

A DIGITÁLIS OKTATÁS TAPASZTALATAI A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN

Szerkesztette: Hulyák-Tomesz Tímea



A kommunikáció oktatása 14.

**A DIGITÁLIS OKTATÁS TAPASZTALATAI
A KOMMUNIKÁCIÓS
KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN**

Szerkesztette:
Hulyák-Tomesz Tímea

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2022

A kommunikáció oktatása 14.

A DIGITÁLIS OKTATÁS TAPASZTALATAI

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: Hulyák-Tomesz Tímea

Lektorálta: Bodnár Gabriella

Nyelvi lektor: Tomori Tímea

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2022

ISSN 2062-5804

ISBN 978-963-534-128-3

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

Tartalom

Előszó.....	7
-------------	---

A digitális oktatás elvi-elméleti kérdései

Szőke-Milinte Enikő: A digitális oktatás alapelvei.....	11
Andok Mónika: A távoktatás tapasztalatai az Európai Unióban....	34
Oláh Szabolcs: A pedagógia digitális részvételi átalakítása	47
Urbán Péter: Tanári szerepmegvalósítás a digitális oktatásban. A konstruktivista tanuláselmélet szempontjai	58
Balázs László: Szalutogén kommunikáció az online oktatásban	70

A kommunikációs kompetencia fejlesztési területei

Veszelszki Ágnes – Horváth Evelin – Mezriczky Marcell: Manipulált képi és deepfake-tartalmak felismerésének lehetőségei	85
Tomori Tímea: Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is)	100
Már Orsolya – Már Edit: Nyelvi hátránykompenzáció drámapedagógiai módszerekkel az óvodában.....	117
Kőkuti Tamás: A hallgatói munkaértékekről ismét az online térben	127

Pedagógiai kommunikáció és kapcsolattartás

H. Varga Gyula: A pedagógiai kommunikáció kutatása	145
Kökényesi Nikoletta: A pedagógiai kommunikáció a retorika tükrében	155
Demján Ferenc: A pedagógiai kommunikáció változásai az általános iskolai digitális oktatásban	168

Szabó Csilla Marianna: A digitális távoktatás hatása
a serdülők kommunikációjára és kapcsolataira180

Tuba Márta: Tudatosságra nevelés digitális kontextusokban191

Az online oktatás jógyakorlatai

Pap Ferenc – Fehér Ágota: Tehetségtanácsadás a Károli
Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának
Tehetségműhelyeihez kapcsolódóan a Tehetséghidak-modell
tükrében201

Tóth Dalma: Online fenntarthatósági témahét. Elméleti
és módszertani javaslatok211

Hunyadi-Buzás Éva: „Karantőri” a gyakorlatban.
Projektoktatás a karanténban.....222

Ludik Péter: 3D-s környezet alkalmazásának tapasztalatai
az oktatásban.....240

Tisztelt Olvasó!

A 2020 tavaszán bevezetett tantermen kívüli oktatási rend, valamint az ennek hatására kibontakozó új gyakorlatok, a kényszerek szorításában megszülető módszertani megoldások először számos problémát, mára azonban számos tapasztalatot is hoztak. A korábban helyhez, időhöz kötött, sokszor a pedagógus kiemelt szerepét hangsúlyozó, kialakult értékelési gyakorlatokat követő oktatás a digitális térben mindezek átértékelését, az oktatás résztvevőitől pedig a korábbinál jóval nagyobb rugalmasságot kívánt. A digitális eszközök oktatási célú alkalmazása ugyan nem volt már ismeretlen a pedagógusok számára, az oktatásnak ez az új formája azonban nem csupán a pedagógustársadalmat bizonytalanította el, hanem velük együtt a gyerekeket és szülőket is. A digitális terek sokfélesége, az egységes, könnyen és teljes körűen alkalmazható digitális keret hiánya, valamint a digitális kompetenciák kiegyenlítetlensége a nehézségeket csak fokozta. Az új környezet a kommunikációs készségfejlesztés terén is kihívásokat hozott, új módszertani megoldásokat igényelt.

A változásokra reflektálva, a tapasztalatok, megoldási lehetőségek megosztásának teret kínálva a Tudatosság a kommunikációban könyvsorozat 14. darabja *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben* címet kapta.

A közoktatás módszertani kérdései, a tudatos személyközi és csoportkommunikáció szervezése/fejlesztése, a szervezeti kommunikációs, médiakommunikációs folyamatokhoz kapcsolódó vizsgálatok mellett a digitális, az online kommunikációs tudatosság került a középpontba. Az elméleti és módszertani feldolgozásokon túl műhelymunka keretében a tapasztalatok, készségfejlesztő gyakorlatok, eljárások, megosztására is lehetőség nyílt.

A kötet négy nagyobb tematikus egységbe rendeződik. Az elsődleges rendezési és szerkesztési elv az volt, hogy téma szempontjából

kapcsolódó tanulmányok kerüljenek egymás mellé, így a formai, stílári, betűrendi és egyéb szempontok kevésbé befolyásolták az írások sorrendjét.

Az első tematikai egység a digitális oktatás elvi-elméleti kérdéseit taglalja. Így többek között azt, hogy az Európai Uniónak az elmúlt húsz évben a médiajártasság fejlesztésére tett erőfeszítéseit is figyelembe véve milyen alapelvek mentén szerveződhet nálunk a digitális oktatás. Szól a tanári szerepek átalakulásáról, az új kapcsolattartási és ismeretszerzési formák jellemzőiről.

A második fejezet tanulmányai azt járják körbe, hogy milyen területei válhattak fontossá a kommunikációs kompetencia fejlesztésének, miként változnak meg a motiválás, figyelemirányítás lehetőségei, valamint az ezzel kapcsolatos elvárások az online térben.

A harmadik részben a pedagógiai kommunikáció jellemzői, a kapcsolattartási szokások átalakulása kerül a fókuszba. Az online kapcsolattartási formák korábban is ismertek voltak már a pedagógiai munka területén is, ahogyan a közösségi oldalak társas kapcsolatokra gyakorolt hatásával kapcsolatban is föllelhetők kutatások. A járványhelyzet azonban alakította, formálta ennek kultúráját, és a gyakorlatok mögött húzódo mentális folyamatokra is hatást gyakorolt.

Az utolsó tematikus egység a tapasztalatok szűkebb keresztmetszetét adva a mindennapok oktatási gyakorlatából oszt meg példákat, bevált jógyakorlatokat.

Kötetünket a 2021-ben elhunyt H. Varga Gyula emlékének ajánljuk, aki konferenciasorozatunk megálmodója volt, s a kommunikációtanár mesterszak kidolgozójaként, a Kommunikációs Nevelésért Egyesület alapító elnökeként a pedagógustársadalom figyelmének fókuszába állította a kommunikációs készségfejlesztés ügyét.

A DIGITÁLIS OKTATÁS ELVI-ELMÉLETI KÉRDÉSEI

Szerzők: Szőke-Milinte Enikő

Andok Mónika

Oláh Szabolcs

Urbán Péter

Balázs László



Szőke-Milinte Enikő

A digitális oktatás alapelvei

1. Digitális platformon történő tanítás és tanulás a felsőoktatásban

A felsőfokú tanulmányok során egy adott szakterület naprakész tudományos információit sajátítják el a hallgatók, a szakterülethez tartozó szakmák, képzettségek gyakorlásához szükséges képességek és attitűdök alakulnak ki bennük az oktatás folyamatában. Az információk feldolgozását és elsajátítását az előadásokon és az egyéni tanulás támogatásával, a képességek és az attitűdök alakítását a szemináriumok és a gyakorlatok alkalmával támogatják az oktatók.

A felsőfokú oktatásban az oktatók feladata a hallgatók megismerő tevékenységének a megszervezése, támogatása, a képességfejlődés, az attitűdformálás optimális feltételeinek a megteremtése, a fejlődési folyamat koordinálása. Ennek érdekében mind az előadásokat, mind a szemináriumokat és a gyakorlatokat évről évre szakszerűen meg kell tervezni, hogy az információs társadalom¹ útvesztőjében az egyetemi előadások és foglalkozások biztos támpontokat adjanak a releváns tudás megszerzésében.

Hagyományos offline oktatási formában az oktatók jól bevált gyakorlatokkal rendelkeznek, a digitális oktatásban kevésbé gyakorlottak, kevesebb pedagógiai ismeret birtokában vannak. Ahhoz, hogy a digitális tanítás és tanulás eredményesen megvalósulhasson, több feltétel együttes teljesülésére van szükség. Ezen feltételeket a DigCompOrg keretrendszer tartalmazza (az Európai Unió tagállamainak oktatási együttműködése a *Digitális és online tanulás*

¹ Manuel Castells azért nevezi a múlt századot információs társadalomnak, mert meglátása szerint a történelemben még soha nem állítottak elő ilyen ütemben információkat, mint a 20. században.

munkacsoport keretében 2014 júniusától 2015 októberéig dolgozta ki, amellyel az oktatás minden szintjén megítélhetővé válik, az egyes oktatási intézmények mennyire felkészültek a tanulás korszerű módjainak támogatására²). A dokumentum hét kidolgozott és egy szabadon hagyott, intézményspecifikus területen, 15 részterületre bontva 74 indikátort alkalmaz a digitálisan kompetens intézmények jellemzésére. A dokumentum egyértelműen meghatározza a digitális tanuláshoz szükséges minimum feltételeket, melyben az intézményi vízió, stratégián, implementációs terven és a vezetési modell elkészítésén túl fontos feltételnek tekinti a digitális infrastruktúra kialakítását, a tanárok és a tanulók – a felsőoktatás esetében a hallgatók – digitális kompetenciájának fejlettségét, új tanár- és hallgatószerepek kialakítását, az adatelemzésen alapuló tanulást és a személyes visszajelzést, értékelést, a digitális tartalom és tanterv kidolgozását, a hálózatosodást és a partnerségek kialakítását, az iskolán kívüli tanulás formáinak elismerését.

A 2020 márciusában kényszerűen bevezetett digitális oktatásra a magyarországi köznevelési és felsőoktatási intézmények aligha voltak a DigCompOrg kritériumai szerint felkészülve.

Jelen tanulmány az oktatók tevékenységét kívánja segíteni praktikus és pedagógiailag megalapozott ajánlásokkal, a következő DigComOrg indikátorterületeken: az új oktató- és hallgatószerepek kialakítása, a digitális oktatási tartalom és tanterv kidolgozása, a digitális és adatalapú tanulás és teljesítményértékelés tervezése, szervezése, kivitelezése, az egyetemen kívüli tanulási formák elismerése.

2. A digitális oktatás fogalma, sajátosságai

A digitális oktatás azt a tudatosan tervezett, célirányos, oktatói és hallgatói aktivitáson alapuló tudományos igényű megismerési tevékenységet jelenti, melyben az oktató irányításával kiválogatják a hallgatók a releváns információkat, azokat értelmezik, feldolgozzák

² <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

és gyakorlati kérdések megválaszolására alkalmazzák az adott szakterületen a tanár koordináló, kontrolláló, támogató tevékenységének segítségével. Ebben a folyamatban alakul a hallgatók információkkal való bánni tudása, információs műveltsége.³

Az információs társadalomban a megismerés az információk mennyisége és minősége miatt egyre nehezebb, az online oktatás keretei között még inkább szükség van az egyértelmű, megbízható, logikus, minőségi forrásokra.

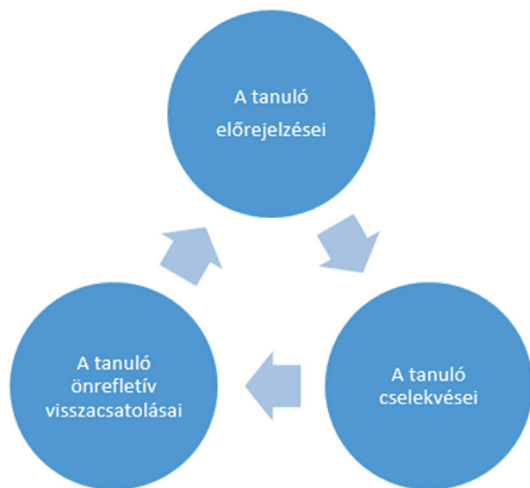
2.1. A digitális tanulás elméleti kerete: a konstruktivizmus

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanuláselméletében jelenik meg. Bruner szerint a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a diákok új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A tanuló kiválasztja az információkat, hipotéziseket állít elő és döntéseket hoz, miközben felépíti saját mentális konstrukcióit tapasztalatainak a meglévő mentális struktúrába való integrálása során. Kognitív struktúrájának megszervezésével, sémák és mentális modellek kidolgozásával, a megismerő személy értelmet ad a tapasztalatainak, élményeinek és ez több mint pusztán információszerzés.

A konstruktivizmus tanuláselmélete szerint a megismerő személy a tudást maga építi fel (konstruálja) (Nahalka 2002). A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálója fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni. A meglévő tudás minősége meghatározza, „előrejelzi” a konstruálás minőségét is. A konstruktivizmus a tanulás folyamatát állandó körforgásként értelmezi, hiszen meglátása szerint, előzetes elmélettől mentes empiria nem létezik (Nahalka

³ Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindenekelőtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti, melyek információs és operatív természetűek. Az információk az adatok, tények, jelenségek, fogalmak, történetek, szabályok, törvények, alapelvek és elméletek rendszerét jelentik, az operatív tudás azokat a pszichikus műveleteket, rutinokat, készségeket, jártasságokat, képességeket, amelyek segítségével az adat, tény és jelenség feldolgozható, értelmezhető, szabállyá, törvénné, alapelvvé és elméletté integrálható (Szőke-Milinte 2020: 30–37).

2002: 52), ezért a tanulás folyamata a következő modellel ábrázolható (1. ábra).



1. ábra: A tanulás konstruktivista szemlélete (saját szerkesztés)

A mindenkori tanuló előzetes konstrukciókkal lép be a tanulási folyamatba (ezt nevezi Nahalka előrejelzésnek), ezt követően történik meg az információ(k) befogadása, a megismerés, vagyis a cselekvés. Végül a tanuló elemzi a cselekvés eredményeit, és a visszacsatolás során addigi tudása megváltozhat, átalakulhat az új információ(k) függvényében.

Az építkező, „állványozó” szemlélet – ahogy Bruner megfogalmazza – lehetővé teszi, hogy a mindenkori tanuló minden helyzetet és benne minden biológiai és kulturális eszközt tudásépítésre használjon. Vagyis minden olyan szituáció, melyben a tanuló korábbi mentális struktúrája lehetővé teszi, hogy felismerje és feldolgozza a helyzetben az új információkat, problémákat, potenciálisan tanulási helyzetként értelmezhető. A hangsúly a meglévő mentális struktúrák fejlettségén van, a tanulás pedig az új információ kontextusba, értelmi sémába rendezése által történik. A szűkebb és a tágabb társas környezetünkkel való kapcsolatba kerülést és interakciót behatárolják a kognitív képességeink, ugyanis ezek meghatározzák az

általunk kezelhető kapcsolathálózatok méretét és a kapcsolattartás módját (Dunbar 1993). Ezért vannak különbségek a tanulói együttműködések terén és erre a tanulásszervezés során tekintettel kell legyen a pedagógus.

2.2. Tudáskonstruálás a digitális tanulási környezetben

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

McLuhan okfejtéséhez igazodva az is megállapítható, hogy az interneten végzett online tanulási környezetben az érzékszerveket nagy mennyiségű, a valóságos tapasztalathoz képest összetettebb és (bizonyos célok mentén) szelektáltabb információk érik, tehát az emberi megismerést ez a nagyfokú mennyiségi és minőségi ingergazdagság meghatározza. A digitális világ saját szabályszerűségei és törvényszerűségei szerint, a valósággal párhuzamosan alakul és működik, teret és lehetőséget biztosítva a tapasztalatszerzésre, a megismerésre. Ha elfogadjuk, hogy az egyes médiumok által köz-

vetített kép is a valósághoz képest torzított, úgy az integrált (mozgó)képekkel operáló digitális médiumok esetében sincs ez másként, azzal a különbséggel, hogy a digitális médiumok képei sokszorosán integráltak, szelektáltak, manipuláltak. A digitális megismerés ezáltal olyan előre megtervezett algoritmusok szerint történik, melyeknek a legtöbb esetben nincs is tudatában a befogadó. Az algoritmusok által kiváltott befogadói cselekvések, tevékenységek – úgy mint a folyamatos görgetés, kattintás, kommentelés, lájkolás, a multitasking, a folyamatos keresés stb. – kiszervezik az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe. Akkor is ez történik, amikor az iskolai tanulásba bevonva a különböző digitális felületeket (Socrative, Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) egy előre algoritmikusan megtervezett megismerési úton vezeti végig a tanulót a platform: a kognitív folyamatokat a koponyaüregből a digitális térbe, a virtuális valóságba helyezi át. Ebben a folyamatban a megismerés lépéseit már nem a megismerő tervezi és szervezi, hanem az algoritmus, ami alapján a felület működik.

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

2.3. Hogyan konstruálhatja a megismerő önmaga tudását a digitális megismerésben?

Más megismeréssel foglalkozó kutatások is hangsúlyozzák, hogy a környezet is meghatározza a gondolkodásunkat és a viselkedésünket, hatással van ránk. Az objektumok, a terek részesei a megismerési folyamatoknak – nem pusztán semleges objektumok, használati tárgyak –, elválaszthatatlan részei a gondolkodásunknak és a tanulási folyamatainknak (Salomon–Perkins 1998).

A kérdést, hogy a technológia képes-e valaha is átalakító hatást gyakorolni a tanulásra (pl. Clark 1994) kétféleképpen is megválaszolhatjuk. Az egyik adható válasz a kérdésre, hogy a technológia átalakító hatása a tanítás-tanulásban csak a meglévő gyakorlatok

funkcionális javítását vagy nagyobb hatékonyságát jelenti. A tanításban-tanulásban használatos digitális felületek (Socrative Redmenta, Mentimeter, Edubase stb.) a tanár által tervezett, algoritmizált megismerési utakon nem teszik lehetővé a tudáskonstruálást, sőt nem alakítják érdemben át a megismerést, sokkal inkább annak hatásfokát képesek az ismétlések számának növelésével, a versenyeztetéssel, a játékosítással és az azonnali visszajelzéssel biztosítani. Egy klasszikus értelemben vett operáns kondicionálási helyzetet teremtenek ezek a felületek a tanuló számára digitális környezetbe ágyazva. Egy másik lehetséges válasz azt hangsúlyozza, hogy bekövetkezik a technológia használata során egy olyan fordulópont, ahol a hatékonyság olyan látványos lesz, hogy az új gyakorlatokat már csak a hatékonyság terén nem lehet megkülönböztetni a régitől. A pedagógiai gyakorlatot átalakító technológia kutatása manapság központi kérdés a neveléstudományokban, új tudományterület alakult ki ennek vizsgálatára, a digitális pedagógia területe (Kimmons et al. 2020).

Eszerint, a megismerő egyén mint tudáskonstruáló csak bizonyos készségeinek kialakítására és megszilárdítására használja ún. operáns kondicionált üzemmódban a felületeket. A valódi megismerési tevékenység számára egy, a pedagógus által koordinált, tutorált és facilitált komplex problémamegoldás lesz. A virtuális valóság által megkettőzött környezet olyan komplex problémákat kínál a megismerő számára, melyek megoldása egyszerre történik a valódi, a mentális és a virtuális környezetben (2. ábra).



2. ábra: Komplex problémamegoldás mint tudáskonstruálás
(saját szerkesztés)

A konstruktivista tanulásszemléletben tehát a problémamegoldás kitüntetett helyet kap, nincs ez másként a digitális pedagógiában sem, ahol mediatizált komplex problémákkal találkozik a megis-

merő az algoritmizált tanulástámogató felületek mellett. Vegyük példaként azt a hallgatói feladatot, amikor azt a feladatot kapják a hallgatók, hogy gyűjtsenek példákat az online térben, majd a disputa módszerével vitassák meg a következő állítást:

„...egy nemzet sem tehetette addig magáévá a bölcsességet, mélységet, valameddig a tudományokat a maga anyanyelvébe bé nem húzta. Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” (Bessenyei György: Magyarország.)

Ahhoz, hogy a feladatot elvégezzék, a hallgatóknak fel kell ismerniük, hogy egy 21. századi problémával találják szemben magukat: mit jelent a hatékony információszerzés, a megismerés?

A felkészülés során fel kell kutatniuk a tanuláselméleteket, példákat kell találniuk arra, hogy különböző nemzetiségű tudósok mely nyelveken képesek tudományokat művelni; interjúkat, amelyben a tudósok megszólalnak és arról beszélnek, hogy hogyan építették fel saját tudásukat. Esetleg maguknak is meg kell kérdezniük ilyen embereket (ímél, online interjú), kutatási adatokat kell keresniük, melyekkel alátámaszthatják állításaikat, majd a disputa módszerével 3 fős csoportokban a vitát le kell folytatniuk.

Komplex problémahelyzetben találják magukat, amelyben felismerik, hogy a meglévő tudásrendszerük és a megoldandó probléma által igényelt tudás között ellentmondás feszül, amelyet probléma-megoldással lehet feloldani, azaz hipotézisállítással, ezek igazolásával vagy elvetésével. Cél, hogy a probléma és annak megoldása illeszkedjen egy nagyobb, általánosabb fogalomrendszerbe, tudásrendszerbe: a megismerő személynek markáns és bizonyítékokon alapuló véleménye alakuljon ki a problémáról (a bemutatott példában: hogyan határozza meg az anyanyelv a megismerést) és annak megoldásáról. A probléma megoldásának menete és eredménye mint új gyakorlat nem egyszerűen hatékonyabb mint az, hogy a pedagógus kifejti saját álláspontját a problémával kapcsolatban, hanem egy új tanulási stratégiát és módszertant, új tanulási színteret, valamint pedagógusi és tanulói együttműködést hoz létre. A digitális megismerés során, a tudáskonstruálás színterei az online platformok, ahol a legváltozatosabb kapcsolatok kialakítására van lehetőség, a tudáskonstruálás stratégiája a mediatizált és pedagógus által facilitált

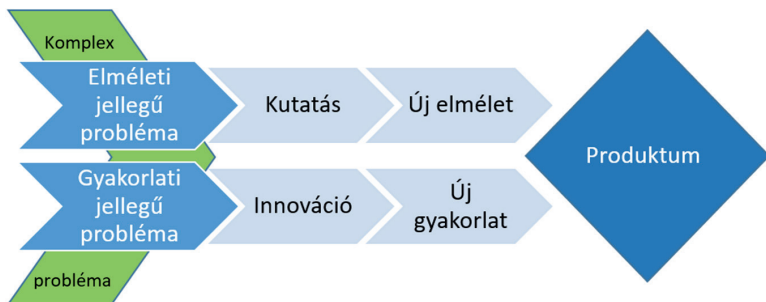
problémamegoldás. A problémamegoldás során a hipotézisalkotás és a hipotézisek igazolása egyre tökéletesebb innovációs és problémamegoldó gondolkodást feltételeznek és eredményeznek, amelynek mozgósítását és működését a pedagógus támogathatja.

A konstruktivista problémamegoldás összecseng a kognitív terhelésteória genézis elvével, mely úgy fogalmaz, hogy a problémamegoldás során egy generálási és tesztelési eljárás alkalmazásával véletlenszerűen tudunk új információkat generálni, és azok hatékonyságát tesztelni (Schweller 1999; Schweller et al. 2019). A generálási eljárás a hipotézisalkotásnak és a hipotézisek igazolásának vagy elvetésének, a tesztelési eljárás az ezt követő reflexiónak feleltethető meg.

A problémamegoldás tehát egy olyan alkotó, új információt „teremtő”, létrehozó megismerési stratégia, mely a digitális oktatásnak is kitüntetett stratégiája, új szerepet jelöl ki a mindenkori tanuló számára: az új tudás „teremtőjévé” nevezi ki. Természetesen ez egy ún. tacit tudást jelent, mely azonban kiállhatja a nyilvánosság próbáját és explicit tudássá válhat (Nonaka–Konno 1998).

A tudásalkotás folyamata a probléma felismerésével, megfogalmazásával kezdődik. A probléma természetének függvényében a megoldás lehet kutatásalapú vagy innovációra, invencióra irányuló alkotásalapú (3. ábra). A kutatásalapú problémamegoldás eredménye a hipotézisek igazolásán vagy elvetésén túl egy új „elmélet” alkotása. Az alkotásalapú problémamegoldás eredménye egy új gyakorlat. Azoknál a problémáknál, amelyeknek elméleti és gyakorlati aspektusai is vannak, komplex eredmények születnek a tanulás eredményeként, melyek egyszerre rendelkezhetnek új elméleti és gyakorlati aspektussal, valamint konkrét kézzelfogható produktumként is megmutatkoznak.

A digitális tanulás során, a pedagógus segít felismerni, megfogalmazni a problémát, és támogatja a tanulókat a megoldás felismerésében, kidolgozásában a következő szakaszok szerint (1. táblázat).



3. ábra: A tudásalkotás folyamatai (saját szerkesztés)

A konstruktivista tanulászeglélet problémamegoldó paradigájából a digitális pedagógia számára új oktatói és hallgatói szerep vezethető le, a digitális tanulástámogatás során a digitális oktatási tartalom tervezése és kidolgozása, digitális és adatalapú tanulás és teljesítményértékelés, valamint az egyetemen kívüli tanulási formák elismerése is sajátosan alakul. Ezeket a sajátosságokat tekintjük át a továbbiakban.

3. Új oktatói és hallgatói szerepek kialakítása

A digitális oktatás keretei között átértelmeződnek az oktatói és a hallgatói szerepek. Az oktatók szerepében nem csak azok a tevékenységminták kapnak helyet, amelyek az offline oktatás keretei között jól ismertek – előadások, viták, megbeszélések, konzultációk, gyakorlatvezetések, vizsgáztatások, beadandó javítások –, fontossá válnak olyan tevékenységek is, amelyek kifejezetten a digitális tanításhoz-tanuláshoz kötődnek:

- a félév elején közölt órarend szigorú betartása a hallgatók és az oktató kollégák programjára való tekintettel (csak a megjelölt időpontban lehet az adott tanítási-tanulási alkalmat megtartani, hogy ne kerüljön óráütközésbe a hallgató)
- találkozási időpontok online tervezése, kiosztása, menedzselése (mikor, kikkel, hol, hogyan folytat tanulási tevékenységet az oktató, mi a részvétel feltétele)

Alkotásalapú tanulás ITEC project http://itec.eun.org/web/guest		Kutatásalapú tanulás Pedaste és mtsai. 2015	
Mi a probléma?	Koncepcióalkotás	Orientáció	
Mi az előzetes tudásod a problémáról?		Kérdésmeghatározás	
Idézd fel!		Hipotézisalkotás	
Mi a felismerésre váró ismeretlen? Mi a válasza váró kérdés? – Fedezd fel!			
Melyek a lehetőségek a kérdés megválaszolására? – Álmold meg!	Tanulmányozás	Feltárás	
Mit kell létrehoznod, elkészítened? – Alkoss! Tevékenykedj! Működj együtt!		Kísérlet	
Mit lehetne/kellene változtatni? - Gondold újra!		Adatelemzés	
Próbáld ki mit hoztál létre? – Reflektálj!	Következtetés		
Mutasd be!	Megvitatás, értelmezés	Közlés, kommunikáció	

1. táblázat: Az alkotás- és a kutatásalapú tanulás szakaszai (saját szerkesztés)

- online, prezentációval támogatott videós előadások megtartása
- professzionális videós előadások (lehet az oktató jelenlétével és prezentációjával kísért, vagy csak a prezentáció szöveges előadással kiegészítve) elkészítése és megosztása a hallgatókkal belső, zárt egyetemi rendszeren az online találkozások előtt, a hallgatók hozzáférési jogosultságának menedzselése
- az egyetem által egységesen elfogadott TEAMS rendszer felhasználói szintű ismerete és használata (találkozók szervezése, programozása, csoportok és alcsoportok szervezése, csoportmunka kiosztása, videók, prezentációk, fájlok feltöltése, üzenetek küldése, előadások, találkozók videós rögzítése, hozzáférési jogosultságok beállítása, online vitaszervezés és vita-vezetés, az online tevékenységben való részvétel motiválása, értékelése)
- az egyetem által egységesen elfogadott MOODLE rendszer felhasználó szintű alkalmazása a gyakorlatok és a számonkérések lebonyolítására (feladatszerkesztők felhasználói szintű alkalmazása, online vizsgalapok szerkesztése és alkalmazása)
- mértékletesség az egyéni munka megszabásában, csak a kredit munkaórájával arányos mennyiségű hallgatói feladat adható ki kötelezőként
- a határidők pontos betartatása, a hallgatók motiválása a határidők betartására (világos szabályok felállítása, jutalmazási formák azokra az esetekre, amikor tartotta a határidőt, esetleg apró szankcionálási formák azokra az esetekre, amikor ezt nem sikerült)
- személyre szabott visszajelzések küldése a hallgatóknak a beadandókról, az online feladatok elvégzéséről
- egyéni tanulási ütem támogatása (plusz gyakorló feladatok, extra tanulási alkalmak, konzultációk)

A hallgatói szerep is átalakul, olyan új digitális kompetenciakomponensekkel kell kibővíteni, melyek alkalmassá teszik a hallgatókat az online oktatásban való aktív részvételre. Ezért a hallgatói szerepek közt fontos kiegészítések:

- a programozott találkozókra való pontos megjelenés, képpel, hanggal (javaslat: a feladatok határidőre történő benyújtásának

mulasztása; minden digitális találkozón, akár előadás, akár szeminárium vagy gyakorlat, legyen minimum egy elvégzendő feladata a hallgatónak; ekkor követhető a jelenlét és a hallgató érdekelt az aktív jelenlétben)

- a digitális tanulás oktató által meghatározott forgatókönyvnek pontos betartása (ez tárgyanként, tanáronként, és oktatási formánként változhat, de lényegét tekintve az ütemes, tervezett haladást és tanulást garantálja a hallgató számára)
- a feladatok határidőre történő benyújtása
- az online vitákban való aktív részvétel
- kiselőadások megtartása, videós rögzítése, megosztása a csoport tagjaival és az oktatóval
- a gyakorló feladatok teljesítése a sikeres vizsga érdekében
- önálló, tantermen kívüli projektek végzése, majd a róluk való beszámoló a szemináriumokon, gyakorlatokon, tanulmány, kép, hang vagy videó segítségével (pl. családtörténetek felkutatása videóinterjú módszerével, a családi nevelés módszereinek bemutatása konkrét példákkal stb.)
- az online vizsgákon a meg nem engedett segédeszközök alkalmazásától való tartózkodás.

4. A tanterv és a digitális oktatási tartalom kidolgozása

A digitális oktatásra való átállás új tervezést igényel az oktatók részéről. A hallgatói megismerés támogatásának alapfeltétele, hogy a hallgató a félév elején belássa a tanulási út teljes ívét, az egyes témákat, azok célját, tartalmát, a hozzájuk kapcsolódó szakirodalmakat, feldolgozandó online anyagokat és feladatlapokat. Szintén fontos a hallgató számára a félév során tervezett számonkérések idejének, módjának, platformjának, módszertanának a megismerése. A tanulás módszertani forgatókönyvét is az oktatónak kell kidolgoznia, ami aszerint változhat, hogy milyen típusú tárgyról, óráról van szó.

Amennyiben digitális keretrendszert használunk (Moodle) a tanulók ún. operáns kondicionált tanulásszervezéséhez, úgy a tervezés az alábbi szekvenciák szerint alakul (4. ábra).

A tervezés folyamata



4. ábra A tanulástervezés menete digitális platformon

A feldolgozandó tartalmakat tanulási modulokba érdemes szervezni, az egységeket a rendelkezésre álló időkeret szerint kell ütemezni. Az egyes tanulási egységek céljainak megfogalmazása támogatja a hallgatókat abban, hogy saját követendő és megvalósítandó tanulási célokat találjon, világos legyen számára, hogy milyen kompetenciái fejlődnek az adott egység feldolgozása során. A tanulási egységek tartalmainak összeállítása során érdemes a legváltozatosabb médiumok segítségét igénybe venni: a rögzített mozgóképes előadások, a hanganyagok, a prezentációk, az interaktív feladatok, az online együttműködések mind azt a célt szolgálják, hogy a tartalom feldolgozása a lehető legteljesebb módon megvalósuljon. A digitális platformok nagy előnye, hogy képesek a hallgatói előmenetelt valós időben, azonnal követni és a teljesítményről azonnali visszajelzést adni, amennyiben az oktató ezeket a visszajelzéseket megtervezi, ütemezi. A hallgatói motivációt is fenntarthatja és támogathatja, ha követhető számára, hogy milyen eredménnyel végzi a tanulási tevékenységet. Fontos pedagógiai elvárás az értékelési kritériumok ismertetése a hallgatókkal, hogy a feladatvégzés kiszámítható és belátható legyen számukra. Végül, a kurzus zárásaként a tanulási eredményeket érdemes számba venni, hogy a hallgatók tudatában

legyenek mindannak a képességnek, ismeretnek és attitűdnek, amelyet elsajátítottak, kialakítottak a tanulási tevékenység során.

A tartalom összeállításakor a tervezéshez néhány sajátos pedagógiai szempontot is figyelembe kell venni.

Az előadások alkalmával a hallgatói megismerés támogatásának egyik kitüntetett módja az ún. mintaelőadások elkészítése és a tantárgy számára fenntartott tárhelyre való feltöltése. Ezekre az előadásokra az oktató alaposan felkészül, áttekinti az aktuális szakirodalom releváns részét és integráltan, szisztematikusan, mutatja be a témát, veti föl és válaszolja meg a legalapvetőbb problémákat az adott témakörből. Ezeket az előadásokat 60 percben rögzíti az oktató kamerával vagy a PowerPoint programban, a hangrögzítő funkció alkalmazásával. Az előadások igény szerint többszöri visszahallgatásával tudjuk a hallgatók számára biztosítani a tartalom logikus feldolgozását, megértését. A többszöri visszahallgatás lehetősége valódi tanulástámogatás a hallgató számára: azokat a kérdéseket, amelyek elsöre nem érthetőek vagy nem követhetőek számára, lehetősége van újból átgondolni, az oktatói okfejtést újból befogadni. A tükrözött osztályterem módszertanának mintájára az előre elkészített előadások meghallgatásához a hozzáférést a hallgatónak minimum egy héttel korábban kell megkapnia azért, hogy lehetősége legyen legalább egyszer végighallgatni a felvételt még az online meeting előtt. Az előadáshoz tartozó prezentációt is a meeting előtt minimum egy héttel hozzáférhetővé kell tenni a hallgató számára, hogy feldolgozhassa, kérdéseit megfogalmazhassa a témával kapcsolatban. A valós idejű online meetingeken, órákon az oktató a hallgatói kérdések megválaszolásával, az egyéni hallgatói és oktatói érdeklődésből fakadó többletinformációk megosztásával, a témához kapcsolódó szakirodalom megvitatásával, a téma kapcsán felvetődő új problémák megválaszolásával támogatja a hallgatói megismerést. Amennyiben a hallgatók igénylik, a teljes előadást részleteiben újból feldolgozhatják a hallgatókkal. A hallgatói interakciót motiválhatja, ha az előadásra „beugró” feltétel, az előadás tartalmára vonatkozó öt kérdés megválaszolása, melynek helyes válaszai (online felületen, azonnali visszajelzéssel) hozzájárulnak valamilyen pontrendszer alapján a hallgató féléves teljesítményének értékeléséhez.

A szemináriumok alkalmával a hallgatóktól elvárás lehet, hogy a választott és feldolgozott témát videofelvétellel vagy Power Pointos hangrögzítéssel a szeminárium előtt minimum két nappal az oktató által megjelölt közös platformra töltsék föl. A hallgatók előzetesen megtekinthetik a felvételt, ha igény mutatkozik rá, akkor a szemináriumon a témagazda megismételheti, kiegészítheti az előadását. Az előadások formai és tartalmi kritériumait az oktató a félév elején határozza meg a hallgatók számára, ennek betartása értékelési kritérium lehet. A szeminárium résztvevői elolvassák a téma tárhelyen is elhelyezett szakirodalmát, és minimum egy-két kérdéssel vagy hozzászólással készülnek a szemináriumra, melyek mentén a vitát, megbeszélést az oktató koordinálja. Az egyes témákhoz a szakirodalom és a témagazda előadása alapján írásban is elkészített és a kurzus tárhelyére feltöltött hallgatói hozzászólások az értékelés kritériumát képezhetik, melyet a félév elején ismertetni kell a hallgatókkal. A TEAMS-en vagy egyéb felületen a személyes chat funkció aktiválásával a személyre szabott feladat kiosztást meg lehet valósítani, ezért a chatfunkció nélkülözhetetlen.

Az oktató az egyes témákhoz feladatlapokat készíthet a Moodle rendszerben, melyeket óráról órára kér elvégezni a hallgatóktól, és amelyek minimum 80%-os teljesítése szintén értékelési kritérium lehet, melyet a félév elején ismertet az oktató.

A hallgatók feladata:

- prezentációval támogatott és minimum hangrögzítéssel elkészített kieselőadás elhelyezése a tárhelyen
- az oktató által a tárhelyen elhelyezett szakirodalom elolvasása
- a témához készített oktatói feladatlap megoldása (Moodle)
- az online gyakorlatok elvégzése
- az online gyakorlatok rögzítése amennyiben szükséges (feladat fotózása) és feltöltése a tárhelyre
- az offline gyakorlatok elvégzése, dokumentálása, feltöltése a tárhelyre
- reflexiók elkészítése a szemináriumokról és feltöltése a tárhelyre
- Moodle gyakorló feladatok elvégzése.

A gyakorlatok digitális oktatásban történő lebonyolítása a legnagyobb kihívás. A tapasztalat azt mutatja, hogy az a gyakorlat, ami offline módon 20 perc alatt kivitelezhető, online módon csak 30 percben. A TEAMS megengedi a csoportmunkát, ám az oktátónak kell a csoportokat kialakítania és a csoportokba a hallgatókat besorolni. A személyes üzenetküldés funkció nélkülözhetetlen, hiszen ezen keresztül lehetséges a személyre szóló vagy csoportonkénti feladatokat kiosztani. Az online csoportok létrehozása és koordinálása, az oktató támogatása elengedhetetlen a gyakorlatok során (az oktató az alcsatornákon belehallgathat a feladatmegoldásba és támogatást adhat a csoportoknak).

A gyakorlatok eredményét többféle módon is lehet rögzíteni. Az egyik a videófelvétel készítése, mely a TEAMS-ben elérhető funkció. A felvételek elemzését követően azok törölhetők, a hallgatói reflexió lesz az, ami a hallgatói portfólióba kerül és a teljesítményértékelést segíti. Azoknál a tárgyaknál, ahol írásosan lehet dokumentálni a gyakorlati feladatokat, ott a hallgató a tárgynál kialakított személyes mappájába töltheti föl az egyes gyakorlatok írásos formáját (esszé, kiselőadás, feladatmegoldás, kutatás stb.). Egy másik alternatív forma az, amikor videófelvétellel, vagy egyéb digitális megoldással rögzíthető a feladat megoldása és elhelyezhető az erre kijelölt tárhelyre. Bármelyik megoldásról is legyen szó, az oktató a félév elején órára, témára, feladatra lebontva kell ismertesse, hogy hány darab ún. beadandó, tárhelyre feltöltendő és milyen típusú dokumentum a tárgy teljesítésének feltétele. Ezeken a feltételeken időközben nem, vagy csak nagyon indokolt esetben módosíthat az oktató. Fontos a mértékletesség: egy témához egy hallgatótól maximum egy beadandó várható el, de az online, valós idejű feladatmegoldás értékelésével is lehetséges a hallgatói megismerést támogatni, értékelní (pl. konfliktuskezelési tréning, konkrét gyakorlat elvégzése szerepjáték formájában vagy konkrét online feladatmegoldással).

5. A digitális és adatalapú teljesítményértékelés tervezése, kivitelezése

A digitális oktatásban a személyes kapcsolat hiánya miatt nagyfokú visszajelzéséhség jellemző a szereplőkre. A kiszámíthatóság, a beláthatóság, a tervezhetőség és a biztonság minimum feltétele, hogy viszonylag gyakran kapjon a hallgató személyre szabott visszajelzést előrehaladásának üteméről, minőségéről. A teljesítmények és a célok összevetése minden emberi tevékenységre jellemző. A visszajelzés és értékelés tehát a tanulási tevékenység célra irányulását garantálja, a célok megvalósulása pedig a tanulás eredményességét, hatékonyságát biztosítja. A jelenléti oktatásban számtalan nemformális lehetőség adódik a személyes visszajelzésre: a biztató bólintástól, a társak elismerésén át a mosolyig, mind abban erősítheti meg a megismerő személyt, hogy helyes a tevékenység, amit végez.

Konstruktivista szemléletben a tanuló maga konstruálja saját tudását, ismereteit, aktív cselekvőként, a tevékenysége kezdetén célként megfogalmaz valamit, majd, a tevékenysége végén ennek alapján mérlegeli, mit sikerült megvalósítania, azaz visszajelez önmaga számára, és ha szükséges, korrigálja tevékenységét. Mind a hallgató, mind az oktató számára fontos, hogy tájékozódjon a tevékenység hatékonyságáról.

Minél fiatalabb korú tanulóról beszélünk, annál inkább szüksége van támogatásra a célok megfogalmazásában, a tudás konstruálásában és a teljesítmények értékelésében is. A digitális oktatás során a fokozott visszajelzéséhséget a tanári értékelés mellett a platformok által nyújtott azonnali megerősítések és a társak értékelése elégítheti ki. A digitális technika oktatási célú felhasználása lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy a hallgatók tanulási tevékenységét folyamatosan értékeljék és szabályozzák. Az online differenciált tevékenységek eredménye (Curtis–Ke 2008), de maga a tevékenység is alkalmas arra, hogy differenciáltan értékelje a pedagógus a hallgatók munkáját. Minden tanulási egység elején, a tanulás közben és a végén is van arra mód, hogy változatos platformokon, olyan feladat-sorokat készítsenek az oktatók a hallgatóknak, melyek valós időben

tájékoztatják mind az oktatót, mind a tanulókat az aktuális tanulási eredményeikről. Ehhez mérten, az oktató megtervezheti a következő tanulási tevékenységet a hallgató számára, azaz differenciáltan kínálhatja a tananyagot, a hallgató pedig szembesülhet saját teljesítményével, önreflektív módon megtervezheti saját tanulási tevékenységét. Az előnye a digitális platformok segítségével történő értékelésnek, hogy valós időben, azonnal kaphatnak visszajelzést mind a hallgatók, mind a tanárok az aktuális tanulási eredményeikről. Ennek feltétele, hogy az oktató ismerjen megfelelő digitális platformokat és legyen képes a tantárgytesztek, feladatlapok, felmérések szakszerű elkészítésére.



5. ábra: Visszajelzések pedagógiai sajátosságai

A digitális oktatásban a visszajelzés és értékelés négy alapvető sajátossága (5. ábra):

- az azonnaliság – minden egyes tanulási egység végén a platform vagy a társ küldjön egy üzenetet a feladatvégzés helyességétől (pl. Moodle)
- a társak értékelése – a társakkal való együttműködés és a társak visszajelzései nagyon fontos feltétele a továbbhaladásnak, fejlődésnek (tanulópárokban vagy csoportban lehet az egyéni teljesítményeket értékelteni, melyekkel pontokat lehet gyűjteni mind az értékelőnek, mind az értékelt személynek)

- a hallgató a tanulási egység végén értékeli a céljaihoz képest elért tanulási eredményeket
- az oktató személyre szabott szöveges visszajelzést ad a hallgatónak a haladásról, a teljesítményéről, melyet érdemjeggyé is konvertál.

A digitális oktatás során is fontos, hogy a visszajelzés és az értékelést a fejlesztő értékelés paradigmájának a jegyében alkalmazza a pedagógus. Ez azt jelenti, hogy a hallgató kiinduló fejlettségi szintjét megismerve annyi lehetőséget biztosítunk a fejlődésére, amennyit igénybe szeretne venni a jobb teljesítmény elérése érdekében. A feladatbankok feladatainak a begyakorlására korlátlan online lehetőséget biztosít a pedagógus a számonkérést megelőzően, a számonkérés után közösen tekinti át a hallgatóval a hallgatói fejlődési utat.

A formatív értékelés megvalósításának feltétele, hogy tanegységként és témánként megfelelő színvonalú feladatbankokat hozzanak létre az oktatók, továbbá a teljesítmények egyéni statisztikáját minden hallgatóra személyre szabottan valósítsák meg valamilyen platform (pl. a Moodle) segítségével.

A számonkérések változatos formái lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy a saját tanulási stílusuknak és személyiségüknek leginkább megfelelő módon adjanak számot a tudásukról. Alternatív számonkérési és visszajelzési formákat biztosítanak a portfóliók, az egyéni vagy csoportos projektek, az elkészített videók, a kutatások és a kreatív feladatok (pl. tervezd meg a saját vállalkozásod brand-jét, honlapját stb.).

A visszajelzés és értékelés pedagógiai kritériumai közül a pontos, egyértelmű, megvalósítható és előre közölt értékelési kritériumokat, az átlátható értékelési (pontozási) rendszert, a változatos számonkérési és értékelési módszerek alkalmazását, valamint az informális vagy előzetes tudás beszámíthatóságát érdemes kiemelni.

A digitális oktatásban, mivel gyakran hiányzik a vizuális csatorna (nem látják egymást a résztvevők, mert nem bírja az internetkapcsolat a képpel való részvételt) több lehetőséget kell biztosítani a hallgatók számára a visszajelzés, értékelés egyéb formáinak a megvalósulására. A digitális platformokon ideálisan megvalósulhat a tanulás és a visszajelzés egyéni üteme, vagyis a hallgatók saját igényeiknek

megfelelő ütemben és mértékben végezhetik a feladatokat a korrigálás lehetőségével. A teszthatás elmélete szerint a megismerő tevékenységet és a tartós emlékezetbe vésést támogatja a teszt formában feldolgozott és a hallgatók számára gyakorlás céljából rendelkezésre bocsájtott digitális tananyag (Keresztes et al. 2014). Az ilyen tananyag kis lépésekben, egyéni ütemben és azonnali visszajelzéssel támogatja a hallgatói megismerést. A kutatások alapján a jó teljesítmény feltétele a gyakorlás, ezért a Moodle rendszerben előállított kérdésbank begyakorlására elegendő időt kell adni a hallgatók számára és csak ezek után érdemes az éles online vizsgát megtartani az adott tananyagból (pl. a vizsgára jelentkezés feltétele a 95%-os teljesítmény elérése a próbateszten).

A digitális oktatás nagy előnye, hogy a teljesítmények kronologikusan visszakövethetők, a platformoknak „emlékezete” van, tehát a hallgató személyesen győződhet meg a saját fejlődési útjáról. Ezzel egyidőben az oktatonak is folyamatos rálátása van az egyes hallgatók tevékenységére, haladási ütemére, tipikus tanulási nehézségeire, sikereire. Ezen információk birtokában valódi személyre szabott segítséget tud nyújtani a hallgatók számára megismerési tevékenységük támogatására. Ennek feltétele, hogy minden téma feldolgozása során rendelkezésre álljon az a feladatmennyiség, amelynek segítségével a téma feldolgozható. A másik feltétel az, hogy a feladatok alkalmasak legyenek a téma feldolgozására, vagyis ne csak feleletválasztós, hanem kiegészítő, kifejtős és integrált értelmi műveleteket gyakoroltató feladatokat is dolgozzon ki az oktató. A teljesítményértékelés nem csak online platformokon történhet a digitális oktatás keretei között. A beadandó feladatok készülhetnek írásban, de a projektek, az önálló kutatások, a kreatív feladatok ugyanúgy megmaradhatnak, mint a szóbeli számonkérés, vizsgáztatás.

6. Az egyetemen kívüli tanulási formák elismerése

A digitális oktatás során a hallgatók sok esetben szereznek olyan, nem az egyetemi előadásokhoz, szemináriumokhoz vagy gyakorlatokhoz kapcsolódó, ám releváns információkat, tapasztalatokat, melyeket a digitális oktatás integrálhat, felhasználhat. Az információs

társadalom működésének természete, hogy folyamatosan keletkezik új információ, melynek csak töredéke kerül a tudományos kánonba, és jóval a keletkezését követően. Az információs társadalomban való eligazodásra való felkészítés, az információs műveltség mint a megismerés 21. századi formájának alakítása az egyetemi oktatásnak kiemelt feladata. Ezért ösztönözni kell a hallgatókat, hogy az egyetemi digitális tanuláson kívüli információs tevékenységeiket bátran integrálják, mutassák be az egyes témákhoz kapcsolódóan, mintegy oktatói koordinációval megtalálva annak helyét és szerepét az egyéni és a kollektív tudás rendszerében. A digitális oktatás platformjai az információs műveltség alakulásának szinterei, hiba lenne számítani azokat az információs tevékenységeket, amelyek nem tervezettek az oktató által, hanem spontán hallgatói tevékenység során kerülnek az oktatási tevékenység tartalmába. Az egyes szakmák képviselőivel szervezett szakmai beszélgetések, az oktatási szintek rugalmas kipróbálása ugyanezt a célt szolgálnák. Ez nem jelenti azt, hogy feladja a digitális oktatás során hivatalosan elfogadott egyetemes és biztonságos platformot, csupán alkalmi jelleggel, indokolt esetben az információs műveltség alakítása okán kerülhet erre sor.

Felhasznált irodalom

- Bessenyei György 1781. *Magyarság*
<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Gondolattarkristo-nagy-istvan-gondolattar-1/1800-elott-szuletett-szerzok-2/bessenyei-gyorgy-17471811-iro-es-filozofus-2735/>
(2021.11.12.)
- Bruner, Jerome 1974. *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat. Budapest.
- Carretero Stephanie – Vuorikari Riina – Puni Yves 2017. *DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (2021.11.12.)
- Castells Manuel 2006a. *A tudás világa*. Napvilág. Budapest.
- Clark, R. E. 1994. Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*. 42(2), 21–29. <https://doi.org/10.1007/BF02299088>

- Dunbar, R. I. M. 1993. Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *Behavioral and brain sciences*, 16. 4. 681–735. <https://www.uvm.edu/pdodds/files/papers/others/1993/dunbar1993a.pdf>
- Kimmons, R. – Graham, C. R. – West, R. E. 2020. The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 176–198. [https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/_.\(2021.06.01.\)](https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/_.(2021.06.01.))
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pedaste, M. – Mäeots, M. – Siiman, L. A. – De Jong, T. – Van Riesen, S. A. N. – Kamp, E. T., Manoli, C. C. – Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. 2015. Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*. 14, 47–61. doi: 10.1016/j.edurev.2021.11.10.
- Schweller John – Jeroen J. G. van Merriënboer – Paas Fred 2019. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*.
- Schweller John 1999. Visualisation and Instructional Design. In. *Australian Educational Review*. <http://www.prgmea.com/pdf/abstract/3.pdf> (2019.09.02.)
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. [https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatoss%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatoss%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf) (2021.11.12.)
- Varga Barbara 1999. Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála. *Jel-Kép*. Kommunikáció, közvélemény, média. MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris.

Andok Mónika

A távoktatás tapasztalatai az Európai Unióban

1. A médiaműveltség kérdése az Európai Unió audiovizuális és médiapolitikájában

A médiaműveltség, a médiatudatosság és a médiajártasság kérdése több mint húsz éve jelen van az Európai Unió média- és oktatáspolitikájában. Ezen idő alatt természetesen megfigyelhetünk hangsúly-átrendeződéseket, reflexiókat a digitális média intenzív elterjedésével kapcsolatban. De a hálózati kommunikáció használatához köthető készségek, illetve ezen készségek oktatásának fontossága mindig hangsúlyos eleme volt az uniós dokumentumoknak, amelyek értő, összefoglaló magyar nyelvű elemzései is megtörténtek (Hartai 2014, Nagy 2018, Szőke-Milinte 2020). Emellett az EU az élethosszig tartó tanulás területeinél nyolc kulcskompetenciát sorol fel, melyek közül negyedikként a digitális kompetenciát említi: (1) anyanyelven folytatott kommunikáció, (2) idegen nyelven folytatott kommunikáció, (3) matematikai, tudományos és műszaki kompetenciák, (4) digitális kompetencia, (5) a tanulás elsajátítása, (6) szociális és állampolgári kompetenciák, (7) kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, (8) kulturálistudatosság és kifejező-készség (Andok 2020, Szaszko 2019). Vagyis azt láthatjuk, hogy mind az ajánlások, mind az elemzések nyomán megfogalmazott következtetésekben egyre hangsúlyosabb helyzetbe kerül a médiajártasság, a média használatának tudatossága. A dokumentumokat időrendben vizsgálva 2003. december 15-én megjelent a Bizottság közleménye *Az európai audiovizuális politika szabályozásának jövőjéről*, mely hangsúlyozta, hogy védelmet kell biztosítani a kulturális sokszínűségnek, a tájékozódáshoz való jognak, a médiapluralizmusnak, a kiskorúak valamint a fogyasztók védelmé-

nek és a fogyasztók fokozott tudatosabbá tételének, valamint a médiatudatosság növelésének. Néhány évvel később, 2006. december 20-án az Európai Parlament és a Tanács a következő ajánlást tette, *A kiskorúak és az emberi méltóság védelméről és a válaszadás jogáról az európai audiovizuális és online információs szolgáltatási ipar versenyképességével összefüggésben elnevezésű dokumentumában*. „A tagállamok [...] segítsék elő azokat az alábbi cselekvéseket: a) melynek segítségével a kiskorúak képessé válnak az audiovizuális és on-line információs szolgáltatások felelős használatára, elsősorban azáltal, hogy a szülőket, tanárokat és nevelőket fokozottabban ráébresztik az új szolgáltatásokban rejlő lehetőségekre, illetve megismertetik velük azokat az eszközöket, melyek segítségével a szolgáltatások biztonságosabbá tehetők a kiskorúak számára, különösen a médiaismeretek vagy médiaoktatási programok, valamint például az iskolai oktatás keretében zajló folyamatos képzés révén.” (2006/952EK)

Ezt követően, 2007-ben már külön dokumentumot szentelt a médiaműveltség kérdésének az unió, *A digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítése* címmel, melyben felkéri a tagállamokat, hogy ösztönözzék a médiaműveltség különböző aspektusainak és dimenzióinak szisztematikus kutatását. S az ugyanebben az évben megjelent *A tagállamok törvényi, rendeleti vagy közigazgatási intézkedésekben megállapított, televíziós műsorszolgáltató tevékenységre vonatkozó egyes rendelkezéseinek összehangolásáról szóló 89/552/EGK tanácsi irányelv módosításának* szövegében meghatározták a médiaműveltség fogalmát is. A 37-ik szakasz: „A médiatudatosság olyan készségeket, ismereteket és értelmezési képességeket jelent, amelyek alapján a fogyasztók hatékonyan és biztonságosan tudják használni a médiát. A médiatudatossággal rendelkező emberek tájékozottan tudnak választani, megértik a tartalom és a szolgáltatás jellegét, és hasznosítani tudják az új kommunikációs technológiák által nyújtott lehetőségek teljes körét, és jobban meg tudják védeni magukat és családjukat a káros vagy sértő anyagoktól. Ezért a médiatudatosság fejlesztését a társadalom valamennyi szegmensében elő kell mozdítani és a haladást

szorosan figyelemmel kell kísérni.” (89/552/EGK tanácsi irányelv módosítás)

A 2012-es *A gyermekbarát internet európai stratégiájáról* szóló dokumentum már a szülők felelősségére, feladataira is kitér a digitális oktatással kapcsolatban. „Az oktatási ágazat és a szülők fontos szerepet játszanak abban, hogy segítsék a gyermekeket az internet által kínált lehetőségek előnyös és kreatív kihasználásában, valamint az interneten leselkedő veszélyek észlelésében és kezelésében, valamint hogy a tanároknak és a szülőknek maguknak is segítségre és képzésre van szükségük ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani egyrészt a gyermekek virtuális életében zajló gyors és kiszámíthatatlan változásokkal, másrészt a folyamatosan fejlődő új technológiákkal.” (COM(2012) 196 final) A 2014. novemberi, *Az európai audiovizuális politika a digitális korszakban* tanácsi következtetéseiben a Tanács felkéri a Bizottságot és a tagállamokat, hogy „mozdítsák elő a bevált gyakorlatokat és a médiaműveltségnek a formális oktatásba és képzésbe való beillesztésével kapcsolatos kutatást (2014/C 433/02). A 2015. március 17-én az EU oktatási miniszterei és Navracsics Tibor biztos által elfogadott *Párizsi Nyilatkozatban* pedig így fogalmaznak: „megerősítsük a gyermekekben és a fiatalokban a kritikus gondolkodás és az ítéletalkotás képességét azzal a céllal, hogy mindenekelőtt az internet és a közösségi média világában tisztában legyenek a realitásokkal, meg tudják különböztetni a tényeket a véleményektől, felismerjék a propagandát, valamint hogy az indoktrináció és a gyűlöletbeszéd minden formájának ellen tudjanak állni”. (*Nyilatkozat a polgári szerepvállalásnak, valamint közös értékeinknek: a szabadságnak, a toleranciának és a megkülönböztetésmentességnek az oktatás által történő előmozdításáról*) 2016 tavaszán két dokumentum is foglalkozik a kérdéssel. Az egyik a 2016. február 24-i állásfoglalás, melyben célul jelölik ki, „hogyan fokozzák a fiatalok digitális jártasságát és médiaműveltségét, valamint a kritikus gondolkodásra való képességüket, szociális készségeikkel és állampolgári kompetenciáikkal párhuzamosan. Valamint a 2016. május 30-i *A médiaműveltségnek és a kritikus gondolkodásnak az oktatás és képzés segítségével történő fejlesztéséről* elnevezésű iratban részletes programot határoznak meg. S ismételten felkéri a tag-

államokat, hogy ösztönözzék, hogy a médiaműveltség és a kritikus gondolkodás fejlesztése elegendő figyelmet kapjon az oktatás és képzés minden szintjén, többek között az állampolgári és a média-oktatás keretében. (2016/C 212/05) Mintegy két évvel ezt követően, 2018-ban az Európai Parlament és a Tanács 2018/1808 irányelvének 33a. cikk (1) szakasza is leszögezi, hogy a tagállamok előmozdítják a médiatudatosság fejlesztését és erre irányuló intézkedéseket hoznak. A következő évben, 2019-ben a Bizottság megszervezte az első uniós szintű médiaműveltségi hetet (Media Literacy Week), és összehívta a médiaműveltséggel foglalkozó szakértői csoport ülését, amelyen különböző érdekelt felek vesznek részt, és évente egyszer üléseznek. Ezen túlmenően a Kreatív Európa MEDIA ága (2021–2027) keretében új médiaműveltségi program indul, 2021–2027-es pénzügyi időszakra szóló támogatás mértéke 61 millió euró lesz. Célja pedig a több ágazatra kiterjedő horizontális tevékenységek támogatása, köztük a szabad, sokszínű és plurális médiakörnyezet, valamint a minőségi újságírás és a médiaműveltség erősítése.

2. A koronavírus-járvány, a távoktatás tapasztalatai

A 2020-ban illetve 2021-ben elfogadott jelentések, következtetések és irányelvek már a koronavírus-járvány következtében bevezetett távoktatásra is reflektáltak, a médiatudatosság és a digitális kompetenciák vonatkozásában.

A 2020-ban megjelent *A médiatudatosságról a folyamatosan változó világban* című dokumentum 6. pontja említi, „hogy a polgárok nagymértékű dezinformációnak vannak kitéve, különösen olyan jelentős globális válságok idején, mint a Covid19-világjárvány, és ez tovább erősíti a médiatudatosság fejlesztésére vonatkozó szisztematikus megközelítés fontosságát”. (2020/C 193/06) A járvány következtében átrendeződő mindennapi gyakorlatok, a digitális felületekre „költöző” hétköznapiak miatt az Unió szóhasználatában már inkább a médiatudatosságot említi. „A médiatudatosság [...], amely egy olyan átfogó kifejezésként értendő, amely magában foglal minden olyan műszaki, kognitív, szociális, polgári, etikai és kreatív kapacitást, amely lehetővé teszi a polgárok számára, hogy hatékonyan

férjenek hozzá az információkhoz és a médiához, és hatékonyan használják fel azokat, valamint hogy felelősségteljesen állítsanak elő és osszanak meg médiatartalmat különböző platformokon keresztül., (2020/C 193/06.) Feladatként pedig azt fogalmazza meg, hogy a tagállamok hívják fel a figyelmet a médiatudatosság fontosságára a közvélemény körében. Valamint támogassák a médiatudatossággal kapcsolatos oktatási és képzési anyagok kidolgozását és megosztását.

A koronavírus-járvány okozta digitális átállás következményeit több uniós kutatás is vizsgálta. Még 2020-ban jelent meg a *Children's and young people's digital skills: a systematic evidence review* munkaanyag. Majd mintegy másfél év tapasztalatait összegezte a 2021-es *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries* és a *KiDiCoTi: Kids' Digital Lives in Covid-19 Times: A Comparative Mixed Methods Study on Digital Practices, Safety and Wellbeing* dokumentum. Ezen kutatások során öt terület kapott kiemelt figyelmet: (1) az egyenlőtlenségek kérdése az oktatásban, (2) az oktatás és a tanulás eszközei és tartalmi, (3) a kompetenciák kérdése, (4) a teljesítmény mérése, értékelése és (5) a mentális egészség.

2.1. Az egyenlőtlenségek kérdése az oktatásban

A távolléti oktatás tovább növelte a már meglévő egyenlőtlenségeket az oktatásban, ráadásul több aspektusban is. Az egyik ok a digitális eszközök hiánya volt azon háztartásokban, ahol többen osztoztak egy eszközön, esetleg az internet sávszélessége nem volt megfelelő. Ez a probléma elsősorban az alacsony szocio-ökonomiai státuszú (SES) családokra volt jellemző. Emellett gyakran a nyugodt környezet is hiányzott a tanuláshoz az alacsony jövedelmű háztartásokban illetve az adekvát szülői támogatás a tanulás folyamata során. Nagy-Britanniában például 13 százalékos különbséget mértek a tanulási veszteségekben, hiányosságokban az alacsonyabb és a magasabb SES családok gyermekei között. (Halterbeck et al. 2020) Különösen az edukáció korai éveiben fontos az oktatói, szülői támogatás, hiszen a kisdiákok sem a technológiát nem tudják még egyedül használni, sem a tanulási folyamatokban nem tettek szert

kellő önállóságra. Azok a gyerekek, akikre a szülők folyamatosan figyeltek, jobban teljesítettek. A kisiskolások esetében sokkal gyakoribb volt az első lezárások idején a szülő-tanár, mint a tanár-diák kommunikáció. Bár a szülők még több instrukciót igényeltek volna, hogy miként tudják segíteni gyermekeiket, különösen az alsó tagozatban (Vuorikari et al., 2020). Végző soron a szülők digitális kompetenciái közötti különbségek is növelték az egyenlőtlenséget a gyerekek teljesítménye között.

2.2. Az oktatás és a tanulás eszközei és tartalmi

2018-as PISA felmérés szerint a 15 éves diákok felének állt rendelkezésére a járvány előtt hatékony tanulástámogatási platform. A 2019-es EU felmérés „*Survey of Schools on ICT in Education*” szerint az általános iskolások 32%-a számára volt ismerős az online tanulási környezet. Az unió oktatáskutatói a következőképpen összegezték a járványhoz kötődő észrevételeiket.

- A távoktatást ki kell(ene) egészíteni a személyes oktatással – a kapcsolati, társas és érzelmi dimenziók miatt.
- Szinkron tanulás esetén a kisebb csoportok hatékonyabbak, eredményesebbek voltak.
- A távoktatás eredményes működtetéséhez az oktatási tartalmak digitalizációja is szükséges.
- A jó, előrevívő gyakorlatok megosztásából a pedagógusok is profitálhatnak.
- A digitális lehetőségek sokfélesége ellenére nehéz megtalálni a pedagógiai célokhoz, tantárgyhoz, tananyaghoz, osztályközösséghez leginkább illeszkedő platformot.
- Kétféle hatás a diákok teljesítményében, a motivált, jó képességű hallgatók még inkább kiteljesedhetnek, míg az alulmotiváltak és kevésbé jó képességűek teljesítménye jobban romlik.

Láthatjuk tehát, hogy a tanulás tartalmi szempontjából sem homogén az összkép, amelyet a távoktatás hatásairól felrajzolhatunk. A korábban már említett szocio-ökonómiai státuszkülönbségek mellett a személyes motiváció megléte, fenntarthatósága is meghatározó különbségekhez vezetett a diákok eredményességében.

2.3. A kompetenciák kérdése

A tanulási illetve a digitális kompetenciákkal – ahogy a tanulmány bevezetőjében vázoltam – hosszú ideje foglalkozik mind az oktatás- mind a médiakutatás. S az élethosszig tartó tanulás tágabb kérdéskörében kontextualizálják ezen jártasságok kérdését. A távoktatás sokféle és magas szintű digitális kompetenciát igényelt. Mind a tanárok mind a diákok esetében a digitális kompetencia további fejlesztése vált szükségessé. A kutatás leszögezte, hogy a távoktatás idején elengedhetetlen az iskolákban az IT asszisztencia elérhetősége, a stabil technikai háttér biztosításához. Az alsósok digitális tanulási kompetenciája, önálló tanulási készsége még nincs azon a szinten, hogy szülői támogatás nélkül működni tudjon a távoktatás. A diákoknak a digitális kompetencia mellett társas és érzelmi kompetenciák fejlesztésére is szükségük van. S a távoktatásban ezt különösen nehéz elérni. Más készségeket igényel a digitális szórakozás igénybe vétele és mást a digitális tanulás. Így a diákok önfegyelme nagyon fontos szempont a távolsági oktatás sikerében. Végezetül arra is felhívják a figyelmet, hogy adatbiztonság és az online magánszféra védelmére kerüljön nagyobb hangsúly.

2.4. A teljesítmény mérése, értékelése

A digitális felületen folyó teljesítménymérés komplex kihívást jelent mind a pedagógusok, mind az iskolarendszer számára. A késedelmes visszajelzés – még ha a pedagógus leterheltségéből fakad is – hatással lesz a diákok tanulással kapcsolatos tapasztalataira. Míg az önértékelésben rejlő lehetőségeket egyelőre nem vagy nem jól használja a rendszer.

2.5. A mentális egészség

A mentális egészség megőrzése az egyik legfontosabb cél, mind a pedagógusok, mind a diákok tekintetében.

Összegezve a tapasztalatokat az első lezárásokat követően az EU szakemberei a távolléti oktatás kapcsán a következő kilenc szakpolitikai következményt írták le:

- A jó minőségű digitális infrastruktúrához és eszközökhöz való hozzáférés elengedhetetlen a vegyes vagy teljes távoktatásban

való hatékony részvétel biztosításához minden hallgató számára.

- Az oktatási rendszereknek jobban ki kell használniuk a vegyes tanulás teljes potenciálját.
- Az iskolák számára előnyös lenne a digitális oktatási tervek kidolgozása.
- Ösztönözni kell az oktatási személyzet együttműködését és a bevált gyakorlatok cseréjét.
- Nagyobb beruházásokra van szükség a tanárok kompetenciáinak fejlesztése céljából.
- A hallgatóknak rendelkezniük kell mind digitális, mind szociális és érzelmi kompetenciákkal.
- A szülőknek útmutatásra és támogatásra van szükségük ahhoz, hogy segítsék gyermekeik tanulását a távoktatás idején.
- Az online tanulás során a digitális biztonságra nagyobb figyelmet kell fordítani.
- A hallgatók és a tanárok jólétének elősegítése prioritást igényel a vegyes vagy távoktatás során.

A legfrissebb, 2021-es *Az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021–2030)* elnevezésű irat, hangsúlyozza, hogy Covid19-világjárvány példátlan nyomás alá helyezte az oktatási és képzési ágazatot, és széles körben a távtanításra, illetve a vegyes tanításra való átálláshoz vezetett. Ugyanakkor ez az átállás eltérő kihívásokkal és lehetőségekkel járt az oktatási és képzési rendszerekre nézvést. Az Európai Bizottság megfogalmazta *A digitális oktatási cselekvési tervet (2021–2027)*, melyben felvázolja a magas színvonalú, inkluzív és hozzáférhető európai digitális oktatásra vonatkozó elképzeléseit, s öt stratégiai prioritást fogalmaz meg. Ezek közül az első (1) a minőség, a méltányosság, a befogadás és a mindenki számára elérhető siker előmozdítása az oktatásban és a képzésben. Eszerint „annak érdekében, hogy az oktatás és képzés valamennyi szintjén és típusában, minden tanuló számára biztosítva legyen a valóban inkluzív oktatás és az esélyegyenlőség, az iskolázottságot és az iskolai teljesítményt függetleníteni kell a társadalmi, gazdasági és kulturális

státusztól vagy más személyes körülményektől.” (A tanács (2021/c 66/01) állásfoglalása) Kiegészítik ezt az etikus magatartás kialakításának fontosságával, valamint a kritikai gondolkodás ösztönzésével. A második (2) stratégiai prioritás: a mindenki számára elérhető egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása. A harmadik (3) a kompetenciák és a motiváció erősítése az oktatási szakmában. Részletesebben megfogalmazva: minden eddiginél nagyobb figyelmet kell fordítani a tanárok, az oktatók és az oktatási személyzet jóllétére az oktatási és képzési rendszerekben, ami az oktatás és a képzés minőségének is fontos tényezője, mivel nemcsak a tanárok elégedettségét, hanem a tanítás minőségét is befolyásolja (A tanács (2021/c 66/01) állásfoglalása). Negyedik kiemelt cél (4) az európai felsőoktatás megerősítése, s az ötödik a (5) zöld és digitális átállás támogatása az oktatásban és képzésben, illetve azokon keresztül.

Összegzés

A tanulmány azt mutatta be, hogy az Európai Unió az elmúlt húsz évben milyen erőfeszítéseket tett a médiajártasság fejlesztésére. A 2003-tól megjelent irányelvek és szabályozó dokumentumok bemutatása mellett az írás végigköveti a médiajártasság koncepciójának változásait is. A folyamat azért is izgalmas, mert a 21. század első két évtizede gyökeres mediális illetve ehhez kapcsolódóan médiahasználati változásokat hozott az unió polgárainak mindennapjaiban. A hálózati kommunikáció webkettes felülete, a közösségi média megjelenése megteremtette a felhasználók által létrehozott tartalmak feltöltését a különböző mediális felületekre. Ez a technológiai újítás számos lehetőséget és veszélyt rejt magában. A médiajártasság fejlesztésében ennek megfelelően a kritikus gondolkodás, elemzőkészség mellett egyre nagyobb szerepet kapott az adatvédelem kérdése is. A koronavírus-járvány következtében bevezetett távoktatás, digitális oktatás 2020-tól komoly terhelés alá helyezte az edukációs ágazatot unió szerte. A 2020–21-es kutatások nemcsak azt a célt szolgálták, hogy feltárják, leírják a nehézségeket, problémákat, de támpontot adtak a 2030-ig meghirdetett digitális stratégiához is.

Felhasznált szakirodalom

- Andok Mónika 2020. Pedagógusok digitális kompetenciái – Mitől lesz okos az iskola? In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox Kiadó pp. 42–50.
- Carretero Gomez et al. 2021. *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Elérhető: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123654> (utoljára ellenőrizve 2021. 09. 29.)
- Halterbeck, Maike et al. 2020. *Impact of the Covid-19 pandemic on university finances: Report for the University and College Union*. London Economics. Elérhető: https://www.ucu.org.uk/media/10871/LE_report_on_covid19_and_university_finances/pdf/Lereportoncovid19anduniversityfinances (utoljára ellenőrizve 2021. 09. 29.)
- Hartai László 2014. *Médiaműveltség – iskolakeretben. A médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatási rendszerében*. Televele elérhető: http://televele.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltség_iskolakeretben.pdf (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Livingstone, Sonia – Mascheroni, Giovanna – Stoilova, Mariya 2020. The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media and Society* 2021(1) 1–27. Elérhető: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/14614448211043189> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Nagy Krisztina 2018. *Műveltség – média – szabályozás. A médiaműveltség médiapolitikai jelentősége és szabályozási keretei*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szaszkó Rita 2019. Pedagógusok digitális kompetenciái: mérő- és önértékelő eszközök. In: *Létünk* 2019/2. pp. 53–64.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – média(tudatosság) – műveltség. A Z generáció tanulása*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Vuorikari, Riina, Chaudron, Stephane, Di Gioia, Rosana 2020.
How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020 – Summary of key findings from families with children in 11 European countries, Publications Office of the European Union, Luxembourg, Elérhető: https://www.researchgate.net/publication/346096586_How_families_handled_emergency_remote_schooling_during_the_Covid-19_lockdown_in_spring_2020 (utoljára ellenőrizve 2021. 09. 29.)

Források

- A digitális környezethez igazodó médiaműveltség európai megközelítése.* 2007. Elérhető <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:am0004> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- A digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027)* 2021 Elérhető: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Az európai audiovizuális politika szabályozásának jövőjéről* 2003. Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52005PC0646&from=MT> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Az európai audiovizuális politika a digitális korszakban* 2014 Elérhető: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1203\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG1203(01)&from=FR) (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Az Európai Parlament és a Tanács 2018/1808 irányelve (2018. november 14.) a tagállamok audiovizuális médiaszolgáltatások nyújtására vonatkozó egyes törvényi, rendeleti vagy közigazgatási rendelkezéseinek összehangolásáról szóló 2010/13/EU irányelvnek (Audiovizuális médiaszolgáltatásokról szóló irányelv) a változó piaci körülményekre tekintettel való módosításáról.* 2018 Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L1808&from=hu> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)

- A gyermekbarát internet európai stratégiájáról* 2012 Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0196&from=HU> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- A kiskorúak és az emberi méltóság védelméről és a válaszadás jogáról az európai audiovizuális és online információs szolgáltatási ipar versenyképességével összefüggésben szóló EK európai parlamenti és tanácsi ajánlás* 2006 (2006/C 295 E/02) Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2006:295E:FULL&from=SL> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- A médiaműveltségnek és a kritikus gondolkodásnak az oktatás és képzés segítségével történő fejlesztéséről* 2016. Elérhető: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016XG0614\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016XG0614(01)&from=RO) (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- A médiatudatosságról a folyamatosan változó világban* 2020 Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a20z0007.cou> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- A tagállamok törvényi, rendeleti vagy közigazgatási intézkedésekben megállapított, televíziós műsorszolgáltató tevékenységre vonatkozó egyes rendelkezéseinek összehangolásáról szóló 89/552/EGK tanácsi irányelv módosítása* 2007. Elérhető: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007L0065&from=HU> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- Az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021-2030)* 2021 Elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A21B0001.COUC&celpara=163&searchUrl=/jogszabaly-kereso%3Fevszam%3D%26sorszam%3D%26para%3D163%26tipus%3Dnincs%26ki%3Dszt.163%25EF%25BF%25BD%25D%250A%26searchfor%3Don%26pagenum%3D40&goto=-1> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)
- iDiCoTi: Kids' Digital Lives in Covid-19 Times: A Comparative*

Mixed Methods Study on Digital Practices, Safety and Wellbeing. 2021. Elérhető: <https://ec.europa.eu/jrc/en/science-update/kidicoti-kids-digital-lives-covid-19-times> (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)

Nyilatkozat a polgári szerepvállalásnak, valamint közös értékeinknek: a szabadságnak, a toleranciának és a megkülönböztetés mentességnek az oktatás által történő előmozdításáról 2015. Elérhető: https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/resources/publications/promoting_citizenship_and_the_.htm (utoljára ellenőrizve 2021. 06. 14.)

Survey of Schools on ICT in Education. 2019. Elérhető: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education> (utoljára ellenőrizve 2021. 09. 29.)

Oláh Szabolcs

A pedagógia digitális részvételi átalakítása

Bevezetés: a tanóra ugyan digitális volt, de a pedagógia is?

Mennyire tudunk úgy tanítani, ahogyan a diákjaink, hallgatóink tanulni akarnak? Mennyire hajlandóak ők úgy tanulni, ahogyan mi, tanáraik tanítani akarunk/tudunk? Hogyan válhat a digitális technológia pedagógiai alkalmazása részvételi elvűvé?

A COVID-19 világjárvány miatti távolléti oktatás során megtapasztaltam, hogy tanítványaim figyelmének lekötése, tanulási kedvük fenntartása és a kölcsönös megelégedéssel járó eredményesség szempontjából mekkora különbség van egy hagyományos tanóra online megtartása és a digitális pedagógiára átállás között.

Elméleti háttérként az SAMR-modellt hasznosítom. Az IKT-eszközök tanítási-tanulási folyamatba integrálását Ruben Puentedura a pedagógia és technológia együttmozgása szempontjából szintekre bontotta. A *bővítés* (Enhancement) szintjén a digitális technológia a hagyományost csupán *helyettesíti* (Substitution) vagy *kiterjeszti* (Augmentation), de változatlanul hagyja a pedagógiai elveket. Paradigmatikus változás az *átalakítás* (Transformation) fokán következik be, ahol a pedagógiai gyakorlat *módosításával* (Modification), sőt *újraértelmezésével* (Redefinition) jár együtt a digitális megoldások alkalmazása (Hamilton–Rosenberg–Akcaoglu 2016). A digitális pedagógiára átállásban nem az eszközhasználat a lényeges, hanem annak a végiggondolása, hogy *milyen pedagógia jegyében* alkalmazzuk az IKT-megoldásokat.

Óriási különbség van egy digitális eszközökkel online megtartott *tanárközpontú* óra és a digitális pedagógiára átállt *tanulóközpontú* tanítási-tanulási folyamat között. A digitális pedagógiai transzformáció középpontba helyezi az IKT-eszközökkel megvalósított ku-

tatást, tartalomkurációt, tartalomkészítést. Ez a „módosítás” szintje. Az átállás még összetettebb szintjén olyan feladatokat tervez a tanár, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak; ehhez az osztályterem digitális megnyitása szükséges külső együttműködők felé. A tanár koordinál, tanácsot ad, de e szerepkörön egy harmadik féllel osztozik. Az „újraértelmezés” szintjén a tanulók tantermen kívüli kapcsolódásokat használnak fel saját tanulási folyamatuk megszervezéséhez, kivitelezéséhez, egyéni tudáskonstrukciók felépítéséhez. A tanár facilitátor lesz, a diák önállósul. Az értékelés is IKT-eszközökkel zajlik, a diák személyes konzultációkban kap formatív visszajelzéseket (Nádori–Prievara 2021: 53).

Tévedés, hogy kötelező és mindig célszerűbb a pedagógia és a technológia kölcsönhatását erőltetni. De az igaz, hogy a személyes boldoguláshoz és a munkaerő-piaci esélyek növeléséhez hozzáad, ha az oktatás az IKT-műveltség fejlesztését olyan pedagógia jegyében szorgalmazza, amely támogatja a kritikai gondolkodást, a problémamegoldást, az együttműködést, az önszabályozást, az élnethatékonytságot, a kezdeményezést, a rugalmasságot, a felelősségvállalást.

A tudásintenzív társadalmi elvárások alapján meghatározott kulcsképessegek fejlesztése közepette is fontos azonban, hogy bármiféle alkalmazásnak, szintézisnek, kreatív átalakításnak mégis a *tudás* az előfeltétele. A távolléti oktatás során kívül rekedtünk a megszokott fizikai tantermi interakciókon. Tanárközpontú megközelítésben azzal gyűlt meg a bajunk, hogyan *adjunk át* új tudást. Önmagában a digitális eszközök bevetése még nem vezet sikerre. Tanulásközpontú megfogalmazásban a kérdés így szólt: hogyan érjük el azt, hogy a diákjaink egy számukra új tananyagról *hajlandóak* legyenek kialakítani saját tudáskonstrukciójukat, s ezt még produktívnak is érezzék. Hogyan tervezze meg a tanár az utasításait, ha az a célja, hogy elmozduljon a tanárközpontúságtól a tanulóközpontúság felé, növelje az érzelmi elköteleződést, biztosítsa a tartalom többszöri elérését és a teljesítmény azonnali kiértékelését?

1. Z generációs elvárások beletevezése a tanulási folyamatba

A megkövetelt tudást a tanár előre strukturálja és a fejlesztendő képességeket is ő jelöli ki. Ám végül a tanulás a diák saját aktivitásában teljesedik ki. Bemutatható produktum készül, ezt a többiek véleményezik, a tanár a teljes folyamatról visszajelzést ad.

Tanárként nem könnyű megfelelni a Z generációs elvárásoknak: a gyors váltások (multitasking) és a folytonos ingerlés (újdonosságkeresés) igényének, az örömforrásban részesülés vágyának, a rögtöni megtérülés és jutalmazottság szükségletének, a célorientáltságnak, a haszonelvűségnek. Diákjaink ráadásul többnyire nem erősek a vágykielégülés késleltetésében és jellemző rájuk az érzelmi inkontinencia. Ám ha látják, hogy megéri, akkor hajlandóak mozgósítani a közösségi médiában szerzett és a videójátékok csoportos játéka során elsajátított készségeiket: a reakciógyorsaságot, a taktikai érzéket, a stratégiai gondolkodást, a kooperációs képességet, a belemerülési hajlandóságot. Tervezhetünk az infokommunikációs eszközhasználati erősségeikkel: ilyen a felhasználói interfész egyéni beállítása, alkalmazások közötti gyors navigálás, hátterek találgatás személyre szabása, hatékony összekapcsolódás és azonnali információmegosztás a társaikkal. A tanítás sikere azon múlik, hogy sikerül-e az előírt feladatokkal szembeni közönyüket részvételi hajlandóságba átfordítani és feladatmegoldó produktivitássá átalakítani (Abari–Polonyi 2019: 66–71).

Az ehhez szükséges tanítási-tanulási partnerségben csak kicsi elem a szórakoztatás. A hangsúly a *hatékonyaságon* van: a tanuló motiválásán, a tanulási teljesítmény növelésén, az ismeretek előhívásának javításán, az előrehaladás azonnali visszajelzésén, az önellenőrzésen, a tanultakból kikövetkeztethető gondolkodásmódok, viselkedésformák és cselekvésgyakorlatok elsajátításán, az új attitűdök egyéni és csoportos alkalmazásán. Hogyan valósítja meg e célokat a digitális pedagógia?

2. Kognitív tehermentesítés: legfontosabb a visszajelzés

A *home schooling* területén probléma, hogy sok tanár *távolléti oktatás* címszó alatt *feladatlapokat* bocsátott diákjai rendelkezésé-

re. Ám ezek nem interaktív munkalapok voltak, melyeket azonnali *visszajelzésre* alkalmas szoftver működtet: a többcsatornás tanulási tapasztalat elmaradt. Ehelyett a tanárok elküldték ugyanazt a feladatlapot, melyet a tanulók a fizikai tanteremben töltöttek volna ki tanári irányítással, ha nem jön közbe a kényszerzárlat. A távolság miatt a tanár a beszkenelt változatot töltötte fel PDF vagy Word formátumú csatolmányként egy e-mail mellé, melyben röviden kijelölte a feladatot. Volt, aki a hagyományos feladatlapot egy tanulásmenedzselő rendszerbe integrálta, de nem automatikusan javított tesztként. Az így kiosztott feladatlapok előbb-utóbb *túlterheléshez* vezettek. Külföldi és hazai villámfelmérésekből kiderült, hogy a távolléti oktatás során a tanulási kedvet mégsem önmagában a túlterhelés lohasztotta le, hanem az, ha elmaradt a szakmai véleménycsere, az elvégzett feladatok ellenőrzése, a megoldások értékelő megbeszélése.

Miért baj ez? A tudásátadásért az egyetem két fronton is küzd. Egyrészt a rajongó specialisták közösségi bölcsességét forgalmazó internet az ellenlábas. Másrészt a rögtön bevethető, megtérülő gyakorlati ismereteket nyújtó munkáltató cégekkel verseng. A közösségi terjesztésű és a vállalati szférában extra juttatásként kínált ismeretek ugyan különbözőek, de egyaránt nagy a vonzerejük a Z generáció tagjai számára. E tudásformákhoz képest a tanteremben a tanárok olyan tudást és gondolkodást adnak át, amely jellege és szándéka szerint *nem közvetlenül* hasznosul az élet más területein. Ez így van jól. A tanulni vágyók szemében viszont akkor marad *releváns* tudásközvetítő a középiskola és – főleg – az egyetem, ha a hivatásszerű képzőhely súlyt helyez a *haladást megerősítő visszacsatolásra*. Ha a visszajelzést megkapják, akkor a diákok úgy fogják érezni, hogy megéri a felsőoktatásban tanulni. A tananyag, a feladatok értelmének megvilágítása, az alkalmazhatóság beágyazása a képzőhely világán túli szélesebb társadalmi-gazdasági kontextusba, a tudáselemek egymásra épülésének feltárása visszaigazoló erejű. Ha erre figyelünk, akkor tanári hivatásunk társadalmi elismerése erősödni fog a fiatalok körében.

2.1. A videochat csak eszköz, önmagában még nem digitális pedagógia

Ha a pandémiás oktatás során a diákoknak szerencsájuk volt, akkor a tanár vállalta, hogy *hagyományos* ismeretközli szerepét átmenetileg élőkamerás videokonferencián keresztül valósítsa meg. Így a feladatlap kitöltéséhez szükséges tudást előszóval átadhatta, sőt beszélgetés keretében segíthette is a megértés elmélyítését. A kamera és a mikrofon bekapcsolása *nem eredményez digitális tantermet*; ebből a szempontból felesleges arra hivatkozni, hogy nem volt idő az átállásra. Ha a tanár legyőzte az idegenkedését a technikától, akkor becsületesen folytathatta hagyományos pedagógiai tevékenységét a távolléti oktatásban is. Ehhez elméleti szinten tisztáznia kellett magában, hogy nem váltott paradigmát, nem lépett át a digitális pedagógia ismeretlen terepére. Ugyancsak a hagyományos pedagógia folytatódott a távolléti üzemmódban, de – sajnos – csupán „ridegtartásos” változatban, amikor az interakció lehetőségét befagyaszttva a tanár csupán egyirányú kommunikációt biztosító hangfájlból adta elő, hogy mit kell tudni. Megfosztotta a párbeszéd lehetőségétől a tanítványait, hacsak utólag nem kapcsolódhattak össze videochat segítségével.

De önmagában az online biztosított *interakció* még nem eredményez digitális osztálytermet.

2.2. Különbséget tenni online tanítás és online megtartott tanítás között

Az online pedagógiának saját szempontjai vannak. Ehhez képest egy online eszközökkel megtartott óra megmaradhat a hagyományos pedagógiai szemléletű tanítás keretei között. Csupán az osztályterem kerül át a fizikai térből az internetre.

A tananyag vagy a feladatlap digitalizálásával és online elküldésével, továbbá a tananyag „letanításával” online pótolta hagyományos tanóra keretében csupán *helyettesíteni* lehet az osztálytermi interakciót. Ez a megoldás online átörökíti a tanárközpontú pedagógiát és az analóg módon elképzelt eszköztárat. Ha ezt belátja a tanár, akkor a távolléti oktatás átmeneti időszakában mindez áthidalásnak jó. Célszerű az anyagismétlésre fókuszálni, az új tananyagot lassan

adagolni, a feladatszabásban mértéket tartani. A *home schooling* felismertette, hogy nem hatékony ugyanabban az időkeretben terhelni a tanulókat, mintha a hagyományos iskolai munkarendben lennének. Ami a fizikai tanteremben jól működik, az online térbe csak részben tud átmenni.

Ha a közvetlen kapcsolat, a közös ellenőrzés kiesése miatt a tanár túl gyakran és túl sok tananyagot vagy feladatlapot küld ki, akkor ezzel (jóhiszeműsége ellenére) súlyos – időbeli és kognitív – *túlterhelést* okoz. Főként akkor, ha a feladatok új tananyag begyakoroltatására hivatottak. Ilyenkor ugyanis az órai interakciók és visszacsatolások híján elmaradnak az információfeldolgozást biztosító mechanizmusok. Távolléti oktatásban – főleg videókonferencia híján – csak akkor van értelme új tananyagot feladatlapmal gyakoroltatni, ha az interakciót nélkülöző tudásátvitel módszeresen előkészített, azaz a tanuló *új információt kiválasztó tevékenysége* tervezetten irányított. Legyen önállóan esélye megérteni, minek az elsajátítását várják el tőle!

2.2.1. A pedagógia digitális bővítése: a „kiterjesztés” szintjén

A kognitív terhelés produktív lehet, ha úgy sikerül *beletervezni* a tananyagba, hogy támogassa a tanulást. A folyamat *tehermentesítő* megtervezése a tanár részéről az anyag mikroelemekre tagolásával segíthető elő: egy témablokkot információs egységekre lehet bontani, ezekből szekvenciák építhetők. Ez az elrendezés kivitelezhető egy tanulásmenedzselő platformon, az egységek és sorozataik bővíthetők, archiválhatóak.

Tehermentesít a kontextusra tekintettel lévő, szabatos *interakció-minták* beletervezése a digitális tanulási környezetbe. Az együttműködés alapjául készíthet a tanár strukturált, lényegkiemelő prezentációt, hangfájlt (podcast), „*How to*” típusú videót, ezzel ráirányítja a figyelmet a tananyag alapgondolataira, fogalmaira, szakterületi relevanciájára, más területeken alkalmazhatóságára.

Az *infografika* (*Easel.ly*, *Visme*, *Canva*), *diagram* (*GitMind*), *explainer videó* (a képernyőesemények rögzítésével: *RecordCast*, *FlexClip*) alkalmas arra, hogy új témát látványosan vezessünk be, adatokat vizualizáljunk, ismétlésképpen összefoglaljunk átvett

anyagrészeket. Ha a tervezést és a kivitelezést a tanulókra bizzuk (felajánlva a tartalmi tanácsadást), akkor a folyamatban elmerülés elkötelező és motiváló erejű lesz, pozitív irányba lendíti a száraz ismeretek megítélését is. A *mobil gondolatterkép* grafikai szervezővázlatként és tanulástámogató vizualizációként kiemeli a lényegyet és az összefüggéseket, áttekinthetővé teszi a gondolkodás és a cselekvés útjait, szemléltet egy témát (az előzetes tudás mozgósításával vagy az új ismeretek megjelenítésével). Tanulóközpontúvá válik, ha a diákok saját elképzeléseiket rendezik látványos gondolatrendszerre.

A kvízkészítő alkalmazásokban (*Kahoot! Socrative*) létrehozott online tesztekkel pontszerzős kihívás keretében játékosítva ellenőrizhető, sikerült-e az új anyagrészt megértése. Valós idejű visszajelzés adható az eredményességről (a tantermi munka végén vagy az otthoni felkészülés során). Az önellenőrző-önjavító előrehaladás és a versengés motiválják a tanulást. Együttműködő használat is lehetséges (távrolról szervezett, nem ugyanabban a fizikai térben tartózkodó) csapatok számára. Az eszköz bírálói szerint a figyelem összefogottsága ellenére a válaszadási idő rövidege miatt nyomás azonban lerontja a kritikus reflexiót. A komplexitást csökkenti, hogy az igaz/hamis vagy a feleletválasztós kérdésekre többé-kevésbé egyértelmű a válasz. A tanárközpontúság addig áll fenn, amíg a kérdéseket nem a tanulók állítják össze egymásnak *a kérdés-válasz dizájn*on és *szempontszűrésen keresztüli tanulás* szellemében (Höfler–Strasser–Buchner–Weissenböck 2020).

Az információfeldolgozást előmozdító intézkedések között tehát azok válnak *tanulóközpontúakká*, amelyek a tartalmak átfogalmazására, más nézőpontból megközelítésére, kivonatoló-átszerkesztő elraktározására, hasonló, érintkező, ellentétes jelentésű és szemléletű anyagok gyűjtésére, egyén vagy csoport saját leleményén alapuló értelmező feldolgozására tesznek javaslatot. Ezzel az IKT-eszközök integrációja tovább bővült a *kiterjesztés* fázisa felé.

3. Dizájngondolkodással a pedagógia digitális átalakítása felé

Pedagógiai paradigmaváltás akkor történik, ha a digitális kompetencia és eszközpark a tanulóközpontú, önirányított tanulást segíti.

A „*módosítás*” Puentedura által leírt szintjén a tanár a dizájn gondolkodás jegyében tervez a diákoknak közösségi részvételi logikájú aktivitásokat, amelyeket azonban ők teljesítenek ki. Például egy kutatási feladatot, amely reflektált információgyűjtésen és kiértékelésen alapul, önálló kreatív tervezést és visszacsatolósos kivitelezést igényel, s ezzel próbára teszi a tanuló tudását és társas intelligenciáját.

Az előző alfejezetben tárgyalt tudásátadó tartalmak akkor mozdulnak el a tanulásközpontúság felé, ha „call to action” funkcióval egészülnek ki. A tanár a *kognitívizmusra épülő konstruktivista tanulásmélet* jegyében felszólítja a diákokat, hogy egyénileg vagy csapatban dolgozzák fel az új téma egy-egy aspektusát, készítsenek saját produktumot, amit a többiek megítélnék, megvitatnak.

A Debreceni Egyetemen *Médiaesztétika* kurzusom elsőéves kommunikáció szakos hallgatóinak a *filmzene* jellegzetességét tanítottam: saját maga impresszáriójaként reklámszerű hatást kelt, ismétléseivel vései be magát a fülünkbe. Érzelmeinknek ez a manipulációja a romantikus zenéből ered. Bizonyításképpen Richard Wagner *Trisztán és Izolda* operájából (1865) az előjátékot tanulmányoztuk. A partitúrát videókonferencia szoftverrel (Webex) megosztott YouTube videón kísértük figyelemmel ütemről ütemre. Hallgattuk a zenét, a kurzorral mutattam a kottaképen az akkordfűzést, a szólamvezetést. Néhány zeneteoretikus esszéjébe is beleolvastunk, s megbeszéltük, hogy a harmóniamenetekben a hangsúlyt Wagner a disszonanciákra helyezi. Így nyer a hatás fokozására alkalmas izgatószerkeket. A tanításközpontú tudásbővítés után projektfeladatot adtam. Munkacsoportok alakultak. Kutatással kellett feldolgozniuk Theodore Adorno híres tételét, miszerint Wagner hangszerelési és harmóniaképzési technikájától „egyenes az út a filmzenéig”, a vezérmotívum „a szereplőket és a szituációkat jelzi, hogy a néző gyorsabban tudjon tájékozódni”, a botfűlű polgárnak ne kalandozzon el a figyelme (Adorno 1985: 54–55). A projektcsapatok tervezeteit egy hét múlva online órán megbeszéltük. Két hét múlva már prezentációk, explainer videók, TikTok videók születtek, amelyek ismert filmzenék fülbemászó dallamainak a filmbeli funkcióját tették megfoghatóvá, nem meglepő módon előtérbe állítva a mém és a remake logikáját.

Az elkészített anyagokat bemutatták, megvitattuk, értékeltük. Végül a csapatok online ellenőrző tesztet készítettek azonnali visszajelzéssel, hogy felmérjék, mit tanult tőlük a többi team.

Az efféle bevonó aktivitással felerősödik az értékelő kiválasztás, az összefüggés-keresés, a perspektivikus alkalmazás a saját tudáskonstrukció tanulói felépítésében. Az oktatási folyamat tartalomfogyasztásból tartalom-előállításá válik. A *digitális részvételi pedagógia* gyakorlata megfeleltethető az *interaktivitás* kulturális gyakorlatával (Dooley–Ellison 2016). Az információk, tartalmak *birtoklása, elosztása* a részvételi kultúrában átalakul *keringetéssé*. A közösségi médiában a „producer” (Axel Bruns 2008-as szóújítása, azaz a „termelő-felhasználó”) sokakkal együttműködik az egymás között megosztott információforrások fejlesztésén és kiterjesztésén (Jenkins 2013).

4. Kitekintés: Használjuk ki, hogy a tanterem porózus membrán!

A mobilnet és az okostelefonok használata miatt a diákjaink figyelme kiszivárog a tanteremből: ez a fizikai és az online tanítást is sújtja. A tantermen kívül annyi online kommunikációba bocsátkoznak bele (annyi kommunikációs buborékot képeznek maguk körül), ahány közösségi csatornát, szoftvert és applikációt megnyitnak. A hálózati valóság e jellemzőjét a tanulási folyamatba becsatornázzhatjuk, ha olyan projektfeladatokat tervezünk, melyek szorgalmazzák a diákok kapcsolódását az osztályon kívüli tudásforrásokhoz (Tække–Paulsen 2016: 32). A pedagógia digitális átalakításának legmerészebb fázisa a tanterem „átértelmezése” a harmadik fél felé *nyitottá*.

2021 tavaszán egy mesterszakos kultúrakutató szemináriumon LinkedIn profilt indítottunk szakunknak. A tervezés során külső szakértőkhöz fordultunk: volt hallgatóinkhoz, akik professzionálisan foglalkoznak online kapcsolatépítéssel. A gyakorlatvezető *nyitott tanteremmé* alakította át a kötelező távolléti oktatás miatt online megtartott kurzust. Alumni erőforrásainkkal egyeztetve az elképzeléseit, a hallgatókat felkészítette a szakértői műhelybeszélgetésekre. A munkacsoportok *saját forгатókönyveik alapján* dolgoztak együtt a

külső szakértőkkel. A kéthetes futamok végén a tanszék más oktatói is bekapcsolódtak, hogy a fejlemények alapján közösen tervezzünk tovább. A hárompillérű (oktatók, hallgatók, külső szakértők közötti) online együttműködésben a munkaszervezést, a feladatkövetést és a tartalommegosztást a *Trello* projektmenedzsment eszközzel fogtuk össze. A gyakorlat közösségi együttműködési logikájú kinyitásával kvázi munkahelyi projektfeladat-végzést szimuláltunk.

Felhasznált szakirodalom

- Abari Kálmán – Polonyi Tünde 2019. A kihívás és egy lehetséges megoldás – gamifikáció az oktatásban. In: Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Szabó Fruzsina (szerk.): *Innováció az oktatásban*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest, 59–82.
- Adorno, Theodor Wiesengrund 1985. *Wagner*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Dooley, Caitlin McMunn – Ellison, Tisha Lewis 2016. Digital Participatory Pedagogy: Digital Participation as a Method for Technology Integration in Curriculum. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* Vol. 32, Nr. 2, 52–62.
- Hamilton, Erica – Rosenberg, Joshua – Akcaoglu, Mete 2016. The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends* 60, 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Höfler, Elke – Strasser, Thomas – Buchner, Joseph – Weißenböck, Julia 2020. Virtuelles Pubquiz: (k)ein Kahoot! mit Mehrwert. *Medienimpulse*, Jg. 58, Nr. 3, 1–33. <https://doi.org/10.21243/mi-03-20-22>
- Jenkins, Henry 2013. *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press.
- Nádori Gergely – Prievara Tibor 2018. *21. századi pedagógia*, Akadémiai Kiadó, Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m433hszp__53
- Tække, Jesper – Paulsen, Michael 2016. Bildung in the Era of

Urbán Péter

**Tanári szerepmegvalósítás a digitális oktatásban.
A konstruktivista tanuláselmélet szempontjai**

Bevezetés

2020 márciusában a tanulók és tanáraik egyik napról a másikra egy teljesen új típusú tanulási környezetben találták magukat. A digitális munkarend azonnali és kényszerű bevezetése számos olyan problémát tett sürgetően explicitté, amelyek ugyan már régóta megoldásra vártak, és akár súlyos gondokat is okoztak, a hétköznapi munka rutinjai között sokszor mégis észrevétlenek, reflektálatlanok maradhattak. Megítélésünk szerint tehát e problémákat – jelentkezenek azok például akár a tervezés, akár a tanulásszervezés, akár az értékelés, akár a motiválás területén – sem újaknak, sem a digitális munkarenddel közvetlenül összefüggésben állóknak nem tekinthetjük. A digitális munkarend teremtette új környezetben a régi anomáliák viszont olyan összefüggésekben köszöntek vissza, amelyekben már nem feltétlenül érvényesültek a mindennapi rutinok elkendőző mechanizmusai. Tanulmányomban emiatt nem úgy közelítek a digitális oktatáshoz, mint olyan új jelenséghez, amely egyfajta paradigmaváltást okoz vagy vár el a pedagógiai gyakorlatban, ehelyett sokkal inkább abból indulok ki, hogy a digitális eszközökkel támogatott, az új technológia lehetőségeit mozgósító tanulási környezetek ugyanazokat a problémákat öröklik, ugyanazokkal a dilemmákkal kell szembenézniük, mint a „hagyományos” keretek között szervezett oktatásnak; az elektronikus eszköztár – bár kétségkívül újszerű válaszokat kínál – önmagában nem jelent megoldást a köznevelés most szokatlan erővel felszínre kerülő kérdéseire, ugyanakkor ösztönző impulzusokat adhat egy valódi paradigmaváltás felé vezető úton.

Az alábbiakban a tanulási környezetek tervezésének egyik kulcsproblémájára, a tanári szerep értelmezésére koncentrálok. A tanári szerepmegvalósítás ugyanis megítélésem szerint olyan központi tényezője a tanulási környezetnek, amely hatékonyan jelöli ki a többi komponens helyét és szerepét az osztályteremben a tanulói szereptől a célokon, a tudáskonceptción, a tanulásszervezés módjain és a segédeszközökön át egészen az értékelési stratégiáig.

Mindenekelőtt szükségesnek látszik feltárni a gondolatmenet elméleti előfeltevéseit, így az első egységben a konstruktivista tanulásmélet a téma szempontjából leginkább releváns aspektusainak elemzésére teszünk kísérletet. A tanári szerep néhány újabb metaforájának interpretációja előtt arra is utalni kell, hogy ebben az értelemben a *szerep* főnév használata maga is metaforikus, és hogy e metaforikus használat mögött álló (vagy épp a metafora által alakított) gondolkodásmód súlyos következményekkel járhat. A tanulmány végén megfogalmazott konklúziókat az elméleti jellegű elemzések mellett egy általunk végzett empirikus minikutatás eredményei is megalapozzák.

1. Elméleti előfeltevések a konstruktivista tanulásmélet jegyében

A vizsgált téma szempontjából különösen is gyümölcsözőnek ítélek a konstruktivista tanulásmélet szempontjainak érvényesítése. Mint látni fogjuk, a konstruktivizmus elméleti keretei nemcsak sajátos megvilágításba, újszerű kontextusba helyezik a körvonalazott problémákat, hanem már a kutatási kérdések pontos, szabatos feltételéhez is megfelelő szókincset biztosítanak. Most azokra a konstruktivista tanulásméletből fakadó alapvetésekre reflektálok röviden, amelyek a tanári szerepértelmezés aspektusából a leginkább előremutatók, és amelyekhez következtetéseimet is viszonyítom.

1.1. A tudás mint konstrukció

A kevésbé reflektált vagy naiv gondolkodás a tudásra olyan jól körülhatárolható „tárgyként” tekint, amely egy jól megtervezett didaktikai folyamat keretében (például a kellő előismeretek biztosítá-

sa és aktiválása, valamint az érdeklődés felkeltése után) problémátlanul átadható, áthelyezhető. Ez a máig igen adaptívnek bizonyuló transzmissziós (vö. Bruner 2004: 31–32) – vagy a kommunikációelmélet terminusát kölcsönvéve: tranzakciós modell tapintható ki a hétköznapi gondolkodáson (vö. Pléh 2003: 237–242) túl a „hagyományosként” emlegetett tanulási környezetek tanulásszervező (például tanári előadás, megoldási algoritmusok gyakoroltatása) és a tudás minőségével vagy érvényességével (vö. Csapó 2002) nem számoló értékelés mechanizmusai mögött is. A konstruktivizmus alaptétele ennek az áthelyeződésnek a problematikus voltára hívja fel a figyelmet, amikor a tudást egy egyéni konstrukció eredményeként határozza meg. A számos empirikus vizsgálattal (vö. pl. Korom 2002) alátámasztott tétel a tanulási környezet csaknem minden összetevőjének, így a tanári szerepnek is az átgondolására ösztönöz. A tanár ugyanis a fentiek fényében már aligha jelenhet meg úgy, mint akinek fő feladata a tudás átadása, közvetítése. E funkciók helyett sokkal inkább a szervezői és szakértői funkciók kerülnek előtérbe.

1.2. Az ideális tanulási környezet optimális körülményeket biztosít az egyéni tudáskonstrukció számára

Az előbbiekből már következik, hogy a tanulási környezet megtervezése során is máshová kerülnek a hangsúlyok. Míg az explicit vagy implicit módon a transzmissziós modellre épülő tanulási környezetek kialakítása az „átvitel” optimalizálására törekszik, addig a konstruktivista tanulási környezet az egyéni tudáskonstrukció számára kíván optimális körülményeket biztosítani (vö. Nahalka 2002).

1.3. A tanulói autonómia

A konstruktivista tanuláselmélet arra is határozottan felhívja a figyelmet, hogy a hatékony tudáskonstrukció elképzelhetetlen a tanuló aktív részvétele nélkül. A konstruktivista szemléletű pedagógus ezért úgy szervezi meg az osztálytermi tanulás folyamatait, hogy a célkitűzéstől az értékelésig minél több ponton biztosítsa a tanulói tevékenység és tapasztalatszerzés lehetőségeit. A tanulói kezdeményezésben, az egyéni válaszadásban, az új ismeret feldolgozásában és lehorgonyzásában, a fogalmi váltásban stb. megmutatkozó tanu-

lói aktivitás nélkül olyan elégtelen „tanulási típusok” jönnek létre, mint a „teljes közömbösség”, a „kizárás”, a „magolás” vagy akár a „kreatív mentés” (vö. Nahalka 2002). Ebben a tanulási környezetben különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a tanulói autonómiának – annak a képességnek, mely „külső kényszer nélkül a megismerésre tör” (Bárdos 2015: 23) – a kialakítására, fejlesztésére és működtetésére. Nem véletlen, hogy Komenczi Bertalan épp az elektromos tanulási környezetek ideális tanulóját jellemezve emeli ki határozotlan a tanulói autonómia összetevőit (Komenczi 2013: 145).

1.4. A minősítő értékelés egyeduralmának felszámolása

A tanulói autonómia fogalmától elválaszthatatlan az értékelés kérdésköre, amelyet a digitális munkarenddel kapcsolatban a közel-múltban szerzett tapasztalatok is szokatlan erővel helyeztek előtérbe. Az a szakirodalom által is számtalan alkalommal reflektált gyakorlat, amely az értékelésen tulajdonképpen kizárólag a minősítő, szummatív értékelést érti, és kizárólag ezeknek a tudatos tervezését végzi el, teljes mértékben összeférhetetlen a konstruktivista tanuláselmélettel. Amennyiben elfogadjuk, hogy a tanulónak *saját* céljai lehetnek a tanulási folyamattal kapcsolatban (vö. Knausz 2008: 29), illetve azt, hogy a tanulói autonómia kialakítása és működtetése kiemelt részét képezi a tanári szerepnek, akkor azt is be kell látnunk, mindez a fejlesztő értékelés szerepének jelentős felértékelődésével jár együtt. A konstruktivista szemléletű tanár tehát már a célok kitűzése és a tervezés mellett a (formatív) értékelés során is aktív szerepet szán tanulóinak.

1.5. A szerep mint konstrukció

Épp az ismeretelméleti gyökerekkel rendelkező konstruktivizmus tesz érzékennyé annak a felismerésére, hogy maga a tanári szerep is egy konstrukció, és mint ilyen nem választható el az őt megkonstruáló tényezőktől. Ez a tanárképzésben is számos megfontolandó következménnyel járó körülmény újszerű magyarázatot adhat arra a hétköznapi tapasztalatra, hogy a legkorszerűbb neveléstudományi modellek alapján kidolgozott, empirikus kutatások során is bizonyított hatékonyságú tanári szerepértelmezés valós iskolai szituációk-

ban sokszor egyszerűen nem működik, vagy akár egyenesen vizs-
szautasításra talál (M. Nádasi 2014: 15). A ténylegesen észlelt tanári
szerep megkonstruálásában tehát a pedagóguson kívül éppúgy részt
vesznek a tanulók, a szülők, a tantestület és az iskolavezetés tagjai,
mint a tanulási környezet számos egyéb összetevője a rendelkezésre
álló eszközöktől az osztályterem berendezéséig. Mindez azt is jelenti,
hogy a digitális munkarendre való átállást követően a megváltozott
tanulási környezetben szükségszerűen új tanári és tanulói szerepek
jöttek létre még akkor is, ha maga a pedagógus saját szerepértelme-
zését igyekezett is átvinni az online kommunikáció terébe. Másfelől
viszont – és tanulmányom kérdésfeltevése szempontjából ez talán
még inkább lényeges összefüggés – a digitális munkarend ahhoz
is hozzájárulhatott, hogy felszínre kerüljenek a szerepértelmezések
mögött húzódó implicit előfeltevések.

2. A szerep metaforája

A hétköznapi nyelvhasználat számára már alig érezhető, hogy
amikor tanári szerepről beszélünk, a *szerep* főnevet metaforikusan
használjuk. Bár kétségtelen, hogy a metaforikus jelentés ebben az
esetben már a szójelentés lexikalizálódott részét alkotja, a „halott
metafora” (vö. Ricoeur 2006: 148) nemcsak egy gondolkodásmód
lenyomata, amely csupán a diakrón vizsgálat számára kínál érvé-
nyes kutatási kérdéseket, hanem legalább annyira a nyelvhasználó
gondolkodásának formálója is. Knausz Imre a pedagógiai kultúrá-
ról szóló írásában hívja fel a figyelmet arra, hogy a „tanári nyelv”
olyan kifejezései, mint a „gyerekanyag” vagy a „leodom az anya-
got” annak ellenére is meghatározó összetevője a pedagógusok
mentalitásának, hogy explicit módon a mögöttük álló gondolko-
dásmóddal nem tudnak azonosulni (vö. Knausz 2018a). A szerző
a *Műveltség és demokrácia* című kötetének záró tanulmányában
arra figyelmeztet, hogy az ilyen elhalványult vagy nem tudatosult
metaforák gondolkodásformáló hatása nagyobb, mint azon kifeje-
zéseké, amelyek esetében a metaforikus jelleg átlátható (Knausz
2018b: 381).

Milyen gondolkodási sémákat implikálhat az, ha a tanári tevékenységekre (akár tudatosult, akár implicit módon) szerepként gondolunk? Már a kérdés felületesebb vizsgálatával is a köznevelés legalapvetőbb problémáinál találjuk magunkat. A szerepjátászás ugyanis egy színdarabot, egy színpadot, egyfajta fiktív teret feltételez, amelyben a résztvevők nem önmagukként jelennek meg, hanem előre megírt „szerepeket” valósítanak meg. E gondolkodási keretben az iskolába – akár egy színházba – érve ideiglenesen kilépünk a valóságból, kötött szövegeket mondunk, szigorú viselkedési és kommunikációs szabályoknak felelünk meg, illetve hallgatólagosan elfogadunk egy „szerződést” arról, hogy nem leplezzük le a tevékenységek fiktivitását (vö. Iser 2001). Ahogyan a nézőnek nem illik megtörni a színpadon látott világ illúzióját, úgy mintha az iskolában folyó munka valósággal való kapcsolata is kívül esne a legitim kérdések körén. Nem véletlen, hogy a tananyag és az iskolai rituálék valóságához fűződő ambivalens viszonya régóta tematizálódik a különböző iskolakritikákban. Már John Dewey szóvá teszi például, hogy az iskola egy olyan második tapasztalati világot épít ki a tanulók körül, amelyből csupán esetleges átjárás adódik a valóságba (Dewey 1975: 54). Ivan Illich radikális kritikájában szintén hasonló okokból kérdőjelezi meg az iskola intézményének létjogosultságát (Illich 2003). Ugyancsak az iskola és a valóság relációjának problematikája húzódik meg a reformpedagógiai törekvések mögött is, amikor azokban például a tanuló valódi, természetes fejlődési sajátságaiából fakadó fogékonysága, érdeklődése, belső motivációja kerül a középpontba az ezeket csak meglehetősen korlátozott módon érvényesítő curriculumok és módszertani stratégiák helyett. Itt kerül ismét látókörünkbe a szerep metaforájában rejlő egyik legnagyobb veszély, az, hogy a tanuló saját tanulási céljait is hajlamosak vagyunk szerepként, tettetett, előadott, a valódi célokkal csak esetlegesen összefüggő viselkedésként kezelni, és az attitűdformálás vagy a motiválás feladatai helyett megelégszünk egy illúzió fenntartásával. A korszerű tanári szerepértelmezés előtt álló egyik legnagyobb feladat minden bizonnyal a tanári szerepnek az így értett szerepjellegtől való megtisztítása.

3. Középiskolás tanulók tanárszerep-percepciója a digitális munkarend idején

3.1. A kutatás általános bemutatása

Ahogy a fentiekben már világossá vált, a digitális tanulási környezetet abban az esetben is újrakonstruálja a tanári és tanulói szerepeket, ha e szereplők továbbra is a megszokott szerepüket „játsszák” tovább. A járványhelyzetben bevezetett digitális munkarend emiatt nem csupán azt teszi megfigyelhetővé, hogyan sikerül az egyes szereplőknek saját szerepfelfogásukat az új környezethez igazítaniuk, hanem a „hagyományos” környezetben megvalósított szerepek kutatásához is ígéretes kontextust biztosít. A megszokottól való hirtelen elmozdulás ugyanis látványossá teheti a szerepekkel kapcsolatos esetleges anomáliákat, a fent bemutatott színházi metaforánál maradva: a jelmezekbe öltözött színészek váratlanul egy másik díszlet előtt találják magukat. Amikor tehát az alább részletezett minikutatás keretében a tanulókat a digitális munkarendben megtapasztalt tanári és tanulói szerepekről kérdeztem, ezen keresztül valójában sokkal inkább a hagyományos, mindennapi szereppercepciójukra voltam kíváncsi.

3.2. Módszertani stratégia

Az adatgyűjtés egyszerű kérdőív segítségével történt 2021 májusában. A kérdőívet a tanulók digitálisan tölthették ki. A nyílt kérdéseket tartalmazó eszköz metaforák alkotását kérte a válaszadóktól a metaforakutatások esetében bevett módon, hasonlóként megszerkesztve: „A tanár a digitális oktatás során olyan, mint...”, illetve: „A tanuló a digitális oktatás során olyan, mint...”. A kódolás megkönnyítése érdekében mindkét mondatot kiegészítette egy-egy pótkérdés, amely a metafora rövid értelmezését kérte a tanulóktól („Milyen tulajdonságokra gondoltál?”).

A mintát egy fővárosi középiskola 96 tanulója alkotta. A minta összetétele így természetesen nem tükrözi a középiskolás tanulók populációjának sokféleségét, és az alacsony elemszám sem teszi lehetővé, hogy a következtetéseket a reprezentativitás igényével

fogalmazzam meg. Problémafelvetésnek szánt kutatásunknak azonban ez nem is volt célja.

A kérdőíveken kapott kvalitatív adatok feldolgozása induktív kódolással történt. A megbízhatóság kialakítása érdekében a kódolást megismételtük (intrakódolás).

3.3. Eredmények

A nyílt, axiális és szelektív kódolás (vö. Sántha 2009: 77) 6 olyan kategóriát hozott felszínre, amely a mintában erőteljesebben megjelent, és így mindenképpen számot tarthat az érdeklődésünkre:

1. megnyíló és beszűkülő lehetőségek
2. a tanári hatalomgyakorlás lehetőségeinek beszűkülése
3. a távolság és az elválasztottság megtapasztalása
4. a bajban segítséget nyújtó tanár
5. a feleslegessé váló tanár
6. a digitális térben tájékozatlan tanár

A rendhagyó körülményekre, illetve a digitális tanulási környezet bevezetésének hirtelenségére vezethető talán vissza, hogy a válaszadók túlnyomó többsége nem a megnyíló lehetőségeket érzékelt (ahogyan a digitális eszközök alkalmazásáról szóló irodalom ismeretében és eltekintve a járványhelyzet okozta kényszerűségtől várható lett volna), hanem sokkal inkább a mozgástér beszűküléseként tapasztalta meg az új munkarendet. A válaszok 78%-a a „beszűkülő lehetőségek”, mintegy 2%-a a „megnyíló lehetőségek” kategóriába volt sorolható, míg 20%-uk nem volt értelmezhető ebből a szempontból. A kategória jellemző tanármetaforája például a *járókelők előtt beszélő szónok*, amely érzékletesen fejezi ki a tanár körül megváltozott környezetet. E szónok közönségét már nem a beszéd iránti érdeklődés gyűjti egybe, találkozása a beszélővel véletlenszerű, és a hallottak befogadása is meglehetősen esetleges. A metafora értelmezése a megszokott keretek között érzékelt tanári szerepről is árulkodik: a szónok egyirányú kommunikációja már önmagában a frontális módszerek transzmissziós modelljét idézi, az osztálytermi keretek megszűnésével egyszerű „járókelővé” váló tanulók képzeete pedig e modell hatékonyságának illúziójára is rámutat.

Ugyancsak a hagyományos keretek között végzett iskolai munka anomáliáira enged következtetni a második kategória, amelynek a *tanári hatalomgyakorlás lehetőségeinek beszűkülése* címet adtuk. Az összes tanulói válasz 34%-a tematizálja ezt a problémát. A tanár rendes körülmények között képes „uralkodni” a tanulókon, szoros ellenőrzés alatt tartani az osztályteremben zajló folyamatokat, az ellenőrzés megszokott feltételeinek hiányában azonban az így értelmezett tanárszerep kiüresedik, sőt olykor nevetségessé is válik. A tanulók által alkotott metaforákban a tanár például sebzett vagy ketrecbe zárt oroszlánként, öreg, tehetetlen királyként, bliccelők által kijátszott ellenőrként jelenik meg. A tanári hatalomtól és a szoros kontrolltól függővé tett tanulási folyamattal – ahogyan az elméleti bevezetőben már arról szó volt – a konstruktivista tanuláselmélet e kényszerítő erőt csaknem teljes mértékben feleslegessé tevő tanulói autonómiára épülő közös munkát állítja szembe.

A válaszadók mintegy 18%-ának metaforái a jelenléti oktatás felfüggesztésével járó távolságot, elválasztottságot tették szemléletessé. A válaszok a tanár és a tanuló (megszokott) kommunikációs kapcsolatának megszakadására reflektálnak, illetve arra, hogy a közvetítettség miatt a tanár üzenetei torzulhatnak, míg a címzetthez érkeznek. A kategória képviselői a tanárt többek között hírnök útján irányító királlyal, távoli irányítóközponttal, száműzött emberrel, kirakat előtt ácsorgó személlyel (a tanulók a kirakatban lévő játékok) vagy egy munkafüzet szerzőjével (aki a megoldásnál már nem tud segíteni) azonosítják.

A mintában a fentieknél kisebb súllyal, 10–12%-os előfordulással még három kategóriát lehetett azonosítani. Az anyamedve, az ügyvéd, a pszichológus és az ezekhez hasonló metaforák a tanár védelmező, segítő szerepét emelik ki a bajban, más válaszok pedig a tanár hiányos digitális kompetenciáit állítják a középpontba. Egyes tanulók a tanár helyettesíthetőségét, a közvetítő szerepét kiváltó digitális tananyagok mellett feleslegessé válását teszik szóvá.

Összegzés

A felvázolt elméleti háttér és az empirikus minikutatás (a módszertani döntések bemutatásánál reflektált korlátok között) az alábbi következtetések levonására ad alkalmat.

A digitális munkarend időszaka felerősítette a pedagógiai munka régóta meglévő, ám a rendszeren belül kevésbé érzékelt és a gyakorlatban sokszor alig reflektált problémáit. A most keletkező tapasztalatokat ezért tanácsos a rendes körülmények között végzett oktatás és nevelés hatékonyságának növelésében kamatoztatni. A digitális tanulási környezeteket tárgyalva a technológiai megoldások mellett talán túlságosan kevés szó esik azokról az akár nem is tudatosult előfeltevésekről, amelyek a tanári szerep értelmezését és megvalósítását nagymértékben meghatározzák. Ezek az iskolában szerzett tudás minőségét és érvényességét, az értékelést, különösen a fejlesztő értékelés nem kellő súlyát és tervezettségét, a tudásátadás mechanizmusának reflektálatlanságát, a tanulók motivációs deficitjét és a tanulói autonómia feltételeinek elégtelenségét érintő problémák – ahogyan a kérdőíves vizsgálat eredményei is mutatják – nem oldódnak meg pusztán attól, hogy a tanulási környezetet egyre nagyobb mértékben határozzák meg a digitális eszközök. A korszerűen értelmezett tanári szerep ugyanakkor minden bizonnyal képes érvényesíteni a digitális eszközök használata által ígért előnyöket.

A konstruktivista tanuláselmélet felhívja a figyelmünket arra, hogy a tanári és a tanulói szerep kölcsönösen konstruálja meg egymást. Az, ahogyan tanárként fellépek, megalkotja tanítványaim szerepét is (vö. Kelly és Dorf 2016); tanítványaim szerepelvárása pedig megkerülhetetlen tényező saját tanári szerepmegvalósításom kialakításában és tudatos fejlesztésében. Ennek az összefüggésnek a megfontolása lehetne az első lépés a hatékony digitális oktatás felé vezető úton.

Felhasznált irodalom

Bárdos Jenő 2015. A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából. In: Bárdos Jenő et al. (szerk.): *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói*

- autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása.* Líceum Kiadó. Eger. 9–33.
- Bruner, Jerome 2004. *Az oktatás kultúrája.* Gondolat. Budapest.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó. Budapest. 15–43.
- Dewey, John 1975. *A nevelés jellege és folyamata,* ford. Molnár Magda. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Illich, Ivan 2003. A társadalom iskolátlantítása. Részletek. In: Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* Osiris Kiadó. Budapest. 312–321.
- Iser, Wolfgang 2001. Fikcióképző aktusok. In: Wolfgang Iser: *A fiktív és az imaginárius. Az irodalmi antropológia ösvényein.* Osiris Kiadó. Budapest. 21–41.
- Kelly, Peter – Dorf, Hans 2016. Snapshots of language and literature teaching in Denmark and England, *Education 3–13.* 6. 727–735.
- Knausz Imre 2008. *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.
- Knausz Imre 2018a. A pedagógiai kultúráról. In: Knausz Imre: *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. Budapest. 231–255.
- Knausz Imre 2018b. Utóhang. In: Knausz Imre: *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. Budapest. 381–386.
- Komenczi Bertalan 2013. *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai.* Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Korom Erzsébet 2002. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- M. Nádasi Mária 2014. Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In: Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária: *Az iskolakép változatai és változásai.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 9–16.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben.*

- Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 2003. *A természet és a lélek: A naturalista megközelítés a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Ricoeur, Paul 2006. *Az élő metafora.* Ford. és Jeney Erzsébet fordítását (nyolcadik fejezet) felhasználta Földes Györgyi. Osiris Kiadó. Budapest.
- Sántha Kálmán 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába.* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Balázs László

Szalutogén kommunikáció az online oktatásban

A pandémia időszakának vitathatatlan hatása volt a mindennapokra, a hivatali életre (Domonkosi–H. Tomesz 2021), de a pedagógustársadalomra is, legyen szó köz-, felsőoktatásról vagy szakképzésről (H. Tomesz 2021). Az online oktatási forma megkövetelte, hogy az intézményi sajátosságok figyelembe vételével a gyakorlatban is megvalósuljon az a bizonyos digitális forradalom a pedagógiában, melyről már-már évtizedek óta beszélünk. Jelen tanulmány célja a figyelem felhívása a kommunikációs nehézségekre oly módon, hogy szembeállítja a valós jelenléttel járó oktatás kommunikációs sajátosságait az online térben zajló folyamatokkal, középpontba állítva a koherencia, szalutogenezis fogalmakat.

A szalutogenezis fogalmának megjelenése az orvoslás és a pszichológia tudományterületéhez kapcsolható. Első publikálására 1988-ban került sor. A fogalom értelmezése és az általa kínált értelmezési lehetőségek napjainkra már több tudományterületen megjelentek, lehetőséget kínálva a megszokott szemléletmód felülvizsgálatára. A tanulmány bemutatja a fogalom kialakulását, értelmezésének meghatározó pilléreit és áttekinti a szalutogén kommunikáció értelmezését. A gondolatmenet zárásaként bemutatott kommunikációs helyzetfelfogás felhívja a figyelmet a kommunikációs interakcióban tetten érhető szempontokra, melyek figyelembevétele elősegíti a szalutogén kommunikációs folyamatok felépítését, erősíthetjük az online térben való kapcsolódást a partnerrel, tanítvánnyal. A tanulmány amellet foglal álláspontot, hogy a szalutogén kommunikáció megvalósítása egyik lehetséges iránya az érzelmi intelligencia fejlesztésének, és az online kommunikációs kihívások megoldásának (digitális intelligencia fejlesztésének?).

A tudomány innovatív fordulatainak, paradigmaváltó gondolatainak sok esetben a kérdésfeltevés fókuszának változása teremti meg

az állapot. Az orvoslás tudományának (Ottawai Charta 1986) – és ezzel szinte párhuzamosan a pszichológia tudományának (Seligman – Csíkszentmihályi 2000) is – szemléletformáló, mondhatni forradalmi fókuszpontváltását a patogenetikus orientációból az egészség forrásainak kutatására való váltás jelentette. A nyomába lépő reformhullám kutatók százait készítette arra, hogy felülvizsgálja korábbi módszertanát, tudományos kérdésfeltevésének fókuszát. Az új szemléletmód elterjedése az Ottawai Charta (1986) megjelenése óta egyre inkább teret hódított nemcsak az orvos- és egészségügyi kutatásokban, de egyéb – a hétköznapi működést célzó – egészségfejlesztési reformstratégiákban is. Az egészségügytudományban bekövetkező paradigmaváltás lényegének megvilágítására – és ahogyan ez megjelent más, az egyéni működést fókuszba helyező tudományterületeken – érdemes idézni Antonovsky metaforáit:

Patogenetikus megközelítés: „Adva van egy *dühöngő vad folyó* tele fuldokló emberekkel, s a kortárs nyugati egészségügy hősie és technikailag felkészült erőfeszítéssel ebből halászatja ki az elmerülőket. Csak e lefelé sodródókra fordítva odaadó figyelmét sohasem néz a folyón fölfelé, legalább a következő kanyarig, hogy megláthatná: ki vagy mi lökdöste bele ezeket az embereket a sodró vízbe.” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005.)

Magatartástudományi iskola: „... az emberek feljebb a folyón maguktól ugrálnak a sodrásba, de eszük ágában sincs megtanulni úszni.” „A folyó az élet folyama. Senki sem sétálgat biztonságosan a parton. A folyó nagy része szennyezett (szó szerint és átvitt értelemben). Elágazások is vannak benne, ahol az egyik ág békés víztükörbe, a másik veszélyes zuhatagokba és örvényekbe vezet. Én pedig azt kérdezem: vajon mitől eredeztethető, hogy valaki szemmel láthatóan jól tud úszni. [...] bárhol is a folyó sodrában – aminek a természete persze adva van a személy élettörténetében, szociokulturális és fizikai-környezeti feltételeiben. Csak azt merem állítani, hogy az a tény, hogy valaki milyen jól úszik, jelentős mértékben (bár természetesen nem egyedül) az illető Sense of Coherence-étől függ. A folyó objektív jellemzői mindenki számára egyformán adóttak, ezekkel viszont a benne úszók nem egyformán fognak megbirkózni.” (Antonovsky 1997 nyomán Varga 2005.)

1. A szalutogenezis eredete, fogalma, elemei

A „szalutogenikus” kifejezés a latin „salus” (jóllét, boldogság, egészség) és a görög „genezis” (eredet, forrás) szóból ered, jelezve, hogy e megközelítés érdeklődése középpontjában a jól funkcionálás és az egészség eredete áll.

A fogalom eszmetörténeti hátterét vizsgálva két irányból eredeztethető a megatrend. Egyfelől az újkori megváltozott életérzés, vagyis az az új világ- és emberfelfogás, amely az ember evilági személyes boldogságra való törekvését széles néptömegek számára legitimnek és megvalósíthatónak tartja – mint valamiféle újkori hedonizmus. Másfelől a tudomány rohamossá váló fejlődése, amely orvostudományi alkalmazásában is két külön ágban tört előre. Ezek egyike a természettudományi és technikai vonal, amely mind a diagnózis, mind a terápia területén forradalmi változásokat hozott, míg a másik vonal az egészség társadalomtudományi közelítése. (Varga 2005.)

A társadalomtudományi megközelítés egyik fő irányvonalát Csíkszentmihályi Mihály jelölte ki azzal, hogy a szalutogenetikus iskola alaptételével egybehangzóan hangsúlyozza, hogy bizonyos pszichikai energiák megtanulható „uralása”, kezelési képessége járul hozzá a stresszorokkal való megbirkózáshoz. Életműve átfogó elméletét adja a „lelkierő-életminőség” kapcsolatnak. Ahogy összefoglalóan tételezi:

„Az egészség, a pénz és más anyagi előnyök javíthatnak az életben, de az is lehet, hogy nem. Ha valaki nem tanulta meg, hogyan kell uralnia pszichikai energiáját, nagy esély van rá, hogy még ezek az előnyös körülmények is használhatatlanok lesznek számára. Ugyanakkor sok ember van, aki borzalmas szenvedéseken ment át, és nemcsak életben maradt, de végtelenül élvezi is az életét... A tragédiák attól váltak pozitív élménnyé, hogy az áldozatok elé hirtelen nagyon világos célok kerültek; lecsökkent az ellentmondásos és lényegtelen lehetőségek száma...” (Csíkszentmihályi 1997).

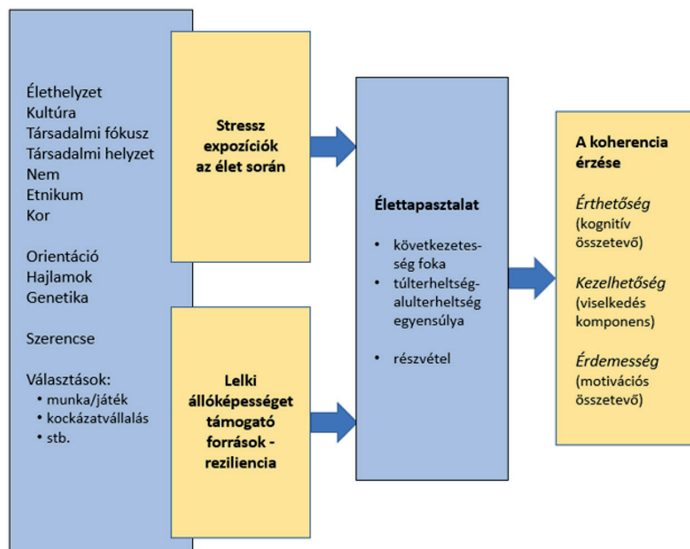
A „salutogenesis” témakörében – Selye János stressz-, illetve distressz-elméleteit követően – igazi klasszikusnak Antonovskyt tekinthetjük, aki az egészség-betegség hagyományosan egydimenziós szemléletét a szervezet- és munkapszichológus Herzberg (1968) kétfaktoros (motiváció-higiéné) munkahelyi klíma modelljét követve, kétdimenzióssá bővítette. Az egészség nem merül ki a patológia hiányában (lásd a korábbi idézetet Antonovskytól), vagyis nem a

betegség negatív korrelátuma. Nevéhez kapcsolódik a „*psychofortology*” tudományos diszciplínája, vagyis a „*lelki erősség tudományának*” megállapítása, amely számos kutatási irányon keresztül kapcsolódik nemcsak közvetlenül az egészségtematikához, de közvetve magához az életminőség kérdésköréhez is.

Antonovsky (1997) tehát az egészség megőrzésének lehetőségeit vizsgálta. Kutatásai fókuszában az a kérdés állt, hogy a hasonló életkörülmények és hatások között élő emberek közül miért képesek egyesek egészségesek maradni, míg mások megbetegszenek vagy meghalnak. Arra a következtetésre jutott, hogy az, hogy milyen hatásuk van a testi és lelki stressz tényezőinek az egészségre, az a stresszel való egyéni megküzdési módtól függ. Antonovsky kutatásai bizonyítják, hogy a fiziológiai immunrendszerhez hasonlóan, létezik egy pszichológiai szinten ható immunrendszer is, amelynek működését az általa „*koherenciaérzetnek*” (Sense of Coherence – SOC) nevezett állapot határozza meg. A koherenciaérzet egy bizakodó hozzáállás az élet kihívásaival szemben és kialakulása az alábbi három tényezőtől függ:

- *Érthetőség*: azaz az egyén számára érthetőek élete eseményei. Képes felismerni élete eseményeinek összefüggéseit, személyisége és sorsa kölcsönhatásait.
- *Kezelhetőség*: azaz az egyén tudatában van annak, hogy rendelkezik mindazokkal az erőforrásokkal, amelyek szükségessé ahhoz, hogy megküzdjön az élet kihívásaival.
- *Érdemesség*: azaz az egyén képessége, hogy életének értelmet adjon és érdemesnek érezze magát arra, hogy megvalósítsa az elképzeléseit. (Balázs–Szalay 2021.)

A koherenciaérzet mindezek alapján általános irányultságot jelent. „A személynek saját magával és a világgal szemben tanúsított és átélt beállítódása, annak a biztonsága, hogy a minket körülvevő és a bennünk megnyilvánuló világ kiszámítható, és az események nagy valószínűséggel befolyásolhatóak.” (Skrabski et al. 2004.)



1. ábra: A szalutogén modell Antonovsky (1997) nyomán

A három alkotóelemet, ha prioritási sorrendbe állítjuk, akkor a jelenségek érdemessége a legfontosabb, másodikként az érthetőség említendő, végül az előző kettő birtokában, ha hiányzik, pótolhatók az erőforrások, a kezelhetőség érzése (Varga 2005). A koherencia-érzetet nem konkrét megküzdési módként vagy stílusként értelmezzük, hanem sokkal inkább képességként, ahogy a személy ki tudja választani és alkalmazni tudja a helyzethez leginkább illeszkedő megküzdési stratégiát (Konkoly 2008). Minél nagyobb az egyén koherenciaérzete, a saját élete feletti kontroll érzése, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy egészséges maradjon.

Azok a személyek, akik magas koherenciaérzettel rendelkeznek, változatosabb általános rezisztencia-erőforrásokat birtokolnak, melyek valószínűleg jobban tudják segíteni a megoldások keresését negatív élettapasztalatok esetében. A koherenciaérzettel összefüggésben a modell kulcsfontosságú elemei ezek az erőforrások, legyen szó általános (fizikai, biológiai, kognitív érzelmi, anyagi-tárgyi stb.) vagy speciális (ellátások, szolgáltatások, tevékenységek, rendszerek, infrastruktúra stb.) erőforrásokról (Mittelmark et al. 2017). An-

tonovsky az általános ellenállási erőforrások szintjével magyarázza a koherenciaérzés stabilitását vagy változását.

2. A szalutogén (pedagógiai)kommunikáció

A *sikeres kommunikáció* szakmai, transzkulturális környezetben egyaránt megítélhető a gazdasági és kreatív célok elérése, valamint az összes résztvevő jóléte, vagyis a *koherenciaérzése alapján*. A sikeres kommunikáció nemcsak objektív kihívás, hanem gyakran *érzelmi* jellegű is. Amikor különböző kultúrájú, származású emberek dolgoznak együtt, ellentétes érzések merülhetnek fel: a lenyűgözöttség irritációval, az idealizáció megkülönböztetéssel párosul. Nincs ez másként akkor sem, amikor a kommunikációs folyamatot egy eddig kevésbé ismert mediáló közegen keresztül kell lebonyolítani. A digitális tér és eszközök kezelése, a partnere jelenlétével és figyelmével kapcsolatos nyitott kérdések elsősorban a sikeres kommunikáció érzelmi jellegét s azon keresztül a megértést befolyásolják.

A kommunikációs helyzetek számos kommunikációs minta megjelenését teszik lehetővé. Ezen kommunikációs minták a kommunikáció *ismétlődő* folyamatait jelölik (Bavelas et al. 1992). Az ilyen minta legalább az egyik partnerben kialakítja egy bizonyos válasz elvárását. Így például, amikor egy őszinte mosolyt adunk valakinek, arra mosolyt várunk cserébe. A mosoly segítségével tudjuk a diákok viselkedését támogatni. Egy ilyen „mosolygós párbeszéd”, különösen a fiatalabb években, nagyon alapvető, pozitív konnotációjú *érzelmi kommunikációs minta* (Schiffer 2010). Az online térben zajló oktatás-nevelési folyamatok esetében a kommunikáció mediáltóságából adódóan az oktató és diák között megvalósuló interakcióban részlegesen jelennek meg azok az ismétlődő sémák, értelmezési keretek, amelyeket a valós találkozások alkalmával kölcsönösen kialakítunk. Így a kommunikáció érzelmi jellege, mely a részleges értelmezés okán prekonceptción (is) alapul komoly kihívások elé állítja a kommunikációban résztvevőket. Rákényszeríti az oktatót arra, hogy a megszokott csatornák helyett elsősorban a verbális dimenzióban mozogjon, valamint a vizuális kommunikációban a kölcsönös személyes észlelés kárára szemléltetés irányába alakítsa. Különös jelentőségű ennek hatékonysága a digitális kapcsolattartás idősza-

kában, amikor egy vizsgálatban a hallgatói munkaértékek közül a munkateljesítmény a legkisebb értékek egyikét adta (Kökuti 2021).

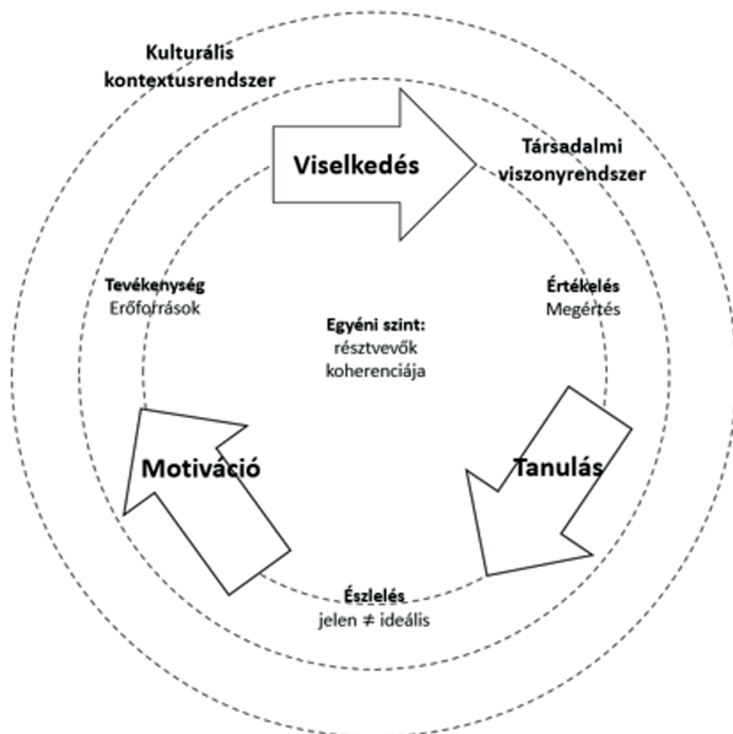
Szakmai, pedagógiai helyzetekben a kommunikáció az intézmény feladataitól és hatáskörétől, kulturális sajátosságaitól, az adott szakma/szervezet által megteremtett értelmezési kerettől függ. Minél inkább a mechanikai, technikai (reál) feladatok elvégzésére irányul a kommunikáció, annál kevésbé lesznek érzelmi kommunikációs minták az interakcióban. Ez látszólag könnyebben kezelhetővé teszi a közös párbeszédet, azonban arra kényszeríti az egyént, hogy az érzelmi igényeit kívül tartsa az interakción, mely gyermekek esetében kevésbé elvárható. A hétköznapi kommunikációs helyzetekben a felnőttek úgy kezelik érzelmeiket, ahogyan gyermekkorukban megtanulták a számukra referenciakeretet biztosító kulturális környezetükben, anélkül, hogy ezt feltétlenül közölnék, vagy akár tudatosan reflektálnának cselekedeteikre (vö. Stern et al., 1998; H. Tómesz 2020).

Különböző érzelmi kommunikációs minták találkozása problémákat okozhat a kapcsolat fejlődésében, a tartalmak értelmezésében. Ebben az esetben az érzelmi szükségletek nem elégülnek ki, sérülnek, különösen akkor, ha erősen kapcsolódnak az anyanyelvhez. Mindazonáltal ezen helyzetek lehetőséget biztosítanak arra, hogy az egyén többnyire implicit önszabályozásával, valamint „*érzelmi intelligenciájával*” bonyolultabb megoldásokat fedezhessen fel és alkalmazzon az érzelmi kommunikációs minták globális kontextusba való integrálásához. Mindezek alapján a kommunikációs interakció meghatározó kérdése, hogy implicit – érzelmi síkon – mekkora egyetértést, koherenciát vagy konfliktust hozott létre az együttes fellépés, mit lehet tanulni ebből a tapasztalatból a jövőre nézve. Kiemelendő, hogy e kommunikációs interakciós értelmezés online térben való alkalmazása újabb nehézségek elé állítja a résztvevőket, hiszen a taglalt nehézségek mellett az alapvető társas motívumok, szükségletek felülvizsgálata újraértelmezése kerül előtérbe (vö: Balázs 2010.)

A szalutogén–patogén dimenzió mentén értelmezett kommunikáció egyik meghatározó kérdése, hogy milyen mértékben képesek összehangolódni (rezonálni) az interakcióban résztvevők implicit módon kifejezett érzelmi mintázatok. A támogató, összeillő mintázatok elősegítik a szalutogén folyamat kialakítását, míg az ellentmondásos, ütköző mintázatok – a tapasztalati tanulás és reziliencia ellenére is – inkább kedveznek a patogén interakció kiala-

kulásának, főleg, ha rendszeresen ismétlődő helyzetekről van szó. Kulcskérdés, hogy a tanár az online képzési helyzetben mennyire képes önmagában tudatosítani az új helyzet által generált szükségleteket, képes-e reflektálni ezekre? Képes-e az önmaga digitális felkészültségéből adódó frusztrációk leküzdésén túl figyelmet és energiát szentelni a kölcsönösen rezonáns kommunikációs folyamat kialakítására?

A tanár-diák kommunikációban a közvetítő közeg miatt eltérő kommunikációs technikákat kell alkalmazni a koherens kommunikáció kialakításához. Ezen érzelmi mintázatok működésének megértését támogatja a szalutogén kommunikáció értelmezésének egy másik megközelítése, a *kommunikatív koherencia* szabályozásának modellje (Petzold–Lehmann 2011). A modell leírja, hogy az észlelés, a viselkedés és az értékelés három fázisában az önszabályozás hogyan gondoskodik a koherenciaérzet kialakulásáról. (A folyamatot a 2. ábra szemlélteti.) A kommunikációs aktus során a két fél kommunikációja külön-külön egyedi kommunikációs tapasztalatokat testesít meg. Nemcsak az egyének, hanem rajtuk keresztül lényegében a családi, kulturális minták egy része is találkozik, azon mintázatok, melyek hatással voltak az interakcióban lévő felek kommunikációs mintáinak alakulására. A két személy megértheti egymást, mert hallgatólagosan közös vonásaik (is) vannak, ez összeköti őket és kialakítja a koherencia érzését. A koherencia pedig rezonanciához vezet. A mediatizált oktatási folyamatban ezen tapasztalatok kialakulása korosztálytól függetlenül egyszerre kezdődött meg az online oktatás bevezetésével. A kölcsönös tapasztalatszerzés számos sikerélmény és kudarc árán tud egy tényleges koherens kommunikációs folyamat kialakításához vezetni, mely kialakításában a tanárnak, a felnőtt, érzelmileg érett szerepéből (is) adódóan meghatározó szerepe van.



2. ábra: Kommunikációs koherencia szabályozás
Petzold–Lehmann (2011) nyomán

Az online térben kialakított új kommunikációs tanulási folyamat, a külön-külön és kölcsönösen megélt tapasztalatokból eredő kommunikációs aktus nehézségeinek megértéséhez példaként használhatjuk az interkulturális találkozások okozta kommunikációs kihívásokat. Az együttműködés során különösen felértékelődik a kulturális hasonlóságok és eltérések jelentősége (Kőkuti 2020). Ha eltérő kulturális tapasztalattal rendelkező féllel találkozunk, az együttműködés és a koherencia kérdése felértékelődik, hiszen az idegennel való kapcsolatot veszélyezteti az érzelmi minták különbözősége, az érzelmi elutasítás. Ha tisztában vagyunk az aktuális

állapot és az ideális állapot közötti különbségekkel, lehetőségünk van a helyzet megváltoztatására – a különbözőség felismerése, valamint a változtatás előidézésére való képesség motiválja az egyént a vágyak, a koherencia érzésének megvalósítására, megélésére. Ez az aktuális és ideális kérdés újabb problémára hívja fel a figyelmet: mi az ideális állapot a digitalizált, online térben zajló oktatási folyamat esetében?

A koherenciaszabályozás e dinamikus helyzetében Antonovsky *érthetőség* összetevője új értelmet nyer. Az azonosított feltételek mentén történő vágy kielégítésének útja a partnerrel való kapcsolódásban keresendő. A megoldás abban rejlik, hogy a kommunikációs partnerrel tiszta kereteket teremtünk, feltárva a közös metszeteket – az érzelmi intelligencia szükséges mértéke lehetővé teszi, hogy az érzelmi gátakat madártávlatból tekintve a kapcsolatban rejlő értékekre fókuszáljunk. A kommunikációs tér sajátosságait figyelembe véve a digitális kompetenciában való jártasság is támogathatja e közös metszet kialakítását, a kölcsönös bevonódást, mely a koherencia megteremtéséhez vezet.

Ez az együttes fellépés több egyetértést vagy nézeteltérést is kiválthat. Ugyanakkor fontos, hogy a koherenciaérzet kialakításához az érzelmi tapasztalatokat tisztán és verbálisan kezeljék, és mentálisan tükrözzék és támogassák egymást a digitális kompetencia fejlesztésében, gyakorlásában, ezáltal is támogatva a közös keretrendszer kialakítását.

Összegzés

A tanulmány bemutatta a szalutogenezis fogalomkörének kialakulását, alkotóelemeit. Felhívta a figyelmet a fogalom megjelenésével elindult, s a mai napig tartó tudományelméleti forradalomra, melynek köszönhetően a pozitív pszichológiával is együtt járó szemléletmód-változás egyre több tudományterületen jelent meg. A szalutogén kommunikáció értelmezésének fókuszába a kommunikációs interakció rejtett szintjét, az érzelmi mintázatok találkozását állította, bemutatva Petzold kommunikációs koherencia modelljét, felhívva a figyelmet arra, hogy az érzelmileg intelligens kommunikátor képes tudatosan támogatni a koherens kommunikációs aktus kialakulását és fenntartását még a digitalizált online térben is. Egyéb

esetekben az interakcióban részt vevő felek szociális és érzelmi mintázatai határozzák meg a találkozás kimenetelét, tapasztalatát.

Az itt szerepeltetett megközelítések és értelmezések alapján jól látható, hogy a bevezetésben is felvetett pedagógiai kommunikációs stratégia tervezésének és szervezésének elemi közé egy a kommunikáció implicit szintjének beemelése szükséges a digitális, online oktatás esetében a hosszú távú eredmények elérése érdekében. Az érzelmi intelligencia tudatos alkalmazása, fejlesztése tudja támogatni a digitális oktatásban is a koherenciaérzet kialakulását.

Felhasznált irodalom

- Antonovsky Aron 1997. *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Alexa Franke.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2021. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In: Balázs László (szerk.) *Érzelmi intelligencia és szervezettefejlesztés*. DUE Press, Dunaújváros 21–31.
- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai héttete. In: H. Varga Gyula (szerk.) *A kommunikáció-oktatás kontextusai. A kommunikáció oktatása 2*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–54.
- Bauer Georg F. – Jenny Gregor J. 2017. The Application of Salutogenesis to Organisations. In: Mittelmark M. B. – Sagy S. – Eriksson M. et al., (Eds.) *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK435816/> doi: 10.1007/978-3-319-04600-6_21
- Bavelas Janet Beavin – Chovil Nicole – Lawrie Douglas – Wade Allan 1992. *Interactive gestures. Discourse Processes*, 15(4), 469–489.
- Bodó Péter 2012. Szalutogén vállalkozásvezetés. A válságkezelés „pszichikai” lehetőségei. *Magyar Coachszemle* 2012/2. Új utakon.
- Borgulya Ágnes – Konczosné Szombathelyi Márta 2019. A vállalati kommunikációmenedzsment kutatása – nemzetközi és hazai perspektívából. *Vezetéstudomány / Budapest Management*

- Review 50 (12) 161–172. DOI: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2019.12.14>
- Borgulya Ágnes – Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.) 2017. *Vállalati kommunikációmenedzsment*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow: A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Domonkosi Ágnes – H. Tomesz Tímea 2021. Online rítusok a karantén alatt: A társas viszonyok nyelvi alakítása az MLSZ online közgyűlésén. *JEL-KÉP* 2021/1
- H. Tomesz Tímea 2020. Sportnyelven mondva. A szaknyelvismeret és szaknyelv-elsajátítás jellemzői a sportoktatásban. In: Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger. Líceum Kiadó. 359–367
- H. Tomesz Tímea 2021. „Otthonkáció”, avagy a karanténoktatás mémjeinek humora.: Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk*, III. évfolyam XXXII/2
- Herzberg, F. 1968. One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review* 46 (1), 53–62
- Jenny Gregor J. – Bauer Georg F. 2013. The limits of control: A systemic, model-based approach to changing organisations towards better health. In: Bauer Georg F. – Jenny Gregor J. (Eds.), *Salutogenic organizations and change: The concepts behind organizational health intervention research*. Dordrecht: Springer.
- Konkoly Barna Thege 2008. A szalutogenikus megközelítés lehetőségei az esélyteremtésben. In: Kopp Mária (szerk.) *Magyar lelkiállapot. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest. Semmelweis Egyetem.
- Kőkuti Tamás 2021. Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában. In: Balázs László: *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest, Hungarovox Kiadó.
- Kőkuti Tamás 2020. Cultural differences of human resources in EU enlargement. In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika: *East-West Cohesion IV. : Strategical study volumes Subotica*, Szerbia. Čikoš Group.

- Mittelmark, Maurice – Bull, Torill – Daniel, Marguerite – Urke, Helga 2017. Specific Resistance Resources in the Salutogenic Model of Health. In: Mittelmark Maurice et. al. (Eds.) *The Handbook of Salutogenesis*. Switzerland: Springer.
- Ottawai Charta 1986. november 17–21. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Elérhető: <https://mek.oszk.hu/08100/08107/08107.pdf>
- Petzold, Theodor Dierk – Lehmann, Nadja 2011. *Kommunikation mit Zukunft. Salutogenese und Resonanz* [Communication with great prospects: Salutogenesis and resonance]. Bad Gandersheim, Germany. Verlag Gesunde Entwicklung.
- Schiffer, Eckhard 2010. Lebensfreude, Lust und Lernfreude in Intermediärräumen. In: Petzold Theodor Dierk (Ed.) *Lust und Leistung und Salutogenese*. Bad Gandersheim, Germany. Verlag Gesunde Entwicklung.
- Seligman, Martin E.P. – Csíkszentmihályi Mihály 2000. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Skrabski, Á. et al. 2004. A koherancia, mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*. 5 (1), 7–25.
- Stern, Daniel et. al. 1998. Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: The ‘something more’ than interpretation. *International Journal of Psycho-Analysis*, 79, 903–921.
- Varga Károly 2005. A szalutogenezisről – képen és fogalomban. *Egészségfejlesztés* 46 (3), 15–22.

A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSI TERÜLETEI

Szerzők: Veszelszki Ágnes

Horváth Evelin

Mezriczky Marcell

Tomori Tímea

Már Edit

Már Orsolya

Kőkuti Tamás



Veszelszki Ágnes – Horváth Evelin – Mezriczky Marcell

Manipulált képi és deepfake-tartalmak felismerésének lehetőségei

1. Miért érdemes a kép- és videómanipulációval foglalkozni?

2021 nyarán jelent meg az a jogszabály(tervezet) Norvégiában, miszerint az influencereknek fel kell tüntetniük, ha a hirdetett posztjukban szereplő képet digitálisan szerkesztették (Grant 2021). A kormányzat célja a rendelkezéssel az, hogy általa az idealizált, ám egészségtelen és valószerűtlen test- és arcképek közösségi médiában történő megjelenése miatt a fiatalokra nehezedő nyomást, a testképzavarral összefüggő mentális problémákat csökkentsék. Azokat a retusálási és képmanipulációs módszereket kell a posztban jelezni – hasonlóképpen a natív és a hirdetési tartalom megkülönböztetéséhez –, amelyekben a reklámban szereplő személy teste (testalkata, mérete, bőre) eltér a valóságtól. A szabályozás lefedi a filterek és a digitális módosítások használatát is. Az, hogy a jogi szabályozás területét is elérte a közösségi médiában megjelenő manipulált képi tartalmak kérdése, jelzi a témakör jelentőségét.

A Corvinus Egyetemen működő CGI-Deepfake kutatócsoportunkkal egy nagy kitöltőszámot elért (N=10.678) kérdőíves felmérést végeztünk 2021 tavaszán, annak felderítése végett, hogy az interneten található megtévesztő szándékú tartalmak hogyan hatnak a befogadókra. A kutatás kitért a Photoshoppal manipulált, mesterségesen megváltoztatott fotókra; a CGI-ra, vagyis a filmekben is használt számítógépes grafikákra és az ezzel létrehozott, élethű emberi figurákra, illetve a deepfake-videókra is. A közösségimédia-oldalak próbálkoznak a megtévesztő tartalmak szoftveres felderítésével, címkézésével (és rosszindulatú tartalmak esetén azok letiltásával), ám az új és új manipulatív technológiák mindig az ezeket leleplező

programok előtt járnak. Ezért a megtevesztő tartalmak felismerésének elsődleges módja a tudatos (közösségi)médiahasználat megta-
nítása, az edukáció. Az ez iránti igényt megerősíti a kérdőív egyik
válaszadójának a kérése is: „Szeretnék egy rövid összefoglalót ar-
ról, hogyan ismerhetem fel a jól kidolgozott csalásokat”. A jelen
kutatásunk ezt célozza: e cikkünkben feltárjuk azokat a problémás
területeket, ahol gondot okozhat a kép- és videómanipuláció felis-
merése, és azokat vizuális manipulációs útmutatóban összegezzük.
A tájékoztató használható az iskolai oktatásban is.

2. A Photoshoptól a deepfake-ig: a kép- és videómanipuláció

A vizuális manipuláció témakörén belül foglalkozunk a kép- és
videómódosításokkal is. Az álló- és mozgóképek esetén is elkülönít-
hető egymástól az emberi beavatkozással és a mesterséges intelli-
gencia segítségével létrehozott manipulált tartalom.

<i>Vizuális módosítások</i>	
Képmanipuláció	Videómanipuláció
szoftveres képszerkesztés, emberi beavatkozással (pl. Photoshop)	CGI: szoftveres videószerkesztés, emberi beavatkozással (pl. Lightwave)
képszerkesztés mesterséges intel- ligencia bevonásával (pl. Airbrush, PortraitPro)	deepfake: videómódosítás mester- séges intelligencia bevonásával (pl. Reface, FakeApp)

*1. táblázat: A vizuális módosítások típusai az aktuálisan legismertebb
szoftverekkel (saját szerkesztés)*

2.1. A képmanipuláció

Digitális képmanipuláción azt a folyamatot értjük, amely során
egy eredeti fényképet valamely számítógépes program segítségével
utólagosan módosítanak. Ez a módosítás jelentheti a képi tartalom
megváltoztatását (bizonyos képi elemek eltávolítását, hozzáadását,
torzítását stb.), illetve a különböző fényképészeti korrekciók (éles-
ség korrigálása, helyes expozíció beállítása stb.) elvégzését egya-
ránt (Rossner–Yamada 2004).

A képmanipuláció felismerését és a módosítás helyének pontos azonosítását vizsgálta Sophie J. Nightingale a kutatótársaival 2017-ben. A kutatás során egy olyan képkatalógust állítottak össze, amely eredeti és manipulált képeket egyaránt tartalmazott. Ezekből véletlenszerűen mutattak 5-5 képet a résztvevőknek, akiknek elsőként azt kellett eldönteniük, hogy az adott kép manipulált vagy eredeti-e, majd az általuk manipuláltnak vélt fényképek esetében lokalizálniuk kellett a képmanipulációt. A kapott eredmények szerint a résztvevők a véletlenszerűségnél alig teljesítettek jobban az eredeti képek felismerésénél, a képmanipuláció helyét pedig csak 45%-uk tudta helyesen azonosítani (Nightingale et al. 2017). Ez cáfolja Friston (2005) azon állítását, miszerint az emberek ösztönösen ráéreznek arra, hogyan kell kinéznie egy eredeti fényképnek, így képesek felismerni, ha egy képet digitálisan manipuláltak.

Hasonló következtetéseket fogalmazott meg 2010-ben Hany Farid és Mary J. Bravo, akik a kutatásukban háromdimenziós grafikával létrehozott geometriai alakzatokon generáltak természetellenes fény-árnyék hatásokat és perspektivikus torzításokat. Ezeket kellett a kutatási alanyoknak felismerniük. A kutatók arra jutottak, hogy az általuk generált mesterséges torzításokat az emberi szem az esetek többségében nem képes felismerni, és a rendellenes fény-árnyék, valamint perspektíva hatásokat csak véletlenszerűen tudják azonosítani a befogadók (Farid–Bravo 2010).

Cava A. Finnegan 2006-os írásában rávilágított arra, hogy a képek – és általánosságban véve a vizuális kommunikáció is – legtöbbször negatív kontextusban fordul elő a tudományos kutatásokban. A kommunikációkutatók, ahogyan maguk a hétköznapi befogadók is, fokozott szkepticizmussal fordulnak a vizuális tartalmak felé, és főként a potenciálisan manipulatív szándékukat, valamint az ebből fakadó lehetséges veszélyeket vizsgálják (Finnegan 2006). Ezeket a félelmeket azonban kizárólag akkor lehet mérsékelni, ha a tudományos élet képviselői nyitottan fordulnak a vizualitás felé. A jelenség mélyebb ismerete ugyanis nagyobb szakértői és felhasználói magabiztosságot, ezáltal a vizuális tartalmak tudatosabb befogadását eredményezi.

2.2. A videómanipuláció, a deepfake

A „deepfake” kifejezés egy szóösszetétel: a technikai alapul szolgáló deep learning ’mélytanulás’, másfelől a fake ’hamis, ál’ szavakból áll (Bodnár 2018). A szó 2017-es létrejötté – az internetes újdonságok megjelenési helyét ismerve nem meglepő módon – egy Reddit-felhasználóhoz köthető (Ajder et al. 2019). Digitális-média-manipulációt jelent: olyan valószerűnek tűnő, gépi tanulással létrehozott hamis videót, amelynek a szereplői olyan dolgokat tehetnek vagy mondhatnak, amit a valóságban soha nem tennének vagy mondanának (vö. Dobber et al. 2020: 1; Veszelszki 2021). Valós képi és hangzó anyag felhasználásával az ún. neurális hálózat olyan videószekvenciák létrehozására képes, amelyek alkalmasak lehetnek az emberek megtévesztésére. A deepfake abban különbözik a photoshoppolt képektől, hogy nem csupán a szemre, hanem a fülre is hat (Veszelszki 2021). A gyanútlan és gyakorlatlan videónézőt az egyre jobb és jobb minőségben előállított deepfake-videók könnyen becsapják.

Ugyancsak megnehezíti a deepfake felismerését, hogy ezek a videók nagyrészt valódi képsorozatok, a deepfake-előállítók csupán kisebb részeket, az arckifejezést vagy a hangot változtatják meg rajtuk (Dobber et al. 2020: 2). Ily módon a tényeket és a fikciót még nehezebb elkülöníteni egymástól. A jelenség legnagyobb veszélye, hogy a tartalmak előállítása olcsó, nem igényel professzionális tudást vagy berendezést, detektálásuk és letiltásuk pedig szinte lehetetlen. Működési mechanizmusa szerint több deepfake-típus is elkülöníthető: ilyen a Snapchat alkalmazáson belül is népszerű arccseré (face swapping); az arc újraanimálása (face reanimation); a tárgyeltüntetés (object removal); valamint a szintetikus kép és hang (vö. Reuters 2019; Mezriczky 2020).

Az arccserés technika lehetőséget ad a felhasználóknak a kreativitásuk kiélésére: számos olyan videó készül, amely ikonikus filmszerepeket az eredeti színésztől eltérő szereplő „alakításában” mutat be. A technika szórakoztató eredményeket produkáló alkalmazása azonban csak a felszín, ugyanis az interneten fellelhető arccserélős-mozgóképes tartalmak 96%-a pornó (Ajder et al. 2019).

Emellett érdemes tisztában lenni azzal, hogy bárkiről – tehát nem csak közszereplőkről – készíthető deepfake videó, amennyiben eleghető vizuális adat gyűjthető össze róla az interneten.

A deepfake széleskörű jogi-morális problémákat vet föl: újfajta – ember vagy akár robot kontrollálta – csaló, megtévesztő tevékenységekre kell felkészülni (Harwell 2020). A deepfake az elemzések szerint a közeljövőben nagy szerepet fog játszani a magán- és közéleti bosszúvideók előállításában (vö. bosszúpornó), különböző bűnügyek feltárásában valódi vagy hamis bizonyítékként, illetve egyre több szó esik a politikai szándékú felhasználásáról is. (Mindezek mellett készülnek szórakoztató szándékú [paródia]videók is deepfake-kel, illetve kísérleteznek már a tudománykommunikációs-oktatási felhasználási lehetőségekkel is.) A technika már rendelkezésre áll ahhoz, hogy bármely politikai szereplő megpróbálja deepfake-kel hitelteleníteni, lejáratni az ellenfelét – vagy a saját érdekében politikai botrányt robbantson ki. Mindez kihathat a demokratikus intézmények működésére (Bennett – Livingston 2018; Flynn et al. 2017), a különböző politikai aktorok hatalmára (vö. Bradshaw – Howard 2018). Dobber és kutatótársai (2020) egy, a politikai attitűdök deepfake-kel történő megváltoztatására irányuló online kísérletükben azt találták, hogy az általuk létrehozott deepfake videó képes volt egy politikai szereplő megítélését megváltoztatni. A 278 vizsgálati alany válaszai alapján a politikus kedveltsége szignifikánsan csökkent az öt lejárató, hamis videó megnézése után – ám a politikus pártja iránti elkötelezettség változatlan maradt a kontrollállapothoz képest.

3. A vizuális módosítások feltárási lehetőségei

A fentiek alapján feltehető tehát a kérdés: kinek, minek hihetünk, ha már a szemünknek-fülünknek sem? Ezért is válik egyre fontosabbá és megkerülhetlenebbé a kritikus szemléletmód, a kapott adatok megbízhatóságának szükséges (állandó és visszatérő) ellenőrzése, amelynek elsajátításában kiemelkedő szerepe az iskolának és a tájékozott pedagógusoknak van, ám egyre több szoftveres ellenőrzési módszerrel is lehet találkozni. A következőkben ezeket tekintjük át röviden.

3.1. Szoftveres és jogi lehetőségek

A manipulált képek és videók szoftveres, automatizált detektálásának igénye nem újkeletű. Az amerikai Dartmouth College számítógépes képalkotással foglalkozó kutatócsoportja már 2011-ben kifejlesztett egy olyan programot, amely képes felismerni, ha egy fényképet digitálisan módosítottak (Lohr 2011). A programba történő feltöltés után a szoftver egy egytől ötig terjedő skálán jelöli, hogy az adott képen milyen mértékű digitális szerkesztést végeztek az alkotók, ráadásul a manipuláció pontos helyét is megmutatja. A fejlesztők elmondása szerint a program által nyújtott információk segítik a médiafogyasztókat abban, hogy azok reálisabbnak lássák a magazinok és reklámcélú tartalmak tökéletesített portréfotóit, ezáltal saját testi adottságaikat is pozitívabban ítélik meg (Lohr 2011).

A program egyik alkotója, Hany Farid kidolgozott olyan szoftvereket, amelyek képesek felfedezni a képi tartalmakon az inkonzisztens fény-árnyék hatásokat, valamint azokat a korrelációkat, amelyek a képek színezetének megváltoztatása során mutatkoznak a képelemekben (Bayram et al. 2006).

Az évek során számos új technológiai megoldás bontakozott ki a képmanipuláció pontosabb beazonosítására. 2018-ban az Adobe, az egyik legnépszerűbb professzionális képszerkesztő program, a Photoshop forgalmazója adott hírt arról, hogy egy mesterségesintelligencia-alapú képmanipuláció-felismerő szoftvert fejlesztett a kutatócsoportjával (Adobe Communications Team 2018). A vállalat közleménye szerint a fejlesztéssel az volt az elsődleges céljuk, hogy visszaépítsék a felhasználók Photoshopba vetett bizalmát, hiszen a program eredetileg a művészi önkifejezés minél sokszínűbb módját hivatott segíteni, nem pedig a szándékos megtévesztést. Az MI-alapú felismerő szoftver párhuzamosan figyeli a fájlok háttérinformációit, amelyekben nyomot hagy a digitális módosítás, valamint a képek vizuális elemeit is, úgymint a színek, a fények, az élek kontrasztossága, a képpontok élessége. A manipuláció ugyanis minden esetben nyomot hagy a fényképeken, csak olykor annyira kismértékűt, hogy azt az emberi szem nem képes azonosítani. A

képfelismerő program képpontok szintjén analizálja a fényképeket (Adobe Communications Team 2018).

Kaliforniában két vonatkozó törvényjavaslatot is elfogadtak 2019 októberében: az első kimondja, hogy tilos manipulált felvételt publikálni olyan személyekről, akik jelöltként indulnak az adott választáson; a második pedig perelhetővé teszi azokat, akik mégis ilyen tartalmak előállítására specializálódtak (Guardian 2019). A kezdeményezés sikerét kétségbe vonja, hogy ezzel továbbra sem tudják meggátolni egy-egy deepfake videó elterjedését a világhálón, illetve mivel a legtöbb esetben a készítő személye anonim marad, nincs kit elszámoltatni. A jogalkotás lassú és összetett folyamat, így nincs reális esélye utolérni és részletesen szabályozni egy olyan gyorsan fejlődő területet, mint a deepfake. A terjedési platformot biztosító közösségimédia-oldalak felelőssége azonban megkérdőjelezhetetlen, a manipulált audiovizuális tartalmak esetében régóta visszatérő téma a detektálás és letiltás mellett az, hogy az oldalak tüntessenek fel a potenciálisan manipulált tartalmak mellett egy figyelmeztető jelzést. A Facebook ennek elősegítésére megalapította a DeepFake Detection Challenge elnevezésű programot (Facebook 2020); továbbá a Reuters hírügynökséggel társulva elkészítettek egy bárki által hozzáférhető, ingyenesen elvégezhető online kurzust. Ez a három részből álló minitanfolyam egyszerre tanít médiakritikus viselkedésre, szemlélteti a deepfake lehetséges változatait, valamint felhívja a figyelmet áruklódó jelekre, amelyek segíthetnek észrevenni a manipulációt.

Bár tartós technológiai megoldást nem sikerült megalkotni, folyamatosan zajlanak a kísérletezések egy egységes detektáló program létrehozására. A Binghamton University kutatóinak legújabb megoldása, a FakeCatcher 90%-os hatékonysággal képes kiszűrni a manipulált tartalmakat az arc színének változása alapján (Ciftci et al. 2020). Ez azért egyedi megoldás, mert azt a tényt használja ki, hogy bőrszíne a szívveréstől függően változik, befolyásolja, hogy több vagy kevesebb vér áramlik át az ereken. A deepfake azonban a hamis arcokat állóképekből, fotókból építi fel, azok színe nem annyira egységes, és nem is változik a szívverésnek megfelelően (Gaskell 2021). A Facebook és a Michigan State University kutatóinak

közös szoftvere szintén ígéretes eredményekkel szolgált: 70%-os pontossággal idáig egyik hasonló program sem ismert fel manipulációt (Kahn 2021).

3.2. Útmutató médiafogyasztóknak a képmódosítások felismeréséhez

Amint az előzőekből is kiderül, a képmanipuláció szoftveres detektálását célzó számítástechnikai fejlesztések csak bizonyos esetekben nyújtanak megoldást a szándékos megtévesztés problémájára. A manipulált képek háttérinformációit a készítők különbözőbb erőfeszítés nélkül, néhány adat megváltoztatásával képesek meghamisítani, ezzel pedig ellehetetlenítik a felismerő algoritmusok számára a manipuláció azonosítását. Éppen ezért a manipulált képek azonosításának leghatékonyabb módja a befogadók oktatása, felkészítése a képmódosítás jelenségére. A felismerést ugyan megnehezíti a szerkesztési metódusok sokfélesége és a nagyfokú alkotói precizitás, vannak azonban olyan támpontok, amelyekre tudatos figyelmet fordítva a nézők is könnyebben felismerhetik a módosított tartalmakat.

A kutatásunkban hat különböző képmanipulációs eljárást alkalmaztunk portréfotókon. Ezek azonosításához az alábbi szempontok nyújthatnak segítséget:

<i>1. Valamely testrész vagy arcelem méretének megváltoztatása</i>	A testrészek vagy az arc egyes elemeinek kicsinyítése vagy nagyítása során az érintett képelem közvetlen környezete is torzulhat. Ez abban nyilvánul meg, hogy a kép többi részén éles képpontok sugaras szerkezetűvé, elnyújtottá válnak a kicsinyítés vagy nagyítás középpontjától kiindulva. A terület kissé életlenné, vonalassá válik a fényképen.
--	---

<i>2. Valamely testrész vagy arcelem torzítása</i>	Az emberi test torzítása hasonló hatást eredményez, mint a kicsinyítés és nagyítás. A fotó manipulált része a torzítás területén elnyújtottá, aránytalanná válhat. A felhasználóknak emberábrázoló képek esetén érdemes a háttérrel és az előteret is megvizsgálniuk, az alkotók ugyanis kellő profizmus híján hajlamosak a testrészek torzítását úgy elvégezni, hogy közben a háttér, az előtér vagy a modell ruhái, kiegészítői is irreálisan torzítottá válnak. Ez különösen feltűnő lehet, ha például a háttér párhuzamos, egyenes vonalai valamely ponton görbülnek.
<i>3. Bőrhibák eltüntetése</i>	A bőr makulátlanná tétele a természetes bőrpórusok eltűnésével, irreális homogenitásával, szoborszerűvé válásával járhat.
<i>4. Színek manipulációja</i>	A modell szemének, hajának, bőrszínének módosítását nem könnyű azonosítani, ugyanakkor nagymértékű színmódosítás esetén előfordulhatnak a képen olyan apró, szabálytalan foltok, amelyek a környezetüktől eltérő színűek vagy fényintenzitásúak. Színváltoztatás gyanúja esetén szintén érdemes megfigyelni mind a modell környezetét, mind a ruházatát, ugyanis – a gyakori tévhitekkel ellentétben – a képen lévő árnyékok nem szürkeárnyalatúak, hanem színesek, így az árnyékok kirívó, idegen hatást keltő megjelenése csakugyan árulkodó jel lehet.
<i>5. Inkonzisztens fény-árnyék hatások</i>	Portréfotók esetében a felhasznált fényforrások viselkedésének változása a fotóalany mindkét szemében megjelenik. Amennyiben a becsillanó fények jelentős eltérést mutatnak a modell jobb és bal szemében, a fényhatásokat vélhetően manipulálták. Hasonlóképpen manipulációról van szó akkor, ha a modell arcán és esetlegesen a háttérében a vetett árnyékok ugyanazon az oldalon jelennek meg, ahonnan a fényforrás megvilágítja a modellt, ugyanis a fizikai valóságban az árnyékok minden esetben az átellenes oldalra vetülnek.

<i>6. Teljes szimmetria</i>	A fotóalany arcának teljes (vagy túlságos) szimmetriája minden esetben manipuláció eredménye. Az emberi arc a valóságban – még szabad szemmel viszonylag szimmetrikusnak tűnő arcok esetében is – mindig mutat kisebb aszimmetriákat. Amennyiben a modell jobb és bal arcfele egymásnak pontos mása, úgy a szimmetriát az alkotók tükrözés útján érték el.
-----------------------------	--

*2. táblázat: A képmanipulációs eljárások felismerési módjai
(saját szerkesztés)*

Mivel a modern képszerkesztő szoftverek mély és rutinszerű ismerete lehetővé teszi, hogy az alkotók kellő precizitással, teljesen valósághűen, a módosítást „eláruló” hibák nélkül készítsék el a manipulált képeket, azok felismerése gyakorlatilag lehetetlenné válhat még a vizuálisan képzett szakemberek számára is. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy csupán a képmanipulációs eljárások ismerete, az esetleges hibák jellegzetességei is segítik a felhasználókat abban, hogy tudatosabb szemlélőkké váljanak.

3.3. Útmutató médiafogyasztóknak a videómódosítások felismeréséhez

Tartós technológiai megoldás nélkül a felhasználók számára kulcsfontosságúnak bizonyulhat ismerni azokat a támpontokat, amelyek segíthetnek helyes döntést hozni a videók eredetiségét illetően. Ennek a jelentősége abban áll, hogy kellő ismeret híján nincs lehetőség egy-egy mozgóképes tartalom igazságértékét helyesen megítélni; a fake news korában pedig elengedhetetlen az audiovizuális tartalmakkal szembeni kritikus gondolkodás alapjainak elsajátítása. Gyanakvással érdemes szemlélni azokat a videókat, amelyekben megfigyelhető.

1. <i>Temporális viszonyok, a hang és kép szinkronjának hiánya</i>	Előbb látni a szájmozgást, mint ahogy hallani lehet, mit mond a szereplő – ez rossz szájra illesztésre utal.
2. <i>A természetellenes szájmozgás</i>	Hiányzik a szájmozgás és az elhangzó szöveg összhangja: látszik, hogy a beszélő nem azt mondja, ami elhangzik.
3. <i>A pixelesség</i>	A szereplők arcának, testrészeinek, tárgyaknak a szélén furcsa körvonalak jelennek meg.
4. <i>Irreális mozgások</i>	A beszélő mozgásával együtt más, a háttérben lévő tárgyak is megmozdulnak a videón.
5. <i>A beszélő mozdulatlansága</i>	Feltűnő lehet a mimika és gesztikuláció nélküli beszéd.
6. <i>A fejtartás szokatlansága</i>	A beszélő természetellenesen tartja a fejét.
7. <i>Az arcmozgás alacsony mértéke vagy teljes hiánya</i>	A merev, viaszbábuhatást keltő arcmozgás azt jelezheti, hogy állóképes tartalmak felhasználásával készült a videó.
8. <i>A pislogás furcsa rendszeressége vagy teljes hiánya</i>	Intő jel lehet, ha a beszélő nem pislog, vagy a két szem eltérő ütemben pislant.
9. <i>A beszélő szemeinek életelensége</i>	Az üveges tekintet esetén nem lehet eldönteni, a beszélő hova/kit néz.
10. <i>Az arcszín szokatlansága</i>	Ha a beszélő arcszíne a videó közben többször, természetellenesen megváltozik, feltehető, hogy a tartalom különböző képi forrásokból állt össze.

3. táblázat: *A videómanipulációs eljárások felismerési módjai, különös tekintettel a deepfake-videókra (saját szerkesztés)*

Természetesen segítség lehet a videó szereplőjének eredeti megjelenését ismerni: az ismerős arc alapján könnyebben észrevehető, ha digitálisan változtattak rajta. Ugyanakkor ez paradox helyzet, és

ebben rejlik a jelenség csapdája is: ahogy fejlődik a deepfake technológia, mind vizuális, mind auditív téren megkülönböztethetetlené teszi a módosításokat, aminek következtében a tartalmat nagyobb eséllyel tekintik hitelesnek. Ha az szolgáltatja a kiindulási alapot, hogy ismerős-e (nem feltétlenül kapcsolati szinten) a videó szereplője, két dolgot érdemes szem előtt tartani: attól, hogy ismerős(nek tűnik), nem feltétlenül hiteles is (tehát lehet manipulált); és attól, hogy ismerős, még nem zárható ki a hitelesség (tehát nem tekinthető automatikusan manipuláltnak csak azért, mert összeegyeztethetetlenek találjuk azt a szereplőről rendelkezésünkre álló információval).

Összegzés

A tanulmányban áttekintettük a kép- és videómanipuláció ismeretebb szoftveres és a médiafogyasztó általi felismerési lehetőségeit. Az állandó technológiai fejlődés révén ma már viszonylag egyszerűen, alaposabb technikai felkészültség nélkül is lehet manipulált vizuális tartalmat előállítani. A rossz szándékú felhasználók dezinformációt tudnak ezek révén terjeszteni – és jelentős társadalmi, pszichológiai-mentális, pénzügyi és politikai károkat okozni. Egyes kutatók (Masood et al. 2021) szerint már most egyfajta hidegháború zajlik a manipulált képi és videós tartalmakat előállítók és az azokat leleplezők között: amint az egyikben fejlődés történik, az előrelépést hoz a másik oldalon is. A manipulációs módokat feltáró tanácsgyűjteményünkkel a médiatudatos magatartás elősegítéséhez kívántunk hozzájárulni.

Felhasznált irodalom

- Adobe Communications Team 2018. *Spotting Image Manipulation with AI*. Adobe, 2018. 06. 22. <https://blog.adobe.com/en/publish/2018/06/22/spotting-image-manipulation-ai.html#gs.6j05hz> [2021. 07. 15.]
- Ajder, Henry – Patrini, Giorgio – Cavalli, Francesco – Cullen, Laurence 2019. *The State of Deepfakes: Landscape, Threats, and Impact*. Deepttrace. <https://deepttracelabs.com/resources/>

- [2021. 07. 15.]
- Bayram, Sevinc – Avcibas, Ismail – Sankur, Bulent – Memon, Nasir 2006. Image manipulation detection. *Journal of Electronic Imaging* 15/4: 04110.
- Bennett, W. Lance – Livingston, Steven 2018. The Disinformation Order: Disruptive Communication and the Decline of Democratic Institutions. *European Journal of Communication* 33/2: 122–39.
- Bodnár Zsolt 2018. A deepfake éve, a valóság vége. *Qubit*. <https://qubit.hu/2018/06/06/2018-a-deepfake-eve-a-valosag-vege> [2021. 07. 15.]
- Bradshaw, Samantha – Howard, Philip N. 2018. The Global Organization of Social Media Disinformation Campaigns. *Journal for Internal Affairs* 71: 23–31.
- Ciftci, Umur – Demir, Ilke – Lijun Yin 2020. *FakeCatcher: Detection of Synthetic Portrait Videos Using Biological Signals*. IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence, July 2020. <http://www.cs.binghamton.edu/~lijun/Research/DeepFake/deepfake.html>
- Dobber, Tom – Metoui, Nadia – Trilling, Damian – Helberger, Natali – de Vreese, Claes 2020. Do (Microtargeted) Deepfakes Have Real Effects on Political Attitudes? *The International Journal of Press/Politics* 1–23. DOI: 10.1177/1940161220944364
- Facebook 2020. *Deepfake Detection Challenge Dataset*. <https://ai.facebook.com/datasets/dfdc/> [2021. 07. 15.]
- Farid, Hany – Bravo, Mary J. 2010. Image forensic analyses that elude the human visual system. *Media Forensics and Security* II/7541: 1–10.
- Finnegan, Cava A. 2006. Communication as Vision. In: St. John, Jeffrey – Striplas, Ted – Shepherd, Gregory J. (eds). *Communication as...: Perspectives on Theory*. Sage. Thousand Oaks, CA.
- Flynn, D. J. – Nyhan, Brendan – Reifler, Jason 2017. The Nature and Origins of Misperceptions: Understanding False and

- Unsupported Beliefs about Politics. *Political Psychology* 38: 127–50.
- Friston, K. 2005. A theory of cortical responses. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences* 360: 815–836.
- Gaskell, Adi 2021. Using our pulse to spot deepfakes. *Cybernews*. <https://cybernews.com/security/using-our-pulse-to-spot-deep-fakes/> [2021. 07. 15.]
- Grant, Kirsty 2021. Influencers react to Norway photo edit law: ,Welcome honesty’ or a ,shortcut’? *BBC*, 2021. 07. 06. <https://www.bbc.com/news/newsbeat-57721080> [2021. 07. 15.]
- Guardian 2019. California makes ‘deepfake’ videos illegal, but law may be hard to enforce. *The Guardian*, 2019. 10. 07. <https://www.theguardian.com/us-news/2019/oct/07/california-makes-deepfake-videos-illegal-but-law-may-be-hard-to-enforce> [2021. 07. 15.]
- Harwell, Drew 2020. Dating apps need women. Advertisers need diversity. AI companies offer a solution: Fake people. *Washington Post*, Jan. 7, 2020. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/01/07/dating-apps-need-women-advertisers-need-diversity-ai-companies-offer-solution-fake-people/> [2021. 07. 15.]
- Kahn, Jeremy 2021. Facebook says it’s made a big leap forward in detecting deepfakes. *Fortune*, 2021. 06. 16. <https://fortune.com/2021/06/16/facebook-detecting-deepfakes-research-michigan-state/> [2021. 07. 15.]
- Lohr, Steve 2011. Photoshopped or Not? A Tool to Tell. *The New York Times*, 2011. 11. 29. <https://www.nytimes.com/2011/11/29/technology/software-to-rate-how-drastically-photos-are-retouched.html> [2021. 07. 15.]
- Masood, Momina – Nawaz, Mariam – Malik, Khalid Mahmood – Javed, Ali – Irtaza, Aun 2021. *Deepfakes Generation and Detection: State-of-the-art, open challenges, countermeasures, and way forward*. ArXiv, arXiv:2103.00484.
- Mezriczky Marcell 2020. *Ál/arc – A deepfake és a digitális videómanipuláció*. Kézirat. Budapest. Budapesti Corvinus

- Egyetem, Kommunikáció és Szociológia Intézet,
Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszék.
- Nightingale, Sophie J. – Wade, K. A. – Watson, D. G. 2017. Can people identify original and manipulated photos of real-world scenes? *Cognitive research: principles and implications* 2(1)/30: 1–21.
- Reuters 2019. Identifying and tackling manipulated media. *The Reuters*. <https://www.reuters.com/manipulatedmedia> [2021. 07. 15.]
- Rossner, Mike & Yamada, Kenneth M. (2004). What's in a picture? The temptation of image manipulation. *The Journal of cell biology*, 166(1), 11–15.
- Veszelszki Ágnes 2021. deepFAKEnews: Az információmanipuláció új módszerei. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 93–105.

Tomori Tímea

Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is)

Bevezetés

A 21. század iskolapedagógiája erős kihívásokkal néz szembe. Amíg a pedagógusok által használt, jól elsajátított és berögzült szerepek, szervezési formák, munkaformák, módszerek, tanulási környezetek mindennapossá váltak, addig a folyamatosan változásban lévő világ az iskolában is újabb feladatokat rótt az ott dolgozókra. Manapság elterjedt, hogy a pedagógiai munka részét képezik olyan módszerek is, amelyekkel eddig nem, vagy kevés alkalommal foglalkoztatták a diákokat az iskolában. Az oktatás középpontjába kerülnek egyrészt a csoportmunkára épülő metódusok, másrészt a hálózattal támogatott tanulási környezetben is célt érő módszertani elemek. Ebben az újjászerveződött tanulási környezetben a pedagógus szerepe sokkal inkább a facilitátori, mentori vonásokat viseli magán, amely által a tanulók képesekké válnak arra, hogy konstruktív módon sajátítsák el a különböző tantárgyakhoz kapcsolható ismereteket. (Tomori 2021) A konstruktív tanulás lehetősége napjainkra felértékelődött; a hit, hogy *„a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, a világról alkotott kép, az ismeretek rendszere konstrukció eredménye”* tért hódított magának. (Nahalka 2002: 61, Glasersfeld 1995, Riegler 1994, Jánk 2019, Karmiloff-Smith 1992, Varela et al. 1991, Palermo 1989, Gunstone 1988, Maturana 1988, Pope–Gilbert 1983, Ausubel 1968, Kelly 1955) A hálózati kultúra beférkőzése az iskolákba szintén lehetőséget adott arra, hogy a különböző képességű és tudású tanulók akár egyéni ütemben is teljesíthessék a számukra fejlődést biztosító tanulási utakat. A digitális oktatáshoz szükséges eszközök hozzáférése azonban nem egyenlő

arányban biztosított, akár az egyén, akár az intézmények szintjét tekintjük. A BYOD-modell (bring your own device) lényege, hogy a diákok saját okoseszközeikkel is képessé válnak arra, hogy részt vegyenek a hálózattal támogatott tanulási folyamatban, ezáltal nem csak interaktív módon kapcsolódnak a tanóra anyagához, de erősödik a pozitív attitűd a tanulásba való bevonódásra is. (Kőrösi–Esztelecki 2015)

A technológia és az oktatás fejlődése újabb lehetőségeket teremt a pedagógiai kommunikáció számára is. Megváltozott környezet, eszközök, helyzetek alakítják a diákok egymás közötti interakcióit és a diák-pedagógus viszonyát is. (H. Tomesz 2018, 2019; Jánk–Lőrincz 2020) Arra vállalkozom, hogy a továbbiakban olyan korszerű módszertani megoldásokat mutatok be, amelyek képesek a kommunikációs kompetencia szakszerű fejlesztésére is, ha a pedagógus tudatosan átgondolja a kitűzött céljait. A kommunikációs kompetencia fejlesztését transzverzális kompetenciaterületként kezeltem, azaz nem bizonyos tantárgyakra szabott kizárólagos módszereket, módszertani elemeket javaslok, hanem az oktatás egész területén hasznosíthatóakat.

I. Modern szemléletű szervezési formák, módszertanok és módszertani elemek

1. Mikrotartalmak (microcontent)

A mikrotartalmak készítésének fejlesztését Magyarországon a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékének kutatócsoportja támogatta. Az MTA BME Nyitott Tananyagfejlesztés kutatócsoport tagjai dr. Benedek András vezetésével dolgozták ki a szakmai kereteket, írtak olyan tankönyveket és szakmai anyagokat, amelyek segítik a közoktatásban résztvevők és a pedagógushallgatók munkáját, módszertani megújulását.

A mikrotartalom létrejöttének indoka az infokommunikációs technológia fejlődése volt. A digitális világ evolúciója újabb és újabb lehetőségeket kínál(t) az oktatás számára is. Ezeknek a lehetőségeknek a megragadása elengedhetetlen a tanulók figyelmének fenntartása és a tanulás iránti motiváció erősítése érdekében.

A mikrotartalom fogalmáról *Jakob Nielsen* (1998) azt írja, hogy lényegre törő módon összegzi a legfontosabb tartalmakat, ezáltal egyértelművé válik a befogadó számára az, hogy az adott tartalmat milyen kontextusban kell kezelni. A fogalom fejlődése szempontjából *Anil Dash* megállapítása 2002-ben meghatározó, aki a mikrotartalomról azt írja, hogy olyan tartalmat jelöl, amely valamilyen fontos elképzelést közvetít és egy végleges URL-en, vagy állandó linken hozzáférhetővé válik. Szintén *Anil Dash* írja azt is, hogy a mikrotartalom nem más mint olyan röviden közölt információ, amely egyetlen témát hangsúlyoz.

Az oktatásban tehát olyan rövid formátumú tananyagokról beszélhetünk mikrotartalmak elnevezés címén, amelyek képesek egy téma vázlatyszerű, tömörített közlésére. A BME kutatócsoportjának tagjai ezt a módszertant a mindennapi oktatói munkájukban páros munkaformára építve alkalmazzák. A diákok egy-egy témát (akár egy témakör összegzését, tétel feldolgozását is) kulcsszavakra, tételmondatokra építve dolgoznak ki párosával valamely digitális platformon. (Dobozy 2019) Ezek sok esetben vizuális logikai szerzők mentén is alakulhatnak. Egy másik esete a mikrotartalmak megvalósulásának az, amikor az oktató készíti el a tanulás támogatásának célzatával a tananyagot ilyen módon feldolgozva és teszi közzé az osztályban az adott téma vázlataként. (Dobozy 2019)

1.1. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A besorolásnál a Szőke-Milinte Enikő (2012) által meghatározott komponenskészletet vettem alapul. Elsősorban arra a tanulási formára helyeztem a hangsúlyt, amikor a tanulók maguk készítik el saját tartalmaikat. A módszer bármely tananyag feldolgozására alkalmas lehet, ugyanakkor az információk keresése, értelmezése, a lényeg kiemelése és újbóli alkotó módon való felhasználása miatt amelynek kritikai attitűddel kell társulnia a módszert alkalmasnak vélem az információs műveltség (ALA) és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére.

A mikrotartalmak módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- az üzenetek megfogalmazása,
- az értelmezés,
- az információgyűjtés,
- a kreativitás,
- a kritikai gondolkodás,
- a megértés,
- a lényegkiemelés,
- a tömörítés,
- az összefoglalás,
- a megfogalmazás és
- az olvasás.

A mikrotartalmak módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- a szókinchasznaolat,
- a jelentéstulajdonítás és
- a kifejezés mód.

A mikrotartalmak módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- az értő figyelem és
- a problémaérzékenység.

A mikrotartalmak módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- a hatáskeelés,
- a vázlat,
- a jegyzet és
- az IKT alkalmazása.

2. Tükrözött osztályterem (flipped classroom)

A tükrözött osztályterem módszertanát 2000-ben kezdték el fejleszteni az Egyesült Államokban. *Jonathan Bergmann* és *Aaron Sams* középiskolai kémiatanári tapasztalatukkal úgy gondolták, hogy diákközpontúbbá és hatékonyabbá is válna az oktatás amennyiben kognitív és affektív fejlesztés is megvalósulna az órákon. A kutatásuk fókuszát egy kérdés adja, miszerint „*Mi a legjobb módja annak,*

hogy a tanulókkal eltöltött kontakt időt a lehető legjobban kihasználjuk?” (Bergmann–Sams 2014:2)

Erre a kérdésre válaszként egy olyan módszertant dolgoztak ki, amely arra fókuszál, hogy a tanítási idő jelentős részében a tanulókat a témára hangolják, érzékenyítsék és az információ egyszerű átadását áthelyezzék a digitális, illetve az otthoni tanulási környezetbe. A tükrözött osztályterem módszerének négy fő szakasza van, ezek a szakaszok egymástól jól elkülöníthető egységeket képeznek. Egy tananyag feldolgozásához két tanítási órára van szükség és a pedagógus és a diákok részéről is jelentős háttérmunkára a tanítási órán kívül. A módszertan nagy előnye, hogy a túl sok tananyagot nem próbálja meg egy szűk időkeretbe foglalni, továbbá kialakítja a tanulók részéről a saját tanulásukért való felelősségtudatot is. A tükrözött osztályterem módszere által alkalmazhatóvá válik minden olyan pedagógiai eljárás mód, amely a modern oktatást meghatározza (csoportmunka, aktív tanulás, problémaalapú tanulás, projekt-munka).

A tükrözött osztályterem módszerének szakaszai:

1. szakasz: „*tapasztalati alapú bevonódás*” (Ollé 2014:5)

A tanulók kontakt osztálytermi környezetben a pedagógus támogatásával ráhangolódnak az adott tananyag témájára, egyfajta érzékenyítő, motiváló óra zajlik ebben a szakaszban. A cél a figyelem felkeltése, a tanulók aktív bevonódása, a kíváncsiság felkeltése a jól irányzott motiváció. Az óra nem az ismeretek közlésével telik el, hanem azzal, hogy a diákok valamilyen projektből, kísérletből, művészeti alkotásból, élményből, játékból kiindulva közelebb kerüljenek a tanítási anyag témájához, mozgósítsák az előzetes tudásukat és megteremtődjön a bevonódás érzése bennük, ami elkötelezi őket a tanulási folyamat további szakaszaira. (Ollé 2014)

2. szakasz: „*tartalom megismerése*” (Ollé 2014:5)

A tartalom megismerése áthelyeződik a digitális térbe. Bár a folyamat nem kontakt osztálytermi környezetben zajlik, de a tanuló tevékenységét a pedagógus segíti, támogatja az online jelenléttel és kommunikációval. A tanulás ezen szakaszában a diák a tanára által válogatott ismeretanyagokat kap, olyan forrásokat, amelyek előkészítik és erősítik őt a tanulási folyamat harmadik szakaszában

majd. A tananyag lehet videó- vagy audioalapú szöveg. Akár a tanár által felvett magyarázat, amit az órán mondana el hagyományos módszertanok használatának esetében, vagy olyan a tananyaghoz kapcsolódó, jól használható egyéb források, amelyek relevánsak az adott tartalom kapcsán.

3 szakasz: aktivitás

A tanulás harmadik szakaszában a diákok önállóan, párban, vagy csoportban dolgozzák fel a második szakaszban elsajátított ismereteket. Lehetőséget teremthet a pedagógus az egyénre szabott tanulásra, arra, hogy a differenciálás során minden tanuló a saját tudásszintjéhez mérten kapjon feladatot, illetve a munkaforma megválasztásánál is figyelhet az egyéni sajátosságokra, igényekre. A diákok digitális térben aktívan dolgoznak, ki-ki a maga feladatán. A tanulásnak ebben a szakaszában nincs tanári jelenlét. A diákok értelmezik a tananyagot és aktívan bevonódva a tanulás folyamatába elkezdene dolgozni egy produktumon, tevékenyen veszik ki részüket a lecke feldolgozásából. (Ollé 2014)

4. szakasz: „alkalmazás, produktivitás, prezentálás” (Ollé 2014:5)

A módszer utolsó szakasza ismét kontakt osztálytermi környezetet feltételez, a pedagógus jelenlétével. A tanulási folyamat utolsó szakaszában a diákok bemutatót szerveznek a saját produktumaikból, prezentálják azokat a többieknek és a tanáruknak. Ez a demonstráció egy interaktív megbeszéléshez vezet, ahol a felmerülő kérdésekre, bizonytalanságokra minden tanuló választ kap.

2.1. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A tükrözött osztályterem módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- kódolás,
- dekódolás,
- üzenet megfogalmazása,
- reflexió,
- értelmezés,
- felidézés/elmondás,
- információgyűjtés,

- kreativitás,
- kritikai gondolkodás,
- megértés,
- elemzés,
- lényegkiemelés,
- tömörítés,
- összefoglalás,
- alkalmazás,
- értékelés,
- feldolgozás,
- megfogalmazás,
- olvasás.

A tükrözött osztályterem módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- nyelvhasználat,
- kifejezés mód,
- önreflexió,
- gesztus,
- testbeszéd,
- arcjáték,
- szókincs használat.

A tükrözött osztályterem módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
- beszélgetés,
- értő figyelem.

A tükrözött osztályterem módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- hatáskeltés,
- kiejtés,
- szövegalkotás,
- beszédműfajok alkotása,
- hipertextek használata,
- levelezőprogramok használata,
- IKT-műfajok alkalmazása.

3. Játékosítás (gamification)

A játékosítás módszerének alkalmazásakor az oktatásban használjuk fel a tanulás elősegítése, eredményessége és tartóssága érdekében azokat a tevékenységeket, amelyeket a tanulók elsősorban szabadidős tevékenységük során szoktak meg.

A játékosítás módszerének fejlődése az oktatásban egyelőre két nagyobb egységre, a gamifikáció 1.0-ra és a gamifikáció 2.0-ra tagolható. A játékosítás 1.0 a „hagyományos” osztálytermi környezetben is könnyen megvalósítható. Az értékeléskor a pontozási (jelvény, ranglista) rendszert veszi figyelembe a motiváció fenntartása érdekében. A lényeg abban rejlik, hogy láthatóvá válik az előmenetel mindenki számára, így versenyhelyzetek is kialakulhatnak, továbbá az egyén maga is nyomon tudja követni azt, hogy a tanulási folyamatban hol tart, mit sikerült az adott pontig elérnie. A játékosítás fontos eleme, hogy a tanuló azonnali visszajelzést, elismerést kapjon a munkájáért. A játékosításban a pontozási rendszer által felállított rangsor egyfajta ösztönző tényező is lesz a diákok számára a másik fél legyőzése és a sorban minél előrébb kerülés érdekében. (Juhász 2020.) A játékosítás 2.0 az önszabályozó tanulásra épít. Az egyéni tanulási ösvényeket tartja szem előtt a tervezés és az értékelés során. A „lineáris pontozós rendszert igyekszik a háromdimenziós világban elhelyezni” (Juhász 2020: 47) célja a flow-élmény megtapasztalása az élménypedagógia jegyében.

Napjainkra a játékosítás módszerének megvalósítása – egyre inkább hálózattal támogatott oktatási környezetben – elterjedté vált Magyarországon is. A játékosításhoz számos olyan appot, digitális felületet használnak a pedagógusok, amelyek képesek arra, hogy a diákoknak azonnali visszajelzést adjanak egy-egy kihívás teljesítését követően. Az esetek többségében a pedagógusok a tananyagra vonatkoztatva többféle (választható) haladási lehetőséget adnak meg, amelyek lehetővé teszik a differenciálás megvalósítását és a motiváció megfelelő szintjének fenntartását. A pontgyűjtésen kívül számos hasonló, már-már mesés elemekkel tarkítják ezeket a digitális feladatkészítő felületeket, így gyűjthetnek a fiatalok különböző jelvényeket, de varázslatos képességeket, életeket is. Felruházzhatják

magukat olyan tulajdonságokkal, amelyek képessé teszik őket ki-
váltságos szerepekre online térben. (Pl. gyógyítók is lehetnek.)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének szempontjából fontos lehet az, hogy ezekben a feladatokban gyorsan és jól kell értelmezni a szöveget, utasítást, feladatot, kihívást. A válaszaikat gyorsan és egyértelműen kell megfogalmazniuk a diákoknak, ha ki-
fejtős kérdésről van szó. A feleletválasztásos lehetőségeknél pedig bármire rákérdezhetünk, így akár helyesírást is lehet gyakoroltatni. Ezek a játékok a bevonódást erős mértékben segítik elő, a versenyszellemet pedig fokozzák, így az érzelmek is fontos szerephez jutnak. A teljesség igénye nélkül néhány lehetőség az órák online játékosításához: Kahoot, Classcraft, MinecraftEdu, Okosdoboz, ClassDojo, LearningApps, Quizlet, Quizizz...

3.1. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A játékosítás módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- kódolás,
- dekódolás,
- üzenet megfogalmazása,
- értelmezés,
- felidézés,
- megfogalmazás,
- olvasás.

A játékosítás módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- kifejezőmód,
- önismeret,
- önkritika,
- szókincshasználat,
- jelentéstulajdonítás.

A játékosítás módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- értő figyelem,
- empátia,

- kapcsolattartás,
- társismeret.

A játékosítás módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- olvasási stratégiák alkalmazása,
- IKT-műfajok alkalmazása.

4. LEGO eszközökkel támogatott tanulás (LEGO Education)

A LEGO eszközökkel támogatott oktatás szintén az élménypedagógia elvein alapszik és a játékos módszertanokat követi, tehát a LEGO-nál a konkrét játék adja az újszerűséget, a bevonódás esélyét és a motivációs segítséget. A LEGO Education arra építette fel üzletpolitikáját, hogy mivel a gyerekek a korai éveikben már megszeretik sok esetben rajonganak a LEGO játékokért, ezzel az eszközzel a konstruktív tanulás is könnyebbé tehető. (Ackermann et al. 2009.) Napjainkra számos LEGO Education égisze alatt készített játékcsoomag látott napvilágot, ezek a csomagok különböző kompetenciaterületek fejlesztését teszik lehetővé különböző korosztályokban. A LEGO Education csapata fontosnak tartja a naprakész tudást, ezért készleteik is folyamatosan megújulnak, fejlődnek, a kor kihívásaihoz igazodnak. Bár sokaknak első ízben a LEGO eszközökről a programozható robotok jutnak eszébe, de létezik a kommunikációs kompetencia fejlesztésére is LEGO csomag. A Story Starter, a Story Starter Fairy Tale, a Story Starter Space, Story Tales, Build Me „Emotions”, My XL World, Animals, Letters. (LEGO Education 2021) A LEGO történetmesélést, szövegértést és szövegalkotást segítő csomagjainak a lényege abban áll, hogy a gyerekek maguk készíthetik el, konstruálhatják meg történeteiket (vagy az adott tanítási óra, tananyag történeteit feldolgozhatják) LEGO kockákból, majd ezt a történetet az osztály tagjainak is be kell, hogy mutassák, vagy le kell, hogy írják a füzetükbe. A történetekhez neheztésképpen „pörgettyűket” is használhatnak a résztvevők, amellyel a diákok kipörgethetnek érzelmeket, helyszíneket, szereplőket, és a történetmesélés idejét is. (jelen-múlt-jövő) Ezek a pörgetések nagyobb kreativitásra ösztönzik a diákokat a történet konstruálá-

sakor. A LEGO történeteket három-öt fős csoportokban építik fel a diákok, (kezdet-cselekmény-döntéshozatal; kezdet-cselekmény-tetőpont-döntéshozatal-a történet lezárása) így az együttműködést a konfliktuskezelést, a problémamegoldást, a különböző nézetek elfogadását, az érvelést, a prezentációs készséget is fejleszti a készlet. (LEGO Educational 2015)

4.1. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- kódolás,
- dekódolás,
- üzenet megfogalmazása,
- reflexió,
- értelmezés,
- felidézés/elmondás,
- képzelet,
- kreativitás,
- megértés,
- elemzés,
- lényegkiemelés,
- tömörítés,
- összefoglalás,
- értékelés,
- feldolgozás,
- cselekmény felidézése,
- megfogalmazás,
- olvasás
- elbeszélés.

A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- nyelvhasználat,
- kifejezés mód,

- tetszésnyilvánítás,
- önismeret,
- önkritika,
- önreflexió,
- önkorrekción,
- gesztus,
- testbeszéd,
- arcjáték,
- műélvezet,
- szókincshasznál,
- jelentéstulajdonítás.

A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- alkalmazkodás a beszédhelyezethez,
- konfliktuskezelési eljárások,
- improvizáció,
- döntés,
- érvelés,
- beszélgetés,
- értő figyelem,
- vita,
- empátia,
- kapcsolattartás.

A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:

- hatáskeltés,
- kiejtés,
- szövegalkotás,
- beszédműfajok alkotása,
- szövegtípusok alkotása,
- olvasási stratégiák alkalmazása.

5. Digitális történetmesélés (digital storytelling)

A LEGO eszközökkel támogatott játékos történetmesélés is egy szövegértést-szövegalkotást fejlesztő oktatási lehetőség, akár csak

a digitális történetmesélés. Bár a LEGO-nak is van (a történetmeséléshez is) olyan szoftvere, amely segíti a digitális történetmesélést (a továbbiakban DST), de a DST nélküli a LEGO eszközöket, ebben eltér a fent kifejtett eljárástól. A rendszer, amelyre épül hasonló, hiszen a diákoknak egy történetet kell alkotniuk, de a DST módszerének alkalmazásakor egy képekből összeállított videóanyag készül, amelynek a narrálását a diákok a már elkészült történeteikkel végzik el. A storycenter.org. nevű oldalon segítséget is kaphatnak a DST módszerrel oktatni akaró pedagógusok. Lambert (2013: 37–38) szerint a DST egy az alkotó számára valamiért fontos történetet mesél el a saját nézőpontjából. Személyes reflexióit E/1-ben adja közre, a történet jelenetekből áll össze, amelyeket állóképekkel illusztrál. A történetet aláfestő zene is kísérheti a teljesség, az érzelmkifejezés érdekében. Az elkészült alkotás egyedi, önálló munka, többnyire 2-3 perc időtartamban. (Lanszki 2016) Az iskolai DST szolgálhat egy tananyag feldolgozására, vagy a diákok saját érzéseiket, életükből vett elbeszéléseiket is bemutatathatják. A DST tehát fontos szerepet szán a nyelvi fejlesztésen túl egymás megismerésére is.

5.1. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A DST és a kognitív kommunikációs kompetencia komponens-készletéből jól fejleszthető elemek:

- kódolás,
- dekódolás,
- üzenet megfogalmazása,
- értelmezés,
- felidézés/elmondás,
- információgyűjtés,
- képzelet,
- kreativitás,
- megértés,
- elemzés,
- lényegkiemelés,
- tömörítés,
- összefoglalás,

- értékelés,
- feldolgozás,
- cselekmény felidézése,
- megfogalmazás,
- olvasás
- elbeszélés.

A DST és a személyes kommunikációs kompetencia komponens-készletéből jól fejleszthető elemek:

- nyelvhasználat,
- kifejezőmód,
- tetszésnyilvánítás,
- műélvezet,
- szókincshasználat,
- jelentéstulajdonítás.

A DST és a szociális kommunikációs kompetencia komponens-készletéből jól fejleszthető elemek:

- alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
- erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
- döntés,
- dramatikus készségek,
- szerepjáték,
- értő figyelem,
- vita,
- kapcsolattartás.

A DST és a speciális kommunikációs kompetencia komponens-készletéből jól fejleszthető elemek:

- hatáskeltés,
- kiejtés,
- szövegalkotás.

Összegzés

Az elmúlt években az iskolapedagógia szereplői közül is sokan próbáltak alkalmazkodni a megváltozott tanulási környezethez, a világ hálózatosodásának mértékéhez. Az oktatási intézményekben egyre több pedagógus ismerte fel a digitális eszközök tanítási fo-

lyamatba való bekapcsolódásának fontosságát. Bár ma még sok a kétely és nincs egységes szemléletmód az oktatás digitalizálódását illetően, de az ügy fontosságát mutatja, hogy 2020-ban megjelent egy átfogó munka Szűts Zoltán tollából *A digitális pedagógia elmélete* címmel. Az általam összegzett öt lehetőség alternatívát kínál arra, hogy a gyakorlatban is egyre több pedagógus alkalmazza a digitális eszközöket, illetve egyre többen tudják beépíteni a mindennapi munkájukba tudatosan és eredményesen azokat, hiszen a jövő iskolájában biztosan kell innovációkra számítani.

Felhasznált irodalom

- Ackermann, E. – Gauntlett, D. – Weckstorn C. 2009. *Defining Systematic Creativity. Explaining the nature of creativity and how the LEGO® System of Play relates to it.* Lego Group.
- Bergmann J. – Sams A. 2012: Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education.* ISTE/ASCD <http://www.ascd.org/publications/books/112060/chapters/The-Flipped-Classroom.aspx> (2021. 06. 11.)
- Bergmann J. and Sams A. 2014. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement, International Society for Technology in Education: Eugene, Oregon and Washington, DC, 169 pp.: ISBN 978-1-56484-344-9
- Dash A. 2002. *Intorducing the Microcontent Client.* <https://anildash.com/2002/11/13/introducing-microcontent-client/> (2021. 06. 11.)
- Dobozy Gyöngyi 2019. Mikrotartalmak alkalmazása az adózás tantárgyak oktatásánál. In: Benedek András (szerk.) *Mikrotartalmak alkalmazása. Módszerek iskolai szemmel.* Budapest. MTA – BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport közlemények VIII. http://www.oed.bme.hu/wp-content/uploads/2019/09/8.fuzet_tervezet_KADA_vegleges2.pdf (2021. 06. 11.)
- H. Tomesz Tímea 2018. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztési lehetőségei kisiskolásoknál. In: Lőrincz Julianna – Simon

- Szabolcs (szerk.): *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. Komárom. 181–196
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1 –2. szám 56–67 http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Jánk István 2019. Arany János balladáinak alkalmazási lehetőségei magyarórán: a szövegértéstől a nyelvi változatosság tanításáig. *Képzés és gyakorlat* 17/3–4: 161–182. <http://real.mtak.hu/104879/> (2022. 04. 01.)
- Jánk, István – Lőrincz, Marina 2020. Hogyan zajlott a magyar nyelv digitális tanítása a járványhelyzet alatt? *Anyanyelv-pedagógia* 2021/4: 1–19. https://anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_XIV_2021_4_1.pdf (2022. 04. 01.)
- Juhász Valéria 2020. *A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban*. http://nevelatudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelatudomany_2020_2_37-51.pdf (2021. 06. 18.)
- Kőrösi Gábor – Esztelecki Péter 2015. *BYOD, mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a vajdasági magyar közoktatásban*. In: https://www.researchgate.net/profile/Koroesi-Gabor-2/publication/282849853_BYOD_MINT_OKTATASPOLITIKAI_MODELL_ALKALMAZHATOSAGANAK-REALITAS_A_VAJDASAGI_MAGYAR_KOZOKTATASBAN/links/561e5a1308aec7945a25e9d5/BYOD-MINT-OKTATASPOLITIKAI-MODELL-ALKALMAZHATOSAGANAK-REALITAS-A-VAJDASAGI-MAGYAR-KOZOKTATASBAN.pdf (2021. 06.18.)
- Lambert, J. 2013. *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley, CA: Digital Dinner Press.
- Lanszki Anita 2016. Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle* 2016/3-4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis->

- történetmeséles-es-tanulói-tartalomrekonstrukció (2021. 06.18.)
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nielsen J. 2017. <https://www.nngroup.com/articles/microcontent-how-to-write-headlines-page-titles-and-subject-lines/> (2021. 06. 11.)
- Ollé János 2014. *A túkrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban*. <https://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatásban> (2021. 06. 11.)
- Szőke-Milinte Enikő 2012. *A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2021. 06. 11.)

Források

- ALA (American Library Association) 1998. A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. American Library Association, Chicago. Available at: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>. (2004. 08. 27.)
- LEGO Education. In.: <https://education.lego.com/en-gb/products/storytales-set-with-storage-by-lego-education/45005> (2021. 06. 18.)
- LEGO Education Story Starter Building a story. 2015. https://www.youtube.com/watch?v=VLsAWd_ceCE (2021. 06.18.)
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tomori Tímea 2021. Az információs társadalom kihívásai az iskolapedagógiában. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 30. évf. 5. sz. 41–47.

Már Edit – Már Orsolya

**Nyelvi hátránykompenzáció drámapedagógiai
módszerekkel az óvodában**

Az, hogy életünk során mennyire vagyunk sikeresek a szakmánkban, illetve emberi kapcsolatainkban, legnagyobb mértékben az anyanyelvi kommunikációs kompetencia birtoklásától függ. A kommunikációnak fontos szerepe van a tanulásban, majd később, a felnőtté válás időszakába lépve a munkahelykeresés és a majdani munkavégzés során. De megjelenik mindennapi tevékenységeinkben, személyes kapcsolatainkban is. Mivel ezt a készséget tanulás során sajátítjuk el, nem lehet kétséges, hogy a kommunikációs készségek fejlesztése már az óvodai oktató-nevelő munka egyik elsődleges célja kell, hogy legyen (H. Tomesz 2018). Hiszen az óvodáskor a kommunikációs képességek fejlődése szempontjából a legkritikusabb időszak. Ebben a korszakban a gyermekek beszédfejlődése nagyon fontos minőségi és mennyiségi változásokon megy át: A komplexitás és helyesség szempontjából tökéletesedik, ugyanakkor megváltozik az időtartama és a mennyisége is. A gyermek kommunikációs képességét beszédkedve, beszédképessége, szókincse és szövegszerkesztési tapasztalatai, valamint normaismerete határozza meg. Az óvodapedagógusnak tehát meg kell teremtenie a gyakorlás lehetőségét annak érdekében, hogy kialakuljon a gyermek biztonságérzete a verbális és a nem verbális szinteken (mimika, gesztus, tekintet, vokális kódok).

Mindannyian egyetértünk azzal, hogy a gyermek ön- és világ-megértésének két pillére a játék és a mese: a játék mint a világban, illetve a világról szerzett impressziók cselekvéses és szimbolikus rendezése, a mese, mint ugyanezek verbális és szimbolikus konstrukciója. Ezért a játék és a történetek elválaszthatatlan párosságát kell kihasználnunk, hiszen ezek olyan varázseszközök a kezünkben, melyekkel a gyerekek értelmi, érzelmi szükségleteinek kielégítésén

túl az anyanyelvi kommunikációs kompetenciájukat is fejleszthetjük.

Kutatásunk bemutatásában az óvodások kommunikációs képességének a fejlettségét, valamint fejlesztésének lehetőségeit vizsgáltuk. Meggyőződésünk, hogy a tervszerűen, intenzíven alkalmazott drámajátékok nagyban hozzájárulnak az óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének a fejlesztéséhez. A cél ezzel a cselekedtető, élményszerű módszer alkalmazásával az, hogy a gyermekek önkifejező képessége, valamint beszéd bátorsága fejlődjön: jobban tudjanak figyelni környezetük kommunikációs jelzéseire, fejlődjön artikulációjuk, verbális emlékezetük, szókincsük, mondat- és szövegalkotó képességük, kapcsolatteremtő készségük, és hatékonyabban tudjanak kommunikálni, amelynek hatására később, az iskolai életben is könnyebben megállják helyüket.

Kisóvodás korban (3-4 évesek) a nyelvi képességben folyamatos fejlődés tapasztalható, amely mennyiségileg és minőségileg is megmutatkozik a nyelvi rendszer minden szintjén, tehát a fonetikában, fonológiában, morfológiában, szintaktikában is. Ez az időszak a magyar szakirodalomban az ún. „verbális mámor időszaka”, amelyet az igék túlsúlya jellemez a nyelvhasználatban.

A rohamos fejlődés azonban nem csak a nyelv területén, hanem a kognitív területeken, részben értelmileg, részben pedig érzelmileg is megmutatkozik.

Gósy szerint (2005) az egészséges kisóvodás korú gyermekek (3-4 évesek) nyelvhasználatát a következő tényezők jellemzik:

- a gyermek képes a beszédhangok helyes ejtésére,
- csökken a túláltalánosításból eredő alaktani tévesztések száma,
- a gyermek sokat és szívesen beszél, ezáltal folyamatosan fejlődnek a kommunikációs képességei, stratégiái,
- mondatnyi szerkezetei egyre bonyolultabbá válnak,
- a szókincse lényegesen gazdagodik.

Az óvodáskorúak beszédében tükröződnek már a kibontakozó gondolkodási műveletek (az analízis, a szintézis, a konkretizálás, az általánosítás, a következtetés, az elvonatkoztatás, az absztrahálás). Mindezek megjelennek a szókincseben, mondat szerkesztésében

és lehetővé teszik a szituatív, a kontextusos és az elbeszélő beszéd együttes fejlődését (Tancz 2011).

A család és az óvoda feladata a gyermek szókincsének gyarapítása, a szófaji gazdagság megalapozása. A sokoldalú gyermeki tevékenységek, a különböző beszédhelyzetek kiaknázása, a változatos módszerek, az anyanyelvi játékok sokszínűsége alapul szolgál arra, hogy az óvodások változatos, gazdag szókinccsel hagyják el az óvodát.

A beszéd általában valamilyen feladat megoldására irányul, cselekvésértékű. A mindennapi beszédesemények szereplői megoszlanak: van aki „fent” van, azaz előnyös helyzetben, és van, aki „lent” van, azaz hátrányos helyzetben. A hátrányos helyzet nem más, mint konkrét élethelyzetben jelentkező esélyegyenlőtlenség. A hátrányos nyelvi helyzet rendszerint a hátrányos társadalmi helyzetnek a következménye.

Hátrányos helyzeten olyan élethelyzetet értünk, amelyben valamely cél elérése az érintett ember (csoport) számára másokhoz hasonló mértékben szükséges, de másokhoz képest nagyobb mértékben akadályozott. Elsősorban társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória, melynek értelmezését a kutatási cél is meghatározza. A hátrányos helyzet kérdésével a pedagógia, az iskola kapcsán foglalkoznak leggyakrabban, ezért meghatározása, értelmezése is gyakran ebben az összefüggésben történik. A pedagógia szemszögéből a hátrányos helyzetűek azok kik az adott régió átlagnépességének életszínvonalához és életmódjához képest, jelentős mértékben alacsonyabb színvonalon élnek és ez az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményez. Hátrányos helyzetűnek tekintendő a gyermek, ha a helyzete az átlagosnál nehezebb körülményeket idéz elő, mely kihathat a személyiségfejlődésére, tanulására, életminőségére (Gidáné 2006). A szakirodalom a hátrányos helyzet számos tényezőjét áttekintve két változócsoporthat határol körbe. Az egyik dimenzióra az anyagi hátrány elnevezés használható, és a szülők alacsony jövedelme, alacsony iskolázottság, és nem megfelelő lakáskörülmények jellemzőek leginkább. A másik dimenzió érzelmi hátránynak nevezhető, a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája jellemzi (Fejes–Józsa 2005).

A nyelvi szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le. Az ember, ha elsajátította az anyanyelvét, az adott közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat használ, nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek.

A nyelvi szocializáció a családban kezdődik el, a gyermek az őt körülvevő felnőttek mintái nyomán tanulja meg az első szavakat, mondatokat. A nyelv megtanulása szorosan kapcsolódik a kulturális környezethez, az anya és a közvetlen társas környezet hozzá közel álló tagjaihoz (Torgyik 2005).

A kérdéskörrel Basil Bernstein angol szociológus foglalkozott részletesen. Bernsteint a szocializáció folyamata érdekli, vagyis az, hogy hogyan sajátít el a gyermek egy meghatározott kulturális identitást, és hogyan reagál erre az identitásra. Egy adott nyelvi környezetben felnövő gyermek ennek a környezetnek és kultúrának a nyelvét tanulja meg, majd a tudást átadja a következő nemzedéknek. Bernstein szerint közvetlen és kölcsönös kapcsolat van egy adott társadalmi struktúra létrejötte és fenntartása, valamint aközött, ahogyan az emberek a nyelvet használják ebben a társadalmi struktúrában. Egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet, és ez a viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát. Az egyén a maga társadalmi szerepét ugyancsak a kommunikáció folyamatában sajátítja el (Wardhaugh 1995).

Bernstein szerint a társadalomban két teljesen eltérő nyelvi változatot használnak. Két osztályt: a munkásosztályt (working class) és a középosztályt (middle class) különböztetett meg, s azt állapította meg, hogy az előbbiből származó tanulók korlátozott, az utóbbiakból származók pedig kidolgozott nyelvi kóddal rendelkeznek. A fizikai dolgozók családjaiknak a belső szerkezetét zárt, az értelmiségiekét nyílt szerepviszonyok jellemzik (Réger 2002).

1. A nyelvi hátrány okai óvodás gyermekek esetében

Az iskolakezdés sikerességében meghatározó szerepet játszik, hogy hol tart a gyerek azoknak a készségeknek az elsajátításában,

amelyekre az iskolai tanulás során építhet. Különböző kutatásokból tudjuk, hogy e készségek fejlődése időben elnyúló, évekig tartó folyamat. Iskolakezdekor a tanulók egy részénél a készségek fejlettsége csak a 4-5 évesek átlagos szintjének felel meg. Ez a hátrány már az iskolában nem pótolható. A hátránnyal indulók jelentős része végérvényesen leszakad a társaitól és a gyerekek közötti különbségek nagysága csak növekszik az iskolai évek alatt. Mindezek arra mutatnak rá, hogy komoly figyelmet kell fordítanunk az óvodás gyerekek készségfejlődésére és -fejlesztésére, az óvodai iskolai átmenetre (Józsa–Zentai 2007).

Az olvasóvá nevelés már az önálló olvasás elsajátítása előtt, akár csecsemőkorban megkezdődik, vagyis a kíváncsiság, az érdeklődés korábbi, mint a képesség elsajátítása. Az iskolázott családokban a gyermekek már az iskolaelőtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan készséget sajátítanak el, amelyek alapvetően fontosak az olvasás és az írás eszközszerű használatának későbbi elsajátításához s az írott és nyomtatott szövegekhez kapcsolódó iskolai kommunikációhoz.

Iskolaorientált családokban a kicsik már óvodás koruk előtt felfigyelnek a könyvekre és a könyvekből származó információkra, a különböző helyen található szövegekre. Így a gyerekek azt is igen korán megtapasztalják, hogy környezetükben az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Óvodáskorba jutva már gyakran maguk is betűzgetni kezdik a környezetükben fellelhető írott, nyomtatott betűket. A könyvekből megszerzett nyelvi és világtudás kezdettől fogva beépül a kisgyermek és környezete között folyó társalgásba. Amikor az ilyen családokban nevelődő gyerekek iskolába jutnak, már többéves tapasztalat áll mögöttük az íráshoz, olvasáshoz kapcsolódó alapismeretek, kommunikációs és viselkedési módok elsajátításában és begyakorlásában (Réger 2001).

Az írás-olvasás esemény megléte vagy hiánya azonban függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, és függ a kulturális szokásaitól is. A közösségeknek, társadalmi csoportoknak saját szabályaik vannak arra vonatkozóan, hogyan

osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat (Szinger 2008).

A nyelvi-kommunikációs kompetenciák fejlesztésének kiemelt szerepe van az óvodai nevelésben. Ebben a fejlesztésben a legnagyobb hangsúlyt a következő területek kaphatják: a nyitottság, a beszédkedv felkeltése, megőrzése, a beszédprodukcióban az egyéni fejlődés követése az esetleges beszédzavarok felismerése, a nyelvi szocializációs hátrányok kompenzációja. Az anyanyelv elsajátítása több, mint egy nyelv megtanulásának folyamata.

A drámapedagógia a reformpedagógiák egyike, személyiségfejlesztő módszer, amely céljaiban a kreativitásra, kezdeményezésre, együttműködésre való nevelést hangsúlyozza. Európa-szerte elismert és használt gyermekfoglalkoztatási módszer, a dráma és a színház eszközeivel való nevelést jelenti. Gyakorlatokkal és játékokkal segíti a valóság átélését, az emlékek megőrzését, a figyelem fejlesztését, az alkotás szabadságával való megismerkedést, s ezen keresztül a csoport és az egyén fejlődését.

A drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, melynek során a cselekvő ember, jelen esetben a gyermek ismeretei, képességei és társas kapcsolatai a nevelő által irányított és a társakkal végzett közös dramatikus játék során fejlődnek. Célja: „a személyiség minden összetevőjének – az értelem, az értékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem – fejlesztése, annak érdekében, hogy az egyén alkalmassá váljék a társadalmi élet során tapasztalt interakciókban való eligazodásra és annak dinamikus megélésére” (Kultsár 1995: 152).

A drámapedagógia elméleti alapjainak fontos alkotóeleme a pszichológia, pontosabban a gyermeklélektan és a játékpszichológia. Pedagógiai értelemben a dráma „olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ezáltal valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus (a valós történet és a megjelenített tartalom) kölcsönhatása.” – fogalmazza meg Gavin Bolton a módszer lényegét (Bolton 94).

A drámapedagógia egyedisége a közösségépítő erejében rejlik, valamint az eszköztelenségében, mert nem kell hozzá más, csak maga a gyermek és a játékot irányító, gyermekekkel együtt játszó óvodapedagógus. A drámapedagógia segít a morális problémák megismerésében, fejleszti a kommunikációs készséget, segít a beilleszkedési problémával küzdő gyermekekhez való közelkerülésben.

Ma nagy szükség van olyan játékos pedagógiai eszközökre, melyek a közvetlen emberi kommunikációt és a nevelést segítik elő.

A drámajáték az óvodában nem más, mint az óvodapedagógus által kezdeményezett – többnyire irányított – képességfejlesztő módszer, éppen ezért direkten, vagy a spontán szituációkhoz kapcsolódva minél gyakrabban kell alkalmaznunk az óvodai gyakorlatban az anyanyelvi és kommunikációs képességek fejlesztése céljával is. Mindennapi nevelőmunkánkban számtalan feladat megoldásához kapcsolhatjuk. A drámajátékokra meg kell tanítanunk a gyermekeket. Különböző lépcsőfokokon haladva kell eljuttatnunk az átélt dramatizálásig. Egyrészt a gyermekek érési folyamataihoz alkalmazkodva különböző készségfejlesztő gyakorlatokat kell végeznünk (pl. koncentráló-, figyelem-, memória-, kommunikációfejlesztő játékokat játszani). Másrészt olyan játékos tevékenységeket szükséges a gyermekeknek felkínálnunk, amelyek szerepek vállalásával is együtt járnak. Ilyen szerepeket naponta átél a gyermek játéka és hétköznapi tevékenységei során.

A drámajáték során a gyermekek a dramatikus cselekvéseken keresztül, azok verbális feldolgozása során fogalmazzák meg gondolataikat az adott témával kapcsolatban. A foglalkozásokon legmarkánsabban éppen a mentális és nyelvi (írásbeli és szóbeli kommunikációs) készségbeli különbségek mutatkoznak meg; ám ennek ellenére a közös játékok minden esetben eredményesnek és élményekben gazdagnak bizonyulnak. Ugyanakkor a heterogén összetételű csoport esetében szembeűnő és jelentős változást hoz a közös dráamunka az egymás iránti elfogadás, pozitív, segítő attitűd, mások szükségleteinek fel- és elismerésében.

A dráma által a gyermekek számára megajánlott szerepek, szituációk biztosítják a résztvevők pszichés biztonságát, mivel az őket

körülvevő kontextus térben és időben is eltávolítja őket a valós helyzetüktől és énjüktől.

A foglalkozásokon – és általában a drámajáték esetében – a jól kiválasztott szépirodalmi mű a biztosítéka céljaink elérésének. A feldolgozandó mese már a játék kezdetén biztosít egyfajta kíváncsiságot, mentális izgalmat, valamint a tanulók dráma iránti elkötelezettségét, a drámai szituációkon belüli feszültség pedig fenntartja a játékosok figyelmét.

A drámafoglalkozás középpontjában egy konkrét kérdés formájában megfogalmazott *fókusz* áll, amely köré a foglalkozásvezető a különféle dramatikus munkaformák, drámai konvenciók által szervezi a játékot. Dorothy Hethcote szerint: „a konvenciók az ábrázolást, a megjelenítést, a megértést segítő játéktípusok, drámaformák, technikai fogások, melyek a gyerekek bevonásához, a drámai élményszerzés, megtapasztalás lehetővé tételére használhatók” (Hethcote 1995: 153–157).

A feldolgozandó mű, az általa felvetett téma, probléma kiválasztása, majd a foglalkozás megszervezése és vezetése a foglalkozásvezető felelőssége.

2. Drámajátékok az óvodában, amelyekkel kompenzálhatjuk a nyelvi hátrányt

Szerep a falon: a középpontban lévő szereplőt egy falra erősített rajz, vagy kép formájában jelképezünk, a csoporttagok együttesen rajzolják meg az illető szereplő jellemét, kiválasztva a szereplőre jellemző tulajdonságait színek segítségével. A megismert tulajdonságok rákerülnek a rajzra (a külsőket a figura körvonalán kívülre, a belsőket a rajz belsejébe helyezzük el).

Közös rajzolás: a gyerekek olyan képet, rajzot készítenek, amely bemutatja, hogyan képzelik el a feldolgozott téma helyszínét, vagy a szereplőket.

Gyűlés, megbeszélés: a csoporttagok összegyűlnek, kapnak egy megvitatandó témát, ezt bontogatják, értekezletet tartanak róla, közös döntéseket hoznak, terveznek. Ezáltal új információkhoz juthatnak.

Forrószék: egy játékos, vagy a játékvezető „szerepbe lép”, s leül egy székre. A csoport tagjai szerepen kívül kérdéseket tesznek fel a játék szerepében levő részt vevőnek. A székben ülőnek minden kérdésre válaszolnia kell.

Érzelmek: a játékvezető felsorol néhány érzelmet, amelyekből minden gyerek választ egyet. Egyenként a csoport elé állnak és mozgással, gesztusokkal kísérve mutatják a választott érzelmet. A többieknek ki kell találniuk, milyen érzelmet látnak.

Add tovább: a gyerekekkel körben ülünk és a játék irányítója a mellette ülő gyermeknek „átad” valamilyen érintést (pl. hátsimogatás, fejsimogatás, kézfogás, ölelés), amit a gyermek tovább ad a mellette ülőnek és így tovább addig amíg vissza nem ér az óvodapedagógushoz.

Körkérdés: a gyermekek körben ülnek a szőnyegen, a játékvezető a kör közepén, kezében labda. *Játékvezetői kérdés:* Mit gondolsz...? A gyermekek csak egy mondattal válaszolhatnak. Akinek a játékvezető dobja a labdát, annak kell válaszolnia.

Meselánc: nem csak egy hosszú mondat kialakítása és ismétlése a cél, hanem bátran lehet történetet kialakítani. Két változata van. Az egyik az, amikor mindenki csak egy-egy szót tesz hozzá a történethez, s a gyerekekre van bízva, mikor tesznek pontot a mondat végére. A lezárt mondatot folytatják egy vele összefüggő következővel. A másik változat az, amikor mindenki egy egész mondatot tesz hozzá a történethez.

Tiszta szívek, piszkos szívek: a gyermekek két csoportba rendeződnek: a tiszta- és a piszkos szívek csoportjába. A piszkos szívek bántják egymást. Jele (pl. tapsra) megjelennek a tiszta szívek, és a piszkos szívek meglepődnek. A tiszta szívek megsimogatják őket, majd a piszkos szívek tiszta szívekké akarnak változni. Ezután szerepet cserél a két csoport.

Felhasznált irodalom

Bolton Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián 2005. A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar*

- Pedagógia*. 105. évf. 2. szám 185–205.
- Gidáné Orsós Erzsébet 2006. A hátrányos helyzetről.
Tudásmenedzsment PTE FEEK periodikája VII. Évfolyam, 2. szám.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- H. Tomesz Tímea 2018. A kommunikációs kompetencia fejlesztése kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula szerk. *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 78–92
- Heathcote Dorothy 1980. *A konvenciókról*. In: *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Kaposi László (szerk.) *Színházi füzetek VII. Magyar Drámapedagógiai Társaság*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Józsa Krisztián, Zentai Gabriella 2007. Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 57. évf. 5. sz. május
- Kultsár Szabolcsné (szerk.) 1995. *Lélek, játék, nevelés: szöveggyűjtemény a dramatikus nevelés tárgyköréből*. M-Ár-Kusz Kiadó, Hajdúböszörmény.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Réger Zita 2001. Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Romák és oktatás*. Iskolakultúra- könyvek 8, Pécs.
- Szinger Veronika 2008. *Kisgyermekkori írás-olvasás esemény indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. Doktori értekezés, Pécs.
- Tancz T. 2011. *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyerekkorban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
- Torgyik Judit 2005. Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–10.
- Wardhaugh, Roland 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Kőkuti Tamás

A hallgatói munkaértékekről ismét az online térben

Bevezetés

Napjainkban a gazdaság és a társadalom minden szegmensét érintik a pandémia következményeként jelentkező hatások. Természetesen a felsőoktatás területe sem jelenthet kivételt ez alól (H. Tomesz 2021). A járvány újabb és újabb terjedési hullámainak intenzitása és időbeli elhúzódása a szakembereket is releváns kérdések elé állítja. A gazdasági, társadalmi hatások mellett fontos a hatásmechanizmusok belső szakterületi összetételének vizsgálata is.

Jelen tanulmány annak kíván utánajárni, hogy a második hullám időszakában az egyetemi hallgatók milyen munkaérték-preferenciák mentén folytatják tanulmányaikat. A második hullám időben 2020. augusztus és 2021. február között jelentkezett (Uzzoli–Kovács–Páger–Szabó 2021). Az egyetemi hallgatók ebben az időszakban is online digitális oktatási formában teljesítették tanulmányi kötelezettségeiket. A felmérés egy korábbi pilot vizsgálat következő lépcsőjeként zajlott le. Ezt megelőzően a pilot az első hullám, első intézkedésének következtében mérte fel a munkaérték-preferenciákat (Kőkuti 2021). Ehhez képest érdemes vizsgálat alá vonni, hogy a már korábban alkalmazott, részlegesen rutinná vált oktatási módszerek esetében, a második hullám alatt vajon mutatnak-e eltéréseket a hallgatói munkaértékek.

A vizsgálatba bevont hallgatók a kommunikáció- és médiatudomány alapképzést és a gazdálkodási és menedzsment alapképzést reprezentálják. A kommunikációs nevelés érintettségét kívántuk elsősorban feltárni, de a kommunikációs hallgatók létszáma kevésnek bizonyult a vizsgálathoz, így azt kiterjesztettük az üzleti kommuni-

káció diszciplínáit is elsajátító gazdálkodás- és menedzsment hallgatókra is.

Jelen tanulmány tehát a fenti tématerületekre koncentrálni be-mutatja a hallgatói munkaérték-vizsgálat módszerét, majd kitér a felsőoktatásban résztvevő hallgatók értékítéleteinek vizsgálatára is. A vizsgálatban feltételezzük, hogy a két időszak felmérése között lényeges eltérések fedezhetők fel a munkaértékekkel kapcsolatos attitűdben.

1. Elégedettség vs. elégedetlenség és a munkaértékek

A munkaértékek értelmezésének tágabb kontextusba ágyazásához abból az elméleti alaphoz célszerű kiindulni, hogy a munkavállaló, a jövőbeli munkavállaló (hallgató) milyen tényezők mentén fejti ki a leginkább munkaaktivitását, azaz milyen tényezők teljesülése esetén lesz motivált.

A megelégedettség és elégedetlenség a hagyományos felfogásban ugyan a számegyenes két végpontján helyezkedik el, ezzel szemben Herzberg kétféle tényező elmélete alapján az elégedettséget és az elégedetlenséget külön kell választani. Állítása szerint a motivátorok az elégedettség kialakulására hatnak, míg ezzel szemben a higiéniai tényezők az elégedetlenség jelenlétére, vagy hiányára. A motivátorok és higiéniai tényezők a szervezetben a munkaértékekkel hasonló csoportokat jeleníthetnek meg (Bakacsi 2015).

Egy nemzetközi vizsgálat kimutatta, hogy a diákok olyan élet-pályára törekednek, olyan életutakat tartanak érdekesnek, amely többek közt lehetőséget biztosít az aktivitásra kezdeményezésre, problémamegoldásra együtt jár a lelki fejlődéssel, valamint lehetővé teszi más emberek és a természet megismerését és elfogadását, továbbá a mindennapok örömeivel élvezetesebbé formálja az életet. A „jó munka” a munkával való elégedettséghez vezet (Klein–Klein 2020).

A legtöbb kutató szerint az értékek a kultúra, a társadalom és a személyiség befolyásán keresztül alakulnak ki. A számunkra fontos munkával kapcsolatos értékek Ros, Schwartz és Surkiss-féle mo-

delljében alkotott definíciók összefoglalása adja az 1. táblázat (Klein 2016).

Érték	Definíció
Hatalom	Szociális státusz, presztízs, emberek és források feletti rendelkezés
Teljesítmény	A társadalom által elismert területeken kompetens viselkedéssel elért személyes siker
Hedonizmus	Öröm, élvezet
Inger	Az újdonság, a változatosság keresése
Önirányítás	Független gondolkodás és cselekvés, kreativitás, felfedezés
Univerzalitás	A természet és az emberek jövőjével való törődés
Jótekonyság	Az ismerősök jólétével való törődés
Hagyomány	A hagyományos kultúrák, vallások szokásainak tisztelete
Konformitás	Kerülése minden olyan cselekedetnek, amely felháboríthatja, megbotránkoztatja, megbánthatja a többieket, sértheti a szociális elvárásokat, normákat
Biztonság	Biztonság, harmónia, stabilitás keresése a társadalomban, a személyes kapcsolatokban, a magánéletben

1. táblázat: Az értékek, munkaértékek definíciója

A munkával való elégedettséget a következő tényezők határozzák meg (Klein–Klein 2020):

- egyéni (személyiség, iskolázottság, intelligencia, érdeklődés, attitűd),
- társasági (munkatársi kapcsolatok, együttműködési elérhetőségek),
- kulturális (értékek, szokások, nézetek)
- szervezeti (szervezet mérete, típusa, humánerőforrás megoldások, leadership),
- környezeti (hatások gazdaság, társadalom, technológia)

Az emberek legjellemzőbb tulajdonsága, hogy képességeik legjavát olyan helyen nyújtják, ahová tartozónak érzik magukat. A legösztönzőbb tényezők egyike a méltányos anyagi kompenzáción túl a szervezeti kötődés érzése (Lövei–Nadkarni 2008).

A munkával és a munkavégzés feltételeivel való elégedettség a munkaérték-vizsgálatok alapjain is értelmezhető.

2. A vizsgálat

2.1. A módszer bemutatása

A munkaérték vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott eljárás a Super-féle önkítöltéses és kényszerválasztáson alapuló feladatlap, amely a 15 értékkört 45 tétellel közelíti meg (Super 1973).

Super modelljének főbb megállapításai az alábbiakban foglalhatók össze.

- az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődési körük és személyiségük egyediségéből fakadóan,
- a feltárt ismertetőjegyek alapján minden egyén több karrierpályára is alkalmas,
- a munka világában a karrierpályák mindegyike képességek, érdeklődési körök és személyiségjellemzők sajátos szerkezetével rendelkezik,
- a preferenciák és kvalifikációk a pályához ugyan kapcsolódnak, de idővel változnak és a tapasztalatok hatása is érvényesül,
- az életstádiumokra jellemző fejlődés befolyásolható (a képességek és érdeklődési körök beérési folyamatának megkönnyítésével, a valóság megismerésekor és az önfelfogás kialakulásakor nyújtott támogatással),
- a szakmai fejlődés tulajdonképpen az önismeret fejlődéséből és megvalósításából áll, (kölcsonhatások eredménye), amely a veleszületett adottságok, a különböző szociális szerepek elsjajításának és gyakorlásának lehetősége, valamint a hierarchia által történő értékelések között zajlik,

- az egyéni és a társadalmi tényezők, továbbá a saját elképzelés és valóság közötti kompromisszumra jutás a szerepek kipróbálásának folyamata,
- a munkával és az étellel való elégedettség attól függ, milyen mértékben talál az egyén lehetőséget képességeinek, érdeklődési körének, személyiségjellemzőinek és értékítéleteinek hasznosítására (Szilágyi 1987; Pigler 1996).

A modell kérdőívének kitöltése azon alapszik, hogy a munka világával kapcsolatos állítások esetében a válaszadónak egytől ötig terjedő Likert-skála alapján kell nyilatkoznia a válaszok fontosságáról. Ennek tárgyalásához lényeges, hogy a megfogalmazott értékek dimenzióinak tartalmi elemeire is rávilágítsunk. A vizsgálat eredményei csak ezek ismeretében értelmezhetőek helyesen. Továbbá szükséges megjegyezni azt is, hogy az értékek közül több is változott az idők során, a hazai értelmezésnek megfelelően (Szilágyi–Völgyesi 1985). Ez utóbbi még inkább szorgalmazza a munkaérték tételek tárgyalásának szükségességét.

A munkaérték kérdőívre adott válaszok – értékválasztások – alapján kirajzolódik a személy munkához kapcsolódó értékorientációja. A munkaérték változóinak megítélésénél a 15-ös skálán a minél magasabb érték a domináns jellemzőt jelenti.

1. Szellemi ösztönzés: Szellemileg izgalmas munkát végezhet, amely lehetővé teszi a független gondolkodást.
2. Altruizmus: A szociális kapcsolatokban rejlő értékek megnyilvánulása, amelyben lehetővé válik mások boldogulásának elősegítése is.
3. Társas kapcsolatok: Magasra értékeli a társas kapcsolatokat, a munkatársak közé tartozónak vallja magát.
4. Munkával kapcsolatos biztonság: Mindig megfelelő munkával rendelkezik. Biztos benne, hogy megfelelő munkát kap, ha munkahelye megszűnik.
5. Anyagiak: A jól fizető munkát részesíti előnyben, amely lehetőséget teremt az anyagi javak megszerzésére.
6. Önérvényesítés: Olyan munkalehetőséget szeret, amely biztosítja az elképzelt életformát, életmódot. Az önérvényesítés a pályaszeretetből adódik.

7. Változatosság: Előnyben részesíti, ha változatos munkát végezhet. Az ilyen tevékenység örömet szerez a számára.
8. Hierarchia: A felügyeleti viszonyok tekintetében a munka ellenőrzésének értékdimenzióihoz kapcsolódik. Szereti tudni, hogy milyen alapon ítélik meg.
9. Függetlenség: Előnyben részesíti a munkában az egyéni módszerek szerinti dolgozást, ha autonómiát élvezhet és szabadon dönthet saját területén.
10. Fizikai környezet: Fontos számára a munkakörnyezet tisztasága, nyugaltsága.
11. Presztízs: A munka rangjának fontossága. A hatalom, a mások általi tisztelet iránti vágy.
12. Munkateljesítmény: A teljesítmény látható, érzékelhető eredményeit részesíti előnyben a munka során.
13. Esztétikum: A munkában fontosnak tartja, hogy lehetőség szerint tetszetős dolgok jöjjenek létre.
14. Irányítás: Lehetővé teszi a mások által végzett munka megtervezését, megszervezését. Vezetői irányultság jellemzi.
15. Kreativitás: Szereti az olyan munkát, ahol lehetősége adódik új dolgok bevezetésére, új elméletek megalkotására.

A választások alapján kialakult értékpreferencia, a munkaértékek rangsora a fentiek alapján értelmezhető. A vizsgálattal kapcsolatos előzetes feltételezések az alábbiak voltak. A hallgatók számára az anyagiak és az önérvényesítés továbbra is fontos munkaértéket jelentenek. A hallgatók értékpreferenciában lényeges eltérés mutatkozik a pilot vizsgálathoz képest.

2.2. A minta bemutatása

A kutatás során összehasonlító vizsgálatot szerettünk volna végezni a pandémia első hullámának pilot vizsgálatában részt vett hallgatói és a második hullámban megszólított egyetemi hallgatók között.

A digitális kérdőívet mind a két esetben a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak körében a kommunikáció- és médiatudományi, valamint a gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgatókra vonatkoztattuk, annak érdekében, hogy szakterületileg a kommuni-

kációs képzés kritériumainak feleljenek meg. Utóbbiak esetében ezt az általuk hallgatott üzleti kommunikáció curriculum indokolja. Az egyetemi hallgatók tekintetében a felmérés a szakokon belül mind a két tagozatos (nappali és levelező) hallgatók véleményét egyaránt reprezentálja.

A pandémia kezdeti időszakában felvett kérdőív kitöltőinek bemutatása

A pilot felmérésnek tekinthető 1. hullám járványügyi veszélyhelyzet időszakának elején elvégzett vizsgálatban a kommunikáció- és médiatudományi hallgatók vettek részt. A demográfiai adatokon belül a megkérdezett hallgatók többsége (73%) nő, amely a nemek arányának vonatkozásában a társadalomtudományi és bölcsész képzéseink esetében reprezentatívnak mondható. Az életkor szerinti különbségek az alapsokaság sajátosságából adódóan nem relevánsak. A munkaérték-preferenciákban keresendő különbségek, azonosságok lényegesek lehetnek, mert a két tagozat között markáns a munkatapasztalat tekintetében a különbség. A válaszadók vonatkozásában a megoszlás 45% nappali és 55% levelező képzés érintettséget mutat. A felmérésben összesen csupán 22 fő vett részt (pilot).

A jelenlegi felmérésben résztvevő egyetemi hallgatók bemutatása

A 2. hullám időszakában a kommunikáció- és médiatudományi továbbá gazdálkodás és menedzsment alapszakos hallgatók demográfiai adatain belül a megkérdezettek többsége (71%) nő, amely a nemek arányának vonatkozásában a társadalomtudományi képzéseink esetében továbbra is reprezentatívnak mondható. A munkaérték-preferenciákban keresendő különbségek, azonosságok lényegesek lehetnek a két tagozat között is. A válaszadók vonatkozásában a megoszlás 56% nappali, és 44% levelező képzés érintettséget mutat.

Megkérdeztük azt is, hogy a hallgatók milyen, már megszerzett végzettséggel rendelkeznek és milyen munkatapasztalati időintervallum áll mögöttük. Már felsőfokú végzettséggel rendelkezik 39% (levelező képzés jellemzően), de ennek a belső megoszlását vizsgálva 19% felsőoktatási szaktanfolyammal bír, amelyben néhány nappali tagozatos hallgató is szerepel. A munkatapasztalat terén is

vegyes képet kaptunk. Csupán 13% még egyáltalán nem, és további 23% kevesebb, mint egy év munkatapasztalattal rendelkezik. Ebből arra következtetünk, hogy a nappali tagozatos hallgatók is előszere-ttel, akár felsőoktatási jogviszonyuk mellett is vállalnak munkát.

A hallgatók lakhelyének vonatkozásában a falusi környezet aránya 29%, ezzel szemben a városiak, és mintegy 5% fővárosi hallgató szerepel. Utóbbiak esetében néhány eredménynél markáns eltéréseket tapasztaltunk.

3. Eredmények

A kérdőívet a járványügyi veszélyhelyzet miatt is indokoltan mind a két időszakban digitális formában töltöttük ki. A lekérdezés után az eredményeket, adatokat statisztikai elemzéseknek is alávetettük. Ezt a lekérdezést terveink szerint újabb kutatások fogják követni. A válaszok feldolgozása után kapott eredményeket értelmezve az alábbi megállapításokat tehetjük.

3.1. A pandémia első hulláma során készült pilot felmérés

A pilot felmérés hallgatói mintájára vonatkozóan a legkisebb átlagérték az irányításhoz, esztétikumhoz tartozik. A legmagasabb preferenciát az önérvényesítés és az anyagiak hozták. Ezt a fizikai környezet és a kreativitás követi. A későbbiekben ennek belső struktúrájára is kitérünk.

Sorszám	Munkaérték megnevezése	Érték	Szórás
1.	Szellemi ösztönzés	10,59	2,807
2.	Altruizmus	11,23	2,762
3.	Társas kapcsolatok	11,14	3,050
4.	Munkával kapcsolatos biztonság	11,32	2,512
5.	Anyagiak	12,14	3,064
6.	Önérvényesítés	12,27	2,683

7.	Változatosság	10,45	2,888
8.	Hierarchia	11,05	3,082
9.	Függetlenség	10,86	2,685
10.	Fizikai környezet	11,95	3,007
11.	Presztízs	10,91	2,795
12.	Munkateljesítmény	10,40	2,460
13.	Esztétikum	9,86	2,928
14.	Irányítás	9,18	2,823
15.	Kreativitás	11,45	2,981

*2. táblázat: Az összes válaszadó hallgató munkaérték preferenciája
(N=22)*

A preferenciák terjedelme 3,09. Az átlagértékeket vizsgálva kijelenthetjük, hogy a jelölt két preferencián kívül minden érték viszonylag nagy fontossággal szerepel a válaszadók értékítéletében. A nők és férfiak közötti eredményekben eltérések mutatkoznak. Megállapítható, hogy ugyan az anyagiak és az önérvényesítés a legfontosabb, de ezek közé a nőknél a fizikai környezet is szűken beékelődött. A férfiak esetében az önérvényesítés szélsőségesen magas értéket kapott. Meglepő módon az irányítás és az esztétikum egyaránt a leggyengébb preferálással rendelkezik, így megállapítható, hogy az egyetem vizsgált hallgatói nem rendelkeznek művészi vénával és vezetői ambíciókkal is kevésbé. A szellemi ösztönzésben 8 hely különbség van a rangsorban a férfiak javára. A társas kapcsolatok is nagy eltérést mutat (6 ranghely) a nők javára. A hierarchia is a nőknek fontosabb ugyanilyen rangsorkülönbséggel. Az altruizmus fontossága a férfiakra jellemzőbb. Ezt követően a presztízs értéke

mutat még nagy különbséget, ami a nőknek fontosabb. A férfiak esetében a függetlenség nagyobb preferenciát élvez.

3.2. Egyetemi hallgatók a második hullám időszakában

Sorszám	Munkaérték megnevezése	Érték	Szórás
1.	Szellemi ösztönzés	10,52	2,226
2.	Altruizmus	10,57	2,585
3.	Társas kapcsolatok	11,88	2,137
4.	Munkával kapcsolatos biztonság	11,81	2,018
5.	Anyagiak	12,55	2,152
6.	Önérvényesítés	12,25	2,163
7.	Változatosság	11,27	2,580
8.	Hierarchia	11,69	2,092
9.	Függetlenség	10,81	2,644
10.	Fizikai környezet	12,52	2,152
11.	Presztízs	11,17	2,528
12.	Munkateljesítmény	10,76	2,259
13.	Esztétikum	8,73	2,919
14.	Irányítás	8,77	3,065
15.	Kreativitás	10,75	2,895

*3. táblázat: Az összes válaszadó hallgató munkaérték preferenciája
(N=75)*

A teljes mintára vonatkozóan a legkisebb átlagérték az irányítás-hoz, esztétikumhoz tartozik. A legmagasabb preferenciát a fizikai környezet és az anyagiak hozták. Ezt az önérvényesítés preferenciája követi szintén viszonylag magas értékkel. Ez igazolja első ál-

lításunkat, ami szerint a hallgatók számára az önérvényesítés és az anyagiak fontos értéket jelentenek.

A preferenciák terjedelme mindössze 3,82. Ennek tudatában kijelenthetjük, hogy minden érték elég nagy fontossággal szerepel a válaszadók értékítéletében.

A második felmérésben a férfiak a kreativitás preferenciáját előnyösebben ítélik meg, továbbá a függetlenségre jobban vágnak, és a szellemi ösztönzést is markánsan jobban preferálják.

A hölgyek ezzel szemben az anyagiak és az önérvényesítés terén dominálnak.

3.3. Különbségek az eredményekben

A különböző időszakokban felvett mintába tartozó eredmények összehasonlító vizsgálatához felállítottuk a csoport rangsorokat is, amelyet a 4. számú táblázat mutat.

Rangsor	Hallgatók (pilot) (N=22)	Hallgatók (2. hullám) (N=75)
	Munkaérték megnevezése	
1.	Önérvényesítés	Anyagiak
2.	Anyagiak	Fizikai környezet
3.	Fizikai környezet	Önérvényesítés
4.	Kreativitás	Társas kapcsolatok
5.	Munkával kapcsolatos biztonság	Munkával kapcsolatos biztonság
6.	Altruizmus	Hierarchia
7.	Társas kapcsolatok	Változatosság
8.	Hierarchia	Presztízs
9.	Presztízs	Függetlenség
10.	Függetlenség	Munkateljesítmény

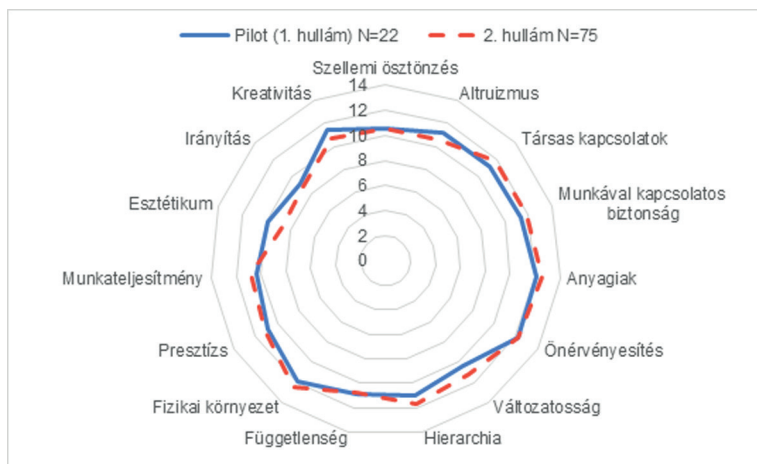
11.	Szellemi ösztönzés	Kreativitás
12.	Változatosság	Altruizmus
13.	Munkateljesítmény	Szellemi ösztönzés
14.	Esztétikum	Irányítás
15.	Irányítás	Esztétikum

4. táblázat: A válaszadó hallgatók munkaérték preferenciáinak időszakonkénti rangsora (N=97)

A sorrend tanulmányozásánál az alábbi megállapításokat tehetjük. Az anyagiak és az önérvényesítés a korábbi hallgatói vizsgálatokhoz hasonlóan kiemelten fontos a hallgatók számára. Meglepő módon a vizsgálatban ugyan helyet cserélve szerepel a két munkaérték és az új felmérésben a fizikai környezet is feljött a második helyre.

Az első hullám időszakának hallgatói felmérése esetében a kreativitás előkelő helyen, ezzel szemben a következő vizsgálatnál csak a 11. helyen végzett. A munkával kapcsolatos biztonság helyezése egyformán teljesített.

A munkaértékek középmezőnyében is nagy a változatosság. A szellemi ösztönzés 11. és 13. helyezésével közel állnak egymáshoz, továbbá az esztétikum és irányítás igen kedvezőtlen megítélése (14. valamint 15. és fordított helyezés) mutat hasonlóságot, ezen kívül a két tagozat rangsor mintája eltérő. Ennek értelmében a második állításunkat, miszerint a munkavállalók és a hallgatók értékpreferenciában eltérés mutatkozik, is igazoltnak tekintjük a kutatási adatok értelmében.



1. ábra: A válaszadó hallgatók munkaérték preferenciáinak összehasonlítása (átlagok)

A diagramon (1. ábra) a rangsoron túl a konkrét preferenciaértékek átlagának összehasonlítása a következő eredményeket adja. Nagyon hasonlóak az értékek a szellemi ösztönzés, önérvényesítés, anyagiak, függetlenség esetében. Kisebb eltérést mutat a társas kapcsolatok, munkával kapcsolatos biztonság, hierarchia, fizikai környezet, presztízs, munkateljesítmény, irányítás és a kreativitás.

Markáns eltérések mutatkoznak az anyagiak, a változatosság, a fizikai környezet és az altruizmus esetében. Ennek értelmében a második állításunkat, miszerint a munkavállalók és a hallgatók értékpreferenciában eltérés mutatkozik, is igazoltnak tekintjük a kutatási adatok értelmében.

Összegzés

Míg az első hullám esetében a pilot felmérés időszerűségét az adta, hogy a hirtelen megváltozott helyzetben a hallgatók attitűdje milyen állapotokat mutat, addig a második hullám esetében már egy megszokott digitális oktatási formával (Microsoft Teams alkalma-

zás, Moodle rendszer támogatás, stb.) találkozhattak és így a követővizsgálat relevanciáját is ez adta.

A két eltérő időszakra vonatkozó hallgatói összehasonlító vizsgálathoz a Super-féle munkaértékmodell vizsgálati kérdőívét használtuk. A lekérdezés online módon történt mind a két csoport esetében.

A vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a teljes mintára vonatkozóan a legkisebb átlagértékek egyaránt az irányításhoz, esztétikumhoz tartoznak. Ezt mind a két időszak preferenciaeredményei igazolták.

A legmagasabb preferenciák között a korábbi vizsgálatoknak és így várakozásainknak is megfelelően az önérvényesítés és az anyagiak dobogós helyen szerepel. Tehát a korábbi hallgatói vizsgálatokhoz hasonlóan ez a preferenciapár kiemelten fontos a hallgatók számára. Meglepő módon ezekhez az értékekhez most ebben a vizsgálatban mégis a dobogós helyeken csatlakozott a fizikai környezet.

Az első feltételezésünk tehát beigazolódott.

A részletek vonatkozásában fontos megjegyezni, hogy az eredmények ismeretében megállapítható, a vizsgált hallgatók egyformán nem tartanak igényt mások munkájának a megtervezésére és nem tartják fontosnak, hogy a munkájuk gyümölcseként lehetőleg tetszetős dolgok jöjjenek létre. A korábbi vizsgálatokkal analóg módon az anyagiak és az önérvényesítés fontos szerepet kap a hallgatók értékrendszerében. Ezzel igényt formálnak olyan munkalehetőségre, amellyel biztosítani tudják az általuk elképzelt életformát maguknak. A többség a jól fizető munkát részesíti előnyben, amely lehetőséget biztosít az anyagi javak megszerzésére. Fontos szempont számukra a munkakörnyezet tisztasága és a relatív munkahelyi nyugalom is. Mindezek mellett a férfiak előnyben részesítik az olyan munkalehetőséget, ahol az új dolgok bevezetése, az innováció és új elméletek is teret kaphatnak. A hölgyek ezzel szemben az anyagiak és az önérvényesítés terén dominálnak.

A második feltevésünk vizsgálatához a felállított csoportonkénti rangsor alapján (4. táblázat) nyert bizonyítást.

Felhasznált irodalom

- Bakacsi Gyula 2015. *A szervezeti magatartás alapjai*. Budapest. Semmelweis Kiadó.
- H. Tomesz Tímea 2021. „Otthonkáció” avagy a karanténoktatás mémeinek humora. Humoros alakzatok a karanténmémekben. *Korunk*, III. évfolyam XXXII/2 17–30
- Klein Balázs – Klein Sándor 2020. *A szervezet lelke*. 353 p. Budapest. SHL Könyvek.
- Klein Sándor 2016. *Vezetés- és szervezetpszichológia*. 339 p. Edge 2000 Kft.
- Kőkuti Tamás 2021. Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában. In: Balázs, László (szerk.) *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest. Hungarovox Kiadó.
- Lövei Imre – Manohar S. Nadkarni 2008. *Az örömteli szervezet*. 59 p. Budapest. HVG Könyvek.
- Pigler László 1996. *A középiskolai tanulók interperszonális értékeinek pszichológiai vizsgálata*. Szeged. Bölcsész Doktori értekezés.
- Super, D. E. 1973. *The work values inventory*. In: D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary Approaches to Interest Measurement*, pp. 189-205. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Szilágyi Klára – Völgyesy Pál 1985. *A pályafejlődés vizsgálatának módszertani lehetőségei a felsőoktatásban*. Budapest. Oktatókutató Intézet.
- Szilágyi Klára 1987. *Értékek és munka: a munkához kapcsolódó értékek vizsgálatának tapasztalati a felsőoktatásban*. Budapest. Oktatókutató Intézet.
- Uzzoli Annamária – Kovács Sándor Zsolt – Páger Balázs – Szabó Tamás 2021. A hazai COVID–19-járványhullámok területi különbségei. *Területi Statisztika*. 2021, 61(3): 291–319.



PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ

Szerzők: H. Varga Gyula

Kökényesi Nikoletta

Demján Ferenc

Szabó Csilla Marianna

Tuba Márta



H. Varga Gyula

A pedagógiai kommunikáció kutatása

1. A pedagógiai kommunikáció értelmezése

A pedagógiai kommunikáció fogalma az 1990-es évek közepén jelent meg nálunk, könyvek és tanulmányok sora jelzi gyors népszerűvé válását. Maga a megnevezés – mint jelzős szerkezet – olyan *kommunikációt* sejtet, amely pedagógiai környezetben valósul meg. Másképp értelmezve: a pedagógiai kommunikáció azt kutatja, hogy a kommunikációnak milyen sajátosságai mutathatók ki egy olyan speciális terepen, mint a pedagógia. Nem idegen ez a kommunikációkutatás számára, hiszen számos efféle interdiszciplináris kutatási terület formálódott ki az elmúlt évtizedekben. Gondoljunk csak az üzleti, a politikai, a szakrális, az orvosi stb. kommunikációra. A *pedagógiai kommunikáció* megnevezés ilyen módon beilleszkedik a terminológiai sorba, és – a többihez hasonlóan – a pedagógia és a kommunikációtudomány határán létrejött interdiszciplináris területként határozható meg.

A tanulmányok, kiadványok szövegét olvasva azonban azt tapasztaljuk, hogy használói szinte kivétel nélkül valamiféle „kommunikációs pedagógia”-ként értelmezik: pedagógia, amely fölhasználja a kommunikációkutatás elméleti eredményeit, főleg pedig gyakorlati tapasztalatait. Ezzel *expressis verbis* a neveléstudomány körébe sorolják. Ennek az oka világos: a pedagógiai kommunikáció kidolgozói és követői alapvetően pedagógiai szakemberek, legalábbis a pedagógikum területén járatosak, és a pedagógia módszertani frissítését, korszerűsítését látják a kommunikációban. A felfogás másik eredője abban keresendő, hogy a pedagógiai szakembereknek és a pedagógusok többségének nincsenek rendszerezett ismereteik a kommunikációról, a kommunikációkutatás eredményeiről, a kü-

lönféle kommunikációs irányzatok kommunikációértelmezéseiről. Nagyon érzékletesen mutatja ezt a két favorizált modell: Shannon és Jakobson egyeduralma. (Ezek értékeiről és korszerűségéről később lesz szó.)

Amennyiben a kommunikációtudomány felől közelítünk az értelmezéshez, előbb számba kell vennünk a különféle kommunikációs iskolák egymástól meglehetősen eltérő felfogásait, és meg kell találnunk azt a kommunikációértelmezést, amelyik legmegfelelőbb a pedagógiai környezetben folyó kommunikáció leírásához. Ehhez kitűnő áttekintést ad Szőke-Milinte Enikő (2013), tanulmányáról a későbbiekben részletesebben lesz szó.

Az értelmezésre visszatérve: kijelenthetjük, hogy a pedagógiai kommunikáció egyértelműen interdiszciplináris tudományterület a pedagógia és a kommunikációtudomány határán. Meghatározását Zrinszky László definíciójának figyelembevételével így fogalmazhatjuk meg: pedagógiai céloknak alárendelt, többnyire tervszerű, intézményesült, előkészített kommunikáció a nevelő és a növendék között, közvetlen személyes kapcsolat útján.

A pedagógiai kommunikációt én ma így határozom meg: interdiszciplináris terület a pedagógia és a kommunikációtudomány határán; pedagógiai szituációban pedagógiai célok és módszerek segítségével folyó kommunikáció. Jellemzői: sajátos tér és térberendezés, szerepek és szerepviszonyok, kidolgozott forgatókönyv, célorientált diskurzus.

2. Tudománytörténeti kitekintés

A szakirodalomban a témánkkal összefüggő munkákat két részre lehet bontani. Egyikbe az iskolai, osztálytermi kommunikációval kapcsolatos tanulmányok sorolhatók, a másikba a kimondottan pedagógiai kommunikációt taglaló írások. A továbbiakban alapvetően ez utóbbiakkal foglalkozom.

Magyarországon a pedagógiai kommunikáció kutatásának úttörői Zsolnai József és Zrinszky László. Minél többet olvasok a pedagógiai kommunikációs témájú munkáikból, annál erősebb kritika

fogalmazódik meg bennem. És minél erősebben bírálom nézeteiket, annál nagyobb tiszteletet ébresztenek bennem.

2.1. A kommunikációs szemlélet megjelenése a pedagógiában

A kommunikációs szemlélet érvényesítése a pedagógiában először Zsolnai József tevékenysége nyomán kezdett elterjedni Magyarországon. Módszertanának a megnevezése is jelzi ezt: nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK). Az 1970-es években a helyes kiejtési készségek fejlesztéséből kiszélesedett program sikeres pályafutásához – a NYIK 1984-ben alternatív tantervvé vált – hozzájárult a kommunikációtudomány hazai megjelenése.

Ez pedig elsősorban Buda Bélának, illetve klasszikussá vált könyvének, a sok kiadást megért *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei* (1974) című munkájának köszönhető. A ma is sokat idézett kötet harmadik, bővített kiadásában (1986) külön alfejezetben taglalja a kommunikáció működését pedagógiai szituációban. A pszichiáter éles szemmel látja meg, hogy „A kommunikáció szabályszerűségeinek sajátos megjelenési formája és egyben különleges alkalmazási területe a pedagógiai szituáció, azaz a tanár és a diák együttléte.” (I. m. 189.)

Zsolnaihoz visszatérve, ő a pedagógiai kommunikációt (vagy ahogyan nevezte: pedagógiai kommunikációtant) egyértelműen a pedagógia felségterületén belül helyezte el mint annak „nagyjából interdiszciplináris területe” (Zsolnai 1996: 122). Sok követőjétől eltérően túllépett a verbalitáson, a pedagógiai kommunikációt nem szűkítette le a tanár és a diák nyelvi párbeszédére. Ahogyan fogalmazott: a pedagógiai kommunikáció „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 mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb. A pedagógiai kommunikációtan funkciója a pedagógia szervezett, szabályozott és spontán világában tetten érhető szabályosságok és kommunikációs jellegzetességek számbavétele,

leírása és tipizálása.” (I. h.) Ezeket a gondolatokat szinte minden, a pedagógiai kommunikációval foglalkozó munka – beleértve Zrinszky Lászlóét is – idézi.

A *pedagógiai kommunikáció* kifejezés bevezetése nálunk Zrinszky László nevéhez fűződik. Tankönyvjellegű munkája (Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe, 1993) még csak próbálkozás, inkább a pedagógiáról szól, mint a kommunikációról. Fő eredménye: azzal, hogy mindjárt címként ugratta ki, a *pedagógiai kommunikáció* szókapcsolatot bevezette a hazai szakirodalomba. Szűk tíz évvel később már részletesebben kifejti felfogását (Zrinszky 2002). Pozitív előrelépés, hogy a pedagógiai kommunikációt – pedagógiai kommunikációelméletnek titulálva – már nem a pedagógia mint szaktudomány határain belülre teszi. Bár Zsolnay (interdiszciplinaritást is tartalmazó) meghatározását idézi, meglepő módon elveti az interdiszciplináris jelleget, kissé homályosan „viszonylag önálló kutatási ágazatról” beszél. Valamiféle multidiszciplináris területként képzei el, melynek kialakításához a két alaptudományon (kommunikációelmélet és neveléstudomány) kívül számtalan más tudomány (nyelvtudományok, etológia, szociálpszichológia, kibernetika, szemiotika, kultúraelmélet stb.) is hozzájárul.

Természetesen ütközik és bonyolódik bele a kommunikáció értelmezéseibe, és jut el „a legismertebb *kommunikációs rendszer-modell*” mindenhatóságáig, Shannon modelljéig. Azzal pedig, hogy „a pedagógiai kommunikáció színtereinek kitüntetett vizsgálati tárgya az iskola”, hazatért régóta művelt szakterületéhez, a pedagógiához, s nem csodálkozhatunk rajta, hogy a folytatás már tiszta pedagógia.

A pedagógiai kommunikáció fő jellemzőit Zrinszky három tényező együttesében látja: 1. pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, 2. intézményesült kommunikáció, melynek bázisintézményeit a család és az iskola alkotja, ennél fogva 3. legfőbb résztvevői a nevelők és a növendékek. Ezt a hármasságot veszi át szinte mindenki, aki ma a pedagógiai kommunikációval foglalkozik. A két tárgyalt munkájában Zrinszky összegezte pedagógiai eredményeit, és új szemléleti keretbe helyezte. Vagyis úgy váltott stratégiát, hogy a taktikai elemeket többé-kevésbé megtartotta.

2.2. A kompetenciavita kihatásai

Néhány évvel később, a 2000-es évek elején sorra jelentek meg a pedagógiai kommunikációval kapcsolatos tanulmányok, tankönyvek. Erősen besegített ennek az ezredforduló környékén kiszélesedett kompetenciavita, melynek az eredője az Európai Unió kompetenciaalapú oktatási stratégiája. Számtalan munka jelent meg a kompetencia fogalmával, értelmezésével, fajtáinak rendszerezésével kapcsolatban. Mindez kedvezett a kommunikációs készségfejlesztés látómezőbe kerülésének, sőt divattá válásának.

Végül tegyük hozzá, a pedagógiai kommunikáció kibontakozásában áttételesen segített a nyelvpedagógia, az idegennyelv-oktatás és az anyanyelvoktatás is. A rendszerváltozással megszűnt a módszer-tanilag korszerűtlen oroszoktatás, helyét a kommunikációs szemléletű angoloktatás foglalta el, vele együtt erősen háttérbe szorult a grammatizáló idegennyelv-oktatás. Mutatják ezt a Nemzeti alapterv változatai is, az idegennyelv-oktatásban a kommunikativitásra törekvés eleinte erősebben jelentkezett, mint az anyanyelvoktatásban. Ez utóbbi később aztán felfedezi a kommunikációs szemléletben lévő megújulási lehetőségeket, és az iskolai tantárgya nevét a magyar nyelv(tan) helyett anyanyelvi kommunikációra cseréli. A szemléletváltás azonban az anyanyelvoktatás gyakorlatában nehézkesen halad. Az ok alapvetően abban keresendő, hogy az oktatók szakmailag nincsenek rá felkészülve. Így lesz ez mindaddig, amíg a magyar szakos tanárjelöltek nem kapnak rendszerezett kommunikációtudományi ismereteket.

2.3. A kommunikációs fordulat

Ha belenézünk a különféle tankönyvekbe, kurzusleírásokba, feladatgyűjteményekbe, láthatjuk, hogy bennük a legrégebbi, hagyományos, tranzakciónak nevezett felfogás érvényesül. Ahogyan Szőke-Milinte Enikő (2013: 242) fogalmaz: „A korai kommunikációs modellek a kommunikációra egyszeri aktusként tekintettek, egyszerű üzenetátadásként fogták fel adó és vevő között. Ezáltal a kommunikációs modellek kulcsszava az átadás lett, és a kommunikációs aktus elsősorban az adó tevékenységét hangsúlyozza, amely arra irányul, hogy információt juttasson el a vevőhöz (Hartley, Shannon–

Weaver, Barnlund, Jakobson).” A tranzakciós felfogásnak a pedagógiai munkába építése kiválóan megfelel a hagyományos frontális osztálymunkának. Épp ezért nem véletlen, hogy szinte minden iskolai tankönyvben találkozunk Shannon modelljével és Jakobson rendszerezésével.

Claude Shannon 1949-es, korszakos munkája a maga korában zseniális, új szemléletű tanulmány volt. A telefon működését (adó, vevő, kód, csatorna, zaj stb.) írta le tudományos elmélyültséggel. Mára tudománytörténeti munkává nemesedett. Feltételezem, hogy a mai pedagógusok ebből a nagyszerű dolgozathól csupán az ábráját ismerik és – jó áttekinthetősége miatt – használják.

Hasonló a helyzet Roman Jakobsonnal. Ő Shannon modelljét a nyelvre alkalmazta 1961-ben, így lett az adóból feladó, a vevőből címzett stb. Úgynevezett hattényezős strukturalista rendszerezésének igazi hozadéka az, hogy mindegyik tényezőhöz egy-egy funkciót társít: referenciális, konatív, emotív, fatikus, metanyelvi, poétikai. Ez az újítása máig életben tartja – legalábbis a pedagógiában.

Egyik munkájában Perjés István (2007) – Jürgen Oelkers nevelésetikájából idézve – írja: „a nevelés nem más, mint a folyamatosan változó beavatási hátterek előtt zajló kommunikáció”. Új hang, új megközelítés ez. Szakít a korábbi szemlélettel, amelyik a pedagógián belül keres kommunikációs eszközöket az oktatás eredményesebbé tételéhez. Sőt, azzal, hogy a nevelést azonosítja a kommunikációval, lényegében egyenrangúsítja a két diszciplínát, a kommunikációtudományt a pedagógiával.

A kommunikáció beszűkült értelmezésén kívánt változtatni Andok Mónika (2013: 18–23). A kommunikáció tanítása című szakmai-módszertani sorozat 5. kötetében feltárja a pedagógusok számára négy, egymástól markánsan eltérő kommunikációs felfogás lényegét, erőnyeit és gyengeségeit. A pedagógiai kommunikáció szempontjából a tanulmánynak az a legfontosabb értéke, hogy rávezeti a pedagógusokat arra, hogy a kommunikáció nemcsak információátadásként (tranzakció) fogható fel, tekinthető kölcsönös cselekvésnek (interakció), elérhető többlettudásként (participáció), kultúrateremtő és hordozó jelenséggént is.

A következő, máig legfontosabb lépés Szőke-Milinte Enikő nevéhez kötődik. Korábban már idézett 2013-as tanulmányában nem pusztán az elavult és merev szemlélet ellen emel szót. Ő is sorra veszi az ismertebb kommunikációs felfogásokat, ám ennél sokkal fontosabb, hogy áttekinti azok pedagógiai következményeit. Figyelmeztet: a választott kommunikációs szemlélet „sajátos pedagógusi attitűdöt feltételez”. Rámutat, hogy például a tranzakcióként kezelt kommunikáció előnyös az óraszervezés (tervezés, kiszámíthatóság, szabályozás) szempontjából, ugyanakkor „kizárja a tanulót a felfedezés, felismerés folyamatából, és egyszerű befogadói szerepet kényszerít rá”. Mivel a pedagógiai munka fontos eleme, hogy segítse a gyerekeket a másodlagos szocializációs folyamatokban eligazodni, ezért célra vezető Gerbner kultivációs elméletének a kommunikáció szocializációs szerepét hangsúlyozó bemutatása. Hasonlóan tanulságos a rituális elmélet felidézése, az egyénnek a kultúrába való „belenövése”. Mivel a kultúrát – közösen és folyamatosan – kommunikációs aktusokkal alakítjuk, sikeréért minden szereplő felelős. A szerző szerint ennek meg tapasztalása feltételezi mind az erkölcsi, mind a szellemi fejlettség egy minimumát.

A tanulmány fő érdeme, hogy felnyitja a pedagógusok szemét: túl kell lépni a kezdeti modelleken, pedagógiai elveiket célszerű összehangolni az adekvát kommunikációs felfogással.

2.4. Pedagógiai kommunikáció a gyakorlatban

A kommunikációs szemléletmód terjedésével megszaporodott tanulmányok egy része az osztálytermi – elsősorban verbális – kommunikáció elemzését tűzi ki célul. Egy másik tematikus irány a tanár iskolai, osztálytermi kommunikációjával foglalkozik. Ezek a munkák gyakran a hagyományos pedagógia témák (kérdéstechnika stb.) újragondolásai az említett klasszikus tranzakciós modellek beépítésével.

Mint említettem, a kétezres évek elejétől kiadványok sora jelent meg pedagógiai kommunikációs témában. Elsőként Albertné Herbszt Mária (2004) elektronikus főiskolai jegyzete vált publikussá. A kimondottan gyakorlati, pontosabban oktatási célú tanítóképzős tankönyv a pedagógus és a diák beszédét elemzi lejegyzett

tanórai szövegrészeket alapján. A pedagógiai kommunikáció értelmezésével, fogalommagyarázatokkal itt nem találkozunk, következetes szóhasználatából egyértelművé válik, hogy a kommunikációt interakcióként értelmezi.

A Szecei Anna Mária és Tóth Erika szerzőpárosnak egy továbbképzési füzet sorozat keretében megjelent munkája (Pedagógiai kommunikáció, 2005) a pedagógiai kommunikáció sajátosságait, alapelveit kívánja összegyűjteni leendő és gyakorló pedagógusoknak, szakértőknek, vizsgáztatóknak. Nemcsak a tanár-diák kapcsolatot említik, hanem a tanár-szülő és az orvos-beteg közötti kommunikációt is. (Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen kiadóként az Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet van feltüntetve.) A jól felépített továbbképzési tananyag teljes egészében Zrinszky László Gyakorlati pedagógiai kommunikáció (2002) című munkájára épül, annak szemléletét és tartalmi beosztását követi. A pedagógiai kommunikáció definícióját pedig Zsolnay (1996)-tól idézik, sőt, az összefoglalásban is az ő (interdiszciplinakénti) besorolását ismétlik meg.

Termékeny év volt a 2015-ös, ebben az évben több munka is megjelent vizsgált témakörünkben.

Hercz Mária pályakezdő óvodapedagógusoknak állított össze „túlélőkészletet”, melyben a „hatékony pedagógiai kommunikációról” is szó esik.

A mérnöktanárképzésben részt vevő hallgatók Kommunikáció nevű tantárgyához készített, didaktikusan felépített tananyagot az Óbudai Egyetem két oktatója, Holik Ildikó és Sanda István Dániel (2015) jegyzi Tanári kommunikáció címmel. A jól elrendezett, áttekinthető digitális tananyag öt tematikus egységből épül fel: alapfogalmak, verbális kommunikáció, nem verbális kommunikáció, hatékonyság, színterek. Mindegyik témakör általános elméleti alapozással indul, és a tanári vonatkoztatással folytatódik. A címben és alcímben a „tanári kommunikáció”-t olvashatjuk, a kifejtésben viszont a szerzők – nagyon helyesen – eléggé következetesen a „pedagógiai kommunikáció” kifejezést használják.

A különböző kommunikációs irányzatokról nem esik szó, a kommunikáció értelmezése itt is Jakobsonnal indul, a pedagógiai kom-

munikáció pedig Zsolnaival, és Zrinszky (2002)-t követi. A továbbiakban viszont a gazdag szakirodalmi háttér kitágítja a horizontot, és a pedagógiai kommunikáció széles palettáját tárják elénk. Annak ellenére, hogy a szakmai eredmények, kutatások szintézisére törekedve a tananyag részleteiben meglehetősen eklektikusra sikeredett, az összeállítás üdvözlendő. A munka elsődleges értékét az adja, hogy célirányosan (leendő és gyakorló) pedagógusoknak szól. Vagyis tömör elméleti alapozás után kimondottan praktikus témákat és módszereket fejteget szakmai igényességgel. A magyar szakirodalomban a pedagógiai kommunikáció eddigi legrészletezőbb gyakorlati alkalmazását kapjuk.

Röviden, inkább csak érintőlegesen foglalkozik a tanári kommunikáció jellemzőivel elsősorban a sportoktatás területére vonatkoztatva H. Tomesz Tímea a Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés című írásában (2019). Vizsgálatának fókuszában az áll, hogy a tanári attitűdök, a tanár által alkalmazott módszerek és munkaformák miként befolyásolják az oktatás hatékonyságát.

Összegzés

A pedagógiai kommunikáció eszméjének kidolgozója Zsolnay József, az újtó, a fáradhatatlan, megszállott iskolaszervező. Olyan oktatási-nevelési rendszert épített rá, amely messze túllépett az anyanyelvi oktatáson, és alternatív oktatási programját kidolgozta, és iskolai megvalósításában is jelentős szerepet vállalt. Zrinszky László nagy érdeme, hogy – miközben szintetizálta saját szakmai (pedagógiai) eredményeit, új elméleti keretbe helyezte azt. Mindketten a pedagógia tudományterületéről ismerték fel a kommunikációs készségfejlesztésben rejlő lehetőségeket, nem hibáztathatók, hogy a pedagógiai kommunikációt annak keretein belül helyezték el.

Az új generációt és szemléletet képviselő Szőke-Milinte Enikő mindkét tudományterületen otthonosan mozog, fölismerte a pedagógiai kommunikáció egyoldalú megközelítését, ennek zsákutcáját, és ezzel új utat nyitott a pedagógiai kommunikáció elméletében és módszertanában egyaránt.

Felhasznált irodalom

- Albertné Herbszt Mária 2004. *Pedagógiai kommunikáció*. Eötvös József Főiskola. http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/pedagogiai_kommunikacio
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1 –2. szám 56–67 http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Holik Ildikó – Sanda István Dániel 2015. *Tanári kommunikáció*. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html
- Lantos Erzsébet 2005. *Pedagógiai kommunikáció*. http://www.retorika.hu/beszed_pedagogiai-kommunikacio
- Perjés István 2007. *Kommunikáció az iskolában. Multimédia és Pedagógia – Neveléstudomány*. Budapest. Apertus Közalapítvány.
- Szecsei Anna Mária – Tóth Erika 2005. *Pedagógiai kommunikáció. Továbbképzési füzetek 69. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet*, Budapest. <http://mediatar.eti.hu/medialib/718B5DBC-D5A1-DB16-B38D-DEA1EE45FA85.pdf>
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz J T, Torgyik J (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia: Oktatás, kutatás és módszertan*. International Research Institute, Komárno. 241–249. 03. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0309SzokeMilinteEniko.pdf> [2020. 03. 24.]
- Zrinszky László 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zrinszky László 2002. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-FITT IMAGE, Budapest. Interneten elérhető: www.bdf.hu/oldinformatika/szjozsef/Dokumentumok/Zrinszky.doc
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kökényesi Nikoletta

A pedagógiai kommunikáció a retorika tükrében

1. A retorika és a pedagógiai kommunikáció tudományának meghatározása és kapcsolódási pontjai

„A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, mely a nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, illetve befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe” (Jászi 2015). A pedagógiai kommunikáció legfőbb sajátosságai, tehát a pedagógiai célzatosság, az intézményesültség, a tervezettség és az interszonalitás. A pedagógiai célzatosság fontos jellemző, hiszen a pedagógus, mint kommunikátor a tevékenységeit általában, pedagógiai céloknak rendeli alá. A pedagógiai kommunikáció zöme olyan intézményekben zajlik, melyekben a státusból adódó szerepek körülírják a kommunikáció elvárt módját és stílusát, tehát intézményesült. A pedagógiai kommunikáció tervezettsége a tanár által tervezett kommunikációban (előadás, magyarázat stb.) észlelhető. A pedagógiai kommunikáció interszonalis folyamat, melyben a tanuló, vagy a tanulócsoport és közvetlenül a tanár kerül interaktív kapcsolatba (Vö. Jászi 2015).

Zsolnai József (1996: 122) szerint a pedagógiai kommunikációelmélet egy kifejezetten interdiszciplináris terület. Szoros kapcsolatban áll a nyelvtudomány, a szociálpszichológia, az információelmélet, a kultúraelmélet és a retorika tudományával.

A retorika „rokona a logikának, amennyiben a gondolkodás célszerű formálására, a poétikának, amennyiben a kifejezés esztétikai formálására, és a kommunikációtannak, amennyiben annak együttműködést, közösséget alkotó természetére vonatkozik. A beszédre

épül, a tevékenységen alapszik, és a gondolkodó lelki alkathoz kötődik. A gondolkodás, a figyelem és a kommunikáció, a szociális viszonyok strukturáló és alakító elve; beszédmód, a közélet diskurzusa.” (Aczél 2009: 26–27.) „A retorika kapcsolódik a pedagógia, a didaktika, az előadástechnika számos kérdéséhez (pl. előadás, tanórai magyarázat, kérdezőtechnika, a számonkérés, a vitavezetés kérdései stb.)” (Wacha 2000: 53).

„A szóközi, a közéleti megnyilatkozás tulajdonképpen nem más, mint a valóság egy-egy jelenségére, kérdésére vonatkozó gondolatok – a partnerhez, a beszédhelyzethez és még sok egyébhez illően – célszerű elrendezésben történő kifejezése” (Wacha 1994: 177). „A retorikai szituáció az a kommunikációs alaphelyzet, amely minimálisan feladóból (beszélőből), üzenetből (beszédből) és címetből (hallgatóból) áll, és amelyben a beszélő arra törekszik, hogy beszédével valamilyen hatást gyakoroljon a hallgatóra, valamilyen meggyőződést alakítson ki benne” (Gáspári 1988, 8). Ezen definíciókból is látható, hogy a szóközi megnyilatkozás célzott, tervezett, interperszonális és bizonyos esetekben intézményesült.

2. A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezők vizsgálata

Noam Chomsky performancia fogalma kapcsán a konkrét megnyilatkozások egyedi jellemzőivel foglalkozott, fő törekvése az ideális beszélő nyelvi kompetenciájának leírása volt (Vö. Boronkai, 2008). „A klasszikus retorika is felveti annak igényét, hogy a kommunikációt mint a beszéd gyakorlati szempontú művészetét, mesterségét vizsgálják” (Adamik–Jászó–Aczél 2005: 256).

„A tanárok személyes tulajdonságairól szóló kutatások is mélyrehatóan és széleskörűen folynak, gyakran feltárva a hatékony tanároknak tulajdonított pozitív tulajdonságokat és ennek megfelelően a kevésbé hatékony tanárok negatív tulajdonságait” (Check 1986: 326).

Dr. Holik Ildikó, Dr. Sanda István Dániel (2015) a *Tanári kommunikáció* című műben ismertetik a tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezőket. Ezeket a jellemzőket John

F. Check 1986-os vizsgálatainak eredményei alapján fogalmazták meg. Check (1986) vizsgálatát úgy tervezte, hogy azonosítsa azokat az egyedi vonásokat, amelyek által meghatározhatóvá válik a hatékony tanári kommunikáció. Egy 25 tételből álló kérdőívet állítottak össze, amelyet 747 főiskolai hallgató, 104 végzős középiskolás diák (egy egyházi és egy állami iskola), valamint 93 állami iskola nyolcadik osztályos tanulói töltöttek ki. 23 kérdés esetében egy állítást kellett értékelni a válaszadóknak, továbbá a kérdőív 2 nyílt végű kérdést is tartalmazott (Check 1986: 327).

Check kérdőíves vizsgálatának az eredményei arra utalnak, hogy a külső megjelenés (éthosz), a tanítási tevékenység során végzett mozgások, a kommunikáció verbális tartalmának szerveződése (logosz) és az érzelmi üzeneteket közvetítő kommunikációs elemek egyaránt fontos tényezők a diákok számára és meghatározzák a tanár sikerességét (pathosz).

Korábban a tanár az információ birtokosa, a tudás letéteményese volt, ebből adódott a tekintélye, szakmai hatalma. Mára azonban (főként a digitális információtechnika fejlődésének köszönhetően) a tanári szerepek és feladatok átalakulását tapasztalhatjuk, kommunikációjának hatékonyságát is más tényezők határozhatják meg (H. Tómesz 2019: 61).

Jelen vizsgálat arra irányult, hogy Check kutatásából kiindulva indukálhatóvá váljon Magyarországon is az, hogy mit tartanak fontosnak a diákok a tanárok kommunikációjában 2021-ben. A pedagógiai kommunikációra vonatkozó kérdőívem 15 kérdést tartalmazott. Az első 8 kérdés Check 1986-ban kidolgozott kérdései alapján lett megfogalmazva, ezáltal összevethetők az eredmények. Az utolsó 6 kérdés a kommunikáció retorikai összetevőire kérdezett rá, mint például beszédstílus, hitelesség, testbeszéd.

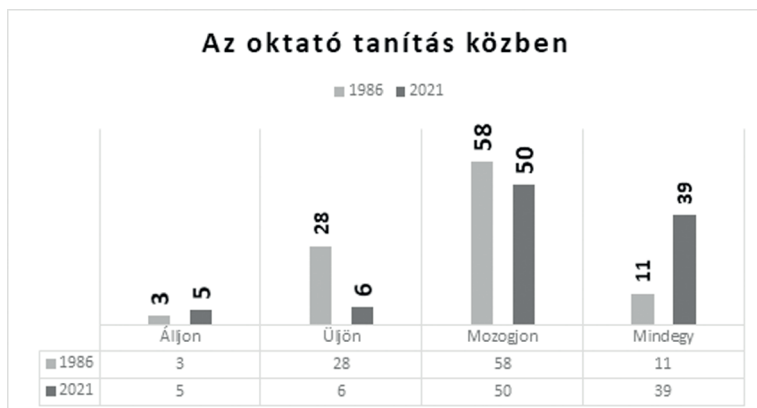
Az 1986-ban feltett kérdések egy része már nem aktuális, hiszen a digitális eszközök fejlődése meghaladta azokat, így azok nem kerültek be a jelenlegi kutatás kérdései közé. Check kérdőívéből azok a kérdések szerepelnek ebben a kutatásban, amelyek valóban a pedagógiai kommunikációra vonatkoznak. A kérdőív összeállításakor fontosnak tartottam azt, hogy a válaszadók jobban tudják árnyalni véleményüket, emiatt alkalmaztam a lineáris skálát. 1986-

ban a válaszadók csupán előre megadott válaszlehetőségek közül választhattak, ami véleményem szerint nem minden esetben adott elég mozgásteret a vélemények komplex megjelenítésére.

A vizsgálatomban 108 felsőoktatásban tanuló hallgató vett részt. Az első kérdés azt kívánta felmérni, hogy a válaszadók melyik korosztályba tartoznak. Ennek alapján megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltők közel 30%-a nappali tagozatos hallgató volt, míg 70%-uk levelező tagozatos hallgatóként töltötte ki a kérdőívet. A következőkben az első hat kérdést és azok eredményeit fogom ismertetni a kérdések sorrendjében. A könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért a két időpontban elvégzett vizsgálat eredményeit kombinált diagramban ábrázoltam.

3. A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezők felmérésének eredményei

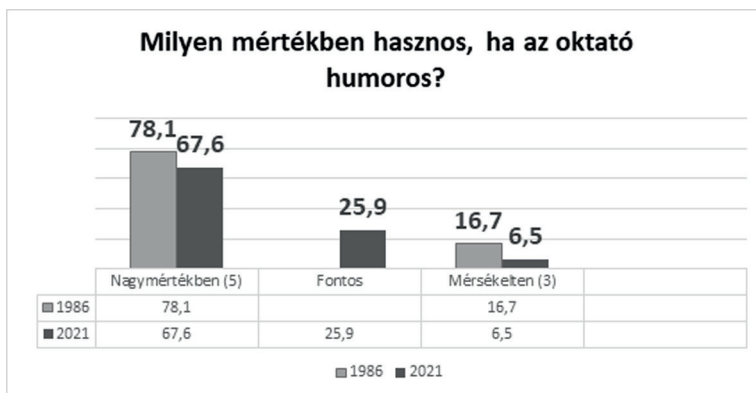
A második kérdés a tanár testhelyzetére vonatkozott. A válaszadók megjelölhették az általuk kedvelt oktatói testhelyzetet. Az adatokból látható, hogy a legkevésbé azt kedvelik a hallgatók, ha az oktató csupán áll. Az ülő testhelyzet a korábbi vizsgálatban még elég fontos volt a diákok számára. A jelenlegi kutatás során azt tapasztalhatjuk, hogy a hallgatóink nem igazán kedvelik ezt a passzívabb testhelyzetet. A hallgatók leginkább a dinamikus oktatói testhelyzetet kedvelik, ezt mindkét kutatás nagyarányú eredményei kellően alátámasztják. A válaszadók megjelölhették azt is, hogy nem tartják fontosnak, hogy a tanár milyen testhelyzetben tanít. 1986-ban 11%-uk, míg 2021-ben 39%-uk vélekedett úgy, hogy nem lényeges az oktató testhelyzete.



1. ábra: Testhelyzet

Ennek a kérdésnek is kiemelendő a retorikai aspektusa. Az antik retorikusok is úgy tartották, hogy az előadásmód egyik legfontosabb eleme a testmozgás. A testmozgás a taglejtés és az arckifejezés bizonyos irányítása; hihetőbbé teszi mondanivalónkat írja Cornificius: A C. Herenniusnak ajánlott rétorika című művében (Adamik–Jászó–Aczél 2005: 116).

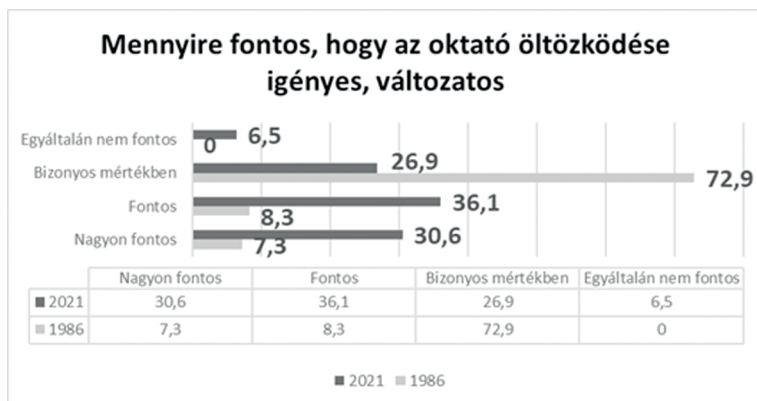
A második kérdés azt kívánta feltérképezni, hogy mennyire tartják hasznosnak az oktató humorosságát. Ennél a kérdésnél jól látható, hogy a jelenlegi kutatásban nagyobb lehetőséget kaptak a válaszadók arra a lineáris skála alkalmazásával, ezáltal jobban tudják értékelni az oktatói humor fontosságát. 1986-ban csupán két lehetőség közül választhattak a megkérdezettek. Check vizsgálatában a válaszadók 78%-a vélte úgy, hogy nagyon fontos, ha a tanár humoros. A mostani vizsgálat szerint több mint 67%-a a hallgatónak kiemelten fontosnak és közel 26%-uk tartja fontosnak azt, ha az oktató szellemes. Ha a két adatot összeadjuk, akkor összehasonlíthatjuk az 1986-ban kapott adatokkal. Így láthatjuk, hogy napjainkban szinte minden válaszadó (93%) fontosnak tartja az oktató humorosságát. Tehát a mostani vizsgálat rámutat arra, hogy a humor szerepe a hallgatók körében felértékelődött, az 1986-os véleményekhez képest, amit a 15%-os emelkedés jól illusztrál.



2. ábra: Szellemesség – Humor

A humor fogalmát az antik retorikusok nem ismerték, de sokat írtak a szellemességről. Fontosnak tartották ezt és tanácsolták a szellemességet. Tetten érhetjük: a példákban és az enthümémákban, az érvelési közhelyek játékos alkalmazásában; szerkezeti megoldásokban, a stílusesszközökben stb. A logosz–éthosz–pathosz hármasságából a pathosz, az érzelmi érvelés a leghatékonyabb: a humorban az érzelem dominál, ezért hatása igen erős (Adamikné 2017:41).

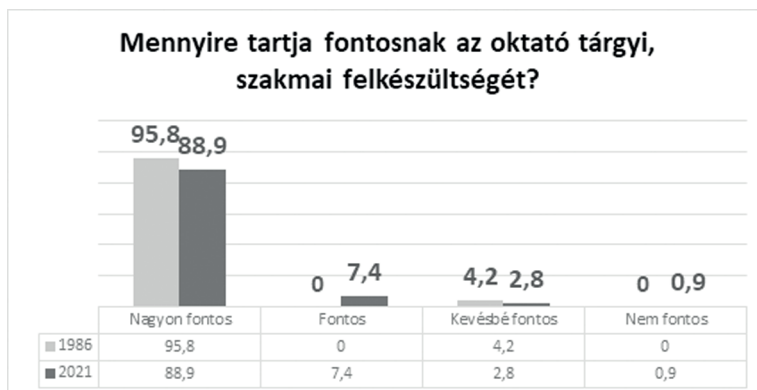
A harmadik kérdésben azt szerettem volna megtudni, hogy a hallgatók fontosnak tartják-e azt, hogy az oktató öltözködése igényes, változatos legyen. Ennél a kérdésnél igencsak eltérnek az eredmények a két vizsgált időszakban. 1986-ban a diákok többsége csak bizonyos mértékben gondolta fontosnak azt, hogy az oktató öltözködése igényes legyen. A jelenlegi kutatás szerint a hallgatók több mint 30%-a nagyon fontosnak tartja és 36%-a fontosnak tartja az oktató igényes megjelenését. Ez a korábbi kutatáshoz képest jelentős mértékű emelkedést jelent.



3. ábra: Látványhoz kapcsolható nonverbális eszközök

„A látvány szerepe rendkívül fontos, hiszen a kommunikációs folyamat voltaképpen akkor kezdődik el, amikor a kommunikációs partnerek megpillantják egymást. Ekkor szerzik-kapják egymásról és egymástól az első információkat” (Wacha 2011: 15). A látványhoz kapcsolható nonverbális eszközök a tanár egyéniségét hangsúlyozzák.

A következő kérdés arra irányult, hogy feltérképezze azt, hogy a hallgatók mennyire tartják fontosnak az oktató tárgyi, szakmai felkészültségét. A korábbi vizsgálatban ennél a kérdésnél csupán a nagyon fontos és a kevésbé fontos lehetőség közül választhattak a diákok. A jelenlegi vizsgálatban ennél a kérdésnél is árnyaltabb véleményt formálhattak a válaszadók. A korábbi vizsgálatban szinte minden kitöltő nagyon fontosnak tartotta az oktatók szakmai felkészültségét, ma a hallgatók közel 89%-a kiemelten fontosnak ítélte és 7%-a fontosnak tartotta ezt. Tehát azt mondhatjuk, hogy a hallgatók 96%-a ma is fontosnak tartja az oktató ezen attitűdjét.

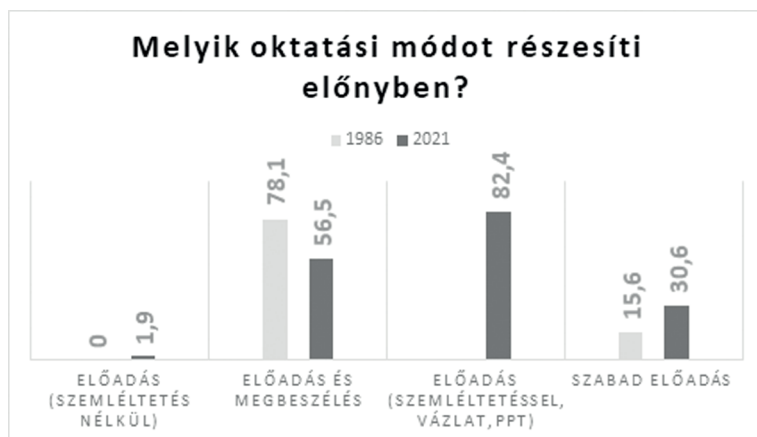


4. ábra: Felkészültség

A szónok tudása, felkészültsége, jó érvelőképessége is kiemelt szerepet kapott az ókori retorikákban. „Quintilianus azt tanítja, hogy a szónok „megfontolt öntudata” mögött felkészültsége álljon” (Adamikné 2009). A klasszikus retorikában egyforma jelentőséget tulajdonítottak a szónok erkölcsös személyiségének (éthosz), a közönséget ért hatásnak (pathosz) és az érvelésnek (logosz) is (vö. Adamik–Jászó–Aczél 2005: 147). Napjaink szónokainak szavahihetősége és hozzáértése elengedhetetlen ahhoz, hogy a hallgatóság elfogadja a beszédben foglaltakat.

Az ötödik kérdésben azt szerettem volna megtudni, hogy a hallgatók, mely oktatási módot részesítik előnyben. A hallgatók ma leginkább a szemléltetéssel kísért előadásmódot kedvelik, ezt követi a megbeszéléssel alátámasztott előadás. Jelen kutatás alapján az is megállapítható, hogy a hallgatók közel 31%-a az oktatói szabad előadást is preferálja az oktatási módok közül. A korábbi kutatásban még nem volt lehetőség a szemléltetéssel kísért oktatási módokat beiktatni a kutatás kérdései közé, hiszen a technikai fejlettség ezt nem tette lehetővé. 1986-ban a szabad előadást és a megbeszéléssel kísért előadást részesítették előnyben a válaszadók. A szemléltetés mindig lényeges kérdése volt a pedagógiával foglalkozó tudósoknak, tanároknak. Comenius didaktikai alapelvei között szerepelt a szemléletesség, melyről a következőképpen írt: „Szükséges, hogy

a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel? És végül, miután megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat” (Comenius 1992: 287).



5. ábra: Oktatási mód

Az antik retorikában Arisztotelész kiemelte az érvelésben alkalmazható példák fontosságát. Az érvelés legfontosabb elemének az enthümémát és a példát tartotta „Az enthümémát retorikai szillogizmusnak nevezem, a példát pedig retorikai indukciónak. Mindenki bizonyítással érvel úgy, hogy vagy példát alkalmaz, vagy enthümémát; e kettőn kívül nincs más” (Arisztotelész 1356b). Ezek alkalmazása azért fontos, hiszen egy-egy történeti példa vagy parabola alkalmazása a hallgatóságból érzelmeket vált ki, és ezáltal képes lesz bevonódni a beszéd szituációjába.

Ebben a tanulmányban szereplő utolsó kérdésben arra kerestem a választ, hogy mennyire tartják fontosnak a hallgatók az oktatóktól kapott plusz segítséget. A korábbi kutatás során két válaszlehetőség közül választhattak a diákok. 1986-ban a válaszadók több mint 88%-a nagyon fontosnak tartotta ezt a lehetőséget és közel 10%-uk tartotta kevésbé fontosnak az oktatói plusz segítségnyújtást. Ennek

szerepe a mai digitális oktatásban felértékelődött. A hallgatók 97%-a kiemelten fontosnak, vagy fontosnak tartotta az oktató ilyen jellegű segítségét és csupán közel 3%-a tartotta ezt kevésbé fontosnak.



6. ábra: Eunoia

A logikai tisztaságon túl három dolog megléte tehet valakit elfogadhatóvá Arisztotelész szerint: a bölcsesség (phronészisz), az erény (areté) és a jóakarat (eunoia) (Arisztotelész 1378a). „Az areté a beszélő erkölcsi karaktere, az eunoia a hallgató felé fordulásban valósul meg, a phronészisz, amely a magabiztosság és tapasztalat vonásait ötvözi” (Adamik–Jászó–Aczél 2005: 272).

4. A hatékony tanári kommunikáció jellemzői a kutatás alapján

A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezőket összefoglalhatjuk a fenti kutatás bemutatása alapján. Az oktatási tevékenység során végzett mozgások esetében megállapítható, hogy az előadás tartásánál a hallgatók kedvezőbbnek ítélték, ha a tanár helyváltoztató mozgásokat végez. Ezt a korábbi kutatás is alátámasztotta. Az oktatási mód során használt kommunikáció esetében kiemelhető, hogy a csak előadásra építő módszert kevésbé kedvelik a hallgatók, a szemléltetéssel kísért előadás sokkal népszerűbb. Előnyben részesül az az oktató, aki hatékonyan képes alkalmazni a humort, a viccet, és szellemes megjegyzései vannak. Jelen kutatás alapján megállapítható, hogy a hallgatók jelentős mértékben igé-

nyelték, hogy a tanár jólöltözött legyen. A hatékony tanár számára elengedhetetlen, a diákok véleménye szerint is, hogy megalapozott ismeretei vannak és képes ezt át is adni (Vö. Holik–Sanda 2015).

A kiemelt összetevők retorikai aspektusai is rögzíthetők voltak. A hatásos kommunikáció kidolgozásához a pedagógusnak ismernie kell a hallgatóságát. Tudnia kell, hogy a hallgatóság milyen nézetekkel képes azonosulni. „Az éthosz nem egyszerűen a személyiség, hanem annak lenyomata a beszéden; a jellemvonások, a szakszerűség, a hozzáértés nyelve, kifejező funkció, emocionális jegy” (Adamik–Jászó–Aczél 2005: 261).

Összegzés

A pedagógiai kommunikáció és a retorika tudományának szoros kapcsolata vitathatatlan. A jelenlegi és a 25 évvel korábbi, hatékony tanári kommunikáció jellemzőire vonatkozó kutatási eredmények megerősítették azt, hogy az oktató a teljes jellemével, hozzáértésével jótáll a közléséért (Vö. Adamik–Jászó–Aczél 2005: 407). „A pedagógus pontosan tudja, hogy a pedagógiai kommunikációban egyformán fontos a tartalom és a kapcsolat, így nemcsak az ismeretanyag feldolgoztatásának a menetére figyel, hanem arra is, hogy a pedagógus-tanuló kapcsolatban a megbízhatósága, a kiszámíthatósága, az összehangolása legyen a fő szerep” (Szőke-Milinte 2013: 244).

A vizsgálat eredményeit felhasználva az oktatók követendő példát adhatnak hallgatóik számára. Ez a pedagógusképző intézményekben oktatók számára különösen fontos, hiszen tudatosítanunk kell hallgatóinkban a nyilvános és szakmai szerepvállalás felelősségét. Biztatnunk kell a hallgatókat ennek a felelősségnek elfogadására és a nyilvános szerepvállalásra. Ismerniük és rutinszerűen alkalmazniuk is tudni kell a mindennapi élet állandó és alkalmi szerepeit. Esélyesebbé kell tennünk a hallgatókat a közéletben való aktív és sikeres részvételre. Szakmájukhoz elengedhetetlen, hogy gördülékenyen tudjanak érvelni, hatásosan tudjanak beszélni és beszédeiket meggyőzően adják elő.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2009. *Új retorika: Közélet, kommunikáció, kampány.* Pozsony. Kalligram.
- Adamikné Jászó Anna 2009. Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás I. *Anyanyelv-pedagógia.* 2. évf. 3. szám Letöltési idő: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185>
- Adamikné Jászó Anna 2017. A humor az érvelésben: Jókai regényei és elbeszélései alapján. *Magyar Művészet* 2017/1. 41–50.
- Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika.* Budapest. Osiris Kiadó.
- Arisztotelész 1999. *Rétorika.* Budapest. Telosz Kiadó.
- John Bender – David E. Wellbery 2000. Retorikusság: A retorika modernkori visszatérése. In: Szabó Márton– Kiss Balázs – Boda Zsolt (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára: Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus.* Budapest. Universitas. 289–320.
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás I-II. *Anyanyelv-pedagógia.* 2008. 1. évf. 2-3. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> Letöltés ideje: 2021-06-16.
- Check, J. F. 1986. Positive traits of the effective teacher—negative traits of the ineffective one. *Education.* 106(3), 326–334.
- Comenius, J. A 1992. *Didactica magna* (Nagy oktatástan). Pécs. Seneca Kiadó.
- Gáspári László 1988. *Retorika.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1 –2. szám 56–67 http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Holik Ildikó – Sanda István Dániel 2015. *Tanári kommunikáció.* TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002. A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html

- Jászi Éva 2015. *Kapcsolati készségek*. Eger. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/04_jasz/index.html Letöltés ideje: 2021-06-15.
- Szőke-Milinte Enikő 2013. A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz J T, Torgyik J (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia: Oktatás, kutatás és módszertan*. Komárno: International Research Institute. 241–249.
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Wacha Imre 1994. *A korszerű retorika alapjai I–II*. Szemimpex Kiadó. Budapest.
- Wacha Imre 2000. A retorika kompetenciái. In: A. Jászó Anna és L. Aczél Petra (szerk.): *A régi és az új retorika. – „A retorika a társadalomban – társadalom a retorikában” konferencia előadásai*. Budapest. Trezor Kiadó. 53–88.
- Wacha Imre 2011. *Nem csak szóból ért az ember. A nonverbális kommunikáció eszköztára*. Budapest. Tinta Kiadó.

Demján Ferenc

**A pedagógiai kommunikáció változásai
az általános iskolai digitális oktatásban**

1. Digitális átállás és kompetenciafejlesztés

1.1. A digitális átállás problémái, kérdései

A 2020-ban bekövetkező koronavírus-járvány az élet minden területét, így természetesen az iskolai pedagógiai munkát is jelentősen átrendezte. Amennyiben visszatekintünk akár a magyar, akár a világtörténelemre, még nem fordult elő olyan eset, hogy a kontakt jelenlétet valamifajta más típusú oktatási forma vagy tevékenység váltson fel. A történelem során számos változáson ment keresztül a pedagógia, mint tudomány, valamint maga az oktatás is, viszont az ókorig is visszanyúlhatunk abban a tekintetben, hogy a pedagógiai munka a „tanár” és „diák” személyes jelenlétén alapuljon. Természetesen adódtak már bizonyos megpróbáltatások, háborúk, forradalmak, természeti okok miatt bekövetkező megállások, amikor az oktatást szüneteltetni kellett, de ebben a tekintetben most egy teljesen új helyzetben találhatta magát a közoktatás.

Nyilvánvaló, hogy a technikai fejlődés által és a „szűkülő világ” elmélete végett, a 21. század elejére lehetővé vált, hogy az oktatásban bár hirtelen módon, de megvalósuljon a digitális átmenet. Az is nyilvánvaló, hogy a járványhelyzet előtt már léteztek digitális tanfolyamok, leginkább bizonyos felnőttképzési programok keretében és esetleg a felsőoktatásban, de az a tény, hogy ez a munkakörnyezet a közoktatásban, az általános és a középiskolában valósuljon meg gyakorlatilag egyik napról a másikra, erre még nem volt példa.

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy rámutasson a pedagógiai kommunikáció bizonyos irányváltásaira, elsősorban az általános

iskolai pedagógiai munkát és tanítást tekintve feltárja, hogy milyen módon változott a pedagógiai kommunikáció, amelynek a két legfontosabb szereplője a pedagógus vagy tanár, illetve a tanuló vagy gyermek.

A klasszikus értelemben vett pedagógiai kommunikáció egyik legjelentősebb sajátossága az intézményesültség, mely szerint a pedagógiai kommunikáció folyamatai intézmények berkein belül zajlanak, magyarul az iskolában és elsődlegesen azon belül is a tanteremben. (Báthory 2000: 214) Természetesen a helyszíneknél a klasszikus pedagógiai kommunikáció része lehet az iskola folyosója, vagy az iskolaudvar, akár egy tanulmányi kirándulás helyszíne is. A digitális oktatás kényszerű bevezetésével viszont a helyszín változott, a különböző IKT-eszközök segítségével a családok otthonaikba is „beköltözött az iskola”.

Az iskolai oktatás rendszerében folyamatosan jelen van a technikai fejlődés, a modern technika vívmányaira való odafigyelés, és a „ma pedagógusa” felé követelmény is a különböző IKT-eszközök használata a pedagógiai munkában. Ezen tény következtében mondhatjuk el azt, hogy a 2020. márciusi digitális oktatásra való hirtelen átállás országos szinten is a vártnál jobban sikerült. A pedagógusok és a diákok számára, a kihívás nem okozott megoldhatatlan nehézségeket, annak ellenére, hogy számos hang az oktatás összeomlását és kivitelezhetetlenségét vizionálta.

A pedagógus részéről a pedagógiai kommunikáció szintjén beszélhetünk egyfajta tervezettségéről, amelynek jellege és formái hosszú éveken keresztül jellemezték a pedagógiai munka és kommunikáció felépítettségét. Ezt a tervezettséget meghatározta a már előzőekben említett tanteremben történő oktatás ténye, függetlenül attól, hogy munkaformákat és bizonyos módszereket vagy eszközöket tekintve a pedagógus egyéniségétől, az iskola szellemiségétől, vagy az adott tantárgy vagy tananyag specifikusságától függően eldönthette a pedagógiai kommunikáció sajátosságainak irányait.

A digitális oktatásban, így az általános iskolai digitális oktatásban is létrejövő pedagógiai kommunikáció legfőbb csatornája természetesen maga az internet, a pedagógus pedig szabadon választhatott a különböző hivatalos és nem hivatalos oktatóprogramok közül. Vé-

leményem szerint az a tény, hogy a tanítók, tanárok számára nem volt egy előírt platform, ahol az oktatást végezni kellett, sokkal szabadabbá és változatosabbá tette a digitális oktatásban folyó munkát, magam ezt inkább az előnyök, mint a hátrányok közé sorolom.

Ahogy már említettem a pedagógiai kommunikáció két elsődleges szereplője a pedagógus és a tanuló, ezek mögött vagy mellett pedig a szülő helyezkedik el. A digitális oktatás bevezetésével természetesen a szülők szerepe, a kommunikációban való részvételének jelentősége megnövekedett és az élethelyzetből fakadóan aktívabb lett. Mindenképpen a digitális oktatás és a módosult kommunikáció előnyére írható az a tény, hogy a pedagógus jobban megtudta és tudja ismerni az adott gyermek szülői háttérét, következtéseket tud levonni az aktivitást illetően, hiszen a motivációs szempontokat figyelembe véve is megnövekedett a szülők aktivitásának jelentősége. A tanítók, tanárok szinte napi kapcsolatba kerültek a gyerekek szüleivel, akár írásbeli, akár audiovizuális lehetőségeket kihasználva. Emiatt a szülőkkel való kommunikáció időtartama meghosszabbodott, az üzenőfüzetek és ellenőrzők, valamint az egy-egy hónapban tartandó szülői értekezletek, esetleg heti fogadóórák szerepét a mindennapos kapcsolattartás váltotta fel.

A szülő inkább akarva, de akár akaratlanul belekényszerült abba a szerepbe, hogy gyermekére több figyelmet fordítson. Szűkült a család és iskola közötti olló, mivel az iskola hazaköltözött a családokba. Mind a pedagógusoknak, mind az iskoláknak alkalmazkodni kellett az új szituációhoz.

Elsődlegesen a pedagógiai kommunikáció csatornáját, platformját kellett meghatározni, és ahogyan említettem ez szabad döntés joga volt. Ennek a tanulmánynak nem célja, hogy a különböző platformokat értékelje minőség szerint, azt azonban meg kell említeni, hogy a platformoknak két jellegzetes formája van, az írásos közlések platformjai, illetve a különféle videós platformok.

Amennyiben a pedagógus szerepfelfogását vizsgáljuk, két fő típust szoktunk megkülönböztetni. Az egyik típus szerint a tanár megmarad szigorúan az oktatói-nevelői szerepében és azokat a mintákat veszi fel, amelyek a tanárra, nevelőre általánosságban jellemzőek és nem viszi bele az oktatásba és a pedagógiai kommunikációba a

maga egyéniségét, a rá jellemző akár magánéleti tulajdonságait. A másik típus ennek az ellenkezője, a pedagógus ki tud lépni a nevelői vagy tanári szerepkörből és egyéniségként igyekszik viselkedni. A két típus közül véleményem szerint az utóbbi pedagógusok találták meg legjobban és talán leggyorsabban a hozzájuk köthető megfelelő platformot, amely által meg tudták valósítani a saját magukra jellemző pedagógiai munkát, ezek a típusú pedagógusok egyébként változatossá igyekeztek tenni a digitális oktatást, nem minden órán egytípusú, sablonos megoldásokat alkalmaztak. Természetesen a kimondottan „nevelő” típusú pedagógusok is igyekeztek a megfelelő módokat megtalálni, csak talán abban a tekintetben volt nehezebb dolguk, hogy a nevelő munka elsősorban a kontaktórák berögződéseire épült. Egyszerűbben fogalmazva, a kommunikációs helyzetek és az ehhez köthető feladatmegoldások szituációi megváltoztak, mivel ezek a berögződött nevelési helyzetek elsősorban a különböző konfliktuskezelési és fegyelmezéssel kapcsolatos szituációkra irányultak. Véleményem és tapasztalataim szerint a fegyelmezés és a konfliktusos szituációk a digitális oktatás alkalmával háttérbe szorultak, mivel a gyermekek nem kontakt szituációban találkoztak egymással. A pedagógusok előtt új lehetőségek nyíltak meg, mivel a nevelés egyes részei lekerültek a vállukról, így más alternatívákkal és lehetőségekkel bővíthették a pedagógiai munkát és a kommunikáció egyes irányait.

1.2. A pedagógiai kommunikáció fejlesztése a digitális oktatásban

Egyértelmű, hogy minden pedagógusnak át kellett alakítania a tanulászervező képességét annak függvényében, hogy az oktatás és tanulás otthon végzett tevékenységgé vált. A pedagógiai kommunikációs csatorna interperszonális volta megváltozott abban a tekintetben, hogy új típusú csatornákat kellett alkalmazni. Már a járvány előtti időkből is jelentős hangsúlyt fektetett a modernkori pedagógia arra, hogy el kell hagyni a régies beidegződésekre hagyatkozó akár pedagógiai, akár kommunikációs elméleteket és újra kell szabályozni a kommunikációs kapcsolatrendszereket. Emellett a fő törekvés az maradt, hogy a digitális oktatásra is át legyenek mentve

a kontakt tanórákra épülő fejlesztési lehetőségek. Az interaktív és nem interaktív tanulást segítő eszközöknek nagyjából egyensúlyban kell lenniük. A rendkívüli állapottól ha függetlenítünk, be kell vallani, hogy a járvány előtt ez nem minden pedagógus és nem minden iskola és óra esetében volt általános. A válsághelyzettel azonban ez a felfogás átbillent az interaktív eszközök javára. Amennyiben abból az elvből indulunk ki, hogy a világot megrázó szörnyűségekből is meg kell próbálni levonni a megfelelő tanulságokat, vagy meg kell tudni keresni a jövőre nézve hasznosítható tapasztalatokat, akkor a pedagógiai munkában ez a szituáció mindenképp használható tudást és gyakorlatot eredményezett. A digitális oktatásra tehát a pozitív beállítottságú pedagógus nem teherként, hanem feltétlenül lehetőségként tekint.

A tanulás megszervezését ennek megfelelően kellett kialakítani, nyilván minden tantárgy más-más átalakítást kívánt meg. A pedagógiai kommunikáció során az elsődleges feladó a tanár. Mérések szerint még a feladó szerepét inaktívabban betöltő pedagógusok, vagy a feladás létét kevésbé igénylő munkaformák esetében is a tanár a feladói státuszban legalább 50%-os arányban van jelen (Báthory 2000: 201), az aktívabb feladói felfogás szerint ez a szám 85% is lehet. Tapasztalataim szerint a videós formátumban megvalósuló digitális oktatás alkalmával ez a szám egy tanórára lebontva nagyjából azonos a kontaktórák százalékos arányaival, viszont az írást igénylő, vagy írásos formában megvalósuló tanórák esetében sokkal inkább kiegyenlített. Gyakori, hogy a pedagógus írásban közli a tanítványokkal a tanórára éppen aktuálisan megszabott feladatokat; azonban akár a részletes és egyértelmű tanári kommunikációval kísért feladatirányítás kapcsán is megannyi kérdés merül fel a diákokban, amelyekre a pedagógusnak reagálnia kell. A 45 perces tanítási órát tekintve már nem a tanáré lesz nagyobb százalékban a feladói szerep. A tanulói feladatmegoldások közben a pedagógus igyekszik válaszolni a hasonló, vagy sok esetben ugyanazon kérdésekre. Amennyiben a pedagógus ezeket a kérdéseket privát módon (tehát a többi tanuló által nem látható platformon) kezeli, akkor minden egyes tanulóknak válaszolnia kell, mivel más tanulók nem láthatják a már feltett kérdéseket. Az úgynevezett nyílt chatszobák alkalma-

zásával ezt a problémát vissza lehet szorítani. Ebben az esetben a pedagógusé maradhat az aktívabb feladói szerep.

A tanítók, tanárok számára nagyobb lehetőséget biztosítottak a digitális oktatásban a különféle kreatív IKT-eszközök alkalmazásával megvalósított feladatok. Főként magyar nyelv tantárgyból kínál az internet ilyen kreatív feladatokat, de természetesen minden szak megtalálhatja egy kis kereséssel a számára leginkább megfelelőeket. Az ilyen kreatív jellegű IKT-feladatokat a gyerekek is nagyon szeretik és akár komoly teljesítményjavító hatás is elérhető velük. Ezekre a feladatokra általában gyors válaszok és megoldások érkeztek a tanulók részéről. A pedagógusnak tehát fel kell tudnia ismerni azokat az érdekes, figyelemfelkeltő feladatokat, amelyek elősegítik a bevonódást, aktiválják és fenntartják a tanulói motivációt.

1.3. A digitális oktatás és a kommunikációs kompetencia fejlesztése

Szőke-Milinte Enikő *Kommunikációs készségfejlesztés* című munkájában a kommunikációs kompetencia összetevőinek részletes vizsgálatát végzi el. (Szőke-Milinte 2016: 21) Ebben a fejezetben megpróbálom összeszedni az egyes képességek alrendszerének vizsgálatát a pedagógiai munka és elsősorban a digitális oktatás tekintetében.

A kommunikációs kompetencia a személyes kommunikációs képesség a kognitív, vagy általános kommunikációs képesség, a szociális kommunikációs képesség, valamint a speciális kommunikációs képesség alrendszereiből szerveződik. Tapasztalataim szerint ezen alrendszerek fejleszthetősége jól megválasztott pedagógiai munkával hatásos lehet. A kognitív kompetencia elsősorban az értelmezés és a megértés készségeinek tekintetében fejleszthető hatásosan, a megfelelően választott feladatok, a szövegezés és megfogalmazás, az egyes digitális úton történő ábrázolások elősegítik ezeknek a készségeknek a fejlődését, a tanulói feladatértelmezést és annak megértését. Az egyes feladatokra érkező válaszlehetőségek kapcsán, főleg nyílt végű feladatok alkalmazásának esetén szintén nagyobb nyomatókat kaphat az önálló véleményalkotás készsége, ebben az esetben beszélhetünk a verbális és nem verbális úton történő mo-

dellezésről, a kérdésfelvetésről, visszajelzésről, válaszadásról. Az önálló véleményalkotás készségének fejlesztése kapcsán mindenképpen szót kell ejtenünk az akár gyengébb képességű tanulókról, a megfelelő háttérű és eszközzel rendelkező gyerekek esetében a véleményalkotás készségének fejlesztése jobban kiemelkedik, mint a kontaktoktatásban. Elképzelhető, hogy a közelebbi és szorosabb szülői háttér hatására is.

A szociális kommunikációs készségek tekintetében a kommunikációs helyzetteremtés új platformjai és csatornái jöttek létre a digitális oktatással. A kommunikáció kezdeményezése, felépítése és gondozása a tanteremben történő oktatáshoz képest jelentősen átalakult. Az IKT-eszközök alkalmazásával ezek a készségfejlesztések is új alapokat kaptak. Az átalakulás ellenére ebben is tapasztalható a tanulók részéről fejlődés, amely elsősorban ezen eszközök korai alkalmazásának, a digitális világba történő születésnek köszönhető. Természetesen a tanárnak itt is feladata a pontosítás. A tanár-diák kapcsolatban a megfelelő kommunikációra fel kell hívni a tanulók figyelmét, javítva ezzel kommunikációs készségeiket és digitális kommunikációs készségeiket. A szociális kommunikációs készségek kapcsán említést kell tennünk a problémáról való gondolkodásról, tehát a probléma meghatározásáról, a probléma felismeréséről, magáról a problémaérzékenységről. Az egyes problémafelvetések okán a digitális oktatásban is érdemes kooperatív munkaformát választani, az egyes csoportok digitális úton történő kapcsolatteremtése által jelentősen fejleszthető a gyermekek problémamegoldási képessége. Ezek a kapcsolatteremtések természetesen lehetnek írásos „chat” formátumra épülők, vagy akár videós csoportok is.

A személyes kommunikációs készségek véleményem szerint a digitális oktatásban a leginkább fejleszthető kompetenciák. A digitálisan jelenlévő diákok kevésbé vonódnak ki a munkából, mint a kontaktórákon, éppen ezért magasabb szintű önkifejező, önreflexív, önkritikus és önkorrekciós lehetőség nyílik meg előttük, mivel a pedagógus egyes felvetéseire egyenként kell reagálniuk. A nem nyelvi jelek szerepe jelentősen háttérbe szorul, mely értelemszerűen a közvetlen jelenlét hiányával magyarázható, a nem nyelvi jelek szerepe pedig elsősorban a kontaktjelenlét során domborodik ki. A sze-

mélyes kommunikáció azon sajátos formái, mint a mémek, gegek, vlogok, a kommentelés vagy megosztás közvetlenül csatlakoznak a digitális oktatáshoz. Szemléletesebbé válik a tananyag, valamint segítségként szolgál a pedagógusnak is azért, hogy a hatékonyabb felhasználást, az értékes és értéktelen megkülönböztetését és a biztonságos internethasználatot szorgalmazza a diákok körében.

A speciális kommunikációs kompetencia esetében egyes alrendszerek, mint a konfliktuskezelés, vagy az ebből fakadó problémák megoldása visszaszorult a digitális oktatás alatt, mely természetesen ebben az esetben is a személyes jelenlét hiányából adódik. Ez némileg csökkenti a pedagógus felelősségét, valamint a gyakran felmerülő konfliktushelyzetek megtakarításával plusz energiák spórolhatók meg, és ehelyett olyan alrendszerek kerülhetnek előtérbe, valamint fejlesztésre, mint a hypertextek használata, az online kapcsolattartás és az egyes IKT-műfajok alkalmazásai.

1.4. Az anyanyelven folytatott kommunikáció, mint kulskompetencia fejlesztésének kérdései

Néhány gondolatot általános iskolában is dolgozó magyar nyelv és irodalom szakos tanárként szeretnék írni az az anyanyelvi kommunikációs kompetencia és ezzel kapcsolatban a digitális oktatásban tapasztalt fejlesztés irányairól. Az anyanyelvi kompetencia alrendszereihez soroljuk elsősorban a szövegértő és hangos olvasást, a helyes beszédet, helyesírást, nyelvi helyességet, a szóbeli és írásbeli szövegalkotást, a viselkedési kultúra és stílusérzék fejlesztését, valamint az egyes nyelvészeti kézikönyvek használatát is. A tanulmány ezen részében elsősorban néhány fontos praktikat szeretnék kiemelni, amelyek az általános iskolában dolgozó nyelvtanárnak a digitális oktatásban végzet mindennapos tevékenységét jellemzik. Ezeket az anyanyelven folytatott kommunikáció fejleszthetőségének tükrében vizsgálom.

A digitális oktatásban végzett nyelvtanórák tapasztalatai szerint elsősorban az elméleti feladatok megvalósítására nyílt nagyobb esély, illetve a szokásosnál több idő. A fogalmazások, leírások és jellemzések írása az otthon végzett időtöbblet révén több hangsúlyt kapott, illetve egyszerűen több idő volt mind a tanárok, mind pe-

dig a diákok részéről a hasonló jellegű feladatok megvalósítására. Természetesen a fogalmazások írása elsősorban gépelés útján történ, ekkor a pedagógusok kevésbé értékelték a helyesírást. A World használata nem teszi lehetővé a helyesírás objektív értékelését. Ennek ellenére az írásbeli munkát is értékelni kell, valamint a tanulók kézzel, tollal írt munkáit is szükséges ellenőrizni. A különböző, a helyesírást fejlesztő munkák elsődlegesen fotó segítségével jutnak el a tanárokhoz, a tanuló a diktálás után elkészült munkáját így továbbítja a tanár felé, áthidalva a térbeli problémákat.

A szóbeli feleltetés videós módszerrel valósul meg, a tanuló ott-honról élőben jelentkezik be az órára, majd videón keresztül felel. A pedagógusnak fontos feladata a feleltetés korrekt irányainak, menetek bemutatása, a felelés levezetése.

Természetesen nem maradhat el egyik általános iskolai évfolyamon sem a munkafüzet használata, a munkafüzeti feladatok megoldása, ezek is számos lehetőséget kínálnak az anyanyelvi kompetencia fejlesztésére. Ebben az esetben is fotós módszerrel történik az ellenőrzés és javítás. A gyermek fotót készít a saját maga által elkészített munkafüzeti feladról, majd ezt továbbítja tanárának. A pedagógus akár videós formában, akár írásban reagál a felmerülő hibákra, értékeli a tanuló elvégzett munkáját.

Érdemes nagy hangsúlyt fektetni a már említett csoportjellegű munkákra, a kooperatív munkaformák a személyes jelenlét hiányának ellenére is megvalósíthatók. A pedagógusnak ebben az esetben is törekednie kell a csoportok összetételének megfelelő megválasztására. Tapasztalataim szerint a szokásoktól eltérően érdekesebb a baráti kapcsolatokra apellálni és a kooperatív munkát olyan csoportokban megvalósítani, amelyekben a tanulók között tapasztalható az egymás iránti elfogadás és nyitottság. Ebben az esetben aktívabb munkára lesznek képesek és a meglévő kölcsönös jó viszony könnyebbé teszi a „távolsági munkát” számukra. A gyermekeknek – beszéljünk bármely évfolyamról – egyébként sem könnyű helyzet az, hogy nem találkozhatnak padtársaikkal, barátaikkal. A kooperatív munka alkalmazása és az ezen elvek mentén kialakított csoportok megválasztása tompíthatja a távollét hiányát, alkalmas lehet a baráti kapcsolatok fenntartására, ápolására.

Mindenképpen érdemes a nyelvtanórákon vitaszituációkat is felvetni, melyek a felső tagozatban alkalmasak lesznek vélemények kifejtésére. Ennek a formája is lehet írásbeli, vagy videón keresztül szóbeli.

A továbbiakban szeretnék felsorolni néhány olyan értékelési módot, olyan tanulói munka- vagy akár magatartásformát, amelyek a kontakt, hagyományos órákkal szemben felértékelődnek, a digitális oktatás lehetőségeinek tükrében nagyobb szerepet kapnak:

- Órai aktivitás értékelése.
- Házi feladatok elkészítése, több osztályzat, érdemjegy megadása házi feladatokra. A házi feladatok érdemjegyeinek súlyozása.
- Visszaküldött feladatok minősége, a feladatok elkészítési határidejének betartása.
- Több idő a helyesírás és a szépírás értékelésére.
- Több fogalmazással kapcsolatos feladat, több fogalmazással kapcsolatos érdemjegy.
- Több elméleti jellegű és nyílt végű feladat alkalmazása, ezek értékelése.

2. A hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók digitális úton történő oktatása és fejlesztése

Tanulmányomban fontosnak tartom kiemelni a hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek problémáit (Szilas 2004: 32) a digitális oktatásban való részvételük kapcsán. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében leginkább a technikai eszközök hiánya szokta a legnagyobb problémát okozni. Ez az a tényező, amely miatt a digitális oktatásban való részvételük nehezebb. Az eszközhiány platformhiánnyal is együtt jár, tehát a nehezebb körülmények között élő gyerekek esetében a pedagógus nem tud minden virtuális platformot használni, nem képes minden módszert alkalmazni. Szerencsére azért az már minden családban jellemző, hogy a gyerekek szinte mindegyik tagjának felső tagozatban van okostelefonja és mobilinternetes elérési lehetősége. Emiatt a hátrányos

helyzetű gyerekek esetében a leginkább használható platform a Facebook, mely napjaink legnépszerűbb közösségi oldalának számít.

A hátrányos helyzetű gyerekek esetében legtöbbször az írásbeli kommunikációra kell hagyatkozni, nem jellemző az élő videós lehetőség, hiszen az általában rendelkezésre álló mobilinternet kapacitása ennek a lehetőségét is behatárolja. Éppen ezért a nehezebb körülmények között felnövő gyerekek esetében a tanároknak is magasabb szintű toleranciát (Czike 2006: 38) kell mutatniuk; nem szabad túlzott követeléseket állítani feléjük. Át kell látni a családi háttér adta lehetőségeket, az oktatáshoz való attitűdöt, illetve a rendelkezésre álló anyagi feltételeket is mérlegelni kell. Látni kell azt a tényezőt, hogy ezekben a családokban nem biztos, hogy a gyerek iskolai életben való boldogulása és maga a tanulás a legfontosabb. A pedagógusnak a gyakoribb segítséget kell biztosítania, pláne abban az esetben, amikor azt látja, hogy a gyermekben megvan az akarat és elszántság az előrelépésre, pusztán az otthoni körülmények és feltételek alkalmatlanok, vagy előnytelenek. A tanárnak magát az aktivitást kell a leginkább értékelni ilyen esetekben. Előfordul, hogy hibás feladatot, nem a legszebb vagy leghelyesebb írást adja le a tanuló, de az akarat tényezőket semmiképpen nem szabad figyelmen kívül hagyni; továbbá nem szabad engedni ezeknek az aktív, de hátrányos helyzetű gyerekeknek a lemorzsolódását.

A hátrányos helyzetű tanulók számára a digitális oktatás azért sem lehet előnyös, mert a helyzetükből fakadó nehézségekhez gyakran az intézmény ad segítséget, támogatást, hogy kiszakadjon a gyermek az impulzusok nélküli, sivár környezetből. Ezek a gyerekek azért is szeretnek iskolába járni, mert menekülnek abból a közegből, ami otthon fogadja őket az iskola után. Az a tény, hogy több hónapot kellett a vírus miatt otthon tölteniük, a szocializációs folyamatot erőteljesen befolyásolták, nyilvánvaló módon hátráltatták. Ugyanakkor vannak szerető családi közegben nevelkedő, ámde szerény körülmények között élő hátrányos helyzetű diákok is. Ezeknek a tanulónak a szüleik lehetőségeikhez képest részt vesznek a digitális oktatás adta munkában, érdekeltek gyermekük tanulmányi fejlődésében. Nagyon sok szülő esetében személyesen is pozitív tapasztalataim vannak. A digitális oktatás lehetőséget biz-

tosított a jobb megismerésükre, jó volt tapasztalni az érdeklődésüket, látni azt, hogy gyermeküket a szeretetben nevelik, a szerény, de becsületes élet irányába terelgetik. A ma pedagógusának feladata és kötelessége ezeknek a gyerekeknek a felzárkóztatása, integrálása a többségi társadalomhoz, beszéljünk akár a normál, megszokott oktatási keretokről, vagy a világot megrázó járvány miatt egyelőre átmenetiként létrejövő digitális oktatásról.

Összegzés

Összességében úgy értékelem, hogy bár egyelőre a közoktatásban a digitális oktatás nem helyettesítheti az emberi személyes kapcsolatokra és szocializációra épülő kontaktoktatást, ugyanakkor érdemes egyelőre az új helyzet adta lehetőségekre és előnyökre fektetni a hangsúlyt a pedagógiai munkában. Az általános iskolai pedagógus legfontosabb feladata az lehet ebben a különleges szituációban, hogy ne hagyja, hogy diákjait hátrány érje az oktatás és nevelés tekintetében, illetve a digitális oktatás során jelentkező előnyöket a lehető legnagyobb mértékben próbálja kihasználni.

Felhasznált irodalom

- Báthory Zoltán 2000. *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Budapest. Oktatási Kiadó.
- Czike Bernadett 2006. *A pedagógusszerep változása*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó,
- Szilas György 2004. Hátrányos helyzetű gyermekek a Józsefvárosban – áttekintés és esettanulmány. In: Szontagh Pál (szerk.): *Kihívások és válaszok az általános iskolában*. Budapest. Ikerhold Kiadó.
- Szőke-Milinte Enikő 2016. Kommunikációs készségfejlesztés. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Szabó Csilla Marianna

A digitális távoktatás hatása a serdülők kommunikációjára és kapcsolataira

Bevezetés

A fiatalabb generációk, különösen a Z és az Alfa az interneten élik életüket, szociális interakcióik jelentős része az online térben zajlik (Nestik et.al., 2018a: 269). A közösségi oldalakon való folyamatos jelenlét egy, a serdülő közösség által elvárt viselkedési forma. Ennek hiányában a fiatal elszigetelődhet a kortárs csoport tagjaitól. Ugyanakkor azonban a folyamatos online jelenlét egyik legkomolyabb következménye az, hogy a kamaszok nem képesek kezelni a szeparációs szorongásukat (Tari 2011: 207–213). Az internet és a közösségi média túlzott használata internetfüggőséget okozhat, amelynek számos fizikai és mentális tünete mutatható ki a serdülőkön. Az internet túlzott használata következtében kialakuló leggyakoribb problémák, hogy a fiatalok feltárják magánéletüket a nyilvánosság előtt a közösségi médiában, a közösségi hálón lévő ismerőseiket a barátaiknak tartják, sőt kialakulhat náluk internetfüggőség is (Szabó 2020a: 494).

Mivel a Z generáció tagjai többnyire az interneten kommunikálnak egymással, így azt gondolhatnánk, hogy a COVID-19 miatt bevezetett online távoktatás és a kijárási korlátozások semmiféle problémát nem okoztak a fiataloknak a kapcsolattartás tekintetében. Az online távoktatással kapcsolatban számos vizsgálat született, melyek arra irányultak, hogy a tanulók hogyan tudják sikeresen elsajátítani a tananyagot és az előírt kompetenciákat, valamint hogy a pedagógusok és az oktatók milyen hatékonysággal tudják alkalmazni a digitális eszközöket és módszereket az online oktatás során. Csupán néhány kutatás foglalkozott azzal, hogy a tanárok és a

tanulók társadalmi életében és érintkezésében milyen változásokat hozott az online oktatás és a kijárási korlátozás, valamint az elszigeteltség következtében milyen mentális problémák alakultak ki.

1. A serdülők digitálismédia-fogyasztása

Az internet és a közösségi média világához szokott fiataloknak más módon működik az agya, mint az idősebb nemzedékeké. Az egyik leginkább szembeötlő sajátosság, hogy párhuzamosan többféle tevékenységet végeznek alapvetően a digitális eszközökhöz kapcsolódóan, vagyis multitaskingolnak. Bár első látásra valóban úgy tűnik, hogy a fiatalok képesek egyszerre több különböző tevékenységre is figyelni, a valóság az, hogy a multitasking csak illúzió. Multitasking esetén ugyanis a figyelmünk nagyon gyorsan vált, csupán néhány másodpercet koncentrálván egy-egy dologra.

A multitasking kihat agyi tevékenységünkre, és ehhez kapcsolódóan a környezeti ingerekre adott válaszukra is: növeli agyunkban a kortizol nevű stresszhormont, illetve az adrenalin termelést, amelyek azonban túlzottan stimulálják agyunkat; ugyanakkor dopaminfüggőséget okoz, melynek következtében agyunknak állandó külső ingerre van szüksége, és így nem tud egy dologra fókuszálni. Tehát állandóan stimuláljuk agyunknak a jutalomért és az újdonságért felelős területeit, ami rengeteg endogént szabadít fel. Ennek következtében jól érezzük magunkat. Ez az agyunk számára könnyen megszerezhető jutalom, így érthető, hogy lemondunk a nehezebben és hosszabb távon megszerezhető előnyökről. (Miller; idézi O'Hare 2016) Small (2009; idézi Carr 2014: 157–158) azt állítja, hogy az interneten való szörfölés arra kényszeríti az agyunkat, hogy úgy működjön, mint amikor keresztretjvényt fejtünk. Ha ez a fajta tevékenység gondolkodásunk elsődleges módjává válik, megakadályozhatja az elmélyült gondolkodást. Szőke-Milinte (2020: 29–32) szerint a multitasking hatására átalakul a Z generáció figyelme, munkamemóriája, agyi aktivitása és céltudatos és kontrollált megismerő tevékenysége is.

Az elmúlt években, a koronavírus előtt, számos kutatás irányult arra, hogy hogyan kommunikálnak és viselkednek a serdülők az on-

line térben. 2019-ben egy nemzetközi kutatás a pedagógusok véleményét kérdezte meg tanítványaiknak a cyber térben való viselkedésről. A magyar kutatásban 143 középiskolában tanító pedagógus vett részt, akik egy ötfokozatú Likert-skálán értékelték a tanulók tevékenységének és viselkedésének gyakoriságát, ahol 1 azt jelentette, hogy soha, míg az 5 azt, hogy rendszeresen. Természetesen a serdülőkre korábban is jellemző viselkedési mintázatok közepes gyakorisággal továbbra is jellemzők („Titkolózók, magányosak és merengő.” – 3,51; „Haragot, lobbanékonytságot, agressziót mutatnak” – 3,73), de a tanárok szerint ennél gyakrabban jelennek meg azok a tevékenységek, amelyek szorosan kapcsolódnak az online jelenléthez és a digitális eszközökhöz: „Barátaiknak tartják a közösségi hálón lévő ismerőseit.” – 3,80; „A tanulás és a házi feladatok rovására az interneten töltik az idejüket.” – 4,30; „Amikor mennek az utcán, a telefonjukkal van elfoglalva.” – 4,27; „Ha elmennek valahová, szelfiket készítenek, ahelyett, hogy megnéznék a látnivalókat.” – 4,49; „Képeket osztanak meg magánéletükről a közösségi média oldalain.” – 4,32. (Szabó 2020b: 87)

A nemzetközi kutatócsapat azt is megállapította, hogy az interneten folytatott tevékenységek szoros összefüggésben vannak az offline világban mutatott viselkedéssel. A „Titkolják, mit csinálnak a közösségi médiában.” változó pozitív szignifikáns korrelációt mutatott több változóval is: „Vádolnak vagy fenyegetnek másokat.” ($r=0,564$); „Azt mondják, valakik ellenük vannak.” ($r=0,596$); „Gátlastalanok.” ($r=0,597$); „Illetlenül, szexuálisan kihívóan viselkednek.” ($r=0,548$). (Szabó – Panov – Patrakov, 2021: 33) A kutatás eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy a túlzott internet- és közösségimédia-használat, különösen akkor, ha ezek a tevékenységek nem találkoznak tanáraik és szüleik egyetértésével, negatív módon befolyásolják a fiatalok valós életbeli viselkedését és az emberekhez való hozzáállását.

2020 elején két kutató a középiskolás tanulókat kérdezte meg, hogy milyen tevékenységeket végeznek és milyen viselkedést mutatnak az online és az offline térben. A kutatók több állítást is átvettek a 2019-es nemzetközi vizsgálatból, egy az egyben vagy minimális módosítással. A tanulók egy ötfokozatú Likert-skálán jelezték,

hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás, ahol 1 azt jelentette, hogy egyáltalán nem ért egyet, míg az 5 azt, hogy teljes mértékben egyetért. A serdülők véleménye nem minden esetben egyezett meg a pedagógusokéval. A kamaszok több olyan állítással nem vagy kevéssé értettek egyet, amely a digitális eszköz-használatukra és az online térben való viselkedésükre vonatkozott. „Ha elmegyek valahová, inkább szelfiket készítek, és nem a látnivalót nézem.” – 1,39; „Ha valahol vagyok vagy valamit csinálok, azonnal kiposztolom a közösségi oldalon.” – 1,50; „Gyakran annyira belefeledkezem a telefonozásba, hogy nem figyelek a körülöttem történő dolgokra.” – 2,38. A tanároknál ugyancsak alacsonyabbra értékelték, hogy mennyi időt töltenek az interneten és milyen tevékenységek rovására: „A tanulás és a házi feladat helyett gyakran inkább internetezem.” – 3,21. Ugyanakkor azt is elismerték, hogy a digitális eszközök, különösen az okostelefonok és a közösségi média fontos szerepet tölt be az életükben: „Több mint napi 2 órát töltök a számítógép előtt a közösségi oldalakon és/vagy számítógépes játékokkal.” – 3,45; „Több mint 2 közösségi oldalnak is aktívan tagja vagyok.” – 3,76; „Általában egyszerre több dolgot is csinálok az okoseszközökön.” – 3,60; „Bárhová megyek, mindig nálam van a telefonom.” – 4,33. (Szabó–Csikósne 2021: 59)

A különbségek ellenére jól láthatók a hasonlóságok is a két populáció véleménye között: mind a tanárok, mind a tanulók egyetértettek abban, hogy a serdülők nagyon sok időt töltenek az interneten, többnyire szórakozással és kapcsolattartással; különösen pedig a közösségi média játszik jelentős szerepet az életükben.

2. Online távoktatás

A WHO 2020. március 11-én bejelentette, hogy a koronavírus-járvány világméretű, azaz pandémiáról beszélünk. A WHO bejelentésének következtében világszerte iskolákat zártak be és kijárási korlátozások léptek életbe. Az UNESCO adatai szerint 2020 tavaszán 1.500.000.000 diák kényszerült online oktatásra az elemi iskolától a felsőoktatásig (Teräs et.al., 2020: 864). A kérdés adott volt: hogyan tudnak az oktatási intézmények és a tanulók/hallgatók megbirkózni

ezzel a rendkívüli helyzettel. Ez egyrészt érintette a tanulmányokat és a szükséges kompetenciák elsajátítását, másrészt hatással volt az oktatás szereplőinek kommunikációjára is.

A korábbi kutatások eredményei alapján azt feltételezhetjük, hogy a tanulók jól, sőt otthonosan érezték magukat ebben a helyzetben, hiszen sokkal jobban tudják használni a digitális eszközöket és applikációkat, és sokkal természetesebben mozognak a virtuális térben, mint a többnyire az X generációhoz tartozó tanáraik és szüleik. Proháczik (2020: 212) az ADOM Diákpárlament által készített kérdőív adatait használta fel tanulmányához. A felmérést több mint 21 ezer tanuló és közel 2 ezer pedagógus töltötte ki. A tanulók fele jelentősen több, egynegyede pedig csak kicsivel több időt töltött az iskolával kapcsolatos teendőivel az online távoktatás alatt. Molnár (2020: 39) kutatásának eredményei alapján a tanárok jelentős része rendszeresen tartotta a kapcsolatot tanítványaival, sőt személyre szóló visszacsatolásokat is küldtek a tanulónak.

3. A kutatás bemutatása

A kutatást digitális önkitöltős kérdőívvel végeztük középiskolás tanulók körében 2020 májusában, amikor a tanulók kb. két és fél hónapja online módon tanultak. A kérdőíveket az iskolaigazgatók és pedagógusok segítségével juttattuk el a tanulókhoz, és 560 teljes kitöltést kaptunk. A vizsgálat arra irányult, hogy a középiskolás tanulók hogyan élték meg a COVID-19 miatt bevezetett online oktatást és az ezzel együtt járó home schoolingot; intenzívebb lett-e a Z generáció internethasználata az online távoktatás idején; a tanulók hogyan tudták tartani a kapcsolatot tanáraikkal, osztálytársaikkal és barátaikkal; hogyan élték meg, hogy társas kapcsolataik nagyrészt az online térbe helyeződtek át. A vizsgálat nagymintásnak mondható, ám nem minden szempontból (pl. iskolatípus, lakóhely) reprezentálja a magyarországi középfokú oktatási intézmények tanulóit.

A kutatás eredményei igazolták, hogy a Z generáció nagyon sok időt tölt az online térben. Sőt ez az idő szignifikánsan növekedett az online oktatás ideje alatt: míg a pandémia előtt a serdülők naponta átlagosan 3 óra 17 percet töltöttek az online térben tanulással és 3

óra 25 percet szórakozással, addig az online oktatás alatt a tanulókkal töltött idő 4 óra 15 percre, a szórakozással töltött idő pedig 4 óra 56 percre növekedett. A T-próba alapján mindkét tevékenység esetében szignifikáns különbség van az interneten töltött idő között a jelenléti és az online oktatás idején.

A kutatás legfontosabb része egy 50 állításból álló kérdésblokk volt, amely a serdülők szokásait és attitűdjét vizsgálta. A tanulók egy ötfokozatú Likert-skálán jelezték, hogy az állítások mennyire jellemzők rájuk (1=egyáltalán nem, 5=teljes mértékben). Jelen tanulmány csak a kapcsolattartásra vonatkozó változókat taglalja. Az a tény, hogy folyamatosan otthon kellett lenniük (2,13), hogy állandóan a családjuk körében voltak (2,50) nem okozott nagy problémát a kamaszoknak, és nem voltak jellemzők a családi konfliktusok sem (2,17). Ugyanakkor kissé-közepesen volt jellemző, hogy több családi programot szerveztek (2,99), vagy többet beszélgettek a szüleikkel (3,21). A serdülők nem igazán érezték elszigeteltnek magukat, mivel kielégítően tudták tartani a kapcsolatot tanáraikkal (3,46) és elég jól a kortársaikkal (3,91), ráadásul a szüleik támogatását is érezték (3,81). Amit azonban leginkább hiányoltak, a kortársaikkal való személyes kapcsolattartás (4,10). A kutatás nem várt eredményt hozott: annak a generációnak, amely az interneten éli életét és tartja a kapcsolatot kortársaival, a 2020-as online oktatás alatt leginkább a barátokkal való személyes kapcsolattartás hiányzott.

A kutatás másik célja az volt, hogy tendenciákat tárjon fel a Z generáció kapcsolataiban a kijárási korlátozás és a home schooling idején. Ehhez faktoranalízist végeztünk, a faktoranalízis KMO értéke 0,760. A kapcsolattartásra vonatkozó változók esetében négy faktort találtunk: Elkülönülés hiánya, Bezártság érzése, Családi támogatás és Online térben működő kapcsolatok. Az Elkülönülés hiánya és a Családi támogatás faktorba 4-4 változó került, a Bezártság érzése 3 változó jellemez, míg az Online térben működő kapcsolatok 5 változót tartalmaz. Az 1. sz. táblázat tartalmazza az egyes faktorokba tartozó változókat a faktorsúlyokkal együtt.

Elkülönülés hiánya		Bezártság érzése	
Zavarja, hogy állandóan a családjával kell lennie.	,839	Zavarja, hogy nem tud elmenni otthonról.	,817
Zavarja, hogy állandóan otthon van a családja, és sosincs egyedül.	,788	Hiányzik, hogy személyesen nem találkozhat a barátaival, osztálytársaival.	,748
Vannak konfliktusok a családban, mivel mindenkinek itthonról kell dolgoznia/tanulnia.	,737	Gyakran unatkozik otthon.	,620
Gyakrabban haragos és ingerült a karantén ideje alatt.	,623		
Családi támogatás		Online térben működő kapcsolatok	
A karantén ideje alatt többet beszélget a szüleiével.	,743	Remekül tudja tartani a kapcsolatot a barátaival online is.	,720
A családdal hétvégenként közös programokat szerveznek.	,702	A karantén ideje alatt könnyen tartja a kapcsolatot a tanáraival.	,644
Szülei támogatják, hogy átvészelje az elszigeteltséget.	,624	Nem érzi elszigeteltnek magát, hiszen online minden nap találkozik a barátaival.	,603
Hiányzik, hogy személyesen nem találkozhat családja távolabbi tagjaival.	,515	Sokkal nehezebben tud online módon tanulni, úgy, hogy nincs közvetlen kapcsolata a tanáraival, osztálytársaival.	-,479
		Zavarja, hogy nem látja azonnal a tanárai visszajelzését a munkájára.	-,410

1. táblázat: Kapcsolattartásra vonatkozó faktorok faktorsúlyokkal

A négy faktor a serdülők különböző attitűdjét mutatja, melyek közül kettő pozitív és kettő negatív. A faktorokat új változókként mentettük el, és megvizsgáltuk, milyen tendenciák fedezhetők fel.

A nem esetében a varianciaanalízis mind a négy változónál szignifikáns különbséget mutat a fiúk és a lányok között. Az lányok

sokkal jobban meg tudtak birkózni a kijárási korlátozások okozta mentális problémákkal. Noha a lányokra kevésbé jellemző, hogy támogatást kaptak volna a szüleiktől ($F=5,316$; $p<0,05$), kevésbé jellemző rájuk, hogy elszigeteltnek ($F=11,566$; $p<0,01$) vagy bezártnak ($12,793$; $p=0,000$) érezték magukat, inkább tipikus, hogy az online térben jól működő kapcsolatokkal rendelkeznek ($F=16,052$; $p=0,000$).



1. ábra: Nemek közötti különbség

Ha iskolatípus alapján vizsgáljuk meg a négy új változót, csupán egy, az Elkülönülés hiánya esetében mutatható ki szignifikáns különbség ($F=2,903$; $p<0,05$): a gimnazistákat sokkal jobban zavarta, hogy nem tudtak elkülönülni a családjuktól (0,217), mint a szakgimnazistákat (-0,049) és a szakközépiskolásokat (-0,052).

A családi háttér, különösen pedig az anya iskolai végzettsége hatással van a serdülők működő online kapcsolataira. Az ANOVA-vizsgálat alapján szignifikáns különbség volt a tanulók között a Családi támogatás változó esetében ($F=2,447$; $p<0,05$). A Családi támogatás a hazai szokásos tendenciát követi: sokkal jellemzőbb azokra a tanulóira, akinek az édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik (befejezett általános iskola: -0,317; szakmunkás végzettség: -0,066; érettségi: -0,036; technikum: 0,352; alapidiplo-ma: 0,089). Egyedül a mesterdiplomával rendelkező anyák gyermekei térnek el a tendenciától (-0,037), valószínűleg azért, mert

ezeknek a serdülőknek kevésbé van szükségük komolyabb családi támogatásra.

Az online térben szórakozással töltött idő mennyisége szignifikáns összefüggést számos, a kapcsolattartásra vonatkozó változóval, noha a korreláció meglehetősen gyenge. Azokra a tanulókra, akik sok időt töltöttek szórakozással az interneten az online oktatás idején, jellemzőbb volt, hogy zavarta őket, hogy sosem voltak egyedül ($r=0,127$), és hogy állandóan a családjukkal kellett lenni ($r=0,112$), ám kevésbé hiányoztak nekik a személyes találkozók a barátaikkal ($r=-0,129$), kevésbé zavarta őket, hogy nem látták azonnal tanáraik visszajelzését ($r=-0,147$), kevésbé élvezték szüleik támogatását ($r=-0,102$) és kevesebb offline programot szerveztek a családdal ($r=-0,180$). Mindezek mellett az online térben szórakozással töltött idő mennyisége szignifikánsan korrelál a négy új (faktor) változó közül hárommal. Minél több időt töltöttek tanulók az online térben szórakozással, annál inkább jellemző volt rájuk, hogy hiányzott nekik a családtól való elkülönülés ($r=0,108$) és az, hogy rendelkeztek működő kapcsolatokkal az online térben ($r=0,180$); ugyanakkor jóval kevesebb családi támogatást kaptak ($r=-0,200$).

Összegzés

A Z generáció hozzászokott az okoseszközök használatához, az online platformokon való kommunikációhoz, és ahhoz, hogy az interneten tartsa a kapcsolatot a kortársaival. A pandémia előtt azonban a serdülők a digitális technológiát többnyire szórakozásra és kapcsolattartásra használták – nem tanulásra. A 2020. májusi vizsgálat eredményei alapján a Z generáció tagjai viszonylag sikeresen igazodtak ahhoz, hogy nem csak a kortársaikkal, hanem a tanáraikkal is online platformokon kommunikáljanak. Noha nem érezték magukat elszigeteltnek, leginkább a kortársaikkal való személyes találkozásokat hiányolták. Mivel tevékenységeiket digitális platformokon végezték, így értelemszerűen megnövekedett az online térben töltött, különösen a szórakozásra fordított idő is, ami viszont negatív hatással volt a családjukkal való kapcsolattartásra. Ez pedig azért problémás, mert a jól működő családi kapcsolatok segítettek a tanulóknak megküzdenni az online oktatás negatív hatásaival.

Felhasznált szakirodalom

- Carr, Nicolas 2014. *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet?* – *A sekélyesek kora*. HVG Könyvek. Budapest.
- Molnár, Gyöngyvér 2020. Digitális forradalom az oktatásban és a neveléstudományi kutatásokban. 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. *Neveléstudomány* – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira. 39.
- Nestik, Timofey, et. al. 2018a. Technophobia as a cultural and psychological phenomenon: Theoretical analysis. In: *Interação: Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão* 20: 266–281.
- O'Hare, Ryan 2016. *Why multitasking is BAD for your brain: Neuroscientist warns it wrecks productivity and causes mistakes*. <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-4014320/Why-multitasking-BAD-brain-Neuroscientist-warns-wrecks-productivity-causes-mistakes.html> [letöltés ideje: 2020.12.15.]
- Proháczik Ágnes 2020. A tantermi és az on-line oktatás (tanítás és tanulás) összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. 7(3): 208–219. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/390/672> [letöltés ideje: 2020.10.15.]
- Szabó Csilla Marianna 2020a. Поведение подростков – активных пользователей Интернета: Результаты исследования педагогов Венгрии и России. In: Panov, Victor Ivanovich (edit.) *Экопсихологические исследования-6: Экология детства и психология устойчивого развития. Закрытое акционерное общество „Университетская книга” Курск*. 491-495.
- Szabó Csilla Marianna 2020b. A serdülők kockázatviselkedése az interneten – mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 79–91.
- Szabó Csilla Marianna – Csikósné Maczó Edit 2021. Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában. In: Balázs László (szerk.) *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest. Hungarovox Kiadó. 54–64.

- Szabó Csilla Marianna – Panov, Victor Ivanovich – Patrakov, Eduard Victorovich 2021. Adolescents' Activity in the Online Space. In: Berke, József (ed.) *27th Multimedia in Education Online Conference Proceedings. John von Neumann Computer Society, Multimedia in Education section*. Budapest. 30–35.
- Szőke – Milinte Enikő 2020. A Z generáció kognitív sajátosságai. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 23–42.
- Tari Annamária 2011. *Z Generáció*. Budapest. Tericum Kiadó.
- Teräs, Marko et.al. 2020. Post-Covid-19 Education and Education Technology 'Solutionism': a Seller's Market. *Postdigital Science and Education*. 2: 863–878.

Tuba Márta

Tudatosságra nevelés digitális kontextusokban

Bevezetés

Az új Nemzeti alaptanterv 2020. január 31-i bevezetésekor a pedagógusok nem gondolták, hogy a digitális kulcskompetencia terület fejlesztése 2020. március 16-ától napi kötelességgé válik. A tantermen kívüli oktatásra való átállás kikényszerítette, hogy a digitális ismeretszerzés, az IKT-eszközök alkalmazása, az e-mailes kapcsolattartás és az online tananyagkészítés ne lehetőségként (Szabó 2019), hanem rutinszerűen legyen jelen a tanárok, diákok, szülők tevékenységében. A közoktatás résztvevőinek azt is el kell fogadniuk, hogy az online oktatás nem egyszeri szükségmegoldás, hanem bármikor beköszönhet a jövőben is. Egyes felsőoktatási intézmények bizonyos kurzusain megmarad a hibrid oktatás, amire a középiskolásokat fel kell készíteni.

A következőkben azt tekintem át, hogyan változott a saját digitális kompetenciám, illetve kérdőíves felmérés elemzésével vizsgálom, hogyan változott a diákok digitális kompetenciája a 2020. március és 2021. május közötti időszakban. Az anonim adatgyűjtést 2021. május 11-én végeztem egy Pest megyei középiskolában, két gimnáziumi angolcsoportban és két osztályban, ahol magyar nyelvet és irodalmat tanítok. Jelen tanulmányban az angolcsoportok válaszait dolgoztam fel.

1. Pedagógusként digitális kontextusokban

Az X generáció tagjaként számítógépes ismereteimet döntően önképzéssel szereztem (vö.: Buda 2020: 90). Ma a munkámat el sem tudnám végezni internet, számítógép, nyomtató, okostelefon és fénymásológép nélkül. Végeztem e-learninges kurzusokat, részt

vettem iskolai továbbképzésen, az elmúlt évben azonban új, szinte vagy teljes egészében kötelező digitális kontextusok jelentek meg az életemben: online élelmiszervásárlás, kormányzati e-mailek, felhőalapú egészségügyi szolgáltatások, elektronikus ügyintézés digitális aláírással. Ezekben a kontextusokban jórészt helytálok, néha élvezem a kényelmüket.

Pedagógusminősítést végző szakemberként és egyetemi oktatóként kedvezőbbek a tapasztalataim a digitális munkavégzésről. Az online minősítések és a szemináriumok ugyanolyan eredményesek, mint a hagyományosak, bár a személyes hangulatot nem maradéktalanul pótolják. Egyetemi és középiskolai tanóráimon is a Zoom felületet használtam.

Szemlélődő konzervatív attitűdömet (Buda 2020: 105) tükrözi annak a kérdőívnek az eredménye, amelyet a KRE oktatójaként töltöttem ki a 2021 tavaszán induló oktatástechnikai kurzusok elvégzése előtt. Felfedező (A2) szintet értem el, azaz tudatában vagyok, hogy a digitális technológiák felhasználhatók az oktatáshoz, és alapszinten használom is őket.

2. Tanulóként digitális kontextusokban: kérdőívek elemzése

A 10. osztályos angol nyelv csoport 12 diákjától és a 11. osztályos angol nyelv csoport 12 diákjától egyaránt 11-11 db kérdőívet kaptam vissza, tehát $N=22$. Ez a két csoport két végletet tükröz. A 11. osztályosok sporttagozatosak, első nyelvként, heti 4 órában, B2 szintű tankönyvből tanulják az idegen nyelvet. A 10. osztályosok német nyelvtagozatosak, és második nyelvként heti 3 órában ez év márciusáig A2, most már B1 szintű tankönyvből tanulnak.

Véletlen, hogy mindkét csoportból 11 diák töltötte ki a kérdőívet, viszont hasonló a figyelmetlenség mértéke. Sok kérdésre nem, vagy csak töredékesen válaszoltak. Többször nem a feltett kérdésre válaszoltak, vagy számomra irreleváns választ adtak. Az elemzésben azokat a válaszelemeket tüntettem fel, amelyeket a csoportokból legalább ketten említettek, kivéve, ha a másik csoportban előfordul ugyanez a válaszelem. A válaszokat tartalmi szempontból idézem,

és ahol szükségesnek láttam, nyelvhelyességi szempontból javítottam.

Az 1–4. kérdés a pedagógiai folyamatok tervezéséről és megvalósításáról szólt. Az első kérdésre, amely az intézményi dokumentumokban rögzített szabályokra vonatkozott, a 10.-esek alig válaszoltak. A 11.-esek már leírták, hogy miért nem tudnak válaszolni: nem ismerik vagy nem figyelik a tanulmányi munkára vonatkozó iskolai szabályokat. A második kérdésre adott válaszokból kiderült, hogy a 11.-es csoport homogénebb, mint a 10.-es, ők ugyanis két-három egyénenként eltérően ítélik meg a tananyag feldolgozásának ütemét. A gyors vagy lassú haladás oka a hiányzás és a technikai problémák voltak, pl. nem működött a mikrofon, túl sokat kellett várakozni a bejelentkezésre. Mindkét csoport szerint megtervezettek, strukturáltak voltak az angolórák. Egy 10.-es diák írta, hogy ezt leginkább a hallott szöveg értésekor lehetett észrevenni. (Nagyon igaz: a fájlt mindig letöltöttem, meghallgattam, ha kellett, felírtam magamnak, hogy mikor állítsam meg, és nyitva hagyva tálcára tettem.) Mindkét csoport céljának elérését az aktív órai részvétel jutalmazása és az ismételt magyarázatok segítették.

A 11.-es csoport egyértelműen az érettségi vizsgára készül, az kérdés, hogy ki melyik szintűre. (Időközben ketten előrehozott középfokú érettségi vizsgát tettek, jeles eredménnyel.) A tanulási célt a tankönyvrendeléskor figyelembe vettem: az Oxford Kiadó emelt szintű vizsgafelkészítő könyvét rendeltem meg számukra. Tanév közben a 10.-es csoport egy diákjában is megfogalmazódott, hogy leteszi a középszintű érettségi vizsgát, illetve a kérdőívekből kiderült, hogy egy másik diák középfokú nyelvvizsgára készül, ezért ennek a csoportnak a haladási ütemét a legjobb harmadhoz fogom igazítani.

Az 5., 7.–11. kérdések a tanórák megtartását, a tanulás támogatását, a feladatok értékelését vizsgálták. A diákok változatosnak tartották az órákat. Észrevették, hogy eltérő tevékenységeket terveztem az egymást követő foglalkozásokra. A sokféle feladat elvégzését az Oxford Kiadó honlapján könnyen elérhető és letölthető tananyagok tették lehetővé a számomra. Ezen kívül önállóan is kerestem témába vágó, rövid videókat a YouTube csatornán. A 11.-es diákok egyénen-

ként eltérő tanórai tevékenységeket kedvelnek, a 10.-esek szeretik a hangos olvasást. Egyik csoport sem hagyta ki azt a válaszlehetőséget, hogy az online órákon ehettek és ihattak, hiszen a szabályaink szerint csak szóbeli feleletkor kellett bekapcsolni a kamerájukat. Nagyra értékelem egy 11.-es diák válaszát, aki a fizikai jólléte iránt érzett felelősséget fogalmazta meg: *„ihattam pár kortyot és ehettem pár falatot, így jobban működött az agyam”*.

A tanulók a házi feladatok mennyiségét megfelelőnek, az elkészítésre adott időt elegendőnek vélték. Egy diák hivatkozott arra, hogy a Kréta rendszer későn küldte ki az értesítést, így sokszor csak egy napja maradt a házi feladat megírására, de ez a figyelmetlenségének (vagy a hiányzásának) köszönhető, mert órán is elmondtam a beadási határidőket.

A számonkérésekkel szintén meg voltak elégedve, egyaránt ismerős volt számukra a dolgozatok gyakorisága és fajtája is. Egy 10.-es tanuló kiemelte, hogy jó választás volt témazáró dolgozatokként szövegalkotást íratni, mert szeret a Word szerkesztőprogramban dolgozni.

Az egyéni tanulástámogatást mindkét csoport tagjai megkapták: a 10.-esekből nyolcan, a 11.-esekből heten válaszoltak igennel erre a kérdésre. A 10.-esek csak az órai feleletekben, a 11.-esek viszont ezen kívül más feladattípusban is meglátták a javítás lehetőségét: az órai munkában, amire pluszpontot kaptak, de a dolgozatírásban is. Két 11.-es tanuló azért nem kapott javítási lehetőséget, mert nem volt rá szüksége. A következő tartalmi idézetet azért hozom, mert a szív a részletekben rejlik: *„Amikor nem voltam otthon, (a tanárnő) elengedett óráról, mert nem volt nálam angol felszerelés. Elmondta az óra anyagát, hogy pótoljam be, ezt még egyszer köszönöm”* (10. osztályból).

A 12., 13., 18., kérdések a diákok, tanárok, szülők kapcsolatára és a konfliktusokra irányult. A tanulóknak nagyjából a fele – mindkét csoportból öt fő – úgy véli, hogy nem voltak konfliktusok a novembertől májusig tartó időszakban. A 11.-esek az órai hiányzásoknak a büntetését, a 10.-esek a határidők elmulasztásának a büntetését nevezték meg konfliktushelyzetként. Az is előfordult, hogy nem a feladatban megadott e-mail-címre küldték a dolgozatot,

hanem a Google Classroomba, vagy nem pontosan gépelték be a címet, így nem kaptam meg időben a dolgot. Ezeket a tévedéseket a második félévben már nem fogadtam el az érdemjegy törlésének indokaként, mondván az első félévben tapasztalatot szerezhettek e téren.

Van példa megoldódó és nem megoldódó konfliktusra is. Az órai hiányzást én nem büntettem, csak tájékoztató beírást küldtem róla a szülőknek, de más kollégák igen: „*nem keltem fel órára,*” „*egyest kaptam, nem oldódott meg*” (11. osztály). A technikai problémák megszűntek: „*megtaláltam az audio gombot*” (11. osztály), „*próbáltam megjavítani a mikrofont*” (10. osztály), utánajártam az e-mail-címnek (11. osztály). A tanórai feladatokkal vagy az értékeléssel kapcsolatos kérdések rendeződtek: „*a nyelvtani szabályban volt nézeteltérés, de ezt a tanárnővel megbeszéltem*” (10. osztály); „*egy témazáró dolgozat osztályzatával nem értettem egyet, de a tanárnő leírta, miért úgy osztályozott*” (10. osztály).

A leggyakoribb konfliktus, az eseti vagy tartós hiányzás okát a 18. kérdésből tudhatjuk meg. A 11.-esek közül három, a 10.-esek közül két tanuló írta, hogy azért járt rendszeresen órára, mert nem akart lemaradni a tananyagban. A 11.-esek zöme technikai akadályra hivatkozott (4 fő), amire a 10.-esek egyáltalán nem, és viszont: a 10.-esek zöme (6 fő) kötelességének tartotta a tanórai megjelenést, amit a 11.-esek egyáltalán nem írtak. Tartós hiányzáshoz mindkét korcsoportban hanyagság vagy lelki okok is vezettek, amelyeket a család nem tudott kezelni: „*sajnos csak a vége felé kapcsolódtam be, mert nem vagyok jó passzban*” (11. osztály); „*néhány hiányzás után teljesen lemaradva éreztem magam, ezért nem léptem be az órákra*” (11. osztály); „*ha nem mentem, elfelejtettem vagy halaszt-hatatlan dolgom volt, eléggé szétszórt voltam*” (10. osztály).

A tanárok és a szülők együttműködéséről az idősebbek véglete-sen nyilatkoztak. A csoport három diákja – éppúgy, mint az iskolai szabályokat – nem figyel, nem is tartja szükségesnek az együtt-működést, két diák viszont mindkét fél támogatását élvezte, ami azt jelentette, hogy elnézőbbek voltak velük szemben. A 10.-esek a napi, órai feladatok könnyítésében és a tanórák heti elosztásában érezték a szülők és a tanárok megbeszélésének hatását, egyetértését.

Mindkét csoportból 1 tanuló nevezte meg a kapcsolattartás módját, illetve gyakori témáit: a tanár az e-naplóban értesítette a szülőket a házi feladatokról és a hiányzásokról. Két válasz a 10.-es csoportból rávilágít a partneri kapcsolattartás lényegére: „*nem volt ilyen, csak talán ott, hogy tanuljak*”; „*a szüleim részéről teljes volt az együttműködés, én azonban nem működtem együtt.*”

A 6., 14.–17., 19.–21. kérdések a tanulságokra vonatkoztak. Összességében a diákok kevésbé sajátították el a tananyagot, bár a 11.-eseknél az adatokat inkább kiegészítettnek értelmezem. A 10.-esek elégedetlenek a tudásukkal: hét tanuló rosszabbnak, egy tanuló jobbnak, míg a 11.-esek közül csak négy tanuló tartja rosszabbnak a tudását, három viszont jobbnak annál, mintha jelenléti oktatásban vett volna részt. A kisebb hatékonyságot az internet szakadozása és a figyelem hiánya eredményezte.

A fenti megállapításokat erősíti, hogy az órai munkán, a házi feladatokon és az értékelésen semmit nem változtatnának, legfeljebb a vidámabb hangulatot és az online játékot hiányolják, de a 10.-esek egyéni nehézségekkel küzdenek: írjuk ki a szavakat, fordítsuk le a szöveget, írjunk hosszabb nyelvtani vázlatot.

A kapcsolattartással lényegében elégedettek voltak: ha kérdésük volt, azonnal kaptak rá választ óra közben vagy végén, és megkapták a Krétában vagy az iskolai e-mail-címről küldött üzeneteket is. Páran, néha én is éreztem a közös Messenger csoport hiányát. A tavalyi évben a 12.-es osztályban ezt úgy oldottam meg, hogy egy diáknak küldtem el az üzenetet a Facebookon, és ő továbbította az osztálycsoportba. Arra hivatkoztam, hogy nem akarok benne lenni az osztálycsoportjukban, mert szaktanár vagyok, nem osztályfőnök, de valójában megrémültem a 10 perc alatt kapott 100 üzenettől, amíg tag voltam. Idén a novemberben kapott iskolai szabályok miatt az osztályfőnököknek írtam e-mailt, és őket kértem meg az üzenet továbbítására, de többször elfelejtették.

Mindkét csoport egyetért abban, hogy a tanárok számára a legfontosabb tanulság az informatikai tudás gyarapodása: megtanulták használni a weboldalakat, az online óra levelezéyléséhez szükséges programok kezelését. Két 10.-es és egy 11.-es diák válaszolta, hogy türelmesebb lettem velük, amit viszont én kényszerű lassúság-

nak, bosszantó ismétlésnek éltem meg. Mi a kíméletlen igazság? „*Ugyanaz a felhozatal, mint órán, nincs mit fejlődni*” (11. osztály), „*Talán többet foglalkozott velünk*” (10. osztály). Valóban: a megszokott tevékenységeket végeztük a Zoom program segítségével, a tankönyvből olvastunk, a táblára írtam, legfeljebb a szövegeket nem CD-ről, hanem laptopról vagy telefonról hallgatták, és a videókat nem vetítettem ki a tanterem falára. Mindez azonban sokkal több előkészítést igényelt, és sokkal több kudarccal járt.

A 11.-es csoport döntően nyelvi készségekben fejlődött, főként szókincsben. A 10.-esek a technikai fejlődést emelték ki, továbbá olyan változó jellemvonásokat, amelyeket a 11.-esek egyáltalán nem említenek: önbecsülésben, becsületességben, időbeosztásban, önálló feladatvégzésben fejlődtek. Összességében a 11.-eseknek jobban tetszett az online oktatás, vagy megfelelőnek találták, főként a kényelmi szempontok miatt (8 fő). Akiknek nem, azok a személyes jelenlétet, a közösséget hiányolták. A 10.-eseknek megoszlik a véleménye: sokféle tapasztalatot fogalmaznak meg, pl. az önálló munkavégzést egyikük pozitívan, másikuk negatívan élte meg: „*jó volt, önálló munkára alkalmas vagyok, így a napomat saját beosztással tudtam szervezni;*” „*nehezebb volt, önmagunkban sokkal több anyagot és feladatot kellett feldolgoznunk.*”

Összegzés

A karantén időszakok alatti tanításban arra törekedtem, hogy minél kevésbé térjek el az addigi gyakorlattól, hiszen ugyanahhoz a tantervhez, tankönyvhöz, érettségi vizsgához fogunk visszatérni. Törekvésemet a tanulók nyugtázták. Az általam végzett felmérés szerint összességében a diákok kevésbé sajtátították el a tananyagot (hasnolón Szőke-Milinte 2020: 12). A 11.-eseknek jobban tetszett az online oktatás, vagy megfelelőnek találták, a 10.-eseknek megoszlik a véleménye – ez részben eltér Szőke-Milinte Enikő felmérésének eredményétől (2020: 13., 21.). A tanulói önállóság terén is eltérnek az adatok: abban a felmérésben a gimnáziumi tanulók fele azt nyilatkozta, hogy felismerte, többre képes (Szőke-Milinte 2020: 15), míg a mi diákjaink közül az idősebb évfolyam egyáltalán nem

fogalmazott meg ilyen felismerést, a fiatalabb évfolyamról pedig az önálló munkavégzést egyikük pozitívan, másikuk negatívan élte meg.

A tanítási gyakorlatban és az értékelésben a bevált digitális csatornákat, módszereket, feladattípusokat megtartom. A jövő tanév elején nem csak a szaktárgyi követelményeket, az értékelési rendszert, hanem az online forrásokat is megismertetem és kipróbáltam a diákokkal. Ha kérlik, az állandó Zoom linkeket vizsgafelkészítés, konzultáció céljából fogom működtetni. Attitűdömet értéknek tartom, mert a tudásból képes vagyok műveltséget generálni (Szőke-Milinte 2019), ezáltal anyanyelvi és idegen nyelvi kultúrát közvetíteni tanítványaimnak.

Felhasznált szakirodalom

- Buda András 2020. *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Szabó Csilla Marianna 2019. Áthidalható-e a szakadék az oktatásban a digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók között? In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–22.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. Adat, információ és megismerés az információs társadalomban. In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *Generációs kérdések a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 23–40.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. Digitális tanulás és tanulási motiváció. In: Balázs László (szerk.): *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 9–23.

AZ ONLINE OKTATÁS JÓGYAKORLATAI

Szerzők: Pap Ferenc

Fehér Ágota

Tóth Dalma

Hunyadi-Buzás Éva

Ludik Péter



Pap Ferenc – Fehér Ágota

**Tehetségtanácsadás a Károli Gáspár Református Egyetem
Pedagógiai Karának Tehetségműhelyeihez kapcsolódóan a
Tehetséghidak-modell tükrében**

Bevezetés

Minden pedagógus számára örömteli olyan gyermekek, fiatalok útját kísérni, akik időről időre ki tudják bontakoztatni a bennük rejlő képességek minél magasabb szintjét, mindez azonban nehézségekkel is kísérődhet. Bagdy Emőke ún. Tehetséghidak-modellje összegzi mindazokat a problémaköröket, amelyek meghatározóak a tehetséges személyiség kibontakozásának, fejlődésének folyamatában. Egyaránt érint érzelmi készségeket, az önmagához és a másokhoz való viszonyulás sajátosságait, valamint kognitív, információfeldolgozási sajátosságokat is, mindezekkel pedig irányt mutat a segítők számára támogatásuk irányvonalainak meghatározásában.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán (2021. július 31-ig Tanítóképző Főiskolai Kar) a 2020/2021. tanévben tehetséggondozási programunk keretében – a Nemzeti Tehetség Program NTP-FKT-20-0014 azonosítószámú, *Tehetségműhelyek a KRE TFK-n* című pályázata megvalósításának részeként – Tehetségműhelyeket szerveztünk hallgatóink számára, amelyekben különböző szakterületekhez kapcsolódóan mélyíthették ismereteiket, fejleszthették készségeiket. Előrehaladásukat lelki támogatással élhették át, a műhelyek szakmai munkáját tehetségtanácsadás kísérte, amelynek során lehetőségük volt arra, hogy egyéni és/vagy csoportos keretek között osszák meg élményeiket, kérdéseiket, akár nehézségeiket.

A tehetségtanácsadás alapvető célja a lelki egyensúly megtapasztalása egy interaktív tanulási folyamaton keresztül, a belső elmélyü-

lés és a közös átgondolás, a bizalom erejére is építve (Ritoók 2013), hiszen „kapcsolatainkban sérülünk és kapcsolatainkban találjuk a gyógyulás forrását is” (Nyitrai 2011: 275). Tanulmányunkban összegezzük a Tehetségműhelyeinkben részt vevő hallgatók képességeinek kibontakoztatását segítő tehetségtanácsadás keretében végzett munkánk módszertani sajátosságait az online oktatási folyamat részeként, a tanácsadás szakmai-tartalmi területeit tekintve a Tehetséghidak-modellre építve.

1. A tehetségek kibontakozása és a tehetségtanácsadás lehetőségei

A segítő kapcsolat „támogató, fejlesztő, korrekciós céllal létrehozott személyes kapcsolatot” jelent (Dávid 2019: 279). Egyaránt magában hordozza tehát mind a társsá válás támogató erejét, mind a másik fél számára új megoldások keresésének és tudatosításának lehetőségét, ezáltal a változás, a személyiség eszköztára gyarapodásának megvalósulását. Bizalommal kísért kapcsolatot nyújt, amely által az egyén lelki biztonságélménye megerősödhet, s mindez nagyban segíthet számára legjobb képességeinek kibontakoztatásában is.

Célja, hogy „a tanácsadó szakember a kliens saját belső erőforrásait és megoldási lehetőségeit hozza működésbe, ezáltal annak önálló egyensúlyteremtését segítse elő a tudatosság növelése, a személyes hatékonyság és megküzdési képességek kialakítása, erősítése révén.” (Nyitrai 2011: 285) A *tanácsadás* „egy interaktív tanulási folyamat” (Nyitrai 2011: 276), arra törekszik, hogy a kölcsönös kapcsolat által az egyént hozzásegítse a belső egyensúly élményéhez és személyisége erőforrásainak megtapasztalásához.

A *tehetséges személyiség* számára is lényegessé válhat ilyen támogató kapcsolatok átélése, hiszen a világhoz és önmagához való viszonyulását nemcsak pozitív előrehaladás kísérheti. Ahhoz, hogy legalább egy területen minél értékesebb bontakozások történhessenek, többek között bevonódás és elmélyült kitartás szükséges, s mindez nemcsak kognitív vonatkozásban formálja az egyén reakcióit: akár érzelmi és társas sérülékenységgel, diszszinkronia és túlérzékenység is megmutatkozhat (Harmatiné Olajos 2011). A lelki

egyensúly megsegítése hozzájárul a szakmai személyiség hatékonyabbá, önállóbbá válásához is, amely az egyéni készségek magasabb szintjének megtapasztalásához ugyancsak közelebb segítheti a személyt (Ritoók 2013).

A *tehetségek számára nyújtott tanácsadás* egyik fő meghatározója az érintett személyre való ráhangolódás megtapasztalása. Ehhez a segítő részéről ugyancsak leginkább elmélyült, empátiával kísért, a szavak mögötti élményekre is figyelemmel lévő kapcsolódás szükséges, amely a társasulás és a megértettség élményének átélését ugyancsak megerősíti. Fontos meghallani és visszajelezni a kimondott és a kevésbé kimondott gondolatokat is. Emellett a fejlődés támogatása, vagyis az elmélyülésen túl előre is tekintő figyelem tudatosítása szintén fontos mozzanat a segítő folyamatban. Új célok kitűzéséhez, új összefüggések meglátásához mindez lényeges támogató erőforrásokat nyújthat.

Az *online oktatás* sajátos világában megbizonyosodhattunk abban, hogy a technikai háttér bár értékes segítséget jelent, mégis kevés: a kapcsolatok közvetlen személyes megvalósulására is szükség van társas helyzetünk teljességéhez. Már az az élmény is, hogy a személy nincs egyedül, jelentős támogató erőt nyújt számára. Ha arra is figyel, hogy meg is ossza a felismert új összefüggéseket, úgy akár a kapcsolódó kérdésekre is könnyebb választ találni, illetve előtűnhetnek további új összefüggések is. Mindeközben azonban a társas helyzetnek sajátos rezdülései csak a közvetlen, megérintésre is lehetőséget adó helyzetben élhetőek át, az ún. tükroneuronok a másik félre való ráhangolódás teljességéhez, így a tanácsadási folyamat hatékonyabbá válásához egyaránt magasabb szinten járulhatnak hozzá (Bauer 2018).

2. Tehetségműhelyek és az online kibontakozás lehetőségei

Intézményünkben, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán a 2020/2021. tanévben ún. *Tehetségműhelyeket* szerveztünk egyes hallgatóink számára azzal a céllal, hogy a műhelyek résztvevői az őket érdeklő egyes témakörök mentén minél célzottabban, egyúttal hasonló érdeklődésű társaikkal kapcsolódva minél

hatékonyabban megtapasztalhassák a bennük rejlő képességeket, kibontakoztathassák azokat. Tehetségműhelyeink a Kar szellemiségére is építve érintették a teremtéstörténet komplex feldolgozásának sokrétű pedagógiai lehetőségeit, a természettudományok és a művészetek területeit, lehetőséget biztosítva mind csoportos, mind önálló kutatómunkában való részvételre, s a művészetek eszközeivel megvalósuló alkotó kibontakozásra egyaránt.

A tehetségműhelyek munkájához kapcsolódóan kiemelendő, hogy az érintettek a kötelező kurzusaikon túl vettek részt a folyamatban, ami a személyes motiváció szempontjából is lényeges, így a tevékenységek irányában való elköteleződés ugyancsak mélyebben megvalósulhatott. A részvétel egyrészt hallgatói jelentkezéssel és vállalással, másrészt az oktatók részéről való megszólításhoz kapcsolódással valósulhatott meg. A hallgatók szakmai és kreatív alkotómunkáját pszichológussal való tehetségtanácsadás folyamata kísérte, amelyhez kapcsolódóan az igényekhez igazodó egyéni vagy csoportos tanácsadás is megvalósult.

A járványhelyzet miatt jelentős részben online keretek között történt a tehetségműhelyek munkája, így a fizikai távollét mellett az online tér biztosította a félévi folyamatos, rendszeres találkozást, a kapcsolattartást, az élménymegosztást, a megfogalmazódó kérdésekre való válaszok közös megtalálásának eszköztárát. A hallgatók a félév végén eredményeikről online konferencia külön hallgatói szekciójának keretében számolhattak be. A tehetségműhelyek így lehetőséget biztosítottak a tehetséggondozás módszertani sokrétűségére, a *Renzulli-féle hármás gazdagítási folyamat* minden szintje megvalósulhatott: a személyes érdeklődésre épülő, majd elmélyülésre lehetőséget adó beható tanulmányozás, újfajta összefüggések kutató feltárása, valamint az eredmények közössé tétele, megosztása. Mindez alapvetően a résztvevők személyes kibontakozásához is hozzájárult, hiszen azt is megsegítette, hogy többen menet közben tettek plusz vállalásokat a konferencián való beszámolóhoz kapcsolódóan, illetve a fizikai távolság ellenére is többen egymással összefogva vállalták a konferencia-előadást. Jelen tanulmányunkban azokat a tartalmi csomópontokat foglaljuk össze az elkövetkezőkben, amelyek a Tehetségműhelyek online megvalósulásához

kapcsolódó tehetségtanácsadási folyamat fő pilléreit is jelentették, egyúttal a Tehetséghidak-modell pontjaival is összhangban állnak.

3. A tehetségtanácsadás tartalmi meghatározói – a Tehetséghidak-modell

Bagdy Emőke és munkatársai (2014) a Tehetséghidak-modell pontosításával olyan tehetség-specifikus sajátosságokat gyűjtöttek össze, amelyek által a tehetséges személyiség sajátosságaira építve pontosíthatjuk a tehetségtanácsadás tartalmi részleteit. A következő összegzés bal oldalán a főbb nehézségek láthatóak, amelyeket a középső oszlop módszertani pontosításai mint „hidak” által segíthetünk előre a kiegyensúlyozódás irányába.

A tehetséges személyiség jellegzetes problémaköre	A segítség módja	Az elérendő cél a harmo- nikus személyiségfejlő- dés érdekében
Tanulási problémák pl. túlerheltség	tanulásmód- szertan	Hatékony tanulás
Elkülönültség, kooperációs problémák	környezeti támogatás	Kooperáció szövetség és bizalom, együttes élmény
Háborgások – érzelmi problémák pl. szorongás, stressz, csalódás	kapcsolat a jelennel	Kiegyensúlyozottság elégedettség, flow
Egoorientáció – önértékelési problémák, perfekcionizmus	belső értékek	Belső önértékelés hibák elfogadása, önbi- zalom
Tervszerűtlenség –szerve- zettségbeli problémák, időbeosztás hiánya	körülhatároltság	Szervezettség gyakorlatiasság, rendsze- rezettség
Szociális problémák, zárkózottság	kapcsolat má- sokkal	Szociális kompetenciák

Érdeklődési, motivációs problémák, beszűkültség	saját út megtalálása	Belső motiváció
Gátak – Kudarckezelési problémák	krízisek leküzdése	Megküzdés

1. táblázat. Tehetséghidak-modell
(forrás: Bagdy–Kövi–Mirnics 2014: 119–121)

A képességek kibontakoztatása összességében számos személyiségen belüli és környezeti meghatározó egymást is segítő összhangjával válhat teljessé. Minderre a tehetséges személyiség eredményes megmutatkozásához kapcsolódóan is szükség van, különösen, ha a mindennapokat érintő olyan jelentős változás következik be, mint a járványhelyzet, amely alapjaiban módosította szokásrendünket. A kényszerű távolságtartással a megszokott társas élmény- és gondolatmegosztás is távolabbra helyeződik egymástól, miközben az ijedség ugyancsak hátráltat, további megküzdési próbatételt jelent. Az addig megtapasztalt készségek nem mindenben tudnak segíteni, így mind további belső elmélyülésre, önfeltárássra, mind társas támaszok megerősítő tapasztalására szükség lehet.

Bár a Tehetséghidak-modell megalkotását nem kísérte járványhelyzet, azért a tehetséges személyiség számára jelentős kapaszkodókat összegez, s egyaránt érinti mind kognitív, mind társas, mind érzelmi eszköztárát. Megmutatkoznak benne mindazok a problémakörök, amelyeket Tehetségműhelyeink hallgatói is magukban hordoznak, egyúttal a tehetségtanácsadás szempontjából felhívják a figyelmet a segítség célzott lehetőségeire.

a. *Kognitív vonatkozásban* az online tanulási környezetben még jelentősebb hangsúly tevődik új tanulásmódszertani technikák kipróbálására és megtapasztalására, hiszen bár a tehetséges személyiség alapvetően elmélyülésre, belső átgondolásra kész, azért a szabadabb kutatói tevékenységeknek része volt online nem megvalósítható eszköztár is. Amennyiben az online ismeretgyűjtés hangsúlya felül kell írja pl. a kutatóhelyekre, múzeumokba való közvetlen eljutást, úgy az élményszerzés feldolgozási csatornáját is formálni érdemes. A te-

hetségek széleskörű érdeklődése, több irányú elmélyülési készsége pedig nehezebben korlátozódhat egyetlen monitorra, így a segítséget a digitális információfeldolgozás és a szervezőképesség hatékonyabbá tételére is érdemes irányítani.

A kognitív eszköztárhoz kapcsolódóan Tehetségműhelyeink hallgatói is megtapasztalták az érdeklődési területek segítő szerepét mind a motiváló erőforrások, elmélyülési készségek fokozása szempontjából, mind a kreatív alkotóképesség megtapasztalását tekintve. Azon tartalmi körök mentén, amelyek a személyhez közvetlenebbül kapcsolódnak, természetesen mindannyian hatékonyabbak vagyunk, így lényeges segítséget jelenthet, ha tudatosítjuk is mindezeket, illetve, ha lehetőséget adunk a kapcsolódásra, bevonódásra, elköteleződünk azokban. A Tehetségműhelyek szervezése alapvetően célozta mindezt, emellett a hallgatók kitartása szempontjából időnként ekkor is szükség volt további támogatásra, a folyamat végéig való helytállás megsegítésére.

b. A tehetségtanácsadásnak további területét jelentette az online tanulási helyzet által ugyancsak közvetlenül érintett *társas készségek támogatása*. A tehetséges személyiség elmélyülési igénye és bevonódási készsége, ezáltal zárkózottsága alapvető távolságot jelenthet a társaktól, főként a kortársaktól, ám a kényszerű online működés mellett mindez szintén új alapokra helyeződött. A kapcsolatba lépésnek és a kapcsolatok fenntartásának támogatása mind olyan területek, amelyekről érdemes egy segítővel beszélni, hiszen az egyéni élmények feltárása segít tudatosítani eredményes technikákat is a területen. Miközben az érintett személy nem feltétlenül veszi észre természetes reakcióit, egy segítővel való kapcsolatba lépés által kiemelődhetnek mindezek. Már maga a kapcsolatba lépés is mintául szolgál más személyekkel való kapcsolódás támogatásához, a segítő tudatosító visszajelzései pedig további lehetőséget nyújtanak a közvetlen átgondolásra, valamint ezáltal a készségterület fejlesztésére is.

c. A tehetség kibontakozásához természetesen nélkülözhetetlen a személy *érzelmi világának egyensúlya* is, amelyet az online újrater-

vezések ugyancsak új alapokra helyezhetnek. A tehetségtanácsadás vonatkozásában az érzelmi készségek területén Tehetségműhelyeink hallgatóinak körében is szükség mutatkozott szorongáscsökkentésre, a kutató- és alkotómunka előrehaladásának nehézségeivel, akár akadályozódásával való lelki megküzdés segítésére, s mindezek által is az énerősítésre. Bizonyos, hogy az eredményesség is fokozódhat, amennyiben sikerül az érzelmi megterhelődéseket feldolgozni, s az egyéni eszköztár nem feltétlenül nyújt segítséget önmagában ilyenkor. Azáltal, hogy egy másik személlyel megoszthatókká válnak a belső vívódások, mindazok keretek közé, a szavak megfoghatóbb jelentéstartományába kerülnek, s ezzel szintén megvalósulhat közvetlenebb formálásuk is. A belső megnyugvás átélése pedig újfajta áttekintési lehetőségeket is nyithat az aktuális megoldandó helyzet irányában.

Összegzés

Bizonyos, hogy a bennünk rejlő képességek mint tehetségterületek akár jóval gazdagabbak is lehetnek annál az eszköztárnál, amelyet közvetlen hétköznapi helyzeteinkben megtapasztalunk. A külső körülmények megváltozásával olyan élményeket élhetünk át, amelyek megzavarhatják a megszokott működéseket, egyúttal lehetőséget adhatnak új élmények szerzésére, ezáltal pedig további készségeinkről való megbizonyosodásunkra. A pedagógusoknak fontos közvetlenül is törekedni a rejtettebb készségterületek felszínre segítésére, a közvetlen kipróbálási lehetőségek biztosításán túl pedig a tehetségtanácsadás is lényeges támogató erőként bírhat e folyamatban.

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának Tehetségműhelyei a kényszerű online tanulási környezet mellett is törekedtek olyan készségek megerősítésére a résztvevőkben, amelyek mind kutató-, mind alkotómunkájuk szempontjából gazdagíthatják eszköztárukat. Bízunk abban, hogy ezen tapasztalatok hasznos segítőivé válhatnak a pedagógushivatás értékei támogatásának, mindemellett az utóbbi időszak megváltozott helyzetei rámutatnak, hogy a gyermekek felnövekedését kísérve is „most kell eszmélni,

hogy egyensúlyt teremtsünk, egymásra találjunk, ki tudjuk fejezni a szeretetünket. Mert látjuk, hogy bármilyen tulajdona van az embernek, ezek mind elvesznek, és a földi élet is bármikor véget érhet. Ilyenkor válaszolni kell azokra a kérdésekre, hogy kiért élünk, miért élünk, kinek és miért fontos az életünk. Ebben a helyzetben pedig rájövünk arra, hogy milyen fontos megtartóerő az összetartozás, a szeretetkapcsolat.” (Bagdy 2020: 14)

Felhasznált szakirodalom

- Bagdy Emőke 2020. Ez a vírus figyelmeztetés. *Reformátusok Lapja* 17. sz. 12–14. https://issuu.com/digireflap/docs/2020_17szam
- Bagdy Emőke – Kövi Zsuzsanna – Mirnics Zsuzsa 2014. *A tehetség kibontakozása*. Helikon Kiadó. Budapest.
- Bajor Péter – Balogh László – Dávid Imre – Páskuné Kiss Judit é.n. *Az egyéni tehetség-tanácsadás protokollja*. https://tehetseg.hu/sites/default/files/tehetsegek_magyarorszaga_projekt_dokumentumai/egyeni_tanacsadas_dokumentumai/protokoll_egyeni_tehetseg-tanacsadas.pdf
- Bauer, Joachim 2018. *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*. Ursus Libris Kiadó. Budapest.
- Dávid Mária 2019. Tanácsadás, módszertani segítségnyújtás. In: Balogh László (szerk.): *A tehetség kézikönyve*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. 279–304. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf
- Harmatiné Olajos Tímea 2011. *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó. Budapest. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/Tehetseg_es_szocio-emocionalis.pdf
- Nyitrai Erika 2011. A tanácsadás alapjai. In: Császár – Nagy Noémi – Demetrovics Zsolt – Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja – Tisztelő kötet Bagdy Emőke 70. születésnapjára*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó. Budapest. 275–288.
- Ritoók Magda 2013. A tehetségsegítő tanácsadás helye a segítő kapcsolatok és a tanácsadás rendszerében. In: Herskovits Mária

– Ritoók Magda (szerk.): *Tehetségek vonzásában*. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. Budapest. 13–19. http://www.feta.hu/sites/default/files/tehetségek_vonzasaban_szines_ket_oldalas.pdf

Ritoók Pálné 2003. „Skilled Helper” Segítő modellek és szerepük az egészséges társadalmi alkalmazkodás alakulásában. *Alkalmazott Pszichológia* V. évf. 2. sz. 81–88.

Tóth Dalma

**Online fenntarthatósági témahét
Elméleti és módszertani javaslatok**

Bevezetés

„A digitális oktatás a kommunikációs készségfejlesztésben” témakör számos aspektusa vált aktuálissá az elmúlt időszakban, melyhez szorosan kapcsolódik az immáron második tanéve online megrendezett fenntarthatósági témahét hazánkban. A fenntarthatóság társadalmi és természeti összefüggései olyan irányvonalat jelentenek, melyek kapcsolatban állnak a kommunikációval mint eszközzel és a fejlődés igényével, melyet a készségfejlesztésen keresztül érhetünk el többek között.

A *fenntarthatóság* mint fogalom talán mára már *mainstream* irányvonalat vett, s annak tartalma a divatos kifejezések ponyvájának áldozatává vált. Ahhoz, hogy tartalommal telített kifejezéssé váljon, cselekvéssel összekötött elméleti megfontolású intézkedések kellenek. A tanár-diák és a tanulók közötti kooperáció a tudásátadásra ad lehetőséget, mely során a fókuszban lévő problémaegyüttes megoldására kereshetik a megoldást.

Ebben az írásban egy speciális témahéttel kapcsolatos javaslat kerül közlésre, melynek elméleti háttérében a célcsoportra szabottság mellett általános szempontok is érvényesülnek. A közösségek ereje attitűd szinten célozza meg azokat az embereket, akiknek az életét a leghosszabb ideig fogják befolyásolni a Földünkön lévő problémák – a gyerekek szerepe éppen ezért kardinális.

1. Elméleti javaslatok

1.1. A fenntarthatóság kontextusai

„(...) olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné az eljövendő generációk lehetőségét arra, hogy ők is kielégíthessék a szükségleteiket.”

ENSZ (1987) Közös jövőnk

A fenntarthatóság mint definíció, annak tényezőinek átláthatatlansága és maga a fogalom konszenzus nélkülisége miatt nem könnyű a helyzet (Kiss 2018). A fenntarthatóság magában hordoz folytonosságot, amely a *fejlődés* szóra enged következtetni. A fenntartható fejlődés pedig a *Bruntland definíció* alapján valójában a fenntarthatóság időbeli dimenzióját, az intergenerációs szolidaritás szükségességét hangsúlyozza (Fleischer 2005). Ez jó alapot ad egy fenntarthatósági témahét pedagógiai irányvonalának meghatározására az intra-generációs viszony tartalmi meghatározása miatt. A fenntarthatóság fogalma nemcsak a természeti értékek megőrzésére, hanem a társadalmi és gazdasági folyamatok fenntarthatóságára is kiterjed (Balás et al. 2013). Ez magában hordozza a társadalmi felelősségvállalás kérdéskörét, mely a nevelési-oktatási munka során nem csak a curriculum, hanem az extracurriculum része is. Ugyanakkor napjaink kihívásai közé tartozik nem csupán a szocializációs közegek változása akár az intézményi, akár a családi színteret vesszük figyelembe. A társadalmat alkotó keretrendszer is bizonyos értelemben újratervezésre sarkallt valamennyi rendszert. (Nagy-Trencsényi 2012.)

1.2. Fenntarthatóság az információs társadalomban

A fenntarthatóság eszméje olyan célt emel piedesztálra, amely a mindenkori társadalmak részecéljaként is megfogalmazható. Az eszerint való cselekvés azonban számos hátrányba ütközhet. A következőkben ezeket a hátrányokat veszem górcső alá. Egy olyan javaslat megalkotása a célja ezen munkának, mely a hátrányok kiküszöbölésére hívja fel a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó pedagógusok számára.

A *digital divide* fogalom – akár digitális szakadékként, akár digitális megosztottságként értelmezzük – egy olyan hátrány, mely két szinten jelent problémát Buda András szerint (2020). Egyrészt, a digitális módon tárolt és előállított információ tömeghez való hozzáféréseben, másrészt a “digitális írástudás”, azaz a *skillek* szintjén. Ez azért fontos a téma szempontjából, mert az információhoz való hozzáférés egyenlőtlenség konstruáló és megtartó ereje nagyban meghatározza azon kohorszokhoz tartozó egyének életét, akiket a digitális kor szülötteinek könyvel el a köztudat. A generációkutatók azt hangsúlyozzák, hogy nem minden egyén tartozik az egyes generációkba csak azért mert az adott időintervallumban született. Ezek a kivételek többfélék lehetnek, ebben az esetben – a hátrányok kontextusában – éppen az információszerzés adja a generációhoz tartozás oximoronját. (Pál–Törőcsik–Jakópánecz 2017.)

A digital divide jelensége már a hetvenes években aggasztó jelenségnek számított (Tichenor et al. 1970), ugyanakkor a társadalmi csoportokra nézve két jelző vált használatossá, amelyek az információhoz jutásával és annak felhasználásával voltak kapcsolatosak a későbbiekben. Ezek az *info-rich* és az *info-poor* kifejezések, amelyek az eszközhasználatra fókuszáltak (Flor 1987). Éppen ezért mutathatja az eszközhasználat elmaradottsága azon társadalmi csoportok körében a hátrányok mélységét.

A fenntarthatóság az info-poor csoportok körében tehát eszközhasználat szinten is akadályokba ütközik, melyre ezen írás egyik központi problémaként reflektál. Ugyanakkor maga az eszközhasználat nem csupán önmagában jelent gondot a jelenség szempontjából. Az eszközök tulajdonlásából nem lehet egyenesen arra következtetni, hogy azokat olyan célokra használják, amelyek elősegítenék a gyermekek tanulmányi előmenetelét. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy egyes funkciók és applikációk még csak idegen nyelven érhetők el, ezzel együtt a nyelvi akadályok is elősegítik az egyenlőtlenségek meglétét és fennmaradását.

A következőkben az egyenlőtlenségek kompenzálására alkalmas tevékenység elméleti kereteihez és gyakorlati megvalósításához köthető módszertani megfontolásokat sorakoztatok fel, amelyek jó

gyakorlat révén használhatók lehetnek a jövőben más pedagógusok és szakemberek számára is.

1.3. Az online témahét elméleti keretei

A diákok környezeti attitűdjeit, környezettudatos viselkedését vizsgáló kutatások sokasága már kimutatta: annak ellenére, hogy a diákok rendelkeznek környezeti ismeretekkel és környezeti attitűdjeik alapvetően pozitívak, mégis viszonylag kevés környezetvédelmi tevékenységben vesznek részt, és mindennapi életvitelükben is kevésbé meghatározóak a környezettudatosság szempontjai. A motivációnak kulcsszerepe van az eredményes fenntarthatóságra nevelésben, mert a *projektpedagógiának* két alapvető jellemzője van Varga szerint (2020):

- a diákok konkrét cselekvésére, aktivitására épít, illetve
- a diákok projektbeli tevékenységei kézzelfogható produktumokat eredményeznek.

A projektoktatás jellegzetessége továbbá, hogy egyszerre növeli a diákok *motivációját* és szolgálja a fenntarthatóságra nevelés céljait is, hiszen sokszor szabadtéri tevékenységek vannak jelen a gyakorlatban, valamint a megszokott iskolai gyakorlattól gyakran jelentősen eltérő témák és tevékenységek új, érdekes aspektusból tárgyalják az adott ismeretanyagokat. (Kónya 2018; Székely 2020) Ezen túl a helyi értékekkel, problémákkal való foglalkozás a lokális szempontjával bővül, s így a valós élethez kapcsolódás a konstruktív életvezetésre nevelés kritériumának is megfelel.

Ahhoz, hogy a pandémia idején egy sikeres online fenntarthatósági témahét valósuljon meg nem csupán a projektpedagógia alappilléreire van szükség, hanem a jelenléti oktatás hiányában a megfelelő online kommunikáció kiépítésére a pedagógusok és a tanulók részéről, illetve a programok lebonyolításához szükséges eszközök és keretek megalkotására is.

A *pedagógusok* tanításhoz elvárt tulajdonságai hagyományosan olyan képességekhez és adottságokhoz kötődtek, melyek erősen a jelenléti oktatás tényén alapultak. Az online térben való megfelelés mindinkább a képességekhez köthető kritérium, s csak fokozatosan nyert teret az elvárások között. Sallai Éva (1994) hét képességet

sorol fel, melyek elengedhetetlenek egy pedagógus sikeres munkájához. Ezek közül a kommunikációs ügyesség új értelmet nyer az online platformok kizárólagos használatának időszakában. Az IKT használat jelenléte a pandémia előtti oktatási gyakorlatban olyan funkcióval is bírhatott, amely előkészítésként is felfogható a későbbi nehézségekre nézve. A pedagógus tevékenységeinek három szakasza így az online térben is teljesülhet: tervezési-, interaktív-, illetve értékelési szakasz. (Falus 1998, 2006.) Minden szakaszhoz az elemzést, a döntéshozatalt és a végrehajtást, mint kritériumokat lehet kötni, melyek olyan keretrendszert alkotnak, amelyben az online térben is sikeresen lehet véghez vinni feladatokat - témahét formájában is.

A tanulmány fókuszában tehát az áll, hogy ezen elméleti keretek hogyan segíthetik elő a reflexív módszertani megfontolások mellett egy olyan fenntarthatósági témahét megvalósítását, amely hátrányos helyzetű tanulók célcsoportjára specializálódott, ugyanakkor az egyenlőtlenségen nem csupán ebben merülnek ki. Egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei komplex programmal fejlesztendő térségben az erőforrások hiányát hogyan lehet kompenzálni a pandémia okozta korlátozások keretei között? Ezekre a kérdésekre keresem a választ a lehetséges módszertani megfontolások felsorakoztatásával.

2. A gyakorlati megvalósítás lehetséges módszertani keretei

2.1. A tervezési/előkészítési szakasz

A témahét tervezési szakaszában érdemes figyelembe venni az időtartamot, az oktatási folyamat sajátosságait, az ismeretanyag mennyiségét, illetve annak lehetséges strukturálását és irányítási módját (Kotschy 2000). Ez a fajta előkészítés még a tanév előtt is elkészülhet részleteiben, azonban mód van esetleges változtatásokra akár tanév közben is, amely az online térben való megvalósításnak ez esetben kedvező lehet. Emellett a gyakorlatban is van néhány olyan kitétel, mely fontos része a szervezésnek: munkacsoportok, megbeszélések, dokumentumok és együttműködések előkészítése.

Talán az *idő* tényezője a legbiztosabban és legrugalmasabban meghatározható tervezési elem. A témahét időintervalluma általában egy hét szokott lenni, azonban az azt megelőző időszak szólhat annak előkészítéséről, „felvezetéséről”, a tantárgyi komplexitás megalapozásáról. Ha a Gantt-diagramot vesszük segítségül az idődimenzió egyértelműsítésére, akkor egyrészt az egyes programelemek együttjárása is világossá válhat akár tartalom szerint is. Másrészt, a pedagógusok és a diákok is profitálhatnak egy egyszerűsített ütemtervből, mely inkább hasonlít a megszokott órarend formátumhoz – a heti tervnek megfelelően. (Yinger 1978.) Ezen dokumentum közzététele nagyban segítheti a kommunikációs gétek ellen való harcot az online térben is. A későbbiekben ennek külön szerepe lesz a szervezés kapcsán.

A *tananyag mennyisége* ebben az esetben csak irányvonalként határozható meg több szempontból. Ha azt a szemléletmódot követjük, amelyet a projektpedagógia képvisel, akkor számolni kell azzal a ténnyel, hogy a pedagógus szerepe a frontális oktatáson túlhalad. A segítő szerepkör azt teszi lehetővé, hogy a tanulók egy témakört saját tempójukban sajátítsák el az ismereteket. Ez az egyénre és csoportra szabottság kölcsönzi a tehetségek kibontakozásának kiterjesztettebb lehetőségét, ugyanakkor a felzárkózó egyénnel való kooperáció is pozitív kimenettel kecsegtet.

A *strukturálás* éppen ennek megfelelően történik az indirekt irányítást előtérbe helyezve, mely igaz lehet mind a csoportok kialakítására, mint a tananyag/feladatok felosztására egyaránt. Az online témahét konstruálása azonban további kritériumokat követel a gyakorlatban, mely a következőket jelenti. A lakóhely, illetve a rokoni kapcsolatok, azon belül is az egy háztartásban élők fontos tényezők lehetnek a pandémia idején. A korlátozások alkotta szabályok előnyre kovácsolása tehát arra is adhat módot, hogy az ilyen csoportosítás szerinti közösségek együtt dolgozzanak egy projektfeladaton az online témahét kapcsán – ez pedig az *oktatási folyamat sajátosságának* tekinthető.

Mivel a digitális oktatáshoz szükség van a tanuló részéről is olyan eszközre, amely lehetővé teszi bizonyos alkalmazások használatát a kommunikáción túl, így ennek hiányában a tervezési szakaszban azt

a problémakört is meg kell oldani, hogy honnan és milyen eszközt juttat el az iskola az érintett tanulónak.

A tervezési szakaszban ugyanakkor nem csak a tevékenységek megvalósítására kell felkészülni, hanem az értékelésre is. Ez adhatja a követelményeknek való megfelelés alapját (Buda 2020). A hatékony értékelés alappillérei közül érdemes figyelembe venni, hogy a *rögzített tanulási célok* mind a pedagógus, mind a tanuló számára kijelölt irányvonalat jelenthetnek a közös munka során (Bookhart–Nitko 2015). Ezen célok megjelenhetnek az óratervekben, de a speciális programtervek készítésében is, amelyekben nem csupán a tevékenység megnevezése, hanem annak célja is feltüntetésre kerül.

A gyakorlati megvalósításhoz a fent említett szervezésen túl a humán erőforrás, illetve a dokumentáció szemszögéből is tervezésre van szükség. A *munkacsoportok* megalkotása mind a nevelőtestületben, mind a tanulók körében fontos tényező. Az ideiglenes szervezeti struktúra a felelősségvállaláson kívül olyan funkcióval bír, mely a munkamegosztást teszi lehetővé, illetve egyértelmű feladatkörök és elvárásokat tesz egyértelművé. Az egyes tanulói csoportok élére érdemes mentort is kinevezni.

A *megbeszélések* a tervezési időszakban is jelentősek. Előzetesen a pedagógusoknak a csoportfeloszlásról, a szakmai programról, és az ütemtervről kell többek között megállapodni. Ez után az egyes csoportoknak a mentorral közösen jó tisztázni a heti feladatokat egy külön megbeszélésen. Ebben az időszakban a kiscsoportos megbeszéléseknek egy másik funkciója is lehet: a közösség kommunikál egymással – mely evidensnek tűnhet ugyan, de mégis segítség lehet a gyermekek (és a pedagógusok) szociális igényeinek kielégítése céljából.

2.2. Az interaktív/megvalósítási szakasz

Az interaktív, szakasz a témahét azon idejét öleli fel, amely során az egyes programelemek megvalósulnak. Az előző és a következő szakaszhoz képest ez – jellegéből adódóan – a legrugalmatlanabb, ugyanakkor a tantárgyi komplexitáshoz és a tanulók kognitív szintjének megfelelő gyakorlatokhoz a reflexivitás elengedhetetlen.

2.2.1. Az interaktív/megvalósítási szakasz

Falus Iván (1998) hat készségcsoportot különböztet meg, mely szorosan illeszkedik Sallai Éva (1994) felsorolt hét képességéhez, különösképpen a sikeres kommunikáció megteremtésére nézve.

A megvalósításhoz szükséges tevékenységelemek a témahét kontextusában a curriculumra és az extracurriculumra is kiterjednek, mely az *óratervezés* mellett az egyéb típusú programelemek tervezését is magában foglalja. Ez a fajta tervezés nem csupán az előkészítő szakasz sajátja. A rugalmasságot és a felmerülő igényekre való reagálást a motiváció és a pontosság érdekében a megvalósítás alatt is eszközölni lehet. Különösen igaz ez az online térben való tevékenykedés során, amikor a *pedagógus és a diák közötti kommunikáció és interakció* lehetősége pozitívan hathat.

A *tanári kérdések* online térben új funkciót is betölthetnek. Irányvonalként, a kritikus gondolkodásra való rávezetésként, illetve egy rugalmasabb keretrendszer megadásaként is szolgálhatnak. Ez azért lényeges, mert a *tanulók kognitív szintjének* való megfelelés *egyéni és csoport szinten* is fontos a projektmunka során.

2.3. Az értékelési szakasz

Az értékelés egyes értelmezések szerint hidat képvisel a tanulás és a tanítás között (Birenbaum 2003; vö. még: Buda 2020). Az értékelésben nem csupán a diák kaphat visszajelzést, hanem a pedagógus is, így a résztvevők szintjén kétféle kategóriát különböztethetünk meg (Nagy 1995).

Az egyéb csoportosítások az értékelés tartalmára koncentrálnak, melynek központi eleme a visszacsatolás. A számos elgondolás közül ebben az írásban a kimenet, a folyamat és a bement hármását használom (Báthory 1992). A *kimenet* a teljesítményhez köthető, amely a projektfeladatban résztvevő csoporttagokra és általában a csoportra is értendő. Mind a két egység értékelése fontos. Akár a mentor/pedagógus, akár az adott diák/csoport végzi az értékelést, érdemes játékos formában megtenni azt. Az online térben ugyan korlátoznak tűnhet a gyakorlati megvalósítás, azonban a különböző applikációk számos lehetőséggel bírnak. A *tanítási-tanulási folyamatról* való visszacsatolás mind a pedagógusnak, mind a diáknak

reflexiót ad. A tevékenység szervezője praktikusabb, hatékonyabb, testreszabottabb megoldásokkal gyarapodhat, ugyanakkor a diákoknak alkalmuk van az egyes csoporttagok aktivitásáról is értekezni. A *bemenetet* a célok és tartalmak képzik, melyek elérése és közvetítése tanulság jellegű lehet. Itt többszintű értékelésre van lehetőség, melyek rövid és hosszú távúak. A projektmunka végén szóban vagy írásban történő értékelés vonatkozhat a tanulságok levonására, illetve azokra az irányvonalakra, melyek a legjobban felkeltették a tanulók figyelmét. A jövőbeli motiváció szempontjából ez mindenképpen jelentős. Hosszútávon ez a beszélgetés, vagy feladat előkészítheti a tanulókat különböző versenyekre (rajzpályázat, mesemondó verseny stb.).

Összegzés

A készségfejlesztés nem csak a diákok, hanem a pedagógusok számára is meghatározó volt az elmúlt időszakban a digitális oktatás kontextusában a pandémia okozta korlátozások miatt. Tagolt társadalmunk egyenlőtlenségeit figyelembe véve ebben a tanulmányban arra törekedtem, hogy egy speciális – ugyanakkor minden bizonnyal nem egyediek a hátrányok – iskolai környezethez igazítsam az elméleti és módszertani tanácsokat és irányelveket.

A témahét mint esemény, s ezen belül a fenntarthatósági témahét jó példája annak, hogy a curriculum és az extracurriculum hogyan érhet össze. Nem csupán a tantárgyi komplexitás eszméje az, amely ebben az időszakban manifesztálódik, hanem az interakciók mélysége, illetve a módszertani repertoár készségekkel kapcsolatos oldala is fejlődésen mehet keresztül.

Végeredményben úgy gondolom, hogy a mondanivaló nem csak a hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak szól. A *rugalmasság* és a *reflexivitás* olyan fókuszteszt lehetővé, amely minden tanulói célcsoportnak megfelelő irányvonalat mutathat a jövőben akár a rendkívüli oktatási helyzetekben, akár a jövőbeli normalizálódott rendszerben. Emellett maga a *fenntarthatóság* szó is gazdag mondanivalóval bír: a pedagógiában használt kereteket fejlődőképpessé és fenntarthatóvá tenni kötelessége minden elhivatott szakembernek.

Felhasznált irodalom

- Balás Gábor – Csíste András – Mike Károly – Remete Zsuzsa – Törőcsik Ágnes 2013. *Előzetes Fenntarthatósági Vizsgálat (EVF) módszertana*. Hétfa Kutatóintézet. Budapest.
- Báthory Zoltán 1992. *Tanulók, iskolák - különbségek*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Birenbaum, M. 2003. Nem insights into learning and teaching and the implications for assessment. In: Segers, M. – Dochy, F. – Cascallar, E. (eds.). *Optimising new models of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht. 13–36.
- Brookhart, S. M. – Nitko, A. J. 2015. *Educational assessment of students*. (7th ed.) Pearson Education. Boston.
- Buda András 2020. *Pedagógusok a digitális korban. Trendvizsgálat egy nagyváros iskoláiban*. Gondolat Kiadó. Budapest
- Dámné Erdei Gabriella 2010. *A környezetismeret-természetismeret tanításának módszertana*. Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen.
- Falus Iván 1998. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Falus Iván 2006. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Fleischer Tamás 2005. Sustainable Development – Sustainable Transport. *Közúti és Mélyépítési Szemle* 55. évf. 22. Sz.
- Flor, Alexander G. 1987. *The information rich and the information poor: two faces of the information age in developing country*. University of the Philippines. Los Banos.
- Kiss Márta 2018. A fenntarthatóság dilemmái a hátrányos helyzetű térségekben. *Magyar Tudomány* (2018) 3, 331–341.
- Kotschy Beáta 2000. *A pedagógiai tervezésre való felkészítés a tanárképzésben*. PhD-értekezés. BME. Budapest.
- Kónya György 2018. Környezeti attitűdöt befolyásoló hatástényezők= Influencing Factors Affecting Environmental Attitudes. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*. 16(2), 115–126.

- Mezei Anna 1994. „Erdő-hét” a visegrádi Áprily Lajos Általános Iskolában. *Iskolakultúra* (1994) (1) 31–36.
- Pál Eszter – Törőcsik Mária – Jakopánecz Eszter 2017. Eltérő életkori lehatárolásokból adódó generációk értékeinek empirikus vizsgálata. *Marketing & Menedzsment*. 51(3), o. 18–32.
- Révész Judit 2018. *A tanítás mint értelmiségi hivatás*. Közép- és Kelet-európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány.
- Sallai Éva 1994. A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására. ELTE. Budapest.
- Székely Levente 2008. Fogyasztás, gazdasági helyzet, kultúra, média, infokommunikáció – Civil Ifjúsági Jelentés 2006–2007. *Új Ifjúsági Szemle*. 6 (2–3) 67–74.
- Székely Levente 2020. A generációs elméletek értelméről. *Szociológiai Szemle* 30 (1) 107–114.
- Tari Annamária 2010. *Y generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*. Jaffa Kiadó. Budapest.
- Varga Attila 2020. *Projektoktatás a fenntarthatóság pedagógiájában. Elméleti háttér és gyakorlati lehetőségek*. (kézirat)
- Yinger, R. J. 1978. *A Study of Teacher Planning. Description and Model of Preactive Decision Making*. Michigan State University. Michigan.

Hunyadi-Buzás Éva

„Karantöri” a gyakorlatban Projektoktatás a karanténban

Bevezetés

A 2020. március közepén kihirdetett tantermen kívüli digitális munkarend bevezetésének hírére bizonytalanság lett úrrá pedagógusokon, szülőkön, tanulókon egyaránt. Ötödikes osztályfőnökként, német- és történelemtanárként számos olyan kihívással szembesültem, amelyekre megoldásokat kellett találnom.

Tanulmányomban saját jógyakorlataim példáján arra próbálok válaszokat adni, hogy miként tudtam motiváló, támogató tanítási-tanulási folyamatot kialakítani és megvalósítani.

A tanulmány első részében egy németórai projektet mutatok be, a második részében pedig a történelemórákon megvalósított játékosított témafeldolgozásra mutatok példákat.

1. Kihívások

Az első és legfontosabb feladatomb az volt, hogy az ötödikes osztályomb tanulóival és a szülőkkel felvegyem a kapcsolatot. A gyerekek – 11 évesekről van szó – nem rendelkeztek tapasztalatokkal arra vonatkozóan, hogyan kommunikáljanak tanáraikkal e-mailben.

Felmértem, hogy minden tanuló rendelkezik-e az online tanuláshoz szükséges eszközökkel és feltételekkel, majd bevontam őket az egyes tantárgyi kurzusokba.

Kérdés volt számomra, hogy hogyan szólítsam meg a távoktatásban az osztályomb és a nyelvi csoportjaim tanulóit, hogyan motiváljam őket, hogyan vonjam be őket közös –online- tevékenységekbe úgy, hogy tantárgyi ismereteket is szerezzenek; ezekről a megszer-

zett ismeretekről visszajelzéseket kapjak és így értékelni is tudjam őket.

2. Megoldások

A korosztály sajátosságának ismeretében – nevezetesen: szívesen játszanak, kutatnak, keresik az élményeket – a megoldás egyik lehetséges módjaként olyan, a témáinkhoz kapcsolódó feladatokat találtam ki és kínáltam nekik, melyek megoldása, elkészítése során mindez megvalósult – és még értékelhetők is voltak.

2.1. *Németórán: Projekt módszer*

A projekt módszer oktatási intézménybe való bevezetése John Dewey amerikai filozófus, pedagógus nevéhez fűződik. Tanítványa és követője, William Kilpatrick dolgozta ki és írta le a projekt módszer elvi alapjait és gyakorlati alkalmazásának módjait (Szira 2002).

Iskolámban a Jenaplan módszer a 2000–2001. tanévben került bevezetésre azért, mert ez egy olyan nevelési-oktatási koncepció, amely új utat, új lehetőségeket kínál a NAT által kitűzött célok elérésére. A Jenaplanhoz kapcsolódóan a projekt módszer bevált nevelési-oktatási módszer, a csoportmunka pedig bevált szervezési mód. A gyerekek ismerik ezt a módszert, szívesen vesznek részt a projektekben, melyeknek célja többek között a tantárgyi keretek fellazítása, az élményszerűség és az adott időkereten belül megvalósuló önálló ismeretszerzés személyre szóló, differenciált feladatok segítségével, mely során biztosítjuk a tanulóknak a személyes konzultáció lehetőségét.

A projekt módszer önmagában is, a Jenaplanhoz kapcsolódva pedig kiváltképp alkalmas a kommunikációs készségek fejlesztésére is. A kommunikációs készségek fejlesztésének legfontosabb célja a különböző kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése, amihez pedig elengedhetetlenek a tanulók személyes tapasztalatain alapuló ismeretek. Mindez a hagyományos óravezetés átalakulását kívánja, új kommunikációs helyzetek (csoportkommunikáció) megjelenésével jár, ami átalakíthatja a korábbi, hierarchiára épülő kommunikációs formákat, lazíthatja a kommunikációs normákat. A projekt módszert a tevékenységcentrikusság jellemezi (játékos),

amelyekben a tanuló felfedező, intuitív módon szerzi ismereteit, alkot szabályokat (H. Tomesz 2018: 89–90).

Projektek jó példáit valósítottuk meg Hománé Móra Éva magyar–ének szakos kolléganőmmel, alkotótársammal, akivel remekül kiegészítjük és inspiráljuk egymást – ezt 2017-ben tapasztaltuk meg először az Arany János – Szent László emlékévképcsán. Azóta nyolc nagyszabású projektet terveztünk és valósítottunk meg az osztályainkban, ahol ő osztályfőnök-helyettesként, én pedig osztályfőnökként tevékenykedem. Arról, hogy olvasatunkban mit is jelent a projekt, a *Történelemtanítás* c. online folyóiratban bővebben írunk (Hunyadi-Buzás–H. Móra 2020). Ezt a felfogást vallom a német nyelvből megvalósított és a következőkben bemutatott projekt esetében is.

2.1.1. A „Dunacseppek”-projekt bemutatása

A jelenléti oktatásban remekül működő projektmodszert ültettem át németórákon az online térbe. Az itt bemutatott projekt a mesterprogramom, nevezetesen egy 5 éven átívelő komplex, felmenő-rendszerű országismereti- és honismereti projekt egyik alprojektje, melyben saját kerettörténetem segítségével irányítom tanulóim figyelmét az ismeretekre. A projekt megvalósítása során az egyes évfolyamokon a Duna különféle 'szerepeire' fókuszálunk az alábbi módon:

- Negyedik évfolyamon: A Fekete-erdőtől Bécsig (országismeret)
- Ötödik évfolyamon: A Duna magyarországi szakasza (honismeret)
- Hatodik évfolyamon: A Duna a magyar történelem tanúja
- Hetedik évfolyamon: A Duna a művészek múzsája
- Nyolcadik évfolyamon: A Duna és a természetvédelem ~ A Duna menti nemzeti parkok ~ A víz mint életünk alapeleme (ez a 2021-es projekt).



1. kép: A projekt feladatai évfolyamonként (saját szerkesztés)

2.1.2. A projekt témája – tervezés vs. megvalósítás

Mivel felmenő rendszerben valósulnak meg a projektek, a legnagyobb kihívást mindig az „első”, „eredeti” projekt tervezése jelenti. Esetemben ez a hetedikes volt, melynek középpontjában a Duna és a művészetek kapcsolata állt.

A projekt témájának megismerése érdekében fontos, hogy röviden bemutassam az eddig megtett utunkat: kerettörténetünk főhőse a Fekete-erdőből indult és 5 év alatt végighajózik a Dunán, útja során ismereteket szerez, számos kalandban, élményben van része. A projekt megvalósításának időpontjában már Románia és Bulgária között egy szigeten időzik. Azért, hogy főhősünk ne érezze magát egyedül, első feladatként minden tanuló alkotott és megszólaltatott németül egy avatart, melynek egy Duna menti országból kell származnia. Az avatárak révén tudtak bekapcsolódni a művészetek is, hiszen a szereplők a kerettörténet szerint meséltek egymásnak saját országuk kultúrájáról.

A körülmények ismeretében a projekt tartalmára és a produktumokra vonatkozó előzetes terveim felülvizsgálatra szorultak. Legfontosabb célként a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztését tartottam szem előtt, így a tervezett témák és a kapcsolódó tevékenységek ezek megvalósulását segítették. A közös újratervezés során a tanulók saját ötlete volt, hogy virtuális dunai szigetet terveznek és valósítanak meg Minecraftban, melyhez az eddig tanult

országismereti-, honismereti információkat használták fel. A végeredményről készítettek egy 5 perces videót.

A tervezett tevékenységek közül néhányat el kellett hagynom: pl. a 19. századi divatbemutatót és a látogatást a Farkas Ferenc Zeneiskolába – ez utóbbi helyett a tanulók online órákon és önállóan szerezték meg az ismereteket a bécsi klasszikusokról, Word dokumentumok és hangfájlok segítségével. A csoport zeneiskolásai saját maguk által játszott/felvett hangszerez zenét küldtek a tagoknak: 1-1 Haydn, Mozart és Beethoven darabot, ami az elkészült videó zenéje lett.

Az ismeretek rendszerezése céljából valós idejű együttműködés keretében gondolatérképét készítettünk a Kék Duna keringőről és egy interaktív képet a projektben feldolgozott témákról, valamint kiszabadultak egy virtuális szabadulószbából.

Egyéni/páros vállalás keretében ppt-k készültek irodalmi alkotásokról, a képzőművészetről és a Sziget Fesztiválról.

Kreatív feladatuk az volt, hogy készítsenek hangszert tetszőleges anyagból tetszőleges módon, szóltassák meg és küldjék el a hangfelvételt.

2.1.3. Tantárgyi kapcsolódások

Amint már említettem, a projektek egyik sajátossága a tantárgyi határok fellazítása. A bemutatott projekt a következő tantárgyak körét öleli fel:

Földrajzból megismerték a Duna menti országok elhelyezkedését, megtanulták a fővárosaik nevét, érdekességként megkeresték zászlajaikat is.

Történelemből felelevenítették a Havasalföldre vonatkozó ismereteiket, a Kék Duna keringő kapcsán pedig az 1866-os königráti csatáról tanultakat.

Ének-zenéből megismerték a bécsi klasszikusokat, a Kék Duna keringő szerzőjét és keletkezési körülményeit. Érdekességként részleteket hallgattak Mozart Varázsfuvola c. darabjából, lehetőségük volt megtekinteni Emir Kusturica Macskajaj c. filmjét is.

Irodalomból József Attila és Ady Endre versei közül olvastak néhányat.

Informatikából Google Classroomot használtak, fájlokat csatoltak, Word dokumentumot és Excel táblázatot szerkesztettek, avatart terveztek és szólaltattak meg, online gondolattérképet készítettek, Minecraftban dunai szigetet építettek, LearningApps és Redmenta felületeken dolgoztak.

Technikából saját tervezésű hangszert készítettek és szólaltattak meg.

Rajzból megismerkedtek Kovács Margit, Szőnyi István munkásságával.

2.1.4. A projektben használt alkalmazások

Valós idejű együttműködésre szolgáló programok:

- <https://www.mindmeister.com/>
- <https://www.canva.com/>
- <https://www.genial.ly/>
- <https://wheelofnames.com/>
- Google táblázat
- Minecraft

Az önálló munkát segítő alkalmazások, programok:

- <https://www.google.com/maps>
- <https://l-www.voki.com/>
- <http://www.fromtexttospeech.com/>
- <https://learningapps.org/>
- <https://redmenta.com/>
- <https://dictzone.com/nemet-magyar-szotar/>
- <http://szotar.sztaki.hu/nemet-magyar-szotar>
- Google űrlap

Önellenőrzést segítő program:

- <https://www.duden.de/rechtschreibpruefung-online>

2.1.5. Válogatás a tanulók munkáiból



2. kép: Steffi aus Österreich (avatar)



*3. kép: A Minecraft-ban épített dunai sziget egy részlete,
háttérben a Lánchíddal*

A gyerekek szabadon választott témákban ppt-eket is készítettek:

Deutschland

- Werner Söllner: An der Donau
- Friedrich Hölderlin: Am Quell der Donau
- Karl Mayer: Umwelt Mühlheim an der Donau
- Roman Herberth: Die Donau



4. kép: A Duna az irodalomban

Lehetősége volt a gyerekeknek kézműveskedésre is:



5. kép: Saját készítésű pengetős

2.1.6. A projekt értékelése

A projekt értékelése több szinten történt: a tanulók értékelték saját maguk és társaik részvételét a projektben, értékelték magát a projektet (tartalmát, a feladatokat), én értékeltem a tanulókat és el-

végeztem az önreflexiót is, valamint a szülők is értékelték a projekt megvalósítását.

Néhány tanuló véleménye a projektről:

„Amikor együtt van a csoport, az iskolában sokkal érdekesebbnek tűnnek a témák. Nem egyedül kell küszködnünk a digitális világgal és a feladatokkal, és nem állandóan a képernyőt bámuljuk.”

„A projekt alatt lehetőségem volt kreatív dolgokat csinálni, mint például házilag hangszert készíteni, (ez vicces volt, mikor meg tudtam szólaltatni). Az itthoni munkák határidejével néha meggyűlt a bajom.”

„A vírus miatt szinte mindenkinek több szabadideje van, melynek következtében jobban “ki lehetett maxolni” a projektet...”

2.1.7. Összegzés

Facilitátorként vezettem a diákjaimat végig a folyamaton. A sikeres megvalósítás feltétele volt, hogy pontosan kellett terveznem, szerveznem a tanulási folyamatot, a folyamatos konzultáció segítette a munkát. Kiemelt figyelmet fordítottam a határidők betartására. Kollaboratív témafeldolgozás, páros munka, önálló ismeretszerzés, egymástól tanulás egyaránt helyet kapott a megvalósításban. A LearningApps tankockák, videókvizek, és néhány Redmenta feladatlap segített az ismeretek elsajátításában, elmélyítésében.

Az idegen nyelvi készségek fejlesztése az online órák és a tanórán kívüli tevékenységek összehangolásával az alábbi módon történt:

cél: a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának fejlesztése	tevékenységek	
	online órák – valós idejű együttműködés	tanórán kívüli tevékenységek

1. Beszédkészség- és szókincsfejlesztés	élő beszéd értése, online kommunikáció az elkészített ppt-k bemutatása avatarok bemutatása szövegfeldolgozás (bécsi klasszikusok, Strauß)	saját avatarok készítése új szavak, kifejezések elsajátítása
2. Hallott szöveg értésének fejlesztése	online kommunikáció	hangfájlok német nyelvű videók kisfilmek
3. Olvasott szöveg értése	A bécsi klasszikusokról szóló szöveg értelmezése interaktív gondolattérkép (Strauß) értelmezése	a hangfájlok szövege írott formában LearningApps Redmenta Virtuális szabadulószoza
4. Írás-készség fejlesztése	jegyzetek készítése, gondolattérkép szerkesztése	Excel táblázat szerkesztése írásbeli feladatok, ppt-k készítése

2.2. Történelemórákon: Pontgyűjtés

Történelemből másfél fejezetet dolgoztunk fel a tantermen kívüli digitális munkarendben.

A középkor ezer éve c. fejezetet még a jelenléti oktatásban kezdtük: „A fejezet végére kiderül, hogy ki az, aki hozzájárul ahhoz, hogy Kolumbusz elindulhasson Indiába. Lesz olyan közöttünk, aki matrózként a Santa Marián lesz, és olyan is, aki a szükséges maravedit összegyűjtésében segít. Remélem nem lesz olyan, aki koldusként tengődik Córdoba utcáin...” – írtam a gyerekeknek a motiváló levélben.

Az egyes leckékhez érdekes, kreativitást igénylő feladatokat (küldetéseket, kihívásokat) állítottam össze, melyeket óráról-órára kínáltam a tanulóknak, akik egy digitális, játékosított visszajelző

rendszer¹ (Pusztai 2020) segítségével részesei lettek saját tanítási-tanulási folyamatuknak. A feladatok megoldása során pontokat és jelvényeket gyűjtöttek. A témakör végén oklevéllel jutalmaztam őket, ezzel értékeltem is a munkájukat.

Az Árpád népe c. fejezethez tartozó *A magyarok vándorlása és a honfoglalás* témáját is pontgyűjtéses rendszerrel dolgoztuk fel, de másként. Ekkor a fejezethez kapcsolódó feladatokat a téma bevezetésekor, pontokkal ellátva kapták meg.

Míg az előző esetben a rendszeres készülés, itt az volt a célom, hogy saját maguk válasszanak az érdeklődésüknek, tehetségüknek megfelelő feladatokat, a megvalósítás során mélyedjenek el a témában, így ismeretekkel, tapasztalatokkal gazdagodjanak.

2.2.1. A feladatok

Mindkét esetben érdekes, motiváló mégis munkaigényes, utána-gondolást igénylő feladatokat kínáltam a tanulóknak, melyeket a rendelkezésükre álló taneszközök segítségével és a megadott elérhetőségek felhasználásával önállóan is meg tudtak oldani. Érdeklődésükhöz, tehetségükhöz, képességükhöz mért differenciált feladatokat kaptak, célirányos feladatmeghatározásokkal. A megoldás során felhívtam figyelmüket a folyamatos konzultáció lehetőségére és jelentőségére.

A feladatok között találunk alkotó jellegű és elemző-bemutató jellegű feladatokat.

A középkor ezer éve témakörhöz tartozó feladatok:

- Építs LEGO-ból vagy építőkockából egy középkori falut! Hátteret/alapot is rajzolj/fess hozzá! Az emberekről, állatokról se feledkezz meg! VAGY Rajzold le az uradalmat! Írj a rajzokhoz magyarázó szöveget is!
- Mit jelent: cégér? Rajzolj le egyet. Nézz utána, milyen céhek működtek Egerben a középkorban!
- Milyenek voltak a középkori kereskedelmi hajók? Rajzolj le egyet, lásd el magyarázatokkal!

¹ KOLLEKTÍVA: Játékosított küldetések Így készíts digitális, játékosított visszajelző rendszert. A letöltés ideje 2020. 02.29

- Tervezz iniciálét a neved kezdőbetűivel!
- Öltözz be várkisasszonynak, várúrnak!
- Készíts mémet! Arra ügyelj, hogy a témához illő és vállalható legyen!
- Középkori étkek – készíts étlapot!
- Építs egy középkori várost Minecraftban. Ügyelj a részletekre (városkapu, piacér, templom, lakóházak, ...)!

Ppt készítése:

- Mutasd be Marco Polo utazásait!
- Mutasd be a vikingek életét!
- Szerzetesrendek Egerben
- Mutasd be egy falusi asszony/polgárasszony/várkisasszony egy napját!
- Mutasd be egy jobbágy/földesúr/városi polgár gyerekének egy napját!

Az Árpád népe c. fejezethez tartozó A magyarok vándorlása és a honfoglalás témához kapcsolódó feladatok:

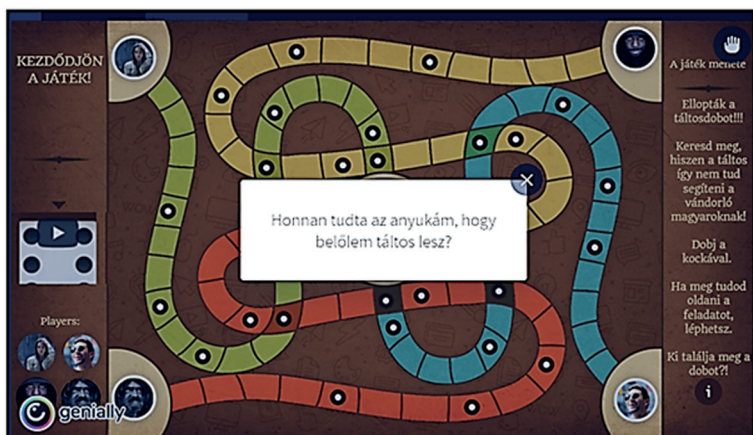
- Építs jurtát tetszőleges anyagból, tetszőleges technikával, és mutasd is be leírással vagy videóval!
- Rajzolj honfoglaláskori tarsolylemezt, hajfonatkorongot!
- Készíts honfoglaláskori tarsolylemezt, hajfonatkorongot vékony fémlemezre! A lányok a hajukba téve fényképezzék le!
- Készíts ppt-t a táltosokról! Zenei aláfestést is alkalmazz! Ügyelj a megfelelő zenére! VAGY Mutasd be az ősi magyar harcmódort! Ajánlott forma: ppt
- Készíts képregényt a Rege a csodaszarvasról c. mondáról vagy A fehér ló mondájáról digitálisan/kézzel (4-5 kép)! VAGY Készíts animációt az etelközi vérszerződésről vagy A fehér ló mondájáról!
- Tervezd meg Hunor és Magyar fiktív Fakebook-profilját! Használd a fantáziádat! Miről csetelhettek?
- Készíts társaidnak keresztretjtvényt a témához kapcsolódó fogalmak, nevek, események, személynévek felhasználásával!

- Készíts szófelhőt a témához kapcsolódó fogalmak, nevek, események, személynevek felhasználásával!
- Legyél te is Anonymus! Öltözz be a híres krónikaíróhoz hasonlóan!
- Rajzolj térképet! Ábrázold a magyarok vándorlását, az időpontokat is jelöld! Nagyalakú rajzlapra vagy csomagolópapírra dolgozz, hogy áttekinthető legyen.
- Állítsd össze a vándorlás- és a honfoglaláskori szavaink gyűjteményét! Melyek azok a szavaink, amelyek ebből a korból származnak? Mely népektől, mikor vettük át őket? Word dokumentumban dolgozz!
- Készíts idővonalat! Mikor hol tartózkodtak a magyarok ősei? A már tanult – ókori (egyiptomi, kínai, indiai, mezopotámiai, görög, római) és középkori (pl. frank) – eseményeket is jelöld. Nagyalakú rajzlapra vagy csomagolópapírra dolgozz, hogy áttekinthető legyen.
- Öltözz be honfoglaló magyarnak! Az eredeti képet is csatold. A részletekre (lábbeli, frizura) figyelj!

2.2.3. A témafeldolgozás

A témafeldolgozás folyamán megfelelő arányban volt jelen az elmélet és a gyakorlat, hiszen az online órákon a tanári magyarázat, ppt-k, és a tankönyvben szereplő történelmi források megismerése által megszerezték azokat a szükséges háttérismereteket, melyeket az egyéni kreatív alkotómunka, a valós idejű együttműködés és az egymástól való tanulás során is jól tudtak hasznosítani, ugyanis a téma lezárásaként minden tanuló bemutatta egy jól sikerült munkáját.

Az online órákon lehetőségünk volt 5-6 fős csoportokban interaktív társasjátékot játszani:



6. kép: Társasjáték

2.2.4. A pontozás és értékelés

A középkor ezer éve

A téma feldolgozása során minden leckéhez kapcsolódott egy feladat (küldetés), ami 10 pontot ért. A tanulók akkor kaptak jelvényt, ha 3 egymás utáni feladatot megoldottak. A fejezet 9 leckéből állt, így 9 megoldott küldetés után 3 jelvényt (jobbágy, lovag, király) kaptak. A 9. küldetés 20%-kal több pontot ért, ezzel is motiválni akartam a gyerekeket.

A 25 fős osztályból 3 tanuló kapott „jobbágy” jelvényt, 9 tanuló lett „lovag”, és 9 pedig „király”.

Egy feladatot sem készített el 4 tanuló. Ennek oka a nem megfelelő technikai feltételek és egy esetben a nem támogató családi háttér. A pontszámokat az összesítés után az iskola Pedagógiai Programjában meghatározott értékelési rendszer szerint érdemjegyekre váltottam át.

A magyarok vándorlása és a honfoglalás

13 feladatot kaptak a tanulók. Minden feladat előre meghatározott pontszámot ért, ezeket a tanulóim ismeretében, a ráfordított

munka és idő alapján én határoztam meg. A 13 feladat összesen 225 pontot ért.

Minden tanulónak három feladatot kellett választania. Kikötés volt, hogy egy feladattípust csak egyszer választhattak. Az érdeklődőbb, motiváltabb tanulók lehetőséget kaptak több feladat elkészítésére, megoldására. Teljesítményüket jelvényekkel is értékeltem az alábbiak szerint:

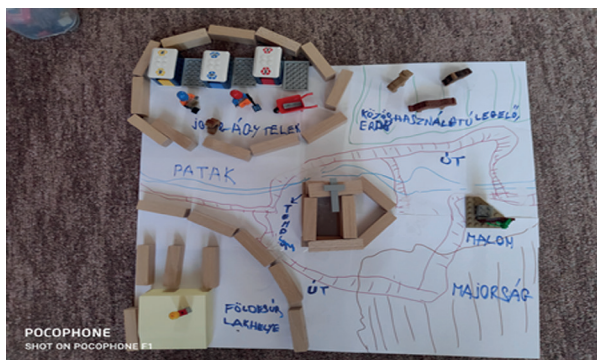
A három kötelező feladatot megoldó tanuló „*harcos*” lett, ha 100 pontot elért, akkor „*táltos*”, ha 125 pontot, akkor „*fejedelem*”.

A 25 fős osztályból 16 tanuló készített el 3 feladatot, ők lettek a „*harcosok*”. 100 pontot ért el 4 tanuló, „*táltos*” jelvényt kaptak. 125 pontot szerzett 2 tanuló, ők „*fejedelem*” jelvényt szereztek. Egy feladatot sem készített el 3 tanuló. Ennek oka a nem megfelelő technikai feltételek és egy esetben a nem támogató családi háttér.

2.2.5. A tanulók munkái

Az elkészített munkák közül mindkét téma esetében az egyedi, kreatív megoldásokat választottam bemutatásra.

A tanulók munkái *A középkor ezer éve* c. fejezetből



7. kép: A középkori uradalom fakockákból és legóból



8. kép: Középkori lovag

A tanulók munkái A magyarok vándorlása és a honfoglalás témában



9. kép: Jurta

Tarsolylemez fémlemezből készítve és egy honfoglaló harcos:



10. kép: Tarsolylemez



11. kép: Honfoglaló harcos

2.2.6. Néhány tanuló véleménye

„Sok kreatív feladat volt és ez tetszett.”

„Volt olyan feladat, ami nehéz.”

„Azért volt jó, mert lehetett küzdeni vele.”

„A feladatok klasszak és átgondoltak voltak.”

„Én inkább a papíron készíthető feladatokat preferálom, amiből jó sok volt.”

„Igaz, néha összevesztünk anyáékkal, de kibékültünk és jó munkát adtam be.”

2.2.7. Összegzés

Az online oktatás során többségében érdeklődő, kíváncsi, együttműködő tanulókkal dolgozhattam, akiknek kreativitása, problémamegoldó képessége, feladattudata példaértékű. Negatívumként éltem meg, hogy az osztályból nem élt mindenki a felkínált lehetőséggel. Ők azok a nehezen motiválható tanulók, akiket már az online oktatásra való átállás előtt sem mindig tudtam megszólítani, személyes jelenlét nélkül pedig még nehezebb volt a dolgom.

Eleinte nehézséget okozott a beküldött dokumentumok nyomon követése, értékelése. Voltak olyan tanulók, akik a határidőket nem

tartották be, az ő esetükben külön problémát jelentett az egyirányú kommunikáció.

A mérleg nyelve mégis pozitív irányba billen, hiszen a gyerekek és szülők folyamatos pozitív megerősítései segítettek abban, hogy a tantermi oktatást egy viszonylag jól működő digitális tanítási-tanulási rendszerre tudtam átszervezni az élményszerűség és a kreativitás jegyében.

Bebizonyosodott, hogy tanítványaim számára a játékosítás járható útnak bizonyul a jövőre nézve is.

Zárszó

A tantermen kívüli digitális oktatás számtalan nehézség elé állította a pedagógusokat. Tanulmányomban saját gyakorlatomból vett példák segítségével mutattam be, hogy szakmai tevékenységem két fő területén – történelem és némettanárként – miként tudtam a projektoktatás és a játékosított témafeldolgozás segítségével motiváló, támogató tanítási-tanulási folyamatot kialakítani és megvalósítani. Írásom teljes mértékben gyakorlatközpontú, célja pusztán a tanítás során tapasztaltak, bevált feladattípusok bemutatása volt.

Felhasznált irodalom

- H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 78–92.
- Szira Judit: A projektmódszerről. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/9
- Hunyadi-Buzás Éva – Hománé Móra Éva: Retro-túra a Rákosi- és a Kádár-korszakba. *Történelemtanítás* 2020/3–4.

Ludik Péter

3D-s környezet alkalmazásának tapasztalatai az oktatásban

Bevezetés

Az online oktatás nem újkeletű a felsőoktatásban, a Dunaújvárosi Egyetem élen járt és jár az elektronikus tananyagok fejlesztésében, alkalmazásában. Elsők között vezettük be a MOODLE keretrendszert és a videóalapú online tananyagokat. A folyamatos megújulás igénye és a kor kihívásai egyre újabb megoldásokat kívánnak. Írásomban egy lehetséges megoldást szeretnék bemutatni. A 3D-s környezet újdonsága megfelelő motiváció lehet a tanulók számára, hogy többet látogassák a tananyagot, ezzel segítve tudásuk elmélyülését. Az internet ma már nem a számítógépek, hanem a számítógépet használó emberek hálózata; a távközlés, az informatika és a média összefonódott, így a 21. század oktatásában is az információé a főszerep. Több tanulmány is foglalkozik a 3D-s VR-fejlesztések sokrétű alkalmazási lehetőségével az oktatás területén.

Jelenleg a Z generáció (1995–2010 között születettek) képviselői töltik meg az egyetemek padsorait. Ők e korszak „digitális bennszülöttjei” akik beleszülettek az internet, a web 2-es technológiák, a 3D-s videójátékok, az „okoseszközök” korába. Az őket körülvevő környezet és a környezettel való interakciók formája és gyakorisága miatt a mai diákok másképpen gondolkodnak és tanulnak, mint elődjeik. Jellemző rájuk a gyors információszerzés, igazi ingerfalók, immunisak a szürkébbre, a hagyományos oktatási technológiákra. Sokcsatornás figyelemmegosztás (multitasking) jellemző rájuk, a 3D-s videó- és a képformátumokat részesítik előnyben a verbális kommunikációval szemben. A frontális, merev oktatás helyett olyan

órákat igényelnek, amelyek az együttműködést, az információk megosztását, megbeszélését teszik szükségessé.

1. A 3D-s környezetek előnyei

A virtuális valóság egy olyan szimulált környezet, amely – számítógépes modell segítségével – a valós világ folyamatait igyekszik leírni, szimulálni. Ez egy részben közös, megosztott tér, ahol több felhasználó, azonos időben is jelen lehet. Az esemény, a tevékenység így valós időben történik, az internetes alkalmazásokkal lehetőséget adva a közvetlen kommunikáció, a kooperatív munka számára. A felhasználók tartalmakat fejleszthetnek, közös dokumentumokat alkothatnak. A VR-rendszer – azáltal, hogy érzéseket, színeket, formákat, hangokat teremt – hozzásegíti az emberi agyat ahhoz, hogy az összetett adatsorokban korábban rejtve maradt kapcsolatokat, párhuzamokat felfedezze, és gyorsabban, rugalmasabban legyen képes információkat rögzíteni, értelmezni, és azokkal manipulálni. A VR-környezet nagy előnye a tértől és időtől független elérhetősége, költséghatékonyasága, egyszerű használhatósága. A 3D-s megjelenítés illeszkedik az emberi agy természetes kognitív folyamataihoz, egyben illeszkedik a fiatalok digitális életének kedvelt szintereihez (Baranyi 2015).

A 3D-s VR-tanulókörnyezet – az információk rendezett és párhuzamos megjelenítésével – a hagyományos oktatás eszközeinél sokkal hatékonyabban segíti az információszerzést, a -szűrés, a befogadás, a feldolgozás és a felhasználás folyamatát, illeszkedik hallgatóink digitális életéhez, növelve ezzel a motivációt, a bevonódást a tanulási folyamatba. Az aktív tanulás serkenti a kognitív folyamatokat, így új dimenziót nyit az ismeretszerzés és -feldolgozás világában (Horváth 2017).

A 3D-terek használatának előnyei számokban (Baranyainé-Komlósi 2018) a következők:

- 50%-kal jobban emlékezünk.

A terekben megjelenő hordozótárgyak helyzete, funkcionalitása utal arra, hogy milyen típusú digitális tartalmat hordoznak. Mindezek az életben megvalósuló, nem virtuális terekben történő mun-

kafolyamatokon alapulnak. Ezek a hálózatszerű összefüggések, hierarchikus elrendeződések 2D-ben nem reprezentálhatóak. Segítik a memóriába való beépülést, az emlékezést (Berki 2018).

- 50%-kal jobban látjuk át a munkafolyamatot.

A Lampert és társai által végzett vizsgálat eredménye szerint a 3D-s VR-térben közvetített anyagok segítségével a résztvevők legalább 50%-kal gyorsabban végezték el a munkafolyamatot, mint a 2D-s alkalmazások használói. A 2D-s felhasználói felületen az ábécérendben tárolt dokumentumok vagy az egymás után megnyitott tartalmak között kisebb volt az átláthatóság, mintha ugyanezeket a tartalmakat valamilyen szervezőelv szerint helyeznénk el egy asztalon úgy, ahogy az számunkra a legátláthatóbb. Ugyanez valószínűleg meg a 3D-s térben, ahol az elemek szintén a munkafolyamatnak megfelelően helyezkednek el, így valójában a munkafolyamatot reprezentálják. Az egyes elemeket a munka megkezdésekor nem szükséges megnyitni és megszakításakor bezárni, az egyes elemek a virtuális szobában folyamatosan megtalálhatóak (Lampert et al. 2018).

- 30%-kal gyorsabban végzünk kollaborációs munkákat.

A 2D-s digitális világban a kollaborációs munkák során dokumentumokat küldünk egymásnak, ami időigényes folyamat. Ennél valamivel gyorsabb megoldás a dokumentumok megosztása, egyidejűleg azonban itt is csak egy dokumentumra irányíthatjuk a figyelmünket. A 3D-s terekben ezzel szemben a másik fel(ek)et egyszerűen bevezetjük egy szobába, ahol az adott dokumentumok pillanatnyi állapotukban megtekinthetőek, módosíthatóak, valamint – ami még fontosabb – a komplex munkafolyamat részeként, természetes kontextusukban jelennek meg (Lampert et al. 2018).

A 3D-s terek gyorsabb használatát vizsgálva az is mérhető, hogy a virtuális terekben drasztikusan kevesebb a gépi funkció használata (ablakok megnyitása/zárása, nagyítása, kattintások stb.), a kollaboratív munkára fordított időhöz képest akár 80%-os csökkenést is eredményezhet (Horváth és Sudár 2018).

1.1. A virtuális tanulási környezetek elterjedése

A virtuális tanulási környezetek elterjedését mutatja, hogy az MIT bejelentette: 2020-ra áttér a virtuális oktatásra. Ebben az előremutató folyamatban Magyarország sem akar lemaradni, elkötelezett a digitális fejlesztések mellett, s 2016-ban megalkotta Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját [DOS 2016], melynek fő célkitűzései:

- a diákok és a tanárok digitális eszközökkel, digitális hálózatra kapcsolódnak;
- digitális módszertanokkal digitális tananyagokat, digitálisan felkészült tanárok oktatnak;
- az oktatási adminisztráció és a tanárok továbbképzése digitális alapon történik.

2. A MaxWhere



1. ábra: A Maxwhere logója (maxwhere.com)

A Maxwhere – a Széchenyi István Egyetem kutatói által kifejlesztett 3D-s rendszer – az ember térlátására apellálva, a térben helyezi el a tananyagelemeket. Amíg a Windows csak a vizuális agyközpontunkat kapcsolja be, addig a MaxWhere a háromdimenziós érzékelésért felelős – sokkal nagyobb teljesítményű agyrészünket – a parietális lebenyt is. Ahogy a DOS után a Windowszal jóval

nagyobb teljesítményre lettünk képesek, mert a vizuális agyközpont is bekapcsolódott a munkába, a MaxWhere-rel végzett munka újabb előrelépést jelent. Ez a környezet nem ismeretlen a magyar felsőoktatásban, a legtöbb intézménynek már vannak ezirányú tapasztalatai.

„A MaxWhere egy szabadon elérhető, letölthető program, amely gyakorlatilag 3D-s prezentációkészítést tesz lehetővé. Segítségével a lineáris, diáról diára lépegetést felváltja a térben való és az okosdiák közti lépegetés. Ez elérhető akár laptopon is, de a komplexebb élmény érdekében a MaxWhere okostáblákat is fejleszt a diák megosztásához, szétszórásához. Így komplett prezentációs terek jöhetnek létre. A 3D-s platform mellé jár egy 3D-s felhő és egy piactér, amire bárki szabadon feltöltheti, illetve ahonnan letöltheti a saját tereit (kb. mint a Prezi esetében is). Ezek mellett elérhető a 3DWeb, amelynek segítségével honlapokat, közösségi tereket 3D-ben nézhetünk meg” (forrás: maxwhere.com).

„Filozófiáját tekintve eltér az oktatásban alkalmazott egyéb VR-programoktól, mivel nem egy-egy konkrét ismeretanyaghoz készített VR-környezetet kínál. a MaxWhere sokkal inkább tekinthető háromdimenziós operációs rendszernek, melynek nagy előnye, hogy egy desktop (asztali) VR-alkalmazás, használata nem igényel VR-szemüveget, sem headsetet, de természetesen nem is zárja ki a VR-szemüvegekben történő 3D VR-tartalmak megtekintését, bejárását. Egyaránt alkalmazható a weboldalak térbeli, 3D-s átlátható megjelenítésére; kiállítótérként a művészeti alkotások strukturált bemutatására; más esetben üzleti munkafolyamatokra optimalizált tartalomkialakításra és -megosztásra; Ipar 4.0-s „Digital Twin” tartalmú távmanipulációra; vagy a hatékony 21. századi oktatás színtereként.” (Horváth 2019.)

Személyes tapasztalatom alapján úgy gondolom, a MaxWher jelentősége abban áll, hogy egy kétdimenziós képernyőn – ami a számítógépes monitorunk – egy háromdimenziós teret ábrázol szemüveg és mindenféle segédeszköz nélkül.

Ha valaki kutat, tanul vagy csak információt keres az interneten, előfordul, hogy a böngészőben 15-20 oldalt is megnyit. Az oldalak nem láthatóak, csak kicsi „fülecskék” a navigációs sávban. A 3D-s

térben egyszerre 10-15-20 weboldal van nyitva körülöttünk, és ha körbenézünk, akkor mindegyiket látjuk.

3. A Dunaújvárosi Egyetem megjelenése a 3D-s térben

Ebben a tanulmányban a Dunaújvárosi Egyetemen kifejlesztett tananyagokat szeretném bemutatni, és értékelem, értelmezem a hallgatóktól kapott visszajelzéseket.



2. ábra: A virtuális egyetem

A digitális tananyag alapja az egyetemen kifejlesztett és alkalmazott online digitális tananyag. Ez lett kisebb átalakításokkal beillesztve ebbe a háromdimenziós térbe. Az oktatási anyag rövid videókat tartalmaz, amelyekben az oktató az adott anyagrészt elmagyarázza. Ezekhez tartozik egy prezentáció és egy teszt, ami a visszacsatolást valósítja meg. Minden egyes tananyagelem ebből a három kis szemből áll össze, és ilyen tanegységekből áll össze egy komplett órai anyag.

Minden tanegység témazáró tesztet és témazáró feladatot tartalmaz, melyeket a legtöbb esetben online meg lehet oldani, és le is lehet adni. A feladatokat és a teszteket a háttérben a MOODLE-ke-retrendszert kezeli, az oktató ott látja, hol tart éppen a hallgató, elkészítette-e a feladatát.



3. ábra: Az „okostáblák”

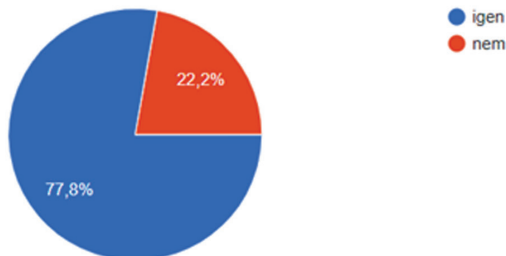
4. A hallgatók véleménye

A 2020/21 es tanév első félévében a Multimédia tárgyat A Dunaújvárosi Egyetemen teljes egészében ezzel a rendszerrel tanítottam, illetve megmutattam a hallgatóknak az online 2D-s tananyagot is. Mindkét rendszert láthatták, alkalmazták, és a végén egy kérdőíves felméréssel mértem fel a visszajelzéseiket. A kurzuson, a levelezős hallgatókkal együtt közel 130-an voltak. A munkához néhány kolléga is csatlakozott, így összesen közel 200 kérdőívet kaptam vissza kitöltve. A felmérés a Dunaújvárosi Egyetem hallgatói között nem reprezentatív ugyan, de több szakot is lefed.

Az alapkérdések arra vonatkoztak, milyen eszközrendszer áll a hallgatók rendelkezésére, ismerik-e a 3D világát.

A kapott válaszok alapján elmondható, hogy számítógépe, laptopja gyakorlatilag mindenkinek volt, táblagépet és okostelefont azonban kevésbé használtak a tananyag feldolgozása során. Meglepetésemre minden hallgatónak voltak a rendszer működéséhez szükséges eszközei.

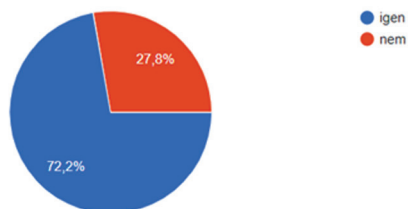
Játszott-e 3 dimenziós világban játszódó játékkal?



4. ábra: Eredmények I.

Ezt az eredményt vártam, hisz a hallgatóink, a korosztályuknak megfelelően sokat játszanak a különböző platformokon megjelenő játékokkal. Ezen játékok fejlesztői nagy hangsúlyt fektetnek a vizualizációra, és nagy mértékben hozzájárultak a 3D-s világ elterjedéséhez.

Rajzolt-e 3D-s objektumokat számítógépen (3D paint, SolidWorks, ArchiCAD, AutoCAD,...)?



5. ábra: Eredmények II.

Ez az eredmény viszont meglepő volt. Majdnem ugyanannyian ismerték a 3D-s környezetek szakmai alkalmazását, mint a játékokat. A tervezőasztalokon régóta alkalmazzák a 3D-s megjelenítést, de ez nem a „nagyközönségnek”, hanem egy szűk szakmai rétegnek szólt, ellentétben a játékokkal. A fejlődés irányát jól mutatja, hogy

a Windows legújabb verziójába már bekerült egy egyszerű, de látványos grafikai szoftver (3D Paint), amelynek a segítségével megismerkedhetünk ezzel a világgal.

A továbbiakban arra voltam kíváncsi, mennyire okozott nekik nehézséget vagy könnyebbiséget ez a világ, illetve a virtuális tér, és saját vélemény megfogalmazására kértem őket. A látványra szinte mindenki azt mondta, hogy nagyszerű, tetszik neki.

A telepítésre vonatkozó kérdésre a válaszok már kissé szórtak voltak. Ez azért van, mert a rendszert le kell tölteni, szoftvert kell telepíteni, majd a tananyagokat a felhőből egyenként le kell szedni. Ez a folyamat nem teljesen automatikus, többszöri bejelentkezést igényel.

A felhőtechnológia minden előnyét kihasználja a rendszer. Ezért igaz, hogy a használt tér letöltődik a saját számítógépünkre, de a kollaboráció és a kommunikáció a felhőn keresztül folyamatosan szinkronizálódva minden felhasználóhoz eljut.

A fejlesztők célja és elképzelése az, hogy ez a Maxwell-rendszer egy operációs rendszer legyen, tehát váltsa ki a Windowst. A számítógép indulásakor, a kezdőképernyő 3D-s lesz, és az „Asztal” egy tér, ahol az elemek az okostáblákon jelennek meg. Az egyetlen hátránya ennek az elképzelésnek, hogy a program elég erős hardvert – videokártyát – igényelnek, de ez a számítógépek rohamos fejlődésével magától megoldódik.

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy mi az, amit jó, és mi az, amit rossz dolognak gondolnak a rendszer használatával kapcsolatban, összehasonlítva azt az egyéb online rendszerekkel (például az egyetemen használt MOODLE-keretrendszerrel vagy más tanulási anyaggal, akár a tankönyvvel).

A Maxwhere előnye



6. ábra: A MaxWhere használatának előnyei

A kapott válaszok: nem unalmas; látványos; kitágul a tér; virtuális osztályterem; átláthatóság; virtuális közösség. Ezek közül az átláthatóság az, ami a térlátással magyarázható. Egy egyetemi hallgatótól elvárás, hogy a kapott információkból megtalálja és kiszűrje a neki fontosat, és ehhez nagy segítség hogy mindent egyszerre, egy helyen lát, felfedezve az összefüggéseket is.

A negatívumokat is összeszedtük. Ennek kapcsán leginkább az *eszközhíányt* jelölték meg és azt, hogy a rendszer nem használható okostelefonnal, illetve *nehezen irányítható* (talán azért, mert meg kell szokni). További visszajelzések: *hálózat és számítógép kell hozzá; káros az egészségre, a képernyőről való olvasás nehézsége; a 3D-s világ elszakít a valóságtól.*

A Maxwhere alkalmazásának hátrányai



7. ábra: A MaxWhere használatának hátrányai

Összefoglalás

Számos tanulmány mutatja, hogy a 3D tanulási környezetek fokozzák és tovább fenntartják a hallgatói érdeklődést, mint a tradicionális oktatási módszerek. Bízom abban, hogy a Dunaújvárosi Egyetemen is sikerrel alkalmazzuk a fent bemutatott oktatási környezetet. Nyilvánvaló, hogy további fejlesztések szükségesek. Szükséges a hallgatói kollaboráció biztosítása, virtuális laboratóriumok létrehozása.

Mi a Dunaújvárosi Egyetemen egyre több tárgynál alkalmazzuk ezt a rendszert, igaz, az általunk használt tananyagok nem fedik le teljesen azokat a lehetőségeket, amelyeket ez a rendszer kínál. Mivel az egész rendszer egy háromdimenziós megjelenítő vektorgrafikus rendszeren alapul, a 3D-s, 3 dimenzióban megtervezett, megrajzolt eszközök és tárgyak könnyen beleapplikálhatóak. Például ha egy autómotort az utolsó csavarig megrajzoltunk, akkor a rendszer képes megjeleníteni, s innentől kezdve – akár egy légy – körbe lehet járni, be lehet repülni az összes hengerébe, fogaskerekébe, bárhova be lehet nézni, körbe lehet járni. Tananyagainkat ebbe az irányba szeretnénk továbbfejleszteni.

A hallgatói visszajelzéseket összefoglalva, ezek általában pozitívak voltak. A hallgatókkal folytatott személyes beszélgetések egyrészt felhívták figyelmünket arra, hogy sokak számára technikai korlátai vannak a tananyagok virtuális térben történő alkalmazásának. Azon hallgatók azonban, akik számára nincs ilyen informatikai korlát, üdvözölték az új lehetőséget. A rendszer fejlesztői is tisztában vannak a hiányosságokkal és dolgoznak azok kiküszöbölésén. A hallgatók pozitívan fogadták az új lehetőséget, és ha a fejlesztők álma – az, hogy operációs rendszer szintjére emelik az alkalmazást – megvalósul, akkor elmondhatjuk, hogy úttörői voltunk egy új korszaknak az informatikában.

Felhasznált irodalom

- Baranyi, P. – Csapo, A. – Sallai, G. 2015. *Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. Switzerland: Springer International Publishing. P. 191. <http://www.springer.com/us/book/9783319196077#aboutBook>
- Baranyi Péter – Horváth István 2017. *3D internet az oktatásban*, 4. Magyar Jövő Internet Konferencia és Okos Város Kiállítás. Budapest.
- Baranyainé Kóczy Judit – Komlósi László Imre 2018. A tanulás mint interaktív cselekvés: paradigmaváltás a VR-technológia segítségével. *Jel-Kép*. 4.
- Berki, Borbála 2018. 2D Advertising in 3D Virtual Spaces. Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 175–190.
- Csapó, Ádám – Horváth, Ildikó – Galambos, Péter – Baranyi, Péter 2018. *VR as a Medium of Communication: from Memory Palaces to Comprehensive Memory Management*. 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfo-Com), Budapest. 22–24. 08. 2018. Pp. 389–394.
- Horváth Ildikó 2017. *A digitális oktatás legújabb eszközei és módszerei*. HTE MEDIANET 2017. https://www.hte.hu/documents/3102649/4239802/HT_2017_1_2_Horvath.pdf

- Horváth Ildikó 2019. *3D VR – áttörés az oktatásban*, MAGYAR JÖVŐ INTERNET KONFERENCIA 2019. https://www.hte.hu/documents/10180/4681952/HT_2020_kszl_MJIK2019_6_HorvathI.pdf
- Horváth, Ildikó – Sudár, Anna 2018. Factors Contributing to the Enhanced Performance of the MaxWhere 3D VR Platform in the Distribution of Digital Information. Joint Special Issue on TP Model Transformation and Cognitive Infocommunications. *Acta Polytechnica Hungarica*. 15. (3.) Pp. 149–173.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. Budapest. 2016. 06. 30.



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

A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 254 oldal

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