FENNTARTHATÓSÁG A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN

Szerkesztette: Balázs László

A kommunikáció oktatása 15.

FENNTARTHATÓSÁG A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN

Szerkesztette:
Balázs László

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2023

A kommunikáció oktatása 15.
FENNTARTHATÓSÁG
A KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁBAN
Sorozatszerkesztő: Balázs László

Korábbi sorozatszerkesztő:
† H. Varga Gyula (2009–2022)

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

Szerkesztette: Balázs László

Lektorálta: Váczi Mariann
Nyelvi lektor: Tomori Tímea

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2023

ISSN 2062-5804
ISBN 978-963-534-171-9

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

Tartalom

Elvi-elméleti megközelítések

Andok Mónika: Fenntarthatóság – kommunikáció – jóllét 9

Oláh Szabolcs: Transzmédia-logika a tanítási folyamat tervezésében.....21

Péterbencze Anikó: A digitális kultúra kihívásai 35

Tomori Tímea: Az információs műveltség mint a fenntarthatóság letéteményese az oktatási rendszerben.....49

Nyelvi és pedagógiai kommunikáció

Szőke-Milinte Enikő: A kognitív fejlődés nyelvi alapjai kisgyermekkorban 63

Juhász Valéria: A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei 75

Tóth Anna: Bruh girl, pov, zsafornetti – TikTok-szleng a középiskolások nyelvhasználatában 89

Kökényesi Nikoletta: A pedagógiai kommunikáció retorikai-stilisztikai komponensei 99

A kommunikációs készségfejlesztés területei

Magyar Ágnes: RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás ..113

Kukorelli Katalin: Mit üzen a csend és a hallgatás? 123

Kis Gábor: Az asszertív kommunikáció fejlesztése improvizációval 137

Sára-Csombor Rita: Drámapedagógiai módszerek alkalmazása a kommunikációs készségfejlesztésben.....147

Szíjártó Imre: A készségfejlesztés lehetőségei egy új tankönyv használatában.....156

A digitális oktatás kérdései

Bernhardt Renáta – Szaszkó Rita – Furcsa Laura:
A szülői kapcsolattartás kommunikációs jellemzői
a digitális munkarend alatt.....169

Kenyeres Attila Zoltán: Újmédia-műveltség az álhírek és
a manipuláció kapcsán erdélyi magyar fiatalok körében.....180

Kőkuti Tamás: Az MI szerepe az üzleti kommunikáció
oktatásában 192

Bartal Orsolya: „3M"-modell, a mindennapok pedagógiájáért ...207

Ludikné Horváth Éva – Ludik Péter: A blended learning
lehetőségei a középiskolai oktatásban 218

ELVI-ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

Szerzők: Andok Mónika

Oláh Szabolcs

Péterbencze Anikó

Tomori Tímea

Andok Mónika

Fenntarthatóság – kommunikáció – jóllét

Bevezetés

A tanulmány először a fenntarthatóság kontextusait mutatja be azzal a céllal, hogy egyfajta belső tipológiát tudjunk felállítani a fenntarthatóság kérdéskörének tárgyalásához a kommunikációtudományon belül. Így külön hangsúly esik majd a fenntarthatóságra mint az oktatás tartalmi kérdésére és külön hangsúly a fenntarthatóságra mint az oktatás intézményrendszeréhez köthető kérdésre. Az intézményrendszerre vonatkozóan nemcsak a környezettudatos működéshez társítható elgondolásokat és programokat dolgoztak ki, de a humán erőforrásokra is figyelmet fordítanak. Úgy a pedagógusokra, mint a diákokra. Az ide tartozó vizsgálatok kiemelik a pszichológiai jóllét fenntarthatóságának fontosságát (Jerrim–Sims 2022, Allen–Jerrim–Sims 2020). Különösen előtérbe került ez a fókusz a koronavírus-járvány idején, hiszen a lezárások, a távolléti oktatás – valamit a szülők részéről az otthonról végzett munka – miatt erősödtek a stressztényezők az oktatásban. Megterhelvén mind a pedagógusokat mind pedig a diákokat. A kommunikációkutatás területei között már korábban is hangsúlyos helyen szerepelt a személyközi kommunikáció mint a pszichológiai jóllét forrása vagy ellenkezőleg; annak feltárása, hogy a káros, bántó kommunikáció milyen negatív következményekkel jár (Burleson 2010, Vangelisti–Hampel 2010). Nem véletlen tehát, hogy a pandémia alatt és azt követően felerősödtek azok a kutatások, melyek a személyközi- illetve a csoportkommunikáció szerepére hívják fel a figyelmet a hétköznapi megküzdési stratégiákban. Ugyanakkor a távolléti oktatás, mely a hálózati kommunikáció digitális felületein valósult meg további stresszfaktorokkal terhelték meg a rendszert. A tanulmányban

tárgyalandó veszélyek között nem csupán a mentális jóllétet fenyegető veszélyeket vesszem sorra, de utalok a technológiában rejlő problémákra is.

1. A fenntarthatóság kontextusai

A fenntarthatóságot általában úgy határozzák meg, mint „egy tevékenység vagy egy bizonyos állapot folytatásának képességét határozatlan ideig". Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága 1987-ben kiadott „Közös jövőnk" című jelentésében így definiálják a fenntartható fejlődés fogalmát: „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket". Míg 2000-ben, Tokióban a Világ Tudományos Akadémiáinak Nyilatkozata szerinti megfogalmazásában: „A fenntarthatóság az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése, a környezet és a természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével egyidejűleg." (Átmenet a fenntarthatóság felé; Világ Tudományos Akadémiáinak Nyilatkozata, Tokió, 2000).

1. ábra: A fenntartható fejlődés vázlata
a „gyenge fenntarthatóság" megközelítése alapján
(forrás: https://hu.wikipedia.org)

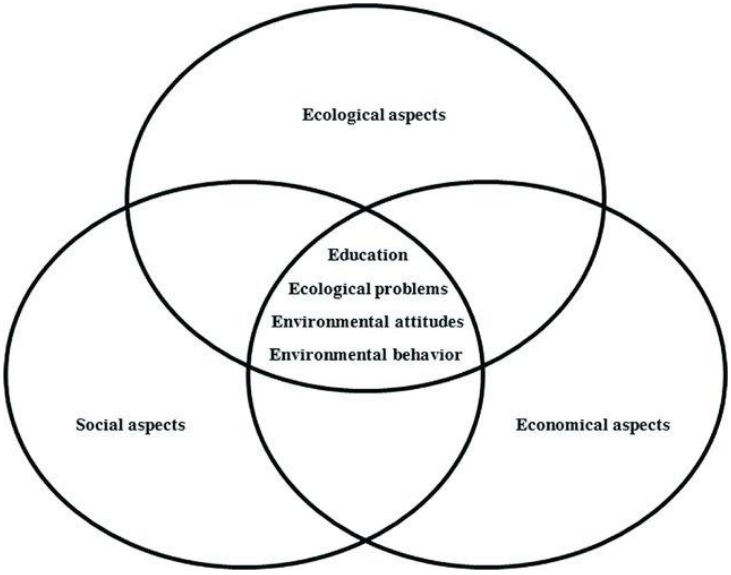
Még korábban a fenntarthatóság dimenziói között a társadalmi és a gazdasági fejlődés mellett a környezetvédelmet értették, addig a 21. század második évtizedére a probléma sokkal összetettebbé vált. Erre a többdimenzióssá válásra magyar kutatók is felhívták a figyelmet (Fodor 2020, Csepeli–Molnár–Ropolyi–Szlávik–Szűts–Vasali 2021) Érdemes tehát különbséget tenni a fenntarthatóság környezeti és emberi vonatkozásai között. A környezetre, a zöld jövőre, a klímasemlegességre vonatkozóan az oktatás két területen tölthet be meghatározó szerepet. Az egyik az oktatás tartalmi, a másik az intézményi oldala. De nem feledkezhetünk meg az emberi komponensről sem, úgy a pedagógusok, mint a diákok mentális és fizikai jólétéről.

2. Környezeti fenntarthatóság: tartalmi és intézményi kérdések

A fenntarthatóság környezeti aspektusa tekintetében az oktatásnak megkerülhetetlen szerepe van. Az éghajlati nevelés (*climate education*), a klímasemlegesség és fenntarthatóság mint cél tudatosítása és oktatása, a diákok készségeinek ez irányú fejlesztése az elmúlt évtized kiemelt céljává vált (Climate Education and Sustainability). Ebből a szempontból kiemelkedő példa a brit kormány 2022 májusában meghirdetett programja. (https://www.gov.uk/government/publications/sustainability-and-climate-change-strategy/sustainability-and-climate-change-a-strategy-for-the-education-and-childrens-services-systems)

A szakemberek az éghajlati nevelés eredményeit több dologban látják. Egyrészt érzékennyé teszi a diákokat a környezetre és a környezeti kihívásokra. Jól hasznosítható tudást ad át a környezet és az éghajlati kihívások ismerete és megértése tekintetében. Megteremti bennük a motivációt a környezet minőségének javítására vagy fenntartására. Ezzel együtt olyan készségeket sajátítanak el a diákok, amelyekkel képessé válnak a környezeti kihívások azonosítására és megoldására. Az éghajlati oktatás során arra is ösztönzik a fiatalokat, hogy korlátozzák vagy alakítsák át nem környezetbarát magatartásformáikat, szokásaikat és aktívan vegyenek részt a kör-

nyezeti kihívások megoldásához vezető tevékenységekben (Szczepankiewicz–Fazlagi-Loopesko 2021).



2. ábra: A klíma-edukáció tartalmi bennfoglalásai (forrás: Maurer–Bogner 2019)

Az oktatásra vonatkozó tartalmi elgondolások mellett megjelentek azok a célok is, melyek az oktatási intézmények működését kívánják klímasemlegessé és ezzel fenntartatóvá tenni. Hogy a zöld tudatosság mennyire fontos a fiatalabb korosztálynak, arra magyar és nemzetközi kapcsolódású felmérések is vannak. A 2000-es év óta négyévente zajló *Magyar Ifjúság Kutatás*, amely 8000 fős mintán tárja fel és elemzi a 15–29 éves magyar fiatalok magatartási mintázatait, 2020-as felmérésébe a klímatudatosság kérdését is beemelte (Székely 2021). Míg egy, az Egyesült Államokban végzett adatfelvétel azt az eredményt hozta, hogy a leendő egyetemi hallgatók nagyobb valószínűséggel választanak egyetemet a fenntarthatóság iránti elkötelezettségük alapján, mint a helye alapján.

A koronavírus járványhoz kapcsolódó távolléti oktatás megvalósítása felgyorsította az edukáció területén a digitális átállást. S így

számos olyan cél, melyet az emisszióval kapcsolatban tűztek ki maguk elé a nyugati állomok, elérhetővé vált. Ugyanis a digitális átállás számos előnnyel jár, járt, amelyek hozzájárulnak a környezeti terhelés csökkentéséhez:

- Hozzáférhetőség – Ha a tudományos dokumentumokat a felhőben tárolják, a tanulók hozzáférhetnek a hét minden napján, 24 órában, bárhonnan.
- Időmegtakarítás – A tanulóknak többé nem kell várniuk, utazniuk egy-egy könyv, dokumentum megszerzéséért.
- Költségmegtakarítás – A papírmentessé válás csökkenti a működési költségeket.
- Helymegtakarítás – A digitális fájlok nem foglalnak el fizikai helyet.
- Jobb biztonság – Jó protokollokkal a dokumentumok nagyobb biztonságban vannak a felhőben, mint a fizikailag hozzáférhetők. (https://www.digitary.net/is-digital-transformation-the-key-to-environmental-sustainability-in-education/)

A hivatalos dokumentumokban felvázolt cél az emisszióval kapcsolatban, hogy 2030-ra a jelenlegi szint 78%-ára, 2050-re 0%-ára csökkentsék (Environmental Sustainability p. 2).

3. A pszichológiai jóllét fenntarthatóságának fontossága – a fenntarthatóság emberi oldala

Az emberi jóllétre (*wellbeing*) vonatkozó legismertebb és legtöbbet használt modellt Carolyn Ryff dolgozta ki az 1990-es években. A pszichológiai egészség többdimenziós modellje hat részterületet ölel fel. Ezek közül az első az önelfogadás, mely az egyén pozitív értékelését jelenti önmaga és az élete iránt. Másodikként kell említenünk a folyamatos növekedés és a személyiség fejlődésének érzetét. A harmadik komponens az életcél, vagyis az a meggyőződés, az a hit, hogy az egyén élete céltudatos és jelentésteli. Fontos elem, hogy az egyén minőségi kapcsolatban legyen másokkal. Ötödikként szerepel a témánk szempontjából legfontosabb komponens, miszerint az ember pszichés jóllétéhez szervesen hozzátartozik, hogy rendelkezik környezettudatossággal. S végezetül komoly hangsúlyt

kap az is, hogy az ember autonóm, s készség szintjén képes az önmeghatározásra (Ryff–Keyes 1995, Nagy–Gyurkovics 2016, Stoilova–Livingstone–Khazbak 2021). Ezen pszichés jóllét fenntartása rendkívül fontos általában az emberi élet során, s így a pedagógiai munkában is az oktatók és a diákok részéről egyaránt. Ám ennek fenntartása az elmúlt években – a környezeti hatások, folyamatok miatt – nehezebbé vált.

A koronavírus-járvány negatív hatása nemcsak a fizikai, de a mentális egészségre is kimutatható (Stoilova–Livingstone–Khazbak 2021). Ez utóbbi tekintetében különösen nagy súllyal esik latba a szociális távolságtartás, a távolléti oktatás, illetve munka vagyis a hagyományos *face-to-face* kommunikációs helyzetek megritkulása. A másik fontos faktor a mentális egészség romlásában a bizonytalanság érzése volt. Az Egyesült Államokban, 2020 májusában, egyetemisták körében (295 fő) történt felmérés kimutatta, hogy 33% teljesen vagy nagyon bizonytalannak érezte további tanulmányait, s további 32% valamelyest bizonytalannak. Érzelmi, pszichológiai jóllétükre pedig úgy reflektáltak, hogy 30 százalékuk egyáltalán nem vagy alig tudott megbirkózni a járvány jelentette stresszel. A lányokat ez a jelenség jobban érintette, s ezt az amerikai kutatás mellett európai uniós kutatások is igazolták (Clabaugh–Duque–Fields 2021, Al-Rahmi–Al-Rahmi et al. 2021). Itt azt mutatták az adatok, hogy a mentális egészség fenntartása az egyetemisták 76%-nak, az oktatók és a segítők 73%-nak okozott problémát. Nem véletlen tehát, hogy a diákok mentális egészségének megőrzése az egyik legfontosabb kérdéssé vált a járvány következtében, ezt az egyetemi vezetők 60 %-a állítja (Roberts 2022).

A mentális, pszichológiai egészség megőrzésével kapcsolatban a kutatók a következő sürgős teendőkre hívták fel a figyelmet. Egyrészt el kell érni, hogy a mentális egészség támogatását ne bélyegezzék meg a közösségekben. Ezzel párhuzamosan meg kellene teremteni és folyamatosan fenn kellene tartani a mentális egészség kultúráját, személyre szabottan és az összetartozás érzését erősítve. Jó lenne, ha az oktatási intézmények online, digitális mentálhigiénés szolgáltatásokat tudnának nyújtani hallgatóik számára. S folyamatos felmérésekre támaszkodva alakítanák ki programjaikat, hiszen a

mérésekből rajzolódik ki az addigi programok vélt vagy valós sikeressége, eredményessége (Xhomaqi 2021).

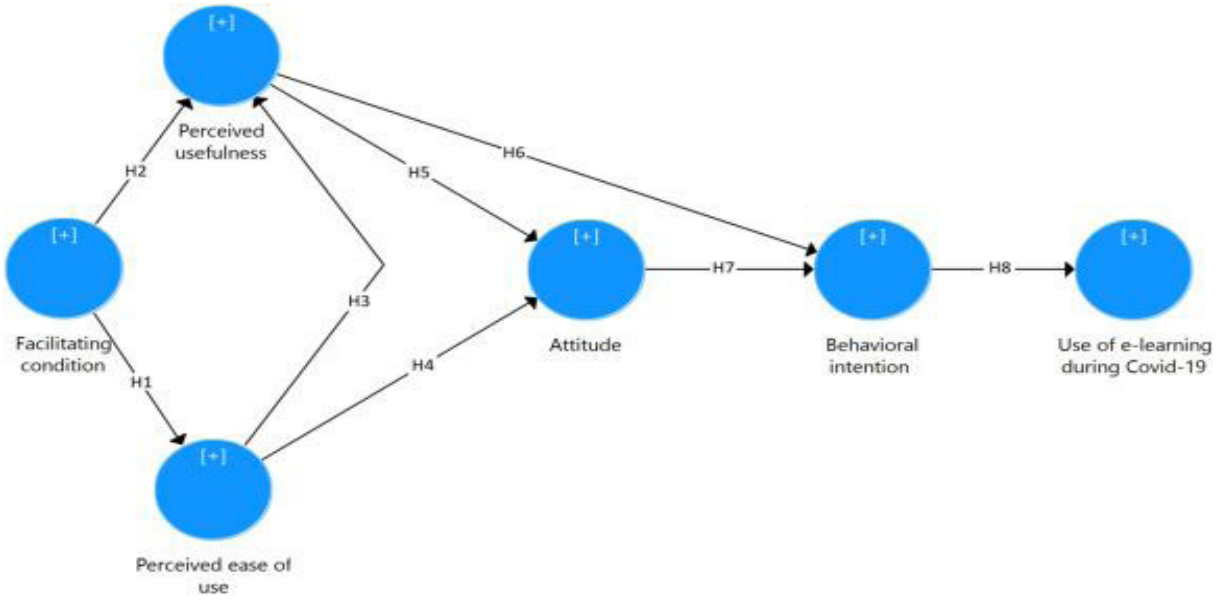
Az EU Lifelong Learning Platform (LLLP) projektjének ernyője alá 42 kisebb szervezet tartozik. Ezen csoportok 2021-es dokumentumukban a pszichológiai, mentális jóllétet így közelítették meg: „az oktatásban és képzésben a mentális, érzelmi és fizikai aspektusok teljességeként ragadja meg, mely figyelembe veszi az élő rendszerek jóléttől való kölcsönös függőségét, összetettségét és integritását." (Xhomaqi 2021). Ez a dokumentum tulajdonképpen újrapozícionálta a mentális, emocionális és fizikai jóllétet, azáltal, hogy az oktatási gyakorlat alapelvévé tette. Vagyis az oktatási folyamatokban nem lehet természetesnek tartani a magas szintű stresszt, még az értékelés során sem. Több kutatás kiemeli, hogy a stresszhelyzetek között akár a járvány idején, akár máskor komoly szerepet kap a megmérettetés. S félrevezető minden olyan narratíva, mely szerint a stressz készíti fel a diákokat a „valós életre" (Xhomaqi 2021). Ezért a LLLP új értékelési módszerek kidolgozását szorgalmazta, melyek nagyobb rugalmasságot, kreativitást, innovációt tesznek lehetővé és személyre szabottabbak. Az élethosszig tartó tanulás a pozitív oktatási tapasztalatokon múlik, és ebben az értékeléseknek is szerepük van! Sok tanuló, különösen a felnőttek nem motiválnak az egész életen át tartó tanulásban való részvételre, gyakran az oktatással kapcsolatos korábbi negatív tapasztalatok miatt. Ráadásul az értékelések bizonyos formái nemcsak a stresszt erősítik, hanem reprodukálják az egyenlőtlenségeket. Az EU 2017-es adatai szerint a lányok 60, a fiúk 40 százaléka érzi úgy, hogy a vizsgák, a tesztek miatt tanul és fél attól, hogy rosszul fog szerepelni. A LLLP utalt arra is, hogy a tesztszerű mérések a tanárok számára is feszültséget jelentenek. (Jerrim–Sims 2021: 20.)

A koronavírus-járvány idején bevezetett digitális oktatás további stressz faktort jelentett a rendszerben. Egy szaudi diákokkal készített felmérésből idézve: „A virtuális órák stresszesebbé és nyugtalanabbá tesznek", „A virtuális órákon nagyobb kihívást jelent összpontosítani és megérteni a témát", „Az online vizsga stresszesebb, mint a jelenléti vizsgáztatás." (Al-Rahmi–Al-Rahmi et al. 2021) A gyermekek internethasználatának a mentális egészségre és jólétre

gyakorolt hatásáról nem egyöntetűek az adatok. Önmagában a digitális médiahasználat nem feltétlenül növeli a jóllét sérülésének kockázatát. Elsősorban nem az a fontos, hogy mennyi időt tölt a diák az online felületen, hanem, hogy mit is csinál ott. (Stoilova–Livingstone–Khazbak 2021). De a járvány idején a digitális átlépés nem teljesen önszándékból, hanem külső, kényszerítő erők hatására történt meg, mind a pedagógusok, mind a diákok tekintetében. Erre a szakirodalmi szóhasználat is külön hangsúlyt fektet, amikor a diákok esetében a *forced distance learning – FDL*, a pedagógusok esetében pedig a *forced distance teaching – FDT* kifejezéseket használja (Drueke et al. 2021). A digitális oktatással kapcsolatban számos tanulmány foglalkozik a technológia használatának mérlegelésével, ezek közül kiemelkedik a technológia elfogadási modell. A technológia elfogadási modell (*technology acceptance model* TAM) azt mutatja be, hogy a felhasználók hogyan fogadják el és használják a technológiát. A modellben a viselkedési szándék (BI) olyan tényező, amely az embereket a technológia használatára készteti. A viselkedési szándékot (BI) befolyásolja az attitűd (A), amellyel a technológiához viszonyulnak. Amikor a felhasználóknak bemutatnak egy új technológiát, számos tényező befolyásolja döntésüket azzal kapcsolatban, hogyan és mikor használják.

– Érzékelt hasznosság (perceived usefulness – PU)
– Érzékelt könnyű használat (perceived ease of use – PEOU) (Davies 1989)

A pedagógusok, amennyiben módjukban állt mérlegelni és szabadon választani az egyes technológiai megoldások között, akkor efféleképpen mérlegeltek. De a hasznosság és a használati könnyebbség mellett néhányan már a digitális technológia adatosítási folyamataiban rejlő veszélyekre is figyeltek, figyelmeztettek. Nick Couldry kifejezésével élve ez a *dataveillance*, mely a *surveillance* (megfigyelés, megfigyeltség) és a *datafication* (adatosítás) kifejezések összevonásából ered. Alapvetően két veszélytípust is magában foglal, az egyik a kereskedelmi célú adatgyűjtés, a másik a kategorizáció veszélye (Yu–Couldry 2022).



3. ábra: A technológiai elfogadás-modellje. (forrás: Sukendro et al. 2020)

Összegzés

A tanulmány arra vállalkozott, hogy a fenntarthatóság fogalmi keretének belső rétegzettségére irányítsa a figyelmet. Bemutatta az oktatással kapcsolatban a kérdés (1) oktatási tartalmi kérdéseit, (2) az intézményrendszer klímasemleges fenntarthatóságára vonatkozó elképzeléseket, majd az (3) emberi oldalát, a mentális pszichológiai jóllét kérdéseit. Összességében azt mondhatjuk, hogy a tanulók jóllétének fogalma azzal az elgondolással kezdődik, hogy ha a tanuló boldognak érzi magát és biztonságban érzi magát a tanulási környezetben, akkor annál nagyobb a valószínűsége, hogy örömét leli a tanulásban. S ez a jóllét egyaránt befolyásolja a tanulási folyamatot és a tanulási eredményt. Így a pedagógiai folyamat átalakításának végső célja nem más, mint a tanulás örömének (újra) felfedezése, amely az elmúlt években elfelejtődött (Balázs 2020, Balázs–Szalay 2021). A közösségi média felületeken sok olyan oldalt találhatunk, amelyek a tanulás érzelmi oldalára is fókuszálnak, de ezek a módszerek és eljárások még részei a formális oktatási rendszernek.

Felhasznált irodalom:

Allen, R. – Jerrim, J. – Sims, S. 2020. How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO) Working Paper*, *1*, 20–15.

Al-Rahmi, A. M. – Al-Rahmi, W. M. – Alturki, U. – Aldraiweesh, A. – Almutairy, S. – Al-Adwan, A. S. 2021. Exploring the factors affecting mobile learning for sustainability in higher education. *Sustainability*, *13*(14), 7893.

Balázs László – Szalay Györgyi 2021. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás. In: Balázs László Érzelmi intelligencia és szervezetfejlesztés. Dunaújváros, Magyarország : DUE Press 86 p. pp. 21–31.

Balázs László 2020. Érzelmi intelligencia szerepe a képzés folyamatában. In: H. Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában.* Budapest, Magyarország: Hungarovox Kiadó (2020) 304 p. pp. 194–204.

Burleson, Brant R. 2010. Explaining Recipient Responses to Supportive Messages: Devlopment and Tests of Dual-Process Theory. In.: Smith, Sandi W. – Wilson, Steven R. (ed.): 2010 *New Directions in Interpersonal Communication Research.* Sage Publications pp. 159–179.

Clabaugh, A. – Duque, J. F. – Fields, L. J. 2021. Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *12*, 628787.

Csepeli György – Molnár György – Ropolyi László – Szlávik János – Szűts Zoltán – Vasali Zoltán 2021. A fenntarthatóság horizontjai. *Szabad Piac* 2021/2. pp. 6–16.

Davis, F. D. 1989. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly,* 319–340

Drueke, B. – Mainz, V. – Lemos, M. – Wirtz, M. A. – Boecker, M. 2021. An Evaluation of Forced Distance Learning and Teaching Under Pandemic Conditions Using the Technology Acceptance Model. *Frontiers in psychology*, *12*.

Fodor Éva 2020. A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei. Új Pedagógiai Szemle 2020/1–2. pp. 133–146. Online elérhető: https://epa.oszk.hu/00000/00035/00197/pdf/EPA00035_upsz_2020_01-02_133-146.pdf (Utoljára ellenőrizve: 2022. 10. 11.)

Jerrim, J. – Sims, S. 2022. School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *34*(1), 5–32.

Maurer, M. – Bogner, F. X. 2019. How freshmen perceive environmental education (EE) and education for sustainable development (ESD). *PloS one*, *14*(1), e0208910.

Nagy Henriett – Gyurkovics Máté 2016. A pszichológiai jóllét szociodemográfiai korrelátumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 17 (2016) 3, 195–214.

Roberts, Razan 2022. How Universities can Support student mental health and wellbeing.

Ryff, C. – Keyes, C. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology,* 69, 719–727.

Stoilova, M. – Livingstone, S. – Khazbak, R. 2021. *Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes.* Innocenti Discussion Papers, no. 2020-03, UNICEF Office of Research - Innocenti, Florence

Sukendro, S. – Habibi, A. – Khaeruddin, K. – Indrayana, B. – Syahruddin, S. – Makadada, F. A. – Hakim, H. 2020. Using an extended Technology Acceptance Model to understand students' use of e-learning during Covid-19: Indonesian sport science education context. *Heliyon*, *6*(11), 05410.

Sustainability and climate change: a strategy for the education and children's services systems. Policy paper. Published 21 April 2022 Online elérhető: https://www.gov.uk/government/publications/sustainability-and-climate-

change-strategy/sustainability-and-climate-change-a-strategy-for-the-education-and-childrens-services-systems (Utolsó letöltés 2022. 10. 19.)
Szczepankiewicz, E. I. – Fazlagić, J. – Loopesko, W. 2021. A conceptual model for developing climate education in sustainability management education system. *Sustainability*, *13*(3), 1241.
Székely Levente (szerk.) 2021. *Magyar fiatalok a koronavírus-járvány idején. Tanulmánykötet a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 eredményeiről*. Budapest Enigma Kiadó pp. 26–31.
Vangelisti Anita L. – Hampel (2010) Hurtful communication. In.: Smith, Sandi W. – Wilson, Steven R. (ed.): 2010 *New Directions in Interpersonal Communication Research.* Sage Publications pp. 221–242.
Yu, J. – Couldry, N. 2022. Education as a domain of natural data extraction: analysing corporate discourse about educational tracking. *Information, Communication & Society*, *25*(1), 127–144.
Xhomaqi, Brikena 2021. *Rethinking assessments: Prioritising learners' wellbeing" Lifelong Learning Platorm* Online elérhető: https://lllplatform.eu/news/rethinking-assessments-prioritising-learners-wellbeing-at-a-glance/ (Utolsó letöltés 2022. 10. 19.)

Források

Environmental Sustainability in Digital Learning Wednesday 24th November 2021 | 15:00 – 17:00 Summary Paper Online elérhető: file:///C:/Users/User/Downloads/Summary-Paper__Sustainability-in-Digital-Learning.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 10. 19.)
Is Digital Transformation the Key to Environmental Sustainability in Education? Apr 22, 2021 Online elérhető: https://www.digitary.net/is-digital-transformation-the-key-to-environmental-sustainability-in-education/ (Utolsó letöltés 2022. 10. 19.)
Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future 1987 United Nations. Oxford University Press. Online letölthető: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf (Utolsó letöltés 2022. 10. 19.)
The Declaration of World's Scientific Academies 2000: *Transition to Sustainability in the 21st Century.* Tokyo, Japan, 15–18 May 2000. (Utolsó letöltés 2022. 10. 19.)

Oláh Szabolcs

Transzmédia-logika a tanítási folyamat tervezésében

Bevezetés

Debreceni kommunikáció- és médiatudomány alapszakos hallgatókat interjúztatva megerősödött a sejtésem: a kultúra magától értetődő létmódjának tekintik, hogy egy fantáziavilág platformok és megjelenítések váltogatásával épül ki. „Harry Potter világával először egy VHS kazetta borítóján találkoztam, később moziban láttam a megfilmesített negyedik részt. A képi világ és a történet nagy hatással volt rám, kikölcsönöztem a könyvtárból az első részt. Évekkel később megvásároltam az első saját példányomat, mely a könyvespolcom dísze. Ezek a könyvek szerettették meg velem az olvasást, ezek a történetek mutatták meg, hogyan lehet jellemrajzokat felépíteni, milyen alapvető problémák vannak hatással a fiatalok életére. Nem játszok Harry Potter társasjátékokkal, de követem a Harry Potter univerzummal foglalkozó fórumokat és YouTube csatornákat. Tervezek egy angliai utat, ellátogatok a forgatási helyszínekre, szétnézek a múzeumban, ahol mindenki Potter rajongó és minden erről a világról szól." Transzmédia franchise univerzumokban szocializálódtak, hozzászoktak ehhez az alkotási és befogadási logikához: „videó játékokon keresztül sok transzmediális világba kapcsolódtam már be, kedvencem a *Vaják* (*The Witcher*), amely a könyvekből nőtte ki magát videó játékká, majd sorozattá, én ezeket mindet fogyasztottam". A vizsgálatról nem itt számolok be, most csak összegzem megfigyeléseimet. Elvárják a karakterek komplexitását és a történetszövés fordulatosságát. Igénylik a személyes átélésre alkalmas, saját élethelyzetükre vonatkoztatható szituációkat. Engedik, hogy a történet, az elképzelt világ magába szívja őket. Hajlandóak a részletek türelmes, elmélyedő feltérképezésére, összegyűjtésére,

az árnyalatok nyomon követésére, értelmezésére, emlékezetbe vésésére. Harry Styles brit énekes *Adore You* dala köré épült 2019-ben egy transzmédia kampány, ennek cselekedtető erejéről írta egyik hallgatóm: „borzasztóan izgalmas keresgélni az apró darabokat, összeilleszteni őket, elméleteket gyártani, utólag ráébredni összefüggésekre". Élvezik kognitív képességeik felpörgetését. Szívesen alkotnak, de teremtésük mimetikus, szükségük van mintára, melyet átalakítanak; a visszajelzésnek örülnek: „a *Harry Potter* könyvek alapján én is írtam kisebb fanfictionöket a Wattpad alkalmazáson. Több rajongó is olvasta ezeket, megjegyzéseket fűztek hozzá, ami nekem nagyon jól esett". A rajongókra jellemző tudatossággal állnak hozzá a médiaipari produkciókhoz. A professzionális fantáziavilágok strukturális kötöttségeit felismerik, a rajongói szövegekben ezeket a határokat tolják ki beleszólásra felhatalmazott cselekvő fogyasztókként; erős érzelmekkel kötődnek az előzményekhez, ám kritikai távolságot is tartanak. Úgy nyilatkoztak, hogy tanulási folyamataikban is szívesen fogadnák a transzmédia-logikát. Kezdeti lépésként azonban a tanárnak kell beleterveznie a tanításba a cselekvő fogyasztásra és részvételi magatartásra alkalmas helyzeteket. A tananyagot a tanulók által bővíthetővé és megoszthatóvá kell tennie. Mediális és modális változatosságot biztosítva a további felfedezés, az egyéni értelmezés, a kreatív elhajlítás, a csapatban végzett adaptáció, kiterjesztés, módosítás, áthelyezés számára.

A tanítási folyamat transzmédia-logikával tervezése abból a felismerésből indul ki, hogy a tanárnak olyan felületeken (és olyan módokon) érdemes kapcsolódnia a tanulókhoz, ahol (és ahogyan) ők készen állnak a tanulásra, sőt hajlandóak is tanulni. Nem egyszerű azzal kísérletezni, hogy az iskolások és a fiatal felnőttek szabadidős digitális aktivitásaihoz igazítsuk a tanítás feltételeit. Tételem: ha a szórakoztatóipari transzmédia-logikát átültetjük az oktatásba, a tanulókat *nekik ismerős* kultúrahasználó környezetben érjük el, „saját világukban".

1. Tanulásra alkalmas transzmédia-élményterek építése

A digitális korban az oktatás megújításának gyakorlatára kínál példát a „StoryWorld" építése. A fogalom a szórakoztatóiparból ismert: a transzmédia-producerek több platformon is kiterjeszthető fiktív világokat terveznek, bővíthető tartalomrendszereket, eleve arra a hozzáállásra számítva, hogy a felhasználók tovább akarják alakítani a történetet, sőt a saját verziójukat meg is osztják majd más rajongókkal, mert a közösségi együttműködés fontos nekik. Ennek mintájára ötvözhető a transzmédia és a transzformatív pedagógia, amely feljogosítja a tanulót arra, hogy ő lépjen a tanulási folyamat tervezésének középpontjába (Fleming 2013: 371).

Laura Fleming a „Transmedia LearningWorld" fogalmával jelölte a transzmédia-logikájú tanulásra alkalmas világépítés dizájn központú szemléletét. Eszerint a tanítást/tanulást úgy érdemes megtervezni, hogy össze lehessen egyeztetni a történetmesélést és a közvetítő közegek váltogatását. A cél: immerzív (belemerülésre alkalmas) tanulási környezet megalkotása, ahol újabb és újabb belépési pontok nyílnak azoknak, akik hajlandóak részt venni. Egyre többen járulnak hozzá a történet kibomlásához, egyre összetettebb világ épül. A képződmény mediális sokféleségének esztétikai csábereje és a világszerű kidolgozottság tárgyi-tartalmi részletessége leköti a figyelmet. Megéri huzamosan az áramlásban tartózkodni.

A „transzmédia történetmesélés" fogalma a franchise rendszerű médiavállalkozások üzleti sikerei révén vált közismertté. A transzmédia-logika átterjed más területekre is: 2005 után egyre több szakírás tárgyalja a transzmédia-fikció, a transzmédia-újságírás, a transzmédia elvű oktatás jelenségét (Scolari 2019: 117). A tanulásszervezéshez szükséges jártasságok sorába bekerült az új média-jártasság, a ludológiai tudatosság, a multimodális intelligencia és a transzmédia-műveltség. Ezek mind arra a szemléletre utalnak, hogy a tanítást/tanulást a multiplayer online videojátékok, a közösségi média és a platformok között szétszóródó történetmesélés logikája szerint érdemes megtervezni. Tanácsos játékossá tenni a tanulást, fokozni a jelenlétélményt, ezt pedig a médiumfüggő formanyelvek váltogatásával lehet elérni, mert nem mindenki érhető el ugyanazzal

az eszközzel. A transzmédia elvű oktatás célja az autonómia növelése, a felhatalmazás erősítése, a részvételi hajlandóság ösztönzése (Teixeira Tárcia 2018: 315).

A transzmédia elv érvényesítése nem csupán technológiát igényel, hanem speciális felkészültséget is: a tanárokat képezni kell; eszközökre és tartalmakra van szükségük. Ezek híján nem tudnak eljutni az eltérő személyiségű és tanulási igényű diákokhoz. A szemlélet lényege, hogy sokféle belépési pontot és tevékenységformát tervezzünk bele a mediálisan és modálisan változatos tananyagba. Így a fiatalok – a szabadidős aktivitásaikhoz hasonlóan – a tanulás során is elemi (méretű és erejű) impulzusokat kapnak, sokféle élményt halmozhatnak fel, márpedig éppen ez fontos nekik. Ha érdekeltté váltak, akkor a tananyagot a tanulók bővítik: sok mérhető (vizualizálható, megvitatható, megosztható, továbbfejleszthető) kimenetet termelnek. Tanúságot tesznek arról, hogy képessé váltak irányítani a saját tanulásukat.

1.1. Progresszív komplexitás: Inanimate Alice (2005)

Az *Inanimate Alice* sorozatelvű, interaktív tanítási eszköz szövegeket, hangfájlokat, fotókat, mozgóképeket, térképeket, videojátékokat kombinálva meséli el egy fiatal lány történetét, aki úgy nő fel, hogy a technológia a legjobb (néha az egyetlen) barátja. Alice arról álmodik, hogy egy napon videó játék-tervező lesz. Az olvasók éveken át figyelik, ahogyan a főszereplő felnő, szüleivel a világot járja, kultúrákat ismer meg, fejleszti művészi és technológiai készségeit. A program lehetővé teszi azt is, sőt megköveteli, hogy a felhasználók beleszóljanak Alice sorsába, alakítsák a történetet és a kibontakozó világot.

Eredetileg szórakoztatóipari projekt volt; úgy tervezték meg, hogy az alaptörténetet a közvetítő csatornák tetszőleges váltogatásával lehessen bővíteni. Az alkotók a *visszafejtés* logikájával vonják be az olvasókat a történetmesélésbe. A történetet epizódokra tördelt videofilm-sorozat mutatja be, de a felhasználók azonnal szét is bonthatják az anyagot egy fotótörténet oldalaira (a képregény médiaműfaját mintául véve). Képernyőképek gyűjteményét, forgatókönyv töredékeket, munkalapokat, zeneszámok tárházát kínálják fel

ahhoz, hogy kedvet kapjunk a történetmondáshoz. A felhasználók egyénileg vagy csapatban dolgoznak, összevegyítik az erőforrásokat, *kibővítik* saját készítésű fényképekkel, rajzokkal, videókkal, szövegekkel az archívumot. *Váltogatják* a médiumfüggő kifejezésmódokat, megalkotják a saját szempontjaik szerint *módosított* történetváltozatot, *kibontják* a nekik fontos történetszálat. Minden hozzáadás megosztható a regisztrált felhasználók körében, így a közösségi véleményezésnek is kitett.

Azzá válik a sztori, amivé a felhasználó formálja, és olyan médiumkonstellációkban ölt testet a történet, amilyenekben jónak látja a szerzővé előlépett olvasó. Alice digitális jártassága a tanulókéival kölcsönhatásban fejlődik. A multimodális konstrukciót úgy tervezték, hogy megfeleljen az ezredfordulón született fiatalok olvasási, játszási, tájékozódási és gondolkodási szokásainak, így sok szinten ösztönzi értelemtulajdonításra a digitális bennszülötteket.

1.2. Új szerepek – a tanár facilitátor, a tanuló szerző

Amikor az iskolák megvásárolták az oktatási célokra átalakított programot, kiderült, hogy *a szabadon fejleszthető sztori és az érzékeket ingerlő sokféle közeg* felbátorította a tanulókat. Szabadidős médiahasználatuk logikájával egybevágott az alkalmazás, így bizalommal fogadták az osztályban is. Működőképesnek bizonyult az elgondolás, hogy a tanulók öltsék fel a *szerző* szerepkörét, helyezzenek új részleteket a világba (kiterjesztés), rendezzék át a helyszíneket és a cselekmény egyes fordulópontjait (módosítás), váltsanak nézőpontot. Kulturálisan belénk kódolt a szorongás a szerzővé válástól, de ezt segít legyőzni, hogy a transzmédia-történetmondás feltételei között a kreatív tehetség modálisan és mediálisan többféleképpen bontakoztatható ki. Egyeseknek az íráshoz van érzéke, másoknak a zenéléshez, ismét másoknak a vizuális önkifejezéshez (rajz, fénykép, videó), megint másoknak a játéktervezéshez. Ráéreznek, milyen változatosan tudnak hozzájárulni egy sztori-világhoz, átélik az alkotás örömét. Ha pedig a közreműködésük közösségi elismerést vált ki, akkor elköteleződnek az interaktív tananyag mellett, s felhatalmazva érzik magukat a program továbbvitelére.

A tanár a *facilitátor* szerepébe lép át. Az a dolga, hogy lelkesítő, bevonódásra ösztönző körülményeket biztosítson mediálisan és modálisan sokrétű aktivitásokhoz. Kiindulási helyzeteket, belépési pontokat kínál fel, követhető és túlszárnyalásra alkalmas sémákat helyez készenlétbe. A kreativitás ott nyer teret, ahol jól felismerhető, milyen mintát lehet meghaladni. Kimeneti elvárásokat vázol fel; mindezt az oktatási-nevelési és tanulási célok figyelembe vételével teszi. A tanulók felhatalmazása azt jelenti, hogy miután tudatosították a pontosan megfogalmazott elvárásokat, *a kellő szelektivitás birtokában* maguk döntik el, hogyan és mennyire hajlandóak bevonódni a sztori-világba, hol és hányszor kérik a tanár útmutatását vagy társaik segítségét, mikor és miért vonnak be osztálytermen kívüli szakértőt.

1.3. Lényegi a kapcsolat történet és médium között

A transzmédia elv alkalmazása azzal a következménnyel jár, hogy a digitális technológia nem pusztán járulékos (tetszőlegesen bevethető vagy ugyanannyi erővel elhagyható) eleme az oktatásnak, hanem *lényegi* alkotórésze. Az *Inanimate Alice* performatív ereje abban rejlik, hogy minél több aktivitást fejtünk ki a programban, annál összetettebb kötés létesül történet és médium között. Az interaktív elemek és a médiumváltások nem mellőzhetőek, máskülönben beszűkülnének az élményterek, megakadna a történet. A technológiai médiumok (fotó, film, videó, műsorszóró tömegmédiumok, számítógépes szimuláció), a világháló digitális platformjai és applikációi, a képzőművészeti médiumok (rajz, festészet, zene), az írás kultúrtechnikája és a nyelvi reprezentáció feladata kettős: egyrészt bennük *közvetítődik* a közöttük szétszórt, mediálisan és modálisan többrétegű oktatási tartalom, másrészt a bevetésükkel *bővül* is a széttartó elemeket egyesítő transzmédia világ.

1.4. Ki tart kit járatosnak?

A digitális műveltség fejlesztése abból a feltevésből indul ki, hogy a tanítás tervezése azért fókuszáljon a digitális tevékenységre, mert ez a *metszéspont* az iskolán kívüli aktivitások és az oktatás között van. De vajon tényleg tartósabb lesz a figyelem, ha a tanu-

lót a saját világában érjük el? Az elképzelés az, hogy a diák hozza magával a praktikus tudást, a tanár pedig tudatosságot visz bele. Mégis mindkét fél illetéktelen behatolásnak érzi, hogy kapcsolódási területnek a digitális jártasságot kiáltjuk ki. Ugyanis *mást* értenek rajta. A digitális eszközöket és alkalmazásokat a fiatalok az életgyakorlatuk „természetes" kellékeiként használják: tájékozódnak, kapcsolatba lépnek, szórakoznak, a maguk módján megszervezik a dolgaikat, boldogulnak. Ezt a nem reflektált életvitelt szeretné a tanár tudatosabbá formálni. Digitális műveltséggé fejleszteni. Az a feladat mozgatja, hogy a digitális állampolgárság kompetenciaterületeit a tanulás és tanítás világához kapcsolja. Tudatosítja az információs társadalom digitális kihívásait: a hozzáférés, a kommunikáció, a felelősségvállalás, a biztonság, a jog, a kereskedelem, a kiegyensúlyozott eszközhasználat kérdéseit. Ezekben a témákban szakszerű felkészültsége eredményeként tényleg jártas. Viszont a diákok szemében a tanár tűnik járatlannak, amikor azt látják, hogy bizonytalankodik a technikai kivitelezésben, nem tudja, mire használható *még* az alkalmazás. (Valójában azt nem tudja, hogy a fiatalok az iskolán kívüli életükben milyen sajátos, rájuk jellemző helyzeteket kezelnek az adott applikációval). Bőven van mit tanulnia egymástól a két félnek. A médiaműveltség *megszerzett gyakorlottság*, mert aki jártas, az éberen képes figyelni, hogyan korlátozzák a világ birtokba vételét a technikák és a médiumok.

2. Transzmédia-navigáció

Henry Jenkins nem technikai, hanem hermeneutikai megfontolásból ajánlja a transzmédia-logikát a tanárok figyelmébe. A médiumokon átívelő világépítés ugyan a technológiai tudást is fejleszti, de elsősorban *képez*: segít kibontani olyan képességeket és tehetségeket, mint az ízlésítélet, közös érzék, emlékezet, tapintat. Folyton olyan információkat kell gyűjteni, összerendezni és újrarendezni, amelyek *szétszórtan* jelennek meg: a transzmédia a médiatartalmak kreatív-kooperatív újrafeldolgozását igényli. A tanárok feladata éppen az, hogy ösztönözzék a tanulókat mindannak az értékelő hasznosítására, amit egy témában a különféle platformokon szétszórva

láttak, hallottak és olvastak. A transzmédia-navigáció képessége azt jelenti, hogy kapacitásunk van a több médiumon keresztül közvetített információk felkutatására, kiértékelésére és integrálására. A tanulóknak el kell dönteniük, hogy amit találtak, ugyanahhoz a történethez és világhoz tartozik-e, mint a többi elem. „Mérlegelniük kell, vajon odaillő-e az eltérő kontextusokból származó információ" (Jenkins 2010). Meg kell barátkozniuk azzal, hogy nem mellőzhető az összegyűjtés, a kiértékelő válogatás és feldolgozás, a töredékes információ beleillesztése egy nagyobb kép értelmi összefüggéseibe, a hatékony elrendezés és a prezentálás. A tananyagot nem kapják meg készen, számítaniuk kell arra, hogy felbukkanhat újabb információ. A zárt forma és a kiteljesedett létmód helyére a *képződmény* és a *terjeszkedés* kerül. Az eltérő médiumokban keresgélő tanulók nem ugyanazokat a tartalmi elemeket találják meg, így a csapattagoknak össze kell vetniük a jegyzeteiket, dönteniük kell a találatok megbízhatóságáról, fontosságáról. A tudás átmeneti érvényességű gyűjtőtárait alkotják meg. Bízniuk kell az egyéni és a közösségi ítéletben.

Ez *konstruktivista* tanulásszervezési szemlélet. A tanulás közege és formája itt a játék, a felfedezés, a kísérletezés, az újrakeverés, a kapcsolatba állítás, a látószögváltó történetmesélés, az érzékelési képességeket vegyítő kommunikáció (Teixeira Tárcia 2019: 315). A tanítás/tanulás transzmédia-logikájú tervezése megköveteli egy sor kompetencia meglétét (a kivitelezés pedig fejleszti ezeket): információs műveltség és digitális írástudás, médiatudatosság, vizuális intelligencia, multimodális értelemadás, kritikus szétbontás és újraszerkesztés, stratégiai gondolkodás, játékosság, kommunikációs kompetencia, önszervezés, rugalmasság.

2.1. Enciklopédikus affordancia, holisztikus összetettség

A digitális környezetekre négy affordancia jellemző: procedurális, részvételi, térbeli és enciklopédikus. Az affordancia fogalma a cselekvőképességre utal, a környezet egy szelete lehetővé teszi az odaillő cselekvést, de nem bármilyet (Murray 1997: 83–90).

A dizájnerek az elmélyülés élményét tervezik bele a transzmediális információs terekbe. A cél a *felfedezés jutalmazása*. Világos hatá-

rokat, következetes navigációt kell biztosítani a felhasználó számára, az elsajátításhoz szükséges ismeretanyagot a rendelkezésére kell bocsátani. A fiktív univerzum alkotói hasonlóan dolgoznak, mint az enciklopédikus szerzők, akik az ifjak teljes körű (*enkükliosz*) nevelésére (*paideia*) törekedtek. A tárgyköröket összekötő nevelés a poliszbeli boldoguláshoz nélkülözhetetlen tudásról gondoskodott. A transzmédia világban elmélyülők élvezik a részletek feltérképezését, a készítők diagramokkal, térképekkel szolgálják ki – és serkentik – ezt az érdeklődést (Jenkins 2009). Amikor egy transzmédia sztori világ a sokrétűségével és aprólékosságával szerez élményt, akkor az interaktív digitális környezetekre jellemző enciklopédikus affordancia érvényesül: felismerjük, értjük, élvezzük a cselekvési lehetőségeinket (Murray 2012: 221).

A sokdimenziós élménytér kialakítása *holisztikus* összetettséget céloz, de *szétterítve* az eltérő platformokon lehetővé tett sokféle tevékenység között. A transzmédia franchise igyekszik a lehető legtöbb keresztkapcsolódást megtervezni és megvalósítani. A felhasználónak azt kell érzékelnie, hogy a márka mennyire sokféle módon válik az élete részévé. A *Trónok harca* televíziós sorozat megnézése nem feltételezi *A tűz és a jég dala* regényciklus olvasását, ahogyan a *Game of Thrones: The Board Game* társasjáték is csupán egy további alkalom a belépésre. A transzmédia franchise célja mégis az, hogy minél többen és többször kapcsolódjanak hozzá. Minden találkozás az élménytérrel lökésszerűen belehelyeződik egy átfogó kontextusba. A felhasználónak egy dinamikusan terjeszkedő világ mentális képe rajzolódik ki az elméjében. A *tervrajz*, a *térkép*, a szereplőket és tárgyi kellékeket rendszerező *enciklopédia* jól értékesíthető műfaja a transzmédia-építkezésnek. *The Lands of Ice and Fire* címmel 2012-ben térképgyűjtemény jelent meg, hogy segítse az eligazodást a regény és a televíziós sorozat szövevényes helyszínein. George Martin *The World of Ice and Fire* címmel adott ki tudástárat a fantáziavilág történelméről és kultúrájáról, a kötetet a Westeros.org weboldal közösségi bölcsességére támaszkodva írta. 2019-ben fólió méretű enciklopédia jelent meg a Marvel Comics 1961 óta bővülő univerzumáról. Idővonalakkal teszi átláthatóbbá a

szuperhősök és ellenlábasaik átlépéseit (crossover) egymás történeteibe. Címe árulkodó: *Minden, ami Marvel.*

A transzmédia-világtervezés a „jelenlét" affektív-kognitív élményét fokozza. Igyekszik elérni, hogy aki interakcióba lép az élménytérrel, kívánjon beljebb, messzebbre és mélyebbre is lépni, és a program kiterjesztését tekintse érzelmi befektetésnek. Az „itt vagyok" bizonyosságának tudata csökkenti a kognitív ellenállást. Nagyobb az elfogadás valószínűsége. Annyira erős a késztetés a felkínált élménylehetőségek valóra váltására, hogy felfüggesztődik a vonakodás az idegenségtől. Az ellenszegülés mérséklésében, ha hitelesen hajtjuk végre, jelentékeny pedagógiai potenciál rejlik.

A jelenlétélményhez *hangulatok*, benső élmények kötődnek. Ezektől eltérően az *atmoszféra* azt nevezi meg, ami hangulatként a külvilágban élhető át: a tájékozódás, a diszpozíció közösségét eredményezi, kommunikatív és integrációs lehetőséget hordoz (Keserű 2021: 171). Egy transzmédia-sztori világ atmoszférája speciális hozzáállást igényel: megjelenítésekre, beszédtettekre, cselekvésekre, a világ érzéki-anyagi mozzanataira egyaránt fogékonnyá kell válnunk. Figyelem, türelem, emlékezet, gyakorlás kell a ráhangolódáshoz és a belemélyedéshez is.

2.2. A jelentéssel telítődés csomópontjai

Oktatási, nevelési jelentősége van annak, hogy egy bővülő transzmédia sztori világban a befogadó folyton fordítási, értelemtulajdonítási feladatok között találja magát. Világszerűen teljes világ képződik: megvan a térideje, nyelvhasználata, eredettörténete, hagyományrendszere a magatartások normáival, a jelentések kulturális kódjaival, az érzékelés egyedi mintázataival. Ráadásul mindig keressük a megfeleltetési pontokat a kitalált világon kívüli valósággal is (a jelenből, a történelemből, a művészetből ismert dolgokra vonatkoztatunk). Ezekben az összevetésekben mutatkozik meg, hogy mi *egy* világ, és milyen *a* világ, amelyben élünk.

A képződési folyamatban részt kell venni; aki ebből kimarad, annak a kulturális kódok nem közvetítenek értelmet. Példa erre *Mjölnir*, az Istenek *mágikus harci pörölye*, amely Thor erejével ruház fel bárkit, aki méltó felemelni. Odin, az asgardi Mindenek Atyja

jutalmul adja fiának a fegyvert, miután kiállt több próbatételt. Ám Thor arrogáns, ezért Odin megfosztja viselése méltóságától. Büntetésül a szolgálatkész amerikai orvos, Donald Blake rokkant testébe száműzi a viharistent, hogy alázatot tanuljon. A háttértörténetre majd csak a *Thor Annual* #11 derít fényt 1983 novemberében. Thor emberi alteregója (a múltjáról mit sem tudva) egy skandináviai nyaralás során rábukkan egy göcsörtös botra, amely átváltoztatja őt a mennydörgés istenévé (*Journey into Mystery* #83, 1962. augusztus). Ettől kezdve egyszerre él hétköznapi orvosként és halhatatlan istenként. Sok év múltán Thor újra méltatlanná válik. A gazdátlan Mjölnir telepatikusan megszólít egy titokzatos nőt, aki felemeli a pörölyt, és istenné változik át. Csatlakozik a Bosszú Angyalaihoz, és a Föld védelmezőjeként forgatja a varázsfegyvert (*Thor: God of Thunder* #25, 2014. november). Kiderül, hogy Jane Foster lényegült át: ápolónőként ő korábban is részt vett Donald Blake és Thor kalandjaiban, mindkét férfit szerette, nem tudva, hogy ők ketten ugyanaz a személy (Bray 2019: 46, 194, 261). Ám hatalmas személyes árat fizet: amikor a viharistenből újra Jane lesz, szervezetéből kiürülnek a gyógyszerek, melyekkel mellrákját kezelték. A Marvel képregényekben járatos olvasó ezekből az ismétlődésekből vonja el Mjölnir jelentését: *isteni képesség*, hordozója köteles Asgard és a Föld védelmére sietni (Hill 2021: 53–70). Minél többet mozog az olvasó a Marvel Comics világában, annál inkább tudja, hogy a szuperhősök gyarlóak: Stephen Strange csak gazdagokat operál, Peter Parker készpénzre váltja pókképességeit, Thor nem ismer alázatot. Népszerűségük mégis abban rejlik, hogy jellemhibáikkal, traumáikkal vívott belső küzdelmeik átélhetőek az olvasó számára. A Marvel képregényei *folytatásosak*; a karaktereknek így van idejük változni, elmélyülni: egyik sorozatból a másikba vándorolnak, keresztezik egymás útjait, személyiségük árnyalódik. Ahogy az univerzum terjeszkedik, az alkotók és az olvasók is egyre otthonosabban közlekednek benne. Kiismerik a figurákat, értékelik a világ részletes kidolgozottságát: „kialakul bennük egy kép arról, hogy az egyes szituációkban hogyan viselkednének a valódi emberek, ha szuperképességeik lennének” (Fingeroth 2020: 150).

Thor pörölye a Marvel Comics szimbóluma. Azt példázza, hogy *rendszerösszefüggés* épül az értelemszelekciókból, melyeket egy kulturális kód ismétlődései alapján hajtunk végre. Ez akkor is így van, ha csak később tudatosul. Az alkotók egy mesterien kimunkált jelentésgazdagságot építenek fel. A befogadó sorozatosan találkozik a képződő kóddal, *megtanulja, hogyan értse*. Úgyszólván leolvassa a kódról, mit tegyen, hogy továbbra is lekösse a kifejlés. Tanár és diák egyaránt tanulhat abból, ha projektmunkában feldolgozzák a folyamatot, ahogyan egy transzmédia franchise produkcióiban kódrendszerek képződnek, tárgyak, cselekvések, karakterek összetett jelentések hordozóivá válnak.

Összegzés: transzmédia-logika a tanítás tervezésében

Illúzió, hogy professzionális tartalomgyártó támogatás nélkül boldogulna a tanár, ha a transzmédia-logikát az oktatási folyamatra alkalmazza. A szórakoztatóiparban is szakemberek csoportjai dolgoznak együtt a transzmédia-élményvilágok építésén. Az *Inanimate Alice* népszerűsége láttán a márkatulajdonos BradField Company úgy döntött, maximalizálja a szórakoztatóipari céllal készült program értékét a tanárok és a diákok számára. Ezért élménytervezőit, tartalomfejlesztőit és technikusait Laura Fleming rendelkezésére bocsátotta, akinek médiaoktatóként volt elképzelése és tapasztalata arról, milyen tartalmakkal érdemes a tanulókat együttműködésen és társalkotáson alapuló tanulási folyamat középpontjába állítani. Jenkins interjúiból is az derül ki, hogy többpillérű projektekben (szórakoztatóipari cégek, technológiai vállalatok, játéktervezők, tartalomstratégák, nonprofit szervezetek, egyetemi kutatóműhelyek, oktatási intézmények, tanárok közötti együttműködés keretei között) lehet becsatornázni az oktatásba a transzmédia-navigáció felhajtóerejét.

Az Egyesült Államokban az oktatási kormányzat alapította a *Ready To Learn* kezdeményezést, melyet közösségi finanszírozással tart fent egy nonprofit szervezet, a Corporation for Public Broadcasting (a helyi tulajdonú közszolgálati rádióállomások, televízióadók, online és mobilszolgáltatások hálózata). Ezt a technológiai háttérszolgáltatást egészíti ki a *képzők képzése*: a Public Broadcas-

ting Service helyi szervezetei ingyenes, jól bevált tanfolyamokat és ellenőrzött oktatási tartalmakat bocsátanak a tanárok, könyvtárosok, nevelési tanácsadók, szülők rendelkezésére, hogy fejleszthessék a diákok digitális műveltségét, újabban a transzmédia elvű tanulás terén is.

Horizontálisan a médiumváltó cirkuláció, vertikálisan a részletek kibontása bővíti a transzmédia-sztori világot. Ha értjük ezt a logikát, akkor transzmédia-szemléletű aktivitásokat tervezhetünk bele a tanítási folyamatba annak ellenére is, hogy nincsen kapacitásunk komplex élményvilágok alkotására. 1) *Játsszunk el képzeletbeli helyzetekkel!* Feltehetjük a kérdést: „Mi lett volna, ha?", és alkalmunk nyílik az intézményesült tudás alternatíváit keresni. Kísérletképpen más nézőpontból mondhatunk el egy történetet, hangot adhatunk annak, amit mások elhanyagoltak. 2) *Mélyedjünk bele a világszerűségbe!* Digitális archívumok használata közben fókuszálhatunk egy távoli világ, egy régi kultúra tárgyi kellékeire, cselekvési praktikáira, magatartáskészleteire, kulturális szabályszerűségeire. 3) *Figyeljünk az atmoszférára!* A transzmédia-fantáziavilágok annyira ingergazdag élményterek, hogy csupán a jelenlét kedvéért is belépünk. Ebből a hozzáállásból kiindulva segíthetjük a ráhangolódást bármely témára, ha érzéki vonzerejét fokozzuk zeneszámok, illusztrációk, térképek, teaser videók, kommentárok, fizikai tárgyak összegyűjtésével, intenzív befogadásával. 4) *Teremtsünk váratlan találkozásokat!* Az íráskészséget fejlesztjük, ha egy képzeleti világ olyan szereplőit léptetjük kapcsolatba, akiknek az interakciójára kevés esély látszott. Módunk nyílik, hogy képzeletben kibontsuk a kulturális (származási, földrajzi, életviteli, műveltségi, világnézeti, küldetésbeli) különbségekből adódó összetűzéseket. Erősödik a dramaturgiai és a nyelvi tudatosságunk, fejlődik jelenetező és karakterformáló készségünk. Ha adaptációs viszonyt alkotunk, akkor az adaptált és az adaptáció közötti eltérés (valami hiányzik, módosult, összevonódott, részletesen kibontódott) annyira foglalkoztathat, hogy megértésszükségletünk támad, és vissza kell fordulnunk, mert a módosított részt az eredeti alakjában külön is értelmezni szeretnénk. 5) *Számítsunk tanulóink procedurális elvárásaira!* Aki játszott már videó játékkal, tudja, hogy a játék mechanikáját tutorial pályán kell megismerni.

Szabályszerűségek tudomásul vételére és elsajátítására van szükség a folytatáshoz. A tanulási folyamatba is bele kell tervezni azokat a cselekvésformákat, amelyek elsajátításával a tanulók tovább tudnak lépni.

Felhasznált irodalom

Bray, Adam et al. 2019. *Minden, ami Marvel*, Kolibri Kiadó.

Fingeroth, Danny 2020. *A hihetetlen Stan Lee. A Marvel igazi szuperhőse*, HVG Könyvek. Budapest.

Fleming, Laura 2013. Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of media literacy education*, 5: 370–377.

Hibberd, James 2020. *Valar Morghulis. A Trónok harca készítésének hivatalos, vágatlan és hihetetlen története*. Alexandra Kiadó. Pécs.

Jenkins, Henry 2009. Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling. *Confessions of an Aca-Fan Blog*. December 12.

Jenkins, Henry 2010. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. *Confessions of an Aca-Fan Blog*. June 21.

Keserű József 2021. *Lehetnek sárkányaid is. A fantáziavilágok* építése *mint kulturális gyakorlat*. Prae Kiadó. Budakeszi.

Murray, Janet H. 1997. *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace.* MIT Press, Cambridge.

Murray, Janet H. 2012. *Inventing the medium. Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*, MIT Press, Cambridge.

Scolari, Carlos A. et al. 2019. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74: 116–132

Teixeira Tárcia, Lorena Peret 2018. Transmedia Education. Changing the Learning Landscape In: Freeman, Matthew and Rampazzo Gambarato, Renira (eds.): *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. Routledge, Taylor & Francis, New York, 314–322.

Péterbencze Anikó

A digitális kultúra kihívásai

A médiatudatosság értelmezése a 21. század harmadik évtizedében

Bevezető

A médiatudatosság fogalmának értelmezésekor számos problémát kell vizsgálnunk. Felvetődik a kérdés, kizárólag technológiai készségek megismertetésére és megértésére szorítkozna, az eligazodást segítené, vagy iránytűként szolgálna az információk tengerében? A médiatudatosságra nevelés azt sugallja, hogy mi magunk képesek vagyunk ismerni a terepet, és ezáltal rendelkezünk a tudások átadásához szükséges kompetenciával, de vajon milyen dimenzióban kell keresnünk a médiatudatosság összetevőit, és a válaszokhoz milyen modulokat kell kiépítenünk? Történeti, társadalmi dimenzióban kellene gondolkodnunk? Számos új fogalom – mint a digitális kultúra és az újmédia – értelmezésével kell megpróbálkoznunk mielőtt a felvetett kérdésekre keressük a választ.

Alig több, mint egy évtizede még úgy gondolhattuk, hogy a digitalizáció egy technológiai újítás csupán, mára azonban bizonyossá vált, hogy ez az új modell lassan, de biztosan átfonja egész társadalmunkat. Nevezhetnénk kulturális forradalomnak, ha nem fűződne negatív kontextus a fogalomhoz, ezért inkább az egész világra kiterjedő, komplex jelenségként érdemes értelmeznünk a folyamatot. Ennek az új jelenségnek rendkívül gyorsan terjedő hatásai szinte észrevétlenül épülnek be mindennapjainkba, magán- és közéletünkbe, meghatározzák életvitelünket, sőt gondolkodásmódunkat is (Molnár–Kollányi–Székely 2007: 72–73). Melyek ezek az elemek és miért gondolhatjuk többnek mint technológiai változásnak?

Természetesen nem vonjuk kétségbe, hogy a történelem folyamán a legjelentősebb technológiai újítások, találmányok ne változtatták volna meg idővel a társadalmi létet, vagy akár a generációk gondolkodásmódját. A gőzmozdony, az autómobil, a repülés vagy a mozgókép felfedezése mind egy-egy új korszakot indított az emberiség történetében. Ezek az új vívmányok azonban többnyire csak kiváteles helyzetben lévő társadalmi rétegek számára voltak elérhetőek hosszú ideig, nem terjedtek el olyan sebességgel, hogy azonos időben a teljes társadalmi színtéren, sőt a bolygó egészén éreztették volna hatásukat (Rab 2007: 192).

Bizonyosnak látszik tehát, hogy nem kizárólag technológiai áttörésről beszélhetünk, vagyis nem csak arról van szó, hogy új, érdekes eszközökkel, vagy forradalmian új módszerekkel lett gazdagabb az emberiség, hanem azzal kell számolnunk, hogy ezek az új eszközök és módszerek elképesztő sebességgel hálózzák be életünket, meghatározva mindennapjainkat, párkapcsolatainkat. A legnagyobb változást talán a magánszféra és a társadalmi kommunikáció szintjén tapasztaljuk. Amennyiben ez így van, akkor elemeznünk szükséges a kommunikációnak a társadalomra tett befolyását.

1. A digitális kultúra jellemzői a 21. században

1.1. A társadalmi kommunikáció folyamata

Szociálantropológiai megközelítésben a társadalom stabilitását az adja, ha az egyes társadalmi csoportok értékstandardjai beépülnek az össztársadalmi normarendszerbe és így a csoportok egységes mintarendszert követnek. Ezek az értékmodellek azután az egyes csoportokhoz viszonyítva formálódnak és a társadalmi kommunikációban realizálódnak (Parsons 1997: 82–85**).** Mindez azt jelenti, hogy kialakult és egységes mintarendszert követünk és ezek a minták a társadalmi interakcióban, azaz a kommunikációban válnak realitássá (Hoppál–Niedermüller 1983: 258). A folyamat közben bizonyos viselkedésmódok ritualizálódnak és ezekből keletkeznek a szimbólumok (Turner 1983: 183–186). A mintarendszerek azután a szimbólumokon keresztül jutnak el a társadalmi interakció keretei között az egyes csoportokhoz, vagy az adott közeghez. Victor Turner

(2002: 67) egyenesen úgy fogalmaz, hogy „....a szimbólumok egyesítik az erkölcsi és társadalmi rendet, vagyis fenntartják az egyensúlyt a társadalomban, a szimbólumok újra megerősítik ezek végső vallásos rendjét, amikor közöttük, illetve azokon belül konfliktus támad". Clifford Geertz (1994: 90) pedig azt is hangsúlyozza, hogy a szimbólumrendszerek eligazodást jelentenek a bennünket körülvevő világban. A társadalmi kommunikáció tehát a szimbólumokon keresztül valósul meg és ezáltal érthetjük meg a világ működését. Így volt ez például a keresztény egyház által megingathatatlannak tűnő szimbólumok, a szentek körül kialakult hitélet által vezérelt kultúrában, de az újkori szimbólumok is meghatározták egy adott kulturális modell szerepét a társadalomban (Kapitány–Kapitány 2022: 225–241). Gondoljunk csak az öltözködés mint fontos kulturális szimbólum funkciójára, egy elegáns úr vagy hölgy a feudális rend struktúrájában és később a kapitalizmus világában is tökéletesen jelképezte az illető személy társadalomban betöltött helyét, szerepét. A szimbólumok és azok jelentése is változott az idők folyamán, de a kommunikációban meghatározó jelentőséggel bírtak és ma is fontos üzeneteket hordoznak (Kapitány–Kapitány 2021: 63–64, Péterbencze 2022a: 90–91, Lurcza 2011: 207–208).

Vizsgáljuk meg ebből a szempontból a digitális kultúra jellegét, vajon milyen erkölcsi üzeneteket hordoz és milyen társadalmi rendet teremt/teremthet a digitális kultúra. Az értelmezéshez emeljünk ki néhány fontos jellemzőt az újkori digitális kultúra modellből.

1.2. A digitális kultúra és a kommunikáció kapcsolata

A kérdés megválaszolásához először néhány kultúra-koncepciót érdemes áttekintenünk. A kultúra értelmezése rendkívül hosszú idő óta foglalkoztatja a kutatókat. Edward Burnett Tylor már 1871-ben úgy fogalmaz, hogy a kultúra egy összetett rendszer, mely tartalmazza az ember által megszerezhető tudást, hitet, művészeteket, erkölcsöt, törvényeket, szokásokat és minden más képességet (Tylor 1871/2016). A 20. század kulturális antropológiai diskurzusa komplex, holisztikus szemléletű kultúra-definíciót feltételez, amelyben az ember a szocializációs folyamat során beleszületik egy kulturális közegbe, és ez a közeg határozza meg a megszerezhető

tudást, az erkölcsi értékeket. Clifford Geertz a kultúrát a szimbólumok felől írja le, véleménye szerint: „A kultúra a szimbólumokban megtestesülő jelentések történetileg közvetített mintáit jelenti, a szimbolikus formákban kifejezett örökölt koncepciók azon rendszerét, amelynek segítségével az emberek kommunikálnak egymással, állandósítják és fejlesztik az élettel kapcsolatos tudásukat és attitűdjüket" (Geertz 1994: 64–65). A kulturális minták egyfajta folyamatosan előállított hagyományból táplálkoznak és a szimbólumokban reprezentálódnak, a megfejtésükhöz használt kódrendszer minden esetben a közösség mintakövető rendszeréből fejthető meg (Borsányi 1988: 73). Más társadalomtudományi diskurzusokban a kultúra nemcsak a szimbólumok rendszere, de az őket modelláló intézmények, valamennyi társadalmi érték is a kultúra szerves része. A kultúra tehát olyan komplex rendszer, amely a társadalmi folyamatban örökítődik generációról generációra (Niedermüller 1995: 198–200). Fontos szempont a tekintélyelv ebben a kultúra-kontextusban, azaz az idősebb generáció tudása és mintarendszere érvényesül és ezt a mintarendszert követik a fiatal generációk is. Ez teszi lehetővé a rendszer folytonosságát és stabilitását. (Kapitány–Kapitány 2022: 421–423, Péterbencze 2018: 200). Az antropológiai szemlélet azt is hangsúlyozza, hogy az emberi kultúra csak közösségi térben létezhet, azaz feltételezi a szocio-kulturális közeget, vagyis a kulturális minták átadása, átvétele a kultúra átörökítésének lényege. Ilyenformán a digitális kultúra biztosan forradalmasítja világunkat (Harris–Taylor 2005: 111–114). Az információ mint a 21. század társadalmának legfontosabb kulturális értéke, megléte vagy hiánya eldöntheti cselekedeteink irányát, egyéni boldogulásunkat és ezáltal meghatározó befolyással van a társadalmi hierarchiában betöltött szerepünkre (Rab 2007: 185, 192–193). A tekintélyelv alapja már nem az idős generáció szimbólumrendszerek által közvetített és a tapasztalat által megszerzett tudása lesz, hanem a technológiai innováció formálja és generálja a tudásbázist, mely az információ birtokosainak irányítása alá kerül és ezáltal a társadalmi hierarchiában elfoglalt státuszt is meghatározza.

1.3. A kommunikáció digitális szimbólumrendszere

Amennyiben megvizsgáljuk a szimbólumok funkcióját a társadalmi kommunikációban, láthatjuk hogyan történik a szimbólumok átörökítése. A kulturális antropológia szerint a szimbólumok a folyamatosan változó társadalmi jelképrendszerekhez igazodnak. Ez a folyamatosság tartja fenn az állandóságot a társadalomban. A szimbólumokkal történő kommunikáció az újabb generációk belépésével változik. Ez lesz a konfliktus, melyben az újabb generációk új szimbólumokra törekszenek, vagy a régieknek új jelentést ”követelnek”, de ugyanakkor ez az állandó folyamat biztosítja a Turner által is kifejtett stabilitást (Kapitány–Kapitány 2022: 393–398). Kérdés azonban, hogy a digitális világ „társadalmi színpadára” lépő új generációk milyen új szimbólumokkal kommunikálnak, és vajon ezek az új rendszerek mennyiben biztosítják majd a társadalmi folyamat stabilitását? A választ a közösség új formáinak meghatározása során találhatjuk meg.

1.4. A közösség értelmezése a digitális kultúrában

A kultúra és ezáltal a digitális kultúra is közösségben létezhet. Hogyan tudjuk definiálni a digitális közösség fogalmát? A kulturális antropológiai diskurzusokban azt a csoportosulást nevezik *közösségnek (Gemeinschaft)*, amely elsősorban a rokoni, lokális tradíciókon alapuló funkcionális életközösség. Míg a *társaság (Gesellschaft)* többnyire egyéni választások alapján szerveződő csoportok között jön létre, ezek különbségét (Tönnies 1887/1983) igen nehezen modellezhetjük a digitális kultúra platformján. Azonban, ha más oldalról közelítjük a közösség fogalmát, talán jobban megragadhatjuk lényegét. A közösség és a csoport között a különbséget az jelentheti, hogy a közösség „belülről” is képes meghatározni önmagát, vagyis tagjai egyénenként is rendelkeznek közösségi identitással (Nádasi 1987: 68). Mindezek ismeretében felmerül a kérdés, vajon a digitális térben kialakuló közösség rendelkezik-e ilyen erős, belülről építkező és definiálható identitással? (Péterbencze 2022: 89–90.) Vályi Gábor a digitális kultúra kontextusában a közösség fogalmának értelmezésekor a hálózati közösségek új funkcióit kutatva azt összegzi, hogy ezek a csoportok elsődlegesen a szolidaritásra és az

azonos problémák megoldására szerveződnek (Vályi 2004: 49–51). Nem jellemző rájuk az etnicitás, sem az azonos gazdasági-társadalmi státusz, egyértelműen a közös érdeklődés határozza meg lényegüket (Péterbencze 2022a: 92–95). Annak ellenére, hogy tagjai esetleg személyesen soha nem találkoznak, mégis a hagyományos közösségekhez hasonló funkciókat láthatnak el. Olykor ezek az online csoportok képesek komoly akcióprogramokat végrehajtani, segélyakciókat szervezni és lebonyolítani. (Vályi 2004: 53, Aczél 2014: 166–167) Ilyenformán pedig a közösségi identitás megnyilvánulásaként tekinthetünk ezekre az online csoportokra. A közösségek és bennük a szubjektum szerepe, cselekvőképessége a digitális kultúra jellemzőinek fényében válik igazán értelmezhetővé.

2. A digitális kultúra működési modellje

Amennyiben elfogadjuk azt a tényt, hogy a kommunikáció a társadalom meghatározó rendezőelve, akkor érdemes megvizsgálnunk, hogy a 21. század harmadik évtizedére a kommunikációnak milyen kódrendszere rajzolódik ki a digitális kultúrában.

2.1. Vizualitás

Az eddigi ismereteink szerint a digitális kultúra kommunikációs rendszere a vizualitásra helyezi a hangsúlyt. Elsősorban képekben kommunikálunk, rendkívül gyorsan jutunk információkhoz, lehetőségünk van a különféle megosztó oldalakon reagálni az általunk megszerzett információkra, ami tökéletesen interaktívvá teszi a kommunikációt. Meg kell jegyeznünk, hogy a 21. század első évtizedeinek megváltozott gazdasági viszonyai közepette jelentős szerepet tölt be a társadalomban a globális technológia mint kommunikációs eszköz, minthogy ez teszi lehetővé az óriási mértékben megnövekedett munkamigráció során szétszakadt családok, illetve a rokoni kapcsolatok fenntartását (Nagy-Menyhárt 2022: 113–115). Ebben a kontextusban mindenképpen hozzájárul az új platformokon szerveződő társadalmi kommunikáció a társadalom belső struktúrájának fenntartásához.

2.2. Konvergencia

Az információs társadalom kontextusában a konvergenciát elsősorban a több eszköz, mint a telefon, a televízió és a számítógép összekapcsolhatóságának definiálására használja az információs diskurzus, azaz korábban elkülönült technológiák vagy területek, illetve termékek összeolvadásáról lehet szó, de ide érthetjük a technológiai fúziókat is, melyek több iparágból szerveződhetnek (Rab 2007: 195). Ez a konvergencia azután behálózza a politikai-gazdasági szférát is, hiszen a háttérben meghúzódó globális gazdasági érdekek mentén szerveződnek ezek az új jelenségek. A mindennapi létünkben az egyre kisebb helyen tárolható, de egyben egyre több funkciót ellátó eszközök mint a mobiltelefon, vagy az okosóra hatással lesznek a munkakapcsolatainkra, munkamódszereinkre és munkalehetőségeinkre is, és ez a folyamat a munkaerőpiacon is változásokat fog generálni, hiszen bizonyos munkaterületeken, például a *home office* rmunkamenetben háttérbe kerülnek a személyes kapcsolatok, ugyanakkor csökkennek az előállítási költségek: a munkahelybérlés, munkahelyfenntartás stb. költségei. A technológiai konvergencia továbbá lehetővé teszi, hogy az informatika és a média gyakorlatilag összeolvad a digitális kultúra dimenziójában**.** **(**Molnár–Kollányi–Székely 2007: 66–67.)

2.3. Közösség és nyilvánosság újra értelmezése

Az emberek elszakadnak a konvencióktól, a lokális közösségi életterek átalakulnak, háttérbe szorulnak és funkciójukat átveszi a társadalmi kommunikáció mozgatható technikai eszközökön elérhető, virtuális közösségi élettere. Ezáltal természetesen óriási mértékben megnövekszik a média mint komplex hálózat szerepe az életünkben. Továbbá változik a nyilvánosság jogi funkciója és definíciója, a szerzői jogi szabályozás és magának az értéknek a fogalma is átalakul. (Simon 2007: 114–129.)

A digitális platformon történő megjelenés kiváló alkalmat nyújt az önkifejezésre, a kreatív megnyilvánulásokra, ezáltal bárki, magánszemély, civil szervezet, egyéb közösség igen nagy nyilvánossághoz juthat a világhálón. Meg kell jegyeznünk, hogy a rendkívüli mértékű aktivitás, ami jellemzi a digitális platformokat arra is

figyelmeztet, hogy az új generációknak a feltételezettnél nagyobb mértékben van szükségük a személyes önkifejezésre, a nyilvános megjelenésre az anonimitás keretei között. Bár az anonimitás sok esetben nem is szempont, az önkifejezésre való törekvés és a kibertérben történő megjelenés olyan űrt tölthet ki, melyre ennek a generációnak szüksége van. (Molnár–Kollányi–Székely 2007: 66.)

2.4. A társas érintkezési minták változása

Történetiségében vizsgálva a közösségi-társas kapcsolatokat, azt láthatjuk, hogy ezen a téren zajlik jelenleg a legnagyobb változás és ez alapvetően befolyásolja életvitelünket.

A földművelő, európai társadalmak világában a lokalitáshoz kötődő közösség életvilágában az életmód meghatározott idő és szokásrend szerint szerveződött. A szocializációs folyamat a mintaátvétel folyamatában generációról generációra történt. Ez biztosította a szimbólumrendszer állandóságát vagy csekély jellegű változását a közösségben. (Gennep 2007: 42–43, Péterbencze 2022b: 565–566.) Az idő ilyen szempontból meghatározó szerepet töltött be, hiszen a terminus állandó körforgást jelentett, elrendelt ideje volt a gazdasági munkálatoknak, a közösségi szórakozási alkalmaknak, a vallási életnek. A közösségi alkalmak, a közösségi rítusok meghatározták egy-egy lokális közösség szocio-kulturális normarendszerét. Ezek a normák a társadalmi rend, a földközösségen alapuló életforma felbomlásával új szimbólumrendszert és új társadalmi értékrendet teremtettek, azaz konfliktus keletkezett a társadalmi csoportok között. Az új generáció új életmódmintákat, új értékrendet követett. Ez jellemezte a 20. század évtizedeit. A 21 század első évtizedeiben egyes társadalmi csoportok is egyre újabb normarendszert követnek. A digitális élettérben új értékrend kialakulásának lehetünk tanúi. A társas viselkedési normák alapvető módon átalakultak, gondoljunk csak például az interneten történő társkeresésre. Új vásárlási szokások formálódtak, egyre nagyobb ütemben nő a virtuális térben zajló árukereskedelem. Míg korábban a személyes kontaktuson alapuló társas kapcsolatok jellemezték életvitelünket, addig mára például elegendő egy online üzenettel felköszöntenünk a születésnapján családtagjainkat, barátainkat. A konkrét kézzel fogható ajándék

szerepe megváltozik, de a részvétnyilvánítás is többnyire átkerül az online térbe.

3. A digitális kultúra viszonya a tradicionális kultúrához

Rab Árpád (2007: 199) szerint a digitális kultúra csak a hagyományos kultúra kontextusában értelmezhető, viszont egyre nagyobb részt követel magának a hagyományos kultúra világából. Amint láttuk, új szimbólumrendszerek, új „digitális rítusok" veszik át a hagyományos élethelyzeteknek és konvencióknak megfeleltetett közösségi élettereket, a társas kapcsolatok terén is komoly változások indulnak és a kommunikáció mint a társadalmi rítusok eszköze és reprezentációja a kibertérben generálódik egyre gyakrabban. Ezek a változások bizonyosan új és újabb eltéréseket és esetleges konfliktusokat hozhatnak létre az egyes társadalmi csoportok és a különböző generációk között.

4. A digitális kultúra és az újmédia kapcsolata

4.1 Az újmédia fogalom megközelítései

Mára már egyértelművé vált, hogy a média a digitális kultúrában alapvető szerepet játszik. Az újmédiát az interaktivitás, nyitottság, gyors reagálási lehetőség jellemzi, de vajon ezek a jelzők képesek-e az újmédia törvényszerűségeit megragadni? Valójában nem az újdonság lényegére kell rámutatnunk, hiszen ez még önmagában nem jelentené a funkcióváltozás alapját**.** (Aczél 2014: 141.) A funkciójában megváltozott médiának nemcsak és nem elsősorban informáló szerepe van, inkább a társadalmi kommunikáció alapvető eszközeként kell aposztrofálnunk, vagyis a digitális kultúra digitális kommunikációs folyamatának eszközeként kell tekintenünk az újmédiára. A társadalmi struktúrában a médiahasználók új cselekvési modellek szerint alkalmazzák az újmédiát (Pólya 2011: 54–63).

Ez az újmédia pedig a digitális kultúra digitális kódjait használja. A társadalmi konfliktust pedig az jelentheti, ha az új kódok újabb jelentéseket hordoznak majd, illetve nem fedik a korábbi jelentéstartalmakhoz kapcsolódó szimbólumrendszerek megfejtéseit. A digitális kommunikáció kódjait használó újmédia az írott és beszélt

nyelv, a vizualitás kódjaival illeszkedik a digitális világ rendszerébe. Változik a társadalmi szerepek jelentősége, elmosódnak a határok, és változnak maguk a társadalmi szerepek is. A névtelenség a másik fontos változás a kommunikációs térben, mert ez maga után vonja a felelősség jelentőségének drasztikus csökkenését, azaz némi túlzással lehet bárkiről szinte bármit állítani jogi következmények nélkül. (Sipos 2007: 124–128.)

4.2. A digitális kultúra és a médiatudatosságra nevelés kapcsolata

Az újmédia mint a legjelentősebb digitális kommunikációs eszköz szerepe tehát meghatározó jelentőségű a digitális kultúrában, ez a tény azonban felveti a kérdést, vajon a médiatudatosság és a digitális kultúra viszonyában mi legyen magának a oktatási modulnak a tényleges tárgya (Aczél 2014: 168). Ugyanis, ha elfogadjuk a korábbiakban vázolt tényt, mi szerint, nem csak és nem kizárólag technológiai kérdésként kell kezelnünk a digitális kultúra hatásait, ezen belül a digitális kommunikáció által kiváltott temérdek változást az értékek terén, akkor a médiatudatosság mint a digitális kultúra fontos eleme is új megvilágításba kerül. Ebben a dimenzióban nem a technológiai oldalról kell közelítenünk a megoldáshoz, tehát nem az az elsődleges feladat, hogy minél alaposabb digitális technológiai ismeretekre tegyenek szert a fiatalok, hiszen ezt valószínűleg már az oktatási modulokon kívül is elérik, hanem arra kellene keresnünk a választ, hogy mit kezdhetnek a rájuk váró információdömpinggel és vajon az oktatás milyen irányokat jelölhet ki arra, hogy a fiatal generációk beléphessenek a megfelelő kompetenciák birtokában a társadalmi cselekvés színterére.

Az információ, mely a digitális platformokon keresztül jut el az egyénhez számos buktatót rejt. Az újmédia eszközrendszerén keresztül a megbízhatóság, jogszerűség és még ezernyi megoldandó kérdés vetődik fel annak érdekében, hogy biztonsággal tudjuk megragadni a médiatudatos magatartás valós kritériumait. Ehhez tehát nem elegendő a digitális eszközök ismerete, mert amennyiben átlátjuk, hogy az információ milyen mértékben manipulálja életünket, azonnal kételyt képes ébreszteni bennünk azok valódisága. Gondoljunk csak a médiareklámok erejére és elképesztő hatásaira,

vagy az őrületes sebességgel terjedő fake news iparágra (vö. Jackson 2020). Amennyiben a fiatal generációt akarjuk felkészíteni az új helyzetre, az információk tengerében ismernünk kell a fiatal generációk szimbolikus világát annak érdekében, hogy megalkothassuk számukra azokat a modulokat, amelyeket iránytűként használhatnak az információk rengetegében. Milyen iránytűre lehet szükség és milyen irányokat érdemes mutatni annak a generációnak, mely már kis gyermekkora óta használja a digitális kultúra eszközeit?

A társadalmi folytonosság alapelveit követve minden időben szükség van az *etikai, erkölcsi értékek állandóságának* biztosítására. Ez lehet az az iránytű, mely utat mutathat az új generációknak. A történelmi folyamatok sorában ez volt mindig az a biztos terep, amely a változó körülmények között is fenntarthatta a folytonosságot a társadalmi struktúrában. A *gondolkodásra nevelés* a másik fontos eszköze és összetevője lehet az iránytűnek. Mindezek szükségesek ahhoz, hogy alkalmasak legyenek az új generációk az újmédia által teremtett világban, a digitális kultúra szövevényes hálózatában történő eligazodásra és a tudatos cselekvésre.

4.3. A médiatudatosságra nevelés társadalmi dimenziói, a társadalmi cselekvés kihívásai

Milyen társadalmi elvárásoknak kell megfelelnie a 21. század harmadik évtizede fiatalságának? Milyen munkaerőpiaci kihívások előtt áll a társadalmi feladatokra készülő nemzedék? Milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy érvényesíthesse megszerzett tudását és vajon ez a tudás mennyiben lesz adekvát a mára gyökeresen megváltozott geopolitikai, gazdasági környezetben? (Aczél 2014: 168).

A kérdések megválaszolásához tekintsük át, milyen új kihívások várnak a fiatal generációkra.

A NAT 2020-as módosítása arról szól, hogy a digitális kompetencia a 3. helyen jelenik meg a tanítandó kulcskompetenciák között, míg a 6. helyen a kreativitás, kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái szerepelnek.[1] A nemzetközi trendek további kompetenciák elérését teszik szükségessé annak érdekében,

[1] NAT 2020. január 31. Magyar Közlöny 17. szám 290–446.

hogy az új nemzedék képes legyen alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez a globális gazdasági struktúrákhoz. Ebben a közegben a *komputáció*, azaz a komplex problémamegoldó képesség, a *kritikai gondolkodás* és a *tudatos médiamagatartást* megalapozó tudás válik értékké a társadalom számára.

Összegzés

Nem lehet kétségünk afelől, hogy a digitális világ magába szippantja a felnövekvő nemzedékeket, és új helyzet elé állítja a kutatókat, oktatókat és persze a családokat is. Ahhoz, hogy előnyöket tudjunk kovácsolni a megváltozott, új digitális kultúra által kialakult helyzetből, arra van szükség, hogy tartsuk figyelmünket az új változásokon és próbáljunk alkalmazkodni az egyre formálódó digitális világhoz, oly módon, hogy mindeközben figyeljünk arra, milyen gondolkodásmódot és milyen erkölcsi, etikai elveket kövessen az új generáció.

A legfontosabb kérdés tehát az, hogy az új digitális kultúra menynyiben lesz képes fenntartani szimbólumrendszerén keresztül a társadalmi kommunikációra épülő folytonosságot és ebben a mátrixban vajon az egyes generációk egymáshoz való viszonya hogyan alakul?

A helyzet megoldására a tanulmányban nem vállalkozom, pusztán csak kérdéseket próbáltam feltenni annak érdekében, hogy tovább gondoljuk a 21. század harmadik évtizedének társadalmunkat érintő kihívásait.

Felhasznált irodalom

Aczél Petra 2014. Médiaműveltség. In: Aczél Petra (szerk.): *Műveljük a médiát!* Wolters Kluwer Kft. Budapest.133–178.

Borsányi László 1988. *A megfigyelési technikák az etnológiai terepmunkában.* Ethnographia. 99.1. 53–82.

Geertz, Clifford 1994. *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest.

Gennep, Arnold van 2007. *Átmenetei rítusok. Kultúrák keresztútján*. Vargyas Gábor (sorozatszerkesztő) MTA Néprajzi Kutatóintézete, PTE Néprajzi Kulturális Antropológia Tanszék. L'Harmattan.

Hoppál Mihály – Niedermüller Péter 1983. Társadalmi értékrend és szimbolikus kommunikáció. In: Hoppál Mihály – Niedermüller Péter (szerk.): *Jelképek-kommunikáció-társadalmi gyakorlat*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest, 58–278.

Jackson, Tom 2020. *News Fact or Fake*. QED Publishing.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2022. *A szimbolizáció. Hogyan cselekszünk szimbólumokkal?* Ventus Commerce, Budapest

Lurcza Zsuzsanna 2011. Az identitás válsága és a válság identitása. Válságtapasztalatok és etnikai távlatok. In: Ungvári Zrinyi Imre-Veress Károly (szerk): *A Kolozsvári Alkalmazott Etikai Konferencia előadásai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Kolozsvár. 207–217.

Molnár Szilárd – Kollányi Bence – Székely Levente 2007. Társadalmi hálózatok, hálózati társadalom. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat-Újmandátum, Budapest. 64–81.

Nagy-Menyhárt Szidónia 2022. *A helyidentitás válsága munkamigráció folyamatában egy székelyföldi nagyközségben*. In: Ajtony Zsuszanna – Prohászka Rád Boróka – Tódor Erika Mária (szerk.): Válság, változás, perspektívák. Scientia Kiadó, Kolozsvár.109–123.

Niedermüller Péter 1995. A „szimbolikus" és a kulturális elemzés: megjegyzések a szimbolikus antropológiáról. In: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (szerk.): *„Jelbeszéd az életünk"*. Osiris Kiadó. Budapest. 189–210.

Parsons, Talcott 1997. *A társadalmi rétegződés elméletének átdolgozott, analitikus megközelítése*. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Kiadó. Budapest.

Péterbencze Anikó 2018. Az identitás dimenzióinak vizsgálata a Bákó környéki csángó magyarok körében – A moldvai Szályka Rózsa Csángómagyar Hagyományőrző Együttes tagjainak identitása. In: Bali János – Bánhidai Csilla – Korzenszky Tamás – Molnár György – Molnár Miklós Béla – Nádasi László – Péti Márton – Ress Boglárka (szerk): *Annales 2017*. Nemzetstratégiai Kutatóintézet. Budapest.187–203.

Péterbencze Anikó 2022a. Új karakterű közösségépítő modellek az identitáskrízis kezelésében. In: Ajtony Zsuzsanna – Prohászka -– Rád Boróka – Tódor Erika Mária (szerk.): *Válság, változás, perspektívák*. Scientia Kiadó. Kolozsvár. 89–107.

Péterbencze Anikó 2022b. Rites of passage and ritual dances of the Csángó-Hungarians living in Moldva around Bacau (Romania). In: Bene Sándor – Dobos István (szerk.): *Folytonosság és megszakítottság a magyar kultúrában. A doktoriskolák VI. Nemzetközi Konferenciája*. Bécs, 2019. szeptember 5–6. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság. Budapest. 563–571.

Pólya Tamás 2011. A médium mint cselekvési közeg. Médiumelméleti nézőpontváltás a technológiai determinizmus után. *Replika* 2011/3. 51–73.
Rab Árpád 2007. Digitális kultúra – A digitalizált és a digitális kultúra – A digitalizált és a digitális platformon létrejött kultúra. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. Budapest. 182–200.
Sipos Éva 2007. Bevezetés az információs társadalom jogi szabályozásába. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum. Budapest. 114–129.
Tönnies, Ferdinand 1983. *Közösség és társadalom*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
Tylor, Edward, Burnett 1871/2016. Primitive Culture.
Turner, Victor 1983. Szimbólumtanulmányok. In: Hoppál Mihály – Niedermüller Péter (szerk.): *Jelképek-kommunikáció-társadalmi gyakorlat.* Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest. 173–186.
Turner, Victor 2002. *A rituális folyamat*. Osiris kiadó. Budapest.
Vályi Gábor 2004. Hálózati kommunikáció. *Szociológiai Szemle* 47–60.

Tomori Tímea

Az információs műveltség mint a fenntarthatóság letéteményese az oktatási rendszerben[1]

1. A fenntarthatóság kérdése az oktatásban

2015 szeptemberében az ENSZ megfogalmazta és a világ országai elfogadták a 2030-ig hatályban lévő fenntartható fejlesztési ütemtervet, amelyhez 17 fenntartható fejlődési cél is kapcsolódik. A fejlődési célok egyike: „Inkluzív és méltányos minőségi oktatás, valamint az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek előmozdítása mindenki számára." (2030 Agenda) Az ENSZ irányelveihez csatlakozva az Európai Unió programja is kimondja, hogy a 21. századi oktatás a fenntartható fejlődés fontos pillére. A fenntarthatóság az oktatásban azt jelöli, hogy az Unió polgárai megfelelő képzettség és kompetenciák birtokában hozzá tudnak járulni a versenyképes európai gazdasághoz egy dinamikusan változó világban. A gyors ütemű fejlődéssel képesek lépést tartani és a munkaerőpiaci kihívásokra az élethosszig tartó tanulással reagálnak. (EESC, Education and Training)

Az élethosszig tartó tanulás fontos feltétele az, hogy hogyan viszonyul az egyén az információhoz, hogy hogyan képes eligazodni a média és a social media világában, képes-e az álhírek felismerésére, a releváns információk megválogatására. A tanulás nem kizárólagosan a formális tanulás kereteit jelenti, napjainkban azon túlmutat és a nem formális és informális tanulás is meghatározóvá válik. Ebben van kiemelkedő szerepe a különböző műveltségeknek, így az információs műveltségnek is.

Vitathatatlan, hogy a digitális és a médiaműveltségnek az oktatásban el kell foglalnia méltó helyét, annak érdekében, hogy a

[1] A tanulmány megjelenését a Nyíregyházi Egyetem Tudományos Tanácsa támogatta.

felnövekvő nemzedékek eszköz- és hálózathasználata megfelelő legyen és a médiatudatosság kialakuljon a tanulókban mint médiafogyasztókban. Ugyanakkor az eszköz- és hálózathasználat megfelelő minőségű elsajátításának az iskolában önálló terepe van, amelyet régebben informatika, újabban digitális kultúra elnevezéssel illetnek. A médiaüzenetek fogyasztásának is van egy konkrét tere, amit mozgóképkultúra és médiaismeret órának neveznek. Megállapítható tehát, hogy e két fontos műveltségterület megtalálta a helyét az oktatási rendszerben. Az információs műveltség (későbbiekben IL) tehát egy kissé különbözik ezektől, mégha szorosan össze is függnek ezek a területek. Egyrészt az információs műveltség oktatásának és fejlesztésének nincs konkrét helye a magyar oktatási rendszerben, így akár a kommunikációs kompetencia fejlesztésének, ennek is egyfajta kereszttantervi jelleggel oldható meg az oktatásban való megjelenése. Másrészt fontos kiemelni, hogy az információs műveltség hozzájárul a digitális- és médiaműveltség minőségéhez is.

2. A kommunikációs kompetencia viszonya az információs műveltséghez

Amennyiben a kommunikációs kompetenciát tekintjük, benne megtalálhatja a helyét az információs, a digitális és a médiaműveltség egyaránt, hiszen a kommunikáció szintjei között megtalálható az intraperszonális, az interperszonális, a csoportközi (kiscsoport 25 főig, majd nagycsoport) szervezeti és a tömegkommunikáció szintje egyaránt. (Fercsik–Raátz 1993, Forgó 2011: 116–118.)

Jelen tanulmány álláspontja szerint az IL fogalma kapcsán elmondható, hogy „egyike az új írástudásoknak, (az írástudás új formáinak) amelyek gyűjtőnévként számos elnevezést és megközelítést takarnak, viszont kisebb, vagy nagyobb mértékben, de minden esetben kötődnek az információhoz. Az írástudás több új formájára, köztük az információs műveltségre azért is van szükség, mert az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információszerzésben, megfeledkezve arról, hogy az információtechnológiai eszközök használatában meglévő (többnyire látszólagos) jártasságuk

többnyire nem garantálja, hogy információs igényeiket megfelelően ki tudnák elégíteni." (Herman–Nicholas 2010, Koltay 2018: 3) A fogalmat elsőként 1974-ben information literacy szóösszetétellel Zurkowski nevezte meg (Zurkowsky 1974). Az információs műveltség népszerű meghatározása szerint az egyén információsan művelt abban az esetben, ha felismeri az információigényét, tudja azonosítani és meg tudja találni az adott probléma megoldásához szükséges információt, majd képes értékelni (azaz kritikusan gondolkodva feldolgozni) és szervezni azt, végül pedig kreatív, alkotó módon újból felhasználni. (ALA 1989.) Hobbs és Cooper (2015: 34) is valami hasonlót ért akkor, amikor az IL-t kutatják. Álláspontjuk szerint az IL nem más, mint „Az információhoz való hozzáférés, az információ visszakeresése, értékelése és felhasználása." Az IL meghatározások kapcsán fontos tisztázni azt, hogy kizárólag digitalis térben vagy offline módon is értelmezzük-e azt. A korábbi felfogásokat alapul véve a tanulmány hagyatkozik arra, hogy az IL offline módon, digitalis környezet nélkül is értelmezhető. Ennek oka, hogy a fejlesztés lehetőségei iskolapedagógiai környezetben digitalis háttér nélkül is megvalósíthatóak offline információkkal. Az információs műveltség központi kérdése a kritikai gondolkodás és az élethosszig tartó tanulás. Az információs műveltség educatioban való fontos szerepét már a 19. században felismerték a könyvtárosok. (Pilerot 2006)

A digitális műveltség fogalma gyakran átfedésbe kerül több rokonfogalommal (pl. információs műveltség, médiaműveltség, számítógépes műveltség, digitális műveltség), azonban napjainkra minden egyes fogalmi kategóriához tartoznak specifikus jegyek, amelyek alapján elkülöníthetjük az elnevezéseket. Steve Covello több alterületet azonosított, és a digitális műveltség alá sorolta az információs műveltséget, a médiaműveltséget, a kommunikációs műveltséget, a vizuális műveltséget és a technológiai műveltséget is (Covello 2010). A digitális műveltség fogalma alatt az ISTE által bevezetett meghatározások alapján a digitális technológia használatára való képességet értjük, és azt, hogy tudjuk, hogy mikor és hogyan használhatjuk ezeket a lehetőségeket. A digitális műveltség fogalma ezek alapján magában foglalja azt is, hogy hogyan tanuljunk, és hogyan tanítsunk az információs társadalomban. (Lévai 2013.)

Ugyanakkor a digitális műveltség nem foglalhatja magába az információs műveltséget, ha azt nem kizárólag az digitális jellegű IL-re vonatkoztatjuk, hanem a hagyományos értelemben vett offline IL-re is kiterjed. Mivel többek között a magyar nyelv és irodalom tantárgy is a vizsgálat tárgya volt az e tanulmányban bemutatott kutatásban, így érdemes rávilágítani, hogy „a digtiális írástudás egy olyan speciális kompetencia, amelynek szoros kapcsolata van a szövegértéssel, ezáltal az anyanyelvi kompetenciával és az anyanyelvi neveléssel" is. (Gonda 2014, Gonda 2015: 114.)

„A médiaműveltség mindezek alapján több részképességet foglal magába: a válogatást, a kritikai elemzést, a társadalmi-kulturális-politikai körülményeket figyelembe vevő értelmezést, a megjelenítést, valamint a tartalom létrejöttének „grammatikájára" (pl. képi megjelenítés, vágás, hangerő, információelhagyás, hírszelekció) és a médiaüzenet megalkotására vonatkozó tudást. […] A médiaműveltségre mint az egyén és a közösség adottságára, tudására és jártasságára kétféle módon tekinthetünk. Egyfelől tarthatjuk társadalmi létfeltételnek, alapvető jognak, másfelől sorolhatjuk a különleges többletismeretek közé, amelyekkel az egyén kiegészítheti, specializálhatja meglévő (szak)tudását. Hasonlíthatjuk tehát az írás-olvasáshoz vagy egy speciális készülék kezelésének ismeretéhez. Általános vélekedés, hogy a médiaműveltség készségcsoportja az előbbihez és nem az utóbbihoz áll közel, eszerint tehát alapjog, és nélkülözhetetlen szerepe van a társadalomban, a munkaerőpiacon, az egyéni és közösségi érvényesülésben. (Aczél 2015: 166–169.) „A digitalis és médiaműveltség magában foglalja az információszerzésre, az elemzésre, a kompozícióalkotásra, a reflexióra és a világban történő cselekvésre való képességet. […] A médiaműveltség a médiából és a tömegkultúrából származó üzenetek elemzése, valamint technológiai eszközökkel történő kompozícióalkotás." (Hobbs–Cooper 2015: 32–35)

Ennek a szinteződésnek az értelmében, illetve Z. Karvalics kultúraértelmezése mentén felállítható az információs, a digitális és a médiaműveltség viszonya is a kommunikációs kompetenciához.

1. ábra: Az információs kultúra és más kultúrák viszonya (Z. Karvalics 2012: 14 alapján Racskó 2017: 3)

A kultúra a legszélesebb kör, hiszen minden vizsgált műveltségterületet magába foglal. A második kör az információs műveltség, amennyiben az eredeti – online és offline információszerzésre vonatkozó – értelmezését tekintjük, mert a médiaműveltség és a digitális műveltség is feltételezi az információs műveltséget, enélkül a képesség nélkül nem valósulhatna meg a másik két típusú műveltség. A digitális műveltség köre szélesebb a médiaműveltségtől, hiszen inkább vonatkozik a megfelelő eszközhasználatra mintsem hogy meghatározza azt, hogy milyen típusú üzenetek kerülnek a vizsgálat tárgyává. Ugyanakkor „magába foglalja az információs műveltséget, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatát. (Bawden 2008, Koltay 2009.) A médiaműveltség az információk közül kizárólag a médiaüzeneteket veszi figyelembe, amelynek az újmédia korában elsősorban a digitális eszközök a hordozói, ennél fogva a tanulmány értelmezési kerete szerint a legkisebb egységet képviseli a kommunikációs kompetencián belül. Bár minden esetre nem vonatkoztatható, így ál-

talánosságként nem fogalmazható meg, de egyre gyakoribb, hogy a médiaműveltséget az információs és a digitális műveltség minősége határozza meg, amelyeknek a kommunikációs kompetencia minősége mértékadó súlypontja. Ez azt feltételezi, hogy napjaink egyik kulcsfontosságú tudása a kommunikációs kompetenciához, annak minőségéhez kapcsolódik.

Az értelmezés és a kategorizálás kapcsán azonban felmerül a kérdés, hogy beszélhetünk-e kommunikációs műveltségről? Ennek a tanulmánynak nem célja a műveltség és a kompetenciafogalmak összevetése pro és kontra, ezért az írás nyitva hagyja a kérdést, de azt megjegyzendő, hogy a 2002-es NAT vitaanyagának ajánlása a helyi tantervek készítői számára meghatározzák többek között a kereszttantervi követelmények, a közös műveltségi területek között az információs és kommunikációs kultúrát is. „Az információs és kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdekérvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és – kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének a képességei állnak." (Részlet a 2002-es NAT vitaanyagából.)

3. A tantervelemzés tapasztalatai

Az információs műveltség komponenseit az ALA (Amerikai Könyvtáregyesület) meghatározás szerint használta a kutatás, miszerint információsan műveltnek tekinthető az az egyén, aki felismeri az információszükségletét; aki tudja, hogy hogyan kell tanulni; tudja, hogy hogyan szerveződik az információ, hogyan tudja megtalálni a keresett információt és miként építheti be saját korábbi tudásába azt. A komponensek kódolása kizárólag induktív módon történt. A kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészlete (Szőke-Milinte 2012) rendelkezik olyan elemekkel, amelyek leírhatóvá teszik az információs műveltség fogalomkörét és a hozzá kapcsolódó készségeket, így nem új kódokat állapított meg a vizsgálat, hanem a már meglévőket emelte be az információs műveltség

fogalomköre alá. Ezek alapján a következő kódok lettek megállapítva – információs vonatkozásban: felismerés/feltérképezés, azonosítás, információgyűjtés, értelmezés/megértés, értékelés, kritikai gondolkodás/információk kritikus befogadása, elemzés, alkalmazás.

A kutatás kérdése: A középiskolai előíró, szabályozó dokumentumokban mely vizsgált műveltségi területeken és milyen mértékben jelennek meg az információs műveltség komponensei? A kérdés vizsgálatára kereszttábla-elemzéseket készítettem. Elsőként a műveltségi területek elemzése valósult meg, amelynek eredményeként el kellett vetni azt az elképzelést, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy kerül majd jelentős százalékarányokkal az élre, hiszen a beszédértés, a szövegértés, az értő olvasás gyakorlása jelentős előnyhöz juttatja a műveltségi területet és a tantárgyat egyaránt.

3.1. Eredmények

A kereszttábla-elemzést tekintve a következő eloszlást mutatták a vizsgált műveltségi területek:

- művészetek 50%,
- magyar nyelv és irodalom 27,3%,
- informatika 22,7%.

Az nem adhat meglepetésre okot a vizsgálat során, hogy az információs igény felismerése a legutolsó helyre szorul, hiszen a pedagógiai munka tervezett tevékenység, amelyet a vizsgált dokumentumok irányítanak. Ennélfogva kevés lehetőség nyílik arra a tanítási órákon, hogy a diákoknak maguknak kelljen a saját információs igényeiket felismerniük. A pedagógusok az oktatott tantárgy konkrét célrendszerére vonatkoztatják és építik fel az óráikat. Az információkeresés vagy információgyűjtés (16,7%) volt a legnépszerűbb az elemzett egységek közül, ami szintén nem meglepő, hiszen a tanítási órák jelentős része épül olyan típusú feladatokra, hogy:

- Keresd ki a szövegből…!
- Húzd alá…!
- Vesd össze…!
- Gyűjtsd össze…!

Az értelmezés/megértés (21,6%) és a kritikai gondolkodás (19,9%) a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen belül ki-

emelkedő eredményt mutatott. Az információgyűjtés az informatika (21,7%) és a művészetek (27,5%) műveltségi területen is előkelő arányban mutatkozott meg.

Amennyiben kizárólag a NAT dokumentumait vizsgáljuk mind a három műveltségi területen láthatóvá válik, hogy a 2012-es NAT-ban számottevően erősebb az információs műveltség komponenseihez való kötődés mint a 2020-as NAT-ban.

A kerettantervek kódolása a 2012-es verzióban az információs műveltség komponenseinek megléte szerint a következő sorrendet állította fel a tantárgyak között:

– magyar nyelv és irodalom 36,1% (22,2% + 13,9%),
– informatika 25%,
– dráma és tánc 22,2%,
– ének-zene 8,3%,
– vizuális kultúra 5,6%,
– mozgóképkultúra és médiaismeret 2,8%.

Ugyanez a sorrend a 2020-as kerettanterv szerint így alakul:

– vizuális kultúra 36,3%,
– digitális kultúra 33,8%,
– magyar nyelv és irodalom 25%,
– ének-zene 3,8%,
– mozgóképkultúra és médiaismeret 1,3%,
– dráma és színház 0%.

A 2012-es kerettantervek azt mutatják, hogy bár a százalékok alakulása lehet több tantárgy esetén is – magyar nyelv és irodalom, informatika, dráma és tánc – kedvező, de csak az informatika és a magyar nyelv és irodalom tantárgy mutatja meg a kódok teljes vagy majdnem teljes lefedettségét. A további tárgyak esetében csak egy-két komponens jelenléte tapasztalható.

A 2020-as kerettantervek is azt mutatják meg számunkra, hogy a kódok (majdnem) teljes lefedettsége a digitális kultúra és a magyar nyelv és irodalom tantárgyak esetében történik meg. A vizuális kultúra tantárgyat erős fedettség jellemzi, de az információ felismerése és az információ értékelése nem jelennek meg az elemzés során. A többi tantárgy esetében alig észrevehetően jelenik meg az információs műveltség komponenskészlete.

4. Összegzés

Az információs műveltség megjelenését vizsgálta az elemzés a tantervekben (2012, 2020) előre megállapított kódok alapján, amely korábbi kutatómunkákat vett figyelembe az összehasonlíthatóság érdekében. Az összesített adatok megmutatták, hogy a művészetek műveltségi terület kódolási aránya kiemelkedő volt, de a különböző típusú tantervekre és tantárgyakra való lebontás azt eredményezte, hogy végkövetkeztetésünk szerint az informatika/digitális kultúra tantárgy során fejleszthető leginkább az információs műveltség. Nem csak azért, mert a tantárgyak között a kódolás gyakoriságával előkelő helyen szerepelt, hanem azért is, mert az tekinthető valódi fejlesztésnek, amikor mindez nem egy itemet, készséget kiemelve történik meg, hanem komplex módon, a komponenskészlet teljességét szem előtt tartva. Az IL viszonya a fenntartható oktatásban tehát nem meghatározott. A fejlesztését célzó lehetőségek nem rajzolódnak ki relevánsan a tantervi leírásokban. Bár a digitális és a médiaműveltség tanítására külön tantárgyi egységek állnak készen, úgy az információs műveltségnek bizonyos területeit bizonyos tantárgyak fejlesztik. A legkomplexebb fejlődést a digitális kultúra tantárgy eredményezheti, amennyiben figyelembe vesszük a kerettanterv előírásait.

Felhasznált irodalom

Aczél P. 2015. *Műveljük a médiát.* Budapest, Wolters Kluwer Kft: 166–169.

Bawden, D. 2008. Origins and concepts of digital literacy. In. Lankshear, Colin & Michele Knobel (edit): *Digital literacies: Concepts, policies and practices.* Peter Lang, New York. pp. 17–32.

Covello, S. 2010. *A review of digital literacy assessment instruments. Syracuse University School of Education.* Analysis for Human Performance Technology Decisions. URL: http://bit.ly/VySPPy 2013. 08.07. (2022. 02. 31.)

Fercsik E – Raátz J. 1993. *Kommunikáció szóban és írásban.* Korona Kiadó, Budapest.

Forgó S. 2011. *A kommunikációelmélet alapjai.* Médiainformatikai kiadványok. EKE, Eger. https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/8784/03_a_kommelmelet_alapjai.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2022. 02. 03.)

Gonda Zs. 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 4. pp. 439–450

Gonda Zs. 2015. A digtiális szövegek értésének mérése. In. Antalné Sz. Á. – Laczkó K. – Raátz J. (szerk.) *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.* ELTE, Budapest. pp. 112–128

Herman, E. – Nicholas, D. 2010. *The information enfranchisement of the digital consumer.* Aslib Proceedings. 62 (3), pp. 245–260. https://doi.org/10.1108/00012531011046899 2022. 01. 28.

Hoobs, R. – Cooper, D. M. 2015. *A médiaműveltség felfedezése.* Wolters Kluwer, Budapest.

Karvalics Z. L. 2012. Információs kultúra, információs műveltségi: egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*. 12. évf. 1. sz. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00036/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2012_1_007-043.pdf (2022. 01. 30.)

Koltay T. 2009. *Médiaműveltség, media-írástudás, digtiális írástudás.* Médiakutató Alapítvány. https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas (2022. 02. 03.)

Koltay T. 2018. *A kritikai információs műveltségi pedagógiai útjai.* In. Agria Média 2017. Líceum Kiadó, Eger. pp. 34–39.

Lévai D. 2013. A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. In.: *Oktatás-informatika*. http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltseg-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/ (2022. 01. 28.)

Pilerot O. 2006. Information literacy – an overview. In. Martin, A – Madigan, D. (edit) *Digital Literacies for Learning.* pp. 80–88. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=gNcqDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA80&dq=pilerot+2006+information&ots=ElAvyrbRCZ&sig=nURoKvkG3-Illmt-zJHHzwDoazQ&redir_esc=y#v=onepage&q=pilerot%202006%20information&f=false 2022. 01. 28.

Racskó R. 2017. Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. PhD értekezés. EKE − Eger. In.: http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko_Reka_ertekezes.pdf (2021.08.04.)

Szőke-Milinte E. 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia.* 2012/2. sz. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380 (2021.06.11.)

Zurkowsy, P. 1974. *The Information Service Environment Relationships and Priorities.* National Comission and on Libraries and Information Science, Washington D. C

Források

2002/12. NAT 2002. Vitaanyag. *A műveltségi területek közös követelményei (kereszttantervek)* https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-muveltsegi-teruletek-kozos-kovetelmenyei-kereszttantervek (2022. 02. 03.)

2016/17. tanév rendjéről szóló 12/2016. (VI. 27.) EMMI rendelet

52/2012 (XII. 21.) EMMI rendelet

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.)

Europen Economic and Social Committee. Education and Training. https://www.eesc.europa.eu/en/policies/policy-areas/education-and-training (2022. 08. 25.)

Nemzeti Alaptanterv 2012 – Nyilvános vitaanyag. https://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf (2022. 08. 25.)

United Nations 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://sdgs.un.org/2030agenda (2022. 08. 25.)

NYELVI ÉS PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ

Szerzők: Szőke-Milinte Enikő

Juhász Valéria

Tóth Anna

Kökényesi Nikoletta

Szőke-Milinte Enikő

A kognitív fejlődés nyelvi alapjai kisgyermekkorban

1. A konstruktivizmus mint a nyelvfejlődés és az anyanyelvi nevelés elméleti kerete

A konstruktivizmus gondolata először Jean Piaget, majd tanítványa Jerome Bruner tanuláselméletében jelenik meg. Bruner szerint a tanulás egy aktív társadalmi folyamat, amelyben a tanulók új ötleteket vagy koncepciókat építenek fel a jelenlegi ismereteik alapján (Bruner 1974). A megismerő személy a tudást maga építi fel (konstruálja), és ebben a folyamatban fontos szerepet játszik meglévő tudása és fogalmi hálója, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni (Nahalka 2002: 45–49).

A funkcionális-kognitív nyelvelmélet olyan elméleti alap, amely összhangba hozható a konstruktivista pedagógia modelljeivel, és kiindulópontja lehet az anyanyelvi nevelés új megközelítésének. A nyelvelsajátítás kisgyermekkorban funkcionálisan értelmezhető a legpragmatikusabban: a gyereknek létfontosságú a nyelvelsajátítás, hiszen csak így tudja megérteni a környezetét, a társait és önmagát. A nyelvelsajátítás motiváltsága tehát központi jelenség a funkcionális szemléletű anyanyelvi fejlesztésben. (Tolcsvai Nagy 2005: 349–430) Ez azt jelenti, hogy a tudatosan tervezett és megvalósított óvodai anyanyelvi nevelésben az alkalmazkodás és a megértés kerül a nevelés fókuszába. Így válnak relevánssá azok a kérdésfeltevések, melyek a környezetben, a helyzetekben, a tevékenységekben való eligazodást nyelvhasználati szinten támogatják:

– Melyik a maci? – *A tárgyak megnevezése.*
– Milyen színű a maci nadrágja? – *A tárgyak tulajdonságainak a megnevezése.*
– Mit csinál a cica? – *A dolgok akcióinak a megnevezése.*

- Hova bújt el a maci? – *A térben való tájékozódás.*
- Mikor esett a hó? – *Az időben való tájékozódás.*
- Hol van a füled? – *Önmagán való tájékozódás.*
- Ki volt az az ügyes gyerek, aki ilyen szépet rajzolt? – *Önmaga és/vagy társai kompetenciáinak a felismerése és megnevezése.*
- Fogd meg a piros ceruzát (melyik a piros ceruza? melyik kezembe vegyem? hogyan vegyem a kezembe?) – *A cselekvések, tevékenységek kivitelezésének a megnevezése.*
- Kapcsold fel a villanyt: hogyan kell fölkapcsolni a villanyt? Elérem a kapcsolót? Hogyan érem el a kapcsolót? – *Önmaga képességeinek felismerése, önmaga cselekedeteihez kapcsolódó ok-okozatiság felismerése.*
- Ki az, aki kiabált? – *A társas helyzetekben való tájékozódás.*
- Milyen színű Peti szeme? – *A társak tulajdonságainak ismerete.*
- Miért sír Panni? – *A társas viszonyokban az ok-okozatiság felismerése.*
- Ki vigasztalta meg Pannit? – *A társas viszonyokban az akciók felismerése és megnevezése, az ok-okozatiság felismerése és megnevezése.*
- Miért vágta le a királyfi a sárkány fejét? – *Narratívában való tájékozódás* (ki a sárkány, milyen, mit csinál, ki a királyfi, mit csinál, erkölcsi kérdések megértése: helyesen cselekedett-e a királyfi).

Miközben a gyermek használat közben elsajátítja a nyelvet, aközben megismeri és ösztönösen érti meg annak működését, továbbá megismeri önmagát és környezetét, a valóság működését. (Tolcsvai Nagy 2005: 348–362.)

1.1. A nyelvelsajátítás folyamata

1.1.1. A preverbális kommunikáció

Az értelmi fejlődés egyik legidézettebb elmélete Piaget fejlődésfelfogása, melyben a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban hozza létre a gyermek fejében a világról való tudást a gyermek aktív közreműködése által. Elméletében egységesnek feltételezi a gyermeki

megismerési folyamatokat és működéseket, a kogníciót egységes egészként kezeli. (Győri 2004: 247–248.)

Az érési folyamatok számottevőek az óvodáskorban: az agy súlya a felnőtt agy súlyának körülbelül 50%-a, 6 éves korra az agy tényleges súlyának 90%-át éri el. A mielinizáció (velőhüvelyesedés) fontos szerepet játszik a kisgyermekkor kognitív fejlődésében. A hallókéreg gyors fejlődése összhangban van a nyelvelsajátítás sebességével. A halánték-, nyakszirt- és fali lebenyek között fontos kapcsolatok épülnek ki, melyek döntőek az idői, látási és téri információk feldolgozásában. Minden terület egyre szorosabb kapcsolatba kerül a beszédért felelős kérgi területtel is, ami a szimbolizációs és kommunikációs képességek fejlődését eredményezi. A kisgyermekkorban más területek mielinizációja is végbemegy, így például a hipokampuszé, ami a hosszú távú emlékezetben jelentős, valamint a kisagyat a kéreggel összekötő rostoké, amik a szándékos mozgások finom szabályozásáért felelősek. (Piaget–Inhelder 2004.)

A nyelvelsajátítás folyamatában az első állomás Piaget szerint a preverbális kommunikáció (nyelv előtti kommunikáció), mely a gyermek első életéve során, a nyelv elsajátítása előtt figyelhető meg. Ide tartozik a véletlenszerű hangadásból kialakuló gügyögés, majd gagyogás, melyek egyre inkább jellemzőek lesznek az anyanyelv hangzására. A preverbális képességek másfél éves korig fejlődnek; sajátossága e korai kommunikációnak a mások utánzásával létrehozott cirkuláris reakció folyamata. A cirkuláris reakciók ismétlődő sémákat jelentenek, és három típusát különböztette meg Piaget.

- *Az elsődleges cirkuláris reakciók* a saját testtel kapcsolatosak, pl. az ismétlődő gügyögés (’apapapapapa’); később ezek a mozgások differenciálódnak és integrálódnak.
- *A másodlagos cirkuláris reakciók* a gyermek kiterjesztett akciói, melyeket ismételget, és amelyek a környezetében érdekes változásokat eredményeznek, pl. a ’kukucs’ játék a szülővel, mely interakciót feltételez és folyamatosan ismétlődik.
- *A harmadlagos cirkuláris reakciók* a tárgyak közötti viszonyok manipulálása, pl. a játékában a kutya megugatja a cicát; kialakul a logika kezdetleges alkalmazása. (József 2009.)

A csecsemőkor 40. hetétől kezdődik a jelentés nélküli ismétlések időszaka, amely még szenzomotoros kommunikáció, de már akaratlagos tevékenység. Az első életév vége felé a dallam, a ritmus és a hangszín változásai jellegzetes jegyekké válnak a gyermek megnyilatkozásaiban, ezeket a szülők már egyre gyakrabban ruházzák fel jelentéssel, majd ezt követően megjelennek az első szómondatok.

A 9. és a 12. hónap között kezd kialakulni az anyanyelvi percepciós bázis; a tulajdonképpeni beszédmegértés akkor kezdődik, amikor a gyermek bizonyos jeleknek és e jelek viszonyának konvencionális tartalmát elsajátította. A 12–18. hónapos gyermekek beszédészlelésére az ún. globális percepció jellemző, vagyis a hallási információ felfogása a maga egészében történik (Gósy 1995). A preverbális képességek fejlődését igen sok tényező határozza meg, minden veleszületett, illetve az első hetekben, hónapokban szerzett károsodás kihat a gyermek fejlődésmenetére, így a preverbális és nyelvi faktorokra is (Szanati–Nagy 2006).

A nyelvelsajátítás és nyelvhasználat mint kognitív működés Piaget szemléletében szakaszosan történik, alapja a gyermeki aktivitásban testet öltő asszimiláció és akkomodáció.

Az akkomodáció során a gyermek a fejében levő reprezentációkat hozzáilleszti a világhoz, azaz a tudását változtatja meg annak érdekében, hogy az illeszkedjék a valósághoz (Cole–Cole 1998: 248). Az asszimiláció során a gyermek tapasztalata beépül a már meglévő belső reprezentációkba, *sémák*ba. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa a játék. A gyermek előzetesen rendelkezik a környezetéről egy adott ismerettel, *sémával*; játék közben, ha valami új információval találkozik, megkísérli a már meglévő *sémái* segítségével megérteni, azaz *asszimilálni az új információt.* Amennyiben a régi séma nem alkalmas arra, hogy segítségével megértse az új információt, akkor a sémát és vele együtt a reprezentációt fogja módosítani, azaz *akkomodációt* hajt végre. Az *akkomodáció* a viselkedés külső mintához való igazítását jelenti, a már meglévő *séma* átalakítását az új helyzetnek megfelelően. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa az utánzás.

Piaget hangsúlyozza, hogy a két folyamatnak egyensúlyban kell lennie, egyik túlsúlya sem elfogadható. Az egyensúly időről időre

felborul, a külső környezet megváltozása vagy a szervezet érése következtében. Az egyensúly helyreállítása valójában egy új, magasabb szintű egyensúlyt eredményez, ez maga az értelmi fejlődés folyamata. (Bernáth–Solymosi 1997: 21.)

1.1.2. A verbális kommunikáció

Piaget két osztályba sorolja a gyermeki beszélgetéseket: megkülönbözteti az egocentrikus és a társadalmi beszélgetésformákat.

Az *egocentrikus beszédet* a funkciója különbözteti meg a társadalmi beszédtől: a gyerek csak önmagáról beszél és nem próbálja magát a hallgatója nézőpontjába helyezni (Piaget 1932: 9, idézi Turner 1975). A gyereket nem érdekli, hogy hallgat-e rá valaki; nem várja el a választ, nem akarja befolyásolni partnerét, vagy tájékoztatni valamiről. „A gyermek úgy beszél magában, mintha hangosan gondolkodna." (Piaget 1932: 9, idézi Turner 1975). Az egocentrikus beszéd a tevékenységek verbális kísérője.

A *társadalmi beszéd* során gondolatokat cserél másokkal, kér, parancsol, fenyeget, tájékoztat, kritizál vagy kérdéseket tesz fel. Piaget szerint az egocentrikus beszéd olyan monológ, mellyel a gyermek játékát kíséri, saját élményekből és belső állapotból ered. Meglátása szerint hároméves korban a beszéd 56%-át, hétévesek estében pedig 27%-át teszi ki (idézi Turner 1975).

Az értelmi fejlődés szakaszai közül az óvodáskorra a művelet előtti szakasz tehető, mely 2–6 éves korig tart. A nyelvelsajátítás nagy része erre a szakaszra esik, ezért a szakasz legalapvetőbb törvényszerűségei a gyermekek nyelvi tevékenységét (nyelvelsajátítást és nyelvhasználatot) is meghatározza:

- nem tudnak valódi, szisztematikus mentális műveleteket végezni a reprezentált tudáson,
- nem képesek egynél több szempontot érvényesíteni a gondolkodásban,
- gondolkodásukat korlátozza az észlelt valóság,
- a konzerváció korlátai: nem értik a mennyiség, a térfogat, a súly állandóságát,
- egocentrizmus jellemzi a látásmódjukat: a valóságot csak saját szemszögből észlelik,

– prekauzális gondolkodás: transzduktív módon gondolkodnak, egyik esetből következtetnek a másikra, ezért összekeverik az okot és az okozatot vagy helytelenül következtetnek (Turner 1975).

Ezekkel az értelmi működésbeli sajátosságokkal magyarázható, hogy a kisgyerek nem ért meg olyan instrukciókat, mint pl. *Tűzz magad elé célokat!*

A transzduktív módon gondolkodás – vagyis egyik esetből következtetés a másikra – érhető tetten, amikor a gyerek azt gondolja, ha eltalálja a kitűzött szót a labdával, mint a céltáblát, talán azt is megtudja, mit jelent, mi az értelme. Piaget nézeteit a későbbi pszichológiai kutatások cáfolják, pl. Carey és Spelke (1994)-es kutatásai arra mutatnak rá, hogy a féléves gyerek is rendelkezhet ún. sajátos elvont fogalmakkal pl. a fizikáról, amelyeket még nem képes verbalizálni. További fontos kritika az elméletével kapcsolatban, hogy a fejlődés üteme nem egységes, bizonyos preverbális kognitív képességek fejődési üteme eltérhet, azaz nem egységes a kogníció fejlődése. (Carey–Spelke 1994.)

1.1.3. A beszédfejlődés és környezet, avagy a szociális konstruktivizmus álláspontja

Piaget hangsúlyozza a környezet hatását a kisgyermek beszédfejlődésében, nézete szerint a környezeti hatások aktivizálják a genetikai adottságokat és beindítják a gyermek aktív nyelvi tevékenységét. Álláspontja szerint a környezeti hatások a tárgyakkal végzett interakciókban nyilvánulnak meg, ezért a fejlődést – mint az egyén belső konstrukcióját – a környezet tárgyaival való interakciói alapján írja le.

Egy másik kutató, Bernstein is úgy látja, hogy a verbális intelligencia (VQ) is erősen függ attól, mennyire támogatja a gyermek környezete a beszédet, milyen szókinccsel és milyen kódrendszerrel kommunikálnak a környezet tagjai. Bernstein szerint, aki a nyelvi fejlődés kulturális meghatározottságát kutatta, megkülönböztethető a *kidolgozott* és a *korlátozott* kód. Meglátása szerint a magasabb társadalmi osztályokban élők a nyelvi kifejezésbeli alternatívák viszonylag kiterjedt tartományából választanak, amikor a gyermekük-

höz beszélnek, ami által a gyermek gazdag, árnyalt és jól variálható szókinccsel rendelkezik, és magasabb a verbális intelligenciája. Ez a kód a középrétegek sajátja. A korlátozott kódot a társadalom alsóbb rétegei használják, jóval egyszerűbb és egyhangúbb kommunikációt gyakorolva. Sok a befejezetlen mondat, a sztereotip nyelvi fordulat, rövid felszólítások és kérdések. Az óvodai és iskolai nevelés és oktatás során a korlátozott kódot alkalmazó gyermekek hátrányt szenvednek kidolgozott kódot alkalmazó társaikkal szemben (Bernstein 1975).

Vigotszkij orosz pszichológus a szociális interakciók szerepét emeli ki a fejlődésben: a kognitív konstrukció a gyermek és a felnőtt interakciójában formálódik. Az együttműködés felértékelődik, különösen az olyan formái, melyekben van egy szakértő és egy gyermek. A szakértő, leggyakrabban egy pedagógus, aki képes olyan környezetet teremteni a gyermek számára, melyben a gyermek műveleteket végez, és eközben megértésre jut (Cole–Cole 1998: 329). Vigotszkij koncepciójában a kognitív fejlődés egy állandó mozgásban lévő kettős, belső és külső fejlődés, a szociálistól az egyéni felé. Meglátása szerint a gyermek képességei interindividuális szinten indulnak fejlődésnek, amikor a szociális környezet megteremti a gyermek irányítását. Ezt a folyamatot Bruner segítő együttműködésnek nevezi. „A tanulás elsősorban közösségi tevékenység, a kultúrában való osztozás" (Bruner 1986: 127[1], Bruner 2005: 109). Az együttműködés ugyanakkor bepillantást engedhet a másik gondolkodásába, azonosíthatja azokat a megoldandó problémákat, amelyeket egy elszigetelten dolgozó személy esetleg nem is tudna megoldani. Amikor az egyének megosztják egymással az információkat, ez alkalmat teremt a másfajta látásmód megértésére is.

Vigotszkij szociálkonstruktivista nézete szerint, a magasabb szintű pszichikus funkciók, mint amilyen a gondolkodás, a gyermek fejlődésében először egy kollektív helyzetben egy felnőtt irányítása alatt jelenik meg mint interpszichikus funkció. Ezután, mint individuális tevékenység, a gyermek egyéni gondolkodásának sajátjaként intrapszichikus funkcióként is megjelenik. A társ gondolkodá-

[1] „...I have come increasingly to recognise that most learning in most settings is a communal activity, a sharing of the culture."

si stratégiájának a megfigyelése során, valamint az interakcióban elvégzett műveletek interiorizációjában kialakul a gyermek egyéni műveletvégzése, gondolkodása. A nyelvi fejlődés esetén is ez figyelhető meg: először mint *kommunikációs eszköz* jelenik meg a nyelv a gyermek és a felnőtt (környezet) interakciójában, később *belső nyelvvé, beszéddé* alakul. (Vigotszkij 1934.)

1.1.4. A beszédtevékenység interiorizálódása

Minden új pszichológiai funkció először a másokkal való interakció során jelenik meg, miközben az interakcióban résztvevő partnerek (óvodapedagógus) a gyerek erőfeszítéseit elősegíthetik és támogathatják. Ezt a közös erőfeszítést veszi át fokozatosan a gyermek, és egyéni képességgé formálja át. A nyelv fejlődése során ez abban érhető tetten, hogy a személyközi kommunikatív beszéd egy belső dialógus vagy belső beszéd felé halad, amelyben a gondolkodás és a nyelv szoros kapcsolatban áll. (Cole–Cole 1998: 329–330.)

Vigotszkij szerint nem sokkal azután, hogy a gyerek elkezd kommunikálni, az egocentrikus beszéd leválik a szociális beszédről és az egyéni, nyelvileg közvetített gondolkodás legkorábbi formájává válik. Az egocentrikus beszéd tehát a gondolkodás kezdetleges formája, hiszen részben külsődleges, és a gyerek gondolkodásának csak néhány töredéke talál benne kifejezésre. Mégis ez az egocentrikus beszéd viselkedésszabályozó funkcióval bír. Például, amikor a gyerekek egy probléma megoldása közben nehézségekkel kerültek szembe, a hangos, önszabályozó beszéd szintje megemelkedett. Egy másik vizsgálatban arra találtak bizonyítékot, hogy a gyerek egocentrikus beszéde kommunikatív funkcióval bír mások számára is. Amikor óvodásokat süketnéma gyerekek közé helyeztek, akikkel nem volt túl sok lehetőségük kommunikálni, vagyis az egocentrikus beszéd nem szolgált kommunikációs célt, az egocentrikus beszéd mértéke jelentősen csökkent arról a szintről, ami a halló gyerekek jelenléte esetén volt jellemző. (Cole–Cole 1998: 329–330.)

Egocentrikus beszéd során a beszélő hangosan beszél, de szavait nem máshoz intézi (magában beszél). Célja, hogy a beszélő megbizonyosodjék saját gondolatairól. Fizikailag külső beszéd, de pszichológiailag belső (önmagának szól). Piaget leginkább kisgyermek-

korra jellemzőként írja le, amikor a játéktevékenységet beszéddel kíséri a gyermek. Ezzel szemben Vigotszkij úgy gondolja, hogy az egocentrikus beszéd – függetlenül az életkortól – a gyakorlati problémamegoldással együtt jár, sajátos átmenet a kommunikáció és a gondolkodás között. Funkciója lehet az együttműködés, segítség kérése, a feladattal kapcsolatos nehézségek, megoldási javaslatok megfogalmazása. Az egocentrikus beszéd egyszerre külső (fiziológiailag) és belső (pszichikailag). Az egocentrizmus később, körülbelül az óvoda-iskola átmenet idején megszűnik. Helyét az úgynevezett belső beszéd veszi át – lásd 1. ábra. (Balogh 2005, Tancz 2011.)

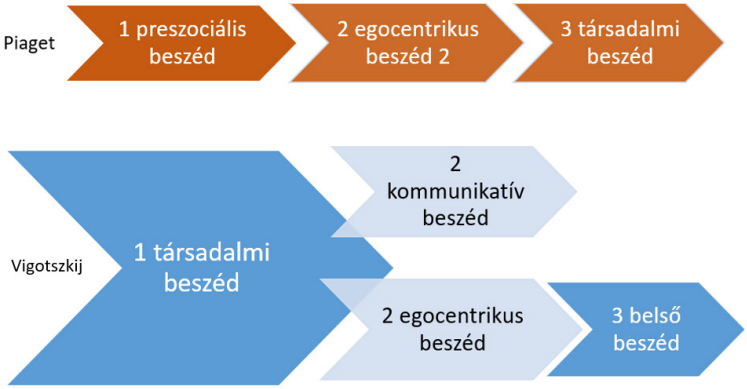
A belső beszédet beszédgondolkodásnak is nevezi a szakirodalom, ugyanis a beszélő nyelvi formába öntve halad végig magában valamilyen gondolatsoron. Nyelvtani kidolgozottsága elnagyoltabb, mint a külső beszédé. A belső hangzás nélküli beszéd a gondolkodás alapja. Fizikailag és pszichológiailag is belső, hiszen nem hangzik el és nem intézzük máshoz, csupán önmagunkhoz.

„A párbeszéd elindítja a nyelvet, az elmét, de miután elindult, egy új hatalmat fejlesztünk ki, a »belső beszédet«, és ez elengedhetetlen a további fejlődésünkhöz, a gondolkodásunkhoz. (...) Valódi identitásunk a belső beszédben rejlik, abban a szüntelen áramlatban és jelentésgenerálásban, amely az egyéni elmét alkotja. A belső beszéden keresztül alakítja ki a gyermek saját fogalmait és jelentéseit; belső beszéddel, hogy elérje saját identitását; végül a belső beszéd révén építi fel saját világát”[2] (Vigotszkijt idézi Oliver 1989: 88).

„A belső beszéd nem a külső beszéd belső aspektusa – ez önmagában egy funkció. Továbbra is beszéd marad, azaz a szavakkal összekapcsolt gondolat. De míg a külső beszédben a gondolat szavakban testesül meg, a belső beszédben a szavaknak szublimálódniuk kell ahhoz, hogy gondolatot hozzanak létre. A belső beszédben két

[2] „We start with dialogue, with language that is external and social, but then to think, to become ourselves, we have to move to a monologue, to inner speech. Inner speech is essentially solitary, and it is profoundly mysterious, as unknown to science, Vygotsky writes, as „the other side of the moon.” „We are our language,” it is often said; but our real language, our real identity, lies in inner speech, in that ceaseless stream and generation of meaning that constitutes the individual mind. It is through inner speech that the child develops his own concepts and meanings; it is through inner speech that he achieves his own identity; it is through inner speech, finally, that he constructs his own world.”

fontos folyamat szövődik össze: a külső kommunikációról a belső párbeszédre való átmenet, valamint az intim gondolatok nyelvi formában történő kifejezése, kommunikálhatóvá téve a gondolatokat. A belső beszéd úgy viselkedik, mint egy pszichológiai interfész, egyrészt a kulturálisan szentesített szimbolikus rendszerek, másrészt a privát „nyelv" (fogalmak) és a képzetek között. A belső beszéd nagyrészt tiszta értelemben vett gondolkodás, amely dinamikus, változó, instabil, a szó és a gondolat között mozog." (Lev Vygotsky 1934.)



1. ábra: A beszéd exteriorizációja (Piaget) és interiorizációja (Vigotszkij) (saját szerkesztés)

A szociálisból az individuálisba tartó gondolkodás és beszéd *egy állandó folyamat*, melynek eredménye, hogy ezek a kognitív folyamatok (a gondolkodás és a beszéd) fejlődnek.

Vigotszkij megközelítésének alapvető újítása az a feltevés, hogy a nyelv és a gondolkodás közötti kapcsolat nem állandó. A nyelv és a gondolkodás fejlődik, és fejlődik a köztük lévő kapcsolat is. Az első két év alatt a nyelv és a gondolkodás párhuzamosan fejlődik, viszonylag független utakon. A csecsemőkor végéig lehet a nyelvnek olyan előfutáraival találkozni, amelyek függetlennek tűnnek az intellektuális működésektől, és a gondolkodás olyan elemeivel, amelyek nyelv nélkül jelennek meg. Kétéves kor körül azonban

alapvető változás következik be a nyelv és a gondolkodás kapcsolatában. A nyelv és a gondolkodás ekkor összekapcsolódik. Ez az összekapcsolódás alapvetően megváltoztatja mind a gondolkodás, mind a nyelv természetét, és a növekvő gyerek számára a viselkedésnek egy olyan, csak az embere jellemző formáját szolgáltatja, amelyben a nyelv intellektuálissá, a gondolkodás pedig verbálissá válik. (Cole–Cole 1998: 329–330.)

Összegzés

Ahhoz, hogy a nyelvelsajátítás és az anyanyelvi nevelés szakszerű támogatásának feladatát a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok megfelelően el tudják látni, nemcsak gazdag szakmódszertani tudással, kreativitással kell rendelkezniük, hanem tisztában kell lenniük a nyelv és a kognitív folyamatok fejlődésének természetével, szoros, egymást támogató kapcsolatrendszerével. Áttekintve a nyelv- és a kognitív fejlődés alapvető sajátosságait felismerhetjük, hogy ezen folyamatok és működések fejlődésének támogatása egyszersmind az emberi személyiség és az emberi minőség legsajátosabb összetevőinek megalapozását is jelenti.

Felhasznált irodalom

Bruner Jerome 1974. *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat. Budapest.
Bruner Jerome 1986. *Actual Minds. posible worlds.* MA. Harvard University. Cambridge.
Bruner Jerome 2005. *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum. Budapest.
Balogh Éva 2005. *Fejlődéslélektan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft. Debrecen.
Bernáth László – Solymosi Katalin (szerk.) *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Könyv. Budapest. 1997. 21.
Bernstein Basil 1975. Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Társadalom és Nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat. Budapest.
Carey Susan – Spelke Elisabeth 1994. Domain specific knowledge and conceptual change. In: Ed. Lawrence A. Hirschfeld – Susan A. Gelman *Mapping the Mind*. Cambridge.
Cole Michael – Cole Sheila R. 1998. *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó. Budapest.

Gósy Mária 1995. A beszédmegértés kezdetei. In: Gerebenné Várbíró Katalin (szerk.) *Szemelvénygyűjtemény a beszédhibások pszichológiája köréből II. kötet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 9–22.

Győri Miklós 2004. Értelmi fejlődés, gondolkodás, beszéd és intellektuális teljesítmény. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris. Budapest.

József István dr. 2009. *Fejlődéspszichológia*. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html (2022.08.12.)

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Oliver Sacks 1989. Seeing Voices. University of California Press. 73–74.

Szanati Dóra – Nagy Beáta 2006. *A koraszülöttség mint a preverbális képességek fejlődését befolyásoló tényező* https //epa.oszk.hu/03000/03047/00032/pdf/EPA03047_gyosze_2006_1_023 - 037.pdf (2021.12.20)

Tancz Tünde 2011. *A kommunikáció és nyelv fejlődése a kora gyerekkorban.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Pécs. http //janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html (2021.12.20)

Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan elmélet és gyakorlat I. *Magyar Nyelvőr*. 129. évf. 3. szám. http //real - j.mtak.hu/6081/1/MagyarNyelvor_2005.pdf (2021.12.20)

Johanna Turner 1975. *Az értelmi fejlődés*. Budapest.

Vygotsky Lev 1962. *Thinking and Speech* (writen 1934) The M.I.T. Press.

Juhász Valéria

A szintaktikai tudatosság fogalma, szerepe az olvasásértésben és vizsgálati módszerei

Bevezetés

A nyelvfejlődéssel, olvasáskutatással foglalkozó szakemberek körében alapvetésnek számít, hogy a gyerekek nyelvi, metanyelvi tudatosságának mindenkori fejlettségi szintje lényeges összetevője a literációs és tanulási képességek életkorilag megfelelő alakulásának. A szakirodalomban a *nyelvi tudatossággal* kapcsolatban leggyakrabban előforduló fogalmak a *nyelvi elemek felismerése, azonosítása,* a *kategorizációs* képesség és a velük való *manipulációs képesség*; a *metanyelvi tudatosság* pedig az az ismeret, amelynek segítségével a beszélő egy *nyelvi elemet képes nyelvi szempontból értékelni,* vagyis a jelentés és/vagy a forma viszonylatában állításokat tud megfogalmazni az adott nyelvi elem jólformáltságáról (Juhász 2021). Gombert (1992) megkülönböztetése szerint a tudatos nyelvi viselkedés spontán, ami a kommunikatív kontextusban jelenik meg, míg a metanyelvi viselkedés reflektív, dekontextualizált és szándékosan alkalmazott. Amikor például valaki vissza tud mondani egy viccet, akkor az egy nyelvi tudatossági viselkedés, ám ha expliciten el is tudja magyarázni, miért vicces valami, az már egy metanyelvi viselkedés (Juhász 2021; Zipke 2021). Mindkét fogalom részfogalmai közt sorolhatjuk föl a nyelvi szintek szerint a fonológiai tudatosságot (szótagtudatosság, fonématudatosság); az ortográfiai, a morfológiai tudatosságot – a szótudatosságot, a szintaktikai, morfoszintaktikai, a szemantikai, morfoszemantikai tudatosságot, a pragmatikai, illetve az interakciós tudatosságot stb[1]. Az egyes nyel-

[1] A nyelvi, metanyelvi tudatosság fogalmáról részletesebben itt írtunk: Juhász és Kegyes 2022.

vi elemekhez kapcsolódó nyelvi, metanyelvi tudatossági szintek nagyon különbözőek lehetnek aszerint, hogy az egyes vetületeiben milyen mélységű ismeretekkel rendelkezik az adott egyén.

Az olvasás egyszerű modellje szerint az *olvasás = dekódolás + nyelvi megértési képesség* (Gough és Tunmer 1986). A dekódolási (olvasástechnikai) szinthez tartozik a fonológiai, morfológiai szint, a nyelvi megértéshez sorolhatjuk a morfológiai, a lexéma-, a szintaktikai, szemantikai és a pragmatikai szintet. (Megjegyezzük, hogy a dekódolási problémákból, illetve annak folyamatosságából is eredhetnek megértési problémák.) A dekódolási szinttel számos hazai tanulmány is foglalkozik, azonban a nyelvi megértés szintjei közül a szintaktikai és pragmatikai szintekkel kapcsolatban még kevés kutatás található az olvasásértés összefüggésében. Számos olvasáskutatás bizonyította, hogy a dekódolási képességhez tartozó nyelvi szintek – hangsúlyait tekintve – inkább az olvasástanulás kezdetén határozzák meg az olvasás színvonalát, míg a megértéshez tartozó nyelvi szintek főleg harmadik, negyedik osztálytól, illetve annál magasabb osztályfokokban befolyásolják döntően az olvasásértés szintjét (pl. Catts–Hogan–Adlof 2005; Tilstra és mtsai. 2009). A folyékony olvasás a folyamatos dekódolási képességen túl azt is jelenti, hogy az olvasó folyamatosan monitorozza a megértést is, mivel az elolvasott szavakat a megértés érdekében mondat- és szövegszinten kell, hogy beágyazza olvasás közben (Nation–Snowling 2000). A szintaktikai szerkezet mondatértésben játszott szerepe az interakciós modell párhuzamos elemzési elképzelése szerint szoros összefüggést mutat a szemantikai elemzéssel. Ebben a tanulmányban a szintaktikai tudatosság fogalmát járom körül, annak hozzájárulását a beszédértéshez és olvasásértéshez, valamint bemutatom, milyen feladattípusokkal vizsgálják ezt.

1. A szintaktikai tudatosság fogalma

A szintaktikai tudatosság fogalmi értelmezése a kutatások vetületében az agglutináló és az izoláló nyelvekben átfedéssel ugyan, de valamelyest eltér egymástól. Az izoláló típusú nyelvekben *elsősorban* a szavak egymáshoz való viszonyában értelmeződik „önálló” fogalomként, míg az agglutináló nyelvekben *inkább* morfoszintakti-

kai tudatosságról beszélhetünk, hiszen a szó- és mondatszerkezetek viszonylatában gyakran nem választható el a grammatikai struktúrában a szórendiség kérdése a szavak morfológiai formájától. A magyar vonatkozású kutatások ebben a morfoszintaktikai komplexitásban foglalkoznak a szintaktikai tudatosság kérdésével (pl. Bartha 2020; Kas és mtsai. 2012; Pléh–Palotás–Lőrik 2002). Magyar kutatásban Bartha (2020) a szintaktikai tudatosságot a grammatikai struktúrákhoz való tudatos hozzáféréssel, az arról való gondolkodással határozza meg, amikor a figyelem nem a jelentésre, hanem a struktúrára irányul.

A szintaktikai tudatosság úgy járul hozzá a mondatértéshez, hogy a mondat feldolgozása során az egyén képes részeire bontani a mondatot, a részeket megfelelő egységekbe rendezve pedig képes összeállítani a mondat értelmét, és a mondatrészekkel további manipulációkat is tud végezni (Deacon–Kieffer 2018; Perfetti–Landi–Oakhill 2005). A szintaktikai tudatosság Nagy (2007: 53) megfogalmazásában az a képesség, amely által a mondatban lévő szavak sorrendjére reagálunk, és/vagy manipulációt tudunk velük végezni (Juhász 2021). Ahhoz, hogy egy mondatban a szavakat újra tudjuk rendezni, át kell gondolni, hogy a mondatban lévő szavak milyen tematikus szerepet játszanak, vagyis nem elegendő csak fizikailag átrendezni a szavakat.

2. A szintaktikai tudatosság nyelvi megértésben játszott szerepe

A szintaktikai tudatosság nyelvi megértésben játszott szerepével kapcsolatban változatos módszerekkel változatos eredményekre jutottak. Életkori összefüggést tekintve például azt találták, hogy kisgyerekkorban jelentősebb lehet a szintaktikai szerkezetek értelmezést segítő szerepe, mint a szemantikáé, felnőttkorban azonban ez megfordul (Pléh–Lukács 2014: 531). Bowey (1986) eredménye szerint a szintaktikai tudatosságban óvoda és második osztály között jelentős fejlődési ugrás tapasztalható, de másodiktól ötödikig már nem (Nation–Snowling 2000).

Deacon és Kieffer (2018) száz harmadik és negyedik osztályossal végzett longitudinális vizsgálata szignifikáns összefüggést talált az olvasásértés és a szintaktikai tudatosság között. Deacon és Kieffer

azt javasolják, hogy nem a mondatszintű információk felhasználását kell a gyermekeknek megtanítani ahhoz, hogy az ismeretlen szavakat ki tudják találni, hanem sokkal inkább a szintaktikai tudatosságnak kellene támogatnia az információrészek feldolgozását a komplex szövegben.

A beszélt nyelv szintaktikai struktúráival való manipulációs képességre egyrészt úgy tekintenek, mint ami az olvasásértéshez való hozzájárulásán keresztül határozza meg az olvasásfejlődést, másrészt úgy, hogy a szintaktikai tudatosság közvetlenül segíti a szavak dekódolását, felismerését, így támogatja az olvasás fejlődését (Nation és Snowling 2000).

Több kutatás megerősítette, hogy az írásbeliség elsajátításával küzdő gyermekeknek nehézséget okoz a szintaktikailag összetettebb mondatok, az alárendelő mondatok, valamint a kohéziós eszközök megértése (Byrne 1981; Mann–Shankweiler–Smith 1984 idézi: Nation–Snowling 2000; Nippold 1993), illetve a velük való manipuláció (Beer–Nagy 2009; Nation–Snowling 2000), ők kevesebb komplex szintaktikai struktúrát használnak, több grammatikai hibát vétenek a spontán beszédben (ez már óvodában is tetten érhető) (Horváth–Imre 2009; Scarborough 1990; Vogel 1974), kevésbé érzékenyek a grammatikai hibákra (Isakson–Miller 1976), és gyengébbek a következtetési képességeik (Cain–Oakhill 1999) a tipikus fejlődésű társaikhoz képest (Nation–Snowling 2000). Mindezt szoros összefüggésbe hozták a verbális munkamemória korlátozottabb kapacitásával, mert amikor a munkamemória terheltségét csökkentették, akkor a jó és gyengén olvasók szintaktikai megértési eredménye egyforma volt (idézi Nation–Snowling 2000 Smith és mtsai. 1989 kutatását).

Ezért nekik különösen nagy segítség, ha a szintaktikailag összetettebb mondatokat részeire bontjuk, illetve explicit magyarázatokkal segítjük. Amikor azt tapasztaljuk, hogy a gyermekek szintaktikailag egyszerűbb mondatokat írnak annál, mint ami (életkoruk alapján) elvárható lenne tőlük, akkor direkt módon kell tanítani őket arra, hogyan kell a mondatokat összefűzni, milyen változatos logikai kapcsolóelemeket használhatnak gondolataik nyelvi formába öntéséhez (Beers–Nagy 2009).

Nation és Snowling (2000) Tunmer és munkatársai (1987) módszertanát használták kutatásukban: jól olvasó (15 fő) és olvasási nehézséggel küzdő (15 fő) gyerekeknek – hallás után – egyszerű bővített mondatok összekevert szavaiból kellett összeállítani a mondatokat, és úgy kimondani. Mindegyik gyerek életkorban (8-9 évesek), fonológiai dekódolási képességben és nem verbális készségekben illesztett volt. A kutatás előtti olvasásértési teszt szerint a gyengébb olvasók legalább egy évvel le voltak maradva a jól olvasókhoz képest. Ezen kutatás eredménye szerint a szintaktikai feladatokban 2,6 évvel voltak lemaradva. A kutatás előtt négy feladattal is kipróbálták, hogy értik-e a feladatot a gyerekek. Az első kutatás *a* felében ugyanazon SVO szerkezetű mondat aktív (the donkey kicked the horse v. the mouse ate the banana) és szenvedő párját (the horse was kicked by the donkey v. the banana was eaten by a mouse) kellett az összekevert szavakból felépíteniük a gyerekeknek. A feladatokban állatokat, nem valóságos helyzeteket használtak az előzetes háttérismeretek kiküszöbölésére. Mindegyik aktív mondat 5 szóból állt, a passzív mondatok a létige és a by miatt 7 szóból. Mindkét csoport szignifikánsan gyengébben teljesített a szenvedő mondatoknál, de a jól olvasók szignifikánsan jobbak voltak a gyenge olvasókhoz képest mind az aktív, mind a szenvedő mondatok megoldásánál, mindamellett, hogy a gyengén olvasók is jól megoldották az aktív mondatokat. Vagyis a szósorrend-feladatok teljesítése érzékeny mutatója a szintaktikai összetettségnek. A *b* részében olyan mondatokat kaptak, amit szemantikailag többféleképpen is össze lehetett rakni (pl. 1. megfordítható, mert a tematikus szerepek megcserélhetők: the elephant gave the monkey to the rabbit; 2. közepesen megfordítható: the elephant gave the bananas to the monkey; 3. megfordíthatatlan: the elephant put the bananas in the box). Mindegyik mondat 8 szóból állt. Mindegyik feladatban (1a és 1b) tehát kontroll alatt tartották a mondathosszt. A legegyszerűbbnek a megfordíthatatlan mondatok bizonyultak, majd a közepesen megfordíthatók, a legnehezebbek pedig a megfordítható mondatok voltak. Az olvasási nehézséggel küzdők ennél a feladatsornál is szignifikánsan gyengébbek voltak a jól olvasókhoz képest. Mindez azt is mutatja, hogy a lexikopragmatikai ismeretek befolyásolják a szintaktikai tudatosságot a mon-

datmegértésnél. Kutatási eredményeik interpretációjában azonban megjegyzik, hogy ez a sorbarendezéses feladat, amit fejben kellett végezni, jelentősen megterhelhette a gyerekek munkamemóriáját a manipulációs kihívás miatt. Mivel azonban a rövidebb, ötszavas, aktív mondatoknál is gyengébbek voltak a 8-9 évesek, ezért a szintaktikai tudatosság szintje lehet a probléma.

Bartha (2020) román-magyar domináns és balansz, 5–8 éves kétnyelvűek szintaktikai tudatosságát vizsgálta 13 helyes és 13 nyelvtanilag nem jól formált mondat megítélésén keresztül. A grammatikailag helyes mondatokat jobban oldották meg a gyerekek. Eredményei szerint a születésüktől kezdve kétnyelvű családban növekedő, balansz kétnyelvű gyermekek előnyt mutatnak a szintaktikai tudatosságot mérő feladatokban, gyorsabban is fejlődnek a magyardomináns kétnyelvűekkel szemben.

3. A szintaktikai tudatosság vizsgálatához és fejlesztéséhez is használható feladattípusok

A szintaktikai feldolgozó- és/vagy reprodukciós képesség vizsgálata hozzá tartozik a nyelvfejlődési vizsgálatok battériájához, mivel jó mutatója a nyelvfejlődési zavaroknak. Többféle tesztet alkalmaznak az ilyen vizsgálatok során.

A szintaktikai tudatosság vizsgálatára különböző típusú feladatokat használnak, például:

- hiányos (lyukas) mondatok kiegészítése (Pl. Elmentünk Katival a …);
- összekevert szavak mondatba rendezése (Pl. az, szereli, Zoli, csavarhúzóval, ablakot);
- tagmondatok kapcsolása (A vajas kenyeret szeretem, … a padlizsánkrémeset nem.);
- hibás szerkezetű mondatok javítása (A medve beszélt a majmot.);
- kétértelmű mondatok jelentésfeltárása.

Ezen feladatok gyakoroltatása is jelentősen fejleszti ezt a tudatossági szintet, érdemes tehát különféle manipulációkat végeztetni a gyermekekkel. Például: Vagy elmegyünk kirándulni, vagy lefestjük

ma a kerítést. Fejezd be, hogy „ugyanazt" jelentse! Ha elmegyünk …, akkor…., vagy: Ma nem megyünk …., mert .... stb.

4. Szintaktikai tudatosságot mérő hazai vizsgálatok

4.1. Verbális produkciót igénylő feladatok

Mondatismétlés

A szintaktikai elemző- feldolgozó- és reprodukáló képesség vizsgálatai közé tartoznak a mondatismétléses tesztek, amelyek nemcsak morfoszintaktikai, hanem a szemantikai analizálást és reprodukciót is igényelnek. (Nem minden mondatismétléses tesztfeladat a szintaktikai struktúra vizsgálatára jött létre.) A feldolgozás, megértés és újraszerkesztés terheli a nyelvi képességeknek mind a receptív, mind az expresszív oldalát (Kas és mtsai. 2012: 16). Az ismétlési folyamatok sikeressége a nyelvi-kognitív érési folyamatok, a szókincs és ezzel összefüggésben életkor (Bóna 2016; Fejes 2016; Imre 2007) függvénye is. Megjegyezzük, hogy a mondatismétlésekhez nem mindig szükséges a teljes mondat feldolgozása, megértése (Pléh 2014); a mondatok formai elemeinek ismétlésénél a beszédészlelési folyamatnál jelentős szerepet játszik a munkamemória (Vakula 2013). A beszédismétlési, mondatismétlési képesség már egész kiskorban utalhat a későbbi iskolai teljesítményre, hiszen összefügg az olvasottak általi megértéssel.

A mondatmegértési és mondatismétlési feladatok sikeressége tehát nagymértékben függ:

1, *a feladatot végző* életkorától és nyelvi fejlettségétől, verbális munkamemóriájától, a szókincsétől;

2, *a mondat* hosszától, a szavak és az őket alkotó szótagok számától, a szavak morfológiai komplexitásának mértékétől (a szóban lévő morfémák és azok kombinációjának ismertségi foka is befolyásolja egy-egy szó megértését), illetve a mondat szerkezeti komplexitásától is.

Azok a mondatismétléses tesztek, amelyek elsősorban a munkamemóriát vizsgálják, elsősorban a mondathosszal variálnak, azok a feladatok, amelyek a szerkezeti megértést vizsgálják, kontroll alatt

tartják a mondatok hosszát, viszont a mondaton belüli szerkezeti viszonyokat változtatják (Kas és mtsai. 2012: 16). A szintaktikai ismeretet vizsgáló mondatismétléses feladatok lényege tehát, hogy szókincsben, a mondat tartalmában illeszkedjen a mérni kívánt korosztályhoz, a mondatok hosszát szótagszámukat tekintve tartsák kontroll alatt, és a szerkezettel variáljanak. A szerkezeti komplexitásnál jelentős tényező a szavak mondatbeli szerepe, és azok mondatban való elhelyezkedésének viszonya.

A SZÓL-E? mondatismétléses vizsgálata

A SZÓL-E logopédiai szűrőeljárás 5-6 éveseknek készült mondatismétléses feladatában hat db 7–10 szóból (egységesen 15-16 szótagból) álló, egyszerű (maximum három argumentumot és esetjelölést tartalmazó) és összetett (alá- és mellérendelő) mondatot kell elismételnie a gyermeknek. Ez a terjedelem ötéves gyerekektől elvárható (Kas és Lukács 2008). Mind a szavak, mind a mondatok tartalma a gyerekek ismereteihez illeszkednek, mesei jellegűek, állatokat tartalmaznak. Fontos, hogy a feldolgozás során a szereplőket pontosan azonosítsa a gyermek: ki kivel mit csinált. Értékelik a szerkezet és a tartalom pontosságát is. A szerkezetnél nemcsak a szósorrend megtartását értékelik, hanem a morfémák megtartását is.

A Kas és Lukács által kifejlesztett (2011) Magyar Mondatutánmondási teszt (MAMUT-R) 4–6 évesek vizsgálatára készült. Egyszerű mondatot és vonatkozó mellékmondatot tartalmazó összetett mondatokat kell megismételnie a gyerekeknek.

Hiányos mondatok kiegészítése

A mondatmegértés és mondatprodukció vizsgálatának egy közös halmazát alkotják azok a típusú mondatok, amelyeket elkezdenek, megszakítanak egy kötőszónál, és a vizsgálati alanynak kell azt befejezni. Vigotszkij (1967) a tudományos és hétköznapi fogalmak fejlődését vizsgálta úgy 2. és 4. osztályos tanulóknál, hogy a tanulóknak képeket mutattak, amelyeken egy-egy történetsorozat volt látható, amelyek hétköznapi és iskolában szerzett tudással voltak kapcsolatosak. A kísérletvezetők a képekhez kapcsolódóan olyan mondatokba kezdtek, amelyeket megszakítottak a ‘mert’ és a ‘habár’ szavaknál, és ezeket kellett befejezniük a gyerekeknek. Például

„Kolja elment moziba, mert…", „A vonat kisiklott, mert…", „Olga rosszul olvas, bár…". A kutatás arra derített fényt, hogy a tudományos szövegekben a gyerekeknek egyszerűbb volt megfelelően kiegészíteniük a 'mert'-nél és a 'bár'-nál megszakított mondatokat, mint a hétköznapi szövegekben. Kutatásuk szerint az ellentétes kapcsolatok kategóriája később érik be, mint az ok-okozati viszonyoké; az ellentétes kategória negyedik osztályban volt olyan szintű, mint az ok-okozati viszony 2. osztályban, valamint hogy a tudományos gondolkodás fejlődése hatással van a hétköznapi gondolkodás fejlődésére, vagyis ha az oktatásban már megjelentek bizonyos fogalmak, gondolkodási műveletek, azok hatással vannak a hétköznapi gondolkodásra is: fejlesztik azokat.

DIFER tapasztalati következtetés és összefüggés-megértés

A hazai iskolaérettségi vizsgálat egyik mérőeszköze, a DIFER (Nagy és mtsai. 2004) is tartalmaz mondatértéshez és azok kiegészítéséhez tartozó feladatokat. Így vizsgálja a nyelvi-logikai struktúrák meglétének szintjét. A *tapasztalati következtetés* feladataiban egy-egy összetett bevezető mondat után kell a következő összetett mondatot befejezni a megadott kötőszópárok (vagy-vagy, ha.., akkor) használatával úgy, hogy azok illeszkedjenek a bevezető mondat tartalmához. Pl. „Minden kutya szereti a csontot. Bodri kutya, tehát…" „Vagy nem esik az eső, vagy nem szárazak az utak. Most nem szárazak az utak, tehát…"(Nagy 2011). A DIFER összefüggés-megértése is a nyelvi-logikai kapcsolóelemek megértését vizsgálja a *csak akkor/nem csak akkor, szükségszerű/valószínű, okság/együttjárás, mindig/nem mindig* válaszok várásával. Pl. „Mit gondolsz, csak akkor esnek el az emberek, ha megbotlanak?" (nem csak akkor) (Nagy 2011). Ezek gyakorlására kidolgozták a Fejlesztés mesékkel című könyvet (Nagy 2009).

4.2. Verbális produkciót nem igénylő feladat

A szintaktikai feldolgozóképesség verbális választ nem igénylő tesztjei során a vizsgált személy elé képeket helyeznek – egynél többet – amelyekhez szintaktikailag különböző, szemantikailag több-

nyire azonos vagy hasonló tartalmú szavakat rendelnek. Az alany meghallgat egy mondatot, majd megnézi az előtte lévő képeket, és eldönti, melyik kép tartozik pontosan a hallott mondat tartalmához, majd rámutat.

TROG-H

A TROG-H (Nyelvtani Szerkezetek Megértése Teszt) (Bishop 2012) hároméves kortól tizennégy éves korig mér. A vizsgálat során elhangzott mondatokhoz kell képeket illeszteni: négy képet lát egyszerre a gyermek, és az elhangzott mondatnak megfelelő képre kell rámutatnia. Minden nyelvtani szerkezet megértésének vizsgálatához 4 olyan tétel tartozik, amelyekhez egyenként 4 válaszlehetőség társul. Az eljárás többszörös választáson alapuló egyéni vizsgálómódszer, ami összesen 18 blokkot tartalmaz, a blokkok pedig különböző nyelvtani szerkezetek megértését mérik. A tesztmondatok korlátozott szókincsre épülnek (Hegedűs–Horváth–Radics 2021; Lukács–Győri–Rózsa 2011, 2013). A teszt nem kizárólag a grammatikai megértési szintet méri, hanem a figyelmet, az emlékezetet, illetve a képeken látott elemek összehasonlítását is (Csányi 2017).

5. Fejlesztés

Az előzőekben leírt feladatok típusait használhatjuk a fejlesztések során is. Ezeket itt újra nem részletezem. Nagy László a beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy útmutatójában már 1871-ben leírja, hogy hogyan alkalmazza a mondatismétlés módszerét. Miután szemléltette, elmagyarázta, megértette a gyerekekkel az anyagot, gyakran használja a megerősítő recitálást, a kórusban visszamondatást tanulási módszerként. Ezzel nemcsak magát a tartalmat tanítja, hanem a szó szerinti ismétlésekkel azokat a mondatformákat, nyelvi megfogalmazásokat is, amelyekbe ágyazza a tartalmat. A szerző különböző típusú mondatszerkezeteket gyakoroltat az iskolát kezdő kisgyerekekkel: „Ez a hüvelykujj, ez a mutatóujj, ez a középujj, ez a nevetlenujj, ez a kisujj” (i.m. 21). „Az olyan kerteket, melyekben virágokat növelnek, nevezik virágos kerteknek” (i.m. 151) (részletesebben lásd: Juhász, 2020). Bár ma már ez a fajta tanulás elavult-

nak tűnhet, de nyelvfejlődési problémával küzdő gyermekeknél a nyelvtani szerkezeteknek ez a fajta direkt tanítása célravezető, épp úgy, mint az idegen (vagy akár az anya)nyelv tanulása során a rövidebb szövegek memorizálása.

Használják a mondatok ismétlését fejlesztés során az írás, helyesírás-gyakorlással összekötve (Pl. NILD-terápia): az elhangzó mondatot a gyermeknek meg kell ismételni pontosan, és ha sikerült, akkor írhatja le a mondatot.

Lényeges a puszta szintaktikai szerkezetből adódó jelentéskülönbségekre is figyelmet fordítani. Pl. *Van tányér az asztalon*. (Nem kell már elővenni tányért, már raktunk ki.) *Tányér van az asztalon*. (Nem tudjuk leteríteni az abroszt, mert előbb le kell szedni az asztalon lévő tányért.) *A tányér az asztalon van*. (Nem a földön van a tányér, hanem az asztalon.) Stb.

A fenti példamondatokból látszik, hogy a fókusztól függően szerkesztődnek a mondatok. Vagyis a szintaktikai elrendezettségből jelentéskülönbségek adódnak.

Zipke (2021) kétértelmű mondatokkal végzett sikeres fejlesztést. Ilyenekre lehet itt gondolni a magyar esetében, mint például: János esztergomi érsek híres mondata Gertrudis megölése kapcsán „A királynét megölni nem kell félnetek jó lesz ha mindenki egyetért én nem ellenzem." Néha az anafora azonosításából adódik a kétértelműség: Kati megette a sütit, de senki nem látta. (Mit vagy kit?). Szintaktikai szerkezetből összetétel pragmatikai ismerettel: Mi az: négy lába van és két keze? (Kezes( )bárány.) Szóhatáreltolás szintaktikai szerkezetváltozás: Miben hasonlít a Wilkinson penge és Cékla úr újszülött kisfia egymásra? (Az egyik jó zsilett, a kis Cékla pedig Józsi lett.) Vagy: Hogyan jön ki a plébános a templomból? (Mintha mise történt volna...) - Mit kap a Postabank macija, ha leszakad a karja? (Takarékszövet( )kezet.)

Összegzés

A szintaktikai tudatosság fejlettségi foka összefüggést mutat a nyelvi megértési képességekkel, az olvasásértéssel, s így majd a tanulási képességekkel is. A szintaktikai tudatosságot vizsgáló feladattípusok alkalmazásánál kiemelt figyelmet kell fordítani

a szisztematikus feladat-összeállításokra: figyelembe kell venni a memórikapacitást, az életkornak megfelelő tartalmat, a szintaktikai szerkezetek összetettségének mértékét, és variációs lehetőségeit. A szintaktikai tudatosság szintjének gyengesége a kisgyermekeknél jelezheti a nyelvfejlődésben való elmaradásukat, amit minél hamarabb el kell kezdeni fejleszteni, hogy enyhítsük a hosszú távú hozadékokat.

Felhasznált irodalom

Bartha Krisztina 2020. A szintaktikai tudatosság fejlődése kétnyelvű gyermekeknél. In: Bóna Judit – Krepsz Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig.* ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 137–52.

Beers, Scott – Nagy, William 2009. Syntactic Complexity as a Predictor of Adolescent Writing Quality: Which Measures? Which Genre? *Reading and Writing 22.* 2:185–200.

Bishop, Dorothy 2012. *Trog - Test for the reception of grammar. A nyelvtani szerkezetek megértését vizsgáló mérőeszköz.* OS Hungary. Budapest.

Bóna Judit 2016. Hallásalapú és vizuális alapú közlések vizsgálata 3–7. osztályos korban. *Anyanyelv-pedagógia 9*. 4: 5–20.

Bowey, Judith 1986. Syntactic Awareness and Verbal Performance from Preschool to Fifth Grade. *Journal of Psycholinguistic Research 15.* 4: 285–308.

Byrne, Brian 1981. Deficient Syntactic Control in Poor Readers: Is a Weak Phonetic Memory Code Responsible? *Applied Psycholinguistics 2.* 3: 201–12.

Cain, Kate – Oakhill, Jane 1999. Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing 11.* 5/6: 489–503.

Catts, Hugh – Hogan, Tiffany – Adlof, Suzanne 2005. Developmental changes in reading and reading disabilities. In: Catts, Hugh – Kamhi, Alan (eds.): *The connections between language and reading disabilities.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey, London:25–40.

Csányi Yvonne 2017. Három új nyelvi teszt. *Gyógypedagógiai Szemle 45*. 1:74–78.

Deacon, Hélène – Kieffer, Michael 2018. Understanding how syntactic awareness contributes to reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Journal of Educational Psychology 110.* 1:72–86.

Fejes Anna 2016. Mondatészlelés az életkorok függvényében. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Generációk nyelve. Tanulmánykötet.* ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 63–72.

Gombert, Jean 1992. *Metalinguistic Development*. Harvester Wheatsheaf. New York.

Gottardo, Alexandra – Mirza, Amna – Koh, Poh Wee – Ferreira, Aline – Javier, Christine 2018. Unpacking Listening Comprehension: The Role of Vocabulary, Morphological Awareness, and Syntactic Knowledge in Reading Comprehension. *Reading and Writing 31.* 8:1741–64.

Gough, Philip – Tunmer, William. 1986. Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education 7* 1:6–10.

Hegedűs Hanga – Horváth Péter – Radics Márta 2021. Értelmileg akadályozott, 1–8. osztályos általános iskolai tanulók receptív nyelvi képességeinek vizsgálata TROG-H teszt segítségével. *Fogyatékosság és társadalom 7*. 1:28–43.

Horváth Viktória – Imre Angéla 2009. A diszlexia tünetei a spontán beszédben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás. MTA Nyelvtudományi Intézete.* Budapest. 240–55.

Imre Angéla 2007. A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban.* Nikol Kiadó. Budapest. 184–201.

Isakson, Richard – Miller, John 1976. Sensitivity to Syntactic and Semantic Cues in Good and Poor Comprehenders. *Journal of Educational Psychology 68.* 6:787–92.

Juhász Valéria 2021. A nyelvi tudatosság szerepe az anyanyelvi nevelésben, az olvasástanulásban és az idegennyelv-tanulásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények 2.*

Juhász Valéria – Kegyes Erika 2022. Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben. In: Karlovitz János (szerk.): *X. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. 2022. január 14–16.* International Research Institute s.r.o. Komárom. 66–78.

Kas Bence – Lőrik József – Bogáth Réka – Sz. Vékony Andrea. – Sz. Mályi Nóra 2012. *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz. Útmutató*. Logotech. Székesfehérvár.

Kas Bence – Lukács Ágnes 2008. *Magyar mondatutánmondási teszt.* Kézirat.

Lukács Ágnes – Győri Miklós – Rózsa Sándor 2011. *TROG Kézikönyv.* OS Hungary. Budapest.

Lukács Ágnes – Győri Miklós – Rózsa Sándor 2013. TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle 61.* 1: 1–22.

Mann, Virginia – Shankweiler, Donald – Smith, Suzanne 1984. The Association between Comprehension of Spoken Sentences and Early Reading Ability: The Role of Phonetic Representation. *Journal of Child Language 11.* 3:627–43.

Nagy József 2009. *Fejlesztés mesékkel.* Mozaik Kiadó. Szeged

Nagy József 2011. *DIFER fejlődésvizsgáló programcsomag 4–8 éves*

életkorban. Mozaik. Szeged.
Nagy József – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor – Fazekasné Fenyvesi Margit 2004. *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban: DIFER programcsomag.* Mozaik Kiadó. Szeged.
Nagy, William 2007. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: Wagner, Richard – Muse, Andrea – Tannenbaum, Kendra (eds.): *Vocabulary acguisition: Implications for reading comprehension.* Guilford Press. New York. 52–77.
Nation, Kate – Snowling, Margaret 2000. Factors Influencing Syntactic Awareness Skills in Normal Readers and Poor Comprehenders. *Applied Psycholinguistics 21.* 2: 229–41.
Nippold, Marilyn 1993. Adolescent language developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 24.* 1:21–28.
Perfetti, Charles, – Landi, Nicole – Oakhill, Jane 2005. The acguisition of reading comprehension skill. In: Snowling, Margaret – Hulme, Charles (eds.): *The science of reading: A handbook.* Blackwell Publishing. Malden. 227–47.
Pléh Csaba 2014. A mondatmegértés. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika.* Akadémiai Kiadó. Budapest. 251–86.
Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2014. *Pszicholingvisztika 1–2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrik József 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL)*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
Scarborough, Hollis 1990. Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development 61.* 6:1728–43.
Smith, Suzanne – Macaruso, Paul – Shankweiler, Donald – Crain, Stephen 1989. Syntactic Comprehension in Young Poor Readers. *Applied Psycholinguistics 10.* 4:429–54.
Tilstra, Janet – McMaster, Kristen – Van den Broek, Paul – Kendeou, Panayiota – Rapp David 2009. Simple but Complex: Components of the Simple View of Reading across Grade Levels. *Journal of Research in Reading 32*.4:383–401.
Tunmer, William – Nesdale, Andrew – Wright, Douglas 1987. Syntactic Awareness and Reading Acquisition. *British Journal of Developmental Psychology 5.* 1:25–34.
Vakula Tímea 2013. Kísérlet a munkamemória, a szókincs és a szövegértés összefüggéseinek a jellemzésére 3–8 éves korban. *Anyanyelv-pedagógia 3.*
Vigotszkij, Lev 1967. *Gondolkodás és beszéd.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
Vogel, Susan 1974. Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children. *Journal of Learning Disabilities 7.* 2: 47–53.
Zipke, Marcy 2021. *Playing with language: improving elementary reading through metalinguistic awareness.* Teachers College Press. New York.

Tóth Anna

Bruh girl, pov, zsafornetti – TikTok-szleng a középiskolások nyelvhasználatában

Bevezetés

A középiskolás diákok mai szlengjének legfőbb forrásai a különböző internetes felületek. Megfigyelhető az a jelenség, hogy néhány évente megjelenik egy új weboldal vagy alkalmazás, amely sajátos elnevezésekkel rendelkezik, elsősorban a felületre és a használatra vonatkozóan, és gyorsan népszerűvé válik. Kutatásomban a jelenleg is nagyon kedvelt TikTok alkalmazást használók szlengjét és szlenghez fűződő attitűdjét vizsgálom a középiskolás korosztályban.

1. A szleng

Kis Tamás úgy vélekedik, hogy a szleng mint stilisztikai jelenség nem meghatározható stílusárnyalatok alapján (Kis 1996), az sokkal inkább, Bahtyin kifejezését használva, beszédműfaj (Bahtyin 1988). A szleng alatt a 19. század végén még a bűnözők nyelvét értették. Bárczi Géza fogalmazta meg először, hogy „az alacsonyabb szintű köznyelv" forrása nem csak a tolvajnyelv lehet (Bárczi 1932: 4), és Péter Mihály volt az, aki elsőként javasolta, hogy ne értékítélet alapján vizsgálják ezt a nyelvváltozatot (Péter 1980). Kis Tamás szerint így a szleng három típusát lehet elkülöníteni, a kiscsoportszlengeket, a nagycsoportszlengeket, valamint a közszlenget (Kis 1996). A szleng funkciói között tartható számon az identitásképzés, összetartozás erősítése, a szemben álló nagycsoport elleni védekezés, lázadás (Kis 2006). Parapatics Andrea tanulmányából azonban kiderül, hogy ez utóbbi funkció a fiatalok szlenghasználatára már szinte egyáltalán nem jellemző (Parapatics 2019).

2. Az internetes nyelvhasználat

Az internetes nyelvhasználatot Veszelszki Ágnes digilektusnak nevezi (Veszelszki 2017). Az internet nyelvhasználata azonban, hasonlóan más nyelvváltozatokhoz (például a dialektusok, szociolektusok), rétegzett, így a továbbiakban többes számban, digilektusokként hivatkozom a különféle internetes nyelvváltozatokra. A kötetlenebb nyelvhasználati színterek digilektusainak jellemzői a fonetikus írásmód, a beszélt nyelv és az angol nyelv hatása, rövidítések, új szavak, emotikonok és emojik. Tolcsvai Nagy Gábor úgy fogalmaz, hogy ez a nyelvváltozat rendkívül változatos, erős alkotójellege van, fontos elemei az új szóalakok és jelentések létrehozása, gyakori a szleng, a poénkodás, nyelvi durvaság, valamint az angol eredetű kifejezések magyar írásmóddal történő használata (Tolcsvai Nagy 2004). Ez utóbbi mára már megváltozott, a kutatásom eredményei is alátámasztják, hogy az esetek nagyobb részében az angol eredetű szavakat az eredeti írásmóddal veszik át felhasználók.

3. A TikTok

John Hermann megfogalmazásában a TikTok egy olyan közösségimédia-alkalmazás, melynek segítségével rövid videók készíthetők és oszthatók meg (Hermann 2019). A videók álló formátumúak, a navigáció felülről lefelé történik. Különböző effektusok állnak a készítők segítségére, mint például filterek, hangok, zenék. A TikTok esetében is algoritmus alapján történik a tartalmak megjelenítése. Az alkalmazás főoldala, mely a Neked *(For you)* nevet viseli, olyan tartalomfolyam, melyben a videók az interakciók és érdeklődési körök alapján kerülnek ajánlásra, és ezek sosem fogynak el.

4. Kutatási előzmények

A TikTok-nyelv megismerését célozta három 2021-es indonéz kutatás (Lutfiah–Sudawarti 2021, Lisdawati 2021, Supri–Nur 2021). Lutfiah és Sudawarti (2021), valamint Lisdawati (2021) kutatásában a vizsgálat szempontja indonéz tiktokkerek (népszerű tartalomgyártók a platformon) nyelvhasználatának formája és kontextusa volt.

Megállapították, hogy a nyelv az alkalmazást nem használók számára nem érthető, egyedi, a csoporton belüli összetartozást erősíti. Mivel a kifejezések nagy része angol vagy angol nyelvből származó, ezért a szerzők arra a következtetésre is jutottak, hogy a TikTok alkalmazás használata segíti az idegennyelv-tanulást.

A harmadik indonéz kutatás (Supri–Nur 2021) három kérdésre kereste a választ: az indonéz TikTok-felhasználók által használt szlengszavak szóalkotási módjait, a szleng jellegzetességeit, valamint a tiktokozók által használt szleng funkcióját vizsgálták. A vizsgálat fókuszában TikTok-felhasználók írott kommentjei voltak. A kutatók megállapították, hogy az új szavak és kifejezések kreatívak és önkifejezőek. A legtöbb kifejezés szórövidüléssel és szóösszerántással keletkezett.

5. A kutatás és módszertana

A kutatásom célja annak vizsgálata, hogy a TikTok hogyan formálja a diákok szlenghasználatát Az elméleti bevezetőben említett Facebook-nyelvhasználatával kapcsolatos vizsgálatok mintájára fontosnak tartottam megfigyelni a fiatalok körében jelenleg legnépszerűbb közösségi oldal, a TikTok nyelvét. A kutatási kérdések a következők:

Milyen jellemzői vannak az adatközlő TikTok-felhasználók nyelvhasználatának? Mi az adatközlők véleménye a TikTok-szlengről? Van-e TikTok-szleng? Milyen szlenghasználathoz fűződő attitűdökkel rendelkeznek az adatközlők?

A kutatás adatközlői az egri Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Gyakorlóiskolájának középiskolás tanulói, kétszáztizenegy tanuló vett részt, önkéntes alapon. Az intézményben mind a négy évfolyamon három osztály működik, így 9.-től 12. évfolyamig mindegyik csoportból kerülnek ki adatközlők.

Kutatásomban az elsődleges adatgyűjtési módszer a kérdőív, amely Google Űrlapokban készült, három fő fejezetből áll, melyeknek több alkategóriája van. Az első fejezetben az általános demográfiai adatokra kellett válaszolniuk a diákoknak, valamint arra, hogy használják-e a TikTok alkalmazást. A második fejezet-

ben a TikTokon használt szókincs, a harmadik fejezetben pedig az ugyanott fellelhető emojik megismerését célozták a kérdések. A terjesztést egy kis létszámú csoporttal végzett próba előzte meg. A kérdőív és a kategóriák összeállításához Szabó Edina börtönszlenggyűjtő kérdőívét vettem alapul, a kategóriákat a saját témámhoz igazítva és kiegészítve (Szabó 2008).

A szókincsre vonatkozó részben tíz kategóriát adtam meg, melyek közül néhány több alkategóriával is rendelkezik. Ezek alapján a szavak a következőképpen kerültek csoportosításra:

Emberi kapcsolatok (fiúk, férfiak, lányok, nők, idősek, fiatalok, családtagok, barátok, ismeretlen ember, párkapcsolat [elmúlt, jelenlegi, remélt]); Iskola (személyek [osztálytársak, tanárok, iskolai dolgozók stb.], iskolai szituációk, helyzetek [tanóra, tevékenységek a szünetben, iskolai események stb.]); Emberi tulajdonságok (jó [pozitív], semleges, rossz [negatív]); Helyzet, esemény, történés tulajdonságai (jó [pozitív], semleges, rossz [negatív]); Köszönés, megszólítás, üdvözlés; Káromkodás, trágár beszéd, csúfolás, gúnyolás; Tevékenységekre, hobbikra vonatkozó kifejezések; A TikTok használatával kapcsolatos szavak, hosszabb kifejezések, mondatok, rövidítések; Reakció valamire (tetszés, nem tetszés, pozitív érzelem, semleges érzelem, negatív érzelem); Egyéb.

Mindegyik kategória elején mutattam példákat arra, hogy milyen formában várom az adatokat, illetve az ezekhez tartozó jelentést vagy jelentéseket, ezzel segítve a tanulók munkáját.

Kiegészítő módszerként a fókuszcsoportos interjút választottam. Az interjú célja az volt, hogy a kérdőíves vizsgálat során kapott eredményekkel kapcsolatban megismerjem a diákok attitűdjét, valamint az, hogy azoknak a szavaknak, kifejezéseknek a jelentését pontosítsuk, amelyeket nem írtak be az adatközlők vagy társaik. Az interjún négy diák vett részt, a lebonyolításra abban az intézményben került sor, ahol a kérdőíves vizsgálat is. Az interjú főbb kérdéseit és témaköreit előzetesen állítottam össze, melyek a következők voltak:

Ismeretlen szavak jelentése, magyarázata; A diákok véleménye társaik metanyelvi reflexióról; A diákok véleménye szerint van-e TikTok-szleng?; Ha igen, mi jellemzi?; Ha nincs, miért nincs?; Sza-

vak eredete, származása; Használati szokások; TikTok-szlenghez fűződő attidűd.

Az interjú másfél órát vett igénybe. Megvalósult a fókuszcsoportos interjúnak az a jellemzője is, hogy a beszélgetés vezetője csak moderátorként vesz részt. A diákok egymással folytattak véleménycserét vagy vitát, így csak akkor szóltam bele a diskurzusba, ha ideje volt témát váltani, ha nagyon eltértek egy másik irányba, amely a kutatás szempontjából nem volt releváns, vagy ha esetleg negatívan minősítették egymás véleményét vagy ebből fakadóan a személyét, de ilyen nem sokszor fordult elő. A beszélgetésről mobiltelefonnal hangfelvétel készült, melyre előzetesen is felhívtam a diákok figyelmét, és beleegyezésüket kértem.

Háromoszlopos táblázat formájában rendszereztem a kapott adatokat olyan módon, hogy az első oszlopban a kifejezések kaptak helyet, a másodikban a diák által megadott jelentések, a harmadikban pedig az általam megadott vagy vélt jelentés, ha az adatközlő nem adta meg, illetve idegen eredetű kifejezések esetén magyarázat.

A fókuszcsoportos interjú lejegyzése során Szabó Tamás Péter (2012) jelöléseit vettem alapul, viszont mivel én kis létszámú (négyfős) csoporttal dolgoztam, csak egy interjúra került sor, illetve nem használtam szoftvert a lejegyzéshez, ezért a jelöléseket egyszerűsítettem.

Példa	**Leírás**
öö	hezitáció
(nevet) meg se szólalok	nevetve mondja az utána következőket
(érthetetlen)	érthetetlen szövegrészlet
<elterelődött a szó az aktuális felkapott videókra>	
= =	párhuzamos beszéd eleje és vége
nekedbe	nyelvi adat
„pov: valaki tüsszent”	idézet

1. táblázat: A lejegyzés során alkalmazott jelölések (Szabó 2012)

6. Kutatási eredmények

6.1. A kérdőívek eredményei

Az első csoportosítási mód a kérdőív kategóriái alapján történt. A különböző kategóriákhoz eltérő mennyiségű válasz érkezett, nem minden adatközlő írt mindegyik kérdéshez.

A beérkezett válaszokat összesítve körülbelül 1794 szót kaptam típusonként. Ezek közül összesen 942 a belső keletkezésű szavak száma, 741 az angol eredetű, 48 valamilyen cigány nyelvből származó, 19 egyéb idegen nyelvből ered, valamint 44 kifejezés forrása bizonytalan.

Két csoportra osztottam az adatokat, a belső keletkezésű és az angol eredetű kifejezésekkel foglalkoztam, mert ebben a két kategóriában szerepelt a legtöbb adat.

Belső keletkezésű szavak esetén megfigyelhető a szóösszetétel (pl. *nagyonfincsinagyonjó* [pozitív emberi tulajdonság]), a szórövidülés (pl. *tecc* [reakció: tetszés] a *tetszik* kifejezésből ered, írása is megváltozott kiejtés szerinti írásmódra, szófaja ige), az ikerítés (pl. *hilihalihalihó* [köszönés, megszólítás, üdvözlés]), az elvonás (pl. *közömb* [semleges érzelem, jelentés: 'közömbös', szófaj: melléknév]), valamint a tulajdonnevek köznevesülése (pl. *gálikúr* < *Gálik úr* [tevékenységek, hobbik]); eredete: egy tartalomgyártó madárral kapcsolatos videójából származik; használata: madárra mondják, (pl. „Ott van egy madár" helyett „Ott van [egy] *gálikúr*"; szófaj: főnév).

Az angol eredetű szavak esetén szóképzés (pl. a *goodocska* a *good* ['jó'] melléknévből származik, az *-ocska* kicsinyítő képző hozzáadásával; a szófaja és a jelentése is változatlan maradt), szóösszetétel (pl. *softboy* [emberi kapcsolatok: fiúk, férfiak], jelentés: 'aki inkább lányok társaságában van), szórövidülés (pl. *beb* < *baby* [emberi kapcsolatok: párkapcsolat], jelentése: 'baby'), valamint betűszók (pl. *pov* [point of view, jelentése: 'szemszög']), voltak a jellemző szóalkotásmódok.

6.2. Fókuszcsoportos interjú eredményei

Az adatközlők általánosságban a TikTok-szlenget úgy értékelték, hogy „nem a legokosabb emberek" használják, valamint hogy a cél-

ja főleg a lájkvadászat. Az angol kifejezések elterjedtségének okai a diákok szerint:

Aki ezeket használja, az ettől menőnek érzi magát vagy mások menőnek tartják.

Ha angolul írnak a videókra vagy a leírásba, akkor könnyebb követőket szerezni, népszerűnek lenni, mert valószínűleg több emberhez eljuttatja a kész produktumot az algoritmus.

Az angol nyelv gördülékenysége és egyszerűsége a magyarral szemben, valamint megerősítették, hogy valóban gyakori a félig angol, félig magyar, a diákok által „hunglishnak" nevezett nyelvhasználat.

A diákok szerint nem feltétlenül a TikTokról származnak az angol kifejezések, mert más felületen már elkezdődött a folyamat korábban, de véleményük szerint jelenleg mindenképpen ez a legnagyobb platform, ahol teret hódítanak. Elmondásuk szerint angol nyelv jelenlétét különösen a rövidítésekben érzékelik, mert „nem hülyék az angolok se, ők is lerövidítik a dolgokat".

7. Következtetések

A gyűjtött kifejezések nagy részét a diákok főként írásban használják. Ennek oka az, hogy a közösségi média elsősorban az írásbeli kommunikáció színtere, elterjedtté válásával előtérbe került ez a kommunikációs forma.

A kapott nyelvi adatok körülbelül 41%-a angol eredetű, az angolos kifejezések használata már korábban is jelen volt az internetes nyelvhasználatban, viszont a jelenlegi kutatásban nem feltétlenül csak a szlengszavak azok, amiket az adatközlők átvettek. Az, hogy mely magyar kifejezések cserélődnek le angolra, a használóktól függ.

Szintén az írásbeli kommunikáció jellemzője számos betűszó használata, melyek szinte kizárólag angol eredetűek, valamint a belső keletkezésű és a kölcsönzött szavak esetén is megfigyelhető a rövidítések gyakori előfordulása. Ennek egyik oka lehet az, hogy a kommentszekcióban karakterlimit található, a videókon pedig korlátozott a hely a szöveg olvasható kiírására, a diákok viszont sokkal

inkább azzal indokolják a jelenséget, hogy egyrészt a rövid időtartamú (pár másodperces) videókra fölösleges hosszú szöveget kiírni, mert senki nem fogja elolvasni. Ez összefüggésben áll azzal, hogy a tanulók tisztában vannak vele, hogy a korosztályuk kevésbé tud hosszabb ideig koncentrálni ugyanarra a dologra, legyen az videó, film, zene, tanulás, és ez megjelenik a tartalomfogyasztási szokásaikban, valamint ebből következik, hogy a nyelvhasználatukban is.

A belső keletkezésű szavak esetében megfigyelhető, hogy a szóösszetételek számottevő része szervetlen. Az egybeírás indoka a kutatásomban kapott adatok esetén főként az érzelemkifejezés. Az egybeírt szerkezetek különírva nem ugyanazt jelentik a felhasználók számára, szervetlen összetételekként plusz érzelmi töltést kapnak a kifejezések, ezáltal sokkal nyomatékosabbak.

Az eredményeket megvizsgálva nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy a TikTok használatával kapcsolatos elemeken kívül melyek azok az adatok, amelyek kifejezetten a TikTokról kerültek be a diákok szlengjébe, ugyanis egy részük általánosan elterjedt (például káromkodások).

Megoszlanak a vélemények a szlenghasználattal kapcsolatban. Az interjú során kétféle vélemény jelent meg. Ebből az egyik a szlenghasználatot a nyelvről való hétköznapi gondolkodásban erősen érvényesülő ideológiával, a nyelvromlással azonosította, mely szerint minél fiatalabb valaki, annál inkább beszél angolul, és ennek a következménye vélekedésük szerint az lesz, hogy a következő generációk nem fogják használni a magyar nyelvet. Megállapították azt is, hogy a szlengbe valószínűleg azért kerül be ennyi angol kifejezés, mert a magyar nyelv nem képes abban az ütemben követni az angol nyelvi változásokat, ahogyan az történik, így a magyar „lemarad". A másik vélemény szerint ezzel ellentétben természetes folyamat a nyelv ilyen jellegű változása, hiszen „a magyar nyelvet sem úgy beszéljük, mint ezer évvel ezelőtt".

Szintén az angol kifejezésekhez köthető az az attitűd is, hogy azok segítségével az aktuálisan beszélt idegen nyelvet lehet elsajátítani többek között a TikTokról is. A diákok már nem szívesen tanulnak könyvekből, mert nem friss a benne található információ, és a szleng gyors változása miatt le sem követhető ez a folyamat, mert

mire megjelenik nyomtatásban, szinte el is avul. Az alkalmazáson található videók segítségével viszont jobban nyomon követhetőek a nyelvi változások, melyek így a külföldön történő boldogulást is segítik.

Összegzés

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy a részt vevő diákok mit és hogyan érzékelnek TikTok-szlengnek. Az eredményeket kategóriánként, eredet szerint, valamint szóalkotási módok alapján osztályoztam és vizsgáltam meg. A TikTok-felhasználók nyelvhasználatára jellemző az írott kommunikáció kiemelkedő szerepe, a félig angol, félig magyar beszéd és írás, valamint hogy a rövidítések és betűszók alkalmazásának motivációja elsősorban nem a karakterlimit, hanem a rövidebb ideig tartó figyelem és a könnyebben népszerűvé válás lehetősége. A TikTok-szleng elemeinek egésze objektív módszerrel nem különíthető el, egyértelműen csak az alkalmazás felületével és használatával kapcsolatos szlengkifejezések azonosíthatóak, a többi kategóriában számos olyan adat található, melyek általánosan elterjedtek. A diákok a TikTok-szlenget többnyire pozitívan vagy semlegesen értékelik, a nemzetközi kutatásokban megállapítottakhoz hasonlóan jellemzi a csoportösszetartó funkció, ugyanis bizonyos kifejezéseknek nincs értelme vagy más a jelentése az alkalmazáson kívül, valamint az idegenyelv-tanulást is segíti a platform. A tiktokos szlenghasználathoz kapcsolódóan megfogalmazódtak a nyelvromlás és a nyelvi változás kérdései is, mely megosztotta a diákokat.

A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Felhasznált irodalom

Bahtyin, Mihail 1988. *A beszéd műfajai.* In: Kanyó Zoltán – Síklaki István (szerk.) *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Bárczi Géza 1932. *A „pesti nyelv”.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 29. Budapest.

Herrmann, John 2019. *How TikTok Is Rewriting the World*. Nytimes.com. Available at: https://www.nytimes.com/2019/03/10/style/what-is-tik-tok.html

Lisdawati, Ida 2021. Language Style and Register Used by Famous Content Creators in Tiktok Application. *Journal on English Language Teaching & Learning Linguistics and Literature* 9/2: 187–198.

Lutfiah, Vita – Sudarwati, Emy 2021. "Jargon used on TikTok check…": language variation revisited. *Jurnal Kata: Penelitian tentang Ilmu Bahasa dan Sastra* 5/2: 359–371.

Kis Tamás 1997. Szempontok és adalékok a magyar szleng kutatásához. In: Kis Tamás (szerk.) *A szlengkutatás útjai és lehetőségei.* (Szlengkutatás 1.) Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.

Kis Tamás 2006. Nyelvi univerzálé-e a szleng? url: https://mnytud.arts.unideb.hu/szleng/tanulmanyok/szluniv_hun.htm

Parapatics Andrea 2019. Változó attitűdök a szleng használatában. *Iskolakultúra* 29/10: 66–84.

Péter Mihály 1980. Szleng és költői nyelvhasználat. *Magyar Nyelvőr* 104: 273–81.

Supri, Ida Zuraida – Nur, Tajudin 2021. Investigating Indonesian slangy words on TikTok's comments. *English Journal Literacy UTamap* 5/2: 347–352.

Szabó Edina 2008. *A magyar börtönszleng szótára*. (Szlengkutatás 5.) Kossuth Egyetemi Kiadó. Debrecen.

Szabó Tamás Péter 2012. *„Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos" A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*. Gramma Nyelvi Iroda. Dunaszerdahely. 58–59. https://mek.oszk.hu/10900/10947/10947.pdf

Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A hálózat nyelve. In: Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Veszelszki Ágnes 2017. *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan. Budapest.

Kökényesi Nikoletta

A pedagógiai kommunikáció retorikai-stilisztikai komponensei

A digitalizált technikai környezet és a társadalom állandó változása a pedagógusok szerepét, feladatkörét és kompetenciáit is változásra, átalakulásra készteti. A tanárok, oktatók feladatköre egyre bővül. Egyre pontosabb, egyre szerteágazóbb elvárások fogalmazódnak meg a szülők, a diákok, a szakma részéről a pedagógusok kompetenciáival kapcsolatban. Az egyre növekvő elvárásokat a szakmai diskurzus is több oldalról kezdte vizsgálni. A korábbi években egyre nagyobb figyelmet kaptak a pedagógus hivatással kapcsolatos elvárások. „A tanárok személyes tulajdonságairól szóló kutatások is mélyrehatóan, széleskörűen folynak, gyakran feltárva a hatékony tanároknak tulajdonított pozitív tulajdonságokat és ennek megfelelően a kevésbé hatékony tanárok negatív tulajdonságait" (Check 1986: 326). A humanisztikus pszichológiai megközelítés (Rogers) szerint a következő pedagógusi személyiségjegyek elengedhetetlenek: természetesség, őszinteség, bizalom, empátia, a másik ember megerősítésének képessége (Vö. N. Kollár-Szabó 2017: 91–98). Smith konkrét tulajdonságokkal írja körül a hatékony tanárt, aki „felelősségteljes, emberszerető, szervezett és jól kommunikál…" (Smith 1975.)

AZ OECD 1998-ban megjelent Education Policy Analysis szerint a mai kor pedagógusainak rendelkeznie kell szakértelemmel, pedagógiai tudással, technológiai kompetenciával, szervezeti-együttműködési készséggel, továbbá rugalmasnak és nyitottnak kell lenniük. Magyarországon 2014-ben készült egy nagymintás kérdőíves kutatás a középiskolás diákok körében, ami azt szolgálta felmérni, hogy a tanulók, tanáraik tulajdonságai közül melyeket tartják fontosnak. A diákok egybehangzó véleménye alapján a tanítási stílus, és a magas színvonalú szaktárgyi tudás a legfontosabb, illetve az, hogy a

tanulók tanulmányi kérdéseikkel bármikor fordulhassanak tanáraikhoz (Vö. Nikitscher 2015: 83–85).

1. A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezők vizsgálati alapjai

A korábbi kutatások között megtalálhatjuk John F. Check vizsgálatát a tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezőkről. Az 1986-ban a wisconsini egyetemen végzett kutatás eredményeit Check *A hatékony tanár pozitív tulajdonságai – a nem hatékony tanár negatív tulajdonságai* című munkájában jelentette meg. A vizsgálatát úgy tervezte, hogy azonosítsa azokat az egyedi vonásokat, amelyek által meghatározhatóvá válik a hatékony tanári kommunikáció. Egy 25 tételből álló kérdőívet állított össze, amelyet 747 főiskolai hallgató, 104 végzős középiskolás diák, valamint 93 állami iskola nyolcadik osztályos tanulói töltötték ki. 23 kérdés esetében egy állítást kellett értékelni a válaszadóknak, továbbá a kérdőív 2 nyílt végű kérdést is tartalmazott (Check 1986: 327).

Check kutatási eredményeit felhasználva fogalmazta meg Dr. Holik Ildikó, Dr. Sanda István Dániel (2015) a *Tanári kommunikáció* című műben a hatékony tanári kommunikáció főbb összetevőit. A 2021-ben elvégzett vizsgálatom arra irányult, hogy Check kutatásából kiindulva, meghatározhatóvá válik Magyarországon is az, hogy mit tartanak fontosnak a diákok a tanárok kommunikációjában 2021-ben.

„A tanár kommunikációs kompetenciájának hagyományosan legelismertebb összetevője a beszédkultúrája, mely még a korai klasszikus retorika gyakorlatára és presztízsére megy vissza" (H. Varga 2013: 56). A klasszikus retorika veti fel annak igényét, hogy a kommunikációt, mint a beszéd gyakorlati szempontú művészetét, mesterségét vizsgálják (Vö. Adamik–A. Jászó–Aczél 2004).

A pedagógiai kommunikáció definíciója szerint nem más, mint egy olyan információcsere, amely „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 számos összetevője révén egy kimondottan interdiszciplináris terület. Szoros kapcsolatban áll a nyelvtudomány, a szociálpszichológia, az információelmélet, a kultúraelmélet és a retorika tudományával (Zsolnai József 1996: 122).

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).

2. A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezők felmérésének eredményei (2021)

A tanári kommunikáció hatékonyságát meghatározó tényezők vizsgálati alapját John F. Check 1986-ban megjelent kutatása szolgálta. Elméleti kereteit pedig a pedagógiai kommunikáció interdiszciplináris volta határozta meg.

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 első kérdés pedig a korosztály felmérésére irányult.

A XIV. Tudatosság a kommunikációban konferencián (2020) azon kérdések eredményeit mutattam be, amelyek megegyeztek a Check hatékony tanár tulajdonságait feltérképező kutatás kérdéseivel. A teljesség kedvéért röviden összefoglalom ezen kérdések eredményeit és ezután bemutatom azokat a kérdéseket, amelyek az oktatói kommunikációra vonatkoztak. A kérdőív összeállítása során fontosnak tartottam azt, hogy a válaszadók jobban tudják differenciálni véleményüket, emiatt alkalmaztam a lineáris skálát. 1986-ban csupán előre megadott válaszlehetőségek közül választhattak a kér-

dőívet kitöltők, ami véleményem szerint nem minden esetben adott elég mozgásteret a vélemények árnyalására.

A vizsgálatomban 108 felsőoktatásban tanuló hallgató vett részt. A kitöltők közel 30%-a nappali tagozatos volt, míg 70%-uk levelező tagozatos hallgatóként töltötte ki a kérdőívet.

Az oktató testhelyzetére irányuló kérdés. (Fontosnak tartotta 1986-ban 58%; 2021-ben 50%). Check vizsgálatában a válaszadók 58%-a tartotta fontosnak, hogy tanárok mozogjanak az oktatás közben. 2021-es kutatásomban a hallgatók 50%-a jelölte meg azt a választ, hogy jobban kedveli, ha az oktató mozog a kommunikáció közben. Ez láthatóan csökkenő tendenciát mutató válasz, de kétségkívül még mindig fontos, hogy az oktató helyváltoztató mozgást végezzen az oktatás közben. Ez fontos, hiszen már az antik retorikában is kiemelték, hogy „a testmozgás a taglejtés és az arckifejezés bizonyos irányítása, hihetőbbé teszi mondanivalónkat írja Cornificius: A C. Herenniusnak ajánlott rétorika című művében (Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 116).

Oktatói humor fontosságát felmérő kérdés. (Fontos 1986-ban 78%; 2021-ben 93%). Mindkét kutatásban résztvevő diákok fontosnak tartották, hogy az oktató humoros, szellemes előadó legyen. A 2021-es eredmények azt mutatják, hogy a modern világban a tanár ezen attitűdje rendkívül fontos a hallgatók számára. A retorikai hagyományok szerint is az érzelmi érvelés a leghatékonyabb módszere a humor, hiszen „a humorban az érzelem dominál, ezért hatása igen erős" (Adamikné 2017: 41).

Igényes, változatos öltözködés fontosságát felmérő kérdés. (Fontos 1986-ban 16%; 2021-ben 67%) Az eredmények ennél a kérdésnél jelentős különbséget mutatnak. Megállapítható, hogy a mai kor hallgatósága sokkal fontosabbnak tartja ezt a jellemzőt, mint a korábbi kutatás diáksága. A látványhoz kapcsolódó nonverbális eszközök a tanár egyéniségét hangsúlyozzák.

Szakmai felkészültség, pontosság. (Fontos 1986-ban 95%; 2021-ben 96%). Mind a két kutatásban résztvevők egyaránt kiemelten fontosnak tartják az oktató szakmai felkészültségét. A szónok tudása, felkészültsége, jó érvelőképessége nemcsak 1986-ban és napjainkban, hanem már az ókori retorikákban is kiemelt szerepet kapott.

Oktatói plusz segítség nyújtása. (Fontos 1986-ban 88%; 2021-ben 97%). 1986-ban a válaszadók több mint 88%-a nagyon fontosnak tartotta az oktatói plusz segítségnyújtást. A mai digitális oktatásban a segítségnyújtás jelentősége felértékelődött. 2021-ben a hallgatók 97%-a kiemelten fontosnak, vagy fontosnak tartotta az oktató ilyen jellegű segítségét. A logikai tisztaságon túl három dolog megléte teheti a szónokot elfogadhatóvá Arisztotelész szerint: a bölcsesség (phronészisz), az erény (areté) és a jóakarat (eunoia) (Arisztotelész 1378a). „Az eunoia a hallgató felé fordulásban valósul meg" (Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 272).

Ebben a tanulmányban azokat a kérdéseket fogom részletesebben elemezni, amelyek a kommunikáció retorikai-stilisztikai összetevőire irányultak.

A klasszikus és újkori retorikák, ideértve a menedzserirodalmat is (Cornificius, Cicero, Quintilianus, Terestyéni, Fischer, Carnegie stb.) elsősorban a szónok szempontjából a szónoki mű hangzásával, a szónoki magatartással (a mozgás, gesztusok, mimika) foglalkoznak a nonverbális kommunikációs eszköztárával (Wacha 2011). „Az ókor szellemi nevelésének egyetlen és fő tárgya a retorika, s be fogjuk látni, hogy ami a lényeget illeti, manapság sincs ez másképp" (Babits 1910). A következőkben a kérdések sorrendjében fogom ismertetni a kapott adatokat.

Az alábbi kérdés során arra kértem a válaszadókat, hogy jelöljék meg azokat a tulajdonságokat, hogy mely jellemzők alapján ítélik hitelesnek oktatóikat. A hallgatók a nyílt, barátságos, felkészült, odafigyel a hallgatóságra, előadásmódja a kommunikációs helyzethez illő, szavai igazak, ellenőrizhetők, elért eredményei (tudományos eredmények, szakmai előmenetel) lehetőségek közül választhattak a válaszaik alkalmával. A válaszadók 87%-a úgy gondolta, hogy az oktató hitelessége nagymértékben összefügg azzal, hogy a tanár odafigyel a hallgatóságra. A kitöltők 81,5%-a véli úgy, hogy a hitelesség fontos alkotóeleme a felkészültség. Érdekes, hogy a hallgatók ilyen nagy százaléka fontosnak tartotta az oktató felkészültségét, de már csak közel 54%-uk tartotta fontosnak a hitelesség szempontjából azt, hogy az oktató szavai ellenőrizhetők legyenek. Talán még figyelemre méltóbb az, hogy hallgatók csupán 22%-a

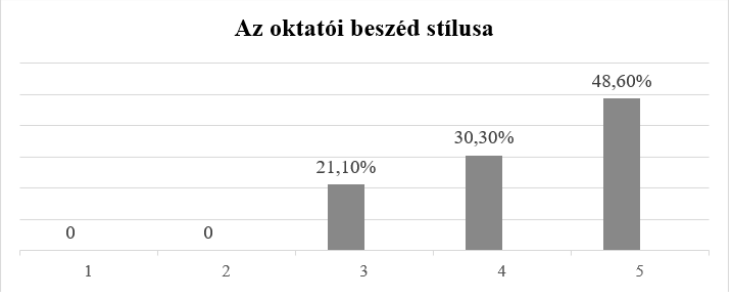
emelte ki az oktatói hitelességet vizsgáló kérdésben az oktató által elért tudományos eredményeket. Sokkal inkább tartják hitelesnek azt az oktatót, aki nyílt (60%) és barátságos (74%), melyből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hallgatók számára fontosabb az említett két attitűd a tudományos eredményektől.

1. ábra: Hitelesség

Jól láthatjuk, hogy napjainkban a felkészültség mellett az oktatók kapcsolati, emocionális készségei alapján válnak hitelessé a hallgatóság szemében. A klasszikus retorikában nagy jelentőséget tulajdonítottak a szónok erkölcsös személyiségének (éthosz). Napjaink szónokainak szavahihetősége és hozzáértése elengedhetetlen ahhoz, hogy a hallgatóság elfogadja a beszédében foglaltakat. A római retorikában Cicero újrafogalmazza mindazt, amivel a szónok érzelmeket vált ki. Ilyen a méltóság (dignitas), mindaz, amit elért (res gestae) és az előmenetele (existimatio).” (Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 272).

A következő kérdésben arra kértem a válaszadókat, hogy jelöljék meg, egy ötfokozatú skálán mennyire tartják fontosnak az oktató beszéd stílusát. A hallgatók közel fele nagyon fontosnak, míg 30%-uk fontosnak és 21%-uk pedig közepesen fontosnak tartja az oktató ezen attitűdjét.

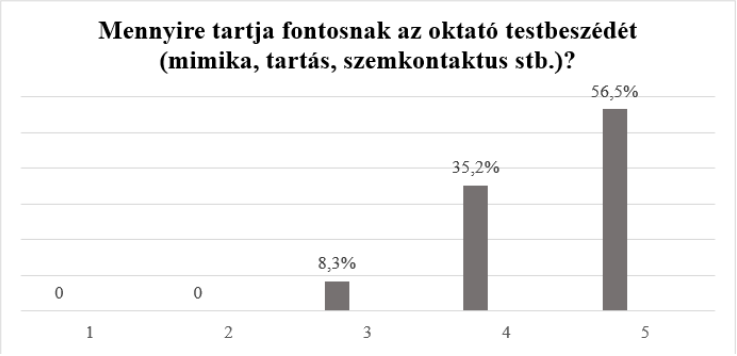
Összességében azonban kijelenthetjük, hogy hallgatók közel 80%-a fontosnak tartja, hogy az oktató kommunikációja stílusos legyen. „A jó szónokok stílusa olyan, mint minden jó stílus: nemesen egyszerű és a tárgyhoz mért: külön «szónoki stílus» nincs” (Babits 1910). „A stílus nem egyéb, mint az a rend és lendület,



2. ábra: Stílus

amit gondolatainkba viszünk. Ha szorosan egybekapcsoljuk, ha összefűzzük őket, stílusunk tömör, erőteljes és határozott lesz...” (Leclerc 1753).

Az alábbi kérdés során arra szerettem volna választ kapni, hogy mennyire tartják fontosnak a hallgatók az oktatók testbeszédét. A válaszadók több mint fele kiemelten fontosnak tartja, 35%-uk fontosnak és csupán a hallgatók 8%-a ítélte közepesen fontosnak az oktatói testbeszéd meglétét.

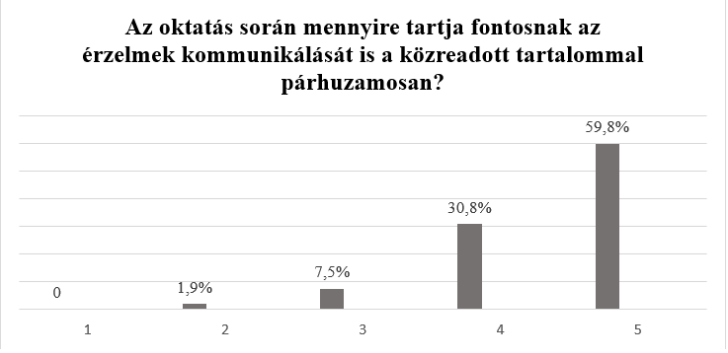


3. ábra: Testbeszéd

Az eredmények értelmében azt mondhatjuk, hogy a hallgatók 90%-a fontosnak tartja az oktató testi kommunikációját. Az antik retorikában is kiemelték a szónok testbeszédét, hiszen „az előadás a test beszéde” (Cicero–Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 117). „A beszélő a másik embert is csak akkor győzheti meg, ha beszéli a

nyelvét, ha azonosítja önmagát vele a beszéd, a gesztusok, a hangnem, az elrendezés, a gondolatok és a hozzáállás segítségével" (Perelman–Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 147).

A következő kérdés során arra kértem a kitöltőket, hogy jelöljék meg az ötfokozatú skálán, hogy mennyire tartják fontosnak az oktatás során az érzelmek kommunikálását is a közreadott tartalommal párhuzamosan (mosoly, szemkontaktus stb.). A hallgatók közel 60%-a nagyon fontosnak, 30%-a fontosnak tartja, hogy az oktató előadása közben az érzelmeit is kifejezze gesztusokkal, testbeszéddel. A válaszadók 9%-a közepesen fontosnak, vagy nem tartja ezt lényegesnek.



4. ábra: Érzelmi kommunikáció testbeszéddel

Az antik retorikában is kiemelték, hogy „a lélek minden rezdülésének valamiféle arckifejezés (voltus), hang (sonus), és taglejtés (gestus) felel meg… A második hely az arcé az előadásban, van benne valamiféle mágikus erő… Az ember olyan, mint egy hangszer, s rendkívüli változatosságot tesz lehetővé különböző érzelmeknek megfelelően" (Cicero–Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 117). Quintilianus szerint a legfontosabb a szem, a szemöldök, és a száj játéka (Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 119).

A klasszikus retorikai hagyományban is fellelhető, hogy fontosnak tartották az előadás nyugodt légkörét. „Hiszen a filozófusok beszéde nyugodt, az árnyas csarnokokat kedveli. Nincs benne semmi harag, semmi gyűlölet; nincs semmi ádáz, semmi panaszos, semmi

fortélyos; hanem tiszta, szerény, valamiképp szűziesen romlatlan, így inkább beszélgetésnek mondható, mint beszédnek. Beszéde nyugodtan és szelíden árad" (Cicero: A szónok). Ezért a kérdőívben én magam is szerepltettem egy erre irányuló kérdést. A hallgatóknak ezúttal is egy ötfokozatú skálán kellett jelölniük azt, hogy mennyire fontos az oktató által biztosított nyugodt órai légkör. Az adatok alapján megállapítható, hogy a hallgatók közel 76%-a kiemelten fontosnak, míg 21%-a fontosnak tartja, hogy az oktató hangulatos atmoszférát teremtsen az előadásain. Ezek az adatok is alátámasztják Ciceró kiemelt gondolatait.

5. ábra: Órai légkör

A következő kérdésben arra kívántam választ kapni, hogy a hallgatók mely kommunikációs formát részesítik előnyben az egyirányú közlést, vagy a dialógusra építő oktatói kommunikációt. Az említetteken túl további két válaszlehetőséget is beépítettem a válaszok közé, így a szituációfüggő, vagy a mindkét kommunikációs formát magába építő kommunikációt is megjelölhették a hallgatók.

„A retorika természeténél fogva dialogikus. Az emberi beszéd kétoldalú jelenség: a megnyilatkozás létrejöttéhez nemcsak beszélőre, de hallgatóra is szükség van. Minden nyelvi kifejezés, mindig feltételezi a másikat, a hallgatót" (Aczél 2009: 70). Éppen ezért nem meglepő, hogy a hallgatók is kiemelték a kommunikációs helyzet szituatív jellegét.

6. ábra: Közlésforma

Mindkét kommunikációs formának van relevanciája egy-egy egyetemi előadás során. „Grassi a racionális beszédet a monológgal, a retorikust a dialógussal azonosítja, hiszen ebben a világot a maga bonyolultságában kell figyelembe venni" (Aczél 2009: 47).

Összegzés

A fenti eredmények rávilágítanak arra, hogy számos kompetenciával kell rendelkeznie egy mai pedagógusnak. A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy mely tényezőket ítélték a hallgatók elengedhetetlennek az oktatói kommunikáció esetében.

A diákok kedvezőbbnek ítélték, ha a tanár helyváltoztató mozgásokat végez. Előnyben részesül az az oktató, aki hatékonyan képes alkalmazni a humort, a viccet, és szellemes megjegyzései vannak. A hallgatók jelentős mértékben igényelték, 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 kapcsolati, emocionális válaszok közül érdemes kiemelni azt, hogy a hallgatók kedvelik, ha az oktatók nyíltan és barátságosan közelednek tanulóikhoz és őszintén érdeklődnek irántuk. A válaszok alapján fontosnak ítélhetjük, hogy az oktató nyugodt, harmonikus légkört biztosít az elsajátítandó ismeretek átadásakor. A kommunikációs forma esetében mind a dia-

lógust, mind az egyirányú közlést magában foglaló kommunikációt fontosnak tartják, de hangsúlyozták azt is, hogy a közlésforma megválasztása erősen szituatív jellegű.

Ezek az elvárások a pedagógusok előmeneteli rendszerében is megfogalmazódnak: szaktárgyi tudás, a pedagógiai tevékenységek tervezése, a tanulás támogatása, a tanuló személyiségének fejlesztése, neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség, kommunikáció, elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (Vö. Nikitscher 2015: 84). Royer és Feldman kutatók is azt állítják, hogy „több dolog is közrejátszik abban, hogy valaki sikeres tanár legyen. Az első és legfontosabb, hogy az illetőnek valóban szeretnie kell a szakmát. Továbbá a leendő tanárnak türelmesnek kell lennie, érzékenynek a diákok igényei iránt és jól felkészültnek a tanításra" (Check 1986: 327). Megállapítható, hogy az oktató a teljes jellemével, hozzáértésével jótáll a közléséért (Vö. Adamik–A. Jászó–Aczél 2005: 407).

A jó beszédkészség kialakításához tehetség és gyakorlat kell, továbbá módszeres oktatás, amelyet Iszokratész így ír le: „A tanárnak képesnek kell lennie az ismeretek oly pontos kifejtésére, hogy semmit se hagyjon el abból, amit meg kell tanítani, ami pedig a többit illeti, neki kell olyan példaképet szolgáltatnia, hogy azok a tanulók, akik az ő irányítása alatt formálódtak, és képesek őt utánozni, tüstént kitűnjenek azzal, hogy hatásosabban és megnyerőbben beszélnek, mint mások" (22 híres beszéd, 1995, 27–28). A vizsgálat eredményeit felhasználva az oktatók követendő példát adhatnak hallgatóik számára.

Felhasznált irodalom

Aczél Petra 2009. *Új retorika: Közélet, kommunikáció, kampány*. Kalligram. Pozsony.

Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2017. A humor az érvelésben: Jókai regényei és elbeszélései alapján. *Magyar Művészet* 2017/1. 41–50.

Arisztotelész 1999. *Rétorika*, ford., bevezetést és a jegyzeteket írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó. Budapest.

Babits Mihály 1910. Stilisztika és retorika a gimnáziumban: Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat* 3. szám. https://epa.oszk.hu/00000/00022/00049/01290.htm

Cicero *A szónok* https://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mediatar/antik_es_reneszansz_esztetikatortenet/cicero_a_szonok.html

Check, J. F. 1986. Positive traits of the effective teacher—negative traits of the ineffective one. *Education, 106*(3), 326–334.

Dr. Holik Ildikó, Dr. 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

H. Varga Gyula 2013. A kommunikáció hatékonysága az iskolai munkában. In: Balázs László – H. Varga Gyula (szerk.) *A hatékony kommunikáció. A kommunikáció oktatása 5.* Hungarovox Kiadó. Budapest. 50–63.

Nikitscher Péter 2015. Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. In: Sági Matild (szerk.) *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa.* OFI. Budapest. 83–107.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.) 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet.* Osiris Kiadó. Budapest. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/2902/pszichoped_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Georges-Louis Leclerc1753. *Értekezés a stílusról.* http://enciklopedia.fazekas.hu/memo/Georges-Louis_de_Buffon_b.htm

Smith, M. D. 1975. *Educational psychology and its classroom applications.* Allyn Bacon, Boston–London–Sydney.

Székely Éva (szerk.) 1995. *22 híres beszéd.* Móra Könyvkiadó. Budapest.

Wacha Imre 2011. *Nem csak szóból ért az ember: A nonverbális kommunikáció eszköztára*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/32/32_komm_wacha.htm

Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGFEJLESZTÉS TERÜLETEI

Szerzők: Magyar Ágnes

Kukorelli Katalin

Kis Gábor

Sára-Csombor Rita

Szíjártó Imre

Magyar Ágnes

RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás

Bevezetés

Írásomban az írásbeli szövegalkotás tanításának módszertani megközelítéseivel és színesítési, variációs lehetőségeivel foglalkozom, hangsúlyt helyezve a folyamatalapú írást előtérbe helyező technikákra. Előbb bemutatom a kognitív pszichológia három fogalmazásmodelljét, majd összevetem az eredmény- és a folyamatközpontú fogalmazástanítás jellemzőit, végül írok a tanító szakos hallgatók körében RWCT-technikák (Reading and Writing for Critical Thinking) alkalmazása során szerzett tapasztalatokról.

1. Elméleti háttér

A fogalmazás a legkomplexebb anyanyelvi tevékenység. Tanításának előfeltételei között szerepelnek a beszédértést, a beszédprodukciót és a grammatikai ismereteket magában foglaló anyanyelvi kompetenciák kialakulása, majd fejlesztése, az olvasás- és íráskészség, a szövegfeldolgozás képessége, valamint a tudatos nyelvismeret. A felsorolt képességeket és készségeket az olvasás- és írástanítást, a műértelmezést, a szövegmodellek tanítását célul tűző, valamint a nyelvtani, helyesírási ismereteket előtérbe helyező tanórákon sajátítják el a tanulók. A fent említett készségek és képességek ugyanakkor nem csak előfeltételként vannak jelen a szövegalkotás tanítása során, hanem mindezen területek fejlesztésére visszairányuló, azaz transzferhatás is megfigyelhető. Mindezek alapján a fogalmazástanítást az anyanyelvi nevelés integrációs középpontjának is tartják (Koós 2014).

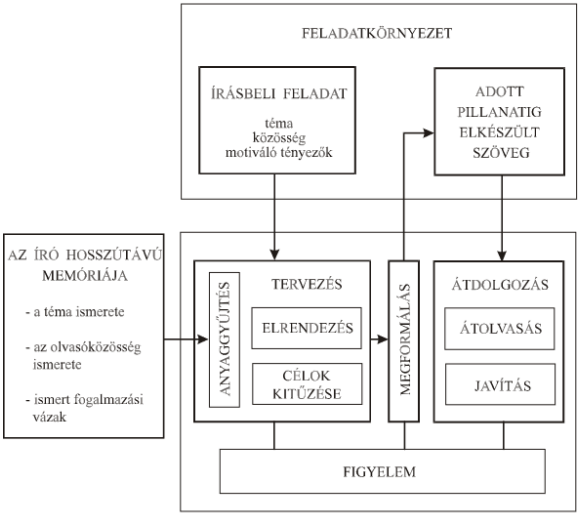
A fogalmazástanítás hazai hagyományainak kritikájaként olykor megfogalmazódik, hogy az alsó tagozatban későn kezdjük a szövegalkotási képesség fejlesztését, gyakorlását, illetve kevés idő jut rá. Ezen kívül a tanítás módja alapvetően tradicionális elveket követ, vagyis a korszerű alternatíváknak a gyakorlatban való megjelenése csupán szórványosan jellemző (Tóth 2008, Szilassy 2012).

A korábbi kezdés mellett érvelők az olvasás és írás transzferhatásával indokolják állásfoglalásukat (Koós 2014). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a jobban író diákok jobb olvasók lesznek, ráadásul a különböző típusú és műfajú szövegek megértésében akkor érnek el sikert, ha írnak is ilyeneket. Épp ezért az írást és az olvasást nem kellene elszakítani egymástól, mi több, képessé kell tenni a tanulókat, hogy íróként olvassanak és olvasóként írjanak (Tóth 2008).

Az írásbeli szövegalkotás a kritikai gondolkodás kialakításának, fejlesztésének természetes terepe és kerete (Bárdossy és mtsai 2002). Tanítása tantárgyközi feladat, hiszen elősegíti a tananyag mélyebb megértését. Fejlődése és fejlesztése pozitívan hat a kommunikációs kompetenciák, a kognitív képességek és a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődésére (Koós 2014) mind anyanyelvi, mind idegen nyelvi fejlesztés esetében (Szaszkó 2019).

A következőkben bemutatandó három fogalmazásmodellt a kognitív pszichológia hozta létre, és azt hivatottak ábrázolni, hogy hogyan megy végbe a fogalmazás folyamata, azaz milyen gondolkodási műveletek zajlanak az írásbeli szövegalkotás közben. Megalkotóik a jól és sokat írók fogalmazási folyamatait vetették össze a gyakorlatlan, tapasztalatlan írókéval, és ebből vonták le következtetéseiket. Flower és Hayes (1980) rekurzív modellje (idézi Molnár 1996) (1. ábra) a tapasztalt írók fogalmazási folyamatait modellálja. A fogalmazási folyamatnak három fő szegmensét mutatják be: a tervezés, a megformálás és az átdolgozás szakaszát. A tervezés fázisának nagy jelentőséget tulajdonítanak a szerzők. Ekkor történik a célok kitűzése, mely magában foglalja a retorikai célt (kinek és milyen céllal?), a produktum tervét (mit?), valamint a folyamat (hogyan?) megtervezését is. A tervezés során az író figyelembe veszi a feladat által meghatározott kritériumokat, és hagyatkozik a hosszútávú memóriájában a témával kapcsolatban tárolt előzetes ismereteire, az

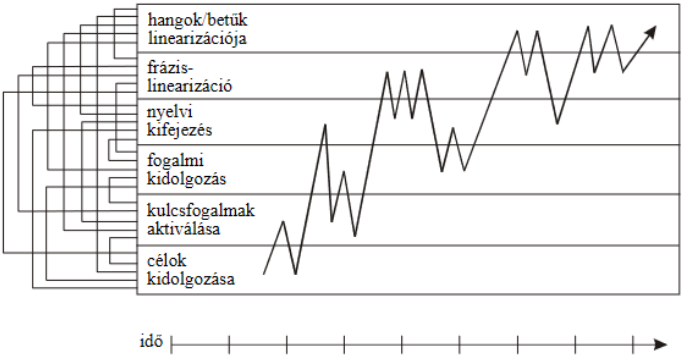
olvasóközönség jellemzőire, és aktivizálja a fogalmazással kapcsolatos addigi ismereteit. Ezek segítik az anyaggyűjtésben, ami pedig elvezet a fogalmazás második szegmenséhez, a megformáláshoz, ami a mondanivaló elrendezését, szöveggé formálását jelenti. A harmadik szakasz, az átdolgozás fázisa szintén kiemelt jelentőséggel bír, ugyanis ekkor történik meg a szöveg csiszolása. Az elkészült írásművön a készítője még helyi vagy átfogó módosításokat, javításokat eszközölhet.



1. ábra: Flower és Hayes rekurzív modellje (Flower–Hayes 1980: 11)

Robert de Beaugrande (1984) a szóbeli és írásbeli szövegalkotásra egyaránt alkalmazható interaktív modelljében (idézi Molnár 1996) (2. ábra) a fogalmazást bonyolult, egymásra ható gondolkodási folyamatok működéseként írja le. Ezen folyamatok mentén az író (beszélő) a memóriában szerteágazóan tárolt információkból koherens, lineáris jellegű szöveget hoz létre. Első lépésként ez esetben is a célok kidolgozása történik, ezt követi a témához és a címzetthez, valamint a helyzethez adekvát kulcsfogalmak aktiválása. A következő a fogalmi kidolgozás szakasza, amely szorosan együtt jár

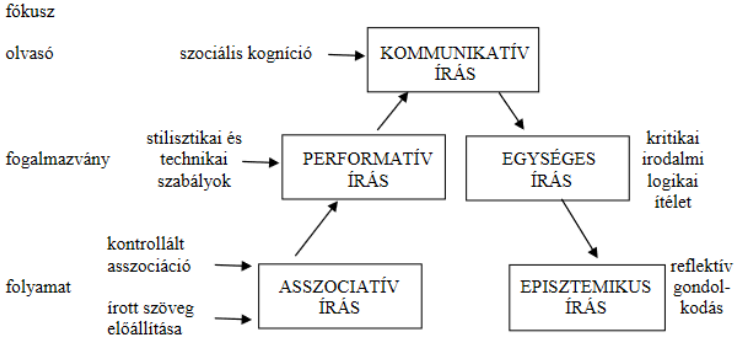
a nyelvi kifejezés és a frázis linearizáció funkcionális mozzanatával, és végül a hangok vagy betűk linearizációjában teljesedik ki. A „kiegyenesítési folyamat" meghatározói között ez a modell is szerepet szán a kontextuális lehetőségeknek és azoknak az általános rendezési stratégiáknak, amelyek mentén a diskurzus szerveződik. Ez a modell a kommunikatív aspektusra nagy hangsúlyt fektet.



2. ábra: Az interaktív modell (de Beaugrande 1984. 206. o.)

Carl Bereiter (1980), a fogalmazási képesség fejlődését bemutató modelljében (idézi Molnár 1996) (3. ábra) a szövegalkotási képesség fejlődésének öt stádiumát különbözteti meg, ahol egy-egy szinten újabb és újabb készségek integrációja figyelhető meg. Az első stádium, az asszociatív írás a kisiskolás kor jellemzője. A fejlődés ezen fokán a téma által meghatározott gondolatok irányított asszociációja megy végbe az anyaggyűjtés során. A második stádium a performatív írás szakasza, melynek jellemzője, hogy az író egyre inkább törekszik és képessé válik a stílusnak megfelelő nyelvhasználati szabályok betartásával szöveget létrehozni, aminek köszönhetően az egyre egyértelműbbé válik. A harmadik stádium, a kommunikatív írás elnevezése is enged következtetni arra, hogy a fókuszban a címzett áll, vagyis az olvasó igényeihez, a befogadó sajátosságaihoz igazodás követelménye is megjelenik és megvalósul. A negyedik fázis az egységes írás stádiuma. Ebben a szakaszban az írónak kialakul az a képessége, hogy írását képes külső szemlélőként

olvasni, kritikusan értékelni. A rendszer csúcsa az episztemikus írás képességének kialakulását foglalja magában. Ebben a stádiumban az írás az intellektuális felfedezés eszközeként, az új gondolatok, tudás konstruálójaként jelenik meg. Ez a képesség a professzionális írók sajátja. Scardamaliával közös modelljében (Bereiter–Scardamalia 1987) Bereiter különbséget tesz tudás-elmondás és tudás átformálás között. A tudás-elmondó modell a gyermekek, míg a tudás-átformáló a felnőttekre jellemző szövegalkotási stratégiákat ábrázolja.



3. ábra: A fogalmazási képesség fejlődési stádiumai (Bereiter, 1980: 85)

Mindhárom bemutatott kognitív pszichológiai fogalmazásmodell közös vonása, hogy nagy hangsúlyt fektet az írás folyamatára, azon belül is a tervezés, és még inkább az átdolgozás szakaszára. Az írástanítás folyamatalapú elképzelése ezen elméleteken alapul, ám mégsem annyira általánosan elterjedt, mint az eredményorientált szemléletmód. Írásom további részében a fogalmazástanítás két irányzatát hasonlítom össze.

Az eredményorientált szemléletmód – elnevezéséből is következően – a produktumra helyezi a hangsúlyt, míg a folyamatközpontú fogalmazástanítás esetében hangsúlyosabb maga a folyamat, amelynek során az írásmű elkészül, nem feltétlen egy változatban, hanem akár több variációban is, vagyis a korrigálásnak, átdolgozásnak nagy teret enged. Az eredményorientált fogalmazástanítás az írás-

művek értékelésénél fontos szempontként tekint a klasszikus retorikai elveknek való megfelelésre, vagyis, hogy a gondolatok megfelelő logikai rendet kövessenek, a kifejezésmód nyelvtanilag helyes és stílusában adekvát legyen, a forma és a rögzítés tehát meghatározó szempontok. A folyamatalapú írástanítás esetében a szöveg alakulásának folyamata, annak egyes mozzanatai (tervezés, piszkozat, átdolgozás, szerkesztés, közreadás) nagyobb hangsúlyt kapnak, az egyes szakaszok „újratervezése" lehetséges, a gondolatok és a jelentések létrehozása, kifejezése kerül előtérbe a formával és rögzítéssel szemben. Az eredményorientált szemléletmód jellemzője, hogy a döntések jó részét (pl. téma, műfaj, rendelkezésre álló idő) a tanár hozza, valamint ő az elkészült írások olvasója, bírálója, értékelője is. A folyamtalapú szemléletmód nagyobb teret enged a szabad téma-, műfaj-, címzett választásnak, valamint a reflexiónak és az önreflexiónak is. Az elkészült írásműveket a diáktársak megvitathatják egymás közt, észrevételekkel láthatják el, visszajelzéseket adhatnak a készítőnek, aki az eszmecserét követően javíthatja, átdolgozhatja fogalmazását a befogadói kör észrevételei és önreflexiói alapján (Bárdossy és mtsai 2002, Tóth 2008, Kisné 2012, Szilassy 2012).

A folyamatközpontú és az eredményorientált szemléletmód kiválóan működhet, egymást kiegészítve és erősítve, a mindennapi gyakorlatban. Tanulmányom további részében olyan, a kritikai gondolkodás fejlesztését előtérbe helyező (RWCT) technikákat (bővebben Bárdossy és mtsai 2002) szeretnék röviden, illetve egyet részletesen bemutatni, melyek alkalmazásával az eredményorientált szemléletmód mellett megjelenthet a folyamatközpontúságot előtérbe helyező fogalmazástanítás is.

2. Gyakorlati tapasztalatok a folyamatalapú írást támogató RWCT technikák alkalmazásának lehetőségeiről

Tanító szakos hallgatók körében, anyanyelvi tantárgypedagógia (szövegértés, szövegalkotás, kommunikáció tanítása) órák keretében lehetőségem nyílt arra, hogy megismertessem a hallgatókkal a folyamatalapú írástanítást támogató RWCT technikákat. A mozaikszó jelentése Reading and Writing for Chritical Thinking, és jelen írás nem fókuszál a folyamtalapú olvasás technikáira. A tanító sza-

kos hallgatók körében az alábbi technikákat próbáltuk ki a tantárgy keretében (a teljesség igénye nélkül): írás saját magunk számára, rövid esszé, egy témáról különböző szerepekben, jelentés írása különböző források alapján, olvasónapló, levelezés irodalmi művekről, gondolkodástérkép, írószeminárium, kilépőkártya (a technikákról bővebben Bárdossy és mtsai 2002). Bár lehetne részletezni valamennyi technikát, jelen tanulmány keretei erre nem adnak lehetőséget, ezért egyet szeretnék kiemelni és részletesebben bemutatni a felsoroltak közül.

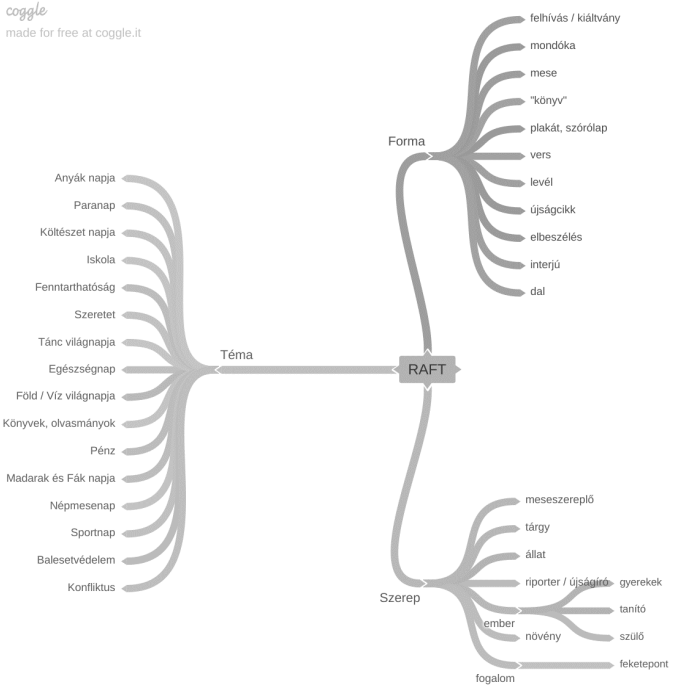
A technika elnevezése egy témáról különböző szerepekben (RAFT). Az angol mozaikszó a Role (szerep), az Audience (közönség), a Form (foma) és a Time (idő) szavakból áll össze. Az eljárás nagyon jól ötvözi a folyamatalapú írás előbb bemutatott lényegi ismérveit, ugyanis alkalmazása során a diákok maguk választhatják meg az írásművük címzettjét, műfaját, valamint azt is, hogy ők, mint a fogalmazás készítői, milyen szerepből „szólalnak meg". A megadott időkereten belül elkészült írásműveiket aztán a közönség elé bocsátják, aki észrevételeket fogalmaz meg, javaslatokat tesz az esetleges módosításokra vonatkozóan. A gyakorlatban úgy alkalmazzuk a technikát, hogy a pedagógus kijelöl egy témát, majd ötletbörzét tartanak a lehetséges szerepekről, a címzettekről és a műfajról (Bárdossy és mtsai 2002). Saját gyakorlatomban gondolattérkép segítségével szoktuk megvalósítani az ötletbörzét. A gondolattérképen minden tanuló/hallgató megjeleníti, hogy adott témában milyen szerepekből tartja elképzelhetőnek az írást, és az adott szerepekhez címzettet, majd műfajt is rendelnek. Ezt követően elegendő időt kell hagyni az írásra, majd, ha mindenki elkészült, következhet a produktumok megosztása a többiekkel. Ez történhet úgy, hogy felolvassák egymásnak írásaikat, de kitehetik a faliújságra vagy kiállítást is készíthetnek belőle. A technika alkalmazásával nem csak a szövegalkotási képesség fejlődik, hanem a szociális és kommunikációs képességek is, valamint háttérismereteik is bővülhetnek, érdeklődési körük tágul. Egy konkrét példán keresztül érzékeltetve, tanító szakos hallgatókkal A Föld napja (ápr. 22.) apropóján próbáltuk ki az eljárást. Az ötletbörze során változatos elképzelések születtek arra vonatkozóan, hogy ki milyen szerepből, kinek és milyen formában

írna, a legfontosabbakat ezek közül az 1. táblázat szemlélteti. Miután a hallgatók elkészítették az írásaikat, felolvasták azokat egymásnak. Ők maguk is megdöbbenve tapasztalták, hogy mennyiféle, milyen mély érzéseket és gondolatokat megjelenítő, értékes és érdekes írás született. Nagyon hasznosnak találták a technikát, pozitívan élték meg annak kipróbálását, érdeklődve hallgatták egymás alkotásait és aktívan vettek részt az eszmecserében. Az egymástól és tanáruktól kapott visszajelzések alapján módosították, majd véglegesítették alkotásaikat. Ezt követően befejező mozzanatként levél formában megjelenítve, zöld lapra kinyomtatva a Föld napja alkalmából kiállítást rendeztünk az írásokból felsőoktatási intézményünk falai között, hogy többekhez is eljuthassanak az így létrejött üzenetek.

Szerep	**Címzett**	**Műfaj / forma**
Pitypang	A természethez	Visszaemlékezés
A Föld	A földlakókhoz	Levél
Egy lány, akinek a Föld napján van a születésnapja	Önmagának	Naplóbejegyzés
Isten	Mindenkihez	Vers
A Föld	Emberiséghez	Kiáltvány
Wass Albert	A Föld és minden lakója	Elbeszélés
A Föld	Emberiséghez	Levél
A Föld	Emberekhez	Vers
Egy tengeri fosszília	Önmagának	Naplóbejegyzés
A Föld	Nézők	Interjú
A Bolygó kapitánya	Tanító szakos hallgatók	Levél
Greta Thunberg	Emberiség	Nyilatkozat
David Attenborough	Emberiség	Emlékirat

1. táblázat: Tanító szakos hallgatók RAFT eljárással készült feladatmegoldásai címszavakban a Föld napja témában

A technika alsó tagozatos fogalmazástanításban való alkalmazhatóságának értékelésénél a hallgatók pozitív visszajelzéseket adtak, és arról számoltak be, hogy szeretnék beépíteni saját gyakorlatukba is a RAFT eljárást. Ötletbörzét is tartottunk arra vonatkozóan, hogy



4. ábra: Tanító szakos hallgatók ötletei arra vonatkozóan, hogy milyen kontextusban alkalmaznák a RAFT eljárást alsó tagozatban

ki hogyan képzeli el a gyakorlatban való kipróbálást. A hallgatói ötleteket a 4. ábrán jelenítettem meg. A gondolattérképen megjelenített témák elsősorban az alsó tagozatban szerepet kapó jeles napokhoz, ünnepekhez, kiemelt, akár érzékenyítésre is alkalmas területekhez kapcsolódnak, és egy-egy téma kapcsán is különböző lehetőségek vetődnek fel tetszőleges variációban arra vonatkozóan, hogy kinek a szerepéből, milyen formában és kiknek címezhetők a készülő írásművek.

Összegzés

Tanulmányomban a folyamatközpontú fogalmazástanítás előnyeiről írtam, hangsúlyozva, hogy nem az eredményorientált szemlélet-

mód rovására, hanem annak megtartásával, egymás kiegészítésére, arányosan alkalmazva tartom célravezetőnek. Írtam a folyamatalapú írás kiindulópontjának, bázisának számító kognitív pszichológiai fogalmazásmodellekről, majd összehasonlítottam a fogalmazástanítás folyamat- és eredményorientált szemléletmódját, az azokban rejlő lehetőségekre, főként a kettő egymás mellett, egymás kiegészítésére szolgáló alkalmazási lehetőségeire fektetve a hangsúlyt. Végezetül az RWCT technikákban rejlő lehetőségekre fókuszáltam, közülük egyet, a RAFT eljárást mutattam be részletesen, tanító szakos hallgatók véleményének tükrében.

Felhasznált irodalom

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* PTE

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive processes in writing.* L. Erlbaum Associates. Hillsdale.

Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987. *The Psychology of Written Composition.* L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

de Beaugrande, Robert 1984. *Text Production: Toward a Science of Text Production.* Ablex, Norwood.

Flower, Linda & Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L.W. – Steinberg, E.R. (ed.) *Cognitive processes in writing.* L. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3–30.

Kisné Bernhardt Renáta 2012. Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. Doktori disszertáció. ELTE-PPK.

Koós Ildikó (szerk.) 2014. *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazásmodellje. *Magyar Pedagógia*. 96/2. 139–156.

Szaszkó Rita 2019. Integrated skills and competence development through watching films in the taget language. *Paideia*, 6(1), pp. 91–120.

Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia 5.*(1) https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357

Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia 1.*(1) http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15 Utolsó megtekintés: 2022. 06. 22.

Kukorelli Katalin

Mit üzen a csend és a hallgatás?

Bevezetés

Korábban már végeztem két felmérést a hallgatás és a csend szerepéről a kommunikáción belül. Egyik mérést a DUE jogelődje a Dunaújvárosi Főiskola elsőéves FSZ képzésben részt vevő hallgatói és tanárai körében (41 fő), a másikat pedig egy 74 fős mintán két intézményben, mégpedig Dunaújváros Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatalának köztisztviselői és a Fastron Hungária Kft. tolnai leányvállalatának dolgozói körében. Az eredmények több hasonlóságot mutattak, éspedig a domináns hallgatással helyettesített funkció mindkét mérés alapján a kommunikációs stratégia. A jelzői és a szociális funkciót kifejező hallgatás is hasonló szerepet játszott mindkét mintában.

A hallgatás, mint a nem verbális kommunikáció része sok mindent képes kifejezni, pl.: ki tudja fejezni az érzelmi állapotot, kezelni tudja a társas helyzetet, kommunikálni tudja az attitűdöket, s talán a csatorna ellenőrzésének feladatát is el tudja látni.

A korábbi két felmérés (Kukorelli 2011; 2012) és a szakirodalom (Forgas 1989, Buda 1994, Bańczerowski 2000) alapján a hallgatás következő funkcióit állapítottam meg:

– kommunikációs stratégia funkció,
– jelző funkció,
– érzelmi funkció,
– szociális funkció.

Éppen a fentebb említett, a hallgatók és a két felmért szervezetben a munkavállalók körében mért eredmények ösztönöztek arra, hogy egy másik általam fejlesztett a *Társadalmi (szociális, szervezeti)*

életképesség fejlesztése tantárgy oktatása során előforduló hallgatást/csendet felmérjem.

1. Szakirodalmi kitekintés

Az ember tudatosan használja a hangzó és az írott beszédet, és elsajátítja a szocializáció során, hol, mikor, mit és hogyan mondhat/írhat le, vagy nem mondhat/nem írhat le. Vagyis 'kénytelen' a társadalomba való integrálódása érdekében megtanulni hogyan kell/lehet nyelvi és nem nyelvi értelemben a szerepei magvalósítása során viselkednie.

Az iskolai környezettel kapcsolatban talán az a legfontosabb szempont, hogy ki hallgat, és miért hallgat. Néha az emberek azért hallgatnak, mert úgy döntenek. A csendben maradás lehet hatalmi aktus, a másokkal való kapcsolat megtagadása, esetleg a felsőbbrendűség demonstrálása. Foucault (1978: 101) arra emlékeztet bennünket, hogy a csend a „hatalom menedéke". A történelem során az egyének és csoportok elnémultak, és ennek a kívülről rákényszerített csendnek köszönhetően láthatatlanná váltak. Ezek az emberek azt hiszik/hitték, hogy nincs kontrolljuk a helyzetük felett, azaz nem dönthetnek, s ha beszélnének sem figyelnének rájuk.

Mások számára pedig a csend sokkal kevésbé hatalmi aktus. Ennek ismeretében sok oka lehet annak, hogy az ember miért hallgat. Az iskolákban és felsőoktatási intézményben sok diák azért hallgat, mert a tanulmányai során mindig éreztették vele, hogy nincs semmi értékes mondanivalója.

Ezek a diákok/hallgatók szinte soha nem vesznek részt önként az osztály/csoport beszélgetéseiben, noha a kérdésekre válaszolnak, ha közvetlenül felteszik őket, bár általában halkan és a lehető legrövidebben. Ezek a diákok az osztályterem azon részében találhatók, amelyet Pye (1988: 38) „Nomansland"-nak nevezett.

A csend sokrétű jelenségnek tekinthető, és Mendes-Flohr (2012: 15) szerint számos „hangja" van. A csend mindennapi életünk része, azaz lehetetlen teljesen elkerülni. A kérdés azonban az, hogy a csendet pozitívnak vagy negatívnak tekintjük. Néha a saját kényelmünk miatt vagy pedig a kényelmetlen helyzetek, konfliktusok elkerülése

érdekében hallgatunk. Cooper (2012: 55) azonban hangsúlyozza, hogy a csend „nem önmagában a hang, hanem a zavaró vagy szembetűnő zaj hiánya".

A tanárok többféle okból használják a csendet, például óra elején, hogy felkeltsék a tanulók/hallgatók figyelmét. De tartanak fegyelmező szünetet is, hogy jelezzék a beszélgető, órát zavaró tanulóknak/hallgatóknak, hogy a viselkedésük az adott színtéren és szerepben nem adekvát. Azaz a tanárok hallgatása rávilágít a diákok feletti dominanciájukra.

A tanárnak jogában áll meghatározni, hogy ki beszéljen az osztályteremben. Ez azt jelenti, hogy a tanár irányítja a beszélgetési időt és a csendet is, vagy von Wright (2012: 94) szavaival élve: „az oktatási viszony általában úgy épül fel, hogy a tanároknak, nem pedig a diákoknak van arra hatalmuk, hogy szabályozzák és fenntartsák a csendet".

2. A beszélés és hallgatás a hallgatói és tanári szerepmegvalósítás tükrében

2.1. Szerepelvárások, szerepkészlet

Ebben a tanulmányban egyetemen tanuló hallgatókról van szó, azaz felnőttekről, vagyis arról, hogy ők a hallgatást mely élethelyzetekben hogyan alkalmazzák, illetve hogyan értelmezik mások hallgatását. Mégis fontosnak tűnik megjegyezni azt, hogy beleszületünk egy értékrendbe, egy kultúrába, s mind az elsődleges, mind pedig a másodlagos szocializációs színtéren beleszoktatnak bennünket abba, hogy a társadalom mely színterein hogyan kell /illik viselkednünk.

A szülők felkészítik a gyerekeket arra, milyen keretek között kell majd az iskolában helytállniuk. A szülőknek persze arról is van elképzelésük, hogy milyennek kell lennie a tanítónak/tanárnak.

Ugyanakkor a másik fél, a tanító/tanár is kész elváráscsomaggal közelít a diákhoz/hallgatóhoz. A tanár ugyanis tudja, hogy a képzésbe bekerülő diáknak/hallgatónak mely ismeretek birtokában kell/kellene lennie, s hogy mely oktatással/tanulással és viselkedéssel kapcsolatos elvárásoknak kell/kellene megfelelnie.

Egy idő után, különösen középiskolás kortól kezdve (de akár az általános iskola felső tagozatától kezdve) a diákok/hallgatók is egyértelműen tudják, ők mit várnak el a tanáraiktól.

Buda Béla (1994: 54–55) az egyén életvilágaiból kiindulva határozza meg a szerepeket, éspedig aszerint, hogy ezek az egyén élete szempontjából mennyire átfogóak:

– pervazív szerepek,
– rokonsági-családi szerepek,
– foglalkozási szerepek,
– szituációs (átmeneti) szerepek,
– (önkéntes) privátszerepek.

Az esetünkben dominánsan 'foglalkozási szerepekről' beszélhetünk.

2.2. Beszélés, hallgatás, szerepmegvalósítás

Habermas (1981) szerint a szerepelmélet nemcsak a szociológiai «rendszert» képes magyarázni, hanem azt is, miért nem mindig sikerül az egyénnek megértenie másokat, illetve megértetnie magát másokkal. Szerinte ez többek között arra vezethető vissza, hogy:

– tudáshalmazaik nem mindig vannak kellő átfedésben,
– téves a másikról kialakított képük, mivel az egyik ember a másik képének kialakításakor saját magából indul ki.

Ismert tény, hogy a sok változás ellenére sem a diák/hallgató szerepel/beszél többet az órákon, hanem a tanár. Ez bizonyos esetekben indokolt is, vagyis ennek több oka is van/lehet:

– sok a tananyag,
– kevés a rendelkezésre álló óraszám,
– a diákok/hallgatók bemeneti ismeretei/felkészültsége nem egyforma,
– a tanár nem arra törekszik, hogy a tantárgy tematikáját segítségül hívva gondolkodásra ösztönözze a diákokat/hallgatókat,
– a diák/hallgató nem törekszik ismeretei gyarapítására, mert:
  – nem érti a tananyagot (hiányosságok az alapismereteiben!),
  – nem jelzi az elakadást (mert pl. mások kigúnyolják!),
  – nem érdekli a tanulás stb.

Megjegyzendő, hogy sok diákot mások és gyakran maguk is:
– csendesnek,
– félénknek vagy
– önbizalomhiányosnak
írnak le.

Ez nem jelenti azt, hogy a csendes, félénk diákoknak/hallgatóknak nincs mondanivalójuk, vagyis az ilyen tanulók/hallgatók gyakran tudják a választ a tanár által feltett kérdésre, de nem osztják meg ezt a tudást. Az óra aktív résztvevői mindig azok, akik úgy érzik, hogy mondanivalójuk fontos és mások értékelni fogják a hozzájárulásukat, ők nemigen haboznak, könnyen megosztják a véleményüket másokkal. Ez eszünkbe juttat(hat)ja Noelle-Neumann hallgatás spirálját (1980).

Noelle-Neumann szerint a média hatást gyakorol az emberekre azáltal, hogy egy bizonyos véleményt felerősít. Azaz elhiteti a befogadóval, hogy a nagyközönség máshogyan gondolkodik bizonyos kérdésekről, mint ő. Jóllehet ez a média hatásáról szól, de nem korlátozható csak arra, hiszen a többségi vélemény, azaz nyelvi és nyelvi viselkedés gúzsba kötheti a kisebbség véleményét, azaz korlátozhatja annak kinyilvánítását és/vagy illegalitásba kényszeríti azt oktatási környezetben is.

3. A hallgatás és a csend funkcióinak felmérése

A kutatáshoz Dr. Simigné Fenyő Sarolta (2010: 220) kérdőívét vettem alapul, azaz az általam alkalmazott annak egy módosított változata. A kérdőív 15 kérdést tartalmaz, ebből: 9 nyitott, 4 zárt és 2 pedig félig zárt kérdés. A kérdésekre adott válaszok kiértékelését könnyítendő – kivéve a zárt kérdéseket – kategóriákat alakítottam ki.

A kérdőíves lekérdezést 64 első-, másod- és harmadéves DUE képzésben részt vevő, a korábban említett *Társadalmi (szociális, szervezeti) életképesség* fejlesztése kurzust felvett hallgatók körében végeztem el. A minta kiválasztása nem véletlen mintavételi eljárás útján történt, azaz törekedtem arra, hogy a sokaság tipikus elemei kerüljenek be a mintába. Mindazonáltal önkéntes volt, hiszen a

kérdőívek kitöltése egy külön erre meghirdetett időpontban zajlott, és oda azok jöttek el, akik vállalták a felmérésben való részvételt.

A válaszadók az alábbi szakok nappali és levelező tagozaton tanuló hallgatói:

– Televízióműsor-gyártó szakasszisztens,
– Mérnökinformatikus,
– Gazdászinformatikus,
– Gazdász,
– Műszaki menedzser,
– Gépészmérnök.

A témával kapcsolatban a szakirodalom és a két korábbi felmérés tapasztalataiból szerzett ismeretek szintetizálása alapján az alábbi kutatási kérdések merültek fel:

1. Mikor és miért hallgatunk/vagyunk csendben mások jelenlétében?
2. Milyen jelentést hordoz az esetek zömében az információs hallgatás?
3. A hallgatás inkább milyen érzelmeket tükröz?
4. Módosulnak-e vagy eleve eltűnnek a tabutémák?

A kutatási kérdésekből és a korábbi kutatási eredményekből kiindulva az alábbi hipotéziseket állítottam fel. A hallgatás:

– zömmel a kommunikációs stratégia része,
– inkább negatív érzelmek kommunikációs megnyilvánulása,
– baráti társaságában inkább negatív hatású,
– a feleletadás elmaradása esetén az érdektelenség és a felkészületlenség jele.

A kérdőív kérdései a hallgatás funkcióinak, a csend szerepének és a tabutémáknak a feltárására irányulnak, vagyis a hipotézisek köré szerveződnek.

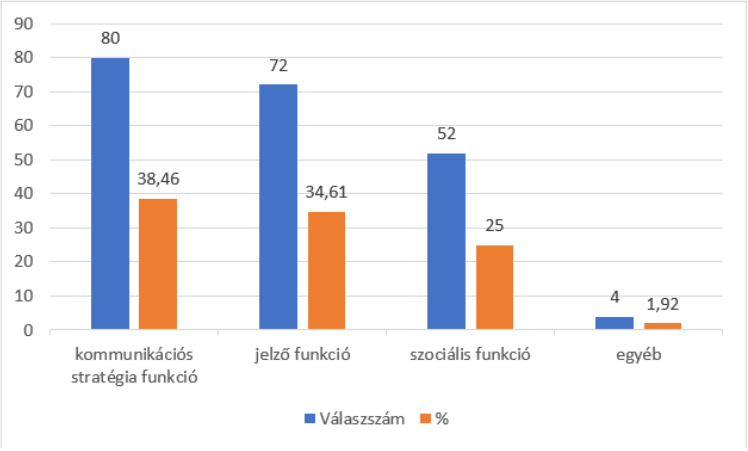
E tanulmány keretein belül – terjedelmi okok miatt – a felmérés eredményeinek teljes körű bemutatása nem lehetséges, de igyekszem a kutatási kérdésekből levezetett hipotézisek bevizsgálását leginkább szolgáló kérdésekre adott legfontosabb válaszokat összegezve és vizualizálva kiemelni.

3.2. A felmérés eredményeinek ismertetése

3.2.1. A hallgatás, illetve csend, mint kommunikációs stratégia

Most pedig következzen az eredmények bemutatása. Először is a kérdőív 3., és 7. kérdéseire kapott válaszokat ismertettem.

A harmadik félig zárt kérdésre, amely így hangzott *Fontos-e, hogy bizonyos szituációkban ne beszéljen, hanem csendben maradjon? Ha igen, melyek ezek a szituációk?* a közlők több választ is adhattak, így a válaszok száma 208 volt. A megkérdezettek öt felkínált lehetőségből választhattak, illetve a 6. pontba beírhattak egy következő szituációt, ha a felkínált kategóriákból nem tudtak választani. Ebből (1 diagram) a hallgatás kommunikációs stratégia funkciója a válaszok 38,46%-ban, a jelző funkciója a 34,61%-ban valamint szociális funkciója a 25%-ban nyilvánult meg. Az *egyéb* kategóriára összesen 4 válasz érkezett, így azt tovább kategorizálni funkciók szerint nem célszerű, azaz a diagramon az *egyéb* kategória alatt szerepel. Megjegyzendő, hogy a megkérdezettek kivétel nélkül fontosnak tartották azt, hogy bizonyos beszédhelyzetekben hallgathassanak!

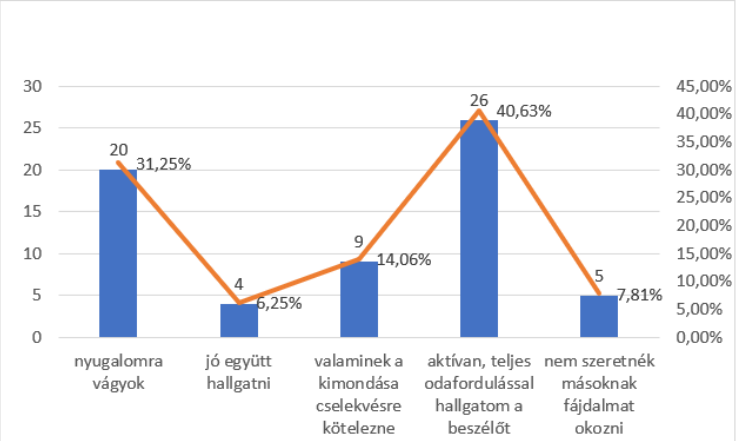


1. diagram: A hallgatás funkcióinak megoszlása

A diagramon látható, hogy a domináns funkció a kommunikációs stratégia, amelybe beletartozik az aktív hallgatás, azaz a másikra való odafigyelés. Ez 51 válaszban szerepelt, vagyis ennyien jelölték be a *Ha más beszél, akkor aktívan hallgatok* kategóriát, további 29 fő pedig a *Ha a tárgyalási pozíciómat rontanám a gyors válasszal* válaszlehetőségre voksoltak.

A jelzői funkciót az alábbi két kategóriát választók tartották fontosnak: *Ha nem vagyok biztos abban, hogy helytállót mondanék* (34 válasz) és a *Ha nincs mit mondanom* (38 válasz).

A szociális funkció 52 válaszban artikulálódott, a kitöltők a *Ha az adott helyen, szituációban nem illik beszélni* kategóriát választották.



2. diagram: A csend jelentése a kitöltők számára

A 7. kérdés arra kereste a választ, hogy a kitöltők leginkább mit fejeznek ki azzal, ha hallgatnak. A hallgatók 5 kategória közül választhattak egyet, mégpedig a rájuk leginkább jellemzőt. A *nyugalomra vágyok* (31,25%) és *jó együtt hallgatni* (6,25%) kategóriákat választók a csendben felfedezhetik saját helyzetüket, és ezáltal megtalálhatják, hogyan kommunikáljanak másokkal (Grün, 1994). A harmadik (*valaminek a kimondása bizonyos fajta cselekvésre vagy cselekvéssorra kötelezné)* és a negyedik kategóriákat (*aktívan, teljes odafigyeléssel hallgatom a beszélőt)*

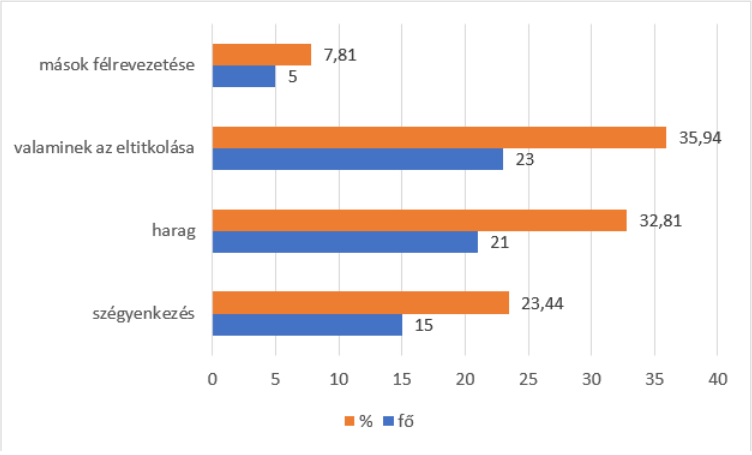
választók (54,69%) a kommunikációs stratégia funkcióra voksoltak. Az ötödik kategória pedig (*nem szeretnék másoknak fájdalmat okozni*) a szociális funkciót (7,81%) fedi le.

Mivel a hallgatás funkcióira vonatkozó adatok (5., 9., 10. kérdésekre kapott válaszok) bemutatása terjedelmi okok miatt nem lehetséges, megjegyzendő, hogy azok a diagramon látható eredményeket támasztják alá, illetve azokat árnyalják.

3.2.2. A hallgatás, mint az érzelemnyilvánítás eszköze

A hallgatást, mint kommunikációs eszközt már mindenki megtapasztalta, s már – szerintem – alkalmazta is. S azt is tudjuk, hogy a nonverbális kommunikáció, amelynek a hallgatás még mostoha gyermeke, sokféle érzelmet kifejezhet. Bańczerowski (1997) felhívja a figyelmet arra, hogy direkt módon (s verbálisan) a negatív érzelmeket, véleményt nem szeretjük kifejezni.

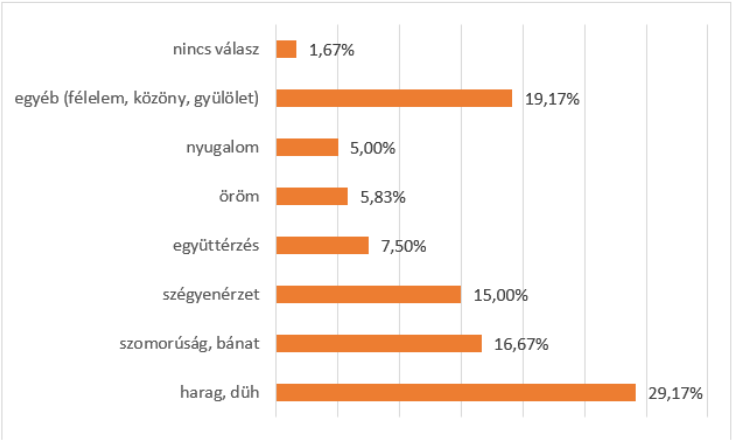
A kérdőív 9. kérdése aziránt érdeklődött, hogy a megkérdezettek tapasztalták-e már azt, hogy valaki a hallgatásával szégyenkezést, haragot, valaminek az eltitkolását vagy mások félrevezetését tűzte ki célul, illetve követte el.



3. diagram: A hallgatás kitöltők által tapasztalt jelentései

A kérdés kategóriái közül a második hipotézisre vonatkozó eredményeket emelem ki, mégpedig a *haragot*, amelyet a hallgatók 32,81%-a jelölte be és a *szégyenkezés* kategóriát, amelyre a közlők 23,44%-a szavazott. A harag ilyen mértékű jelenléte a hallgatás jelentései között meglepő.

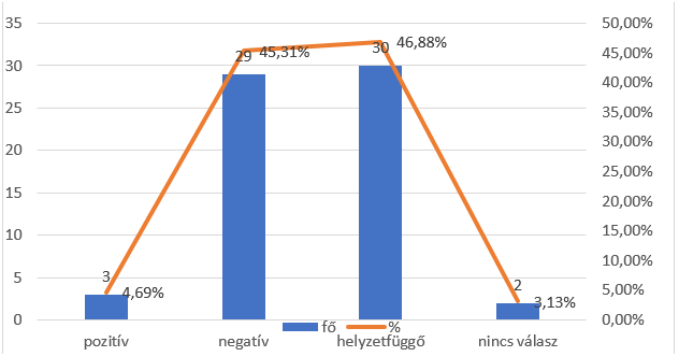
A 13. kérdés annak felderítését célozta meg, hogy a hallgatók szerint milyen érzelmeket képes a hallgatás közvetíteni. Ez egy nyitott kérdés, amelyben a közlőket arra kértem, hogy soroljanak fel három példát.



4. diagram: A hallgatásban megnyilvánuló érzelmek

A megkérdezettek összesen 120 választ adtak erre a kérdésre, s ha figyelembe vesszük az egyéb kategóriát, akkor kimondhatjuk, hogy a kitöltők szerint a hallgatással minden érzelmet ki lehet/ ki tudunk fejezni. A válaszok 29,17-át a *harag, düh* teszik ki, a második helyen 16,67%-kal a *szomorúság* és a *bánat* áll, a harmadikon pedig 15,00%-kal a *szégyenérzet*.

A 14. kérdésre, mely szerint *Pozitív vagy negatív megítélés alá esik, ha valaki hallgat egy baráti társaságban?* a válaszok csoportosításához három kategóriát alakítottam ki, mégpedig: *pozitív, negatív és szituációfüggő*.

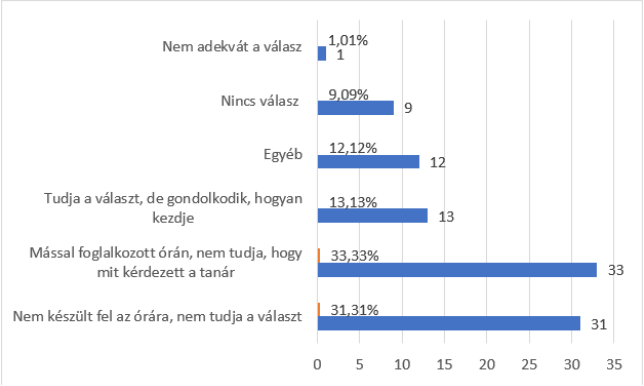


5. diagram: A hallgatás megítélése baráti társaságban

Ezen kérdésre 2 fő nem válaszolt, s amint látható a diagramon a válaszadók 45,31%-a a *negatív* kategóriára voksolt, s 46,88%-uk pedig a *helyzetfüggő* kategóriára.

3.2.3. A hallgatás, mint válasz a feltett kérdésre

A kérdőív 11. kérdése azt tudakolta, hogy a hallgatók szerint mire asszociál a tanár, ha a hallgató nem válaszol a feltett kérdésre. Erre a kérdésre 9 hallgató nem válaszolt és 1 hallgató esetében pedig nem adekvát, azaz nem értelmezhető a válasz.



6. diagram: A tanár kitöltők által tételezett asszociációja, ha a hallgató nem válaszol a feltett kérdésre

Az, hogy a hallgatók szerint a társaik 33,33%-a azért nem válaszol a tanár kérdésére, mert *mással foglalkozik az órán* felvet néhány kérdést. S az sem elhanyagolható, hogy a megkérdezettek közel egyharmada (31,31%-a) – a válaszadók szerint – nem készül az órára, vagyis ez szintén végig gondolást igényel.

Összegzés

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az információs hallgatáson belül – a megkérdezettek szerint – a hallgatás funkciói közül a kommunikációs stratégia funkció a domináns. Azaz az első hipotézis helyesnek bizonyult. Ezt a 3. kérdésre adott válaszok 39,22%-a, a 7. kérdésre közölt válaszok 54,69%-a, s a 10. kérdésre pedig a válaszok 50%-a tanúsítja. A kutatás alapján a hallgatás a leginkább a tudatosan alkalmazott kommunikációs stratégia eszköze és a másikra való odafigyelést, azaz az aktív hallgatást jelzi.

A második hipotézis szerint a hallgatást inkább a negatív érzelmek kommunikációs megnyilvánulásának tartják, s a harmadik pedig az állítja, hogy ez különösen a baráti társaságban való hallgatásra igaz.

A 9. kérdésre adott válaszok azt mutatják, hogy a közlők 32,81%-a már tapasztalta, hogy a hallgatás *haragot* és 23,44%-a, hogy szégyenkezést fejez ki. A 13. kérdésre adott válaszok pedig megmutatták, hogy a hallgatással minden érzelmet képesek vagyunk kifejezni, de a válaszok 60,84%-a negatív érzéseket közvetít. A legmagasabb arányt itt is a *harag* (29,17%) érte el.

A hallgatás a (baráti) társaságban – fejezzen az ki bármilyen funkciót is – az esetek 45,31%-ban negatív értékelést kapott.

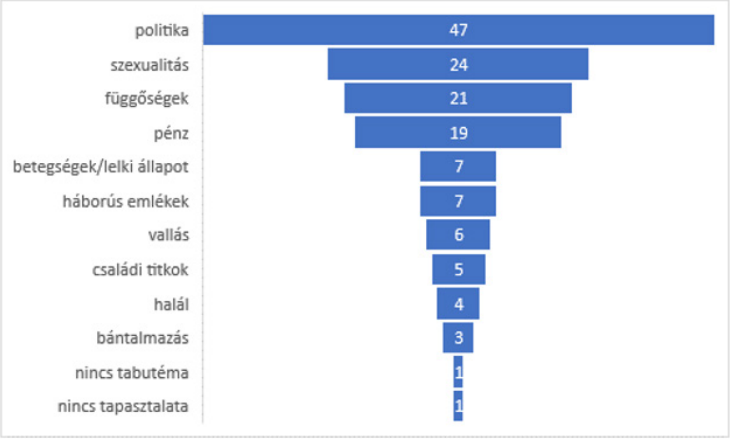
A negyedik hipotézis szerint a feleletadás elmaradása esetén a hallgatás az érdektelenség és a felkészületlenség jele. Ezt (l. 6. diagram) a 11. kérdésre beérkezett 99 válaszból 64 (64,64%) igazolja.

Kimondható tehát, hogy a felállított hipotézisek beigazolódtak.

A közlők szerint tabutémák (nem hipotetizált eredmény) ma is vannak, de némileg módosultak. A kérdőív utolsó kérdésében az iránt érdeklődtem, hogy a válaszadók szerint vannak-e ma tabutémák, s kértem legalább kettő megnevezését. Összesen 145 válasz

született, s mint az a 8. diagramon látható, a tabutémák a két előző méréshez képest módosultak.

A két első helyen a 2011-es és 2012-es mérés során a szex és a pénz állt. Jelen mérés szerint pedig a *politika* (32,41%) megelőzi a második helyen álló *szexualitást* (16,55%). A harmadik helyre a *függőségek* (14,48%), s a negyedikre pedig a *pénz* (13,10%) került.



7. diagram: Tabutémák ma

A bemutatott eredmények tájékoztató jellegűek, hiszen sem a minta (64 fő) mérete, sem pedig annak összetétele másra nem jogosít fel. A kutatás(ok) célja leginkább az volt, hogy felderítse a hallgatás funkcióit, valamint, hogy gondolatokat ébresszen a témával kapcsolatban.

Felhasznált irodalom

Buda Béla 1994. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei.* Animula. Budapest.

Bańczerowski Janusz 1997. A rejtett axiologikus információ dekódolásáról. *Magyar Nyelvőr* 121/3: 270–277.

Bańczerowski Janusz 2000. *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék. Budapest. 109–111.

Cooper, David E. 2012. Silence, Nature and Education. In: H. Fiskå Hägg & A. Kristiansen (Eds.). *Attending to Silence. Educators and philosophers on the art of listening.* Portal Academic. Kristiansand. 54–65.

Forgas, Joseph Paul. 1989. *A társas érintkezés pszichológiája.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Foucault, Michel 1978. *The History of Sexuality*: *Volume* 1: *An Introduction*. Pantheon Books. New York.

Grün, Anselm 1994. *Hallgatni arany. A hallgatás igénye.* Bencés Kiadó. Pannonhalma.

Habermas, Jürgen 1981. *Theorie des kommunikativen Handels.* Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Kukorelli Katalin 2011. A hallgatás szerepe és funkciói. Az aktív hallgatás mint kommunikációs stratégia. In: Simigné Fenyő Sarolta (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* V. évf., 1. sz. Egyetemi Kiadó. Miskolc. 133–146.

Kukorelli Katalin 2012. A hallgatás szerepe és funkciói a kommunikációban. In: Navracsics Judit – Szabó Dániel (szerk.): *Mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban. Pszicholingvisztikai tanulmányok 3*. Tinta Könyvkiadó. 121–131.

Mendes-Flohr, Paul 2012. Dialogical silence. In: H. Fiskå Hägg – A. Kristiansen (Eds.). *Attending to Silence. Educators and philosophers on the art of listening.* Portal Academic. Kristiansand.

Noelle-Neumann, Elisabeth 1980. Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. R. Piper Verlag. München.

Pye, James 1988. *Invisible Children.* Oxford University Press. Oxford.

Simigné Fenyő Sarolta 2010. A hallgatás, a csend szerepe a különböző kultúrákban és a kommunikációban. In: Simigné Fenyő S. (szerk.) 2010. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* VI. évf., 1. sz. Egyetemi Kiadó. Miskolc.

Von Wright, Moira 2012. Silence in the Asymmetry of Educational Relations. In: H. Fiskå Hägg – A. Kristiansen (Eds.). *Attending to Silence. Educators and philosophers on the art of listening.* Portal Academic. Kristiansand.

Kis Gábor

Az asszertív kommunikáció fejlesztése improvizációval

Bevezetés

Hadfield és Hasson (2012: 20) négyféle kommunikációs formát különböztet meg: az asszertív, az agresszív, a passzív és a manipulatív formákat. Érdemes azonnal tisztázni, hogy a felsorolt kommunikációs formák egyféle típusú megközelítései az emberi kommunikációnak. Az ember személyisége túlságosan összetett ahhoz, hogy ennyire egyszerűen leírható legyen. A négyféle kommunikációs forma nem egyoldalú bekategorizálást („címkézést", „beskatulyázást") jelent, amelyek közül valamelyik mindenkor jellemző (vagy ráhúzható) egy emberre. Azonban mivel a témáról való beszédet megkönnyíti, érthetőbbé teszi – mert enélkül körülményessé válna – a formák részletezésénél a továbbiakban nem jegyzem meg minden esetben, hogy egy adott helyzetben történő kommunikációs eseményről van szó.

Szintén tisztázni érdemes, hogy a *kommunikáció*, a *viselkedés* és a *magatartás* kifejezéseket a négyféle kommunikációs forma esetében szinonimaként fogom használni, ezzel Watzlavick, Beavin és Jackson (1968) állítására támaszkodom, miszerint: „mindenféle viselkedésnek van üzenetértéke, vagyis minden viselkedés kommunikáció".

1. Kommunikációs formák

Agresszív kommunikáció esetén kifejezésre kerülnek az érzések, vélemények, vágyak, amellyel nem lenne semmi probléma, azonban ezek mások érzésének, véleményének, vágyának ignorálásával történik, sőt ellenséges módon, haraggal, elutasítással, fenyegetéssel társulnak.

Az agresszív magatartás előfordulhat, ha valaki olyan érzelmi állapotba kerül, amely ezt váltja ki nála. Agresszióra is lehet agresszióval reagálni. De előfordulhat, hogy olyan tanult viselkedésről van szó, amelyet az agresszió (bizonyos formáit használó) személy normálisnak és elfogadottnak (több esetben humorosnak vagy épp asszertívnak) tart, hiszen a kapott kommunikációs mintái szerint viselkedik, és a befogadói oldalról sem kap a változtatás igényét mutató visszajelzést. (Hadfield–Hasson 2012: 29.)

Passzív kommunikáció esetén a gondolatok, vágyak, igények nem kerülnek kifejezésre, a másik (vagy mások) szükséglete fontosabbá válik a sajátnál. A passzív személy úgy érzi, nincs hatással a saját életére, és ezért saját magát okolja. Az elfojtott érzelmek alkalmanként heves indulatkitörések formájában törnek elő.

A manipulatív kommunikáció során a gondolatok, vágyak, érzések nem őszinte módon, közvetetten kerülnek kifejezésre. Mások igényei felé passzív ellenállást mutatva, kerülő úton próbálja irányítani a helyzeteket és az embereket. A halogatás, a kifogások keresése, másokat felelőssé tenni, mind a manipulatív kommunikációra jellemző szokások, eljárások. Önbizalomhiányát mások önbizalmának lerombolásával kompenzálja.

Asszertív módon kommunikálunk, ha a mások érdekeinek figyelembe vételével „magabiztos és egyenes közlésmóddal tudatjuk másokkal, mit szeretnénk és mit nem szeretnénk." (Hadfield–Hasson 2012: 19) Az asszertív személyiség kellő önismerettel és önbizalommal rendelkezik. Ebből adódóan nem fél őszintén kifejezni az érzéseit, vágyait, nézeteit, és vállalja annak következményeit. Mások felé nyitott, együttműködő, nem célja sem az uralkodás, sem a szánalomkeltés, sem a manipuláció. Probléma- és megoldásközpontú. Bármilyen kommunikációval szemben (többnyire sikeresen) használható. Burg (2010: 42) szerint, ha az agresszív kommunikációt alkalmazó emberrel szemben „őszintén így viselkedünk, lefegyverezzük őt, mert átlagos fogadtatásra készült föl, arra, hogy rögtön visszakiabálnak neki, megpróbálják elbátortalanítani."

Asszertívnak lenni nem azt jelenti, hogy minden problémával szembenézünk és meg is oldjuk. Tudni kell nemet is mondani. A nemet mondásnak is őszintének és határozottnak kell lennie. Ezért

nemet mondáskor érdemes a valódi okkal megindokolni a választásunkat. A szabadkozás vagy a több kifogás nem vezet eredményre, a válasz épp a hihetőségéből (és ezáltal a hatásosságából) veszít. (Hadfield–Hasson 2012: 90) „A határozatlan *nem*eket csak úgy kerülheti el az ember, ha pontosan végiggondolja, mit nem akar, mi elfogadhatatlan számára, mi ütközik az érdekeivel. Ha valaki bizonytalannak érzi magát, ne utasítson vissza mindent azonnal és kategorikusan, ne mondjon azonnal nemet, halassza későbbre, amikor jobban átlátja majd a helyzetet." (Haddou 2015: 80)

Az asszertív kommunikációval saját viselkedésünkön, ezzel önmagunkon változtatunk.

2. Az improvizáció

Improvizálni hétköznapi értelemben minden ember szokott. Ha beszélgetünk valakivel, azt többnyire nem tervezetten tesszük. Az a tudat, hogy bárki képes ezt megtenni, megnyugtató tud lenni egy „improvizációt tanító" helyzetben. Az improvizáció számomra (ahogyan használom) egy hatékony pedagógiai módszer. A drámapedagógia eszköztárának egyik legalapvetőbb eleme; alkotó folyamat, amely cselekedtet. Egyszerre történik benne önmagunk és a másik felfedezése. Az improvizáció mellett a másik drámapedagógiai alapelem a konvencióhasználat, amely épp az improvizáció hatásmechanizmusával ellenkező módon működik: a konvenciók (munkaformák) ugyanis *lelassítják az időt*. (Heathcote 1995: 153.)

Viola Spolin szerint (1999: 361) az improvizáció „a játék eljátszása; egy probléma megoldására való elindulás anélkül, hogy előzetesen elgondolnád, hogyan fogod megoldani; megengedni, hogy a környezetben minden (élő vagy élettelen) érted dolgozzon a probléma megoldásában; nem a jelenet, hanem a jelenethez vezető út; az intuíció egyik uralkodó funkciója; (...) olyan forma, amelyet ha megértesz, bármely korosztály számára lehetséges; (...) egy pillanat az emberek életében anélkül, hogy a kommunikációhoz cselekményre vagy történetre lenne szükség; művészeti forma; átalakulás; szerves egészként hozza elő a részleteket és a kapcsolatokat; élő folyamat."

Hasonló megfogalmazással él a DICE (*A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra*) projekt egyik kötete (Cziboly 2010: 67) is: az improvizáció „spontán módon megvitatott, nyitott végű problémák lehetséges megoldásainak eljátszása oly módon, hogy az felkeltse és fenntartsa a probléma megoldása iránti érdeklődést." Fontos tisztázni, hogy a saját alkalmazásomban improvizáláskor nincs közönség, pontosabban mi magunk vagyunk egymás közönsége. A *drámás* gondolkodásnak megfelelően a játék csak biztonságos és támogató környezetben történhet meg.

Az improvizáció jelmondatává vált „Igen, és…" mondatkezdő formula Keith Johnstone óta az improvizációs irányelveket is szimbolizálja. (Johnstone 2017.) A két szót kettébontva vizsgáljuk meg, miket jelentenek, egyúttal azt is, hogyan kapcsolódnak az asszertív magatartáshoz. Az „Igen, és…" mondat egy narratívaalkotó játékból származtatható, amelyben úgy kell beszélgetni, hogy „A" kérdéseket tesz fel, mire „B" „Igen, és"-sel felel, azután kimondja az első gondolatát, amely eszébe jut.

Az „Igen" – azaz igent mondani a másik ötletére, felvetésére – elsősorban az elfogadást jelenti. Ezt az elfogadást megelőzi az aktív hallgatás, hiszen csak akkor tudunk valamire igent mondani, ha értjük a másik (nem feltétlenül egyértelmű) felajánlását.

„B"-nek tehát értőn kell figyelnie arra, amit „A" mond, majd – a jelenet folytatása érdekében – el kell fogadnia a teremtett helyzetet. Az aktív, értő, a másikra odafigyelő hallgatás nem olyan könnyű. Alapelv, hogy az improvizáció önmagában is magában hordozza a komikumot, úgyhogy nem kell arra törekedni, hogy feltétlenül vicceset mondjunk.

Sokan a másik mondanivalója közben a saját válaszukon gondolkodnak, így nem tudnak a másikra figyelni. Az improvizációt tanulók azt a célt (is) tűzik ki maguk elé, hogy nem gondolkodnak a válaszon, hanem azt mondják majd, ami az eszükbe jut. Improvizációs helyzetben az egész testünkkel figyelünk, amelynek során elveszítjük a kommunikációnkbeli szertartásosságot, és a jelenhez alkalmazkodunk. (Ullman 2017.)

Az „Igen" azt is jelenti, hogy pozitívan válaszolunk a helyzetre, azaz nem mélyítjük a problémát vagy eltereljük a figyelmet róla,

hanem a megoldásra törekszünk. A játéknak ezen célja nem kötelező elem, a jelenet hosszát és részletességét befolyásolja, azonban azért tartom fontosnak, mert az asszertív gondolkodás problémacentrikus aspektusának használatát gyakoroltatja.

Ezen a ponton fontosnak tartom megemlíteni Burg (2010: 25) hétköznapi kommunikációra javasolt szóhasználatát. Szerinte egy nem asszertív mondatra kétféleképp tudunk cselekedni. A két lehetőséget válasznak és reagálásnak nevezi: „Eldönthetjük, válaszolunk vagy reagálunk-e. A válaszolás pozitív, hozzájárul a sikerhez, a reagálás viszont negatív, és ellenkező hatással jár". A két szóhoz időintervallumok is asszociálódnak (a reagálás gyorsan, a válasz lassabban történik), és az improvizációról való beszéd kapcsán ezek az intervallumok nehezen érvényesíthetők, hiszen mindenképp gyorsan kell cselekedni (reagálás), de pozitívan (válaszolás). Az improvizáció célja annak az alkalmazása és begyakorlása, hogy a reagálás egyúttal válaszolás is legyen.

Az „Igen" jelentése összefoglalva tehát: a másik emberre való aktív odafigyelés, annak megértése és elfogadása, amit mond (ezzel párhuzamosan a blokkolásra való tudattalan szándékunk megállítása), és a helyzetben megjelenő probléma megoldására való törekvés.

Az asszertív kommunikáció fejlesztésében a felsorolt területeknek nagy szerepe van. A közegükben azonban az asszertivitást igénylő helyzetek eltérhetnek a gyakorlatoktól. Abban az esetben, ha az improvizációban mindenki betartja a szabályokat, azt az esetet leszámítva, amikor nem ez a cél, akkor nem jön létre a másikat nem támogató (agresszív, passzív vagy manipulatív) közeg. Ha asszertíven próbálunk megszólalni egy agresszív emberrel szemben, látnunk kell egyrészt a gyengeségeit (pl. hogy miért kommunikál velünk így), empátiával kell rá tekintenünk, emellett meg kell értenünk, amit *valójában* szeretne mondani, hogy arra tudjunk válaszolni. Tehát a kommunikációjának módjára higgadt, egyenes és önérvényesítő kommunikációval, annak tartalmára pedig problémamegoldó attitűddel kell válaszolnunk.

Ha az improvizáció valamelyik résztvevője agresszív (vagy passzív vagy manipulatív) karaktert játszik, mindenkinek (a résztvevőknek és a nézőknek is) tudniuk kell (általában tudják), hogy biz-

tonságos közegben vannak, és csupán játékról van szó. A játszók a mindennapi tapasztalataikból veszik a mintát, és sokszor pontosan tudják, mit kell agresszív (vagy passzív vagy manipulatív) karakterként tenni és mondani. Meglátásom szerint akkor sikeres egy ilyen jelenet, ha elég valóságos (vagy komoly) ahhoz, hogy a játszók őszintén reagáljanak (válaszoljanak) egymásra, emellett elég mesterkélt ahhoz, hogy a nézők a „ráismerésen" a helyzet vagy épp az elhangzó mondatok tipikusságát (és azt, hogy ez csak egy fiktív jelenet) katartikus, felszabadító hatásként éljék meg, és/vagy nevetni tudjanak.

Ez a biztonságos közeg hosszú távon magabiztosabb embereket és jobb csoportkohéziót eredményez.

Az „…és" az „Igen" után olyan jelentéstartományt jelöl, amely szerint nem csak megértjük és elfogadjuk a másik által felvetett helyzetet, hanem tovább is visszük. Az „és" mondásával már a közös gondolkodás talajára léptünk, a másik által megalapozott világ felépítését folytatjuk, pontosabban együtt építjük ezt a világot.

Az „…és" jelenti még a témában való maradást, tehát az adott fókusz megtartását. Ha valaki változtatja a témát, akkor változik a világ és a probléma is, ezzel tehát blokkolja a többieket.

Egy lelkes „…és" nem csak szavakkal támogatja a másikat, hanem jó színben is tünteti fel. Azt jelenti, igen, figyeltem rád, megértettem, elfogadtam és folytatom is az ötleted, tehát értékes vagy a szememben. Az improvizációban általában segít, ha adott a karakter jellege, s ha ez a karakter egy kreatív és a másikkal szemben pozitív személyiség, akkor „kénytelenek vagyunk" magunkból előhozni ezeket a tulajdonságokat. Az „…és" egy technikai kötöttséget is jelent, amely eleinte nehézséget is okozhat: kerüljük a kérdéseket. A cél nem is közös siker – hiszen milyen sikerről beszélhetünk egyáltalán –, hanem a közös tevékenykedés.

Az asszertív személyiség kellő önismerettel és önbizalommal rendelkezik. Ebből adódóan nem fél őszintén kifejezni az érzéseit, vágyait, nézeteit, és vállalja annak következményeit. Improvizáláskor a játszók a fiktív világ által létrejött távolság miatt a szerep által „megkövetelt" érzéseket, vágyakat, nézeteket nem tudják nem őszintén kifejezni. Érvényesül tehát Kaposi László (2008: 2) *dráma*

meghatározása: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert." Az improvizáció során a résztvevőknek nem célja sem az uralkodás, sem a szánalomkeltés, sem a manipuláció, a mások felé nyitottságot, a másokkal való együttműködést gyakorolják, ezek pedig az asszertív személyiség tulajdonságai.

Az improvizálás tanulásakor át kell magunkban formálni a hibázás és a siker fogalmát. A hibázástól való félelem tudata ugyanis leblokkol. „Leblokkolásnak számít mindaz, ami megakadályozza a cselekmény kifejlődését, vagy kioltja a partner kezdeményezését." (Johnstone 1993: 111) El kell fogadnunk, hogy a „hibázás" megengedett, csak a tanulási fázis része, ezért nem is érdemes hibázásnak nevezni (ezért az idézőjel). A mindennapokban a hibázás mások negatív véleményét is magával hozza: félünk attól, hogy mit gondolnak rólunk, félünk, hogy ha hibázunk, akkor tökéletlennek, felelősségre vonhatónak, akár bűnösnek is gondolnak bennünket. Az improvizáció során semmi ilyesmi nem történik. Amit hibának érzünk, az csak lehetőség a tanulásra.

Sokszor a helyzet tervezetlensége miatt érezzük hibásnak a jelenetet, utólag átgondolva már másképp cselekedtünk volna. Ennek okára Vera és Crossan (2004: 734) tanulmánya keresi a választ. „A nyugati társadalomban uralkodó erős tervezési paradigma miatt sokan felelőtlennek és veszélyesnek tartanak minden olyan kísérletet, amely eltér a tervtől vagy terv nélkül megy." Azt a reflexet kell elkerülni, amely arra törekszik, hogy a jelenet olyan legyen, amilyennek gondoljuk, hogy kellene lennie. Lényegesebb cél, ha hagyjuk azzá válni, ami lehet: ami történik, az történik.

Növeli a bizonytalanságot – és ezzel a leblokkolás esélyét – az első gondolat kimondásától való félelem is. Sokszor már akkor szűrjük az ötleteinket, amikor meg sem formálódtak teljesen. Legtöbben ezt úgy igyekeznek kikerülni, hogy a rutinra, a megszokottra építenek, nem lépnek ki a komfortzónájukból. (Beattie 2013.)

Keith Johnstone (1993: 95) meggyőződése, hogy az iskolában arra (is) tanítják a tanulókat, hogy ne cselekedjenek spontán. Leg-

főképp azért, mert (Johnstone szerint a tanárok szerint) az első gondolatok bajt hoznak az emberre. „Az igazság az, hogy a *legjobb* gondolatok gyakran pszichotikusak, obszcének, és nem eredetiek."

„Az épelméjűség – mondja Johnstone (1993: 96–97) – semmiképp sincsen egyenes összefüggésben a gondolkodásmódunkkal. Inkább arról van szó, hogy ezen a módon *biztonságosnak* mutatjuk magunkat. (...) Mindannyian ösztönösen tudjuk, hogy melyik gondolat »őrült«: őrült gondolat az, amit mások elfogadhatatlannak találnak és rászoktatnak bennünket, hogy ne beszéljünk róluk."

Johnstone a megbotránkoztató vagy visszataszító gondolatokkal kapcsolatban megjegyzi, „nem arról van szó, hogy a csoport »obszcén« legyen, de a növendékek legyenek tisztában azzal, mi jut az eszükbe. Nem akarom őket merevnek és megürültnek látni." (Johnstone 1993: 100) A cél, hogy improvizáláskor szabadon beszéljenek.

A pszichotikus gondolatok és az obszcenitás jelenségeitől különbözik a harmadik típusú blokkoló tényező: az eredetiségre törekvés. Sokszor attól való félelmünkben blokkoljuk a képzeletünket, hogy amit kimondunk, nem lesz eredeti. Azonban nem az a cél, hogy eredetiek legyünk, arra gondolván, hogy ezzel jobbak vagy érdekesebbek leszünk másoknál (akár a jelenlegi játszóknál, akár a korábbiaknál). Ha eredetiségre törekszünk, akkor valójában az önazonosságunkat keressük. Önmagában vett eredetiség nem létezik, hiszen merre kellene tartanunk, ha eredetiek szeretnénk lenni? Nem valakit utánozva, hanem önmagamat adva jöhet csak létre. „Mert milyen sikerről beszélhetünk a mi esetünkben? Magunkban vagyunk, egy tanteremben, közönség nélkül. Tehát a siker semmi esetre sem lehet külső, azaz a néző szemében elért diadal." (Hatházi 2003: 58.)

Asszertív személyiségként kellő önismerettel kell rendelkeznünk. Az improvizáció hozzásegít az önismerethez, azon túl a személyiségfejlesztés eszköze is. Improvizáláskor megtanulunk nem félni őszintén kifejezni önmagunkat (érzéseinket, vágyainkat), és megtanuljuk vállalni a szavaink és tetteink következményeit.

Összegzés

A tanulmány az asszertív kommunikáció improvizáció által fejleszthető területeit mutatja be. Az asszertív kommunikáció tudatosan választott kommunikációs forma, elsajátításához időre és gyakorlatra van szükség. Önérvényesítő magatartás, amelyhez önbizalom szükséges, és amely probléma- és megoldásközpontú. A tanulmány első harmadában az asszertív kommunikáció mellett az agresszív, a passzív és a manipulatív formák ismertetése is megjelent.

Az improvizációra mint a drámapedagógia eszköztárának egyik alapjára tekintek. Olyan gyakorlatorientált, sajátélményű tapasztalatszerzési forma, amely által fejlődik az önismeret és a másik megismerésének módja. Az improvizáció különféle gyakorlatai során a résztvevők eljátszanak, tudatosítanak és elsajátítanak kommunikációs struktúrákat, melyek által közelebb kerülnek – egyebek mellett – az asszertív magatartás mintázataihoz.

A tanulmány külön fejezetet szentel az improvizáció alapelveinek részletes kifejtésére az azokat szimbolizáló mondatkezdő formula, az „Igen, és" jelentéseinek magyarázata által. Az improvizáció sokkal inkább célokat, mintsem szabályokat fogalmaz meg. A résztvevőkből aktív hallgatást, a másik gondolatainak, érzelmeinek, vágyainak megértését és azok elfogadását hívja elő, emellett spontán közös és kreatív világépítésre ösztönzi őket. Ezzel a résztvevők személyiségként és közösségként is alakulnak, változnak, fejlődnek. Az asszertív kommunikáció és az improvizáció is a problémák megoldására fókuszál, módszert és eszközöket ad. Az improvizáció által megerősödő öntudat, magabiztosság és empátia az asszertív kommunikációnak kiváló alapot adnak.

Az improvizáció a leblokkolás gyakori problémájának elkerülésére is irányokat mutat. Mivel más nézőpontot érvényesít, mint a valóság, ezért nincs hibázási lehetőség, csak a fejlődés különböző fázisainak megélése. A tanulmány a blokkolással külön fejezetben foglalkozik, annak eseteit szemlélteti.

Felhasznált irodalom

Beattie, Zach 2013. *The art of improvisation.* TEDxCoMo, Columbia, Missouri. https://www.youtube.com/watch?v=DGmsK63vBdI

Burg, Bob 2010. *Meggyőzés mesterfokon.* Bagolyvár. Budapest.

Cziboly Ádám (szerk.) 2010. *DICE - A kocka el van vetve: Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.* DICE Konzorcium és Káva Kulturális Műhely. Budapest. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (2022.06.07.)

Haddou, Marie 2015. *Merj nemet mondani! A visszautasítás művészete.* Park. Budapest.

Hadfield, Sue – Hasson, Gill 2012. *Asszertivitás: Hogyan érvényesítsük sikeresen az érdekeinket?* Scolar. Budapest.

Hatházi András Attila 2003. *Improvizáció és személyiségfejlesztés. Mesteri pályamunka.* http://szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/DI_hathazi_andras_attila_dolgozat.pdf (2022.06.07.)

Heathcote, Dorothy 1995. A konvenciókról. In Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai Olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság. Budapest.

Johnstone, Keith 1993. Impro: improvizáció és színház. *Személyiségfejlesztés VI.* Közművelődés Háza. Tatabánya.

Johnstone, Keith 2017. *Keith Johnstone on saying "Yes, and"*. Theatre Museum Canada, Toronto. https://www.youtube.com/watch?v=l148QUEkpmI&t=195s

Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában.* Educatio. Budapest.

Spolin, Viola 1999. *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques.* Northwestern University Press, Evanston.

Ullman, Claudine 2017. *The six golden rules of improvisation.* TEDx, Johannesburg. https://www.youtube.com/watch?v=Po1qBqJicuw&t=406s

Vera, Dusya – Crossan, Mary 2004. Theatrical Improvisation: Lessons for organizations. *Organization Studies,* 25(5). 727–749.

Watzlawick, Paul – Beavin, Janet H. – Jackson, Don D. 1968. *A kommunikáció két axiómája*. http://www.communicatio.hu/hg/kommelm/texts/watzlawick.htm (2022.06.07.)

Sára-Csombor Rita

Drámapedagógiai módszerek alkalmazása a kommunikációs készségfejlesztésben

Általános iskola 5. évfolyam,
Békés Pál A Hókirálynő bálja című meséje alapján

Bevezetés

A gondolkodásra nevelés, a kommunikációs készségek és képességek fejlesztése rendkívül fontos tanári feladat, mely tantárgyfüggetlen, és a közoktatás minden lépcsőfokához kapcsolható. Azonban az is egyértelmű, hogy vannak kiemelt időszakok. Az első évfolyam az iskolába kerülés, az új környezet megszokása miatt. Az 5. évfolyam az alsó és felső tagozat közötti átjárás miatt, a 8–9. évfolyam és a 11–12. évfolyam a számadás és a továbblépés miatt. Mivel a kommunikációs készségek fejlesztése hatalmas, szinte kimeríthetetlen téma, jelen tanulmányban szűkítésre van szükség, így az 5. évfolyam kerül fókuszba. Habár a kommunikáció fejlesztésére mindegyik tanítási órán lehetőség van, néhány tantárggyal kapcsolatban a Kerettanterv explicit módon fogalmaz, kiemelten foglalkozik ezzel a témával. Ilyen többek között a magyar nyelv és irodalom, illetve a dráma és színház is. A nyelvtanórákon a Kerettanterv „A Kommunikáció alapjai" tematikus egység keretein belül kifejezetten kommunikációelméleti ismeretek átadását tűzi ki célul. Természetesen az irodalomórákhoz is köthető a kommunikáció fejlesztésének témája, a Kerettanterv által a „Hősök az irodalomban" című tematikus egységhez előírt tananyag egységek elsajátításának rendhagyó módszerei adhatják az alapot. A kommunikáció fejlesztésének elméleti és gyakorlati útja összefonódik ugyan, de természetesen a gyakorlati út sokrétűbb. Itt nem csupán elméleti ismeretek átadásáról, elsajátításáról van szó. 5. évfolyamon a dráma és színház nevű tantárgy ilyen, hiszen ennek a tanítása deklaráltan olyan: „művészeti és mű-

vészetpedagógiai tevékenység, amelynek célja az élményeken keresztül történő megértés, valamint a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése, az összetartozás érzésének erősítése. A dráma és színház kreatív folyamata szolgálja a tanulók ön- és társismeretének gazdagodását, segíti az oldottabb és könnyebb kapcsolatépítést és kapcsolatfenntartást. Fejleszti a kommunikációs kompetenciákat, mert a dráma és színház keretei között sokféle önkifejezési forma (verbális, vokális, nonverbális) alkalmazására és gyakorlására van lehetőség, ami a kommunikációs lehetőségek körét a megszokotthoz képest erőteljesen kitágítja. A kommunikáció folyamatában a tanulók nyitottan, érzékenyen és kritikusan viszonyulnak mások véleményéhez, illetve konstruktív párbeszéd folytatására törekednek" (Kerettanterv 2020). A mese műfaja pedig átfogó keretet ad a fent megfogalmazottakhoz, így a tantárgyi célkitűzések megvalósulnak, a kommunikáció fejlesztése implicit és explicit módon is megtörténik a mesék feldolgozása által.

1. Miért éppen Békés Pál?

Békés Pál (1956–2010) a közel múlt irodalmának jelentős alakja. Vannak, akik Nabokov fordítójaként ismerik és a *Lolita* jut eszükbe a neve hallatán, esetleg olyan mesefilmjére és tévéjátékaira is emlékeznek, mint a *Doktor Minorka, Vidor nagy napja* vagy a *Lakótelepi mítoszok*. Nem is beszélve *A kétbalkezes varázsló*ról vagy a *Félőlény*ről, amiket színházban is bemutattak, de meseregényként is ismerősek lehetnek. Békés Pál kísérletező kedvű író volt. A történetközpontúság, az érdeklődés felkeltése, az olvasóvá nevelés rendkívül fontos volt számára.

„Bár a különféle statisztikák ellentmondásosak és hullámoznak, az bizonyos, hogy az emberek mind kevesebbet olvasnak. Így hát alapvető kulturális, ezen belül irodalmi érdek, sőt ezen messze túl: igazi közérdek, hogy a gyerekek az analfabetizálódó világban is megmaradjanak olvasó embereknek. Ugyan ki fogja elolvasni a rafinált magasirodalmi opusokat, ha nem ők, néhány év múlva? Ehhez pedig olyan könyv kell, ami megragadja, magához láncolja őket, már most. Szerencsére több író is felismerte, hogy gyerekeknek írni egyebek közt közvetlen önérdek is. Ha egy olvasó gyerek most

megjegyez egy nevet, van rá esély, hogy felnőttként ugyanazon szerző felnőtteknek szóló művét is kézbe veszi" (Ménesi 2008: 22).

A szokatlan pályakezdés után számos műfajt kipróbált, sokszor felkérésre vagy a kihívás kedvéért. Egyetemistaként kérdezőbiztosi feladatokat is ellátott, szociológiai felméréseket végzett. Erre az időszakra az interjúkban úgy hivatkozik, mint élete „egyik leggazdagabb és legtanulságosabb korszakára" (Rádai 2005: 4). Amikor a hetvenes évek közepén a Magyar Rádió és Televízió Tömegkommunikációs Kutatóközpontjának munkatársaként a rózsadombi villáktól kezdve a lakótelepi panelházakig, a nagyvárosi környezettől a vidéki kis falvakig mindenhova elment rendkívül sokféle élethelyzetű emberekkel találta meg a közös hangot, mert kíváncsi volt a világra, az emberekre, nyitottan kommunikált, figyelt az apró részletekre is, és feljegyezte a tapasztalatait. Ez a kíváncsiság és kísérletezőkedv jelent meg aztán az írásaiban, különösképpen még a meséiben is.

Az 5. évfolyam mint átmeneti időszak az alsó tagozat és a felső tagozat között, különös terhet róhat a tanárokra és a diákokra. Ez pedig megnehezítheti a kommunikációt sokaknál, de a nyitottság, a részletekre figyelés segíthet. A mesék hidat képezhetnek az életkori adottságok és a korábbi ismeretek között is. A mesék ugyanis általában otthonos környezetet biztosítanak a gyerekeknek. Békés Pál Andersen-átirata, *A Hókirálynő bálja* azért is alkalmas különösen az 5. évfolyamosok kommunikációjának fejlesztésére, mert az eredeti mese, *A H*ókirálynő ismerősen csenghet a gyerekeknek. Azt fontos megjegyezni, hogy a Békés Pál-féle változat az Andersen-féle eredeti műtől ugyan jelentősen eltér, de a hozzávetőleges címazonosság mégis familiaritást biztosít, így megkönnyíti a kommunikációt.

A Mellékletben található 1. táblázat tartalmaz egy rövid összehasonlítást, melynek segítségével egymás mellé állíthatjuk a két művet. A Békés Pál-féle verzió sokkal rövidebb, áttekinthetőbb, a dramaturgiája lehetővé teszi a nagy mozgásigényű gyerekek aktivizálását, ugyanakkor a passzívabb gyerekek szemlélődésére is van mód. Általánosságban az is elmondható, hogy a kommunikációs nehézségeken átlendít Békés Pál meséinek humora, a klasszikus és modern történetvezetés, nyelvhasználat keverése. A hét nagyobb egységből álló eredeti műben a Hókirálynő klasszikus antagonistaként jelenik

meg, gyakorlatilag a megkísértés a feladata, illetve a látszat-valóság fenntartása, így az alaphelyzete lényegesen eltér az átiratétól. Békés Pál meséjében a főszereplő Bonifác, a lovag, a Hókirálynőnek szinte nincs is szerepe, ráadásul míg az eredetiben a Hókirálynő termeiben elképzelhetetlen volt bál vagy vigadalom, addig az átirat helyszíne maga a Hókirálynő újévi bálja. A történet szerint a Fekete Lovagvár lovagja naponta készült arra, hogy valóban lovaggá válhasson, megmenthessen valakit, vagy segítségére siethessen valakinek. A családja életét megkeserítette évszázadokon keresztül a turbórozsda, ami pillanatok alatt végzett a legvastagabb páncéllal is. Év vége felé Bonifác a 18. születésnapjára készülve takarította páncélját, amikor megjelent egy hóbagoly, aki a Hókirálynő báljának meghívóját adta át. Ezen a nevezetes bálon szokta a vénséges vén Óév átadni helyét a türelmetlenül toporzékoló Újévnek. A történet szerint a bálra tartva találkozott Bonifác a leláncolt Óévvel. A láncra vert és sziklához erősített Óévet elkísérte a Zúzos Csarnokba, a Hókirálynő szilveszteri báljára, hogy megérinthesse az agg Óév az ifjú Újév kezét, így minden a megszokott rendben folytatódhasson. A hegycsúcsokért harcoló ikerpár, Kőszáli Köpc és Kőszívű Mork csatájának áldozata lett az Óév. „Kőszáli Köpc rajtaütött fivérén, sarokba szorította, és levetette a Szikár-Szirtek legmagasabbikáról. Ám Kőszívű Mork, mielőtt mélybe zuhant volna, megátkozta ikerfivérét: váljon kővé, még mielőtt véget ér az év." (Békés 2001: 33). Kőszáli Köpc azért akarta fogságba ejteni az Óévet, hogy ne teljesedhessen be az átok. A mese természetesen válogatott kalandokkal folytatódik, míg végül sikerül a világ rendjét megtartani, ha nem is pont úgy, ahogy számítanánk rá. A klasszikus mesei zárlat mögött Békés Pál humora és a mesei toposzok kifordítása jelenik meg, hiszen a turbórozsdáról kiderül, hogy nemcsak megkeseríteni tudja a lovagok életét, hanem hőssé is tudja tenni őket.

2. A kommunikációs készségek fejlesztésének lehetséges lépései a központi figura köré szervezett tanítási dráma esetében

A központi figura köré épülő tanítási dráma órák esetében a kontextus és a történet a tanár által megkötött, vagyis előzetesen eldöntött elemeinek ismertetése az első lépés. Nevezhetjük ezeket

peremfeltételeknek vagy megkötéseknek is, a lényeg, hogy *A Hókirálynő bálja* esetében a gyerekekkel ismertetni kell a kerettörténetet. Természetesen fontos megjegyezni, hogy itt nem a történet dramatizálásáról, újra játszásáról, előadásáról van szó, hanem a mesei környezet felvázolásáról. Ennek meghatározása a tanár feladata. A következő lépés kérdések segítségével a központi figuráról alkotott kép bővítése.

Az idő múlásának feldolgozása, a hősiesség elvont fogalmának megértése lehet a központi téma, amit a tanítási dráma során körbejár a csoport. A mese tétje, hogy megáll-e az idő, mert ha ez bekövetkezik, és megáll, akkor nem történik majd semmi. A klasszikus nyelvezet és a kortárs humor, ami megjelenik a mesében valós kérdésekre irányítja a figyelmünket. Egy tetterős lovag alakja, aki ég a vágytól, hogy igazságot tegyen, segítsen a bajbajutottaknak felkeltheti a korosztály tagjainak érdeklődését. Ezután különféle kontextusépítő eljárásokkal a központi figura részletezése, alapos kidolgozása következik.

A kontextusépítés során fontos a sorrendiség: fel kell építenünk a központi figurát, mielőtt valamiféle bonyodalom elé állítjuk. Önellentmondás a tanulókat azzal a kétirányú feladattal terhelni, hogy vizsgálják meg annak a figurának a döntési lehetőségeit, akit nem is ismernek, nem is ismerhetnek, hiszen a tanítási dráma óra során közös alkotás gyümölcse. Ebből következik az, hogy – szerencsés esetben – a bonyodalom bevitele a drámaórákba a figurák kontextusának kidolgozását követően történik meg. Ne tévesszük össze a színházat a tanítási drámával. Az előbbinél készen van a figura, az író már megalkotta, és a színészek is heteken keresztül ismerkedhettek vele. Habár *A Hókirálynő bálja* egy kész mese, az csak kiindulási alap, a tanár által előzetesen meghatározott kérdés a lényeges. Hogyan váljunk hőssé? Mi kell ahhoz, hogy hős lehessen valaki? Mit jelent hősnek lenni?

A bonyodalom bevitele és kibontása a következő fázis, az erre a célra kidolgozott narratív formákkal. A drámaóra során a történettel végzett munka közös alkotás lesz, de a történet egyik legfontosabb indító elemének, a bonyodalomnak a kijelölése (kiválasztása) a tanár feladata kell, hogy legyen. Ha tudni kívánjuk előre azt, hogy az adott órán miről is tanítunk, akkor ettől nem (vagy csak kivételes

esetekben) tekinthetünk el. Azonban fontos megjegyezni, hogy attól még, hogy a bonyodalom bevitele a tanár feladata, szó nincs arról, hogy annak hatását, a következő lépést is mindig ő fogja eldönteni. Ha tanórai keretekben gondolkodunk, akkor egyértelmű, hogy a rendelkezésre álló időtartamok miatt nincs lehetőség hosszú történetbonyolításra. A történettel végzett munkának a célja az, hogy eljussunk olyan helyzetekhez, ahol már nem kell tovább építeni a történetet, ahol megállhatunk, és ahol a munka irányt válthat: a horizontálisból a vertikálisba fordulhat. Ez a drámaórák mélyítő szakasza. A legtöbb erős hatású, igényes konvenció ehhez a szakaszhoz áll rendelkezésre. Ezek a formák sokkal nagyobb elvárásokat támasztanak a játszók és a játékot vezetők felé egyaránt. A költői jellegű, vagyis mélyítő konvenciók „a történet mélyebb rétegeibe való betekintés hasznos eszközei. A «költői jellegű» (más néven: mélyítő) konvenciók alkalmazásának gyakori eredménye: új távlat megnyitása a munka számára az előző helyett, amely már kezdett túlhaladott lenni vagy amelyet a történet szintjén való gondolkodás uralt, a szimbolikus értelmezést lehetővé tevő új kommunikációs csatorna megnyitása, az érzelmi bevonódás növelése. Olyan konvenciók tartoznak ide, amelyek – az igényesen megválasztott nyelvezet és gesztusok alkalmazásával – nagy hangsúlyt helyeznek a drámában rejlő szimbolikus lehetőségekre (vagy ezen lehetőségek megteremtésének részét képezik)" (Kaposi és mtsai. 2008: 59).

Míg a kontextusépítés során alig van megjelenítési igény, a narratív szakaszban használt formák már a valósághoz közelebbiek, addig a mélyítő és reflektív szakaszok emeltebb színházi nyelven beszélő, erősebben stilizált, összetett formákat is hoznak. A tanítási dráma ezzel megteremti a szükséges és fokozatos átmenetet a tanterem aktuális valósága és a fiktív világ között. Éppen ezért a dráma felvezetése nem igényel külső és egyben gyakran külsődleges eszközöket, például nem igényli a szabályjátékos előkészítést. Ha arra szükség van az adott órán, akkor annak egyetlen érvényes mögöttese lehet: a csoport miatt vált fontossá valamilyen speciális, például kommunikációt fejlesztő tevékenység. A mélyítő szakasz eseményei a központi figurára épülő drámában egyértelműen azzal járnak, hogy a hős kerül valamilyen megoldandó feladat, probléma

elé, válsághelyzetbe vagy valamiféle döntési helyzetbe. Ez a szituáció jó lehetőséget ad a kommunikáció fejlesztésre, közös alkotásra. A kontextusépítés közben történt interakciók mind implicit módon generálják a kommunikáció tisztulását, a gondolatok pontosabb megfogalmazását, ami explicitté válik a drámaóra során. Egymás türelmes meghallgatása is a kommunikáció része, a másik világának, gondolatainak megértése.

A központi figura köré épülő drámamodellnél a végpont jól látható: variációkban ugyan, de jól tervezhető az óra második fele is, így a tervezés során kereshetők és találhatók formák a mélyítő szakasz során vizsgált tartalmakhoz. A tervezés pedig a drámában ebből áll: formát keresünk a tartalomhoz, sokkal ritkábban fordítva. A központi figura, a mi esetünkben az eltökélt lovag, Bonifác megjelenítése soha nem egyetlen tanulóra hárított feladat, sokkal inkább jellemző, hogy egyszerre többen is magukra veszik ezt a szerepet. A modell szerint minden más szerep eljátszásának oka és célja ennek a figurának az építése. Egyetlen szerep lesz részletesen, időnként egészen árnyaltan megrajzolt, az ábrázolásban az egyénített figura szintjére is eljutó, míg az összes többi szerep ehhez képest legfeljebb a karakter szintjén felmutatott, afféle dramatikus vázlat. Bonifác elméleti majd gyakorlati hősiessége, a próbatételek sikeres teljesítése mind a karakter kibontását segítik, ezzel együtt pedig a karakter motivációinak mélyebb megértését.

A történetnek a mélyítő szakaszhoz képest nyugvópontra juttatása, lezárása, a szálak valamilyen szintű elvarrása megkerülhetetlen feladat. Ez lényeges annak ellenére is, hogy a drámaóra során a megértésben kell előrébb lépnünk, és nem feltétlenül a történet szerinti vég elérése a feladatunk. Békés Pál története keretet biztosít, de az, hogy Bonifác története mennyire válik a drámaórán résztvevő saját történetévé, attól függ, hogy a csoport hogyan tud kommunikálni, a gyerekek mennyire értik meg a saját gondolataikat, és ezeket mennyire tudják megosztani a többiekkel.

Összegzés

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a központi figurára épülő drámaórák során előállhat az a helyzet, hogy a csoport egy

része kvázi előadóként, a másik része pedig nézőként része az adott jelenetnek. A központi figurára épülő modell szerint szervezett drámaórában a válsághelyzet környékén gyakori az, hogy a már kellően részletezett figurát nem tudja bárki megjeleníteni a kiscsoportból, ami tulajdonképpen korlátozó lehet. Ez azonban mégsem zárja ki azt, hogy azok, akik már nem szívesen játsszák egy csoport elé kitett jelenetben a központi figurát, a helyében tudjanak gondolkodni, érezni, a sorsának, helyzeteinek megértésében előre tudjanak lépni, és erről releváns, életkornak megfelelő véleményt tudjanak formálni.

Békés Pál meséje, *A Hókirálynő bálja* lehetőséget ad gyerekeket is foglalkoztató kérdések megválaszolására, amelyeket a drámapedagógia módszereivel feldolgozva nemcsak megválaszolni tudnak a közös játék során, hanem a kommunikáció fejlesztése is megtörténik implicit illetve explicit módon, miközben talán élvezik is magát az együttlétet. „Az úgynevezett gyerekirodalmat mindig egyenrangúnak tekintettem az úgynevezett felnőttirodalommal. Az első meseregényemet Janikovszky Éva biztatására írtam, de ő is azért terelt ebbe az irányba, mert – mint mondta – úgy érezte, azok közé tartozom, akik nem felejtették el a gyerekkorukat. Mert ez a legfontosabb. Hogy a többség elfelejti, és aki valahogy megőrzi magában, véletlenül-e vagy sem, nem tudom, annak van esélye arra, hogy megszólítsa a gyerekeket. És van itt még valami: hihetetlenül élvezem." (Ménesi 2008: 22.)

Felhasznált irodalom

Békés Pál 2001. A Hókirálynő bálja. In: Szoboszlai Margit (szerk.): *A víziló, Sziporka és Bamba Géza*. Ab Ovo Kiadó, Budapest. 31–37.

Ménesi Gábor 2008. Kockázatok és mellékhatások. *Kritika* 4: 20–22

Kaposi László – Lipták Ildikó – Mészáros Beáta – Takács Gábor 2008. Konvenciók In: Lipták Ildikó (szerk): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, ٥٦–70

Rádai Eszter 2005. Miért ne? *Mozgó világ*, 8: 3–18

Források

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [letöltve 2022. 05. 05.]).

Hans Chirstian Andersen meséi: https://mek.oszk.hu/00300/00309/00309.htm#19
https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html
Hans Christian Andersen: AHókirálynő (https://mek.oszk.hu/00300/00309/00309.htm#19 [letöltve: 2022. 05. 30.]

Melléklet

	Hans Christian Andersen: A Hókirálynő	**Békés Pál: A Hókirálynő bálja**
Szerkezet	Mese hét képben	Klasszikus szerkezeti egységek használata: 1) kezdeti nehézség: károkozás, hiány 2) bonyodalom 3) megoldás: szerencsés vég, hagyományos mesenyitó formula, hagyományos témájú zárlat.
Műfaj, a mese rendszerének legfőbb elemei	Pikareszk elemek, proppi morfológia felismerése: mesei funkciók megjelenítése, felnövéstörténet, az illúziók elvesztésének története.	Hagyományos mese, a proppi morfológia egyes elemeinek felismerése, az idő múlásának komolyságát humorral próbálja oldani.
Kapcsolat a mesei hagyománnyal	Mesehagyományba illeszkedés, segítő-gátló szereplők, varázslat, lírai elemek/betoldások A mese tétje: szabadság kivívása, felnövés-boldogulás.	A mesei hagyományok látszólagos megtartása, de azok kifordítása, megújítása is jellemző. A mese tétje: megáll az idő, ha pedig megáll, nem történik semmi.
Nyelvezet	Mesei nyelve hagyományos	A klasszikus nyelvezet és a kortárs humorral összeállított vegyítéke.
Hókirálynő szerepe	Kklasszikus antagonista	Mellékszereplő

A művek összehasonlítása

Szíjártó Imre

A készségfejlesztés lehetőségei egy új tankönyv használatában

Jelen szöveg leíró jellegű áttekintés, melynek témája egy mozgóképkultúra és médiaismeret-tankönyv, illetve annak szerepe a középiskolások készségeinek fejlesztésében. A tankönyvet a szerzők úgy igyekeztek megírni, hogy sokoldalú használatra adjon lehetőséget, azaz a fejlesztés minél szélesebb területeit kínálja fel. Ezt szolgálják a kiadvány szerkezeti megoldásai, tanulást segítő elemei, de tulajdonképpen a leckék anyagai is – minderről részletesen lesz szó az alábbiakban. A tankönyvhöz módszertani könyv készült, amelyben a tanárok valamennyi leckéhez és valamennyi didaktikai eljáráshoz magyarázatot, indoklást és útmutatót kapnak. Ugyancsak a tanárok munkáját segíti a három változatban készült tanmenet, amelynek szintén vannak a fejlesztést célzó tanulságai. Az alábbiak sok ponton érintkeznek a módszertani kiadvány szövegével, de egyben továbbgondolják annak megoldásait.

A tankönyv az Oktatási Hivatal gondozásában jelent meg 2022-ben, a címe *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12*., a szerzői Nagy Péter és Szíjártó Imre (Nagy–Szíjártó 2022).

1. A koncepció

Olyan tankönyv megírása volt a célunk, amelynek alapján a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy tanárai jókedvű, élvezetes és szakszerű órákat tarthatnak. A tankönyvet a felhasználói a fejlesztőmunka szolgálatába állíthatják, azaz kihasználhatják a tantárgyban rejlő lehetőségeket: a tanulók segédeszközt kapnak a személyiségük és együttműködési készségeik fejlesztéséhez, gyakorolhatják a szövegértést és szövegalkotást, kipróbálhatják kreatív elképzeléseiket a mozgóképes alkotások létrehozása területén, bővíthetik ismerete-

iket a nyilvánosság működésével illetve a mozgóképes kifejezésmóddal kapcsolatban – mindezt összefoglalóan médiaértésnek vagy médiaműveltségnek szoktuk nevezni. A médiaműveltség fejlesztése szorosan kapcsolódik a tantárgy céljaihoz: a médiatartalmak értéséről és kritikus szemmel való vizsgálatáról van szó, ami feltételezi a különféle kontextusokban és eszközökkel megvalósuló kommunikáció képességét. A médiaműveltség fogalmát a legteljesebb módon az Európai Bizottság 2009. augusztus 20-i 625-ös ajánlása fogalmazza meg (EK 2009). A nemzetközi szervezetek dokumentumai a médiaműveltséget összekötik az információs vagy a digitális műveltséggel – előbbi a nyilvánosságban elterjedt kommunikációs formákra helyezi a hangsúlyt, míg az utóbbi ezeknek a formáknak a technikai vonatkozásaira (UNESCO 2012).

Mindebből látszik, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy anyagának feldolgozása tágabb pedagógiai célok alá rendelhető: a tanár és a tanulók közös munkája elősegíti a tanulók kritikai gondolkodásának kialakulását, előrelépést kínál a problémamegoldás területén, közösségalakító hatása van, illetve elősegíti a tanulók állampolgári tudatosságának kialakulását. A tárgynak tehát sok érintkezése van a kereszttantervi területekkel. A mozgóképkultúra és médiaismeret sokat tehet továbbá a diákok egyéni tanulási programjának kialakításáért, hiszen a kreatív munkákban mindenki megtalálhatja a saját feladatait. A tantárgy óráin végzett tevékenységek így a felzárkóztatást, az esélyteremtést is szolgálják.

Nagyon fontos, hogy a tankönyv a kerettanterv által biztosított óraszámra épül, tehát arra az óraszámra, amelyet minden magyar gyereknek meg kell kapnia mozgóképkultúra és médiaismeretből. Ez teljes osztálylétszámokat feltételez, ugyanis a tantárgy nem a kiváltságosok tantárgya, hanem mindenkié, aki a megfelelő évfolyam tanulója. Ha ezt az óraszámot az iskola biztosítja a gyerekeknek, akkor lehet az iskola pedagógiai programjával továbblépni, azaz érettségire készítő és egyéb csoportokról gondolkodni. Tanmenet vázlatainkat ezekre az egyre bővülő óraszámokra méreteztük.

A fentiekből az is következik, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret kerettantervi alapóraszámában nem újságírókat, kommunikációs szakembereket és médiamunkásokat képezünk, hanem

alapvető médiaértési jártasságokat adunk a diákoknak, akik az iskoláik elvégzése után a legkülönbözőbb foglalkozásokat választják. Meggyőződésünk szerint a társadalom valamennyi tagja válhat a tantárgy óráin végzett fejlesztőmunkának köszönhetően kritikus médiaértő emberré.

A gyakran hangoztatott vélekedés szerint a tizenéveseknek már nincs mit tanulniuk a mobiltelefon-használatról, a közösségi oldalakról és sokfajta, általuk fogyasztott tartalomról. Kétségtelen, hogy ha a médiaműveltséget ezekben a dimenziókban is mérjük, akkor nehéz érdekessé tenni az órákat. A mozgóképkultúra és médiaismeret azért különleges tárgy, és éppen abban tér el a többitől, hogy az anyaga teljesen új, folyton változik, tehát bizonyos elemei a tanároknak is újak.

A tárgy tanításának tapasztalatai az elmúlt években nagyban hozzájárultak a tanári szerepről szóló gondolkodásunk átalakulásához: a tanár többé nem kizárólagos ismeretforrás, az órák nem kizárólag úgynevezett tananyagot feldolgozó foglalkozások. A tanári munka súlypontja áttevődött az órák előkészítésére, illetve a készségfejlesztésre és a diákok meglevő ismereteinek rendszerezésére. A témával foglalkozó tanulmányok leszögezik, hogy az oktatásnak egyrészt ki kell használnia a technológia lehetőségeit, másrészt ezeket az adottságokat produktív irányba, a széles körű médiaműveltség felé kell hogy terelje, hiszen a technológia rendelkezésre áll az attitűdök és értékek megteremtésére. A tanároknak a technológia adta lehetőségeket kihasználva érdemes megvalósítaniuk a médiaműveltség fejlesztését, miközben folyamatosan tekintettel kell lenniük az oktatás társadalmi környezetére (Fry 2011: 9).

Mindez egyre határozottabban rajzolja ki az elkötelezett, a tantárgya iránt szenvedélyesen érdeklődő, a diákokat magával ragadni képes tanár alakját, aki az óráit a diákok munkájára és a közöttük kialakuló együttműködésre alapozza.

2. A tankönyv módszertani arculata

Világos szerkezetben felépített, de többféleképpen bejárható tankönyv megírása volt a célunk, amely a kerettantervben meghatáro-

zott fogalmi hálót használja. A leckék szakszerűen, de tiszta nyelvezettel szólalnak meg, a felépítésük ismétlődik és szándékaink szerint jól követhető. Valamennyi lecke tanulást segítő elemeket tartalmaz, a leckeszövegeket élményszerű feladatok kísérik. Az egyes leckék tárgyszerű megközelítéseket használnak, ugyanakkor a reményeink szerint érdekesek. A szövegek esettanulmányokra épülnek, vagy tételeiket esettanulmányokkal támasztják alá, általánosításokig jutnak el, miközben folyamatosan számítanak a tanulók részvételére és kreativitására.

A leckék két hangsúlyos elemből állnak: az egyik a tananyag kifejtése körülbelül négyezer karakteres törzsszövegben, amihez második elemként kétfajta feladat járul: egy számozatlan bevezető feladat, ami kreatív munkát tartalmaz és projektjellegű, illetve a számozott kisebb feladatok. Mindent egybevetve egy lecke körülbelül tízezer leütés terjedelmű.

Egy lecke négy vagy öt oldalas. Emögött ergonómiai meggondolások állnak: egy témakört a diákok akkor tudnak kényelmesen átlátni, ha egyetlen, vagy esetleg két fordítással az elejétől a végére érhetnek. A feldolgozást segíti az a keskeny zöld vonal, amely függőlegesen a szöveg mellett húzódik – ez a vonal a maga vizuális eszközeivel jelöli a tanulnivalót, illetve optikai támaszkodóként szolgál.

A könyv szándékosan és célzatosan komoly hangvételét ellensúlyozza a valamennyi leckében megjelenő néhány játékos, ironikus elem. Ilyen a főcím, a mottó, illetve a szövegbeli visszakapcsolás a mottóra, egyes feladatok jellege és megfogalmazásuk módja.

Az egyes leckékben természetesen vannak kifejtett fogalom meghatározások – éppen ilyen a médiareprezentációé vagy a hatásé –, de használunk olyan fogalmakat is, amelyeket nem definiálunk. Ilyen a médiáé, ugyanis ezt a fogalmat széles körben használjuk, tehát olyan kiindulási alapnak vesszük, amellyel kapcsolatban nem szükséges a körülményes meghatározás (az irodalom fogalmának leírásába sem érdemes belemenni, hiszen éppen olyan szerteágazó és rétegzett jelenségről van szó, mint a médiatudomány kulcsfogalmai által leírt jelenségek).

Éppen a fentiekben szóba került mémmel vagy álhírrel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a szerzők valamennyi tárgyalt jelenséget rendkívül komolyan veszik, ez vonatkozik a leggyatrább vicces videóra éppúgy, mint a tömegesen előállított szöveges üzenetekre, de tulajdonképpen a populáris kultúra egészére is. A tankönyv szerzőinek viszonyulása a mozgókép és a média világához az elemzőé, aki harag és elfogultság nélkül képes vizsgálni a környező világot – mindezt ugyanakkor emberi, szakmai és tanári igényességgel igyekeztünk tenni. Ha a leckékben, a feladatokban vagy a tankönyv egészében megjelenik a normatív szemlélet, az soha nem a dolgok feletti érvelés nélküli ítélkezésben ölt testet, hanem a magunkkal szembeni színvonal követelményében és a fogalmi megközelítésre való igényünkben. Ide tartozik, hogy tartózkodunk az „ez bonyolult kérdés" vagy az „ebbe nem tudunk elmélyülni" stílusú megnyilatkozásoktól. Egy tankönyvnek éppen az a feladata, hogy a szakmai igazságok veszélyeztetetése nélkül beszéljen, és mondanivalóját tisztán, felesleges bonyolultság nélkül fejtse ki.

A könyv tananyagot és a feladatosítás-munkáltatás eszközeit adja a tanárok kezébe, de számít a munkájukra, ami elsősorban a leckeszöveg alapos feldolgozásában és a szemléltetés folyamatos frissítésében jelenhet meg. Az előbbi szövegértelmezői tevékenységet feltételez, amelynek során az órán a csoport tagjai kibontják a tankönyv megállapításait. Az utóbbira azért van szükség, mert a tankönyv nyomtatásban megjelenő kiadvány lévén napi példaanyagot nem tartalmaz, ezt a tanárnak kell kapcsolnia a leckeszövegekhez.

A leckék módszertani arculata: a leckék olyan szöveget kínálnak a tanulóknak, amelyek az adott problémát történeti összefüggésben, a kötetben szereplő leckék szoros kontextusába helyezve, szaknyelven szólalnak meg. A tanulók fejlesztésében betöltött szerepük az, hogy a tanulók előzetes tudását és órai munkájának eredményét megfelelő fogalomrendszerbe helyezzék, a tanulók tehát analitikus elemző szókincset sajátíthatnak el. Ennek a mozgóképkultúra és médiaismeret területén különös jelentősége van, hiszen a tanulók a tárgyalt jelenségeket túlnyomórészt tapasztalati impresszionisztikus gyakorlati szempontból és szinten ismerik. A cél tehát az előzetes tudásuk rendszerbe helyezése.

A tankönyv szorosan követi a kerettanterv betűjét és szellemét, a szövegeket ezért nem szükséges fogalmakkal, évszámokkal, nevekkel és egyebekkel kiegészíteni. A tankönyv kerettantervnek való megfelelése mellett vegyük figyelembe azt is, hogy nevezett oktatáspolitikai szöveg önmagában is rendkívül zsúfolt. Ha az órákon a tankönyvet alaposan és körültekintően dolgozzuk fel, ha jut elég figyelem és módszertani eszköz a megtanultak elmélyítésére, illetve ha a szemléltetések megfelelő módon helyezik rendszerbe mindazt, amit a tankönyv tartalmaz, a diákok jól használható kompetenciakészlethez jutnak.

A nyilvánosság, a kommunikáció és a média világában ugyanakkor természetesen folyamatosan bukkannak fel az új és új jelenségek, amelyek értelmezése megkívánja a tantárgy óráin előforduló tevékenységek, illetve a tananyag frissítését. Nyomtatott tankönyvről van szó, ezt a frissítést tehát körültekintően kell elvégeznünk.

A leckék végső soron a diákok számára a számonkérés anyagai lehetnek („ebből lehet felelni"). Általános didaktikai tapasztalat, hogy az írásos szövegek szóbelivé alakítása – ez a szóbeli felelet – olyan feladat, amely fejleszti a szövegértési kompetenciákat és a szóbeli kifejezőkészséget. Ne felejtsük el, hogy a tankönyv ugyan kiegyensúlyozott értekező prózát használ, de megszólaltat másfajta nyelvi regisztereket is, és ez mozgósítja a tanulók értelmezői apparátusát, aminek minősített esete a számonkérés.

A kötet tehát kettős célt követ: egyrészt tanulásra alkalmas szövegeket leckéket tartalmaz, amelyek egy-egy probléma feldolgozását nyújtják, másrészt munkáltató feladatokat hoz valamennyi szövegrészhez illetve részproblémához. A feladatok jellege: gyakorlati munkák, dokumentum-, ábra-, statisztikaelemzések, képértelmezések, gyűjtések, kutatási feladatok, mozgóképek mikroelemzései. A tankönyv segítséget nyújt a problémák új összefüggésekbe való állításában, szakszerű kezelésében, illetve ötleteket nyújt a kreatív tartalom-előállítás területén.

A feladatok módszertani szerepe: empirikus anyagot szolgáltatnak, megérzékítik a leckében szereplő problémákat, segítik az összefüggések felismerését, fejlesztik a tanulók lényeglátását, elemzési készségeit. A leckékben kétfajta gyakorló feladat van: a leckék

élén bevezető jellegűek, ezek mindig kreatív munkák (mozgóképes etűdök, tévés jellegű munkák, hang- és világítási gyakorlatok, vágási gyakorlatok, fényképkészítési feladatok, mikrofelmérések eredményének feldolgozása stb.), a leckék belsejében pedig a gyakorlást segítik.

3. A tankönyv szerkezete és témakörei

A tankönyv 30 leckét tartalmaz. Ebből 18 tisztán médiás, ezek önálló leckék. Van három ugyancsak önálló leckénk, amelyben együtt kezeljük a médiás és filmes tartalmakat, a felsorolásainkban ezek dőlttel vannak szedve. A hívószavak: *formanyelv, montázs, történetmesélés*. A magyar filmmel 9 lecke foglalkozik. Ebből három történeti megközelítést tartalmaz, három alkotóportré egy-egy kiemelt filmmel, három pedig kultúra- és műfajelméleti merítésű.

Tehát van 18 tisztán médiás leckénk, ezek közül több tartalmaz filmes vonatkozásokat; van 3 integrált lecke filmes és médiás példaanyaggal; 9 lecke szól a magyar filmről.

A leckék rendre: 1. A nyilvánosság szerkezetváltozásai, 2. A kommunikáció típusai, *3. A mozgóképes formanyelv, 4. A montázs, 5. A mozgóképes történetmesélés,* 6. A nyilvánosság mint társadalmi színtér, 7. A kultúra rétegei, 8. Médiaértési stratégiák, 9. Az igazság utáni korszak, 10. A médiaintézmény típusai, 11. Tény és vélemény a nyomtatott és elektronikus sajtóban, 12. Az álhír, 13. Az információs buborék, 14. A mém, 15. A sztár régen és ma, 16. Az influenszer, 17. A médiareprezentáció, 18. Az online identitás, 19. A képernyőerőszak, 20. A nyilvánosság működésének szabályozása, 21. Az internetbiztonság.

A magyar film – korszakok és művek: 22. A kezdetek: némafilmek és a korai hangosfilmkorszak (1901–1945), 23. A szocialista korszak filmművészete (1945–1989), 24. A kortárs magyar film (1989-től). A magyar film – alkotóportrék: 25. Fábri Zoltán, 26. Jancsó Miklós, 27. Szabó István. A magyar film – a szerzői és a közönségfilm: 28. A szerzői film: a legjelentősebb stílusirányzatok, 29. A közönség- és a szerzői film, 30. A közönségfilm: a műfaji paletta összetétele.

4. Néhány fejlesztési terület

A lehetséges fejlesztési területek közül csupán néhányat emelek ki, hiszen ezek részletes ismertetése szétfeszítené a szöveg kereteit.

A problémamegoldás mint tevékenység szinte valamennyi leckében és tevékenységben megjelenik, mert átfogó területről van szó. Egy médiás és egy filmes példát hozok ennek érzékeltetésére és alátámasztására. Az igazság utáni korszakról szóló 9. lecke egyik feladatában a diákoknak egy képpárt kell elemezniük. A problémamegoldás itt úgy jelentkezik, hogy összefüggést kell teremteniük a képmanipuláció valahai és jelenlegi lehetőségei között. A 25. lecke a *Körhinta* megnézését és elemzését tartalmazza. Itt van egy feladat, amely arra kéri a tanulókat, hogy a filmben érintett társadalmi problémákról beszélgessenek a szüleikkel és a nagyszüleikkel. A feladat tehát azt célozza, hogy a gyerekek ismerjék fel a filmben megjelenő jelenségek mai visszhangjait.

Az elemzőkészség fejlesztésének szándéka áthatja az egész könyvet. A legkisebb médiaszövegektől az egész estés filmekig húzódik a példatárunk, tehát a diákok úgynevezett vicces videókat vagy a közösségi felületeken megjelenő élő közvetítéseket éppúgy értelmeznek, mint klasszikus magyar filmeket. Az értelmezések ugyanakkor visszahatnak a befogadóra, tehát valamennyi esetben szó van az énkép fejlesztéséről és a személyiség valamint a közösség kapcsolatának újragondolásáról is.

A szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése a fentiekhez kapcsolódik, amennyiben valamennyi szemléltetőanyagról lehet szóban és írásban nyilatkozni. Mindennek jól érzékelhetően széles körű hatása lehet a tanulók szövegalkotási gyakorlatában.

A mozgóképes írástudás, azaz a kreativitás elsősorban a számozatlan bevezető feladatokban jelenik meg. Ezek túlnyomórészt csoportosan végezhető feladatok, amelyek ugyanakkor hatnak az együttműködési kompetenciákra is – a diákok tevékenysége széles körű, hiszen híradós anyagot és önportrét, néhány perces történetmesélő etűdöt és szelfit egyaránt kell készíteniük. Ezekben a feladatokban összefonódik a technikai tudás és a csoporttagok közötti együttműködés által mozgósított többféle tudásfajta.

Az énkép fejlesztéséhez a kreatív feladatok éppúgy hozzájárulnak, mint a médiás leckékben foglalt témakörök feldolgozása. Különösen alkalmasak erre a következő fejezetek: az információs buborék, az influenszer, a médiareprezentáció, az online identitás, a képernyőerőszak. A tankönyv különlegesen hangsúlyos fejezetei ezek, hiszen a diákok hétköznapjait és médiahasználatát meghatározó jelenségekről van szó. A mozgóképkultúra és médiaismeret órák egyik feladata éppen a napi tapasztalatok szakszerű keretek között történő értelmezése, ami ugyancsak fejlesztő hatású.

A mozgóképkultúra és médiaismeretnek érintkezési felületei vannak a tanulásmódszertannal, hiszen a nyilvánosság tulajdonképpen tanulási technikák egész gyűjteményét kínálja. Ebben az értelemben a tantárgy egésze az ismeretszerző technikákat, a tanulás önreflektív módjait tárgyalja.

A bevezető fejezetekben szó volt az önálló ismeretszerzés módjairól, illetve a fogalomhasználatról mint a gondolkodási technikák fejlesztésének fontos területéről. A fogalomhasználat finomhangolására egyebek mellett azért van szükség, mert a nyilvánosságról, a médiáról, filmről, a mozgóképről való beszéd képzetkincsét erősen meghatározzák a hétköznapi fogalomkészletek, ami nagyban akadályozza a szakszókincs kialakulását.

5. Három példa

A továbbiakban egy-egy lecke egy-egy részletét mutatom be azzal a szándékkal, hogy felvillantsam a fejlesztés lehetőségeit.

5.1. A 9. lecke

A lecke főcíme „Nem hiszel a szemednek”, alcíme Az igazság utáni korszak. A bevezető feladatot idézem: „Készítsetek egy szelfit, majd a képet valamilyen alkalmazás segítségével manipuláljátok! A beavatkozás lehetőleg ne legyen látványos, azaz egy külső szemlélő (aki nem ismer benneteket) ne vegye észre. Mit tapasztaltok, ha összehasonlítjátok az eredeti és az átalakított képet? Az eszköz és a fénykép manipulációját elvégző alkalmazás tulajdonképpen bárki számára hozzáférhető. Mi következik ebből a fénykép valódiságáról alkotott elképzeléseinkkel kapcsolatban?”

A fejlesztési területek egész sorát érinti ez az aprócska feladat: művelődéstörténeti anyagot éppúgy mozgat, mint technikai tudást, ezen kívül számít a diákok általánosítási készségeire, azaz tanulságai vannak bizonyos logikai eljárások használatában és gyakoroltatásában. A feladat ugyanakkor kapcsolódik az igazság utáni korszak a leckében tárgyalt három jellemzőjéhez – ha a diákok a feladat tanulságait ezekkel össze tudják kapcsolni, akkor megvalósul a konkrét és általános, az egyedi és elvont közötti tájékozódás, azaz fejlődik a diákok absztrakciós készsége.

5.2. A 14. lecke

Az „Újraalkotás" A mém című lecke 2. feladatát tekintsük most példának: „Keressétek meg egy régi tankönyveteket, amelyben „módosítottátok" a képeket vagy az ábrákat! Emlékeztetőül: ezeknek az átalakításoknak gyakori módja a bajusz vagy szemüveg rajza, de most mindenféle régi megjegyzésetek érdekes. A firkálásaitokat értelmezzétek a mémről eddig mondottak alapján!"

A feladat tulajdonképpen az „állítsd elő a saját tananyagodat" elv egyik megnyilvánulása, hiszen a diákok a saját régi tankönyvi firkájukat használják fel egy médiajelenség új összefüggésekbe való helyezéséhez. Mindez illeszkedik a mémről szóló leckében használt értelmezési keretbe, hiszen a tankönyv a mémeket mint az alkotói szándékok megnyilvánulásait, tágabb összefüggésben pedig mint a kultúra működésében megfigyelhető folytonos újragondolási folyamatok hordozóit mutatja be.

5.3. A 24. lecke

A 24. leckéből („Kortársaink". A magyar film a rendszerváltozás után) nem feladatot, hanem szövegrészt emelek ki azzal a szándékkal, hogy bemutassam a tankönyv szóhasználatát, hanghordozását, egyáltalán azt, hogy miként szólal meg egy ilyen bekezdés:

„A rendszerváltozás után új lendületet kapott a tömegfilmek gyártása. A tömegkultúra alkotásai közé tartozó filmek legtöbbje vígjáték, de készülnek más műfajú filmek éppúgy, mint több műfaj hagyományát vegyítő munkák. A vígjátékok közül a legsikeresebb két olyan film, amelynek három része készült el (a folytatás a

tömegfilmek sajátossága). A *Valami Amerika* három részét (2002, 2008, 2018, Herendi Gábor) három testvér szerelmi és szakmai kalandjai kötik össze. Rudolf Péter és Kapitány Iván Üvegtigrisének évszámai sorrendben 2001, 2006 és 2010. Goda Krisztina 2018-as *BUÉK*jának az az érdekessége, hogy olyan forgatókönyv alapján készült, amelyet több országban is alapul vettek – a filmötletek újrafelhasználása ugyancsak jellemző a tömegkultúrára. A magyar változat egyébként a legjobb valamennyi remake közül."

Egy ilyen sűrű szövegrészlet feldolgozása nagyon alapos munkát kíván diáktól és tanártól, hiszen a lecke összekapcsolja a konkrét filmeket a tankönyvben hangsúlyos vonulatot képviselő kultúraelméleti fogalmakkal (tömegkultúra, tömegfilm, szerialitás, remake stb.), ugyanakkor rámutat a kortárs magyar műfaji film sajátosságaira, miközben felhívja a figyelmet több izgalmas magyar filmre, amelyeket érdemes megnézni.

Felhasznált irodalom

Fry, Katherine G. 2011. Media Literacy Education: Harnessing the Technological Imaginary. *Journal of Media Literacy Education v3*(1), 3–9.

Forrás

Szíjártó Imre – Nagy Péter 2022. *Mozgóképkultúra és médiaismeret 11–12*. Oktatási Hivatal, Budapest. ISBN 978-963-436-242-5. Elérhető: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MOZ1112TA__teljes.pdf

EK 2009. *Az Európai Bizottság ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről*. Elérhető: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF utolsó letöltés: 2021. 12. 13.

UNESCO 2012. Media and Information Literacy – MIL as a composite concept. Elérhető: http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/ utolsó letöltés: 2022. 01. 13.

A DIGITÁLIS OKTATÁS KÉRDÉSEI

Szerzők: Bernhardt Renáta

Szaszkó Rita

Furcsa Laura

Kenyeres Attila Zoltán

Kőkuti Tamás

Bartal Orsolya

Ludikné Horváth Éva

Ludik Péter

Bernhardt Renáta – Szaszkó Rita – Furcsa Laura

A szülői kapcsolattartás kommunikációs jellemzői a digitális munkarend alatt

Bevezetés, elméleti háttér

2020 márciusában a váratlan és azonnali áttérés a tantermen kívüli, digitális mukarendben történő oktatásra (EMMI 3/2020. (III.14.), illetve digitális/online oktatásra/otthontanulásra – mely kifejezések a jelen kutatási kontextusban szinonimaként értelmezendők – a nevelés és oktatás számos aspektusát megváltoztatta. Fontos kiemelni, hogy a pedagógusok megváltozott feladatai és szerepei – a módszertani kultúra és a komplex szemlélet a digitális kompetencia fejlesztésével párhuzamosan megjelenik (Fehér 1999, Kirschner–Woperies 2003, Law–Chow–Yuen 2005, OECD 2011, UNESCO 2011). Ez az új pedagógiai helyzet számos kutatót (N Kollár 2021, Malityinszky 2020, Bernhardt–Furcsa–Szaszkó 2021) ösztönzött arra, hogy próbáljanak mélyebb betekintést nyerni ebben az egyedülálló helyzetben létrejövő kihívásokra és a megszületett megoldásokra. Jelen kutatás relevanciáját az adja, hogy a kutatás fókuszpontjában a pedagógusok egy szűkített szegmense, a tanítók állnak. A kutatás arra kíván válaszokat találni, hogy az 1–6. osztályban tanító pedagógusok bevezetett digitális munkarend során hogyan tudták megvalósítani a kommunikációt az alkalmazott platformok és eszközök segítségével.

A Nemzeti Infokommunikációs Stratégia (NIS) már 2014-ben megfogalmazta, hogy átfogó szemléletváltás szükséges az infokommunikáció, mint tanulástámogató eszköz felhasználását, mind az informatika, mint iskolai tantárgy oktatását illetően. Ennek megvalósulása egy hosszabb folyamat, melynek első szakasza 2014–2020-as időszak volt, melynek végén 2020-as karanténidőszakban azonnali

kihívást jelentett a pedagógusok számára. Magyar kontextusban a digitális oktatás során szerzett pedagógusi tapasztalatokat számos kutatás mérte fel szinte azonnal reagálva a rendkívüli oktatási környezet mélyebb feltárására (N. Kollár 2021, Magyar–Badenszki–Urbán 2021). N. Kollár (2021) azt vizsgálta, hogy a pedagógusok hogyan élték meg a karanténpedagógia időszakát, milyen módszertani repertoárt alakítottak ki, és azok eredményességét milyennek ítélik meg. Továbbá azt is feltárta, hogy a válaszadóknak milyen segítségre lett volna szükségük, mennyiben kapták ezt meg, és hogyan változott a közérzetük az online oktatási környezetben. Az eredmények azt mutatják, hogy főként az intézményvezetőtől, kollégáktól, barátoktól kaptak tanácsot, azonban jellemzően hiányolták az informatikai képzettséggel rendelkező kollégák segítségét. A kutatás kitért a pedagógusok diákkal való kapcsolatukra és azok közérzetére is. Bár az online térben is kaptak törődést a diákok, mégis a közérzetük fokozatosan romlott. Fontos kiemelni, hogy a módszerválasztás és az eredményesség tekintetében nagy variabilitás tapasztalható a pedagógusok között, köszönhetően az eltérő oktatási környezetnek és személyes jellemzőknek. Malityinszky (2020) a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztésére vonatkozó hajlandósága, tapasztalatai mellett azt is vizsgálta, hogy a digitalis oktatás hogyan érintette a tanulókat és a szülőket. A kérdőíves felmérés feltárta a pedagógusok felkészültségét, előkészítésre szánt energiabefektetését is, valamint azt, hogy a digitalis munkarendben történő oktatás hogyan egyeztethető össze a családi élettel.

1. A kutatás módszertana

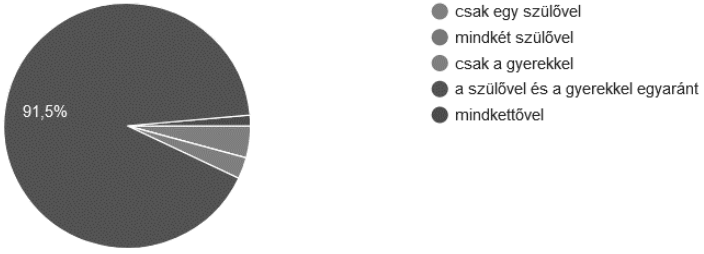
Tanulmányunk egy nagyobb volumenű, online kérdőíves kutatás eredményei közül azokat mutatja be, melyek pedagógusok digitális kommunikációra irányuló erőfeszítéseit mérték fel. Az eredeti kutatás (Kisné Bernhardt–Furcsa–Sinka–Szaszkó 2021) több szempontra kiterjedve tágabb fókusszal kísérelte meg feltárni, hogy az általános iskola 1-6. osztályában tanító pedagógusok hogyan igyekeztek a 6–12 éves diákoknak leginkább megfelelő megoldásokat saját digitális kompetenciájuknak megfelelően, illetve a digitális munkarend

hogyan változtatta meg feladataikat, szerepeiket és módszertani kultúrájukat. A Google űrlapok felületen készített kérdőívet 2020 áprilisában és májusában töltötték ki a tanítói végzettséggel rendelkező válaszadók (N=71). A jelen tanulmány a pedagógusok kommunikációs megoldásaira fókuszál az iskola valós és virtuális felületein.

2. A kutatás eredményei

2.1. Elérés és információáramlás

Az online oktatásra történő hirtelen átállás során a pedagógusok egyik első feladata a tanulók elérése volt. Mivel kutatásunk a tanítókra koncentrált, az általuk oktatott 6–12 éves gyermekek digitális önállósága életkoruknál fogva viszonylag alacsony volt, ezért a pedagógusok nem csak a tanulókkal, hanem a szülőkkel is tartották a kapcsolatot (1. ábra).



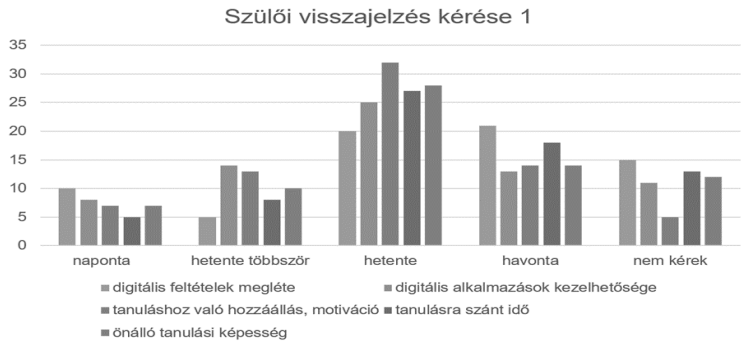
1. ábra: A tanítók kapcsolattartása a digitális oktatás alatt

A válaszadók nagy többsége mind a szülővel – elsősorban a pedagógiai feladatokat nagyrészt átvállaló édesanyákkal – és a gyermekekkel is folyamatos kontaktusban álltak. A választott kommunikációs eszköz tekintetében elsősorban olyan digitális felületre hagyatkoztak a pedagógusok, melyeket gyakran használnak a hétköznapokban, így a Facebook csoport (59%) és a Messenger (53 %) bizonyultak a legnépszerűbbnek. Több általános iskola kötelező-en a Kréta rendszert jelölte meg a feladatok továbbítására, bizonyára ez is hozzájárult ahhoz, hogy viszonylag nagy arányban használták

a kommunikáció eszközeként is (22%). Több osztályban már a járványhelyzet kialakulása előtt is használták az e-mailt a pedagógus és a szülők közötti online írásbeli kommunikáció eszközeként, így ez a kommunikációs eszköz is viszonylag elterjedt volt (18%).

2.2. Szülői visszajelzések

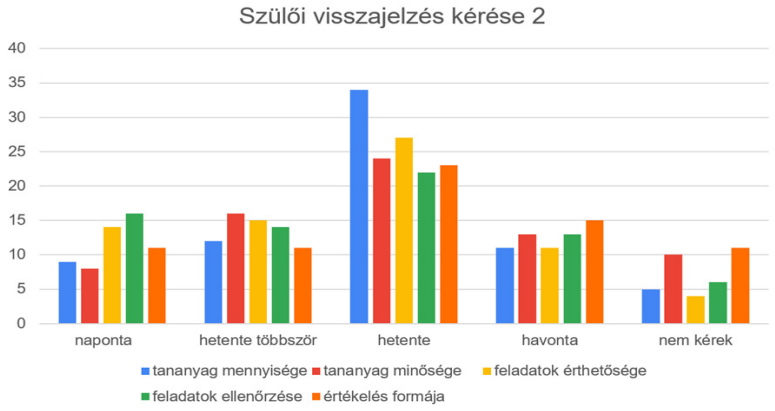
A digitális munkarendbe kényszerülő tanítóknak szinte minimális volt a tapasztalata az online oktatásban, ezért különösen nagy jelentősége volt a gyors és gyakori szülői visszajelzéseknek saját pedagógiai hatékonyságra történő reflexióikat tekintve, illetve az esetleges problémák konstruktív kezelése miatt is. A visszajelzések kérését többféle területen vizsgáltuk: a digitális feltételek megléte, a digitális alkalmazások kezelhetősége, a gyermekek tanuláshoz való hozzáállása, a tanulásra szánt idő, önálló tanulási képesség, a tananyag mennyisége, a tananyag minősége, a feladatok érthetősége, a feladatok ellenőrzése és az értékelés formája. A 2a és 2b ábrán látható, hogy a szülőktől leggyakrabban hetente kértek visszajelzést a pedagógusok.



2a. ábra: Szülői visszajelzések gyakorisága és témája

A napi visszajelzések elsősorban az online oktatás gyakorlati problémáira irányultak, főként a feladatok ellenőrzése és a napi munka értékelése volt lényeges, de többen kértek visszajelzést arról is, mennyire voltak érthetők és követhetők a kiküldött feladatok. Szintén sokan érdeklődtek az iránt naponta, vajon rendelkeznek-e

a családok a megfelelő digitális eszközökkel és internetcsatlakozással. Fontos volt az is, hogy a kiküldött fájlokat, linkeket meg tudják-e nyitni a tanulók, sikerül-e a különféle, sokszor először használt alkalmazásokat kezelni. A személyes kapcsolat hiányában a pedagógusoknak kevés volt az információja a gyerekek motivációjáról, digitális tanulásra irányuló hozzáállásáról, ezért nem meglepő, hogy a heti visszajelzések főként erre irányultak. Érdekes megvizsgálni azt is, hogy a tanulásra szánt időt illetően sokan egyáltalán nem kértek visszajelzést, valószínűleg az elvégzett feladatok visszaküldése elegendő információval szolgált. Mivel a kutatásban részt vevő pedagógusok fiatal, kevésbé önálló, alacsony digitális kompetenciájú tanulókkal foglalkoznak, meglepő, hogy sokan egyáltalán nem kértek visszajelzést arról, hogy sikerült-e a feladatokat önállóan megoldani, vagy milyen mértékben kellett igénybe venni



2b. ábra: Szülői visszajelzések gyakorisága és témája

szülői segítséget. A szülői segítségnyújtás nagy szerepet játszott a gyermekek szorgalmának értékelésében is.

2.3. A tanító-szülő kommunikáció mintázatai

A kutatásunk során arra is kerestük a választ, hogy a Covid-19 koronavírus időszakában jellemző volt-e a tanítók és szülők kommunikációja az alsó tagozatos gyermekek *szorgalmára, illetve a szorgalom jegy* megítélésére vonatkozóan.

A törvény szerint (2011. évi CXC. törvény 54. § *(2)* bekezdése) a szülő nem befolyásolhatja az értékelést, ugyanakkor a Covid-19 koronavírus idején történő digitális munkarendben a szülő volt leginkább hivatott támogatni, értékelni gyermeke tanulási folyamatát. Ez adódik abból egyrészt, hogy az alsó tagozatos diákok életkori sajátosságaik miatt még az önálló tanulásra kevésbé alkalmasak, a digitális kompetenciájuk sem feltétlenül fejlett annyira, hogy a különböző felületeket kezelni tudják. Másrészt pedig otthoni környezetben, a szülővel történő együtt tanulás folyamatában a szülő volt az, aki naprakészen tudta segíteni gyermekét a pedagógus irányításával és a feladatok közvetítésével.

Általánosságban jellemző, hogy a szorgalom értékelése során az egyéni képességeket és körülményeket mérlegelve szükséges követni a tanulmányi munkához való viszonyt. Továbbá a szorgalom optimális értékelésénél az órai aktív, rendszeres munkát, egyenletes teljesítményt, valamint a céltudatos, önellenőrző képességet is figyelembe kell venni, mindemellett a tanulókat a rendszeresség, pontosság, önállóság, kötelességtudat szempontjai alapján is értékelik. Amennyiben feltételezzük, hogy a munkavégzés precizitása, többletfeladatok vállalása, munkatempó folyamatossága, a feladat és tananyag iránti figyelmessége, sokirányú érdeklődése értékelésre kerül, egyértelművé válik, hogy az otthontanulás során a pedagógusi kompetencia az ellenőrzési, értékelési folyamatban nem egyértelműsíthető és a szülő megnövekedett szerepe ezen a téren is kitapintható.

A kutatási minta alapján erre a kérdésre 63 fő adott választ a 71 megkérdezettből. A válaszadók csaknem fele figyelembe veszi a szülői visszajelzést a szorgalom jegyre vonatkozóan (N=27), kicsivel több, mint harmada (N=20) viszont nem tart igényt a szülői véleményre és visszajelzésre. A tanítók körülbelül 20%-a (N=12) részben veszi figyelembe a szülői értékelést, és csupán 5% (N=4) nem értékeli érdemjeggyel a diákok szorgalmát.

Azon pedagógusok válaszait, akik számára fontos az alsó tagozatos diákok szüleinek értékelése a gyermekük szorgalmát tekintve, három szempont alapján lehet kategorizálni (N=27). Az első tartományba tartozó vélemények dominálnak és a pedagógus-szülő kap-

csolat, valamint kommunikáció origóját mutatják, hiszen tükrözik a *szülői kompetenciakör (a)* elismerését az otthontanulás szempontjából, tekintettel arra, hogy ebben a szituációban a szülő kompetens megítélni a gyermeke teljesítményét. Az alábbi idézetek példázzák az említett koncepciót:

„Ő tanul most a gyerekével és ő látja, hogy nehézkes munkafolyamat vagy sem." (T7)

„Igen, mert szerintem nagyon fontos tudni, hogy az otthoni körülmények mennyire járulnak hozzá az online tanulás sikeréhez." (T14)

A válaszok második csoportja a *bizalmi kapcsolatra (b)* helyezi a hangsúlyt. A tanítók szerint azért szükséges figyelembe venni a szülők visszajelzését, mivel a kapcsolatuk alapját az jelenti, hogy megbíznak egymásban.

„Őszintén ...megosztják velem a gyermekük hibáit, kedvüket, hozzáállásukat. Bízom bennük." (T25)

„Megengedett, megbízom a szülőkben." (T52)

További kategória különböztethető meg azon vélemények kapcsán, melyek az *együttműködés, a napi kapcsolat (c)* fontosságára hívják fel a figyelmet.

„Igen, az együttműködés fontossága miatt." (T48)

A szülők visszajelzését a szorgalmat illetően az előző csoportnál valamivel kevesebb pedagógus (N=20) egyáltalán nem veszi figyelembe. A nézetek alapján szintén három alkategória került kialakításra. A tanítók egy részének véleménye szerint *a gyermekek szorgalma a beküldött feladatok minőségéből megítélhető (a).*

„A gyermek hozzáállását le tudom szűrni a feladatok mennyiségén, minőségén, határidőre való visszaküldésén, plusz feladatok vállalásán." (T37)

„*Pontosan látjuk az értékelésekből, a feladatok beküldéséből, a javításokból a hozzáállást.*" (T36)

„Nem veszem figyelembe. Szerintem a tanuló munkája jelzi azt." (T64)

További vélemények azt mutatják, hogy a tanítók szerint *nem objektív a szülői visszajelzés (b)* a szorgalom jegy megítélésében.

„A szülő mindig elfogult a saját gyermekével. Mivel sok az online tanóra, így segítség nélkül meg tudom ítélni a szorgalmát egy-egy diáknak." (T38)

„A szülők hajlamosak a gyerek helyett elkészíteni a feladatot." (T34)

Alulreprezentáltak azon magyarázatok, melyek egyik fenti csoport kategóriájába nem helyezhetők és *egyedi nézeteket (c)* mutatnak.

„Nem, nem büntetem a gyereket az anyja, vagy apja érdektelensége miatt." (T41)

„Ezt most el kell engedni". (T44)

A kategóriák alapján a pedagógusi válaszok alig több mint 15%-ban (N=12) azt tükrözték, hogy bizonyos szempontból teret adnak a szülők visszajelzésének, amikor a szorgalmat kell értékelni.

A vélemények egy része arra utal, hogy a szorgalmat kizárólag a feladatok *visszaküldésének módja, minősége és mennyisége (a*) határozza meg.

„Aki rendszeresen küldi a feladatokat, pozitívan értékelem." (T55)

„Mivel a gyerekeket ismerem, a beküldött feladataik alapján ítélem meg a havi szorgalmukat." (T61)

„Elbeszélgetek vele, de a saját tapasztalataim a döntőek." (T63)

Kevésbé számottevő azon tanítók aránya, akik szerint a saját *korábbi tapasztalatuk (b*) a döntő szempont a szorgalom jegyek értékelésénél.

Megjelentek olyan vélemények, amelyeket nem lehetett a korábban említett két aspektus alapján besorolni, így *„egyéb" (c)* szempont.

„Figyelembe kell venni sok tényezőt, a kollégákkal együtt kell dönteni." (T64)

„Nehéz megítélni, nem tartom reálisnak a szorgalom értékelését az iskolai pedagógiai program jelenlegi értékelési alapelvekkel." (T65)

Alacsony létszámmal nyilatkoztak a kutatásban résztvevő tanítók úgy, hogy egyáltalán nem adnak jegyet a gyerekek szorgalmára (N=4). Ennek oka jellemzően intézményi, intézményvezetői döntés-

re vezethető vissza, mivel számos iskolában adtak ki utasítást arra vonatkozóan, hogy a magatartás és szorgalmat nem kell szummatív módon (érdemjeggyel) értékelni.

„Nem adunk szorgalom jegyet." (T69)

„Ebben a helyzetben nem tartom relevánsnak a szorgalom és magatartás értékelését." (T71)

Összességében érdemesnek tartottuk a tanítók értékelési gyakorlatát megvizsgálni a tekintetben, hogy az alsó tagozatos tanulók szorgalmának megítélése során mennyiben tartották szem előtt a szülői visszajelzéseket és véleményeket, egyáltalán került-e kommunikációra sor a pedagógus-szülő között a szorgalom értékelése alapján. A válaszok ismeretében felülreprezentált azon tanítók száma, akik teljes mértékben vagy részben figyelembe veszik a szülői visszajelzést és véleményt a gyermek szorgalmára vonatkozóan (N=39). A megkérdezett tanítók harmada nem tartja fontosnak és nem is beszéli meg a szülőkkel a tanítványaik szorgalmát, otthoni motivációját és tanulási kedvét. Az adatok alapján elmondható, hogy az alsó tagozatos pedagógusok a digitális munkarendben történő tanítási-tanulási folyamatban a szülőkkel történő kommunikációt a szorgalom értékelésében is szükségesnek vélték.

Összegzés

Kutatási eredményeink a szülői kapcsolattartás kommunikációs jellemzőire vonatkozóan világított rá egyes aspektusokra egy konkrét, a köznevelésben még korábban nem tapasztalt helyzetben, a Covid-19 koronavírus digitális munkarendjében. Kutatási mintánkban kizárólag tanítói végzettséggel rendelkező gyakorló pedagógusok szerepeltek, 71 fővel. Kvantitatív módon kérdőíves kikérdezéssel történt az adatgyűjtés online felületen.

Vizsgálatunkból kiderült, hogy mely kapcsolattartási módokat preferálták a pedagógusok és szülők az online lehetőségek közül, melyek voltak a leginkább hatékony kommunikációs felületek. Továbbá rávilágítottunk a szülővel való kapcsolattartás gyakoriságára számos területre fókuszálva (pl. digitális felületek és alkalmazások lehetőségei, tanulási motiváció, tanulásra szánt idő, tananyag meny-

nyisége és minősége, feladatok érthetősége, értékelés). A tanítókat megkérdeztük arról is, hogy egy speciális területen, a tanulói szorgalom értékelésében mennyiben fontos számukra, támaszkodnak-e a szülők meglátására és véleményére.

Az eredmények azt mutatták, hogy a digitális munkarendben történő tanítási-tanulási folyamat és struktúra rendszerezettségében, illetve következetes használatában plasztikus eltérések jelentkeztek a tanítói mintán. A kapcsolattartási mintázatok egyenetlensége és a formális (Kréta), valamint informális kapcsolattartási struktúra (Messenger / Facebook csoport) használatának eltérő a megoszlása, de kiemelten volt jellemző a Facebook csoportokban (59%) történő információcsere a Krétával (22%) szemben. A pedagógus-szülő kommunikáció többségében (63%) érintette a gyermekek szorgalmának értékelését.

Összességében kimutatható a tudatosság a tanítók és szülők kommunikációjában több szempontot érintve, mely megerősíti azt a tényt, hogy a professzionális tanári kommunikáció a szülői vélemény, a partneri viszony igényével jelenik meg még egy olyan váratlan köznevelési szituációban is, mint a digitális munkarendben történő tanítás és tanulás.

Felhasznált irodalom

Bernhardt Renáta – Szaszkó Rita 2021. Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején: Fókuszban az alsó tagozat. In: Fodor Richárd – Karainé Gombocz Orsolya – Miklós Ágnes Kata (szerk.): *Pedagógiai változások, a változás pedagógiája III.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest. 11–23.

Fáyné Dombi Alice – Sztanáné Babics Edit 2013. *Pedagógus mesterség.* Szegedi Tudományegyetem. Szeged.

Fehér Péter 1999. Milyen legyen az Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle 51*. 7-8:123–136.

Kirschner P.A. – Wopereis, I.G.J.H. 2003. Mindtools for teacher communities: a European perspective. Technology. *Pedagogy and Education,* 12. 1: 105–124.

Kisné Bernhardt Renáta – Furcsa Laura – Sinka Annamária – Szaszkó Rita 2021. Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a

karanténpedagógiában. In: Lengyelné Molnár Tünde (szerk.): *Agria Média 2020 „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó. Eger. 93–108.
Law N – Chaw. A. – Yuen, A.H.K. 2005. Methodological Approaches to Comparing Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies. 10.* 1: 7–20.
Magyar Ágnes – Badenszki Laura – Urbán, Orsolya 2021. Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. In: Kormos, József (szerk.) *Mester és tanítvány emlékkötet.* Budapest. 74–80.
Malityinszky Szilárd 2020. *A digitális oktatás megélése*. https://www.researchgate.net/publication/342378435 (2021.10.25)
N. Kollár Katalin 2021. Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusoknézőpontjából. *Iskolakultúra* 31(2): 23–53.
Rief Sandra – Heimburge Julie 2006. *How to reach and teach all children in the inclusive classroom.* Jossey-Bass. San Francisco.

Forrás

A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1 (2020.12.29.)
Nemzeti Infokommunikációs Stratégia (NIS, 1069/2014. (II.19.) Korm. Határozat).
OECD (2011). Building a High-Quality Teaching Profession. Paris. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/47506177.pdf (2020.10.06.)
Oktatási Hivatal 2020. Az emberi erőforrások minisztere 3 /2020. (III. 14.) EMMI határozata tantermen kívüli, digitális munkarend bevezetéséről a köznevelési intézményekben
UNESCO 2011. ICT Competency Framework for Teachers. http://unesdoc.unesco.org/images/00t21/002134/213475e.pdf (2021.10.24.)
2011. évi CXC. törvény 54. § *(2)*

Kenyeres Attila Zoltán

Újmédia-műveltség az álhírek és a manipuláció kapcsán erdélyi magyar fiatalok körében

Bevezetés

Az internet és a közösségi média rendkívüli mértékben felgyorsította az álhírek előállítását és terjedését azáltal, hogy bárki bármit közzé tehet és megoszthat. Emiatt az internet-dominálta úgynevezett „újmédia" esetében az egyének számára elengedhetetlen a tudatos médiahasználat, az „újmédia-műveltség", a digitális médiatartalom kritikai szemlélete. Elemzésünk során 14 és 29 év közötti erdélyi magyar fiatalok körében vizsgáltuk a médiatudatosságot. A célunk az volt, hogy feltárjuk, mennyire tudatos az erdélyi magyar fiatalok újmédia használata önbevallás alapján, illetve ezt a gyakorlatban is teszteljük egy álhír kvíz segítségével.

1. Elméleti háttér

1.1. Az újmédia és a web 2.0

Az internet elterjedésével az úgynevezett „hagyományos" (analóg/nyomtatott) médiát felváltotta és részben ki is szorította az internetre és a mobilkommunikációs eszközökre alapuló „újmédia". Definíció szerint ez a számítástechnikán és az interneten alapuló technológia, illetve a mobilkommunikáció-alapú szociokulturális médiaplatformok összessége, ahol a digitális üzenetek bárhol és bármikor elérhetőek (Koc–Barut 2016). A tartalom előállítók az üzeneteiket digitálisan kódolják és terjesztik, ugyanakkor a technológia révén felhasználók maguk is lehetnek tartalomkészítők (Chen et al. 2011; Lin et al. 2013).

A technikai hátterét a web 1.0 technológiáról a web 2.0 technológia felé történő elmozdulás adja. Míg a web 1.0 során központosított weboldalak terjesztik az információt passzív befogadóknak, addig a web 2.0 platformok már lehetővé teszik az interakciót, a proaktivitást a részvételt és a hozzájárulást, a szociális hálózatok kialakítását (Maloney 2007; McLoughlin–Lee 2007; Selwyn 2007). Ezeken a felhasználó médiaüzeneteket hozhat létre egyénileg vagy másokkal közösen (pl. kép, szöveg, videó, ezek hibridje digitális formában), amiket megoszthat más felhasználókkal, akik szintén szerkeszthetik vagy finomíthatják a tartalmat, kommentálhatják, taggelhetik, kulcsszavakat adhatnak hozzá (hashtag). Mindez növeli a kollektív tudás megszerzését (Held–Cress 2009). Aktív hozzájárulás, folksonomia (közösségi címkézés-taggelés) valósulhat meg, a sokak közti webes kommunikáció pedig „kollektív intelligenciát" képez a közösségi médiában (O'Reilly 2005; Selwyn 2007; Butler 2012).

1.2. Az álhírek

A „fake news", magyarul „álhírek" pontos definiálása a kutatóknak is gondot okoz, mivel a jelenség nagyon komplex. A legtöbben egy-egy aspektusból vizsgálják. Gaughan szerint az álhírek definíciója *„általában olyan alaptalan állításokra utal, amelyeket valódi hírnek álcázva közölnek"* (Gaughan 2017: 66). Mivel úgy néznek ki, mint az „igazi" hírek, ez a leleplezésüket is megnehezíti. Roster úgy definiálja az álhíreket, mint amiket *„úgy hoztak létre, hogy nem vették figyelembe azok igaz, vagy hamis voltát"* (Royster 2017: 276). Ugyanakkor nem tekinthetünk automatikusan „álhírnek" minden olyan hírt, amelyet kellő körültekintés, vagy tényellenőrzés nélkül hoztak létre. Klein és Wueller a szándékosságot emelik ki, úgy definiálva az álhíreket, mint *„szándékosan vagy tudatosan hamis tényállítások online közzétételét... az ilyen állítások kimerítik a szándékos rágalmazás fogalmát"* (Klein–Wueller 2017: 6–7). Walters úgy véli, hogy az álhír *„(a) olyan tartalom, amely magát hírnek mutatja, (b) objektíve hamis állításokat tesz adott események megtörténtéről (c) lényegét tekintve hamis módon"* (Walters 2018: 142). Az álhírek tehát *„olyan hírcikkek, amelyek szándékosan és*

bizonyíthatóan hamisak, és félrevezethetik az olvasókat" (Allcott–Gentzkow 2017: 213).

Az ilyen típusú hamis információkat jellemzően az interneten és a közösségi médiában terjesztik (Klein–Wueller 2017). A közösségi média szerepét az álhírek terjedésében jól mutatja az az elemzés, amely szerint 2016-ban a nagy amerikai híroldalak forgalmának 10,1 százaléka származott a közösségi média oldalakról, míg az álhíroldalak esetében 41,8 százalék volt ugyanez az arány. A közösségi média formátuma sem könnyíti meg a hírek valóságtartalmának ellenőrzését (Allcott–Gentzkow 2017), hiszen ugyanazon a hírfolyamon bukkannak fel a valódi hírek és az álhírek is.

Az álhírek készítése mögötti okok lehetnek ideológiaiak/politikaiak, profitszerzés, humor/szórakoztatás, érzelmek keltése és a (félre)tájékoztatás (lásd: Gaughan 2017; Klein–Wueller 2017; Shane 2017; Allcott–Gentzkow 2017; Lazer et al. 2018; Walters 2018). Az álhíroldalak mögött általában nem áll szerkesztőség, és az ilyen oldalak a mainstream médiumoktól eltérően nem rendelkeznek újságírói etikai szabályokkal annak érdekében, hogy megbizonyosodjanak az információk hitelességéről és pontosságáról (Lazer et al. 2018). Ezért az álhíreket sok esetben ismeretlen tulajdonosi hátterű oldalakon teszik közzé, nincs lehetőség a valódi kapcsolattartásra, az írói sem azonosíthatóak, hogy azt terjeszthessenek, amit akarnak, következmények nélkül (Vamialis 2013).

Az álhírek terjedését segíti, hogy az embereknek gyakran okoz nehézséget, hogy elkülönítsék a tényeket a kitalációtól az interneten (Renard 2005, idézi: Gaughan 2017), valamint, hogy megkülönböztessék a megbízható hírforrásokat az álhír forrásoktól (Allcott–Gentzkow 2017: 215). A Stanford University 2015 és 2016 folyamán 7804 amerikai középiskolás médiaértését vizsgálta 12 államban. Az eredményeik szerint a vizsgált középiskolások kevesebb mint 20 százaléka tudta megkülönböztetni a szponzorált tartalmat a valódi hírektől – annak ellenére, hogy ez jelezve volt a nekik bemutatott cikkben (Donald 2016).

1.3. Az újmédia-műveltség

A „hagyományos" médiaműveltség oktatása arról szól, hogy a diákok hogyan férjenek hozzá, hogyan dekódolják, elemezzék és hogyan értékeljék az írott és az elektronikus média tartalmait. Ez három fő készséget kíván meg: a technikai készségeket, a kritikai megértést, valamint a kommunikációt és az alkotást (Zhang et al. 2014). A médiaműveltség-oktatás megtanítja a média tudatos használatát, a médiatartalmak kritikus értékelését és megkülönböztetését, a médiatípusok és a média hatásainak vizsgálatát, illetve a médiatartalmak előállítását (Kellner–Share 2007). Az újmédiában az internet révén a felhasználókból tartalom előállítók lettek, ők maguk is találkoznak más felhasználók által gyártott tartalommal, amelyet szintén értelmezniük kell (Chen et al 2011; Koc–Barut 2016). Ezért az újmédia-műveltség (NML – New Media Literacy) során a hangsúly a kollektív alkotások értelmezésén van, a kritikus és kifejező gondolkodáson (Kellner 2010).

Chen és társai az újmédia-műveltség két nagy folyamatát különítik el:

1. A hangsúly áttevődik a médiatartalom fogyasztással kapcsolatos médiaműveltségről a tartalom előállítással kapcsolatos médiaműveltségre 2. A funkcionális médiaműveltségről (a médiaeszközök használatának kompetenciája) a hangsúly áthelyeződik a kritikai médiaműveltségre (a médiaüzenetek elemzése és megítélése). Az újmédia esetében mindkét szintű műveltségre szükség van, amely négy komponensből áll szerintük: a funkcionális fogyasztás, a kritikus fogyasztás, a funkcionális előállítás és a kritikus előállítás (Chen et al. 2011). Lin és társai ezen négy komponenshez összesen 10 különböző indikátort rendeltek, hogy az újmédia-műveltséget mérni lehessen. Ezek a következők: technikai készség, a médiaüzenetek megértésének készsége, analitikai készség, szintetizáló készség, értékelési készség, előállítási készség, terjesztési készség, produkciós készség, részvételi készség és alkotási készség (Lin et al. 2013).

2. A kutatás és annak eredményei

2.1. A kutatás bemutatása

A kutatás elméleti kiindulópontját egy Fulbright ösztöndíj jelentette a University of Pittsburgh-ön, itt történt meg a kérdőív összeállítása nemzetközi szakirodalom alapján. A gyakorlati oldalt a nagyváradi Klebelsberg Kuno Egyesület „#EndFakeNews" nevű projektje adta, amely Erdélyben zajlik a Holland Királyság bukaresti nagykövetségének finanszírozásával. Ennek keretében többek közt felmérik a romániai fiatalok médiatudatosságát. E projekt keretében 241 erdélyi magyar fiatal töltötte ki az online kérdőívünket. A kitöltők 90 százaléka 13–17 év közötti középiskolás volt.

2.2. Az online kérdőív alapjai

Az online kérdőív összeállításakor két nemzetközi mérőeszközt vettünk alapul. Az első az egyetemisták számára kifejlesztett New Media Literacy Scale (NMLS) Koc–Barut (2016) alapján. A másik egy 2017-es amerikai online kérdőíves kutatás Jones Jang et. al (2021) alapján. Ezek alapján a kérdőívünkben hat állítást kellett a résztvevőknek 1-től 5-ig értékelniük, illetve két feladatban kiválasztani, melyik állítás tartalmaz véleményt és rejtett hirdetést. Végül egy álhír-kvíz keretében 10 darab, a közösségi médiában megjelent hírről és nyereményjátékról (egy közülük e-mail üzenet volt) kellett eldönteniük, hogy igazak, vagy sem.

2.3. A kutatás hipotézisei

1. A válaszadók magabiztosak abban, hogy meg tudják különböztetni az álhíreket. Ezt a Bálint és társai által ismertetett 2019-es hazai kutatási eredményére alapozzuk (Bálint et al. 2019).

2. A gyakorlati eredmények alapján sokkal rosszabb eredmények születnek, mint az önbevallás alapján. Ezt az állítást szintén a 2019-es hazai, illetve korábbi nemzetközi kutatások eredményeire alapozzuk (Renard 2005, idézi: Gaughan 2017; Allcott-Gentzkow 2017; Bálint et al. 2019).

3. A rejtett reklámot a diákok többsége nem ismeri fel. Ezt a Stanford University kutatására alapozzuk (Donald 2016).

2.4. A kutatás eredményei

Elsőként a hat állítás eredményeit vesszük sorba, amelyet 1–5-ig tartó skálán kellet értékelniük a válaszadóknak.

Állítás	Egyáltalán nem igaz	Inkább nem igaz	Részben igaz, részben nem	Inkább igaz	Nagyon igaz	Inkább + nagyon igaz	Egyáltalán nem + inkább nem igaz
Meg tudom különböztetni az álhíreket a valóságtól	6,2%	9,5%	31,9%	40,2%	12%	52,3%	15,8%
Meg tudom különböztetni a tényeket a véleménytől	2,9%	9,5%	17,4%	42,3%	27,8%	70,1%	12,4%
A híreket több forrásból is követem	14,1%	18,7%	19,9%	23,2%	24,1%	47,3%	32,8%
Felismerem a megbízható és hiteles hírforrásokat	4,1%	11,2%	29,5%	38,6%	16,6%	55,2%	15,3%
Előbb elolvasom/végignézem azokat a tartalmakat, amiket megosztok	1,2%	8,3%	7,9%	21,6%	61%	82,6%	9,5%
Mindig megnézem az elém kerülő tartalom forrását	8,7%	11,2%	28,2%	29%	22,8%	51,7%	19,9%

1. táblázat: Tudatos médiahasználatra vonatkozó állítások értékelése önbevallás alapján (Forrás: saját készítés)

A megkérdezett fiatalokra leginkább az igaz, hogy megosztás előtt elolvassák/végignézik a tartalmakat (82,56%). Legkevésbé az jellemző, hogy több forrásból követik a híreket (47,3%). Magabiztosak a tények és a vélemények megkülönböztetésében (70,12%), ugyanakkor a megbízható források felismerése csak a válaszadók 55,19 %-ra volt inkább, vagy nagyon igaz. A válaszadóknak csak nagyjából felére (51,86%) jellemző, hogy megnézi az elé kerülő tartalom forrását, amely kritikus az álhírek azonosítása szempontjából. Szintén nagyjából 50% körüli (52,27%) azok aránya, akikre inkább, vagy nagyon jellemző, hogy meg tudják különböztetni az álhíreket a valóságtól.

Az önbevallás után gyakorlati feladatok következtek. Állításokról kellett eldönteniük, hogy melyikben van csak tény, illetve melyikben van rejtett reklám is. A helyesen válaszolók aránya túlnyomó többségben volt mindkét esetben.

Feladat	Helyesen válaszolók aránya	Hibás válaszok aránya
Válaszd ki azt a mondatot, amelyik csak tényeket tartalmaz, vélemény nélkül!	78,4%	21,6%
Melyik mondatban van rejtett reklám is?	83,8%	16,2%

2. táblázat: Állítások beazonosítása tények/vélemények, illetve rejtett reklámok alapján (Forrás: saját szerkesztés)

Bár a válaszadók 78,4 %-a meg tudta különböztetni a tényeket a véleménytől, érdekes, hogy az önbevallás alapján 12,44 % válaszolta, hogy egyáltalán nem, vagy nem tudja megkülönböztetni a tényeket a véleménytől, a gyakorlatban viszont 21,6 %-nak nem sikerült. A rejtett reklámot a válaszadók túlnyomó többsége (83,8%) felismerte.

Az online kérdőív következő részében valós, az internetről lementett hírekről és nyereményjátékokról kellett eldönteniük, hogy igazak-e vagy átverések.

Téma	Helyesen válaszolók aránya	Hibásan válaszolók aránya
1. Álhír: Orbán Ráhel kizavart a szülőszobából egy terhes nőt	95%	5%
2. Hamis nyereményjáték: iPhone-t lehet nyerni lájkkal és megosztással Facebook-on	97,9%	2,1%
3. Valódi nyereményjáték: Szilveszteri stand up comedy belépőt lehet nyerni egy rádió felajánlásából	69,7%	30,3%
4. Igaz hír: 9 éves drogdealert fogtak Angliában	60,6%	39,4%
5. Álhír: nem létező neurológus jótanácsa	87,6%	12,4%
6. Hamis nyereményjáték: egy romániai háztartási bolt iPhone-t kínált e-mailben	70,1%	29,9%
7. Hamis nyereményjáték: hajszárítót lehet nyerni az Instagramon	95,9%	4,1%
8. Igaz hír: havi 200 ezer forintos fizetésért is alig találnak mezőgazdasági idénymunkást	78,8%	21,2%
9. Álhír: Pataky Attila durván beszólt a magyaroknak	60,2%	39,8%
10. Valódi nyereményjáték: a Pick szalámi nyereményjátéka a Facebookon	46,5%	53,5%
Összesítve:	76,23%	23,77%

3. táblázat: Az álhír-kvíz eredményei

Összességében magas, 76,23% volt a helyes válaszok aránya az álhír kvízben, miközben csak 52,54% volt a legmagabiztosabbak aránya önbevallás alapján. A hírek és a nyereményjátékok esetében nem volt eltérés a helyes válaszok arányát tekintve. A legrosszabb válaszadási arányt egy valós nyereményjáték (Pick szalámi) esetében tapasztaltuk, amit a diákok több, mint fele (53,5%) átverésnek hitt. Álhírek közül pedig a Pataky Attiláról szóló hírt gondolták a legtöbben igaznak (39,8%). Ennek talán egyik oka lehetett, hogy az álhírt közlő oldal a „tv2-friss.com" a valóban létező TV2 nevével élt vissza, miközben annak valódi honlapja a „tv2.hu". Ezért is kü-

lönösen fontos a hírt közlő forrás minél részletesebb, betűről-betűre történő megnézése.

Összegzés

A kutatásban részt vett erdélyi magyar fiatalok 76%-ban helyesen ismerték fel az álhíreket és a hamis nyereményjátékokat. Ennél is nagyobb arányban tudták elkülöníteni a tényeket a véleményektől, valamint beazonosítani a rejtett reklámokat. Ugyanakkor a diákok egyharmada csak egy forrásból tájékozódik, amely kiteszi őket a médiamanipulációnak, illetve csaknem 20% nem nézi meg az elé kerülő hír forrását, ami az álhírek felismerése szempontjából kritikus. Nagyjából 15%-nak okoz gondot az álhírek és a valódi hírek megkülönböztetése, valamint a megbízható és hiteles források beazonosítása.

Az első hipotézisünk, amely szerint a válaszadók magabiztosak abban, hogy meg tudják különböztetni az álhíreket, részben igazolódott be, mert a résztvevők alig több, mint 50%-a tekinthető magabiztosnak önbevallás alapján. A második hipotézisünk szerint a gyakorlati eredmények sokkal rosszabbak lesznek, mint az önbevallás alapján, nem igazolódott be, mert a gyakorlatban az álhír-felismerési arány (76%) sokkal magasabb, mint az önbevallás szerint legmagabiztosabbak (52,27%) aránya. A harmadik hipotézisünk sem igazolódott be, amely szerint a rejtett reklámokat a diákok nem ismerik fel, hiszen 80% jó választ adott, ami pont az ellenkezője volt a Stanford Egyetem kutatása során mért 80%-os hibás válaszok arányával – bár a kutatásunkban más típusú feladatot alkalmaztunk.

Az eredmények alapján a következő területeken érdemes a résztvevő diákok újmédia-tudatosságát fejleszteni: több forrásból tájékozódni, a hírek forrását alaposabban megnézni, a valós nyereményjátékok, a hiteles források és az álhírek ismertetőjeleit megismerni.

Felhasznált irodalom

Allcott, H. – Gentzkow, M. 2017. Social Media and Fake News in the 2016 Election. In: *Journal of Economic Perspectives* Vol.31. No.2: 211–236.

Born, K. 2017. Six reasons there's more fake news today. https://www.marketwatch.com/story/six-features-of-the-age-of-fake-news-2017-10-24 Letöltés: 2022.07.14.

Bálint K. – Hunyadi B. – Krekó P. – László R. – Molnár Cs. 2019. Álhírek elleni küzdelem az oktatásban. Political Capital, Social Development Institute, Heinrich Böll Stiftung. Budapest. https://politicalcapital.hu/pc-admin/source/documents/pc_alhirek_elleni_kuzdelem_az_oktatasban_20191128.pdf Letöltés: 2022.07.13.

Butler, J. 2012. Grappling with change: Web 2.0 and teacher education. In: D. Polly, C. Mims, & K. A. Persichitte (Eds.): *Developing technology-rich teacher education programs: Key issues* Hershey, PA: IGI Global: 135–150

Chen, D. – Wu, J.T. – Wang, Y.-M. 2011. Unpacking new media literacy. In: *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics,* Vol.9 No.2.: 84–88.

Donald, B. 2016. Stanford Researchers Find Students Have Trouble Judging the Credibility of Information Online. In: *Stanford News* Nov. 22, 2016. https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-find-students-have-trouble-judgingcredibility-information-online. Letöltés: 2022.07.13.

Fielden, A. – Grupac, M. – Adamko, P. 2018. How Users Validate the Information They Encounter on Digital Content Platforms: The Production and Proliferation of Fake Social Media News, the Likelihood of Consumer Exposure, and Online Deceptions. In: *Geopolitics, History, and International Relations* Vol.10 No.2.: 51–57.

Gardner, M. – Mazzola, N. 2018. Fighting Fake News: Tools and Resources to Combat Disinformation. In: *Knowledge Quest* Vol.47. No.1.: 6–7.

Gaughan, A.J. 2017. Illiberal Democracy: The Toxic Mix of Fake News, Hyperpolarization, and Partisan Election Administration. In: *Duke Journal of Constitutional Law & Public Policy* Vol.13. No.3.: 57–139

Gottfried, J. – Shearer, E. 2016. News Use Across Social Media Platforms 2016. Pew Research Center. http://www.journalism.org/2016/05/26/news-use-across-social-media-platforms-2016/ Letöltés: 2022.07.10.

Held, C. – Cress, U. 2009. Learning by foraging: The impact of social tags on knowledge acquisition. In: Cress, U. – Dimitrova, V. – Specht, M. (Eds.): *Learning in the synergy of multiple disciplines* Germany: Springer-Verlag, Berlin ,Heidelberg: 254–266

Jenkins, H. 2006. Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press, New York.

Jones-Jang, S. M. – Mortensen, T. – Liu, J. 2021. Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. In: *American Behavioral Scientist* Vol.65. No.2.: 371–388. DOI: 10.1177/0002764219869406 Letöltés: 2022.07.10.

Kellner, D. 2010. Interview with douglas kellner. http://www.medialit.org/sites/default/files/Voices_of_ML_Douglas_Kellner.pdf. Letöltés: 2022.07.07.

Koc, M. – Barut, E. 2016. Development and validation of New Media Literacy Scale (NMLS) for university students. In: *Computers in Human Behavior* Vol.63.: 834–843. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216304630 Letöltés: 2022.07.10.

Kellner, D. – Share, J. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share-Steinberg%20and%20Macedo_ch1.pdf Letöltés: 2022.07.10.

Klein, D. O. – Wueller, J. R. 2017. Fake News: A Legal Perspective. In: *Journal of Internet Law*. Vol.20.No.10.: 5–13.

Lazer, D. M. J. – Baum, M.A. – Benkler, Y. – Berinsky, A.J. – Greenhill, K.M. – Menczer, F. – Metzger, M.J. – Nyhan, B. – Pennycook, G. – Rothschild, D. – Schudson, M. – Sloman, S.A. – Sunstein, C. R. – Thorson, E. A. – Watts, D.J. – Zittrain, J.L. 2018. The science of fake news Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. In: Science. Vol.359.No.6380: 1094–1096.

Levitskaya, A. – Fedorov, A. 2020. Typology and Mechanisms of Media Manipulation. In: *International Journal of Media and Information Literacy*. Vol.5. No.1.: 69–78

Lin, T.-B. – Li, J.-Y. – Deng, F. – Lee, L. 2013. Understanding new media literacy: An explorative theoretical framework. In: *Educational Technology & Society*, Vol.16. No.4.: 160–170

Maloney, E. J. 2007. What Web 2.0 can teach us about learning. In: *Chronicle of Higher Education*, Vol.53. No.18.: http://chronicle.com/article/What-Web-20-Can-Teach-Us/8332 Letöltés: 2021.10.10.

Marwick, A. E. 2018. Why do people share fake news? a sociotechnical model of media effects. In: *Georgetown law technology review*, Vol.2.No.2.: 474–512.

McLoughlin, C. – Lee, M.J.W. 2007. Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *Proceedings of ASCILITE conference* Singapore, 664–673

O'Reilly, T. 2005. What is Web 2.0? http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html. Letöltés: 2022.07.10.

Pennycook, G. – Cannon, T. D. – Rand, D. G. 2018.: Prior exposure increases perceived accuracy of fake news. In: *Journal of Experimental Psychology*: *General*, Vol.147. No.12.: 1865– 1880

Royster, L. K. 2017. Fake News: Potential Solutions To The Online Epidemic. In: *North Carolina Law Review*. Vol.96.No.1.: 270–296.

Selwyn, N. 2007. Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning - A critical review. In *Paper presented at the OECD-KERIS expert meeting on ICT and educational performance*, Cheju island, South Korea.

Shane, S. 2017. From Headline to Photograph, a Fake News Masterpiece. In: New York Times. 2017.01.18.https://www.nytimes.com/2017/01/18/us/fake-news-hillary-clinton-cameron-harris.html Letöltés: 2022.07.10.

Silverman, C. – Singer-Vine, J. 2016. Most Americans who see fake news believe it, new survey says. https://www.buzzfeed.com/ craigsilverman/ fake-newssurvey Letöltés: 2022.07.13.

Vamialis, A. 2013. Online defamation: confronting anonymity. In: *International Journal of Law & Information Technology*. Vol. 21. No.1.: 31–65.

Walters, R. M. 2018. How to Tell a Fake: Fighting Back against Fake News on the Front Lines of Social Media. In: *Texas Review of Law & Politics*. Vol.23.No.1.: 111–179.

Zhang, H. – Zhu, C. – Sang, G. 2014. Teachers' stages of concern for media literacy education and the integration of MLE in Chinese primary schools. In: *Asia Pacific Education Review*, Vol.15.No.3.: 459–471 https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-014-9321-1 Letöltés: 2022.07.10.

Kőkuti Tamás

Az MI szerepe az üzleti kommunikáció oktatásában

Bevezetés

Egyre inkább napjaink szerves részét képezi az automatizálás, a robotok és a mesterséges intelligencia (MI) világa. Ezek a kérdéskörök néhány technikai megoldás exponenciális fejlődésével járnak együtt. A tanulmány részben a jövőről szól, de egyben a jelen tematikus ötvözetét is adja, valamint a mesterséges intelligencia alkalmazásában zajló paradigmaváltás értelmezéséhez is hozzájárul.

A mesterséges intelligencia fejlődésének egyik legújabb vívmányaként az OpenAI ChatGPT kialakulását mutatjuk be röviden. Ezt követően kitérünk az innovatív megoldás oktatási területre gyakorolt hatásegyüttes néhány nemzetközi vizsgálatának bemutatására. Majd érdeklődően keressük a választ a következő kérdésekre:

Vajon a mesterséges intelligencia veszélyezteti az oktatás színvonalát? A hallgatók fel tudják használni a feladataik megoldásában? Vajon a mesterséges intelligencia fejlődése elérte azt a szintet, amely erre az aggodalomra okot adhat?

Jelen tanulmány tehát a fenti tématerületekre koncentrálva feltárja a mesterséges intelligencia alkalmazhatóságát. Teszi ezt az egyetemi hallgatók közreműködésével elvégzett vizsgálat segítségével, amelyben a fókuszt az üzleti kommunikáció oktatásának, készségeinek, működési folyamatainak fejlesztésében a mesterséges intelligencia szerepe jelenti.

A vizsgálatba bevont hallgatók a kommunikáció- és médiatudomány alapképzésben vesznek részt, továbbá a gazdálkodás és menedzsment alapképzést reprezentálják.

1. Az MI fejlődésének rövid áttekintése

Az OpenAI ChatGPT kialakulásának több évtizedes előzményei vannak. Ennek részletes tárgyalásától eltekintünk, de a teljesség igénye nélkül szükségesnek tartjuk röviden néhány mérföldkő megemlítését a mesterséges intelligencia fejlődésének történetéből.

A mesterséges intelligencia alapjainak tisztázása filozófiailag ie. 428-tól indul, majd több mérföldkövet is érintve a matematikai, gazdálkodástudományi, neurális, pszichológiai, számítógépes, kibernetikai tudományterületeken keresztül a nyelvészeti alapokat is érintve jut el napjainkig. A modern értelemben vett mesterséges intelligencia csak a múlt század második felére tehető, azonban fejlődése az utóbbi évtizedekben gyorsulást mutat (Russell– Norvig 2005).

A terület egyes részei fokozatosan integrálódtak az ipar 4.0 kapcsán bekövetkező digitalizáció és automatizálás következtében a legmeghatározóbb gazdasági, majd ezzel párhuzamosan a társadalmi folyamatokba. Ezzel összefüggésben a mesterséges intelligencia alkalmazása egyre inkább elérhetővé vált a gazdasági szereplők, felhasználói közösségek számára, figyelembe véve azt a tényt is, hogy sok esetben az alkalmazó nincs tisztában a működésben betöltött szerepével.

A számítógépek és az emberi agy információkezelő struktúráinak összehasonlítása szerepelt központi kérdésként Neumann János munkásságában is, aki kutatásainak eredményeként azt feltételezte, hogy az idegrendszer és a számítógépek információkezelése hasonló eredményekhez vezethet, de a két rendszer működése és az ehhez vezető út eltérő (Csepeli 2020).

A gépi programok ebben az időszakban a számítások elvégzésén túl nem tűntek alkalmasnak bonyolultabb, főleg az agyi működéshez hasonló problémák megoldására, de továbbra is folytak a tudományos kísérletek. Az általános problémamegoldás fizikai szimbólumokkal került egyre inkább a fókuszba, amely minden kérdésre képes válaszolni. Ezzel párhuzamosan néhány kutató a matematikai részproblémák megoldását szerette volna gépi kapacitásokkal elérni. A kezdeti fellendülést egy kevésbé aktív szakasz követte, majd az ezredforduló előtti években ismét előtérbe kerültek a neurális

hálózatok és a hangsúly a gyakorlatilag realizálható eredményekre került. Olyan gépeket szerettek volna alkotni, amelyek gondolkoznak, tanulnak és alkotnak. Ez a törekvés az általános mesterséges intelligencia megteremtése felé vezetett. A kívánt folyamatok irányába történő kedvező elmozdulást eredményezték a folyamatosan növekedő adatbázisok is. A hálózatosodás, digitalizáció, datafikáció fokozódó elmélyülése is hozzájárult ennek a fejlődési folyamatnak a felgyorsulásához. Megszületett a „big data", ami nem csak az adattömeg méretét, hanem korlátlan növekedési potenciálját is jelentette. Ez a nagyon gyors adatfeldolgozás a változatos adatok révén jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a mesterséges intelligencia „háttere" legyen (Csepeli 2020).

A folyamat olyan mértékű változásokat hozott, amelynek hatására minden fórumon kénytelenek voltak foglalkozni vele. Ennek következményeként a társadalom és a gazdaság szereplőinek érintettsége révén szükségessé vált definiálni is. A fogalmi kör kiforrott, egyszerűsített megközelítését adja az Európai Unió, amely szerint a mesterséges intelligencia a gépek emberhez hasonló képességeit jelenti, mint például az érvelés, a tanulás, a tervezés és a kreativitás. Lehetővé teszi a technika számára, hogy érzékelje környezetét, foglalkozzon azzal, amit észlel, problémákat oldjon meg, és konkrét cél elérése érdekében tervezze meg lépéseit. A számítógép nemcsak adatokat fogad, hanem fel is dolgozza azokat és reagál rájuk. Lényeges deklaráció, hogy a tárgyalt rendszerek képesek viselkedésük bizonyos fokú módosítására is, a korábbi lépéseik hatásainak elemzésével és önálló munkával (Európai Parlament 2021).

2. Az OpenAI és a ChatGPT

Már kezdettől fogva megkülönböztetnek ún. gyenge és erős mesterséges intelligenciát egymástól. Az erős mesterséges intelligencia elérésének a tesztje a Turing-teszt, amelynek lényege, hogy egy gépnek úgy kell válaszolnia tetszőleges témáról feltett kérdésekre, hogy a kérdező ne tudja megállapítani, hogy nem emberrel kommunikál. Egyszerűsítve, ha a gép a kísérletben szereplő emberek legalább 30 százalékával elhiteti, hogy ő is ember, akkor olyan szin-

tű intelligenciát mutat, ami egyértelműen bebizonyítja, hogy létezik olyan mesterséges intelligencia, amely esetében a gép gondolkodik (Turing 1950). Bár a tesztet évtizedekkel korábban találták ki, mégsem egyszerű teljesíteni. Mint azt a későbbiekben látni fogjuk az OpenAI féle ChatGPT ugrásszerű fejlődése azonban most markánsan feszegeti a határokat.

ChatGPT tulajdonképpen egy speciális chatbot, amit az OpenAI mesterséges intelligencia kutató laboratórium fejlesztett. Az OpenAI a mesterséges intelligenciát 2015 óta barátságossá kívánja tenni ezáltal az emberiség egészének javát előmozdítva. Folyamatos fejlődésen ment keresztül. 2020-ban megjelent a GPT-3 verziója, amit az internetről származó trilliónyi szó alapján képeztek ki (Journal of International Affairs 2022).

2022-ben a jelenleg is működő 4-es verziót magyarul is elérhetővé tették a széleskörű felhasználók részére, ezzel új fejezetet nyitva a mesterséges intelligencia hazai történetében. A chatbox interaktív módon képes folyamatosan kommunikálni a felhasználókkal, aminek során folyamatosan tanul. A mesterséges intelligencia ilyen módon történő alkalmazásának lehetősége, a fokozódó verseny a szolgáltatók között azt eredményezte, hogy időközben a Microsoft 2019-ben befektetői partner lett, amiből következett, hogy napjainkban elérhetővé vált a felhasználása. A chatbox magyarul is meglepően jól működik, ami azt jelenti hogy nyelvtanilag helyes mondatokat képes írni. Anyanyelvünk különleges felépítését is figyelembe véve ez jelentős teljesítmény, hiszen logikailag is helyes mondatokat képes írni és néhány esetben képes terelni is a beszélgetést, amivel kapcsolatban joggal vetődik fel a Turing teszt esetében felvetett kritériumküszöb teljesítésének kérdésköre. Bár elterjedését nagymértékben akadályozhatta a pandémia és a jelenlegi válság gazdasági vonatkozásai, ettől függetlenül mindezt megcáfolandóan napjainkban felgyorsult jelentőségéről, fejlődéséről tesz tanúbizonyságot.

3. Aggodalmak a mesterséges intelligencia, ChatGPT oktatási területen történő alkalmazására

A ChatGPT fogadtatása nem csak pozitív vonatkozásokat hozott magával. A negatív reakciók az oktatás világát is felbolygatták, sőt néhányan a tudományos publikációk területének érintettségét is felvetik (Kappel 2023).

A Pennsylvaniai Egyetemen megvizsgálták, hogy a ChatGPT hogyan teljesítene a záróvizsgán egy tipikus MBA alaptárgy, a Menedzsment esetében. A vizsgakérdéseket úgy tették fel, ahogyan azt egy záróvizsga keretében szokásos. A mesterséges intelligencia tudományos teljesítménye meglepő eredményeket hozott. Kiváló munkát végez az alapműveletekben pl. menedzsment és folyamatelemzési kérdésekben, beleértve az esettanulmányokon alapuló feladatokat is. A válaszokon kívül a magyarázatok, következtetések is jók. Néhány esetben meglepően egyszerű számítási hibákat is ejt. A jelenlegi verzió nem képes a fejlettebb folyamatelemzési kérdések kezelésére, ha az több termékkel és sztochasztikus hatásokkal, például a kereslet változékonyságával kapcsolatos problémákat vet fel. Ettől függetlenül kiválóan reagál az emberi utalásokra és ezzel összefüggésben képes módosítani a válaszait is. Ezt a teljesítményt figyelembe véve a Chat GPT tevékenységének fontos következményei vannak az üzleti iskolák oktatására, beleértve a vizsgapolitikákat, az ember és a mesterséges intelligencia közötti együttműködésre összpontosító tananyagtervezést, szimulációs lehetőségeket a valós világbeli döntéshozatali folyamatokat, a kreatív problémamegoldás tanításának szükségességét, a tanítás javítását (Terwiesch 2023). A fenti következtetések különös lendületet adtak az üzleti kommunikáció oktatásában a beadandó feladat meghatározáshoz.

Felhívták a figyelmet arra is, hogy fennáll a veszélye annak, hogy a hallgatók plagizálhatnak a mesterséges intelligencia segítségével (Bowman 2022).

A Minnesotai Egyetem jogi karán is sikeresen teljesítette a ChatGPT a feleletválasztós és esszéalapú vizsgákat (Choi et. al 2023).

A tanári munkát is veszélyezteti a mesterséges intelligencia. Amerikában „A foglalkoztatás jövője” címmel megjelent tanul-

mány egy új módszertant használt, hogy 702 részletes foglalkozás esetében megbecsülje a számítógépesítés valószínűségét egy Gauss-folyamat osztályozó segítségével annak, hogy mennyi eséllyel veszik át a robotok a munkát bizonyos munkakörökben.

A becslés szerint a teljes amerikai foglalkoztatás mintegy 47 százaléka van veszélyben (Frey–Osborne 2013). Bár a jelentés kifejezetten az amerikai munkaerőpiacra vonatkozik, könnyen belátható, hogy ez az egész világon érvényes lehet. A módszert azóta folyamatosan finomítják. A jelentésből a munkahelyeket és az automatizálás valószínűségét egy gépi tanulási algoritmus segítségével a lehető legpontosabban reprodukálják. Emellett minden egyes foglalkozáshoz hozzáadtak néhány további információt a Munkaügyi Statisztikai Hivatalból is. Az automatizálási kockázat valószínűségei, amelyeket az egyes foglalkozásokra mutatnak ennek a folyamatnak az eredményei.

A mesterséges intelligencia fejlődése több területen is veszélyezteti a foglalkoztatási szintet. Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája 2020–2030 közötti időintervallumra készült el, aminek értelmében az automatizáció három hullámban fog elterjedni. A fázisokat egymástól a gépek döntéshozatalban betöltött szerepe alapján különböztethetjük meg.

- Algoritmikus hullám (a 2020-as évek elejétől). Az ember hozza a döntéseket. Strukturált adatelemzés és az egyszerűbb digitális feladatok automatizálása.
- Kiterjesztési hullám (a 2020-as évek végéig). Az ember hozza a döntéseket, robotok segítségével. Ismétlődő feladatok és az információcsere automatizálása, drónok, raktározó robotok és feltételes automatizáltságú önvezető járművek.
- Autonómia hullám (a 2030-as évek közepéig). A robot hozza a döntéseket. A mesterséges intelligencia egyre inkább képes lesz a számos forrásokból származó adatok elemzésére, a döntéshozatalra, valamint a fizikai műveletek minimális emberi beavatkozással vagy anélkül történő elvégzésére (Mesterséges Intelligencia Stratégia 2020).

A hallgatók véleménye, hogy a tanári munka kiváltható a mesterséges intelligencia által. Valójában azonban a fejezet elején bemuta-

tott becslési módszerek alapján az előjelzés csupán 4%-os érintettséget mutatott a tanári munkában 2021-ben. Azóta a kimutatások folyamatosan változnak. Jelenleg a középiskolai tanár esetében 15% a fenyegetettség. A felhasználók szerint azonban 26%-os esély van arra, hogy ezt a foglalkozást teljesen automatizálják a következő két évtizeden belül. A felsőoktatási tanár esetében a kockázat 13%, továbbá az USA-ban a felsőoktatási állások száma 2031-re várhatóan 10,6%-kal emelkedik. A kommunikáció tudományterületén ez a kockázat mérsékeltebb, 10% és mintegy 7%-os bővülést prognosztizálnak (Will Robots Take My Job 2023).

4. A módszer

4.1. A mesterséges intelligencia alkalmazásának kiszűrhetősége a hallgatói feladatokban

A ChatGPT nyilvánosságra kerülése utána néhányan erőteljes aggodalmuknak adtak tanúbizonyságot, amely többnyire arról szólt, hogy teljes mértékben átalakítja az oktatást és alapjaiban teszi tönkre a házi feladat intézményét. A próbálkozások során bebizonyosodott, a chatbotot könnyű egyelőre „lebuktatni", ami azt jelenti, hogy néha túlzásokba esik, vagy téves következtetésekre jut. Ettől függetlenül egyes vélemények, kutatások alapján az egyetemi hallgatók színvonalán képes beadandó dolgozatokat készíteni, ha egyszerű témáról van szó.

Az egyes tudomány- és képzési területeket nyilvánvalóan eltérő mértékben érinti ez a technológia. Az IT szektor különösen veszélyeztetett, bár a logikai összefüggéseket nem minden esetben tudja helyesen értelmezni, ettől függetlenül programrészek elkészítésére már most is alkalmazható. Gyorsasága megkérdőjelezhetetlen, amennyiben szöveges válaszoknak kell születniük, de programkódot már most is gyorsabban tudnak készíteni az emberi programozókhoz képest. Ezzel összefüggésben nyilván felvetődik alkalmazásának megfontolása több esetben is.

A ChatGPT hajlamos rögtönzésre, ilyen módon a mélyebb vizsgálatot, a kritikus gondolkodást igénylő beadott hallgatói munkák

elkülönítése megoldható. A chatbot azonban tőlünk tanul, azaz folyamatosan fejlődik, tehát előbb-utóbb ezt a képességét is finomítja. A konkrét megoldások következetes alkalmazását igénylő feladatokban kiderülnek még kezdeti gyengeségei, mint pl. idegenvezetőként félre kalauzolja a turistákat, vagy éppen üzleti vállalkozást próbálnak alapozni az ötleteire. Ebből a megfontolásból különösen érdekes üzleti kommunikáció területére irányuló véleményének kikérése a hallgatói feladat vonatkozásában.

4.2. Vizsgálat a hallgatók bevonásával

A tanári munka kiválthatóságának, veszélyeztetettségének kérdésköréről már beszéltünk, de joggal vetődik fel a kérdés, kell e aggódnunk azon, hogy a hallgatók segítségül használják a feladatok megoldásában? Fordítsuk meg ezt a gondolatot és kezdeményezzük az alkalmazását! Konkrétan adjunk olyan feladatot a hallgatóknak, amely arról szól, hogy a mesterséges intelligencia segítségével kell a beadandó feladatot elkészíteniük. Ezen a gondolati szálon elindítva az üzleti kommunikáció kurzus keretein belül olyan feladatot kaptak a hallgatók, amely értelmében a kommunikációs készségfejlesztéssel kapcsolatosan interjút kell készíteniük a ChatGPT segítségével. Ez azt jelentette, hogy a mesterséges intelligenciával kell az interjút lefolytatni. Huszonhárom fő adta le a beadandó feladatot. A vizsgálatban résztvevők vegyesen a gazdálkodás és menedzsment szak, továbbá kommunikáció- és médiatudomány szakon tanuló BA hallgatók voltak. Az instrukció szándékosan nem tartalmazott interjú kérdéseket a megkötés csupán az volt, hogy annak kell utánajárni, hogy milyen módon tud segítségükre lenni az üzleti kommunikáció sikerességében, az üzleti kommunikációs készségfejlesztésben a mesterséges intelligencia. Mindenkinek 10 darab kérdést kellett feltenni a ChatGPT részére, továbbá a beadandó feladatban a válaszok alapján a saját véleményét kellett a hallgatónak a tapasztalatai alapján összefoglalnia.

Az elvégzett „interjú" sok szempontból is különleges. Babbie (2020) a terepkutatás részeként tárgyalja a módszert, ami itt nehezen értelmezhető. Bár 23 különböző interjúról van szó, mint minden kvalitatív kutatásban a kutatónak, így az interjú esetében az interjú-

készítőnek rendkívül nagy szerepe volt a kutatás minőségében, de az interjúkat különböző hallgatók készítették. Általános kritérium, hogy a beszélgetés során végig fennálljon egyfajta bizalmi viszony az interjú alanya és készítője között. Itt ez sem értelmezhető. Még különösebb, hogy az eltérő, 23 esetben az interjú alanya ugyanaz az „entitás".

5. A hallgatói interjúk eredményei

A legtöbb üzleti kommunikáció témakörébe tartozó szakirodalom azt a felépítést, tematikát alkalmazza, amely az alapvető fogalmi hálók tisztázása után a kommunikáció megközelítéseit, modelljeit taglalja, majd kitér részletesen a kommunikáció formáira, csatornáira is. Ezt követően tárgyalja a szóbeli, majd írásbeli kommunikációs üzleti formákat az üzleti kommunikációs vetületnek megfelelően. Majd a kommunikáció sikerességének és zavarainak taglalása zárja ezt a részt. Néhány esetben kitérnek még a pszichológiai vonatkozásokra, amelyek többnyire a szervezeti kultúrával összefüggésben kerül feltárásra, esetleg protokolláris vonatkozásokban is taglalják a témakört (Borgulya et al. 2016, Balázs 2015). A hallgatók interjúi esetében ettől érdekes módon eltérő struktúrában születtek a válaszok. Más esetekben a kommunikációs készségek fejlesztésének gyakorlati megközelítéseit a módszereken, eszközökön, feladatokon keresztül hangsúlyozzák (Balázs 2013).

A kontextus elemzésének lehetősége a speciális szituáció miatt nem adatott meg, hiszen azoknak az információknak az összessége, amelyek a szöveg meghatározott értelemben vett nem verbális környezetét adták nehezen értelmezhetőek.

Néhány hallgató a kérdést olyan módon tette fel, amelynek a megfogalmazása nem tükrözte egy entitással végzett interjú vonatkozásait, azaz nem tekintették interjúalanynak a ChatGPT-t, csupán a keresőhöz hasonlóan kérdéseket gépeltek be és tárgyilagosan rögzítették a válaszokat.

A hallgatók teljes köre előre meghatározott kérdéseivel strukturált interjút végzett, pedig a chatbot már képes a párbeszédet dinamikusan is kezelni és esetleg a témát iránytani is (próbálkozások). Ezt a lehetőséget így nem használták ki.

A ChatGPT több esetben is hasonló válaszokat adott eltérő kérdésekre pl. hogyan használható az üzleti kommunikációban és milyen eszközökkel tud segíteni. Átfedést mutatnak a válaszok ennek a kérdéskörnek és az olyan jellegű kérdések feltevésének esetében is, mint a hogyan tudjuk meggyőzni az üzleti partnereket a segítségével.

Néhányan konkrét alkalmazási területekre is rákérdeztek. Ezekben az esetekben már konkrétabb válaszok is születtek. Például a Mesterséges Intelligencia (MI) számos módon segíthet egy állásinterjú lefolytatásában. Kiválasztás: Az MI lehetőséget ad a vállalkozásnak arra, hogy hatékonyabban válogassa ki a jelölteket a pozícióra. Az MI alapú szűrőrendszer képes lehet automatikusan átvizsgálni az életrajzokat és a jelentkezési űrlapokat, és javasolni azokat a jelölteket, akik a leginkább megfelelnek a pozíció követelményeinek. Az ilyen szűrőrendszerek segíthetnek a vállalkozásnak abban, hogy időt takarítson meg és hatékonyabban válassza ki a megfelelő jelölteket. Az interjú előkészítése: A mesterséges intelligencia lehetőséget ad a vállalkozásnak arra, hogy előkészítse az interjút. (Itt a szerepek a válasz alapján nem tisztázottak.) Az interjú lefolytatása, a jelölt értékelése: A MI lehetőséget ad a vállalkozásnak arra, hogy hatékonyabban értékelje a jelölteket. Az MI alapú eszközök esetében nyelvhelyességi problémát is találtunk: „képesek lehetnek elemződni a jelölt válaszait"

A kifinomult logikai különbségek kezelésében sem teljesen kiforrott még a rendszer. A vásárlói reklamáció kezelésének módjára és az üzleti tárgyalásokban érintett partnerek eltérő véleményének kezelésére is hasonló módszereket javasolt.

Több alkalommal is keverte az üzleti kommunikáció belső szervezeti megoldásait a külső kommunikációs lehetőségekkel. Érdekes módon az üzleti kommunikáció sikeressége érdekében a testbeszédünk fejlesztésére is képesnek tartja magát, ami ugyan kicsit a túlzott önbizalmára is rávilágít, de úgy tűnik átlépte a nem verbális kommunikációs csatorna analóg jeleinek digitalizálhatósági küszöbét is.

Meglepő módon a saját hátrányairól is tud nyilatkozni: „Igen, a MI használata az üzleti kommunikációban bizonyos esetekben hátrányos lehet. Az MI rendszerek nem tökéletesek, és a hibák, tévesz-

tések lehetősége mindig fennáll.” Az üzleti kommunikáció esetében ez különösen fontos lehet, mivel a pontatlan vagy rosszul megértett információk számos problémát okozhatnak. Ezenkívül felhívja a figyelmet arra is, hogy „ő” nem mindig képes az érzelmeket felismerni vagy érzelmi kontextust kezelni, így az érzelmekkel teli üzenetek, mint például az elégedetlenség vagy a düh kifejezése, előfordulhat, hogy nem megfelelően értelmezést nyer, és így a generált válaszok esetleg nem megfelelőek lehetnek. Az üzleti kommunikációban a bizalom és az átláthatóság kulcsfontosságú szerepet játszik, és a ChatGPT használata ezt veszélyeztetheti.

A foglalkoztatással összefüggő kérdésekben nem erőlteti az automatizálást mindenek felett, viszont az emberek és a mesterséges intelligencia együttes alkalmazása gyakran szerepel a válaszai között az üzleti kommunikációs feladatkörök ellátása esetében is.

Előfordult, hogy a hallgatók a mesterséges intelligencia elfogadásával kapcsolatos emberi attitűdről érdeklődtek. Ebben az esetben túl pozitívan látja, hogy az emberek nyitottak a vele való együttműködésre. Amennyiben konkrét segítséget kértek tőle, akkor a megoldást pontokba szedve, súgószerűen adott választ, pedig a hallgatók azt várták volna, hogy elvégzi helyettük a feladatot. Pl.: Teamsben hozzon létre egy értekezletet feladatkiadásra – leírta pontonként a lépéseket, ami alapján hozza létre a hallgató. Az algoritmizálható feladatokat jól oldotta meg, 3 személy elfoglaltságának ismeretében tudott értekezlet időpontokat javasolni.

Ha olyan konkrétumokat kérdeztek tőle, ami a bérelhető üzlethelység keresését jelentette adott településen, akkor nem konkrét megoldásokat javasolt, hanem ingatlanközvetítő cégek honlapjait sorolta fel, amit ő megoldásnak értelmezett.

Néhányan rákérdeztek az üzleti kommunikációban alkalmazott protokolláris teendők, vagy az öltözködés témakörére is. Ezeket a kérdéseket jól kezelte, szinte szakkönyvszerűen, tételesen megválaszolta azokat.

Két hallgató esetében a párbeszéd angolul folyt, mert a hallgatók nem feltételezték azt, hogy már magyarul is tud a mesterséges intelligencia kommunikálni.

A hallgatók felismerték azt, hogy a ChatGPT alkalmazásának érzelemmentessége hatalmas előnyt jelent az emberi munkaerővel

szemben, hiszen még egy mérges és problémás vevő sem tud érzelmi alapú választ kikényszeríteni belőle.

Nagyon érdekes kérdés volt a „Mint AI, téged mennyire érdekel az üzleti kommunikáció témaköre, és mennyire szívesen foglalkozol vele?" Melyre a következő választ adta: „Bár mint gépi tanuló algoritmus, az érdeklődésem és a tudásom az üzleti kommunikáció területén folyamatosan fejlődik a modellemet tápláló adatok és a tanulási folyamat során. Az üzleti kommunikáció témaköre azonban egy fontos terület az üzleti világban, és nagyon érdekes és sokoldalú kutatási terület, amelynek fontos szerepe van az üzleti hatékonyság és a vállalati teljesítmény növelésében. Ezért nagyon szívesen foglalkozom ezzel a témával, és örömmel segítek bármilyen releváns kérdésben vagy problémában, amely felmerül az üzleti kommunikációval kapcsolatban." Valljuk be, hogy ez kevés konkrétumot tartalmaz, azaz „személyes" érintettséget, érdeklődést nyilván nehéz belőle kikényszeríteni, de ügyes hallgatói próbálkozás volt.

Néhány bonyolult kérdésben tárgyi pontatlanságok is előfordulnak. Kommunikációs készségnek véli az idő és projektmenedzsmentet is.

A hallgatói kreativitást bizonyítja egy ismét jó megközelítés, ami arról érdeklődött, hogy a mesterséges intelligencia képes lenne-e tanítani az Üzleti Kommunikáció nevezetű kurzust? Erre a megnyugtató válasz a következő volt: „Bár a mesterséges intelligencia (MI) egyre jobb eredményeket ér el az oktatási területen, az Üzleti kommunikáció kurzus tanítása jelenleg nagyrészt az emberi oktatók feladata. Az Üzleti kommunikáció kurzus többek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció, az interperszonális készségek, a prezentációkészítés és a tárgyalástechnika oktatását foglalja magában. Ezek az oktatási területek számos olyan készséget igényelnek, amelyekhez az emberi tapasztalat és az érzékelési képességek nélkülözhetetlenek."

A gyakorlatokra vonatkozó kérdések esetében kis és nagycsoportos módszereket is javasolt, mint „szimulált beszélgetések" és szerepjátékok, ezeket azonban több esetben is összekeveri.

Sor-szám	Hallgatói kérdések fókusza	Igen	Nem
1.	Interjú alatt pozitív hallgatói attitűd	20	3
2.	Alany megszemélyesítése	18	5
3.	Ebből egyes szám 2. személy	13	10
4.	Strukturált interjú alkalmazása	23	0
5.	Eszközökre is rákérdezett	20	3
6.	Hátrányokra is rákérdezett	5	18
7.	Automatizáltság lehetősége	10	13
8.	Foglalkoztatás vonatkozásai	10	13
9.	Belső kommunikációban alkalmazhatóság	3	20
10.	Külső kommunikációban alkalmazhatóság	20	3
11.	Tárgyalási szituációban hasznosság	18	5
12.	Funkcionális alkalmazás lehetősége (pl. állás-interjú)	20	3
13.	A szoft skillekre is kitért	13	10
14.	Alkalmas kommunikációs gyakorlatokra is	18	5
15.	Partner meggyőzésében tud segíteni	15	8
16.	Az emberek elfogadása, nyitottság az alkalmazására	5	18
17.	Összefoglaló véleménye, hogy használható	23	0
18.	Összefoglaló véleménye, hogy valóban tud segíteni	10	13

1. táblázat: Az összes válasz megoszlása (N=23)

A hallgatói kérdéseket és a gépi válaszokat kategorizálva kialakítottuk az elemzés egységeit, amelyet az 1. táblázat tartalmaz. Az elemzési egységekhez tartozó gyakoriság esetében a domináns előfordulásokat kitöltött cellákkal hangsúlyozzuk.

Összegzés

A hallgatók meglepő módon kezdetben idegenkedtek a feladattól. Többszöri felszólításra azonban lendületet és ebből adódóan kedvet is kaptak hozzá, majd élvezettel hajtották végre a feladatot. Különösen tetszett nekik, hogy tulajdonképpen jegyzetelniük sem volt szükséges a feladat elvégzése során.

A rendszer jelenleg a 2021-es állapotnak megfelelően dolgozik. A rapid típusú fejlődésnek betudhatóan Moore törvényének általános alkalmazását figyelembe véve a technológiai folyamatokra (Kurzweil 2013), az eltel két év alatt az öntanulási folyamatainak köszönhetően tudása exponenciális fejlődésen mehetett keresztül.

A hallgatói feladatok eredményei során bebizonyosodott, hogy a mesterséges intelligencia már most is képes részt venni az üzleti kommunikációban, egyre fejlettebb alkalmazások jelennek meg ezen a területen is. Képes a nyelvi elemzésre és értelmezésre, így akár szöveges üzeneteket, e-maileket és dokumentumokat is képes értelmezni és válaszolni rájuk. Ezek a rutinfeladatok a segítségével akár már most is automatizálhatók, például az e-mailek és üzenetek beérkezésekor történő válaszadás, az ügyfelekkel való kommunikáció, az adatok kezelése és elemzése, valamint a feladatok és határidők nyomon követése.

Azonban fontos megjegyezni, hogy a mesterséges intelligencia még mindig korlátokkal küzd az emberi nyelv és kommunikáció értelmezésében, így a megválaszolt üzenetek néha téves értelmezéseket vagy félreértéseket tartalmazhatnak, ami az üzleti kommunikációban káros lehet. Fontos annak ismerete is, hogy nem képes a kommunikációs kapcsolatokat emberi módon kezelni, azaz hiányzik az érzelmek, a kontextus és a kulturális különbségek figyelembe vétele, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek az üzleti kommunikációban. A mesterséges intelligencia ilyen módú alkalmazása tehát még kompromisszumos megoldásokat szül, de a hallgatói feladatok rávilágítottak az alkalmazhatóságának előnyeire és hátrányaira is.

Felhasznált irodalom

Babbie, E. 2020. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Budapest, Balassi Kiadó.

Balázs L. 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei.* Eger, Gramma Kiadó.

Balázs L. 2015. Organization culture and emotional intelligence in school. Saarbrücken, LAP.

Borgulya Á. – Dévényi M. – Dobrai K. – Somogyvári M. 2015. *Kommunikáció az üzleti világban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Bowman, E. 2022. *A new AI chatbot might do your homework for you. But it's still not an A+ student*. NPR. Letöltés: 2023.03.15. Forrás:https://www.npr.org/2022/12/19/1143912956/chatgpt-ai-chatbot-homework-academia

ChatGPT 2022. *OPENAI'S CHATGPT AND THE PROSPECT OF LIMITLESS INFORMATION:* A Conversation with ChatGPT. *Journal of International Affairs*, 75(1), 379–386. Letöltés dátuma: 2023.03.30. Forrás:https://www.jstor.org/stable/27203141

Choi, H. J. – Hickman, K. E. – Monahan, A. B. – Schwarcz, D. 2023. *CHATGPT GOES TO LAW SCHOOL*. Minnesota Legal Studies Research Paper No. 23–03.

Csepeli Gy. 2020. *Ember 2.0 – A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai.* Budapest: Kossuth Kiadó.

Digitális Jóléti program, Innovációs és Technológiai Minisztérium és Mesterséges intelligencia Koalíció. 2020. *Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája 2020–2030.* Letöltés dátuma: 2021.08.21., forrás: Innovációs és Technológiai Minisztérium: https://ai-hungary.com/api/v1/companies/15/files/137203/view

Europe Parliament 2021. *What is artificial intelligence and how is it used?* Letöltés dátuma: 2021.09.10., Forrás: Europe Parliament.

Frey, C. B. – Osborne, M. A. 2013. *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation.* Oxford: Martin School.

Kappel, E. S. 2023. *How Might Artificial Intelligence Affect Scientific Publishing?* Oceanography, 36(1), 5. Letöltés dátuma: 2023.04.05. Forrás:https://www.jstor.org/stable/27200032

Kurzweil, R. 2013. *A szingularitás küszöbén. Amikor az emberiség meghaladja a biológiát.* Ad Astra

Russell, S. J. – Norvig, P. 2005. *Mesterséges Intelligencia – Modern megközelítésben*. Budapest: Panem Könyvkiadó.

Terwiesch, C. 2023. *Would Chat GPT3 Get a Wharton MBA? A Prediction Based on Its Performance in the Operations Management Course, Mack Institute for Innovation Management at the Wharton School*, University of Pennsylvania. Letöltés dátuma: 2023.04.05. Forrás:https://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2023/01/Christian-Terwiesch-Chat-GTP.pdf

Turing, A. M. 1950. *Computing Machinery and Intelligence.* Mind. 59, 433–460.

WILL ROBOTS TAKE MY JOB? Forrás:https://willrobotstakemyjob.com/ Letöltés: 2023.03.21.

Bartal Orsolya

„3M”-modell, a mindennapok pedagógiájáért

Bevezetés

A mobileszközök rendkívül gördülékenyen és jól integrálták az eddigi mindennapos eszközeinket: TV, rádió, MP3 lejátszó, fényképezőgép, kamera, vagy akár a számítógép. (Antal 2017: 103) Nem csoda, ha a 21. század iskolájában megjelenik az elvárás a tanár felé, hogy az IKT eszközöket, a mobileszközök változatos, korszerű tanórai használatával egészítse ki. Jelen tanulmány kitér a 21. századi tanár szerepének jellemzésére, a pedagógusok irányában támasztott külső elvárásokra. Sor kerül egy empirikus kutatás részeredményeinek ismertetésére, amely a szerző 3M-modelljének megalkotásának kiindulópontját képezte. Az összegzést megelőzően ennek a modellnek a bemutatása következik. Létjogosultságát a technológia rohamos fejlődése indokolja és az oktató-nevelő munkába való begyűrűzése által nyerhet teret a gyakorlat és az elmélet szinkronizálásában.

„Egy új maszk felvételét azonban mindig a régi széttörése előzte meg.” (Varga 1998)

1. A 21. századi tanár és az elvárások

A kor kihívásai nagyban érintik a tanárokat, amint azt Varga (1998) is kijelenti, a tanároknak kutatóként, kísérletezőként is szerepet kell vállalniuk. Egy – a magyar pedagógiában viszonylag új módszert – Mrázik (2018) vizsgálja, az akciókutatást (Design Based Research – DBR, vagy terv alapú kutatás) és annak lehetséges pedagógiai vonatkozásait, ahol a tanár és a tanuló(k) csapatot alkotnak, egy cél érdekében közösséget vállalnak. A szerepek itt is átdimenzi-

onálódnak, megváltoznak. A résztvevők (tanár és diák) partnerségi viszonyba kerülnek a tevékenység során, „kutatótársakká" (Mrázik 2018: 147) válnak. Fontos a tanulók involválódása és ezt a tanár tevékenységével, szerepének módosításával éri el. (Balázs 2013: 22.)

Az elmúlt évtizedekben a környezet és a technológia nagy hatással voltak a tanulási környezetre is, ennek következtében az oktató szerepei is változtak és kiegészültek. Némely esetben, a szerepek közötti váltakozás, vagy nevezhető váltogatásnak is, szerep bizonytalanságokhoz vezethet. Érezhetők eme változások az oktatás különböző területein, nem csupán Magyarországon, de világszerte mindenhol. Kutatások zajlanak e téren, amelyek az oktató szerepeit veszik górcső alá, valamint e változások hatásait az oktatás aktoraira (Balázs 2013: 12–22). Komenczi (2004) írásából is láthatjuk, hogy „a jól strukturált elektronikus tananyag és tanulási környezet nem nélkülözheti és nem pótolhatja a tanulás folyamatos irányítását és támogatását". Igaz, hogy a tanár személyes tartalomközvetítő szerepe megszűnik az online térben, amely lehet szinkron (valós idejű) és aszinkron (tetszőleges idejű). Azonban bármilyen kiválóan összeállított tananyag sem hatékony, nem éri el a létrejöttét beteljesítő célt, ha nincs egy jól megszervezett, átgondolt tanulásirányítás és támogatás mögötte. (Bacsa-Bán 2022.)

Ahogyan Cox (2018) fogalmaz, a tanári foglalkozás egy multidiszciplináris foglalkozás. A tanárok helyettes szülők, az osztályfegyelem fenntartói, mentorok, tanácsadók, könyvelők, szerepmodellek és tervezők egyben. Ezekkel a változatos, összetett szerepekkel együttesen kell, hogy a tanárok inspirálják és buzdítsák a tanulókat az oktatás minden szintjén. Manapság, a tanároknak széleskörű szerepek tárházával kell rendelkezniük. Ezek a szerepek, készségek változatosabbak, mint valaha bármikor.

A BYOD-módszer kapcsán is elmondható, hogy a tanári szerep rendkívül összetett és állandó változásban lévő, hiszen a tutori, facilitátori szerepek egybeolvadnak a partneri szereppel (Rajcsányi-Molnár–Bacsa-Bán 2021). A tanár támogatója és egyben társa is a tanulónak. Utat mutat, egy színes és állandó mozgásban lévő, dinamikus virtuális térben, ahol könnyen eltévedhet a tanuló. A lehetőségek megmutatását megelőzi egy kutatói tevékenység, mivel

egy folyamatosan megújuló, változó platform rengetegben kell irányítani, ösztönözni a diákokat, amelyet előzetesen fel kell tárnia a tanárnak. A BYOD, mint pedagógiai módszer esetén nem jelenik meg új tanári szerepkör, hanem az eddigi szerepkörök aktív és dinamikus váltakozását láthatjuk ötvöződni. Kétségkívül nem egyszerű és nem könnyű feladat elé néznek a 21. századi pedagógusok, hogy alkalmazkodjanak a digitális pedagógia elvárásaihoz (Csikósné 2020: 290).

2. Modern eszközök az oktatásban

Az oktatásban a digitalizációt megelőzőleg a tanár volt a tudás kizárólagos forrása az oktatási intézményekben. Ez megváltozni látszott az internet egyre szélesebb körben való elterjedésével, valamint a mobileszközök (laptop, tablet, mobiltelefonok) tanulás folyamatába való beszivárgásával (Rajcsányi-Molnár–Czifra 2021). A gyakorlatban megmutatkozott, hogy ezek az eszközök kiválóan alkalmazhatók a hagyományos módszerek és tanuláselméletek mellett, mint a behaviorizmus és a konstruktivizmus (Hamdani 2013). A számítógéppel támogatott tanulás innovatív változata az volt, amikor már a mobileszközök (laptop, tablet, mobiltelefon) is megjelentek a tanulás folyamatában. A személyes tanulási tér (personal/personalized learning environment) „*az elektronikus tanulási környezetben központi szerepet tölt be, hiszen ebben az esetben adottak leginkább a feltételek az egyén igényeihez alkalmazkodó környezetek kialakítására.*" (Racskó 2017: 95.) A tanulás és tanítás színtere átalakult az utóbbi időben. Jellemzően a közösségi tudásmegosztás vált dominánssá a virtuális térben, az együttműködés került előtérbe, a tanulási közeg interdiszciplináris tér lett (Johnson 2010 idézi Racskó 2017). Változott a tanulók motivációja, attitűdje a tanuláshoz, a mobileszközök, ezen belül is a mobiltelefonok megjelenésével. Kardinális kérdéssé vált, hogy hogyan lehet a mobileszközöket célorientáltan beépíteni az oktatás folyamatába, hogy egyben személyre szabott maradjon az oktatás. Kutatások támasztják alá a tényt, hogy a személyre szabott oktatás iránt a tanárok hite és elköteleződése erős, valamint úgy vélik, hogy a digitális eszközök ezt

a személyre szabott tanulást elősegítik és a tanulók teljesítményét fokozhatják. (Racskó–Varga 2017: 139–141.)

A mobileszközök, ezen belül a mobiltelefonok, oktatásba való integrálásának számos előnyét említhetjük: belső motiváció élénkítése, támogatja az inkluzív tanulást (személyre szabottság lehetőségével), egyéni tanulási utak formálódása, nő a tanulók egyéni szerepvállalása, tudatossága a tanulás folyamatában, együttműködésre ösztönöz, közvetett módon pozitív hatással van a kritikus gondolkodásra. (Kőrösi 2015.)

Nem elhanyagolható pedagógiai szempontból, hogy a társadalom azon tagjai körében is jelen van az eszköz, akiket a kirekesztés veszélye nagyban fenyeget. Sajnálatos tény, azonban, hogy az eszköz birtoklása nem egyértelműen jelenti a használatához kellő kompetenciák meglétét is. Sok esetben tapasztalható a mobileszközök felületes használata – közösségi médiára, video/chat alkalmazásokra való korlátozás és a hasznos, informatív kommunikációs eszközként való használat háttérbe szorul. Ez volt jellemző a leszakadó társadalmi rétegekre a járványhelyzet miatt kialakult „digitális" oktatás során is. Hiába volt meg az eszköz, ha nem voltak birtokában a kellő kompetenciáknak (Csikósné 2021: 49).

A mobileszközök használatában ugyanakkor sok lehetőség is rejlik, amelyeket ki kell/kellene használnia a nevelési-oktatási intézményeknek. A tanulók zsebeiben már ott lapul, – szinte mindenkinél – az okostelefon és ez az oktatás számára előnyt jelenthet. Tiltás helyett az elfogadás és a lehetőségek tárházának kiaknázása lehetne a cél. Ez a szemlélet a hazai szakirodalommal egyezik, azonban az tény, hogy rendkívül kezdetleges fázisát éljük a mindennapokban. (Bartal 2020.)

A jövőben egyfajta hibrid oktatás létrejöttének lehetünk tanúi, amelyben keveredik a tradicionális és a digitális oktatás. Egyelőre eltérő értelmezésben láthatjuk országonként, sőt intézményenként is. A változás jelenleg tetten érhető minden nevelési-oktatási intézményben, amely részben kényszerű negatív hozzáállást vált ki az aktorokból, részben egy régen várt gyökeres változást foglal magában. Talán egy újfajta digitális megosztottságot hoz létre, amely sem az eszközbéli ellátottságra nem utal, sem pedig a tartalombéli meg-

osztottságot nem jelenti. Az látható, hogy „az eszköz megléte csak az első lépés a digitális átállás" (Racskó 2017: 100) folyamatában.

3. Empirikus kutatás és részeredményei

Az empirikus kutatás két fázisban zajlott le. Az I. számú 2020 tavaszán papíralapon, a II. számú 2020 őszén online formában. A kutatás célja mindkét esetben az volt, hogy megvizsgáljuk, hogy a pedagógusoknak milyen a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások alkalmával a mobileszközökhöz (laptop, tablet, mobiltelefon) való hozzáállása. A pandémiás helyzet előtt és után nyílt lehetőség ezt felmérni az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok körében országos lefedettséggel. Az I. számú kérdőívben 101, II. számúban 383 felső tagozaton tanító tanár vett részt. A kutatás formáját tekintve papíralapú és online, anonim kérdőívként valósult meg, hólabda módszer alkalmazásával, véletlenszerű országos mintavétellel.

A kutatásban több hipotézist is megfogalmaztam, jelen tanulmányban ezek részeredményeit mutatom be röviden két hipotézis mentén, amelyek a következők:

H1: a változatos és aktív mobileszközhasználat korfüggő, valamint

H2: a COVID-19 okán bevezetésre kerülő modern eszközökhöz való viszonyulás pozitívan változott a tanárok körében.

A kapott válaszok alapján elmondható, hogy a változatos mobileszközhasználat nem korfüggő (H1). Az 1. számú kérdőív eredményei alapján elmondható, hogy nincs erős kapcsolatban az életkor és az eszközhasználat a pedagógusok esetében. Az eszközhasználat tekintetében kirajzolódott, hogy a laptop, tablet alkalmazása a Z és a Bébi-bumm generációk esetén ugyanolyan mértékű, a mobiltelefon a Z generációs tanárok esetén a legkisebb mértékű, a Bébi-bumm korcsoporthoz tartozó tanárok esetén a legmagasabb. Ennek fényében látható, hogy a korcsoporthoz való hovatartozás kevésbé befolyásolja a modern technológia változatos használatát az oktatás színterén. A fenti feltételezés részben igazolódott a 2. számú lekérdezést követően. Mivel az látható, hogy a Z (1996–) és Bébi-bumm (1946–1964) generáció tartja fontosnak a mobileszközök haszná-

latát, az X és Y generációkhoz tartozók kevésbé nyilatkoztak pozitívan. Ami a változatos platformhasználatot illeti, a legfiatalabb generáció használta a legtöbbféle (7 féle) felületet, az X és Y korcsoportok tagjai 6-6 féle felületet alkalmaztak, és a legidősebbek 5-6 féle felületet integráltak az oktatás folyamatába egyszerre. Ez arra enged következtetni, hogy a tanárok korcsoporttól függetlenül használnak/használtak többféle felületet a tanítás során. Annak ellenére, hogy a legidősebb, Bébi-bumm generációs tanárok nyilatkoztak úgy, hogy számukra a legmegterhelőbb a mobileszközök tanórai használata, mégis ők vélekednek úgy, hogy aktívabban használnának ilyen eszközöket, ha készen kapnának segédletet erre a célra. A Z generációs kollégáik kevésbé érzik magukat aktívnak ez esetben.

Továbbá elmondható a 2. feltételezés esetében, hogy pozitív változás állt be tanárok viszonyulásában a mobileszközök használatának tekintetében (H2). A többletteher ellenére a kollégák pozitív hozzáállását lehet kimutatni. A megkérdezett tanárok 66%-a tapasztalja azt, hogy a mobileszköz alkalmazása többletterhet ró a tanárokra. A BYOD-módszer eredményességével kapcsolatos kérdésre is támogató, pozitív válaszok érkeztek, és fontos, hogy csupán a megkérdezett tanárok 8,5%-a nem tapasztal változást a módszer használata során. A két kutatás eredményeit összehasonlítva látható, hogy a kollaboráció, motiváció és figyelem fokozódása, valamint az e-tudatosságra nevelés szempontjai nagyságrendileg egy egész fokozattal növekedtek a rendkívüli digitális átállás előtti időszakhoz képest, amely azt támasztja alá, hogy a pedagógusok támogatják a saját eszközök oktatási célú felhasználását, annak ellenére is, hogy az eszközök oktatásba való integrálása többlet energiát, terhet ró rájuk. Láthatóvá vált az is, hogy az eszközök jövőbeni használatát még inkább támogatják a tanárok, főként a mobiltelefon oktatási célú használata vált népszerűvé és egyre támogatottabbá (68%) a rendkívüli digitális átállást követően. Egyértelműen látható, hogy a mobileszközök pandémiás helyzet alatti oktatási folyamatokban való használata során a tanárok realizálták ezek előnyeit, és a jelenléti oktatásban való aktív használatát lehet predesztinálni.

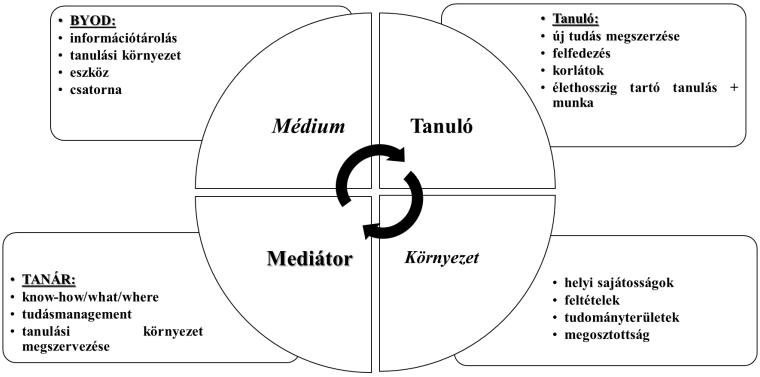
4. „3M-modell”

Az alábbiakban egy saját modellt mutatok be. A modell alkotóelemeinek és a struktúra megalkotásáig az előzetes szakirodalomi ismeretek, elméleti összetevői alapján jutottam el, amelynek meghatározó irányvonalát képezték az alábbiak: Schweller öt fő alapelve: 1. az információtárolás elve, 2. a kölcsönzés és átszervezés elve, 3. a genezis elve, 4. a tanulás korlátozottságának elve, valamint 5. a tanulási környezet megteremtésének elve (Szőke-Milinte 2020: 35–39). Emellett Siemens (Siemens 2005: 1) hét konnektivizmusra épült alapgondolata: 1. a tanuló és a tudományterületek kapcsolata, 2. formális és informális tanulás fejlődése, 3. élethosszig tartó tanulás (LLL), 4. a technológia változásai és az eszközök, 5. a technológia által támogatott tanuláselméletek, 6. a szervezet és az egyén tanuló organizmus egysége, 7. a know-how és a know-what helyett előtérbe kerül a know-where: a tudás megszerzésének lokalizálása.

A modell egyfajta ötvözete az elméletnek és a gyakorlati tapasztalatoknak, a tudásátadás és tudásszerzés objektumának komplex folyamatát hivatott egyszerűsíteni, vizualizálni. A modell célja, hogy a vizsgálati célnak megfeleljen, tehát a mobileszközök oktatásban való használatát segítse. A modell a valóság részekre bontásával jött létre, annak leegyszerűsített absztrakciója. Alkalmazása a neveléstudomány területén, a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés területére fókuszálható (Kocsondi 1976). A „3M” modell, azaz Mobil-Mathesis Modell nevet kapta, amely a latinból eredeztetve mobiltanulás modell jelentéssel bír (1. ábra). A tanár mediátor szerepben kapott helyet. Az eszköz (BYOD) mint médium közvetítésével, a tanuló támogatásában jelenik meg.

A mobileszközök alkalmazás modelljének fókuszában négy főtényező áll: a tanuló, a tanár mint mediátor, a környezet, és a BYOD mint médium, közvetítő eszköz.

Ez a négy tényező kulcsfontosságú és egymástól függő, hiszen hatással vannak egymásra. A tanár a tanulási környezet megteremtője, még abban az esetben is, ha online zajlik a tanítás-tanulás folyamata, vagy ha éppen vegyes (online-offline) környezetet teremtünk. A tanár mint mediátor, támogatja, tutorálja, irányítja a folyamatot.



1. ábra: Saját modell, Mobil-Mathesis Modell „3M" (saját szerkesztés)

Ő a tudás menedzsere, a módszer tudója. A tanár utasításai mentén történik a tanulás, valamint a pedagógus tudja, hogy a tömérdek tudásbázis közül a tudományterületekről, honnan történjen meg a tudásszerzés. A tanár a genezis elv generátora. A pedagógus szerepe ebben a tevékenységben a mediátori szerep.

A tanuló az új tudás megszerzője. A diák fedezi fel a tudáshoz vezető utat a saját korlátaihoz mérten az iránymutatásoknak megfelelően, egy – remélhetőleg – élethosszig tartó folyamat részese, amelyben a tanulás és a munka egybeolvad. A tanuló céljai, igényei állnak a fókuszban a felfedezés útján. A tanulóknak át kell látniuk a tananyag szerkezetét, amiben a mediátor támogatja, felhasználva a technológia eszközeit, a médiumot, amely biztosítja a virtuális és a valóságos világ átjárhatóságát.

A BYOD lehetséges eszköz, médium a tudáshoz vezető úton, csatorna a tanártól a környezeten át a tanulóig. Továbbá az információtárolás forrása és eszköze, amely mobileszközökkel valósul meg. Megjelenési formája a modern technológia aktuálisan elérhető típusait jelenti, amely által létrejön a tudás elérése és közvetítésének lehetősége. Ehhez a kapcsolathoz internet hozzáférés szükséges, mivel maga a tudásszerzés online térben és hagyományos formában is megvalósulhat, így biztosítva a tanulási környezetet.

A környezeti feltételek meghatározzák a másik három tényezőt. Beágyazzák és keretet adnak az elemeknek. Az információhoz való hozzáférés megosztottságot hozhat létre a tanulók között, ami negatívan befolyásolhatja a tanulás folyamatát. A környezetben a megosztottság meghatározó szegmense a modellnek. A pedagógus nem hagyhatja figyelmen kívül a környezeti hátteret: milyen feltételei (pl. eszköz), milyen helyi sajátosságai (pl. család, település, közösség), milyen tudományos háttérismeretei vannak a tanulóknak, hogyan viszonyulnak az egyes tudományterületek a megszerzendő tudáshoz.

A modell újszerűségét jelenti, hogy egy egységként szemlélteti a tanuló, tanár (mediátor), eszköz (médium) és a környezet 21. századi tanulást meghatározó elemeit. Összetartozásukat, egymásra gyakorolt hatásaikat és additív tényezőiket foglalja magába. Az elméleti háttér adja az alapját, a gyakorlatban realizálható és az egyes elemek fontosságára figyelmet felhívó Mobil-Mathesis, vagy „3M" -modell. Küldetése, hogy a pedagógusok átláthassák az összetevőket, a mobileszközzel támogatott tudásszerzés kritikus tényezőire fordítsa a figyelmet.

Összegzés

A technológia emberi interakciókba való begyűrűzésével személytelenebbé válik az oktatás tradicionális mivolta. A szereplők közötti személyes kontaktus csökken és ezáltal az empátia és emberi tényező redukálódik a digitális térben (Szűts 2020: 268). A jövőben arra kell hangsúlyt fektetni, hogy a tanárok és tanulók közötti személyes kapcsolat és az empátia ne vesszen ki. A technológia térhódításával párhuzamosan fókuszálni kell „*a digitális pedagógia humanizációjára*" (Szűts 2020: 268). Erre jelenthet megoldást a vegyes (komplex) oktatás konzultációs eleme, amelynek az előfutára tanórai mobileszközökkel színesített óra lehet, ahol a résztvevők megtanulják aktívan és hatékonyan használni a rendelkezésre álló technológiát. A pszichológia tudományterületének bevonásával, a pedagógusképzésben hangsúlyt kell fektetni az emberi tényezőre, kiemelni az érzelmek fontosságát a technológia árnyékából. Manapság az emberi értékek és érzelmek a technológia árnyékába kerültek,

ezen szükséges változtatni. Egyrészt a tanárok figyelmét ráfordítani a modern eszközök használatának a fontosságára, és ezzel párhuzamosan az emberi oldal hangsúlyozására. Ezért is vélem úgy, hogy a materiális tényezőket és azok kényszerű használatát nem erőltetni kell, hanem – egy emberibb, empatikusabb megközelítést választva – az eszközt mint közvetítő elemet bevarázsolni a tanuló-tanár-szülő interakciókba. A technológia nem helyettesítheti a pedagógust, viszont egy jó pedagógus eszköztárában alkalmazva hozzájárulhat a gyermek fejlődéséhez a tanulási folyamat rögös útján.

Felhasznált irodalom

Antal Péter 2017. *Mobil eszközök alkalmazásának lehetőségei az oktatásban, trendek, lehetőségek, koncepciók.* In: Forgó Sándor (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei*. Líceum Kiadó. Eger. 103–124.

Bacsa-Bán Anetta 2022. *Higher Education in Hungary in the Time of the Pandemic.* Studies in Adult Education and Learning, 28(1), 25–42. https://doi.org/10.4312/as/10526 (letöltve: 2022. 07. 26.)

Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei.* Gramma Kiadó, Eger.

Bartal Orsolya 2020. *Digitális megosztottság más szemmel. Fókuszba az M-learning*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. pp. 105–115.

Csikósné Maczó Edit 2021. *Aki kimarad, az lemarad? – A digitális munkarendre átállt oktatás megítélése a hátrányos helyzetű tanulókra nézve.* In: Berke József; Kozma-Bognár Veronika (szerk.): XXVII. Multimédia az oktatásban online nemzetközi konferencia. Budapest. pp. 47–54.

Csikósné Maczó Edit 2020. *Experience of Generation Z About Online Teaching-Learning*. In: Horák, R., Kovács, C., Námesztovszki, Zs. & Takács, M.: Új nemzedékek értékrendje: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye, Szabadka. pp. 289–299.

Cox, Janelle 2018. *What is the role of a teacher?* (https://www.thoughtco.com/what-is-the-role-of-a-teacher-2081511) (letöltve: 2018. október 22.)

Hamdani, Dawod Salim Al 2013. *Mobile Learning: A Good Practice.* In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 103 (2013) 665–674.

Kocsondi András 1976. *Modell-módszer. Modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben*. Budapest. Akadémiai Kiadó.

Komenczi Bertalan 2004. *Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai*. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/2004-11-ta-Komenczi-Didaktika.html (letöltve: 2020. január 08.)

Kőrösi Gábor 2015. *BYOD, mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a közoktatásban.* Budapest: Informatika a társadalomért Egyesület. https://www.researchgate.net/publication/282849853 (letöltve: 2021. 01. 23.)

Mrázik Julianna 2018. *Pedagógiai akciókutatás – Az akciókutatás pedagógiája*. In: Endrődy-Nagy, Orsolya; Fehérvári, Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) (2018) 701 p. pp. 141–151., 11 p.

Rajcsányi-Molnár Mónika – Bacsa-Bán Anetta 2021. *From the Initial Steps to the Concept of Online Education: Teacher Experiences and Development Directions Based on Feedback from Online Education Introduced During the Pandemic*. In: Central European Journal of Education Research, 3(3), 33–48.

Rajcsányi-Molnár Mónika – Czifra Sándor 2021. *Integrált online oktatási rendszer kialakítása a Dunaújvárosi Egyetemen*. In: Németh István et.al. (szerk.) Fenntarthatósági terek. DUE Press. Partium, Dunaújváros. 84–101.

Racskó Réka 2017. *Digitális átállás az oktatásban.* Iskolakultúra-könyvek 52. Gondolat Kiadó, Veszprém.

Racskó Réka – Varga Tamás 2017. *IKT-innovációk, újmédiumok az oktatásban.* In: Forgó Sándor (szerk.): *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei.* Líceum Kiadó. Eger. 139–156.

Siemens, George 2005. *Connectivism:A Learning Theory for the Digital Age*. In: *Instructional Technology and Distance Learning.* http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (letöltve: 2021. 03. 13.)

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.

Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Varga Miklósné 1998. *A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban*. Új Pedagógiai Szemle 1998 július–augusztus. www.epa.hu. (letöltve: 2019.10.21.)

Ludikné Horváth Éva – Ludik Péter

A blended learning lehetőségei a középiskolai oktatásban

Bevezetés

Többéves oktatási tapasztalatunk alapján felvetődött a kérdés, hogy hogyan lehetne az információs és kommunikációs technológiákat (IKT) alkalmazni a középiskolai fizikaoktatásban. A mai diákok számára természetes közeg az internet világa. Okostelefonjaikat is „bevetve" szinte napi 24 órában használják, ott élik társadalmi életük jelentős részét. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a tanórákon napi szinten vívott harc a „tedd el a telefonod" mondat betartatására. Nem fordíthatnánk ezt a hasznunkra, – átváltva a „most pedig mindenki vegye kézbe a telefonját" – mondatra? Vajon hatékonyabb lenne-e így az oktatás? Nagyobb érdeklődéssel fordulnának a diákok a tantárgy, illetve tananyag felé? Megtérülne-e a tanár által befektetett többletmunka? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ egy kutatásban, aminek az eredményeit szeretnénk először bemutatni.

Vizsgálatunktól annak igazolását vártuk, hogy a blended learning alapú oktatás motiváltabbá teszi az informatika szakos osztály tanulóit, többet használják tanulásra, a fizika tantárgy tanulásához az internetet, ezáltal eredményesebb lesz náluk a tananyag oktatása, mint a nem informatika szakos osztályban.

E-learning és blended learning

Iskolánkban a fizika tantárgy a kevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik. Ez azonban nem csak nálunk van így. Hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatai is hasonló eredményt mutatnak. Ennek okait (többek között) az oktatás módszertanában is kereshetjük (Papp–Pappné 2000). Ezért válik megoldandó feladattá „a tantárgy érde-

kesebb oktatása; a tantárgy gondolkodásigényességének csökkentése; a tantárgy társadalmi hasznosságot hangsúlyozó oktatása."

Ezek megvalósításához mindenképp szükséges a tanórán alkalmazott oktatási módszerek magújítása. A legújabb módszertani elem, amely egyre gyakrabban előkerül, ha az oktatási módszerek megreformálása kerül szóba, az információs technológiák (IKT) alkalmazása.

A web 2.0-s eszközök elterjedése folyamatosan új pedagógiai lehetőségekkel kecsegtet. Az egyik lehetőség az e-Learning azaz az „elektronikus tanulás".

Az e-Learning előnyei

Az elektronikus tanulási módszer alkalmazásának előnyei:

- Az internet alapú oktatás talán legjelentősebb előnye, hogy képes a megfelelő információt, a megfelelő időben a megfelelő személyhez eljuttatni. Rugalmas, nincsenek térbeli és időbeli korlátok.
- A tanulók internethasználati szokásait beépítve képes a tanulás szervezésére, a tananyagok átadására.
- Interaktív és multimédiában gazdag tanulási tartalmak megjelenítésére ad lehetőséget és e tartalmak összekapcsolódhatnak más tanulási forrásokkal.
- A tanulás naplózható, így folyamatosan nyomon követhető és visszakereshető, és visszacsatolást ad a diáknak és a tanárnak is.
- Naprakész tudásanyag sajátítható el. Az anyagok folyamatosan bővíthetők, cserélhetők.
- Személyre szabható - egyéni tanulási utaknak is teret enged, megteremti a differenciált oktatás lehetőségét.
- Személytelenséget biztosít, objektív az eredmények megítélésében. (Balázs 2004.)

Az e-Learning hátrányai

Mint minden új oktatási módszernél, az e-Learning esetében is figyelembe kell venni a módszer alkalmazásának hátrányait:

– Paradigmaváltás szükséges. Nehéz az átállás a régi megszokott rendről, hogy az ember formális keretek között, tanártól, mint tudásátadótól tanul. Új típusú pedagógiai feladatot jelent egy ilyen rendszerben tanítani, ami a diákokkal való folyamatos interakciót, többirányú naprakészséget, a hagyományos tanári szerep során nem használt készségeket feltételez.
– A tanulóknak több önállóságra és kezdeményezőkészségre van szükségük. A tanulók időnként úgy érezhetik, elszigeteltek, a tanulásban magukra maradtak. Kevés vagy hiányzik az oktatóval való személyes kapcsolat.
– Digitális kompetencia hiánya mind az oktató, mind a tanuló részéről.

A vizsgálat bemutatása

Vizsgálatunkhoz két tizedikes osztályt választottunk. A két osztály azonos tanmenet szerint, azonos tankönyvet használva tanulta a fizikát heti két órában, szaktanáruk közös volt. Ez a helyzet jó lehetőséget kínált arra, hogy míg az egyik osztályban a hagyományos eszközökkel, addig a másikban a blended learning alkalmazásával oktatva a tananyagot, összehasonlíthassuk a két módszer eredményességét.

A blended learning bevezetésére kiválasztott osztály szakiránya az informatika. Az osztály tanulói több szakórán is használták a számítógépet, mint tanulási- és munkaeszközt. Otthoni feladataik elkészítése is rendszeresen igényelt „géphasználatot". Ez két szempontból is előny: egyrészt megszokott dolog, hogy az internet nem csak játékra jó, így várható, hogy órán sem ennek lehetőségét keresik. Másrészt a magabiztos géphasználat megadja a szükséges hátteret, így az esetleges apróbb technikai problémák sem okoznak komoly gondot az tanítás-tanulási folyamat során.

A vizsgálathoz a tizedikes fizika tananyagból az elektrosztatika témakörét választottuk.

A virtuális tanulási környezet kiválasztásánál, kialakításánál a következő szempontokat vettünk figyelembe a szakirodalom alpján (Forgó–Hauser–Kis-Tóth 2005).

– Legyen képes az interneten megtalálható tananyagelemek bemutatására!
– Adjon eszközöket a „hagyományos oktatáson" túl újszerű, érdekes feladatok alkalmazására!
– Segítse az értékelés folyamatát!
– Kövesse nyomon a diákok tevékenységét!
– Integrált, egységes környezet legyen!
– Legyen alkalmazható az iskola számára: szabadon felhasználható, jogtiszta, ingyenes, magyar nyelvű!

A fent megfogalmazott szempontok alapján a MOODLE keretrendszert választottuk vizsgálatunkhoz.

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:
– Van-e összefüggés a tanítási módszer és a tananyag elsajátításának mértéke között?
– Változnak-e a tanulási és internethasználati szokások az IKT tanórai alkalmazása következtében?
– Változik-e a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdje az új eszközök és módszerek alkalmazásának hatására?

A fent megfogalmazott kutatási problémák alapján hipotéziseink:
– Az újszerű feladatok és tanulási környezet motiváló hatással vannak a vizsgálatban részt vevő informatika szakos tanulókra a fizikatanulás terén.
– Az IKT eszközeinek a fizika órákon való alkalmazása során, a korábbi időszakhoz képest megváltoznak a résztvevő tanulók internethasználati szokásai.
– A fizika órákon alkalmazott újszerű tanítás-tanulási módszer hatására az informatika szakos osztály tanulói többet használják az internetet a fizikatanulás során, mint az azt megelőző időszakban.
– A blended learning alkalmazásával eredményesebbé tehető a fizika tanítása a szakközépiskola 10. évfolyamos osztályaiban.

A vizsgálat során mindkét osztály két kérdőívet töltött ki, és az elektrosztatika témakörhöz kapcsolódó két dolgozatot írt, illetve az informatika szakos osztály egy elektronikus kérdőívet is kitöltött.

Az első (ismétlő) tudásszintmérő feladatsor megíratása mindkét osztályban a témakör első óráján történt. A gyerekek azt a tájékoztatást kapták, hogy a feladatsor célja a témakörrel kapcsolatos előzetes tudásuk felmérése. A dolgozatra érdemjegyet nem kapnak, de akinek jól sikerül, pluszt illetve ötöst kaphat, a szaktanár döntése alapján. A dolgozat megírására 30 perc állt rendelkezésükre, segédeszközt nem használhattak.

A kérdőívek és a kapott eredmények

1. Internetelérhetőség

A kapott válaszok alapján az informatika szakos osztály tanulói otthon naponta interneteznek, illetve aki otthon nem, az a kollégiumban netezik rendszeresen (ami hétköznap a második otthona). Ezen kívül az iskolai, tanórán kívüli internethasználat jellemző még.

2. Internethasználatra alkalmas eszközök

A válaszadó 43 tanuló mindegyikének van otthon internete (arra, hogy ez „családi", vagy a telefon-előfizetéshez tartozó, a kérdés nem tér ki), és egy tanuló kivételével mindenki rendelkezik valamilyen saját (azaz nem a család tagjaival közösen használt) internethasználatra alkalmas eszközzel. Az informatika szakos osztályban ez saját számítógépet és/vagy laptopot jelent (legalább az egyik mindenkinek van). Okostelefonja a tanulók 75%-ának, táblagépe 15%-nak van.

A nem informatika szakos osztályban a fent említett 1 főn kívül mindenkinek van okostelefonja, emellett a tanulók 47,8%-a rendelkezik saját géppel, 30,4%-a laptoppal és 30,4%-nak van saját táblagépe (de van olyan tanuló, akinek a telefonon kívül nincs más saját eszköze).

E felmérés jól mutatja, hogy a számítógéppel „szakmaként" foglalkozók több és „komolyabb" saját eszközzel rendelkeznek, ami várható volt, hiszen számukra ez szinte elengedhetetlen kelléke a tanulásnak, másrészt vélhetően nem véletlenül választották ezt a szakot, azaz a hobbijuk is ehhez kapcsolódik.

3. Internethasználati idő

Az informatika szakos osztály tanulói hétköznap átlag 3,4 órát, hétvégén 6,8 órát, ez alapján hetente átlagosan 30,6 órát neteztek a vizsgálat ideje előtt, míg a nem informatika szakos osztály tanulói által adott válaszok hétköznap közel azonosak (átlag 3,3 óra), a hétvégi idő viszont kevesebb, 5 óra. Ez alapján ők hetente átlagosan 26,5 órát neteznek. A fenti adatok alapján úgy látszik, hogy az egy hétköznap átlagosan internethasználattal töltött idő mindkét osztályban közel azonos, míg az egy hétvégi napra jutó netezési idő az informatika szakos osztályban majdnem két órával több, mint a másik osztályban.

A informatika szakos osztály tanulói jellemzően több időt töltöttek internethasználattal, és ez különösen a hétvégi napokra igaz. A hétköznapi napok átlagainak csekélyebb eltérésére magyarázatot adhat az, hogy az iskola, a délutáni tanulás, illetve az egyéb, jellemzően hétköznapra eső elfoglaltságok (például edzés, szakkör) jelentősen behatárolja a fennmaradó szabadidőt. A hétvégi napok nagyobb eltérése ismét csak arra vezethető vissza, hogy ezen osztály tanulói számára a szakmájuk egyben a hobbijuk is. A válaszok alapján mindkét osztálynál megfigyelhető volt, hogy aki hétköznap több időt tölt netezéssel, az hétvégén is.

Megállapítottuk, hogy az informatika szakos osztályban növekedett a vizsgálat ideje alatt az internetezéssel töltött idő, és ez a növekedés az osztály tagjainál a korábbi internethasználatukhoz igazodó mértékben következett be, míg a másik osztályban nem látható számottevő változás. Tehát a fenti adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a második hipotézisünket nem igazolták a vizsgálat eredményei.

4. Internetes tevékenységek

Az informatika szakos osztály tanulói a vizsgálat előtti időben az internetet jellemzően „chatelésre" használták, ennek heti gyakoriságára adott értékek átlaga 4,75. Mindenki hetente többször, de a tanulók 75%-a naponta használja erre a netet.

A második helyen a válaszok átlaga alapján a tanulás és a hírolvasás áll 3,35-ös átlaggal. Bár az átlaguk azonos, a válaszok eloszlása nagyon eltérő. Míg a tanulásra a tanulók 60%-a mondja, hogy

hetente többször, vagy naponta használja, addig a hírolvasásnál ez a szám csak 45%. Meglepő viszont, hogy bár informatika szakos osztály 15%-a egyáltalán nem használta tanuláshoz az internetet. Játékra és filmletöltésre/nézésre kevesebb, mint a válaszadók fele használta hetente többször, naponta az internetet. Egyéb tevékenységet heten jelöltek meg, közülük öten napi rendszerességgel használva az internetet, főként zenehallgatásra, de megemlítettek pályázatokat, böngészést is. A második kérdőívre adott válaszok alapján a vizsgálat alatti időre vonatkozóan az adatok így módosultak: továbbra is jellemzően chatelésre (4,75) használták az internetet, ennek gyakorisági adataiban nincs érdemi változás. Második helyen a tanulás (3,35) majd a hírek olvasása következett (3,25) az átlagok alapján, ezek szintén nem változtak szignifikánsan. A tanuláshoz használt gyakoriságok eloszlásában volt némi változás: kevesebb lett a naponta használók száma, míg a heti egyszeri használóké nőtt. A hírolvasásnál sincs jelentős változás. A játékra való alkalmazás gyakorisága kicsit növekedett (3,25), míg a filmezés (2,65) következik, melynek átlaga csökkent. Az adatokból kitűnik, hogy az internet tanulásra való felhasználásának gyakorisága nem változott, és jellemzően a többi felhasználási területé sem.

Összességében elmondható, hogy abban a tekintetben, hogy mire és milyen gyakorisággal használják a tanulók az internetet a tanórákon kívül, az új alkalmazott tanítás-tanulási módszer alkalmazásának nem mutatható ki számottevő hatása, e szokások nem változtak szignifikánsan. Ez a tapasztalat ismét a második hipotézis elvetésének lehetőségét támasztja alá.

A nem informatika szakos osztály tanulói a vizsgálat előtti időben szintén jellemzően chatelésre használták az internetet. A chatelés heti gyakoriságára adott értékek átlaga 4,71. A táblázat alapján látható, hogy mindenki hetente többször, de a tanulók 70%-a naponta használta erre a netet. A második helyen a tanulás áll (3,3). Ennek átlaga közel azonos a másik osztály ugyanezen időre adott válaszaival, azonban itt mindenki használja a tanuláshoz a netet, még ha ritkán is. Majd a hírolvasás és filmek letöltése (2,87 és 2,65) végül a játék (2,39) következik, az előző osztályénál kisebb átlagokkal, azaz ritkábban használták e célra az internetet.

5. Internet a tanulásban

Mind az első, mind a második kérdőív adatai alapján a nem informatika szakos osztály tanulói egy főre lebontva több tárgyhoz használtak internetet. Viszont az egy fő által tanuláshoz hetente felhasznált internetidő közel azonos értéket mutatott. Azaz bár több tárgyhoz, de tárgyanként általánosan kevesebb ideig használták a világhálót a nem informatika szakos osztály tanulói a tanuláshoz.

6. Tanulási segédletek

Az internethasználat tanulásban betöltött szerepének meghatározásáról akkor kaphatunk teljes képet, ha azt is megvizsgáljuk, milyen mértékben használják a többi lehetőséghez képest tanulási nehézség esetén mankóként, segítségként a világhálót a tanulók a többi lehetőség mellett.

A vizsgálat alapján megállapítható volt, hogy mindkét osztályban leginkább az internet, illetve a barát segítsége az, amit igénybe vesznek a diákok tanulási nehézségek esetén.

Az, hogy az internet, mint segítségforrás mindkét osztályban fontos helyet foglal el a lehetőségek sorában, hűen tükrözi a kamaszkor és a Z-generáció mai valóságát. Egyrészt ha segítség, vélemény kell, kamaszként sokkal hitelesebb a barátok véleménye, mint akár a családé, akár a tanároké. Másrészt a Z-generáció képviselői mindennapjaik, társadalmi kapcsolataik egy jelentős hányadát is a világhálón élik meg, így természetes, hogy a tanuláshoz is hiteles segítség a számukra. A böngészés, tananyagkeresés, kapcsolattartás nem igényel komoly szakmai ismeretet, csak felhasználói szintű tudást.

Fizika tantárgyi attitűd

Vajon az új oktatási forma változtatott-e a tanulók tantárgyhoz fűződő attitűdjén, motivációján?

A nem informatika szakos osztályban, a hagyományos oktatási módszer használatánál a tanulók 9%-a jelezte, hogy változott a tanulási szokása. Ennek indoklásaként azt jelölték meg, hogy a korábbi rossz tanulmányi eredmény miatt változtattak a tanulási módszerükön, és csupán egy tanuló jelezte, hogy ebben az időszakban szívesebben tanulta a fizikát, mint korábban.

Ezzel szemben az újfajta oktatási módszer alkalmazása idején az informatika szakos osztály tanulóinak 40%-a válaszolta azt, hogy szívesebben tanulta a fizikát, bár emellett többen jelezték azt is, hogy továbbra sem szeretik jobban magát a tantárgyat. Az attitűd változásának okai között minden esetben megjelent az oktatás új formája, a feladatok érdekessége, újszerűsége. Ezzel együtt a tanulók 35%-a jelezte, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó tanulási szokásai is változtak, köszönhetően az új tananyag-felépítésnek. Összességében megállapítható, hogy a tananyag új formája pozitívan befolyásolta a tanulók feladatokhoz való hozzáállását. Bár ez az idő kevés volt ahhoz, hogy a tantárggyal kapcsolatos attitűd teljes egészében megváltozzon, a feladatokhoz való hozzáállás pozitív változása hosszú távon előrevetíti ennek lehetőségét is (oktatáspszichológiai kutatások alapján).

A tapasztalatok arra utalnak, hogy az első hipotézisünk, vagyis az, hogy az újszerű feladatok és tanulási környezet motiváló hatással van a vizsgálatban részt vevő informatika szakos tanulók számára a fizikatanulás terén, igazolást nyert.

A blended learning lehetőségei

Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy milyen hatása, eredménye van az elektronikus tanulás, mint új módszer bevezetésének a tizedikes szakközépiskolai fizikaoktatásban. Ennek vizsgálatához egy informatika szakirányú osztályban vezettünk be a megszokottól eltérő (internettel támogatott) oktatási módszert, míg kontrollcsoportként egy nem informatika szakos osztálynál ugyanazt a tananyagot hagyományos módszerrel oktattuk, és tudásszintmérő tesztekkel vizsgáltuk a tanulók tantárgyi tudásának fejlődését, illetve kérdőívek segítségével az internetezési és tanulási szokásaik változását az adott időszakban.

A kapott eredmények, tükrében tekintsük át, hogy milyen lehetőségei lehetnek a blended learningnek a középiskolai fizikatanításban/tanulásban.

Generációs sajátosságaikból következően sem az internet, sem az internetes eszközök használata nem jelent számukra problémát, hiszen a mindennapjaik része ezek használata, az élet szinte min-

den területén (például kapcsolattartás, ismeretszerzés, szórakozás). A vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy valóban magabiztosan használják a tanulók a számítástechnika eszközeit, és sokkal kevésbé jelentenek számukra problémát a technikai fennakadások, mint a korábbi generációk tagjainak.

Vajon a tanulók internetezési és tanulási szokásaihoz igazodik-e ez az oktatási forma?

Kérdőíves vizsgálataink során azt tapasztaltuk, hogy mindkét osztály tanulói a vizsgálat előtti időben is napi, heti többszöri rendszerességgel használták az internetet, sokféle tevékenységre, köztük tanulásra, a tanulás támogatására is.

A vizsgálat során elvetettük a második hipotézist, mely szerint az új oktatási forma bevezetésének hatására változnak a tanulók internethasználati szokásai. Az informatika szakos osztályban heti 1,5-2 órával megnőtt a vizsgálat idején az internetezéssel töltött idő, de arányaiban nem változott annak tanulásra fordított mennyisége. Az internet tanuláshoz való felhasználásának módjai (beadandó készítésére, tananyagkeresésre, vagy gyakorlásra használják-e inkább a tanulók a netet) változtak mindkét osztályban, azonban ezek a változások inkább az egyes tantárgyak aktuális tananyagával voltak összekapcsolhatók, és nem az új módszer fizikaórai bevezetésével.

A harmadik hipotézisünket egyértelműen sem igazolni, sem cáfolni nem sikerült a vizsgálat során. Bár az informatika szakos osztályban nőtt az internethasználat ideje a vizsgálat ideje alatt, a tanulásra fordított netes idő nem változott. Ugyanígy nem változott annak gyakorisága, hogy heti hány alkalommal fordulnak az internethez a fizika tanulása során, de ez a kérdésfeltevésnél alkalmazott skála tág lehetőségeinek is betudható volt.

A heti fizikatanulásra fordított internetes idő átlaga épp az informatika szakos osztályban volt alacsonyabb a vizsgálat idején, ugyanakkor a MOODLE által összesített adatok alapján ez alig több mint az elektronikus tananyag használatával töltött idő.

A kapott eredmény kétféleképpen magyarázható: egyrészt azzal, hogy az újfajta módszer hatékonyabb tanulást tesz lehetővé, másrészt azzal, hogy a MOODLE használata nem minden tanuló szá-

mára jelent internetezést, mint ahogy a fizika tankönyv használata sem minősül olvasásnak.

Az első magyarázat lehetősége előrevetíti a negyedik hipotézis igazolásának lehetőségét. E hipotézis vizsgálatához a tudásszintmérő dolgozatok eredményeit vettük alapul.

A bemeneti dolgozatok átlaga a nem informatika szakos osztályban volt magasabb, ugyanígy a témazáró dolgozatok (a bemeneti dolgozat elméleti feladatait megismétlő) részeredményének átlaga szintén ebben az osztályban volt jobb. A két eredmény közötti javulás mértéke azonban az informatika szakos osztályban volt nagyobb, ami (az alkalmazott oktatási módszerektől függetlenül) várható volt. Mindkét osztályban negatív lett a korreláció értéke a bemeneti dolgozat eredménye és a részjavulás mértéke között, ami szintén várható volt, hiszen ugyanazon feladatoknál a korábban gyengébben teljesítők tudnak nagyobb javulást felmutatni (akinek a bemeneti dolgozata is 100% volt, nem javulhat tovább).

A témazáró dolgozatok az ismétlődő elméleti feladatokon túl számításos feladatokat is tartalmaztak. A témazáró dolgozatok összeredménye, és az ebből meghatározott javulás mértéke függetlenebb a bemeneti tudástól, így jobban jellemzi az alkalmazott módszerek eredményességét. Itt mindkét esetben az informatika szakos osztály átlaga lett magasabb. Bár a témazáró dolgozatok eredményeinek két osztály közti különbségét vizsgálva nem mutatkozott szignifikáns eltérés, a bemeneti eredménytől független javulásértékeket vizsgálva (a Levene-teszt segítségével) az állapítható meg, hogy a két osztály javuláseredményei között szignifikáns a különbség, azaz a tanulók javuláseredménye annak függvénye, hogy mely osztályban, vagyis mely módszerrel tanultak.

Az informatika szakos osztályban a fizikatanulásra fordított idő az adott időszakban 33%-kal csökkent, ami a másik osztály adott időszakban bekövetkezett 8%-os csökkenése mellett mindenképpen az új oktatási forma hatékonyságát igazolja, hiszen kevesebb időráfordítással sikerült a jobb dolgozateredményt elérni. Az új oktatási forma eredményességét támasztja alá az informatika szakos osztályban a MOODLE használat mennyisége és a témazáró dolgozatok eredménye közötti szoros korreláció is.

A negyedik hipotézisünk, miszerint a blended learning alkalmazásával eredményesebbé tehető a fizika tanítása a szakközépiskola 10. évfolyamos osztályaiban, igazolást nyert.

Első hipotézisünk, mely szerint az újszerű feladatok és tanulási környezet motiváló hatással van a vizsgálatban részt vevő informatika szakos tanulók számára a fizikatanulás terén, szintén igazolást nyert. A vizsgálat idején az informatika szakos osztály tanulóinak 40%-a válaszolta azt, hogy szívesebben tanulta a fizikát, bár emellett többen jelezték azt is, hogy továbbra sem szeretik jobban magát a tantárgyat. Az attitűd változásának okai között minden esetben megjelent az oktatás új formája, a feladatok érdekessége, újszerűsége. Ezzel együtt a tanulók 35%-a jelezte, hogy a tantárgyhoz kapcsolódó tanulási szokásai is változtak, köszönhetően az új tananyag-felépítésnek. Ez idő alatt a másik osztályban a kapott válaszok alapján nem következett be szignifikáns változás egyik tekintetben sem.

Összességében úgy ítéltük meg, hogy mindenképpen van létjogosultsága a blended learning középiskolai (nem csak fizika órai) bevezetésének, figyelembe véve az oktatás hatékonyságára, motivációra, tantárgyi attitűdre való vizsgálatok eredményeit. E véleményt igazolja az is, hogy az adott módszer egy tantárgy keretében történő bevezetése nem változtatta meg a tanulók internetezési szokásait. A tapasztalat ugyanis azt igazolja, hogy – más formában ugyan – de a korábbiakban is jelen volt a diákok tanulási folyamatában az internet használata (például beadandó-készítés, tananyagkeresés, segítség, gyakorlás formájában). E korosztály, a Z-generáció képviselői számára az élet minden területén fontos szerepet tölt be a világháló, így nem csak egy lehetőség, de javasolt is, hogy a világháló használatát, az IKT eszközeit bevonjuk az oktatás folyamatába.

Felhasznált irodalom

Papp Zoltán – Pappné Patai Anikó 2000. Mit tehetnénk a fizika-attitűd javításáért? *Fizikai Szemle* 2000/7

Balázs Ildikó Erzsébet 2004. *eLearning*. < www.eduweb.hu/pdf/balazsie_elearning.pdf> [2022. 07. 10]

Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis Tóth Lajos 2005. *A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései.* Eger.

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

A borítót Németh Tamás sorozatterve alapján készült.
Terjedelem: 232 oldal

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