiadványokat illeti, az első években sikerült forrást találni a megjelentetésükhöz, aztán szűk esztendőik következtek, voltak évek, amikor az előállítás egyes feladatait (szerkesztés, lektorálás, tördelés) önkéntes munkával végeztük, a nagyobb tételt jelentő nyomdaköltséget pedig az elnök anyagi felajánlásai fedezték. Az idő ezeket az önzetlen segítőköt igazolta, általuk maradt fenn a sorozat, a tíz kötet és a bennük olvasható kereken 130 tanulmány.

Visszatekintve elégedetten állapíthatjuk meg, hogy a nemes cselekedetek hozzájárultak a Tudatosság konferenciák és kötetek fennmaradásához. Megcselekedtük, amit megkövetelt – a szakma...

Eger, 2019. február 20.

1. sz. melléklet

Tudatosság a kommunikációban

Országos szakmai-módszertani tanácskozások (2008–2017)

2017. május 5–6. Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság.
10. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Egyetem, B épület 120
2016. május 7. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. 9. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola, B épület 305
2015. május 9. A kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. Tanítói és magyartanári konferencia a kommunikációs nevelésről. (IV. Vályi András anyanyelvpedagógiai és 8. „Tudatosság a kommunikációban” című konferencia a kommunikációs nevelésről) Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola (B épület 102, 120, 202, 205).
Rendezők: Magyar Nyelvtudományi Társaság, ELTE BTK Szakmódszertani Központja és A Kommunikációs Nevelésért Egyesület
2014. május 3. Módszerek és gyakorlatok a kommunikáció oktatásában. A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. 7. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola, B épület 120.
2013. április 27. A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. 6. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola, B épület 119.
2012. március 31. A hatékony kommunikáció. 5. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Eszterházy tér 1. Eszterházy Károly Főiskola, Líceum 206 (konferenciaterem)

2011. április 2. A kommunikációoktatás tartalmi kérdései.
4. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola, B épület 103.
2010. március 27. A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései. 3. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Eszterházy tér 1. Eszterházy Károly Főiskola, Líceum 206 (konferenciaterem)
2009. április 4. A kommunikációoktatás kontextusai. 2. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Eszterházy tér 1. Eszterházy Károly Főiskola, Líceum 206 (konferenciaterem).
2008. április 12. Tudatosság a személyközi és a tömegkommunikációban. 1. Tudatosság a kommunikációban c. országos szakmai-módszertani tanácskozás. Eger, Egészségház u. 4. Eszterházy Károly Főiskola, B épület 119.

2. sz. melléklet

A kommunikáció oktatása 1–10.

Módszertani füzetek

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

- Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. A kommunikáció oktatása 10. Szerkesztette: H. Varga Gyula. Lektorálta: Szalay Györgyi. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2018. 252 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5743-42-9
- A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. A kommunikáció oktatása 9. Szerkesztette: Szőke-Milinte Enikő. Lektorálta: Andok Mónika. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2017. 170 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5562-93-8.
- A kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. A kommunikáció oktatása 8. Szerkesztette: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula. Lektorálta: Balázs László. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2016. 160 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5562-49-5

- A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. A kommunikációban oktatása 7. Szerkesztette: Andok Mónika. Lektorálta: H. Varga Gyula. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2015. 283 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5562-12-9.
- A kommunikáció(s készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. A kommunikáció oktatása 6. Szerkesztette: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula. Lektorálta: Szilágyi István. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2014. 183 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5351-53-2
- A hatékony kommunikáció. A kommunikáció oktatása 5. Szerkesztette: Balázs László – H. Varga Gyula. Lektorálta: Hanák Zsuzsa. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2013. 160 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5351-02-0.
- A kommunikációoktatás tartalmi kérdései. A kommunikáció oktatása 4. Szerkesztette: H. Varga Gyula. Lektorálta: H. Tomesz Tímea. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2012. 122 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5079-52-8.
- A kommunikációoktatás elvi és módszertani kérdései. A kommunikáció oktatása 3. Szerkesztette: H. Varga Gyula. Lektorálta: Raácz Judit. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2011. 125 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5079-51-1.
- A kommunikációoktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2. Szerkesztette: H. Varga Gyula. Lektorálta: Szőke-Milinte Enikő. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2010. 124 oldal. ISSN 2062-5804, ISBN 978-615-5079-10-08.
- Tudatosság a kommunikációban. A kommunikáció oktatása 1. Szerkesztette: H. Varga Gyula. Lektorálta: Forgó Sándor. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2009. 115 oldal. ISSN 978-963-9908-66-6 Ö, ISBN 978-963-9908-67-3 1. kötet.

3. sz. melléklet

A kommunikáció oktatása c. sorozat szerzői (2008–2017)

Aczél Petra	Győrffy Alexandra	Rigó Ervin
Andok Mónika (5)	Hanák Zsuzsa	Sándor Zsuzsa (2)
Antal Gábor	Hollóné Berecz Erika	Sebőné Szebegyinszki
Balázs Géza (2)	Hortobágyi Éva	Erzsébet
Balázs László (9)	Horváth Rita	Silinginé Zentai Ida
Balászné Sata-Bánfi	Hudák Zita	Suszter Gábor
Ágota	Isóczy Marianna	Süli Kinga
Balogh Adrienn (2)	Janácková Anikó	Szabó Csilla Marianna
Báthory Kinga	Kalóné Gyenes Réka	Szalay Györgyi
Bencze Lóránt (3)	(4)	Szijártó Imre
Bene Viktória	Kalotai Hajnalka	Szombathelyi Nóra
Béres Lilla	Kavecsánszkiné Pál	Szőke-Milinte Enikő
Berzák Stefánia	Erika	(8)
Bodrogi Irén (5)	Kazár Ágnes	Sztaskó Richard
Bognár Máté	Kiss Erika	Takács Hedvig
Borbély Edit Júlia	Kiss Tímea	Tokaji Anita
Boros Erika	Kissné Gombos	H. Tomesz Tímea (7)
Borsodi Csilla (2)	Katalin	Tomori Tímea (5)
Czeglédi Csaba (2)	Koltay Tibor	Torkos Carmen (2)
Czimer Nikoletta	Kotroczó Dóra	Tóth Lászlóné
Csépányi-Fürjes Mária	Krizbai Imréné	Tóthné Eszes Éva
Deák Johanna Erzsébet	Kukorelli Katalin	Tóthné Jansik Erzsébet
Dobiné Bálint Katalin	Lerch-Cserei Judit	Ungváriné Dóka Mária
Dudás Krisztina	Lippai Sándor	H. Varga Gyula (9)
Eck Júlia	Nagy Edit	Vargáné Vizi Csilla
Farkas Anett	Nemesi Attila László	Verebélyi Márta
Fegyverneki Gergő	Pálos Tamásné	Vesszős Balázs
Fintor Gábor	Pásztor Attila	Vidovenyecz Dóra
Fodor Réka	Pásztor Judit	Vígh Szilvia
Forgácsné Herceg	Perjés István	
Katalin	Raátz Judit	

Zárójelben a megjelent írások száma.



KÖNYVESPOLC

Szerző: Bartal Orsolya



Bartal Orsolya

Habók Lilla: A tehetsős amerikai iskolák már tiltják a digitális eszközöket

Recenzió

A 2018. novemberében megjelent cikk a digitális megosztottság (digital divide) mivoltával foglalkozik más szemszögből, mint azt – ahogyan eddig a 2000-es évek második felében – hazánkban és Nyugat-Európában tette a szakirodalom. A recenzióban ismertetésre kerülő cikk a HWSW Online Informatikai Hírmagazin 2018. október 30-i számában jelent meg. A digitális megosztottságot nem a hozzáférhetőség vagy tartalom (Molnár 2017) kontextusában kezeli az író, hanem a használatbéli megosztottságot, pro és kontra jelenséget mutatja be. Példaként mutat be egy szituációt az Amerikai Egyesült Államokban, a Szilícium-völgyből, amely egy ellenattitúd az eszközök használatával kapcsolatban. Jelentőséggel bír a témafelvétel, mivel ez idáig a már említett hozzáférés és tartalom terén folytak vizsgálódások és viták. Ezúttal azonban a fent említett szempontok nem kérdőjeleződnek meg, hanem a mobileszközök használatának (főleg a nevelés-oktatás területén) tanulás-tanítás fókuszában nézi a megosztottságot, de csupán a kontrapozíciót előtérbe helyezve.

A szerző, Habók Lilla ismerteti az olvasóval a problémát, vagy nevezhetnénk egyelőre jelenségnek, amely az USA egyik államában, még hozzá a számítógépek és kutyuk fejlesztésének gyermekágyában, a Szilícium-völgyben ütötte fel a fejét. Meglepőnek gondolhatjuk ezt (főként a helyszín okán is), ugyanakkor a cikket tanulmányozva érthetővé válik, hogy a felnőttek miért is kampányolnak a mobileszközök tanórai használata ellen. Az „új kompetenciák megszerzésére” (András–Rajcsányi 2013: 199) irányuló folyamat még változó reakciókat mutat, főként annak fényében, hogy az iskolák hogyan reagálnak a digitális eszközökre. A módosabb szülők

is negatívan reagálnak arra a tényre, hogy a fejlesztő cégek a képernyők elé akarják vonzani a csemetéiket. A szilícium-völgyi szülők egy csoportja a digitálismentes, mobileszközmentes 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 fajtékok, közösségi, mozgásos játékok propagálásával, olvasható a cikkben. 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 gyermekeik a mobilt tartják, vagy fogják tartani legjobb barátjuknak. Úgy vélik, elég időt tartanak 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 találkozót, fórumokat rendeznek, ahol e jelenséget és szituációt „gondolják újra”, együtt, megoldásokat keresve. Ennek egy eredményéről a Common Sense Census felmérésben kirajzolódik, hogy a tehetősebb családokban csupán 5 és háromnegyed órát, míg az alacsonyabb bevételi forrású családokban 8 órát töltenek a gyermekek a képernyő előtt. A cikk nem tér ki a felmérés részleteire pontosan, de felvetődik a kérdés, hogy az iskola milyen szerepet vállal ennek az eredménynek a reprezentálásában, a tanárokon a kutatásban részt vevő gyerekek használnak-e mobiltelefont, laptopot, iPad-et stb.

Az említett StART nevű programban részt vesz egy amerikai pszichológus, Richard Freed is, aki már 2015-ben könyvet írt a problémáról (*Wired Child: Reclaiming Childhood in a Digital Age*). Előadásain ad tanácsot a szülőknek, és hívja fel a gyerekek magatartási problémáira és a képernyő előtt töltött idő összefüggéseire. Véleménye szerint sok esetben javíthat a helyzeten, ha a gyermek nem tölt annyi időt a monitor, telefon előtt. Viszont nem utal a cikk,

a szülők által ellenőrizhető tartalmak lehetőségére és a szülők szerepére e tekintetben. A szakértő említést tesz a fejlesztő cégek függőséget kialakító funkcióiról, mint a persuasive designről is. Sok cég, mint például az Apple, Google vagy a Microsoft nagy energiákat tesz bele, hogy már az iskolában megszoktassa a gyerekeket a termékeikkel. Itt azonban nem szól a cikk eme termékek pedagógiai, a jelen ifjú generációit érintő módszerek hatékonyságáról, innovatív jelenségeikről. Richard Freed pszichológus – több kollégájával összefogva – próbálja felhívni a figyelmet a számítógépes játékok és a közösségi média kártékony hatásaira, következményeire. A problémát felvető szülők sem kérdőjelezik meg, hogy a jövőben szükséges lesz az IKT-eszközök munkaerőpiaci szempontból is jelentős használata és annak tudása, azonban a fejlesztő cégekkel egyetértésben a cikkből kiderül, hogy nem szükséges eme képességek megszerzéséhez órákat, napokat tölteni a képernyő előtt.

Az olvasmány érdekes, kontinentális oktatási rendszerszerű szemlélettel nézve más szemszögből közelít és mutat rá a jelenségre. Habár Európában is vannak olyan országok, ahol nem preferálják a kütyük használatát a tanórán, például Franciaországban tapasztalható ilyen attitűd az oktatási intézmények részéről. A jelenség tehát nem egyedi globalizálódott világunkban. Találhatunk pro és kontra véleményeket a téma megvitatása során, erre a cikk azonban nem világít rá. Az olvasóban kissé pánikhangulatot kelthet, ha nem kellő mértékben tájékozott a témában. Véleményem szerint a cikk gondolatébresztő szerepet tölt be, további elmélkedésre, kutatásra serkenti az olvasót. Hazánkban hiánypótló lehet a téma, mivel a magyar oktatásban javarészt ez ideig a pro attitűd élvezett előnyt és az oktatási intézményeket érő nyomás az IKT-eszközök használatára, a mobileszközök szinte teljes kirekesztésével. A jövőben a BYOD (Bring Your Own Device! Magyarul: Hozd magaddal az eszközöd!) módszer sok mindenre megoldást jelenthet, persze a tudatos felhasználóvá nevelés mellett, amely főleg a pedagógia révén érhető el a család bevonásával.

Felhasznált irodalom

András István – Rajcsányi-Molnár Mónika 2013. Metamorfózis –
Glokális dilemmák három tételben. Új Mandátum Könyvkiadó,
Budapest.

Molnár Szilárd 2017. A megrekedt magyar modernizáció
kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In:
Információs Társadalom. XVII. évf. (2017) 2. szám, 30–47.

A cikk forrása

<https://www.hwsz.hu/hirek/59568/iskola-gyerkek-vedelem-persuasive-design-pszichologia.html>

A kötet szerzői

Andok Mónika: Tanszékvezető egyetemi docens a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Kommunikációtudományi Tanszékén. Főbb kutatási területei: általános kommunikációelmélet, közösségi média, médiaműfajok szövegtipológiai kutatása. Legutóbbi könyvei: A hírek története (2013), Műveljük a médiát! (társszerzőkkel, 2015), Digitális média és mindennapi élet (2016).

Balogh Aliz: 2019-ben végzett kommunikációtanár–magyartanár szakon, szakdolgozatában a nyelvi hátrányos helyzetet vizsgálta.

Bene Viktória: Szociálpolitikus, tréner, esélyegyenlőségi referens. Jelenleg a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Szociológia és Társadalompolitika Programjának hallgatója. Kutatásában az elektronikus zaklatással, azon belül a szexting kérdéskörével foglalkozik.

Budai Anikó: 2019-ben végzett kommunikációtanár – mozgókép-kultúra és médiaismeret tanár szakon. Jelenleg kommunikációs specialistaként dolgozik egy nagyvállalatnál, innen is ered fokozott érdeklődése a közösségi média iránt. A Facebook oktatási célú használatára tett kísérletet gyakorlati ideje alatt, ennek tanulságait foglalta össze szakdolgozatában.

Domonkosi Ágnes: Az egri Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének habilitált főiskolai tanára. Kutatási területei: szociolingvisztika, ezen belül is elsősorban a nyelvi udvariasság, megszólítások kérdésköre, stilisztika, pragmatika.

Koltay Tibor: Főiskolai tanár az Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusán. Vezetésével működik a Tudástechnológiai Intézet és a Neveléstudományi Doktori Iskola Iskolapedagógia kutatócsoportjának Információs társadalom kutatóműhelye. PhD-fokozatát az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, könyv-

táros-informatikusi szakképesítését a Kenti Állami Egyetemen szerezte. A Debreceni Egyetemen habilitált nyelvtudományból. Szakmai-tudományos érdeklődése az információs műveltség, a médiatudatosság és az adat-írástudás jellemzőinek és kapcsolatrendszerének vizsgálatára terjed ki.

Ludányi Zsófia: az egri Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa és az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos munkatársa. Kutatási területei: nyelvi tanácsadás, nyelvi menedzselés, helyesírás, szaknyelvi helyesírások (orvosi).

Sárkics Eszter: Jelenleg művésztanár a Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnáziumban. Vizuális és környezetkultúra tanár – kommunikációtanár szakon végzett az Eszterházy Károly Egyetemen. Korábban laptervező- és képszerkesztő, valamint dekoratőr képesítéseket szerzett, majd festészetet tanult. Tanítási célja olyan kreatív feladatok összeállítása, melyekkel megvalósulhat a különféle képességű tanulók csoporton belüli egyéni fejlesztése.

Szabó Csilla Marianna: Szakmai munkája a köz- és felsőoktatáshoz egyaránt kapcsolódik: dolgozott középiskolai tanárként, főiskolai oktatóként, vezette az Iskolacentrumot, igazgatta a Fejér megyei TISZK-et. Jelenleg egyetemi docensként a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjának főigazgatója. PhD-fokozatát 2011-ben az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán szerezte neveléstudományból. Kutatási területei: lemorzsolódás a közép- és felsőoktatásból, a Z generáció sajátosságai, külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban.

Szöke-Milinte Enikő: Nevelés- és kommunikációkutató, intézetvezető egyetemi docens (PPKE VJTK). Tudományos munkássága a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a médiatanár-képzés és a személyközi kommunikáció köré szerveződik. A tanárképzésben pedagógiai kommunikációs gyakorlatokat, médiapedagógiát, mozgókép- és médiaismeret módszertanát, valamint a kreatív médiafeladatok tervezését oktatja.

Timár Borbála: Tanár, médiapedagógia-szakértő. 2005 óta foglalkozik médiaoktatással, 2011 óta a Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesületben is. Gyerekfoglalkozásokat, tanártovábbképzéseket és szülői csoportokat vezet, médiapedagógiai tananyagokat fejleszt.

Tomori Tímea: Kommunikáció–magyar szakos tanár, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, ugyanott az iskolapedagógia kutatócsoport tagja. Kutatási területei: a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a középiskolai korosztályban, tanításmódszertan, az információs műveltség fejlesztésének lehetőségei az iskolai gyakorlatban.

H. Varga Gyula: A nyelvtudomány kandidátusa, az egri Eszterházy Károly Egyetem és a besztecebányai Bél Mátyás Egyetem nyugalmazott tanára. Kutatási területe: magyar grammatika, anyanyelvi ismeretterjesztés, személyközi kommunikáció.

A kiadásért felelős a kiadó vezetője.
Megjelent a HUNGAROVOX Bt. gondozásában.
<http://www.hungarovox.hu/>

A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 193 oldal

Nyomdai munkák: Vareg Hungary Kft.
<http://www.vareg.hu>
Felelős vezető: Egyed Márton