

KOMMUNIKÁCIÓS TUDATOSSÁG – MÉDIATUDATOSSÁG

Szerkesztette: H. Varga Gyula



**A kommunikáció oktatása 10.**

**KOMMUNIKÁCIÓS TUDATOSSÁG –  
MÉDIATUDATOSSÁG**

Szerkesztette:  
H. Varga Gyula

Hungarovox Kiadó  
Budapest, 2018

**A kommunikáció oktatása 10.**  
**KOMMUNIKÁCIÓS TUDATOSSÁG –**  
**MÉDIATUDATOSSÁG**

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: H. Varga Gyula  
Technikai szerkesztő: Balázs László

Lektorálta: Szalay Györgyi

© A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2018

ISSN 2062-5804  
ISBN 978-615-5743-42-9

A kötet megjelenését támogatta:

Anyanyelvápolók Szövetsége  
Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága  
Magyar Nyelvstratégiai Kutatócsoport

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

## Tartalom

### **A kommunikációs nevelés elméleti kérdése**

- Perjés István: Az ellenőrzött tudás. A rituális gondolat-  
tulajdonítás rekurziós korlátai .....13
- Szöke-Milinte Enikő: Kommunikáció és információs  
műveltség I. ....33
- Balázs László – Balázné Sata-Bánfi Ágota: A kommunikáció-  
oktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai .....49

### **Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban**

- Kalóné Gyenes Réka: Tipikus vagy atipikus? Felismerés,  
fejlesztés, motiváció a három év alatti kisgyermek kommu-  
nikációs nevelésében .....59
- H. Tomesz Tímea: A kommunikációs kompetencia fejlesztése  
kisiskolás korban .....78
- Sándor Zsuzsa: Tankönyvek vizuális kommunikációs tartalma ....92
- Süli Kinga: A vallási kommunikáció megjelenése  
az oktatásban.....116
- Horváth Rita: A kommunikációs kompetencia fejlesztése  
a pedagógusok felkészítésében.....124

### **A kommunikációs kompetencia fejlesztése**

- Bene Viktória: Empatikusan kommunikálni. A kommunikációs  
tudatosság és empátia fejlesztése a „Játszva ismerzik meg  
a másik!” emberi jogi társasjátékkal.....135
- Vígh Szilvia: A kommunikációs kompetencia fejlesztésének  
szerepe a tehetséggondozásban: művészeti kommunikáció  
az iskolákban .....144
- Győrffy Alexandra: A humor szerepe a kommunikáció  
hatékonyágában.....152
- Bodrogi Irén: A fiatalok nyelvi-kommunikációs mintái .....162

Vidovenyecz Dóra: A kommunikációs kompetencia fejlesztése az élményszerű matematikaoktatásban.....	171
Fintor Gábor: Hatékony kommunikáció testnevelésórán .....	181
<b>Médiatudatosságra nevelés</b>	
Andok Mónika: Digitális kommunikációs jártasságok. A gyerekek médiahasználat-kutatásának tudományos kerete..	193
Koltay Tibor: Médiatudatos amatőrök? .....	202
Tomori Tímea: Az információs műveltség szerepe az oktatásban.....	211
Fegyverneki Gergő: Ki lesz a médiaóra sztárja? Projektmód- szerek és tanulói projektmunkák a médiatudatosság kialakí- tásában .....	227
Torkos Carmen: Médiatudatosságra nevelés magyar nyelvi és irodalomórán .....	236
<b>A kötet szerzői</b> .....	247

## **Előszó**

Tisztelt Olvasók!

Egykori professzorom, Kontra György szavai – aki egyébként Karácsony Sándornak, a 20. század egyik legnagyobb pedagógusegyéniségének a tanítványa volt – ma is aktuálisak. Útmutatásai máig is áthatják a munkámat és az életemet is. Tőle tanultam fiatal tanár koromban azt az alapvetést, hogy életünk meghatározója a másik emberrel való viszonyunk, kommunikációnk.

Ez testi létünk és a tudományos, művészeti, társadalmi, vallási életünk, teljes kultúránk alapja.

Az alapviszony két ember viszonylatában – legyen az barát–barát, férj–feleség, szülő–gyermek vagy tanár–diák – akkor működik, ha Te vagy a fontos, Te, a Másik Ember.

Huszoneves fiatalként ez utóbbi gondolatmenetet értettem inkább, hiszen magam is olyan családban nőttem fel, ahol ezt ösztönösen alkalmaztuk, egymást megtiszteltük azzal, hogy udvariasan és kedvesen szóltunk a másikhöz, szűkebb és tágabb családi kötelékekben egyaránt.

Történt mindez egy bükkaljai, néhány száz lelkes faluban, ahol abban az időben még a szomszédok összegyűltek esténként azoknál a családoknál, akik haladó szelleműek lévén már vásároltak televíziót. Néztük a 30 cm átmérőjű képernyőt – helyenként sárga színű átlátszó papírral letakarva, hogy lágyítsa a fekete fehér kontrasztot. Akkor ez volt a külvilágból érkező információ forrása. Valójában alig néztük a televíziót, inkább beszélgettünk.

Amik megmaradtak ezekből a találkozókból, a szeretetteljes együttlétek, az őszinte kitarukozások, ezáltal a lelki feltöltődések.

Azóta sokat változott a világ. Ma már a falvakban sem járnak össze az emberek. Az ott élők egy része a 120 cm átmérőjű, szuper HD képminőségű laptévét bámulva, a valóságshow-k, szappanope-

rák bővületében hiteti el magával, hogy az értékrendje a helyén van, ma már ilyen a világ.

Valóban ilyen a világ? Milyen is ez a mai világ? A mi családjunkban már többször elhangzott, hogy ha a dédanyáink vagy dédapáink, nagyanyáink, nagyapáink valamilyen csoda folytán visszatérnének a túlvilágról, igencsak megijednének. Nem sokat értenének abból a nyelvből, ahogyan a fiatalok csetelnek, sőt, a mindennapi szóhasználat nagy része is ismeretlen lenne számukra.

Változik tehát a nyelvünk. Az egyén és a közösség számára fontos értékek is átalakulnak.

Átalakul az életünk. Kommunikációs kísérletek statisztikai adatokkal igazolják azt, hogy az információ ma már pillanatok alatt félelmetes sebességgel terjed szét a közösségi médiában. Egy parfümről szóló videoklip 12 óra alatt több mint 100 000 megosztással, több mint 150 médiamegjelenéssel, több mint 1 000 000 megtekintéssel terjedt el 150 országban.

A digitális, ma már inkább azt mondjuk, hogy a tudásalapú társadalom vívmányai ma ambivalens módon egyrészt fogva tartanak bennünket, másrészt óriási szabadságot is jelentenek számunkra.

Gondoljunk csak az internet világára, egy digitális könyvtárra, tudástárra, vagy a műholdfelvételeken alapuló térképekre, a Google-térképre, ahol olyan virtuális utazást tehetünk, mintha ott lennénk a helyszínen. De gondoljunk azokra a lehetőségekre, ahol elektronikusan vásárolunk koncert- vagy repülőjegyet, foglalunk szállást, és kezeljük a bankbetétünket. Ilyenkor legtöbbször a kommunikáció már nem is ember–ember között zajlik. Olyan mérvű ez a változás, hogy a hatásait, a következményeit fel sem tudjuk mérni.

Mit tehetünk hát azért, hogy a *homo sapiens* valamilyen szinten kontrollt gyakorolhasson a digitális eszközök fejlődésén, Joachim Gauck kifejezésével élve, hogy ne váljon digitális alattvalóvá?

Mi tudósok és pedagógusok sokat tehetünk. Pl. tudatosan segítünk tanítványainknak eligazodni az információk halmazában. Megtanítjuk őket arra, hogyan szelektáljanak az információk között. Segítünk számukra megfejteni a médiából származó információkat. Megtanítjuk tanítványainkat arra, hogy a virtuális világban zajló kommunikációnak szabályai vannak. Veszélyeket rejt magában.

A virtuális világ elhatalmasodása árnyékában ne feledkezzünk meg arról sem hogy emberi közösségben élünk, ahol nem kerülhetjük el a konfliktusokat sem. Észrevesszük-e, hogy olykor negatív non verbális jeleket küldünk embertársunknak, esetleg ítélkezünk felettük? Előfordul, hogy a meggyőződésünket közvetítjük és nem a valóságot. Úgy kezeljük-e vajon a társas kapcsolatainkat, ahogy Karácsony Sándor tanította nekünk? Értő figyelemmel fordulunk-e a másik felé? Kommunikációnk azt sugározza-e, hogy Ő a fontos számunkra?

Megteszünk-e minden tőlünk telhetőt a hivatásunkban annak érdekében, hogy általunk elméletben tudott axiómákat a gyakorlatban is érvényesítsük?

Meggyőződésem, hogy ez a kötet, a színvonalas szakmai tanulmányaival sokat segít az ez irányú jó szándékaink erősítésében és tudatosságunk realizálásában.

Tartalmas olvasást kívánok!

*Pajtókné Tari Ilona*  
rektorhelyettes  
Eszterházy Károly Egyetem



**A KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS  
ELMÉLETI KÉRDÉSE**

---

---

Szerzők: Perjés István

Szőke-Milinte Enikő

Balázs László –  
Balázsné Sata-Bánfi Ágota



**Perjés István**

**A rejtegetett tudás  
A tudásértelmezés intézményi kontrollja**

„Valójában, ha a csoport meglehetősen nagy, s ha az egyéneket kényszer vagy valamilyen más sajátos eszköz alkalmazásával nem készítetik közös érdekeik realizálására, akkor a racionálisan, önérdékből cselekvő individuumok nem törekszenek arra, hogy realizálják közös vagy csoportérdekeiket.<sup>1</sup> (*Mancur Olson*)

„Te mit parancsolgatsz itt?<sup>2</sup> (*Ottlik Géza*)

**Bevezetés**

A tanuló társadalmak (Stiglitz–Greenwald 2017), a tudásgazdaság, a tanuló szervezetek (Faragó 2013) az egyéni és csoportos tudásgenerálásra és a tudás innovatív, kreatív alkalmazására készítetők, kényszerítő argumentációi nem csupán az élethosszig tartó tanulási normatív és pszichés motívumait formáló intézmények tanulásszervezési rutinjaiba ívódnak bele, hanem a tanulás intézményi környezetében élők percepcionális, reflektív magatartásába is beépülnek. Az intézményi, a csoportos és az egyéni működés rutinokba csomagolt argumentációs logikáinak szerveződését értelmező megközelítések egyrészt abban támogathatják a tanulás intézményi szereplőit, hogy növeljék saját intézményi hatékonyságukat, másrészt pedig abban, hogy az intézményi hatékonyságot és a tanulási eredményességet olyan közös értelmezési mintázatokba rendezzék, mely mintázatokban az egyéni és a kollektív érdekek, és az azokból következő cselekvések együttesen is realizálódhassanak. A tanulmány a tudás-

---

<sup>1</sup> Olson 1997: 8

<sup>2</sup> Ottlik 1957: 23

értelmezés ciklusos kontrollját felvázoló első részében a kontroll, a gondolattulajdonítás és a rekurzió fogalmi kereteit között értelmezi az intézményesített tudásközvetítés mechanizmusát, majd ezt követően részletezi a kontroll mechanizmus működését támogató elemeket. A tanulmány befejező részében kerül sor e mechanizmust fékező kognitív és kulturális hatások áttekintésére.

### **A tudásértelmezés ciklusos kontrollja**

Woody Allen egyik legendás vígjátékában (Annie Hall 1977) a tőle megszokott rutinnal egy ingerlően zaklatott életű figurába, Alvy Singer magánéletébe vetíti bele az emberi kapcsolatok számára mindig szövevényesen alakuló fordulatait. Az életesemények üdítően reménytelen kibogozása közepette egyszerre ott találjuk magunkat a megfelelésekkel és lázadásokkal terhelt gyerekkor egyik nemkülönben szürreális emlékében, ahol is az eltökélt Alvy, romos idegállapotát fiától eredeztető anyja és egy a krónikus kételyeiből már régen kigyógyult pszichológus társaságában próbál rávilágítani az iskolai előmenetelére vetülő baljós árnyékok eredetére. Alvy egy ideje nem csinál semmit, az anya depresszióra gyanakszik, amit tejében valamilyen könyv olvasása közben szedhetett össze. Nincs már értelme a tagadásnak, így a sarokba szorított fiú bevallja, hogy a világegyetem tágul, és eljön a nap, amikor mindennek vége. Mi értelme hát a házi feladatoknak?! Mire az anyja: „Mit érdekel, mit csinál a világegyetem! Te Brooklynban vagy! Brooklyn nem tágul.” Mi tagadás, a fiáért aggódó anya igazságát egy cseppet sem karcollják meg a kozmosz hanyatló előjelei, az ő világában az iskolai sikeresség léptékével karózzák körül az emberi érvényesség házi feladatokban mérhető határait. Brooklyn és annak galaktikus környezete ugyan a tudomány számára összevethető valóság, de ez sem neki, sem mihaszna fiának nem ad elég okot a közöttük feszülő racionális cselekvési potenciálok összehangolására. A szituáció döntésre érett dramaturgiája egy olyan megegyezést sejtet, melyben mindkét fél okosan annyit enged, hogy a dicstelen számárságtól még egyikük se szenvedjen. Az iskolai életbe és az ezen életet fenntartó kollektív cselekvésbe visszavezető út tehát az emberi megegyezés keskeny pallóján vezet át, melyet így vagy úgy, de mégiscsak az irracionali-

tás ácsolata – azaz a valóság racionális totalitásának tudatos elvetése – tarthat össze. S bár szinte bizonyosra vehetjük, hogy az iskolai években edződött tanári idegek húrjai az univerzum gondjaitól még nem pendülnek meg, a jelenet mégis átvezethet bennünket a filmvásznon túli cselekvésmélet higgadtabb megközelítései felé.

Az egyéni és a kollektív cselekvés logikáját elemző művében Olson (1997) abból a tételből származtatja későbbi következtetéseit, hogy míg a racionális önérdekre alapozott cselekvés dinamikáját a közös vagy csoportérdek kevésbé befolyásolja, addig a kisebb csoportokban az irracionálisan és önzetlenül viselkedők érdekeire és normáira is erősebben reflektálnak. Tekintettel arra, hogy a vizsgált cselekvési mintázatok intézményi környezetekben történnek meg, így azt is feltételezhetjük, hogy e szervezetek abban érdekeltek, hogy az adott szervezethez tartozó egyéneket támogassák céljaik elérésében, ellenkező esetben ugyanis az igazságosság és méltanyosság összetartó ereje elpárolog, a szervezet a diszfunkcionális működés mezőjére sodródik, és idővel a felbomlás riasztó veszélyével is szembe kell néznie. Az individuális célok közösségi célokba szervezése a szerző szerint azt jelenti, hogy „mindenkit megilletnek a szóban forgó célkitűzés megvalósításából fakadó hasznok és előnyök” (Olson 1997: 21). Amennyiben a közös célok kielégítően reflektálnak az egyéni érdekekre, a célrealizálás ráfordításai csökkenthetők, ezzel együtt pedig nő az egyéni és kollektív cselekvés hatékonysága is. Mindebből kézenfekvőnek látszik az a következtetés, hogy az egymással rendszerint versengő viszonyban lévő szervezetek, csoportok és egyének olyan kompetitív működési és viselkedési alakzatot vesznek fel, amely megfelel az így értelmezett eredményességnek. A fentiekben bemutatott szerveződési logikát figyelmen kívül hagyó intézményeknek azzal kell számolniuk, hogy mivel fokozatosan veszítenek versenyképességükből, tagjaik egy megérett pillanatban (no és nagyobb előnyök reményében) elpártolnak, vagy érdekeiket felismerve tiltakoznak, és versenyelvű korrekciókra kényszerítik a szervezet vezetőit és menedzsmentjét (Hirschman 1995). Amennyiben viszont egy intézmény biztos (vagy annak látszó) tudásmonopólium birtokosa, nem feltétlenül szeppen meg a tiltakozásra hajlamos „kellemetlenkedőktől”, hanem azon

igyekeznek, hogy így vagy úgy, de megszabaduljon a kéretlen kritikustól. Hirschman szerint „az elnyomásnak és a kizsákmányolásnak ezt a formáját különösen szívóssá és nyomasztóvá teszi az a körülmény, hogy az effajta – *becsvágy nélküli* – *zsarnokság* elől *menekülni lehet*” (Hirschman 1995: 66).

Árnyalja azonban a képet, ha a fenti közgazdasági, szervezeti-elméleti megközelítést tudásszociológiai szempontból elemezzük a valóságformáló habitualizáció értelmezésével is átmoszuk. Berger és Luckmann (1998) közismert megközelítése szerint, amikor a gyakori emberi cselekvések modellekké alakulnak, akkor az így habitualizált cselekvések olyan viselkedési mintákat generálnak, mely viselkedések szerepekben rögzülve könnyítik meg egymás reakcióinak rutinos felismerését. Az előre modellezhető magatartás a cselekvések véghezviteléhez szükséges energiákkal takarékosabban bántva ahhoz is hozzájárul, hogy új ötletek, innovációk is habitualizálódjanak, s ezzel új társadalmi valóságok, tudások és kontrollok képződjenek. „Azt, amit a társadalomban tudásnak tartanak, úgy értelmezik, mint ami tudható, vagy legalábbis a még nem tudott, a jövőben megtudható dolgok keretét képezi.” (Berger-Luckmann 1998: 97) A közös tudás tehát növeli a cselekvések intézményesülését, ám a szerzők arra is emlékeztetnek, hogy az uralkodó értelmi világokat fenntartó közös mítoszok mellett sosem szűnik meg az alternatív értelmi világok szubjektív mítoszokkal és rituálékkal is kiszínezett építése, így az intézmény szimbolikus értelmi világa – akár egy dráma megíratlan szövegkönyve – folyamatosan ki van téve az újraértelmezés sziklákat is elmorzsoló hullámainak. Amíg tehát a közös célokat és tudásokat csak látszólagosan vésik kőbe, azonban az éppen uralkodó szimbolikus valóság megnevezéséért folyó verseny sem szünetel. E sosem szűnő legitimációs versengésben az érvényes valóság felett a kontroll eszközeit birtoklók azzal az elszántsággal öröködnék, melyből nem hiányozhatnak a jutalom és büntetés kondicionális elemei. Már csak azért sem, mivel „akinek nagyobb a botja, annak jobb az esélye, hogy saját valóság-meghatározását érvényesítse” (Berger-Luckmann 1998: 154). Nem mindegy tehát, hogy e (jobbára már csak szimbolikus) bot melyik végén talál-

juk magunkat, mert ettől is függ a társadalomban elfoglalt kognitív státuszunk megítélése.

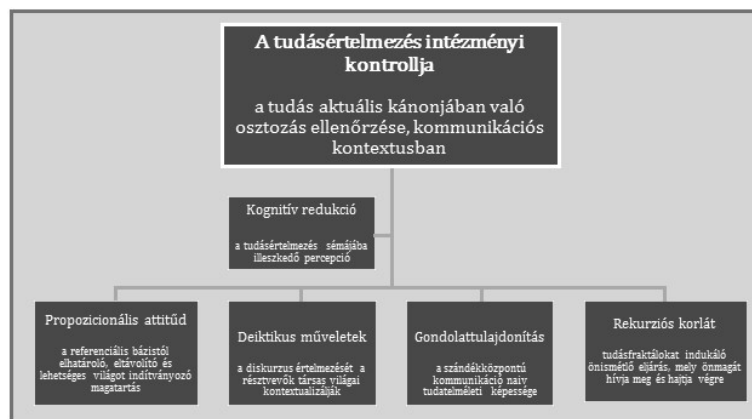
Az intézményes tanulás szervezeti környezetét belakó magatartási mintákban is jól tetten érhető az a nemegyszer érzelmileg is túlfűtött, kompetitív hajlandóság, amely a közös célok öntőformájából kiforduló szimbolikus valóságért, azaz a társadalmi értelemben is legitim tudás megnevezéséért folytatott versengésként vésődik be a kollektív emlékezetbe. A tudás megnevezését uraló szimbolikus valóság stabil fenntarthatóságáért egyrészt a már korábban hangsúlyozott *kontroll*, másrészt a *gondolattulajdonítás*, harmadrészt pedig a ritualizáltságból fakadó *rekurzió* felel. A tudás feletti folyamatos kontroll a tudás aktuális kánonjában való osztozás olyan ellenőrzése, melynek kommunikációs implikációit a tudásértelmezés sémájába illeszkedő percepció határolja körül. A nemtudás, vagy még az annál is gyanúsabb másképp-tudás lefülélését az a korántsem alapítalan feltételezés (vagy másképpen fogalmazva: gondolattulajdonítás) mozgatja, hogy az ördög nem alszik (a kreatív elmék nyughatatlanok), így a bennük megszülető alternatív értelmi világok olyan új modellekké és előrejelezhetetlen viselkedésekké keményedhetnek, melyek birtokában a társas világok kollektív kulturális kontextusa is átfórmálható. Mivel az intézményi legitimitáció feltétele a közös tudás és valóság elfogadása, a lelakatolt tudásértelmezés érvényessége csak annak folyamatos felidézésével, rituális ismétlésével, az „ittlét” életvilágába emelésével biztosítható. Az önisméltés valósággeneráló hatását jól tetten érhetjük tehát abban a rekurziós korlátozottságban, melynek minden momentuma ugyanazzal a normatív telítettségű valósággal van átítatva. A rekurziós aktusokból álló tudáskontroll tehát egy lehetséges közös világot indukáló olyan magatartás, melynek önisméltő ciklusai tudásfraktálokba rendeződve szelektálják a tudáskibontakozás forrásait. (1. ábra)



1. ábra. A tudásértelmezés ciklusos kontrollja

### A tudásértelmezés kontrollját támogató szűrőmechanizmusok

A kontroll alá vont tudásértelmezés modelljének három fő elemét vizsgálva további olyan részelemekre is figyelmesek lehetünk, melyek a kontroll konfrontációkat kiváltó mellékhatásait kiszűrve tehetik hatékonyabbá a mechanizmus működését. (2. ábra)



2. ábra. A tudásértelmezés intézményi kontrolljának mechanizmusa

Elsőként a kognitív diszsonancia közismert pszichológiai jelenségét emeljük ki, mint az óvatlan pedagógiai rutin zsákutcáját. Amikor az új tapasztalat, ismeret ellentmond a korábbiaknak, az így felerősödő belső feszültséget az inkonzisztencia feloldásával orvosoljuk. „Az ellentmondást megpróbálhatjuk valamilyen módon kimagyarázni, vagy figyelembe vesszük, és megállapítjuk, hogy a másik megváltozott. A legtöbbször azonban a mások személyes tulajdonságairól alkotott benyomásaink stabilak és nehezen megváltoztathatók.” (Smith–Mackie–Claypool 2016: 147) A skatulyázás pedagógiai elfekvőiből kivezető – és ezáltal a tudásértelmezés realisabb kontrolljához is elvezető – utat olykor egy másik (szintén jól ismert) pedagógiai elvárás, az önbeteljesítő jóslat mutathatja meg. A tanárok teljesítmény-elvárásai ugyanis idővel átszivárognak a tanulók eredményekben is mérhető erőfeszítéseibe, s így jó eséllyel kerülhetjük el az inkonzisztencia veszélyes pedagógiai vizeit. Kellő énerővel bíró, individualista kulturális környezetben szocializálódott tanulóinkról viszont könnyen lepereghetnek a mégoly jobbitó elvárásaink is. A *kollektivista* kultúrájú *személyiség* kapcsolatait a másokhoz való viszony szerepekben való kifejeződése, énjének struktúráját a képlékenység, helyzetfüggő változékonyság, személyiségének vonásait a külső, nyilvános szerepek, státuszok, kapcsolatok, énazonosságát pedig a beilleszkedés, a csoportcélok és normák elfogadása, a ráutaló jelekben való eligazodás jellemzi. Ezzel szemben *individuális* kultúrájú személyiségre a társas helyzettől való függetlenségben, az egységes és stabil énstruktúrában, a belső és személyes vonások előtérbe állításában, valamint az egyéni önkifejezésben, a saját célok és azok nyílt kinyilvánításában ismerhetünk rá. (Uo.: 169) Az ellenőrzési zavar zsákutcájából kivezető másik utat a tanulási környezet alaposabb megismerésének és megtapasztalásának iránya jelöli ki: „Ha az ember napról napra és hétről hétre csak a tanteremben találkozik valakivel, az illetőről kialakított benyomásai elég egyszerűek és konzisztensek maradhatnak. A benyomásai akkor válnak igazán sokrétűvé és összetetté, ha a személyt számos más helyzetben, így például családjában, a színjátéskörös előadásai során és részmunkaidős állásában látva is megis-

meri.” (Uo.: 149) Az a pedagógus tehát, aki az intézményi sémáktól elütő találkozásokot nem csupán ijesztő közjátéknak tartja, s aki a személyes tudáskibontakozás talán kevésbé finomszövésű kontextusainak megismerésétől sem idegenkedik, az így szerzett jó adag pedagógiai tapasztalattal (és csipetnyi szerencsével) már elkerülheti az ellenőrzés zsákutcáit.

A tudás ellenőrzéséhez legelőbb is azt kell tisztáznunk, hogy mit is tekinthetünk tudásnak. A tudás ismeretelméleti értelmezései között kitüntetett helyen szerepel annak propozicionális jellege. A propozicionális tudás Platónig visszanyúló definíciója értelmében *a tudás igazolt igaz hit*. E három feltétel (igazolás, igazság, hit) együttes megléte különbözteti meg a kijelentés alapú tudást más típusú tudásoktól. Az *igazolás* karakterét egyrészt a belső elmeműködés, másrészt egy releváns gondolkodó (jobbára tudós) közösség által meghatározott protokoll határozza meg. A tudás persze nem mindentudás, így az *igazságot* egyrészt csak egy bizonyos hozzáférési úton nyert a tényekre, valamint arra az *attitűdre* (hitre) korlátozhatjuk, mely utóbbi megerősít bennünket abban, hogy nem hamis bizonyítékok alapján, esetleg a véletlen kegyes szerencséjéből fogalmazunk meg tudástelített kijelentéseket. A hit, a *propozicionális attitűd* jelentőségére Edmund Gettier azzal hívta fel a figyelmet, hogy a személy kognitív hitének és a hit igazságtartalmának azonosságát, együttjárását nem tekintette minden körülmények között természetesnek. Gettier negyedik tudásfeltétele tehát arra szólít fel, hogy igaz bizonyítékaink birtokában dacolnunk kell a hamis bizonyítékok elfogadásától. (Újvári 2010) A tudásértelmezés intézményesített kontrollja nem véletlenül ragaszkodik a kijelentésekben, az igaz és hamis állításokban megragadható tudás teszteléséhez. Csakhogy a véletlen szerencse itt is közbeszól, amit némi szorgalommal (és magolással) kipótolva már a *Kínai Szoba* esetével is színesíthetünk. (Searle 1996) Ahhoz tehát, hogy Katalin cárnőként ne higgyünk az elénk vetített (valójában kulissza) falvak Patyomkin-igazában, egyrészt szakítanunk kell az empirikusan tapasztalt világ abszolutizálásával, a hibátlanul kitöltött tesztek feltétlen érvényességű tudásigazolásával, másrészt pedig érzékenyebbé kellene válnunk a tudás aktuális igazságát megdönthető újabb bizonyítékokra. S mivel a pe-

pedagógiai voluntarizmus kínzóölőpein megedződött tanulók tudása kísértetiesen igazodik az alkalmazott mérőeszköz mutatóihoz, nem árt fejben tartanunk, hogy bár a kontroll hatását nem vitathatjuk, annak tartalmát (a tudás értelmezését) viszont már igen. Értékelő döntéseink igazságát (ahogy fájdalmasan sok igazságtalanságát is) érdemes tehát kontroll alatt tartanunk, és abban a hitben osztoznunk, hogy a tudáskibontakozás körülményeinek mélyebb ismeretének birtokában, a tanulási környezet tudatos kiterjesztésével, a tudásértelmezés tágításával magunk is szembeszállhatunk a látványcivilizációt építő manipulált tudás nem éppen örvendetes terjedésének. (Llosa 2014)

A tudásellenőrzés zsákutcáját és a tudás ismeretelméleti értelmezését követően érkezünk el a tudásértelmezés mechanizmusához illeszkedő további szűrőhöz, az ellenőrzés kontextusát is figyelembe vevő nyelvi kontextushoz. A szóbeli ellenőrzés klasszikus pedagógiai hagyománya itt már a pedagógiai tapasztalat és rutin territóriumára tereli át az ellenőrzés becslésre szorítókozó intézményesült igyekezetét. A propozicionális tudásértelmezés (tudni, mit) mellett a diskurzus arra is lehetőséget ad, hogy a tudás más értelmezéseinek kiterjedését is mérlegelhessük. A képességalapú tudáshoz (tudni, hogyan) kapcsolódó kompetenciák elsajátítását igenlő attitűdökre, vagy éppen a társadalmi szerepvállalásokban is megnyilvánuló személyes felelősségre nemegyszer éppen a beszédhelyzet grammatikai utalásaiból következtethetünk. A tudni, miért kérdésre fókuszáló spirituális, gondviselési tudás nyelvi mozzanatai pedig nem csak arra figyelmeztethetnek, hogy még a racionális a hitnek is ezer arca lehet, hanem arra is, hogy „alanyiségünk, megismerési folyamatunk és a megismert tárgy ugyanabban a titokzatos valóságban: a létben gyökereznek. Épp ezért a megismerés a lét kinyilatkoztatása, de már a megismerő én reflektorfényében.” (Cselényi 2006) A társas tudás grammatikai hatásaival már csak azért is érdemes számolnunk, mivel ha tudjuk, ha nem, az alaposan felforgatja az ellenőrzés naiv gyakorlatát. Ahogy a népi pszichológia (Pléh 2015), úgy a pedagógiai gyakorlat sem idegenkedik ugyanis attól a feltételezéstől, hogy viselkedésünket leginkább a vágyak és vélemények irányítják, így a másik ember viselkedését is ezek feltételezésével ítélni lehetjük meg.

A helyes következtetések levonásához tehát kézenfekvőnek látszik a beszélőt mozgató vágyak és vélekedések nyelvi reprezentációinak azonosítása, ami a tudáskontroll megbízható működését is támogathatja. Egy tudásértelmező diskurzusban a résztvevők fizikai és társas világait, személyközi, társadalmi szerepvizonyait már csak azért is kell figyelembe vennünk, mivel „a valóságban számos olyan strukturális mozzanata van a nyelvnek, amely állandóan feltételezi a másik embert. A másik ember problémája szinte grammatizálódik.” (Pléh 2014: 132) Az emberi „problémák” nyelvi nyomainak, a társas világok diskurzusokban való megjelenését, valamint ezek grammatikai jelenlétét a nyelvészet deixisként azonosított műveletekben ragadja meg. E műveletek értelmezése azonban még a nyelvészet számára is csak akkor lehet sikeres, ha tisztában vagyunk az adott beszédhelyzettel, annak diszkurzív meghatározottságával. Szakszerűbben fogalmazva: „A diszkurzív meghatározottság mindamellát azért is megkerülhetetlen, mert ebből kiindulva közelíthető meg a deiktikus kivetítés problémája, vagyis az, hogy a résztvevők a tér- és az időbeli, valamint a társas viszonyokat képesek a sajátjukétól eltérő kiindulópontból feldolgozni, illetve mások számára hozzáférhetővé tenni.” (Tátrai 2010: 231) Mindezekből a pedagógiai gyakorlat számára levonható tanulság az, hogy az önmagunkra és a másikra irányuló grammatikai figyelem birtokában nem csupán a gépi (vagy még inkább online) kontroll programozott közönyén kerekedhetünk felül, hanem a tudás (vágyakban és vélekedésekben lakó) más alakzatairól is kölcsönösen informálódhatunk. Nem mindegy azonban, hogy a klasszikus kérdés-felelet nyelvi reprezentációjában a különféle tudásértelmezések kifejezésére, pedagógiai relevanciájára vagy a gazdag kriminalisztikai előélettel bíró kihallgató feleltetés (vallo-mást kicsikaró) nyelvi fortélyaira csodálkozunk éppen rá. Ha pedig ez utóbbi kerekedne felül, akkor már jobb egy erélyes rúgás – ahogy ezt Otlík Géza ajánlja az *Iskola a határon* című regényében.

De ne siessünk ennyire előre, mert még a tudásértelmezés kontrollját finomító gondolattulajdonító szűrők is átengedhetnek annyi fényt, ami megvilágíthatja a hol csak néma, hol már elsötétült emberi szándékokat. A gondolattulajdonítás elmélete (Theory of Mind) szerint mivel viselkedésünket, gondolataink (tudásaink) irányítják,

ezen tudások pedig a már korábban emlegetett szándékokhoz, véleményekhez és vágyakhoz kötődnek, így olyan gondolatokat is tulajdoníthatunk a másoknak, amelyek kapcsolatba hozhatók az illető viselkedésével. (Pléh 2014) Az előzőekben arra is rámutattunk, hogy a kommunikációs helyzet, a diskurzus (ha nem is deiktikus alaposságú) finomhangolásával tovább is pontosíthatjuk a másik tudásáról kialakított vélekedéseinket. E művelettel pedig nem csupán a viselkedésből visszakövetkeztetett tudásról (mentális állapotról) alkothatunk reálisabbnak tűnő képet, hanem a mentális állapotból és tudásból is következtethetünk a másik jövőbeli várható viselkedésére. E fölöttébb vonzó perspektíva pedagógiai előnyeit talán fölösleges külön ecsetelnünk, elégedjünk is meg azzal a kommentárral, hogyha a propozicionális tudás kontrolljával a jövőbeli alkalmazásra (kompetenciák) is fényt deríthetnénk, akkor talán kevésbé fulladnánk ki a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása irányába tett erőfeszítéseinkben. A perspektíva, bár valóban vonzó, ám semmiképp sem tűnik üdvöztetőnek. Annál is inkább, mivel a viselkedésből kihámozott tudás, vagy éppen a tudásra húzott viselkedés rutinos pedagógiai mozzanatában is egy húsvér gondolattulajdonító ember sajátos pozíciója, tudásértelmezése sejlik fel. Eric Fromm pszichoanalitikus felfogása szerint az emberi (tanári, tanulói) viselkedésben és tudásértelmezésben is kirajzolódik a birtoklásra vagy létezésre ítélt ember karaktere, még akkor is, ha „valójában energiánk nagy részét arra használjuk, hogy eltitkoljuk saját magunk elől azt, amit tudunk; e rejtegetett tudás mértékét nehéz lenne túlbecsülni.” (Fromm 1994: 102) Lássuk, hogyan is különbözteti meg Fromm a birtokló és létező (tanári és tanulói) karaktereket a tudásértelmezés szempontjából: „Abban az emberben, akinek a világhoz való fő viszonyulási formája a birtoklás, azok a gondolatok, amelyeket nem lehet könnyen felírni és megtartani, félelmet keltenek, mint minden, ami növekszik, változik, s így ellenőrizhetlenné válik. (...) Azon diákok számára, akik a létezés módján viszonyulnak a világhoz, a tanulási folyamatnak tökéletesen más minősége van. (...) Amit hallanak, serkenti a saját gondolkodási folyamatukat, s eközben új kérdések, új gondolatok, új távlatok merülnek fel.” (Fromm 1994: 38) Talán valami ilyesfélére gondolhatott a már korábban megidézett

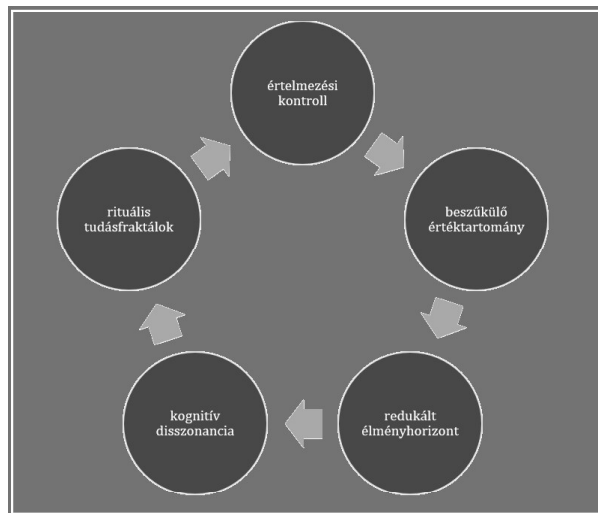
Medve Gábor is, amikor egy olyan világról álmódott, ahol a néma gyerekek nemhogy az anyja, de mindenki más is érti a szavát: „Olyan világban szeretett volna élni, ahol mindenki érti még a néma gyereket is. Magyarázkodás nélkül. Mindig bízott is benne, anélkül hogy sokat gondolkozott volna fölötte, hogy valamilyen különbség és rejtelmesebb megértés köti össze az egyik embert a másikkal, mint a szavak és a cselekedetek. Milyen keveset tudnak ezek közölni. Igent vagy nemet, feketét vagy fehéret, nevetést vagy sírást. És mindig hamisítanak, hazudnak. Mégis tudomásul kell vennie, hogy ezekre van hagyatva.” (Ottlik 1959: 256)

Az intézményesített tudásértelmezés kontrollja – valljuk be – rendre rosszul teljesít, amikor egy magyarázkodástól, bizonygatástól, vagy egyáltalán az emberi bizalmatlanságtól távolodni igyekvő tanuló tudásértelmezését kell mérlegre tennie. Talán ezért sem merészkedik beljebb az emberi természet sok titkát megőrző világában, s inkább nem is lépi át a tudásértelmező kontroll-aktusok önismétlő (szervezeti, iskolai) határait. A tudásmenedzsment szakirodalma tudáskonverzióként írja le azt a folyamatot, amelyben a személyes, intuitív, tapasztalatokba ágyazott tacit (hallgatólágos) tudást olyan explicit (kifejezett) tudássá alakítjuk át, amely már intézményi és technikai eszközökkel is hozzáférhető és közvetíthető. Az átalakítás azt a folyamatot fedi le, amelyben előbb a meglévő tudást tárjuk fel és rendszerezünk, a tudáselemeket kombináljuk, az új kombinációkat értelmezzük, majd az így externalizált tudást a megfelelő személyekhez eljuttatjuk (Drótos 2006). Jó látható, hogy mind a tudástípusok (bölcesség, tacit, explicit, információ, adat), mind a tudáskonverziós lépések (létrehozás, feltárás / rögzítés, rendszerezés / kombinálás / értelmezés, eljuttatás / megosztás, hasznosítás / tanulás) esetében a tudás személyességét, értelmezésbeli egyediségét (bölcesség, tanulás) a kontrollált konverzió is kellő távolságban maradván tartja tiszteletben, mivel ezeket „nem egykönnyen lehet egzakt lépések sorozataként ábrázolni”. (Drótos 2006: 5) Ebben a szervezetelméleti értelmezésben a kontrollált folyamat spirális-önismétlő jellegű, azt feltételezve, hogy az önismétlő aktusokból ki nyert tudás gyarapodik. Ugyanez a tudáskonverzió az intézményes tanulás környezetében erősebb kontroll alatt áll, mind a bemenet

(tantervek), mind a kimenet (vizsgák), mind pedig a folyamat (módszerek, eszközök, mérések) vonatkozásaiban, így az erősebb kontroll az intézményes tudásértelmezésnek fraktálos-önismétlő jelleget kölcsönöz. Az intézményes (iskolai) tanulást talán ezért is szokás hasonlítani (igaz, kissé epésen) olyan irányított időutazáshoz, ahol a szemeszter, a tanév időben rögzített menetrendjéhez igazodva juttatunk el (szinte) mindenkit a célállapotból az eredményállapotba. Az állandóság látszatát keltő (szervezeti, generációs és tantervi idő kiváltotta), ismétlődések a tudásértelmezés kontrolljára is visszahatnak, így az idő foglyává vált kontroll sem tölti be eredeti tudásértelmező szerepét, csupán rituális önismétléssel (és a sikeresség mérőszámaival) igazolja vissza szükségességét. Ha a sikeresség zálogának a kontrollt kiálltjuk ki, az együttjárás kontingenciái hamarosan okozatívá válnak, s bár látszatra minden a lehető legjobban történik meg, de már közeleg a szomorú pillanat, hogy a falánk pedantéria mérlegének tényrjában találjuk magunkat. A társadalom- és szervezetfilozófus Charles Handy talán ezért is idegenkedik az intézményi Pangloss mesterek hamis elégedettségétől: „A siker szemellenzöt helyez a szemünk elé, akadályozza a kételkedést, és erősíti önmagát (...) Az ilyen közbenső mérőszámokkal az a baj, hogy torzítják az intézmény valós céljait. Akinek jó osztályzatai voltak az iskolában, abból nem feltétlenül lesz jó állampolgár vagy jó vezető. A tanárok ezzel tisztában vannak, de őket is csak az az egyetlen dolog hajtja, ami mérhető, bármennyire is nem az igazán fontos dolgot mérik.” (Handy 2015: 25, 75)

Úgy fest tehát, hogy a tudásértelmezés intézményi kontrollja elől rejtegetett tacit tudásunk explicitté tehető elemei végül mindenképpen rákerülnek az értelmezést, kifejezést, alkalmazást vizsgáló intézményes ellenőrzés próbapadjára. Mivel az intézményi legitimáció fenntartásához a valóság közös elfogadása, legitimálása, a kollektív célokért való együttműködés, valamint az alternatív (személyes) valóság értelmezések és az ezt támogató tudások fölötti felügyelet gyakorlása is szükséges, az intézményesített kontroll figyelme egyrészt a tudásértelmezésre, másrészt a tudásértelmező emberre is kiterjed. Az emberi egzisztencia és értékvilág totalitarizmusából viszont csak a tudás természetére utaló viselkedésre vo-

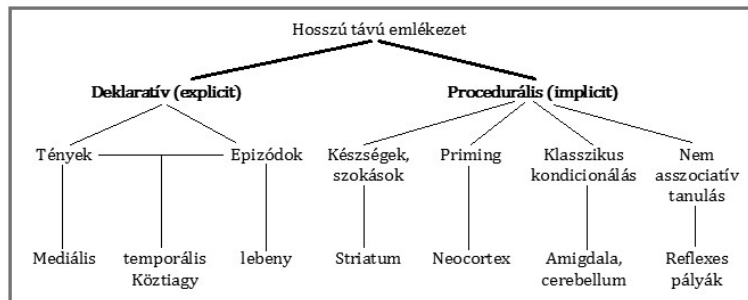
natkoztható a kontroll mechanizmusa, így azokat a vélekedéseket, vágyakat, döntéseket és cselekedeteket, melyek kívül esnek ezen az egyszerre személyes és kollektív élményhorizonton, az intézményes kontroll jelenléte és működése nem befolyásolja. A nem kijelentés alapú, alternatív tudásértelmezésekre utaló viselkedési mintázatok kiváltotta intézményi feszültséget viszont a kontroll a kognitív diszszonancia redukciójával, az inkonzisztencia feloldásával szünteti meg, a személypercepció (skatulyázás) lassabb, és a tudásértelmezés (kondicionálás) gyorsabb megoldásaival. A kontroll mechanizmusában alkalmazott eszközök és eljárások közül azok lesznek maradandók, amelyek nem akadályozzák a kontroll önigazoló, rituális ismétlődéseit. A szelekció alapja az ellenőrzést támogató eszközök és a sikeresség együttjárása. Az együttjárás kauzális viszonyra való átértelmezése, átkeretezése nyomán a sikeres (funkcionális) intézményi működés feltételét a kontroll alatt tartott tudáskibontakozásban találjuk meg. E feltételezést pedig olyan (olykor hamis) bizonyítékokkal igazoljuk, amelyek számszerű jegyekben, osztályzatokban töltik be a helyettesítő mérőszámok szerepét. (3. ábra)



3. ábra. A kontrollált tudásértelmezés ciklusainak logikája

### A tudásértelmezés kontrollját befolyásoló kognitív és kulturális tényezők

A kontroll, a gondolattulajdonítás és a rekurzió ciklusos aktusokra tagolt dinamikájából egy merész gondolati ugrással már-már egy tudásgeneráló perpetuum mobile vonalait is megrajzolhatnánk, ha nem állná utunkat néhány józanabb idegtudományi és társadalomlélektani akadály. Az előbbieken felvázolt intézményesült mechanizmus vakfoltjába eső idegtudományi probléma (Squire–Kandel 1999, idézi Pléh 2015: 386) a hosszú távú emlékezet deklaratív és procedurális emlékezeti rendszereinek összehangolásából eredeztethető (4. ábra). A két emlékezeti rendszerhez köthető elemek (így a deklaratív emlékezet tényei, epizódjai, a procedurális emlékezethez köthető készségek, szokások, kondicionálás és nem asszociatív tanulás), valamint ezek agyi központjai olyan moduláris rendszert tétéleznek fel, melyben egy adott emlék minden újbóli „előhívása”, „összerakása” egyben nyomot is hagy az adott emléken. Az emlékezet (így a tudás is) tehát korántsem olyan állandó képződmény, melynek működését és alakulását intézményi eszközeinkkel teljes kontroll alatt tarthatnánk.



4. ábra. Squire és Kandel (1999) osztályozása a deklaratív és az eljárási emlékezeti rendszerekről (Idézi Pléh 2015)

A gondolkodás és a gondolkodást kísérő reflexió (tudásértelmezés) intézményes kontrolljával nem csupán az agyi működés képes a bolondját járatni, hanem a (viselkedést befolyásoló) döntéseket

orientáló szomatikus markerek is. Damasio szerint a testből érkező, elsődleges vagy másodlagos érzelmek által generált jó vagy rossz érzések hatására a rossz érzéseket okozó lehetőségeket elvetjük. „Mivel az agy a test fogoly nézőközönsége, az érzések a győztesek az egyenlők között. S mivel ami először jön vonatkoztatási keretet ad annak, ami később jön, az érzések döntenek el, hogy az agy többi része és a megismerés hogy folytathatja munkáját. Hatásuk óriási.” (Damasio 1996:160) Az elme működésére ugyanakkor nem csupán a test üzenetei hatnak vissza, hanem a gondolat olyan reprezentációi is, mint a nyelv vagy a társadalmi-intézményi valóság. Searle analitikus szemszögből mutatja be, hogyan működik közre az elménk az objektív társadalmi valóság felépítésében. A kollektív intencionalitás (közös célok), a megvalósításhoz szükséges feladatok kijelölése (eredményes tevékenység) és a létesítő szabályok (az elfogadott viselkedések) alkalmazásával létrehozott intézményi valóságot a tudati működés olyan státuszfunkciókkal felruhazza fel, melyek az intézményi valósághoz tényeket (és a tényeket felügyelő) hatalmat is hozzárendelnek. „Voltaképpen minden intézményi valóság így vagy úgy a hatalomról szól” – vonja meg végül a mérleget a jeges csattanóktól sem idegenkedő a szerző. (Searle 2000: 133)

Ahogy a kognitív működés sem túl készségesen felel a kontroll igényére, úgy a kollektív eszmék sem támogatják feltétel nélkül az intézményes ellenőrzés mechanizmusait. Ideje tehát, hogy a tudásértelmezés kontrolljának fogaskerekei közé csúsztatott szociálpszichológia, és eszmetörténet anyagából kovácsolt karó gondolati anyagszerkezetét is szemügyre vegyük. A kiképzettség (Ausbildung) és a műveltség (Bildung) emberi állapotai között gomolygó bizonytalanságot éppen a legitimitás hiánya és az objektív megítélés kivitelezhetetlensége tartja fent. Amennyiben a tudást az ismeretek és alkalmazások hatékony együttjárásra szűkítjük le, úgy e két forrásból származtatott, standardizált mérőeszközeinkkel a kanonizált tudásértelmezésekhez is hozzáférhetünk. A műveltség megragadására irányuló minden ilyen kísérletünk viszont komikussá válik, amikor annak eredményességét (mint tanulási eredményességet) próbáljuk kiollózni a műveltség egyszerre egyéni és közösségi természetrajzából. A *Bildungsbürger* önművelő, értékeit a közösség kultúrájába

visszahelyező magatartását, Atlantiszt idéző elsüllyedését plasztikusan idézi meg Márai Sándor: „De elpusztul az emberfajta, amelynek öntudata volt egy műveltségről. Már csak ismereteik lesznek, és ez nem ugyanaz. A műveltség élmény (...) Állandó élmény, mint a napsütés. Az ismeret csak culág. (...) Mi azt hisszük, ha valaki betéve tud valamit, vagy finnyásan él, nem köp a padlóra, nem büfög evés közben (...) De a műveltség más. Nem az, hogy az ember bemagol, és aztán tud valamit. Vagy megtanulja, hogyan kell illedelmesen viselkedni... Más.” (Márai 2006: 414, 424-425)

Az élmény természetének bejárásához természetesen nem csupán az szépirodalom ad térképet, tudományos illetékességből erről a pszichológia és a pedagógia sem mondana le. Gondoljunk itt azokra a neveléstudományi kutatási területekre, melyek az intézményes nevelés „fekete pedagógiájának” érzelmi befolyásoltságára mutatnak rá (Hunyady Györgyné 2006), vagy a pedagógiai (szenvedő) kultúrát is alaposan felkavaró *flow* tökéletes élményét vizsgáló pszichológiai megközelítésekre. (Csíkszentmihályi 1997) Témánk szempontjából különösen is tanulságos, ha az élménytelített, érzelmileg is meghatározott társas, szervezeti és intézményes együttélés szociálpszichológiai vetületeit, kutatási irányait, és veszélyekben/esélyekben is azonosítható, a nevelés céljával és módjával kapcsolatos tanulságait is számba vesszük. (Hunyady 2016: 67) Az alábbi táblázat egyik fő üzenete alighanem az, hogy az érzelmi biztonság, a tanárba, tanulóba vetett bizalom kihüléséhez, az integratív ember eszményének elhalványulásához vezető totális kontroll intézményes erőltetése jobbra csak a bölcsesség próbáján rendre bukásra állókban kelt örömteli visszhangot. De talán mégis helyesebb a kardcsörgetés fémes hangjait hallva még idejében félrevernünk a harangokat. (1. táblázat)

	<b>Kutatási terület</b>	<b>Kivédendő veszély</b>	<b>Kiaknázandó esély</b>
1)	A megismerés és az érzelem vetélkedése	a tudatos kontrollt igénylő érzelmi befolyás	az „érzelmi intelligencia” fejlesztése
2)	Az énrre vonatkozó információk érzelmi kihatásai	a menekülés a versenyhelyzet és az összeméretés elől	a társadalmi identitás harmonikus egyensúlya
3)	Az érzelmek sokszínűsége és társadalmi mintázatai	a megfélemezni való durva indulat	az ambíció ébredése az érzelmek dinamikájának megalapozására
4)	A boldogság egyéni mélységben és társadalmi léptékben	a társadalmi támasz nélküli bizonytalanság és bizalmatlanság	a feladatok megoldását kísérő „áramlás-élmény”

*1. táblázat. Az érzelmek szociálpszichológiájának nevelési vonatkozásai*

Az integratív emberkép intézményes jelenléte az 1810-ben Humboldt alapította berlini egyetem falai között már megtapasztalható valósággá vált. A humboldti egyetemi modell mindmáig érvényesülő karakterében a következő elemeket azonosíthatjuk: „(1.) a kutatás és az oktatás szabadsága; (2.) a kutatás és a tanítás egysége; (3.) a tudományok egysége; (4.) a képzés (Bildung) előtérbe állítása a kiképzéssel szemben (Ausbildung); (5.) a filozófia központi jelentősége”. (Schwendtner 2017: 74-75) A tanulás élményében is érvényesíthető műveltség-eszményt a kritikai-konstruktív didaktika nyelvére hatásosan lefordító Klafki elméletének „háttérben a művelt ember eszményi vágya fénylik fel előttünk. E műveltség mérlegét a kritikai-konstruktív irányzat az alábbi módon vonja meg: A művelt ember mindhárom alapkészségét egyenlő mértékben birtokolja, képes azokkal bánni, érzékeli a jelen kulcsproblémáit, ezekre érzékeny megoldásokat dolgoz ki és törekszik e megoldások valóra váltására”. (Berner 2004: 116) A műveltség nevelési jelentőségére a pragmatizmust zászlajára tűző Dewey is felhívja a figyelmet, amikor a neveltség elemei közé (érdeklődés, fegyelmezettség, tájékozottság) beemelt műveltségről, mint a nevelési folyamat valódi területéről beszél: „A művelt ember tehát, aki a különböző szempontú elemek teljes működésére törekszik, nem más, mint a fejlett személyiség, a társadalom iránt értelmileg és gyakorlatilag egyaránt érzékeny személyiség”. (Dewey 1976: 80)

A tudás értelmezéséért vívott, hol emelkedett, hol szörnyen közönséges küzdelmeink harcmezejét pásztázva immár bátrabban állíthatjuk, hogy a történelemben lakó emberi léthez pontosan mért tudás sikerébe nem csupán a kultúrát teremtő, stabil intézményi valóságok tartoznak bele, hanem a műveltség élményét átélő és továbbadó ember illanó reménye is.

### Felhasznált irodalom

- Berger, P. L. – Luckmann, T. 1998. *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés.* Jósöveg, Budapest
- Berner, H. 2004. *Az oktatás kompetenciái. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba.* AULA, Budapest
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai, Budapest
- Damasio, A. R. 1996. *Descartes tévedése. Érzelem, értelem*
- Dewey, J. 1976. *A nevelés jellege és folyamata.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Drótos György 2006. *Áldás vagy átok? – Információtechnológia a tudásmenedzsment kezdeményezésekben.* In: Noszkay Erzsébet (szerk.): *Megragadni a megragadhatatlant... Tudásmenedzsment elméleti és módszertani közelítésben.* N. & B., Budapest. 60-73.
- Faragó Klára 2013. *Szervezet és pszichológia. Új irányzatok az ezredfordulón.* ELTE Eötvös, Budapest
- Fromm, E. 1994. *Birtokolni vagy létezni? Egy új társadalom alapvetése.* Akadémiai, Budapest
- Handy, C. 2016. *A második görbe. Gondolatok a társadalom megújításáról.* HVG, Budapest
- Hirschman, A. O. 1995. *Kivonulás tiltakozás híűség. Hogyan reagálnak vállalatok, szervezetek és államok hanyatlására az érintettek?* Osiris, Budapest
- Hunyady György 2016. *Jelentörténeti szociálpszichológia.* ELTE Eötvös, Budapest
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika 2006. *Fekete pedagógia.* Argumentum, Budapest
- Llosa, M. V. 2014. *A látványcivilizáció.* Európa, Budapest

- Magyar Katolikus Lexikon 2006. *Ismeretelmélet* Cselényi István Gábor) <http://lexikon.katolikus.hu/I/ismeretelm%C3%A9let.html> (Utolsó letöltés: 2017. június 24.)
- Márai Sándor 2006. *Az igazi. Judit ... és az utóhang*. Helikon, Szombathely
- Ollé János (szerk.): 2017. *Egyetem. Eszme és valóság. Tanulmányok az egyetemi kultúráról I.* Eszterházy Károly Egyetem, Eger
- Olson, M. 1997. *A kollektív cselekvés logikája. Közjavak és cselekvésemélet*. Osiris, Budapest
- Otlík Géza 1959. *Iskola a határon*. Magvető, Budapest
- Pléh Csaba 2015. *A tanulás és gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig*. Typotex, Budapest
- Schwendtner Tibor 2017. *A német egyetemeszme dilemmái. Heidegger, Jaspers és a humboldti hagyomány*. In: Ollé János szerk.. *Egyetem. Eszme és valóság. Tanulmányok az egyetemi kultúráról*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 72–98.
- Searle, J. R. 1996. *Az elme, az agy és a programok világa*. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Láthatatlan Kollégium, Budapest, 136–151.
- Searle, J. R. 2000. *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Vincze, Budapest
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M. 2016. *Szociálpszichológia*. ELTE Eötvös, Budapest
- Stiglitz, J E. – Greenwald, B. C. 2017. *A tanuló társadalom megteremtése. A növekedés, a fejlődés és a társadalmi haladás kérdéseinek új megközelítése*. Napvilág, Budapest
- Tátrai Szilárd 2010. Áttekintés a deixisről funkcionális kognitív kiindulópontból. *Magyar Nyelvőr*, 134: 211–233.
- Újvári Márta 2010. *Ismeretelmélet*. Elektronikus jegyzet. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010\\_2A\\_07\\_Ujvari\\_Marta\\_Ismeretelmelet/ch02.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_07_Ujvari_Marta_Ismeretelmelet/ch02.html) (Utolsó letöltés: 2017. június 24.)

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

**Szőke-Milinte Enikő**

### **Kommunikáció és információ**

Az információs műveltség kialakítása és fejlesztése a pedagógia meghatározó feladata. Bár számos tanulmány látott napvilágot a témában, leggyakrabban a könyvtári információs folyamatok váltak a vizsgálódás tárgyává, kevésbé tekintettek az információs műveltségre úgy, mint átfogó, a teljes megismerést meghatározó folyamatra. Az információs műveltséghez kapcsolódó modellek, főként az információs műveltség készségeit próbálták feltárni és leírni, az információ komplex természetére kevésbé voltak tekintettel. A könyvtári információs folyamatok szempontjából hasznos készségmodellek azokra a kérdésekre nem képesek koherens elméleti rendszerbe illeszthető választ adni, amelyek az információ személyiség-fejlődésben, társadalmi fejlődésben, társadalmi együttműködésben betöltött szerepére és funkciójára szeretnének választ adni.

A tudományos megismerés már jó ideje felismerte, hogy korszakváltásban vagyunk: az információs forradalom mind az egyéni, mind a társadalmi működést átrendezi. A pedagógiának az olyan alapfolyamatokra, mint a megismerés, a kommunikáció és a fejlődés, új, az információs paradigma szerinti kérdéseket és válaszokat kell megfogalmaznia.

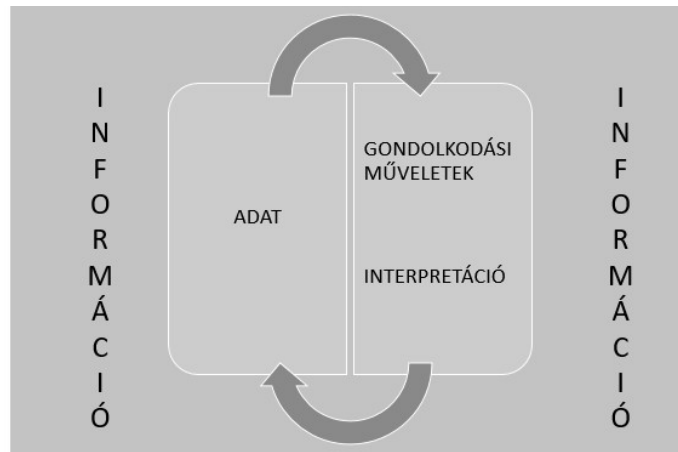
Jelen tanulmány kísérlet tesz az információnak egy olyan pedagógiai szempontú bemutatására, amelyben az információ természetének leírása során nyilvánvalóvá válik annak kommunikációs aspektusa is: az információ ugyanis csak a kommunikációban keletkezik és abban válik nyilvánvalóvá.

#### **1. Adat – információ – tudás**

Fülöp Géza (1990) nézete szerint az értelmezett ismeret az információ, mely az adatokon végrehajtott gondolati műveletek ered-

ményeként jön létre. Tehát az információ nem az ismeret, hanem a gondolkodási művelet eredménye (1. ábra).

Az interpretáció szükségképpen az individuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mind ez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: virtuális létező. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre, állítja Fülöp Géza, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll. Az információs társadalomban az események és történések maguk is lehetnek információk, pl. egy Facebook-poszt megjelenése az idővonalamon egy történés, de a poszt önmaga már egy információ, mert egy valós vagy egy virtuális esemény interpretációját hordozza. Azt kell felismernünk, hogy az információs társadalomban az információ keletkezése, alakulása egy olyan láncolat, melyben sok esetben nagyon nehéz visszakeresni a valódi eseményt vagy történést, sőt, az is lehetséges, hogy nincs valós esemény vagy történés, pl. egy gépzene megjelenése a virtuális térben.



*1. ábra. Az információ gondolkodási művelet eredménye  
(Fülöp 1990)*

A Pallas Nagy Lexikon szerint az információ latin kifejezés, melynek jelentése: „értesítés, tudósítás, tudatás; informál, értesít; informátor, tanító, értesítő”. A Bakos-féle Idegen szavak és kifejezések szótárában ez olvasható: 1. felvilágosítás, tájékoztatás; hírközlés; 2. értesülés, adat, hír, tájékoztatási anyag; 3. hír, a kibenetika elméletében: az anyag tulajdonságainak visszatükröződése jel formájában. A meghatározások alapján elmondható, hogy az *információ* ismeretekkel, ismeretek közlésével, adatokkal, tudással, tanulással, kommunikációval, hírrel kapcsolatban álló kifejezés. Bizonyos esetekben valamilyen formában ezekkel azonosítható (ismeret, adat, tudás, hír), más esetekben pedig a felsoroltak (ismeretközlés, tanulás, kommunikáció) tárgya.

Machlup (1962) a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában. Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. *Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia megismerési folyamatnak nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni.*

A megismerés folyamata hagyományosan a környező világ – természettudományos és társadalomtudományos – megismerését jelenti. *A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában konkretizálódik.* Kialakul tehát egy ún. belső reprezentált valóság, ami csak részben írja le és magyarázza a valóságot. A kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia kísérletet tett ennek a belső reprezentált valóságnak, vagyis az emberi tudásnak a modellezésére. Ahhoz, hogy az információ természetét megértsük, át kell tekintsük azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek az említett tudományok által rendelkezésre állnak.

Csapó Benő (1992) Kognitív pedagógia című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operacionális tudástól. A reprezentáció tartalma, *az informacionális tudás*, meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt,

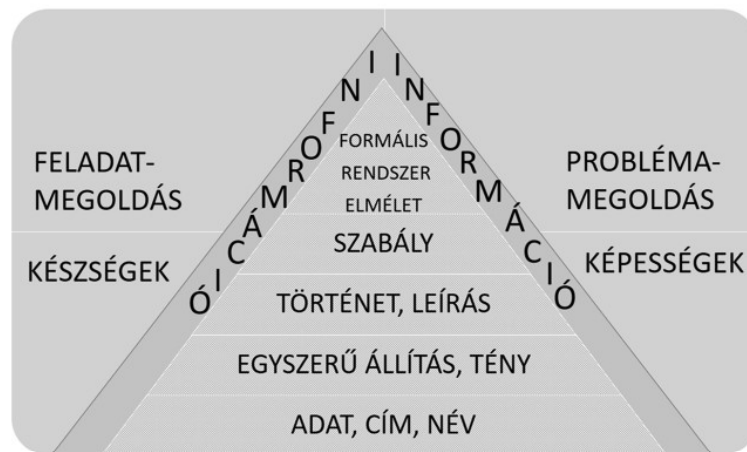
azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland (1991) is megtette. A verbális információk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

Az *operacionális tudás* szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban 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 reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a későbbi folyamatok 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 (2. ábra). Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálódásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland (1991) is megtette.

Eysenck és Keane (1997) Kognitív pszichológia című munkájukban a *tudást mint reprezentációt* írják le. Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt.

A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, mely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog *rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa*. Az, amit külső reprezentációnak nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése egy külső rep-

rezenzáció. Annak a pszichikumban megjelenő „lenyomata” belső rezenzáció (3. ábra).



2. ábra. Az információ mint tudás




3. ábra. Az információ mint rezenzáció

*A kommunikációs nevelés elméleti kérdése*

A *külső reprezentációk* két osztályát különböztetik meg, ezek segítségével a világot jellemezzük: 1. azok, amelyek szavakon vagy más írott jelöléseken alapulnak, és 2. azokat, amelyek képek vagy ábrák formájában jelennek meg (analóg reprezentáció – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak).

A nyelvi és a képi reprezentációk tulajdonságait az alábbi táblázat jeleníti meg (Eysenck és Keane 1997: 219):

„A könyv az asztalon van.”	
diszkrét szimbólumok (van legkisebb egységük)	nincsenek diszkrét szimbólumok
explicit – szimbólum szükséges a viszony kifejezéséhez	implicit – nincs külön szimbólum a viszonyra
nyelvtani – a szimbólumok típusai világos kombinációs szabályokkal kapcsolódnak	nincsenek világos kapcsolódási szabályok vagy szimbólumtípusok
absztrakt – a benne megjelenő információt az észlelés bármely formájában megszerezhetjük	konkrét

A *belső reprezentáció* voltaképpen a tudással azonosítható, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációk forma és struktúra szerint kerülnek bemutatásra a kognitív pszichológiában. A belső vagy mentális reprezentációk hasonlóan a külső reprezentációkhoz, nemcsak az objektív környezetet reprezentálják, hanem saját elképzelt világunkat is. Két fajtája megfigyelhető a külső reprezentáció két fajtájának: 1. az analóg reprezentáció (kép) és 2. propozicionális reprezentáció, amely az elme fogalmi tartalmát ragadja meg. Azok a tulajdonságok, amelyeket a nyelvi és a képi külső reprezentációkról ismertettünk Eysenck és Keane alapján, elmondhatóak a belső képi és propozicionális reprezentációkra is. Az analóg reprezentációk

laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzékleti modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a mentális modell, a másik a képzet. Ennek a belső reprezentációnak a kialakulását támogatja a vizuális órarend alsó tagozaton, ahol az órák sorrendjét idézi a táblázatos elhelyezés, a képek pedig magát a tantárgyat. Összehasonlíthatatlanul egyszerűbb az órarend megjegyzése ebben a formában, mintha propozicionális reprezentációt szeretne a pedagógus kialakítani verbális információk segítségével.

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztraktak (bármely modalitásból érkező inger, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái *a tárgyi (nap)* és *a relációs (süt) fogalmak*.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A *séma* fogalmak strukturált csoportja, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. (Kantnál eredetileg velünk született szerkezetekre vonatkozott – nativista szemlélet). Egy egyszerű példa a sémára: *A játékos a 11-es vonalról rúgta a gólt*. Ez az egyszerű séma tartalmazza a játékos, a 11-es, a vonal, a rúgás és a gól fogalmakat; a labdarúgás és a büntető másodlagos, de kapcsolódó fogalmakat, viszonyokat, relációkat ezek közt a fogalmak közt; egy ún. generikus tudást a büntetőhelyzetről a labdarúgásban stb. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó [1992] operacionális tudásnak.)

Látható, hogy a sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel nyújtani. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson *forgatókönyveknek* nevezte, amely olyan cselekvéssorokat tartalmaz, amelyeket egymás után végrehajtunk,

amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, pl. vásárlás, éttermi rendelés (Eysenck–Keane 1997: 294–295).

## **2. Információ – kommunikáció**

Eysenck és Keane (1997: 219) szerint a kommunikáció külső reprezentáció, melyben nyelvi és a képi reprezentációk segítségével a valóságot jellemezzük. A külső reprezentáció és a belső pszichikus reprezentáció közötti kapcsolat, ahogyan ezt már bemutattuk, egymásnak megfeleltethető struktúrákban és tartalmi elemekben (kép és proposíció, kép és nyelv) egyaránt.<sup>1</sup> Az adatok információvá alakítása megismerést igényel, ahogyan ezt az informacionális és operacionális tudás szerveződésének bemutatásánál megfigyelhettük, vagy a sémák és forgatókönyvek tárgyalásánál láthattuk. A kommunikációt, azaz a külső reprezentációt az információ közléseként értelmezhetjük, ami meghatározott közegben megy végbe. Az információ a kommunikációs esemény tartalma, ahogyan a kommunikációban részt vevők értelmezik azokat az „adatokat” (vizuális, auditív, taktilis stb.), amelyekből a kommunikációs esemény szerveződik, vagyis maga a közlemény. Az események mindig hordoznak magunkban adatokat, azáltal válnak az események kommunikatívvá, hogy a bennük lévő adatokat értelmezni képes befogadóval találják szembe magukat (Curras 1992). A kommunikatív események értelmezésekor az események információval telítetté, azaz közleménynyé válnak. Az eseményeket tudatosan létrehozott közlemények is alkotják, ezek a kommunikációs események. A kommunikációs tevékenység a kommunikációs eseményhez kapcsolódik: az adatok interpretációja által valamilyen közlemény vagy üzenet megfogalmazását jelenti. Ezáltal egy kognitív tevékenységről beszélhetünk

### **2.1. A kommunikáció mint tranzakció – az információ mint entitás**

A kommunikációban – azt tranzakcióként értelmezve – az információnak az információelméleti aspektusa válik fontossá: hogyan

---

<sup>1</sup> Itt lehetne feltenni a külső és a belső reprezentációk egymásra hatásának vitatott kérdését, de ez egy másik tanulmány tárgya.

kódoljam az információt, illetve hogyan dekódolja a partner az információt ahhoz, hogy az üzenet tartalma megfelelően eljusson az adótól a vevőhöz. A kommunikációs tevékenység során megvalósul az információk közlése, cseréje, valamit közölni akarunk, informálni akarjuk partnerünket. A kérdésre, hogy milyen célból akarunk valamit közölni, a tranzakciós modellnek az a válasza, hogy megváltoztassuk a kommunikációs partnerünk viselkedését, pl.: *Vigyázz, piros a lámpa!*

Az információ a kommunikációs tevékenység tartalma, tehát tájékoztató adat, hír (Shannon 1948). Az információ értéke attól függ, hogy megvalósította-e azt a célt, amit a közlő szánt neki (tájékoztatás, meggyőzés, viselkedés változása stb.).

Az információ mint entitás szemlélet azt feltételezi, hogy az ismeret, a megszerzett, megértett ismeret átadható (Buckland 1991). Mivel az információt adatok interpretációjaként definiáltuk, így a tranzakciós szemlélet az interpretáció tranzakcióját is feltételezi. Ez azt jelenti, hogy a befogadó az értelmezés modelljét ugyanúgy átveszi, mint magát az adatot (Barnlund 2003).

Bizonyos esetekben ez működhet. Általában azonban a befogadó, ha meg is érti az adó interpretációs sémáját, azt tovább interpretálja, saját interpretációs sémát alakítva ki a felmerült adatok számára. Ez azt jelenti, hogy az információ mint entitás nem írja le a kommunikációs tevékenység lényegét: hozzátartozik az információ mint folyamatminőség, ami az interpretációk lényegét ragadja meg.

Az 4. ábrán látható példa alapján elmondható,<sup>2</sup> hogy az adatok, tények: Hosszú Katinka KEP-kedvezményezett; a Hosszú Katinkát mint KEP-kedvezményezettet kijelölő EMMI és MET érdeklődött Hosszú Katinka edzőjének személye iránt; a sportági testület ímében érdeklődött Hosszú Katinkától, hogy ki irányítja a szakmai munkáját; Hosszú Katinka válaszolt: az edzéseket időszakosan Tusup irányítja.

---

<sup>2</sup> Hosszú Katinka Shane Tusupot nevezte meg edzőjének, <http://www.origo.hu/sport/egyeni/20180303-shane-tusup-marad-hosszu-katinka-edzoje.html> (2018. 03. 03.)

Tudni kell, hogy a KEP (Kiemelt edzői program) kedvezményezettjeit az adott sportági szakszövetség – jelen esetben a Magyar Úszószövetség (MÚSZ) – javaslata alapján az Emberi Erőforrások Minisztériuma és a Magyar Edzők Társasága jelöli ki.

A lap MÚSZ-tól szerzett információja értelmében néhány napja a két utóbbi testület érdeklődött a szövetségnél, vajon ki irányítja mostanság Hosszú szakmai munkáját, és a kérdést a sportági testület e-mailben továbbította az úszónőnek azzal, hogy február 27-én 16.00 óráig választ vár rá.

A határidő lejártá előtt másfél órával jött a válasz:

az edzéseket időszakosan még mindig  
Tusup irányítja.

*4. ábra. Az információ mint megfogható entitás*

Az adathalmaz (tények, események) interpretációja a forrás szerint: Hosszú Katinka edzéseit időszakosan férje, Shane Tusup irányítja. Az úszónő a MÚSZ megkeresésére osztotta meg ezt az információt. A megkeresésre azért volt szükség, mert a KEP kedvezményezettet jelölő EMMI és MET nem rendelkezett információval Hosszú Katinka edzőjének személyéről.

Az interpretáció lehetséges interpretációja: Hosszú Katinka és Shane Tusup mégsem válnak el, hiszen továbbra is Tusup irányítja az edzéseit, a MÚSZ nem tartja számon a KEP kedvezményezett felkészülését, hiszen csak újságírói megkeresésre járt utána, hogy ki Hosszú Katinka jelenlegi edzője.

A fenti példa kapcsán, az információról mint entitásról duplán is megbizonyosodhatunk:

1. mint tárgyasult online hír,
2. mint ismeret, amit megszereztünk azzal, hogy a közleményt elolvastuk, befogadtuk és interpretáltuk.

A közlő célja a tájékoztatás volt, viszont a folyamat a tájékoztatáson túl saját interpretációval egészült ki, ami személyes ismeretet, személyes tudást eredményezett. A befogadó oldaláról föltehető a

kérdés: szükségem volt-e erre az információra? A szükségesség kérdéséről később értekezünk.

## **2.2. A kommunikációs tevékenység mint állapot – az információ mint folyamat**

A kommunikáció mint participáció értelmében – a kommunikáció egy állapot, a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültségek hozzáférhetővé válásának állapota (Horányi 2001). Ebben az értelemben az információ hozzájárul ahhoz, hogy:

1. felismerjük a problémát, ami az aktuális állapot és a kívánt állapot közötti különbségből, az információ hiányból adódik;
2. felismerjük vagy azonosítsuk azt az információt, hogy hogyan lehetséges megoldani a problémát, mit kell tenni ahhoz, hogy a probléma megoldódjon;
3. megszerezzük a megoldáshoz szükséges információt és hatékonyan felhasználjuk azt a probléma ténylegesen megoldódására;
4. csökkentjük vagy minimalizáljuk a feszültséget, ami a jelenlegi és a kívánt állapot közötti különbségből adódik (bizonytalanság, kíváncsiság, félelem stb.) azáltal, hogy alkalmazzuk, „a helyére tesszük” a megszerzett információt.

A feszültség lehet bizonytalanság, félelem, kíváncsiság stb. Az információ ebben az értelemben mint folyamat van jelen, maga a megismerési folyamat (Buckland 1991). Az információ akkor teljes, ha hozzáférhetővé válik a problémamegoldó számára minden szükséges eleme, amely a problémában rejlő bizonytalanságot megszünteti, a problémát megoldja.

## **2.3. A kommunikáció mint interakció – az információ mint „teremtés”**

Barnett Pearce és Vernon Cronen elmélete, a jelentés összehangolt szabályozása, olyan, értelmező elmélet, amely elsősorban a személyközi kommunikációt segít megérteni. Az információ ebben az elméleti megközelítésben különös jelentéssel bír.

Az elmélet három fontos szociálkonstrukcionista alapelve épül (idézi Griffin 2003: 65–92). Az egyik fontos alapelv, hogy a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre, nem eleve adottak, ahogyan ezt az empirikus kutatók feltételezték. Információs szempontból ez azt is jelenti, hogy az esemény, amit létrehozunk, attól a megismerési folyamattól függ, amiben az adatot értelmezzük. Egy késést lehet úgy magyarázni, hogy az illető nagyon elfoglalt, de úgy is, hogy nagyon lusta és megbízhatatlan. Azonban következményét tekintve nem mindegy, melyik „eseményt” hozzuk létre.

Egy másik fontos alapelve az elméletnek, hogy „nem lehet bizonyosságra törekedni”, nincsenek „mindenható” szabályok arra nézve, hogy hogyan kell, lehet viselkedni. Sokkal inkább arra van szükség, hogy a szereplők megtanuljanak kíváncsiak maradni és adaptív módon viselkedni a folyton változó körülmények közepette. Ez manapság, az információs társadalom és az újmédia korában különös jelentőséggel bír, a legkevésbé sem megjósolható az információ, az a kommunikáció, az a viselkedési mód, ami eredményessé teheti az egyént.

Egy harmadik fontos alapelv, amelyre az elmélet épül, hogy kívülről nem ismerhető fel, hogy mit kell tenni, hogyan kell helyesen cselekedni, csakis a kommunikáció folyamatában való aktív részvétellel. Az információ természetét tekintve csak a kommunikáció és a megismerés folyamatában mutatkozik meg, formálódik, strukturálódik, kívülállóként soha nem kerülhet a birtokunkba. Az információt közösen, ún. hálózatokban hozzuk létre az információs társadalom, a digitális reprezentáció korában.

A negyedik fontos alapelv, hogy amit a társalkodók a beszédaktus közben megtapasztalnak, az megfelel az emberi lét alapvető társadalmi folyamatának, a társalkodásnak, melyben megteremtődik a társalkodók kapcsolata és személyisége. A megismerés folyamatában az információ, a megismerés gazdagítja a megismerésben résztvevők személyiségét. Amilyen információ feldolgozásában érdekelt az egyén, olyanná változtatja önmagát és kapcsolatait.

A jelentés összehangolt szabályozásának ötödik alapelve, hogy annál, amit az emberek mondanak, gyakran sokkal fontosabb az,

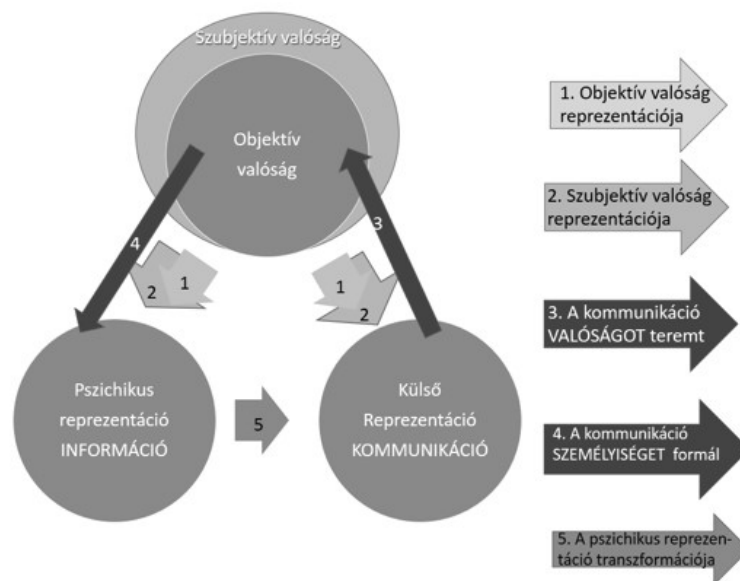
ahogy mondják, vagyis a kommunikációban a forma az, ami meghatározza a társadalmi terek eseményeit. A kommunikációban, az információs folyamatban is a formának nagy jelentősége van, azaz a sémák és forgatókönyvek, amelyek strukturálják az információt, meghatározó jelentőségűek. Csapó Benő terminológiájával: az operacionális tudás segítségével szervezett informacionális tudás mint kognitív struktúra és rendszer az emberi fejlődés szempontjából felbecsülhetetlen értékkel bír.

A hatodik alapelv, mely alapján az elmélet körvonalazódik, hogy a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben, vagyis cselekedeteinknek következményei vannak, és ezek visszahatnak ránk. Ahogyan saját személyiségünk a partner hatására megteremtődik és fejlődik a kapcsolatban, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremtetődik meg, fejlődik (Buber 1999). A kommunikációs cselekedetek alapja az információ, az, hogy mit tudunk a helyzetről, a partnerről, a tárgyról. Az információ alapján kialakult kommunikációban, az információ által alakítjuk önmagunkat és egymást.

A bemutatott kommunikációs és megismerésemleletek értelmében összességként megállapítható (5. ábra).

1. Az információ az értelmezett, értelmileg feldolgozott objektív vagy szubjektív valóság pszichikus reprezentációja, azaz maga a tudás.
2. Az információ egyszerre tekinthető folyamatnak, azaz a megismerés folyamatának (tanulásnak), tanulásnak és eredménynek, azaz a kialakított (konstruált) tudásnak.
3. A mentális reprezentáció, azaz a tudás ún. külső reprezentációkban ölt testet (objektíválódik), ami nem más, mint a kommunikáció.
4. A kommunikációban objektíválódott információ lehet dologi természetű (pl. könyv, egy honlap, egy Facebook-poszt) vagy folyamat természetű (pl. a személyközi kommunikáció dinamikája, a csetelés folyamata).
5. Az entitás természetű információ és a folyamat természetű információ közt feszültség keletkezik: minden dologi természetű

információ rögzítésétől számítva „elavultnak”, meghaladottnak tekinthető, amennyiben az információ és az interpretáció szoros összefüggést mutat.



*5. ábra. Információ, reprezentáció, kommunikáció és a valóság kapcsolata*

6. Mivel a mentális reprezentáció, azaz a tudás soha nem egy végérvényes forma, következésképpen az információ sem tekinthető végérvényesnek, állandó dinamikában alakul.
7. Mivel a tudás állandó dinamikában alakul, az információ is állandó változásban van, tehát végérvényesen nem szerezhető meg.
8. A problémák megoldásához fel kell ismerni, hogy mikor van szükség információra, hogy milyen információra van szükség.
9. A problémák megoldásához meg kell szerezni (megismerni), és hasznosítani (alkalmazni) kell az információt.
10. Az információ „alakításában” benne kell lenni, nincs mód a rajtunk kívül álló információ megszerzésére.

11. Azáltal, hogy az információ felfedezése és feldolgozása – azaz a külső és a belső valóság megismerése – a kommunikációban ölt testet, egy olyan külső reprezentáció jön létre, mely a külső és a belső valóságot is gyarapítja, alakítja, átstrukturálja, tehát a kommunikáció valóságot teremt.
12. Azáltal, hogy a kommunikáció valóságot teremt, egy új információ felfedezésére, megismerésre hívja az egyént, aki ha elfogadja a meghívást, saját belső reprezentációit kell átalakítsa, gazdagítsa, átrendezze – tehát a kommunikáció személyiséget formál.

#### Felhasznált irodalom

- Barnlund, Dean C. 2003. *A kommunikáció tranzakciós modellje*. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. General Press. Budapest.
- Buber, Martin 1999. *Én és te*. Babel, Budapest.
- 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.)
- Currás, Emilia 1992. Information Science – Information as a Dialectic Interactive System. In. *Cognitive Paradigms in Knowledge Organization*, Sarada Ranganathan Endowment for Library Science, 419–431. [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EA1bh2Mpu1sJ:www.uam.es/personal\\_pdi/ciencias/ecurras/insdial.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EA1bh2Mpu1sJ:www.uam.es/personal_pdi/ciencias/ecurras/insdial.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab) (2018.03.03.)
- Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck, W. Michael – Keane, T. Mark 1997. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fülöp Géza 1990. *Az információ*. <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/> (2018.03.03.)
- Griffin, Emory 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Harmat, Budapest.

- Horányi Özséb 2001. *A kommunikációról*. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris, Budapest.
- Machlup, Fritz 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Shannon, Claude E. 1948. *A mathematical theory of communication* In.: Bell System Technical Journal, 27, July, 379–423. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RKh2dDO8UB8J:math.harvard.edu/~ctm/home/text/others/shannon/entropy/entropy.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-ab> (2018.03.03.)

**Balázs László – Balázsné Sata-Bánfi Ágota**

**A kommunikációoktatás, -tanulás  
tanulásméleti alapjai**

Balázs (2013) a kommunikációtanár szerepmegvalósítása kapcsán hangsúlyozza, hogy napjainkra nemcsak a készségtárgyakat oktató pedagógusoknak kell alkalmazkodniuk a 21. század elejére markánsan körvonalazódó igényekhez, hanem általánosságban a teljes pedagógustársadalomnak kell felvennie a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és azok személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival. A változásokhoz való alkalmazkodás, fejlődés szükségszerűvé teszi, hogy az oktató – különös tekintettel a kommunikációtanárra – folyamatosan jelen legyen a fiatalok életében, ebből merítve példát, valamint ezen példák szakszerű felhasználását előkészítve járjon a modern pedagógiai szemléletekben, módszertanokban. Tanulmányunkban bemutatjuk a kommunikációtanári lét alapjait meghatározó pedagógiai irányzatok elméleti hátterét – az egyes tanulásméletek elméleti keretét, kommunikációtanári vonatkozásait. Célunk, hogy meghatározzuk a kommunikációtanári tevékenység pedagógiai alapjait.

**Tanulásméletek kommunikációtanári vonatkozásai**

A tanulásméletek arra szolgálnak magyarázattal, hogy mi történik a tanulás folyamatában. Hill 1977-ben megállapította, hogy a tanulásméletek két szempontból hasznosak és fontosak:

- egyrészt keretként szolgálnak annak magyarázatához, hogy mi történik az általunk megfigyelt tanulási folyamatokban,
- másrészt orientációt jelentenek a tanulásban tapasztalt problémák megoldásához.

A tanuláselméletek orientáló szerepük alapján keretet és tartalmat ad(hat)nak a kommunikációtanár tevékenységéhez. Ahogy azt a következőkben látni fogjuk a legfrissebb tanuláselméletek kivétel nélkül a kommunikációtanár tanítási-tanulási folyamatának alappilléreit határozzák meg, kiemelve az aktivitást, az együttműködést, a kölcsönös, közös tudást. Jelen tanulmányban a behaviorista, a konstruktivista és a konnektivista elméletek sajátosságainak bemutatására helyezzük a hangsúlyt. Ennek oka, hogy a korábban felvetett módszertani, szemléletbeli sajátosság alapjait a kor uralkodó tanuláselméletével tudjuk magyarázni, alátámasztani. (András és mts. 2016.)

### **A behaviorista tanuláselmélet**

A tanulást a behaviorizmus a viselkedés tartós megváltoztatásaként értelmezte. A behaviorizmus képviselői úgy vélték, hogy az ismeretszajátítás egymást követő lépcsőfokokban történik: egyik szintről a másikra való átlépés a válaszok, illetve az elvárt viselkedéslánc elemeinek egymásra épülő pozitív megerősítésével. Ez a gyakorlatban úgy néz ki, hogy a tanár egy fogalmat akár többször is megismétel, amíg a tanuló a fogalmat elsajátítja. Ez után feladatokkal és visszacsatolásokkal vezetik a tanulót a következő lépcsőfokhoz. E tanuláselmélet szerint a tanár az, aki átadja az információt, és szabályozza a tanulási környezetet, a tanuló pedig meghallgatja azt, és megpróbálja reprodukálni, alkalmazni, amit azonnali megerősítés követ. A behaviorizmus tanulásfelfogásából egyenesen következett a programozott oktatás gondolata. Ez a tanulási modell abból indul ki, hogy a tanulás alapfolyamata az operáns kondicionálás. (András és mts. 2016.)

A behaviorista megközelítés segít nekünk abban, hogy megértjük a tanítás-tanulás folyamatának viselkedésre gyakorolt hatását, a tanár és tanuló közötti folyamatos interakción (a tanár facilitátori, mentori szerepe) alapuló fejlesztési folyamatot, mely „alapegysége” a kommunikációs képzésben oly gyakran elhangzó visszacsatolás.

### **A kognitívista tanulásemélet**

A kognitív elmélet képviselői szerint a tanuló úgy működik, mint a számítógép: „érzékel a kívülről kapott információt, felismeri azt, elraktározza a memóriájában, majd előveszi onnan, amikor szüksége van rá [...], pl. hogy megoldjon egy problémát” (Cserné 2015: 75). Mindeközben a tanár irányítja a tanulást: utasítást ad, magyaráz, szabályoz. A kognitívista modellnek azonban van egy korlátja: egy jól strukturált tananyag önmagában nem elegendő az eredményes tanuláshoz; mindehhez nélkülözhetetlen a tanuló motivációja, mert az biztosítja a szükséges energiákat a hatékony tanuláshoz, valamint szükség van a tanári kreativitásra is, amely támogatja a tanulói motiváció kiteljesedését.

A kognitívista megközelítés kulcs gondolata a kommunikációtanár szempontjából a „kívülről kapott információ” kezelése. Azaz a környezeti változásokból nyert információ feldolgozása és adaptív felhasználása a későbbi folyamatokban. Ez a megközelítés arra hívja fel a figyelmet – tovább hangsúlyozva a kommunikációtanár tudatos szerepmegvalósítását –, hogy a tanulók folyamatosan érzékelik és észlelik a környezeti változásokat, és az ebből nyert információkat igenis adaptálják a viselkedési mintázataikban.

### **A konstruktívista tanulásemélet**

Konstruktívista tanulásról akkor beszélünk – Piaget nyomán –, amikor a tanuló aktívan formálja saját tudását az által, hogy értelmezi a bemutatott anyagot. A konstruktívista tanulásemélet azt feltételezi, hogy nincs olyan objektív valóság, amelyet meg tudnánk határozni, hanem minden valóságot az individuumok alkotnak meg. Iskolai tanulási környezetben a konstruktívista tanulásemélet azt jelenti, hogy a tanár bevonja a tanulót saját tanulási környezetének fejlesztésébe és fenntartásába. Ez az attitűd megengedi, sőt, elvárja a tanulótól, hogy aktív résztvevő legyen a tanulási folyamatban, ahelyett, hogy passzív módon fogadná be a tanár által közvetített információt. A konstruktívista tanulásemélet szerint az egyén az érzékelésen keresztül szerzi meg valós tudását. Ez azzal jár, hogy a tanulóknak meg kell engedni, hogy kapcsolatba kerüljenek tanulási

környezetükkel. Ha ez az interakció nem jön létre, a tanulás nem éri el a lehetséges maximumát. Hogy mindezt elérjék a tanulók, a pedagógusoknak arra kell bátorítani a tanulóikat, hogy használják fel saját korábbi tapasztalataikat, amikor új ötleteket alkotnak. (Singh et al. 2012.)

A konstruktivista tanuláselméletekkel el is érkeztünk a kommunikációtanár oktatási elvének központjához. Ezek az elméletek adnak keretet az aktív tanulási folyamatok megszervezéséhez, magyarázzák a diákok valóságalkotásának jelentős szerepét az ismeretanyag feldolgozásánál, és előrevetítik az aktív részvétel fontosságát. (Vö.: Balázs 2013.)

Ezen elméleti irány továbbfejlődése, a szociokonstruktivista tanuláselmélet megalkotása újabb pillért ad számunkra. Bruner szerint a tanulás olyan interakció, ahol a vezető – aki lehet felnőtt vagy egy jó képességű másik gyerek – segíti a tanulót a tanulásban és a problémamegoldásban. Hangsúlyozta, hogy a tanítási-tanulási folyamat aktívan befolyásolható, ha megfelelő körülményeket teremtünk, és hatékony módszereket alkalmazunk. Úgy véli, hogy a tanulót olyan körülmények közé kell helyezni, hogy az a problémák megfogalmazásában és megoldásában aktívan részt vegyen. Mindezt a tanár akkor tudja a kommunikációs képzésben megvalósítani, ha képes a mentori, facilitatori szerep megvalósítására. (Bruner idézi: András és mts. 2016.)

### **A konnektivista tanuláselmélet**

A 20. század végére, 21. század elejére a társadalmi változásokhoz alkalmazkodnia kellett a tanulásnak is: 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 nemcsak az a képesség szükséges, hogy mit és hogyan tanuljunk meg, hanem egyre fontosabbá válik, hogy a szükséges információt hol lehet megtalálni. Ebben pedig nagy segítséget jelenthetnek a hálózatok. (András és mts. 2016.) Bár a konnektivista szemlélet elsősorban az infotechnológiai hálózatokat helyezi a középpontba, úgy véljük, hogy a konnektivizmus értelmezésébe – a hálózati kapcsolatok mel-

lett – bele kell tartozniuk a valós együttléten alapuló emberi találkozásoknak is.

A konnektivizmusnak nevezett új, hálózatalapú pedagógia és tanulás, valamint az ún. összekapcsolt tudás (connected knowledge) először Siemensnél jelent meg 2005-ben mint egy olyan módszer, eszköz, amelynek segítségével megérthetjük a digitális korszak új típusú tanulási módját. A konnektivista pedagógia azt hangsúlyozza, hogy a tanulás egy bizonyos fajta interakció, melynek középpontjában a tanulók hálózatos tudása, valamint az ezen alapuló alkotás és tudásnövekedés áll. A tanulás alapját képező interakció létrejöhet személyekkel vagy forrásokkal is, akik és amelyek a hálózatban elérhetők. (Wang–Chen–Anderson 2014.)

Habár a szociokonstruktivizmus és a konnektivizmus is úgy írja le a tanulást, mint egy olyan társas folyamatot, amelyben a tanulás társas interakciókon keresztül valósul meg, a konnektivista tanulás nemcsak 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. Tehát a konnektivista tanulás olyan képességekre épül, amelyekkel létre tudjuk hozni, és működtetni tudjuk ezeket a hálózatokat. (Wang–Chen–Anderson 2014.)

A konnektivista tanulásemélettel elkészült a „kommunikációs kirakónk”, ugyanis a kapcsolatok fontosságát – függetlenül annak természetétől – hangsúlyozó elmélet a kapcsolati tőkére és az abból megszerezhető információ tudássá való átalakítására helyezi a hangsúlyt. Ennek a valós találkozásokon alapuló folyamatnak a sajátosságait lehetne jól szemléltetni például egy csoportdinamikai tanulási folyamattal.

### **A kommunikációoktatás tanuláseméleti pillérei – összefoglalás**

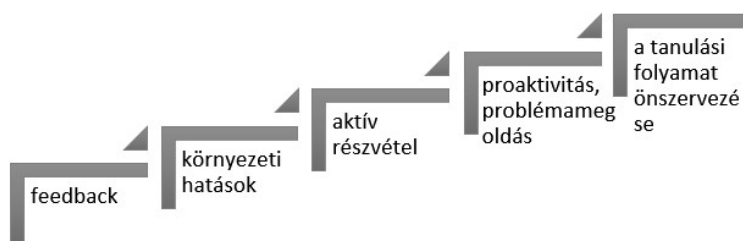
Összegezve a tanuláseméletek kommunikációoktatáshoz adott hozadékát elmondható, hogy az ismertett tanuláseméletek adják a kommunikációoktatás 5 pillérét. A tanulmány zárásaként alább ezeket ismertetjük.

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

Az öt pillér előfeltételek nélküli hierarchikus rendszert alkot, melyben a tanuló fejlődési folyamata, a tanítás mélysége kerül kifejezésre. Az *első lépésben* a visszajelzésekből való merítkezés a kommunikációs fejlődés alapját adja, mely során megtanuljuk kezelni a környezettől kapott információkat, azokat ellenőrizni és tudatosan beépíteni a viselkedésünkbe. A *második lépésben* a képességet alakítjuk ki a környezeti változások tudatos kezelésére és értelmezésére, esetleges dichotómiák menti kategorizálására, melyek segítik a kommunikációs helyzetek kezelését, az itt és mostban való jelenlét erősítését – rólam szól/másról szól, én érzésem/más érzése; passzivitást/aktivitást/proaktivitást igénylő helyzet stb. A második lépésből egyenesen következik a *harmadik*: proaktivitás a tanulásban, aktív részvétel. Azon igények felébresztése, hogy a tanuló keresse, vegye észre azokat a lehetőségeket, melyek a fejlődését szolgálhatják. Ennek érdekében ki kell alakítani a proaktív hozzáállás és a pozitív vi-

lágyszemlélet készségét/képességét. A *negyedik lépésnél* a tanár már „megengedheti” magának, hogy alternatív szerepmegvalósításból támogassa a tanuló fejlődését, hiszen itt már a diáknak igénye van a fejlődésre. Ezen a szinten a participatív szemléletmód kialakítása kerül az előtérbe. A kommunikatív helyzetek problémafókuszú megközelítése, melynek lényege a problémában rejlő lehetőségek kiaknázása. Az *ötödik lépésnél* a tanár jelenlétével szemben a jelen nemléte a jellemzőbb, mely helyzetben kizárólag mentori tevékenységet lát el. A diák a korábbi lépések adaptálásának köszönhetően képes a rendelkezésre álló információk megfelelő feldolgozására, a szükséges információk beszerzésére. Ezen a szinten a fejlesztés fókusza a kapcsolati tőkéből adódó információ kezelésére/beszerzésére vonatkozik. Itt már a tanuló maga alakítja a környezetet és a folyamatot, valamint a célok megfogalmazása is elsősorban saját tevékenységből ered.

Az alábbi ábrán a kialakított pillérek viszonyrendszerét ábrázoljuk.



*1. ábra. A kommunikációs készségfejlesztés tanuláseméleti pillérei*

### **Felhasznált irodalom**

- Balázs László 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Gamma Kiadó, Eger.
- András István, Rajcsányi-Molnár Mónika, Bacsa-Bán Anetta, Balázs László, Németh István Péter, Szabó Csilla Marianna, Szalay György, Ardelean Tímea Krisztina: Tanuláseméletek és az új generációk sajátosságainak vizsgálata a tanulási eredmények alapján. In: Maior Enikő – Tóth Péter – Varga Anikó (szerk.):

- Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl. Óbudai Egyetem. Elérhető: [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Maior\\_Eniko-Toth\\_Peter-Varga\\_Aniko-Empirikus\\_kutatasok\\_az\\_oktatasban\\_hataron\\_innen\\_es\\_tu.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/Maior_Eniko-Toth_Peter-Varga_Aniko-Empirikus_kutatasok_az_oktatasban_hataron_innen_es_tu.pdf).
- Cserné Adermann, G. 2015. Tanuláselméletek a Virtuális Egyetemhez. In: Kadocsa, L. – Németh, I. (szerk.): Virtuális egyetem. Dunaujváros, DUF PRESS. Dunakavics könyvek 11. 69–87.
- Singh, A., et al. 2012. Constructivist teaching practices used by five teacher leaders for the Iowa chautauqua professional development program. *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 7, No. 2, April. 197–216.
- Wang, Z. – Chen, L. – Anderson, T. 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. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1030140.pdf>

**KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉS  
A PEDAGÓGIAI FOLYAMATBAN**

---

---

Szerzők: Kalóné Gyenes Réka

H. Tomesz Tímea

Sándor Zsuzsa

Süli Kinga

Horváth Rita



**Kalóné Gyenes Réka**

## **Az atipikus anyanyelv-elsajátítás**

### **Bevezetés**

A pszicholingvisztika a kezdetektől vizsgálja a normálistól eltérő fejlődésmenetet az anyanyelv elsajátításában; először a beszédprodukciónak az oldalát, majd később a percepciót is a kutatások középpontjába állítva. A beszéd folyamatok egyre pontosabb leírásához hozzátartozik a patológiás változások leírása, hiszen ezek törvényszerűségei és tendenciái valamiféle belső kapcsolatot tartanak a normális funkciókkal (Gósy 2005: 307). Dolgozatomban áttekintem az eltérő fejlődésmenet különböző előfordulásait, majd kérdőíves vizsgálatom tanulságait bemutatva érzékeltetem a korai fejlesztés, és a szakértők bevonásának fontosságát.

### **A kisgyermek nyelvi fejlődése**

A kisgyermek nyelvi fejlődése lehet folyamatos vagy ugrásszerű, nagy egyéni különbségeket mutatva – az első három évben a leglátványosabb. A beszéd belső biológiai órája a világ minden gyermekénél azonosan, nyelvtől függetlenül „bekapcsol”. Kétéves kor körül már kiválasztható a beszédben késéssel induló gyermekek csoportja, akik közül hároméves korra 50% felzárkózik korcsoportja átlagához (Pléh és mts. 2014: 1270). A beszédfejlődést nehezítheti többek között a lassú mozgásfejlődés, a kimaradt mozgásfejlődési szakaszok, a mozgáshiány, a korai életkortól való rendszeres és hosszú ideig tartó tévézés. Negatív hatással lehetnek a beszédfejlődésre még a kicsi kortól elhúzódó olyan betegségek, amik a beszédszervekre vannak hatással, pl. hurutos megbetegedések, elhúzódó fülgyulladás, allergia, sorozatos mandulagyulladások, amik az ép hallást csökkentik, így a gyermekek nem hallják tisztán sem a mások be-

szédjét, sem a sajátjukat, ennek következtében nem valósul meg az a visszacsatolás, ami alapján a helyes beszédet elsajátítják.

Ezért fontos a korai fejlesztés abban az esetben, ha a nyelvi zavar lehetősége fennállhat. Ennek előrejelző tényezők vannak: a szocioökonómiai státusz (SES), a csecsemőkori gagyogás minősége, a korai expresszív szókinccs szintje, a szimbolikus és a kommunikatív gesztusok használata (Weismer et al. 1994).

A nyelvi fejlődés zavarának vizsgálata sok elméleti és gyakorlati problémát vet föl. A legfontosabb kérdések: a fejlődés időbeli elmaradásáról vagy atipikus reprezentációról, eltérő fejlődési útvonalról beszélhetünk-e? A kognitív képességek milyen kapcsolatban állnak a nyelvvel? Létezik-e a kognitív képességektől független nyelvi zavar? Van-e a különböző nyelvek között eltérés?

A magyar BNO-rendszer (a betegségek nemzetközi osztályzása) tartalmazza a nyelvvel és a beszéddel kapcsolatos zavarokat, szindrómákat, elsősorban orvosi szemléletmódot tükrözve. Pszicholingvisztikai szempontból el kell különíteni a beszéd- és nyelvi zavarokat. A nyelvi zavarok megjelenési formája mindig beszédzavar, azonban a beszédzavar mögött nem mindig áll nyelvi zavar. Ilyenkor az artikulációs tervezés vagy a kivitelezés sérül. Huzamosabb ideig fennálló beszédzavar esetén a nyelvi rendszer is sérülhet. A tartósan fennálló beszédzavar pszichés következményekkel járhat, sérültsége, gátoltsága az információk kóros értékeléséből, bizonytalan értékeléséből, továbbításából fejlődhet ki. A zavarok megjelenési formái összetettek, az idővel is változhatnak. Mértékük objektíven nehezen megítélhető az enyhétől a nagyon súlyosig terjedő skálán, érintheti a beszédfeldolgozást és a beszédprodukción is (mindkét területet együttesen vagy külön). A rendszerezésük lehetséges fő szempontjai Gósy (2005) felosztása alapján: a beszéd- és nyelvi zavar oka, keletkezési körülménye és folyamatműködése.

A zavar oka szerint:

organikus eredetű beszédzavar (szervi elváltozás)	orrhangzós beszéd, dysarthria
funkcionális beszédzavar (működési zavar, szervi elváltozás nélkül)	beszédpercepciós zavar
pszichés eredetű beszédzavar (lelki eredetű, szorongásos okok)	pszichogén afónia
környezeti tényezők okozta zavarok	vad gyerekek, ikrek elszigetelődése, koraszülés

A zavar keletkezési körülményei szerint:

veleszületett zavarok	szájpadhasadék miatt kialakult hibás artikuláció
szerzett beszédzavarok	afázia

Az egyes folyamatok működése szerint felállítható kategóriák:

zöngképzés zavarai	nyelőcsőhang, afónia
beszédprodukción (ill. részfolyamatok)	diszglosszia, hangkapcsolatok ejtészavara, hibás szótaglálás, gyakori megakadásjelenségek
beszédészlelés (ill. részfolyamatok)	beszédhang-diszkriminációs zavar
beszédmegértés (ill. részfolyamatok)	szóértés, mondatértés, szövegértés zavar

Különbség tehető továbbá a gyermekkori és a felnőttkori beszédzavarok közt, külön tárgyalhatók az időskorban fellépő problémák. A gyermekek esetében különbséget kell tenni a normatívnak ellentmondó közlés fellépésekor: fiziológiás vagy az adott életkorban már eltérő fejlődésmentről árulkodik-e az anyanyelv-elsajátítási zavar, tehát a késés mennyiségi elmaradás-e vagy deviáns folyamat, minőségi elmaradás. (Pl. a hangképzést tekintve négyéves kor tájékán húzható meg a határ, a gyermek nyelvjárásához vagy a köznyel-

vihez való eltérést artikulációs zavarként definiálhatjuk.) A gyermekkorai anyanyelv-elsajátítási zavar gyakran tovább él felnőttkori artikulációs zavarokban, észlelési nehézségekben, bár a felnőttkori beszédzavarok többsége szerzett.

Rescorla (1989) kritériumai szerint LT-nek (late talker) későn beszélőnek számít egy gyermek, ha kétévesen még nem birtokol legalább 50 szavas expresszív szókincset, vagy nem kezdett el többelemű kombinációkat használni. A kétévesek mintegy 18%-a tartozik ebbe a csoportba. Azonban ez nem diagnosztikai kategória, hanem figyelfelhívó tünet, melyet a nyelvfejlődési zavar kockázatára utaló tényezőként értékelhetünk. Nagyon fontos tehát a korai fejlesztés, a szakemberek és szülők korai jelzése, hogy a későbbi tanulási zavarokat, kudarokat, esetleges pszichés sérüléseket megelőzhessük. Felbecsülhetetlen annak a kárnak a mértéke, amely abból adódik, hogy fejlesztés nélkül – egyébként jó intellektusú – a beszédmegértés zavarával vagy elmaradásával küszködő gyermek képtelen a képességeinek megfelelő szintű iskolák elvégzésére (Schneider–Simon 1996: 162). Mire kell figyelni, kik a veszélyeztetettek, hogyan vehető észre, ki segít a felzárkózásban?

### **A temperamentum és nyelvfejlődés kapcsolata**

A temperamentum mint az egyének közötti tartós különbségeket jelölő fogalom eredete, használata – hasonlóan sok más konstrukcióhoz – az ókori görögökhöz nyúlik vissza. A temperamentum az az individuális különbségeket meghatározó személyiségjellemző, melynek konstitucionális háttere van, és a viselkedés más megnyilvánulásaihoz képest jellemzője a tartósság. (Goldsmith 1987, idézi Ferenczi–Kalmár 2009.) A temperamentumdimenziók viselkedéstendenciákra vonatkoznak, nem pedig diszkrét cselekedetekre. A temperamentum és a kogníció, illetve nyelvi fejlődés kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményei szerint a temperamentumjellemzők egyidejű és prediktív kapcsolatban is állnak a mentális és nyelvi fejlődéssel, azonban ez a kapcsolat rizikós populációban egyértelműbb és kifejezettebb. (Ferenczi–Kalmár 2009.) A gyermekek korai fejlődését veszélyeztető rizikótényezők közül a koraszülés az egyik leggyakoribb. Az idő előtt születésből fakadó

rizikót megnöveli, hogy ezeket a gyermekeket gyakrabban találják nehéz temperamentumúnak.

Ferenczi Szilvia Györgyi és Kalmár Magda vizsgálatában a koraszülött csoportban az együttműködés, a figyelem visszaterelhetősége és a tesztfelvételnek a vizsgáló szerinti megerősítősege voltak azok a jellemzők, melyek mindkét életkorban (12 és 24 hónapos vizsgálat alkalmával) egyidejű, emellett longitudinális kapcsolatban is álltak a fejlődési mutatókkal. Eredményeik megerősítik a nemzetközi eredményeket (Rose et al. 2008, idézi Ferenczi–Kalmár 2009), ahol koraszülött gyerekeknél az egyéves kori figyelem és gyorsaság befolyásolta az emlékezetet és a reprezentációs képességet, ez utóbbiak pedig a 2, illetve 3 éves kori mentális fejlődési indexet. A korai temperamentumjellemzők hatása a fejlődési kimenetelre az anyával való kapcsolat befolyásolásán keresztül valósul meg. Az együttműködőbb, könnyebben kezelhető és visszaterelhetőbb figyelmű gyermekek anyái válaszkészebbek gyermekük jelzéseire, több stimulációt alkalmaznak, és ez a rizikós csoportban hosszabb távon is érzékelteti hatását.

### **A születési rizikótényező**

A beszédfejlődés megkésésének vizsgálatakor sok kutatás iránnyul a születés körülményeire, sőt az anyaméhben eltöltött időszak utolsó terminusára, mivel a nem optimális születési körülmények és az első hetek történései hatással lehetnek az anyanyelv-elsajátításra (is). Ruben (1997) megállapítja a nyelvi területek kritikus periódusait. A fonológia elsajátítása a 6. magzati hónaptól az első életév végéig, a szintaxis elsajátítása a negyedik év végéig, a szemantika elsajátítása pedig 15-16 éves korig megtörténik. Horváth Viktória és Gósy Mária (2012) vizsgálatában szakirodalmi adatok alapján feltételezve vizsgálta, hogy a születéskor fellépő problémák mennyiben befolyásolhatják az anyanyelv-elsajátításban a beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatait. Kutatásuk célja olyan gyermekek egyes beszédfeldolgozási folyamatainak a vizsgálata volt, akiknél átmeneti (enyhe) születési problémát észleltek (rizikógyermekek). Ilyennek tekinthető a kis születési súly, a koraszülöttség, az alacsony Apgar-érték, az átmeneti oxigénhiány. Igazolták, hogy

az átmeneti születési problémák hosszú távú hatást fejtenek ki a beszédészlelési és beszédmegértési mechanizmusra, amelyek a világra jövetel után 6–8 évvel is azonosíthatók. A beszédpercepció rejtetten működik, ezért a gyermekek teljesítményét célzott teszteléssel – GMP-diagnosztika (Gósy 1995/2006) öt altesztje az akusztikai, a morfofonológiai észlelés, a szerialitás, valamint a mondat- és a szövegértés segítségével – mérték.

Az eltérések feltérképezése rendkívül fontos, hiszen az esetleges elmaradások és/vagy zavarok hátráltatják, korlátozzák az olvasás és írás megtanulását és készségszintű alkalmazását. Eredményeik csoportszinten szignifikáns különbségeket igazoltak a rizikó- és a kontrollgyermekek teljesítménye között a mondatértés kivételével minden elemzett folyamatban. A rizikógyermekek minden életkorban és minden tesztben jellegzetesen gyengébben teljesítettek. A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy születési probléma esetén a beszédpercepció szintjének felmérése az iskolába lépés előtt megkerülhetetlen (Horváth–Gósy 2012).

### **Koraszülött gyermekek nyelvhasználati jellemzőiről**

Krepsz Valéria vizsgálata (2013) hasonló az előzőekben leírtakhoz, a GMP-diagnosztika altesztjei és otthoni, illetve óvodai környezetben rögzített spontán beszéd segítségével vizsgál 15 kis súlyú koraszülöttet 5 éves korukban, valamint a kontrollcsoporthoz tartozó normál időre és normál súllyal született, ép hallású és ép artikulációjú, tipikus fejlődésű kontroll-gyermekcsoportot. A gyermekek reakcióértékeit, beszédészlelését és beszédtempóját hasonlította össze a három GMP-feladatban a mondatismétlések (szűk frekvenciás és gyorsított mondatok utánmondása) és egy mese elhangzása után a szövegértést ellenőrző kérdésekre adott válaszok tekintetében. A kutatás csak részben mutatott különbségeket a koraszülött és az éretten született gyermekcsoport között; a beszédtempó tekintetében közel azonos beszédsebesség értékeket adatolt a három eltérő feladat és a spontán beszéd esetében is. Míg a kontrollcsoport esetében csak igen kevés összefüggés mutatkozott a különböző részképességek között, addig a koraszülött gyermekeknél számos különböző tényező, a reakcióidő, illetve a beszédsebesség adatai összefüggést mu-

tattak. Az éretten született csoport esetében a kognitív fejlődéssel párhuzamosan a különböző részképességek önállósultak, ellenben a koraszülött gyermekeknél még ötéves korban is igen szoros összefüggés tapasztalható ezek között. Ebben az esetben azonban, ha valamely képesség elmaradást vagy zavart mutat, a részképességek egymásra utaltsága akadályozza más területek fejlődését is, ilyen módon akár egy nagyobb terület elmaradását vagy globális elmaradást eredményezve. A tanulmány utal rá, hogy számos vizsgálat eredménye szerint a különbség nem a nyelvi teljesítményben, hanem az eltérő beszéd- és kommunikációs stratégiákban, a különböző viselkedési jegyekben keresendő. Kutatása megerősítette, hogy a beszédpercepció területén kimutatott elmaradás, valamint a részfolyamatok szoros összefüggése a nem időre született gyermekeknél a beiskolázás előtti vizsgálatok miatt szükséges. (Krepsz 2013.)

### **Megkésett beszédfejlődés, specifikus nyelvi zavar, diszfázia**

A motoros és percepció dominanciájú diszfázia, illetve a specifikus nyelvi zavar csaknem minden esetben jellemző a megkésett beszédfejlődésű gyermekek anyanyelv-elsajátítási folyamataira (Chomsky 1974; 1995). A diszfázia 'nem tökéletes beszéd' (görög dys- 'éptől eltérő, zavart'; phasia- 'beszélés') a nagy individuális különbségek miatt nehezen különíthető el a specifikus nyelvi zavartól, ugyanazt a terminust különféle zavarokra is használják, néha ugyanaz a jelenség több elnevezés alatt fut. A megkésett beszédfejlődésű gyermek sajátos anyanyelv-elsajátítási zavarral küzd, a BNO-10 a pszichés fejlődés zavarai (F80-90) közé helyezi a specifikus nyelvi zavart (SNYZ) mint zavartípust (angolszász irodalomban specific language impairment SLI): „Olyan zavarok, melyekben a nyelvelsajátítás normál folyamatai már a korai életszakaszban zavart szenvednek. A zavar nem tulajdonítható közvetlenül neurológiai vagy beszédszervi anomáliáknak, érzékszervi károsodásnak, mentális retardációnak vagy környezeti okoknak. A specifikus beszéd-nyelvfejlődési zavarokhoz gyakran társulnak egyéb problémák, így írás-és olvasászavar, a személyközi kapcsolatteremtés zavara, érzelmi és viselkedészavarok. Altípusai: (F80.0) specifikus beszédartikulációs

zavar; (F80.1) expresszív nyelvi zavar; (F80.2) receptív nyelvi zavar.” (Kas–Lőrök–Szabóné–Komárominé 2010.)

Az SNYZ-vel (leghamarabb négyéves korban!) diagnosztizált gyermekek nem képesek anyanyelvüket hasonló tempóban és minőségben elsajátítani, mint társaik, pedig érzékszerveik épek, értelmi képességeik és beszédkörnyezetük átlagos, nincs neurológiai károsodásuk, nem áll fenn társas-érzelmi zavar. A későbbiekben a problémák halmozódhatnak, iskolába lépéskor az írás, olvasás elsajátításánál, mondat és szövegértésnél. Így például a beszédbeli tünetekkel egy időben gyakran az érzelmi, valamint a szociális tartományban különböző megjelenési formájú zavarok léphetnek fel. A beszédzavarok gátolják egyes funkciók, készségek kibontakozását, a kognitív folyamatok gátjává válnak. A pszichés szorongások, konfliktushelyzetek patológiás állapotot hozhatnak létre, illetve erősíthetik a már meglévő tüneteket (Szanati 2011). A magyar logopédiai gyakorlatban a becsült előfordulási arány 1:1000 (Pléh 2001); a nemzetközi adatok nagyobb gyakoriságot mutatnak (Tomblin 1997 szerint az USA-beli óvodások 7%-a érintett). A fiú : lány arány, mint a többi nyelvi zavar esetében 2-3 : 1. A nyelvi zavarok magas arányú előfordulása ismét a korai felismerés (előjelek észrevétele) és fejlesztés fontosságára hívja fel a figyelmet.

A diszfázia elkülönítendő a gyermekkori afáziától, mely szerzett beszédzavar, valamilyen szinten kialakult nyelvi működést érint, az agy meghatározott területeinek (memória és a szimbolikus gondolkodás) sérülésekor jön létre.

### **A beszédprodukción zavarai az anyanyelv-elsajátításban**

A gyermek alkatával és örökletes tulajdonságaival függ össze a hangterjedelem, a hangerősség és a hangszín. Már a csecsemő sírása is jellegzetes, nemcsak kommunikatív funkciójú; a hangszín bizonyos zavarok, betegségek előrejelzője lehet. A hangtúlerőltetés, helytelen zöngképzés meglehetősen gyakori – sok esetben pszichés okra is visszavezethető. Az artikuláció eltérései egy ideig fiziológiásnak tekinthetők. Ha a négyéves gyermek beszéde nem, vagy nehezen érthető, sok hangot hibásan ejt, a zavar (organikus vagy funkcionális) súlyosnak tekinthető, sürgős korrekciót igényel.

A pöszeség (dyslalia, dysglossia) funkcionális artikulációs zavar, természetes része az anyanyelv-elsajátításnak, de meg is maradhat felnőtt korra. Bonyolultabb képzésű hangok esetében nagyobb a hibák előfordulása. Szópöszeségnek hívjuk, ha a gyermek hangsorban még nem képes ejteni a beszédhangot, csak izoláltan. Diffúz diszlalia esetén a zavar több beszédhangra terjed ki – ez gyakran jellemző a megkésett beszédfejlődésű gyermekek artikulációjára is. A selypességben (szigmatizmus) leggyakoribb a sziszegő, susogó hangok, illetőleg affrikáták hibás ejtése: a rést nem a megfelelő (normatív) képzéshelyen valósítja meg a gyermek. A pergőhang artikulációs hibája a raccsolás, a beszélő a hang képzéséhez szükséges két perdetületet a nyelvheggyel nem képes előállítani (funkcionális hiba), azt különféle módokon kompenzálni igyekszik ([j]-vel vagy részleges ejtéssel).

A beszéd folyamatát érintő zavar a dadogás (balbuties), vagy a szó első szótagját ismétli a gyermek, vagy nem tudja elkezdni a szó kiejtését, görcsösen megnyújtja az első beszédhangot. Többnyire (60%) 3 és 5 éves kor között kezdődik, majd az iskolás kor környékén. Neurológiai vagy pszichés okok miatt felborul a normál mozgások koordinációja (görcsös lesz). Kialakulását többféle elmélettel magyarázzák. Az 50-es években a tanuláselméletek tanult magatartásként tekintettek rá, előtérbe állítva a pszichés komponenset – a szülők korrekciója az anyanyelv-elsajátítás korai szakaszában vezethet a gyermek elbizonytalanodásához, dadogásához. A frusztrációs elmélet szerint saját maga hallja közlésének hibáját, de nem tudja leküzdeni, görcsössé válik, frusztrálódik. Nagyobb arányban lesznek dadogók a balkezesek, illetve akiknek balkéz-dominanciáját átállítják. A dadogó gyermek eleinte nincs tudatában beszédhibájának (fiziológiásan is lehet egy rövid időszak), gátlások nélkül képes beszélni. Ha ez tovább fennáll, már tudatosodhat benne (környezet szerepe!), de még nem igazán törődik vele. Végül a dadogás zavarja, frusztrálja, igyekszik elkerülni a hangos közléseket, a társalgásban nem, vagy alig vesz részt, a beszédhelyzetekben alig vesz részt. Ekkor megtorpanhat a beszédprodukción, de a beszédmegértési folyamatok fejlődése is (Gósy 2005).

A hadarás (tumultus sermonis) a beszéd folyamat másik ismert rendellenessége, hangképzési torzulással is járó fokozott sebességű beszéd, általában gyermekkorban kezdődik.

Az agrammatizmus anyanyelv-fejlődési zavar velejárója, de szerzett zavar is lehet (ezt vizsgálják elsősorban Broca-afáziásoknál). Nem egyetlen korlátozottsági esetet jelent, hanem a nyelv szintaktikai és morfológiai eszköztárainak, illetve azok valamely részrendszerének korlátozott elérhetőségét, alkalmazhatatlanságát (Pléh és mts. 2015). Jelentkezhet a mondatok produkálásában, de a megértésben is, esetleg egyszerre mindkettőben.

### **A beszédészlelés és a beszédfeldolgozás/megértés zavarai**

A beszédészlelés akusztikai, fonetikai vagy fonológiai részfolyamatának bármelyike vagy mindegyike lehet zavart vagy elmaradott (általában különböző mértékben, de mindhárom érintett). Az írás tanulásának előfeltétele, hogy a beszédészlelési szint jó legyen (minden területen). A legfontosabb a szeriális észlelés, a szó hangsorának azonosítása, a három beszédhangnál többet hibásan ejtő ötéves gyermekek teljesítményében percepció zavar is kimutatható.

A mondatértés és a szövegértés különböző részfolyamatokat alkot, így a két mechanizmus lehet független egymástól. Az elmaradás gyakran vezet a 'tanulási zavar' szindróma kialakulásához, később viselkedési zavarokkal, deviáns magatartással járhat együtt. Érintheti a kognitív fejlődést és a személyiség alakulását, pszichés fejlődését.

### **Nagyothallás és jelnyelvhasználat**

A nagyothallás lehet veleszületett vagy szerzett (gyógyítható, illetve javítható). Bármely életkorban felléphet, kihat a beszédprodukció és a beszédfeldolgozás folyamataira is. A halláskárosodott beszédprodukciójára jellemző a magasabb alaphang, szűkebb hangtartomány, bizonytalan prozódia. Ha a halláskárosodás olyan mértékű, és a beszédprodukció a társak számára nem kellően értelmezhető, szükséges lehet a jelnyelv elsajátítása, a mindennapi kommunikációban való alkalmazása. A jelnyelv használata azonban nem

föltétlen hallássérülés függvénye: nem minden hallássérült jelel, és nem minden jelelő hallássérült. Sok hallássérült vagy siket azonban nem használ jelnyelvet. Anyanyelvi jelelőnek az tekinthető, aki születésekor vagy nagyon korán megkezdte a jelnyelv elsajátítását, legtöbbször jelelő szülők gyermekeként.

A jelnyelvek a hangzó nyelvekhez hasonlóan szerveződő, természetes nyelvi rendszerek (siket közösségekben spontán keletkeznek). Elsajátításának szakaszai a beszélt nyelvekhez hasonlóan zajlanak, ám az első jel megjelenésének időpontját viták övezik. Az első jelek megjelenése már a gyermek egyéves kora előtt megfigyelhető (sign advantage – jelnyelvi előny), mely mögött az áll, hogy az artikulációs szervek érését megelőzi a kézmozgások koordinációja. A jelnyelvet elsajátító csecsemők gesztusait „szóként” értelmezi környezete, míg a hangzó beszédet tanuló gyermekek kommunikatív gesztusaira nem tekintünk szavakként (pápa integetés).

#### **Az értelmi fogyatékoság hatása**

A mentális retardáció kihat az intellektuális képességekre, melyek bizonyos fokig változhatnak, tanítás, fejlesztés hatására javulhatnak. A retardáció szintjét – a teljestől az enyhe fokig – standardizált intelligenciatesztekkel állapítják meg. A retardáció együtt jár(hat) késői beszédindulással, lassú beszédfejlődéssel, produkciós és percepciós zavarokkal. A szótanulás nehezített, szókincsük szűk, a szavak szimbolikus értelmezése nehéz. Mondataik tö- vagy egyszerű bővített mondatok. Beszédzavaruk súlyosbítja az értelmi fogyatékoságot, mivel egyben a kommunikációt is megnehezíti a környezettel (Mérei 1991).

Az autisztikus spektrum zavar (autizmus) összetett viselkedési és kommunikációs zavar, jellemző az idegrendszer károsodása. Intő előjele, hogy csecsemőként nincs, vagy kevés a gögicsélés, később jellemző a beszédpótló érzelmi kitörés. A kommunikációs szándék és funkció is sérül (nem akar kommunikálni, a saját világ elegendő számára). Ezért többnyire rövid válaszok, reakcióhiány, a valódi kommunikáció hiánya jellemzi, illetve az echolalia (hallott beszéd visszaismétlése).

Az enyhébb és súlyosabb tüneteket mutató Williams- és Down-szindrómások genetikai rendellenességgel születnek (a 18., illetve a 21. kromoszóma sérülése/triszómiája miatt). A nyelvi elmaradás a mentális kornak megfelelően (vagy még erősebben) jellemző rájuk. A technika és a tudomány jóvoltából ezek a rendellenességek többnyire ma már a születés előtt kiderülnek az ultrahang és genetikai vizsgálatok során. Sok magzat el sem jut a megszületésig, ha a szindrómát kimutatják. A Williams-szindrómásokra általános retardáció jellemző, de verbális teljesítményük viszonylag jónak mondható, míg a Down-szindrómával élők egyenetlen képességprofilúak (nem globális a retardáció), azonban a nyelvi képességeik az általános értelmi képességeik mögött maradnak.

#### **Vizsgálati módszerek a gyermekkori nyelvi zavarok felismerésére**

A legfontosabb a probléma felismerése minél korábbi időpontban. Ezt elsősorban a gyermeket körülvevő emberek érzékelik: szülők, család, védőnő és gyermekorvos, majd a közösségbe kerülve a gondozók, óvónők. A felismerés után a diagnózis felállítása, a fejlesztés megkezdése a következő lépés.

A legtöbb teszt és módszer 3 éves kortól alkalmazható (hivatalosan, papíron), ám megkésett beszédfejlődésről, SNYZ-ről csak négyéves kortól beszélünk. A teljesség igénye nélkül a „korai” tesztek: PPL nyelvfejlődési szűrővizsgálat (3–8 évig); Token-teszt; LAPP szókincsvizsgálati teszt, GMP-diagnosztika (beszédmegértés és észlelés); TROG-H teszt (nyelvtani szerkezetek megértése 3 éves kortól); HU-LARSP nyelvfejlődési szűrővizsgálat.

A 0–3 éves korban leggyakrabban alkalmazott az elavultnak tekinthető Brunet–Lezine-teszt, vagy a magyar standarddal még nem rendelkező BAYLEY II., illetve Bayley III. fejlődési skála. A nyolc hónapos – hároméves gyermek kommunikációját vizsgáló teszt a KOFA (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI)). A SEED Fejlődési Skála a 0–4 éves gyermekek adaptációját, pszichomotoros képességeit méri (3. alszála a beszéd és nyelv).

### **Felmérés a nyelvi fejlődés tudatosságáról**

Mint látható/következtethető, a gyermek fejlődésének legpontosabb nyomon követője az idejét nagyrészt vele eltöltő szülője, édesanyja. Érzékeny szenzorai képesek a rendellenességek érzékelésére még akkor is, ha önmagának/másnak nehéz is beismernie, hogy úgy érzi, valami nem a megszokott módon fejlődik gyermekénél. A csecsemők, kisgyermek fejlődési esélyei annál inkább adottak, minél korábban megkezdődik a terápiás, fejlesztő és a család számára lényeges tanácsadói támogatás, kísérés (Tóth 2015). Míg a szervi, mozgásbeli elmaradásokat könnyebb észrevenni, szembetűnőbbek – s mostanság szinte divat a Dévény-torna –, addig a nyelvelsajátítás, nyelvhasználat problémái tovább maradnak rejtetten.

Kérdőíves vizsgálatomban két célcsoportot kérdeztem a nyelvi fejlődéssel kapcsolatban. Az első csoport a városomban élő védőnők voltak, a második a gyermekek édesanyja.

### **A védőnői kérdőív tanulságai**

A nem reprezentatív felmérés során a védőnőket kizárólag a beszédfejlődés megfigyeléséről, módszereiről kérdeztem, illetőleg a tanácsadás módjáról. Sajnos személyes tapasztalatom azt mutatja, hogy míg a táplálkozásra igen nagy gondot fordítanak, addig a mozgás/kognitív/nyelvi fejlődésről az anyák többnyire önművelő alapon tájékozódnak.

Kérdőívemet lakóhelyemen, Egerben (majd 60.000 fős megyeszékhely) 7 védőnő töltötte ki önkéntesen. Mind tapasztalt, 9–29 éve a szakmában dolgozó szakemberek. Az egyes körzetekben nagyon eltér a kisgyermek számok. A legkisebb körzetben 25, a legnagyobbban 120 1–3 éves kisgyermek tartozik egy védőnőhöz. (Őket meghatározott időközönként látogatják, otthoni környezetben, megfigyeléssel és szülői elmondás alapján nézve a gyermek fejlődését.) Sok feladatuknak csak egy szelete a nyelvi fejlődés ellenőrzése, mellyel a találkozások alkalmával 3–5 illetve 5-nél több percet foglalkoznak. A fejlődést a 2004-ben a MAVÉ által kiadott 2. módszertani levél végén lévő táblázat alapján ellenőrzik. (Az első 2-3 indikátor vonatkozik a nyelvi/kommunikációs fejlődésre.)

*Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban*

A gyermekek fejlődési üteme nem egyforma. Vannak gyorsabban és lassabban fejlődő egészséges gyermekek. Ezért a fejlődési lapon ún. „szürke zónát” hagyunk, ami azt mutatja, hogy a gyermekek nagy része az adott tevékenységet erre az életkorra elsajátította. A szürke zónában teljesítő gyermek fejlődése tehát kissé lassabb ütemű, de még nem kóros a lemaradás. Abban az esetben azonban, ha az elsajátítás időpontja ennél későbbre esik, feltétlenül szakemberhez kell irányítani a gyermeket, mert erősen felmerül a gyanú, hogy fejlődése késlekedik.

A gyermek kora (hónap)	„Szürke zóna” (hónap)	Nyelvi fejlődésnél elvárt tevékenység
1	1	Erős hangra összerezzen, emberi hangra figyel.
2	3	Fejével a hang irányába fordul.
2	4	Torokhangokat ad (pl. Agggiii).
4	5-6	Elnyújtott magánhangzókkal gögicsél, hangosan nevet.
6	7-8	Gagyog, élvezzi a hangadást.
9	10-11	Szótagokat ismételtet (pl. Ba-ba-ba).
9	10-11	Nevére felfigyel, tiltást ért.
9	10-13	„Hol van?” Kérdésre, ismerős személyre, tárgyra rámutat.
12	13-15	Egyszerű utasítást gesztus segítségével megért.
12	13-14	Anyanyelvi hangzókészlettel halandzsázik.
12	13-14	Számára érdekes dolgokra hanggal, mutogatással felhívja környezetét figyelmét.
15	16-21	Egyszerű utasítást gesztus nélkül megért.
15	16-18	Akaratát hangadással, mutogatással kifejezi.
15	16-21	Papát, mamát jelentéssel használja.

15	16-24	3-5 szót mond.
18	19-24	Az egyszerű kéréseket jól érti, szívesen végrehatja.
18	19-24	Képeskönyvben néhány képet kérésre megmutat.
18	19-27	8-10 szót, szókezdeményt mond.
24 (2 éves)	25-30	Kb. 50 szót használ, szavakat kezd kapcsolni.
24	25-30	„Mi ez?”-t kérdez.
36 (3 éves)	37-42	Jól ragozva mondatokban beszél.
36	37-39	Háromig megszámol dolgokat.
36	37-39	Személyes névmásokat jól használja.
48 (4 éves)	52-54	Összetett mondatokban beszél, sokat kérdez.
48	52-54	Szívesen hallgat mesét.
48	52-54	10-ig elszámol.
48	52-54	Alapszíneket megnevez.
60 (5 év)	64-66	Beszéde idegen számára is jól érthető.
60	64-66	Élményeit összefüggően elmeséli.
60	64-66	Verset, rövid mesét elmond.

Ezek ellenőrzését a védőnők így fogalmazzák meg (s teszik mindezt szinte „láthatatlan” módon a találkozás alkalmával): „játékos »tanulás«, kérdezgetés: ez mi? Kérdéseket teszek fel a szülőnek, illetve játékos formában a gyermekkel próbálok kapcsolatot teremteni, valamint szakemberhez irányítom, ha szükségesnek gondolom... Beszélék hozzá és figyelem a reakcióját... Kisgyermekkel beszélgetés, szülővel beszélgetés, ritmus kezdeményezése, kisgyermek reakciói... Beszédértés, kifejezés, játéktevékenység... Közös játék közben és a szülőtől szerzett információval.”

Útmutatást is adnak a gyermek fejlesztésével kapcsolatosan: „Színes képeskönyvek nézegetése, illetve állathangok tanulása...

Meseolvasás, kommunikáció fontossága, többszöri megismétlése a dolgoknak, játékos foglalkozások, gyermekközösségekben való részvétel... 3 éves kor után beszélünk megkésett beszédfejlődésről. Ha megérti az utasításokat és végrehajtja azokat, megérteti magát nem gond, ha csak szavakat mond... Szókincs, helyes kiejtés fejlesztése, mondókák, énekek, mesék, ritmus jelentősége, beszélgetés, minél kevesebb technikai eszköz használata... Példamutatás a családi beszélgetésekkel – egymásra való odafigyeléssel, sok játékoság, kortársakkal való találkozás fontossága...”

Arra a kérdésre, hogy találkoztak-e munkájuk során megkésett beszédfejlődésű gyermekkel, mindannyian igennel válaszoltak. Mindegyik kisgyermeket szakemberhez irányították.

#### **Az anyai kérdőív tanulságai**

Felmérésemet 62 egri anyuka töltötte ki, közülük 59-en maguk voltak a gyermekkel gyed-en, 3 esetben a gyermek édesapja. A gyermekek 17%-a egyedüli, 30 fiú, 32 lánygyermek. Kérdéseim kizárólag a gyermekek 1–3 éves korára vonatkoztak.

Feltételeztem, hogy az anyai elfogultság miatt a szülők nem látják majd reálisan gyermekük fejlődését, fejlettségi szintjét, az idő haladtával emlékeik megszépülnek, átalakulnak. Meglepődve tapasztaltam, hogy a válaszok sokszor igen reálisak, őszinték voltak (önmagukhoz, s a kérdőívhez is).

A kisgyermek első szavai (a szakirodalmakban leírtakhoz hasonlóan) 8 hónapostól másfél-kétéves korig jelentek meg, jellemzően a *nem, de, apa, pápa, mama*. A szülőktől kértem, értékeljék a gyermek beszédét korához képest: „Lehetne fejlettebb, bár tudom, hogy nincs lemaradva... Életkorának megfelelő. Kisebb beszédhibái vannak, pl.: pöszeség, raccsolás, selypítés, hadarás, dadogás, ha valamit nagyon gyorsan akar elmesélni... Többet beszél, mint kortársai, folyékonyan beszél... Megfelelő. Kétévesen mindent megért. Szavak elejét már mondja utánunk. Több szót ismer és ki is mond már.”

Megkérdeztem, milyen mondókákkal, versekkel, dalokkal fejleszti gyermekét („Milyen mondókákat, énekeket mondtál neki/vele?”). A válaszok rendkívül sokfélék voltak. „Mindenfélét, ami

megettetszett... Semmit... Hinta-palinta, József A. Altató, Bóbita, Nád a házam teteje, Mókuska-mókuska felmászott a fára... Csiklandozó, höcögtető, visszhang játékos mondókákat. Énekelni a népdaltól a modern gyerekdalokon (Kiskalász, Gryllus, Alma) át a modern alternatív, illetve rock zenéig mindenfélét énekeltem neki.)” Ezekből leszűrhettem, hogy a tudatosság nem volt jellemző a szülőkre, nagyon sokan nem a személyes foglalkozást, hanem az elektronikus médiumok zenés gyerekszórakoztatását részesítik előnyben. Szerencsére a mondókáskönyv, meseolvasás is szerepelt a felsorolásban.

Ehhez kapcsolódott, hogy milyen anyanyelvi/zenei fejlesztő foglalkozásra jártak a kisgyermekkel. A megkérdezettek 61% nem járt ilyen jellegű foglalkozásokon, a többiek színvonalban, módszertanban és árban elég változatos palettából válogathattak: Ciróka, Hangicsáló, Mazsi-muzsi, Kerekítő, Ringató, Zengő-bongó, BABangol. Ezeken a foglalkozásokon a kisgyermek/csecsemők édesanyjukkal (apjukkal, nagymamával stb.) vesznek részt a játékokban, új verseket, dalokat és hagyományos népi mondókákat mondva, játszva. Ezek a foglalkozások heti rendszerességűek, azonban a tanult játékok otthon is játszhatók, minden nap gyakorolhatók, a kisgyermek többnyire igénylik is. (Kötelezővé tenném – mint a terhesgondozást, az orvosi vizsgálatot –, ha nem is heti rendszerességgel, de havonta egy alkalommal mindenképp.)

Mivel a kisgyermek 75%-a kétéves korától bölcsődei ellátásban részesül, a kisgyermeknevelő elvárt beszédképességével kapcsolatban is kérdeztem: „Mennyire érzed fontosnak, hogy szép beszédű, énekhangú bölcsis néni foglalkozzon gyermekeddel?” A válaszadók 51,7%-a nagyon fontosnak (5/5 pont), 31,7%-a fontosnak (5/4 pont) érezte, 8,3% szerint viszont egyáltalán nem fontosak a gondozó verbális adottságai. Semleges válasz (2, ill. 3 pont az 5-ből) szintén 8,3%-ban van jelen, ami a tudatos kommunikációs nevelés szempontjából nem szerencsés.

Végül feltettem egy kérdést egy modern vershez kapcsolódóan (Varró Dániel: Höcögtető): mondanák/játszanák-e gyermekükkel a mondókát? Varró Dániel költészete megosztó, a válaszadók 50%-a eleve elzárkózott a gondolattól, a többi válasz alapján érződik

az idegenkedés, az újtól való félelem, sőt – szóhasználatában ritka, illetve rétegnyelvi szavak is vannak – többen saját memóriájuk végességére hivatkozva nem foglalkoznának a verssel. „Nem tetszik és nem is értené... maximum a 8 évesemnek mondanám. Ő talán nem kezdene azonnal köpködni... Nem, mert hosszú, és én se tudom megjegyezni.”

### **Összegzés**

Írásomban az atipikus nyelvfejlődés megnyilvánulásait, lehetséges okait igyekeztem bemutatni. Sajnos rendkívül sok megjelenési módja, oka lehet az eltérő fejlődésmenetnek, és ez megnehezíti az észrevételt, egyben rontja a kezelés, megelőzés esélyeit. Elsősorban a csecsemőt, kisgyermeket körülvevő környezet felkészítése, felkészültsége, a korai fejlesztés fontosságára való figyelemfelhívás lenne a legfontosabb teendő. Az otthon, a kisgyermekkel lévő szülő adottságain, lehetőségein, szándékán múlik, hogy felismerje, hogy gyermekének a „beszélő környezet” igényes támogatására van szüksége, hogy tudatosítsa: a beszédfejlődés szempontjából (sem) pótolható később ez az időszak. A környezet figyelme, a jó beszédpélda hatására jobb lesz a gyermek szókinccse, jobb a mondatalkotási készsége, pontosabb, tisztább artikuláció alakul ki, de jobb lesz a beszédmegértés is. Csak a felnőttekkel való állandó, eleven, minél gazdagabb kapcsolat segíti elő a beszéd fejlődését. A szülő feladata ebben egyáltalán nem lenne nehéz: beszélni minél többet a gyermekhez, játszani vele minél többet, mesélni neki, vele foglalkozni.

A 2017/18-as tanév újdonsága és öröme, hogy a hároméves, kötelezően óvodába járó gyermekek szüleivel felveszik, kitöltetik a KOFA kérdéssorát. Remélhetőleg a fejlesztés így már kiscsoportban elkezdődhet – nem kell a nagycsoportos óvodás kort megvárni.

### **Felhasznált irodalom**

- Ferenczi Szilvia Gyöngyi – Kalmár Magda 2009. A temperamentum és a fejlődés kapcsolata koraszülött és időre született kisgyermeknél. Gyógypedagógiai Szemle.
- Gósy Mária 1995/2006. GMP-diagnosztika. Nikol, Budapest.

- Gósy Mária 2005. Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó. Budapest
- Horváth Viktória – Gósy Mária 2012. Születési rizikótényező hatása az anyanyelv-elsajátításra. Gyógypedagógiai Szemle
- Kas Bence – Lőrík József – Szabóné Vékony Andrea – Komárominé Kasziba Henrietta 2010. A korai nyelvi fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. Gyógypedagógiai Szemle.
- Krepsz Valéria 2013. Koraszülött gyermekek nyelvhasználati jellemzőiről. Beszédkutatás 210–217.
- Mérei Ferencné 1991. Az értelmi fogyatékosok beszédhibái. In: Subosits István (szerk.): Az értelmi fogyatékos beszéd rendellenességei. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): 2014. Pszicholingvisztika. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Rescorla, Leslie A. 1989. The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. Journal of Speech and Hearing Disorders 54: 587–599.
- Ruben, Robert J. 1997. A Time Frame of Critical Sensitive Periods of Language Development. Acta Oto-laryngologica 117: 202–205.
- Dr. Schneider Júlia – Dr. Simon Ferenc 1996. Iskolai kudarcok beszédpercepció háttéréről. In: Gósy Mária (szerk.): Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok. Nikol Kkt., Budapest, 143–146.
- Szanati Dóra 2011. A logopédus-egészségpszichológus szerepe a koraszülött gyermekek utánvizsgálatában. Gyógypedagógiai Szemle 39/3–4.
- Tóth Anikó 2015. A SEED Fejlődési Skála mint a 0–4 éves korú gyermekek egyik vizsgáló eljárása az eltérő fejlődésmenet diagnosztikájában. Gyermeknevelés 104–112.
- Weismer, S. E. – Murray-Branch, J. – Miller, J. 1994. A prospective longitudinal study of language development in late talkers. Journal of Speech and Hearing Research 37: 852–867.
- Tomblin, Bruce J. 1997. Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. <https://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781924>

## **H. Tomesz Tímea**

### **Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban**

A kommunikáció – nem tananyagként, hanem elsősorban alkalmazandó módszerként – az elmúlt években a nevelés-oktatás kulcsfogalma lett. A nevelési és oktatási intézményekben alapkövetelmény a legkülönbözőbb keretek között megvalósuló kommunikációs fejlesztés, hiszen a kommunikáció a társas-társadalmi érintkezés feltétele és eszköze, kultúrát őriz és alakít, általa válik lehetővé az önálló ismeretszerzés.

#### **Alapozás – iskolás kor előtt**

Tudjuk, már az iskolába lépésnek is feltétele bizonyos kommunikációs készségek megléte, a tanuláshoz szükséges részképességek, a verbális érettség. Éppen ezért az anyanyelvi és kommunikációs nevelés része az Óvodai nevelés országos alapprogramjának (363/2012. XII. 17. Korm. rendelet), és így valamennyi óvodai nevelési programnak. Ebben az életszakaszban a kommunikációs fejlesztés, a kommunikáció különböző formáinak alakítása komplex módon történik, tudatosan, de nem célzottan. A nevelőtevékenység egészében jelen van, azaz a gyerekek – mint ahogyan minden más is – mintakövetéssel sajátítják el a különböző megnyilatkozási mintákat. Mindennek alapjaként a mozgás fejlesztését hangsúlyozzák, mivel a központi idegrendszer érési folyamata és a mozgásfejlődés szoros egységben biztosítja az értelem fejlődését.

A mozgásfejlesztéssel párhuzamosan természetesen a verbális kifejezőképesség, a gyermek beszédészlelésének és beszédértésének alakítása is fontos cél, megalapozva ezzel az írás- és olvasástannal. Az óvodapedagógusoknak nincs könnyű dolguk ezen a téren, hiszen a gyermekek anyanyelvi képességei között nagy egyéni kü-

*H. Tomesz Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

lönbségek lehetnek, így a családból hozott hátrány leküzdése is fontos feladat (Kanizsai 2015: 81).

A beszéd az önkifejezés fontos eszköze, ezért a nyelvi kommunikációs nevelésben a szókincs bővítése, a sajátos nyelvi formák elsajátítása, a nyelvtanilag helyes beszéd, a mondanivaló árnyalt megfogalmazása a cél. Ennek alapjául a meseélmény (mondókák, mesehallgatás, mesealkotás, dramatizálás, bábozás) szolgálhat. „A mesetudat és az empatikus képességek révén megjegyzi a mese jellegzetes nyelvi fordulatait, mondatpaneljeit, szövegrészleteit. Az utánzásos tanulás útján később ezek megjelennek a beszédben, a legkülönbözőbb kommunikációs helyzetekben és tevékenységekben” (Tancz 2009).

A mese nem csupán a verbális készségek fejlesztését segítheti. A mimetikus játékok, amelyekben beszédhang nélkül mozgásokkal jelenítik meg a szereplőket, érzelmeket, a különböző testrészek összehangolt mozgását, a térpercepciót, a keresztcsatornákat, a vizuális észlelést is támogatják, előkészítik a dramatikus játékot. A dramatizálás a közösségi magatartást kialakító tevékenység: a gyermekek érzelmi nevelése, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése. A személyiség minden komponensét – érzékelés, emlékezet, figyelem – fejleszti, a kisiskolás korban alkalmazható szituációs gyakorlatok óvodáskori megfelelője (Tancz 2009).

### **Az iskoláskor kezdetén**

A kommunikációs fejlesztés fontossága az iskolába lépést követően lényegében megkérdőjelezhetetlen, szükségességét a Nat (2012) is – valamennyi műveltségterülethez rendeltlen – kiemeli, a kommunikáció a kulskompetenciák között szerepel.

Az OECD által 1997-ben indított DeSeCo- (Defining and Selecting Key Competencies) program értelmezésében a kompetencia több, mint ismeretek és készségek összessége. Magában foglalja a komplex kihívásoknak való megfelelést oly módon, hogy az egyén pszichoszociális forrásait (ezek között a készségeket és az attitűdöket) mozgósítja egy adott kontextusnak megfelelően. A fogalom magában foglalja az ismeretek alkalmazását, a kognitív és a gya-

korlati képességeket, a szociális és a magatartási komponenseket és attitűdöket, érzelmeket és értékeket (Szőke-Milinte 2012). A program a kulcskompetenciák három nagy területét nevezi meg (OECD 2005: 4.):

**1. Interaktív eszközhasználat:**

- interaktív nyelv-, szimbólum- és szöveghasználat (ebbe pl. a matematikai készségek is beleértendők)
- az ismeretek és információk interaktív használata
- a technika interaktív használata.

**2. Szociálisan heterogén csoportokban való interakció:**

- másokkal való pozitív viszony
- együttműködés, csoportmunka
- konfliktuskezelés és -megoldás

**3. Autonóm cselekvés:**

- a „nagyobb összefüggésben” való cselekvés (vagyis hogy az egyén érti és figyelembe veszi cselekedeteinek és döntéseinek szélesebb kontextusát is)
- (jövőbeni) tervek és személyes projektek kialakítása és véghezvitele
- a jogok, érdekek, korlátok és szükségletek védelme és megtartása.

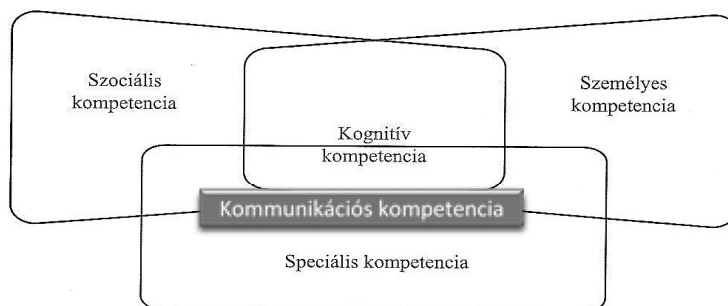
Ezek alapján pedig az Európa Tanács az alábbi területeket emeli ki:

- anyanyelvi kommunikáció
- idegen nyelvi kommunikáció
- matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén
- digitális kompetencia
- a tanulás megtanulása
- interperszonális, interkulturális és szociális kompetencia, valamint állampolgári kompetencia
- vállalkozói kompetencia
- kulturális kifejezőkészség.

Az egyes országok, de még az egyes nemzetközileg érdekelt szervezetek kompetencialistái is eltéréseket mutatnak, az eligazodást segítő ezért Szőke-Milinte Enikő (2012) azt javasol-

*H. Tomesz Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

ja, hogy a kompetenciamodellre mint személyiségmodellre tekintünk. Mint az ismert, Nagy József a személyiséget hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszerként értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 2000: 10). A rendszer alapját képező négy kompetencia kiegészíthető egy olyan általános alapkompenciával, mint a kommunikációs kompetencia, amely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé.



1. ábra. A kompetenciák szerveződése

*A kompetenciák rendszere (H. Varga 2017: 13)*

Lényeges, hogy különbséget tegyünk kommunikációs és kommunikatív kompetencia között, és bár már többen elkülönítették a kettőt (Szabó G. 2010, H. Varga 2015), gyakran még mindig szinonimaként szerepel a szakirodalomban. A kommunikatív kompetencia fogalmát – Chomsky nyelvikompetencia-fogalmát kiegészítendő – Dell Hymes alkotta meg a '70-es évek elején. Az egyénnek azt a tudását (képességét) jelöli, amellyel a grammatikailag helyes mondatokból a társadalmi normáknak és az adott szituációnak megfelelő megnyilatkozásokat tud alkotni. A kommunikatív szemlélet először a nyelvoktatásban jelent meg (a korábbi grammatikai alapon nyugvó oktatást a nyelvhasználat-központú váltotta fel), majd a pedagógia alapja lett.

A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet, amely három összetevőből szerveződik: készségek-képességek rendszeréből, kommunikációs ismeretekből, illetve a kommunikációs viselkedést támogató, kísérő attitűdökből (Szóke-Milinte 2012). A definíciók elkülönítése rávilágít, hogy a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületen (az anyanyelvi kommunikáció, azaz) a kommunikatív kompetencia fejlesztése a legfőbb feladat. Ha azonban a társadalom elvárásaihoz, a megváltozott kommunikációs kultúrához is alkalmazkodni szeretnénk, mégiscsak a kommunikációt komplexen értelmező, minden verbális és nem verbális megnyilvánulásra, folyamatra és jelenségre kiterjedő kommunikációs kompetencia fejlesztése lenne a cél.

#### **A fejlesztés lehetőségei**

A kommunikációs készségek fejlesztésekor a hangsúly az oktatási folyamat egészében a tudatosításon van, amihez persze elengedhetetlen, hogy a gyerek tisztában legyen a kommunikáció működésével, legyenek ismeretei a kommunikáció folyamatára vonatkozóan, de nem az ezekre vonatkozó ismeretek rögzítése és számonkérése a cél. Az oktatási tartalom meghatározásában – mivel a kommunikáció általános és középiskolában készségfejlesztés, nem pedig ismeretátadás – fontos kérdés a mit oktassunk és azt hogyan tegyük. A kommunikáció oktatásáról folyó diskurzus egyik központi témája is ez. A kutatók jobbára egyetértenek abban, hogy a hangsúly a gyakorlaton, a tapasztalati tanulás útján elsajátított, kialakított készségeken, képességeken van, ennek ellenére a tantárgyi tartalom keretét a tankönyvek határozzák meg. Ötödik osztálytól már kommunikációs ismeretekkel is találkoznak a gyerekek, alsó tagozaton azonban teljes a pedagógus szakmai és módszertani szabadsága, vagy inkább szakmai és módszertani magárahagyottsága, ha kommunikációs fejlesztésről van szó.

Az általános iskola alsó tagozatán tehát kommunikációs ismeretekkel nem nagyon találkoznak a gyerekek, ebben az életszakaszban az alapkészségek fejlesztése, az alapvető kommunikációs helyzetek nyelvi és magatartási mintáinak elsajátítása a cél. „Az anyanyelvi

*H. Tomesz Timea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

kommunikáció feltétele a megfelelő szókincs, valamint a nyelvtan és az egyes nyelvi funkciók ismerete. Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli és írásbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különböző nyelvi stílusok sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét” (Nat, 2012: 20). Kisiskolás korban tehát – amint ezt tanulmányában Szabó G. Ferenc (2010) kifejti – a kommunikációs fejlesztés lényegében a nyelvhasználati képességek összességének fejlesztését jelöli:

- aktív és interaktív beszédértés
- szövegértő olvasás
- hangos olvasás
- írástechnika
- helyes beszéd
- helyesírás
- nyelvi helyesség
- szóbeli és írásbeli szövegalkotás
- viselkedési kultúra
- a stílusérzék fejlesztése
- a nyelvészeti kézikönyvek használata.

Ez persze nem véletlen, hiszen az anyanyelvi kommunikációs kompetencia birtoklása teszi lehetővé az önálló ismeretszerzést és tanulást, a tantárgyakban való továbbhaladást. Éppen ezért kiemelt feladat a szókincs gyarapítása, a használt szavak jelentésrétegeinek, stílusértékének és különféle használatainak a megismertetése és tudatosítása.

„Az első iskolai években a tanító feladata nem az elméleti rendszerezés, hanem a változatos és egyre magasabb szinten történő gyakoroltatás a különféle kommunikációs helyzetekben, illetve a szorongásmentes, motivált nyelvi fejlődési környezet megteremtése. A játékos, önkifejező gyakorlatok lehetőséget teremtenek a nyelvi tudatosság, a kreativitás, az árnyalt önkifejezés, a másik megértésének igényére, a képességek fejlesztésére. E fejlesztési folyamatra épülhet majd a továbbiakban az anyanyelvi és az irodalmi kultúra megismertetése” (Pedagógiai program, Kemény Ferenc Általános Iskola, Eger)

### **Hogyan – munkaformák, gyakorlatok**

Napjaink oktatásának legfontosabb kérdése még a készségfejlesztésben is, hogy melyek azok a módszerek és munkaformák, amelyek alkalmazhatók a netgeneráció oktatásában, milyen kompetenciák fejlesztésére van szükség esetükben. Számos konferencia központi kérdése a digitális világ oktatásban történő felhasználhatósága, a digitális kompetencia és médiaértés fejlesztése, tehát a tudományos-módszertani érdeklődés középpontjába került a téma.

Míndeközben a személyes kommunikáció fejlesztéséről mintha kevesebb szó esne. A 2015-ös OECD-jelentés szerint azokban az országokban, ahol a legmagasabb az órákon a számítógép-használat aránya, a tanulók gyengébb eredményeket érnek el egyéb területeken. Még korábban úgy vélekedtek, hogy a digitális tudásbázis alkalmazását előnyben kell részesíteni, a legfrissebb kutatások azt mutatják, hogy a digitális oktatás egyáltalán nem javítja a tanulás hatékonyságát. A digitális tartalom ugyanis más természetű, mint a hagyományos, a befogadótól is más attitűdöket vár. Amikor könyvet olvasunk, lineárisan rögzített pályán haladunk, lényegében passzív tevékenységet folytatunk. Az újmédia-tartalom azonban nem lineárisan szerkesztett, hanem asszociatív és hipertextuális, melynek feldolgozásához nem fókuszált, hanem megosztott figyelemre van szükség. A fragmentáltság (töredezettség) nem csupán a befogadók figyelmére vonatkozik, hanem az így befogadott és feldolgozott információkra is, azaz a digitális jelsorozatból nyert információk összeállítására és az ezekből összeálló valóságkép is töredezetté válik. A digitális információtechnika, az újmédia azonban nem csupán ebben hozott változást.

A digitális forradalom hatására megváltozott a diákok ismeretszerzéshez, így a tanuláshoz, iskolához való viszonya is. A lexikális tudás értékét felváltotta az információhoz való leghatékonyabb hozzájutás ismerete. A hálózati kommunikáció fejlődésével jelentősen megnőtt a könnyen és gyorsan elérhető információ mennyisége. Nyilvánvaló, hogy ezt a nemzedéket kevésbé kötik le a szóbeli magyarázatok, a táblára írt, jól átgondolt szöveges vázlatok vagy a hagyományos szemléltetőeszközök. A döntően vizuális kultúrához, a gyorsan és gyakran változó ingerekhez, illetve az állandó kom-

*H. Tomesz Timea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

munikációhoz (megosztáshoz) szokott diákok tanítása komoly módszertani kihívást jelent a tanárok számára. A korábbi, alapvetően frontális osztálymunkára és a tanári magyarázat központi szerepére épülő oktatási stílus a mai iskolákban sok esetben nem működik, kudarcélményt jelent a pedagógusnak, motivációcsökkenést a diáknak (Szabó 2015: 18).

Szembesülnünk kell azzal a ténnyel, hogy mindaz, amire az iskola a korábbi generációkat szocializálta, már nem állja meg a helyét. „Egy teljes generáció nő fel az elszabadult információs világ bölcsőjében, ahol az iskolai dolgozatok a Google-on keresztül szerzett adatokra támaszkodnak, és ahol szinte senki nem tudja már, mi is az az újság. Engedtük, hogy ez a nemzedék maga találja meg az információs kódön keresztül vezető utat, és elmulasztottuk, hogy legalább az alapokat megtanítsuk arról, milyen forrásokra támaszkodjanak, hogyan igazodjanak el az életüket elárasztó adatok között” (Badke 2008). Aczél Petra Badke meglehetősen pesszimista kijelentése kapcsán úgy véli, talán érdekesebb lenne az iskolát olyan szerepben újjáéleszteni, amely a jelenlétben, a tanári képességeken és felkészültségen, a közösséghez való alkalmazkodás szükségességén, a nem digitális módszerek másságán alapul. „a technológiai imperatívusz helyett – vagy mellett – az emberit meghallani, és létrehozni, megőrizni azt a helyet, ahol a múltra éppen annyira érvényes olvasatokat kínálunk, mint a jövőre. Feltehető, hogy ennek záloga nem a rövidebb tanóra vagy a sok Power Point-, esetleg Emaze-prezentáció lesz. Sokkal inkább a tanári karizma, a csak ott, csak másokkal megszerezhető élmény, a pillanat zsarnoksága helyett a pillanat tágassága” Aczél 2015: 167).

Korábban a tanár az információ birtokosa, a tudás letéteményese volt, ebből adódott a tekintélye, szakmai hatalma. Téves lenne azonban ezek alapján az a következtetés, miszerint így fölöslegessé válik a tanár, leértékelődik a tudása. A pedagógusi tudás szerepe ugyanis nem értékelődik le, csupán megváltozik. Bár a munkaköri kötelezettségekből következően a tanári szerep megvalósításakor a formális struktúrához kell alkalmazkodni, az órákon (főként a készségfejlesztő órákon) alkalom nyílik a facilitátori szerep megvalósí-

tására is, s ez a viselkedési forma lehetőséget ad az informálisabb viszony kialakítására is.

Figyelembe véve a generációs jellemzőket, a pedagógusnak olyan osztálytermi környezetet kell kialakítani, mely támogatja a kezdeményezőkézséget, lehetőséget teremt a gyors, dinamikus haladásra, és elősegíti a gyakorlati szemléletmód megalapozását. Fel kell venni a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok adta változásokkal és azok személyiségfejlődére gyakorolt hatásaival (Balázs 2015).

Ahhoz pedig, hogy a diákok majd a részvételi kultúra teljes jogú, aktív, kreatív és etikus résztvevői legyenek Jenkins a következő társas készségeket, képességeket azonosítja (idézi Bokor 2017: 217):

- játék: képesség arra, hogy a résztvevőt körülvevő környezetet problémamegoldásra használja;
- performációs készség: készség arra, hogy alternatív identitások kialakításával kísérletezzünk és fedezzünk fel jelenségeket;
- szimuláció: képesség arra, hogy a való élet folyamatai alapján dinamikus modelleket építsünk és értelmezzünk;
- elővételezés: médiatartalmak értelemmel teli mintázatának felfedezése és „újrakeverése”;
- többsíkú feladatvégzés: képesség arra, hogy a környezetet folyamatosan figyelve mindig az éppen lényeges részletekre fókuszáljunk, egyszerre több részfolyamaton dolgozva;
- megosztott megismerés: a mentális képességeket kiterjesztő eszközökkel értelmes módon kerülhessünk interakcióba;
- kollektív intelligencia: felkészültség arra, hogy közös tárba helyezzük egyéni tudásunkat, és elemeit mások hasonló elemeivel hasonlítsuk össze egy közös cél érdekében;
- ítélőképesség a különböző információforrások megbízhatóságára és hitelességére vonatkozóan;
- médiaközi navigáció: arra vonatkozó képesség, hogy egy történetet vagy információfolyamot többféle médiacsatornán keresztül követni tudjunk;
- networking („hálózatolás”): képesség az információkeresésre, -szintézisre és -terjesztésre;

*H. Tomesz Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

- érvelés, tárgyalás: képesség arra, hogy eltérő közösségeken és kulturális közegeken haladjunk keresztül, felismerjük és tiszteljük a többféle nézőpontot, valamint megragadjunk és kövessünk a miénktől különböző normákat

Új szemléletmód kialakítását célzó kezdeményezések korábban és napjainkban is megjelentek, gondoljunk itt a tapasztalati tanulás fontosságát hangsúlyozó tevékenység-központú pedagógiákra, melyek célja, hogy a készségeket és a képességeket a tanulók saját élményeinek megélésével, együttműködések kialakításával fejleszti, hozzájárulva a személyiségfejlődéshez (Balázs 2012: 52). Ide sorolható továbbá az eleinte csak egy, a későbbiekben a közoktatás szélesebb spektrumában is megjelenő drámapedagógia és annak jellegzetes módszer- és eszköztára. Emellett érdemes megemlíteni a kooperatív tanulást középpontba helyező kezdeményezéseket (Benda 2007), valamint az egyesületünk által is képviselt irányvonalat, amely a tanári szerep mentori, facilitátori jelentőségét hangsúlyozza, és az együttműködésen alapuló oktatási folyamat jelentősége mellett foglal állást

A kommunikációs készségek fejlesztésének legfontosabb célja a különböző kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése. A szituációnak megfelelő közlésmódok kiválasztása, az üzenetek értő befogadásának fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák megismertetése, alkalmazása. Ennek kulcsa pedig a tanulók személyes tapasztalatai alapján összegyűjtött ismeretekben lehet. Fábián Györgyi és Singer Péter (2009) a kommunikációs készségek tanórai fejlesztési lehetőségeit a következő táblázatban foglalták össze:

*Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban*

Kommunikációs helyzetek alakítása	A megfelelő helyzet kialakítása összefügg a színhellyel. A mai tantervek terei sajnos erősen meghatározzák a bennük végzett munkát. Ahol esetleg mozgatható padok találhatóak, ott is körülményes az átalakítás. Mégis, a tanár figyeljen a tanár tanuló alkalmi helycseréjére, az órai szerepek változtatására, legalábbis csoportdinamikai játékok esetén üljön maga is az egyik padba a tanulók közé.
A kommunikációs önismeret javítása	A külső megjelenés tudatossá tételével, beszédjellemzőink megismertetésével, az egyén nonverbális kommunikációjának ismeretével, saját írásképünk ismeretével, közlésigény növelésével elérhető. A beleélőképesség, a tolerancia, a magabiztosság és elővigyázatosság, a függetlenség és konformizmus arányának optimalizálása, a figyelem és emlékezés az egyéni, saját megnyilatkozásairól kialakult képet fejlesztheti.
Kommunikációs stratégiák	Kezdeményezésekkel, a kommunikációs kihívások felvállalásával, a közlésmennyiség növelésével, a figyelemmegosztás képességének fejlesztésével összefüggésben fejleszthető.
Beszédfejlesztés	Légzéstechnika, akusztikai tisztaság. Beszédsebesség, beszédritmus. Biztonság és könnyedség a beszélgetésekben.
Extralingvisztikai eszközök használata	Testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása.
Formalizált kommunikáció fejlesztése	A lámpaláz leküzdése. Értekezletek, viták vezetése. Részvétel értekezleteken, vitákon.

*H. Tomesz Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban*

A mediális kommunikáció	A tömegkommunikációs kínálat szelektív és aktív igénybevétele. A közleményelemzés és értékelések.
A célkategóriák megfelelő alakítása	A szándék, a részvétel, a figyelem, a megértés és megőrzés.

*A kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit  
(Fábián–Singer 2009)*

Figyelembe véve tehát a generációs és korosztályos (újmédia-generáció, alsó tagozat) jellemzőket is, illetve a pedagógiai célt, ami ez esetben a kommunikáció fejlesztése, a pedagógusnak olyan órát kell terveznie, amely a tanulói aktivitásra, tapasztaláson alapuló ismeretszerzésre épül. A tanórai kommunikáció leggyakoribb formája még ma is a tanári előadás, ami a tanulóktól passzív befogadást vár el. A frontális munka középpontjában a tanár áll, a diákok szerepe az ismeretek feldolgozásában meglehetősen korlátozott, ennek pedig kicsi a motivációs ereje.

A kommunikációs készségek fejlesztése a hagyományos óravezetés átalakulását kívánja, új kommunikációs helyzetek (csoporkommunikáció) megjelenésével jár, ami átalakíthatja a korábbi, hierarchiára épülő kommunikációs formákat, lazíthatja a kommunikációs normákat.

A kommunikációs készségek fejlesztésének kulcsa tehát a tapasztalati tanulásban rejlik, azaz olyan komplex szituációkban, amelyekben a résztvevők megtapasztalhatják a kommunikáció működését, megfigyelhetik saját hozzáállásukat, majd – a megfigyelések és reflexiók alapján – megfogalmazzák a legfontosabb felismeréseket, illetve egy következő gyakorlatban újból kipróbálhatják a tanultakat, tapasztaltakat. A tanulás lényege a résztvevői énr érintettségben rejlik, amely olyan tartós, valódi élményt biztosít a gyakorlatban résztvevő számára, amely a tudatos önfejlesztés alapja lehet (Szőke-Milinte 2009: 90). A tanítási órák alapvető módszere a kommunikációs gyakorlatok alkalmazása, melyeket a tevékenységcentrikusság jellemez (játékos), amelyekben a tanuló felfedező, intuitív módon szerzi ismereteit, alkot szabályokat.

### **Összegzés**

A tanulóknak az egyes tanórák és tanórán kívüli iskolai tevékenységek során képessé kell válniuk információk megértésére, felhasználására. A frontális óra esetében a pedagógus lineáris folyamatot tervezett, döntött arról, hogy az egyes feladatok milyen rendben kövessék egymást ahhoz, hogy a kívánt célt elérje. Az új kihívásokhoz alkalmazkodva azonban a célt kell megterveznie, esetleg rész-célokra bontania, mert a célhoz vezető út megtalálása már a diákok dolga. Irányító, korrigáló, segítő és monitorozó szerepe mindvégig megmarad.

### **Felhasznált szakirodalom**

- Aczél Petra 2015. Médiaműveltség. In: Aczél Petra – Andok Mónika – Bokor Tamás: *Műveljük a médiát! Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság*, Budapest.
- Badke, W. B. 2008. *Research Strategies: Finding Your Way Through the Information Fog*. Lincoln, iUniverse
- Balázs László 2012. Módszerek és gyakorlatok a kommunikációoktatásban. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás tartalmi kérdései*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 51–62.
- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*. 2015/4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594>
- Benda József 2007. *Örömmel tanulni*. Agykontroll Kiadó, Bp.
- Bokor Tamás 2015. Médiaértés. In: Aczél Petra – Andok Mónika – Bokor Tamás: *Műveljük a médiát! Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság*, Budapest
- Fábián Györgyi – Singer Péter 2009. Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2009. <http://www.ofi.hu/dr-fabian-gyorgyi-singer-peter-az-anyanyelv-es-kommunikacio-tanitasa-az-iskolarendszeru> (Letöltés: 2017. március 10.)
- Kanizsai Mária 2015. A mese, vers, játék – mint lehetőség az anyanyelvi fejlesztésre. In: Szabóné Kedves Ágnes (szerk.): *Anyanyelv és nemzeti identitás*. PTE, Szekszárd.

H. Tomesz Tímea: Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban

- Nagy József 2000. XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Szabó Éva 2015. A digitális szakadékon innen és túl – A tanárszerep változása a XXI. században. Oktatás-Informatika. Digitális nemzedék konferencia.
- Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. [www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257) (Letöltés: 2017. március. 06.)
- Szőke-Milinte Enikő 2007. A kommunikációs kompetencia fejlesztése. PPKE, Piliscsaba
- Szőke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek: elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gyula (szerk.) Tudatosság a kommunikációban. Hungarovox Kiadó, Budapest. 75–95.
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. Anyanyelv-pedagógia 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (letöltés: 2017. március 2.)
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. Anyanyelv-pedagógia 2009/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (letöltés: 2017. március 2.)
- The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- H. Tomesz Tímea 2015. Kommunikációs készségfejlesztés az anyanyelvórákon. Tankönyvek és lehetőségek. In: Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban. Komárom 224–234
- H. Varga Gyula 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In: Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szerk.: Antalné Szabó Ágnes, Laczkó Krisztina, Raátz Judit. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 2015. 94–111.

**Sándor Zsuzsa**

### **Tankönyvek vizuális kommunikációs tartalma**

A tanulmányban két, egymásra épülő lépésben foglalkozom a témával: elsőként megmutatom a (vizuális) kommunikáció és a (vizuális) nevelés kapcsolatát, majd erre az alapvetésre építve a könyv képi megjelenésén keresztül tantárgytípusokhoz is kapcsolódóan tárom fel a közvetített oktató-nevelő hatás összefonódását és a vele összefüggő vizuális kommunikációs tartalmakat.

A tankönyvekkel kapcsolatban elterjedt vizsgálati kérdés az illusztrációk esztétikai tárgyalása, azok „esztétikus” vagy ízlésromboló voltának elemzése. (Most csak megjegyzem, hogy az ilyesfajta ellentétbe állítás eleve nem fogadható el, hiszen az ízlésromboló ellentéte az ízlésépítő lenne, lévén mindkét kategória egyaránt esztétikai ...) Dolgozatomba azonban esztétikai megítélések nem tartoznak, ezeket legfeljebb csak érintem – miközben mondanivalóm alátámasztására igyekeztem elfogadható stílusú illusztrációkat kiválasztani.

Vizuális kommunikációs irányból azonban a könyvekben nemcsak a hagyományos értelemben vett képeknek van szerepe, hanem a lapokon lévő szövegek képiségének is, ezért az egyik alfejezetben a szövegformálással is foglalkozom, majd a vizuális kommunikációs teljességet egy esettanulmányban igyekszem bemutatni.

#### **1. Vizuális kommunikáció és nevelés (értelmezés)**

*Vizuális kultúra* alatt Miklós Pálhoz (1982: 74–76) hasonlóan értem mindazokat a vizuális úton képződő értékeket, amiket az ember az általa alkotott külső világban és saját mentális világában létrehozott (most az érintetlen természetet csak ebben a belső világban vonjuk be a gondolatba). Vagyis beletartozik az ember alkotta tárgy- és jelenségvilág, annak használata (alkotás, átalakítás, befogadás) és

a használatra vonatkozó emberi képességek. A tankönyvekkel kapcsolatban – az illusztrációk és a teljes körű képiség okán – ebben az értelmező alapvetésben a tárgy- és jelenségvilágot, vagyis a vizuális alkotások sokféleségét és a hozzájuk kapcsolódó kétféle pedagógiai attitűdöt, a nevelést és az oktatást vázoló fel.

A vizuális kultúra többféle megközelítéssel is igen dinamikus jellemzőkkel bír. A vizuális tárgy- és jelenségvilágon a vizuális alkotásfajtákat értjük. Egyfelől ezekről azt gondolnánk, hogy stabil és időtlen kategóriák, pedig koronként és civilizációs környezet szerint folyamatosan változnak. Másfelől a vizuális kultúra az alkotás-befogadás és a képességfejlődés/fejlesztés irányából eleve igen erős dinamizmussal rendelkezik.

Ha a dinamizmust belelátjuk a vizuális kultúrába, és olyan átfogó szemlélettel közelítünk, amelynek során ugyanazt a dolgot más irányból (itt és most kommunikációs irányból) szemléljük, akkor kimondhatjuk, hogy a vizuális kultúra nem más, mint vizuális kommunikáció.



1. ábra. A vizuális kultúra és a vizuális kommunikáció kapcsolata

A kommunikációt *társadalmi kommunikációs felfogás szerint* értelmezem. Abban a megközelítésben használom, hogy a kommunikáció létállapot. A kommunikáció „voltaképpen a probléma felismeréséhez és a problémamegoldáshoz szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) ágens számára. Ez egy állapot: az ágens világának egy lehetséges állapota” (Horányi 2001: 22). A *participációs kommunikáció* (Horányi 2007,

különösen 101–173) vallja ezeket a gondolatokat, amelyek szerint az ember a társadalmi élet résztvevőjeként problémamegoldásra törekszik, és a kommunikáció ezen az emberi késztetésen alapszik.

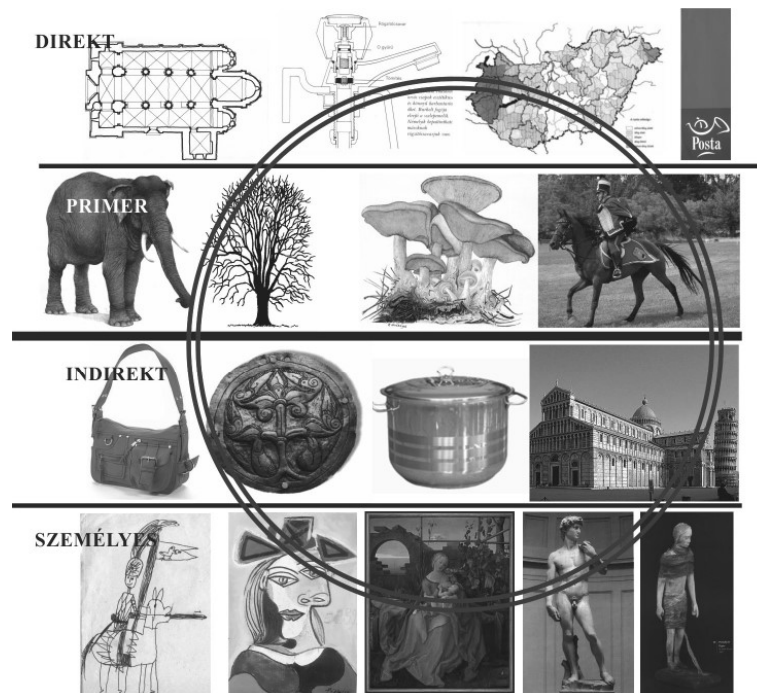
A fentebbiek alapján *vizuális kommunikáción értsük a vizuális úton történő problémamegoldó tevékenységet*, beletartozóan a vizuális úton való világmegismerést is.

A vizuális nevelés a vizuális kultúra tanulása-tanítása, azaz kicsit másként fogalmazva: mint a vizuális kommunikáció gyakorlása-gyakoroltatása (a használt kettősség a tanulói és a pedagógusi irányultság kétféleségéből fakad). Ugyanakkor a vizuális nevelést a pedagógus irányából a vizuális alkotásfajták (a tárgy- és jelenségvilág) alapvetően kétféle csoportjára, az objektív és szubjektív alkotásokra vonatkozó pedagógiai kétféleség is jellemzi. Ez lényegében *oktatás köznapitudományos és nevelés vizuális esztétikai-művészeti kommunikációval*. (Bálványos–Sánta 1997: 34–38) Pedagógiai kíváncsúságom, hogy ez a kétféle pedagógiai szerep – vagy nevezhetjük eltérő metodikában gyökerező pedagógiai attitűdnek is – a tanórák gyakorlatában egymással összeszővődve hasson a tanítványokra. Ilyen értelemben beszélhetünk *komplex vizuális nevelésről*.

Az elmondottakat az alábbi két ábrában foglalom össze. A 3. számú képes ábra remélhetően jól közvetíti, hogy ténylegesen két alapvető és határozottan különböző képi családról van szó.

<b>VIZUÁLIS ALKOTÁS VÁLTOZATOK</b>		
<b>OBJEKTÍV ALKOTÁSOK</b>	<b>DIREKT</b> ábra, magyarázó-értelmező <i>ábrázolás</i> , séma, jel alaprajz, metszetrajz, nézetrajz, térképrajz alkalmazott grafikai művészetek	<b>OKTATÁS</b> KÖZNAPI-INFORMATÍV VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓVAL
	<b>PIMER</b> modell utáni <i>ábrázolás</i> (külső látványra figyelő, szerkezeti)	
<b>SZUBJEKTÍV ALKOTÁSOK</b>	<b>INDIREKT</b> tárgy, környezet, építmény, díszítés művészetek: építészet; népi tárgyalkotó- és díszítő művészet; iparművészet, dizájn	<b>NEVELÉS</b> MŰVÉSZETI VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓVAL
	<b>SZEMÉLYES</b> világlátás, hangulat, érzés, élmény, ... <i>kifejezése</i> <i>képzőművészet</i> : festészet, egyedi és sokszorosító grafika, szobrászat, fotó; térberendezés, heppening, performansz, ...	
<b>KOMPLEXITÁS</b> A TÁRSADALMI ÉLETBEN ÉS A NEVELÉSBEN A VIZUÁLIS ALKOTÁSFAJTÁK EGYÜTT SZEREPELNEK		

2. ábra. A vizuális kultúra ember alkotta tárgy- és jelenségvilágának rendszerezett áttekintése. Bálványos–Sánta vizuális nevelést értelmező ábrája részletének módosítása az átfogó kommunikációs felfogás szerint (Bálványos–Sánta 1997: 103).



3. ábra. A vizuális kultúra ember alkotta tárgy- és jelenségvilágának rendszerezett áttekintése jellegzetes vizuális alkotásfajtákkal (képekkel). Direkt alkotások: ábrák-jelek; primer alkotások: látvány utáni ábrázolások; indirekt alkotások: tárgyak, ember alkotta környezet; személyes alkotások: kifejezések, képzőművészet.

A pedagógiai munka kétféleségét a két legfontosabb képcsálád határozza meg, de a társadalmi életre történő felkészítés miatt indokolt, hogy az alkotásfajták kétféleségének problémahelyzet által előhívott egységében történjék a tanulás és a tanítás. Ugyanis a társadalmi életben a téma (élethelyzet) által összeszólított együttállásban találjuk a legkülönbélebb alkotásfajtákat. A komplex vizuális nevelésnek a társadalmi életben tapasztalható komplexitásokhoz szükséges hasonlítania.

A problémamegoldó vizuális kommunikáció a legkülönbébb társadalmi helyzetekben – a leghétköznapibb tevékenységektől a tudományos és művészeti eredményekig – a téma által életre hívott komplex alkotásegyüttesek alapján történik.

Nézzük meg a vizuális kommunikációs komplexitást egy egyszerű tevékenység, a *postai levelezés* kapcsán. A levelezés (vagy levélfeladás/levélküldés, levél megkapása) a téma szerint mozgósított építészeti, *tárgyi és gépi világ, valamint a jelek-jelzések* közegeiben történik (és most csak a legjellemzőbb alkotásfajtákat soroltam), azaz az objektív és szubjektív alkotásfajták együttesében. A boríték és a levélpapír – szükség esetén a bélyeggel együtt – tárgy; a posta mint intézmény épületben székel, aminek külső és belsőépítészeti dizájnya sem hanyagolható el, az alkalmazottak egyenruhát viselnek, az épület környezetében a dizájn jellegzetességeit tükröző autót és postásbiciklit láthatunk; az épület homlokzatán a cégér és a cég-tábla tárgyi formájában és minden tárgyféleségen ott látjuk a posta logóját, a kézhez kapott boríték pedig a legkülönbébb jelzéseket hordozza.





4. ábra. A posta, illetve a postai levelezés komplex képi világa, vizuális kommunikációs komplexitása.

A posta (mint társadalmi intézmény) és a postázás (mint társadalmi tevékenységfeleség) csak egyetlen példa, de ha egy kicsit is nyitott szemmel élünk, könnyen megfigyelhetjük, hogy minden területre igaz a vizuális kommunikáció komplexitása. A tankönyv és a tankönyvek segítségével történő tanulás is ilyen.

## 2. Tankönyvek és vizuális kommunikáció

Szántó Tibor szerint a tankönyv a könyvek egyik műfaja. A többi műfajjal összevetve a következő sarkalatos, könyvtervezési szempontból különbséget nem tevő megállapítást teszi: „A tankönyv, az általános iskola első osztályától kezdve a felsőoktatási könyvekig, hordozója azoknak a formai ismereteknek, amelyek a szépirodalmi műveknek, gyermekkönyveknek, a műszaki-tudományos könyveknek is jellemzői” (Szántó 1988: 185). A könyvek-könyvoldalak nyomdai előkészítő formálása szerintem sem különbözik az egyes könyvtípusoknál – nem különbözhet, hiszen az ember figyelmét azonos pszichikai erők irányítják. Néhány sorral odébb azt írja, hogy „mind az illusztrációra, mind a tipográfiára vonatkozóan fontos a világos, arányos tagolás, a betűk rajzi és fokozatbeli megválasztásának célszerűsége”. Mindezeket a tanulás eredményessége és a tanulók „szépérzéke” miatt tartja fontosnak. Emellett – véleményem szerint – a Szántó Tibor által felsorolt és egyéb könyvi összetevők vizuális kommunikációt eredményeznek, *a tankönyv egy igen jelentős kommunikációs szintér.*

Az előzőekben – példaként a postát használva – jeleztem a társadalmi élet legkülönbözőbb eseményeinek, jelenségeinek, helyszíneinek vizuális komplexitását. A tankönyv az iskola és tanulás részeként szintén egy vizuális komplexitás, és hatványozottan az. A tankönyv és az egyéb tananyag-hordozók, pl. feladatlapok – legyenek akár digitálisak, akár papíralapúak – a vizuális alkotásfajtákat a bennük rejlő vizuális kompozícióval együtt a vizuális kultúrát meglepően széles tartalmazzák, közvetítik. Mint könyvtípus a könyvek között is a legkomplexebb, mert míg mondjuk egy tudományos szakkönyv kizárólag tényközlő ábrákat tartalmaz, addig a tankönyv kisebбекnél beépíti az érzelmekre ható, élményalapú képi világot, nagyobbaknál pedig rámutat a vizsgált tudományos érték jelenlétére a tudományos világon kívüli életben, és így sok esetben szubjektív illusztrációkat is közöl.

A tankönyv vizuális komplexitásának *első eleme, hogy ő maga tárgy, sőt használati tárgy, amelynek el kell látnia használati feladatát.* (A fizikailag széteső könyv hiteltelenné tenné belső tartalmát is.) Tárgyi létébe épül bele a sikképi világ. Így második összetevője a szemléltetésre beépített képanyag, amely az objektív ábráktól a tárgyi világ reprodukcióin át a kifejező alkotásokig terjed. *A harmadik pedig a szövegnek, illetve egész oldalaknak-oldalpároknak a funkcionáló könyvvel összhangban történő szerkesztettsége, könyvoldalakra tördeltsége, azaz kompozíciója.*

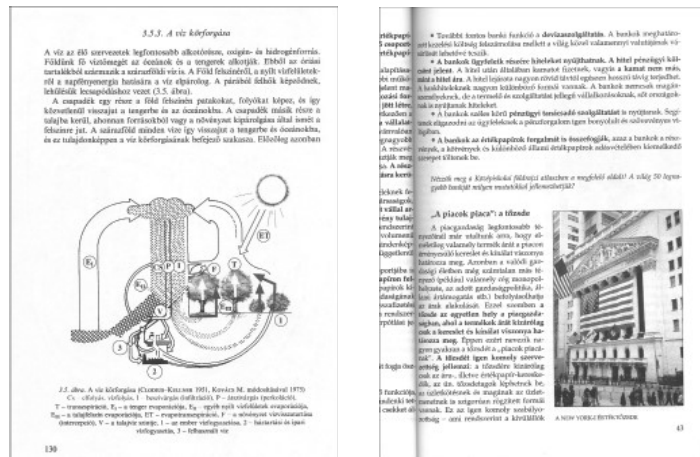
A tankönyvi illusztrációk a modern könyvszerkesztési technológia és nyomdatechnika, illetve a digitális eljárások révén manapság a tudást sokkal mélyebben tudják közvetíteni, mint a legelső tankönyvek fa- vagy rézmetszetei. Gondoljunk csak arra, hogy ma már a színes tankönyv a leghétköznapibb dologgá lett, az ábrákat pedig a célnak megfelelően digitálisan manipulálva készítik el. Vagy gondoljunk a notebookon használt e-tankönyvekre, ahol a háromdimenziós szemléltetés egy tárgy megforgatásával vagy egy négydimenziós film tananyagba építése semmilyen problémát nem jelent.

Dolgozatomban most csak a hagyományos, papíralapú tankönyvekkel foglalkozom, mondhatjuk tehát azt is, hogy a témának csak egy szeletével. Így vált számomra vizuális kommunikációs irányból

megragadhatóvá, ezzel a témaegyszerűsítéssel remélhetően nem feszítem szét egy kisebb lélegzetű tanulmány kereteit.

### 2.1. Tankönyvi jellegzetességek

A kétezres évek elején elvégeztem 9 kisiskolás tankönyv képanyagának alkotásfajtákra vonatkozó vizsgálatát. A következőkben az így, mintegy két és félezer kép alapján szerzett tapasztalataimra támaszkodva teszek megállapításokat. Részletes adatok a vizuális alkotásfajtákról szóló könyvem jegyzeteiben olvashatók (Sándor 2016: 257, 263).



5. ábra. Egy-egy példa a tananyagot közvetlenül szemléltető és ahhoz áttételesen, lazán kapcsolódó képanyagra. 5. a) A víz körforgását magyarázó szöveghez szorosan kapcsolódik a témát magyarázó ábra. 5. b) A New York-i értéktőzsde épületének homlokzati részletét ábrázoló fotó nem vagy alig visz közelebb a tőzsde működésének megértéséhez.

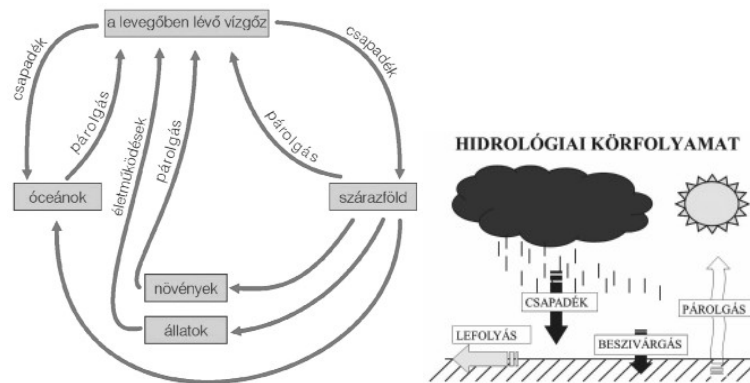
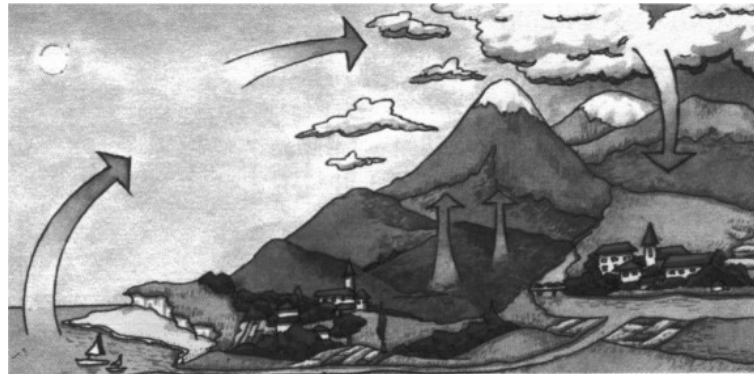
A tankönyvi képanyag általában szorosan kapcsolódik a szövegtartalomhoz, vagyis a tananyagot (a szakterületi műveltségtartalmat, ismeretet) közvetíti, szemlélteti, az értelmezést közvetlenül segíti. Azonban számos esetben találunk ettől eltérő eseteket. Ilyenkor a kép lazán kapcsolódik, kiegészítő ismeretet közvetít/szemléltet. Rit-

kámban előfordul az is, hogy egyes képanyagok pusztán díszítő dekorációk. Kisebbségnél laza kapcsolódású pl. a matematikakönyvben az alma mellé rajzolt sün, tudniillik a mesei és rajzos séma szerint a sün almát visz a hátán (vö. 7. a) ábra); vagy az alább látható középiskolai társadalomföldrajzi tankönyvben közölt fotón látható épület.

A tankönyvek messzemenően igyekeznek *alkalmazkodni az életkorhoz*. Ennek a szándéknak egyik megnyilvánulása a kép és a szöveg mennyiségi viszonya. Az életkor előrehaladtával egyre kevesebb bennük a kép. Első osztályban, amíg a kisgyerekek nem tud olvasni, nyilvánvaló, hogy a tankönyvek a képekre építenek. A későbbi korosztályoknál azonban egyre kevesebbet találunk belőlük. Olyannyira, hogy középiskolai és felsőoktatási tankönyvekben néhány specialitástól – pl. építészeti szakkönyv – eltekintve csak a legszükségesebb esetekben találunk ábrákat és egyéb képfeleléseket.

Másik jellemző, hogy kisebb gyerekek számára látványszerűbb, mesélő képeket alkalmaznak illusztrációnak. Az elbeszélő karakter a magasabb korosztályok tankönyveiben csökken, azaz a képanyag egyre célzatosabb, tényszerűbb, „szárazabb” lesz. Míg ellenkezőleg: kisgyerekekénél a tudományos jellegű könyvek képanyagát is narrációval „lazítják”. Meg kell állapítanunk azt is, hogy az ábrázolási mód ilyen jellegzetessége koherens a szövegek megformálásával: azaz a tartalmi narráció együtt jár a vizuális narrativitással.

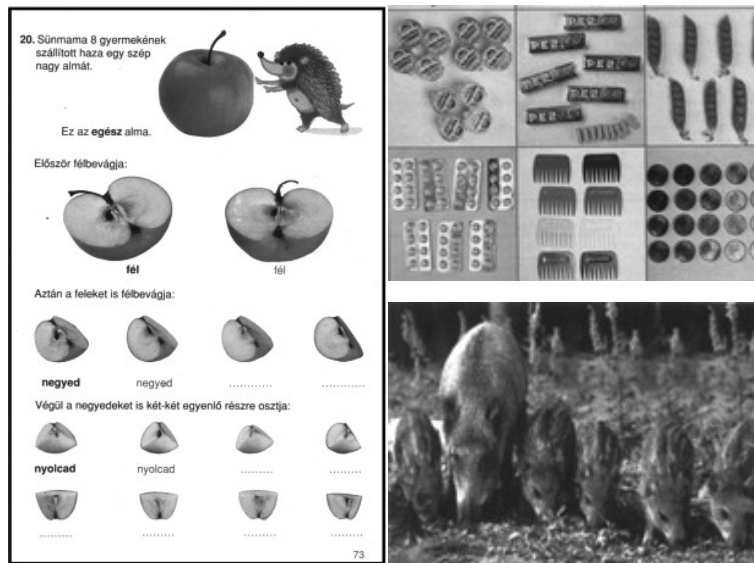
Ha megnézzük ugyanannak a témának az ábrázolási módját kicsiknél és nagyoknál, akkor egyértelmű bizonyítékot kapunk. Vélhetően ez a jelenség az életkorral egyre inkább gyarapodó absztrakciós képességgel van összefüggésben. „A víz körforgása” téma ábrázolásakor kicsiknél egy teljes tájképi látványba került bele néhány, a víz párolgását és lecsapódását jelző nyíl, ennek híján nem is magyarázó, hanem látványleképező (imitatív) ábrázolás lenne. Míg látványszerű ábrázolást nemigen találunk középiskolásoknak vagy egyetemistáknak szóló anyagokban, és tárgyában beazonosítható jelöléseket is alig-alig – az ábrázolás átvált a teljes absztrakcióba.



6. ábra. A víz körforgását szemléltető ábrák különböző életkorú tanulók számára. 6. a) 4. osztályos tankönyv. 6. b) Szakképzési tananyag szemléltetése. 6. c) Egyetemi előadáshoz készített ábra

A fentebbi illusztrációs jelenség összefügg Szántó Tibor megállapításával is, aki a tervezőknek szóló könyve tankönyvi fejezetében így ír: „az általános iskola első osztályának könyvei a képeskönyvek és a gyermekkönyvek játékoságának és színességének eszközével” rendelkezzenek, míg „az egyetemi tankönyvek kiviteléhez (...) a műszaki-tudományos könyvre jellemző igényel kell közelítenünk” (Szántó 1988: 185). A műszaki-tudományos könyveknél pedig a legfontosabbnak azt tartja, hogy „a külső formának (...) mérték-

tartóan alkalmazkodnia kell a műszaki és tudományos tartalom tárgyilagosságához” (i. m. 196).



7. a-b-c) ábra. Döntően tényközlő képanyag tudományos-jellegű tantárgyhoz (matematika) kötődve: magyarázó ábrák a kicsiknél szükséges emóciókat megszólító látszati ábrázolási móddal és narratív témamegragadással. (Vö. még 6. a) ábra.)

A képanyagokat vizsgálva azt találjuk, hogy egyes alkotástípusok tankönyvfajtákhoz kapcsolódnak. A „reál” karakterű tananyagokat elsősorban objektív alkotások, a „humán” tantárgyak tananyagait pedig szubjektív alkotások kísérik. Ez igen szép és természetszerű kapcsolat a tudományos objektivitás vagy a művészi szubjektivitás szöveges és vizuális kereteiben. Például a matematikakönyvben döntő többségében objektív alkotások (ábrák), kisebb részben érzelmi-narratív szubjektív képek találhatók. Ez kisiskolásoknál is így van, ahol elsősorban a látszati ábrázolási mód elégíti ki az életkori szükségleteket. Míg az irodalomkönyvek lényegükénél fogva elsősorban szépirodalmi illusztrációkat, azaz kifejező karakterű

szubjektív alkotásokat tartalmaznak és kisebb részben egyebeket, a térképtől a szobrokig, festményekig.

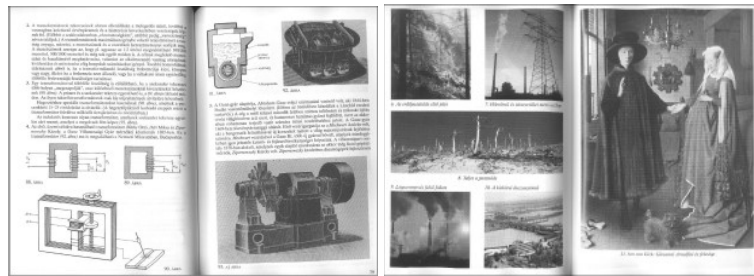
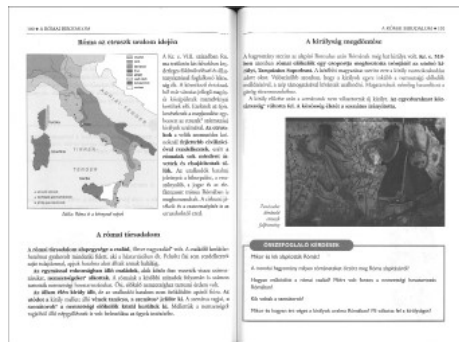


8. a-b) ábra. Elsősorban szubjektív képek, itt most szépirodalmi illusztrációk kisiskolások művészeti jellegű tankönyveiben.

A tankönyvtípushoz kapcsolódás megfigyelése után most fókuszálunk a vizuális alkotások tantárgyfüggetlen sokféleségére, és nézzünk meg erre is néhány példát. (A képaláírásokban az alkotásfajták kapcsán csak a konkrét képfeleségeket sorolom fel, de természetesen ezeken kívül egyéb vizuális elemek is hozzájárulnak a kommunikációhoz.) A teljes témakifejtéssel a zárófejezet esettanulmányában foglalkozom.

Visszatérve az életkori összefüggésre, tantárgytól függetlenül megállapíthatjuk, hogy az illusztrálásban a kisebbeknél a szubjektivitás, az érzelmi töltetek előhívása, míg nagyobb korosztályban az objektivitás hangsúlyos. Dominanciáról van tehát szó, de nem kizárólagosságról, mivel a tankönyvek többsége egyidejűleg sokféle alkotást tartalmaz – nem is beszélve a síkban szerkesztett könyvoldalaktól alapvetően eltérő alkotásfajtáról, azaz a tankönyv tárgyi jellegéről. Ez így van Comenius híres Orbis Pictusában (vö. Sándor 2013), és így találjuk a mai legmodernebb technológiával készült tankönyvekben is. A fejezet végén kijelenthetjük: *a tankönyvet a vizuális alkotások sokfélesége, így egyfajta vizuális komplexitás jellemzi. A tankönyv egyszerre oktat és nevel, együtt tartalmaz köznap-informatív-tudományos kommunikációt és művészeti-érzelmi*

kommunikációt, (vizuális) kommunikációs tartalma ebben az ösz-szeszövődésben hat.



9. ábra. Példák tankönyvek (tankönyvtípusok) többféle (objektív és szubjektív, azaz oktató és nevelő) képanyagára. 9. a) Térképábrázolás jelekkel és képzőművészeti alkotás (alfestmény) történelemtankönyvből. 9. b-c) Nézeti és szerkezeti ábrák, tárgy- és látványdokumentáló fotók és képzőművészeti alkotás (táblakép festmény) reprodukciója fizika-tankönyvből. 9. d) Szépirodalmi illusztráció (képzőművészet) és beazono-

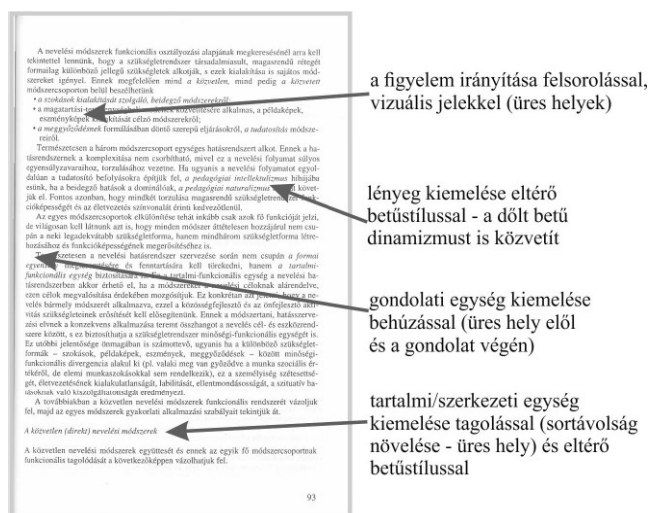
*sítást szolgáló, dokumentáló fotó irodalomkönyvből. 9. e) Képzőművészeti alkotás (táblaképfestmény) és iparművészeti tárgy reprodukciója irodalomkönyvből*

### **2.3. A kompozíció mint a tankönyvi vizuális kommunikáció lényeges összetevője**

A csak szöveges oldal önmagában is vizuális kommunikációt eredményez. Gyurgyák János szerkesztőknek és szerzőknek szóló kézikönyvében a könyvek főszövegét (folyószövegét) a könyv lelkének nevezi, amely az „érdemi mondanivalót” tartalmazza (Gyurgyák 1997: 67). A folyószöveg oldalakon, általában egymásba nyíló oldalpárokon jelenik meg, ennek megértést segítő tagolása perdöntő kérdés. A tagolás eszközei a címrendszer, a bekezdések, a kiemelések és felsorolások. A címrendszer a tartalom belső főszerkezetét közvetíti, a bekezdések mindegyike egy-egy gondolatot jelenít meg, a kiemeléssel tartami elemet (szövegelemet) lehet hangsúlyozni, az adatok, tények, tételek pedig felsorolási formában válnak követhetővé. A tartalmi tagolás egyúttal vizuális formát ölt, így a forma szolgálja az értelmezést – vagyis a szöveg ilyen szerkesztése végeredményben vizuális kommunikációs összetevő.

Figyeljük meg a fentebbieket az ábrákra érvényes jelöléseket használva egy könyvoldalon.

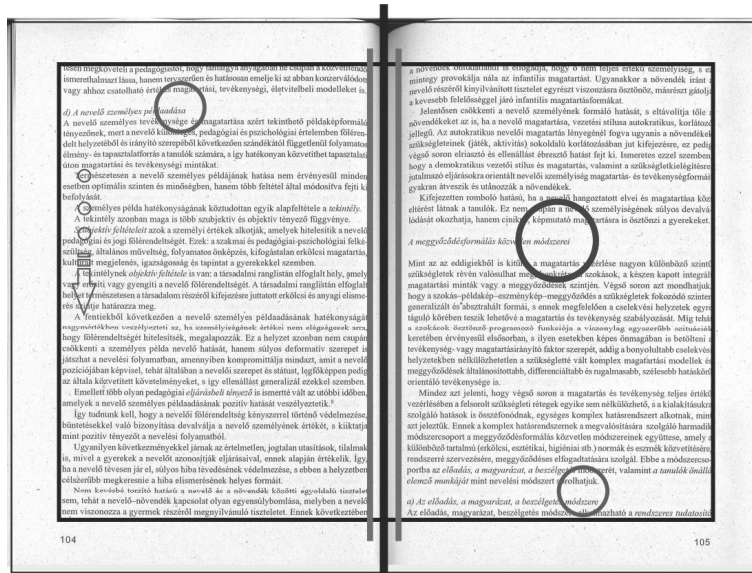
Az első képi hatás általában az oldalpáron és ezen belül a szöveg-tükör formájában ér bennünket. (Az egyes oldalak kialakításának is megvannak az általános tudnivalói, de ilyen szakmai mélységében nem foglalkozunk a kérdéssel, mint ahogyan a továbbiakban is a vizualitás irányából közelítünk.) A könyvekben a kétoldalas szöveg-tükör kompozíciós problémaként jelentkezik. Bár természetesen a vizuális hatás egyetlen oldalon is érvényesül, az ember el tud vonatkoztatni a kettős oldal látványának egészétől – a 10. a) ábrán ez is megfigyelhető –, azonban a könyvi tartalom első, átfogó és tájékozódó megítélése egybenyíló oldalpároknál az egészre vonatkozóan indul el.



10. a) ábra. Egyetemi tankönyv egyik oldala tagolásokkal és kiemeléssel, felsorolással. (Az egész könyvoldalt és a szövegtükröt határoló képzővonalak és a rámutató nyilak magyarázó szándékkal kerültek a fotóba.)

Csak ezt követően lép be a gondolkodásba a szöveg olvasásából következő linearitás. A lapszéltől lapszélig jól szerkesztett kettős oldal nem más, mint a szöveges tartalmat közvetítő vizuális kompozíció. A kompozíció kérdésével a képekkel is megtámogatott következő fejezetben foglalkozunk, most csak egy-két összetevőjére mutatok rá. A lapok találkozására (a könyvgerinc függőleges középvonala) szimmetriatengelyként funkcionál, ezzel megadja a legfőbb tagolást. Alul a margó szélesebb, mint fent, belül keskenyebb, mint kívül – ezzel a súlyok pszichikailag jó érzést keltő elosztását és az összetartozás hatását éri el. Majd a nagyobb üres területek környékére fókuszálunk, mintegy átfogva a struktúrát, az olvasás tanult irányultsága miatt azonnal balra, azaz az egységek elejére is pillantva.

Kommunikációs nevelés a pedagógiai folyamatban



10. b) ábra. Szöveges tankönyv oldalpárjában a szövegtükrökből, a tagolásokból és kiemelésekből következő kompozíciós egész, azaz vizuális kommunikációs összhatás. (A vonalak, körök és a nyíl magyarázó szándékkal kerültek a fotóba.)

Végül a bekezdések, azaz a kisebb tartalmi egységek tűnnek elő. A tagolásból következő üres felületek és a kiemelések – a többi, nagyobb területen szereplő szöveggel kontrasztot képezve – a szövegtartalom struktúrájára és lényegére irányítják a figyelmet. A vizuális kompozíció tehát az értelmezést szolgálja.

2.2. Kompozíció és tankönyvi tananyag (információ)

Előkészületként tegyünk néhány kijelentést a vizuális kompozícióról. Általánosan elfogadott meghatározás, hogy a kompozíció lényegében az alkotás egésze, tartalom és forma egysége. Az egyszerűség kedvéért most csak az esztétikai értelemben vett (külső) formában megragadható összetevőkről gondolkodjunk. Így kimondhatjuk, hogy a vizuális kompozíció egyszerűbb és összetettebb

vizuális elemek összefüggésrendszere. Egyszerűbb elemek például a forma- vagy színminőségek és ezek viszonylatai, pl. egy színter-  
kontraszt. Bonyolultabb összetevők a tagolódás, ritmus, szerkezet, irá-  
nyultság és a belőlük születő dinamizmus. Ennél mélyebbre most  
ne lépünk, az egyes fogalmak kifejtésétől tekintünk el, mivel az  
könyvi méreteket igényelne.<sup>1</sup>

A szakanyagok döntő többsége a vizuális művészetekre vonatko-  
zik, azonban néhány szerző úgy véli, hogy a kompozíció fogalma  
ennél sokkal tágasabb értelmezést kíván. Jómagam ezt az utóbbi  
nézetet osztom a kompozíció érvényességéről, azaz minden vizuális  
(és természetesen minden nem vizuális) alkotásban jelen lévőnek  
tartom. Ennek oka az, hogy a kompozíciót végső fokon létrehozó  
ritmusok, erők, irányultságok és dinamizmusok általános érvényű, a  
világ egészére vonatkozó tényeken alapszanak.

A képzőművészeti kompozíció a vizuális világ egy elhatárolt da-  
rabja, a benne feszülő erők azonban nyitnak kifelé, a környezet felé  
is. (Vö. Arnheim 1982: 42.) Úgy vélem, a kinyitott könyvdalt a  
lapszéli vagy a szövegtükörből következő, téglalap alakú képme-  
ző bezárhatja, szövegblokkjai is általában zárt formátumúak, de a  
szövegekből-képekből következő tartalmi ugyanúgy kinyúlnak a  
környezetbe, hatnak a környező világra, mint egy festmény vagy  
szobor. A kettős könyvdalt elemző esettanulmányban ebből az  
alaphelyzetből szeretnék közelíteni.

A tanulmány zárásaként és egyfajta összefoglalásul vizsgáljuk  
meg egy képekkel is rendelkező tankönyvdalon a kompozíció  
egésze és az információ kapcsolatát, azaz a vizualitáson alapuló  
kommunikációs tartalmat. A vizuális irányultság megkívánja, hogy  
egybenyíló kettős oldalt vizsgáljunk. Oldalpári összetartozásban –  
mint vizuális formában – gondolkodunk tehát, tartalmi szempont-

<sup>1</sup> A szakirodalomban számos könyvet vagy könyvi részt találunk a témáról.  
Ilyenek pl. a következő írások: Arnheim 1982: 1–92 a kompozíciós centrumról  
értekezve, Braun 1987 pszichológiailag is megalapozott könyve, Hadabás 2013  
pszichológiai hatásmechanizmusokra építve, Kepes 1979 a korabeli modern  
képi látásához kötődően, Sándor a vizuális „nyelvet” mint a vizuális kommuni-  
káció alapját taglalva 2003: 7–51 és 2016: 102–135, Schuster 2005: 387–398 a  
befogadás tíz lépéséhez kötődően.

ból persze a következőkben elmondottak a szövegek természetszerű linearitásával együtt, azokkal szimbiotikus kapcsolatban értendők.

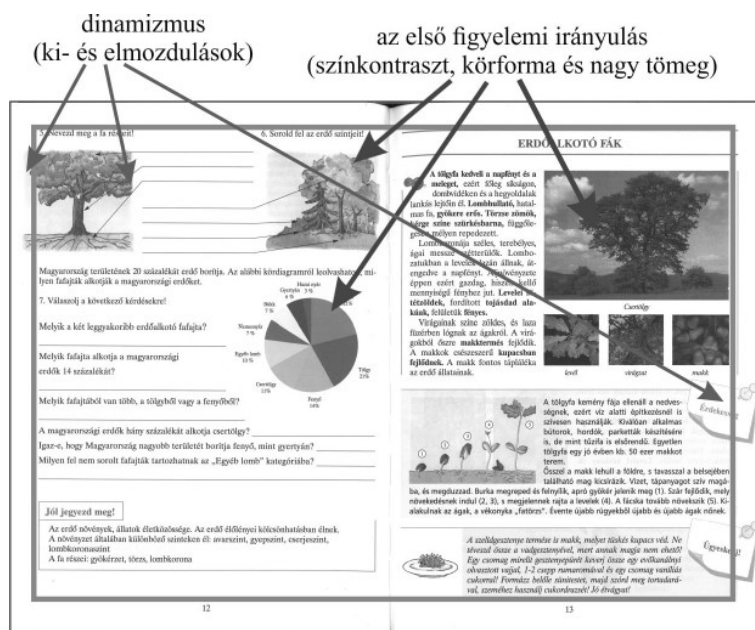
A fotón látható környezetismereti tankönyvet kinyitva tudományos igényű és mégis gyermekközeli összképet látunk. A színes gombostű-rajz és a szövegtükör szélén található zöld vonalak – a könyv első oldalán szereplő jelmagyarázat szerint – a megtanulandó új ismereteket jelölik. A kiegészítő információkat három témában („érdekesség”, „egészségőr”, „könyvajánló”) halvány hátterszínű szövegfoltok tartalmazzák, amikhez azonos színű gombostűvel és megnevezéssel jelölt felhajló sarkú cédulácskák ábrázolása kapcsolódik. A tankönyvi témákat olyan fejezetcímek indítják, amelyek egyszerre többféle vizuális eszközzel vannak kiemelve, és a „Jól jegyezd meg” címmel ellátott fogalmi összefoglalók zárják. A fejezetcím nagyobb méretű betűvel készült, mint a folyószöveg, végig nagybetűs és középre zárt, és a lapon végigfutó párhuzamos vonal-közben szerepel. A fejezetzáró egység címe zöld vonallal bekeretezett vörös szöveg, a szövegblokkot több irányból zöld vonal zárja be. A tartalmi struktúra tehát – a vizuális formának köszönhetően – első pillantásra nyilvánvaló. (Talán nem igazán kellemes együtt látni ezt a sokféle kiemelési módozatot, egyazon dolog kiemelését is túlzó eszköztár és fölösleges naturalizmus kívánják szolgálni, most azonban ilyesfajta kritikus elemzésektől eltekinthetünk.)

A szövegtükörön belüli rendezettséget alapvetően a kép- és szövegszélek egyeztetéséből létrehozott *vízszintes-függőleges osztás* és ezekből következően a *stabilitás érzése* határozza meg, de az ábráknál használt rámutató nyilak és a papírlapocskákat imitáló témacédulák *ferde helyzete dinamizmust visz a kompozícióba*. Dinamizmust persze létrehoznak a képekre és szövegekre egyaránt vonatkozó méretekből, tónusmélységből és kontrasztos színekből következő súlyozódások és figyelemvonzások, illetve a margósávokba kilépő elemek is. Pszichológiai kísérletekkel igazolt tény, hogy minden irányt, ami nem függőleges vagy vízszintes, *mozgásnak* érzünk, ezek jobbra vagy balra dőlni, vagy emelkedni látszanak. A könyvoldalon a betűsorok és a belőlük formálódó szövegblokkok *visszavezetik* ezt a mozgalmasságot és így *a figyelmet* a vízszin-

tes-függőleges irányba. És ez az olvasás, azaz a szöveges tartalom megismerése miatt nagyon fontos tényező.

Vegyük sorra a vizuális alkotásfajtákat és a szemlélő figyelmének irányulását is. Bal oldalon balra a fa gyökérzetét is megmutató ábra, jobbra többféle fafajta jellemző színeit tartalmazó *látsszati ábrázolás* található. Az első *szerkezetfeltáró-jellegű* és a rámutató nyilakkal (vizuális ábrákban szokásos *jelekkel*) a válaszadást segítő cél jól érvényesül. A középső részen egy *kördiagram* (objektív alkotás) közöl tényszerű ismereteket az erdei fákról Magyarországra vonatkozóan, a mellette lévő kérdések a diagramról leolvasható adatokra irányulnak. A körforma és a körszeletek élénk színei egyaránt vonzzák a tekintetet, és ugyanígy hat a jobb oldalon a tölgyfa *dokumentumfotója* nagy formájánál és sötét tónusainál, azaz vizuális súlyozódásánál, vizuális tömegénél fogva. A tekintet először a *színesség*ből, a *méret*ből és a *tónusból* fakadó *hangsúlyokat* ragadja meg, és csak ezt követően indul útjára a képmező más részein. A félkövér szavakkal tűzdelt, a fa fotója mellett lévő nagyméretű szövegblokk szintén súlyos elem. Az első figyelemív kijelöli a kompozíció centrumát is, amely nem más, mint az előbb sorra vett három-négy képi elem együttese. Ez az első rendbéli figyelemirányulás jól szolgálja a két oldalon megjelenített tananyagokat. A jobb oldalon még két alkotásfajtát találunk: előbb egy *fejlődést magyarázó ábrát* (a makkból kifejlődő tölgyecsemeteről), legalul pedig egy *narratív hangulatú tárgyábrázoló látsszati rajzot* (egy elkészíthető süteményről).

Az elemzés korántsem tárt fel mindent a képen látható tankönyvi oldalpárról, de remélhetően jól érzékelteti a legfontosabb vizuális eszközök szerepét.



11. ábra. Tankönyvoldal vizuális kommunikációs komplexitása. (Az egész oldalt határoló képmezővonal és egyéb vonalak, nyilak utólag, magyarázó szándékkal kerültek a fotóba.)

Összefoglalásként állapítsuk meg a tankönyvek vizuális kommunikációs lényegét. A tankönyvekben a figyelmet a tartalmi elemekre irányítva és a figyelem megújulását segítve vizuális kompozíciós eszközök támogatják az értelmezést. Közben a vizualitás a szövegek (szövegblokkok) vízszintes-függőleges stabilitásába, ennek képi monotonitásába figyelemélénkítő dinamizmust is épít és így segíti a tanulást. A tankönyvek komplex vizuális kommunikációs tartalma egyúttal komplex vizuális nevelést is eredményez.

### Felhasznált irodalom

- Arnheim, Rudolf 1982. *The Power of the Center. A Study of Composition in the Visual Arts*. Berkeley – Los Angeles – University of California Press, London.
- Bálványos Huba – Sánta László 1997. *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Béres István – Horányi Özséb (szerk.) 2001. *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Braun, Gerhard 1987. *Grundlager der visuellen Kommunikation*. Bruckmann, München.
- Gyurgyák János 1977. *Szerkesztők és szerzők kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hadabás Gitta 2013. A kompozícióról. In: Bubik Veronika (szerk.) *Vizualizáció a tudománykommunikációban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/VizualizacioATudomanykommunikacioban/index.html> [2018-02-01]
- Horányi Özséb 2001. A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest. 22–34.
- Horányi Özséb (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex, Budapest.
- Kepes György 1979. *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Miklós Pál 1982. Vizuális kultúra – vizuális kommunikáció. In: S. Nagy Katalin (szerk.) *A vizuális kultúráról*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 74–79.
- Sándor Zsuzsa 2003. *A vizuális nyelv képi világa*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Sárospatak.
- Sándor Zsuzsa 2013. *The Pictures of Comenius’ “Orbis Sensualium Pictus” from the Perspective of Visual Communication* <https://www.comeniusmuseum.nl/pdf/papers/4%20C%20Dr.%20Zsuzsa%20Sandor.pdf>
- Sándor Zsuzsa 2016. *Vizuális alkotástípusok a kommunikációban*. Saarbrücken, GlobeEdit.
- Schuster, Martin 2005. *Művészetlélektan. Képi kommunikáció – Kreativitás – Esztétika*. Panem Kiadó, Budapest.
- Szántó Tibor 1988. *Könyvtervezés*. Kossuth Nyomda, Budapest.

### **Ábrák forrása**

- 1–3. *ábra.* Készítette a szerző, első közlés.
4. *a, b, d) ábra.* A szerző fotói.
4. *c) ábra.* [http://hvg.hu/kkv/20171110\\_Csomaglimittel\\_keszul\\_karacsonyra\\_a\\_posta](http://hvg.hu/kkv/20171110_Csomaglimittel_keszul_karacsonyra_a_posta) [2018-01-17]
4. *e) ábra.* <http://www.kiskorostv.hu/hirek.php?hirid=300> [2018-01-15]
4. *f) ábra.* [http://posta.blog.hu/2017/04/20/magyar\\_posta\\_karrier\\_iroda](http://posta.blog.hu/2017/04/20/magyar_posta_karrier_iroda) [2018-01-15]
4. *g) ábra.* <http://szandainfo.hu/posta/> [2018-01-15] 4. *h) ábra.* <https://dcfxbrokerscam.blogspot.hu/2018/01/a-dcfx-forex-csalas-piramis-sema-reg.html> [2018-01-15]
4. *i) ábra.* <https://eshop.posta.hu/storefront/belyeg/belyeg/szent-laszlo-emlekev/prod2017380020031.html#prettyPhoto/0/> [2018-01-15]
4. *j) ábra.* <http://docplayer.hu/9899963-A-posta-bermentesitesi-jelzesei.html> [2018-01-15]
5. *a) ábra.* Moser Miklós – Pálmai György 2006. *A környezetvédelem alapjai.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
5. *b) ábra.* Dr. Bernek Á. – Dr. Sárfalvi B. 2001. Általános társadalomföldrajz a gimnáziumok számára. Nemzeti Tankönyvkiadó.
6. *a) ábra.* Forgács Tiborné – Csesznokné Könyve Erzsébet 2004. *Környezetismeret. Munkatankönyv az általános iskolák 4. osztályosai számára.* Dinasztia Tankönyvkiadó. Illusztrálta Fenyő Ágnes, Javorniczky Nóra.
6. *b) ábra.* <http://tudasbazis.sulinet.hu/hu/szakkepzes/kornyezetvedelem-es-vizgazdalkodas/ember-es-a-termeszeti-kornyezet/biogeokemiai-rendszer/viz-biogeokemiai-anyagforgalma>
7. *a-b) ábra.* C. Neményi Eszter – Sz. Oravecz Márta 1994. *Matematika.* Tankönyv, általános iskola 2. osztály II. kötet, Nemzeti Tankönyvkiadó. Rajzolta Viszt György.
7. *c) ábra.* Esztergályos Jenő 2001. *Második matematikám.* Apáczai Kiadó. Illusztrációk Kurucz Krisztina, Marton Magda.
8. *a) ábra.* Hernádiné Hámorszéki Zsuzsanna 1998. *Kitárulkozó világ.* Olvasókönyv 4. osztály. Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged. Borítóterv és illusztrációk Deák Ferenc.

8. b) *ábra. Hétszínvilág. Olvasókönyv 4. o.* 2002. Apáczai Kiadó.  
Illusztrálta: Marton Magda.
8. c) *ábra.* <http://slideplayer.hu/slide/2146956/> [2017-02-05]
9. a) *ábra.* Kojanitz László *Történelem I. Óskor, ókor. Tankönyv általános iskolásoknak.* Calibra könyvek. Műszaki Könyvkiadó.
9. b-c) *ábra. Fizika a reál érdeklődésű középiskolások számára.*  
Dr. Paál Tamás 1997. *Elektromágnesesség II. Optika.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
9. d) *ábra. Hétszínvilág. Olvasókönyv az általános iskolák 4. évfolyama számára* 2007. Apáczai Kiadó.
9. e) *ábra.* Hernádiné Hámorszéki Zsuzsanna 1998. *Kitárulkozó világ. Olvasókönyv 4. osztály.* Mozaik Oktatási Stúdió. Szeged. Borítóterv és illusztrációk Deák Ferenc.
10. a-b) *ábra.* Bábosik–Mezei 2005. *Neveléslélektan.* TELOSZ Kiadó. Budapest.
11. *ábra.* Forgács Tiborné – Csesznokné Könyve Erzsébet 2004. *Környezetismeret.* Munkatankönyv az általános iskolák 4. osztályosai számára. Dinasztia Tankönyvkiadó. Illusztrálta Fenyő Ágnes, Javorniczky Nóra.

**Süli Kinga**

### **A vallási kommunikáció megjelenése az oktatásban**

#### **Bevezetés**

A vallásunk, hitünk kifejezetten személyes dolog, nem szeretünk beszélni róla, nem szívesen osztjuk meg az ezzel kapcsolatos nézeteinket, érzéseinket, tapasztalatainkat másokkal. Ma már szinte tabunak számít, egyfajta megbélyegzéstől félünk, ha hiszünk a transzcendensben, holott néhány évtizeddel ezelőtt ez teljesen természetes volt. Pedig a hit, még ha nem is veszünk tudomást róla, folyamatosan jelen van a mindennapjainkban. Lépten-nyomon találkozhatunk vallási jelképekkel vagy éppen egy-egy adott vallás képviselőjével. A vallásismeret az általános műveltség része, de ma már sajnos nem igazán több. Ráadásul mindenki ismer olyan embert, akinek fontos a vallása, rendszeresen gyakorolja is, tehát valamilyen szinten mindenki kapcsolatba kerül valamely vallással, ha akarja, ha nem.

Egy készülő, terjedelmesebb dolgozatomban a vallási kommunikáció megjelenését vizsgálom az oktatásban, ennek a tartalmát szeretném most felvázolni. Témaválasztásomhoz hozzájárult, hogy gyermekkorom nagy részében egy vallásos ifjúsági közösség tagja voltam, majd közel három évig dolgoztam egy vallásos rádiónál, tehát a vallás, a vallási kommunikáció mindig is része volt az életemnek, így kézenfekvő, hogy kicsit utánajárjak: hogyan jelenik meg a vallási kommunikáció az iskolák életében.

Jelen dolgozatom három fő részből áll: az alapfogalmak tisztázása, vallási alapismeretek áttekintése a NAT-ban, kitekintés kutatásom folytatására.

## 1. Alapfogalmak

Bár hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy tudjuk, mi az a vallás vagy szakrális kommunikáció, mégis rá kell jönnünk, hogy nagyon is összetett, bonyolult fogalmakról beszélünk, amit nehéz szavakba önteni. Éppen ezért fontosnak érzem, a néhány fontosabb fogalom tisztázását.

### 1.1. A szakrális kommunikáció

A szakrális kommunikációt sokan sokféleképpen fogalmazták már meg, nehéz rá egyetlen, teljesen átfogó meghatározást találni, ezért több meghatározást is bemutatok, melyek segítségével egyértelműbbé válik a *szakrális kommunikáció* jelentése. Kiindulásként Korpics Márta 2014-ben megjelent *A szakrális kommunikáció színterei: A zarándoklat, valamint Lovász Irén 2002-ben megjelent Szakrális kommunikáció* című munkáira utalok. Meggyőződésem szerint hazánkban jelenleg ez a két mű tekinthető a legrelevánsabb irodalomnak, ha szakrális kommunikációról beszélünk.

Lovász Irén a következőképpen határozta meg a szakrális kommunikációt: „Arról az általános, emberi, de kultúránként és vallásonként különböző formában megmutatkozó jelenségről van szó, ahogy az ember kapcsolatot teremt a természetfeletti hatalommal vagy hatalmi erővel” (Lovász 2002: 7).

Korpics Márta a szakrális kommunikációt sajátos kommunikációként értelmezi, amelyben „a kommunikáció ágense egy közvetítő közegben, a szakrálisban adott felkészültségek által, egy konkrét szinten a transzcendenst képes bevonni a kommunikációba” (Korpics 2014: 10).

A két meghatározásból kiderül, hogy a szakrális kommunikáció elsősorban az emberek természetfeletti, transzcendenssel való kommunikációját jelenti. Nem tartozik bele az emberek egymás közti kommunikációja a vallásról, valamint az önkommunikáció sem, ezért fontos, hogy ezeket a kommunikációs aktusokat ne hozzuk kapcsolatba a szakrális kommunikációval, hiszen az szigorúan az egyénnel a transzcendenssel való kommunikációját jelenti.

A szakrális kommunikációval kapcsolatban fontos megemlíteni a *tudatosság* jelentőségét is. Csak akkor lehet egy kommunikációs

aktust szakrális kommunikációnak nevezni, ha az tudatos. Cselekedeteink kizárólag akkor válnak szakrális kommunikációvá, ha tudatosan annak szánjuk őket, ha elhatározzuk, hogy mi direkt, azokon a cselekedeteken keresztül kommunikálni szeretnénk a természetfeletttel. Ha valaki összekulcsolja a kezét, az lehet azért, mert úgy kényelmesebb neki, vagy mert beszélni szeretne, vagy éppen már kommunikál is a természetfeletttel. Ha például egy hittantanár a tanórán felolvass egy imát a diákoknak, az még nem szakrális kommunikáció, hiszen akkor csupán az a célja, hogy a diákokat megismertesse az ima szövegével. Viszont ha azt mondja, hogy mindannyian közösen olvassák fel az imát azért, hogy közben az ima által beszéljessenek a transzcendenssel, az már szakrális kommunikációnak számít. De hogy egy még egyszerűbb példát említsek, pár éve divatba jött a rózsafüzér ékszerként viselése a hétköznapiakban, ami sokakban felháborodást váltott ki, hiszen az egy vallási jelkép. Amikor az emberek a divat miatt viselik, akkor annak semmilyen szakrális kommunikációs funkciója nincs, azonban ha valaki azért viseli, mert vallásos, akkor ő már szakrális kommunikációt folytat a megjelenésén keresztül. Nagyon fontos, hogy szem előtt tartsuk a tudatosság jelentőségét, mert csak ezáltal válhat szakrálissá a kommunikációnk.

### **1.2. Vallási kommunikáció**

A szakrális kommunikáció fogalmának tisztázása után a vallási kommunikáció fogalmát szeretném pontosítani, ehhez azonban előbb a vallás fogalmát tisztázni a nagyobb érthetőség kedvéért.

Az előzőekben a szakrális kommunikáció kapcsán úgy véletem, szerencsés helyzetben voltam, hiszen maga a kifejezés magában hordozta annak fogalmát is. A vallással azonban egészen más a helyzet, ezt a kifejezést sokkal nehezebb megfogalmazni, hiszen a vallás mást jelen egy gyakorló hívő számára, és megint mást a kutatók számára. Ráadásul van még egy jelenség, amely megnehezíti a vallás megértését, megfogalmazását, ez pedig a vallásra jellemző *kettős láthatatlanság* (Lovász 2002: 11). Eszerint a vallás társadalmi intézmény, mentális konstrukció, tehát számunkra láthatatlan, mindezen felül a vallás második láthatatlanságát maga a szerkezete

adja, miszerint egy vallás követői olyan transzcendensben hisznek, ami láthatatlan. Ezt jelenti tehát a vallás kettős láthatatlansága, és ezért is nagyon nehéz kutatni, hiszen sokszor nem lehet kézzel fogható, bizonyítható dolgokra támaszkodni, csak elbeszélésekre.

Mivel a vallást mindenki másképp fogalmazza meg, hazai valláskutatók fogalmait áttanulmányozva, úgy döntöttem, egyszerűbb számomra, ha – mások eredményeire alapozva – saját fogalmat alkotok.

Korpics Márta a rengeteg felfogás és fogalom útvesztőjében elveszni félvén, korábban már idézett művében a következőképpen fogalmaz: „A vallás tehát egy közösségnek a hite és hagyománya, amely a valóság egészével, és ezen belül az egyéni és társadalmi élettel kapcsolatos, és amely azt tartja, hogy a valóságot és az életet természetfeletti erő(k) és/vagy személy(ek) befolyásolják, talán irányítják, akivel vagy amivel – ezen elképzelések szerint – kapcsolatba lehet kerülni. A kapcsolatfelvétel formája és módja a vallási élmény, illetve a vallásgyakorlat, a rítusok és a liturgia” (Korpics 2014: 32–33).

Lovász Irén némileg másképpen értelmez: „a vallást egyrészt úgy kellene definiálni, mint a kölcsönös kapcsolatok hálóját, amit a hívők, vagy a hívők egy csoportja köztük és a nem verifikálható, nem falszifikálható lények között létezőnek hisz, és amely lényeket létezőnek és életükben aktív szerepet játszóknak gondol. Másfelől a vallások fogalmakat, attitűdöket, érzelmeket, viselkedéseket és társadalmi szervezeteket tartalmaznak olyan lényekre és/vagy valóságra való tekintettel, amelyek léte vagy aktivitása nem verifikálható és nem falszifikálható, de amelyeket a hívők létezőnek és életükben aktívnek és/vagy jövőbeli sorsukat meghatározónak hisznek” (Lovász 2002: 14).

Mindezek figyelembevételével én is megkísérlem a vallás lényegét meghatározni. A vallás egyrészt a transzcendenssel való kapcsolatot, kapcsolattartást, másrészt a transzcendenssel kapcsolatos érzelmeket, viselkedést, hagyományokat, társadalmi szervezeteket foglalja magában. Mindez azon alapszik, hogy a hívők hisznek a transzcendensben, abban, hogy a természetfeletti alakíthatja életüket, és ők képesek kommunikálni vele.

A vallás fő összetevőit 3 pontba szedve foglaltam össze:

a) Hit a transzcendensben, abban, hogy alakíthatja életünket, és kapcsolatot tudunk tartani vele. Ez a legfontosabb pillér, a hit az alapja a vallásnak.

b) A transzcendenssel kapcsolatos érzelmek, viselkedés, hagyományok, azaz a hívő természetfeletti kapcsolatos attitűdje, szokásai.

c) A transzcendenssel kapcsolatos, az arra épülő társadalmi szervezetek, amelyek összefogják a hívők sokaságát, és mindenkori támogatást is nyújtanak nekik.

### **1.3. A vallás és a kommunikáció**

A vallás kommunikációs felfogásának alapja a hívők hitében rejlik. A hitben, hogy tudnak a természetfeletti kölcsönösen kommunikálni, folyamatos kapcsolatban állnak vele. Hiszik, hogy a transzcendens imáikat meghallgatja, látja és elfogadja szertartásait, felajánlásait, cserébe pedig a természetfeletti is kommunikál velük különféle jelek által.

A vallás és a kommunikáció kapcsolatában a kutatók legtöbbször az adó és a vevő közti üzenetátadásra helyezik a hangsúlyt, valamint a kommunikáció során fellépő zavarok bemutatására, a kommunikáció tranzaktív modelljét veszik értelmező keretként. Korpics Márta (2014: 50–51) három csoportba sorolta a vallás és a kommunikáció kapcsán létrejött elméleteket. Az első csoportba azokat sorolta, amelyek kommunikáción elsősorban az információátadást értik, a transzcendens és az emberek között létrejött, valamint az emberi közösségeken belüli és közösségek között megvalósuló kommunikációt takarja. A második csoportba azok az elméletek tartoznak, amelyek az egyházi nyelv érthetőségével foglalkoznak, a harmadik csoport elméletei pedig az egyház és a média viszonyát boncolgatják. Ezt a kitekintést azért tartottam fontosnak, hogy látható legyen, mennyiféleképpen lehet megközelíteni a vallás és a kommunikáció viszonyát, és emiatt mennyire nehéz ezen terület kutatása.

Visszatérve a vallási kommunikációra, fontos tisztázni, hogy a vallási kommunikációnak két fő területe van. A *szervezeti kommunikáció* az egyházi intézmények külső és belső kommunikáci-

óját jelenti, a *személyközi és eszközalapú kommunikáción* pedig az emberek és a transzcendens, illetve az emberek és emberek közötti információátadást, valamint a vallási jelképek üzenetét értjük. A továbbiakban ezt a két területet fogom vizsgálni egy vallásos és egy nem vallásos oktatási intézményben. Úgy gondolom, ez hozzásegít ahhoz, hogy pontos képet kapjak: milyen szinten jelenik meg a vallási kommunikáció az oktatásban.

## **2. A vallásismeret megjelenése a NAT-ban**

A jelenlegi, 2012-ben bevezetett Nemzeti alaptanterv 10 műveltségterületet különít el. Közül mindössze háromban jelenik meg a vallás, azonban ezekben igen kiemelt mértékben.

A *magyar nyelv és irodalom* műveltségterület keretein belül csak néhány olvasmány és vers kapcsán jelenik meg a vallás, bár ez nagyban függ az adott oktató hozzáállásától is. A legtöbb vallási ismeret az *ember és társadalom* műveltségterület keretein belül fordul elő, főként a történelem, az erkölcsstan, az etika és a filozófia keretein belül. Emellett még a *művészeteken* belül is van rá példa, de ez szintén nagyban függ az oktatótól.

Leginkább a történelemoktatás során tudják a gyermekek elsajátítani az alapvető vallási ismereteket, főleg 5. osztály után. Kiemelkedő, hogy a 11 kronologikus témakörből 5-ben található vallási ismeretek, van, ahol a témakör nagy része vallási ismereteket tartalmaz, például a Középkori Európa témakör keretein belül.

Az erkölcsstanban 5. és 8. osztály között a hatból két témakörben jelenik meg a vallás, emellett gimnáziumban megjelenik még az etika és a filozófia keretein belül is, bár az etikában elhanyagolhatóan, a filozófiában pedig a vallás értelmezése történik inkább.

Összességében elmondható, hogy a NAT-ban kellőképpen jelentős szerepet kap a vallás, a diákok több vallást is behatóan megismerhetnek, persze kiemelten a keresztény vallást, de ennyi éppen elég, hogy meglegyen a kellő vallásismeretük, amire már könnyebb építkezni, még akkor is, ha más vallásról van szó.

Azért nem merültem bele jobban a NAT vizsgálatába, mert a jelenlegi NAT nemsokára hatályát veszti, egy későbbi dolgozatomban már az új NAT alapján szeretném vizsgálni a vallásismeret megjele-

nését. Ugyanakkor jó lehetőség lesz ez arra is, hogy összehasonlítsam, változik-e majd a vallásismeret mennyisége az oktatás során.

Fontos megemlíteni, hogy 2013-ban a kormány kötelezővé tette a hit- és erkölcstan oktatását, heti egy órában. A diákok és szüleik választhattak, melyik órára szeretne járni a gyermek, illetve arra is lehetőség van, hogy ha az adott óra nem tetszik, akkor a diák áttérhet a másik tárgyra. Az intézkedés nagy port kavart, máig felelős a megítélése, és 2016-ban felmerült, hogy akár ki is vehetik a tantervből, jelenleg több munkacsoport is vizsgálja, mi legyen ezzel a tárggyal.

### **3. Kitekintés kutatásom folytatására**

Készülő, nagyobb szabású dolgozatomban az elméleti rész mellett két egri iskolában szeretném majd megvizsgálni a vallási kommunikáció milyenségét, különféle kutatási módszerek által. Terveim szerint interjút készítek majd az intézmények igazgatóival és néhány oktatójával, valamint egy lelképásztorral. Ezen felül kérdőívet is fogok használni, melynek segítségével külön a szülők, külön a diákok között szeretném megvizsgálni, hogyan vélekednek a vallásról, annak oktatásban való megjelenéséről.

Ha időben megjelenik az új NAT, akkor mindenképpen alaposan össze fogom hasonlítani a jelenlegi dokumentummal, ha nem jelenik meg, akkor a hatályos NAT-ot fogom részletesen megvizsgálni. Mindezekon felül a vallási kommunikáció megjelenésének vizsgálatát is tervezem mind az iskolai, mind pedig pedagógiai kommunikációban.

A kutatással kapcsolatos hipotéziseim:

- A vallásos iskolában mind az iskolai, mind pedig a pedagógiai kommunikációban nagyobb szerepe lesz a vallásnak.
- A nem vallásos iskolában is elő fog fordulni vallási jelkép mind a pedagógiai, mind pedig az iskolai kommunikációban.
- A vallásos iskolát a szülők nem elsősorban a vallás miatt választották, hanem a színvonal miatt.
- A vallásos iskola igazgatója szerint az iskola vallásos mivolta hatással van az intézmény színvonalára, és népszerűségére,

*Süli Kinga: A vallási kommunikáció megjelenése az oktatásban*

---

míg a nem vallásos iskola igazgatója szerint ez kevésbé számít.

- A nem vallásos iskolában kevesebb lesz a vallásos gyermek, ugyanakkor lesznek nagyon vallásos gyermekek.

### **Felhasznált irodalom**

Korpics Márta 2014. A szakrális kommunikáció színterei:

A zárándoklat. Typotex Kiadó, Budapest.

Lovász Irén 2002. Szakrális kommunikáció. Európai Folklór Intézet, Budapest.

**Horváth Rita**

### **A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a pedagógusok felkészítésében**

Témaválasztásomban az okozott számomra nehézséget, hogy a pedagógiai kommunikáción belül számtalan olyan kérdés feldolgozásának lehetősége tárult elém, melybe nagyon szívesen merültem volna el, hiszen gyakorló pedagógusként kézenfekvő ennek a témának az alaposabb kutatása. Célom az, hogy megvizsgáljam a pedagógiai kommunikációs készségek fejlesztésének lehetőségeit és szerepét, miben igazodhatna a megváltozott kommunikációs kultúrához.

#### **A pedagógia kommunikáció jellemzői**

A pedagógiai kommunikáció fogalmát többen, több módon fogalmazták meg. Hozzám a Zrinszky László által leírt definíció áll a legközelebb mely szerint „A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, amely nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, az előbbieket által irányított, illetve befolyásolt személyközi kapcsolatokban, médiumok felhasználásával megy végbe” (Zrinszky 1993: 21). Zsolnai József szerint „A pedagógiai kommunikáción ma már interdiszciplináris területe a pedagógiának. Tárgykörébe tartoznak a pedagógia világának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat, szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs aktusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak, írott és elmondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb. A pedagógiai kommunikáción funkciója a pedagógia szervezett, szabályozott

és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs sajátosságok számbavétele, leírása és tipizálása.” (Zsolnai 1996: 122). Zsolnai József ezzel teljesen új szemléletet vezetett be a pedagógiai kommunikációval kapcsolatban. Perjés István felfogásában a pedagógiai kommunikáció hozzásegít az információk cseréjéhez, mely társadalmi jellegű tevékenységek végzéséhez szükséges (Perjés 2007). Kron szerint a tanár emberi törekvése, hogy fejlessze a tanulók műveltségét. A fent leírtak alapján véleményem szerint pedagógiai kommunikációnak tekintünk minden olyan kommunikatív kapcsolatot, mely a nevelési, tanítási és tanulási tevékenységet segíti elő. Ideértve a szülőkkal, az iskolafenntartóval és a helyi nyilvánossággal való kapcsolattartást is.

A pedagógiai kommunikáció színtere az iskola. Annak elhelyezkedése és külső környezete nagyban befolyásolja az adott intézményben folyó kommunikációt. Teljesen más módon szükséges tanítani egy városi vagy egy falusi iskolában, hiszen más és más környezetből érkeznek a diákok. Más társadalmi csoport tagjai kerülnek be egy fővárosi panelrengeteg közepén található és egy kelet-magyarországi kisközség iskolájába. Adott diákok másképpen szocializálódtak, más lesz a nyelvhasználatuk, más normákkal, más értékrenddel rendelkeznek ezért a pedagógusok kommunikációjának mássága is kézenfekvő. A külső tényezőkön kívül az iskola belső környezete is hat az ott zajló folyamatokra. Az intézmény belső terei, a tantermek, folyosók és a közösségi terek is esztétikájukkal, derűségükkel vagy ridegségükkel nagyban hozzájárulhatnak az ott tanuló diákok eredményességéhez. Kiemelten fontos, hogy a belső terek kialakítása lehetővé tegye a különböző munkaformák létrehozását, ezzel segítve a tanár-diák interakciók megvalósulását. A tantermek hagyományos berendezése a tekintélyelvű oktatást erősíti.

### **A pedagógus szerepe**

A pedagógiai kommunikációban minden esetben részt vesz a pedagógus. Attól függően, hogy milyen témában, részt vevő partner lehet még a diák, a szülő vagy egyéb esetben akár külső intézmény is. A pedagógus kommunikációját alapvetően a pedagógiai és nevelési filozófiája határozza meg. Ennek kialakulásában nagy szerepet

játszik a tanár szocializációja, az iskola elvárásai, tradíciói és természetesen az aktuális oktatáspolitikai is.

Zrinszky László (2002) három nagy csoportra osztotta a tanárral szemben támasztott szerepelvárásokat. Az első, hogy a tanár tanít, ismereteket ad át tervszerűen és módszeresen, majd értékkel, és hibák esetén kijavít. A második szerepe, hogy elősegítse a kooperatív kapcsolatok kialakulását. A harmadik pedig, hogy a tanítás komplexitása során, a pedagógus megtalálja az egyensúlyt az ismeretek átadása és a munkacsoportélet között. Véleményem szerint a „jó tanár” empátikus, hiteles és jó kommunikációs készséggel bír. Ezenkívül feltétel nélkül elfogadja a diákokat azok tulajdonságait és társadalmi hovatartozásukat. Falus Iván az eredményes pedagógust három fontos alapkészséggel jellemzi (Falus 2003: 82–84). Ezek a feltétel nélküli elfogadás képessége, az empátia és a kongruencia. Tanulmányában Figula Erika (2000) összegyűjtötte azon személyiségjegyeket, melyekkel egy jó pedagógusnak rendelkeznie kell. Idesorolta többek között a szociális érzékenységet, a toleranciát, az ember- és gyermekszeretetet egyaránt. Úgy gondolom, hogy ezen alapvető tulajdonságok hiánya esetén a pedagógusnak nincs esélye arra, hogy ismereteket adjon át vagy „jó” mintaként működjön az iskolai életben. Tapasztalataim szerint a felsorolt tulajdonságok mindegyike szükséges és elengedhetetlen a pedagógus életében. A pedagógus kommunikációja szerinti megkülönböztetés is rámutat a tanári beszédmagatartás hatékonyságára. E szerint megkülönböztethetünk uralkodó, asszertív és gyámoltalanul kommunikáló tanártípust. E tekintetben teljes mértékben egyetértek Varga Gyula állításával, miszerint a pedagógiai kommunikáció célja és végeredménye a tanár asszertív kommunikációjának kialakítása, melynek hatására a tanulóknál is rögzül ez a tevékenység.

Az eredményes és hatékony pedagógiai munka alapvető feltétele a szülők bevonása a tanítási-tanulási folyamatokba. Mint korábban már rámutattam, napjainkra a tanulóközpontú tanítási szemlélet kezd el kialakulni, ehhez új kommunikációs technikákra van szükség. Alapvető feltétel, hogy a tanár és a tanuló között szimmetrikus kommunikáció erősödjön, melynek során a diák személyisége formálódik, értékrendje változik. A pedagógiai kommunikáció irányá-

it Herbszt Mária alapvetően két módon jellemezte. Frontális vagy páros és csoportmunka. Ez alapján egyértelműen látszik, hogy a kommunikáció irányai a páros és csoportmunka esetében – a tanár facilitátorként van jelen – többszereplőssé válnak, ezáltal a diákok is teret kapnak a munkafolyamat során (Herbszt 2010: 18). A megfelelő munkaformák és munkamódszerek szakszerű megválasztásával és ezeknek az oktatási folyamatokba való integrálásával a korábban használt „beszélőszerep” átalakul, és a tanár mint moderátor lép fel.

### **A pedagógusi kompetenciák**

Napjainkra az iskola elveszítette privilégiumát a tudás megszerzésében, ezért a tanárok is veszítettek elismertségükből. Az internet térnyerésével azonnal bárki hozzájuthat bármilyen információhoz, ezért a képességek fejlesztésére helyeződött a hangsúly. A tanári kompetenciákat sokan sokféleképpen értelmezték. Számomra a Falus Iván által megfogalmazott értelmezés a legkifejezőbb, a legkézenfekvőbb. Véleménye szerint a *hozzaértés* szó fejezi ki leginkább a kompetencia lényegét, azonban alkalmasságot, képességet is társíthatunk hozzá. Az oktatási miniszter 15/2006. (IV. 3.) OM rendelete írja le az alapvető kompetenciákat, melyekbe beletartozik a tanulók személyiségfejlesztése, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának fejlesztése, a szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása, a pedagógiai és a tanulási folyamatok szervezése és értékelése, a szakmai együttműködés és kommunikáció és nem utolsósorban az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Ezen kompetenciák segítenek abban, hogy a tanári kommunikáció hatékonyabbá válhasson, és ezen képességek, készségek fejlesztése segítheti napjainkban a pedagógusi kommunikáció hatékonyságát.

### **A hatékony tanári kommunikáció**

Herbszt Mária (2010) a Tanári beszédmagatartás című könyvében a tanítási órán zajló kommunikációs folyamatokat az alábbiak szerint figyelte meg. A kommunikációs csatornák a verbális és nem verbális interakciók együtteseként jelennek meg. A kommunikáció

során egy pedagógus és egy osztály végzi a feladatát, ezért a tanár figyelme megoszlik a diákok között. A beszéd joga csak a kijelölt tanulót illeti meg. A tanteremben a tanár vezeti a folyamatokat az ő joga eldönteni, ki szólhat meg. Az osztályban általában aszimmetrikus kommunikáció zajlik azonban napjainkban a tanár facilitátor, mentor szerepe enyhít ezen a helyzeten. A kommunikáció irányítója és céljának meghatározója a tanár. Pedagógiai céloknak alávetett pedagógiailag szabályozott intézményesült formában zajló tevékenység, mely időkorláttal bír. Suszter Gábor (2013) szerint az eredményes kommunikáció nem csupán a tanáron és annak módszerein, eszköztárán múlik, hanem nagyban meghatározza azt a tanuló családi szociális háttere is. Kifejti, hogy a hatékonysághoz nagyban hozzájárul a megfelelő időben érkező dicséret és a kérdés is.

### **Pedagógusképzés**

A pedagógusi vagy pedagógiai kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, tudásnak, attitűdöknek és képességeknek az összességét jelentik, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák (Kotschy 2011). A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet ismerteti a tanári felkészítés képzési és kimeneti követelményeit. Az előírás 8 területen foglalja össze a tanárképzésben megszerezhető tanári tudást, készségeket és képességeket, és minden területet három alpont alatt tárgyal. Ezen alponatokon belül ismerteti a pedagógus által 8 területen belül elsajátítandó ismereteket, képességeket és készségeket.

A nyolc kompetenciaterületet az alábbiakban határozza meg:

- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás
- a pedagógiai folyamat tervezése
- a tanulás támogatása, szervezése és irányítása
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás
- az autonómia és a felelősségvállalás.

A rendelet által a 7. pontban tárgyalt, a pedagógus kommunikációval kapcsolatos kompetenciáját a rendelet egyértelműen leírja és meghatározza. A tanárnak az alábbi ismeretekkel, képességekkel és attitűddel kell rendelkeznie:

*„1.7.1. Ismeretek*

A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkel és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat. Ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit. Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről. Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

*1.7.2. Képességek*

A szakképzett tanár képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kialakítására, elfogadtatására. Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkel, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni. Képes pedagógiai tapasztalatait és nézeteit reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.

*1.7.3. Attitűdök*

A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott

arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. Betartja a pedagógus pálya jogi és etikai normáit. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet)

#### **A pedagógiai kommunikáció készségfejlesztésének lehetőségei**

Szöke-Milinte Enikő (2015) *Helyzetkép a pedagógusok pedagógiai kommunikációjáról* című tanulmányában leírja, hogy a pedagógusképzés számára a legfontosabb feladat az, hogy egy az elméletet és gyakorlatot is ötvöző képzési formát kell bevezetni a pedagógiai kommunikáció készségfejlesztésének eredményességéért. A képzés teljes ideje alatt szükséges bevezetni a pedagógiai kommunikációs kompetencia fejlesztését. Ennek érdekében a fejlesztést mind elméleti mind gyakorlati oldalon meg kell erősíteni, ezért a pedagógiai kommunikációt fejlesztő tanegység bevezetése szükséges. Ezenkívül biztosítani kell a hallgatók számára a pedagógiai kommunikáció gyakorlati megismerését és megtapasztalását. A tanárjelölt számára ebben a készségfejlesztésben csak szisztematikusan felépített fejlesztés vezethet sikerre. Véleményem szerint ezenkívül a jó pedagógiai kommunikációhoz szükséges, hogy a tanár ismerje önmagát, tisztában legyen a saját személyiségével, a képességeivel. Ehhez szükségesnek érzem a pedagógus személyiség fejlesztését is. Pálffy meghatározása szerint az önismeret az egyén „áttekintése saját személyisége összetevőiről, határaitól és lehetőségeiről, betekintése saját viselkedésének a rúgóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, képessége arra, hogy helyesen megítélje saját szerepét, hatását

az emberi kapcsolatokban” (K. Pálffy 1990: 15). A rendelkezések előírják a már gyakorló pedagógusok számára is az önképzést. A törvény által előírt kötelező képzések is segítik a tanárok fejlődést, bármely kompetencia tárgykörében számos lehetőség áll a tanárok rendelkezésére.

### **Összegzés**

A mai felgyorsult és állandóan változó világunkban nagy feladata van mind a még képzés alatt álló, mind a már gyakorló pedagógus társadalomnak. Nem csupán a saját személyiségének megismerése a cél, hanem az állandóan és gyorsan változó környezet által diktált gyors fejlődésre is reagálnia kell. Az oktató-nevelő munka során a tanár kommunikációja kulcskérdés, azonban számos más összetevő is hozzájárul a tanári kommunikáció eredményességéhez és hatékonyságához. A tanításban nélkülözhetetlen interakciók csak hatékony pedagógiai kommunikáció mellett érik el céljukat. Az eredményes tanári munka előfeltétele a szakmai szempontból tudatosan alkalmazott kommunikáció és a célszerűen kialakított, elegáns kommunikatív stílus. A pedagógiai kommunikáció jellegét nem a nyelv, a beszéd, a közlésmód vagy általában a kommunikációs viselkedés határozza meg, hanem a kommunikatív kapcsolat célja. A cél pedig nem más, mint a gyermekek tudásának és képességeinek fejlesztése. Véleményem szerint az eredményesség mértéke – továbbra is – maga a tanuló és az idő, mely megmutatja a munkánk gyümölcsét. Úgy gondolom, hogy a mai világban a legfőbb értéként azon alapvető készségeket adhatjuk diákjainknak, melyek segítségével képesek lesznek elsajátítani, a tanulás képességét és szeretetét. Ehhez szükségesnek érzem a tanár önismeretét, mert úgy gondolom, hogy ezen tulajdonság nélkül a tanár pedagógiai kommunikációjának eredményessége megkérdőjeleződik. Az élet önmagába véve is egy tanulási folyamat, melyhez a pedagógusok megfelelő alapot tudnak biztosítani, ha jó eszközökkel, kellő szakmai és önismerettel kialakult identitással végzik a munkájukat. A témaválasztásom, a saját pedagógiai kommunikációs kompetenciám fejlődéséhez hozzájárult. Véleményem szerint tanárnak lenni a mai világban nem könnyű feladat és hatalmas felelősség, azonban nem sok ilyen szép

szakma létezik ahol a változás, változtatás lehetőségét tálcán kínálja fel az élet. A tanulás maga a lehetőség, melyet okosan felhasználva a bezárt ajtók is megnyílnak.

### **Felhasznált irodalom**

- Balázs László – H. Varga Gyula 2013. A hatékony kommunikáció. Hungarovox Kiadó, Budapest
- Falus Iván 2003. Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Herbst Mária 2010. Tanári beszédmagatartás. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Kotschy Beáta (szerk.) 2009. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. [http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a\\_pedagogussa\\_valas\\_es\\_a\\_szakmai\\_fejlodes\\_sztenderdjei.pdf](http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf)
- Perjés István 2007) Kommunikáció az iskolában. Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány. Budapest: Apertus Közalapítvány.
- Szőke-Milinte Enikő 2005. A pedagógiai kommunikáció értelmezései A tanárképzés képesítési követelményei. ELTE PPK. Kézirat.
- Szőke-Milinte Enikő 2015. Helyzetkép a pedagógusok pedagógiai kommunikációjáról. In: Andok Mónika (szerk.): A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. A kommunikációban oktatása 7. Hungarovox Kiadó, Budapest, 2015. 33–51.
- Tóth László 1997. Nem verbális kommunikáció az osztályteremben. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Dr. Zrinszky László 2002. Gyakorlati pedagógiai kommunikáció. ADU-FITT IMAGE. Budapest.
- Dr. Zrinszky László 2006. Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

### **Egyéb forrás**

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300008.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm)

**A KOMMUNIKÁCIÓS  
KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE**

---

---

Szerzők: Bene Viktória

Vígh Szilvia

Gyórfy Alexandra

Bodrogi Irén

Vidovenyecz Dóra

Fintor Gábor



## **Bene Viktória**

### **A kommunikációs készségek fejlesztése a *Játszva ismerszik meg a másik!* tréningalapú emberi jogi társasjátékkal**

A gazdasági és társadalmi fejlődés egyik alapfeltétele az emberek közötti hatékony együttműködés. Nem véletlenül került a 21. századi készségek listájára is ez a készség. A formális oktatás a hagyományos frontális módszereivel aligha lehet alkalmas a hatékony kommunikáció oktatására, az együttműködés, az érzelmi intelligencia vagy az empátia fejlesztésére, noha ezek egyre fontosabbá válnak mind egyéni, mind társas boldogulásunk tekintetében. Napjainkban különösekképpen a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal kapcsolatban a társadalmi együttműködésnek számos konfliktus szab gátat. Ezek nagy része tévhiteken, sztereotípiákon és előítéleteken alapszik, amelyek kellő információ ismeretében, megfelelő emberi jogi oktatás esetén megelőzhetőek lennének. Éppen ezért egyre szükségesebbé válik a társadalmi szemléletformálás, az érzékenyítés, a kommunikációs és szociális készségek fejlesztése formális és non-formális színtereken is. Tréneri tapasztalataim alapján a leggyakoribb tájékozatlanság a romákkal, menekültekkel, hajléktalanokkal, fogyatékos személyekkel, nemi esélyegyenlőség kérdéskörével és az LMBTQ közösséggel kapcsolatosak. Korábbi kutatásaim alapján elmondható, hogy az esetek többségében nincs a fiataloknak közvetlen kapcsolatuk az adott társadalmi csoporttal, nem rendelkeznek megfelelő információval, tapasztalattal. Tanulmányomban a 2015-ben kidolgozott *Játszva ismerszik meg a másik!* tréningalapú társasjátékot és az azt megelőző pilotkutatást mutatom be. A kidolgozott módszer egyfajta megoldást adhat a téves információk eloszlására, és elősegítheti az emberi jogi nevelés megvalósulását az oktatásban. A hagyományos társasjátékokkal szemben ez egy tréningalapú játék, amelynek célja nem a csapatok közötti versengés, hanem a szemléletformálás, hogy a játékosok

minél többet tudjanak meg magukról és másokról, az emberi jogokról, hogy elfogadóbbak legyünk egymással, miközben fejlődik számos más 21. századi kompetenciájuk is (kritikus gondolkodás, a vitakészség stb.).

### **1. A non-formális oktatás szerepe az emberi jogi nevelésben**

A tanulási folyamatoknak csupán a töredéke zajlik formális oktatási rendszerekben. Ezen kívül léteznek olyan más – non-formális és informális – dimenziók is, amelyekben valamilyen módon ismereteket, készségeket sajátítunk el. Hogyha értelmeznünk kellene, akkor elmondhatjuk, hogy a formális oktatás megegyezik az iskolarendszerű oktatással, míg a non-formális oktatás az iskolarendszeren kívüli, szervezett keretek között zajló, határozott céllal történő tanulási formákat jelenti. A hármás felosztásban a formális oktatás lényegében háttérbe szorul, ugyanis ismereteink, tudásunk meghatározó részét nem ebben a hierarchikusan felépített, zárt rendszerben szerezzük meg (Coombs 1973, idézi Bajusz 2011). A formális, iskolarendszerű tanulási folyamat bizonyos mértékben könnyebben szervezhető. Viszont ez az előny gyakran hátráltatja a fejlődést, a szükségleteknek, körülményeknek való megfelelés iránti igény kialakulását, a korszerű tanulásszervezési módszerek, eszközök elterjedését. Valószínű, hogy ez az egyik oka annak, hogy a hazai közoktatásban a frontális módszerek az uralkodóak, függetlenül attól, hogy nyilvánvalóvá vált: a tanulói teljesítmények a differenciált, a projekt módszer, a kooperatív tanulási formák tanórai alkalmazása eredményeként javulnak, továbbá az oktatás hatékonysága növekszik (Váczy 2012).

A témával kapcsolatban fontos szót ejtenünk a Life Long Learning (LLL), az egész életen át tartó tanulás fontosságáról. Az Európai Unió munkabizottságai nyolc kulcskompetencia-területet emeltek ki, amelyek az egész életen át tartó tanuláshoz, együttműködéshez, gazdasági és társadalmi sikerességhez elengedhetetlenek. Ezek között megtalálható a szociális és állampolgári kompetenciák fontossága (Vajnai 2012: 17). A szociális kompetencia úgy szolgálja az egyéni érdekeket, hogy közben tiszteletben tartja a másik ember, csoport, a nemzet vagy faj érdekeit (Szőke-Milinte 2009: 81). Ehhez

kapcsolódóan fontos beszélnünk az emberi jogi nevelésről. Ebben a tekintetben az iskolának át kell gondolnia a helyét ebben a kérdésben, ugyanis gyakran közvetít és erősít meg sztereotípiákat. Az iskola működésével kapcsolatban konstruktív kommunikációra van szükség, valamint azok között, akik valamilyen módon érintettek a nevelési folyamatban: tanárok, szülők, ügyintézők, helyi hatóságok, intézmények. Ahhoz, hogy az interkulturális nevelés megvalósuljon az osztályokban és a környezetükben, számos strukturális átszervezésre van szükség (Brander és mtsai 2006: 47). Az emberi jogi nevelés az Európa Tanács szerint olyan nevelési és oktatási programokat és tevékenységeket foglal magában, amelynek a célja az emberi méltóságban való egyenlőség előmozdítása, együttműködve olyan egyéb programokkal, amelyek az interkulturális tanulást, a részvételt és a kisebbségek önérvényesítő képességének erősítését állítják előtérbe. Elmondható, hogy a gyerekkor a legmegfelelőbb időszak arra, hogy elindítsuk az emberi jogokról és az emberi jogok érdekében folyó élethosszig tartó tanulási folyamatot (Brederode-Santos és mtsai 2009: 324).

A témánál maradva fontos kiemelni a tréningmódszer szükségességét. A tréningmódszer kialakulásában a szociológia, a korai csoport-pszichoterápiás próbálkozások és a szociálpszichológia is nagyban segítettek (Juhász 2009: 328). A *tréning* szó a tapasztalati tudást, az önreflexiót, a tudatosított átélést alapuló fejlődést jelenti. A tréningek magukban foglalják a kognitív képességek mellett az érzelmi és viselkedési tanulást, a társas, interperszonális továbbá az egyéb specifikus készségek és képességek fejlesztését. A tréning nem viszi végig a folyamatokat, csak beindítja azokat. A folyamaton a résztvevőknek maguknak kell továbbdolgozni (Koncz 2015: 3). Az „Játszva ismeresz meg a másikat!”-módszer kapcsán fontosnak tartom az AEGEE Europe által is említett ASK-modell bemutatását. Az ASK-modell (attitudes – skills – knowledge) alapján elmondható, hogy a tanulási folyamat a következőképpen megy végbe: attitűd → készségek → tudás. A modell, azaz a tanulási folyamat fordítva is működik. Mindezek után a résztvevők reflektálnak, és átültetik a gyakorlatba a tanultakat (AEGEE Europe é. n. 16). A Játszva ismeresz meg a másikat! tréningalapú társasjátékban a tanulási folyamat

az ASK-modell alapján a következőképpen megy végbe: tudás → készségek → attitűd.

## **2. Röviden a játék keletkezéséről**

A „Játszva ismerszik meg a másik!” című emberi jogi társasjátékot a Reményt a Gyermeknek Közhasznú Egyesület és a Szubjektív Értékek Alapítvány „Szelíd szavakkal a gyűlölet ellen – Online gyűlöletbeszéd elleni nemformális nevelési program kidolgozása fiatalok és oktatási szakemberek számára” című projekten belül dolgoztuk ki. Ez a projekt, amelynek célja az internetes gyűlöletbeszéd visszaszorítása, két pillérre épül. Szándékuk egyrészt egy hatékony, gyakorlatközpontú, széles körben felhasználható oktatási program kidolgozása és gyakorlatba átültetése, másrészt a civil és ifjúsági együttműködések kezdeményezésének elősegítése. A képzés a Böngésző kézikönyv magyarországi adaptációjához köthető (Böngésző képzés honlapja). A projekt keretében egy miniprojekt-felhívást tettek közzé, amelyben olyan projekteket támogattak, amelyek az online gyűlöletbeszéd, internetes zaklatás és internetbiztonság, tolerancia, empátia, sérülékeny csoportok védelme, a sztereotípiák elleni fellépés köré szerveződnek. A játék egy ilyen mintaprojektként született meg 2015-ben, és a mintaprojektek versenyében I. helyezést ért el.

A tréningalapú játék szükségességét egy 2014–15-ben készített pilotkutatásom is alátámasztja, amelyben egy médiahatás-vizsgálat elvégzésére tettem kísérletet középiskolások körében. Az empirikus adatfelvételt kérdőívvel, félig strukturált és fókuszcsoportos interjúkkal bonyolítottam le a válaszadók véleményének és adott esetben véleményváltozásának jobb megismerése érdekében. A pilotkutatásról fontosnak tartom elmondani, hogy a kis minta és a kutatás jellegéből adódóan statisztikai általánosításra nem alkalmas, pusztán a megkérdezettek véleményére voltam kíváncsi, amely egy nagyobb kutatásnak adhat alapot a jövőben. A kutatás fő célja az volt, hogy elemezzem: a fiatalokra milyen hatást gyakorol a média. Ebben bebizonyosodott, hogy a megkérdezett diákok bizonyos esetekben a kulturális különbségeket értékkülönbségként értelmezik. A médiafogyasztásukra vonatkozóan a megkérdezettek médiahaszná-

lati szokása megegyezik a Kutatópont 2012-es jelentésével, vagyis a televíziót egyre inkább kezdi felváltani az internet. Az interjú adatfelvételeknél szemmel látható, hogy a kultúrára vonatkozó pozitív és negatív előítéletek megtalálhatóak a fiatalok képzettársításában, és hitelt adnak a média közvetítéseinek. A romákhoz, a menekültekhez és az LMBTQ közösséghez a megkérdezettek inkább negatív konnotációt társítottak, amely legtöbbször csak a közvetett tapasztalataikból fakadt. Pilotkutatásom azt mutatta, hogy a diákoknak megvannak az adott társadalmi csoporttal szembeni negatív sztereotípiái (Bene 2015: 45, 57). Meglátásom szerint több tényező is szerepet játszhat abban, hogy mi alapján alakítják ki a megkérdezettek a véleményüket egy adott társadalmi csoportról. Ezek a következők lehetnek: az adott kortárs csoporttal szembeni konformitás, a társadalmi csoport tagjaival való érintkezés mikéntje és a médiában látottak (Bene 2014 és 2015: 58). Úgy vélem, a formális oktatásban dolgozó segítő szakembereknek – pl. tanároknak, iskolai szociális munkásnak stb. – nagy szerepük van abban, miként formálják a diákaik szemléletét.

### **3. A játék módszertana**

Ahogy korábban is említettük, a *Játszva ismerszik meg a másik!* emberi jogi társasjáték a tréningmódszeren alapul, 14 éves kortól ajánlott játszani, 5 fős kiscsoportokban. Az ajánlott létszám maximum 20 fő, amelyekből kiscsoportokat alkotunk. A tréning jellege a feladatokon túl abban is megmutatkozik, hogy a játékot egy képzett tréner vezetheti le, aki megfelelő tudással rendelkezik az emberi jogokról. Nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget, hanem módszertani segítőként, tanácsadóként, együttműködő partnerként támogatja a tréner a folyamatokat (Dobiné 2010: 60).

A tréner személyiségjegyeivel kapcsolatban Koncz István (2015) a *Sikerés Tréner* Nagy Kézikönyvében felvázolja, hogy milyen személyiségtypussal kell rendelkeznie egy trénernek. Leírja, hogy a trénernek segítő személyiségűnek kell lennie. Az ilyen típusú személyiség másokat és a másságot pozitívan fogadja el, erős empátiás készséggel és intuícióval rendelkezik. A segítő személyiséget

proszociális motivációk mozgatják. A trénerek személyes jellemvonásai közül a következőket emelik ki: intellektuális és interperszonális képességek, sikerorientáltság, stabil személyiség, intellektuális kíváncsiság, szervezésre, vezetésre való képesség, programfejlesztési és -vezetői képesség (Koncz 2009: 9, 16).

A játék alapja 220 kártyalap, amely háromféle feladattípust, segítségkártyákat, Jackpot kártyákat tartalmaz többek között a bevezetőben is említett társadalmi csoportokra vonatkozóan. A következőkben a főbb feladattípusokat fogom bemutatni és azt, hogy ezzel a módszertannal milyen készségek fejleszthetők.

### **Ötletelj!**

A brainstorming vagy ötletbörze az alkotó szellemi munkát végző csoportok hatékonyságát növelő módszer. Célja, hogy a csoporton belüli együttműködéssel minél több jó ötlet szülessen. Ez általában valamilyen probléma, hiba elemzésére, javítására, fejlesztési lehetőségek megtalálására vonatkozik. A brainstorming a kreatív ötletáramlást és a divergens gondolkodást szolgálja és igényli (Páskuné 2006: 40).

- *Hogyan motiválnátok a cégeket a családbarát munkahelyek létrehozására? Ha könnyebbnek gondoljátok, akkor készítsetek egy problémafát arról, hogy hol gyökerezik a probléma. Majd készítsetek ágrajzot a megoldási javaslatra vonatkozóan! Fejtsétek ki, hogy mit lehetne tenni ez ellen!*
- *Hogyan ismertetnétek meg az emberekkel a romák kultúráját?*
- *Tervezzetek meg egy esélyegyenlőségi napot, amelynek fő célja a fogyatékos személyekkel szembeni érzékenyítés.*

Az előzőekből látható, hogy ennél a feladattípusnál a résztvevőknek különféle akciókat, megoldásokat kell kidolgozniuk, kitalálniuk egy adott problémára. Az Ötletelj! feladattípus fejleszti többek között a résztvevők együttműködési és kommunikációs készségeiket, vitakultúrájukat,<sup>1</sup> konfliktuskezelésüket, kritikus gondolkodásukat.

---

<sup>1</sup> A vitakultúra javítását már az iskolában is érdemes elkezdeni. A vita köré épülő játékok, gyakorlatok során a csoporttagok rájönnek arra, hogy az viszi előre a folyamatot, ha a vitatkozó felek érveiket a tárgyra összpontosítva adják elő, a figyelmük egymás állításainak a tartalmára, a másik fél véleményére irá-

A társas készségek fejlesztése azért is nélkülözhetetlen, mert a „magányos farkasok ideje már lejárt”. Az egymásra utaltság felismerése a feltétele az együttműködési készségek fejlesztésére való motiváltságnak (Páskuné 2006: 21).

### **Tudod-e?**

Ez a feladattípus a tudásbővítést szolgálja. A csoportban a résztvevők kérhetik egymás segítségét a segítségkártya használatával, vagy akár az interneten is utána nézhetnek az adott információnak. Ha nem sikerül válaszolniuk a feltett kérdésre, akkor kapnak egy Jackpot kártyát. A tréner a kérdések után beszélgetést kezdeményez a témáról a csoporttal, ahol lehetőségük nyílik egymással véleményt cserélni, esetleges tévhitet eloszlatni. Példák a feladatokra:

- *Ki a menedékkérő?*
- *Hallottatok már Bódvalenkéről? Tudjátok, hogy miről híres? Ha nem hallottatok róla, akkor nézzétek meg közösen a következő videót.*
- *Mit gondolsz, mi az utcai szociális munkások feladata?*
- *Hallottál már a Magyar LMBT Szövetségről? Hogyha nem, akkor nézz utána!*

Példák Jackpot kérdésekre:

- *Mi az online gyűlöletbeszéd?*
- *Mit gondoltok, mivel foglalkozik az Egyenlő Bánásmód Hatóság?*
- *Mondjatok példát munkahelyi diszkriminációra!*

### **Oldd meg!**

A szituációs játék olyan aktivizáló módszer, amely szóbeli instrukció, írásos vagy videoanyag segítségével a hallgatókat valamilyen helyzetbe képelteti, és az ott felmerülő problémákat tapasztalataik vagy tanulmányaik alapján kell megoldaniuk (Páskuné 2006: 38). Ezzel valódi élethelyzeteket szimulálunk játékos formában, ahol a résztvevők kipróbálhatják magukat különböző helyzetekben.

---

nyul, mérlegelik annak helytállóságát, és nem személyeskednek a vita hevében (Páskuné 2006: 42–43).

A játékok lényegében szabad, következménymentes valóságpróbák (Bagdy–Telkes 2002, idézi Páskuné 2006: 38). A szerepjáték a szituációs játékok egy fajtája. Jellemzője a dramatizáló megjelenítés, ahol szerepeket elevenítünk meg a magunk viselkedési eszköztárával (Páskuné 2006: 39). Az Oldd meg! feladattípus **külö**nféle szituációs feladatokat tartalmaz, amelynek a fő célja, hogy fejlődjön a résztvevők problémamegoldó képessége és empátikus készsége. Példák a feladatokra:

- *Barátaiddal nyaraltok külföldön, majd éhesen megálltok egy bisztrónál, ahol az étlap ígéretesnek tűnik. Viszont amikor be szeretnétek menni a bisztróba, akkor a „Külföldieket nem szolgálunk ki!” táblával találjátok szembe magatokat. Mit tesztek?*
- *Látássérült asztaltársad tányérján többfajta ételt hoz ki a pincér, így nem tudja, mik hol találhatóak a tányérján. Magyarázd el érthetően, melyik étel hol van a tányéron!*

### **Összegzés**

Az előzőekben bemutattam a non-formális oktatás fontosságát, valamint a „Játszva ismerszik meg a másik!” tréningalapú társasjátékot, amely új és hatékony eszköze lehet az emberi jogi nevelésnek. Az ismeretbővítő és készségfejlesztő módszertani csomag eredményesen alkalmazható a társadalmi érzékenyítésen és emberi jogi szemléletformáláson túl az empátia és a kommunikációs készségek fejlesztésére, ezek pedig elengedhetetlen feltételei a társadalmi együttélésünknek.

### **Felhasznált irodalom**

- AEGEE Europe (é. n.): The impact of Non Formal Education on young people and society. Council of Europe
- Dr. Bajusz Klára 2011. A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. <http://bit.ly/2CblzEZ>. Elérhetőség: <http://bit.ly/2CblzEZ> (Letöltés: 2018. február 11.)
- Bene Viktória 2015. Egy kísérlet a médiahatás vizsgálatára középiskolások körében. In: Dobi Edit (szerk.): *Juvenilia*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 45–60.

- Brander, Pat – Gomes, Rui – Taylor, Mark 2006. „Te is más vagy, te sem vagy más.” Képzők könyve. Ötletek, segédletek, módszerek és gyakorlatok fiatalok és felnőttek informális, iskolán kívüli interkulturális neveléshez. Európa Tanács, Bp.
- Brederode-Santos, Maria Emilia – Claeys, Jo – Fazah, Rania – Schneider, Annette – Szelényi Zsuzsanna – Flowers, Nancy 2009. Kiskompassz. Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez. Európa Tanács, Budapest
- Dobiné Bálint Katalin 2010. A kommunikációs tréningek módszertana. In: H. Varga Gyula (szerk.): A kommunikációoktatás kontextusai. Hungarovox Kiadó, Bp. 54-63.
- Juhász Erika 2009. Tréningek tervezése és szervezése. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 328–332.
- Dr. Koncz István 2015. Sikeres Trénerok Nagy Kézikönyve. FITT IMAGE Vezetőképzés, Tanácsadó és Oktatási Bt., Budapest
- 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 játékosomag önismereti foglalkozásokhoz. Arany János Tehetséggondozó Program Intézményeinek Egyesülete, Miskolc. 13–54.
- Szőke-Milinte Enikő 2009. Kommunikációs gyakorlatok, kommunikációs tréningek. Elvi-módszertani kérdések. In: H. Varga Gyula (szerk.): Tudatosság a kommunikációban. Hungarovox Kiadó, Budapest. 75–95.
- Váczy Zsuzsa 2012. Fejlesztési lehetőségek nem formális tanulási környezetben. Könyv és Nevelés. 2012/1. Elérhetőség: <http://bit.ly/2nRMn8N> (Letöltés: 2018. február 11.)
- Vajnai Viktória 2012. Kulcskompetenciák komplex fejlesztése – Modellek. In: Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Budapest. 15–31.

### **Egyéb forrás**

Böngésző képzés honlapja: <http://bit.ly/2CVpOZC>

**Vígh Szilvia**

**Kommunikációs készség- és képességfejlesztés  
a tehetséggondozásban  
Művészeti kommunikáció az oktatásban**

**Bevezetés**

Kommunikációs készség- és képességfejlesztésre, amennyiben nem tanórai keretek között zajlik, számos lehetőség adódik az iskolához kötődő tevékenységek közül. Egy amatőr színjátszócsoporthoz a művészeti jelleg domináns ugyan, de az ilyen önképző csoportokra nagyon jellemző és rendkívüli fontosságú csoportkohézió eléréséhez nagyon fontos a megfelelő és tudatos kommunikációs készség- és képességfejlesztés. Így aztán miért ne szolgálhatna egy színjátszócsoporthoz, amely különböző drámapedagógiai gyakorlatokat használ, kommunikációs készség- és képességfejlesztésre?

**1. Tehetség, kreativitás és művészet – fogalmi meghatározások**

A Gefferth Éva – Herskovits Mária szerzőpáros a Csak keresni kell... c. könyvében (2004: 25) olvashatjuk: „Tehetségen azt a ve-lünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fej-lesztés által kibontakozott képességet értjük, amely az emberi te-vékenység, egy bizonyos vagy több területen az átlagosat messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni.” Harsányi István ennél tömörebben fogalmaz: „Az emocionális, intellektuális és környe-zettől függő faktoroknak érzékeny, véletlen kombinációja” (idézi Vancsuráné 2009: 8).

A modern tehetségkutatás alapkövét Joseph Renzulli amerikai oktatápszichológus tette le, aki megalkotta háromkörös tehetség-modelljét. Az ő tehetségkonceptiója ma is világszerte alkalmazott

alap. Az elmélet három, a kreatív emberre jellemző tulajdonságra épül fel:

- az átlagon felüli képességekre (mérhető az intelligenciatesztekkel),
- a feladat iránti elkötelezettségre és
- a kreativitásra (Renzullit idézi Vancsuráné 2009: 7).

Renzulli még nem választja szét – de későbbi, átdolgozott modelljében megteszi – az átlagon felüli képességnél az általános és a specifikus képességeket. Véleménye szerint egyik elem sem jelenti önállóan azt, hogy valaki tehetséges, hanem ezen körök keresztmetsete határozza meg azt, mi a tehetség: „A tehetség olyan viselkedésformákból áll, amelyek az emberi vonások három alapsoportjának interakcióját tükrözik. Ez a három alcsoport az átlagon felüli általános és/vagy specifikus képességek, a feladat iránti magas fokú elkötelezettség és a kreativitás. A tehetséges viselkedést felmutató emberek azok, akik ezekkel a jegyekkel rendelkeznek, vagy ki tudják őket fejleszteni, és azokat az emberi teljesítmény bármilyen potenciális értékes területén hasznosítják.”

Az, hogy valakiből alkotó szellemű művész váljon, az, hogy alkotó tehetség lesz-e belőle, a *fejlesztés folyamatában* dől el.

Gefferth–Herskovits (2004) a következőképp definiálja a kreativitást: „Meglehetősen bonyolult és sokarcú emberi viselkedés. A kreativitást magyarázó elméletek szerint (...) egy olyan tudattalan folyamat, amelynek révén a libidinózus és agresszív energiák kulturálisan szentesített viselkedésekbe konvertálódnak.” Guilford magára az alkotóműveletre vonatkozóan röviden úgy definiálta, hogy „feltalálásra való képesség”, a kreativitás lényegét a divergens gondolkodásban határozta meg. (Idézi: Vancsuráné 2009: 8–12.)

Horányi Özséb szerint a „művészet a világ egy darabját az ágens számára könnyebben hozzáférhető formában prezentálja a műalkotásokon keresztül” (Horányi 2007: 84). S. Nagy Katalin (2013: 10) a következőképp fogalmaz: „A képzőművészetben megjelenő képekkel zajló kommunikáció általában individuális kommunikáció, a mű és az egyén között létrejövő kapcsolat. A képzőművészeti kommunikáció vizuális, képi közlés a plasztikai nyelv, képi jelek és szimbólumok eszközeivel, amely közlés által a közös tudás gyarapszik.

Egy képzőművészeti alkotás médium: információkat, jeleket, jelenségeket közvetít.”

## **2. A kommunikációs készség- és képességfejlesztés**

*A kommunikációs készség- és képességfejlesztés* fontos elemként jelenik meg az oktatásban számos kerettantervi tárgyon belül. Azonban tudatos fejlesztés mégiscsak az erre irányuló, kommunikációs készségfejlesztő gyakorlatokkal lehetséges. Alternatív pedagógiai módszerek, drámapedagógiai alapú gyakorlatok során jelentős kommunikációs készség- és képességfejlesztés érhető el.

A kommunikációoktatásban az ismeretátadáson túl elsősorban a tapasztalati úton történő tanulás határozza meg a különböző területek fejlesztésének mértékét és lehetőségét. A diákok szociális kompetenciájának fejlesztése az ehhez kapcsolódó kommunikációs készségek fejlesztésével szorosan együtt járnak. Különböző drámapedagógiai alapokon nyugvó gyakorlatok alkalmasak pl. az együttműködési készség, a beszédképesség, az empátikus készség valamint a konfliktuskezelési készség fejlesztésére.

### **2.1. Fejlesztendő területek**

*Mely területek fejleszthetők a gyakorlatok során, amelyek tehergondozás jelleggel is bírnak?*

- emberismeret, társismeret, párbeszéd/beszélgetés
- megértés, lényegkiemelés, információgyűjtés
- összehasonlítás/összevetés, azonosítás (fogalmak)
- nyelvhasználat, jelentéstulajdonítás, üzenet megfogalmazása (verbális kommunikáció)
- kifejezés/kifejezőmód, gesztus, testbeszéd (nem verbális kommunikáció)
- véleményformálás/állásfoglalás, konfliktuskezelési eljárások
- önismeret, önkritika, értő figyelem
- szerepjáték, problémaérzékenység, dramatikus készségek, reflexió
- empátia, vélemények ütköztetése, meggyőzés, manipuláció felismerése

## **2.2. A művészi tudatosság mint fejlesztendő kompetencia**

A művészeti tudatosság fejlesztése más és más területeken jelenik meg egy olyan iskolában, amely alapfokú művészeti intézményként működik, és megint másképp jelenik meg egy olyan intézményben, amely másfajta specifikusságra helyezi a hangsúlyt (pl. rendészeti vagy egészségügyi szakgimnázium). A művészeti típusú iskola pedagógiai programjában a kötelező kulcskompetenciák mellett a következőkben kap helyet a művészet mint fejlesztendő terület:

a) Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség magában foglalja az esztétikai megismerést, illetve az elképzelések, képzetek, élmények és érzések kreatív kifejezésének elismerését, befogadását mind a hagyományos művészetek nyelvén, mind a média segítségével, különösen az irodalomban, a zenében, a táncban, a drámában, a bábjátékban, a vizuális művészetekben, a tárgyak, épületek, terek kultúrájában, a modern művészeti kifejezőeszközök, a fotó és a mozgókép segítségével.

b) Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség feltételezi a helyi, a nemzeti, az európai és az egyetemes kulturális örökség tudatosítását, a főbb művészeti alkotások értő és beleérző ismeretét a népszerű kortárs kultúra és kifejezőmódok vonatkozásában is. Ide tartozik az európai országok, nemzetek és a kisebbségek kulturális és nyelvi sokfélesége megőrzésére irányuló igénynek, a közízlés fejlődésének, valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepének a megértése is.

c) Olyan képességek és készségek értendők ide, mint a művészi önkifejezés, a művészi érzék, a műalkotások és előadások értelmezése és elemzése, a saját nézőpont összevetése mások véleményével, a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása, s ez által az általános életminőség javítása.

d) A pozitív attitűdök alapját a művészet szeretete, a művészi kifejezés sokfélesége iránti nyitottság és az esztétikai érzék fejlesztésére való hajlandóság képezi. A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a kreativitást és az azt támogató készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagodjon az állampolgárok önismerete, emberi kapcsolatrendszere és eligazodó készsége a világban.

A kommunikációs készségfejlesztés természetesen mindkét típusú iskolában helyet kap. Jellemző a kommunikációfejlesztő szakkör annak érdekében, hogy a környezeti, illetve személyiségbeli okok miatt veszélyeztetettek segítsék, valamint konfliktuskezelő és stresszoldó foglalkozásokat tartsanak. Jellemző továbbá a kommunikációs ismeret és készségfejlesztés a szakmai tantárgyak, részismereti tantárgyak keretén belüli megjelenése, emellett viszont számos lehetőség van tanórán kívüli tehetséggondozásra is – például drámakör formájában, ahol is elsődleges szempontnak azt tekintik, hogy a művészetekre nyitott, az általuk közvetített tartalmakat befogadó, műértő közönség váljék a képzésben résztvevőkből.

### **3. Drámapedagógia és kommunikációoktatás**

Természetesen a drámapedagógia és a kommunikációoktatás nem keverendő össze, hiszen két külön pedagógiai terület, azonban a drámapedagógiában használatos fejlesztő gyakorlatok kommunikációs készségfejlesztésből indulnak ki. A közoktatásban már megjelenik általános és középiskolákban is rendezvényeken és ünnepségeken a színjátszás, azonban ez mindig tematikus. Miért ne lehetne azonban konkrétan a kommunikációs készség- és képességfejlesztés köré építeni egy amatőr színjátszással foglalkozó csoport munkáját? Hiszen a produktumot, amelyet közösen alkotnak a diákok a vezető pedagógus, csoportvezető segítségével, egyénileg szabott kommunikációs készségfejlesztés előz meg. Egyetemi színjátszó csoport vezetése során a következő alapvető készségterületeket látom fejleszhetőnek drámajátékok és amatőr színjátszás segítségével: nyelvi kifejezőkészség, empátia, együttműködési készség, konfliktuskezelési készség, magabiztosság, kapcsolatteremtő készség.

### **4. Gyakorlati kitekintés**

Végezetül bemutatok néhány, általam kipróbált jó gyakorlatot, mellékelve azok leírását, különös tekintettel a kommunikációs készség- és képességfejlesztésben megfigyelhető hatására.

### **Gyakorlat: Rablós játék**

Amit fejleszt: koncentráció, megfigyelőképesség, testnyelv értelmezése, érveléstechnika és nyelvi kifejezőképesség, befolyásolás értelmezése és fejlesztése

#### *Leírás*

Játékszabály: A játék elején cédulákról szerepeket húznak a játékosok.

A szerepek: 1 játékvezető, 1 nyomozó, 2 gyilkos, polgárok.

A játék során vannak nappalok és éjszakák. Éjszaka becsukja mindeni a szemét, és csendben van.

A játék éjszakával kezdődik. Mindenki behunyja a szemét. A játékvezető felszólítja a gyilkosokat, hogy nyissák ki a szemüket. Ők kinyitják a szemüket, és mutogatással egyeztetik, hogy milyen sorrendben rabolják majd ki a polgárokat. Miután ez megtörtént, a játékvezető bejelenti, hogy nappal van. Nappal a játékosok beszélgetnek. Arról, hogy észleltek-e valami gyanúsat, hallottak-e valamilyen neszt, szerintük ki lehet a rabló. Akit sokan nagyon gyanúsnak találnak, mondhat védőbeszédet, amit vagy elfogad a többség, vagy nem. Akit rablónak tart a többség, kiesik a játékból. Miután valaki kiesett, újra éjszaka lesz. A játékvezető sorra mondja mindenkinek a nevét. Annál a névnél, akit a rablók ki akarnak éppen rabolni, egyszerre jelezniük kell például kézfeltartással. A játékvezető ezután ismét kijelenti, hogy nappal van, és elmondja, hogy kit raboltak ki az éjszaka. A játékvezető éjszaka felszólíthatja a nyomozót is, hogy nyissa ki a szemét. A nyomozó rámutathat a jelenlévők közül valakire, és arról a játékvezető jelzi, hogy rabló-e vagy sem. És a játék így folytatódik, amíg vagy minden polgár vagy minden rabló ki nem esett. Fontos tényező, hogy a játékvezető mindent tud, de semmilyen kétes célzást nem tehet.

Ha a nyomozó megtudja, hogy ki a rabló, nem mondhatja meg, hogy ő tudja, csak arra terelheti a többieket, hogy mindenkinek a valódi rabló legyen gyanús. Nem érdeke, hogy kiderüljön róla, hogy ő a nyomozó, mert akkor veszélybe kerül. Ugyanis ha a rablók közül az egyik kiesik a játékból, a másiknak már nem kell tartania magát az eredetileg megállapított sorrendhez, tehát ha sejti, hogy ki a nyomozó, az első adandó alkalommal kirabolhatja.

A gyakorlat alapján véve dramatizált szituációs helyzetet, amelybe a diák és/vagy pedagógus különböző szerepekbe helyezkedik el. A játék során a játékvezető ugyanúgy a dramaturgiai folyamat része, hiszen az ő kezében van a hatalom, az információ, mit és hogyan oszt meg a többi játékosal. Többszörösen összetett képességfejlesztő játék, amely egy tanórán kívüli foglalkozás – de akár tanórán az éppen aktuális tanmenet szerinti tanóra részeként tudatosan fejleszhető.

**Gyakorlat: Építsd a cselekményt!** (Gabnai 1999: 146)

Amit fejleszt: nyelvi kifejezőkészség, empátia, fantázia, logika, koncentráció

**Alapkörmese**

*Leírás*

A gyakorlat során a diák megtanulja, hogy a következő lépésével meg tudja változtatni a gyakorlat menetét, és képessé válik a történetmesélésben újabb fordulatot előidézni. Ezek a fordulatok egy szépen formálódó cselekmény szerkezetét adják ki. A megszületendő tartalom, a mondanivaló ezen múlik, ebből adódik. A körmesénél egy nagyon fontos szabály van: ami először elhangzik, az az igaz, s ez magában foglalja a kezdet és a végpont kijelölésének fontosságát is. Az alapkörmese során minden résztvevő egy-egy nyomdakész mondatot mond, s így az első megszólalótól a megjelölt utolsóig egy kerek történetnek kell kialakulnia. Amennyiben nem történik fordulat, vagy kicsit lelapul a gyakorlat, az „egyszer csak”, „de akkor”, „ám ugyanakkor” kötőszavak új irányt, lendületet adhatnak.

**Kirakós körmese**

Mindenki egy-egy külső tulajdonságot jelző adalékkal járul hozzá egy figura képének megteremtéséhez. Kitalálunk valakit, aki sohasem volt, de mostantól kezdve lesz, és látni fogjuk. Csak egy tulajdonságot kell mindenkinek mondania, úgymint például „ismerek valakit, aki magas”, „és fekete haja van”, „és napszemüveget hord”. Fontos szempont, hogy a már megadott jellemző ne vesszen el, ne legyen megmásítva sem.

### **Gyakorlat: Metakommunikációs feladatok**

Amit fejleszt: beszédtechnika, hangsúly- hanglejtés, nem verbális kommunikáció, koncentráció, empátia, figyelem

#### *Leírás*

Mondd azt, hogy „De szeretlek!”, viszont közöld azt, hogy „Te idétlen, megint elszúrtad.”

Mondd azt, hogy „Jézusom, ez mind?”, viszont közöld azt, hogy „Ezt a kis vackot hozod nekem ajándékba?”

Mondd azt, hogy „Te, hülye...”, viszont közöld azt, hogy „Édesem, hogy én téged... megint... és mennyire, mennyire... köszönöm...”. (Gabnai 1999: 110)

### **Összegzés**

Fontos lenne tehát minden iskolában egy kommunikációs készségfejlesztő foglalkozás, amely bátran használhatja a drámapedagógia eszközeit is, hiszen jelentős eredményeket érhetünk el. Mindezek mellett a tehetséggondozással is nagyban összefügg, hiszen egy amatőr színjátszó csoport létrehozása az iskolában az alapvető kommunikációs kompetenciák, készségek és képességek fejlesztése mellett a színház mint esztétikum és művészeti médium szerepét is növeli a diákokban, valamint számos diáknak önmaga számára is nyilvánvalóvá válhat rejtett tehetsége.

### **Felhasznált irodalom**

- Gabnai Katalin 1999. *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó.
- Gefferth Éva – Herskovits Mária 2004. *Csak keresni kell...* Treffort Kiadó, Budapest
- Horányi Özséb (szerk.) 2007. *A kommunikáció mint participáció*. AKTI-Typotex Budapest.
- S. Nagy Katalin 2013. *Képzőművészet és kommunikáció*. Typotex Budapest.
- Vancsuráné Sárközi Angéla 2010. *Drámapedagógia a tehetséggondozásban*. Géniusz Könyvek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

**Gyórfy Alexandra**

## **A humor szerepe a kommunikáció hatékonyságában**

### **Bevezetés**

Sokan szeretik a viccelődést, a humort, én magam is így vagyok vele, arról viszont kevesen gondolkodtak el, hogyan lehet humorral hatékonyabbá tenni a pedagógiai kommunikációt. Érdemes megvizsgálni, hogy a pedagógus hogyan tudja ezt az apró kis játékosságot belecsempészni a tanórába, illetve hogy egyáltalán a szakemberek mit gondolnak a humor alkalmazhatóságáról az iskolai tanítási folyamatban. Véleményem szerint a mai világban a pedagógusoknak nagyon nehéz a diákjaik érdeklődését felkelteni a tanulás, illetve a tanórai téma iránt. A tanulmány arra világít rá, hogy a tanárok hogyan alkalmazhatják a humort motiváló eszközként az órán, hogyan tehetik színesebbé, változatosabbá a 45 percekét. A bevezetést követően röviden tisztázom, mi tartozik bele a humor fogalomkörébe. Ezt követően a humor tanórai alkalmazását vizsgálom meg, áttekintem azokat a „praktikákat”, amelyeket a tanár alkalmazni tud a magyarórákon.

### **1. A humor**

A humor fogalmának meghatározása már évszázadok óta komoly fejtörést okoz a kutatóknak. Definiálása nem egységes, több tudományban is megjelenik. Alapja az ókorban gyökerezik, melynek bizonyítéka, hogy a mai meghatározások többsége Arisztotelész megállapításából indul ki, miszerint nem rajtad, hanem érted nevetek, ennek értelmében a humor mindenképpen pozitívnak tekinthető.

### **1.1. Fogalomtörténet**

A humor kifejezés már az ókori orvostudományban ismert volt. Eredeti jelentése a latinban 'nedv', ugyanis az ókori-középkori elképzelések szerint a különböző jellemek a testnedvek (humores) keveredése által határozódnak meg, így alakul ki az emberek kedélyállapota (Fülöp 2013: 60–68). A 16. század második felétől az angolok a hangulat, a kedélyállapot megnevezésére használják, később a jelentése ettől eltér, az excentrikus magatartás jelölésére módosul, a 18. századtól esztétikai kategóriába tartozik.

Ma két nézet áll szemben egymással. Az egyik szerint a humor különböző helyzetek feldolgozására szolgál (ez a nézet kapcsolható az esztétikai kategóriához), a másik felfogás a humort a komikus vagy mókás helyzettel kapcsolatba hozható dolgok gyűjtőfogalmának tartja. A különböző definiálások közös pontja, hogy megkívánják az eltérést, ellentmondást (Schulz, Gerard, Schoppenhauer, idézi Kerémi).

A humorral kapcsolatos első kutatások Freudhoz köthetők, aki szerint a humor megadja az ember számára a szabályoktól való eltérés lehetőségét. Victor Raskin Arisztotelész megállapítását tartja lényegesnek: a humor egy emberi hiba kigúnyolása, mely nevetést vált ki.

Vizsgálatát nehezíti, hogy nincs kategorizálása, illetve hogy nehéz (szinte lehetetlen) mérni. Több kísérlet és kutatás is megpróbálkozott azzal, hogy a humorérzéklet képes legyen mérni, ám egységes, mindenki által elfogadott eredmények nem születtek. A legtöbb mérés a nevetést vette alapul a humorérzéklet mérésekor, ám nem csak az tekinthető humornak, ami nevetést vált ki. Az egyetlen olyan módszer, aminek a mércéje nem a nevetést tekinti fő szempontnak, az Thorson és Powell 1993-as módszere, mely a humort négy szempont szerint osztályozza:

- a humor megteremtésének és felhasználásának képessége (tehát, hogy valaki rendelkezik-e olyan képességgel, hogy humort tud alkotni és alkalmazni),
- a humor szerepe az események feldolgozásában,
- a humor megbecsülése,
- a humorhoz való hozzáállás.

A humor és a viccek kognitív folyamatnak tekinthetők. A kognitív kutatások az elmélet és a gyakorlat egyensúlyára törekednek. A humort azért nevezik kognitív folyamatnak, mert megértéséhez mentális aktivizáció szükséges. Hidasi Judit a tanulmányában azt a megállapítást teszi, hogy „A verbális humor nem statikus, hanem dinamikus műfaj: valójában diszkurzív cselekvés, interaktív alkotás. A működése feltételezi nemcsak a produkciót, hanem a recepciót is” (Hidasi 2008: 51). Az interaktív folyamat megértéséhez kognitív képességek szükségeltetnek. Éppen ezért nem mindegy, hogy a humor milyen korosztályt céloz meg, ugyanis egyfajta kognitív érettség nélkülözhetetlen a humor megértéséhez. A továbbiakban ezt az utat követem, a humort mint nyelvi kifejeződést fogom vizsgálni nyelvészeti kereteken belül.

### ***1.2. Nyelvészeti humorkutatás***

Sok tudományterület vizsgálja a humort, mindegyik más-más szempontból. A nyelvészeti kutatások a nyelvi humort vizsgálják, melynek két problematikus pontja a verbális humor mibenléte és az osztályozása. Fülöp Lajos a következőt írja tanulmányában a nyelvi humorról: „A nyelvi humor a felhasznált hangtani, helyesírási, nyelvtani és szókészlettani eszközökben, stilisztikai és verstani formákban, szerkesztési lehetőségekben és a nyelvi alapú viccekben megnyilvánuló neveltségesség” (Fülöp 2013). A nyelvi humor tehát a szokásostól eltérő használati mód, a megszokottól eltérő, ellentétben alapuló jelenség. Úgynevezett sémák vannak, melynek megsértésének következménye a humoros hatás. A másik nagy kérdés: hogyan lehet osztályozni a verbális humort. A nyelvészek, hogy ezt a problémát megoldják, a nyelvi szintek felől kísérlik meg osztályozni. Ennek az osztályozásnak a problematikája, hogy ha formailag nem találnak semmilyen megszokottól eltérőt, akkor más osztályozási kategóriákat vesznek figyelembe, ezzel elválasztják egymástól a szemantikát és a grammatikát, így hibás elemzések születnek. A humoros helyzet ezeknek a kategóriáknak az összjátékából következik, tehát a mérés egy sokkal tágabb osztályozási rendszert követel meg.

Victor Raskin tette le az alapjait a humor szemantikai szkriptelméletének 1985-ben, ezt Salvatore Attardo fejlesztette tovább és mutatta be 1994-ben, mely arra keresi a választ, hogy „mi a humoros jelenség lényege; mik a szükséges és elégséges feltételei annak, hogy valamit »humorosnak«, azaz nevetést kiváltónak fogjunk fel” (Riszovannij 2008: 213). Az elmélet két részből áll, egyrészt egy hipotézisből, mely szerint egy szöveg akkor lesz vicces<sup>1</sup>, ha két feltétel teljesül, melyet Riszovannij – Attardo alapján – így fogalmaz meg:

1. az adott szövegszegmens két különböző szkripttel kompatibilis, ezek átfedik egymást
2. a két szkript ellentétes egymással, így opposíció jön létre.

Az elmélet másik része a grice-i maximákat módosítja át a maga számára:

1. Annyi információt adj, amennyi a vicc számára szükséges!
2. Csak azt mondd, ami kompatibilis a vicc világával!
3. Csak azt mondd, ami releváns a vicc számára!
4. Meséld hatékonyan a viccet!

Az elmélet problematikus részét képezi, hogy nehezen illeszthető be egy kategóriába. Ugyan a humorelmélet nevet viseli, de nem lehet eldönteni, hogy a viccet, a humort vagy a komikumot tárgyalja a hipotézis. Az elmélet két úton haladt tovább a kritika hatására, az egyik irányban a vicceken kívül más humoros szövegtípusokat is a vizsgálatuk alá vontak, illetve a másik úton az elmélet bizonyos részeit változtatták meg (Riszovannij 2008: 213–219).

A második nyelvészeti szempontú humorkutatás a szociolingvisztika felől közelíti meg a témát. Míg Raskin humorelmélete a viccekre korlátozódott, addig a Helga Kothoff nevéhez fűződő szociolingvisztikai irányzatba beletartozik a humoros szituációk elemzése is. A kutatás tárgya ennél az elméletnél a viccelődés, a másik „ugratása”. Az elmélet arra keresi a választ, hogy „miként határozzák meg a humoros kommunikáció céljai annak működését” (Riszovannij 2008: 217).

---

<sup>1</sup> A tanulmány külön ki is emeli, hogy *vicces*, nem pedig *humoros* vagy *komikus*, tehát nem szinonimaként kezeli a viccet és a humort.

A harmadik nyelvészeti megközelítés Thomas Veatch „általános humorelmélete”. A szerző Arisztotelész megállapításából indul ki, mely szerint valami hiba (ami fájdalmat okoz) eredménye a nevetés. Ezen a vonalon elindulva Veatch egy hármas skálát alkotott a humoros folyamat elemeiből. A folyamat két elemének, a normaszegés észlelésnek és a normalitásnak egyensúlyban kell lennie, különben a hatás nem következik be, vagyis nem vált ki nevetést. Hiszen ha a szabálysértés észrevétlen marad, elmarad a nevetés, ugyanis nem veszik észre a normaszegést, így a hatás is elmarad. A másik esetben pedig, ha túlzott a normaszegés felé billen a mérleg, a folyamat következménye nem nevetést vált ki, hanem felháborodást, sértődöttséget (Riszovannij i. m.).

Összegezve a nyelvészeti kutatásokat, elmondható, hogy két nagy vizsgálódási terület jelenik meg a szakirodalomban: a komikum és a nevetés. Komikumnak tekintik azt, ami nevetést vált ki, így az egyik útvonalon a komikus szövegek vizsgálatával foglalkozik, míg a másik irányvonalon a nevetéskultúrára vonatkozó kérdések vizsgálata folyik. Kérdés, hogy a különböző kutatások mennyire vannak összhangban vagy ellentétben egymással, mennyire zárja ki egyik a másik eredményeit. A válasz és egyben a megoldás erre a kérdésre, hogy nem lehet csupán nyelvészeti szempontú humorértelmezéseket alkotni, hiszen a humor sokarcú jelenség, sok más, akár nyelvészetben belül is több területtel összekapcsolható fogalom.

## **2. A humor szerepe a tanórai motiválásban**

A pedagógus nézőpontját tekintve a humor kétféle módon is megjelenhet a tanítási órán. Lehet egyrészt spontán, az adott helyzethez kapcsolható (a spontán humor a tanár személyiségéből fakad, nem tanulható), illetve előre tervezett stratégia is. Jelen dolgozatomban csupán az előre tervezett, az órába beépített humort elemzem.

A tanóra a pedagógus által tudatosan tervezett kommunikációs szituáció, így tehát beszélhetünk tudatosan tervezett humorról is a tanítási órákon. A humornak több funkciója is lehet az órán, ilyen például a hierarchia megtörése, oldott légkör teremtése, figyelem és kíváncsiság felkeltése, bizalom növelése, illetve a szimpátia elnyerése. A diákok motiválásához pedig a humor funkciói közül a fi-

gyelemfelkeltés és kíváncsiság köthető szorosán. Felmerül a kérdés: hogyan lehet tudatosan alkalmazni a humort, hogy a tanár motiválja a tanulóit?

### **2.1. A humor mint motiváló tényező általánosan**

A humort természetéből fakadó váratlanság, inkongruencia megjelenése hozza be a tanórára. Ha a pedagógus a tananyaghoz a kanonizált, hagyományos szöveg helyett valamilyen meglepettséget kiváltó szöveget visz, az a humor forrásaként tekinthető. A váratlan szöveg mellett a hétköznapiól eltérő szóhasználat, kifejezőmód (nyelvi játékok, kreatív szóhasználat, humoros hasonlatok), amit a tanár alkalmaz az órán, szintén megteremti a humort a tanítási órán. Ha az óra eleji ráhangoló feladat során egy ilyen feladattal kezdi a pedagógus a tanítást, vagy a felvezetés során a szokásostól eltérően alkalmazza a nyelvi eszközöket, biztosan felkelti a diákjai figyelmét, és motiválja őket az órai munkára (Schirm 2013: 50–60). A mai világban a diákok figyelmét már alapvetően valamilyen elektronikai eszköz használata is a témára összpontosítja. Ha motiváló feladatként egy humoros videót vagy képet alkalmaz a tanár, érdekes lehet a gyerekek számára, hogy egy ilyen videó vagy kép hogyan kapcsolódhat az óra anyagához, elindulhat a fantáziájuk, rögtön a tananyaggal kezdenek el foglalkozni, és nem más dolgok kötik le a figyelmüket.

Az óra témájához kapcsolható viccek, anekdoták, rövid történetek gyűjtésével is motiválhatja a pedagógus a tanulókat. Ez a módszer alkalmazható az óra eleji motiváló részben is, de akár úgy is – ahogy az előzőekben már szó volt róla – célszerű a 45 perces tanórák közben többször motiválni a gyerekeket, hogy a figyelmüket fenn tudja tartani a pedagógus. Erre kiváló megoldás a viccek vagy valamilyen történet tudatos mesélése a tananyaghoz kapcsolódóan. Gimnáziumi tanulmányaim során több tanárom is élt ezzel a módszerrel, biztos volt a siker, aki korábban nem figyelt a hagyományosnak tekinthető óravezetésre, a humoros történetre mindig felkapta a fejét.

A tanulási motivációt serkenti, illetve a szorongást oldhatja, ha a dolgozat végén egy tréfás kérdést tesz fel a pedagógus, vagy a házi feladatban humoros szöveg alkotása a feladat. A humor tanórai

alkalmazásáról azt mondják, hogy a köteleességek elvégzése, vagyis a tananyag átadása után következzen a humoros rész, azaz a feszítés után a lazítás. Ám ha a humor motiváló szerepéről beszélünk, jó ötlet, ha ezzel kezdi a tanár az órát, megteremti a kedvező légkört, illetve a diákok hozzáállását is pozitív irányba befolyásolja. Vigyázni kell azonban, hogy a kezdeti lazább figyelemfelkeltés után is fegyelem uralkodjon az órán, ne engedje ki a kezéből az óra menetének irányítását a pedagógus (Elias 2015, idézi Pap 2006).

A tanórai alkalmazása mellett a humort az iskolai életbe is be lehet illeszteni, például ha humoros motivációs idézeteket helyezünk el az osztályteremben. Lehet viccnapot tartani, amikor a diákok saját vicceket hozhatnak be az órára, rendezhetnek viccesöltözőknapot, bemutathatják kedvenc szórakoztató könyvüket a többieknek. Ez motiválja a tanulókat az iskolába járásra, és megszeretteti velük az iskolai életet, fejleszti a humorérzéküket is, a humor alkalmazását és ahhoz való hozzáállásukat segíti.

A továbbiakban a humor tanórai alkalmazhatóságát mutatom be általánosan, különös tekintettel a magyar- (főként a nyelvtan)órákon.

## **2.2. Humor a magyarórákon**

A humor a nyelvi szintek mindegyikén felfedezhető, így elsőként a nyelvtanórák kínálta lehetőségeket veszem sorra. Ha a nyelvtanórárt meghallják a tanulók, szinte mindegyiküknek a helyesírás jut róla eszébe, illetve olyan jelzők, mint a „száraz” vagy „unalmas” anyagrész. Humort tartalmazó motiváló feladat lehet például, ha olyan szöveget visz a pedagógus a helyesírási témakörhöz, melyben a korpusz tele van helyesírási hibákkal, ez tréfás szavak, mondatok összekapcsolódását eredményezi. Kortárs szerzők művei – például Kukorelly Endre Kaptamró című verse – is alkalmas a helyesírási gyakorlóóra motiváló feladataként (Szabó 2010: 209–19). A hangtan témakörnél a tanár tudatosan alakíthatja a saját megszólalásait az anyagrészhez, az artikulációs fonetikánál humoros videók a beszédhibákról, akcentusokról, illetve az akusztikus fonetika témakörnél a fonémák jelentésmegkülönböztető szerepének vizsgálatakor humoros mondatok, viccek elemzése. A reklámokban és az újságokban

a hangokkal való játék jelenik meg, melynek elemzése az órákon szintén motivációs tényező lehet. Schirm Anita (2010) a Hvg újság címlapjait hozza fel példának, mely a hang és a szöveg kapcsolata mellett a hangokkal való játékra épít. Véleménye szerint az újságok címlapjai által, kiválóan oktathatóak a hangalakzatok.

Idegen eredetű szavak elemzésével, magyarra fordításukkal, illetve már meglévő anyanyelvi szavaink torzítása által a szórtani órákra készülhetnek a tanárok humoros motiváló feladattal. A mai szleng szóhasználatának tanítása során a magyar zenekarok, énekesek dalai, mint például Fluor Tomi Mizu című száma, biztosan egyből felkelti a diákok érdeklődését a tanulás iránt.

A frazeológia, vagyis az állandósult szókapcsolatok tanítása során a pedagógus a szólások, közmondások, szállóigék átalakításával humoros mondatokat tud alkotni vagy alkottatni a tanulókkal. Ez mindkét irányban működik, a feladat tartalmazhatja a helyes alakját a szókapcsolatnak, melyeket a tanulóknak kell átalakítani a saját fantáziájuk szerint, illetve a feladat már tartalmazhatja az ártírt alakot, és a gyerekek feladata a helyes közmondás, szólás felismerése.

A legnagyobb lehetőség a humoros feladatok alkotásánál a jelentéstan kínálja. A jelentéstan körébe a poliszémia, homonímia, szinonímia tartozik, melyekre nagyon sok vicc csattanója épül. Az utcán a graffitik, falfirkák mind ezen alapulnak, elemzésük beépíthető az órába, illetve a „Hogy hívják?” kategóriába sorolt viccek is. Az alaktan témakörébe tartozó dialektusok és hibás nyelvhasználat eredendően nevetést válthat ki a tanulókból, ám a konkrétan erre épülő videók, szövegek tovább fokozhatják a humoros hatást (Schirm 2013: 50–60). Gedeon Márta erre a rajzfilmek elemzését adja ötletnek: a tanár különböző nyelveken nézesse meg a diákjaival, és ezeket vizsgálják meg. A szövegtan tanítása során a pedagógus könnyű helyzetben van, ugyanis külön műfajok épültek a humorra. Például a paródia, szatíra, komédia lehetőséget nyújt kreatív, egyéni, humoros műfajú szövegalkotási feladatokra (Gedeon 2012: 6).

Egy korábbi írásában Nagy Ferenc (1968) összefoglalja a nyelvi humor főbb típusait, melynek segítségével a pedagógusok egy kis kreativitással humoros feladatokat tudnak alkotni a gyerekek számára. Ezek a példák alkalmazhatóak az óra eleji ráhangolás során

motiváló feladatként, de az óra közben, az óra menetébe tudatosan beépítve, a figyelem folyamatos fenntartása érdekében is lehet a pedagógusoknak betervezni ezeket. Szabó Veronika (2008) tanulmányában számos olyan viccet gyűjtött össze, ami különböző nyelvteni témakörökben alkalmazható.

A humor tanórai alkalmazásának vannak veszélyei is, hogy ezeket a tanárok elkerüljék, több fontos szempontot figyelembe kell venniük a tervezéskor. A humornak igazodnia kell a tananyaghoz, a tanulók életkorához, a saját egyéniségükhöz, és soha nem válthatja ki a humor a tanítási folyamat egészét, csupán színesítésként alkalmazható.

### **Összegzés**

A humornak létjogosultsága van a tanórán, ám a jelenleg tanító pedagógusok vagy félnek a használatától, vagy a személyiségüktől messze áll ennek beépítése a tanítási órákba. Annak ellenére, hogy a kutatók már az előző században is jelezték a humor jelenlétének szükségességét az órákon, a helyzet nem sokat változott, a törekvés és az iránymutatás már megszületett, ám a tettek még gyerekcipőben járnak.

### **Felhasznált irodalom**

- Fülöp Lajos 2013. A nyelvi humorról. *Erdélyi toll* 5: 60–68. [http://epa.oszk.hu/02200/02203/00018/pdf/EPA02203\\_erdelyi\\_toll\\_2013\\_4\\_060-068.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02203/00018/pdf/EPA02203_erdelyi_toll_2013_4_060-068.pdf)
- Gedeon Márta 2012. Gondolatok a humor szerepéről a nyelvtanításban. Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszék. <http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/GedeonMarta.pdf>
- Hidasi Judit 2008. Miért nem nevetnek vicceinken a japánok? In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): *Ezerarcú humor*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 51–62.
- Kerémi András 2005. A viccek kognitív szerepe. *Mesterséges intelligencia modern megközelítésben*. Panem Kft., Budapest [https://mialmanach.mit.bme.hu/erdekessegek/a\\_viccek\\_kognitiv\\_szerepe](https://mialmanach.mit.bme.hu/erdekessegek/a_viccek_kognitiv_szerepe)
- Maurice, Elías 2015. *Humor az iskolában*. Ford. Szűcs-Nagy Dorina

<http://moderniskola.hu/2015/05/humor-az-iskolaban-cikk-az-edutopia-honlapon/>

- Nagy Ferenc 1968. A nyelvi humor főbb típusai. *Magyar Nyelvőr* 92: 10–22.
- Palágyi László 2016. A verbális humor kognitív nyelvészeti megközelítése. *Magyar Nyelvőr*, 332–346. <http://nyelvor.c3.hu/period/1403/140307.pdf>
- Pap János 2006. Humor az iskolában. Új Pedagógiai Szemle <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00103/2006-05-ta-Pap-Puer.html>
- Riszovannij Mihály 2008. Irányzatok és kihívások a nyelvészeti humorkutatásban. In: Daczi Margit – T. Litovkina Anna – Barta Péter (szerk.): Ezerarcú humor. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 213–9.
- Schirm Anita 2010. A humor a manipuláció szolgálatában – reklámplakátok elemzése. In: T. Litovkina Anna, Barta Péter, Hidasi Judit (szerk.): A humor dimenziói Tinta Könyvkiadó, Budapest. 146–154.
- Schirm Anita 2013. A humor szerepe a nyelvészet oktatásában. In: Vargha Katalin, T. Litovkina Anna, Barta Zsuzsanna (szerk.): Sokszínű humor. A III. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 50–60.
- Szabó Veronika 2008. A humor szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: T. Litovkina Anna, Barta Péter, Hidasi Judit (szerk.): A humor dimenziói 146-155, Tinta Könyvkiadó, Budapest. 209–219.

**Bodrogi Irén**

### **A fiatalok nyelvi-kommunikációs mintái**

#### **A témaválasztásról**

Gyakorló magyartanárként a tanóra keretében és a tanórán kívül is gyakran szembesülök olyan kommunikációs helyzettel, amikor egy-egy tanuló megnyilvánulását nem értem. Jellemzően az egyik oka: a megszólaló úgy képezi a hangokat, hogy többször meg kell kérnem, mondja el még egyszer és tagoltabban a mondandóját. A másik tipikus eset: a töredékmondatokban előadott szöveg, ezért néha több perc és kérdés után válik világossá, mit is akart közölni az illető. A kerek, egész mondatokkal együtt javarészt eltűntek az udvariassági formák, a meghatározott szituációhoz illő nyelvi kódok is, mint a *legyen szíves*, illetve a *tessék szíves lenni* forma, helyette a *hívja már ki*, *adja már oda* vált általánossá. Az „elkövetők” nem pusztán udvariatlanságból teszik mindezt, bár néha az is előfordul, de jellemzőbb, hogy nem tudják a szituációhoz illő módon kifejezni magukat. Mind az előbbi, mind az utóbbi esetben frusztráltság jelentkezik a gyerekekben és a hallgatóban is. Az előbbiről eszembe jut: egy tíz évvel ezelőtti pedagógus-továbbképzés keretében Fábíán Zsuzsa gyógypedagógus, logopédus, beszédtanár már előre jelezte, hogy a megkésett beszédfejlődés egyre gyakrabban fordul elő praxisában. Az utóbbit általában elintézzük azzal, hogy neveltség kérdése. Valóban csak ez az oka? Szerettem volna egy kicsit felszín alá látni.

A másik tapasztalatom, hogy a gyerekek szóincse is egyre korlátozottabb. Nemcsak a pedagógusok látják ezt így, egy nyolcadikos, kitűnő tanulmányi eredményű, kiváló kommunikációs készséggel rendelkező tanuló fogalmazta meg az összetett szavak kapcsán,

hogy mennyi szót nem ismernek a tanultak közül, mint pl. az *ákom-bákom, hébe-hóba, terefere, rúgkapál* stb.

Sokan beszélnek a generációk közti szakadékról, az internet-, az okostelefon-használat elterjedésének következményeiről is értekeztek már eleget, Balázs Géza (1999) újfajta beszélt nyelviséget említ már az ezredforduló előtt.

Tényleg ennyire nagy a nyelvi-kommunikációs távolság? Mindezen tapasztalatok birtokában kíváncsi lettem, vajon honnan veszik a mostani tizenévesek a mintát a beszédeikhez. Egyet tudtam: nem a szülők által olvasott esti mesékből, hiszen ilyen gyerekkori élmény még a jó képességű tanulóknál is igen elenyésző számban fordul elő.

### **A felmérésről**

A felmérést kérdőívekkel végeztem, a saját iskolámban, amely egy átlagos községi iskola, ahol nagyon sokan hátrányos helyzetűek, roma származásúak. Néhány kiemelkedő tehetségünk is van, ők még ebben a környezetben is tudnak teljesíteni, kitűnő tanulmányi eredményeket elérni. A mintavételben 30 tanuló vett részt, nyolcadikosok és hetedikesek. Mivel ezeket a gyerekeket magyarból is tanítom, így ismerem a kommunikációs képességeiket, nemcsak a tananyag kapcsán, hanem általánosan is. Az osztályok átlaga magyar irodalomból: 2,7–3,13 közt, nyelvtanból pedig 2,5–2,83 között van. Bár a tanulmányi eredmény csak közvetve utal a mintavételben részt vevők kommunikációs készségeire, mégis általánosságban képet ad a képességeikről. A saját tanári tapasztalatom alapján soroltam a válaszolókat a kommunikációs készségük alapján jó képességűekre és kevésbé jó képességűekre. A válaszok idézésénél gondot okozott, hogy jellemzően nem mondatokban, hanem az iskolai keretektől lazább, az internetnyelvre jellemző módon félmondatokban, sok helyesírási hibával válaszoltak. Olyan is akadt, aki több kérdésre nem válaszolt. Végül úgy határoztam – mivel én is hangsúlyoztam, hogy ez nem iskolai dolgozat, s őszinteséget várok tőlük –, hogy csak abban az esetben közlöm eredeti helyesírással, amikor a tanuló képességeiről hű képet tükröz, s a válasz értékelése

szempontjából is meghatározó. A továbbiakban a kérdésekre adott válaszokat mutatom meg.

1. „Menő a jó beszédkészség, egy tízes skálán mennyire tartod fontosnak?” kérdésre átlagosan 8,6 pontra értékelték, hogy mennyire menő jól beszélni.

A jó képességűek szerint fontos a jó beszédkészség, de elenyészően volt olyan is, aki szerint „*nem menő, alapvető dolog jól beszégetni*”. Érdekes módon a kevésbé jó képességűek kb. 2/3-a tartotta fontosnak. Olyan is akadt, aki kortársainál érettebben fogalmazott: „*A beszéd meghatározza a személyiségünket.*”

2. Hogyan értékeled a saját készségedet?

A válaszokból az derült ki, hogy egy jó képességű alulbecsülte magát, a szóismétlést találta hibának saját beszédében. A kevésbé jó képességűeknek csak 1/3-a értékelté magát reálisan, s 2/3-a felülértékelte magát. Az egyik fiú, akitől tanórán kívül se hallottam soha egy értelmesen megszerkesztett mondatot, ezt írta: „*Jó vagyok benne, a csajoknak bejön a szövegem.*”

Még néhány véleményt érdemes megfigyelni: „*Átlagosan nem vagyok jó beszélő. Idegesen jobban tudok beszélni, de akkor sem káromkodok*”; „*Érthetően beszélek, (néha van benne hiba)*”; „*Néha belekavarodok a szavaimba, néha csúnya szavakat is szoktam mondani, de nagyjából jól beszélek.*”

3. Több kérdést tettem fel, amelyben a példaképekről, mintákról tudtam képet kapni.

3.1. Rákérdeztem általánosan, hogy mit gondolnak a bemondók, műsorvezetők beszédéről, ám sokan üresen hagyták. A kötetlen beszélgetés során kiderült, hogy a tévé-, rádióműsorokat elég keveset néznek. Ez egybevág a Guld–Maksa szerzőpáros következtetésével (2013), amely szerint a fiatalok önszántukból kevés rádiót, tévét hallgatnak, illetve néznek, általában akkor is párhuzamos használat (multitasking) társult hozzá. Volt, aki szerint szépen beszélnek, ám itt is megjelent homlokegyenest ellenkező vélemény is: „*Nem tesszik, alig lehet érteni, amit mondanak, 'darálnak'.*”

3.2. Médiaszemélyiséget a tanulók kivétel nélkül a saját nemük-ből választottak.

Példaképet csak néhányan neveztek meg az elektronikus sajtó világából, egyvalaki Azurák Csabát kedveli, „*mert határozott*”. Ördög Nórát szintén egy kislány kedveli, mivel „*tisztán, érthetően beszél*.” A legrészletesebben egy fiú fogalmazta meg, aki a jövőben a médiával szeretne foglalkozni. Az ő kedvencei Monoki Lehel és Farkas István. „*Humorosak, több nyelven beszélnek, ők a kedvenc sportkommentátoraim is. Rádióbarát hangjuk van.*” Van, akinek Sebestyén Balázs tetszik, mert „*vitszes (sic!), humoros*”. Laeiner Laura írónőt is egy lány nevezte meg, ketten-hárman pedig együtteseket írtak.

A többség bloggereket, youtubereket sorolt. A legtöbben Zsozé atyát említették, akit egyik kedvelője így mutatott be: „*a youtube sztárja, heti 3-4 live-ot csinál, vicces, nagy álma, hogy kentaur legyen*”. Más vélemény róla: „*bejön, jók a dumái, nagyon menő a csávó*.” Lakatos Brendon volt a második legnépszerűbb, mert: „*laza, szólásai, humoros, mozgásai*” vannak. Szintén többen HErBY-re esküsznek. Szalay István is egy fiú kedvence: „*érdekesebb témákról beszél, jobban kifejti az adott témát, ezért nagyon érdekes lesz a mondanivalója. Leköti az embert, érdekes beszédkészsége van.*”

A lányok Follow Annát<sup>1</sup> említik, mellette Viszok Fruzi szerepelt az élvonalban, mert „*jó videókat csinál, vicces, kedves, jól beszél, őszinte, mosolygós stb.*” Szerepelt még Csizmadia Gabriella és Papp Inez is.

3.2.1. Érdekes módon Magyarország első számú youtuberének, Dancsó Péternek a nevét senki sem írta, ám két évvel ezelőtt egy kötetlen beszélgetés kapcsán több kortársnál felmerült a neve, a mostani válaszoktól eltérően lányok emlegették.

3.2.2. Az említett youtuber sztároknak egy-két videóját megnézve inkább negatív érzések maradtak bennem, nagyon különböző színvonalú videókat láttam (nem technikailag). Volt olyan önjelölt sztár, akinek a videóját a *naon-naon* szóhasználata után állítottam le. Gyakran nem tudtam végignézni a videókat, annyira semmitmondó-

<sup>1</sup> Sajnos nem vagyok meggyőződve, hogy a *follow* szó jelentésével tisztában vannak.

nak találtam őket, és sajnós a férfiaknál gyakori volt a káromkodás is. Kisebbségben voltak azok, akiknek a személyisége, szóhasználata tényleg jó volt, így élvezhetőnek találtam a tartalmukat, bár beszédtechnikájukkal nem nyűgöztek le. Szabó Gergő, a YouTube csatornákat építő és menedzselő Special Effects Media társalapítója egy interjúban elmondja, hogy a youtuberek mögött komoly menedzsment áll ma már, s ami spontánnak tűnik, legtöbbször jól átgondolt, felépített munka van mögötte: „a fiatalok szinte nem olvasnak nyomtatott sajtót, és alig néznek tévét. Több időt töltenek online, mint az összes többi médiaplatformon együttvéve. Ez a generáció már saját maga állít elő tartalmat magának, és el is dönti, mi legyen sikeres, és mi nem” (Papp 2016). Egy másik HVG-írásban a jelenség sikerének titkára is próbálnak magyarázatot találni: „ezek a figurák »alulról jöttek«, emberközelibbek, és folyamatosan tartják a kapcsolatot a rajongókkal” (Dubrovski 2015).

3.3. Kinek a szóhasználata, beszédstílusa tetszik a környezetben, és miért? kérdésekre alapvetően három típust neveztek meg.

3.3.1. A legtöbben, kilencen a tanárokat említették. Az indoklásuk igen változatos volt: „*mert szépen, érthetően beszélnek*”, „*viccesek*”. Olyan is volt, aki konkrét neveket említett, mert „*gyakran tudnak szinte bármiről történetet mondani, plusz információval tudják megfűszerezni a tanultakat.*” Egy másik diák így indokolta a választását: „*mert mindenre azt mondja, hogy, helyes, ami nem is helyes, arra is azt mondja.*” Ugyanez a lány a Kire szeretnél hasonlítani? kérdésre is ugyanezt a nevelőjét említi, az indoklása már kicsit árnyaltabb: „*mert mindig azt mondja, hogy szörnyű, katasztrófa és hogy helyes, meg jöjjön ide.*”

3.3.2. A második helyen végeztek a barátok, osztálytársak, akiket – az életkori sajátosságokból adódóan – az első helyre vártam előzetesen. Őket heten említették. Az indoklás nem volt olyan változatos, a legszembetűnőbb annak a diáknak a válasza volt, akinek a beszédét bizony nehezen értjük, ő két osztálytársát említette, mert „*tisztán, artikuláltan beszélnek*”.

3.3.3. A harmadik helyen végeztek a szülők, ám nem sokkal maradtak le a barátok mögött, hiszen hatan említették őket. Leggyak-

rabban a *vicces* indoklás szerepelt, de volt, aki a *tiszteletudást* említette a felmenők erényének.

3.3.4. Érdekesnek találtam azt is, hogy többen kihagyták ezt a kérdést, illetve volt, akinek senki sem felelt meg a környezetéből, mert „szinte már mindenki rondán beszél”.

3.4. Mit nem szeretsz a szüleid, nagyszüleid beszédében? kérdést is feltettem, mert kíváncsi voltam a nemzedékek közti szakadék meglétére is. Túlnyomó többségben a régies szavakat említették, mint a *térgyem*, *kert végibe*, *tabletta*. A legutóbbit többen írták, ám nem értettem egészen addig, hogy miért került a negatív listára, amíg az egyik gyerek mellé nem írta, hogy a *tablet* helyett mondják. A másik jellemző, hogy a *káromkodást*, *csúnya* szóhasználatot sokan elítélték, még azok is, akiket már hallottam nyomdafestéket nem tűrő módon megnyilvánulni.

4. A Milyen kifejezéseket kezdtél használni? kérdéssel arra voltam kíváncsi, hogy mi az, amit tényleg átvesznek a kortársaktól, példaképektől. Itt volt a legtöbb válasz, bár nem mindegyiket tudtam felismerni, kitől való, de javarészt a youtuberektől átvett szövegek: a „tényleg, mesélj még”, „én már csak lövöm magam”, „én már nem gondolkodom”, „dik oszt még kiofolt” (sic!), „iriina”, „kinyírsz, apa”. A „jáj de csorróóó” (sic!) kifejezés vegyes benyomást keltett, a többség a társaktól vehette át. Biztosan a barátoktól, osztálytársaktól származik a *beton* (jelzőként), *csóró* és a *more* kifejezés. Egy lány azt írta: „én konkrétan nem tudok szavakat írni, hanem a mondatokban angol szavakat mondok.”

5. Honnan veszed a szövegeidhez a mintát? kérdésre érdekes módon a fentebb említett youtubereket nem említik név szerint, bár többen az internetet, Youtube-ot felsorolják. Mindezek mellett azonban feltűnnek új források is, webhelyek, mint a Migiri, Jose Luis torrente hivatalos oldala. Az IQ tesztet is említették, ám nem fejtették ki pontosan, mire gondolnak, a Youtube-on azonban vannak ilyen címmel videók, s új a *telefonbetyár* is, aki szintén youtuber. A válaszadók közt olyan is volt, aki azt írta, hogy nem tudja, fogalma sincs, és elég sokan azt állították, hogy ők találják ki a szövegeiket.

6. A kérdőív végén kérdeztem meg azt, hogy milyen a menő beszéd szerintük. A válaszok ugyanolyan önbizalomról tanúskodnak, mint amikor a saját beszédjét kellett besorolni. Néhány válasz: *„Amilyen az enyém, annál menőbb nincs.”* Többen itt is a vicceségre tették a hangsúlyt: *„Aki mindig meg tud nevetetni akárkit, az menő”*; *„ilyen laza féleségű beszéd, nyugodtan mondja el a véleményét stb.”*; egy másik szerint: *„jó, szleng csak menőknek való”*. Kicsit értelmezhetetlen az *„Elég sok rövidítést használ, a hangsúly is más mint a megszókót”* (sic!) válasz, ám mégis képet ad a válaszadóról.

Voltak, akik komolyabb válaszokat adtak: *„Az, hogyha valaki érhetően beszél”*; *„Ha valaki kortól függetlenül jó beszédképességű, jól artikulál, és elsőre meglehet érteni a mondanivalóját.”*

A legérdekesebb vélemény így hangzott: *„Nem szeretem, ha valaki túl menőn beszél, amikor az illetőben semmi menő sincs.”*

7. Utoljára a Szoktál-e könyvet olvasni? kérdést tettem fel, mert kíváncsi voltam, vajon hányan bővítik hagyományos módon ismereteiket, a régi megszokott minta szerint. Összesen 5 válasz volt pozitív. Többen csak egy bizonyos témájú könyvet olvasnak: volt, aki lovas könyvet olvas, ketten romantikus írásokat. Kissé szokatlan válasz is született: *„Nem szoktam olvasni annyira, de ha van olyan dolog, amit mások mondanak, hogy jó könyv kíváncsiságból beleolvasok.”* A többség azonban nem olvas, meg sem indokolta, ám volt, aki igen: *„No, mert nem érdekel.”*

### **Összegzés**

A kérdőív felvételénél csak halvány sejtelmeim voltak a fiatalok kommunikációs mintáiról. Érzékelhető volt az iskolai szövegekben a kódkeveredés, amelyről Simon Viktória (2014) így értekezik: *„az internetes kommunikáció révén egy új nyelvhasználati normarendszer van kialakulóban, amelyet a lazább, »fegyelmezetlenebb«, hiányosabb, igénytelenebb szerkesztésmód és a hagyományos helyesírási szabályok figyelmen kívül hagyása jellemez”*.

A youtuberek világáról is csak halvány sejtéseim voltak, bár volt egy-kettő, akinek láttam már tartalmait (pl. Dancsó Péter, Justvidman), a tanulók által említetteket azonban nem ismertem. Ezekről a példaképekről sajnos a tartalmuk alapján nem alakult ki jó véleményem. A tanulók életkori sajátosságából adódik, hogy magasabb a toleranciájuk a rossz esetén, nem ítélik meg, azonban mégis elkeserítőnek tartom, hogy kiket tartanak példaképnek. A Grashem-törvény bizony az élet minden területén tetten érhető, hiszen az internet világában is bizony a legkevésbé jó és vicces tartalmakat részesíteték előnyben. Miért érzem úgy, hogy meg kell kongatnom a vészharangot? Mert egyetértek Bernschütz Mária és Pethes Barbara (2016) következtetésével: „a Z generációs fiatalok többsége átveszi, és továbbítja (kérdés vagy szűrő nélkül) a tartalmat, amelyet egy kisebb arányt kitevő réteg készít, vagy oszt meg”.

Az önjelölt bloggerek, youtuberek azt sugallják a felnővekvő nemzedéknek, hogy nincs szükség tehetségre, kemény munkára, csak egy kis szerencsére, vicceskedésre, és máris sztár lehet valaki, s ebből meg is tud élni. Az internetes oldalakon a tanulók saját bevallásuk szerint több mint 3 órát töltenek naponta, volt olyan, aki 5-6 órát is eltölt a közösségi és egyéb oldalakon.

A társadalom narcizmusáról is sokan írtak már. Miért probléma ez? Bánki György pszichológus szerint a kórosan narcisztikus személy olyan, mint egy bonsai fa (Farkas 2017). Ráadásul a környezet sokban befolyásolja a személy viselkedését: „tudnunk kell róla, hogy egy viszonylag jó önértékelésű ember is meg tud romolni, ha rosszak a feltételek. Például egy csoport nyomása vagy az idő szorítása kihozhatja az emberből akár a legrosszabbat is. Ezért is kell nagyon észnél lennünk, hogyan teremtjük meg a közösségünk szabályait, mert a rossz keretek között bántani kezdjük egymást. Bizonyos feltételek mellett hajlamossá válunk megcselekedni a rosszat vagy elmulasztani a jót, nem megtenni a természeteset. A minél jobb minőségű, a minél többünk érdekét komplexen figyelembe venni tudó keretek között pedig megnöveljük az esélyét, hogy rendszeren bánjunk egymással.” (Uott.)

Az egyetlen reménynek azt látom, hogy a példaképek közt első helyen a tanárok szerepelnek, és azt, hogy a szülők is jelentős befo-

lyással bírnak a Z generációra. Vajon pedagógusként mit tehetünk, hogy a ránk bízottak jobb példaképeket találjanak maguknak? És vajon mennyire van befolyásunk ezen a téren a tanulókra? Ezekre a kérdésekre kell megtalálnunk a választ.

### **Felhasznált irodalom**

- Bernschütz Mária – Pethes Barbara 2016. Z generációs fiatalok tartalom-előállítás szegmensei (The segments of user generated content creation among Z generation) <https://emok.hu/tanulmany-kereso/konferenciakotetek/d455:z...fiatalok.../pdf> <https://emok.hu/tanulmany-kereso/konferenciakotetek/d455:z...fiatalok.../pdf> Letöltve: 2017. júl. 3.
- Balázs Géza 1999. A magyar nyelvművelés állapota. Magyar Nyelvőr. 123. évf. 1. szám. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123102.htm> Letöltve: 2017. május 3.
- Dubrovsky Dániel 2015. Az istencsászár megengedte – Dancsó Péter és a magyar tinik. HVG. [http://hvg.hu/itthon/20150706\\_Istencsaszar\\_megengedte\\_\\_Kit\\_imadnak\\_a\\_magyartinik](http://hvg.hu/itthon/20150706_Istencsaszar_megengedte__Kit_imadnak_a_magyartinik) Letöltve: 2017. 06.30. 18:45
- Farkas Éva 2017. „Rövid recept a narcisztikus neveléshez: ne szeresd, de hitesd el vele az ellenkezőjét” Interjú Bánki György pszichológussal. HVG 2017. jan. [http://hvg.hu/elet/20170102\\_narcisztikus\\_szemelyisegzavar\\_narcizmus\\_nevelis\\_kapcsolatok\\_banki\\_gyorgy\\_pszichoterapeuta\\_konyv](http://hvg.hu/elet/20170102_narcisztikus_szemelyisegzavar_narcizmus_nevelis_kapcsolatok_banki_gyorgy_pszichoterapeuta_konyv) Letöltve: 2017. július 3.
- Guld Ádám, PTE BTK – Dr. Maksa Gyula, PTE BTK 2013. Fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata (Tudománykommunikáció a Z generációnak). Pécs. <http://www.zgeneracio.hu/getDocument/501>. Letöltve: 2017. 05. 01.
- Papp Bojana 2016. Kiből és hogyan lehet youtube-sztár? HVG Extra Business [http://hvg.hu/businessmagazin/20160828\\_Kibol\\_lesz\\_autentikus\\_YouTube\\_sztar](http://hvg.hu/businessmagazin/20160828_Kibol_lesz_autentikus_YouTube_sztar) Letöltve: 2017. júl. 1.
- Simon Viktoria 2014. Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. Anyanyelv-pedagógia VII. évf. 1. szám. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=497> . Letöltve: 2017. 06. 30.

**Vidovenyecz Dóra**

**A kommunikációs kompetencia fejlesztése  
az élményszerű matematikaoktatásban**

**Bevezetés**

A téma választásában a szakjaim segítettek, hiszen leendő matematika és kommunikáció szakos tanárként fontosnak tartom a kommunikációs képességek és készségek fejlesztését, illetve hogy matematikaórán hogyan lehet kommunikációs készségeket fejleszteni a tanulók életkorát figyelembe véve.

Számos műveltségterületen megjelenik a kommunikációs képességfejlesztés. Ennek az oka, hogy az iskolában nincs külön kommunikációs óra, ezért ezeket a területeket több műveltségterületre bontotta szét a NAT. Számtalan helyen előírja a NAT a kommunikációs készségfejlesztést. Matematikaórán is feladata a pedagógusnak ezeket a kommunikációs készségeket fejleszteni, a tananyag átadása mellett.

A NAT célja, hogy kommunikatív embert neveljen az iskola keretein belül, a kommunikáció, mint készség, alapja az összes többi kompetenciának (szociális, kognitív). Ez az oka, hogy külön órát nem ír elő a NAT ennek a fejlesztésére, hanem az összes műveltségterületre beteszi a fejlesztendő kompetenciákat. Matematikaórán sokféle kompetenciát lehet fejleszteni, a kommunikáció készségfejlesztési technikák segítségével is. Alsó tagozatban látványosabb a kommunikációs készségfejlesztés, mint középiskolában, a diákok kommunikációs ismeretekkel 5. osztályban találkoznak. Első és második osztályban a feladatokat csoportmunkában végeztethetjük, a feladat megoldását szóban közlik, érvelnek amellet, hogy mit miért csináltak.

Az emberek többsége azt gondolja, hogy a matematikaórák csak is frontális osztálymunkában zajlanak, az ismeretek elsajátítása és a mennyiségből idővel a minőség elvét követve az órák statikusak, kevés interakciót tartalmaznak, a kommunikációnak csupán két formája van jelen: a tanári magyarázat, illetve a tanulók belső kommunikációja.

Az elmúlt években az oktatás a különböző kompetenciák (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, hatékony és önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményező-képesség, esztétikai–művészeti tudatosság és kifejezőképesség) fejlesztése köré épül. Fontosak lettek az akarati, érzelmi, önfejlesztő képességek és együttéléssel kapcsolatos értékek, mint például a kommunikáció, együttműködés, motiváltság, önismeret, önértékelés. A fejlesztési feladatok között szerepel többek között a saját gondolatok közlése, a kommunikáció, vitakészség, a probléma megoldására való készség fejlesztése. (Nemzeti alaptanterv, 2012. )

A NAT nagy vonalakban meghatározza a nevelési célokat, fejlesztendő területeket. Természetesen a matematika tanítása során a számolási készség, az alapvető tevékenységek (pl. mérés, alapszerkesztések), műveletek (pl. aritmetikai, algebrai műveletek, transzformációk) automatizált végzésének kialakítása alapvető fontosságú. A matematikatanítás egyik, ha nem a legfontosabb feladata a gondolkodás és a problémamegoldás fejlesztése. (Nemzeti alaptanterv, 2012.)

A matematikai kompetencia azt jelenti, hogy felismerjük az alapvető matematikai elveket és törvényszerűségeket a hétköznapi helyzetekben, elősegítve a problémák megoldását.

A matematikaórán elsajátítandó kompetenciák három fő csoportba oszthatók: a szakmai, a személyes és a szociális kompetenciák. Ezen a személy tudását értjük, melyet különböző élethelyzetekben is képes használni, valamint hozzájárul olyan általános képzéshez, mely hasznos önmagára és a társadalomra nézve. Szakmai kompetenciákhoz soroljuk az érvelést, a stratégiák alkalmazását. A személyes és szociális kompetenciák a személyiségfejlődést és a társadalmi integrációt helyezik előtérbe. (Barzel, Büchter, Leuders 2011.)

A matematika a Nemzeti alaptanterv értelmezésében kulturális örökségként, gondolkodásmódként, alkotó tevékenységként, a gondolkodás örömeinek forrásaként, a mintákban, struktúrákban tapasztalható rend és esztétikum megjelenítőjeként, önálló tudományként, más tudományok segítőjeként, a mindennapi élet részeként és a szakmák eszközeként is értelmezhető. (NAT, 2012. 10653–10654)

Az új Nemzeti alaptanterv fejlesztési feladatokat is kitűz, melyek főbb pontjai az alábbiak: tájékozódás, megismerés, az ismeretek alkalmazása, problémakezelés és megoldás, alkotás és kreativitás, akarati, érzelmi szabályozás, önfejlesztés képessége és az együttéléssel kapcsolatos értékek, valamint a kommunikáció, az együttműködés, a motiváltság és az önismeret, önértékelés, reflektálás és önszabályozás. A matematikai tapasztalatszerzés, a matematika épülésének elvei is ide sorolhatók. (NAT, 2012)

Szakítva a hagyományos, frontális osztálymunkával, a kognitív kompetenciát tudjuk fejleszteni a matematikaórákon is. Ahhoz, hogy egy szöveges feladatot tudjon megoldani a tanuló, tudnia kell értelmezni az adott szöveget (értelmezés, információgyűjtés, megértés, lényegkiemelés, szöveges válasz). Egy matematikai feladat elvégzéséhez szükséges készségek: elsősorban a feladat értelmezése, megértése, a műveletek megfelelő alkalmazása, következtetések levonása, szöveges feladatból a megfelelő információk gyűjtése, a megoldás megfogalmazása szóban és írásban.

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, amely a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, a személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, amely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal rendelkezik (Szőke-Milinte 2012). Így a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes szituációknak megfelelő információfeldolgozás. Természetesen, ugyancsak a helyzeteknek megfelelően, a kognitív kompetencia komponenskészlete specializálódik, és olyan sajátos,

csak az adott területnek megfelelő komponenskészletet hoz létre és működtet, amely már meghaladja az általános kognitív kompetencia komponenskészletét (pl. darutervezés-modellezés, szociális munkás bűnözőkkel való kommunikációja).

A kognitív kompetencia legmagasabb rendű, sajátos funkcióval és szerveződéssel rendelkező komponensrendszerei a képességek. A kognitív képességek komponenskészletei (készségek, rutinok) önálló, önmódosuló egységek, az aktuális helyzettől, feladattól függetlenül kerülnek kölcsönhatásba. A faktoranalitikus kutatásokat áttekintve és felülbírálván (Carroll, Cattell, Horn) Nagy József (2000: 111) négy komplex kognitív képességet emel ki a kognitív kompetencia komponenskészletében: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és a tudásszerzés képességét.

Leendő tanárként fontosnak érzem azt, hogy a XXI. században szakítsunk a régi, hagyományos oktatási modellel, hiszen ebben a felgyorsult világban, a fiataloknál már a megosztott figyelem dominál. Nem elegendő manapság az, hogy az órát frontálisan tartsa meg a pedagógus, új munkaformákat, módszereket kell bevezetni és alkalmazni, hogy a diákok figyelmét lekösse. Erre számos kezdeményezés van az oktatás terén. A digitális oktatási módszer egy a sok közül, amit lehet alkalmazni, a XXI. században az információhordozók korában fontos ezeket az eszközöket használni a tanórákon. Nehéz elképzelni ilyen módszerekkel a matematikaórákat, hiszen a matematika nem készségfejlesztő tárgy, ennél a tantárgynál a frontális munkaforma dominál, ezzel szemben a kommunikációórákon, gyakorlatokon keresztül sajátítják el a tanulók a napi tananyagot, a pedagógus facilitátorként van jelen, hiszen itt a kompetenciafejlesztés a cél.

Gyakori felvetés, hogy a XXI. század a kommunikáció korszaka. Az információhordozók jelentős mértékben gazdagodtak, a kommunikációs folyamatok összetettek, és alapvető társadalmi tevékenységekhez és működésekhez kötődnek, ezért aki lépést akar tartani a fejlődéssel, annak óhatatlanul fejlesztenie kell a kommunikációs kompetenciáját. A média működése is felerősíti a kommunikáció jelentőségét. A médiatartalmak alapmodellje a „jó kommunikáció a személyes siker záloga” szlogenben foglalható össze. Merészen úgy

is fogalmazhatnánk, hogy az eredményes kommunikáció, az eredményes kommunikációhoz szükséges felkészültségek megszerzése mára életfilozófiává nőtte ki magát.

Az iskolai matematikatanítás célja, hogy hiteles képet nyújtson a matematikáról mint tudásrendszerről és mint sajátos emberi megismerési, gondolkodási, szellemi tevékenységről. A matematika tanulása érzelmi és motivációs vonatkozásokban is formálja, gazdagítja a személyiséget, fejleszti az önálló, rendszerezett gondolkodást, és alkalmazásra képes tudást hoz létre. A matematikai gondolkodás fejlesztése emeli a gondolkodás általános kultúráját. A matematikatanítás feladata a tudományterület különböző arculatainak bemutatása. Matematikaórán elsősorban olyan bázisképességek fejlesztése a cél, amelyek elgondolkodtatásra serkentik a hallgatókat.

A matematika:

- kulturális örökség;
- gondolkodásmód;
- alkotó tevékenység;
- a gondolkodás örömeinek forrása;
- a mintákban, struktúrákban tapasztalható rend és esztétikum megjelenítője;
- önálló tudomány;
- más tudományok segítője;
- a mindennapi élet része és a szakmák eszköze.

A kulcskompetenciáknak megfelelően a matematikai műveltség fejlesztésének kiemelt területe a biztos számolási készség kialakítása. Ugyancsak nagy gondot kell fordítani a kommunikáció fejlesztésére – a szövegértésre, mások szóban és írásban közölt gondolatainak meghallgatására, megértésére, a saját gondolatok közlésére –, az érveken alapuló vitakészség fejlesztésére. (NAT, 2012: 10688–10689)

A matematikai kompetencia felöleli a matematikai gondolkodásmódhoz kapcsolódó készségek és képességek alakulását, használatát, mellyel kapcsolatban az OECD PISA vizsgálat szakmai anyagában a matematikai kompetencia nyolc összetevője jelenik meg:

1. gondolkodás, következtetés
2. érvelés, bizonyítás

*A kommunikációs kompetencia fejlesztése*

---

3. kommunikáció
4. modellezés
5. problémafelvetés- és megoldás
6. reprezentáció, megjelenítés
7. szimbolikus és formális nyelv és műveletek
8. eszközök használata

A matematikai kompetencia részletes készség- és képességkomponensei olvashatók a faktoranalízis és a tartalmi elemzések alapján készített matematikai kompetencia modellben:

Készségek	<ul style="list-style-type: none"><li>– számlálás, számolás</li><li>– mennyiségi következtetés</li><li>– becslés, mérés</li><li>– mértékegység váltás</li><li>– szöveges feladat megoldása</li></ul>
Gondolkodási képességek	<ul style="list-style-type: none"><li>– rendszerezés, kombinativitás</li><li>– deduktív következtetés,</li><li>– induktív következtetés,</li><li>– valószínűségi következtetés,</li><li>– érvelés, bizonyítás</li></ul>
Kommunikációs képességek	<ul style="list-style-type: none"><li>– reláció szókincs,</li><li>– szövegértés, szövegértelmezés,</li><li>– térlátás, térbeli viszonyok</li><li>– ábrázolás, prezentáció</li></ul>
Tudásszerző képességek	<ul style="list-style-type: none"><li>– problémaérzékenység</li><li>– problémareprezentáció</li><li>– eredetiség, kreativitás</li><li>– problémamegoldás</li><li>– metakogníció</li></ul>
Tanulási képességek	<ul style="list-style-type: none"><li>– figyelem,</li><li>– rész-egész észlelése</li><li>– emlékezet</li><li>– feladattartás</li><li>– feladatmegoldási sebesség</li></ul>

A matematikai kompetencia összetevői között is megjelenik, illetve a tudásszerző képességek között is ott találjuk a problémák, feladatok reprezentációját, megjelenítését. A világról szerzett információink nagy részét a szemünk segítségével fogadjuk be, a tárgyi és képi reprezentációknak fontos szerepe van a tanulási folyamatban, a szemléletes oktatás segít a fogalmak mélyebb megértésében, ezt számos pszichológiai kutatás is bizonyítja.

### **Élményszerű oktatás**

A matematikát élményszerűen kell tanítani, erre jók a kommunikációs eszközök, módszerek. Novotná szintén alkalmas módszernek tartja a matematikai összefüggések és fogalmak felfedezését különböző szórakoztató feladatok megoldásain keresztül, mivel a diákok számára ezek motiválók, és a megértéshez vezetik őket. Ösztönözheti őket a már meglévő tapasztalataik és tudásuk felhasználására. Mindemellett ha a felfedezés folyamatában a tanár csak segítő szerepet vállal, akkor ezzel támogatja a diákot a tanulásáért való nagyobb felelősség vállalásában.

Az oktatásban új munkaformákat és módszereket kellett bevezetni, hiszen a XXI. században, a digitális eszközök hatással vannak ránk, így előnyös, ha a sok száraz, tankönyvi példát elhagyva, a digitális eszközöket bevonva tanítanánk a diákokat. Manapság minden gyerek ért a számítógépekhez, telefonokhoz és különféle média eszközökhöz, ezt kihasználva lehet őket cselekedtetésre, illetve aktivitásra bírni. Erre lehetőséget szolgál az élménypedagógia, az élményszerű oktatás.

A szakirodalomban különböző definíciókat találhatunk az élménypedagógia és az élményszerű oktatás értelmezéséről. Az Élményszerű Oktatásért Egyesület olyan folyamatként definiálja az élményszerű oktatást, ahol a tanuló közvetlen élmény hatásának köszönhetően szerez ismereteket és jártasságot.

Wolfgang Bräuer német pszichológus és Willy Klawe szociológus az élménypedagógia alapfogalmának az élményt tekintik. Az élmény önmagában egy pedagógiai médium, valami ismeretlen, kalandos, esetlegesen veszélyes, de ugyanakkor izgalmas, szemben egy átlagos hétköznapal (Klawe–Bräuer 1998).

### *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*

---

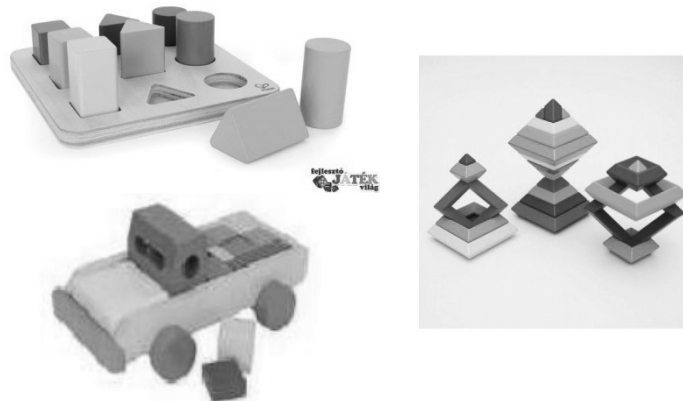
Az élménypedagógia és az élményszerű oktatás legjellemzőbb vonásai: autentikus, aktív tanulási folyamat jellemzi, a tanulók tapasztalatainak és tapasztalataik összekötésén alapszik.

Az eredményesebb és minőségi élményszerű tanulási folyamat elérésének érdekében olyan feladatokat kell a diákok elé tárni, amelyek megfelelnek eddigi tudásuk szintjének. A diákok sikerélményének elérése érdekében nem lehetnek túl nehezek, ugyanakkor túl könnyűek sem. Ezzel együtt fontos, hogy tartalmas tevékenységet biztosítsanak a diákok számára. A diáknak ismernie kell az okot, hogy miért kapta a feladatot, és hogy mit kellene megtanulnia a feladat megoldása során. Minden feladatnál több megoldáshoz vezető útnak kell léteznie.

Az élménypedagógia és az élményszerű oktatás a tanítási módszerek és formák széles spektrumát alkalmazza: önálló vagy csoportmunka, matematikai játékok, fejtörők, rejtvények, kirándulások és projektek. Minden esetben nagyon fontos a pontos indok ismerete.

Ezt a feladatot egy szlovákiai középiskolában alkalmazták, illik az élménypedagógia módszerébe, kognitív kompetenciák fejlesztésére a legideálisabb feladatok egyike. A feladat a geometriai testek témakörénél alkalmazható, kerület, terület, felszín és térfogat számításnál.

Játékkészítés: csoportmunka 3-4 fős csoportban.



A projekt célja, hogy a diákok megismerjék az alapvető geometriai testeket és azok tulajdonságait. Továbbá, hogy megismerjék az egyes testek térfogatának és felszínének kiszámítására szolgáló összefüggéseket, valamint elsajátítsák a testek síkbeli ábrázolásának módját.

A diákok a projekt elején kapnak egy képet egy építményről vagy játékról, amely néhány geometriai testből tevődik össze. A diákok feladata, hogy hasonló játékot készítsenek. A játék elkészítése előtt csoporton belül közösen meg kell egyezniük, hogy milyen méretű játékot szeretnének készíteni, valamint hogy milyen és hány alakra lesz szükségük. Ez a terv részben eltérhet a képen látható játéktól. A tervekészítés alatt a diákoknak nemcsak a térlátásuk és a kommunikációs képességük fejlődik, hanem erősödnek a szociális kapcsolataik is.

Megvalósítás: Az egész projekt felosztható néhány részre, melyek szorosan összefüggnek. Az első feladat a játék ábrájának és tervének elkészítése. Ebbe beletartozik az ábrán kívül az egyes geometriai testek formáinak és színeinek a meghatározása is. A második feladatban a megválasztott méretek alapján ki kell számítani az egyes testek, valamint az egész építmény térfogatát és felszínét. Harmadik feladatban – mivel egy játékot készítünk, melyet értékesíteni is lehet – a diákok konkrét költségvetést készítenek az egész játék legyártásának költségeiről, ahol figyelembe veszik az alapanyagon kívül a festék és a munka díját is. Mindezek alapján megállapítják a játék valódi értékét, amelyen lehetne a játékot értékesíteni. A számolás közben Ipadet is használhatnak a diákok. A projekt utolsó feladata a játék gyakorlati elkészítése a diákok tervei alapján. Itt kiderül, hogy a terveiket jól készítették-e el, valamint hogy az egyes részek jól illeszkednek-e egymáshoz. Egy jó terv és egy jó végeredmény együttese sikerélményt nyújthat a diákok számára, ami erős motivációul szolgál a további tanuláshoz, és ez nagyon fontos.

### **Kitekintés**

A téma továbbgondolását egy másik munkámban fogom folytatni. Ott majd bővebben ismertetem az alternatív pedagógiai módszereket, amiket lehet alkalmazni a kompetencia fejlesztéséhez a

középiskolában. Minden matematikaórán feldolgozott témakörhöz keresek odaillő feladatot, amivel kifejezetten lehet fejleszteni az előírt kompetenciájukat a tanulóknak. Ezekkel a feladatokkal a kompetencia fejlesztése mellett célokom, hogy megszerettessem a matematikát a tanulókkal, meglássák a matematika fontosságát a mindennapokban és az iskola keretein belül.

### **Felhasznált irodalom**

- Ambrus András 2000. Az integráció elve a matematika tanításában. A Matematika Tanítása, VIII. (3), 6–13.
- Ambrus András 2001. Szemléletes indoklások, bizonyítások. Módszertani Lapok, Budapest.
- Ambrus András. 2002. A problémamegoldás tanításának elméleti alapjai. Új Pedagógiai Szemle, X (10), 157–169.
- Ambrus András 2004. Bevezetés a matematikadidaktikába. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome. S. 1974. Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat Kiadó, Budapest, 13–40.
- Kagan, Spencer 2001. Kooperatív tanulás. Ökonet, Budapest
- Szőke-Milinte Enikő 2010. Kommunikációs gyakorlatok, tréningek. Elvi-módszertani kérdések. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2010/tavasz/06.pdf>
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20090007\\_a\\_kognitiv\\_kepessegek\\_fejlesztésenek\\_modszertana/TANANYAG/00\\_1\\_0.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20090007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztésenek_modszertana/TANANYAG/00_1_0.html)

### **Egyéb forrás**

- Nemzeti Alaptanterv 2012. Magyar Közlöny  
[https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

**Fintor Gábor**

**Hatékony kommunikáció testnevelésórán.  
A testnevelők szerepének vizsgálata egy reprezentatív  
kutatás segítségével**

*„Lehet kommunikálni motiválás nélkül, de nem lehet  
motiválni kommunikálás nélkül!”*

(John Thompson kosárlabdaedző)

**Bevezetés, a téma relevanciája**

A testnevelés tanítása során különös figyelmet szentelhetünk a kommunikációnak, hisz a pedagógus nem tud nem kommunikálni. Kifejezi érzéseit, gondolatait, amit a tanulók megéreznek, megértik és a tanóra hatékonyságára, a tanulási folyamatra is hatással bír. A verbális és nem verbális kommunikáció egyszerre fontos ebben az esetben. Nemcsak az számít, mit mond a testnevelő, hanem az is, hogy hogyan mondja, milyen gesztusokkal, mimikával kíséri. Tanulmányom relevanciáját az adja, hogy a testnevelésóra sajátosságaiból adódóan számos olyan szituáció érheti a testnevelőt, amelyek az óra hatékonyságát csökkentik. Természetesen itt is megtervezzük az órát, óravázlatot készítünk az eredményesség érdekében, azonban a diákokkal való interakció sok esetben spontán módon zajlik. Ráadásul a tanítás során számos különbség adódik a csoport összetétele, neme, életkora, fejlettségi szintje, motivációja alapján, mely megerősíti azt az elméletet, hogy nem minden kommunikációs stílus megfelelő minden tanulócsoportban (Csányi–Révész 2015, H. Varga 2016).

Hazánkban az iskolai testnevelésre vonatkozóan jelentős oktatáspolitikai változás történt a mindennapos testnevelés bevezetésével. Empirikus kutatásomban a NAT 2012 céljaihoz igazodva arra kerestem a választ, hogy a mindennapos testnevelésórával összefüggő

pozitív és negatív attitűdök milyen értékkel jelennek meg a tanulók körében (n=1074).

### **1. Elméleti háttér**

Tanulmányom elméleti részének vizsgálati alapját a tantervelméleti kérdések adják. 1995. október 5-én a kormány elfogadta az első Nemzeti alaptantervet, ami azóta többször is változott. Több kutató (Rétsági és mtsai. 2011, 2014; Hamar-Derzsy 2002a; 2002b, Hamar, 2012) elemezte a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén a Nemzeti alaptanterveket (1995: NAT1, 2003: NAT2, 2007: NAT3, 2012: NAT4), ezzel rávilágítottak a Testnevelés és sport műveltségterület tartalmi módosulásaira. A legújabb Nemzeti alaptantervben konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatással volt, elsősorban a mindennapos testnevelés bevezetése miatt. A törvény 27.§-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti 5 testnevelésóra megtartását.

Összességében a négy NAT célrendszerét elemezve megállapítható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, melyek az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. Az egészségre nevelés területén a testnevelés mindig is kiemelt szerepet játszott. A 2012-es NAT szerint a Testnevelés műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014). Ebben a folyamatban komoly szerepe lehet a testnevelőnek.

### **2. A hatékony kommunikáció testnevelésórán**

A testnevelésóra hatékonyságát megközelíthetjük a pedagógus és a tanuló oldaláról. Sikeresnek tekinthető az óra akkor, ha a testnevelő elérte a kitűzött célokat, a tanulók pozitív élményekkel gazdagodtak, örömmel hagyják el a tornatermet a tudás birtokában. Ebben

nagy jelentősége van a pedagógus kommunikációjának, és annak, hogy pozitív tanulási környezetet teremtsen meg kommunikációjával. Például a verseny jellegű feladatoknál ne hangsúlyozza, hogy ki vagy kik volt(ak) a leggyengébb(ek), kerülendő a becenevek használata, lényeges, hogy a pozitív élményeket erősítse a tanulóknál. Érdemes minél több sportágat megismertetni a tanulókkal, ebben az esetben a kommunikációnak kiemelt funkciója van. A hatékony tanárok olyan módon kommunikálnak a diákokkal, hogy azok pontosan értsék az instrukciókat, a kérdéseket, és ehhez a lehető legkevesebb időt vegyen el az órából.

Egy normál tornateremben az oktatás esetén a tanár számára rendelkezésre állnak a nonverbális eszközök is, a kereteket képes kommunikálni a hangerejével, a gesztusokkal, gyakorlatilag a teljes testével. Szabad természeti keretben ez a kommunikációs lehetőség szinte elvész és ez gyakran megnehezíti a folyamatok átlátását, a szabályozási funkciókat. Egy kutatásban megfigyelték, hogy hitelesebbnek érezték a tanulók azt a pedagógust, aki sportruházatban és sportcipőben vett részt az órán (Csányi–Révész 2015).

Esetenként találkozhatunk azzal, hogy a tanulók nem figyelnek a pedagógus instrukciójára, egymással beszélgetnek (például: feladatok között, várakozva a feladatmegoldásra). Gyakran alkalmazott módszer ilyenkor, hogy a pedagógus csendben marad, és feszülten vár, hogy majd észreveszik magukat a tanulók, és csendben maradnak. Ez a módszer nem a leghatékonyabb a probléma megoldására, mert egyrészt értékes perceket veszítünk el az órából, másrészt általában nem amiatt fognak a tanulók figyelni, mert észreveszik a helyzetet, hanem mert szólnak a társak, vagy – egy idő után – szól a pedagógus. A figyelem mellett maga az információ kódolása során is több tényezőre érdemes figyelni. A kódolás lényegében a közlendő (információ) formába öntése, megfogalmazása. A megfogalmazás során figyelembe kell venni a tanulók nemét, életkorát, fejlettségi szintjét és a tanítandó tananyaggal kapcsolatos tudásukat, attitűdjüket. Fontos, hogy érthetően, tisztán és lényegretörően fogalmazzuk meg a mondanivalónkat, minden korosztályban az életkornak megfelelően. Az előképzettséghez igazítva, az új, éppen bevezetésre kerülő fogalmakat hangsúlyozva alkalmazzuk a szaknyelvet. Az

üzenet legyen konatív (felhívó, felszólító), tudatosan a cselekvésre hasson, és hordozza mindazt az információt, amit mondani szeretnénk. Ezt rövid, érthető, világos instrukciókkal tudjuk elérni. Gyakori hiba lehet a kódolásban, hogy a pedagógus tudja, mit szeretne mondani, de nem győződik meg arról, hogy a tanulók is értik-e. A visszakérdezésre („Érthető?”), adott igenlő válasz nem mindig tükrözi a valóságot, hiszen a tanulók egyrészt nem akarnak ellent mondani a pedagógusnak, másrészt nem biztos, hogy a társak előtt felvállalják, hogy nem értik a feladatot. Összefoglalva: attól, hogy a pedagógus érti, amit mondani szeretne, nem biztos, hogy a tanuló is érti (Csányi–Révész 2015).

### **3. Empirikus kutatás**

Vizsgálatomban, melyet saját készítésű likert-skálás kérdőív segítségével végeztem, a kérdőív azon kérdéscsoportjára adott válaszokat elemeztem, amelyek a diákok véleményét mutatja a mindennapos testnevelésórák NAT-ban is meghatározott céljaival, feladataival kapcsolatban. Ez a kérdéscsoport 28 állítást tartalmazott, melyeknél egy 1–4-ig terjedő skálán az egyet és egyet nem értésüket kellett kifejezniük a tanulóknak (1. egyáltalán nem igaz, 2. inkább nem igaz, 3. inkább igaz, 4. teljes mértékben igaz).

#### ***Hipotézis***

Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a nemek és a testnevelés tantárgy kedveltségénél is különbségek lesznek kimutathatóak.

#### ***Anyag és módszerek***

A vizsgálatomba bevont minta elemszáma 1153 fő, a nemek tekintetében egyenletes eloszlást mutat, a válaszadók 45,3%-a fiú, 52,2%-a pedig lány. A minta 15,0%-a nem sportol, 17,5%-a hetente

egyszer, 19,3%-a hetente kétszer, 48,0%-a pedig legalább hetente háromszor<sup>1</sup>.

A sportolási szintet az iskolai, a hobbi, a versenyszerű/egyesületi keretek közé soroltam. Így a sportolási szint esetében a minta 43,5%-a hobbiszerűen sportol, iskolai szinten 17,4%, egyesületi keretek között pedig 23,8%. A mintában az évfolyamokból azonos arányban kerültek a diákok.

A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye minden olyan intézményét jelentette, amely az általános iskola felső tagozatos osztályait iskolai képzésben foglalkoztatják. A minta az adott régióra megyei, településtípus szintű és diákszám alapján reprezentatív mintának tekinthető. A mintavétel többlépcsős rétegzett minta. Az eredményekben a minta elemszámának változása az adott kérdésre történő válaszhiányok miatt változik.

### **Eredmények**

A kérdőív azon kérdéscsoportjának állításaira adott válaszait elemezzük, amelyek a mindennapos testnevelés bevezetéséhez és a NAT 2012-ben megfogalmazott célokhoz, feladatokhoz kapcsolódnak. Ez a kérdéscsoport 28 állítást tartalmazott (1. táblázat).

<b>Mennyire igazak a következő állítások a testnevelés órákra a ti iskolátokban?</b>	<b>Átlag</b>
1. A testnevelés órán csak egyfajta sportágat (pl.: kézilabdázás) gyakorolunk.	1.52
2. A testnevelő tanár szigorúbb, mint a többi tanár.	1.88
3. A testnevelő tanártól nehéz feladatokat kapunk.	1.98
4. A testnevelésóra miatt fáradt vagyok napközben.	2.08
5. A testnevelő tanárnak nagyok az elvárásai.	2.16
6. A testnevelésórák miatt kedvelem a sportműsorokat, sportközvetítéseket a televízióban, az interneten.	2.39

<sup>1</sup> A megkérdezettektől azt kértem, hogy sportoláson olyan mozgásra gondoljanak, ami legalább 30 percig tart, s válaszaikat a kötelező (mindennapos) testnevelésórán kívül értve jelöljék.

*A kommunikációs kompetencia fejlesztése*

7. A testnevelő tanártól hallottak miatt odafigyelek a táplálkozásra.	2.42
8. A testnevelő tanár az egészséges életmódról is szokott beszélni.	2.68
9. A testnevelésórák meghozzák a kedvemet ahhoz, hogy iskola után is sportoljak valamit.	2.80
10. A testnevelésórán változatos játékokat játszunk.	2.86
11. A testnevelésórán rendszeresen kapunk értékelést (szóban értékeli a tanár, piros pontot ad, érdemjegyet ad stb.).	2.88
12. A testnevelésórán érdekes gimnasztikai gyakorlatokkal melegítünk be.	2.89
13. A testnevelésóra mindig bemelegítés, fő- és levezető részből áll.	3.03
14. A testnevelésóra végére jól elfáradok.	3.05
15. A testnevelésórákon megismerem a különböző sportágak versenyszabályait.	3.07
16. Sokat ügyesedtem, mert mindennap van testnevelésóránk.	3.12
17. A testnevelésórán rendszeresen játszunk.	3.13
18. A testnevelésóra megtanít a kudarc (vereség) elviselésére.	3.14
19. A testnevelésórán mindig jó a hangulat.	3.15
20. A testnevelő tanártól sokat hallunk a testedzés, a sportolás fontosságáról.	3.17
21. A testnevelésórán saját teljesítőképességemhez mérten értékelnek.	3.19
22. Jó kapcsolatom van a testnevelő tanárral.	3.20
23. A testnevelésórán többféle sportágat tanulunk.	3.21
24. A testnevelésóra megtanít a csapatban való együttműködésre.	3.21
25. Úgy érzem, a testnevelésóráktól egészségesebb lehetek.	3.23
26. A testnevelés miatt kerülöm az olyan káros dolgokat, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás.	3.33

27. A testnevelő tanár azt szeretné, hogy mindenki megtanulja az adott anyagot, ezért mindenkinek segít.	3.35
28. A testnevelésórán az is lehet sikeres, aki más órán rosszabbul teljesít.	3.45

1. táblázat. Mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások átlagai (N=1153)

Az állításokra adott válaszok átlagainak vizsgálatakor kiderült, hogy a diákok a legmagasabb átlaggal (legmagasabb egyetértéssel) azt az állítást jelölték meg, amely a testnevelő segítőkészségét mutatja az elsajátítandó tananyaggal kapcsolatban, illetve a saját teljesítményük sikerességére utal. Fontos eredmény, hogy ezt az órát olyannak tekintik, amelyben bárki lehet sikeres, még az is, aki más tantárgyból gyengébben teljesít. A legkisebb átlagot a több sportág megismerésére utaló állítás mutatta, amely azt igazolja, hogy a mindennapos testnevelésórák keretében a diákoknak valóban lehetőségük van többféle sportág megismerésére. Ezt támasztja alá az az eredmény is, amely *A testnevelésórán többféle sportágot tanulunk* állítás magas átlagértéke is mutat.

Mindezek után az állítások csoportosítására klaszteranalízist alkalmaztam, olyan csoportok jöttek létre, amelyek esetében az állításoknál átfedések nem megengedettek.

Így három csoportot interpretáltunk.

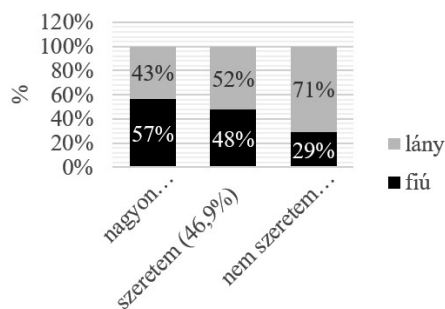
1. csoport: 1., 9., 10., 12., 13., 15., 16., 17., 23., Tantárgyi ismeretek (átlag=2,60)
2. csoport: 4., 6., 7., 14., 18., 19., 24., 25., 26., Egészségtudatosság (átlag=2,88)
3. csoport: 2., 3., 5., 8., 11., 20., 21., 22., 27., 28. Testnevelő szerepe (átlag=2,79)

Olyan csoportok jöttek létre, amelyekhez tartozó állítások a NAT 2012-ben is megfogalmazott célrendszerek köré is csoportosíthatók. Az első csoport esetében (Tantárgyi ismeretek) a testnevelésórák didaktikai és nevelési céljai jelennek meg. A második csoportban (Egészségtudatosság) a diákok egészséges életmódjához, személyiségfejlesztéséhez, egészségtudatosságához kapcsolódó állítások

csoportosultak. A harmadik csoportban (Testnevelő szerepe) pedig a pedagógus szerep jelenik meg.

A csoportok esetében vizsgáltuk, hogy a nemek tekintetében találunk-e különbséget az átlagok vizsgálatánál. Megállapítható, hogy a kialakított csoportok esetében a diákok nemenkénti vizsgálatokot eltéréseket nem tapasztaltunk, egyetértés mutatkozik.

Azonban a kialakított csoportoknál a testnevelés tantárgy kedveltsége szempontjából is vizsgáltuk az eredményeket. A nem kedveltség alacsony értékét összevontuk a nem szeretem, és nagyon nem szeretem válaszokkal, így három kategória lapján értékeltünk (1. ábra). Ennek nemenkénti eredménye szignifikáns különbséget mutatott ( $p=0,000$ ). Megállapítható, hogy a nem szeretem kategóriában a lányok (71%) magasabb arányban szerepelnek, mint a fiúk (29%), vagyis a fiúk egyértelműen jobban kedvelik a testnevelésórákat, mint a lányok.



1. ábra. Testnevelés tantárgy kedveltségének nemenkénti megoszlása (N=1074)

A kapott klasztercsoportok esetében a kedveltség szerinti megoszlás alapján kimutattunk szignifikáns különbséget ( $p=0,000$ ) (2. táblázat).

Azok, akik nagyon szeretik a testnevelés tantárgyat a legmagasabb értékkel a testnevelő szerepét jelölték meg (54,8%). Valószínűleg a testnevelő befolyása jelenik meg náluk leginkább motiváló tényezőként a tantárgyi kedveltség tekintetében. Azok akik „csak” szeretik a tantárgyat, náluk a leginkább az egészségtudatosság sze-

repe (40,5%) emelkedik ki. Ők ennek fontosságát érzik legerősebben célként a mindennapos testnevelés bevezetését követően. Azok, akik nem szeretik az órákat, náluk a tantárgyi ismeretekre vonatkozó állítások jelennek meg magasabb átlaggal (80,6%). Ők azok, akik leginkább kritikusai az órának, akiknek sok a tantárgyi ismeret, amit az órán kell elsajátítaniuk.

	Tantárgyi ismeretek	Egészség-tudatosság	Testnevelő szerepe
<b>nagyon szeretem</b>	10,8%	34,3%	54,8%
<b>szeretem</b>	31,7%	40,5%	27,8%
<b>nem szeretem</b>	80,6%	10,4%	9,0%

2. táblázat. Klasztercsoportok és a testnevelés tantárgy kedveltségének megoszlása (N=933)

Megállapíthatjuk, hogy a második hipotézisünk csak részben igazolódott be, hiszen a nemek esetében nem, ugyanakkor a tantárgyi kedveltség esetében találunk eltérést a klasztercsoportok kialakítása után.

### Összegzés

A 2012 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre került mindennapos testnevelést követő negyedik évben végeztünk az észak alföld régió felső tagozatos diákjaira nézve reprezentatív kutatást. A testnevelésórákkal összefüggő attitűdjeiket, az ott megjelenő NAT 2012 cél- és feladatrendszerének megjelenését vizsgáltuk. Hiszen ahogy Rétsági (2014) is fogalmaz, a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba kerülhet, új minőséget hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet tanítókat a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére.

Eredményeink az mutatják, hogy a nemek tekintetében a fiúknál a testnevelés tantárgy kedvelése jóval meghaladja a lányok ilyen

arányú értékét, ez nem változott a korábbi kutatási eredményekhez képest. Azonban a tanulók igen kiemelkedő része (95%) szereti a testnevelésórákat. Másrészt, az a feltételezésünk, hogy a nemek tekintetében a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások esetében végzett csoportosítás után szignifikáns különbséget találtunk, nem igazolódott be. A tantárgyi kedveltség esetében csoportok válaszaira adott átlagok tekintetében, azonban igen. Azok, akik nagyon szeretik a testnevelés tantárgyat, ők a testnevelők szerepét jelölték meg legmagasabb értékkel a válaszaik alapján.

Megállapítható, hogy a vizsgálatban a testnevelők szerepe kiemelten jelenik meg a mindennapos testnevelés kapcsán, a tanárok továbbra is intézményi szerephordozó funkciója kimutatható ezekben az intézményekben.

#### **Felhasznált irodalom**

- Csányi Tamás – Révész László 2015: *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás*. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Hamar Pál – Derzsy Béla 2002a. Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai I. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9: 1. 1–7.
- Hamar Pál – Derzsy Béla 2002b. Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai II. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9:2. 1–6.
- Hamar Pál 2012. MindenNATos testnevelés. Új Pedagógiai Szemle 62: 11–12. 87–97.
- Makszin Imre 2014. *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Rétsági Erzsébet 2014. Mindennapos testnevelés az iskolában. *Élet és Tudomány* 69: 37. 1166–1167.
- Rétsági Erzsébet – H. Ekler Judit – Nádori László – Woth Péter-Gáspár Mihály – Gáldi Gábor – Szegterné Dancs Henrietta 2011. *Sportelméleti ismeretek*. Dialóg Campus, Budapest.
- H. Varga Gyula 2016. A kommunikációs készségfejlesztés célja, helye és szerepe az oktatás-nevelés rendszerében. Nemzeti alaptanterv 2012. Oktatási jegyzet.

## **MÉDIATUDATOSSÁGRA NEVELÉS**

---

---

Szerzők: Andok Mónika

Koltay Tibor

Tomori Tímea

Fegyverneki Gergő

Torkos Carmen



**Andok Mónika**

### **Digitális kommunikációs jártasságok**

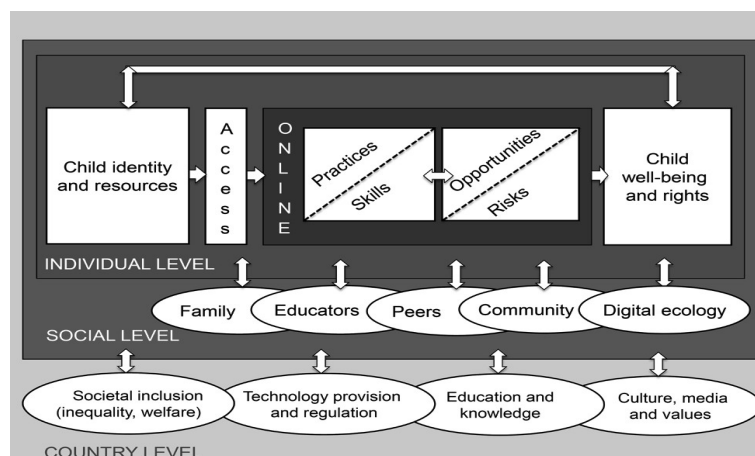
#### **A gyerekek médiahasználat-kutatásának tudományos kerete**

Az Európai Bizottság 2015-ös jelentésében a kisgyerekek (0–8 éves korosztály) médiahasználatával kapcsolatban a következő megállapításokat találjuk (Chaudron 2015). A gyerekek otthona immár digitális otthon, s ezen digitális környezet fontos, de *nem domináns* eleme a kisgyerekek életének. Internethasználat közben többször belekerülnek olyan helyzetekbe, melyeket nem tudnak kezelni, s segítségre szorulnak. Ez a korosztály digitális jártasságra úgy tesz szert, hogy megfigyeli szülei, testvérei és a kortársak tevékenységét. Az iskoláskort megelőzően még az individuális használat a jellemző az általános az iskolás korosztály hálózatba szerveződő (*networked*) használatával szemben. Eszközként a legkedveltebb a tablet, melyre ingyenes applikációkat, játékokat töltenek le, vagy videót néznek rajta. A hétköznapi várakozási helyzeteiben és a szabadidejükben használják, a kisebbek szülei és idősebb testvéreik, az 5 év felettek már növekvő arányban saját készüléküket. A felmérésben részt vevő szülők látják, de néhány esetben alábecsülik a veszélyeket, ezek a váratlan gazdasági következmények, véletlenszerűen letöltött káros tartalom, egészségügyi és szociális veszélyek. Az internethasználat előnyeként pedig a kreativitást, a fantázia kibontakozását az információkeresést, valamint a kéz- és szemmozgás koordinációjának fejlődését említették. A 2014-es EU-s adatok érdekessége, hogy egy új nemzedék lépett be a szülői mintába, azon fiatal szülők, akik már maguk is „digitális bennszülöttek”.

#### **A kutatás elméleti kerete**

A gyerekek médiahasználatának vizsgálata a következő modell alapján történik: a médiahasználat egyéni szintje beágyazódik a

társas szintbe, az pedig a nemzeti kontextusba. Egyéni szinten a gyerekek identitása, anyagi erőforrásai alapján lesz hozzáférése az online felületekhez, ahol jártasságai és gyakorlati tapasztalatai alapján találkozik majd lehetőségekkel és veszélyekkel, s ezekből való részesevése alapján beszélhetünk digitális jólétéről és jogairól. Ezt a szintet öleli körbe a gyerek társas viszonyainak leképezése: a család, a pedagógusok, a kortárs csoport, a közösség és a digitális társas környezet. Míg a legszélesebb, nemzeti keretben figyelembe kell venni a társadalmi bennfoglalás szerepét (egyenlőtlenség vagy jólét); a technológiai ellátottságot és a nemzeti szintű szabályozást; az oktatást és a tudást; a kultúra, a média és az értékek kontextusát. Vagyis a gyerekek egyéni digitálismédia-használatának tudományosan érvényes felmérése csakis ezen keret figyelembevételével történhet (Livingstone 2016). Ha a magyar gyerekek adatait szeretnénk kontextualizálni, akkor a nemzeti szint az Európai Unió Digitális Gazdaság és Társadalom Indexéből tehető meg, míg a társas környezetről a Magyar Ifjúság 2016-os kutatás adatait idézhetjük.



### **Európai digitális kontextus**

Az európai közéletben a digitális média lehetőségeinek és használatának szempontjából az Európai Unió negyedévente méri a tagállamok digitális fejlettségét a Digitális Gazdaság és Társadalom Indexével (Digital Economy and Society Index – DESI). Ezen mérőszám öt elemből tevődik össze, de nem egyenlő súllyal szerepelnek az indexben. Az öt elem a következőket méri:

1. Az országon belüli digitális összekapcsoltságot (Connectivity). Itt azt nézik a kutatók, hogy a tagállamok saját határainkon belül mennyire elterjedt, gyors és megfizethető a széles sávú internet, azaz milyen mértékű az ún. összekapcsoltság.
2. Az állampolgárok digitális készségeinek feltérképezése (Human Capital / Digital Skills). Az elemzők ezen a területen azt vizsgálják, hogy a polgárok rendelkeznek-e az internet-használathoz szükséges készségekkel. Legyenek ezek olyan alapkészségek (basic skills), mint online információkeresés, kapcsolattartás; de lehetnek a munkaerőpiac számára fontos készségek (advanced skills).
3. A következő terület azt járja körül, hogy milyen területeken használják a polgárok az internetet, az online világban milyen tevékenységeket végeznek (Use of Internet / Online Activities). Ebben a körben három részterületet vizsgáltak: (1) az online tartalmakhoz (Content) való hozzáférést és azok használatát, például hírek, zenei anyagok, videók vagy akár játékok is. (2) Kommunikációs (Communications) céllal hány százalékban használják az online telefonálást, videohívást vagy a közösségi médiát. S (3) azt is felmérték, hogy átutalási, átadási, tranzakciós céllal (Transaction) használják-e az internetet banki műveletekre, vásárlásra.
4. Az üzleti és a kereskedelmi életbe mennyire integrálódtak a digitális kommunikációs megoldások (Integration of Digital Technologies). Ide tartozik az is, hogy mennyire élnek olyan lehetőségekkel, mint az e-számlázás vagy a felhőalapú szolgáltatások. Mennyire tudják kihasználni a digitális piac globalításában rejlő lehetőségeket.

5. A digitális közszolgáltatások (e-kormányzat, e-egészségügy) mérése jelenti az ötödik elemet a vizsgálatban.

A DESI értéke 0 és 1 közé esik, s minél közelebb van az 1-hez az adott ország pontszáma, annál teljesebb a digitális gazdaság és társadalom. Az uniós sorrend élén Dániát találjuk (0,68), míg a végén Romániát (0,31). Magyarország 2017-ben a 21. helyen állt a 28 tagállam közül.<sup>1</sup> Vagyis a magyar kisgyerekek digitális kontextusát ezen alapszámok, alaphelyzet fogja meghatározni.

### **Magyar digitális kontextus**

A Magyar Ifjúság 2016-os kutatásból megtudhatjuk a fiatalok médiahasználatának főbb adatait, a digitális társas kontextus sajátosságait. A jelentésből idézve: A 2016-os adatok azt mutatják, hogy a fiatalok túlnyomó többségének (85 százalék) otthonában van számítógép, s míg 2008-ig az internetezés szinte kizárólagos eszköze a számítógép volt, 2016-ra az internet-hozzáférés már meghaladja a számítógép elterjedtségét (PC, laptop, tablet). Mindez azt jelenti, hogy a fiatalok otthonában is megkezdte az internet leválását a számítógépről. Szociodemográfiai jellemzők mentén jelentős különbségek vannak az országban, a regionális fejlettséggel párhuzamosan növekszik az ellátottság is. A nyugati országrész és a központi régió kiemelkedő eredményt mutat, de az Észak-Alföld és Észak-Magyarország erősen elmarad az országos átlagtól. A településméret növekedésével növekszik a számítógép- és internet-hozzáférés a fiatalok otthonaiban. Míg életkori csoportokban a különbségek nem jelentősek, addig az iskolai végzettség alapvetően meghatározza a számítógép- és internet-hozzáférést. A választóvonal az alap- és középfokú végzettségük között helyezkedik el. Az alapfokú végzettségűek otthonaiban lényegesen kisebb arányban van jelen a számítógép és az internet. Az infokommunikációs eszközök fejlődésében napjaink legfontosabb trendje az okostelefonok megjelenése és terjedése. 2012-ben szinte minden harmadik (31 százalék) 15–29 éves magyarországi fiatalnak volt okostelefonja, 2016-ra már a megkérdezettek 85 százalékának. Míg az otthoni számítógép és internet-hozzáférés

---

<sup>1</sup> [ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc\\_id=43017](http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=43017)

2008 óta jelentősen már nem tudott bővülni, a fiatalok személyes tulajdonában lévő infokommunikációs eszközök elterjedtsége látványosan növekedett. Négy évvel ezelőtt csupán minden második mobilhoz tartozott internet-előfizetés, a legfrissebb adatok szerint már az eszközök 70 százalékára igaz ez. A 15–29 éves magyarországi fiatalok 88 százaléka tekinthető napi internethasználónak, negyedük gyakorlatilag folyamatosan online van. A magyarországi 15–29 évesek több mint háromnegyede (79 százalék) tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak, amely 2016-ban is leginkább a Facebookot jelenti. Minden második 15–29 éves egy napnál tovább nem tudná nélkülözni az okostelefonját (54 százalék), az internetet (51 százalék) vagy az általa leggyakrabban használt közösségi oldalt (44 százalék). (Magyar Ifjúság Kutatás 2016)

### **A gyerek mint...**

Háromféle lehetőséggel dolgoztak az EU KIDS online kutatásban, amikor a gyerekek médiahasználatát tipologizálták. Az első esetben a gyerek befogadó, az internettel való kapcsolat itt tartalmi jellegű. A másik lehetőség kapcsolati jellegű, amikor a gyerek résztvevője a hálózaton megvalósuló cselekvésnek. A harmadik viselkedési jellegű, amikor a gyerek a kezdeményező. A vizsgálatból jól látható, hogy a fiatalabbak esetében a tartalmi jellegű kockázat az erősebb, míg idősebbek esetén a kapcsolati jellegű kockázatok. Mind a lehetőségeket, mind a kockázatokat négy nagyobb területbe sorolták. Lehetőségként említik:

- a tanulást, a digitális írástudást,
- a civil részvétel és elköteleződés elsajátítását,
- a kreativitás és az önkifejezés fejlődését, valamint
- a személyes identitás és a társas kapcsolatok kibontakozásának támogatását

A kockázatok pedig a következők:

- a kereskedelmi jellegű veszélyek,
- az agresszivitás,
- a szexualitás és
- az értékek terén fenyegető veszélyek.

A vizsgálatban különbséget tettek kockázat (mint lehetőség) és (valóban megtörtént) ártalom között, hiszen nem minden kockázatos helyzetből, internethasználatból lesz valós ártalom. A kutatás későbbi szakaszában pedig az vált nyilvánvalóvá, hogy a lehetőségek sem azonosíthatóak mindenki számára valódi előnyként, helyette a lehetőségek lépcsőfokairól beszélnek. Sonia Livingstone három hipotézist állított fel, a használat, a sebezhetőség és a kockázatvándorlás hipotézisét, s mindhármát igazolta kutatása során (Livingstone–Haddon–Görzig 2012). A használat hipotézis szerint azok a gyerekek és fiatalok, akik hosszabb ideje és többféle céllal használják az internetet, nagyobb arányban fognak kockázattal járó tevékenységet végezni. A sebezhetőségi hipotézis azt valószínűsíti, hogy az ártalmak tekintetében fontosabb az offline világban kialakult sebezhetőségi szintje a gyerekeknek, az online világ ennek nem kialakítója, hanem újabb felülete lesz. A kockázatvándorlás hipotézise szerint a világhálón megvalósítható kockázatos tevékenység kipróbálását inkább befolyásolja az, hogy a gyerek mennyire kerüli vagy keresi a kockázatot az offline világban.<sup>2</sup>

### **Mediatizált személyközi kommunikáció és a személyes kapcsolat**

Az amerikai pszichológus, Sherry Turkle az 1990-es évek eleje óta kutatja a hálózati kommunikáció hatásait, s míg a kilencvenes években elsősorban az előnyökre, addig manapság inkább a hátrányaira figyelmeztet. A társalgás jelentőségéről írott könyvét azzal a figyelemfelkeltő bevezetővel kezdi, hogy leírja, milyen erejük is van igazából az okostelefonoknak. „Mindig jusson eszedbe a telefonod ereje. Mert nem csupán egy kis kiegészítő. Pszichológiailag is számottevő eszköz, mely nem csak azt tudja megváltoztatni, hogy mit teszel, hanem azt is, ami vagy.” (Turke 2015: 3) Könyvében részletesen körüljárja azt a folyamatot, hogy mit is veszítenek a fiatalok azzal, hogy a face-to-face kommunikációról átkerült a hangsúly a szöveges üzenetküldésre (texting). Még egy új angol szó is született ezzel kapcsolatban, a *phubbing*, vagyis amikor valaki szemtől szembe

---

<sup>2</sup> EU Kids <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/Home.aspx>

kommunikál egy másik emberrel, ám közben a kezében lévő okostelefonjával további embereknek küld szöveges üzenetet. Tiurkle azt veszi sorra, hogy mit veszítenek a face-to-face kommunikációs rutinból azok, akik elsősorban szöveges üzenetekkel kommunikálnak. A következő területeken romlik a kommunikációs kompetencia:

- Empátia: a technológia nem vezet az empátia teljes hiányához, de csökkenti annak szintjét, egy 12 éves egy 8 éves szintjén áll. Turkle idézi Konrath–O’Bien–Hsing kutatását, akik kimutatták, hogy egyetemisták esetében negyven százalékkal csökkent az empatikus jelzések száma.<sup>3</sup>
- Önértékelés, önbizalom, önismeret: csökken, érzelmi közép-pontjuk a közösségi média lesz, annak visszajelzése, a like-ok száma.
- Bizalom: lassabban és kisebb mértékben épül ki, mint a valódi face-to-face kommunikációban.
- Figyelem: csökken a figyelem fenntartásának képessége, nem tudnak koncentráltan, hosszú ideig figyelni.
- Másokhoz való odafordulás: nem érdeklődnek a többiek iránt, nem figyelnek, így nem is reagálnak a másik testbeszédére. Arról beszélgetnek, ami a telefonjukon van, és nem az offline valóságukban, az offline kontextusban.
- Szemkontaktus: fenntartása problémát okoz, nem tartják szükségesnek.
- Közösségiség megtapasztalása: a digitális közösségtípusokban más az elköteleződés szintje, mint az offline közösségek esetében.

Turkle leszögezi, hogy nem technológiaellenes az álláspontja, a technológia nem akkor probléma, ha távol vannak egymástól a kommunikáló felek, s a távolság áthidalására használják a média-technológiát, hanem akkor, amikor együtt vannak, és mégis másnak üzennek a telefonnal, ahelyett, hogy a jelenlévő kommunikációs partnerre figyelnének. Kutatóként arra is kíváncsi volt, hogy miért választják a szöveges üzenetküldést a nem mediatizált face-to-face kommunikáció helyett. A következő válaszokat, magyarázatokat adták a résztvevők: félelem a nyitott végű beszélgetésektől, félelem az

---

<sup>3</sup> [https://faculty.chicagobooth.edu/eob/edobrien\\_empathyPSPR.pdf](https://faculty.chicagobooth.edu/eob/edobrien_empathyPSPR.pdf)

intimitástól. Attól való félelem, hogy nem tudják kontrollálni a ró-luk kialakított képet. Félelem a váratlanságtól, a visszautasítástól és az azonnali reakciótól. Ezzel kapcsolatban Turkle megjegyzi, hogy éppen a beszélgetésben rejlő váratlanság potenciál az, ami lehetővé teszi, hogy megtudjunk valami újat, szokatlant, meglepőt a dolgokról, gondolatokról, magunkról és a másikról (Turkle 2015). Erről a lehetőségről, képességről mondanak le azok, akik face-to-face kommunikációs képességeiket nem fejlesztik.

### **Felhasznált szakirodalom**

- Chaudron, Stéphane 2015. *Young Children (0–8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries.* European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen. Interneten elérhető: [publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC93239/lbna27052enn.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC93239/lbna27052enn.pdf) (Utoljára ellenőrizve: 2018. 03. 03.)
- Digital Economy and Society Index 2017 – Magyarország (Elérhető: [ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc\\_id=43017](http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=43017)) (Utoljára ellenőrizve: 2018. 03. 03.)
- Livingstone, Sonia 2016. *A framework for researching Global Kids Online: understanding children's well-being and rights in the digital age.* Global Kids Online, The London School of Economics and Political Science, London, UK. Elérhető: <http://eprints.lse.ac.uk/71254/1/Guide-1-Research-framework-Livingstone.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2018. 03. 03.)
- Livingstone, Sonia – Haddon, Leslie – Görzig, Anke 2012. *Children, risk and safety on the internet.* London Policy Press
- Magyar Ifjúság Kutatás 2016. *Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok!* (szerk.): Székely Levente, Szabó Andrea. Új Nemzedék Központ. Elérhető: <http://www.ujnemzedek.hu/magyarifjusag2016> (Utoljára ellenőrizve: 2018. 03. 03.)
- Turkle, Sherry 2015. *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age.* New York, Penguin Press. 436 .o.

**Internetes források**

Sara H. Konrath – Edward H. O'Brien and Courtney Hsing: Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis [https://faculty.chicagobooth.edu/eob/edobrien\\_empathyPSPR.pdf](https://faculty.chicagobooth.edu/eob/edobrien_empathyPSPR.pdf)  
EU KIDS Online kutatás – <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/Home.aspx>

**Koltay Tibor**

## **Médiatudatos amatőrök?**

### **Bevezetés**

A felhasználók által a hálózaton létrehozott digitális tartalmak széleskörű elterjedtsége felveti annak szükségességét, hogy megvizsgáljuk, miként ítéltető meg azoknak a tágran értelmezett amatőröknek a szerepe, akik számtalan területen tevékenykednek. Az őáltaluk előállított információ és/vagy médiatermékek befogadása nem lényegtelen a médiaértés oktatása szempontjából sem, ezért figyelmet kell szentelnünk az amatőrök és egy-egy szakterület hivatásos művelői (profik, szakemberek) közötti különbségeknek. Azt is fontos látnunk, hogy számos kategóriával, fogalommal és megnevezéssel találkozunk, amelyek az amatőrök és a szakemberek közötti kontinuumban elhelyezkedő szereplőket jelölik. Részben ennek betudható módon, az *amatőr* és a *szakember* szavakat gyűjtőfogalomként fogjuk használni.

### **1. Amatőrök és szakemberek**

Az amatőrök és a szakemberek közötti hagyományos különbségtétel azóta létezik, amióta amatőrökről és szakemberekről beszélhetünk.

*Amatőr* az, aki szereti mindazt, amit csinál, viszont nincs képesítve annak elvégzésére, vagy legalábbis nem fontos, hogy rendelkezzen ilyen képesítéssel (Keen 2007). Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy nincsen releváns szakértelme, viszont jellemző, hogy nem kapott formális képzést és/vagy nem fér(t) hozzá fontos eszközökhöz vagy tudáshoz.

A *szakemberek* egy szakterület hivatásos művelői, egy adott professzió (szakma, tudományterület, hivatás) képviselői, és/vagy

megélhetésük forrása az adott szakma, tudományterület, hivatás gyakorlása. A *profi* szó is ezt a kettős jelentést fedi. Felkészítésük lehetővé teszi, hogy elsajátítsák az adott professzió műveléséhez szükséges tudást és készségeket. Emellett ismerniük kell a professziójukhoz kötődő viselkedési szabályokat, amelyeket többnyire szakmai szervezetek alkotnak meg, és amelyeknek a betar(ta)tásáról ezek a szervezetek gondoskodnak.

A köztük meglevő különbségek természete mindig is egyértelmű volt, viszont az internet, a World Wide Web és különösen a közösségi média könnyű és széles körű használatának hatására kiegészíthető új jellemzőkkel és további (al)kategóriákkal (Vodanovic 2013).

## 2. A közösségi média által meghatározott környezet

Korunkat jelentős mértékben meghatározza a közösségi média intenzív jelenléte és széleskörű használata.

Vannak, akik szerint a közösségi média nem hierarchikus, azaz demokratizálja a tudás és a médiatermékek előállítását, továbbá az *empowerment* eszköze, vagyis elősegíti az egyén önirányítási képességének kialakítását, megerősítését és kiterjesztését. Mások ezt kétségbe vonják, mondván, hogy az amatőrök valójában nem tesznek mást, minthogy áruba bocsátják munkájukat, ezért a működés és elosztás nem-hierarchikus volta csupán illúzió.

A médiatudatosság szempontjából kulcskérdés tehát, hogy valóban bekövetkezik-e majd az, amit Cope és Kalantzis vetített előre 2009-ben, mondván, hogy a közösségi médiában oly népszerű felhasználói kommentárok magának a tudásnak válnak részévé. Joint (2009) ugyanis hasonló jóslattal élt, amikor azt állította, hogy a széles nagyközönség átveszi a hatalmat a hálózati elittől, amely eddig meghatározta, hogy mi kerüljön a webre. Ő azonban hozzátette, hogy a feltöltött és megosztott tartalmak nagy része érdektelen.

Az amatőrök mindenesetre egyre több tartalmat állítanak elő. Felmerül azonban, hogy ezt a növekedést a folyamatos újdonság iránti (erőszakolt) elvárás mozgatja, amely a közösségi médiát jellemzi, hiszen eredeti anyagokat szinte lehetetlen találni vagy előállítani. Az újdonság iránti igényeket ezért a meglevő anyagok újrafelhasználásával, linkek kiépítésével, újracsomagolással lehet

kielégíteni. Ez igényes válogatással is megoldható volna, ha elegendő időt és energiát szánnánk rá, azonban a közösségi média gyakran az azonnaliságot támogatja, így a szűkösnek érzett időkeretek között a sekélyes újdonság előállítását jellemzi (Bawden–Robinson 2009).

Bárhogy ítéljük is meg a közösség média sajátosságait, a munka és a szórakozás, a fogyasztás és a termelés (létrehozás) közötti határ egyre képlékenyebbé válik azzal, hogy az amatőrök egyre szélesebb körben, egyre több termék előállításában tudnak rész venni, egyre összetettebb tevékenységeket elvégezve.

### **3. Amatőrök, dilettánsok és a „többiek”**

Már említettük, hogy az *amatőr* szó gyűjtőfogalom, amely számos rokon kategória jellemzőit foglalja magában. Ezek a kategóriák maguk is sokféle tulajdonságot képeznek le, többnyire eltérő néven. Összességében tehát rendkívül összetett képet kapunk. Egyrészt megjelenik a dilettáns – amatőr – profi hármasság, és tovább bővül új kategóriákkal. Másrészt már hagyományosan is eltérő volt az amatőrök által előállított produktumok minősége és értéke attól függően, hogy mely területen tevékenykedtek. A minőség és az érték ráadásul tovább differenciálódott korunkban.

Egyes vélemények szerint az amatőrök másként reflektálnak bizonyos jelenségekre, mint a szakemberek. Nem véletlen, hogy számos nagyszerű találmány megalkotói amatőrök voltak, ráadásul sok esetben az amatőrök és a szakemberek elé ugyanazokat a követelményeket állítják, ami arra utal, hogy az amatőrök tevékenységének színvonala nem feltétlenül marad el a profik teljesítményétől. A helyismeret területén például azért eredményesek az amatőr kutatók, mert ők ismerik az adott helyet, és rendelkeznek kapcsolatokkal (Reid–Macafee 2007).

A két csoport közötti különbség ilyen módon inkább egyfajta kontinuumként írható le, amely az egyes egyének és szervezetek közötti munkakapcsolatot írja le. Ez különösen igaz a kreatív iparban dolgozókra (Brabham 2012).

Az amatőrök közül sokakat jellemez, hogy megvan a feladatuk elvégzéséhez szükséges felkészültségük. Ugyanakkor vannak közöttük *dilettánsok* is, akiket nem célszerű az amatőrökkel azonosíta-

nunk. Az utóbbiakat ugyanis a tudománytalan szemlélet, a módszertani járatlanság, a forráskritika hiánya, a tények elferdítése mellett a rendkívüli önbizalom jellemzi. Ha tehát egyáltalán beszélhetünk inkompetenciáról, az alapvetően a dilettánsokra vonatkozik, bár tudjuk, hogy a hivatásos és az amatőr kutatók közötti különbségek nem mindig mutathatók ki, és a szintek között van átjárás, akár a dilettánsok szintje felől is (Bényei 2009).

Az amatőrök és a szakemberek közötti „igazi” átmenetet a *professzionális amatőrök* (Pro-Ams) jelentik. Őket *autodidakta szakértőknek* (self-trained experts), vagy *tanult amatőröknek* (educated amateurs) is nevezik. Az internet adta lehetőségekkel élve, tevékenységükkel jelentős innovációhoz és felfedezésekhez járulnak hozzá számos területen (Leadbeater–Miller 2004).

Az ideális amatőr tulajdonságait nagymértékben a *prosumer* jellemzői testesítik meg. Maga az elnevezés a „production by consumers” (fogyasztói előállítás) kifejezés alapján jött létre, és valójában a médiaműveltség végcéljaként megjelölt ideálokat tükrözi. Ezt mutatja, hogy a tökéletes prosumer – többek között – új üzeneteket hoz létre, annak ismeretében, hogy miként lehet a kreatív és innovatív tartalom előállítása érdekében a szükséges forrásokat felhasználni. Miközben kezeli az új kommunikációs médiumokhoz igazított technológiai eszközöket, kritikusan viszonyul a kapott és az általa küldött tartalmakhoz. Azonosítja a sztereotípiákat, elítélendő gyakorlatokat, az üzenetek igazságtartalmának hiányát vagy az azzal való visszaélést (García-Ruiz – Ramírez-García – Rodríguez-Rosell 2014).

Az előzőekben kifejtettektől némileg eltér az a mód, ahogyan amatőrizmushoz kapcsolódnak a *producers*, akik a közösség média olyan felhasználói, akik könnyedén váltanak az üzenetek befogadásáról azok – többé vagy kevésbé tervezett – előállítására. Ezeket az üzeneteket nem tekinthetjük végleges és teljes végtermékeknek a szó technikai értelmében, mivel a produsage projektek kevésbé koncentrálnak a célok meghatározására. A producers átkerülhetnek a fél-professzionális alkalmazotti kategóriába, ezért gyakran nehéz megmondani, hogy az amatőrök vagy a tanult amatőrök kategóriájába tartoznak-e (Bruns 2008).

Érdekes és egyúttal szimptomatikus az amatőr fordítók esete, mivel az ő státuszukat nemcsak a digitális kultúra határozza meg, hanem az a hit, hogy ha valaki két- vagy többnyelvű, az már fordítóként is megállja a helyét, mivel a fordításra lényegében úgy tekintenek, mint az egynyelvű beszélő kommunikatív képességeinek kiterjesztésére. Ennek fényében régóta létező hagyomány, hogy a laikusok nem kérdőjelezzik meg az amatőr fordítók és tolmácsok hozzáértését. (Pérez-González – Susam-Saraeva 2012).

*A hobbisták* kívül esnek azon a kategóriarendszeren, amely az amatőrök és szakemberek funkcionális szembeállítására épül. Teljesítményük sem a szakemberekével, sem a laikus közönségével nem azonos, hanem a kettő közötti skálán helyezkedik el. Odaadón végzik azt, amit csinálnak, viszont tevékenységük általában nem kerül a nyilvánosság elé (Stebbins 1980).

Az amatőrizmus mai állapotát jól példázza a *crowdsourcing* projektekben való részvételük. A vele kapcsolatos diskurzus központi eleme a projektek demokratikus jellegének hangsúlyozása, kiemelve, hogy ezeknek a projekteknek a résztvevői a szokásosnál nagyobb mértékben tudják ellenőrizni az általuk fogyasztott termékeket. Ebben van igazság, hiszen a résztvevők bármikor otthagyhathják az adott projektet, ha elégedetlenek vele. Ugyanakkor a crowdsourcing esetében nincsen meg a professzionalizmusnak az az eszköztára, amely óvja a tekintélyt és felhatalmazást ad arra, hogy védelmezzük és szolgáljuk az adott szakma tagjait, szakszervezetek és más szervezetek segítségével vagy etikai irányelvek útján. Valójában ezek az (állítólag amatőr) résztvevők által előállított termékek egyáltalán nem készülnek demokratikusabb környezetben, és nem árulják őket más módon, mint bármilyen más terméket, mivel előállítóik valójában szakemberek, akik kiszervezés keretében dolgoznak.

*A tömegek bölcsességének* (wisdom of the crowd) érvényesülése is figyelmet érdemel, mivel hozzájárulhat a tudás demokratizálásához. A tömegek azonban nem szükségképpen értelmesebbek, mint az egyének külön-külön, tehát nincsen garancia arra, hogy kiszűrhetővé válnak a téves információk és valóság hibás reprezentációi (Csepeli 2008).

#### 4. Civil újságírás

Az amatőrök részvétele leginkább az újságírás területén példázza plasztikusan az amatőrök és a szakemberek közötti összetett viszonyt, amelyet esetükben – némileg ellentmondásos módon – együttműködésből és ellenállásból áll. Ezen a területen ismételten a közösség médiahatására kell figyelni, mivel az erősen van jelen, ezért az újságírás minőségéről alkotott képünket nagymértékben befolyásolja.

A közösségi médiaplatformokon keresztüli független, újságírói jellegű tartalomszolgáltatás megnevezésére a számos elnevezés közül a *civil újságírás* (citizen journalism) elnevezés gyökeresedett meg. Civil újságírók már az internet megjelenése előtt is voltak, viszont kisszámú közönséget vagy réteggözönséget értek el, kívül maradtak a nyilvánosság fősodrán és a professzionális média látókörén is. A civil újságírásnak a professzionálistól való elkülönítése iránti igény akkor jelent meg, amikor már nem több különböző és egymástól radikálisan eltérő méretű közönséghez tudott szólni, hanem a nyomtatott sajtótól az internetig gyakorlatilag minden platformon széles rétegekhez képes eljutni (Tófalvi 2015).

A hírmédiában, különösen fotók és videók formájában megnőtt a felhasználók által generált tartalmak fontossága, mivel nagyobb szerephez jutott a közösségi média. Bár nyers, kiegészítő anyagként kezelik őket, ezek a képek rendszeresen megjelennek a hírekben, különösen akkor, amikor profi képek és riportok nem állnak rendelkezésre, ami gyakori a globális és a helyi válságok esetében (Schmieder 2015).

A civil újságíró (citizen journalist) fogalom, széles körű elterjedtségével, a demokratikus funkciókat hangsúlyozza (legyenek ezek vélt vagy valós jellemzők). Az sem ritka, hogy a civil újságírást a professzionális újságírás olyan versenytársának tekintik, amelyik megkérdőjelezi annak felülről-lefelé szervezendő struktúráját. A civil újságírással mindenesetre vele jár a személyes és többnyire szubjektív hozzáállás, amely néhány esetben alapvető szakítást jelent az újságírás professzionális gyakorlatával.

A civil és a professzionális fotóújságírók ennek ellenére azonos értékeket tekintenek fontosnak és azonos tevékenységet végeznek.

A civil fotóújságírók megfelelő készségekkel rendelkeznek, és professzionális kollégáikat tekintik modellnek, akik messze nem olyan mértékben állnak ellent bizonyos amatőr értékeknek, mint azt gondolnánk (Mortensen 2014). A crowdsourcing formájában történő hírszolgáltatás viszont nem feltétlenül jelenti a pontos és reprezentatív civil újságírást (Frechette 2016).

## **5. Összegzés**

A fentiekben látható volt, hogy az *amatőr* elnevezés egy nagyon is heterogén kategóriát takar. Ennek megfelelően, körükben a médiatudatosság változatos szintű meglétét kell feltételeznünk. Nyilvánvaló, hogy ennek a rétegnek is szüksége van arra, hogy tudatosan és kritikusan viszonyuljon a médiához, legyen szó szöveges vagy képi üzenetek befogadásáról, valamint azok létrehozásáról. Nem mondhatunk le tehát arról, hogy az ő figyelmüket is felhívjuk erre. Körükben különösen igaz, hogy a médiatudatosság olyan szemléletére van szükségünk, amely nem korlátozódik a hagyományos tömegkommunikációs eszközökre, hanem kiterjed az online formákra is. Egyúttal a médiaműveltség és az információs műveltség, továbbá az ezek konvergenciájára épülő média- és információs műveltség (Media and Information Literacy, MIL) elveit és gyakorlatát is figyelembe kell vennünk. A médiatudatosság oktatása során emellett nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a kritikai hozzáállás hiánya az amatőr produktumok széles körét jellemezheti, ezért az oktatás során, a közösségi média világában is egyensúlyra kell törekednünk a technológia adta lehetőségek kihasználása és a kritikai szemlélet alkalmazása között.

## **Felhasznált irodalom**

- Bawden, David – Robinson, Lyn 2009. The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 35: 180–191.
- Bényei Miklós 2009. A helytörténeti kutatás és a helyismereti dokumentumok digitalizálása. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 18: 16–25.

- Brabham, Daren 2012. The myth of amateur crowds: A critical discourse analysis of crowdsourcing coverage. *Information, Communication & Society* 15: 394–410.
- Bruns, Axel 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producership*, New York, NY: Peter Lang.
- Cope, Bill – Kalantzis, Mary 2009. Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *First Monday*, 14: 4–6, <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2309/2163>\_Letöltve: 2017. 05. 20.
- Csepeli György 2008. Wikitudás. *Kritika* 37: 2–4.
- Frechette, Julie 2016. From print newspapers to social media: news literacy in a networked environment. *Journalism Education* 5: 45–60.
- García-Ruiz, Rosa, Ramírez-García, Antonia, Rodríguez-Rosell, María 2014. Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar* 22: 15–23.
- Joint, Nicholas 2009. The Web 2.0 challenge to libraries. *Library Review* 58: 167–175.
- Keen, Andrew 2007. *The Cult of the Amateur*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Leadbeater, Charles – Miller, Paul 2004. ‘The pro-am revolution: How enthusiasts are changing our economy and society’, <http://www.demos.co.uk/files/proamrevolutionfinal.pdf>\_Letöltve: 2017. 05. 20.
- Mortensen, Tara Marie 2014. Blurry and Centered or Clear and Balanced? Citizen photojournalists and professional photojournalists’ understanding of each other’s visual values. *Journalism Practice* 8: 704–725.
- Pérez-González, Luis – Susam-Saraeva, Şebnem 2012. Non-professionals translating and interpreting: Participatory and engaged perspectives. *The Translator* 18: 149–165.
- Reid, Peter, H. – Macafee, Caroline 2007. The philosophy of local studies in the interactive age. *Journal of Librarianship and Information Science* 39: 126–141.
- Schmieder, Kathrin 2015 Amateur Photographs as Visual Quotes: Does the rise of amateur photography lead to fundamental changes in the news media? *Journalism Practice* 9: 580–596.
- Stebbins, Robert, A. 1980. “Amateur” and “hobbyist” as concepts for the study of leisure problems. *Social Problems* 27: 413–417.

*Médiatudatosságra nevelés*

---

Tófalvi Tamás 2015. Digitális technológia, kultúra és az újságírás határai: Hogyan formálja a kultúra a technológiát? *Médiakutató* 16: 55–65.

Vodanovic, Lucia 2013. The new art of being amateur: distance as participation. *Journal of Visual Art Practice* 12: 169–179.

**Tomori Tímea**

**Információs műveltség és kommunikációs  
nevelés a 2012-es NAT anyagában**

**1. A műveltség kérdése a digitális korban**

„A műveltség nem ünneplőruha, amelyet hordani kell. A műveltség a helytállás segédeszköze, a kifejezés szerszáma, a vállalkozás fegyverzete.”

(Németh László)

A Magyar értelmező kéziszótár (2003) szerint a műveltség „2. A társadalomtól történelme során létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége; kultúra.” Továbbá „művelődik: műveli, képezi magát, műveltsége gyarapodik.” Mindemellett „művelt: akinek ízlése fejlett, gazdag ismeretei vannak, magatartása csiszolt.”

Az általános meghatározásokat követően a pedagógia világában a kompetencia és a szakértelem is fontos fogalmakká válnak a műveltség mellett. A neveléstudományban a műveltséghez kapcsolódó, a műveltség definícióját alakító értelmezések is érdekesek lesznek a fogalom fejlődésének szempontjából. Ámbár nem szabad elfedni, hogy az emberi tudáshoz hozzátartozik a kompetencia, a szakértelem és a műveltség, de ezek egymástól jól elválasztható, elkülönülő fogalmak, amelyek a köznyelvben időközönként összekeverednek (Csapó 2009).

Csapó Benő A tudás és a kompetenciák című munkájában is górcső alá veszi a fent említetteket, ekképpen: „A modern társadalmakban már ahhoz is komoly tudásra van szükség, hogy a hétköznapi dolgokban eligazodjunk, ügyeinket el tudjuk intézni, élni tudjunk a technikai civilizáció és a kultúra kínálta lehetőségekkel. Felelősséggel dönteni tudjunk a társadalommal és a természeti környezettel kapcsolatos kérdésekben, részt vegyünk a családi élet

megszervezésében, együttműködünk társainkkal, beilleszkedünk a társadalomba. Értsük a környezetünkben használt szimbólumrendszereket, otthon érezzük magunkat a kultúrában. A tudásnak ezt a kulturálisan meghatározott formáját, a társadalmilag értékes tudást nevezzük műveltségnek.” A mi olvasatunkban ezzel párhuzamosan a kompetencia fogalmat érdemes vizsgálni. Gyakorta a társadalom számára hasznos tudást értik ezen. Tulajdonképpen, ha ennyi volna, akkor a műveltség értelmezésével akár egybe is eshetne ez a leírás. A kompetencia fogalom alakulásáról korábban már írtam (Tomori 2016) jelen tanulmányban csak egyet ragadnék ki, ami szükséges ahhoz, hogy a műveltség és a kompetencia fogalmát taglalhassuk. Csapó (2009) szerint „a pszichikum sajátosságai minden esetben befolyásolják a tudás kialakulását, vannak azonban a tanulásnak olyan formái, amikor kifejezetten a megfelelő pszichikus struktúrákat műveljük ki. Sok esetben a megismerés természetes sajátosságai határozzák meg a kialakítandó tudás szerkezetét, formáját. Ahogy újabban mondani szokták, ilyenkor számít az, hogy »mire van az agy formátálva«, mi az, amit természetes módon hatékonyan fogad be az elme. A tudásnak ezt a formáját a kompetenciák körébe sorolhatjuk.”

Összességében tehát megállapíthatjuk a definícióvizsgálatot követően, hogy a műveltség a modern kor kultúrájának olyan mértékű elsajátítását jelenti, amellyel képesek vagyunk a mindennapi életünkben tudatosan és felelősségteljesen dönteni a minket érintő kérdésekben, míg a kompetencia is szolgálhat ugyanerre, azonban valamilyen mértékben előre eldöntött, genetikailag is kódolt, egyszerre több képességet használó rendszerről van szó.

Az iskolapedagógia számára inkább az az érdekes, hogy a Nemzeti alaptanterv az általános műveltség alatt mit ért, hiszen ennek tekintetében valósul meg a nevelési – oktatási folyamat. Tehát „az emberre, az emberek csoportjaira, közösségeire, a társadalomban érvényesülő különböző kapcsolatrendszerekre, a tudományra, a technikára, a gazdaság, a munka világára, a természeti és az épített környezetre, a művészetekre, a kommunikációra, a magatartásra, a kultúrára magára, annak elsajátítására (a tanulásra), a továbbfejlesztésre-alkalmazására vonatkozó alapoknak az ember értékeiben, motivációiban,

tudásában (kognitív struktúráiban), tevékenységében megnyilvánuló rendszere. A kultúra minden lényeges területét felöleli, összhangba rendezi: a mindenki számára lényeges és szükséges, az általános képzés és a szakképzés, az iskoláztatás befejezése utáni (ön)művelés közös tartalmi feltételeit foglalja magában. Az általános műveltség korszakonként, kultúránként különböző tartalmú, rendszerű, színvonalú. Napjainkban Magyarországon meghatározóak a magyar, az európai és az egyetemes műveltség egymásba épülő elemei. Fő jellemzője a tradícióknak, a jelen kérdései iránti érdeklődésnek és a jövő felé irányuló figyelemnek a harmóniája, a nyitottság a kultúra szerkezetében érvényesülő változásokra és a társadalmi élet különböző területein megmutatkozó érvényessége (relevanciája). A közoktatás számára értelmezett általános műveltség a kulcskompetenciák, tudások azon rendszere, melyet a társadalom művelt (középfokú szinten iskolázott) állampolgárától elvár” (NAT 2012).

A modern világban a műveltség fogalma a kompetenciáéhoz hasonlóan szerteágazott. Műveltségtípusok jöttek létre. Az Európai Unió műveltségterületei és a NAT viszonya az 1. ábrán látható, melynek fontosságát a kommunikációtanárok szempontjából a már természetesnek vett és gyakorta elemzett 1. ponton túl (magyar nyelv és irodalom) a NAT-ban a 8. pontban, míg a neki megfelelő uniós 6. pontban látom (informatika). A NAT 2012 szerint a digitális kompetencia elsődleges feladata, hogy felkészítse az egyént a technológiai eszközök biztos, etikus, tudatos használatára a munka világában, illetve a szabadidős tevékenységeiben is. A továbbiakban azonban nem egyszerűen csak a technológia, sokkal inkább a vele szoros összefüggésben lévő információhasználat is a digitális kompetencia fejlesztésének fókuszává válik, hiszen az információszükséglet felismerése, a megfelelő forrás kiválasztása, annak értékelése és akár egy újabb tartalomnak a megalkotása a kommunikációórának is fontos feladata. A különbség, hogy itt biztosan minden lépés az online térben valósul meg, míg a kommunikációórán a reális valóság és az online valóság is jelen lehet. Ollé János szerint a digitális állampolgárságról való gondolkodás az oktatási folyamatban kulcsfontosságú kérdés. Az offline és online tanulási tereket, tevékenységeket és viselkedést az egyén életének

egyaránt meghatározó részeként kell kezelni. Az oktatás kiemelt feladata, hogy a két egymástól elkülönülő környezetet szintetizáló kompetenciarendszer fejlődjön és a digitális kultúra is meghatározóvá váljon. (Ollé 2012) Az információs társadalom létrejöttével az alapvető műveltség is szerteágazóbb lett. Olyan, a mindennapokban használt tudásra kell szert tennie egy átlagos embernek a digitális világ születése miatt, amely által az információs társadalom teljes értékű tagjaként be tud integrálódni az „online társadalomba”. Tehát kijelenthetjük, hogy az iskolák falain, esetleg online terein belül is szükség van arra, hogy „a XXI. század alapműveltsége” – ahogyan Varga Katalin nevezi – az információs műveltség fejlesztése vezető szerephez jusson. Az IT kompetenciák világában a műveltségnek egy elemi komponense a(z) (information literacy) információs műveltség lesz (Zsák 2008).

## **2. Az információs műveltség**

„A számítógép – használat már nem a számítógépről szól, hanem az életről.”

Nicolas Negroponte: Being Digital

A XXI. század kezdetén az emberiség kulcsszerepbe helyezte az információt. A XX. század végeztével tudatosodott az a gondolkodásmód, hogy fontos „az információfeldolgozás, a kommunikáció, az irányítás és a szabályozás meghatározó szerepe a gazdaság és az egész társadalom működésében” (Komenczy 2011: 120). Ennek következményeként létrejött az információs társadalom. E „fogalom jelentése átfogó, paradigmaticus és holisztikus. Mai világunkban olyan mértékben vált meghatározóvá az információfeldolgozás, a tudáskonstrukció és a tudásfelhasználás a gazdaság és társadalom valamennyi részrendszerében, hogy – annak tudatában is, hogy minden emberi társadalom per definitionem információs és tudásalapú – indokolt új, minden korábbtól eltérő társadalmi korszaknak tekinteni, és középponti erőforrására utalva információs társadalomnak nevezni” (Komenczy 2011: 121). Az információs társadalmat megelőzően mintegy 100–250 ezer évvel ezelőtől a kalligráfiák előtti időszakban még nem létezett az információ tudatos tárolása, csak a

memorizálás. Majd Kr. e. 8000-tól a XVII. század közepéig a már írásos szakasz következett, de ebben a korszakban minimális embert érintett; sokszorosítás még semmilyen formában nem létezett. A mostanáig tartó, harmadik szakaszban viszont fő szerephez jut az írás és az olvasás tevékenysége (Prószéky 2014: 63). Az ilyen típusú elfoglaltsághoz szükséges újabb tudástípusok megszerzése (írás, olvasás, szövegértés) a klasszikus iskoláztatás során elsajátíthatóak voltak. Majd a későbbiekben a Komenczy által említett infokommunikációs technológiákat is használó világ újabb perspektívákat nyitott, amelyben a tudás átrendeződésére volt szükség. Jelenleg nem csak a műveltség fogalmának változásáról érdemes diskurzusokat folytatni, de az oktatás kihívásaival is számot kell vetni. Ahogyan Karvalics László (2014) vélekedik e kérdésben „új technológiai környezetben a hagyományos írástudások világa is rohamosan átalakul.” Három írástudás-kategóriát különít el: képességalapúakat, gyakorlatba ágyazottakat és társadalmi – innováció vezérelteket. Jelen írásban a harmadikként említett relációs modellt vesszük alapul.

Az információs írástudás fogalmát 1974-ben elsőként Paul Zurkowsky vetette papírra. Vélekedése szerint az infokommunikációs eszközökkel „magnövelhető és megújítható a tudásalkalmazási szint” (Varga 2008). Az információs írástudás fogalmát egyre gyakrabban váltja fel az információs műveltség fogalma. A legtöbb esetben az Amerikai Könyvtárosok Egyesülete (ALA) által használt értelmezést tekintjük standardnak. „Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelni valamint hasznosítani azt. Az információs műveltséggel rendelkező személy megtanult tanulni. Tudja hogyan kell tanulni, mert tudja, hogyan szerveződik a tudás, hogyan kell megkeresni az információkat, és milyen módon kell azt úgy felhasználni, hogy mások is tanulhassanak belőle.”

David Shenk (1997) szerint „információs szmogban” élünk. Az információ hátráltatja az egyén életét azáltal, hogy túl sok információt kap rövid idő alatt és az emberi döntéseket is túl gyorsan kell meghoznia, aminek egyenes következménye, hogy tudatában van annak, hogy nem lehet birtokában az összes döntéséhez szükséges

információnak (Varga 2013: 81). Az információs túlterheltségben az információs műveltség irányt adhat a tájékozódásban, és az egész életen át tartó tanuláshoz is erős alapot biztosíthat. Az információs műveltség modelljét alkotó készségek tovább bonthatóak a 2. ábrában kiemelt összetevőkre. A táblázat részletes áttekintését követően láthatjuk, hogy az információs műveltség rendkívül komplex, ha tantárgyakban akarunk mérni, több tantárgyas műveltségterület. Szükségesek hozzá a kommunikációs, az informatikai és a könyvtárhasználati ismeretek is. Mint ahogyan a szakközépiskolai (eddig szakiskolai) oktatásban is a komplex közismereti alapprogramban egy tantárgyhoz egyszerre három – négy műveltségterület is rendelhető, úgy be kell látnunk, hogy elérkezik az ideje egy átfogóbb tantervnek a szakgimnáziumokban és a gimnáziumokban is.

### **3. Információs műveltség a pedagógiai gyakorlatban**

„Csak kevés ember gondolkodik többet évi két – három alkalomnál. Én nemzetközi elismertséget vívtam ki magamnak azzal, hogy heti gyakorisággal teszek így.”

G. B. Shaw

A NAT a kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés, tudásépítés pontjában kilenc kulcskompetenciát határoz meg:

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség
- A hatékony önálló tanulás

A kulcskompetenciák vizsgálata során meg kell állapítanunk, hogy a kommunikációs készségek fejlesztésére, valamint az információs műveltség kérdéskörére több kompetenciaterület is vonatkozik. Csapó Benő digitális kompetencia leírása, iránymutatása hangsúlyozza leginkább az információs társadalomhoz igazított tu-

dás attitűdjét. (Lásd: A műveltség kérdése a digitális korban című fejezet.) „A digitális kompetencia felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát, a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: az információ felismerése, (azonosítása) visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és – megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül.” A 2012-es NAT szerint a digitális kompetenciához szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök közül a következőkön van a hangsúly. Napjainkban a digitális műveltség már nem egyenlő a technikai eszközök használatának ismeretével. A tanulónak tudnia kell azt, hogy elektronikus környezetben miként hozható létre kreatív és innovatív produktum. Az információ hitelességét és megbízhatóságát, milyen módon érheti el online környezetében az egyén, illetve a netikett szabályok és az alapvető kapcsolódó jogi előírások birtokában képesnek kell lennie hatékonyan használni a digitális környezetét. Habók–Csirfusz (2013) munkája nyomán elmondhatjuk, hogy a digitális kommunikáció bár a hagyományos Shannon (1948) által megteremtett kommunikációs modellből indul ki, mégis (3. ábra) a kódolásra és dekódolásra szánt eszközök rohamos léptékű gazdagodása miatt egyre több zajforrással számol, amelyet gyakran kísér kommunikációs redundancia.

Amennyiben az információs műveltséghez szükséges készségeket vizsgáljuk meg a 2012-es NAT-ban azokra a területekre kell koncentrálnunk, amelyeket az ALA meghatározásában (általánosan elfogadott) világviszonylatban is elfogadnak, hiszen csak ez adhat egy egységes képet, amelyet a későbbi vizsgálatok során tudatosan lehet összehasonlítani a következő tantervekkel. Ennélfogva a vizsgálatom során az információs műveltség készségeit tekintetem át a különböző műveltségterületeken. (4. ábra) Természetesen a vizsgálat során azokat az eseteket, amikor csakis az IKT eszközök használatára van szüksége a tanulónak egyetlen esetben sem emeltem ki, hiszen az információs műveltség ezen túlmutat. Az első meg-

állapításom, hogy a NAT nem dolgozik az információs írástudás, illetve az információs műveltség fogalmaival. Minden bizonnyal jogos az a felvetés, hogy az információs műveltség fejlesztését elsősorban egy olyan típusú felméréssel kell elkezdni, amely megmutatja számunkra, hogy mely oktatási intézmények fejlesztik, illetve, hogy általában véve ismerik-e az információs műveltség teóriáját. A kompetenciaterületek közül az anyanyelvi kommunikáció területén a szükséges készségek, képességek, ismeretek és attitűdök előírnyozzák, hogy a tanuló „képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni.” Ebben az esetben ugyan maga a textus készen kapott, de fontos, hogy a tanuló tudását az információk keresésére, értékelésére, hasznosítására kiterjeszti az anyanyelvi kommunikáció kompetenciaterülete. A hatékony, önálló tanulás kompetenciaterülete is kiemeli, hogy az idővel és az információval való megfelelő gazdálkodás a produktív tanulási folyamat fontos támogatója.

A NAT műveltségterületei:

- Magyar nyelv és irodalom
- Idegen nyelvek
- Matematika
- Ember és társadalom
- Ember és természet
- Földünk – környezetünk
- Művészetek
- Informatika
- Életvitel és gyakorlat
- Testnevelés és sport

*A magyar nyelv és irodalom műveltségterület az információs műveltség alapjait magában foglalja, hiszen olyan fejlesztési területekre koncentrál, többek között mint:*

- Beszédképesség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása
- Olvasás, az írott szöveg megértése  
„Az életkornak megfelelő globális, információkereső, értelmező és reflektáló olvasás.”

- Írás, szövegalkotás
- A tanulási képesség fejlesztése

Hetedik és nyolcadik évfolyamon a tanuló képes az önálló feladatvégzésre, információgyűjtésre és ismeretszerzésre, továbbá az ismert tananyag kiterjesztésére egymástól eltérő információhordozó eszközökből. A középiskolai (9–12) évfolyamokon „a verbális és nem verbális információk együttes kezelése, megértése” sem okoz problémát a diákoknak. Az információértékelés során alsó tagozatban tanári irányítással, majd a felsőbb évfolyamokon már önállóan képes (évfolyamtól függő nehézségű szövegeken) a diák az általa elért információ, keresett szöveg kritikus befogadására, középiskolában annak értékelésére, jelentőségének felismerésére, valamint kritikájára.

- ...irodalmi művek értelmezése
- Az ítélőképesség...fejlesztése

*Az ember és társadalom műveltségterületen a kiemelt fejlesztési feladatok szerkezete:*

- ismeretszerzés, tanulás  
„Az információk önálló rendszerezése és értelmezése. A rendelkezésre álló ismeretforrások áttekintése és értékelése.”
- kritikai gondolkodás  
Különböző művészeti alkotások vizsgálata (történelmi) hitelesség szempontjából. Érvek kritikai értékelése, álláspontok cáfolata.
- kommunikáció  
Különböző információforrások tükrében következtetések megfogalmazása, összefüggések felderítése.
- tájékozódás időben és térben

Az ember és természet műveltségterület fejlesztési feladataiból az információs műveltség szempontjából:

- tudomány, technika, kultúra  
„... az ismeretszerzés folyamatának és eredményének kritikus értékelése. A problémamegoldásra irányuló hatékony információkeresés.”

*A művészetek műveltségterület* már az alapelvek, célok című bevezetőben rátér arra a lényegi gondolatra, hogy a művészetekkel

foglalkozó tárgyak azok, amelyek pótolhatatlan szerepűek a gyermek fejlesztésében, hiszen a képzelőerő, az empátia, az ízlés és az árnyalt kifejezés, de a forma-, tér-, ritmus- és színérzék, valamint a mozgáskoordináció, a kooperáció és a kommunikációs készségek egyaránt a fejlesztést szolgálják. Kiemeli, hogy a művészetpedagógiára jellemző módon, gyakorlat- és tevékenységközpontúan fejleszt.

*Vizuális kultúra tanegység* fejlesztési feladatai közül az *ismeretszerzés, tanulás, térbeli tájékozódás* pontja meghatározó, hiszen az információs műveltség az információszerzést és az információfeldolgozást kiemeli. Középfiskolai évfolyamokon a „gyűjtött információ- és képanyag felhasználásával írásos összefoglaló készítése, következtetések levonása” a feladata a tanulónak. A kommunikációs képességek fejlesztési feladatai között szerepel diagramok és grafikonok értelmezése, illetve képek elemzése. Ahogyan Renee Hobbs írja (2015:31) A *médiaműveltség felfedezése* című munkájában: „Ma az embereknek képeseknek kell lenniük arra, hogy különféle formákban megjelenő, szimbólumokból álló üzeneteket »olvassanak« és »írjanak«”.

Legfőbbként azonban a *mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy* az, amelyik ezt magas szinten próbálja fejleszteni a művészeti tárgyak közül. Bár, hozzáteszem, hogy egy szűkebb mezsgyét szabva a tanulásnak, hiszen szorosan a médiaműveltséget tartja szem előtt a képzési terv mondván, hogy mindez „olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulók magabiztosan tudjanak tájékozódni és választani a hagyományos és az új médiumok világában, hogy értő, kritikus, egyenrangú résztvevői lehessenek az új társadalmi színtereken zajló érintkezésnek.” Így a fejlesztési feladatok szerkezete:

- Olvasás és szövegértés, elemzés
- Ismeretszerzés  
„Az információforrások szűrési szempontjainak elsajátítása, gyakorlása.”
- Kommunikáció  
„Mozgóképipírás, -olvasás”... mozgóképtervezés és -kivitelezés.

– Kritikai gondolkodás

Médiaszövegek kritikus befogadása, elemzése, vitaképesség és az életkornak megfelelő tájékozottsághoz való érvkészet.

Az *Informatika* műveltségterület hordozza magában az információs műveltséghez kapcsolódó legtöbb lehetőséget. Alapelvei és céljai között megfogalmazza, hogy mivel az információs társadalomban elengedhetetlen tudás az információ megszerzéséhez, megértéséhez, feldolgozásához, alkotó alkalmazásához kapcsolódik, e terület fejlesztése kiemelkedő szerephez jut az informatika oktatás során. Ennek azonban ellentmond, hogy a középiskolai korosztály informatikai műveltségterületre szabott óráinak száma egészen elenyésző. (4% az összes műveltségterülethez viszonyítva) - Ez a trend a pedagógustársadalom számára is folyamatos kérdéseket vet fel.

– Az informatika műveltségterület fejlesztési feladatai közül a számunkra fontosak az:

– alkalmazói ismeretek

„Adatbázisból, számítógépes hálózatból való információszerzés megismerése.”

– infokommunikáció

– információkeresés

Önálló információszerzés, azok alakítása a közlési célnak megfelelően.

– információs technológián alapuló kommunikációs formák

– médiainformatika

– információs társadalom

Az információhitelesség kérdése, infokommunikációs publikálási szabályok ismerete.

A könyvtári informatika az információt a tanítás és a tanulás forrásává teszi. Az alkalmazói ismeretek segítséget nyújtanak abban, hogy a diák az információforrásokat megismerje, az infokommunikációs tudás arra szolgál, hogy az információkeresés folyamatát megkönnyítse, felismerje az információhiányt, ki tudja választani a megfelelő szöveges és képi információkat, az információforrásokat értékelni tudja és az információs társadalom szemléletmódja szerint

az információ hitelességét, illetve az emberi kapcsolatokra gyakorolt hatását fel tudja térképezni.

Összességében tehát a 2012-es NAT foglalkozik a különböző kompetencia- és műveltségterületeken az információs műveltség kérdésével, de ez nem egy egységes, komplex szemléletmódot reprezentál.

#### **4. Összegzés**

A műveltség kérdése minden korban fontos volt. Rohanó és rohamos léptekkel változó társadalmunk képe nehezen igazítja az információs társadalomhoz az iskolai értékeket, így a koronként változó műveltségkérdés sem tökéletesen kiforrott jelenleg. Ahogyan Ollé János (2013: 10) fogalmazza meg: az oktatás kissé rugalmatlan módon viszonyul az információs társadalomhoz és a fejlődő technológiai világhoz. A mindennapi iskolai rutint nem hatja át, következésképpen az oktatás világa kerül tanulói szerepkörbe.

#### **Függelék**

Nemzeti alaptanterv	EU: műveltségi területek
Anyanyelv és irodalom	Anyanyelv és irodalom ( <i>Mother Tongue</i> )
Élő idegen nyelv	Idegen nyelvek ( <i>Foreign Languages</i> )
Matematika	Matematika ( <i>Mathematics</i> )
Ember és társadalom	Az emberrel és társadalommal foglalkozó tudományok ( <i>Human Sciences</i> )
Ember és természet	Természettudományok ( <i>Natural Sciences</i> )
Földünk és környezetünk	Nincs. (Ez az ismeretkör a Természettudományok része.)
Művészetek	Művészeti nevelés ( <i>Artistic Activities</i> )

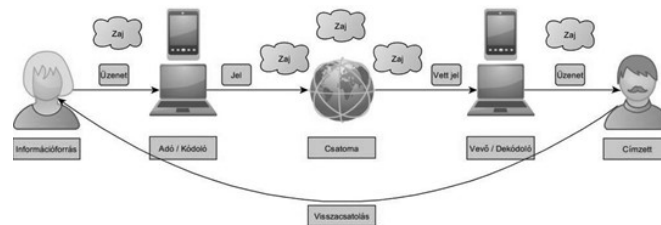
Informatika	Információs és Kommunikációs Technológiák ( <i>Information and Communication Technologies</i> , rövid. <i>ICT</i> )
Életvitel és gyakorlati ismeretek	Nincs. (Ez az ismeretkör az emberrel és társadalommal foglalkozó tudományok része.)
Testnevelés és sport	Sport ( <i>Sport</i> )
	Vallási ismeretek vagy erkölcs-tan ( <i>Religion / ethics</i> ) Csak az elemi iskolában.

1. táblázat. Az iskolai műveltség tartalma Az Európai Unió műveltségi területei és a NAT (Forrás: Báthory, 2002)

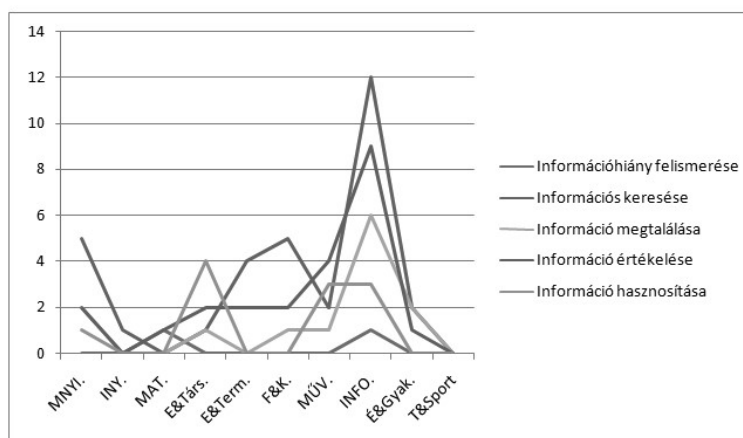
Az információs igény felismerése	Önismeret Problémamegoldó készségek Intelligencia Kíváncsiság
Az információ ismerete	Az információ fogalma Az információ megjelenési formái Az információ mennyiségének és minőségének mérése Az információ jelentősége
Az információforrások ismerete	Olvasottság, alpműveltség Médiaismeret, médiaműveltség Könyvtárhasználati ismeretek Internethasználat Web 2.0

<p>Információkeresési készségek</p>	<p>Lényeglátás, szövegértés                  Keresés a szövegben – olvasási készség                  Keresés a könyvtárban                  Digitális írástudás                  Keresés adatbázisokban                  Keresés az interneten                  Boole operátorok, keresőnyelvek használata                  Adatszerkezetek ismerete                  Keresési stratégiák és taktikák                  A keresés eredményének értékelése</p>
-------------------------------------	--

2. táblázat. Az információs műveltség összetevői  
 (Forrás: Varga 2008: 2–3)



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



2. ábra. A 2012-es NAT és az információs műveltség összetevőinek vizsgálati eredményei táblázatos formában (Saját feldolgozás – T. T.)

### Felhasznált irodalom

- Csapó Benő 2003. A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003. 65–74. Interneten elérhető: <https://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> (Letöltve: 2017. november 22.)
- Habók Lilla – Csirfusz Dóra 2013. Információcsere a digitális korban – a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. *Oktatás – informatika 2013/1–2*. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/habok-lilla-czirfusz-dora-informaciosere-a-digitalis-korban-a-kommunikacio-modellje-eszkozei-es-kommunikacios-helyzetek-a-digitalis-terben/> (Letöltve: 2017. november 30.)
- Hobbs, Renee – Cooper, Moore David 2015. *A médiaműveltség felfedezése*. Wolters Kluwer Kft., Budapest.

- Z. Karvalics László 2014. Digitális kultúra és pedagógia. In: Bencze Lóránt (szerk.): *Polgári nevelés – digitális oktatás. Nyelv és módszer. Nyelvstratégiai füzetek I.* Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest.
- Komenczi Bertalan 2011. *Információ és társadalom.* EKE, Eger.
- Ollé János 2012. A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. In: *Oktatás – informatika.* <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegei/> Letöltve: 2017. 11. 27.
- Ollé János 2013. Pedagógiai kultúra az információs társadalomban. In: Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anita: *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Proszéky Gábor 2014. Adat és információ – Tegnap és ma. In: Bencze Lóránt (szerk.): *Polgári nevelés – digitális oktatás. Nyelv és módszer. Nyelvstratégiai füzetek I.* Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest.
- Shank, David 1997. *Data Smog.* Harper Collins, San Francisco.
- Varga Katalin 2008. Az információs műveltség fogalma az Európai és Európán kívüli kultúrákban. In: Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről.* Pécs, PTE FEEK.
- Varga Katalin 2013. Tudatos média – és információhasználat – információs műveltség. In: Pálfi Erika (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban.* Konferenciakötet. OFI, Budapest.
- Zsák Judit 2008. A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In: Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről.* Pécs, PTE FEEK.

### **Egyéb forrás**

- Nemzeti alaptanterv 2012. Magyar Közlöny [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (Letöltve: 2017. november 22.)

**Fegyverneki Gergő**

**Ki lesz a médiaóra sztárja?  
Projekt módszerek és tanulói projektmunkák a  
médiatudatosság kialakításában**

**Kiindulópont**

A digitális technológiák széleskörű elterjedése kétszeresen is nagy kihívás elé állította a médiaértést oktató szakembereket. Egyrészt számolnunk kell a digitális generáció megjelenésével, másrészt a médiadiverzifikáció és médiakonvergencia megkívánja, hogy újraértelmezzük a média és a médiaoktatás fogalmát. A 21. századi diákok számára kevésbé motiválóak és hatékonyak a hagyományos tanítási és tanulási módszerek. Hogyan taníthatnánk akkor számukra a kritikus gondolkodást és médiatudatosságot, miközben társadalmunkat egyre jobban benövi a „médiadzsungel”? Ebben a fejezetben arra teszünk kísérletet, hogy felvázoljuk, miért bír különös jelentőséggel a digitális generáció médiatudatosságának folyamatos fejlesztése, majd ehhez bemutatunk néhány saját „jó gyakorlatot” arról, a projekt módszerrel hogyan fejleszthető a tanulók médiával kapcsolatos gondolkodása, illetve számos más, a munkaerőpiacon is elvárt 21. századi kompetenciájuk.

**1. A médiadiverzifikáció hatása**

***1.1. Tinédzserek a „médiadzsungelben”***

A média minden eddiginél nagyobb szerepet tölt be mindennapi életünkben. Egyre több közvetítő technikai berendezés áll rendelkezésünkre, ezeken egyre több médiaszöveg érkezik. A tömegkommunikációs rendszerek üzenetei folyamatosan elárasztanak bennünket. Ennek következtében a vallás, a művészetek és az iskola után napja-

inkban a média vált az egyik legfontosabb tudás- és érték közvetítő rendszerre (Császi 2002) olyannyira, hogy a család és az iskola után a média vált a harmadik nagy szocializációs szintté (László 2010). A médiából érkező üzenetek nagy részét nekünk kell megszűrni, ehhez ki kell alakítanunk a megfelelő médiaműveltséget. A mai általános és középiskolások még inkább a médiára és a közösségi médiára hagyatkoznak. Információszerzésük és -megosztásuk fő médiuma az internet. Önmeghatározásukat, gondolataikat, döntéseiket jelentősen befolyásolja a média.

### **1.2. A médiatudatosság**

Mint ahogy a média fogalmát újraírja – vagy legalábbis jelentősen árnyalja – a web 2.0, ennek megfelelően szükséges újraértelmezni a médiatudatosság és a médiatudatosság oktatásának kérdéskörét is, s mindezt átfordítani a gyakorlati médiaoktatás színterére is.

Potterrel megállapításával (2015) egyetértve nagyon fontos, hogy amikor médiatudatosságról vagy médiaműveltségről beszélünk, akkor ne azt hangsúlyozzuk, hogy a média milyen káros hatásokat tesz ki az embereket. A médiáról való tudatos, kritikai gondolkodás vagy a média tudatos használata kapcsán természetesen érdemes tisztában lenni azzal, hogy egyes médiaüzenetek káros hatással lehetnek bizonyos típusú emberekre, mégis sokkal hasznosabb és produktívabb, ha a médiában rejlő pozitív lehetőségekre és ezek tudatos használatára fókuszálunk mind médiaelméleti gondolkodásban, mind a médiaoktatásban.

A médiatudatosságra nevelés célja, hogy tevékenykedtető feladatokon keresztül a tanulóknak kialakítsa az értelmező és kritikai beállítódást, felkészítsen a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelvű megszervezésére (Horváth 2013). Ismeret és készségek szintjén ehhez a tanulóknak meg kell ismerniük a média nyelvezetét és műfajait, intézményrendszerét, a tartalomszolgáltatókat, a médiareprezentációt, a nyilvánosságot, az online teret és a hálózati kommunikációt.

## **2. Projektszemlélet a médiatudatosság fejlesztésében (is)**

### ***2.1. A projektpedagógia módszertani lehetőségei***

„Napjainkban a világ számos részén, nálunk is jelentős különbség van az iskolában szerzett és a munkaerőpiacon elvárt tudás között. A munkaadók – elég a hirdetésekbe belepillantani – olyan munkaerőt keresnek, aki professzionálisan dolgozik, munkaerőlcse magas szintű, jó kommunikációs készséggel rendelkezik, tud csapatban dolgozni, kritikusan gondolkodik, jó problémamegoldó képessége van, kiválóan alkalmazza a modern technikát, sőt vezetői feladatok ellátására is alkalmas” (Hunya 2009).

A 21. század egyik hívószava lett a projekt. Híradásokban EU-s projektpályázatokról, projektekről hallhatunk, az álláshirdetések között projektmenedzser és projektasszisztens munkaköröket is találhatunk. A projekt szó megjelenik a gazdaságban, az üzleti életben, a tudományos kutatásokban és az oktatásban is (Verók–Vincze 2011). Annak érdekében, hogy a megváltozott munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelően tudja tanulóit felkészíteni az iskola, a pedagógusoknak a lexikális ismeretek átadása mellett kiemelt figyelmet kell fordítaniuk a tananyagba ágyazott képességfejlesztésre, vagyis hogy a tananyag feldolgozása közben olyan feladatokat végezzenek a tanulók, amelyek a használható tudás és a megfelelő, 21. századi kompetenciák fejlesztését célozzák meg.

A projektpedagógia atyjának John Dewey-t tartjuk, aki 1896-ban, Chicagóban nyitott kísérleti iskolájában szakított a hagyományos neveléssel és oktatással. Ehelyett a tanulók aktív tevékenységét tartotta a legfőbb motivációs tényezőnek. Így tanulás közben valós tevékenységeken dolgoznak a tanulók, miközben igazi tapasztalatokat szerezhetnek.

Dewey reformjának három alapvető célja van:

- az iskolának közvetítenie kell a társadalmi életet, társadalmi szempontból is hasznos képességeket és készségeket kell kialakítania;
- az iskolának a társadalmi haladást szolgáló elemeket be kell emelnie a pedagógiai gyakorlatba, valamint fel kell készítenie a tanulókat a jövőre;

- az iskolának össze kell fognia a különböző társadalmi rétegekből érkező tanulókat, és empátiára, toleranciára, valamint együttműködésre kell őket nevelje egy olyan tanítási-tanulási szituációban, ahol legfontosabb érték a demokrácia (Verók – Vincze 2011).

Ezt a szemléletet a hagyományos oktatásnak is érdemes átgon-  
dolnia és módszertani kultúrájába átvennie, amennyiben releváns és  
használható tudást, készségeket akar kialakítani azokban a tanuló-  
kban, akik néhány éven belül kikerülnek a munkaerőpiacra.

A projektpedagógia definiálására már a hazai szakirodalmakban  
is szép számmal találunk példát (Knausz 2001, Falus 2003). Ezek-  
ben az alábbi didaktikai jellemzők közösek:

- a projekt választott témája összhangban van a tanulók érdeklő-  
désével
- a projektalapú tanulás középpontjában egy valós probléma  
megoldása áll
- a projekt témája gyakran inter- és multidiszciplinárisan, vagyis  
tantárgyközi kapcsolódásokban oldható meg
- a projekt során elkészített projektmunka (produktum) valami-  
lyen közösségi célt szolgál
- a produktum lehet szellemi vagy kézzel fogható alkotás (pl.  
színdarab, kerekasztal-beszélgetés, kisfilm, prezentáció, blog,  
társasjáték, kiállítás stb.)

A mozgóképkultúra és médiaismeret órák témái már önmaguk-  
ban is motiválóak lehetnek a digitális generáció számára, azonban a  
tanulóközpontú, tevékenykedtető projektfeladatok még inkább fel-  
keltik a tanulók érdeklődését, mert:

- gyakran az egyéni, páros vagy csoportmunkában dolgozó ta-  
nulók több téma közül választhatják ki, hogy mivel foglalkoz-  
nának szívesen
- kedvez a különböző intelligenciafaktorú tanulóknak, hogy a  
számukra legérdekesebb projekten dolgozhassanak a nekik  
megfelelő módszerrel, így könnyen megmutathatják erőssége-  
iket
- az elkészített, sokszínű, megfogható, megtekinthető, átélhető  
projektmunkák élményszerűen hathatnak a verbális, vizuális,

taktilis, auditív és kineztikus tanulókra, ezáltal a fontos információk közötti összefüggések, a tantárgy főbb tartalmi egységei jobban bevésődnek, vagyis mechanikus és reprodukzív tanulás helyett a megbeszéltek valódi személyes tudássá, kompetenciává válhatnak jó tanári facilitálás esetén

- a megoldandó feladatok kellő tanári támogatással és a megírt reflexiók projektnaplóval fejlesztik a tanulók médiatudatosságát és sok esetben más 21. századi készségüket is, amelyre az iskolán kívül, a munkaerőpiacon is szükségük lehet (pl. kreativitás és innováció, együttműködés, problémamegoldás, önszabályozás, IKT-használat, együttműködés)
- jutalom és a tanár bizalmának jele lehet, hogy akár a tanulók maguk dönthetik el, kivel szeretnének együtt dolgozni
- a projektfeladatok témái (filmnyelvi manipulációs eszközök, média és társadalom, közösségi média, internetbiztonság) és feldolgozási formái (kisfilm forgatása, szerepjáték, poszter rajzolása, prezentáció elkészítése, elektronikus zaklatással kapcsolatos oktató társasjáték megtervezése, kiadvány szerkesztése, forgatókönyv megírása) nem tűnnek idegennek a kevésbé jó képességű tanulók számára sem
- a diákok úgy érezhetik, hogy ezekkel a témákkal és formákkal az iskolán kívül, szabadidejükben is gyakran találkozhatnak
- a projektfeladatok elkészítése készülhet a tananyag feldolgozása során (természetesen kutatómunkával kiegészítve) vagy egy-egy téma záróproduktumaként is, amely a nehezebben tanulók számára is kedvező egyfajta alternatív, feszültségmentes számonkérésként, ahol előzetes tudását mozgósítva aktívan szerepelhet tanórán
- az elkészült projektfeladatok eddig változatosok és igényesek voltak, amik tényleg jól kiegészítették a tananyagot, illusztratív jellegüknél fogva tovább mélyítették a megszerzett tudást.

## **2.2. Választható projekttémák**

Tanulóink az alábbi témákat dolgozhatják fel csoportokban. Természetesen a témák egymással kombinálhatóak, vagy a diákok maguk is ajánlhatnak témát. Amennyiben egy tanuló úgy érzi, hogy

szívesebben dolgozna egyedül, Gardner többszörös intelligenciaelmélete alapján, az intraperszonális tanulóknak biztosítsuk ezt a lehetőséget, de más alkalmakkor próbáljuk meg a társas együttműködésre, a csoportmunkára motiválni.

A pedagógiai projektnek mindig kettős célja van. Jelent esetben a belső cél ismeretbővítést és képességfejlesztést céloz meg a médiatudatossággal kapcsolatban tantárgyközi megközelítésében. A külső cél mindig valamilyen projektmunka, más néven produktum elkészítését célozza meg. A következőkben tekintsük át, milyen témákat dolgoztatnak fel a tanulóink. (A feladatbank tetszés szerint adaptálható.)

- Kreatív plakáton vagy ötletes kisfilmben mutassátok be a tömegkommunikáció sokszínű világát (újság, tévé, rádió, internet), középpontba helyezve a médiaoptimisták és médiapeszszimisták álláspontját!
- Állítsatok össze egy pár oldalas napilap tervezetét (laptükör) valamelyik ismert napilap mintájára! Jelöljétek ki egymás között, ki lesz a főszerkesztő, az újságíró és a fotóriporter. Eszerint osszátok ki egymás között a feladatokat! Tervezzétek meg a címlapot, nevezzétek el a rovatokat, és adjatok érdekes, blikkfangos címeket a különböző sajtóműfajban (riport, hír, interjú, jegyzet, glossza) íródott „cikkeknek”! Találjátok ki a lap dizájnját, tipográfiáját, illetve használjatok fotós illusztrációkat!
- Figyelembe véve a bulvárlapok tematikai és vizuális sajátosságait, készítsétek el a saját, fiktív pletykalapotokat! Egyeztetek meg abban, milyen témákról és milyen terjedelemben írnátok, illetve hogy kiket szólaltatnátok meg a „cikkekben”!
- Találjátok ki a tanulásban jól használható összehasonlító táblázatot a közszolgálati és kereskedelmi, illetve a globális, országos és helyi médiáról! A plakát legyen egyértelmű, illusztráljátok képekkel, például az egyes csatornák logójával!
- Rajzoljátok kézzel vagy számítógépen elgondolkoztató, akár társadalomkritikai kérdéseket is megfogalmazó karikatúrát a sajtószabadság és cenzúra témaköréből. Ügyeljetek arra, hogy munkátok elgondolkoztató és semmiképpen se sértő legyen!

- Híradásokból, szappanoperákból és más televíziós műsortípusból gyűjtsetek össze néhány sztereotípiát, majd jelezzétek, milyen félreértésekhez vezethetnek ezek a téves képzetek. Dolgozzatok ki ajánlást arra, hogyan lehetne a felszínesen általánosító vélekedéseket helyes irányba terelni!
- Készítsetek egy nem létező áruról, szolgáltatásról, imázsról vagy pártról figyelemfelkeltő és ötletes reklámplakátot a tanult szempontok alapján! Találjátok ki azt is, ki lenne a reklámozott termék, szolgáltatás, imázs célcsoportja! A reklámjeleneget el is lehet játszani, akár betétdalt énekelve.
- Készítsetek képes illusztrációval ellátott, jó tanácsokból álló ötletgyűjteményt újonnan regisztrált Facebook-felhasználóknak! Mire ügyeljenek? Hogyan posztoljanak? Milyen előnyei és hátrányai lehetnek a közösségi médiának? Milyen veszélyek leselkednek a felhasználóra? Lehetőleg minél több hasznos pontot szedjétek össze!
- Én és az okosmobilom. Mutassátok be ötletesen – akár plakát, színdarab, kisfilm, esszé stb. segítségével –, milyen szerepet tölt be a ti életetekben a modern eszköz, mi lenne, ha több napig nem lenne térerőtök!
- Szabadjára engedve a fantáziátokat, képzeljétek el, és mutassátok be (poszter, képregény, kisfilm), szerintetek milyen lesz száz év múlva a média! Milyen kommunikációs eszközök terjednek el a jövőben? Milyen új funkciókkal bővülnek majd a „kütyük”? Miket lehet ezekkel csinálni? Mindez hogyan változtatja meg majd a hétköznapiakat? Milyen előnyei és hátrányai lehetnek majd a legújabb generációs technikai csodáknak?
- Hozzatok létre olyan figyelemfelhívó és problémát megelőző (preventív) társasjátékot, amely az elektronikus zaklatás veszélyeire hívja fel játékosan a figyelmet! Találjátok ki a játékszabályokat, készítsétek el a játéktáblát, a bábukat, esetleg a különféle kártyákat!
- Szabadon választott téma alapján forgassatok és szerkesszettek meg egy kisfilmet a tanult filmnyelvi eszközök (plán, montázs, színkezelés, megvilágítás) és szerepjáték bevonásával felhívva a figyelmet a médiamanipulációs lehetőségekre.

### **2.3. A projektnapló – a médiatudatosság fejlesztésének lenyomata**

Mint ahogy a célkitűzés kettős, ugyanúgy az értékelésnek is több oldala van. Annak érdekében, hogy a projektfeladatok megalkotása szolgálja a pedagógiai célokat (ismeretbővítés, médiatudatosság fejlesztése, más készségek fejlesztése), és igényes projektmunkák szülessenek, érdemes bevezetni a háromlépcsős értékelést:

- a projektmunka készítői egy projektnaplóban értékeljék saját teljesítményüket és munkájukat (önértékelés);
  - a csoportok értékeljék egymást, egymás munkáit (kortársértékelés);
  - a pedagógus is értékelje a csoportok teljesítményét és munkáját.
- Ehhez célszerű önreflexiós projektnaplót íratni a csoportokkal.

Mindenképpen értékelni kell a produktumot, a tanulók aktivitását, de nagyon lényeges az is, hogy a tanulók megfogalmazzák, tudásban és szemléletben hogyan, miben fejlődtek a média jelenléteivel kapcsolatban, vagyis mitől és hogyan lettek médiatudatosabbak. Annak érdekében, hogy a diákok a projektmunkáikat ennek megfelelően tudják kivitelezni, előzetesen adjuk ki a projektnapló szempontjait:

- A választott projektmunka rövid bemutatása.
- A feladatmegosztás ismertetése (a projekten belül ki miért volt felelős).
- Tapasztalatok, sikerélmények és nehézségek a projekt során.
- Annak leírása kb. 10 mondatban, hogy a projekt elkészítése közben mi újat tudatok meg, mit tanultatok még a médiáról, a média működéséről, a médiafogyasztókról, mi számotokra a konklúzió, a tanulság.
- A projektmunka és a közös együttműködés értékelése.
- Fotó a projektmunkáról.

### **3. Összegzés**

Jelen tanulmányban a 21. századi oktatás egy jelentős kihívásával a digitális generáció médiatudatosságra nevelésével foglalkoztunk. Megállapítottuk, hogy a tanulók egyre több üzenettel találkoznak

a médiában és a közösségi médiában. Ahhoz, hogy ezeket megfelelően tudják értelmezni és kezelni, céltudatosan kell fejlesztenünk a médiatudatosságukat. Ehhez bemutattam néhány saját „jó gyakorlatot” arról, hogy a projektmódszerrel és a tanulók által készített projektmunkákkal hogyan fejleszthető a tanulók médiával kapcsolatos kritikai gondolkodása és más fontos 21. századi kompetenciája úgy, hogy a médiát mindenféle médiapesszimista vagy médiaoptimista felhang nélkül megfelelően tudják kezelni. S hogy ki lesz a médiaóra sztárja? Természetesen az vagy inkább azok, akik nemcsak igényesen elkészítik médiaórára a projektmunkájukat, hanem be is tudják mutatni társaik előtt, hogyan lettek tudatosabb médiafogyasztók (médiahasználók).

#### **Felhasznált szakirodalom**

- Császi Lajos 2002. Médiarítus. *A kommunikáció neodurkheimi elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Falus Iván 2003. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna 2010. A médiatudatosságra nevelés. In: Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban konferenciakötet*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest. 15–24. Elérhetőség: <http://bit.ly/2EIR8J1> Utolsó letöltés: 2018.02.05.
- Hunya Márta 2009. Projektmódszer a 21. században I. Új Pedagógiai Szemle (59. évf.) 11. szám 75–96.
- Knausz Imre 2001. *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Elérhetőség: <http://bit.ly/2pOQh1Q> Utolsó letöltés: 2018. 02. 05.
- László Miklós 2010. *Példaképkutatások. 2000–2009*. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Budapest.
- Potter, W. James 2015. *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer Kft., Bp.
- Verók Attila – Vincze Beatrix 2011. *Projekt munka*. Eszterházy Károly Főiskola. Digitális Tankönyvtár. Elérhetőség: <http://bit.ly/2q1oaf3> Utolsó letöltés: 2018. 02. 05.

**Torkos Carmen**

## **Médiatudatosságra nevelés magyar nyelvi és irodalomórán**

### **Bevezetés**

Olykor felnőttként is beleesünk abba a hibába, hogy azt hisszük, érezzük, megfelelő mértékben jártasak vagyunk a médiában, hisz képesek vagyunk arra, hogy rákeressünk egy adott információra, letöltsük az éppen aktuális „legjobb” filmet, vagy kedvenc zenéinket hordozható adattárolóra helyezzük. Fölismerjük a közszereplőket, elolvassuk a híreket, hozzászólásokat (kommenteket) írunk, közzéteszünk (posztolunk) fényképeket, videókat, üzenünk az ismerősöknek, kérdezzük és megválaszolunk. Rengeteg információt halmozunk már föl magunknak, melyek között kisebb-nagyobb sikerrel eligazodunk. A médiában való jártasság, a médiatudatosság, a médiaműveltség éppen ennek a sikernek a függvénye. A médiajártasság nem csupán a befogadást, a sikeres böngészést, a tartalmak kétség nélküli interpretációját jelenti. Ezen túllépve szükséges elérni egy olyan médiaműveltségi szintet, mely a kritikus gondolkodás elemivel alkalmassá tesz minket arra, hogy a kezünkbe vegyük a média feletti irányítást, nem „engedelmeskedünk” neki, nem hagyjuk, hogy rabjaivá tegyen minket.

A médiaműveltség lényege tehát, hogy megszerezzük az irányítást (Potter 2014). A jártasság megszerzésével egyidejűleg tisztábban átlátjuk a médiát, meg tudjuk húzni a határt a saját és a média világa között, olyan tájékozódási rendszert tudunk magunkban kialakítani, melynek eredményeképpen célirányosan jutunk el azokhoz a tartalmakhoz, melyekre szükségünk van, melyek élményt nyújtanak számunkra, és nem tesszük ki magunkat a káros információk hatásainak, nem találkozunk azokkal az médiaüzenetekkel, melyek eltérítenek vagy félrevezetnek minket. A jártasság révén kialakul

bennünk az ellenállás és egy olyan szelekciós képesség, ami jelentős mértékben könnyít a napi szellemi terheltségünkön. Mindamellet, hogy már most telítve vagyunk üzenetekkel, éjjel-nappal zúdulnak ránk az információk, mindez hihetetlen mértékben és tempóban növekszik. Mi magunk is állítunk elő médiaüzeneteket, képet, videót vagy egyéb alkotást teszünk közzé. A technológia számos lehetőséget biztosít számunkra a különböző tartalmak megosztására. Így már nemcsak médiafogyasztók vagyunk, hanem -létrehozóvá is letünk. Hobbijának élve bárki lehet újságíró, riporter, természetfotós, zeneszerző, filmrendező, író vagy poéta, hiszen ugyanúgy el tudja juttatni médiaüzenetét emberek millióihoz, mint ahogyan a profi alkotóművészek teszik (Potter 2015). Annak a lehetőségnek, hogy bárki, bármikor, bárhol, idő- és térkorlátokat legyőzve közzétehet tartalmakat, mindenképpen számos előnye van, viszont a hátrányokkal is számolnunk kell. A médiaműveltségi szint nem csupán fogyasztóként, de médiatartalom-gyártóként is kiemelkedő fontosságú aspektusa a médiahasználatnak, a médiában való jártasságnak.

Felnőttként, saját médiaműveltségünket elemezgetvén, bizonyára sokunkban megfogalmazódtak kételyek annak szintjét illetően. Vajon mi helyesen használjuk a médiumokat? Odafigyelünk a jogi és etikai kérdésekre? Megfelelő magatartást tanúsítunk? Ilyen és ehhez hasonló kérdések merülhetnek föl a tudatosságra törekvő médiahasználókban. Szülőként kötelességünk tudatosnak lenni, pedagógusként pedig a hitvallásunkká kell válnia. A média kikerülhetetlenné, nélkülözhetetlenné vált, a mindennapjaink része, meg kell tanulnunk és tanítanunk kezelni, a szolgálatunkba állítani. A 21. század legnagyobb kihívásai közé tartozik egy olyan tudatos médiahasználói felnövekvő generációt képezni, mely megállja a helyét az információözönben, és megtanul profitálni a média nyújtotta lehetőségekből.

### **A médiatudatosság, médiaműveltségi szint**

„A médiatudatosság (...) érvényes tudás, személyes állampolgári jog, szocializációs tényező a felnövekvés személyes, tanulási, állampolgári, munkavégzési élethelyzeteiben egyaránt” (Horváth 2013). A médiatudatosságra nevelés tehát nem várhat, a média ugyanis

jelen van az élet minden területén, minden korosztály életében, a bölcsőtől a nagymamáig. Teljesen átszötte a világot, a McLuhan által megjósolt „globális falu” él és virágzik.

A médiahasználatnak számos előnye van: nagyon rövid idő alatt a keresett információhoz jutunk, szórakoztat, okít, gyönyörködtet, számunkra elérhetetlen tájakra kalauzol, olyan adatbázist tár elénk, mely kimeríthetetlen, mely mindig képes valami újjal szolgálni. Fejleszti a mentális képességeket, segít a megismerésben, a szocializációs folyamatokban, a kapcsolatépítésben, fejleszti az empátiát, elfogad és elfogadtat. Fejleszti a szókincset, bevezet a modern technológia használatának rejtelmeibe, elősegíti a kreativitás vagy akár a rendszerezőképesség fejlődését. Olyan hatásai vannak tehát a médiának, melyek az egyén kognitív és affektív fejlődését szolgálják.

Amennyiben kritikusabb szemmel tekintünk a médiára, szembe-sülünk azokkal a lehetséges veszélyekkel, melyek fenyeget(het)ik a médiahasználókat. A negatív médiahatások közül mindenképpen említésre méltók: az eltorzult valóságkép kialakulása, elérhetetlen célok megfogalmazása, önértékelési problémák, kognitív fejlődés visszaesése vagy stagnálása. A depresszió, az evés- vagy énképzavarok, a függőség, amit a média okozhat legalább olyan veszélyes az egyénre nézve, mint a drogfüggőség vagy az alkoholizmus. Bár a médiafogyasztás anyag nélküli függőséget okoz, káros hatásai vetekszenek az egyéb függőségekével. Nem csupán az egyénre, de a társadalomra nézve is tragikus kimenetele lesz, amennyiben halogatjuk a médiatudatosságra nevelést. Olyan szociálpszichológiai tényezőkkel kell ugyanis számolnunk, melyek a személyes kommunikáció, a közvetlen kapcsolattartás rovására történnek. Olyannyira fölértékelődhet a kibertér jelentősége, hogy okkal alakul majd ki egy új tudomány, az internetológia, mely a virtuális világ népszerűsítésének, az abban való kritikamentes, aktív részvételnek tulajdonít majd kitüntetett szerepet.

A médiatudatosság tekintetében a felnövekvő generáció a leginkább veszélyeztetett. Kutatások kimutatták, hogy a 4 és 12 éves kor közötti gyermekek átlagosan 4 órát töltenek a tévé előtt. A gyermekek már egész kicsi koruktól kezdve ki vannak téve a televízió negatív hatásainak. Sok esetben a gyermekek olyan médiatartalmakat

látnak, melyek nem az ő kognitív szintjüknek megfelelőek. Ebben a korban még nehezen tudják meghúzni a határvonalat a valóság és a fikció között, erkölcsi értékrendjük kialakulóban, a kortárskapcsolatok jelentősége számottevő. Ezek a negatív hatások természetesen kihatnak a viselkedésükre, a társkapcsolataikra, így a gyermek közvetetten is ki van téve a média veszélyeinek akkor is, ha ő maga nem médiafogyasztó, vagy csak elfogadható mértékben és minőségben. Ebben a korban kiemelkedő szerep jut a szülőnek, aki kontroll alatt tarthatja a gyermek médiafogyasztását.

A 21. század első évtizedében készült kutatások alapján a szakértők megállapították, hogy a 8 és 18 év közötti diákok naponta több mint 8 órányi médiaüzenetnek vannak kitéve, viszont a terhelést, melyet ez az információmennyiség okoz, kevesebb, mint 6 óra alatt dolgozzák föl. A figyelemmegosztás, amit a feldolgozás során aktiválnak, előnyös abból a szempontból, hogy lerövidíti a befogadásra szánt időt, viszont sokkal jobban megterheli a szellemet. A megosztott figyelemmel való tevékenykedés, amikor egy időben hallgat valaki zenét, olvas bizonyos médiatartalmat, miközben üzeneteket vált a barátaival, egy óra alatt háromórányi médiaterhelésnek teszi ki az illetőt (Potter 2015). A figyelemmegosztás tehát átmenetileg működőképes stratégia lehet, viszont hosszú távon nem ez a megoldás arra, hogy lépést tartsunk a médiaáradattal, mely egyre agresszívebben igyekszik beférkőzni a mindennapjaink legalapvetőbb tevékenységeibe.

Mára több mint 2 milliárd internethasználó van a világon, akik 300 milliárdnál több üzenetet küldenek és fogadnak naponta, a Twitterre egy nap alatt több mint 500 millió üzenet kerül föl, a Facebook pedig 100 millió fényképpel gyarapszik 24 óra leforgása alatt. Ezek a számok csak nőnek, ugyanis az emberek egyre több időt töltenek a mediatisztált világban, ezáltal fokozódó médiaterhelésnek vagyunk kitéve. A közösségi hálók használata globális méreteket öltött, évi 37%-os növekedést mutat a számítógépeken, és 62%-osat a mobil eszközökön. (Potter 2015)

Egy Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatás szerint az amerikai tinik nem közösségimédia-függők, ugyanis a megkérdezettek 60%-a vélekedett úgy, hogy képes hosszabb szünetet tartani

a közösségi média használatában. Ez a szünet lehet szülői beavatkozás következménye, de legalább olyan gyakori, hogy a tinédzser magától kezdeményezi a „pihenőt”. Ilyenkor fontosabb szerephez jutnak a közvetlen, személyes kapcsolattartási formák akár a családdal, akár a baráti társasággal. A magyarországi helyzet ennél sokkal elkészezőbb. A magyar diákok 30%-a médiafüggő – ez a megállapítás fogalmazódott meg a norvég Bergeni Egyetem, az ELTE és a Corvinus Egyetem oktatóinak közös munkája révén megvalósult kutatást követően. A kutatás eredménye: a magyar fiatalok 4,5%-a veszélyeztetett, a közösségi média túlzott használatának következtében súlyos önbizalomhiányban szenvednek, illetve depresszív tüneteket hordoznak magukon. (ujnemzedek.hu)

#### **A kidolgozott stratégia**

Kétségtelen, hogy a szülőknek, pedagógusoknak karöltve, egymást támogatva kell megoldani a 21. századnak ezt a sarkalatos kérdését. Magyarország kormánya a 2015. évi nemzeti konzultációt követően, melynek fókuszában az internet és a digitális fejlesztések állnak, megalkotta Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiáját. A cél egyértelmű: a világháló ne fenyegetse a gyermekeink biztonságát. A gyermekek már nem csak passzív befogadói a média-üzeneteknek, aktív résztvevői a digitális tömegkommunikációnak. Éppen ezzel az aktivitásukkal sodorják veszélybe magukat, amikor folyamatosan jelen vannak a közösségi médiákban, válogatás nélkül posztolnak fotókat, információkat, lájkvadászatot indítanak, idegenek hozzászólásaira vagy megkereséseire reagálnak. A médiatudatosság kialakítása nem várthat magára. Gyermekeink biztonsága és normál fejlődése érdekében kulcsfontosságú szerepet tölt be mind az otthoni nevelés, mind az iskolarendszerű képzések aspektusából (Digitális Jólét Program 2015).

A kormány elkészítette a magyar társadalom és a magyar nemzetgazdaság digitális fejlesztését célzó Digitális Jólét Programot<sup>1</sup>. Digitális kultúránk ugyanis meghatározó módon befolyásolja a mindennapjainkat, ezáltal a teljes társadalmat, valamint a gazdaságunkat.

---

<sup>1</sup> A továbbiakban: DJP.

A digitális kultúra, a médiatudatosság olyan összetett képességet jelent, melynek révén a média használói biztonságos környezetben tudnak eligazodni a kibervilág által nyújtotta lehetőségek között, mely hosszú távon a társadalom, így a magyar gazdaság versenyképességét és biztosítja (DJP 2015).

Az elsődleges cél viszont az, hogy megvédjük a gyerekeket azoktól az interneten előbukkanó veszélyektől és káros tartalmaktól, melyek végzetes következményekkel járhatnak. A szülőknek és a tanároknak közös célja körvonalazódott: fölkészíteni a gyermekeket az értékteremtő és tudatos médiahasználatra. A DJP centrumában kétségtelenül a gyermekek állnak, de ezzel egyidejűleg a társadalom minden rétege és csoportja érintettnek tekinthető. A társadalom különböző szintjén álló csoportok és egyének összefogása, együtt munkálkodása szükséges ahhoz, hogy ezt a célt elérjük, a veszélyeket a lehető legkisebb mértékűre csökkentsük.

A DJP stratégiájának három alappillére:

1. *Tudatosítás és médiaműveltség;*
2. *Védelem és biztonság;*
3. *Szankcióalkalmazás és segítségnyújtás (DJP 2015: 7).*

A DJP a tudatos internethasználatához szükséges készségek közé sorolja nem csupán a technológiai ismereteket, de azokat a készségeket és képességeket is, melyek a káros tartalmak fölismerésére és minimalizására irányulnak.

Ahhoz, hogy ez a cél a nevelés minden szintjén – releváns módon – megvalósuljon, a köznevelésben olyan intézkedéseket szükség-szerű megvalósítani, mint például az intézményekben a pedagógusi munkát támogató szervezetek aktív részvétele, a NAT újragondolása, a közoktatási intézményekben igénybe vehető szolgáltatások tartalmának és létjogosultságának újragondolása, a pedagógus- és tanárképzés követelményeinek és rendszerének újragondolása. Ezek azon aspektusai a médiatudatosság kialakításának és fejlesztésének, melyek az informatikai infrastruktúrán túl elengedhetetlenül szükségesek az egészséges médiafogyasztókká nevelés tekintetében. A médiatudatosság kialakítása, az értékteremtő médiahasználókká nevelés tehát olyan koncepciót feltételez, mely minden mozzanatában a fejlesztés szolgálatába állítható.

Magyarországon már 1995-ben megjelent az oktatás dokumentumaiban a média mint kulcsfogalom, mozgóképkultúra és médiaismeret néven tantárgyként nyerte el létjogosultságát. Tehát több mint 25 éve szerepel a kerettantervekben, 2005 óta pedig érettségi követelménnyel is rendelkezik, szabadon választható vizsgatárggyá nőtte ki magát. 1995-től napjainkig fokozatosan nőtt a média „élettere”, így 2012-ben a NAT szinte minden műveltségterületének követelményeiben megjelenik különböző kontextusokban. Érthető tehát, hogy a NAT szövegének egyeztetési folyamatában a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, valamint a Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács határozottan megfogalmazta az irányú kérését, hogy a médiatudatosságra nevelés alapvető feladat legyen a képzés teljes időtartama alatt. 2011-ben a Hamisítás Elleni Nemzeti Tanács kutatást végzett a magyar középiskolások körében, ennek révén az internethasználati szokásaikat igyekezett föltérképezni. A kutatás eredményeinek összegzését követően szükségesnek tartotta felhívni a figyelmet arra, hogy az internet nem jogmentes tér, mind a letöltéseknek, mind a közzétételeknek komoly következményei lehetnek. Megállapítást nyert, hogy a magyar középiskolások csupán 3-4%-a nem használja az internetet. A kutatás arra is rávilágított, hogy bizonyos csoportok esetében kifejezetten intenzív a használat, és a megkérdezettek 24%-a 3 óránál többet tölt a világhálón iskolai napokon is. Ez az arány hétvégéken 48%-ra emelkedik. Elsősorban szórakozási és kapcsolattartási felületként használják a diákok az internetet, viszont érdeklődési körüknek megfelelő tartalmak begyűjtésére és letöltésére is a legalkalmasabb forrásnak tartják. Ennek a kutatásnak az eredményei tehát megalapozzák azt az elvárást, mely az internethasználat jogi és etikai vonatkozásaira irányul (Horváth 2012).

### **Helyzetjelentés egy jászági kisváros általános iskolájából**

Gyakorló pedagógusként a mindennapokban rendszeresen tapasztalok olyan nehézségekkel, melyek főként a médiatudatosság alulfejlettségére vezethetőek vissza. Sokszor olyan meglepő helyzetekkel találtam magam szemben, melyek egyre kiszélesedő gondolkodási teret kívántak meg tőlem. Elsősorban a kíváncsiság és a megoldás keresése hajtott, amikor eldöntöttem, hogy végzek egy

kutatást az iskolánkban, de nem titkolt célom az volt, hogy az éves szakmai tanácskozásunkon tényekre épülő előadással álljak nagyra becsült kollégáim elé. Eldöntöttem tehát, hogy fölmeérem iskolánk felső tagozatos diákjainak médiahasználói szokásait. Bár korlátozottak voltak a lehetőségeim, úgy vélem, sikerült a reprezentatív mintavétel feltételeit teljesíteni.

Egy járszági kisváros általános iskolájában felsős magyartanárként viszonylag gyakoriak voltak a találkozásaim a gyermekekkel, akik rendszerint újabb és újabb meglepetéseket okoztak nekem a tanórai elvárásaik, a hozzáállásuk, a viselkedésük, a kommunikációjuk és nem utolsó sorban a médiahasználatuk tekintetében. A diákok többségét harmadik éve tanítottam a kutatás időpontjában, alapvető személyiségvonásaikkal kétségtelenül tisztában voltam. Annak köszönhetően, hogy a személyes és közvetlen kommunikációt az oktatás-nevelés folyamatában is elengedhetetlenül szükségesnek tartom, nagyon sok diákkal sikerült bizalmas kapcsolatot kialakítanom. A kutatással igyekeztem magyarázatot találni bizonyos viselkedésmódokra, melyek jellemzőek az adott iskola felső tagozatos tanulói körében, ugyanakkor szerettem volna támpontot találni ahhoz, hogy a magyarórák minél eredményesebbek és hatékonyabbak legyenek.

Az iskolába 171 felső tagozatos tanuló jár, ebből 105 a tanítványom. A 105 gyermek közül 84 tanuló töltötte ki azt a kérdőívet, amely 28 kérdésből állt. Kutatásom középpontjában kétségtelenül a médiahasználat állt, informatív jellegű kérdéseket fogalmaztam meg. Rákérdeztem többek között arra, hogy milyen infokommunikációs eszközzel rendelkezik a gyermek, van-e állandó internetkapcsolata, naponta mennyi időt szán internetezésre, azt milyen célból teszi, tanórákon használnak-e IKT-eszközöket, van-e médiaismeret-órájuk, van-e olyan tanárjuk, akivel elektronikus kapcsolattartási formákat (is) használnak, mi a véleményük erről, mennyire tartják felkészültnek tanáraikat a számítógép- és internethasználat terén.

Számos tekintetben meglepő eredményeket kaptam a kutatás során. Arra a kérdésre, hogy mit csinálsz leggyakrabban a szabadidődben, a válaszadók 32%-a jelölte be a barátokkal való időtöltést. Ez számomra megnyugtató, hisz fontosnak tartják a személyes, közvetlen kapcsolattartási formákat. A tanulók közel 87%-

ának van saját okostelefonja, és több mint 52%-uknak folyamatos internetelérhetősége. Otthoni internethasználatra a széles sávú internet-hozzáférés 92%-uknak biztosított, és a válaszadók több, mint felének saját számítógépe is van. Viszonylag magas azok száma, akik előnyben részesítik a közösségi médiát az internethasználat során, 53,6%, viszont elég sokan vannak azok is, akik az információszerzés és a tanulás szolgálatába állítják. 30% fölötti az arány mindkét esetben. Arra kérdésre, hogy mennyi időt szoktál internetezni egy nap, csak 26,2% jelölte a kevesebb, mint egy órát. Ugyanannyi az arány a két órát és a három óránál többet internetezők esetében, 28,6%. Körülbelül három órát a válaszadók 16,7% -a internetezik.

Magyartanárként érzékenyen érintett a tény – bár ezt a tanóráimon sokszor tapasztalom –: 52,7%-uk nem olvas egyáltalán, maximum a leckét. Csupán 6% azok aránya, akik két óránál többet olvasnak. A diákok több mint 76%-a szükségesnek tartja azt, hogy elektronikus formában is tartsák a kapcsolatot a tanáraikkal, támogatják és célravezetőnek vélik az elektronikusan küldött feladatokat. 66,5%-uk szerint szükség is van erre. Úgy vélem, a nevelőtestület elégedett lehet, hisz a diákok úgy vélték, hogy a tanáraik 66,7%-a eléggé felkészült, nagyon felkészült 23,8%, és csak 9,5% esetében ítélték meg úgy, hogy egyáltalán nem felkészültek.

Mit tehet egy magyartanár, ha nem médiatanár? Úgy vélem, erre általános receptet nem lehet adni, hisz az intézmény infrastruktúrájától, a nevelőtestület korösszetételétől, a gyermekek szociokulturális helyzetétől, az adott település helyzetétől egyaránt függ. Tényezők sokaságát lehet felsorakoztatni, melyek vagy korlátozzák, vagy előrelendítik a lehetőségeket. Mint az ismeretes, számos település van Magyarországon, mely hátrányos helyzetű, így a pedagógusoknak a mindenkori körülményekhez szükséges igazodniuk. Az oktatás reformjára helyi szinten nincs lehetőség, az intézmény IKT-ellátottságára nincs ráhatásunk (legfőljebb pályázatok révén), viszont adódnak olyan tananyagtartalmak, amikor a magyaróra is be lehet csempészni az internetet, a Facebookot, egy-egy filmet vagy zeneszámot.

Iskolánkban különös hatékonysággal működnek az osztályok Facebook-csoportjai, ahol a közérdekű információk kerülnek megosz-

tásra. A csoportszabályok kialakításában már megfogalmazódnak azok az internetetikai kérdések, melyek tisztázása később, nyilvánosabb csoportokban való aktivitás során a diákok hasznára válik. Például: nem osztunk meg nyilvánosan a csoportban olyan tartalmat, melyet egy adott tagnak címezünk. Egy ilyen csoport létrehozása biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, kialakul benne a valahová tartozás érzése, növeli az önbecsülését, hisz mindenki egyenértékű tagja a csoportnak. Mai felgyorsult világunkban szükséges egy ilyen csatorna, főként az osztályfőnök és az osztálya közötti kommunikáció folyamatosságának biztosítása érdekében. Nem elhanyagolandó a szülőkkel való illetén kapcsolattartás. Kisebb gyermekeknél célszerű közös csoportot létrehozni, hogy a szülő folyamatosan hozzájusson a legfrissebb információkhoz. Kifejezetten jól működtek nagyobb évfolyamok esetében a funkcionális csoportok, melyek hosszabb vagy rövidebb időtartamra alakultak meg, például egy iskolai vagy nemzeti ünnepségre való készülődés során. Itt ötletelünk, megbeszélünk, forgatókönyveket „cserélünk”, a háttérzenét, a szerepeket megbeszéljük.

A gyermekek szívesen játszanak, szeretnek más ember bőrébe bújni. Miért ne lehetne az, akinek a szerepét vállalják, Arany János vagy épp Kölcsey Ferenc? Készítsünk nekik Facebook-profilt, töltsük fel tartalommal, de közben figyeljünk a helyesírási és nyelvhelyességi hibákra. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a különböző irodai programcsomagok helyesírás-ellenőrzője nem adekvát minden esetben a magyar helyesírási szabályokkal. Egyeztessük össze a két forrást, és vegyük föl a „virtuális” szótárba a szó helyes alakját.

A magyartanítás másik sarkalatos kérdése a helyesírás mellett a kötelező irodalomolvasás. A kutatásom is igazolja, hogy a diákok elenyésző része olvas rendszeresen. Mit tehetünk? A módszer, amit bevezettem, hatékonynak bizonyul: ki lehet „váltani” a kötelező irodalmat egy terjedelmében hasonló szabadon választott akár kortárs művel (feltétlen olyan művel, amit a gyermek szívesen olvas, érdeklődési körének megfelelő). A kötelező irodalom feldolgozásához pedig igénybe vesszük a számítógépet és a kivetítőt. A filmélmény interpretációja során digitális és hagyományos eszközöket egyaránt használhatunk.

Az előzőekben röviden bemutatott módszerek csupán lehetőségek. Olyan alternatívák, melyek egy hátrányos helyzetű település, hátrányos helyzetű gyermekek által látogatott, korszerűnek nem mondható közoktatási intézményben megvalósíthatók.

### **Összegzés**

A mai gyerekek élettere alapjaiban változott meg. A nap minden órájában ingerek és impulzusok ezreinek vannak kitéve. Ők ebben a világban látszólag természetesen mozognak, úgy tűnik, sokkal hamarabb kiismerik magukat, mint mi felnőttek. Látszólag így van. Viszont óriási veszélynek vannak kitéve amiatt, hogy bármilyen tartalomhoz hozzáférhetnek korlátok nélkül. A gyerekek médiafogyasztási szokásait elsősorban a szülők alakítják ki, majd erre tud alapozni az oktatás, a pedagógus. Közös célunk a tudatos médiafogyasztóvá nevelés, aki magabiztosan eligazodik a kibertérben, tud és akar szelektálni az információk között. Miért szükséges ez? Hartai László (2013) ekképpen összegezte:

- a médiafogyasztás meghökkentő mértéke;
- az adatbiztonság problémái;
- a függőség problémái;
- a média manipulációs hatásainak ellensúlyozása;
- a kreatív szövegalkotás, a közvetlen mediális kommunikáció egyre kevésbé nélkülözhető képessége;
- a részvételi demokrácia, az aktív állampolgárság mintájának erősítése.

### **Felhasznált irodalom**

- Hartai László 2013. A médiaoktatás a formális oktatásban. In: Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Szerk.: Nagy-Király Vivien. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Dr. Horváth Zsuzsanna 2013. A médiatudatosságra nevelés. In: Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Szerk.: Nagy-Király Vivien. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Potter, W. James 2015. *Médiaműveltség*. Wolters Kluwer, Budapest.
- Magyarország Digitális Gyermekvédelmi Stratégiája*. Digitális Jólét Program.

### **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).

**Balázs László:** Intézetigazgató főiskolai docens a Dunaújvárosi Egyetemen, tréner, coach. Főbb kutatási területei: szerveztpsychológia, konfliktuskezelés, érzelmi intelligencia, lelki állóképesség, kommunikációoktatás módszertana. Legutóbbi könyvei: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben* (2014), *Organizational culture and emotional intelligence in school* (2014).

**Balázsné Sata-Bánfi Ágota:** Kommunikációtanár – játék és szabadidő-szervező tanár. Jelenleg az EKE tanító szakos hallgatója. A TDK helyi fordulójának 2017. évi győztese kommunikációs szekcióban. Kutatási területe: a tevékenységközpontú pedagógiák, különös tekintettel a szerepjáték alkalmazhatóságának vizsgálata a kommunikációoktatásban, kisiskolás korban.

**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.

**Bodrogi Irén:** Magyar–történelem–kommunikáció szakos tanár, a Kommunikációs Nevelésért Egyesület titkára. A káli általános iskolában szaktárgyai mellett rendezvényszervezési feladatokat is ellát. Kutatásaiban a mindennapi tapasztalatokból kiindulva mu-

tatja be a tanítás, a tanulás, valamint a kommunikációs készség terén tapasztalt problémákat.

**Fegyverneki Gergő:** A Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium magyar – mozgóképkultúra és médiaismeret szakos tanára, a Debreceni Egyetem Tanárképzési Központ oktatója, a digitális pedagógia szakértője. Az általa digitáliskultúra-azonos pedagógiának elnevezett szemlélettel kapcsolatos jó gyakorlatait, kutatásait hazai és nemzetközi konferenciákon, műhelyfoglalkozásokon mutatja be, rendszeresen publikál. Eddig megjelent kötetei: IKT-s ötlettár, A kaméleon-pedagógus így csinálja, A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak.

**Fintor Gábor:** Kommunikációtanárként végzett Egerben, jelenleg a Debreceni Egyetem doktorjelöltje. Kutatási területe: a sportpedagógia, a mindennapos testnevelés vizsgálata. A sportolási, szabadidős és egészségmagatartási szokásokkal kapcsolatban több kutatásban is részt vett. Az elmúlt években 24 hazai és 5 nemzetközi konferencián vett részt, 26 publikációt jegyez.

**Gyórfy Alexandra:** Az Eszterházy Károly Egyetem mesterszakos, végzős hallgatója, emellett hivatásos sportoló, kézilabdázó. Évek óta foglalkozik a humor természetével, felhasználásával a tanítási órákon, a pedagógus munkájában, ebben a témakörben írta TDK- és szakdolgozatát, konferencián előadással szerepelt, jelen kötetbeli tanulmánya is erről szól.

**Horváth Rita:** Kommunikációtanár – játék és szabadidő-szervező tanár. A Kiskunlacházi Szakképző Iskolában szakmai tanár. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, különös tekintettel a tanári kommunikáció megnyilvánulása különböző iskolatípusokban és tanórákon.

**Kalóné Gyenes Réka:** Az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának magyar–ének–kommunikáció szakos tanára, az ELTE Alkalmazott Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási területe az anyanyelv-elsajátítás, elsősorban a bölcsődei, a kötelező intézményes nevelés előtti időszakban.

**Koltay Tibor:** Nyelvész, informatikus könyvtáros, főiskolai tanár az Eszterházy Károly Egyetemen. Vezetésével működik az egyetem Tudástechnológiai Intézete és Információs társadalom kutatóműhelye. Kutatási területe az információs műveltség és az ahhoz kapcsolódó írástudások interdiszciplináris kérdésköre.

**Perjés István:** Habilitált egyetemi tanár, 2015–2017 között az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karának dékánja. 1991-től dolgozik a felsőoktatásban, oktatóként a pedagógusképzésben, a tanárképzésben, a kommunikáció- és médiatudomány szak képzésében, valamint a doktori iskolai képzésben szerzett jártasságot. Tudományos munkáját az OTKA Ifjúsági Ösztöndíj, az Állami Eötvös Ösztöndíj, a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és a Széchenyi István Ösztöndíj támogatta.

**Sándor Zsuzsa:** Ny. egyetemi docens. Pedagógiai munkájához kapcsolódóan vált kutatási területévé a vizuális kommunikáció. (Doktori értekezésének témája a vizuális kommunikáció társadalmi kommunikációs vizsgálata.) Ezen a területen általános iskolai és főiskolai tankönyvek, valamint számos könyvfejezet és tanulmány szerzője. Legújabb munkái a participációs kommunikáció és a (vizuális) nevelésben használatos projekt módszer kapcsolata, szimbiotikus kérdéseire, valamint a (vizuális) kommunikáció társadalmi életben betöltött komplex szerepére irányulnak.

**Süli Kinga:** Az Eszterházy Károly Egyetem multikulturális nevelés és kommunikációtanár szakos végzős hallgatója. Újságíró, korábban az egri Szent István Rádió szerkesztő-riportere, jelenleg a Heves Megyei Hírlap munkatársa.

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

**H. Tomesz Tímea:** Az Eszterházy Károly Egyetem főiskolai docense, a Kommunikációs Nevelésért Egyesület vezetőségi tagja. Főbb kutatási területe: médiaszövegek vizsgálata, a kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei, sportkommunikáció.

**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.

**Torkos Carmen:** kommunikációtanár, a kabai általános és művészeti iskola magyar–etika szakos tanára. Kutatásaiban a hátrányos helyzetű települések diákjainak médiafogyasztási szokásaival, kommunikációs kultúrájuk sajátosságaival foglalkozik. Korábban, szülőföldjéhez kötődve, az erdélyi magyar nyelv- és irodalomtanítás módszereit és eszközeit tanulmányozta.

**Vidovenyecz Dóra:** Az Eszterházy Károly Egyetem végzős matematikatanár–kommunikációtanár szakos hallgatója.

**Vígh Szilvia:** Kommunikációtanár – játék és szabadidő-szervező tanár. A TDK egri fordulóján 2017-ben III. helyezést ért el kommunikációs szekcióban. Kutatási területe a tevékenységközpontú pedagógiák, különös tekintettel a drámapedagógiai módszerek alkalmazhatósága a kommunikációs készség- és képességfejlesztésben.

**A kommunikáció oktatása**  
**Módszertani Füzetek**

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

*A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. A kommunikáció oktatása 9.*

Szerkesztette: Szőke-Milinte Enikő.

Hungarovox Kiadó, Budapest, 2017. 170 oldal.

ISSN 2062-5804

ISBN 978-615-5562-93-8

*A kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában.*

A kommunikációban oktatása 8.

Szerk.: 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.

Szerk.: 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 kommunikációban oktatása 6.*

Szerk.: 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

*Sorozatban megjelent kötetek*

---

*A hatékony kommunikáció.*

A kommunikáció oktatása 5.

Szerk.: 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.

Szerk.: 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.

Szerk.: H. Varga Gyula, lektorálta: Raátz Judit

Hungarovox Kiadó, Budapest, 2011. 125 oldal

ISSN 2062-5804

ISBN 978-615-5079-51-1

*A kommunikációoktatás kontextusai.*

A kommunikáció oktatása 2.

Szerk.: 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.

Szerk.: H. Varga Gyula, lektorálta: Forgó Sándor

Hungarovox Kiadó, Budapest, 2009. 115 oldal

ISSN 978-963-9908-66-6

ISBN 978-963-9908-67-3 1. kötet



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

A borítót tervezte: Németh Tamás  
Terjedelem: 252 oldal

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