

**KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS A VÁLTOZÓ
TÁRSADALMI, TECHNOLÓGIAI
ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETBEN**

Szerkesztette: Hulyák-Tomesz Tímea



A kommunikáció oktatása 17.

**KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS A VÁLTOZÓ
TÁRSADALMI, TECHNOLÓGIAI
ÉS GAZDASÁGI KÖRNYEZETBEN**

Szerkesztette:
Hulyák-Tomesz Tímea

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2025

A kommunikáció oktatása 17.
KOMMUNIKÁCIÓOKTATÁS A VÁLTOZÓ
TÁRSADALMI, TECHNOLÓGIAI ÉS GAZDASÁGI
KÖRNYEZETBEN

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: Hulyák-Tomesz Tímea

Lektorálta: Balázs László

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2025

ISSN 2062-5804

ISBN 978-963-534-251-8

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

Tartalom

Kommunikáció, pedagógia és tanári szerepek

- Korpics Márta Katalin – Korpics Fanni: Pedagógiai program kommunikációs szempontú vizsgálata egy magyarországi felsőoktatási intézményben.....9
- Kukorelli Katalin – Popkova Tatjana – Bartal Orsolya:
A hallgatók és a tanulók teljesítmény iránti igényének szintje..20
- Bernhardt Renáta – Furesa Laura: Kommunikációs készségek észlelt előnyei üzleti és pedagógiai képzésben résztvevő hallgatóknál – összehasonlító elemzés35
- Molnár Nikoletta: A tanár-diák kommunikáció és a kommunikáció rituális elmélete.....48

Digitalizáció és mesterséges intelligencia a kommunikációoktatásban

- Szőke-Milinte Enikő: Fókuszban az információs műveltség: egy tantermi vizsgálat eredményei.....65
- Dornics Szilvia: A mesterséges intelligencia eszközeinek megjelenése a kommunikáció- és médiatudomány oktatásában78
- Kőkuti Tamás: Menedzsment módszerek oktatásának támogatása a mesterséges intelligencia használatával.....91

Kommunikáció, retorika, médiatudatosság

- Magyar Ágnes: A zenei impulzustól a papírszínházig: egy kreatív-produktív projekt folyamat bemutatása109
- Schmidtka Ildikó: Újmédia elemek a tanulás szolgálatában – nagykanizsai gimnáziumi diákok szemszögéből.....121
- Szóllósi Tamás: Egyedi családi kapcsolattartási formák a hazai középiskolák szabályzó dokumentumaikban.....139

Kommunikáció és kapcsolódás

- Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Lehoczky Mária Magdolna –
Fehér Ágota: Kölcsönösség és ráhangolódás a pedagógusi
kommunikációs készségek fejlesztésében153
- Tomori Tímea: Sajátos nevelési igényű tanulók
kommunikációs kompetenciája163
- Csébi Fruzsina: A beteg gyermek integrációjának kihívásai az
iskolai közösségben: Az empátia és kommunikáció szerepe...175
- Mizerák Eszter: Tudatosság és szükségesség
a konfliktuskezelésben – Mediáció.....185
- Demeter Zsuzsa: „Játszani is engedj” – Társasjátékok jégtörő
szerepben201

Középiskolások a média világában

- Bene Viktória-Tövisskes Imre: Így írunk mi! – Középiskolások
a média világában211
- Oláh Dávid: A magyar diákok kompetenciái. Szociális
különbségek, avagy a kreatív írás a készségfejlesztés
szolgálatában.219
- A kötet szerzői231**

**KOMMUNIKÁCIÓ, PEDAGÓGIA
ÉS TANÁRI SZEREPEK**

Szerzők: Korpics Márta Katalin

Korpics Fanni

Kukorelli Katalin

Popkova Tatjana

Bartal Orsolya

Bernhardt Renáta

Furcsa Laura

Molnár Nikoletta



Korpics Márta – Korpics Fanni

**Pedagógiai program egy elemének
kommunikációs szempontú vizsgálata
egy magyarországi felsőoktatási intézményben¹**

Bevezetés

A felsőoktatást a környezeti hatások, mint például a globalizáció, a hallgatói és munkaerőpiaci elvárások, a digitalizáció és a társadalmi változások jelentős kihívásként érintik. Ezekre a változásokra a felsőoktatási intézményeknek sikeres stratégiák keresésével és alkalmazásával kell reagálniuk. A felsőoktatásban az elmúlt évtizedben a pedagógiai törekvések területén egyfajta fokozatváltás figyelhető meg (Tóth 2018). Az oktatás minőségének fejlesztése is előtérbe került, mint intézményfejlesztési, szervezetfejlesztési kihívás (Kálmán 2019). A változásra adott válasz tervezés és értékelés működhet jól bevált változásmenedzsment modellek alapján. A tanulmányban bemutatásra kerülő Egyetemen zajló változások a Kotter-modell (Kotter 1996) alapján jól értelmezhetők (Bajnok–Korpics 2023). A modell alkalmazásának felsőoktatási kontextusával számos tanulmány foglalkozik (Edge et al. 2022, Kang et al. 2020, Calegari, Sibley, & Turner 2015). A változást az Egyetem 2020–2025 közötti Intézményfejlesztési Tervében rögzítette és Kreatív Tanulás Programként (továbbiakban KTP) nevezte el, amely program pedagógiai paradigmaváltásként került meghirdetésre az Egyetemen. A tanulmányban a program egyik fontos elemét és annak kommunikálását mutatjuk be, amely jó gyakorlat, jól kapcsolható a felsőoktatást érintő kihívásokra adott reakciók, változtatási törekvések sorába.

¹ A tanulmány a TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

A KTP elindulásától kezdve vállaltan támogatta és ösztönözte a kreatív megoldásokat és ezek megosztását az Egyetem teljes nyilvánosságával. Az egyik ilyen programelem az Innovatív Tanszék Díj pályázat volt. A kezdeményezés 2021-ben indult el és három alkalommal került meghirdetésre. A Díj egy pályázati forma, amelynek során a tanszékek egy előre meghatározott és meghirdetett kritériumrendszer alapján mutatják be tanszéki innovatív és kreatív megoldásaikat. A nyertes tanszékek pedig a Díj odaítélését követő évben workshopok keretében osztják meg jó gyakorlataikat az Egyetem oktatóival. A Díj bevezetése több szempontból hasznosul az Egyetem oktatási gyakorlatában, ez pedig a jó gyakorlatok kommunikációjának köszönhető. A tanszék számára lehetőséget biztosít a jó gyakorlatok bemutatására és megosztására a nyilvánosság bevonásával és egyben támogatja is ezen tanszékeket a Díjhoz kapcsolódó nyereményeken keresztül. A workshopok bekerülnek a KTP oktatásmódszertani fejlesztései közé, a közösségi tanulás lehetőségét ajánlva fel a többi egyetemi kolléga számára. A Díj egyben a hallgatók felé is jelzi az adott tanszék elkötelezettségét a kreatív, interaktív oktatási módszerek alkalmazásában, amely a tanszék innovativitás irányába történő elkötelezettségét is jól tükrözi. A KTP honlapján figyelemmel lehet kísérni az évről évre megtartott workshopokat és azok tartalmát, és a honlapon történő megjelenés egyben ezen programelem értékelésére is kiválóan alkalmas.² A nyertes tanszékek által megosztott tartalmak jól illeszkednek Kotter (1996) változásmenedzsment modelljének kommunikációra tett ajánlásaihoz is.

Az alábbiakban az Innovatív Tanszék Díj két nyertes pályázója által tartott workshop jó gyakorlatát mutatjuk be és elemezzük azonos szempontok szerint. A kutatásban a dokumentumelemzés módszerét használtuk, és azokból az anyagokból dolgoztunk, amelyek nyilvánosan megjelentek az adott workshopról. A KTP-t egy konkrét változásmenedzsment modellben értelmezzük (Kotter 1996), a nyilvánosság és a kommunikáció fontossága alapján tekintünk ezekre a dokumentumokra úgy, mint a változás szükséges lépéseire (Bajnok–Korpics 2022). A Kotter-modell szerint egy változási

² <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/innovativ-tanszek-dij/2021-evi-palyazat>

folyamatba a szervezet minden tagját be kell vonni, ezért nagyon fontos a jövőkép kommunikálása (4. lépés). A belső nyilvánosságot tájékoztatni kell a változásról, az ezekről való kommunikáció konferenciákon és workshopokon valósult meg. De a KTP honlapján is figyelemmel lehet kísérni az egész programot, annak célkitűzéseit, a program megvalósításán dolgozó csapat munkáját. A külső nyilvánosság számára történő kommunikáció különböző hazai és nemzetközi konferenciákon való részvétellel valósul meg, ami azon túl az Egyetemen folyó oktatási munkát mutatja be, az Egyetem hazai és nemzetközi láthatóságát is növeli. A gyors eredmények bemutatásához szintén a belső és külső kommunikációs csatornákat lehet használni (6. lépés), ehhez a szakaszhoz nagyon sok eredményt tudott a program felmutatni. 2023 őszén a program megvalósításának bemutatására két további kommunikációs csatorna társult, egy belső hírlevél, amelyet az egyetem minden polgára a szorgalmi időszakban havi rendszerességgel olvashat, illetve a blogrovat³, ahol programokról, workshopokról, de a program látókörébe kerülő módszertani kérdésekről is lehet olvasni. A program megvalósulását elemző tanulmányok számára mind a honlap, mind a hírlevél, mind a blogrovat jó empirikus anyagot szolgáltat.

Az elemzés szempontrendszeréhez Ashton–Stone (2021) *An A–Z of Creative Teaching in Higher Education* könyvét használtuk. A két szerző az abc betűihez társítva mutatja be, hogy milyen jellemzők és elvárások vannak a felsőoktatásban a kreatív oktatással kapcsolatban. Ebből a 25 szempontból választottunk ki ötöt, amelyek mentén a workshopok keretében bemutatott jó gyakorlatokat elemeztük. A választás részben szubjektív, a 25 szempont vizsgálatát sem a terjedelem, sem a rendelkezésünkre álló leírás nem teszi lehetővé, az öt kiválasztott szempont szerinti vizsgálatot azonban igen. Az öt szempont kiválasztása az IFT-ben és az Innovatív Tanszék Díj kiírásában szereplő jellemzők alapján történt, ily módon mégsem tekinthető szubjektívnek, hiszen a szempontok kiválasztása a program célkitűzéseivel összevetve történt meg. A kreatív oktatáshoz szükséges, hogy az oktatás aktív (*A – mint activ*) legyen, amelynek során hallgató-központú tanulás valósul meg. Fontos szempont a kommuni-

³ <https://www.ludovika.hu/blogok/kreativity-blog>

káció (*C mint communication*), amelynek során azt vizsgáljuk, hogyan tud az oktató a hallgatóihoz kapcsolódni, milyen eszközöket, kérdéseket, feladatokat használ ennek megvalósításához. A tervezés is elengedhetetlen (*D mint design*), amely a tanulás minden elemére ki kell, hogy terjedjen. A csoportokkal (*G mint Group*) való foglalkozás is elengedhetetlen része a kreatív tanulásnak, itt az együttműködés valós és online terekben megvalósulását lehet vizsgálni. Ötödik elemként pedig az élményszerűség (*J mint Joy*) szempontját vizsgáljuk, ami arra fókuszál, hogy hogy lehet az örömet megtalálni a tanításban és a tanulásban. A workshopokról a tanszékek rövid leírását készítették, amely alapján vizsgáltuk meg, hogy a kreatív ABC öt betűje szerinti kreatív oktatási kritérium megvan-e az adott tanszék workshopján.

Szakmatörténeti kalandtúra⁴

A workshop során az azon résztvevő oktatók számára a szakmatörténeti kirándulás menetét mutatták be, virtuális kalandtúraként, vagyis a workshopon nem a tényleges kirándulást járták végig a jó gyakorlat iránt érdeklődők, hanem különböző feladatok mentén a teremben zajló bemutató során kaphattak információt és szerezhettek saját tapasztalatot.

A kreatív ABC-nek való megfelelés	Workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – Aktivitás: hallgató központú tanulás	hallgatói kíváncsiság; tudásanyag megszerzése és ellenőrzése; kalandtúra mint oktatási módszer; a cél az önálló tanulás megtapasztalása;

⁴ A workshop leírását lásd: <https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/Szakmat%C3%B6rt%C3%A9neti%20Kalandt%C3%BAra.pdf>

Korpics–Korpics: Pedagógiai program kommunikációs szempontú vizsgálata

C – Kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	kódolás és dekódolás – rejtett információk az anyagban; tudásanyag játékos formában történő kommunikálása; keresztrejtvény, fotórészlet, szépirodalmi idézetek; jól értelmezhető instrukciók; tanári felügyelet, szükség esetén segítség;
D – Tervezés: kurzus- és tanóratervezés	egyetemi tananyaghoz illeszkedés – játékos elemek segítségével történő elsajátítás; a nap megtervezése (időkeretek, tudásanyag, játékos feladatok); a szakma ismeretéhez szükséges helyszínek beépítése az útitervbe;
G - Csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	csapatépítés; egyéni és csoportos munka; csapatkohézió; társas kapcsolatok erősödése (szociális kompetenciák fejlesztése);
J – Élmény, Öröm a tanulásban	kalandtúra, kirándulás, külső helyszín

1. táblázat: Szakmatörténeti kalandtúra kreatív kritériumoknak történő megfelelés (saját szerkesztés)

A szakmatörténeti kalandtúra leírásából egyértelműen megállapítható, hogy a módszertan a választott öt kritériumnak megfelel, mégpedig nagyon erősen, hiszen minden egyes szemponthoz több elemet is lehetett társítani. Az aktivitás egyértelműen megjelenik, sőt a program kitalálása mögött ez az egyik legfontosabb szándék, hiszen a KTP pontosan az ilyen jellegű módszereket promotálja és díjazza. A kalandtúra szakmai programként játékos módszertan, de egyben alkalmas arra is, hogy felkeltse a hallgatók figyelmét az egyetemi tudásanyag iránt. Az aktivitáson túl a programelem tehát a hallgatói motivációra is hatással van. Ugyancsak igazolt a megfelelés a kommunikáció meglétével, hiszen a tudásanyagot le kellett fordítani (kódolni) különböző feladványokba, amelyeknél fontos volt, hogy azok megfeleljenek a hallgatók tudásszintjének, ugyanakkor kellően

izgalmasak is legyenek ahhoz, hogy felkeltsék a hallgatók érdeklődését. Fontos, hogy a játékos, kreatív tanulási módszerek is megjelenjenek a felsőoktatásban (Paksi-Petró 2024), de az is fontos, hogy ezek a tananyaghoz illeszkedjenek. A feladat során fontos volt a csoportok együttműködése és a társas kapcsolatok működtetése, ugyanakkor szükség esetén az oktatók is rendelkezésre álltak. Vagyis végig biztosított volt a tanári felügyelet, pontosan azért, hogy elakadás esetén segítséget tudjanak adni. A kalandtúra ebből a szempontból a megváltozott tanári szerepek megjelenésének is egy jó példája (Ferenczi 1998, Varga 1998). A program során az élményszerűséget a különböző típusú feladatok biztosították, hiszen ezek különbözőek és játékosak voltak, mellette a kalandtúra fizikai helyváltoztatással is járt és volt benne versengés is a különböző csoportok számára. Az élményszerűség értékeléséhez fontos lenne a hallgatói csoportok megkérdezése is, jelen esetben azonban csak magából a dokumentumból indulhattunk ki.

Összességében megállapítható, hogy a program teljes mértékig megfelel a kreatív oktatás kiválasztott öt kritériumának és hogy méltán nyerte el a tanszék az Innovatív Tanszék díj különdíját. A kulturális és szabadidőszervezésben az ehhez hasonló programok nagy népszerűségnek örvendnek és ennek a piacnak egy jelentős szeletét alkotják. Az egyetemi oktatás egy kiváló innovatív példája (Seres-Busi–Hegedűs 2024) a workshop.

Cinemedukáció, avagy hogyan növelhető a tudatosság filmek által⁵

A workshop a filmes edukáció egy jó példája, azt mutatja be, hogy a kiberbiztonsági területen hogyan lehet a hallgatói érzékenységet és motivációt növelni.

⁵ <https://www.uni-nke.hu/document/uni-nke-hu/Cinemeduk%C3%A1lci%C3%B3.pdf>

A kreatív ABC-nek való megfelelés	Workshop sajátossága az adott kritériumnál
A – Aktivitás: hallgató központú tanulás	motiváció felkeltése; egy fontos tananyaghoz kapcsolódó téma érthetővé és izgalmassá tétele; interaktivitás a középpontban; aktuális témák médiareprezentációja;
C – Kommunikáció: hallgatókhoz való kapcsolódás, eszközök, kérdések	megfelelő kommunikációs csatorna megtalálása; médiaszövegek megtekintése és közös értelmezése;
D – Tervezés: kurzus- és tanóratervezés	hallgatói demotiváció érzékelése; tananyag érdekessé tétele; izgalmas és hallgatóközpontú módszertan választása; megfelelő filmek – tananyaghoz történő kapcsolódás;
G - Csoportokkal való foglalkozás – kooperáció valós és online terekben	beszélgetés; a filmes tapasztalat feldolgozása csoportmunkában;
J – Élmény, Öröm a tanulásban	filmélményeken keresztül tudáselemek beillesztése az oktatásba; érdeklődés felkeltése; érthető és követhető anyag, ennek közös megbeszélése

2 sz. táblázat: Cinemedukáció, avagy hogyan növelhető a tudatosság filmek által (saját szerkesztés)

A workshop leírásából egyértelműen megállapítható, hogy a kiválasztott kreatív szempontoknak megfelel és minden szempontnál több olyan, a tanulást segítő, támogató elem megjelenik, amely lehetővé teszi a kreatív tanulást. Az aktivitás szempontjánál megállapítható, hogy a módszer képes a hallgatói motiváció felkeltésére, érdekessé, követhetővé és megérthetővé tesz egy, a fiataloktól távolabb álló tananyagot. Az aktuális témák médiareprezentációja pedig arra is rámutat, hogy ezek a témák társadalmi szempontból fontosak, hiszen számos nagy költségvetésű film témájaként is szolgálnak. A hallgatóktól távolabb álló témák így az ő látókörükbe hozha-

tók, hiszen a filmes nyelv a maga sajátosságaival segíti a megértést. Kommunikációs szempontból a legfontosabb a megfelelő kommunikációs csatorna (vizuális) megtalálása és kiválasztása és ennek oktatásba történő beillesztése. A hallgatói megértést és tanulást pedig erősen támogatja a filmeknek médiaszöveggént való „olvasása” és megértése, hiszen ez egyrészt a tananyaghoz is kapcsolódást teremt, másrészt pedig olyan kompetenciák fejlesztésére is hatással van, amelyet a diákok a mindennapi életben és később a munkájuk során is kamatoztatni tudnak. A tanóratervezés jelen esetben a megfelelő filmek kiválasztását és a kurzus tematikájában történő illesztését jelenti, ami a tantárgyi tematika és a filmek témájának összevetésében jelenik meg, illetve a tanulási cél is fontos szerepet játszik ebben. A filmélmény önmagában biztosítja az élményszerűséget, ezen túl pedig képes arra is, hogy felkeltse a hallgatók érdeklődését a téma iránt és növelje tudatosságukat egy-egy hasonló filmes téma értelmezése során.

A filmek edukációs célú használata (Mamahit 2020, Ilyasov et al. 2018) segíti a diákokat egy-egy kevésbé népszerű, vagy nehezebben elsajátítható tananyag közelebb hozásában, megértésében. Nagyon jó választásnak bizonyult a módszer használata a korosztály tanulási szokásaihoz való alkalmazkodásban. A szervezet (tanszék) innovativitását pedig támogatja és segíti az egyes oktatók kreativitása, amellyel hallgatóbaráttá és élményszerűvé teszik és azáltal segítik a szakma elsajátítását (Kolnhofer Derecskei–Nagy–Zoltay 2017, Robyn 2013, Csíkszentmihályi 2008).

Konklúzió

A kiválasztott és vizsgált két workshop teljes mértékig megfelelt a kiválasztott öt kreatív szempontnak. Megállapítható, hogy mind a szervezeti innovativitás (Bridgstock et al. 2011, Seres-Busi–Hege-dűs 2024), mind az egyéni, oktatói kreativitás (Kolnhofer Derecskei–Nagy–Zoltay 2017, Csíkszentmihályi 2008) megjelent a kiválasztott két workshopnál. Ezen felül az Egyetem Kreatív Tanulás Programjába is jól illeszkednek ezek a módszertani újítások. Ezek a jó gyakorlatok abból a szempontból is mintaszerűek, hogy nem

öncélúak, hanem minden esetben a tananyag elsajátítását támogatják, segítik. A tervezés szempont éppen ezért került beemelésre a vizsgálatba, hogy ne csak a módszertan kreativitását lehessen vizsgálni, hanem azt is, hogy ezek a módszertanok mennyire támogatják a fontos tudáselemek átadását és hallgatói elsajátítását. A KTP egyik célkitűzése volt az egyéni tanulási utak támogatása, ami a vizsgált módszertanoknál a különböző tanulási csatornák alkalmazásával is jól teljesül (Hamp–Blaskó 2007) és nagymértékben támogatja ennek a generációnak az oktatását (Ashton–Stone 2022, Robinson–Aronica 2018, APA 2015, Einhorn 2015, Péter-Szarka et al. 2015, Jenkins et al. 2013, Tari 2011, Nahalka 2002).

A workshopok tartalmának kommunikációja is sikeresen megvalósult, ezzel is támogatva a változásmenedzsment folyamatot. A Kotter-modell leginkább az eredmények gyors kommunikálása (6. lépés) szempontjából volt értékelhető, de a workshop leírások honlapon történő közzététele és a workshopokon történt információátadás hatással volt a szervezeti kultúrára (8. lépés) is.

Összegzés

A tanulmányban bemutatásra került egy speciális magyar felsőoktatási intézmény Intézményfejlesztési Tervéhez kapcsolódó egyik programjának elemzése. Az Innovatív Tanszék Díjat az Egyetem harmadik éve hirdeti meg és díjazza a szervezeti innovatív és egyéni kreatív, oktatói jó gyakorlatokat. A Díjnak nemcsak a nyertes tanszékek és oktatók szempontjából van hasznosulása, hiszen a díjazott tanszékek által megtartott workshopok minden egyetemi polgár által nyitottak és lehetőséget biztosítanak a tudásmegosztásra és egy-egy jó gyakorlat megismerésére. A workshopok vizsgálata a dokumentumelemzés módszertanával történt, egy, a felsőoktatási kreativitást leíró kreatív ABC kiválasztott szempontjainak történő megfelelés alapján. A bemutatott és vizsgált módszertanok, kreatív oktatás lehetővé tevő eszközök tudományterülettől függetlenül megfelelnek a kreativitás kritériumainak és teljes mértékig alkalmazkodik a jelenleg a felsőoktatásban tanuló fiatalok megváltozott tanulási igényei kielégítésére. Az Innovatív Tanszék Díj kommunikálása

és így módon a változásmenedzsment folyamatban betöltött szerepe is megfelelő volt.

Felhasznált irodalom

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. 2015. *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpsc/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]
- Ashton, Sylvia – Stone, Rachel 2021 *An A-Z of Creative Teaching in Higher Education*. Sage. Los Angeles/London, New Delhi, (First publication 2018 Sage)
- Bajnok Andrea – Korpics Márta 2023. Változásmenedzsment a felsőoktatásban. Pedagógiai célú változások a Nemzeti Közszolgálati Egyetemen. *Neveléstudomány, Oktatás–Kutatás–Innováció 11.2.* 7–19.
- Bridgstock, Ruth et al. 2011. Cultivating innovation through social relationships: A qualitative study of outstanding Australian innovators in science and technology and the creative industries. In: MESQUITA, A. (ed.) *Technology for creativity and innovation: Tools, techniques and applications*. *Information Science Reference*, 104–120.p. DOI:10.4018/978-1-60960-519-3.ch005
- Calegry, M. & Sibley, R.& Turner, M. 2015. A roadmap for using Kotter’s organizational change model to build faculty engagement in accreditation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 31–43.
- Csikszentmihályi Mihály 2008. *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Edge, C. et al., 2022. Leading University Change: A Case Study of Meaning-Making and Implementing Online Learning Quality Standards. *American Journal of Distance Education*, 36(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2005414>
- Einhorn Ágnes 2015. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Pedagógiai kultúra 3. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc.
- Ferenczi István 1998. A pedagógusszerep szükséges változásai. *Új Pedagógiai Szemle* 1998/7–8: 9–16.
- Hamp Gábor – Blaskó Ágnes 2007 *Írás 1.0*. Typotex. Budapest.
- Horváth László 2016. Organizational Change in Higher Education. *Multidisciplinary Academic Conference*. The 8th Mac, 217–226.
- Ilyasov, D. et al. 2018. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers.” *EDULEARN18 Proceedings*. IATED. doi: 10.21125/edulearn.2018.0827
- Jenkins, Henry Et al. 2013. *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press. New York.

- Kang, S. et al. 2022. Guiding change in higher education: An emergent, iterative application of Kotter's change model. *Studies in Higher Education*, 47(2), 270–289. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1741540>
- Kálmán, Olga 2019. A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 25 (1). 74–97. <https://doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.1.6>
- Kolnhofer Derecskei, Anita – Nagy Viktor – Zoltay Paprika Zita 2017. How can creative workplaces meet creative employees? *Central European Business Review*, volume 6, Number 4, 3–19.
- Kotter, John P. 1996. *Leading change*. Harvard Business. School Press. Cambridge, MA, USA.
- Mamahit, Henny Christine 2020 Cinema Education Method, Is It Work For Group Guidance And Counseling. *Journal Of Counseling And Educational Technology* 3.2. DOI:10.32698/01201
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Paksi-Petró Csilla 2024. Kreativitás és innováció. Kreatív és innovatív módszerek és eszközök alkalmazása az oktatásban. In: Korpics Márta – Méhes Tamás – Domokos Klaudia (szerk.) *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Ludovika Kiadó, Budapest. 221–265.
- Péter-Szarka Szilvia – Timár Tünde – Balázs Katalin 2014. Az Iskolai Kreatív Klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15. 2. 107–132.
- Robinson, Ken – Aronica, Lou 2018. *Kreatív iskolák*. HVG könyvek. Budapest.
- Robyn, Philip 2013 Cultivating creative ecologies: Creative teaching and teaching for creativity. In: Wyse, P. Billot et al. (eds) *Research and Development in Higher Education: The Place of learning and Teaching (Volume 36) – Refereed papers from the 36th HERDSA Annual International Conference*. 360–369.
- Seres-Busi Etelka – Hegedűs Judit 2024. Pedagógiai tervezés és kreatív tanulás a felsőoktatásban. In: Korpics Márta – Méhes Tamás – Domokos Klaudia (szerk.) *Módszertani kézikönyv a kreatív tanuláshoz*. Ludovika Kiadó. Budapest. 49–74.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó. Budapest.
- Tóth, Pál 2018. *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban / Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Tanulmánykötet.

Kukorelli Katalin – Popkova Tatjana – Bartal Orsolya

A hallgatók/diákok teljesítmény-motivációs szintjét meghatározó tényezők vizsgálata

Bevezetés

A modern világban a siker iránti igény az egyik legfontosabb társadalmi cél. Jelenleg a társadalmi fejlődés egyik velejárója az egyének versengő, mielőbbi önmegvalósítási törekvése. Ennek a megvalósításához kellő szintű motiváció szükséges. Ha azt szeretnénk megérteni, hogy a szükségletek kielégítésére irányuló teljesítményt mi motiválja, akkor arról kell gondolkodnunk, hogy az emberi viselkedést mind az érintett személyiségjegyei, mind pedig az élethelyzetei befolyásolják, ezen belül a mások által a viselkedésére adott visszajelzések az elsődleges és a másodlagos szocializációja színterein. Jó tehát, ha tisztában vagyunk azzal, milyen lehetőségeink vannak, mely alternatívák közül választhatunk. S ha több lehetősé-
günk van (pl. a tárgyalások során, a gazdasági tevékenységek kapcsán, az oktatási környezetben), akkor vajon mi alapján döntünk? Erre Atkinson, J. W. (1956) munkáiban már a 60-as években megadta a választ. Szerinte számolni kell azzal, hogy mit választ a személy az alternatívacsomagból, és azzal, hogy milyen a cselekvési amplitúdója, illetve erőssége, továbbá azzal is, hogy kitartson a választott alternatíva mellett.

A szelekció problémája azonban akkor is felmerül, sőt még árnyaltabban, ha az egyének különböző nehézségi fokú alternatívák/feladatok (aspirációs szint) közül kell választania. Ilyenkor összefüggésbe kell hozni az egyéni különbségek szintjét a teljesítményre irányuló motiváció erősségével. E két probléma kezelése során a teljesítménymotiváció és a kockázatvállaló magatartás kapcsolatáról beszélünk. E fontos összefüggésre többek között McClelland (1961)

is rámutatott. Tanulmányunkban az elméleti háttér teljesség igénye nélküli bemutatására vállalkozunk fókuszálva a szükségletek, a motiváció, a teljesítmény pszichológiai megközelítésére, valamint az egyén önismeretét és önértékelését befolyásoló motívumokra. Ezt követően egy nemzetközi kutatás részeredményeinek ismertetését tesszük meg, a hallgatók és a tanulók belső és külső motivációs tényezőinek vizsgálatával, figyelembe véve az elsődleges szocializációs szintér hatását a magyar és külföldi hallgatók esetében.

1. Szükségletek, motiváció, teljesítmény

1.1. Maslow szükséglethierarchiája

1943-ban Abraham Maslow amerikai pszichológus közzétett egy cikket „A Theory of Human Motivation” címmel, amelyben azt tette le, hogy az emberi viselkedés a szükségletek hierarchiájára épül. Az elmélet népszerűvé vált, és ma szinte mindenki Maslow piramisaként ismeri, ugyanakkor maga Maslow sohasem piramisként mutatta be szükségleteinek hierarchiáját. A piramishasonlat később jelent meg, amikor az elméletet az üzleti életre adaptálták.

Maslow „Az emberi motiváció elmélete” és a „Motiváció és személyiség” (1970) című munkáiban megfogalmazta elméletének főbb rendelkezéseit: a motiváció mozgatórugója a szükségletek részleges vagy teljes kielégítlensége. Soha nem lehet minden igényt maradéktalanul kielégíteni, ezért az ember mindig motivált. Ráadásul minden új szint igényeinek kielégítése csak az előző, még ha nem is teljes kielégítése után lehetséges.

Maslow hierarchiájával kapcsolatban a kutatók több kritikát is megfogalmaztak, például, hogy:

- nem vette figyelembe a kulturális különbségek hatását, mivel azok befolyásolhatják azt, hogyan rangsorolja az egyén a szükségleteit (Wahba és Bridwell 1976);
- a szexet a fiziológiai szükségletek alá sorolta be (Kenrick, Griskevicius, Neuberg és Schaller 2010);
- mereven ragaszkodott a hierarchiához, pedig az igények sorrendje régióként, geopolitikaként stb. változhat (l. biztonsá-

gi és fiziológiai szükségletek helyének felcserélődése háború idején (Tang és West 1997).

E kritikák ellenére Maslow szükségleti hierarchiáját még mindig széles körben oktatják, és számos területen való használatra adaptálták (várostervezés, menedzsment, rendészet (de Gúzsán és Kim 2017; Scheller 2016; Zalenski és Raspa 2006).

Általánosított formában a „szükséglet” fogalmát E. P. Iljin (2002: 512) úgy határozza meg, mint „a szükség tudatban való tükröződését, amely gyakran a célhoz kapcsolódó feszültségként jelenik meg”.

1.2 Teljesítményigény, társas alapmotívumok

Murray (2001: 234) a teljesítménymotivációt stabil, a munkában elért eredményekre, a valaminek a gyors és jó elvégzésére, a bármilyen tevékenységben egy bizonyos szint elérésére irányuló igénynek tekinti.

D. McClelland (2007: 667) szerint a teljesítmény iránti igény önmagunkkal és nem pedig másokkal való versengés a magasabb szint elérése érdekében. Azonban ez, mivel társas lények vagyunk, nem óv meg attól, hogy mások viszonylatában értelmezzük saját teljesítményünket, azaz a sikerességünket/sikertelenségünket. Az is köztudott, hogy életünk során mindig is megítéltek bennünket és mi is megítéltünk másokat. E nélkül az énképünk sem alakulhatott volna ki, illetve nem változhatna, hiszen nemcsak mi reflektálunk magunkra, hanem mások is ránk.

És most lássuk mi is a motiváció, avagy azt, hogy miért viselkednek az emberek ugyanabban a helyzetben teljesen eltérően. Vagy akár ugyanaz a személy közel azonos helyzetekben miért viselkedhet akár homlokegyenest másképpen? Ehhez ismerni kell azokat az alapmotívumokat, amelyek meghatározzák a viselkedésünket. „A társas alapmotívumok azokat a lényeges mögöttes pszichológiai folyamatokat foglalják magukban, amelyek az emberek gondolkodását, érzelmeit és viselkedését irányítják az olyan helyzetekben, amelyekben mások is érintettek” (Fiske 2006: 48).

A személyiség- és a szociálpszichológia öt alapmotívumot emleget, éspedig:

- a valahova tartozást (megalapozza a többit),
- a megértést (inkább kognitív természetű, reflektív jellegű),
- a kontrollt (inkább kognitív természetű, több aktivitással jár együtt),
- az énfelnagyítást (érzelmi jellegű, inkább az énre irányul),
- a bizalmat (érzelmi jellegű, inkább másokra irányul).

A *valahova tartozás* hasznos a túlélés szempontjából minden környezetben, azaz minden szintéren. Az ember számára fontos, hogy *megértse* a környezetét, előre tudja jelezni, hogy mi történik/történhet bizonytalan helyzetekben. Közös értelmezés/álláspont kialakítása nélkül döntéseket sem tudnánk hozni, illetve csoportokban élni.

A *kontroll* társas viszonyban azt jelenti, hogy ki dönthet, kinek az akarata érvényesül. Ha a kontroll érvényesül, akkor a környezetünkkel és a magunkkal kapcsolatos dolgokban kompetensnek és hatékonynak érezhetjük magunkat. A kontroll fogalmához szorosan kapcsolódik, hogy milyen viszonyban áll az, amit az emberek tesznek, azzal, amit kapnak, azaz a viselkedés és annak kimenetelei (Kukorelli 2015).

Az énfelnagyítás magában foglalja az önbecsülés fenntartására és az önmagunk fejlesztésére irányuló késztetéseket. Az énfelnagyítás, ha nem viszik túlzásba, támogatja a csoport fennmaradását. Az embereknek szükségük van arra, hogy jó érzéseik legyenek saját magukkal kapcsolatban.

A *bizalom* számos emberi viselkedést elősegít, a bizalom a társas intelligencia egyik megnyilvánulása (Yamagishi 2002). A bizalom növeli a csoportkohéziót, mivel nemcsak jutalomhoz segít, hanem a hatékonyságot is növeli.

1.3 Önismeret, önértékelés

Az egyén az interakciója során nemcsak azzal kapcsolatban kap visszajelzést, amit mondott és ahogyan mondta, hanem saját magával kapcsolatban is. Az egyén ezzel tisztában van, és azon iparkodik, hogy a kommunikációs partnerek a saját maga által kialakítani kívánt képet igazolják vissza. Mead szerint (in: Griffin 2003) az énkép alakítása egy állandó folyamat, amelyben az „én” és az „engem” kombinálódnak. Vagyis Mead itt *egy aktív* és *egy felépített* (Csepli

2006) ént különböztetett meg. Az én és a *felépített én* az interakcióban a *self*. Ami azt jelenti, hogy a *self* tartalmazza:

- az ember önmagára való reflektálását,
- a partner ő rá való reflektálását (vagy legalábbis annak lehetőségét).

A kommunikáló partnerek felépített énjük visszaigazolását várják egymástól, mintegy kölcsönösen teremtik azt újjá.

A selfet a maga kognitív, érzelmi és viselkedéses megnyilvánulásaival három társas alapmotívum magyarázza meg a legjobban. A megértés fogalma található a kognitív énfogalom mögött; az énfelnagyítás magyarázza a selffel kapcsolatos érzéseket; a valahova tartozás motívuma áll a self és a viselkedés kölcsönhatásának hátterében.

A sikermotivációt a minél jobb eredmények elérésére való törekvés jellemzi, s ebben különös szerepe van a versennyel járó szituációknak.

A teljesítmény motívumait, a személyes lehetőségek szintje javításának vágyát, a tevékenység és az igény közötti kapcsolatot számos szempont befolyásolja: a szubjektivitás (a siker valószínűségének becslése, a cél elérésének nehézségei, a feladat relevanciája stb.); a vonzerő (a siker jelentősége egy adott helyzetben) és a kontroll észlelésének szintje (a sikerek vagy kudarcok külső körülményeknek vagy önmagunknak való tulajdonítása).

Most pedig lássuk, mi is az önértékelés? Az önértékelés egyszerűen önmagunk pozitív vagy negatív értékelése. A selfdiszkrepancia elmélete (Higgins 1997, 1998) összekapcsolja az énfogalmat olyan gazdag érzelmekkel, mint a szomorúság, a félelem, a harag vagy az öröm. Ezen elmélet pontosan elemzi mi is az, amit az emberek megközelítenek, illetve elkerülnek. A viselkedést különböző selfvezérlők irányítják. A selfvezérlők között megtalálhatók:

- az aktuális én (az ember képe arról, ki is ő az adott pillanatban),
- az elvárt én (az emberek képe arról, hogy az egyénnek milyennek kellene lennie; megjelenik a feladat és a felelősség),

- az ideális én (milyen szeretne lenni az egyén, vagy mások milyenek szeretnék őt látni; megjelennek a vágyak és a célok). (Kukorelli 2015).

Az elvárt és az ideális én abban tér el egymástól, hogy az első esetben a személy nem-megfelelés esetén tarthat a büntetéstől, a másik esetben nem kap „jutalmat”.

Míg a selfdiszkrepancia-elmélet az önmagával kapcsolatos nézetein *belüli* diszkrepanciával és annak érzelmi következményeivel foglalkozik, addig az önértékelés karbantartásának elmélete azt a diszkrepanciát tárgyalja – érzelmi következményeivel együtt –, amely két, egymással kapcsolatban álló személy *között* jelenik meg. Két kapcsolatban álló ember közül mindkettő arra törekszik, hogy a társas összehasonlítás fényében jónak érezhesse magát (Tesser 1988).

A self viselkedésbéli megnyilvánulására a valahova tartozás nyomja rá a bélyegét, meghatározva az énbemutatást, az önmonitorozást és az önszabályozást. Az énbemutatás függ a kontextustól (a céloktól, a közönségtől, a helyzettől és a társadalomtól).

1.4 Sikerorientáltság, kudarckerülés

Természetesen az emberek zöme sikeréhes és egyben nehezen viseli a kudarcot. De a személyiségfejlődéshez a kudarcokra is szükség van. Ahogyan azt az alábbi definícióból is látjuk, az önértékelésünk, vagyis az, hogyan határozzuk meg a teljesítményigényünket, függ az előző tapasztalatainktól, vagyis a siker- és a kudarcélményeinktől.

„Minden feladat előtt az ember megfogalmazza a korábbi siker- és kudarcélményei által befolyásolt elvárását a teljesítményére vonatkozóan. Ezt az elvárást nevezzük igényszintnek, melynek mértéke jelzi, hogy az egyén arra törekszik, hogy összhangba hozza elvárásait a következő teljesítményhelyzet reális lehetőségeivel” (Lewin 1951).

A teljesítményigénnyel ellentétben McClelland (1961) szerint egyeseknek szükségük van a kudarc elkerülésére. Míg azok, akiknek erős a teljesítményigénye, hajlamosak közepes nehézségű feladatokat választani, addig azok, akiknek szükségük van a kudarc

elkerülésére vagy kizárólag könnyű feladatokat választanak, ahol a siker szó szerint garantált, vagy rendkívül nehéz feladatok, ahol kudarc várható, és ezért nem személyes ügy, nincs felelősség.

Atkinson (1977) szerint amikor a cél elérése bizonytalan, két egymással ellentétes motívum jelenik meg. Az egyik a cél elérésének a motívuma a másik pedig a kudarc elkerülésének a motívuma. További befolyásoló tényező még a cél elérésének értéke. Az érintettek ilyen helyzetekben egyrészt felelősséget éreznek az ügy kimeneteléért, másrészt pedig tisztában vannak azzal, hogy az általuk elért eredményt valamilyen külső mércével is össze fogják vetni. Az ilyen helyzeteket teljesítményhelyzetnek tekinthetjük.

2. A kutatás és eredményeinek bemutatása

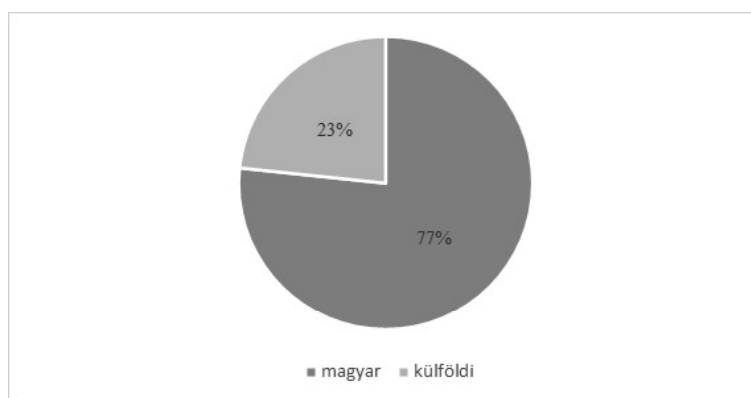
2.1 A kutatásban résztvevő populáció ismertetése és a kutatás módszerének bemutatása

Az elméleti háttér bemutatását követően a tanulmány további alfejezeteiben a kutatás bemutatására kerül sor, amelynek célja annak bevizsgálása volt, hogy a kitöltők belső vagy külső motivációi eredményeznek magasabb teljesítményigényszintet, valamint az, hogy az idegen nyelvű képzésben résztvevők teljesítményigényszintje magasabb-e, mint az anyanyelvű képzésben résztvevőké.

A kutatásban a Dunaújvárosi Egyetem (DUE) magyar és külföldi hallgatói és a Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikumának (DUE-BDT) diákjai, valamint két kínai és két orosz egyetem (Shandong Women's University, Perm State National Research University, Tianjin University of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia) kínai hallgatói vettek részt. A mintát összesen 424 magyar és 129 külföldi egyetemi hallgató és középiskolai tanuló alkotta. (1. ábra) Kiemelendő a kutatás eredményeinek vizsgálatakor, hogy a külföldi hallgatók 72%-a (94 fő) kínai származású. Ez a tény bizonyos kérdésekre adott válaszok esetén magyarázattal szolgálhat az elsődleges szocializációs szintér figyelembevételénél, illetőleg a teljesítményigény-szintre tett hatására.

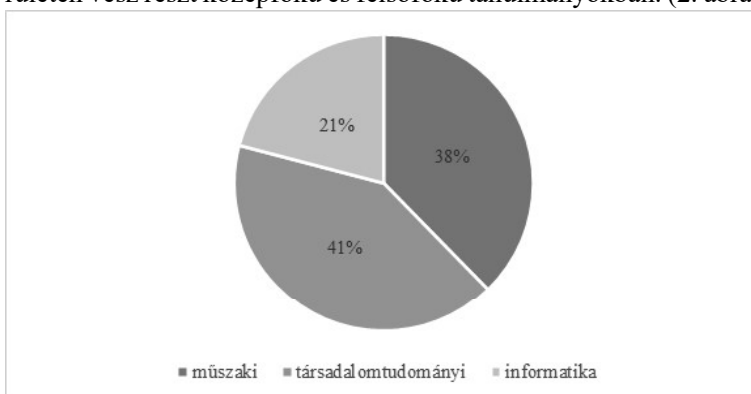
Kukorelli–Popkova–Bartal: A hallgatók és a tanulók teljesítmény iránti igénye

A nemek eloszlása alapján elmondható, hogy 42% nő és 58% férfi vett részt az önkényes, anonim, nem reprezentatív kérdőíves kikérdezésben. A részeredményeket tekintve jelen esetben vizsgálatunk nem tér ki külön a nemek közötti esetleges különbségekre.



1. ábra: A kutatásban résztvevő magyar és külföldi hallgatók %-os aránya (saját szerkesztés)

A kutatást 2024. március 1. – 2024. április 1. között tettük közzé Google Forms online kérdőív formájában. A válaszadók 41%-a társadalomtudományi, 38%-uk műszaki és 21%-uk informatika területen vesz részt középfokú és felsőfokú tanulmányokban. (2. ábra)



2. ábra: Résztvevők eloszlása a képzési terület alapján (saját szerkesztés)

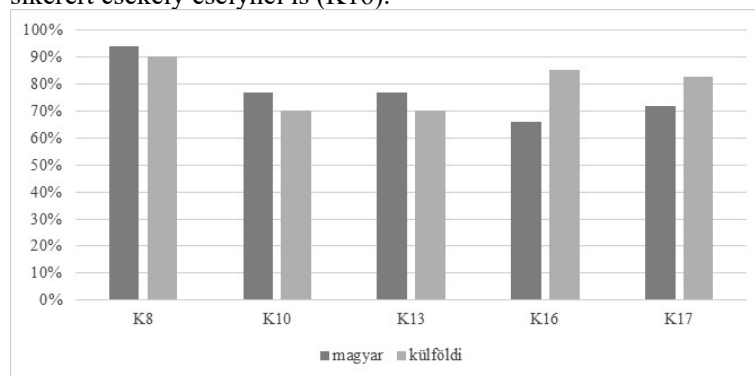
A kutatás módszertanát tekintve egy orosz pszichológus, D. M. Ramendik (2007) bevizsgált tesztjét használtuk két nyelvre lefordítva (orosz, magyar és angol), amely 22 kérdésből áll.

A következőkben Ramendik-féle teszt pontszámítását kívánjuk áttekinteni. Az eredmények pontszámítása meghatározott pszichológiai módszerek mentén történik. Az eredmény kiszámítása előtt az eredményt nullával egyenlőnek szükséges tekinteni. Minden, a megoldókulcsnak megfelelő válaszáért 1 pont jár. A megoldókulcs alapján az igen válaszok esetén a 2., 6., 7., 8., 10., 14., 16., 18., 19., 21., 22. kérdésekre; a nem válaszok esetében pedig az 1., a 3., a 4., az 5., a 9., a 11., a 12., a 13., a 15., a 17., a 20. kérdésekre kell pontot adni. A többi tesztől eltérően a teljesítményigény szintjét mérő skálának vannak előírt normái, így a konkrét eredményt a Ramendik által meghatározott táblázat segítségével lehet kiértékelni. A pszichológus a teljesítmény-motivációs szint (TMSZ) három kategóriáját állította fel táblázatában az alábbi pontokértékek mentén: alacsony (2–9, 10, 11 pont), közepes (12, 13, 14, 15 pont) és magas (16, 17, 18, 19 pont) szint.

2.2 A kutatás részeredményeinek bemutatása

Ahogy az előzőeken is megfogalmaztuk, a kutatás egyik célja az volt, hogy feltárjuk, hogy a kitöltők belső vagy külső motivációi eredményeznek magasabb teljesítményigényszintet. A Ramendik-féle kérdőív 22 kérdését végigtekintve meghatározásra kerültek, hogy mely kérdések mögött fedezhetünk fel külső, illetőleg belső motivációs tényezőt. Ennek alapján a magyar válaszadók esetén az érzelmes vs. tevékeny emberek kedvelése (K7), a tökéletesítés vágya (K8), a szorgalom (K17), mint belső motivációs tényezők jelentek meg. A külső motivációs tényezők a siker függése a véletlentől (K1), a rokonok negatív véleménye (K10), a szülői kontroll (K13), kockázatvállalás a sikerért csekély eséllyel is (K16) valamint a családi támogatás (K20). A külföldi válaszadók esetében belső motivációs tényezőként jelenik meg a tökéletesítés vágya (K8), a szándéktól való eltántorodás lustaság miatt (K14), az önbizalom (K15) és a szorgalom (K17). Külső motivációs tényezőként pedig a végeredményre való orientáltság (K3), a rokonok negatív

véleménye (K10), a szülői kontroll (K13) és a kockázatvállalás a sikerért csekély esélynél is (K16).



*3. ábra: Külső-belső motivációs tényezők kiemelt öt kérdés alapján (%)
(saját szerkesztés)*

Összehasonlítottuk a magyar és a külföldi válaszadók külső és belső motivációs tényezők közös metszetét, amelyek mindkét esetben megjelentek ösztönző hatásként. Ezek a következők: a tökéletesítés vágya (K8), a rokonok negatív véleménye (K10), a szülői kontroll (K13), a kockázatvállalás a sikerért csekély esélynél is (K16), valamint a szorgalom (K17). A fenti oszlopdiagram (3. ábra) alapján az látható, hogy a külföldi hallgatók esetén magasabb a kockázatvállalás a sikerért csekély esélynél is (K16) mint külső motivációs tényező (85%), mint a magyar válaszadók (66,3%) esetén. Ugyanez mondható el a szorgalom (K17) mint belső ösztönző hatásra vonatkozóan. A külföldi hallgatókra magasabb szinten van hatással a szorgalom (82,5%), mint a magyar hallgatókra (72%). Azonban a fenti ábrán látható, hogy a tökéletesítés vágya (K8), a rokonok negatív véleménye (K10) és a szülői kontroll (K13) nagyobb hatással bír a magyar hallgatókra, mint külföldi társaikra. (1. táblázat)

Kommunikáció, pedagógia és tanári szerepek

	magyar (P1)	külföldi (P2)
K1	72,60%	0
K2	0	0
K3	59%	0
K4	0	52,50%
K5	0	0
K6	67,20%	75,00%
K7	0	0
K8	94,10%	90%
K9	57,30%	0
K10	0	70%
K11	82,50%	57,50%
K12	63%	57,50%
K13	77,10%	70%
K14	0	0
K15	0	0
K16	66,30%	85%
K17	72%	82,5%
K18	85,40%	95%
K19	57,50%	60%
K20	80%	0
K21	0	0
K22	58,50%	52,50%
TMSZ	közepes szint: 13 pont	alacsony szint: 11 pont

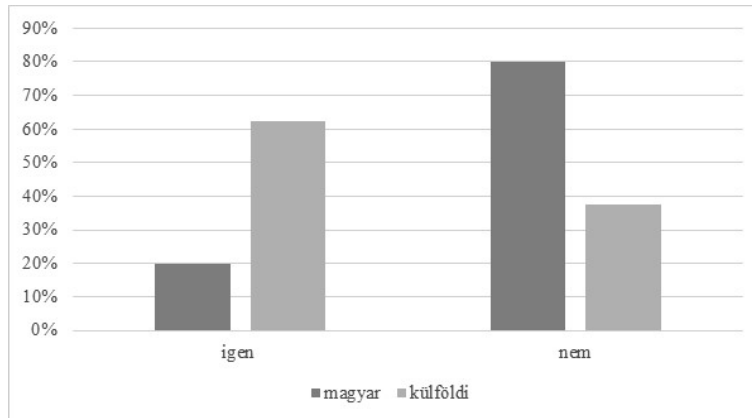
1. táblázat: Ramendik-féle tesztkérdések pontjai százalékos kifejezésének táblázata a magyar és külföldi diákokra vonatkoztatva (saját szerkesztés)

A két populációt összehasonlítva (magyar és külföldi) jelentős különbség érzékelhető az elsődleges szocializációs szintér figyelembevételével a K20-as kérdésre adott válaszok alapján. (4. ábra) (K20: A rokonaim zömmel nem támogatják a terveimet.) A különbség oka feltételezhetően a családi háttér és a hagyományos érték-

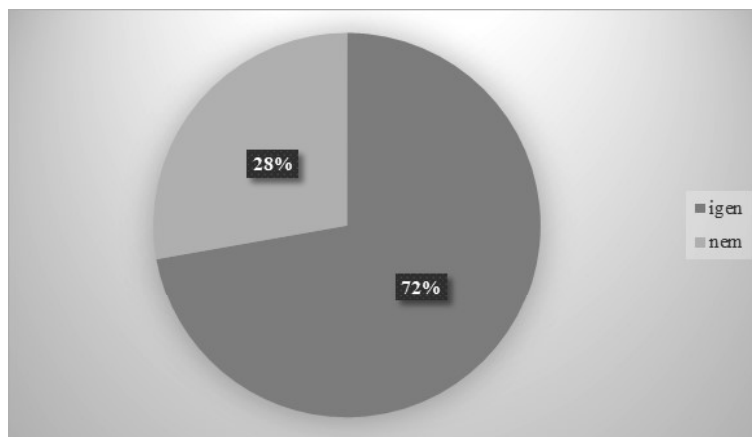
rend, valamint a konfucianus etikai tanítások hatásában keresendő. A tradicionálistól eltérő tervek, a nem hagyományt követő életpálya választása kevésbé támogatott a kínai családok által. Míg az európai kultúrában a jelenkorban a gyermekek tervei, esetlegesen a hagyományoktól eltérő jövőképük támogatásra lel a családokban, rokonok körében.

A kérdőív kérdéseire kapott válaszok eredményei alapján kirajzolódott, hogy összességében véve a magyar hallgatók/tanulók közepes teljesítmény-motivációs szinttel rendelkeznek. A pontszám a pszichológiai módszertan számítása alapján 13, amely a fentiekben leírtak alapján a közepes teljesítmény-motivációs szintet mutatja. A külföldi hallgatók válaszai alapján a teljesítmény-motivációs szint alacsony, a pontszám 11. A különbség a magyar és a külföldi válaszadók között kismértékű, azonban az előzőekben feltárt okok kapcsán látható, hogy a motivációs szint a családi háttér, a hozott példákban és értékekben keresendő. Ahogyan azt az elméleti részben is említettük Wahba és Bridwell (1976) kutatók szerint a kulturális háttér, valamint Tang és West (1997) elmélete mentén a geopolitikai különbségek nagyban befolyásolják az egyén motivációját, szükségleteit. Így a kutatás elején megfogalmazott cél, amelyben választ szeretnénk volna kapni, hogy az idegen nyelvű képzésben résztvevők teljesítmény igény szintje magasabb-e, mint az anyanyelvű képzésben résztvevőké megválaszolásra került. Az anyanyelvi képzésben résztvevő hallgatók/tanulók teljesítmény-motivációs szintje kismértékben ugyan, de magasabb a nem anyanyelvi képzésben résztvevőkéénél.

A válaszadók önismeretét (K12, K17, K22) és önértékelését (K15) is vizsgáltuk egyes kérdések alapján. Hiszen az, hogy hogyan ismerik saját magukat, hogyan vélekednek magukról nagyban befolyásolja a kérdőív eredményeit, realitását. A válaszok alapján elmondható, hogy a hallgatók tehetségesebbnek gondolják magukat (63%), mint inkább türelmesnek (K12). A megkérdezettek 72%-a (5. ábra) véli úgy, hogy szorgalmas (K17), valamint inkább kitartónak gondolják magukat, mint tehetségesnek (K22). Úgy véljük, hogy a válaszadók szorgalma és kitartása a teljesítmény-motivációs szintjük emeléséhez nagymértékben hozzájárulhat.



4. ábra: Elsődleges szocializációs színtér (magyar–külföldi) (saját szerkesztés)



5. ábra: A válaszadók önismerete: szorgalom (K17) (saját szerkesztés)

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók/tanulók önértékelése az önbizalom tekintetében pozitív. A válaszadók majdnem háromnegyede (67%) véli úgy, hogy van önbizalma (K15). Ez a tény szintén, azt támasztja alá, hogy az egyén szempontjából rendkívül fontos, hogy legyen önbizalma. Az önmagunkba vetett hit növeli

a teljesítményt és a belső hajtóerőt a feladatok véghez viteléhez, céljaink eléréséhez.

Összegzés – A kutatás folytatása

Összeségében az eredmények alapján megállapítható, hogy a teljesítmény-motivációs szint (TMSZ) a magyar és külföldi hallgatók esetén kis eltérést mutat (összesen 2 pont). A magyarok közepes igényszintet, a külföldiek alacsony igényszintet értek el a Ramendik-féle pszichológiai teszten. A válaszokból látható, hogy mind a magyar, mind a külföldi hallgatókat jelentősen befolyásolják a külső motívumok. Az eredmények alapján megerősíthető, hogy az egyén önértékelése és önbizalma nagymértékben növeli a teljesítmény-motivációs szintet és hozzájárulhat a sikerekhez, részsikerekhez, a célok elérésében. Az összes eredmény feldolgozása után javaslatot kívánunk tenni a hallgatók/tanulók tanulási motivációjának további kutatására, illetve erősítésére. Véleményünk szerint a külföldieket érdemes a jövőben a kollektivista és nem kollektivista kultúrából érkezőként külön vizsgálni. Továbbá vizsgálni kívánjuk, hogy mely hallgatók érthettek el magas szintet a teljesítmény-motivációs tesztben és ennek milyen szocializációs háttere lehet.

Felhasznált irodalom

- Atkinson, J. W., & Reitman, W. R. 1956. *Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment.* / . abnorm. soc. Psychol., S3, 361–366.
- Atkinson, J. W. 1977. A teljesítménymotiváció In: Szakács Ferenc (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV./1 Személyiségdimenziók mérése.* 1994, 205–291. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barkóczy, I.–Putnoky, J. 1967. *Tanulás és motiváció.* Budapest Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Csepeli, Gy. 2006. *Szociálpszichológia.* Osiris, Budapest.
- de Guzman, M. C., & Kim, M. 2017. *Community hierarchy of needs and policing models: toward a new theory of police organizational behavior.* Police Practice and Research, 18(4), 352–365.
- Fiske T., S. 2006. *Társas alapmotívumok.* Osiris, Budapest.
- Griffin, Em 2003. *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Budapest, Harmat. pp. 50–53.
- Ильин Е. П. 2002. *Мотивация и мотивы.* – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

- Higgins, E. T. 1997. Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Higgins, E. T. 1998. Promotion and prevention Regulatory focus as a motivational principle. In: M. P. Zanna (Ed): *Advances in experimental social psychology* (Vol. 30, pp.1–46). Academic Press, New York.
- Hoppe, F. 1930. Erfolg and Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14, 1–62.
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. 2010. Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292–314.
- Kukorelli Katalin 2015. *Kommunikációs készségfejlesztés 1.* Dunaújváros, Dunakavics, DUF PRESS.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social science: Selected theoretical papers. NY: Harper, New York. In: Bányai, É., & Varga, K. (2014). *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa.* Budapest.
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation, *Psychological Review* 1943/50. évf. 4. szám o. 370–396.
- Maslow, A. H. 1970. *Motivation and personality.* Harper & Row, New York.
- McClelland, D. C. 1961. *The Achieving Society.* The Macmillen Company: Free Press, New York
- Мак-Клелланд, Д. 2007. *Мотивация человека.* Д.Мак-Клелланд. Изд-в: Питер, СПб, 667 с.
- Мюррей, Г. 2001. *Исследование личности.* – М.: Логос, 234 с.
- Рамендик, М. Д. 2008. *Тренинг личностного роста: Учебное пособие.* Форум, Москва.
- Scheller, D. S. 2016. Neighborhood hierarchy of needs. *Journal of Urban Affairs*, 38 (3), 429–449.
- Tang, T. L. P., & West, W. B. 1997. The importance of human needs during peacetime, retrospective peacetime, and the Persian Gulf War. *International Journal of Stress Management*, 4 (1), 47–62.
- Tesser, A. 1988. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology* (Vol.21, pp.181–227). Academic Press, New York.
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. 1976. Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212–240.
- Zalenski, R. J., & Raspa, R. 2006. Maslow's hierarchy of needs: A framework for achieving human potential in hospice. *Journal of Palliative Medicine* 9(5), 1120–1127.
- Yamagishi, T. 2002. The structure of trust. An evolutionary game of mind and society. *Hokkaido Behavioral Science Report*, NO, SP-13.

Furcsa Laura – Bernhardt Renáta

**A kommunikációs készségek észlelt előnyei
üzleti és pedagógiai képzésben résztvevő hallgatóknál**

Összehasonlító elemzés

1. Bevezetés

A munkáltatók elvárásai között a puha készségek (soft skills), például a magas szintű interperszonális és társas készségek, mint a kommunikáció, csapatmunka, együttműködés, konfliktuskezelés, időgazdálkodás, rugalmasság, empátia és érzelmi intelligencia mindig is fontos helyen szerepeltek (Hurrell 2015). A „soft skill gap” kifejezés utal arra a különbségre, amely a munkavállalók meglévő és a munkáltatók által elvárt puha készségek között van. A „soft skill gap” akkor jelenik meg, amikor az egyének szakmai tudása és professzionális készségeik (hard skills) jelentősen fejlettebbek, mint a puha készségeik, ami gyakran vezethet kommunikációs nehézségekhez, rossz csapatdinamikához és alacsonyabb munkahatékonyasághoz.

A diplomával rendelkező munkavállalók között is sokszor hiányolják ezeket a készségeket, pedig a kiválasztás folyamatában a soft skillek lényeges tényezők, akár nagyobb jelentőséggel bírnak, mint a hard skillek (Tóthné Téglás és Hledlik 2019). A szakmai karrier későbbi szakaszaiban is lényegesek maradnak a puha készségek, mivel ezek kulcsfontosságúak az előléptetések és egyéb előnyök eléréséhez a munkahelyen, tekintve, hogy az említett készségek elengedhetetlenek a hatékony együttműködéshez és a pozitív munkahelyi légkör kialakításához. Horváth-Csikós és Juhász (2020) kutatásában a puha és kemény készségek elvárásait vizsgálva megerősítik, hogy a munkavállalók szerint a rugalmasság, kommunikáció és csapatmunka fontosabbak a munkáltatók számára, mint a szakmai ismer-

reték. A kutatás továbbá kimutatta, hogy ezek az elvárások kevésbé függenek össze egymással, és a munkavállalók úgy vélik, hogy a munkáltatók nem rendszerszinten kezelik ezeket a készségeket.

A COVID-19 után átalakult a munkahelyeken a soft skillek fontossága, így napjainkban még inkább prioritást élveznek (Ferreira, Robertson és Pitt 2022). Az online kommunikáció és együttműködés jelentőségének növekedése miatt elengedhetlenné váltak a jó kommunikációs készségek. A járvány okozta bizonytalanság és gyors változások rugalmas gondolkodást és alkalmazkodóképességet igényelnek. Továbbá a személyes kapcsolatok hiányát jelző tapasztalatok indukálták a csapatszellem fenntartása és erősítése érdekében alapvető együttműködési készségek és a konfliktuskezelés fejlesztését. Az empátikus vezetés pedig az érzelmi intelligenciát teszi kiemelten szükségessé. Kutatásukban hangsúlyozzák, hogy számos szervezet panaszkodik arra, hogy bár a jelöltek rendelkeznek a szükséges szakmai tudással, hiányoznak belőlük a megfelelő puha készségek, ami korlátozza a hatékonyságukat és az előrelépési lehetőségeiket a szervezeten belül. A jelöltek versenyképességét a jövőorientációjuk is befolyásolja (Kökuti 2015, 2021). Összességében a „soft skill gap” csökkentése kulcsfontosságú a modern munkaerő sikeres működéséhez és a versenyképesség megőrzéséhez.

A felsőoktatásban a puha készségek, mint egységes fogalom tanítása komoly kihívást jelent, mivel ezek a készségek széles spektrumot ölelnek fel és többdimenziós jellegűek (Anthony és Garner 2016). A különböző komponensek, mint a kommunikációs készségek, a csapatmunka, a problémamegoldás, az alkalmazkodóképesség és az érzelmi intelligencia egyedi oktatási módszereket igényel. Ezeknek a készségeknek a tantervbe való hatékony integrálása olyan személyre szabott megközelítést igényel, amely figyelembe veszi az egyéni tanulási stílusokat és helyzeteket, ami bonyolulttá teszi az átfogó oktatási keretek kidolgozását. A sikeres megvalósításhoz szükség van a puha készségek szisztematikus és átfogó megértésére, valamint tapasztalaton alapuló tanulási lehetőségek biztosítására annak érdekében, hogy már az egyetemi éveik alatt lehetőséget kapjanak a soft skillek fejlesztésére az osztályteremben. Így lesznek képesen hatékonyan alkalmazni ezeket a készségeket és érvényesül-

ni a jövőbeli munkaerőpiacon. A modern munkaerőpiac dinamikája miatt kulcsfontosságú, hogy a felsőoktatási intézmények célzottan fejlesszék és integrálják ezeket a készségeket tananyagaikba és gyakorlati képzéseikbe.

A kommunikációs készségek a puha készségek alcsoportjaként főként az üzenetküldés eredményességére vonatkoznak. Borgulya és Somogyvári (2011) szerint akik fejlett kommunikációs készséggel rendelkeznek, mind az üzenetküldés, mind a befogadás terén előnyös tulajdonságokat birtokolnak. Ide tartozik a világos és érthető beszéd, az aktív hallgatás képessége, valamint az empátia és a megfelelő nonverbális jelzések alkalmazása. Ezen felül fontos az érzelmi intelligencia, a konfliktuskezelés készsége és a meggyőző érvelési technikák ismerete. Ezek a tulajdonságok segítenek hatékonyan átadni és fogadni az információkat, megértést teremteni és erősíteni a kapcsolatok minőségét. Szaszko (2007) is rávilágít arra, hogy a kommunikatív kompetencia, a nyelvi készségek és viselkedési módok gyűjteménye, amely szükséges a hatékony üzenetküldéshez és fogadáshoz a kommunikációs folyamatok során. A hatékony kommunikációs készségek alkalmazása kulcsfontosságú mind az üzleti életben, mind a pedagógiai munkában, bár ezeknek az alkalmazása és jelentősége eltérő módon érvényesülhet a különböző kontextusokban. Az üzleti szférában a kommunikációs készségek alapvető eszközökké válnak, amelyek meghatározzák az egyének és a vállalatok teljesítményét. A hatékony kommunikáció nélkülözhetetlen a tárgyalások során, mivel segít az üzleti megállapodások elérésében és a hosszú távú üzleti kapcsolatok kialakításában. Például a tárgyalások során a pontos és meggyőző kommunikáció lehetővé teszi, hogy az érdekek összehangolása mellett hatékonyan lehessen együttműködni üzleti partnerekkel.

A pedagógiai munkában a kommunikációs készségek létfontosságúak az oktatási folyamatban. Ahogyan Huntly (2008) és Darling-Hammond (2017) is kiemelik, a tanítási folyamat során alkalmazott hatékony kommunikáció nélkülözhetetlen a tananyag átadásához és a diákok mélyebb tanulási folyamatának támogatásához. A tanítás és tanulás során hatékony kommunikáció révén a pedagógusok képesek jobban átadni a tananyagot, támogatni a diákok

mélyebb megértését és segíteni a tanulási folyamatot. Ez magában foglalja a világos instrukciók és magyarázatok nyújtását, a kérdések megfelelő kezelését és a diákokkal való interaktív kapcsolatot.

Mind az üzleti, mind a pedagógiai kontextusban kiemelt fontossággal bír a jó interperszonális kapcsolatok kialakítása és a bizalom megteremtése. Az üzleti életben ez segíti az együttműködést, a csapatmunkát és a hosszú távú üzleti kapcsolatok fenntartását. A pedagógiai szférában pedig ez növeli a tanulók motivációját és együttműködési készségét, elősegítve ezzel a tanulási eredmények javítását.

Vezetőként a kommunikációs képességek kritikus szerepet játszanak a motiváció fokozásában és az irányítás hatékonyságában. A vezetőknek nemcsak információkat kell hatékonyan közvetíteniük, hanem inspirálniuk és irányítaniuk is kell a csapatot a közös célok elérésére. A konfliktuskezelés terén is elengedhetetlenek a hatékony kommunikációs készségek mindkét kontextusban. A konfliktusok megelőzésében és kezelésében, valamint a problémák hatékony megoldásában a megfelelő kommunikáció segít megőrizni a harmonikus munkakapcsolatokat és elősegíti a produktív együttműködést. Továbbá a kliensekkel és partnerekkel történő kapcsolatok kialakítása és a konstruktív kapcsolattartás is lényeges, amely nem csupán hatékonyabb eredményt, hanem az ágazatok közötti együttműködést is szolgálja és alapját. Mindennek alapját szintén a magas szintű társas kompetencia és interperszonális intelligencia részét képező kommunikációs készségek jelenthetik.

Összességében tehát, mind az üzleti életben, mind a pedagógiai munkában elengedhetetlenek a hatékony kommunikációs készségek a sikeres eredmények eléréséhez és a pozitív, hosszú távú kapcsolatok kialakításához. Ezáltal mind az egyének, mind pedig a szervezetek képesek jobban teljesíteni és hosszú távon is sikeresen működni.

2. A kutatás módszertana

Kutatásunkban I. évfolyamos hallgatók kommunikációs készségekre vonatkozó nézeteit kvalitatív módszerekkel vizsgáltuk. Nyitott kérdésre válaszolva kaptak a hallgatók lehetőséget, hogy meg-

fogalmazzák véleményüket arról, milyen előnyökkel járnak a jó kommunikációs készségek. Az adatokat kódoltuk az állandó összehasonlítás módszerével, amely lehetővé tette kategóriák felállítását és témák azonosítását (Maykut és Morehouse 1994).

A kutatásunk résztvevői két különböző képzésben vesznek részt, a válaszadók közel fele (N=135) pedagógiai képzésben vesz részt (tanító, óvodapedagógus vagy gyógypedagógus szakon), a másik fele (N=129) üzleti képzésben tanul (nemzetközi gazdálkodás, marketing szakon). Ez a heterogén minta lehetővé tette számunkra, hogy különböző szakmai kontextusokból származó tapasztalatokat és perspektívákat vizsgáljunk meg a kommunikációs képességek feltételezett előnyei terén.

3. A kutatás eredményei

3.1 A kommunikációs készségek előnyei a pedagógushallgatók szemszögéből

A megkérdezett hallgatók összesen 135 válasszal szolgáltak arra a kérdésre, hogy mit tartanak a kommunikációs készségek előnyeiként számon. A hallgatók 26 esetben a kommunikációs készségek előnyeit hallva a *kapcsolatok* jelentőségére asszociáltak, mégpedig a kapcsolatok megteremtésének lehetőségére (kapcsolatteremtés), a kapcsolatok fejlődésére (kapcsolatépítés) és a kapcsolatok megtartására (kapcsolat fenntartás egyes szakaszaira) fókuszálva. A (a) kapcsolatteremtés fogalmi vonatkozásánál látható, hogy a kommunikációs készségek segítségével a kapcsolatok kialakítása kevésbé nehézkes, elsősorban a környezetünkben lévő emberekkel való kapcsolatteremtés válik egyszerűbbé (pl. „könnyebb, közvetlenebb kapcsolatteremtés”). A kapcsolatok létrehozásának lokális, illetve a társas viszonyok jellegére is utal a magánélet és a munka világának elkülönülése („ismerkedés, párkeresés elősegítése”; „szülőkkel, kliensekkel való kapcsolat kialakítása”). A (b) kapcsolatok építése vonatkozásában előkerül a társas interakciók gazdagítása, mely kategóriánál dominál a jelzők alkalmazása, ezáltal hangsúlyozva a kapcsolatok építésének minőségét. A hatékony, célirányos és lehe-

tőleg gyors, a kapcsolatok kialakítását követő viszony egyértelmű a válaszadók nézetei során („hatékony kapcsolatépítés; „gyors kapcsolatépítés”; könnyebb kapcsolatépítés). A (c) kapcsolat fenntartása tekintetében alakítható ki szintén egy alkategória a válaszok alapján, hasonlóan a korábbi szemponthoz, itt is megkülönböztethető a magánélet és munka világának szituációja („ideális társas kapcsolatok fenntartása”; „jó kapcsolattartás nagyszülőkkel és szülőkkel”). Mindkét területen érvényes, hogy az egyén képes gyorsan és hatékonyan kapcsolatot teremteni másokkal, ami különösen hasznos lehet új emberek megismerésekor vagy új kapcsolatok kialakítása-kor, főként a szakmai hálózatok jelentőségét és stabilitását érintve. Emellett lényeges a kapcsolatok fenntarthatóságának, hosszabb távon megtartásának gondolata („fenntartható, hosszútávon működő baráti kapcsolatok”), valamint a kapcsolatok hasznosságára, illetve a javítására irányuló aspektus is. A pedagógushallgatók számára a kommunikációs készségek abban is segítenek, hogy a kapcsolatok hosszú távon is stabilak és működőképesek maradjanak, legyen szó baráti vagy szakmai kapcsolatokról.

A kommunikációs készségek a kapcsolati aspektuson túl a *konfliktus* esetében is segítik az egyént. Három csoportba sorolhatóak a hallgatói vélemények (N=13): a nézeteltérések és konfliktusok megelőzése, illetve elkerülése, a konfliktuskezelés, valamint a problémamegoldás tekintetében. A hallgatók számára a mindennapi helyzetek és emberi kapcsolatok kezelésekor alapvető, hogy az egyén képes (a) elkerülni a konfliktusokat és vitákat más emberekkel, hangsúlyozva a békés együttélés fontosságát („emberekkel való nézeteltérés, vita elkerülése”; „segíti a konfliktusok elkerülését”). A (b) konfliktuskezelés már egy magasabb készség meglétét is feltételezi, melynek segítségével az egyén képes levezetni vagy háritani a konfliktusos helyzeteket („adott helyzetekben remek konfliktuskezelő lehet), majd pedig képes a (c) problémák megoldására, konstruktív javaslatok tételére („könnyebben old meg így bizonyos problémákat adott szituációban”, „a kommunikációnak köszönhetően megoldhatjuk a problémát”). A fenti példák és elemzés rámutat arra, hogy ezek a kifejezések különböző aspektusokat emelnek ki a konfliktusok elkerülésében, kezelésében és a problémák megoldá-

sában, hangsúlyozva az egyén képességeinek fontosságát és a hatékony kommunikáció szerepét.

A kutatási alanyok nézeteinek vizsgálata során felfedezhető, hogy a kommunikációs készségek egyik legfőbb értékének az *önkifejezés* lehetőségét látják (N=75), mely sorozatos (a) interakciók eredményeként történik. Az információátadás („nagyon fontos az információ átadásához; „könnyebb megérthetőség, választékos és mindenre kiterjedő”; „pontosan, érthetően tudom magam kifejezni a környezetem felé”) és feldolgozása (megértés) során („jól ki tudja fejezni magát”; saját véleményemet könnyen tudom közölni”; „gondolataink , érzéseink megfogalmazása mások számára is információ”; „megismerjük másik embert) alapvetően az információk áramlására és értelmezésére kell gondolni, ahol fókuszba kerül az információk hatékony átadása mások számára, továbbá az információk értelmezése és belső feldolgozása. Ehhez kapcsolódik a megértés feltételezése, ugyanakkor felmerül a hallgatói válaszokban a félreértések elkerülése is, a kommunikációs készségek birtoklásának egyik céljaként („megvédhetem magam, verbális támadás ellen, ha összeszedetten és helyesen kifejezem magam”). Az önkifejezés tekintetében az interaktív tevékenység során legalább annyira fontos az (b) önérvényesítés, s ez a gondolat szintén megmutatkozik a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók között („gondolataink érzéseink megfogalmazása mások számára is információ, megismerjük másik embert”; „jó kommunikációs készséggel könnyebb önmagunk kifejezése”). Az önérvényesítés megvalósulása esetén említésre kerülnek olyan tulajdonságok, személyiségjegyek, mint a hitelesség („az ember jól kommunikál, az akkor magáról is ad egy képet a külvilágnak”); a magabiztosság és önbizalom („magabiztosságot, határozottságot, sugall, pozitív tulajdonság, munkahelyeken is előnyt jelent”; átlagosnál erősebb érvelési képesség, meggyőző, tudatos, befolyásos személyiség”); a szimpátia kialakulása az egyének között („az embereknek szimpatikusabb ha valaki jól kommunikál, jobban felnéznek rá”, lelkünkre is hatással van, közelebb hozza az embereket”). Kevésbé pozitív vagy megosztó lehet az a viselkedés, amit a kommunikáció folyamatában tartanak fontosnak néhányan, úgy mint a manipuláció („magunk megkedveltetése”) vagy

éppen az előrejutást biztosító önérvényesítés („jobban elfogadtatom magam”; „könnyebb elhelyezkedés”; „nyitottság, könnyedebb boldogulás az élet számos területén”). Az említett szempont szorosan kötődik a munkahelyi viszonyokhoz, karrierhez, tehát a hivatás művelésének sikerességéhez is. Szintén a karrierlétra aspektusát jelenítik meg azok a vélemények, melyek az érvényesülést fogalmazzák meg („személyes előnye, ha jó kommunikációs készségekkel rendelkezünk, hogy sokkal könnyebben tudunk érvényesülni több területen is, akár csoportos tevékenységek keretein belül”; „az ember könnyebben „eladhatja” magát akár egy állásinterjún is, vagy éppen a munkájában, de a magánéletében is könnyebben boldogulhat”; „később jobb munkalehetőségek és előrelépési lehetőségek”; „előbb kapnak lehetőséget a munkaerőpiacon”). A pálya sikerességét egyes kompetenciák fejlődése is segíti, így a társas és nyelvi készségek, az idővel való gazdálkodás lényeges a hallgatói vélemények alapján („jobb tanulási képességek, jobb szociális készségek”; „határozottan és bátran mondja el és fogalmazza meg a véleményét”; „szókincsünk fejlődik”; „megfelelő stílusban, hangnemben tudunk beszélni másokkal”; „mindennapos élethelyzetekben könnyed érvelés állásinterjún gördülékenyebb megfogalmazás”; időmenedzsment és időmegtakarítás”).

A kommunikációs készségek előnyei alapján született hallgatói válaszok utolsó kategóriáját képezték azok az adatok, melyek az *együttműködés* koncepciójára utalnak (N=11). Ezen belül a (a) harmonikus viszony („barátságos viszony fenntartása”; jobb együttműködés”); (b) a tudás megosztása („informálás”; „az egyén sokkal jobban át tudja adni, személyes tudását”; gyermeknevelésben választékos szókinccs átadása.”), továbbá a tudásátadás metodikája („a feladatok kiosztása, magyarázata gyorsabbá teszi az együttműködést”; „a gyermekek sokkal jobban megértik a feladatokat, ha jól kommunikáljuk feléjük, hogy mit kell tenniük”), végül, de nem utolsó sorban a (c) közös cél („a másik féllel hamarabb közös célt érünk el”) elérése tapintható ki vezető nézeteként.

A kommunikációs készségek előnyeiként a korábban említett magánéleti, karrierre vonatkozó és társadalmi szempontú megközelítés alapján kiemelhetőek az alábbi elemzett kategóriák, de fe-

lülreprezentált azon vélemények köre, melyek a magánélet esetében jelentik a hatékonyabb és konstruktívabb lehetőségek elérését a kommunikáció által.

Érdekesség, hogy még bizonyos soft skillek (puha készségek) plasztikusan kirajzolódnak az empátia, megértés, konfliktuskezelés, problémamegoldás, időmenedzsment képesség- és készségterületei mentén, addig alulreprezentáltan vagy egyáltalán nem jelenik meg a kritikus gondolkodás, előadói készség, rugalmasság, vezetői- és szervezési készség (vö. Horváth-Csikós és Juhász, 2021). Ennek oka a pedagógushivatás sajátossága, a szülőkkel és gyermekekkel adódó kommunikációs helyzet egyedisége folytán keresendő.

3.2. A kommunikációs készségek előnyei az üzleti képzésben résztvevők szemszögéből

A kutatásban résztvevő I. évfolyamos üzleti képzésben tanuló hallgatók 129 válasza került elemzésre. Az ő esetükben is lényeges az előnyök *kapcsolatok* (N=23) dimenziója, a hallgatók válaszaik egyértelműen az emberi kapcsolatok és a kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák. A legtöbb válasz a kapcsolatteremtés („a kommunikációs készségek megkönnyítik az emberekkel való kapcsolatteremtést”) témáját emeli ki (N=20). Néhány válasz hangsúlyozza, hogy a kommunikációs képességek javítják a kapcsolatok minőségét. Az adatok alapján a hallgatók feltételezik, hogy a kommunikációs készségek fejlesztése nagyban hozzájárul az emberekkel való jobb kapcsolatok kialakításához mind a magánéletben, mind az üzleti életben és a hatékony kommunikáció kulcsfontosságú az új és meglévő kapcsolatok sikeres kezelésében, ami különösen fontos az üzleti környezetben.

Az üzleti képzésben résztvevő hallgatók esetében a *konfliktusok* dimenzió kevésbé hangsúlyos (N=4). Ez a néhány válasz a konfliktuskezelés („segíthet a konfliktusok megoldásában) és a problémamegoldás fontosságát emeli ki. A pedagógushallgatók számára a jó kommunikációs készségek alapvetőek a konfliktuskezelés területén, mivel közvetlenül befolyásolják a tanulási környezetet, a szülőkkel és a tanulókkal való viszonyt, illetve a diákok személyes fejlődését

is. Az üzleti életben is fontosak ezek a készségek, de a pedagógusok esetében közvetlenebb és gyakoribb alkalmazást igényelnek.

A kutatásban részt vevő hallgatók válaszai alapján a kommunikációs készségek leglényegesebb előnyének az önkifejezés (N=101) különböző lehetőségét tartják, hasonlóan a pedagógus hallgatókhoz. Ezen belül kimagaslóan (N=74) magas számú válaszadó véleménye világosan rámutat arra, hogy az önértékesítés képessége kiemelkedő szerepet játszik a sikeres üzleti kommunikációban. A *magabiztosság*, mint személyiségjegyet hangsúlyosan megjelenik, a hallgatók szerint a kommunikációs képességek fejlesztése növeli az önbizalmat („biztosabban tudok kiállni magamért”), különösen a nyilvános beszéd terén („lehetővé teszi, hogy magabiztosabbá váljak prezentáció közben”). Az önbizalom javítása nemcsak személyes életükben, de üzleti szempontból is előnyösnek tűnik számukra mindennapi interakcióikban és szakmai helyzetekben egyaránt, például előadások vagy tárgyalások során. Az önbizalom növelése kulcsfontosságú a résztvevők számára, hogy magabiztosabbak legyenek

Az üzleti hallgatók esetében az *önértékesítés* fontos tényező, mivel a gazdasági életben később alapvető céljuk a befolyásolás. Emellett a jó kommunikációs készségek elősegítik, hogy bármilyen helyzetben helyt áll („ha bármilyen élethelyzetbe kerülünk, akkor jó, ha ki tudjuk fejezni magunkat”). Képesé válik arra is, hogy több figyelmet kapjon („jobban figyelnek arra, akinek jók a kommunikációs készségei). A válaszokból kiderül, hogy véleményük szerint a kommunikációs készségek segítségével könnyebben lehet befolyásolni a környezetet (segít meggyőzni az embereket”) és mások döntéseit („manipuláció”). A válaszok arra utalnak, hogy a viták során alkalmazott érvek és kommunikációs technikák hatékony eszközök lehetnek az emberek meggyőzésére és gondolkodásmódjuk befolyásolására („előnyös, amikor vitába száll a partnerével, vagy ki akarja fejezni gondolatait, vagy meg akarja változtatni a döntését”). A válaszok szerint a meggyőző érvelés segít az állásinterjúkon és a munkahelyi teljesítményben is.

A *hitelesség* hangsúlyozása a hozzáértés bemutatása szempontjából lényeges. Ez hozzájárul a hallgatók megbízhatóbb kiállításához is. Ez a megközelítés a személyes és szakmai kapcsolatokban

ugyanúgy elősegíti a pozitív és konstruktív kommunikációt, ami hozzájárulhat az emberi kapcsolatok mélyítéséhez és erősítéséhez.

Néhány válaszadó szerint a kommunikációs készségek a *megismerésben* is fontos szerepet kapnak, mivel az élet különböző aspektusainak megismerése és fejlesztése segít pozitívabb önértékelést kialakítani. Több válasz hangsúlyozza, hogy az ismeretszerzés és a tudás megszerzésében is lényeges.

A hatékony önkifejezés és véleménynyilvánítás segít az üzenetek strukturált és eredményes közvetítésében („segíti minden mondani-valójának kifejezését oly módon, hogy az könnyen érthető/emészthető legyen”). A válaszok a világos és érthető kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák. Több válasz is kiemeli, hogy a hatékony kommunikáció csökkenti a félreértések lehetőségét. A világos kommunikációs készségek fejlesztése nagyban hozzájárul a pontos és hatékony információátadáshoz, ami elengedhetetlen az üzleti környezetben.

Sok hallgató fontosnak tartja a jobb beszédképesség és a kommunikációs készségek fejlesztésének jelentőségét, javítják a nyilvános beszéd képességét és növelik az esélyeiket szakmai helyzetekben. Az elemzett válaszok hangsúlyozzák az önfejlesztés és az önkitalajlás fontosságát társas készségek szempontjából. Több válasz is rámutat, hogy az önismeret segíti a könnyedebb és hatékonyabb kommunikációt társaságban.

4. Összegzés

A kutatásunk eredményei arra utalnak, hogy a hallgatók számos pozitív aspektust társítanak a kommunikációs készségekkel. A kapcsolati dimenzióban kiemelik, hogy a kommunikációs készségek segítik a kapcsolatok kezdeményezését, építését és fenntartását. A hallgatók hangsúlyozták, hogy ezáltal könnyebben teremthetnek kapcsolatot az élet több területén.

A konfliktuskezelés és problémamegoldás terén is fontos szerepet tulajdonítanak a kommunikációs készségeknek. Ezen készségek birtokában az egyének jobban képesek elkerülni a konfliktusokat, kezelni azokat, valamint konstruktívan megoldani a felmerülő prob-

lémákat. Ez a képesség nemcsak a személyes életben, hanem a szakmai környezetben is előnyöket biztosít számukra.

Az önkifejezés és az információ átadása területén a pedagógushallgatók kiemelik, hogy a kommunikációs készségek segítik őket abban, hogy pontosan és érthetően fejezzék ki magukat mások számára. Ezáltal hatékonyabban tudnak kommunikálni, megosztani gondolataikat és érzéseiket másokkal, ami elősegíti az információk hatékony áramlását és értelmezését.

Az üzleti képzésben résztvevő hallgatók döntő többsége szerint a kommunikációs készségek hozzájárulnak az önérvényesítéshez és a befolyásolás sikerességéhez. Ehhez fontos tényező a magabiztosság és a hitelesség, ezek segítenek mások meggyőzésében és befolyásolásában, valamint a közös célok elérésében. A résztvevők válaszaiból kiderült, hogy milyen fontos szerepet tulajdonítanak a kommunikációs készségeknek nemcsak az oktatási és szakmai kontextusokban, hanem a mindennapi életben is.

Felhasznált irodalom

- Anthony, Suzanne – Garner, Benjamin 2016. Teaching Soft Skills to Business Students. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(3): 360–370.
- Borgulya Ágnes – Somogyvári Márta 2011. *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Darling-Hammond, Linda 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291–309.
- Ferreira, Caitlin – Robertson, Jeandri – Pitt, Leyland 2022. Business (un)usual: Critical skills for the next normal. *Thunderbird International Business Review*, 65(1): 39–47.
- Horváth-Csikós Gabriella – Juhász Tímea 2021. A puha (soft) és a kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*. 30(3): 532–542.
- Huntley, Charlene 2008. Supporting critical reflection in pre-service teacher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education*, 3(1): 18–28.
- Hurrell, Scott 2015. Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps. *Human Relations*, 69(3): 605–628.
- Kökuti Tamás 2015. *Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd*. In:

Furcsa–Bernhardt: Kommunikációs készségek észlelt előnyei

- András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika; Németh, István (szerk.) Nyelvi terek. Dunaújváros, DUF Press. 269 p. pp. 183–194.
- Kőkuti, Tamás 2021. *Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában* In: Balázs, László (szerk.) *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest, Magyarország : Hungarovox Kiadó. 228 p. pp. 65–77.
- Maykut, Pamela – Morehouse, Richard 1994. *Beginning Qualitative Research*. The Falmer Press, London.
- Szaszkó Rita 2007. The effects of intercultural contact on adult Hungarians' motivation for learning English as a foreign language. A correlation study. *Practice and Theory in Systems of Education*, 2: 89–104.
- Tóthné Téglás Tünde – Hedlik Erika 2019. Munkáltatói kompetenciaelvárások vizsgálata piaci környezetben. *Competitio*, 18(1–2): 75–107.

Molnár Nikolett

**A kommunikáció rituális modellje és a krízishelyzetben
történő osztálytermi kommunikáció
kapcsolatának szakirodalmi vonatkozásai**

Bevezető

A tanulmány a disszertációs kutatásom szakirodalmi alapjának egy részeként a kommunikáció rituális elméletét és a krízishelyzetben történő osztálytermi kommunikációt vizsgálja, illetve azt, hogy a rituális elmélet miként szolgálhat az osztálytermi kommunikáció vizsgálatának keretében. A kommunikációt a szakirodalom különböző megközelítésből vizsgálva más és más modellel írja le. A kommunikáció rituális elméletét James Carey (1989) alkotta meg, a kommunikációt nem csupán információátadásként, hanem közös jelentésalkotási folyamatként értelmezi. Az elmélet központi eleme, hogy a kommunikáció célja a társadalmi kapcsolatok fenntartása, megerősítése. A rítusok ebben a megközelítésben stabilitást, biztonságot adó elemekként vannak jelen. A mindennapok, így a tanítási óra is rítusok sorozatából áll össze. A tanórán megjelenő rituális elemek hozzájárulnak a tanulók biztonságérzetének növeléséhez, hiszen egyfajta kiszámíthatóságot adnak. Az osztálytermi tanár-diák kommunikáció ebben a felfogásban nem csak az ismeretek átadását szolgálja, hanem a tanár és diákok közötti kapcsolatok építését, fenntartását, valamint hozzájárul a biztonságérzet fenntartásához. A rítusok nagy jelentőséggel bírnak a krízishelyzeteken való átjutás során is stabilitást nyújtó funkciójuk révén.

Az osztálytermi tanár-diák kommunikációnak helyet és keretet adó iskola mint intézmény a társadalom része, nem izolálható el a külső hatásoktól. Ezáltal a külső események, állapotok mint például egy fennálló krízishelyzet hatást gyakorolhatnak az iskolán belül

zajló folyamatokra, köztük a tantermi tanár-diák kommunikációra. A krízishelyzetben különösen fontos a stabilitás, az érzelmi biztonság fenntartása és megerősítése, amelyet a rítusok stabilizáló funkciójuk révén támogatnak.

Dolgozatomban a témára vonatkozó fogalmak szakirodalom alapján történő áttekintésére vállalkozom.

A kommunikáció

A kommunikáció témaköre rendkívül széles körben kutatott: foglalkozik vele többek között a pedagógia, pszichológia, szociológia tudománya. Elvileg elkülöníthetjük a verbális és nonverbális kommunikációt, azonban a gyakorlatban a közlés során nem választható szét a két csatorna pusztán vizsgálat céljával. A nonverbális és a verbális jelek együttesen hordozzák az üzenetet. Fontos tulajdonságuk, hogy megerősíthetők, kiegészíthetők, de akár meg is cáfolhatják egymást. Ritkán helyettesítik vagy helyettesíthetik egymást. (Knapp, 1972; Atkinson & Hilgard, 2005). A pedagógiai kommunikációkutatás során osztálytermi kommunikáció vizsgálata alatt mindkét forma (verbális és nonverbális kommunikáció) megjelenik (N. Kollár & Szabó, 2004). A nonverbális kommunikációt három csoportra oszthatjuk: jelnyelv (a gesztusok minden formája: intéstől a komplex kézi kommunikációs jelrendszerig), tevékenységnyelv (nem feltétlenül jelzésértékű mozdulatok mozgások), tárgynyelv (pl. tárgyak felmutatása, megjelenítése, öltözködés, stb). (Ruesch & Kees, 1964; Knapp, 1972). Warren (1966) a kommunikációt a tudat szintjén értelmezi. Eszerint a kommunikáció két tudat kapcsolatteremtése, érintkezése. Nem szűkíti le azt a verbális és nonverbális jelekre, hanem azt komplexen vizsgálja (Weaver, 1966).

A kommunikációt a szakirodalom különböző szempontokból vizsgálva különböző megközelítésekkel értelmezi. Ennek köszönhetően különféle elméletek, modellek születtek a kommunikáció leírására. A tranzakciós, interakciós, participációs modell, a szemiotikai iskola megközelítése, a kommunikáció rituális elmélete széles körben ismert és taglalt megközelítések (H. Tomesz, 2021; Andok, 2013). A modellek, elméletek a kommunikáció nem egy-

mással szembenálló leírásai, inkább egymást kiegészítő elemekként értelmezhetőek. Mivel a vizsgáló szempont minden esetben más és más, így elmondható, hogy a különböző élethelyzetekben megjelenő kommunikációs tevékenységek különböző modell, elmélet szerint írhatók le a legjobban, legpontosabban. A tranzakciós modellel jól leírható a frontális tanórát jellemző kommunikáció. Megjegyzendő, hogy bár frontális szervezésű tanórán a pedagógus áll a kommunikáció és az interakciók középpontjában, mégis van lehetőség (akár még egy közlés során is) azonnali visszajelzést kapni a tanulók részéről azok mimikáját, gesztusait, nonverbális jeleit figyelve. Az interakciós modell megfelelő lehet egy kiscsoportos munka során, a csoporton belüli kommunikációs tevékenységet történő leírásra. A participációs modell akár egy családban adódó problémás élethelyzet leírására is alkalmas lehet. A szemiotikai iskola felfogásában jól értelmezhető pl. a rendőr által irányított forgalom. Vagy akár a tanórán, iskolai tevékenység során használt egyes beszéd nélküli, jelekkel, mozdulatok segítségével játszott játékok is (különböző szituációs játékok, activity, stb.) ide tartozhatnak. Az iskolai, osztályban szervezett ünnepek a rituális elmélet segítségével modellezhetők leginkább (H. Tomesz, 2021).

A tranzakciós modell szerint a kommunikáció aszimmetrikus, a kezdeményező által irányított és szabályozott tevékenység. Nagy szereppel bír a tervezés, az adó fél az előre meghatározott céloknak, az elvárt eredménynek megfelelően állítja össze a cselekvés elemeit (Horányi, 1999; Andok, 2013; H. Tomesz, 2021). Barnlund (1970) a tranzakciós modell mentén értelmezi a kommunikációt, mikor az egyén céljainak megvalósításához szükséges cselekvésként írja le. A kommunikációt a következő fogalmak mentén taglalja: dinamikus, folytonos, körkörös, megismételhetetlen, irreverzibilis (Horányi, 1999).

Az interakciós modell szimmetrikus cselekvésként értelmezi a kommunikációt, ahol a részt vevők mindegyike számára ismert a kommunikáció célja, sőt ez a cél számukra közös. Itt a részt vevők fixált szerepben vannak jelen. A kommunikáció mindig rendelkezik valamilyen eredménnyel, rendszerint ez valamilyen információ

formájában jelenik meg (Horányi, 1999; Andok, 2013; H. Tomesz, 2021; Balázs, Tomesz, & H. Varga, 2013).

A szemiotikai iskola a kommunikációt elsősorban a jelek szintjén taglalja, a jelentések, értelmezések nagy szerepet kapnak. Itt fontos szerepet kap a befogadó fél és annak értelmezése, mivel a korábbi tapasztalatot az egyén értelmezése szempontjából relevánsnak tekintik. Ennek fényében az egyént a társadalmi, fokozatosan a személyközi érintkezések teszik az adott kultúra tagjává (Forgó, 2010; Balázs, Tomesz, & H. Varga, 2013; H. Tomesz, 2021)

A participációs modell a problémamegoldás eszközeként tekint a kommunikációra. A vizsgáló szempont az adott problémára való felkészültség. Eszerint a mindennapokban folyamatosan problémák adódnak, amelyek során a kommunikáció egy problémamegoldáshoz használt eszköz. Fontos része a többlettudás, ami a probléma megoldását lehetővé teszi, valamint a legitimitás, ami a mindenki számára elfogadható többlettudást takarja. Ez a legitim tudás kulturálisan és társadalmilag behatárolt. Itt a kommunikáció szintén közös tevékenységként jelenik meg, a közös problémamegoldás részeként (Horányi, 1999; Andok, 2013; H. Tomesz, 2021).

A kommunikáció rituális elmélete

A kommunikáció rituális modelljét Carey (2003) alkotta meg, mely szerint a kommunikáció egy szimbolikus folyamat. Lényege nem az információközvetítés vagy valami új létrehozása, hanem a valóság fenntartása. Itt nagy szereppel bír a közösség, annak összetartása, a közös eszmék, meggyőződések megjelenítése és az egyén ezekben való megerősítése (H. Tomesz, 2021).

A rítus elsődlegesen a szimbolikára épül, a szimbólum jelentéssel, jelentéstöbbséggel bíró társas viselkedési forma. A szakirodalom megkülönbözteti a világi és a családi rítusokat. A családi rítusok elemzése során gyakorta találkozhatunk a Durkheim-féle elmélettel a szakirodalmi áttekintésekben és tanulmányokban. Ez a családi rítusokat szociológiai vonatkozásban, a társadalmi integráció szempontjából vizsgálja. A rítusok nem csupán a családi közösség keretein belül, de a tágabb társadalmat tekintve is szükségesnek bi-

zonyulnak. Maga a cselekvés, a rituálé lehet közösségenként eltérő, azonban annak igénye változatlanul minden közösségben megjelenik (Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021). A rítus bizonyos szempontból az érzések és az értékek kinyilatkoztatásának, megélésének teret adó cselekvés (Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021; Z. Kádár & M. H. Bax, 2013). A rítusok során nagy jelentőséggel bír a kommunikáció nonverbális formája, hiszen az érzések közvetítése jelentős részben nonverbális jelek útján történik (Faragó, 2023). A rítusok megélése az egyént a csoporthoz, közösséghez köti, megerősíti az adott csoporthoz való tartozást (Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021). A rítusok eredete alapvetően a valláshoz köthető (Piotowski, 1986; Paul, 1990; Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021; Rüpke, 2021; Z. Kádár & M. H. Bax, 2013; Faragó, 2023). A vallás minden esetben a transzcendenshez, a természetfölöttihez való kapcsolódást jelenti, azonban ez ma már nem minden rítusban jelenik meg (Piotowski, 1986; Paul, 1990; Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021; Rüpke, 2021). Ezért érdemes lehet még megkülönböztetni egymástól a vallási és a világi rítusokat. A rítusok érdekessége, hogy azok kívülről is jól megfigyelhetőek és felismerhetőek egy külső szemlélődő számára. (Neulinger, 2013; H. Tomesz, 2021). A közösség számára megtartó, stabilizáló erővel bír (Csányi, 2000; H. Tomesz, 2021; Rüpke, 2021), ezzel együtt Csányi (2000) arról ír, hogy ez egy dinamikus és folyton aktív rendszer is. A rítusok fontos tulajdonsága a folyamatos ismétlődés, ami létrehozza az újbóli érzelmi kötődést, ezzel együtt emlékeztető szereppel is bír (Csányi, 2000; Urbán, 2009; H. Tomesz, 2021). Ez szabályhoz kötött, időbeosztásában és cselekményében menetrendszerűen lezajló esemény, ami mind az egyén, mind a közösség számára fontos (Piotowski, 1986). Egyfajta rendje van, rendet teremt (Urbán, 2009). A szakirodalom egy sor jellemzőt említ a rítusok kapcsán:

- Egy adott tartalom, alkalom vagy forma sorozatos megismétlése, esetleg ezek kombinációjának folyamatos ismétlődése (pl. a tanóra menete).
- Egy adott szerep betöltése, átélése, aktív részvétel (pl. tanulói vagy tanárszerep a tanórán).

- Adott helyzetben sajátos viselkedés és szimbólumhasználat. A szimbólumhasználat lehet megszokott rituális vagy szokatlan, a fontos az, hogy az egyén magatartása a hétköznapitól, megszokottól eltérő legyen (pl. testnevelés órán a tanár síppal és kézjelekkel irányítja a játékot).
- Olyan tevékenység, mely meghatározott kezdési és befejezési ponttal rendelkezik, sajátos menete, rendje van (pl. iskolai megemlékezés, tanévnyitó).

A rituális tevékenység koncentrációt, bevonódást, a cselekvő személy részéről odafigyelést igénylő tevékenység. Egyfajta előadás-ként is tekinthetünk rá, mely során az egyén (vagy egyének) a tevékenységhez fűződő tudásukat felhasználják, bemutatják (pl. tanórán a tanuló önálló felelete) (H. Tomesz, 2021).

A rítus közösségformáló erővel bír (pl. iskolai tanévzáró) (Urbán, 2009; H. Tomesz, 2021).

A rítusok egyrészt segíthetik az átmenetet az életszakaszok, események között, más szempontból nézve a mindennapok is rítusok sorából állnak össze (H. Tomesz, 2018). A szakirodalom ezt kétféle megközelítésként említi: az egyik a szertartásos (pl. a fent említett, életszakaszok közötti átmenetet segítő szertartásos tevékenységek), a másik a rituális értéket hordozó mindennapi rutinos tevékenységek, viselkedési rutinok (Piotowski, 1986). Elmondható, hogy a rítusok olyan cselekvések, melyek az élet során adódó, ésszerű módon nem megoldható vagy megfogható problémák és változások feldolgozásában nagy szerepet játszik. Az új helyzettel való azonosulást segítik a szimbólumok, a rituális tevékenységhez tartozó szimbolikus elemek (Urbán, 2009). A szakirodalom kiemeli, hogy a rituális tevékenységek megjelennek a kríziseken való átmenet során is (Szepesi, 2021). Más szakirodalmak arról írnak (főleg a történelmi rituálékutatók), hogy a rítusokra a mai modern társadalomban egyre kisebb jelentéssel bír, már-már inszignifikáns jelenségeként tekinthetünk (Z. Kádár & M. H. Bax, 2013).

Az osztálytermi kommunikáció

A modern társadalom kulcsfontosságú eleme az iskola intézménye. Az iskola egy sajátos rendszer, egyéni felépítéssel, működési renddel, tevékenységi körökkel, információáramlási és kommunikációs rendszerrel. Az iskola és az azon belül zajló kommunikáció egy sor egyedi jellemzővel bír más szervezetekhez képest, így mindenképpen érdemes a kutatásra. A különböző, iskolán belüli kapcsolatrendszereket alapul vevő szempont szerint tekinthetünk az iskolára olyan egészként, ami az azon belüli kisebb szervezeti egységek kapcsolata alapján működik (pl. tanári módszertani csoportok, adminisztratív egységek, technikai személyzet, stb.). Mindazonáltal nem tekinthetünk el attól, hogy az iskola és az ezen belüli kapcsolatrendszerek nagyobb rendszer, rendszerek részét képezik. Emellett kapcsolatban állnak más, hasonló vagy eltérő rendszerekkel (fenntartó, család, egy település közössége, szociális egységek, stb.) Az iskolai kommunikáció sokfélesége miatt a fent felsorolt modellek közül bármelyikre szolgálhat példával. Az osztálytermi kommunikációt vizsgálva elmondható, hogy az a részt vevők által betöltött szerepek és tevékenységeik széles köre meglehetősen sokféle kommunikációs helyzetet eredményez (Kozma, 2001). Alkalmazásra kerülnek mind a verbális, mind a nonverbális jelek tanár és diák részéről egyaránt (Szitó, 1987). Elmondható, hogy a tanár domináns szerepet tölt be a tanórán, így kommunikációja például szolgál a tanulóknak. Pedagógiai szempontból a tanár megnyilatkozásai különböző pedagógiai céllal bírnak. A tanári kommunikáció meghatározó egyrészt a tanóra menetét, másrészt a tanulói viselkedést és aktuális megnyilvánulásokat illetően is (Antalné Szabó & Raátz, 2002; Antalné Szabó, 2008; Antalné Szabó, 2013). Az osztálytermi kommunikáció során a tanár kezdeményező szerepéről ír a pedagógiai pszichológia is (Kelemen, 1970; N. Kollár & Szabó, 2004).

A tanár-diák kommunikáció egyik specifikus vonása a tanári kommunikáció tervezettsége. Ebből a szempontból a következő típusok sorolhatóak fel:

- tervezett beszéd
- részben tervezett beszéd
- spontán beszéd

A tanóra keretein belül a tanár igyekszik megtervezni mondandóját, azonban a szituációtól függően módosíthatja vagy kiegészítheti annak részeit. Ezen kívül a helyzet megkövetelheti olyan közlések létrejöttét, melyeket a tanár előzetesen egyáltalán nem tervezett meg előzetesen (Gósy, 2005; Raátz, 2005; Asztalos, 2015).

Az osztálytermi kommunikációt átszövik a sajátos, osztálytermi kommunikációs jellemzők, illetve ahogyan az iskola egészére hatással vannak más szervezetek, külső tényezők, így az osztálytermen belüli kommunikációt sem lehet sterilen elkülöníteni a külső behatásoktól, külső jegyeitől (Kozma, 2001). Ennek taglalása azért fontos, hogy lássuk, az osztálytermi kommunikáció összefügg a közösségre vonatkoztatott kommunikációs jellemzőkkel, modellekkel. Mindemellett a különböző társadalmi események, behatások is befolyásolják azt.

A krízishelyzet fogalma

A krízishelyzet is egy a fent említett, egyént és társadalmat (vagy annak egy meghatározott részét) érő történés. Maga a szó nem újkeletű fogalom. Ezt mutatja az is, hogy már az ókori görög nyelvben megtaláljuk a kifejezést. Elmondható, hogy manapság használatos formája is az ókori görög nyelvi „krizei” változathoz ered. A fogalmat a szakirodalom kétféle jelentéssel használja, magyarázza. Az egyik kifejezés az *elakadás*, a másik a *fordulat*. Azonban mindkét értelmezés esetében a krízis lefolyását tekintve megjelenik egy közös elem, az a *fordulópont* (Bóna, 2015). A különféle megközelítéseket és értelmezéseket vizsgálva pontosabb képek kaphatunk a fogalomról. A pszichológiában a lelki betegségek, különböző zavarok lehetséges okaként, eredeztetőjeként is megjelenik (Buda, 1994). Más szemszögből nézve egyik életszakaszból, élethelyzetből a másikba való átlépéskor egyfajta akadály, mely elakadásként jelenhet meg az egyén életében. Az, hogy az egyén nem tud átlépni ezen az akadályon, elakad, kétféle okból történhet:

- személyiségbeli tényezők akadályoztathatják
- valamilyen külső befolyásoló tényező nem engedi megtörténni a továbbhaladást (Hamvas, 1963/2013)

Erikson fejlődésméleti modelljében a krízis dinamikus, a fejlődés részeként is megjelenő elem. Ebből a megközelítésből kétféleképpen tekinthetünk rá: az új életszakaszhoz köthető (fejlődési) és véletlenszerű (akcidentális) krízis (Hajduska, 2010).

A pszichológia elsősorban az egyén élete során, az antopogenezishez kapcsolódóan lezajló kríziseket kutatja és mutatja be, ahogy a fentiek is bizonyítják. A környezeti kontextusból adódó krízishelyzeteket is széleskörűen kutatja, ezeket is jellemzően az egyén lélektani vonatkozásában, a személyre gyakorolt hatásuk kiváltotta belső változások szempontjából. Eszerint a krízisek lehetnek biológiai, környezeti vagy véletlenszerűen bekövetkező krízisek. A biológiai krízisek az egyén fejlődéséhez kapcsolódnak (pl. kamaszkor). Jellemzője, hogy megtörténte az alany által nem befolyásolható. A környezeti krízisek olyan, egyént vagy csoportot érintő események, melyek az egyén környezetéből fakadnak, továbbá valamilyen saját döntés következtében lehet hatással az adott személyre. A krízis bekövetkezése itt sem befolyásolható az egyén által. Az azonban, hogy az egyént helyzetéből fakadóan érhet a krízis, valamint hogy az adott élethelyzetben marad-e továbbra is, már személyes döntés következménye. A véletlenszerűen bekövetkező krízishelyzetek előre nem láthatóak, nem megjósolhatóak. Az egyén itt mint alany, a helyzet és következményei elszenvédője (pl. járvány, természeti katasztrófa, háború) (Hajduska, 2010).

Ezek alapján elmondható, hogy az iskola egyrészt zárt rendszer, másrészt befolyásolt a külső hatások által. Ilyenformán mind a társadalmi konvenciók, mind a társadalmat érő változások, krízisek hatással vannak az iskolára, az iskolai, osztálytermi kommunikációra. A krízishelyzet a tanórákra is hatást gyakorol. A legutóbbi, Covid-19 miatt kialakult egész világot érintő krízishelyzet széles körben, az élet több területére kihatott. Az oktatásban is számos változást hozott, például a pandémia a tanórák felépítését, menetét is gyakran megváltoztatta (Hochstaffl, 2023). Maga a tanórához kapcsolódó terminológia is megváltozott, kibővült a korábbiakhoz képest olyan kifejezésekkel mint a *távoktatás*, *home-learning*, *jelenléti oktatás*, *online-óra* stb. (Hochstaffl, 2023; Đorđević, 2022). A krízishelyzet

új kihívások elé állította az oktatást, melyek új megoldásokat igényeltek (Đorđević, 2022).

A pandémia és következményei a tanárookra és a tanulókra is hatást gyakoroltak. Ezek befolyásolták a személyi tanulmányi/tanítási teljesítményt is (Anger & Plünnecke, 2020). Ezentúl a kompetenciákra is hatással volt, mivel a korona-krízis olyan helyzeteket eredményezett, melyek további kompetenciák, készségek kialakulását eredményezték. A krízis következtében megváltozott tanítási-tanulási helyzetben is kulcsszerepet játszik a tanár és tanuló között zajló kommunikáció (Hochstaffl, 2023). A pandémia az iskolai és a tantermi kommunikációra, valamint az oktatási folyamat szereplőire gyakorolt hatásait már több tanulmány is elemzi (Zins, 2022; Dohmen, 2020; Đorđević, 2022; Скопук, 2020) Ennek okán érdemes lehet a 2021 februárjában megkezdődött háború (mint krízishelyzet) okozta tantermi kommunikációban bekövetkező/bekövetkezett változásokat is részletesen megvizsgálni azokon a területeken, ahol annak hatásai közvetlenül vagy közvetve érezhetőek. Ezt bizonyítja, hogy már a háborús krízishelyzet okozta kommunikációs változásokat vizsgáló tanulmányt is könnyen találhatunk akár a könyvtárudomány területén is (Сахарова & Химич, 2022).

A kríziskommunikáció és a krízishelyzetben történő kommunikáció fogalmát az adott kontextus függvényében rendszerint tisztázni szükséges. Továbbhaladva azok hasonló hangzása okán érdemes elkülöníteni a „kríziskommunikáció” és a „kommunikáció krízishelyzetben” fogalmakat. A szakirodalmi áttekintés során kitűnik, hogy különböző tudományterületek használják a kifejezéseket, nem feltétlenül ugyanazzal az értelmezéssel. Napjainkban már a fogalom többek között a pedagógia, a katasztrófavédelem, az üzleti, vállalati nyelv, a PR-kutatások terminológiájához is hozzátartozik. Az vállalati és a katasztrófavédelem szakirodalmába való betekintés alapján elmondható, hogy hasonlóan értelmezik, használják a „kríziskommunikáció” és „krízishelyzetben történő kommunikáció”, „kommunikáció krízishelyzetben” fogalmakat. Ezek a bekövetkezett krízis kifelé, tömeg felé történő kommunikálását értik alattuk. Hangsúlyos szerepet kap a kommunikált probléma tompítása, a pánikkeltés elkerülése. Jellege szerint információközvetítő (Bolgár & Szekeres,

2009; Pintér, 2018; Tanács & Zemplén, 2015; Zörgő, 2010). A vállalati szféra és a PR fontosnak tartja a krízis okozta károk (üzleti) minimalizálását, az esetlegesen imázs szenvedte károk enyhítését. Itt jelentős szerepet kap a krízist közlő, kommunikáló személye. Ez a retorikai hagyományhoz köthető, mely szerint az informáló személye fontos szerepet játszik a (kulturálisan és adott helyzetben) megfelelő közlés (mód) a befogadó személyek reakciója szempontjából. Fontos, hogy a kutatások és a szakirodalmi összefoglalók szerint a kulturális faktor nem elhanyagolható szerepet játszik. (Tanács & Zemplén, 2015; Pintér, 2016; Kiss, 2021). Ezzel szemben (vagy emellett) a „kommunikáció krízishelyzetben” kifejezés elsősorban nem információközvetítő jellege okán vizsgálendő, az a kommunikáció módjára vonatkozik az adott helyzetben. Elmondható, hogy az egyén és a közösség viselkedésére a bekövetkezett vagy még éppen zajló krízis hatással van. A kommunikáció az emberi viselkedés részeként szintén megváltozhat krízis hatására, sőt alapvetően a kommunikációs élethelyzet is (Szecső, 2000). A krízis hatására megváltozott emberi viselkedés jól felismerhető jegyeket kordoz. Ilyenkor megjelenhetnek a következő viselkedési formák:

- teljes inaktivitás
- elvonulás a szociálistérből
- érzelmi kitörések (sírás, nevetés),
- indokolatlan intolerancia, agresszió
- feltűnő beszédesség, vagy hallgatagság,
- hiperaktív viselkedés (Bolgár & Szekeres, 2009).

A körülmények és a viselkedés megváltozása az addigi kommunikációs gyakorlat megváltoztatását hívhatja életre (Pintér, 2018). A kríziseken való túljutás kommunikáció rituális jellegéből adódóan segíthet a kríziseken való túljutásban, további kutatásokra adhat okot

Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a kommunikáció igen sok megközelítése ismert. Ezek egymással nem szembenálló, sokkal inkább egymást kiegészítő megközelítések, modellek. A kommuni-

káció rituális elméletét Carey alkotta meg, mely lényege, hogy a rituális kommunikációs modell az élet számos területén megjelenik. Ezek között szerepelnek a mindennapi tevékenységek és a krízis-szenek való áthaladás is. Az osztálytermi kommunikáció egy sor sajátos jellemzővel bír, kommunikáció komplex, számos tényező által befolyásolt folyamat. Az iskola intézménye, így az osztálytermi kommunikáció is környezetbe ágyazott, hatással vannak rá a külső tényezők, külső események. A krízis társadalmat és egyént érintő hatás, mely megváltoztathatja az egyén viselkedését, ezen belül a kommunikációját. Következésképpen, a dolgozat a későbbiekben két további vizsgálandó területet ajánl. Először, hogy a krízishelyzetben megváltozott viselkedés milyen kommunikációs gyakorlatot szükségeltet. Másodsor, hogy a kommunikáció rituális jellege hogyan segítheti át az egyén vagy a közösséget egy adódó krízisen.

Felhasznált irodalom

- Andok, Mónika 2013. A hírek története. L'Harmattan Kiadó. Budapest
- Anger, C., & Plünnecke, A. 2020. Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. Perspektiven der Wirtschaftspolitik.
- Antalné Szabó, Ágnes 2005. A tanári beszéd kérdésalakzatai II. Magyar Nyelvőr. 129. évf. 3. sz. 319–337
- Antalné Szabó, Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. Anyanyelv-pedagógia. 2008. 3–4. szám
- Antalné Szabó, Ágnes 2013. A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia. 2013. 4. szám
- Antalné Szabó, Ágnes, & Raátz, Judit 2002. Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv az 56. évfolyam számára. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. Budapest
- Antalné Szabó, Ágnes & Raátz, Judit 2001. Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Asztalos, Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. Anyanyelv-pedagógia. 2015. 2. szám
- Asztalos, Anikó 2020. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. Anyanyelv-pedagógia. 2020. 2. szám 20–33.
- Asztalos, Anikó 2022. A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. Anyanyelv-pedagógia. 2022. 4. szám 5–37.
- Atkinson, R. C., & Hilgard, E. 2005. Pszichológia. Osiris kiadó. Budapest
- Balázs, László, H. Tomesz, Tímea, & H. Varga, Gyula 2013. A kommunikáció

- elmélete és gyakorlata. Gramma Kiadó. Eger
- Bolgár, Judit & Szekeres, György 2009. Katasztrófa és kríziskommunikáció lélektani alapjai. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar.
- Bóna, Adrien 2015. A krízis lélektana. In E. C. Kiss, & H. Sz. Makó, Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. Pécs
- Buda, Béla 1994. Mentálhigiéné. Animula Egyesület. Budapest
- Csányi, Vilmos 2000. A kognitív funkciók fejlődése: rítus, szabály, idő. Replika 40. szám 145–164.
- Dohmen, D. 2020. Kinder und Schulen zuerst. Die Auswirkungen von Corona und weiteren Krisen auf Heranwachsende. Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft.
- Dorđević, A. 2022. Globale Krise –lokale Folgen:online-daf-Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen (sus)und Lehrkräfte in Serbien in einer Covid-19-bedingten Ausnahmesituation. Journal of Language and Literary Studies, 121–137.
- Faragó, István 2023. Nonverbális kommunikáció a liturgiában. Studia Theologica Transsylvaniensia, 162–176.
- Forgó, Sándor 2010. Kommunikációelmélet – Kommunikációs ismeretek.
- Gósy, Mária 2005. Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó. Budapest
- H. Tomesz, Tímea 2018. A sportkommunikáció elmélete. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, 161–171.
- H. Tomesz, Tímea 2021. Bevezetés a sportkommunikációba. Líceum kiadó. Eger
- Hajduska, Marianna 2010. Krízisélektan. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
- Hamvas, Béla (1963/2013). Világválság. Válogatás Hamvas Béla folyóiratokban megjelent cikkeiből. Hamvas Béla Kultúrkatató Intézet. Budapest
- Hochstaffl, T. (2023). Krise als Chance für den Wirtschaftsunterricht. Graz: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Horányi, Özséb 1999. A személyközi kommunikációról. In: Béres István és Horányi. In I. Béres, & Ö. Horányi, Társadalmi kommunikáció. Osiris Kiadó. Budapest
- Kelemen, László 1970. A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Budapest
- Kiss, Alida 2021. A katasztrófákat követő kárenyhítések kríziskommunikációs vonatkozásai. Védelem Tudomány a Katasztrófavédelem online szakmai, tudományos folyóirata, 183–203.
- Knapp, M. L. 1972. A nem verbális kommunikáció. In Ö. Horányi, Kommunikáció II. A kommunikáció világa (old.: 48–64). Typotex kiadó. Budapest

- Kozma, Tamás 2001. Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- N. Kollár, Katalin & Szabó, Éva 2004. Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó. Budapest
- Neulinger, Ágnes 2013. Világi rítusok, családi rítusok. Szociológiai Szemle, 2013/3 102–120.
- Paul, I. 1990. Rituelle Kommunikation: sprachliche Verfahren zur rituellen Bedeutung und zur Organisation des Rituals. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Pintér, Dániel Gergő 2016. A vállalat felelősségvállalásától az érdekgazdák észleléséig: A Szituációs Kríziskommunikációs Elmélet és a Kommunikációs Keretelés Elmélet kapcsolódási pontjainak feltárása a válságkommunikáció módszertanának fejlesztése céljából. Jel-Kép 2016/3 35–52.
- Pintér, Dániel Gergő 2018. 1A szituációs kríziskommunikációs elmélet és a kommunikációs keretelés elmélet kapcsolódási pontjainak, korlátainak és fejlesztési lehetőségeinek feltárása a 2016-os budapesti robbantással kapcsolatos rendőrségi sajtótájékoztató médiaelemzése során. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Budapest
- Piotowski, A. 1986. The ritualized communication in social research acts. The Polish Sociological Bulletin, 5–10.
- Raácz, Judit 2005. A beszéd-fajták. In J. Róka, Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak. Raabe Kiadó. Budapest
- Ruesch, J., & Kees, W. 1964. Nonverbal Communication. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Rüpke, J. 2021. Ritual als Resonanzerfahrung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Szecső, Tamás 2000. Köznapi kommunikáció. In S. Dr. Balázs, A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. Szöveggyűjtemény. OKKER Kiadó. Budapest
- Szepesi, Anna 2021. Kindstücherim Ungarischen Komitat Baranya. Tübingen: Universität Tübingen.
- Szító, Imre 1987. Kommunikáció az iskolában. ELTE. Budapest
- Tanács, János & Zemlén, Gábor 2015. Válság, kommunikáció, érvelés. Jel-Kép 2015/2, 1–13.
- Urbán, Csilla 2009. Rendszerváltás és szimbolikus kommunikáció. Médiakutató 2009. ősz
- Weaver, W. 1966. A kommunikáció matematikai modellje. In Ö. Horányi, Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség. General Press Kiadó. Budapest
- Z. Kádár, D., & M.H. Bax, M. 2013. In-group ritual and relational work. Journal of Pragmatics, 73–86.

Kommunikáció, pedagógia és tanári szerepek

- Zins, I. 2022. Trotz Krise im Flow: Gute Kapitän*innen braucht das Land: Anleitung zu freudvollem Führen aus Sicht einer Gymnasialdirektorin. Schule verantworten.
- Zörgő, Noémi 2010. A kríziskommunikáció amerikai ellenpéldája. Korunk 2010/9, 80–84.
- Овсяник, В. М. (2018). Кризові комунікації в умовах надзвичайних ситуацій. Вісник Національної академії державного управління при Президентові України, 105–111.
- Сахарова, М. П., & Хімч, Я. (2022). Розробка та актуалізація комунікаційної політики бібліотеки в умовах воєнного стану: кризові комунікації. Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія, 65–74.
- Скорук, О. П. (2020). Кризові комунікації під час пандемії COVID-19. Збірник наукових праць Черкаського державного технологічного університету, 118–123.

**DIGITALIZÁCIÓ ÉS MESTERSÉGES
INTELLIGENCIA A KOMMUNIKÁCIÓ-
OKTATÁSBAN**

Szerzők: Szóke-Milinte Enikő

Dornics Szilvia

Kőkuti Tamás



Szőke-Milinte Enikő

**Fókuszban az információs műveltség: egy tantervi
vizsgálat eredményei**

1. Bevezetés

Paul G. Zurkowski 1974-ben elsőként úgy határozta meg az információs műveltséget, mint az információs eszközök és elsődleges források széles skálájának felhasználásához szükséges technikákat és készségeket, az információ értékének mérésére való képességet, hogy az információt felhasználhassa az egyén igényei kielégítésére, problémái megoldására. A meghatározása főként azokra a pszichikus komponensekre teszi a hangsúlyt, melyek segítségével az egyén az információval „bánni tud”.

Robinson 2009-ben az információs műveltségről (továbbiakban IL) mint tudományterületről gondolkodik, amely az ember által rögzített információval foglalkozik; az információ természetére és összetevőire összpontosít; és egyszerre alapul régóta fennálló perspektíván és korszerűbb meglátásokon (Robinson 2009).

A 20. század végét és a 21. század elejét Manuel Castells az információ koraként azonosítja, melyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játsza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt (Castells 1998). Az információs társadalom működése mindenkire hatással van, a legtöbb tevékenység és működés információalapú, ezért az új társadalmi működésben való aktív részvétel feltételezi a digitális és információs felkészültségeket, az információs műveltséget. Az információ korában tehát az emberi tevékenységek csak információs folyamatokkal összefüggésben értelmezhetők, ezért, az információs műveltség és a digitális kompetencia fejlesztése megkerülhetetlen.

Az információs műveltség meghatározására tett kísérletek éppen ezért komplex tevékenységként és működésként írják le az információs műveltséget. Olyan képességként, melynek segítségével kritikusán gondolkodunk és kiegyensúlyozottan ítélkezünk minden olyan információról, amelyet megtalálunk és használunk. Ez vértéz fel minket, állampolgárokat, hogy tájékozott véleményt alakítsunk ki, és részt vegyünk a társadalom működésében. Ez a meghatározás meghaladja azt a nézetet, mely az információs műveltségre egyszerűen az információk megtalálására, értékelésére és felhasználására vonatkozó készségek összességéként tekint (Secker 2018). Előrevetíti, hogy az információs műveltség kapcsolódik a digitális tartalmakhoz, a nyomtatáshoz, az adatokhoz, a képekhez és a beszélt szóhoz. Arra is rámutat, hogy az információs műveltség összefügg és átfedésben van a digitális írástudással, az állampolgári neveléssel, az oktatással és a munkával, a médiaműveltséggel és az életvitellel, testi és mentális egészséggel (CILIP 2018).

Mára már nyilvánvalóvá vált, hogy az információs műveltség egy interdiszciplináris kutatási terület, ugyanakkor a könyvtárosok számára általános gyakorlati és ismereti terület (ALISE 2016). A műveltség modelljei a jelentésalkotás módozatainak (szöveges, vizuális, hangzó, térbeli vagy viselkedéses) növekvő sokféleségével és integrációjával számolnak (New London Group 1996), ebben a sokféleségben gyakran radikálisan eltérő megközelítések is megjelennek. A műveltséget olyan társadalmi gyakorlatként írják le, amely potenciálisan végtelen számú különböző műveltségekből (multiliteracies) áll. Az elméletírók a műveltség holisztikus szemléletének kialakítását javasolják, amely az állampolgári részvételhez és a (tudás)közösség építéséhez kapcsolódik (Street 1984).

2. Elméleti alapvetés

A Big Data korszakában, amikor a strukturált és strukturálatlan információk mennyiségének exponenciális növekedését tapasztaljuk, az adatok és információk feldolgozása egyre értékesebbé válik. Az információhoz való hozzáférés és az információ felhasználása kulcsfontosságú készség a nagy mennyiségű, változatos tartalmú

adatok kezeléséhez (Szűts–Yoo 2016). A pedagógiai szakirodalom jelentős része a konstruktivista tanuláselmélet szemléletével közelíti az információs műveltséghez. Azt hangsúlyozza, hogy a tanuló egyének aktív jelentésépítők, és függetlenekké és autonóm módon cselekvő személyllyé kell válniuk (pl. Tuominen et al. 2005).

Kuhlthau ISP-modellje gyakran az információs műveltség konstruktivista nézőpontját testesíti meg (Tuominen et al. 2005).

Ez az elmélet azt állítja, hogy egy információtudó embernek képesnek kell lennie kezelni az információs káoszt és az általa okozott szorongást, megoldani komplex információs problémákat, és új jelentéseket létrehozni a rendelkezésre álló információkból. Ennek megfelelően az információs műveltség pedagógiája azt az eszményt fejezi ki, amely a tanulót önrányítóként, önszabályozóként vízionálja, aki „képes alakítani a világot, nemcsak a mások által alkotott világhoz alkalmazkodik” (Williams 2003 idézi Kimmo Tuominen és Reijo Savolainen 2005).

Az ISP (information search process) modell az információkeresés folyamatának közös tapasztalatait írja le, azokban az összetett feladathelyzetekben, amelyek megoldása jelentős tudáskonstruálást, tanulást igényel. Egy információs folyamatot tár fel, amelyben az ember értelmet, jelentést keres. Az információkeresés elsődleges célja a keresést elindító feladat elvégzése, nem pusztán az információgyűjtés mint öncél. Az ISP-modellben az információkeresés a cél elérésének eszköze.

Az információkeresés folyamatának lépései (1. ábra):

A kezdeményezés (initiation): amikor egy személy először ismeri fel a tudás vagy megértés hiányát, ezzel gyakran társul a bizonytalanság és a félelem érzése.

Kiválasztás: amikor egy általános témát vagy problémát azonosít a személy és a kezdeti bizonytalanság gyakran átadja a helyét egy rövid optimizmus érzésének és motivációnak, mely arra sarkallja, hogy hozzákezdjen az információ kereséséhez.

A felfedezés: amikor ellentmondásos, összeegyeztethetetlen információkkal találkozik a személy és a bizonytalanság, a zűrzavar és a kétség fokozódik; a talált információ növelheti a bizonytalanságot és csökkentheti a bizalmat.

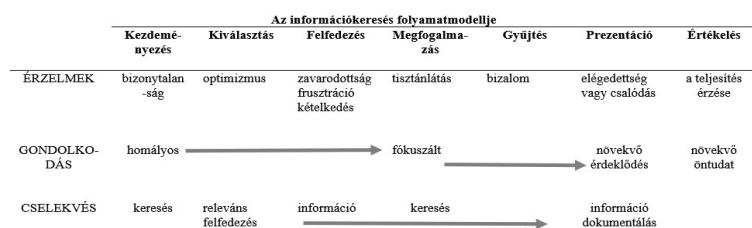
Digitalizáció és mesterséges intelligencia a kommunikációoktatásban

Megfogalmazás: amikor kialakul egy fókusz és a bizonytalanság csökken, a bizalom növekedni kezd.

Gyűjtés: amikor a fókuszhoz kapcsolódó információkat összegyűjti a személy, miközben a bizonytalanság csökken, az érdeklődés és elköteleződés elmélyül.

Prezentáció: amikor a keresés egy olyan új megértéssel fejeződik be, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy elmagyarázza a megismerés folyamatát (tanulást) és eredményét másoknak, vagy valamilyen módon hasznosítsa a tanulást.

Értékelés: amikor az egyén és a környezete értékeli az új felismerést, megítéli hasznosságát, használhatóságát (Carol Kuhlthau 2018).



1. ábra: Kuhlthau információkeresés folyamatmodellje (saját szerkesztés)

Vizsgáljuk meg az információs bizonytalanság következményeit Kuhlthau nyomán, hiszen ezekkel a következményekkel az iskolai információs műveltség alakítása során számolni kell.

1. A jelentésalkotás következménye

Az információkeresés folyamata olyan konstrukciókat foglal magában, amelyben a személy aktívan törekszik (pursues) a megértésre és a jelentésre. A folyamatot általában gondolatok és érzések sorozatában tapasztaljuk meg, amelyek a jelentésalkotáshoz szükséges információk felkutatásával a homályosból és szorongóból tisztává és magabiztossá válnak.

2. A megértés/jelentés következménye

A megértés gondolkodási folyamat, melyben az értelem megragadása, kialakítása, valamint a téma meghatározása áll a közép-

pontban. Kritikus pont a fókusz vagy egy vezérgondolat megfogalmazása, amikor egy általános téma világosabbá válik, és egy adott perspektíva alakul ki, ahogy a személy a bizonytalanságtól a megértés felé halad.

3. Redundancia következménye számbaveszi a váratlant és az ismerttet

A redundáns információ és a váratlannal vagy egyedivel való találkozás kölcsönhatása feszültséget eredményez. A redundáns információ beleillik abba, amit a személy már tud, és könnyen el tudja dönteni, hogy releváns vagy sem. Az egyedi, új információ kiterjeszti a tudást, és nem egyezik a személy meglévő tudásával, konstrukcióival, ezért a személy újra kell, hogy konstruálja a tudását ahhoz, hogy az új információt hasznosnak ítélje.

A túl sok felesleges (redundáns) információ unalomhoz vezet, míg a túl sok új információ szorongást okoz. A redundancia hiánya az ISP korai szakaszában a bizonytalansággal kapcsolatos szorongás mögöttes oka lehet. Eközben a bizonytalanság csökkenhet a redundancia növekedésével.

4. Az attitűd következménye – Állást foglal vagy attitűdöt tanúsít

Az álláspont vagy attitűd, amelyet a személy felvesz, megnyitja vagy bezárja a lehetőségek tárházát a jelentéskeresés során. Kelly (1969 idézi Walker–Winter) szerint, a nyelv a világhoz való hozzáállásunkat csatornázza. Megkülönbözteti az indikatív és az invitációs (meghívásos) állásfoglalást. Az indikatív álláspont azt jelenti, hogy az általunk javasolt jelentés egyszersmind bizonyosság is. Az invitációs (meghívásos) álláspont a jelentésre mint lehetőségre tekint, és ezáltal arra sarkall, hogy kutassunk további jelentések után (előhívja a kalandvágyat, ami ebben a helyzetben további gondolkodást jelent). Az invitációs álláspont inkább kiterjedtebb, felfedező jellegű cselekvést valószínűsít, a jelentésalkotásra lehetőségként tekint. Az indikatív álláspont a bezáráshoz vezető meggyőző cselekvéseket részesíti előnyben. A személy hangulata valószínűleg megváltozik az ISP alatt. A meghívásos álláspont hasznos lehet a korai szakaszban, és az indikatív álláspont az információs folyamat későbbi szakaszaiban.

5. Az előrejelzés következménye – választ az elvárások függvényében

Az ISP személyes döntések sorozata, amelyek a személy előrejelzései alapján készülnek arról, hogy mi fog történni, ha egy adott tevékenységet végrehajtanak. Az emberek a múltbeli tapasztalatokra épülő konstrukciók alapján előrejelzéseket készítenek arról, hogy milyen források, információk és stratégiák lesznek megfelelőek és hatékonyak. Ezek az előrejelzések az ISP szakaszaiban hozott döntésekhez vezetnek. Az embereknek elvárásaik vannak, ezek alapján előrejelzéseket fogalmaznak meg a felhasznált vagy fel nem használt forrásokról, a forrásfelhasználás sorrendjéről és a forrásokból kiválasztott információkról, mint amelyek megfelelőek, relevánsak vagy nem. A relevancia nem abszolút vagy állandó, hanem személyenként jelentősen változik. Az emberek elvárásaik függvényében döntenek.

6. Az érdeklődés következménye – növekszik az értelmi elköteleződése

Amint a megismerő személy a felfedezés tárgyát és módját megfogalmazza, vagyis a bizonytalansága csökken, úgy növekszik az érdeklődése. Az érdeklődés tovább nő, miután a személy már kialakította a fókuszot, és eléggé megérti a témát ahhoz, hogy intellektuálisan elköteleződjön. A személy érdeklődése, motivációja és intellektuális elkötelezettsége a jelentéskonstruálással együtt erősödik.

A konstruktivista perspektíva abban is segít, hogy az információs műveltség fejlesztésével megbízott pedagógusok és könyvtárosok figyelmét a tudásátadásról a tudáskonstruálásra irányítsa, hogy az információt felhasználókat nem passzív információt befogadókként, hanem jelentésalkotókként azonosítsák (Tuominen–Savolainen 2005).

2. A vizsgálat módszere

A bemutatott elméleti keret alapján arra vállalkoztam, hogy megvizsgáljam a Nemzeti Alaptanterv (2020) követelményrendszerét az információs műveltség konstruktivista kerete alapján. Vizsgálni kívántam, hogy az információs műveltséggel összefüggésben bemuta-

tott elmélet alapján hogyan érvényesül a konstruktivista információs szemlélet a szabályozó dokumentumban. A szabályozás szintjén megragadható-e az információs műveltség fejlesztése, és ha igen, miként?

A Nemzeti Alaptanterv (2020) szövegét tartalomelemzéssel vizsgáltam a MAXQDA szoftver segítségével. Kiválasztottam azt a fogalomkészletet, amely leírja az információs folyamatot. Mivel nem feltételeztem, hogy információs paradigma áll a dokumentum koncepciója mögött, ezért a műveletek kategóriáit az információs logika szerint állítottam össze. A kiszámolt gyakoriságok és a megtalált műveletek alapján azonosítható 5 műveletcsoport és 33 művelet.

Néhány esetben összevontam fogalmakat, de a legtöbb esetben az egyszeri, esetleg kétszeri előfordulást is külön kezeltem, hiszen különböző információs műveletet képviselt. Az 1. táblázat második oszlopában a kialakított csoportokat és a megtalált műveleteket mutatom be. Összevetve az elméletben bemutatott ISP-moddal megállapítható, hogy a kialakítható információs műveleti csoportok megfeleltethetők az ISP-modell egyes lépéseinek. A modell külön kezeli a kiválasztást és a felfedezést, a megvizsgált dokumentumban nem lehet egyértelműen elkülöníteni e két műveletcsoportot. Helyette egy nagy információfeldolgozással kapcsolatos csoportot lehetett felállítani (1. táblázat). A vizsgálat alapján arra következtethetünk, hogy a NAT 2020 hordozza az információs folyamat korszerű konstruktivista szemléletét, azaz a megismerő személyt, a tanulót

Digitizáció és mesterséges intelligencia a kommunikációoktatásban

önmaga információs folyamatában aktív alanyként, jelentés- és tudáskonstruálóként kezeli.

AZ INFORMÁCIÓKERESÉS FOLYAMATMODELLJE	NAT 2020 – INFORMÁCIÓS FOLYAMATOK ÉS MŰVELETEK
KIVÁLASZT: amikor egy általános témát vagy problémát azonosít a személy és a kezdeti bizonytalanság gyakran átadja a helyét egy rövid optimizmus érzésének és a motivációnak, mely arra sarkallja, hogy hozzákezdjen az információ kereséséhez. FELFEDEZ: amikor ellentmondásos, összeegyeztethetetlen információkkal találkozik a személy és a bizonytalanság, a zűrzavar és a kétség fokozódik; a talált információ növelheti a bizonytalanságot és csökkentheti a bizalmat	FELDOLGOZÁS (10) érti, értelmez, megért, értékkel elemez, integrál, kritikus releváns információ kiválasztása, reflektál, kiválasztja a megbízható információkat
MEGFOGALMAZÁS: amikor kialakul egy fókusz és a bizonytalanság csökken, a bizalom növekedni kezd.	INTEGRÁLÁS (2) összekapcsol rendszer
PREZENTÁCIÓ: amikor a keresés egy olyan új megértéssel fejeződik be, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy elmagyarázza a megismerés folyamatát (tanulást) és eredményét másoknak, vagy valamilyen módon hasznosítsa a tanulást.	ALKALMAZÁS (7) ábrázol, felhasznál, alkalmaz, formál, megoszt, átalakít, létrehoz
KEZDEMÉNYEZ: amikor egy személy először ismeri fel a tudás vagy megértés hiányát, ezzel gyakran társul a bizonytalanság és a félelem érzése.	FELTÁRÁS (9) ismer, megismer, felismer megnevez, megfigyel, megtalál (fel)kutat, felfedez, hivatkozik

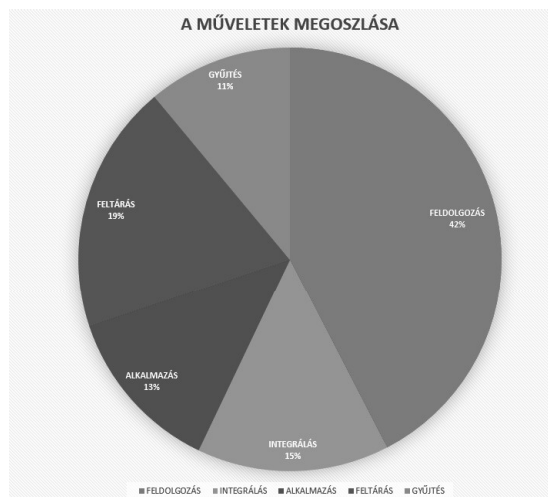
GYŰJTÉS: amikor a fókuszhoz kapcsolódó információkat összegyűjti a személy, miközben a bizonytalanság csökken az érdeklődés és elköteleződés elmélyül.	GYŰJTÉS (5) gyűjt, elkülönít, szelektál, választ, kiválaszt
--	--

1. táblázat: A NAT 2020 információs művelleti csoportjai és az információkeresés folyamatmodell alapján

3. Az eredmények

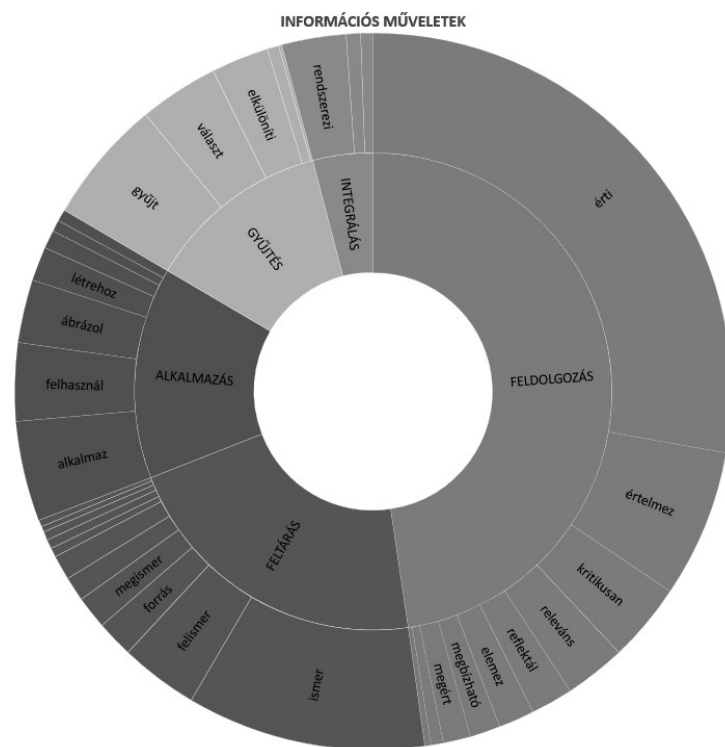
Megvizsgálva a műveletek abszolút és relatív gyakoriságát megállapítható, hogy a szabályozás szintjén az információfeldolgozás kapja a legnagyobb hangsúlyt (42%), ezt követi az információk feltárása (19%) majd az integrálás (15%). Az alkalmazás és a gyűjtés kisebb hangsúlyt kap az információs folyamatban.

Az iskola mint intézmény feladata az információs társadalomban a jövő nemzedéke számára átörökíteni a társadalmi szempontból hasznos tudást, melyet szisztematikusan, módszeresen 12 évfolyamra ütemezve dolgoztat fel a tanulókkal. Ez tükröződik a műveletek gyakorisága alapján. Ebben a szemléletben, a feltárás műveletei azokon a forrásokon keresztül gyakorolhatók leginkább, melyek elsősorban a NAT-ban fellelhető ún. „hasznos” tudáshoz kapcsolódnak. Az információintenzív társadalomban a gyűjtés és az új információk feltárásának, integrálásának és alkalmazásának tudása is felértékelődik. Ezek a műveletcsoportok valamivel visszafogottabban vannak jelen a szabályozó dokumentumban. Egy tartalomfókuszú szemléletet tükröz a dokumentum képe a műveletcsoportok gyakorisága alapján, melyben a feldolgozás kerül a fókuszba. A gyakorlatban érdemes kiegyenlíteni az információs folyamatok közötti arányokat, hiszen az információs társadalomban az információk közötti eligazodás, a feldolgozás és a felhasználás egyformán fontos folyamatok.



2. ábra: Az információs műveletek gyakorisági eloszlása a NAT 2020-ban (saját szerkesztés)

A műveletek gyakorisága alapján a tartalomfókuszú műveletvégzés még jelentősebb. Az ért (203; 25,53%), értelmez (49; 6,16), ismer (79; 9,93%) műveletek fordulnak elő legtöbbször a dokumentumban. Az összes információs művelet 41,62%-át teszik ki a tartalomfókuszú műveletek a szabályozó dokumentumban (3. ábra). Megvizsgálva az információs műveletek műveltségterületenkénti mintázatát megállapítható, hogy vannak olyan területek, melyek kiegyenlítetten tartalmazzák a teljes információs folyamatra vonatkozó műveleteket, és vannak olyanok, amelyekben dominál egyik vagy másik műveletcsoport. Ez utóbbi magyarázható a terület jellegével (pl. testnevelés vagy ének), de vannak olyan területek is, amelyekre nem magyarázat a műveltségterület jellegzetessége (pl. földrajz). Vegyük példaként a magyar, a matematika, a történelem, a kémia és a földrajz műveltségterület vizsgálatát.



3. ábra: Az információs műveletek aránya a NAT 2020-ban (saját szerkesztés)

Megvizsgálva a műveletek eloszlását megállapíthatjuk, hogy a magyar műveltségterületeken a teljes információs folyamat megjelenik a követelmények szintjén, a feldolgozás dominanciája már itt is megfigyelhető. A matematika és a történelem műveltségterületek nagyon hasonlóan alakulnak, itt az alkalmazás dominanciája figyelhető meg, de az egyes műveletcsoportok rendre megjelennek, tehát az információfeldolgozás folyamatát a maga teljességében kezeli a terület követelményrendszere. A kémia műveltségterület esetében a feldolgozás túlzott dominanciája mellett a többi műveletcsoport egy-egy művelettel képviselteti

magát, de nem jelenik meg az integrálás műveletcsoport, vagyis hiányos az információs folyamat szabályozó dokumentum általi leképezése. Végezetül a földrajz műveltségterületen két műveletcsoportot azonosított a vizsgálat: a túlzott arányban jelen lévő feldolgozást és a visszafogottabb feltárást.

4. Következtetések

Az elvégzett vizsgálat alapján megállapítható, hogy a NAT 2020 korszerű konstruktivista információs műveltség-szemléletet képvisel.

Az információs műveltség folyamatai a szabályozó dokumentumban egyenlőtlenül vannak jelen (feldolgozás, integrálás, alkalmazás, gyűjtés, feltárás), a feldolgozás a domináns műveletcsoport.

Az egyes műveltségterületek vizsgálata során kiderült, hogy a területek olykor sajátosságukból következően (testnevelés), máskor pedig az információs paradigma hiányában nem tükrözik vissza az információs folyamatot. Ezeknek a területeknek a mélyebb vizsgálata adhat magyarázatot a feltárt helyzetre.

Felhasznált irodalom

- ALISE 2016. ALISE research taxonomy. <https://www.alise.org/research-taxonomy-> (2024.03.17.)
- Castells, Manuél 2005. *A hálózati társadalom kialakulása. Az információkora.* Gondolat. Budapest.
- CILIP 2018. CILIP Definition of Information Literacy. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf> (2024.03.17.)
- Kelly, George A. 2014 The language of hypotheses: man's psychological instrument. *Costruttivismi*. 1. 5–15.
- Kuhlthau, Carol C. 2004. *Information Search Process*. <https://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau/information-search-process/> (2024.03.17.)
- Kuhlthau, Carol C. – Turock, Betty J. – George, Mary W. 1990. Validating a model of the search process: A comparison of academic, public and school library users. In. *Library and Information Science Research*. 12 (1). 5–13.
- Kuhlthau, Carol C. 2004. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*, 2nd edition, Libraries Unlimited, Westport, CT.
- Nemzeti Alapintérv 2020. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2024.03.17.)

- New London Group 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66(10), 60–92.
- Robinson, Lyn 2009. Information science: communication chain and domain analysis. In. *Journal of Documentation*, 65(4), 578–591.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00220410910970267/full/html> (2024.03.17.)
- Secker, Jane 2011. *A New Curriculum for Information Literacy: Expert Consultation Report*. Arcadia Project. Cambridge University Library.http://cefil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf. (2024.03.17.)
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Szűts, Zoltán–Yoo, Jinil. 2016. Big Data, az információs társadalom új paradigmája. In. *Információs Társadalom XVI.1.* 8–28. http://epa.niif.hu/01900/01963/00051/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2016_1.pdf (2024.03.17.)
- Tuominen, Kimmo – Savolainen, Reijo 2005. Information Literacy as a Sociotechnical Practice. In. *The Library Quarterly*. DOI: 10.1086/497311
- Walker, Beverly M. – Winter, David Anthony 2007. The Elaboration of Personal Construct Psychology. In. *Annual Review of Psychology*. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085535
- Williams, Kate 2003. Literacy and Computer Literacy: Analyzing the NRC's Being Fluent with Information Technology. In. *Journal of Literacy and Technology* 3. 1.
<http://www.literacyandtechnology.org/v3n1/williams.htm>
- Zurkowski, Paul G. 1974. *The information service environment: Relationships and priorities*. National Commission on Libraries and Information Science. Washington DC.

Dornics Szilvia

**A mesterséges intelligencia eszközeinek megjelenése
a kommunikáció- és médiatudomány oktatásában**

Bevezetés

AI, artificial intelligence, mesterséges intelligencia, Chat GPT, promptolás. Aligha találni olyan embert világszerte a számítógépet, illetve az internetet használók körében, aki ne hallotta volna a fent említett szavak valamelyikét. A mesterséges intelligencia térhódítása hatalmas befolyással van mind a hétköznapi életben, mind a tudományos világban. Tanulmányom célja, hogy egy pillanatnyi képet adjon az MI fejlődéséről, jelenlegi helyzetéről, azon belül is az oktatásban való szerepéről és jövőbeli kilátásairól. Az alaptémáját Szűts Zoltán médiakutató által is felvetett nagyon fontos kérdés adja: vajon hogyan hat majd hosszú távon a mesterséges intelligencia használata az oktatásban? Segítségünkre lesz, netán alapos okunk van a félelemre, hogy olyan megállíthatatlan folyamatot indít útjára, melyben a pedagógusok számára ellenőrizhetetlenné válik a tényleges tudás, a diákok szempontjából pedig egy elkényelmesedés veheti kezdetét, ahol a teljesített feladat mögött elmarad a legfontosabb dolog, a tanulás (Szűts 2023).

Jelen kutatásom témája, hogy betekintést nyújtson az MI felsőoktatásban való alkalmazási lehetőségeibe kifejezetten a népszerűnek számító kommunikáció- és médiatudomány alapszak oktatásában. A vizsgálat terét a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karának Kommunikáció- és Médiatudományi Intézetében zajló írástechnika-óra adta. Levelező és nappali tagozaton tanuló hallgatók körében mértem fel a mesterséges intelligencia hatását az órai feladatok teljesítése során, melynek részeként a ChatGPT, valamint a saját maguk által megírt szövegeket ha-

sonlítottuk össze. Olyan kérdésekre kerestem és keresem a választ, milyen arányban és szinten ismerik, használják a ChatGPT által nyújtott lehetőségeket, hogyan tudnak promptokat alkotni, milyen színvonalúak a létrehozott szövegek, valamint milyen következtetéseket vonhatunk le a kétféle szöveg létrehozása és összehasonlítása során.

Hipotézisként feltételeztem, hogy a ChatGPT bevonása a hatékonyság jelentős növekedését mutatja bizonyos témák és műfajok/szövegtípusok esetén, valamint korosztálybeli különbségek állnak fenn: a munkatapasztalattal már rendelkező hallgatók mesterségesintelligencia-használata eltér a közvetlenül a középiskolából érkező, a munka világában még járatlan hallgatókétól. A vizsgálat célja egyben, hogy hozzásegítsen a mesterséges intelligencia felsőoktatásban betöltött szerepének és megkérdőjelezhetetlen jelentőségének megértéséhez, és ösztönözze előremutató alkalmazását.

1. Oktatás mesterséges intelligenciával vagy anélkül?

A mesterséges intelligencia fejlődése szinte már követhetetlen gyorsasággal zajlik. Naponta olvasni lehet a különböző technológiai újításokról, melyek nemcsak a szakemberek, hanem az átlagemberek figyelmét is az MI irányába tereli. A tudományok legtöbbje érintett ebben a kérdésben, azonban az elmúlt egy év egyik meghatározó és egyben megosztó kérdése: vajon a mesterséges intelligenciának milyen szerepe van és lesz az oktatásban, a hirtelen jött technológiai fejlődés hogyan formálja át az oktatás módszereit, struktúráit és a tanulási folyamatokat, valamint az oktatás szereplői, a tanárok és a diákok hogyan reagálnak majd az új digitális lehetőségekre. Az átalakulás folyamata természetesen következményeket is von majd maga után, így kérdésként merül fel az is, milyen előnyökkel és kihívásokkal jár az MI terjedése.

1.1. Digitális előzmények

A digitalizáció hatása már évtizedek óta jelen van, az elmúlt évek során azonban rengeteg kihívással kellett szembenéznie az oktatási rendszernek, a nem várt események olyan óriási mértékű változások-

kat indítottak el, melyek egyik pillanatról a másikra fejre állították az addig kialakult és megszokott módon működő oktatást. A COVID-járvány hirtelen betörése felforgatta a társadalmat, érintette a mindennapokat, a munkahelyeket és természetesen az oktatást is. A járvány tulajdonképpen egy eszköz volt arra, hogy felgyorsítsa a digitalizációs folyamatokat, teret engedjen az online oktatásnak, mostanra pedig a mesterséges intelligencia által felmerülő kérdések megoldásának (Zakota 2020, Szűts 2020). Mára a hagyományos, osztálytermi oktatás mellett párhuzamosan, vagy helyenként felváltva ezt, digitális térben is zajlik a tanulás, melyben központi szerep jut a számítógépeknek, okoseszközöknek és az internetnek. Törvényszerű, hogy az ilyen mértékű fejlődés megkívánja a hagyományos rendszer átalakulását, a tanulás módjának és magának a tananyagának az újragondolását, mely a digitális térbe kerülve állandóan nyomon követhetővé vált (Csepeli 2020). Természetesen ehhez az oktatás szereplőinek is alkalmazkodni kell. Hogy a szereplők milyen mértékben tudják ezt teljesíteni, számos körülmény befolyásolja, kezdve a rendelkezésre álló infrastruktúrától, az otthoni háttérrel, a digitális tartalmak használatának elsajátításához szükséges ambícióig.

1.2. Előny vagy veszélyforrás a ChatGPT az oktatásban?

A digitális oktatás robbanásszerű terjedése már önmagában számos kérdést vetett fel, a ChatGPT 2022-es elindulása azonban még jobban elmélyítette a problémát, hatása pedig leginkább a felsőoktatásban érezhető. Szerepe kétségkívül meghatározó, számos olyan pozitív dolgot hozott, mely mind a tanárok, mind a diákok számára segítségként szolgál. A tanulóknak lehetőséget biztosít a személyre szabott, a képességeikhez és tudási szintükhöz alkalmazkodó tanulásra, ráadásul interaktív formában, hiszen képes kérdésekre válaszolni, magyarázatokat adni, sőt gyakorlásra is segítségül hívható. Mindezt azonnal teszi, nem szükséges más hozzá, csupán valamilyen okoseszköz interneteléréssel és egy ChatGPT-regisztráció. Ez a fajta rendelkezésreállítás és időhatékonyság olyan előnyöket kínál, mellyel nehéz felvenni a versenyt az egyéb platformoknak vagy akár a pedagógusoknak. Természetesen a ChatGPT támogatói sze-

repe nem egyoldalú, hiszen a tanárok számára is számtalan lehetőséget kínál, mintegy szövetségesként használva a tanórán. Ismereti anyagok összefoglalása és látványossá tétele, feladatok létrehozása, vizuális anyagok készítése, számonkérési módszerek kialakítása. Olyan edukációs területek ezek, ahol a tanár segítségként hívhatja az MI-t (Szűts 2023).

Egy-egy új technológia megjelenése és bevezetése az előnyök és a pozitív hatások mellett azonban mindig veszélyeket, újabb kihívásokat rejt a jövőre nézve. A ChatGPT rövid pályafutása során már most rengeteg megoldandó feladatot rótt a társadalomra az oktatásban is. Kiemelkedők ezek közül az adatvédelmi és etikai kérdések, az esélyegyenlőtlenségek kialakulása, az egyéni képességek és tudás fejlődése vagy a személyesség, interakció hiánya. Összességében megállapíthatjuk, hogy a Chat GPT nagyon sokféle módon segítheti és kiegészítheti az edukációs folyamatokat, támogatva ezáltal a tanárokat és a diákokat is. A hangsúly a használaton van, a kitűzött cél nem a helyettesítés, hanem az együttműködés. Fel kell ismernünk, hogy az MI-rendszerek jelenleg csupán eszközök, melyek képesek növelni az emberi kreativitást, megkönnyítik a mindennapi tanulási és tanítási folyamatokat, de semmiképp nem szabad átengedni helyettesítésre. Jól kell használnunk őket, segítségként, támogatás-ként, inspirációként.

2. A mesterséges intelligencia megjelenése a kommunikáció- és médiatudomány oktatásában

Tanulmányom további részében egy konkrét területre helyezem a hangsúlyt, egy kutatás segítségével megpróbálok betekintést nyújtani az MI felsőoktatásban való alkalmazási lehetőségeibe a kommunikáció- és médiatudomány alapszak oktatásában. Ez a szak különösen érintett ebben a kérdésben, hiszen az egyetemről kikerülő hallgatók munkaerőpiacon való elhelyezkedése során valószínűsíthetően találkozni fognak, sőt használni is fogják az MI technológiákat. Számukra így elengedhetetlen, hogy az oktatási folyamatokba beépítve képet kapjanak ezekről a rendszerekről, és felkészítsük őket az új kihívásokra és lehetőségekre.

A vizsgálat terét a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Karának Kommunikáció- és Médiatudományi Intézetében, a 2023/24-es tanév tavaszi szemeszterében zajló írástechnika tárgy adta. Az órák oktatójaként a kutatás hitelességét és az eredmények pontosságát erősíti az összehasonlítás lehetősége is, hiszen a ChatGPT használata csupán idén került be az írástechnika-kurzus félévi tematikájába, így látható miben változott meg a tárgy tanítása, mennyire volt sikeres az MI eszközök integrálása, valamint a hallgatók visszajelzései alapján az itt tanultak milyen kiegészítő tudást biztosítottak számukra. Kutatásom során az egyetemen levelező és nappali tagozaton tanuló hallgatók körében mértem fel a mesterséges intelligencia hatását az órai feladatok teljesítése során, melynek részeként a ChatGPT, valamint a saját maguk által megírt szövegeket hasonlítottuk össze. Szándékosan vontam be két különböző tagozaton lévőket, hiszen köztudottan a nappali képzésre általában a középiskolákból kikerülő, érettségi után álló hallgatók érkeznek, míg a levelező képzésen nagyrészt az idősebb korosztály képviselteti magát, akik már sok esetben rendelkeznek egy alaplómával, valamint több éves munkatapasztalattal. Feltételeztem, hogy a vizsgálat során ennek kiemelt jelentősége lesz, a hallgatók mesterségesintelligencia-használata eltér majd.

2.1. A kutatás módszertana és az írástechnika tárgy tematikája

Az írástechnika az alapképzésben résztvevő elsőévesek gyakorlati tárgya, kiemelkedő fontosságú, hiszen az alapok lefektetésében játszik szerepet, elsősorban arra törekedve, hogy a hallgatók hatékony és tudatos kommunikációs képességeket fejlesszenek ki magukban. Az óra az alapvető írási készségek gyakorlása mellett a kreatív írás művészetét, valamint az érvelő és tudományos írás szabályait is érinti. Betekintést nyújt a következetes, jól strukturált szöveg létrehozásába, megmutatja, miként lehet kerek, tartalmas, minden szükséges szerkezeti elemet magában foglaló bekezdést írni, és hogyan épülnek ezek a bekezdések esszévé. Az órán Blaskó Ágnes – Hamp Gábor: Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig című szakkönyvét használva olyan kommunikációs eszközökkel ismerkedhetnek meg a hallgatók, mellyel összefüggő, érhető és jól

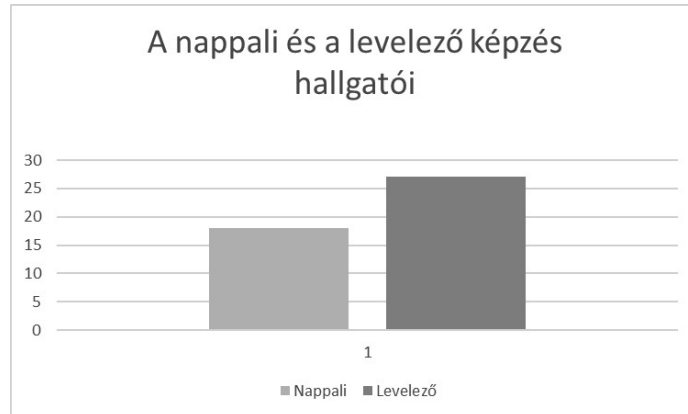
felépített szövegeket tudnak alkotni, igazodva a kívánt közeg sajátosságaihoz és követelményeihez, legyen az valamilyen online sajtó- illetve médiatermék, a közösségi média választott felülete vagy bármilyen más kommunikációs közeg (Blaskó–Hamp 2007).

A különböző területekről, fejlettségi szintekről, eltérő korosztályokból érkező hallgatók miatt kutatási módszerként a kurzus egy papír alapú, kérdőíves felméréssel indult, arra helyezve a fókuszot, milyen szinten ismerik és alkalmazzák az MI technológiákat, hova helyezik ennek fontosságát a saját életükben, valamint milyen előnyeit és hátrányait látják a jövőre nézve. A kérdőív képet adott arról is, miként viszonyulnak a mesterséges intelligencia terjedéséhez, oktatásban betöltött szerepéhez. Felépítését tekintve az elején a demográfiai adatokra vonatkozó kérdések szerepeltek, melyek hozzásegítenek a korosztály, a nem és a munkahely által bekövetkező különbségek bemutatásához, majd az MI-hez fűződő attitűdök kerültek középpontba.

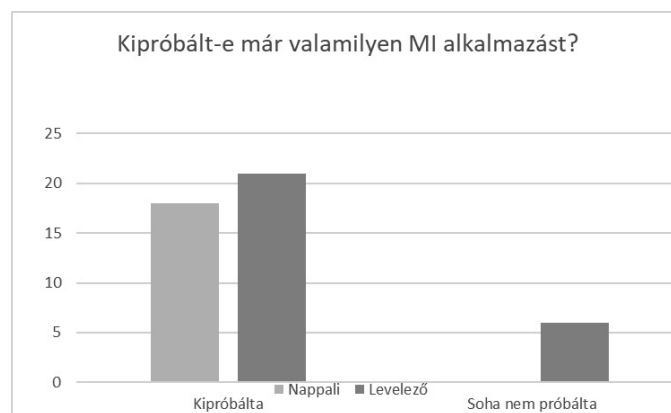
A kérdőíveket összesen 45 hallgató töltötte ki, melyből 18 nappali (40%) és 27 levelező (60%) tagozaton tanul, ezen belül az első képzésről 14 nő (78%) és 4 férfi (22%), a levelezőnél pedig 21 nő (78%) és 6 férfi (22%).

Az ismeretre vonatkozó kérdés esetében a megkérdezett 45 hallgató mindegyike azt válaszolta, hogy hallott már az MI-ről, és csupán 6 (13%) olyan hallgató van, aki egyáltalán nem próbálta még ki soha egyik alkalmazását sem. A kifejezetten a használatra kiterjedő kérdéseknél azt szerettem volna felmérni, hogy használják-e az MI-t, ha igen, akkor mióta, milyen gyakorisággal és milyen céllal. A válaszadók többsége, szám szerint 32 (71%) hallgató (16 nappalis és 16 levelezős) jelölte azt, hogy szokta használni és 13 (29%), aki nem (2 nappalis és 11 levelezős).

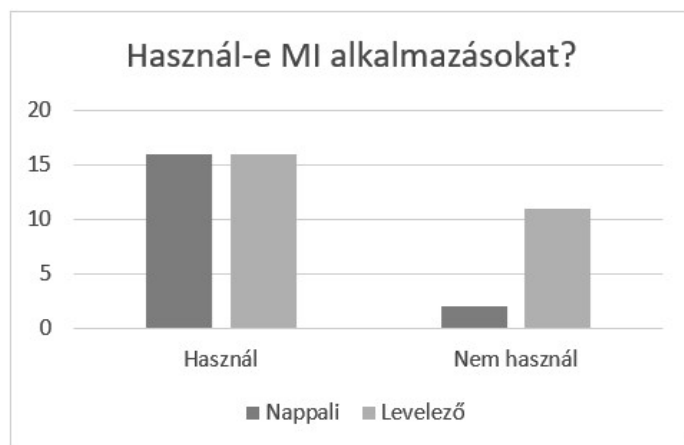
Digitalizáció és mesterséges intelligencia a kommunikációoktatásban



1. diagram: A kommunikáció- és médiatudomány szak első évfolyamos írástechnika-óra nappali és levelező tagozatú hallgatóinak megoszlása. (Forrás: saját szerkesztés)



2. diagram: A kommunikáció- és médiatudomány első évfolyamos írástechnika-óra hallgatóinak megoszlása annak alapján, hogy kipróbáltak-e már valamilyen MI alkalmazást. (Forrás: saját szerkesztés)



3. diagram: A kommunikáció- és médiatudomány első évfolyamos írástechnika-óra hallgatóinak megoszlása annak alapján, hogy használ-e MI alkalmazásokat. (Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőív második felében a fókusz a használat tárgyára helyeztem, valamint az alkalmazások fajtáira. Utóbbi esetében 11-en (24%) nem jelöltek semmilyen alkalmazást, a fennmaradó 34-ből pedig majdnem mindenki, összesen 31 (69%) fő írta a ChatGPT-t, néhány esetben helyette vagy kiegészítve más alkalmazásokkal (pl. Bing, Grammarly, Character AI, Canva, Upscale.media). Az eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy az egyetemen tanulók körében a ChatGPT a legnépszerűbb és a legtöbbet használt platform, valamint olyan mértékben terjedt el az MI-alkalmazások használata, hogy a hallgatók magas százalékban rendelkeznek már tapasztalattal, sőt tanulmányaik során igénybe is veszik őket.

2.2. Szövegalkotás a ChatGPT közreműködésével

Az írástechnika bevezetéseként egy összetettebb, kreatív feladattal indult a kurzus, egy olyan szöveg létrehozásával, melyet utána többször használunk alapszöveggént. Feladatként kapták, hogy írjanak fel három szót egy papírra, majd ezt követően mindhárom szóhoz írjanak még újabb hármat, mely már kapcsolódik a

fő szavukhoz. Összesen 12 szó került a lapra, melyből egy egyoldalas szöveget kellett írniuk úgy, hogy mind szerepeljen benne. Ez a gyakorlat kiváló lehetőséget teremt a kreatív gondolkodásuk és az íráskészségük fejlesztésére, valamint arra, hogy szabadon kifejezzék magukat és képzeletüket, hiszen itt még nincsenek műfaji korlátok közé szorítva. A létrejött szövegek nagyon különbözőek lettek, megjelentek bennük személyes érzelmek, aktuális hangulatok, élethelyzeti problémák, naplóbejegyzések vagy teljesen fiktív történetek, novellák. Mivel nem volt műfaji vagy stílusbeli kikötés, így a szövegek teljesen szabadon, a fantáziájukra bízva születtek. A tapasztalatok megosztását követően, a mesterséges intelligencia került elő, a ChatGPT-t kérték, hogy írjon egy minimum 1500 karakteres szöveget, mely az általuk megadott 12 szó mindegyikét tartalmazza. Természetesen a feladat legfontosabb célja az volt, hogyan tudjuk integrálni a meglévő oktatási rendszerbe a ChatGPT-t, képes-e az elvárásoknak megfelelően megoldani ezt a feladatot, valamint milyen különbségek mutatkoztak az MI és a hallgatók által megírt szövegek között. A visszajelzések során kiderült, hogy a ChatGPT nagyon sok helyen pontatlanul oldotta meg a feladatot, nem tartotta a mennyiségi kérést, kevesebb szöveget írt, valamint nem összefüggő bekezdéseket tett egybe. Mivel a cél az volt, hogy ne csak kipróbálják, de meg is tanulják alapszinten jól kezelni az MI-t, így ezután a részletesebb és eredményesebb promptalkotásra helyeztem a hangsúlyt, hiszen ugyanúgy a ChatGPT-nél is fontos a pontosabb feladatjelölés, azaz határozzuk meg a szöveg típusát, műfaját vagy stílusát. Továbbra is a 12 szó felhasználása volt a cél, azonban most a hallgatók feladata volt, hogy pontosabban határozzák meg a kérést a ChatGPT felé, írjon egy minimum 1500 karakteres mesét a 12 szóval. Az így létrejött szövegek már sokkal jobban teljesítették az elvárt célokat, minden hallgatónál az „egyszer volt, hol nem volt” típusú mondattal kezdődtek a szövegek, és a mesére jellemző fordulatok, szóhasználat is jelen volt.

A műfaji és stílusbeli különbségek prezentálására ezután a szöveget többféle változatban kellett megírniuk a hallgatóknak a ChatGPT-vel, hogy lássuk, az MI rendszerek hogy tudják kezelni az írástechnikai feladatokat. Kértünk humoros, hivatalos stílusú, vers

formájú változatokat. A humoros stílusú szövegeknél a legtöbb esetben az ifjúsági, szlenget használó szóhasználat jelent meg, ezzel azonosítva ezt a kritériumot, amely természetesen nem felel meg a valóságnak. Ettől függetlenül a promptban egyetlen plusz kritérium megadásával a ChatGPT képes volt felismerni, hogy milyen stílusú vagy típusú szöveget kell létrehoznia. Ez a következtetés tovább erősödött a következő feladat esetében.

Miután az óra során megismerkedtek a rövidhír műfajával, jellemzőivel, elvárásaival, a 12 szóból egyet kiválasztva rövidhírt kellett írniuk önállóan és a ChatGPT által. Itt nagyon jól használható volt a ChatGPT, felismerte a rövidhír műfajának jellemzőit, tartotta a formai és a terjedelemre vonatkozó elvárásokat. Ugyanez megállapítható volt a hivatalos stílusú levél kérése esetén, melyben egy egyetemi felvétellel kapcsolatos, pozitív tartalmú értesítő levelet írtunk a ChatGPT-vel, ami itt is tökéletesen kiadta a hivatalos levélre jellemző előírásokat. Blaskó Ágnes – Hamp Gábor: Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig című szakirodalmát követve a bekezdések fajtáinak megismertetése során az összehasonlító szövegek írásánál próbáltuk ki a ChatGPT-t, a téma a tavasz és az őszi évszak összehasonlítása volt olyan promptok megadásával, melyben kijelölik, milyen stílusban vagy műfajban szeretnék a szöveget. Ennek eredményeként született popdal, „rap” dalszöveg, vers, gyermekmese, illetve filozofikus, költői, ironikus, közönséges stílusban megírt anyag. A tapasztalatok alapján a ChatGPT a legtöbb esetben tökéletesen teljesítette a feladatot, így ugyanaz a téma számos műfajban és stílusban jelent meg, mely nagyon hatékony segítséget jelent ezek tanítása során. A műfajok tekintetében az interjú is sorra került, ahol a rövidhírhoz hasonló eredmények születtek.

A kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók számára az íráskészség folyamatos alakítása nem csupán azt jelenti, hogy az írástechnikai képességeket megszerezzék, hanem fontos a kritikus gondolkodásuk és kommunikációs készségeik fejlesztése is. A ChatGPT beillesztése az órákba és a tárgy tematikájába ehhez igazodva kell, hogy történjen, segítve a hallgatókat a részletes és minőségi promptok létrehozásában, melyekben meghatározzuk a szövegek műfaját, típusát, stílusát vagy esetleg azt, milyen célközönségnek

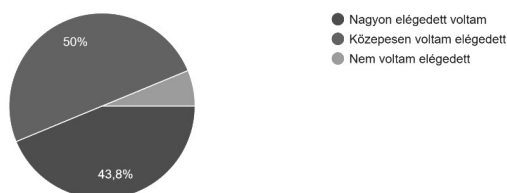
szólnak, milyen céllal írják őket. A megfelelően felépített promptok által nyílik lehetőség a strukturált és összetett szövegek létrejöttére.

3. Értékelő kérdőív a kutatás eredményességéről

A kutatást egy értékelő kérdőív¹ zárta arra vonatkozóan, hogy a félév elején leadott kérdőívekhez képest változott-e a véleményük a ChatGPT használatával kapcsolatban, hasznosnak gondolják-e az MI integrálását a kommunikáció- és médiatudomány oktatásába, valamint hogyan látják ennek szerepét a jövőre nézve. Az online kérdőív kérdései arra irányultak, mennyire voltak elégedettek a hallgatók a mesterséges intelligencia által létrehozott tartalmakkal az írástechnika-óra feladatainak megoldásakor. Az eredmények egyértelműen pozitívak lettek, noha a legtöbben azt jelölték, hogy közepesen elégedettek (16 fő, 50%), de 44% (14 fő) nagyon elégedett és csupán 2 fő (6%) nem tartja jónak.

Mennyire volt elégedett a mesterséges intelligencia által létrehozott tartalmakkal az írástechnika-óra feladatainak megoldásakor?

32 válasz



4. diagram: Értékelő kérdőív. Mennyire voltak elégedettek a hallgatók a mesterséges intelligencia által létrehozott tartalmakkal az írástechnika-óra feladatainak megoldásakor? (Forrás: saját szerkesztés)

Az integrálás hasznosságára vonatkozó kérdések is pozitív eredményeket hoztak, mindössze egy fő (3%) nem tartotta hasznosnak, a többi 31 (97%) közepesen vagy nagyon hasznosnak találta.

¹ <https://docs.google.com/forms/d/1X83oNpBfwfW70Q41vt6XBI4aXbi-39rerSl2FWQ1sd10/edit>

Hasznosnak tartja-e a ChatGPT beépítését és használatát a kommunikáció- és médiatudomány szak óráinak tematikájába?

32 válasz



5. diagram: Értékelő kérdőív. Hasznosnak tartják-e a hallgatók a ChatGPT beépítését és használatát a kommunikáció- és médiatudomány szak óráinak tematikájába? (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés és következtetés

A digitalizáció jelentősége a tanulási és tanítási folyamatokban már jó ideje vitathatatlan, a modern technológiáknak és a naponta frissülő új rendszereknek köszönhetően egyértelműen kijelenthető, hogy a mesterséges intelligencia hatása hosszú távon forradalmasítani fogja az oktatási folyamatokat, struktúrákat, módszereket. Tanulmányomban törekedtem egy aktuális állapot bemutatására, képet adva arról, hogy a felsőoktatás egy szegmensében, a kommunikáció- és médiatudomány szak oktatásában milyen lehetőségek állnak rendelkezésünkre már most az MI alkalmazását tekintve. Mivel ez pont egy olyan tudomány, ahol a szövegalkotásnak és a vizuális, képi tartalmak létrehozásának kiemelt szerepe van, a tartalomgyártásban jelentős mesterséges intelligencia fejlődése elengedhetetlenné teszi, hogy beépítsük megfelelő használatukat a tanítási folyamatokba, valamint felkészüljünk a várható kihívásokra. Az írástechnika-óra során elvégzett feladatok és a kérdőívek által kapott eredmények azt tükrözik, és egyben alátámasztják a szakirodalmak által is tárgyalt kérdéseket, miszerint az MI használata az oktatásban elkerülhetetlen lesz. Természetesen a fejlődés még folyamatban van, ami a hiányosságokat is megmutatta az egyes feladatok órai megvalósítása

Digitalizáció és mesterséges intelligencia a kommunikációoktatásban

során, ez pedig továbbra is azt támasztja alá, hogy a mesterséges intelligencia használata semmiképp nem az ember, jelen esetben a tanár helyettesítésére szolgál, hanem egyfajta mankóként, támogatásként kell értelmezni a szerepét.

Felhasznált szakirodalom

- Blaskó Ágnes – Hamp Gábor 2007. *Írás 1.0. Az ötlettől a jól strukturált szövegig*. Budapest. Typotex.
- Csepeli György 2020. *Ember 2.0: A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Kossuth Kiadó.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Szűts Zoltán – Námesztovszki Zsolt 2023. A digitalizáció kihívásai a civil, mindennapi felhasználó szemszögéből: Fejleszti vagy kiváltja az egyént a mesterséges intelligencia használata az oktatásban? *Civil Szemle*, 5.
- Zakota Zoltán 2020. Oktatás járvány idején – az alkalmazkodás nehézségei. *Civil Szemle*, 59.

Kököti Tamás

**Menedzsmentmódszerek oktatásának támogatása
a mesterséges intelligencia használatával**

Bevezetés

Napjainkban folyamatos markáns változások zajlanak, amelyek a szervezeteket sem kímélik. A robottechnológia, a mesterséges intelligencia (továbbiakban MI), a digitalizáció, a pandémia, az infláció szervezeti hatásai közepette az emberi tényezőnek kell a fókuszban maradnia. A növekvő nyomással szemben a jövőbeli célkitűzések elérése érdekében elengedhetetlen az oktatásban is az innovatív megoldások növekvő hatásainak kezelése.

Az MI fejlődésének egyik vívmányaként az OpenAI ChatGPT meghatározó mérföldkőnek számít. Naponta jelennek meg az alkalmazásával, esetleges alkalmazhatóságával kapcsolatos hírek, amelyekről gyakran nehéz eldönteni, hogy mennyi a tényleges valószínűsége és mennyi ebből a képzelet vagy éppen a marketing-megfontolás. Ezt a képet tovább színesítik a versenytársak fejlesztéseinek hírei is. Minden digitális technológiai cég szeretné kivenni a részét az MI alkalmazásának piaci szeletéből. Az oktatási terület esetében is szaporodnak az alkalmazási tapasztalatok annak ellenére, hogy ezek többnyire kísérleti fázisban vannak.

Egy korábbi vizsgálatban górcső alá vettük az MI-nek a kommunikációtudomány területéhez tartozó egyik tantárgy oktatásában betölthető szerepét. Mostani tanulmányunkban kitérünk egy tipikus menedzsmenttárgy oktatásának MI-vel kapcsolatos összefüggéseire is.

Jelen tanulmány tehát a fenti tématerületekre koncentrálna egy kevésbé algoritmizálható tudományterület esetében is feltárja az MI alkalmazhatóságát. Ehhez az egyetemi hallgatók közreműködésével elvégzett vizsgálatra támaszkodunk, amelyben a fókusz a menedzs-

mentmódszerek, szervezeti magatartás oktatásának, tanítási folyamatainak fejlesztésében az MI szerepe jelenti, jelentheti.

A vizsgálatba bevont hallgatók egyetemi alapképzésben vesznek részt kommunikáció- és médiatudomány, továbbá a gazdálkodás- és menedzsment oktatási területen.

1. Elméleti háttér

1.1. Röviden a ChatGPT fejlődéséről

A modern értelemben vett MI megjelenése csak a múlt század második felére tehető, azonban fejlődése az utóbbi évtizedekben gyorsulást mutat (Russell–Norvig, 2005). A ChatGPT is a gépi tanulás, természetes nyelvfeldolgozás és más korszerű technológiák fejlődésének eredményeként jött létre. Tulajdonképpen egy speciális chatbotról van szó, amit az OpenAI MI kutatólaboratórium fejlesztett.

A korai kutatások az MI fejlődésében arról szóltak, hogy a tudósok a gépektől elvárták az intelligenciának a modellezését. Az alapvető algoritmusok vezettek a jövőbeli fejlesztésekhez. A későbbi időszakban, amely az 1980–90-es éveket jelentette, a gépi tanulás technikái, a neurális hálózatok voltak a fókuszban. Csak a 2010-es évektől, a nyelvfeldolgozás területén elért fejlesztések következtében vált lehetővé a komplexebb feldolgozás. Ehhez a nagy adathalmazok és a mélytanulás képessége is hozzájárult. A GPT (Generative Pre-trained Transformer, azaz Generatív előre betanított „átalakító”) képes a szövegek generálására és kérdések megválaszolására is.

Megjelenését az a törekvés indukálta, hogy az OpenAI az MI-t 2015 óta az emberiség javát szolgálva, olyanná kívánja tenni, amelynek válaszai és kommunikációs stílusa segítőkész és közvetlen, ezáltal elfogadhatóbb. Folyamatos fejlődésen keresztül különböző verziók jelentek meg. 2020-ban a GPT-3 verzió, amit az internetről származó trilliónyi szó alapján képeztek ki (Journal of International Affairs, 2022). 2022-ben a 4-es verziót magyarul is elérhetővé tették a felhasználók részére. Azóta hazánkban is töretlen a népszerűsége.

ge, ami legfőképpen annak is köszönhető, hogy a chatbox interaktív módon képes folyamatosan kommunikálni a felhasználókkal.

A fejlődési folyamat ezzel párhuzamosan olyan mértékű változásokat hozott a társadalom és a gazdaság szféráiban, amelynek következtében szükségessé vált definiálni is. Ezt az Európai Unió meg is tette egy érthető megközelítéssel, amely szerint az MI a gépek emberhez hasonló képességeit jelenti, mint például az érvelés, a tanulás, a tervezés és a kreativitás (Európai Parlament, 2021).

1.2. Verzióváltás és a versenytársak

A ChatGPT fejlődése nem ért véget. A 3.5-ös és a jelenlegi verzió (4o) között több lényegi különbség is van, amelyeket a következőkben lehet összefoglalni:

- Fejlettebb nyelvi megértés: Képes még pontosabban értelmezni a kérdéseket és kontextusokat, így a válaszai relevánsabbak lehetnek.
- Gazdagabb tudás: A tudásbázisa folyamatosan bővül, így naprakészebb információkkal rendelkezik a legfrissebb eseményekről és trendekről. Fontos megjegyezni, hogy a „feltanítás” 2023. októberi állapotot tükröz, így a legfrissebb információkat és híreket ezen időpontig tudja feldolgozni.
- Javított kreativitás: A kreatív feladatokban (írás, ötletetek) még inkább képes hasznosítható válaszokat adni.
- Konkrétabb párbeszédkezelés: A párbeszéd során fokozott figyelmet tud fordítani a beszélgetés dinamikájára, így már alkalmazkodik a kérdező igényeihez és stílusához is.

Sam Altman az OpenAI vezérigazgatója szerint „az irtó erős GPT-4-re nemsokára úgy fogunk emlékezni, hogy gyenge volt. Jön a 4.5, vagy 5 verzió” (Zeff, 2024).

A felfokozott érdeklődést mutatja az USA MI fejlesztésekre szánt előirányzatának nagyságrendje is, pl. a Csillagkapu elnevezésű projekt finanszírozásával (Bloomberg, 2025). A versenytársak sem dőlnek hátra. A különböző cégek sorban adnak hírt a Gemini, Siri, Copilot, Aria, sőt AI Office különböző csomagjainak elérhetőségéről. A versenyt a felhasználók oldaláról azok a tapasztalatok fogják megítélni, hogy a működésben melyik a gyorsabb, vagy melyik ad

használhatóbb választ. A fejlesztések során döntő tényező a piaci árnak és a szabad hozzáférésnek a kérdésköre is. Mindenki fejleszt, miközben szeretné a megtérülését is ezeknek a beruházásoknak. Ennek következtében rengeteg költsége van pl. a szerverparkok fejlesztésének. A száz milliárd dolláros nagyságrendet is elérő beruházások ugyan exponenciálisan növelik a rendszerek teljesítményét is, azonban a népszerűtlen energiaéhségük, ami szembe megy a fenntarthatósági trendekkel, nem publikált. Az MI hatalmas számítástechnikai kapacitást igényel, ami sokáig gátolta a fejlődését is. Ez az igény egyben nagy energiaigényt is indukál. Tehát a működésnek is van ökológiai lábnyoma, amiről általában nem esik szó (Wang et al, 2023).

Viszont ezek a cégek nem azért készítik az MI-t, hogy társadalmi felelősségvállalás történjen. Az OpenAI alapítási hitvallása még erről szólt, de itt a gazdasági érdek felül fogja írni a társadalmi. Úgy tűnik, hogy a hasznos válaszok mélysége egyre inkább csak a számítási kapacitáson múlik, ami pedig exponenciálisan fejlődik (Keleti, 2025).

Napjainkban megjelent a kínai fejlesztésű Deepseek, amely ingyenes regisztrációval elérhető. Meglepő módon nyílt forráskódú, ami a bizalom szempontjából jelentős mérföldkő lehet. Továbbá akár le is tölthető az egész a saját gépünkre (különböző méretű verziók vannak), de a szervereivel is kommunikálhatunk, mint a ChatGPT esetében. A lokális módban használva akár a GDPR-nak is megfelelhet.

2. Az MI oktatási alkalmazásának feltételrendszere

2.1. Attitűdök az MI-vel kapcsolatban

A Társadalomtudományi Kutatóközpont és a Corvinus Egyetem megvizsgálta a társadalmi attitűdöket az MI-vel kapcsolatban. A kutatásban részletesen kitértek arra is, hogy a hétköznapi életben egyre inkább megjelenő MI-t használó megoldásokhoz milyen hasznosságot és félelmeket társítanak az emberek. A kutatás egyik fő megál-

lapítása, hogy az egyes MI technológiákhoz kapcsolt hasznosság és veszélyérzet nagyon eltérő.

A részletes eredményektől eltekintve, tanulmányunk fókuszához a kutatás 3. szegmense áll a legközelebb, amelynek értelmében alacsony hasznosság és magas félelem jellemezte az oktatás területén való alkalmazást, figyelembe véve azt a kikötést is, hogy itt a kutatók leginkább a tanulókat megfigyelő rendszerekre fókuszáltak.

A kutatás egyik kísérleti eleme a mesterséges intelligenciával kapcsolatos metaforákat is vizsgálta. Ez azt jelentette, hogy a válaszadóknak a mesterséges intelligenciát egy választható fogalomhoz kellett hasonlítaniuk. A lehetséges válaszok beazonosításában a megkérdezettek túlnyomórésze a robotokra és számítógépekre gondolt (Bokor et al, 2022). Ez az oktatási terület vonatkozásában is lényeges feltételezéseket vonz maga után.

Egy további, az egyetemi hallgatók robotokkal, MI-vel és ezeknek a foglalkoztatásban megjelenő hatásaival kapcsolatos hallgatói attitűdvizsgálat feltárta a jövőre vonatkozó elképzeléseket, várakozásokat is. Az MI társadalmilag és gazdaságilag hasznos, valamint az alkalmazások a hallgatói attitűdök szerint radikálisan át fogják alakítani az oktatási folyamatokat, amelynek keretein belül a hatások a tanár-diák és a diák-diák viszonyt is alapjaiban érinteni fogják (Köketi, 2022).

A tapasztalatok hiánya nem feltétlenül jelent akadályt a technológia alkalmazásában (Yüzbaşıođlu, 2020).

2.2. Jogi szabályozás

Az EU MI-ről szóló törvénye (AI Act, 2024) az első átfogó jogi keret világszerte a témakörben. A jogszabály hozzájárul, hogy az európaiak bízhatnak az MI használatában. A törvény célja, hogy egyértelmű követelményeket és kötelezettségeket támasszon a fejlesztők és felhasználók számára is.

A szabályozási keret az MI-rendszerek tekintetében kockázati alapú megközelítést alkalmaz, négy kockázati szintet meghatározva:

- elfogadhatatlan kockázatot jelentő,
- magas kockázatú,
- korlátozott kockázatú,
- minimum kockázatot jelentő rendszer deklarálása esetében.

A javasolt szabályok főbb kitételei:

- tiltsák be az elfogadhatatlan kockázatot jelentő MI-gyakorlatokat,
- meghatározza a magas kockázatú alkalmazások listáját,
- egyértelmű követelmények meghatározása a nagy kockázatú alkalmazásokhoz használt MI-rendszerekre vonatkozóan,
- konkrét kötelezettségek meghatározása a nagy kockázatú MI-alkalmazások alkalmazói és szolgáltatói számára,
- megfelelőség értékelésének előírása egy adott MI-rendszer üzembehelyezése vagy forgalomba hozatala előtt (Madiega, 2024).

A magas kockázatúként azonosított MI-rendszerek közé került az oktatás is, így befolyásolva az oktatáshoz és a szakmai képzéshez való hozzáférést (pl. értékelési folyamat) (AI Act, 2024).

2.3. MI alkalmazása az oktatásban

Bár az oktatás területén többen is felhívták a figyelmet az MI alkalmazásának kockázataira (Dietz 2020; Bowman 2022; Kappel 2023), mégis szaporodnak a tapasztalatok.

A lehetőségek ellenére az iskolák és az egyetemek egyelőre csak lassan kezdik el alkalmazni a különböző megoldásokat. A háttérben az MI oktatási alkalmazhatóságával kapcsolatban a bizalom hiánya inkább visszatartó erő, mint a forráshiány (Buda, 2024).

Az MI az oktatásban több módon is hasznosítható

- A tanárok repetitív tevékenységük átvitelére (adminisztráció és értékelés).
- A tanulók előrehaladásának pontos nyomon követésére.
- A tanulás személyre szabására, mivel a jelenlegi rendszerben az oktatók nem tudnak egyéni tanulási élményt nyújtani.
- Az oktatás elérhetőbbé tételére MI-megoldások, eszközök, globális osztálytermek (Marr, 2022).

A tanárok gyakran félnek az MI használatától, aminek következtében tiltják az alkalmazását a tanulók körében. Napjainkban egyes egyetemek már teljesen megtiltották a ChatGPT használatát, mások azonban szorgalmazzák annak minél kiteljesedettebb alkalmazását (Verma, 2023).

Kockázatokról is szót kell ejteni az MI oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatban: veszélyeztetheti az oktatók hallgatókba vetett bizalmát és a hallgatóknak a tanulás értelmességébe vetett hitét, továbbá jelentkezhetnek retrográd oktatásmódszertani megoldások a csalás megakadályozása érdekében (Buda, 2024).

Az MI-programok az alapvető elemek megtanításán túl a hallgatókat segíthetik a továbblépésben, és azonnal válaszolhatnak is a felmerült kérdéseikre, továbbá rendszeres visszajelzést is adhatnak. A mai csevegőrobotok már az MI-tanárok mintái (Tölgyessi, 2023).

Egy vizsgálatban az MI-vel való együttműködésre a nyitottság és a kapcsolódó narratívák konkrét és gyakorlati szituációs kérdéseken keresztüli feltárása során a tanulóknak az alábbi helyzeteket kellett elképzelniük: a matematika, az idegen nyelv, magyar irodalom órákat számítógépes algoritmus tartja. Egy számítógép vagy „robot” idegen nyelven beszél hozzájuk. A diák felveszi, segítséget és tanácsot kér az MI-tól, ha elakad a tanulmányi ügyeiben. A matematikaórák esetében a válaszadók 24,7%-a tudja elképzelni, hogy számítógépes algoritmus tartja az órát, nagyságrendileg hasonló mértékben, a résztvevők 25,3%-a jelezte, hogy ezt nehéz elképzelnie (Bokor, 2023). A tapasztalatok hiánya nem feltétlenül jelent akadályt a technológia alkalmazásában (Yüzbaşıoğlu, 2020).

3. A módszer

3.1. Röviden egy megelőző, előkészítő vizsgálatról

Korábbi vizsgálatunkban az Üzleti kommunikáció kurzus keretein belül olyan feladatot kaptak a hallgatók, amely értelmében a kommunikációs készségfejlesztéssel kapcsolatosan interjút kellett készíteniük a ChatGPT segítségével. Ez azt jelentette, hogy az MI-vel kellett az interjút lefolytatni. Az instrukció szándékosan nem tartalmazott interjúkérdéseket, a megkötés csupán az volt, hogy annak kell utánajárni, hogy milyen módon tud segítségükre lenni az üzleti kommunikáció sikerességében, az üzleti kommunikációs készségfejlesztésben a MI.

A hallgatói feladatok eredményei során bebizonyosodott, hogy a MI már most is képes részt venni az üzleti kommunikációban, és 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 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.

A kísérlet során azt kaptuk, hogy a MI 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 ismeret 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 MI ilyen módú alkalmazása tehát még kompromisszumos megoldásokat szül, de a hallgatói feladatok rávilágítottak az alkalmazhatóságának előnyeire és hátrányaira is.

3.2. Vizsgálat a hallgatók bevonásával

A megelőző vizsgálat eredményein és a hallgatók körében mutatott érdeklődésen felbuzdulva újabb vizsgálat elvégzését határoztuk el. Ennek során olyan tudományterületet választottunk, amiben az MI elvileg „gyenge” képességekkel bír. A szervezeti magatartás, szervezetlélektan tanulmányozásának elsődleges célja, hogy a hallgatókat megismertesse a vezetői munka magatartási megalapozását jelentő elméletekkel, modellekkel, módszerekkel – ezek a vezetői munka egyfajta „szerszám-készletének” tekinthetők. (Bakacsi, 2015). A vizsgálatnak különös érdekességet adott, hogy ezek az ismeretek kevésbé algoritmizálhatóak. A menedzsmentmódszerekre kiterjedő kutatás lényeges elemei a következők voltak:

A hallgatóknak a menedzsmentmódszerek tárgykörébe tartozó témákat kellett feldolgozniuk. Mind a 12 téma esetében 3 részből

állt a feladat. 10 kérdés feltevésével le kellett „vizsgáztatniuk” a ChatGPT-t, azaz fel kellett tární, hogy milyen a tárgyi tudása. Ezt követően szintén 10 kérdés erejéig ki kellett deríteniük, hogy az MI-t mire lehetne használni az adott témakörben, ha a segítségét szeretnék igénybe venni éles, szervezeti szituációban.

Míndezek után a hallgatóknak egy rövid esszét kellett írniuk arról, hogy mi a véleményük, tapasztalatuk a 20 kérdés válaszaiból leszűrve.

A vizsgálatban résztvevők vegyesen a gazdálkodás- és menedzsment szak, továbbá kommunikáció- és médiatudomány szakon tanuló BA hallgatók voltak. Az instrukció szándékosan nem tartalmazott sok konkrétumot annak érdekében, hogy a hallgatóknak már az interjú elkészítéséhez is utána kelljen nézni a tanulmányi anyagaikban.

Az elvégzett „interjúk” különlegességét ismételten az is szolgálta, hogy egyáltalán nem felelt meg a klasszikus értelemben vett terepkutatás kritériumainak (Babbie, 2020). Bár különböző interjúkról volt szó, az interjú alanya volt azonos, ha egyáltalán lehet ezt ebben a kvalitatív kutatási konstellációban értelmezni.

A feladat tehát 3 részből állt. A témák a következők voltak:

- Egyén a szervezetben
- Tanulás
- Döntés és problémamegoldás
- Motiváció (tartalomelméletek fókusszal)
- Motiváció (folyamatelméletek fókusszal)
- Csoport a szervezetben
- Csoportos döntés
- Kommunikáció a szervezetben
- Konfliktus a szervezetben
- Hatalom a szervezetben
- Szervezeti kultúra
- Szervezeti változások menedzsment feladatai

A vizsgálat fókuszában a következők álltak: az alany tudása a témakörben, kvázi vizsgáztassák le a témából a szakirodalom alapján. Azt is fontos volt kideríteni, hogy az együttműködés során mire lehet használni az MI-t ezen a tématerületen. Az első két kérdés ese-

tében egyszerűen kérdéseket tettek fel. A harmadik kérdés megválaszolása azonban egy rövid esszé írásával volt lehetséges, amelyben ki kellett fejteniük, hogy az együttműködés keretein belül milyen minőségi munkát végzett a ChatGPT, azaz milyen tapasztalatai, véleménye alakult ki a hallgatónak ezzel kapcsolatban.

4. A hallgatói interjúk eredményei

A korábbi vizsgálatról eltérően a hallgatók mindegyike a személyes névmás E. sz. 2. alakját használta a kérdés feltevésekor. Ezt a közvetlen megszólítást a felhasználói bizonytalanság kezdeti fázisának túllendülési indikátoraként értékeltük. A hallgatók teljes köre előre meghatározott kérdéseivel strukturált interjút végzett. A ChatGPT új verziója különösen képes a párbeszédet dinamikusabban kezelni és esetleg a témát irányítani is. Ezt a lehetőséget a hallgatók csak ritkán használták ki.

A chatbot több esetben is hasonló válaszokat adott eltérő kérdésekre. Fontos előrelépés, hogy a hallgatók mertek ilyenkor visszakeresni, aminek következtében a ChatGPT magyarázkodott, majd korrigált. Ez adott néhány esetben lendületet is a hallgatóknak a feladat elvégzéséhez, hiszen úgy vélték „különösen izgalmas az interjúalanyt kellemetlen helyzetbe hozni”.

A számítási feladatok esetében nem mindig jár el megfelelően. Ezt akár a kérdések feltevésének módja is befolyásolhatja.

Túl pozitívan látja, hogy az emberek nyitottak a vele való együttműködésre. A korábbi kutatási eredményeinkre alapozva úgy gondoljuk, hogy ezt túlbecsülte. Szintén ezzel a vizsgálattal megegyező évben egy másik nagymintán végzett hallgatói kutatásunkban ugyanis az 5-ös Likert skálás kérdőív részeredményei a következőképpen alakultak (1: Egyáltalán nem fontos és 5: Nagyon fontos).

Az MI társadalmi hatásainak vizsgálati témakörében végzett kutatás esetében 756 fő hallgatónk a következőképpen nyilatkozott (átlagértékek):

- Az MI bevezetésének gátja az érintett emberek ellenállása 3,12

- Az MI nem váltja ki az embert, viszont akik nem használják, hátrányba kerülhetnek. 3,56
- A beépített MI a robotokat a magánéletben is a legváltozatosabb feladatok elvégzésre teszi alkalmassá. 2,78

Az attitűdvizsgálat eredménye alapján látszik, hogy az MI-vel együttműködés tekintetében megosztottabb a hallgatói kooperációs hajlam.

Ha a menedzsment módszerekkel kapcsolatos kérdések konkrét segítségre vonatkoztak, akkor „sügőszerűen” adott válaszokkal manipulált. A hallgatóknak olyan érzésük volt, mintha a könyvet lapozgatva válaszolna, többnyire helyesen. Tehát az első 10 kérdésre gyakoriak a „tankönyvszagú” válaszok.

Általános tapasztalat, hogy a választ „nem zárja le”. Olyan mint ha a keresőben dolgozna.

Összességében a lexikális tudása színvonalas, csak néhány apró értelmezési probléma zavaró ebben.

A hallgatók azonban azt is észrevették, hogy előfordul olyan is, amikor kibővített válaszként tulajdonképpen a kérdést fogalmazza csak át. „Trükkös” mondta erre az egyik hallgató.

Néhány esetben megállapítható, hogy már most is képes lenne részt venni a „Menedzsment” feladatokban pl. teljesítményértékelési szempont rendszer kidolgozása.

A rutinfeladatok a segítségével már most is automatizálhatók.

„Szerinte” a munkavállalói képzésekben nagy szerepe lehetne. A pontosító kérdések esetében azonban kiderül, hogy konkrétan ebben a szervezési feladatokra gondolt. A konkrét képzési feladatok révén általában ezt javasolja pl. időpontszervezés a képzésre.

A hallgatók megfogalmazása szerint pontosan kell kérdezni, mert hajlamos „részalni”.

A 3 részből álló hallgatói feladatok tekintetében a következő eredmények születtek. A ChatGPT teljesítményére adott érdemjegy: kompromisszumos. Ennek okai a következők.

Első részben erős, amelyre jelest javasolnának az MI vizsgáztatásakor. Úgy vélik, hogy ez különösen fontos eredmény a chatbot fejlődéstörténetében, bár azt gondolják, hogy ez a válaszokban érzékelhető könyvszerű megközelítések miatt van.

A második részben kategorikusan úgy értékelték, hogy „lódító” és ennek megfelelően csak középezt érdemelne. A hallgatói megfogalmazást cizellálva: hallucinál, de ha lebuktatják, akkor próbál pontosítani és ez néha sikerül is neki. „A ChatGPT önmagában még nem fogja megváltani a világot. A ChatGpt hallucinál és hazudik. Okossá kell tenni, és a kutatásunk egyrészt pont erről szól, hogy hogyan lehet felokosítani.” (Érdi–Krausz, 2024)

A hallgatói feladatok végrehajtása során a csoportdinamika különböző elemeit is felsorakoztatva, egymást is meggyőzve arra a következtetésre jutottak, hogy a két feladatrészt együtt értékelve a ChatGPT ez irányú használata ugyan kompromisszumos, de összességében a jó színvonalat már teljesíti.

A tanulmánykötet irányultsága miatt mégsem az MI tudásszintje számunkra a leglényegesebb, ennél sokkal fontosabb a hallgatói tanulás folyamata, eredményessége és a hallgatói kommunikáció az MI-vel, amire a következő volt a jellemző:

A korábbi feladatoknál előforduló kezdeti idegenkedés nem volt jellemző ezzel a speciális feladattal szemben. A hallgatók számára igazán megnyerő számonkérési forma az, amelynek során szinte írniuk sem kellett. Annak ellenére, hogy a konkrét módszer nem volt meghatározva, mégis hasonlóan jártak el:

- A Moodle rendszer információi alapján kérdéseket fogalmaztak meg.
- A kérdésekhez meg is kellett érteni az anyagot (többször is elolvasták a digitális tananyagot).
- A válaszokat összehasonlították a tananyaggal.

A fenti folyamat szakaszainak során többször is átismételték tananyagot.

A feladatok végrehajtása után a gyakorlati foglalkozáson megbeszéltük az eredményeket, amelynek során egyértelművé vált, hogy élményalapú feladat végrehajtásban volt részük (motivációként hatott a chatbot „megizzasztása” kihívása). Ennek következtében nem tekintették száraz tanulási folyamatnak és kötelezőnek sem.

A folyamat eredőjét a következő hallgatói idézet fogalmazza meg a legtalálóbban: „Mire elvégeztük a feladatot azon vettük észre magunkat, hogy elsajátítottuk a tananyagot.”

Ez csak utólag tudatosult bennük, amikor ráébresztettem őket erre a gondolatra. A félév zárásaként a Zárthelyi dolgozatok eredménye: 87%-os teljesítés, messze túlszárnyalva az eddigi szemeszterek érdemjegyeit.

Összegzés

Ingergazdag környezetben, ami alatt az internet, a digitalizáció és az MI által determinált modern világunkat értjük, az oktatás színesebbé tételével próbálkozni szükséges, ez egyben tanári kihívás.

Mivel több kutatás is megállapította, hogy korunk hallgatói egyre kevésbé szeretnek olvasott irodalmat feldolgozni és két generáció alatt több ezredére zsugorodott a koncentráció időintervalluma, így megoldásként a tanulási motivációt át kell alakítani (H. Tomesz 2019: 58). Itt élményalapú tanulási folyamatról és annak sikerességéről tettek tanúbizonytságot a hallgatóink. Ez a dolgozatok eredményességében egyértelműen megmutatkozott.

A fejlett MI megjelenésével a robotok és más digitális technológiák egyre inkább képesek összetett kérdések megválaszolására és útmutatást adni az oktatásban is az alkalmazóknak. Valójában az MI által vezérelt platformokat, például a chatbotokat és a virtuális asszisztenseket már számos területen az oktatásban is használják, hogy segítsék a diákokat és a tanárokat kérdéseik és kétségeik megoldásában. Vizsgálatunk azt is bizonyította, hogy a helyes promptok megfogalmazása is egy új kompetenciát feltételez.

Ezenkívül a robotok és az MI más formái potenciálisan olyan előnyökkel járhatnak, amelyekre az emberi tanárok nem képesek. Például éjjel-nappal dolgozhatnak, és konzisztens válaszokat adhatnak ugyanazokra a kérdésekre, kiküszöbölve a valódi tanároknál felmerülő változékonyságot és szubjektivitást. További sajátosságukból kifolyólag nagy mennyiségű adatot és fejlett algoritmusokat használnak, hogy személyre szabják válaszaikat az egyes egyének szükségleteihez és tanulási stílusához.

Az MI saját magáról is azt állítja, hogy összességében az emberi tanárok továbbra is létfontosságú szerepet játszhatnak az oktatásban, mégsem helyes azt állítani, hogy az MI-rendszerek nem tudnak

hasonló szintű útmutatást és támogatást nyújtani. Ahogy az MI folyamatosan fejlődik, valószínű, hogy a technológiát egyre gyakrabban használják majd az emberi tanítás kiegészítésére és javítására, ha nem is a teljes helyettesíthetőség tekintetében (ChatGPT, 2024).

Felhasznált irodalom

- Babbie, E. (2020). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bakacsi, Gy. (2015). *A szervezeti magatartás alapjai*. Semmelweis Kiadó.
- Bloomberg. (2025, January 30). OpenAI's Altman urges US to support AI investment after DeepSeek. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2025-01-30/openai-s-altman-urges-us-to-support-ai-investment-after-deepseek>
- Bokor, T. (2023). A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiaiinvariáns szempontból. In Z. Kovács (Szerk.), *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata* (pp. 114–129). Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat.
- Bokor, T., Ságvári, B., & Kollányi, B. (2022). *Mi és az MI: Mesterséges intelligenciával kapcsolatos társadalmi attitűdök Magyarországon*. Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Bowman, E. (2022, December 19). A new AI chatbot might do your homework for you. But it's still not an A+ student. *NPR*. <https://www.npr.org/2022/12/19/1143912956/chatgpt-ai-chatbot-homework-academia>
- Buda, A. (2024). A sokszínű mesterséges intelligencia. *Educatio*, 33(1), 1–12.
- ChatGPT, & Journal of International Affairs. (2022). OpenAI's ChatGPT and the prospect of limitless information: A conversation with ChatGPT. *Journal of International Affairs*, 75(1), 379–386. <https://www.jstor.org/stable/27203141>
- Dietz, F. (2020). A mesterséges intelligencia az oktatásban: kihívások és lehetőségek. *Scientia et Securitas*, 1(1), 54–63.
- Érdi-Krausz, G. (2024). A magyar mesterséges intelligencia ökoszisztéma és szereplői, kutatási projektek a Nemzeti Laboratóriumban. [Előadás vagy kézirat – pontos megjelölés szükséges]
- Európai Bizottság. (2024). *AI Act*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>
- European Parliament. (2021). What is artificial intelligence and how is it used? <https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20200918STO87404/what-is-artificial-intelligence-and-how-is-it-used>
- Hulyák-Tomesz, T. (2019). Kommunikációs tudástranszfer és

- készségfejlesztés. *Filológia.hu*, 2019(1–2), 56–67. http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Kappel, E. S. (2023). How might artificial intelligence affect scientific publishing? *Oceanography*, 36(1), 5. <https://www.jstor.org/stable/27200032>
- Keleti, A. (2025). Az AI lesz Mari néni unokája. *Index.hu*. <https://www.youtube.com/watch?v=vC4lksVD6n0>
- Madięga, T. (2024). *Artificial Intelligence Act*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI\(2021\)698792_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/698792/EPRS_BRI(2021)698792_EN.pdf)
- Marr, B. (2022). Will artificial intelligence replace teachers? <https://bernardmarr.com/will-artificial-intelligence-replace-teachers/>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT*. <https://openai.com/chatgpt/>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2005). *Mesterséges intelligencia – Modern megközelítésben*. Panem Könyvkiadó.
- Tölgyessi, L. A. (2023). A mesterséges intelligencia integrálása az oktatásba. *Ictglobal.hu*. <https://ictglobal.hu/iparagi-megoldasok/a-mesterseges-intelligencia-integralasa-az-oktatasba/>
- Verma, P. (2023, August 13). Professors have a summer assignment: Prevent ChatGPT chaos in the fall. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2023/08/13/ai-chatgpt-chatbots-college-cheating/>
- Wang, Q., Sun, T., & Li, R. (2023). Does artificial intelligence (AI) reduce ecological footprint? The role of globalization. *Environmental Science and Pollution Research*, 30, 123948–123965.
- Yüzbaşıođlu, E. (2020). Attitudes and perceptions of dental students towards artificial intelligence. *Journal of Dental Education*. <https://doi.org/10.1002/jdd.12385>
- Zeff, M. (2024, March 18). The OpenAI CEO may be suffering from AI burnout, but he’s expecting GPT-5 to be much better. *Gizmodo*. <https://gizmodo.com/sam-altman-also-thinks-chatgpt>



**KOMMUNIKÁCIÓ, RETORIKA,
MÉDIATUDATOSSÁG**

Szerzők: Magyar Ágnes

Schmidtka Ildikó

Szóllósi Tamás



Magyar Ágnes

**A zenei impulzustól a papírszínházig
Egy kreatív-produktív alkotófolyamat bemutatása**

Bevezetés

Tanulmányomban egy óvodapedagógus hallgatók körében projektszemléletben véghezvitt, a folyamatalapú írás elvein alapuló kutatási, kreatív alkotófolyamatról számolok be. A projekt során a hallgatók zenei impulzusra asszociációkat gyűjtöttek előbb fejben, majd írásban. A belső képalkotást követően meg is rajzolták, amit elképzelték, majd megírták a kibontakozó mese első változatát. A történetet annak társaikkal és tanárukkal történő megosztása után az érkező reflexiók alapján többször átdolgozták, míg elkészült a végleges változat. Közben saját készítésű főzött gyurmából megalkották a történetet legkifejezőbb jelenetet, végül pedig minden résztvevő elkészítette saját készítésű papírszínházát is. A projekt zárását a papírszínház-történetek bemutatója, a mesék előadása jelentette.

1. Elméleti, módszertani háttér

Kutatásom elméleti és módszertani háttérét a folyamatalapú írás koncepciója, a kreatív írás technikái, az élménypedagógia eszköztára és a projektszemlélet jelenti.

A folyamatalapú írásról korábbi tanulmányok sora szól (Magyar 2023a, 2023b), jelentősége abban áll, hogy az írást folyamatnak tekintik, melynek során a rekurzív szakaszokra hangsúlyt fektet. Jól tükrözi ezt a nézőpontot Flower és Hayes (1980) modellje, mely a fogalmazási folyamatot három részre, tervezésre, megformálásra és átdolgozásra osztja, kiemelve a két szélső mozzanat szerepét. Teret enged és időt szán tehát a tervezési szakaszra, és az átdolgozásra is lehetőséget biztosít, ha kell, akár több alkalommal is. A megfor-

málás szakaszában elkészült első szövegváltozatot piszkozatnak tekintik, mely az azt követő utómunkálatok, lokális vagy akár globális változtatásokat követően nyeri el végleges formáját. Fontos szerep jut az alkotások egymással történő megosztásának is és az így kapott visszajelzések is útmutatóul szolgálhatnak a korrekciók vonatkozásában. Az írás során felszínre kerülnek az író érzései, gondolatai, attitűdjei, vagyis egy individuális, szubjektív, alkotó tevékenységről van szó, melynek során az író valami újszerűt teremt, tehát kreatív tevékenységet végez (Benő 2011).

Meisinger (2002) kreatív szövegalkotásnak nevezi azt a folyamatot, melynek során az író saját szubjektivitásán alapulva valami újszerűt teremt, és Samu (2004) is a személyes megszólalás lehetőségét látja a kreatív írásgyakorlatokban. Az írás önkifejezés, támogatja a személyiségfejlődést, fejleszti az önbizalmat és az önértékelést. Veszelszki (2008) az előbbieket mellett a kreatív írásgyakorlatok pozitív hatásaként kiemeli még, hogy gazdagítják és tökéletesítik az anyanyelvi önkifejezést, a stílusjáratosságot és oldják az írással kapcsolatos gátlásokat. Szaszko (2019) ezt azzal egészíti ki, hogy a kreatív írás a módszertan részeként alkalmazható az anyanyelvi, idegen nyelvi és második nyelvi szövegalkotási kompetencia fejlesztésére. Haase (2017) kétféle jelentéstartalommal ruházza fel a kreatív írás fogalmát. Az egyik megegyezik Szaszko (2019) előbb említett, szövegalkotási kompetenciát fejlesztő módszertani eljárással, míg a másik értelmezése a költészettenhez áll közel, vagyis a professzionális írók képzésének, továbbképzésének módszertanát jelenti (l. még Lackfi 2012). Ingrid Böttcher (1999) alapján Benő (2012) a kreatív írás hat módszerét különbözteti meg, ezek a következők: asszociatív eljárások (további típusaik a meditatív és a játékos-kísérletező eljárások); nyelvi játékok; előírások, minták és szabályok szerinti írás; irodalmi szövegekhez kapcsolódó írás; kreatív szövegekkel való továbbdolgozás. A kreatív írásfolyamat megvalósulásához elengedhetetlen feltétel a stresszmentes környezet megteremtése Haase szerint, melyben a pedagógus szerepe meghatározó. Azáltal, hogy nem ír elő időbeli és terjedelmi korlátokat, támogatja a szabad témaválasztást, lehetőséget biztosít az elkészült szöveg – akár több alkalommal történő – módosítására, az alkotások

megosztására, önreflexióra és reflexióra, sokat tehet az oldott, alkotó légkör megteremtéséért.

Az alkotás szemléletében zajló órák élményszerűbbek és maradandóbbak (Takács 2018), főként, ha a folyamat projektszemléletben valósul meg. A fő mozgatórugó a tanulói aktivitás, az egyéni ötletek kibontakoztatása a társak és a tanár visszajelzéseinek beépítésével, mindezt egyéni ütemben, időterv szerint megvalósítva. Az alkotás folyamata tervezett, jól szegmentált, a pedagógus mint facilitátor közreműködésével zajlik, kreatív légkörben és eszközökkel. A folyamat végeredményeként létrejött produktum örömmel és sikerélménnyel jár és annak különböző szakaszain a résztvevők eljuthatnak a flow (Csíkszentmihályi és mtsai 2010) megéléséhez is. Ha a résztvevők pozitív érzelmeket élnek meg a folyamat során, az fokozza a kreatív probléma- és feladatmegoldást (Csehiová-Tóth-Bakos 2022).

2. Empirikus kutatás

2.1. A kutatás körülményei

A kutatás lebonyolítására 2024. április–május folyamán került sor az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus I. éves levelező és nappali tagozatos óvodapedagógus szakos hallgatóinak (N=75) bevonásával. A kutatás kereteit a játék a művészetekben kurzus adta, mivel a projektszemléletben megvalósított alkotó tevékenység teljes mértékben illeszkedett a tantárgy- és kurzusleíráshoz.

Kvantitatív és kvalitatív módszert egyaránt alkalmaztam a kutatás lebonyolítása során. Kvantitatív eljárásként írásbeli kikérdezést végeztem, Google forms kérdőív révén visszajelzést kértem a hallgatóktól arra vonatkozóan, hogy hogyan élték meg a projekt egyes szakaszait. A kérdőív nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazott, tehát a kvantitatív eljáráson belül kvalitatív elemek is megtalálhatók. A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim módon történt, így 39 választ kaptam. A projekt egyes szakaszait a résztvevők egy projektdokumentációban összegezték, ezek a munkák és a benne

foglalt írások és fotók teremtik meg további kvalitatív vizsgálatok lehetőségét.

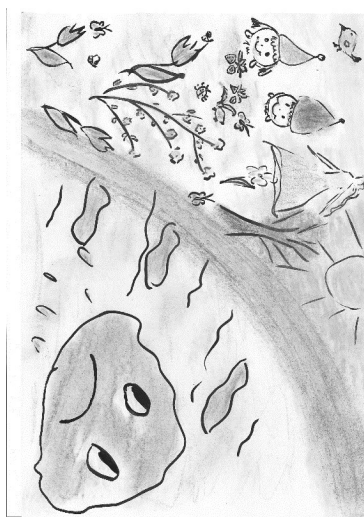
2.2. A projektfolyamat szakaszai

A teljes projekt megvalósulása öt hét leforgása alatt történt, ez idő alatt négy alkalommal volt személyes jelenléttel zajló konzultáció. Konzultációról konzultációra egy vagy több részfolyamattal bővült a projekt, és emellett párhuzamosan online formában, e-mailen keresztül is reagáltam a hallgatók munkájára.

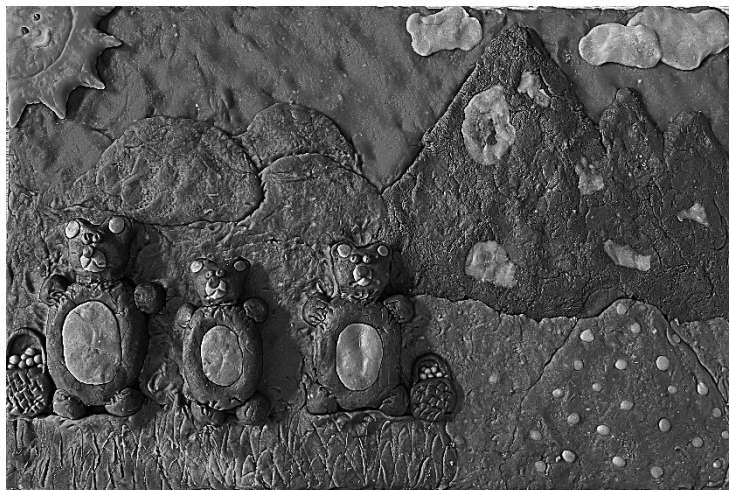
Az első konzultációt teljes mértékben a tervezésre fordítottuk. A résztvevők külső, zenei impulzusra történetet alkottak fejben, majd írott asszociációk és rajz segítségével. Nem rögtön, hanem fokozatosan bontakozott ki minden hallgató egyedi meséje. Első alkalommal csak meghallgatták Prokofjev Péter és a farkas című szimfonikus költeményét (két hallgatón kívül senki sem ismerte fel a zenét, őket arra kértem, ne árulják el, hogy mit hallunk, ne befolyásolják a többiek, illetve próbáljanak ők is elvonatkoztatni háttérismereteiktől). A résztvevőknek a zenehallgatás közben arra kellett figyelniük, hogy milyen érzéseik, benyomásaik, gondolataik támadnak a zene hatására. A második meghallgatáskor már közvetlenül az irányított képalkotás technikáját alkalmaztam az asszociatív eljárások közül: kértem a hallgatókat, hogy figyeljenek rá, hogy milyen történetcsíra bontakozik a fejükben: milyen jelenetekre, szereplőkre, helyszínekre asszociálnak a zene hallatán (egy korábbi, hasonló projekt során létrejött asszociációkat mutat be Magyar 2023a tanulmánya). Amikor harmadik, majd negyedik alkalommal is hallották a zenét, közben a belső képeket külsővé formálták: lerajzolták, illetve megfestették a fejükben kibontakozó legmeghatározóbb képet (ezt példázza az 1. kép). Ezt követte a kibontakozó történet vázlatának papírra vetése.

A második konzultációra az asszociációkra, a vázlatra és a képi megjelenítésre hagyatkozva minden hallgató elkészítette a történet első változatát. Erre a konzultációra minden résztvevő saját készítésű főzött gyurmával is készült. Miközben egyenként mindenki felolvasta a meséjét és reflektált saját írására, majd meghallgatta a visszajelzéseket, a többiek a mesehallgatás közben gyurmából meg-

formálták a történetüket kifejező állóképet (2. kép). Így mindenki szimultán tevékenykedett: aktívan figyelt, reagált, miközben formált, gondolkodott, alkotott. A második konzultációt a gyurmajele-
netekből készült kiállítás megtekintésével zártuk. Akire az órán sor került és fel tudta olvasni a meséjét, szóbeli visszajelzéseket kapott, akikre nem került sor, azokét napokon belül elolvastam és írásban reagáltam. A visszajelzések alapján ki-ki kisebb-nagyobb módosítá-
sokat hajtott végre a szövegén. Ezt követően még egyszer elolvas-
tam és korrektúráztam minden egyes mesét, ekkor már nem csak a tartalmi, hanem a nyelvhelyességi, stílusbeli, helyesírási szempontokra is ügyelve.



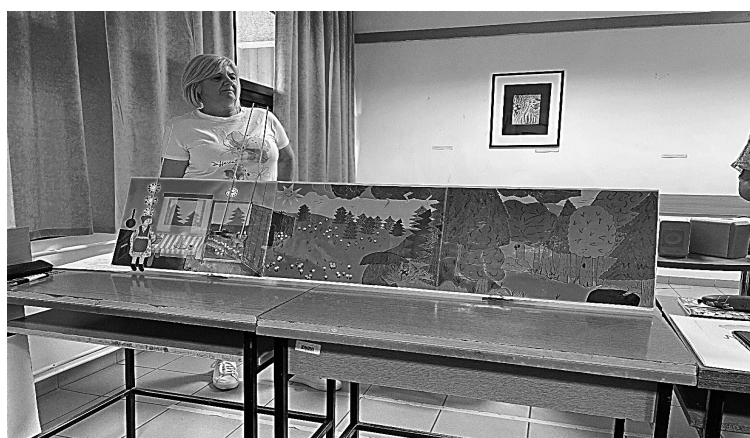
*1. kép: A zenei impulzusra létrejött asszociáció képi megjelenítése
(Tamaskáné Szabó Tímea rajza)*



*2. kép: A mesejelenet ábrázolása gyurmából
(Majzikné Sallai Judit alkotása)*

A harmadik konzultációra mindenki a saját meséjének végleges szövegváltozatával érkezett, és emellett papírszínház készítéséhez alkalmas eszközöket is hozott. A mesék szövegét jelenetekre osztva mindenki elkészítette a saját meséjének papírszínház-változatát is. A papírszínház (khamishibai) lényege, hogy a történet egyes jeleneteit nagy méretű, illusztrált képeken ábrázolják, melyeket egy fakeretbe bújtatva, a mese előadásának előrehaladtával váltakoztatva lapoz a mesélő. Az egyszerű, messziről is jól látható képek segítik a gyermekek számára a mese befogadását, nem gátolva, inkább elősegítve a vizuális ingerekhez szokott generáció számára a belső képalkotást (a papírszínházról bővebben l. Magyar, 2024). A papírszínház az óvodapedagógiában ideális módszertani eszköz a mesék megjelenítéséhez, feldolgozásához. A projekt résztvevői különböző utakat jártak be, sok esetben eltérő technikákat alkalmazva meséjük vizualizálására. Voltak, akik minden jelenetet egyenként megrajzoltak vagy megfestettek. Olyanok is akadtak, akik a különböző helyszínek háttérét készítették el, és ezt kiegészítették síkbábokkal, ezek elhelyezése, illetve cseréje és mozgatása is különböző módokon történ-

hetett. Akadt a hallgatók között, aki egy „hosszanti” papírszínházat készített, azaz nem lapozható módon, hanem egymás mellett jelenítette meg a különböző helyszíneket, és így bábozta el a történetet (3. kép). Egy hallgató pedig nem papírszínházat, hanem mesepárnát választott meséje szemléltetéséhez, melyen filc anyagból készítette el a variálható hátteret, díszletet és szereplőket (4. kép).



3. kép: „Hosszanti” papírszínház (Pásztor Zoltánné alkotása)



4. kép: Mesepárna (Szilágyi Renáta alkotása)

Az utolsó konzultáció alkalmával került sor a papírszínház előadásokra (5. kép). Minden résztvevő bemutatta saját készítésű papírszínház-meséjét, ami az előadónak és a közönségnek is maradandó élményt nyújtott. A papírszínház előadásokról videófelvételek is készültek, hogy az előadók is vissza tudják nézni saját produkciójukat, elemezni tudják azt, levonhassák a tanulságot akár a megjelenítésre, akár az előadásmódra vonatkozóan. Abban mindenki egyetértett, hogy fáradtságos, ugyanakkor élményteli munkát jelentett számára a papírszínház elkészítése, ám az eredmény büszkeséggel töltötte el a résztvevőket.



5. kép: Némethné Kavecsánszki Alexandra előadja saját készítésű papírszínház-meséjét

2.3. A kérdőíves kutatás eredményei

A terjedelemre vonatkozó megkötések miatt az írásbeli kikérdés révén kapott visszajelzéseknek csak minimális töredékét tudom itt bemutatni. A 39 levelező tagozatos óvodapedagógus szakos hall-

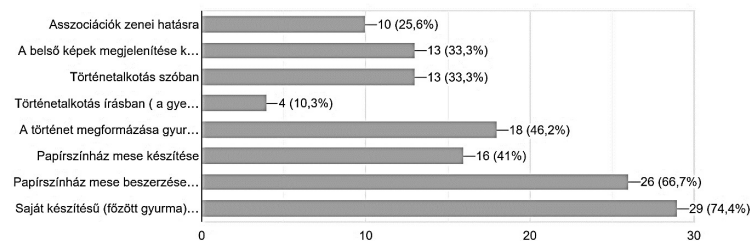
gató válaszadó egy 49 itemből álló, nyílt és zárt végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet töltött ki. A kérdések a háttérinformációkat követően a kedvtelésből történő szövegalkotás rendszerességére, jellegére, valamint a projekt egyes szakaszaiban szerzett tapasztalatokra, attitűdökre, véleményekre és a projekt egészének megítélésére vonatkoztak. Ez utóbbiakból emelek ki néhány adatot.

Megkérdeztem a hallgatókat, hogy mit éreztek, amikor a projekt végére értek, elkészültek a papírszínházzal, és bemutatták a saját meséjüket. Kértem, hogy nevezzék meg az öt legjellemzőbb érzelmet, a megnevezett érzésekből készült a 6. képen látható szófelhő. Minél nagyobb betűmérettel szerepel egy szó, annál több válaszadó írta. Leggyakrabban az öröm szó szerepelt (N=23), ezt követte az elégedettség (N=19), a büszkeség (N=18) és a boldogság (N=17). Ezek voltak tehát a legmeghatározóbb érzelmek a kész produktum láttán. A sorban olyanok következnek, mint a megkönnyebbülés (N=9), izgalom (N=8), nyugodtság (N=7), sikerélmény (N=6), hála, vidámság, izgatottság (N=5), felszabadultság, kíváncsiság (N=3), csodálat, szeretet, kedvesség, meglepettség, motiváltság, fáradtság, várakozás, lelkesedés (N=2), tettekézség, magabiztosság, bizonytalanság, elbizonytalanodás, tanácstalanság, kis félelem, báj, önfeledtség, „több van bennem”, bátorság, jó hangulat, megfelelési kényszer, feszültség, spontaneitás, megnyugvás, beteljesülés, elérzékenyülés, alkotás öröme. A visszajelzések azt tükrözik, hogy a válaszadó hallgatók számára a pozitív érzelmek dominálnak, közülük is kiemelkedik az öröm, a büszkeség és az elégedettség érzése, mely megkoronázta a projektmunkát. Természetesen többekben ott munkált a bizonytalanság, az izgalom, a várakozás és akár a tanácstalanság is, hiszen olyan munkafolyamatban vettek részt, amilyenben korábban sohasem. Továbbá szót kell ejtenünk azokról a résztvevőkről is, akik nem töltötték ki a kérdőívet. Mivel önkéntes alapon történt a válaszadás, a legvalószínűbb, hogy a kitöltés időigényessége miatt nem vállalták a feladatot az egyébként is leterhelt hallgatók, de azzal a lehetőséggel is számolni kell, hogy ők azok közé tartoznak, akik inkább teherként élték meg a projektfeladatot, és ezért nem válaszoltak. Mindenesetre a kapott válaszok alapján az

Ezek a válaszok is megerősítenek abban, hogy a projekt a hallgatók szakmai kompetenciáit is fejlesztette, bővítette ismereteiket és a gyakorlatban is jól hasznosítható módszertani fogásokat sajátítottak el.

Amennyiben az előző kérdésre igennel válaszoltál, a projekt mely elemét vagy elemeit építenéd be saját óvodapedagógiai gyakorlatodba?

39 válasz



1. ábra: A résztvevők válasza arra a kérdésre, hogy a projekt mely elemét építenék be saját szakmai gyakorlatukba

Összegzés

Tanulmányomban egy óvodapedagógus hallgatók körében véghezvitt kreatív-produktív projektfolyamatról számoltam be, melynek elindítója egy zenei impulzus volt, kimeneti pontja pedig a résztvevők saját készítésű meséi, melyeket egymásnak be is mutattak. A kapott visszajelzésekből, melyeknek e helyütt a töredékét sem sikerült érzékletesen bemutatni, az látszik, hogy a projekt és a játék a művészetekben kurzus eredményes volt, a résztvevők személyes, szociális, érzelmi, kognitív, speciális és szakmai kompetenciáira is jótékony hatással volt. Fejlődött önismeretük, önkifejezésük, erősödött önbizalmuk, megélhették saját kreativitásukat, sikerélményhez jutottak, mert olyan alkotó tevékenységben próbálták ki magukat, amilyenben a többség korábban sohasem. A projekt a papírszínház mesék egymás előtt történő bemutatásával nem ért véget. A résztvevők az előadásokról készült videófelveteleket elemezve végezhetnek még további korrekciókat a meséiken, előadásukon, és terveink

között szerepel a hallgatók meséinek gyermekek körében történő előadása, feldolgozása, majd egy óvodai tevékenységtervezetekkel kiegészített mesegyűjtemény létrehozása.

Felhasznált irodalom

- Benő Eszter 2012. Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 10(2), 13–26.
- Benő Eszter 2011. Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 9(3), 43–52.
- Böttcher, Ingrid 1999. *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag. Berlin.
- Csehiová – Tóth-Bakos (2022): *Művészet – Edukáció – Terápia. Inspirációk, kölcsönhatások, interdiszciplináris megközelítések*. SJE. Komárom.
- Csikszentmihályi Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel 2010. *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely. Budapest.
- Flower, Linda – Hayes, John 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, Lee William – Steinberg, Erwin Ray (ed.) *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3–30.
- Haase Zsófia 2017. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi Edit – Andor József (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20. Debreceni Egyetem. Debrecen. 147–160.
- Lackfi János (2012). *Kreatív írás*. In: <https://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/> [2024. 06. 15.]
- Magyar Ágnes 2023a. Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra. *Danubius Noster*, 11(3), 71–84.
- Magyar Ágnes 2023b. RWCT-technikák a folyamat alapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In: Balázs László (szerk.) *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása* 15. Hungarovox Kiadó. 113–122.
- Magyar Ágnes 2024. Jó gyakorlatok az olvasóvá nevelésben. *Danubius Noster*; megjelenés alatt.
- Meisinger, Frank 2000. *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*. Frankfurt am Main.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Szaszkó Rita 2019. Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 6(1), 91–120.
- Takács Nándor 2018. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 70–76.
- Veszelszki Ágnes 2008. Vizuális megoldások a kreatív szövegalkotási gyakorlatokban. *Anyanyelv-pedagógia 5*: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=33> [2024. 06. 15.]

Schmidtka Ildikó

**Újmédia-elemek a tanulás szolgálatában – nagykanizsai
gimnáziumi diákok szemszögéből**

Bevezetés

A tanulmányomban igyekszem bemutatni, hogy a mai változó társadalmi és technológiai világ hogyan férkőzik be a tanulási szférába is. A tanulmány azt vizsgálja, hogy a nagykanizsai gimnazisták hogyan állítják szolgálatukba az újmédia-technológiát a tanulás során. A tanulmány célja feltárni, hogy a diákok hogyan használják az újmédia-elemeket, és ezeken keresztül a tanulási fókuszot is, mint például a társas tanulást és az információkeresést. Egy online kérdőívre három nagykanizsai gimnázium 148 diákja válaszolt; az adatgyűjtés 2024 májusában és júniusában történt. Az eredmények arra utalnak, hogy a legtöbb diák az újmédia használata során megtartja a tanulási fókuszot, és inkább egyedül tanul, ugyanakkor kapcsolatban marad az osztálytársakkal. Az újmédia leggyakoribb elemei a videómegosztás és a közösségi médiaplatformok. A diákok nagy része több forrásból gyűjti az információkat, hogy elkerülje az esetleges szűrőbuborékokat vagy visszhangkamrákat. A kritikus információk felkutatásában azonban még mindig javulásra van szükség. A tanulmány arra a következtetésre jut, hogy az újmédia elemei kritikus szerepet játszanak a gimnáziumi tanulók teljes tanulási folyamatában; a tanulás megfelelő összpontosításának és a döntő fontosságú információkeresésnek a kialakítása alapvető dolog a gyakorlati tanuláshoz.

1. Áttekintés

1.1 Újmédia?

A Web 2.0 megjelenésével és az IKT-eszközök robbanásszerű térnyerésével nem csak a tartalom-előállítók, hanem a tartalom-felhasználók száma is ugrásszerűen megnövekedett. A KSH (2023) adatai szerint az internethasználat gyakorisága férfiak között 82,7%, nők között 83,9% naponta többször vagy folyamatosan. A technológia és a hozzájuk kapcsolódó platformok száma megsokszorozódott, s ezzel együtt felhasználási területeik is nagy mértékben bővültek. Megjelentek az újmédia-elemek, melyek funkcionalitásukban ötvözik az 5C-t, „communities, communication, cultures, connection, comparison” (Friedman–Friedman, 2008). „Ebben a helyzetben a kommunikációt mediatiszálásként értjük, amely az egymással összefüggő, interaktív tevékenységek rendszerében működik, amelyet a résztvevők mindegyike vagy többsége végez” (Szabó 2013)

Az újmédia jellemzője, hogy a felhasználók egy, valamilyen szempont szerint alkotott közösséget hoznak létre, s ebben akár hálózatosan is kommunikálnak. „A demokratikus nyilvánosság szempontjából kiemelendő a közösségi oldalak által okozott vagy legalábbis sokszorosára felerősített társadalmi polarizáció jelensége.” (Papp–Balogh 2022) Lényeges, hogy az újmédia egyik legjellemzőbb tulajdonsága a kreativitás, azaz a tartalom szinte korlátlan létrehozása mind tartalmi, mind technológiai szempontból. S nem felejtkezhetünk el arról a tényről sem, hogy az újmédia napjainkban az informatika és a szórakoztatóipar konvergenciájának is tekinthető. Ez a fajta komplex, innovatív szemlélet nagymértékben hozzájárul az újmédia-technológia napjainkban is jelentős sikeréhez.

Az újmédia-elemek azonban számos veszélyt is rejtenek felhasználók számára. Itt sok veszélyt felsorolhatnánk, azonban szerintem mai információ alapú társadalmunk egyik legnagyobb veszélyei közé az tartozik, ha nem jutunk megfelelően széleskörű, döntéseinkhez, tanulásunkhoz optimális alapot biztosító, megbízható információhoz. Ennek kapcsán „amennyiben a felhasználók csak a világhálón talált hasonló gondolkodású (like-minded) társaikkal kommunikálnak, azzal könnyen bezárhatják magukat egy informá-

ciós gubóba (information cocoon), vagy – a gyorsan népszerűvé vált másik metaforáját idézve, – egy visszhangkamrába (echo chamber)” (Gálik 2020). További veszély a szűrőbuborék kialakulása, mikor is a felhasználó olyan tartalmakkal találkozik elsőként, melyek a felhasználói szokásai alapján, a mesterséges intelligencia térnyerésének is köszönhetően, nagy valószínűséggel érdekelhetik őt, s ez az információk beszűkülését eredményezi.

1.2. Z generáció és a tanulás

„A mi didaktikánknak kezdetől végig húzódó vezérfonala legyen: kutassuk ki és találjuk meg azt a módszert, amellyel a tanítók kevesebb munkája mellett a diákok mégis többet tanulnak, az iskolákban kevesebb legyen a zúgolódás, undor és hiábavaló küszködés, annál több a szabadidő, az öröm és a szilárd előrehaladás” (Comenius 1992). Az élményalapú tanulás alapelveit már Comenius is lefektette. Napjainkban az IKT-eszközök rendelkezésre állásának és a nagymérvű technológiai fejlődésnek köszönhetően ezen élményalapú tanulást már mind nagyobb mértékben tudják támogatni a tanárok (oktatók, tanítók) informatikai eszközökkel. Ezen eszközökhöz kapcsolódóan a tanári szerepek átalakulnak, s nem csak kifejezetten tudásátadásról, hanem bizonyos mentori szerepről is beszélhetünk. „A tanuló meglévő tudása és fogalmi hálójá fontos szerepet játszik a tudáskonstruálásban, hiszen az új információkat mindig a már meglévő tudásához próbálja illeszteni” (Szőke-Milinté 2022). „A kialakulóban lévő kognitív habitus egyik legerősebb és legvalószínűbb trendje a hálózatalapú tudásszerzés normává válása. A hálózati tanításnak és tanulásnak ez az új kultúrája most formálódik. Az ebben a környezetben adekvát tanári professzió lényeges eleme az, hogy elősegítse azon tudások és képességek elsajátítását, amelyek a webes tanulási erőforrások hatékony, biztonságos, etikus használatához szükségesek” (Komenczi 2021).

Napjaink gimnáziumi tanulói (2005 és 2010 között születettek) az első olyan fiatalok között vannak, akik már a web 2.0 környezetben szocializálódtak, számukra az IKT-eszközök használata természetes közeget jelent, teljesen más tanulási stílussal rendelkeznek, mint elődeik. Ők már a webalapú információk olvasása és feldolgo-

zása terén is szereztek tapasztalatot, ezáltal ezen információk váltak természetessé számukra. A média domesztikációja kapcsán az újmédia-elemek nemcsak az otthoni, illetve szórakozáshoz kapcsolódó tevékenységeikbe ágyazódtak be, hanem a diákok tanulási infrastrukturális rendszerének is részévé váltak. A fiatal generáció részére „a médiahasználat a problémamegoldást, informálódást szolgálja, a hatékonyság, eredményesség élményét nyújtja” (Guld 2022). Ezt az élményhatást napjainkban a mesterséges intelligencia térnyerése is befolyásolja (Kókuti 2022). Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a tanítás mint tevékenység nem adható át egyértelműen a technológia kezébe, a tanárnak, mint személynek, segítőnek a továbbiakban is támogatnia kell a tanulók tanulási tevékenységeit.

Szőke-Milinte (2022) szerint a mai fiatalok tanulási szokásai megváltoztak, melyhez a tanároknak is szükséges alkalmazkodniuk oly módon, hogy segítsék a megismerő, egyénileg vagy közösségben, digitális platformokon megvalósított tanulási tevékenységeiket. A digitális oktatási forma egyre dominánsabb alkalmazása során is fontos a diákok attitűdjének ismerete és figyelembe vétele (Kókuti 2021).

1.3. A NAT 2020 hatása a gimnáziumi oktatásra és a diákok továbbtanulási lehetőségeire

Magyarországon a Nemzeti alaptanterv 2020. évi kiadása tartalmazza többek között a gimnáziumi oktatás alapelveit is. A NAT 2020 szerint a gimnáziumi tanítás hozzájárul ahhoz, hogy az ott szerzett ismeretek tudományos ismeretökké rendeződjenek, idegen nyelv tekintetében pedig első idegen nyelvből a tanulók KER B2, illetve második idegen nyelvből KER A1-es szintet érjenek el. Saját tapasztalatom szerint a gimnáziumi diákok döntő többségének alapvető célja, hogy az érettségi megszerzése után tanulmányait valamely felsőoktatási intézményben folytassa tovább. Ebből következik, hogy az itt tanuló diákok zömmel a továbbtanulásra fókuszálnak, nem a munkaerőpiacra történő azonnali és közvetlen kilépésre.

2. Kutatás célja, hipotézisek

Kutatásom célja, hogy betekintést nyújtson a nagykanizsai gimnáziumi diákok újmédia-technológia használatáról a tanulási folyamat során (miként használják az újmédia-technológiát a tanulásuk során). A kutatás vizsgálja a tanulók tanulási fókuszát, a közösségi tanulás szerepét, valamint az információkeresési és feldolgozási szokásaikat, különös tekintettel a szűrőbuborékok és visszhangkamrák kialakulásának elkerülésére.

Az újmédia-elemek egyik fontos előnyös tulajdonsága, hogy a felhasználói közösségekbe rendeződve vesznek részt az aktív kommunikációban. Első hipotézisem szerint (H1) feltételezem, hogy a tanulók közösségben nagyobb mértékben szoktak tanulni az újmédia-elemeknek köszönhetően, mint egyénileg.

Gimnáziumokba alapvetően továbbtanulási szándékkal jelentkeznek a diákok akár 4., 6., illetve 8. évfolyam végén. Tanulásuk eredményessége érdekében a többségnek feltételezhetően megfelelő mértékű tanulási fókuszot sikerült kialakítaniuk és fenntartaniuk. Ennek megléte szükséges. Második hipotézisem szerint a tanulók magas szintű tanulási fókusszal rendelkeznek az újmédia-elemek tekintetében (H2).

A gimnáziumi tanulók tantervei szerint ismereteiket széles körűen, a későbbi tudományos ismeretek megalapozásaként is sajátítják el. Ennek véleményem szerint életkoruknak megfelelően részét kell, hogy képezze a tudatos információkeresés és -feldolgozás képessége. Feltételezem, hogy a tanulók igyekeznek kiszűrni tanulási folyamataikból a szűrőbuborékok, illetve a visszhangkamrák kialakulását, illetve azok meglétét (H3).

Ezek alapján megfogalmazott hipotézisek:

H1: Feltételezhető, hogy a diákok közösségben nagyobb mértékben tanulnak az újmédia elemek segítségével, mint egyénileg.

H2: A diákok magas szintű tanulási fókusszal rendelkeznek az újmédia elemek használata során.

H3: A diákok igyekeznek kiszűrni tanulási folyamataikból a szűrőbuborékok és visszhangkamrák kialakulását.

3. A kutatás bemutatása

3.1. Mintavétel és résztvevők

Az elvégzett kutatás idején a gimnáziumi diákok 2005 és 2010 között születtek, azaz most 14–19 évesek. A mintában a Nagykanizsai Tankerületi Központ-hoz tartozó 3 gimnázium szerepel. Jelen kutatás résztvevői a nagykanizsai gimnáziumok aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező, nappali tagozatos tanulói. Összesen az 1123 érintett tanulótól 148 válasz érkezett, ez a tanulók 13,2%-a.

3.2. Adatgyűjtés módszere

A kutatás 2024. május és június hónapjában folytattam le. Az adatgyűjtés módszere egy online kitölthető kérdőív volt, amelyet az intézményvezetők juttattak el a diákokhoz. A kérdőív önbevalláson alapult.

3.3. Kérdőív felépítése

A kérdőív több részből állt, amelyek különböző szempontok szerint vizsgálták a diákok újmédia-használatát:

- Tanulási fókusz: Hogyan tudnak a diákok koncentrálni a tanulási céljaikra az újmédia-elemek használata közben.
- Közösségi tanulás: Milyen mértékben tanulnak a diákok közösségekben az újmédia-elemek segítségével.
- Újmédia-platfomok használata: Milyen típusú újmédia-elemeket használnak a diákok a tanulás során (pl. videómegosztók, közösségi média, fájlmesztók).
- Információkeresési szokások: Hogyan keresnek és dolgoznak fel információkat a diákok, különös tekintettel a megbízhatóságra és a visszhangkamrák elkerülésére.

3.4. Adatfeldolgozás módszere

Az adatok elemzése leíró statisztikai módszerekkel történt, relatív gyakoriság elemzésével.

4. Eredmények

Keresztmetszeti felmérésem eredményeit, s azok elemzését az alábbiakban szerepeltetem.

A gimnáziumi tanulók tekintetében nagyon lényeges tulajdonság a megfelelő mérvű önszabályozó tanulás megléte, hiszen ennek segítségével tudnak többek között tanulási céljaikra is fókuszálni. Elsőként szereplő kérdésem a fókuszálásra koncentrált: „A tanulási folyamat szempontjából hogyan tanulsz leginkább?”. Eredmények az 1. táblázatban láthatók.

A tanulási folyamat szempontjából hogyan tanulsz leginkább?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ha tanulás közben találok egy érdekes elemet, akkor eltérülök, de hamar visszatálok a tanulási célomhoz	64	43,2	43,5	43,5
	Ha tanulás közben találok egy érdekes tartalmat, akkor eltérülök és ezzel be is fejeződött a tanulásra odafigyelésem	37	25,0	25,2	68,7
	Megvan a tanulási célom és csak arra figyelek	46	31,1	31,3	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	999	1	,7		
Total		148	100,0		

1. táblázat: A tanulási folyamat szempontjából hogyan tanulsz leginkább? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A válaszadók 43,5 %-a nyilatkozott úgy, hogy ha tanulás közben talál egy érdekes elemet, akkor eltérül, de hamar visszatál a tanulási céljához. 31,3 %-uk véli úgy, hogy megvan a tanulási célja és csak arra koncentrált, s 25,2 %-nak a véleménye saját magáról, hogy ha tanulás közben talál egy érdekes tartalmat, akkor eltérül és ezzel be is fejeződött a tanulásra figyelése. A válaszokból egyértelműen látható, hogy a tanulók 74,8%-a részben vagy teljes egészében képes megtartani a tanulási fókuszát. Ez azért is fontos számukra, hiszen a gimnáziumi tanulók esetében ez egy nagyon lényeges tulajdonság ahhoz, hogy tanulmányaikat eredményesen tudják folytatni,

s majdan felsőbb fokú tanulmányaik során is sikeresek legyenek. Erre a tulajdonságukra szintén nagyfokú szükségük van az újmédia-elemek, tanulás közbeni használatával kapcsolatosan is, hiszen azok lehetséges élményelemei nehezíthetik számukra a tanulási fókuszuk fenntartását.

A további kérdések már az újmédia-elemek tanuláshoz kapcsolódó felhasználására vonatkoznak.

Az újmédia-elemek használata a tanuláshoz kérdés eredményeit a 2. táblázat foglalja össze. A kérdés kapcsán egy válasz megjelölésére volt lehetőség.

Az újmédia elemeket milyen formában használod leginkább a tanulásodhoz?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Inkább a közösségben (pl: Discord, Messenger, Insta...)	37	25,0	25,0	25,0
Inkább egyedül (pl: Youtube videókat nézek, blogokat olvasok...)	111	75,0	75,0	100,0
Total	148	100,0	100,0	

2. táblázat: Az újmédia-elemeket milyen formában használod leginkább tanulásodhoz? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A válaszadók 75,0 %-a úgy nyilatkozott, hogy inkább egyedül tanul, otthon, csendes helyen vagy könyvtárban. Az egyedül tanulók 75,0 %-a az osztálytársaival is tartja a kapcsolatot tanulása során. Érdekes összefüggés, hogy a férfi válaszadók 100 %-a az egyedül tanulást választotta. A válaszadók 25,0 %-a inkább közösségben tanul.

Az „Amikor az újmédia-elemeket a tanulásod közben kapcsolat-tartásra használod, akkor leginkább kikkel tartod itt a kapcsolatot?” kérdésnél egy válasz megjelölésére volt lehetőség (3. táblázat).

Amikor az újmédia elemeket a tanulásod közben kapcsolattartásra használod, akkor leginkább kikkel tartod itt a kapcsolatot?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Inkább a barátokkal	7	4,7	4,7	4,7
Inkább a tanárokkal	2	1,4	1,4	6,1
Inkább az osztálytársaimmal	134	90,5	90,5	96,6
Inkább idegenekkel (pl: influenszer, tananyagkészítő...)	3	2,0	2,0	98,6
Senkivel	2	1,4	1,4	100,0
Total	148	100,0	100,0	

3. táblázat: Amikor az újmédia-elemeket a tanulásod közben kapcsolattartásra használod, akkor leginkább kikkel tartod itt a kapcsolatot? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

Erre a kérdésre a válaszadók 90,5 %-a válaszolta azt, hogy leginkább az osztálytársaival. A válaszok között lehetőség volt egyéb kategória kiválasztására is, s a tanulók 1,4 %-a ide azt írta be: „Senkivel, ha tanulok, hagyjanak békén”. Az adatokból kiderül továbbá, hogy az otthon tanulók leginkább az osztálytársaikkal tartják a kapcsolatot.

A „Leginkább milyen újmédia-elemeket használod a tanulás során?” kérdés esetén egy válasz megjelölésére volt lehetőségük a tanulóknak (4. táblázat).

A válaszadók 45,3 %-a jelölte meg a videómegosztók (pl: Youtube) használatát. 27,7 %-uk a közösségi médiát, 21,6 %-uk a közösségi fájlmegosztókat, illetve 2,1 % az audio elemeket, illetve a képi gyűjteményeket jelölte meg. A tanulási környezet és a használt újmédiatípus között szignifikáns összefüggés mutatható ki, azaz a könyvtár az újmédiahasználók számára nem jelent komfortos környezetet, és a kutatás rámutatott, hogy a zajos környezet sem preferált. Az újmédia-használók számára az otthon vagy a csendes környezetet jelenti a komfortos helyet a tanuláshoz, a válaszadók 90,4%-a választotta ezt a lehetőséget.

Kommunikáció, retorika, médiatudatosság

Leginkább milyen újmédia elemeket használsz a tanulás során?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Audió elemek (pl: Podcastok)	3	2,0	2,1	2,1
	Képi gyűjtemények (pl: Pinterest)	3	2,0	2,1	4,1
	Közösségi fájlmegosztók (pl: Discord, Tanterem)	32	21,6	21,9	26,0
	Közösségi média (pl: Messenger, Insta)	41	27,7	28,1	54,1
	Videómegosztók (pl: Youtube)	67	45,3	45,9	100,0
	Total	146	98,6	100,0	
Missing	999	2	1,4		
Total		148	100,0		

4. táblázat: Leginkább milyen újmédia-elemeket használsz a tanulás során? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A „Leginkább mire használod az újmédia-elemeket a tanulás során?” kérdés esetén a válaszadók szintén egy lehetőséget jelölhettek meg (5. táblázat).

Leginkább mire használod az újmédia elemeket a tanulás során?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Csak kommunikációra használom (pl: csetelek az osztálytársaimmal)	74	50,0	50,0	50,0
	Nézem a tartalmakat, kommentelek, lájkolok	60	40,5	40,5	90,5
	Tartalmakat hozok létre (pl: tananyagot készítek és ezt megosztom a többiekkel)	4	2,7	2,7	93,2
	Újra megosztom a tartalmakat (pl: találok egy jó tananyagot, akkor továbbosztom a társaimnak)	10	6,8	6,8	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

5. táblázat: Leginkább mire használod az újmédia-elemeket a tanulás során? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A válaszadók 2,7 %-a létrehoz új tartalmakat, s ezeket tovább osztja, 6,8 %-uk újra megoszt bizonyos tartalmakat, s 90,5 %-uk vallja azt, hogy nézi a tartalmakat, kommentel, lájkol, kommunikál. Tehát láthatjuk, hogy a válaszadók döntő többsége „csak” közösségi helyszíneként van jelen a közösségimédia-felületeken tanulásuk során.

A megbízhatóság témakörét érintve az alábbi kérdéssel találkoztak a tanulók: „Milyen újmédia-forrásokat használsz a tanuláshoz?” (6. táblázat). Itt is egy válaszlehetőséget lehetett megjelölni.

Milyen újmédia forrásokat használsz a tanuláshoz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Csak megbízható forrásból származó tartalmakkal foglalkozom	58	39,2	39,7	39,7
	Minden tartalmat megnézek/meghallgatok, ami érdekesnek tűnik és kapcsolódik a tanuláshoz	80	54,1	54,8	94,5
	Minden tartalmat megnézek/meghallgatok, mert mindegyiket megbízhatónak tartom	8	5,4	5,5	100,0
	Total	146	98,6	100,0	
Missing	999	2	1,4		
Total		148	100,0		

6. táblázat: Milyen újmédia-forrásokat használsz a tanuláshoz? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A tanulók 5,4 %-a nyilatkozott úgy, hogy minden tartalmat megnézek/meghallgatok, mert mindegyiket megbízhatónak tartom. A tanulók 39,2 %-a csak megbízható forrásból származó tartalmakkal foglalkozik, s 54,1 %-uk nyilatkozta azt, hogy Minden tartalmat megnézek/meghallgatok, ami érdekesnek tűnik és kapcsolódik a tanuláshoz. Kiderül, hogy a tanulók döntő többsége, 94,5%-a megfelelő tanulási fókusszal rendelkezik, azaz, ha néha kisebb kitérőkkel is, de képes fókuszálni a tanulási céljára. A beérkezett adatok alapján szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulási fókusz és a megbízhatóság között. Ez azt jelenti, hogy a megfelelő tanulási fókusszal rendelkező tanulók nyitottak, leginkább minden kapcsolódó

forrást megtekintenek, s ezzel együtt jelentős részük fordít figyelmet a talált forrás megbízhatóságára is.

A polarizáció kapcsán az alábbi kérdést tettem fel a tanulóknak: „Mikor tanulás során keresel az újmédia-elemek között, akkor hogyan keresel?”, itt is egy válasz megjelölésére volt lehetőség (7. táblázat).

Mikor tanulás során keresel az újmédia elemek között, akkor hogyan keresel?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Egy helyről kigyűjtök minden tudnivalót (pl: Wikipédia)	31	20,9	20,9	20,9
	Sok helyről gyűjtök információkat	117	79,1	79,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

7. táblázat: Mikor tanulás során keresel az újmédia-elemek között, akkor hogyan keresel? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A tanulók 79,1 %-a vélekedett úgy, hogy sok helyről gyűjt információkat, s csupán 20,9 % nyilatkozott úgy, hogy keresése során egy helyről gyűjt ki minden információt. A keresési fókusz és a megbízhatóság között szignifikáns összefüggés mutatható ki.

Kérdésként jelent meg a visszhangkamra tekintetében: „Mikor tanulás során tartalmakat keresel, akkor milyen tartalmakkal foglalkozol?” (8. táblázat). A tanulók csak egy választ jelölhettek meg.

Mikor tanulás során tartalmakat keresel, akkor milyen tartalmakkal foglalkozol?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Csak a nekem szimpatikus tartalmakat nézem meg	41	27,7	27,7	27,7
	Sokat keresgélek, hogy megtaláljam melyik szimpatikus nekem	50	33,8	33,8	61,5
	Több nézőpontot is figyelembe veszek, mikor keresek	57	38,5	38,5	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

8. táblázat: Mikor tanulás során tartalmakat keresel, akkor milyen tartalmakkal foglalkozol? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A válaszadók 38,5 %-a nyilatkozott úgy, hogy kereséskor több nézőpontot is figyelembe vesz, 33,8 %-uk sokáig keresgél, míg megtalálja a számára megfelelő tartalmat, s 27,7 %-uk csak a számukra szimpatikus tartalmakat nézik meg. Érdekes, hogy a csak a számára szimpatikus tartalmat választók közül 88,4 % nyilatkozott úgy, hogy a találatok közül azt választja, ami elsőként megjelenik számára. Kimutatható, hogy azon fiatalok, akik sokáig keresgélnek a tartalmak között, mind egyedül tanulnak. Az adatok alapján összefüggés mutatható ki a polarizáció és a visszhangkammera között. Látjuk, hogy azon tanulók, akik nem esnek bele a polarizáció csapdájába, azok döntő többsége a visszhangkammerát is elkerüli. A válaszadások alapján azok a tanulók, akik sok helyről gyűjtnek információkat, azok a tanulási tartalmak keresésekor több nézőpontot is figyelembe vesznek.

Az adatok alapján továbbá összefüggés van a visszhangkammera és a szűrőbuborék között is. Kimutatható, hogy azok a tanulók, akik keresés közben csak a számukra szimpatikus tartalmakat nézik meg, azoknak általában is csak azok a tartalmak jelennek meg elsőként, amik foglalkoztatják őket, s csak ezekkel is foglalkoznak a találatok között.

Az adatbiztonság szempontjából megkérdeztem, hogy az újmedia-platformokon a tanulók milyen identitással vesznek részt (9. táblázat).

Az adatok alapján látszik, hogy a tanulók 39,2 %-a a saját nevében regisztrál az újmedia-felületekre, míg 47,3 %-uk regisztráció nélkül lép be. Ezt alátámasztja az az adat is, hogy legtöbbször a videómegosztókat használják (amik döntő többsége regisztráció nélkül is elérhető, lásd. 4. táblázat). A saját névvel regisztrálók 100 %-a egyedül tanul. Az adatok alapján megállapítható, hogy összefüggés van a tanuló neme és az újmedia-elemek használata során beállított személyazonosság (saját néven regisztrál, nem használ profilt, nem valós nevet használ) között. Kimutatható, hogy a nők jellemzően saját nevet használnak, míg a férfiak nem használnak profilt, vagy nem saját nevet használnak regisztrációkor.

Amikor újmédia elemeket használsz a tanuláshoz, akkor ezt milyen személyazonossággal teszed?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A saját nevemben regisztrálok az oldalakra, s így kommentelek, lájkolok, posztolok	58	39,2	39,5	39,5
	Kamu nevet/profilit használók	19	12,8	12,9	52,4
	Nem használok profilit, vendégként lépek be mindenhova	70	47,3	47,6	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	999	1	,7		
Total		148	100,0		

9. táblázat: Amikor újmédia-elemeket használsz a tanuláshoz, akkor ezt milyen személyazonossággal teszed? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

Végezetül a tanulóknak két kérdést tettem fel a jövővel kapcsolatban. Utolsó előttiként azt kérdeztem meg: „A tanulás során mire szeretnéd még hangsúlyosabban használni az újmédia-elemeket?” (10. táblázat).

A tanulás során mire szeretnéd még hangsúlyosabban használni az újmédia elemeket?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Információ megtalálása	1	,7	,7	,7
	Kommunikáció	40	27,0	27,2	27,9
	Tananyagok létrehozása	5	3,4	3,4	31,3
	Tananyagok/tesztek letöltése/megosztása/elvégzése	101	68,2	68,7	100,0
	Total	147	99,3	100,0	
Missing	999	1	,7		
Total		148	100,0		

10. táblázat: A tanulás során mire szeretnéd még hangsúlyosabban használni az újmédia-elemeket? kérdésre adott válaszok relatív gyakoriságai

A válaszadók 68,7 %-a azt a lehetőséget jelölte meg: Tananyagok/tesztek letöltése / megosztása / elvégzése és csupán 27,2 %-uk

választotta a kommunikációt. Az adatokból látszik, hogy a tanulók leginkább a tanulásuk aktív támogatására szeretnék még hangsúlyosabban használni az újmédia-elemeket.

Legutolsó kérdés az volt, hogy „Ha lenne lehetőség változtatni vagy fejleszteni a jelenleg használt digitális platformokon, milyen újdonságokat vezetnél be?”. Itt a válaszadók szabad szöveggént megfogalmazhatták javaslataikat. A legtöbb javaslat az alábbiakra vonatkozott: több ingyenes tananyag és teszt elérhetősége, illetve ezekhez megoldókulcs (itt kifejezetten az interaktív, képi, videó tartalmakat szeretnék a tanulók); tartalmak offline elérhetősége.

5. Hipotézisek vizsgálata

Az alábbiakban összefoglalom a hipotéziseim vizsgálatát.

H1: Feltételezhető, hogy a diákok közösségben nagyobb mértékben tanulnak az újmédia-elemek segítségével, mint egyénileg.

Mínthogy az újmédia-elemek egyik legfontosabb tulajdonsága az állandó kapcsolattartás lehetősége, ezért feltételeztem, hogy tanulás során is döntően erre használják a tanulók ezen elemeket. Első hipotézisem ezen adatok alapján nem állta meg a helyét, hiszen a vizsgált tanulók inkább egyedül tanulnak, mint közösségben. Ez véleményem szerint még inkább segíti őket a tanulási fókuszuk megtalálásában.

H2: A diákok magas szintű tanulási fókusszal rendelkeznek az újmédia-elemek használata során.

Az érintett tanulók válaszadási hajlandósága átlagosnak mondható. Megjegyzendő, hogy az érettségi vizsgaidőszak miatt a 12. évfolyamos tanulók esetében alacsony volt a kitöltési arány. A gimnáziumi tanulók többségükben a továbbtanulásra koncentrálnak, azaz a gimnáziumi éveik befejeztével jelentős részük a felsőoktatásban folytatja tanulmányait. Ahhoz, hogy céljukat elérjék, megfelelő tanulási fókusszal kell rendelkezniük. Ezt alátámasztja ezen kérdőív is. A második hipotézisem ezzel igazolást nyert, hiszen a tanulók 74,8 %-a saját bevallása szerint célirányosan fókuszál az újmédia elemekből törtnő tanulás során, vagy ha el is veszti a fókuszt, újra megtalálja.

H3: A diákok igyekeznek kiszűrni tanulási folyamataikból a szűrőbuborékok és visszhangkamrák kialakulását.

Fenti kutatásból kitűnik, hogy a gimnáziumi tanulók igyekeznek kiszűrni tanulásuk során az újmédia-elemek kapcsán a visszhangkamrák és a szűrőbuborékok kialakulását. Ezzel harmadik hipotézisem igazolást nyert.

Összegzés

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók túlnyomó többsége (74,8%) képes a tanulásra összpontosítani az újmédia használata során, még akkor is, ha időnként kisebb kitérőkkel járnak. A diákok alapvetően arról számoltak be, hogy szeretnek egyedül tanulni, ugyanakkor tanulás közben általában tartják a kapcsolatot az osztálytársakkal. A videómegosztás a legnépszerűbb eleme az újmédiának 45,9%-kal, ezt követi a közösségi média 28,1%-kal a tanulás során.

A kutatás lényeges megállapítása, hogy a diákok 77,2%-a válaszolta azt, hogy véleménye szerint fontos a szűrőbuborékok és a visszhangkamrák kiszűrése, valamint az információk több nézőpontból történő gyűjtése. Ugyanakkor csak 27,7% néz olyan tartalmakat, amelyek főként azzal kapcsolatosak, ami tetszik nekik, vagyis a kritikus információkeresésben mindig van hova fejlődni.

A diákok nagyjából 39,7%-a keresi a hiteles forrásokat tanulás közben, bár sokan csak azt olvassák, amit érdekesnek találnak (54,8%), ami szintén része lehet a hiteles információk azonosításának. Ami az újmédia-használatát illeti, az osztálytársakkal való kapcsolattartás az, amit a diákok a legnagyobb valószínűséggel tesznek, 90,2%-kal.

Az adatokból jól látszik, hogy a tanulóknak a legnagyobb igényük a tanulás aktív segítésére, azaz a tananyagok elérésére és gyakorlófeladatok megoldására van. Az adatok összevetése után láthatjuk, hogy a tanulók leginkább videómegosztókat érnek el, 40,5%-uk nézi a tartalmakat, kommentel, lájkol, és ehhez kapcsolódik, hogy a tanulók döntő többsége inkább egyedül tanul. Így összességében látható, hogy a diákoknak leginkább olyan tananyagokra és

tesztekre van szükségük a továbbiakban, melyeket otthon is önállóan feldolgozhatnak.

Általánosságban elmondható, hogy a tanulmány eredményei megerősítették a megfogalmazott hipotéziseket: a diákok meglehetősen széles körben használják az új médiaelemeket a tanulásban, de igyekeznek elkerülni a szűrőbuborékokat és a visszhangkamrákat. Az eredmények azt mutatták, hogy bár az újmedia-elemek számos lehetőséget kínálnak az oktatásban, fontos a megfelelő tanulási fókusz és a kritikus információkeresés kialakítása.

További kutatásokat lehetne folytatni abban az irányban, hogy miként zajlik a tanárok és a diákok közötti interakció az újmedia-elemek használata során, valamint olyan digitális platformok feltárása terén, amelyek képesek a tanulás hatékonyságának növelésére.

Felhasznált irodalom

- Comenius, Johannes Amos 1992. *Didactica Magna*. Seneca Kiadó. Pécs.
- Friendman, Linda Weiser – Friedman, Hershey H. 2008. *The new media technologies: Overview and research framework*. DOI: 10.2139/ssrn.1116771
- Gálik Mihály 2020. *Visszhangkamrák és szűrőbuborékok*. Médiakutató 21. évf. 1. szám. 27–35.
- Guld Ádám 2022. *A Z generáció médiahasználata*. Libri Kiadó. Budapest.
- Komenczi Bertalan 2021. *Tanulás és környezete a 21. század elején*. Korunk 02. 47–55.
- Kökuti, Tamás 2021. *Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában* In: Balázs, László (szerk.) *Digitális kommunikáció és tudatosság*. Budapest, Magyarország : Hungarovox Kiadó. 228 p. pp. 65–77.
- Kökuti, Tamás 2022. *Mesterséges intelligencia és foglalkoztatás*. In: Keszi-Szeremlei, Andrea; Rajcsányi-Molnár, Mónika; András, István (szerk.) *Gazdasági növekedés és fenntarthatóság: Globalizáció a 21. században*. Dunaújváros, DUE Press. 87 p. . 39–51.
- KSH adatbázisok: https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0018.html, https://www.ksh.hu/stadat_eves_2_6
- NAT2020*. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
- Papp János Tamás – Balogh, Endre 2022. *Kapcsolatban vagyunk* In: *Médiakultúra Magazin* 1.évf.1.szám. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 68–73.

Kommunikáció, retorika, médiatudatosság

- Szabó, Lucian-Vasile 2013 *Sense and context: Elements of new media communication*. In: Conference: International Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue Vol.1. 412–419.
- Szőke-Milinte, Enikő 2022. *A digitális oktatás alapelvei* In: A kommunikáció oktatása 14: A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben. 11–33.
- Szőke-Milinte, Enikő 2020. *Információ – Médiatudatosság – Műveltség A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 20

Szóllósi Tamás

**Egyedi családi kapcsolattartási formák hazai
középiskolák szabályzó dokumentumaiban**

Bevezetés

Farkas munkatársaival (2003) a szervezetről úgy ír, hogy az a célok alapján kialakított státuszok és szerepek hálózata. Athony Giddens (2003) szerint a szervezet egy cél érdekében jön létre és megjelenik benne a tervezés, szervezés, szabályozás. A szervezet jellemzője a tevékenységek összehangolása, a konkretizálás, a tervezés, a formális előírások, szabályozások. Mindez igaz egy iskolai szervezetre is, ahogy az is, hogy munkaszervezetként is tekinthetünk az iskolára. Munkácsy (2000) szerint a munkaszervezetre jellemző az egységesítés, amely a vezető szempontjai szerint alakul, feladatai pedig a szervezeti célok megvalósítására, a munkavállalók együttműködésének támogatására vonatkoznak. A szervezet meghatározott feladatok végrehajtására jött létre, pozíciók rendszeréből áll, ezekhez meghatározott feladatok, szerepek kapcsolódnak (Köküti 2024).

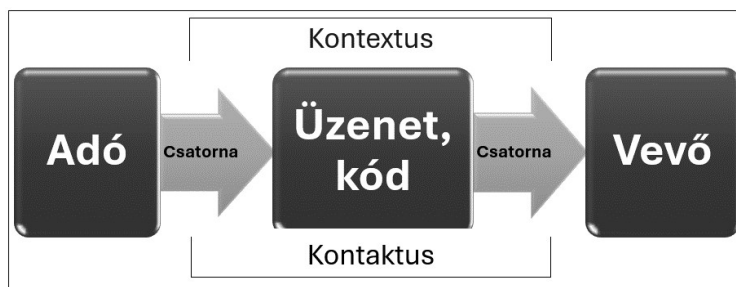
Tehát a szervezetet szociológiai és pszichológiai értelemben is az egységesség, a közös cél, a megosztott munka jellemzi. Az iskola alapidokumentumaiban manifesztálódnak a közös szokások, normák, szabályok, így az intézményi kommunikáció szabályai is. A feladatok közt megjelenik az iskola profiljának közvetítése, a tájékoztatás, a toborzás, az információk megerősítése vagy korrigálása és az iskolai kötődés elmélyítése (Tóth 2000: 291).

A továbbiakban az iskolák kommunikációját részletezzük, amely meghatározza a belső- és külső kapcsolatokat. Fő kérdésünk, hogy az iskolának szervezetként miért lényeges hatékony kommunikáci-

óra törekednie a szülőkkel, ill. hogy milyen egyedi megoldásokkal élnek a középiskolák.

1. Az iskola szervezeti kommunikációja

A kommunikáció jelent tájékoztatást, közlést, az információk cseréjét, közleményt, összeköttetést, érintkezést (Fercsik–Raátz 2004: 10). Megkerülhetetlen Jakobson (1969) kommunikációs modellje (1. ábra), amely bemutatja az üzenet útját az adótól a vevőig. A kommunikációban fontos a vevő kódértelmezése. Lényeges maga a kód, de a csatorna is, amelyet tekintve egy iskolának több lehetősége is van. Cél, hogy az adott iskolán belül egységesen, hatékonyan működjön az információcsere. A vezetőnek ezt szem előtt tartva kell az információáramlást egységes kódrendszerrel, mindenki számára érthetően meghatározott, szabályozott csatornákon keresztül, a félreértések minimalizálásával megszerveznie. Jakobson modelljét többször kiegészítették; a csatornák terén változást okozott a digitalizáció (Habók–Czirfusz 2014: 184), ez pedig az iskoláknál is megújulást generált.



1. ábra: Jakobson-féle kommunikációs modell

Információs társadalmunkban az információ közlése, fogadása, feldolgozása, áramlása felértékelődött, a technikai forradalom pedig több szempontból is meghatározza a kommunikációt (Szőke-Milinte 2023: 588). A társadalom makro- és mikrokörnyezeti tényezőinek változása közül szinte mindegyik hatással van a közoktatás intézmé-

nyeire, – így a digitalizáció is – figyelembe kell venni a környezeti változásokat, igényeket és erre reagálnia kell (Benedek 1999: 142). Az iskola nem egy zárt rendszer, hanem a társadalom egy meghatározó eleme, amely kapcsolatban áll belső és külső partnerekkel. Ebben még a lokális, körülvevő térségi gazdasági, társadalmi szervezetek által determinált kultúra is meghatározó (Kökuti 2010).

Klein Sándor (2016) megjegyzi, hogy a kommunikáció és a vezető információáramlást koordináló munkája a szervezetpszichológia egyik legfontosabb eleme. Ide tartozik a célok és elvárások megfogalmazása és közlése. A beosztottak ennek megfelelően értelmezik és alakítják ki saját munkakörnyezetüket, ez alapján teljesül az önértékelés, hisz az egyértelmű elvárások hiányában és a vezető visszajelzései nélkül az alkalmazott nem tudhatja pontosan, hogy mihez kell alkalmazkodnia. Másrészt a vezető felé történő visszajelzések kommunikálása is fontos, ez lesz a szervezetfejlesztésben az újítás, változás egyik alappillére. Tóth Tiborné (2000) is kiemeli, hogy a szervezetnek visszacsatolást kell kérnie a „vevőktől” (esetünkben a szülőktől). A visszacsatolás után kiderül, hogy a vevők úgy értelmezték-e a kódokat, ahogyan a feladó. A kommunikációs csatornák esetében említ személyes és személytelen (ahol van köztes elem) kommunikációt, de e két típus vegyes használatát tartja célravezetőnek.

A kapcsolattartás megszervezése intézményi szinten jól átgondolt, jól szervezett, egységes stratégiát igényel. Ennek megtervezése az alapja a későbbi hatékonyságnak vagy éppen a konfliktusoknak. A vezetőknek határokat, kereteket kell szabnia az információáramlásban. Egyértelmű, világos szabályokat kell hozniuk és nem feledkezhetnek meg a lehetőségek, igények felméréséről, a visszacsatolásról, amely alapján a kommunikáció adaptálhatóbb lesz a helyi társadalomhoz.

1.1. Kapcsolattartás a szülőkkel

Az iskolai kötődés erősítésében szerepe van a kommunikációnak, amely szervezeti szinten egységességet, kidolgozott stratégiát érdemel. A következőkben a szülőkkel történő kommunikációt

igyekszünk körbejárni és megválaszolni a kérdést, hogy miért van szükség együttműködésre a középiskolákban.

A kommunikáció terén a szülőkkel, ill. az iskola összes munkatársával történő kommunikatív kapcsolat fontos elem (Mogyorósi–Virág 2023: 648). Epstein (2001) az iskola-család-közösség együttműködésének típusai alapján vizsgálta a szülői bevonódást. Eredményei alapján a szülőkkel történő hatékony kommunikáció, az eredményes együttműködés az iskola céljait támogatja, növeli a gyermekek iskolai teljesítményét. A bevonódás kérdése kapcsán Imre Nóra (2015) általános iskolákban vizsgálta, hogy a szülők hogyan támogatják otthon gyermekük iskolai felkészülését. Felmérése igazolta, hogy a család társadalmi státusza és az otthoni iskolai támogatás rendkívüli befolyással bír a diákok iskolai teljesítményére. Középiskolai szintéren végzett kutatást is bemutat, amely szerint a szülő otthoni támogatása, az otthoni beszélgetések erősen hatnak a diák tanulmányi eredményére. Megállapította, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülő gyakrabban, aktívabban vesz részt az iskolai programokon, míg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülő kevésbé érzi „otthonosnak” az iskolai közeget, ezért kevesebbet is van jelen.

Am a családi támogatásban a szülők iskolai végzettsége, a szülők keresete mellett a családi szocializáló minősége, a családon belül megjelenő érzelmi kötelékek is fontosak (ha nem fontosabbak). A család által biztosított szocializációs közeg önmagában is befolyásol; a hiányos szocializáció hátrányt, az optimális szocializáció előnyt jelent a diák iskolai pályafutását illetően (Mogyorósi 2015). Tehát nem csupán a szülők iskolai jelenléte determinál, hanem az is, hogy a családban hogyan tudják felkészíteni a gyermeket a társadalmi életre, az alkalmazkodásra, a kötődések kialakítására.

Széll és munkatársai (2020) elsősorban az iskolai klíma iskolai teljesítményre ható szerepéről írnak, amelyben megjelenik a kölcsönös bizalomra épülő tanár-diák kapcsolat és az intézményi kommunikáció, ill. a normák, elvárások. Koltói és munkatársai (2019) szerint az iskolai bevonódás minőségére befolyással van, hogy milyen a szülő-pedagógus kommunikáció, és hogy a szülő hogyan vesz részt az iskolai tevékenységekben.

Az iskolai kommunikáció tehát befolyásolja a diákok iskolai teljesítményét. Ennek megfelelően az iskolának szüksége van stratégiára, amihez kell egy egységes szabályzat, összegezni kell a módszereket, fórumokat, csatornákat, amelyek irányadóak a pedagógusok és a családok számára. Ennek az összegzésnek megfelelő közege a szervezeti és működési szabályzat (továbbiakban SZMSZ), amely lefekteti a kapcsolattartás alapjait. Kérdés, hogy egy-egy szabályzat mennyire lehet a helyi társadalomra szabott, mi a kötelező minimum és mitől lehet egyedi. Ugyanis törvények, rendeletek határozzák meg az iskolák működését. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet jegyzi, hogy az iskolák SZMSZ-einek meg kell határozniuk a kapcsolattartás rendjét, formáját. Vagyis kötelező az iskoláknak írásban megjeleníteni a partnereket és a kapcsolattartás szabályait. Épp ezért kínál jó lehetőséget a szabályzatok áttekintése.

2. Középiskolai SZMSZ-ek elemzése

A vizsgálat első szakaszában a minta kiválasztásakor a hazai statisztikai régiók lakosainak digitalizációra vonatkozó adatai voltak a mérvadóak. Az Észak-Alföldi régió iskolái kerültek fókuszba, mivel a háztartásokban a helyhez kötött széles sávú kapcsolatok aránya itt volt a legalacsonyabb (KSH 2022). Az alapfelvetés az volt, hogy a területileg hátrányosabb lehetőségek mellett az intézmények bizonyára igyekeznek egyedi megoldásokkal kitűnni. Másik szempont volt, hogy olyan intézményeket vizsgáljunk, ahol a tanulók betöltik a 16. életévüket, megszűnik a tankötelezettségük. Ez azért volt fontos, mert feltételeztük, hogy ezek az iskolák kreatívan töreksznek az intézményi kötődés erősítésére. Így a dokumentumelemzés mintájába egy az Észak-Alföld régióban működő szakképzési centrum tíz intézménye került, köztük technikum, szakképzőiskola, szakgimnázium és gimnázium is.

A második szakaszban a mintába a 16–74 éves lakosság számához képest a legalacsonyabb (79%) internethasználattal rendelkező régióban (KSH 2020a) működő középiskolák dokumentumai kerültek. Így az Észak-Magyarország régió – ekkor már – véletlenszerűen kiválasztott középiskolái adták a további mintát. Az Észak-Ma-

gyarország régióból 15 intézményt vizsgáltunk, amelyek azonban már nem feltétlenül egy szakképzési centrumhoz tartoznak, de szintén található köztük technikum, szakképzőiskola, szakgimnázium és gimnázium is.

A mintaválasztást a korai iskolaelhagyók aránya is erősen befolyásolta. Ez az arány mindkét régióban kirívóan magas (KSH 2020b). Érdeemes lehet azzal foglalkozni, hogy a magasabb arányú lemorzsolódást mutató régiókban milyen kötődést erősítő stratégiákat dolgoznak ki a középiskolák.

2.1. Észak-Alföld régió 10 középiskolájának dokumentumelemzése

Hasonló felépítés és tartalom fedezhető fel, ami bizonyára köszönhető a törvényi szabályzásnak, a központi elvárásoknak és annak, hogy az intézmények azonos centrumhoz tartoznak. A szabályzatok mindegyike tartalmaz az intézmény és a szülők kapcsolattartási formáira, rendjére vonatkozó részt. Mind a tíz intézményben van szülői értekezlet, szülői fogadóóra, szülők írásbeli értesítése és honlapon történő tájékoztatás. A telefonos kapcsolattartást a tíz vizsgált szabályzatból kilenc emelte ki, de mindenhol megjelent a központi telefonszám. Szintén kilenc SZMSZ ír az elektronikus levelezésről, a KRÉTA rendszerről, amiket viszont elsősorban egyirányúan alkalmaznak. Az a szabályzat, amely kommunikációs csatornaként nem említette az e-mail lehetőséget az iskola elektronikus címét feltüntette a fejlécezen, így ez a lehetőség a gyakorlatban vélhetően fennáll. Külön személyes megbeszéléseket hét dokumentum említ. Ez azt jelenti, hogy az oktató kijelölt fogadóóráján kívül is fogad szülőt, de csak előzetes egyeztetés után. A kontextusból érezhető, hogy a rendkívüli fogadóórák egyeztetését akkor látják szükségesnek, ha súlyos probléma merül fel, például a diák tanulmányi eredményei jelentősen visszaesnek, vagy fegyelmi eljárás indul a diák ellen. Csak két szabályzat ír arról, hogy az iskola felveszi a kapcsolatot a szülővel, ha a gyermek dicséretben részesül.

Az évi két szülői értekezlet mellett vannak rendkívüli szülői értekezletek, melyek az „extra” fogadóórához hasonlóan negatív eseményhez köthetőek. Olyan példát is említene, mint az összevont

szülői értekezlet, amely egy általános tájékoztató és az iskola igazgatója tartja (egy esetben a kilencedikes évfolyamos diákok szüleinek, egy másik esetben a jelentkezni készülő diákok szüleinek). Egy esetben az iskola igazgatója általános iskolákban tart tájékoztatót szülői értekezleteken. Nyílt napot a tíz szabályzat közül hat említ, itt fontos megjegyezni, hogy a „nyílt nap” kifejezést használják az intézményen belüli látogatási lehetőségre, ill. partnereknek (duális képzésbe bevont partnerek, más iskolák képviselői) szánt bemutató alkalmával is. A nyílt naphoz hasonlóan az iskolai hirdetőtábla/faliújság funkciója sem tisztázott. A legtöbb esetben az oktatók részére, a tanári szobában van elhelyezve. Csak utalások vannak arra, hogy a diákok és a partnerek (szülő nincs megnevezve) számára helyeznek ki faliújságot.

A nyílt napoknál is ritkábban írnak az iskola és a szülők közös programjairól. Három szabályzat említ családlátogatást, amelyet abban az esetben tesznek meg, ha gyermekvédelmi szempontból szükségesnek találnak. Csak két SZMSZ ír szülői kérdőívről, de a tartalmáról csupán annyit ír, hogy a szülői igényeknek megfelelően szervez az iskola korrepetáló órákat, szakköröket a diákok számára.

Iskolaújság két szabályzatban jelent meg mint kommunikációs csatorna, de csak egynél célközönség a szülő. Online kommunikációs fórumot szintén két szabályzat említ, méghozzá közösségi oldalakon fiók, vagy zárt csoport létrehozásának és alkalmazásának lehetőségeként.

2.2. Észak-Magyarország régió 15 középiskolájának dokumentumelemzése

A második mintavétel és az itt végzett adatgyűjtés célja az volt, hogy ennek a 15 SZMSZ-nek a tartalmát összevegyük az előző tíz dokumentum adataival, ill. itt is kerestünk unikális megoldásokat a szülők és iskolák közti kommunikációra. Az eredmények hasonlóan alakultak és a két régióban vizsgált dokumentumokban megjelent kapcsolattartási formákat összegezve egyfajta gyakorisági minta fedezhető fel (2. ábra).

Gyakori	Ritka
<ul style="list-style-type: none">• Szülői értekezlet• Fogadóóra• Írásbeli tájékoztatás• KRÉTA-Rendszer• Honlap	<ul style="list-style-type: none">• Családlátogatás• Szülői kérdőív• Közös programok• Zárt online csoportok• Facebook/Instagram fiók

2. ábra: Az Észak-Alföld és az Észak-Magyarország régióban működő intézményekben alkalmazott kapcsolattartási formák gyakorisága

Az Észak-Magyarországi középiskola mindegyike alkalmazza a szülői értekezletet, a fogadóórát (tíz intézményben egyeztetést követően lehet kérni „extra” találkozót), írásbeli tájékoztatást és a honlapot. A telefonos egyeztetésre is kitér tíz szabályzat egy-egy mondatban. A KRÉTA rendszert két intézmény dokumentuma nem említi, viszont a gyakorlatban a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény szerint a szakképző intézmények kötelesek ezt használni. A KRÉTA üzenőrendszerén kívül azonban ennél a 15 intézménynél is népszerű az e-mail, bár csak nyolc dokumentum tett rá utalást szövegben, de mind a 15 szabályzatban megjelenik valahol az iskola hivatalos e-mail címe.

A nyílt nap ugyancsak többféleképpen értelmezhető. A faliújságot itt 11 szabályzat említi, de kifejezetten a szülők részére szólót csupán egy.

Családlátogatásról hét SZMSZ ír, de szintén abban az esetben, ha azt valamilyen probléma miatt szükségesnek találják. Ez a lehetőség nem a szülők és iskola kapcsolattartási formái és rendje részben jelenik meg, hanem az iskola gyermekvédelmi felelősének, vagy iskolapszichológusának a munkaköri leírásmintájában. Végül négy esetben szerepel a közösségi média (Facebook, Instagram), amit a szülőkkel közös programok követnek (két esetben) és a szülői kérdőívek zárnak (egy esetben).

Összegzés

A két régió intézményeinek kapcsolattartási formáit tekintve számottevő különbség nincs, de néhány helyen találtunk egy-egy érdekes megoldást, egyedi esetet.

Észak-Alföld régió

- Iskolából a szülők képviselőivel.
- Osztálykirándulásokon szülő is lehet kísérő.
- Iskolaújság két SZMSZ-ben, ebből egy esetben szülők számára is.
- Szülői kérdőív két dokumentumban.
- Online kommunikációs fórum két szabályzatban (közösségi oldalon zárt csoport).

Észak-Magyarország régió

- Hirdetőtábla papíron és digitális verzióban is.
- Portásfülke felett kihelyezett digitális hirdető/kijelző.
- Nyomtatott papíralapú értesítők használatának megszüntetése, ami szülői kérésére nyomtatható.
- Az osztályfőnök a KRÉTA rendszerben vagy e-mailen értesíti a szülőket probléma (gyenge tanulmányi eredmény, fegyelmi vétség) esetén.
- Előzetes és rendes kapcsolattartás elkülönítése, amiben fordulópont a tanulói jogviszony kezdete. Az előzetes kapcsolattartásban szerepel egy felvételi elbeszélgetés, melyen a gyermek és a szülő/k is jelen vannak.

Érdekeséggépp megnéztük, hogy a szabályzatokban történő utalások és a gyakorlat között van-e különbség a közösségi felületen történő kapcsolattartásban. Az Észak-Alföldön működő vizsgált tíz SZMSZ közül kettő említett közösségi oldalt, de a gyakorlatban kilenc középiskolának van aktív profilja. A vizsgált 15 Észak-Magyarország régióban működő iskola szabályzatai közül négy említ közösségi oldalon történő megjelenést, de 13 intézménynek van profilja. Ez arra enged következtetni, hogy a gyakorlatban több csatornát alkalmaznak az iskolák, mint ami a szabályzatokban megjelenik. Ennek tudatában érdemesnek tűnik folytatni a kutatást. Az elemszám növelésével és a dokumentumelemzést további módsze-

rekkel kiegészítve (kérdőív, interjú) pontosabb eredményeket kaphatunk.

A 25 SZMSZ elemzéséből (ami nem reprezentatív) arra következtettünk, hogy a középiskolák szabályzataiban elsősorban a törvényben megjelölt, kötelező kapcsolattartási formák dominálnak és kevésbé élnek a középiskolák azzal a lehetőséggel, hogy írásban is szabályozzák a gyakorlatukban ténylegesen alkalmazott a szülők és pedagógusok közti kommunikáció formáját és rendjét.

Felhasznált irodalom

- Benedek István 1999. *Az intézményvezetés négy tétele*. Okker Kiadó. Budapest.
- Epstein, Joyce 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder. CO: Westview Press.
- Farkas Ferenc és mtsi 2003. *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 2004. *Kommunikáció szóban és írásban*. Krónika Nova Kiadó. Budapest.
- Giddens, Anthony 2003. *Szociológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Habók Lilla – Czirfusz Dóra 2014. A kommunikáció változása a digitális térben. Eszközhasználat és funkciók. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archivum Könyvtára DE Neveléstudományok Intézete. Debrecen. 182–192.
- Imre Nóra 2015. A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága. ELTE, Eötvös Kiadó. Budapest. 33–39.
- Jakobson, Roman 1969. *Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Klein Sándor 2016. *Vezetés- és szerveztpsichológia*. Edge Kiadó. Budapest.
- Koltói Lilla és mtsi 2019. A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2): 86–103.
- Központi Statisztikai Hivatal 2020a. A háztartások információs- és kommunikációs eszköz-használatának főbb jellemzői. (Utoljára ellenőrizve 2024.05.16.) https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/2020/01/digitalis_tarsadalom_2020.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal 2020b. 1.21. Kilépés az oktatásból. (Utoljára

- ellenőrizve 2024.06.16.) <https://www.ksh.hu/ffi/1-21.html>
- Központi Statisztikai Hivatal 2022. Digitális Társadalom. A háztartások széles sávú internet-hozzáférése és kapcsolattípusai régióként, 2022* (Utoljára ellenőrizve 2024.05.16.) <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2022/#/kiadvany/digitalis-tarsadalom/a-haztartasok-szeles-savu-internet-hozzaferese-es-kapcsolattipusai-regionkent-2022>
- Kökuti Tamás 2010. *Vállalatok kultúrája vs. régiók kultúrája, hatások és kölcsönhatások* In: Kukorelli, Katalin (szerk.) *A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja*. Dunaujváros, Dunaujvárosi Főiskolai Kiadó. 290 p. pp. 101-108.
- Kökuti Tamás 2024. *A szervezetek fogalmi megközelítése és metaforái* In: Balázs, László (szerk.) *Menedzsment kihívások és konfliktuskezelés* Dunaujváros, Magyarország : DUE Press (2024) 200 p. pp. 13–20.
- Mogyorósi Zsolt 2015. Az oktatás funkciói. (3. modul 10. lecke.) In: Mogyorósi Zsolt – Virág Irén (szerk.): *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. HUNline. Hungarian Online University. Elektronikus tananyag. (Utoljára ellenőrizve 2024.05.14.) http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/1025_csaldi_szocializaci_s_iskola.html
- Mogyorósi Zsolt–Virág Irén 2023. Konstrukció és narratíva. A „szakmai Én” megjelenítése tanárjelölti portfóliókban. *Magyar Nyelvőr* 623–652.
- Munkácsy Ferenc 2000. A pszichológusok és a személyzeti munka. *Munkügyi szemle*. 44(5): 10–11.
- Széll Krisztián és mtsi 2020. Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*. 30(8): 21–40.
- Szőke-Milinte Enikő 2023. Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban. *Magyar Nyelvőr* 583–622.
- Tóth Tiborné Dr. 2000. *Minőségmenedzsment az iskolában*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről (Utoljára ellenőrizve 2024.05.16.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról (Utoljára ellenőrizve 2024.05.01.) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>



KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KAPCSOLÓDÁS

Szerzők: Pap Ferenc

Szetey Szabolcs

Lehoczky Mária Magdolna

Fehér Ágota

Tomori Tímea

Csébi Fruzsina

Mizerák Eszter

Demeter Zsuzsa



**Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Lehoczky Mária Magdolna
– Fehér Ágota**

**Kölcsönösség és ráhangolódás a pedagógusi kommunikációs
készségek fejlesztésében**

A személyiség formálódása találkozások által, az én és a másik kapcsolódásával történik, a kapcsolat minősége és annak megélése hozza létre (Bugán 2019). Pedagógusok számára mindez fontos üzenetet hordoz: nevelői hatásuk is a gyermekek felé irányuló, személyre hangolt figyelemmel, s az ő visszajelzéseikre való ráhangolódással válhat teljessé. Keresztyén nevelők elkötelezettek abban, hogy minden gyermek a számára rendelt utat járhassa, így segítőként legfontosabb szerepük ennek kísérésében és a hozzá kapott képességrendszer kibontakoztatásában van (Roeleveld–Kalkman–De Kool 2012).

Kutatásunk során református hittanoktatókra mint segítőkre tekintünk, akik kommunikációjuk által a gyermekek lelki egyensúlyának támogatásában bibliai értékek közvetítésével vesznek részt. A szeretet e segítő kapcsolatnak közvetlen kísérője, „a bátorítás [pedig] ... a szeretet kifejezése” (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 182), a valakihez tartozás élményét, keresztyén értékek és életrend követését is erősíti.

A pedagógusok hatékonyságát megsegítheti, ha a gondoskodásukra bízott gyermekek nevelését interaktív folyamatként tekintik (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018): mélységét csak kölcsönös személyes kapcsolatrendszer alapozhatja meg, fontos áthatnia az oda-vissza irányuló érzékeny figyelemnek. Pedagógushallgatóink körében végzett kérdőíves kutatásunk megerősítette: a kölcsönösség kifejezése a kommunikációban fontos cél számukra, ám megvalósítása nem könnyű, hisz elsődlegesen saját átadandó üzeneteikre fókuszálnak, ám a gyermekek válaszreakcióinak követése, és az azokra hangolt további üzenetátadás már nehezebb. Tanulmányunkban

a válaszokra is építve tekintjük át a fejlesztés lehetőségeit, hiszen megerősíthetjük: minden mondat és reakció „egy kis tükördarab a másik számára” (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 180), s a bizalmi kapcsolat a pedagógussal a gyermekek önmagukban való bizalmát, ezzel képességeik megélését is gazdagítja.

A kutatást a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* című pályázata támogatja.

A keresztyén nevelés mint bátorító nevelés

A pedagógushivatás képviselői jól tudják: a diákjaik számára átadandó szakmai tartalom túl kiemelten lényeges az átadás módjára is figyelemmel lenniük, hogy a diákok teljesebben értsék és megértsek az üzenetet, életükben minél inkább hasznosíthassák azt. Fontos a bennük megfogalmazódó gondolatok tudatosítása, ezek megosztásának biztatása, a közössé tétel is, amely egyben újabb összefüggések felfedezéséhez is hozzájárulhat. Ha a pedagógusok meghallgatják és építenek e gondolatokra, azzal a diákok további bevonódását, elmélyülését is támogatják – ez pedig mindannyiuk számára érték.

A keresztyén nevelők hivatását további rezdülések is kísérik: miközben tanításuk során átadni törekszenek, ők maguk mindig a gyermekek elrendelt útjának járását kell segítsék, mindeközben pedig tanítványok is maradnak, ők maguk is vezetve vannak e szerepükben. Figyelmüket még mélyebben fontos a személy teljességére és az ő jelzéseire is irányítani, miközben mindannyiuk „kezét” a Gondviselő „fogja” és vezeti. Korántsem ér véget tehát ez a pedagógusi szerep a szakmai tartalom átadásával, sokkal inkább az ezen túli ráhangolódással, annak komplexitásával kezdődik (Németh 2014).

A református hittanoktatók szerepe a gyermekek, fiatalok számára a keresztyén élet értékeinek közvetítése, hogy azok befogadásával és megélésével (Bodó 2021: 5) életük teljesebbé válhasson. Mindehhez a keresztyén nevelők mintát és iránymutatást nyújtanak. „A református hittanoktatás célja [...] a tanítvánnyá tétel, azaz a tanítványi létre való nevelés, a tanítványi lét megélésének segítése és

áldásközvetítés” (2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról), amelyhez bátorító nevelésük közvetlenül kapcsolódik.

A bátorítás gondolatköre a *Keresztyén bibliai lexikon* értelmezésében egyaránt vonatkozik a kitartás támogatására és megerősítésére: „mindig, minden körülmények között” folytatni azt az utat, amelyre elhívásunk van, hűséggel, szenvedések ellenére is. Átala emlékezhetünk a múlt már megvalósult értékeire, amelyhez szintén kitartás fűződött, s vonatkozhat a távoli jövőre, mintegy tudatosításként a kitartás céljára (Bartha 1993). A bátorítás tehát magában hordozza a kitartás értékét és támogatását, az adódó nehézségek vagy kételkedés ellenére is bizakodással, reménységgel haladni előre a küldetésekben, legjobb tudásunk szerint.

A bátorító nevelés szellemiségének forrását keresve kiemelendő, hogy a bátorságot az erkölcsi erények között Arisztotelész elsőként említi, erényként így a jóság és a kiválóság hordozója, mely gyakorlást kíván. A bátorítással tehát az erkölcsileg jó melletti kiállás kerül megerősítésre.

Az Újszövetségben a *tharrein*, *tharszein*, *thárszosz* görög kifejezések utalnak a bátorságra, melyek egyúttal vonatkoznak a bizalomra is. Bibliai igeszakaszokban a bátorítás többször a bizakodás megerősítésében fejeződik ki, pl. „Bízzál, fiam, megbocsáttattak bűneid.” (Mt 9,2), „Bízzál! Kelj fel! Hív téged!” (Mk 10,49), „Ezért bizakodva mondjuk: »Velem van az Úr, nem félek, ember mit árthat nekem?«” (Zsid 13,6). „Mondhatjuk a bátorságra, hogy lelki erény, de immár keresztyén értelemben. [...] a bátorságra vágyó ember számára új perspektívát ad.” (Bodó 2021: 9)

A személyiségfejlődés alapjaiban igen lényeges, hogy a nevelő(k) bátorítása elfogadást, együttműködést közvetítsen. „Ezt akkor teszi megfelelően, ha szeretettel figyel és gondozza a gyermeket” (Bodó 2021: 12), amely magában hordozza a gyermek szükségleteire hangolt figyelem biztosítását is (Erikson 2002, 1997). Ha a kisgyermek megtapasztalhatja, hogy bízhat nevelőiben, hiszen ők a belső rezdüléseire is fogékonyak, egyúttal önmagában is megerősödhet lélekben, hisz érezheti, hogy benne, saját magában is van érték, amely érdemes mások figyelmes kapcsolódására.

A nevelők tehát bátorításukat ugyancsak a bizalom élménynek támogatásával egységben fejezhetik ki leginkább. Különösen fontos mindez a nehézségek, tévesztések elbátortalanító hatása csökkentéséhez, hiszen akadályok esetén ez nyújthat belső támasztékot a folytatáshoz, így a nevelőknek még fontosabbá válik a szerepe a bátorító szeretet kifejezésével. „Ha személyes kapcsolatot építve a gyermekkel segíti kötődéseinek megélését, megszerzi rokonszenvét, szeretetét, nem korholja, nem szidalmazza, nem fenyegeti, nem büntetésekkel akarja ösztönözni, akkor a gyermek megerősödhet abban, hogy milyen hasznos távlatai lehetnek a gyengeségek legyőzésének. Kitérül számára a tanulás és tudás világa, és bátran szembenéz az újabb és újabb kihívásokkal” (Bodó 2021: 14).

Az ember igazi értékei nem bontakozhatnak ki teljességében a közösségének közreműködése nélkül, s a kölcsönösség elve kell érvényesüljön ebben a hatásrendszerben (Bresznyánszky 1998): kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatokra van szükség az egyén értékeinek megmutatkozásához. A bátorítás elvei, legfontosabb kifejezőmódjai a következők:

- megbecsülni a gyermeket úgy, ahogy van;
- bizalmat mutatni iránta;
- hinni a gyermek képességeiben;
- elismerni a jó teljesítményt vagy igyekezetet;
- felhasználni a csoportot az egyén fejlesztéséhez;
- a csoportot úgy tagolni, hogy minden gyermek megtalálja a helyét benne;
- fokozatosan haladni a fejlesztésben, terhelésben;
- felismerni a gyermek erős oldalait és arra építeni;
- a gyermek érdeklődését figyelembe venni.

Mіндеzen elvek is éreztetik a meglévő értékekre való építkezés szerepét, amelynek kifejezéséhez leginkább a személyre hangolt figyelem, a ráhangolódás nyújt segítséget.

A református hittanoktatók hivatása és a bátorítás kommunikációs kifejezése

A református hittanoktatók keresztyén nevelői elkötelezettségének gyökere bibliai értékek közvetítése. Segítői hivatásként olyan

támaszt nyújtanak, amelyben „a másik iránti segítő törődés, az oda-fordulás a segítő Istenre utal” (Bakk-Miklósi–Hézsér 2023: 303), a gyermekekre való érzékeny figyelem így egyfajta bibliai „megérintettséget” hordoz (Németh 2012: 178; Fodorné Nagy 1996).

Kommunikációjukat a szeretet szövi át, „a bátorítás [pedig] ... a szeretet kifejezése” (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 182). A valódi biztatáshoz „figyelem, odafordulás, nyitottság, részvétel, együttérzés és alázat szükséges. A biztatás a másik embernek továbbadott jó hír része. [...] Az igazi dicséret, biztatás egyszerre épít, bátorít és vigasztal. [...] a teljes elfogadás jelenik meg benne. Mindez legintenzívebben a szeretetben összpontosul. [...] olyan szeretetkapcsolatról árulkodik, amelynek tagjai figyelnek egymásra, nyitottak és elfogadóak egymás iránt, képesek észrevenni és megérezni egymás gyengeségeit és erősségeit, s a jövő érdekében tudnak egymásnak segíteni. S ez a bátorítás képes a biztatás legmélyebb – és alapvetően biblikus – vonását elősegíteni: a közösségi élményt.” (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 182)

A biztatásnak további lényeges meghatározója: a hála kifejezése. Akiért hálát adunk, annak elismerjük értékeit, küzdelmeit és erőforrásait, és egyben elismerjük a vele való közösség, lélekben való összetartozás vállalását.

A bátorítás, biztatás olyan dicséretként is tekinthető, amelyben a dicséret görög gyökerezésében benne lévő jelentéstartalom komplexitása is megmutatkozik: megemlíteni valakit, különösen is tisztelettel említeni valakit, megígérni valamit, s „úgy beszélni valakiről, hogy abban már a szavak okos megformázása által is nyilvánvalóvá válik az elfogadás és tisztelet, valamint az üzenet súlya és jelentősége” (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 181).

A tisztelet által a bátorítás, a biztatás magában hordozhatja esetenként hierarchikus viszonyulás kifejezését, de a református hit-tanoktatók kommunikációjában sokkal lényegesebb helyett a „partnerei” kapcsolat kifejezése (Kodácsy-Simon–Seresné Busi 2018: 181). Bibliai gyökerekre is építve láthattuk a tiszteletadás megmutatkozását a bátorítás fogalmának alapjaiban, ezt a nevelők társaként kifejezhetik többek között a belső értékek elismerése által.

A megvalósult pozitív megnyilvánulások szóbeli megerősítésének ugyancsak lényeges szerepe van: azt kimondani, ami értéknek tekinthető, a képességekben, az erőforrásokban megragadható – a hiányok, nehézségek felemlegetése helyett. A humanisztikus pszichológia szemléletére is építve a támogató visszacsatolások a gyermekek motivációjának, elkötelezett bevonódásának fenntartásában is kiemelt szerepet játszanak, hosszabb távon is lelkesítést nyújtva számukra. Mindez megértést és együttérzést is kifejez, amelyek a biztonság, a bizalom élményének ugyancsak közvetlen támaszai. A bátorítás személyre hangolt figyelmet, ezzel a gondoskodást is kifejezi, általa az egyén nemcsak a célra, hanem a megtett útra is figyelemmel tud lenni, amellyel további inspiráló, lélekben megerősítő üzenet is rejlik önmaga számára. Segítőként a református hittanoktatóknak kiemelt feladata a gyermekek támogatása a számukra rendelt út járásában, kitartással, hűséggel, bibliai értékek mentén, bizakodással a célok megvalósításában. a hozzá ajándékkul kapott legjobb képességek kibontakoztatásával (Roeleveld–Kalkman–De Kool 2012).

Református hittanoktató hallgatók a bátorítás szerepéről és kifejezéséről

Kutatásunk során református hittanoktatókra mint segítőkre tekintünk, akik a gyermekek lelki egyensúlyának támogatásában bibliai értékek közvetítésével vesznek részt. Korábbi kutatásaink (Pap–Szetey–Fehér 2024; Pap–Szetey–Fehér–Lehoczky 2021) megerősítették a református hittanoktatók sokrétű szerepét a gyermekek képességeinek kibontakoztatásában: mind a kötődés biztonságélményét nyújtva, mind a bibliai igeszakaszok személyre hangolt üzenetein keresztül. Lelki támogatásuk mélységei több vonatkozásban biztos háttérként kísérik a képességfejlesztés folyamatát.

Jelen kutatásunkban a református hittanoktató hallgatók gondolatait vizsgáltuk a bátorító nevelésről és annak kommunikációs kifejezéséről. Hivatásukra a válaszok közös jegyeit alapul véve mint a gyermekek lelki erőforrásait gazdagító, lelki egyensúlyukat megsegítő, biztató, számukra érzelmi támaszt nyújtó hivatásra tekinthetünk.

A gyermekek lelki támaszául szolgáló segítő pedagógusi kommunikáció

A hallgatók egyéni gondolatait követve saját hivatásuk szemszögéből, a kommunikációs jellegzetességek nyomán válaszaik a következőkben foglalhatók össze:

A pedagógusi kommunikáció sajátosságai	A keresztyén pedagógusi kommunikáció értéktöbblete
együttérző bizalmat sugalló szeretettel teljes kedves türelmet és békességet hordoz magában elfogadó	hála, áldás megélése szeretettel teljes alázatos, nyugalmas törődő, gondoskodó, gondviselő magatartás türelmes, elfogadó
kompromisszumkész határozott hiteles	nem a saját érdekeit nézi küldetéseink elkötelezett követése sajátos bibliai szóhasználat pl. reménység, békesség, hálaadás

A pedagógusi kommunikáció alapvető jegyeihez, valamint keresztyén sajátosságaihoz kapcsolódó válaszok tendenciáját követve láthatóan hasonló gondolatok is megfogalmazódtak, pl. elfogadás, szeretet, türelem, békesség megnevezésével, s ezeken túli összecsengő tartalmakra is találhatunk, pl. elkötelezettség – határozottság, a saját érdeken túli figyelem – kompromisszumkésztség.

A hivatás által kifejeződő további bibliai értékek ugyancsak hangsúlyt kapnak a hallgatók gondolataiban, mint ahogyan pl. a hálaadás szerepe, a bátorításban rejlő „szeretettel teljes” viszonyulás és a másik fél személyére hangolt figyelemnek árnyalatai is többszörösen jelennek meg, pl. törődő, gondviselő, gondoskodó. Érződik a hierarchia nélküli, egyensúlyra törekvő közösségvállalás is, mint ahogyan hosszabb kifejtések során mindez értő-megértő és együttérző vonatkozásban is szerepet kap:

„csak úgy tudunk a gyermekeknek segíteni megérteni a világot,
ha mi is törekszünk megérteni őket”

„fontos, hogy a gyermekek meghallgatásra találjanak”

- „fontos, hogy a gyermek is *kifejezhesse* gondolatait, érzéseit”
„Tudnom kell, mivel tudom *bátorítani* a gyermekeket.”
„... bátorítani a *jóra*, ezzel is érzi a szeretetemet és biztonságot adhatok neki”
„Szükség van a *bizalom* megalapozására és megerősítésére.”
„A gyermekek kommunikációja a pedagógussal *visszajelzés* arról is, hogy hogyan működik a csoport.”
„*Közösség* vagyunk. Hogyan taníthatnék bármit, ha nem ismerném a gyermekeket, és nem tudnék hozzájuk kapcsolódni.”

A gyermeki lelki egyensúly megsegítése

A hallgatók számára megadott válaszlehetőségek értékelését kérve (1-5 közötti választással, ahol 1: legkevésbé fontos ... 5: leginkább fontos) hivatásuk tükrében, a gyermekek számára lelki támasz nyújtásához kapcsolódóan a következő sorrend formálódott:

bizalom, biztatás	a bizalom megalapozása a kapcsolatban	5
	biztatás, érzelmi megerősítés kifejezése	4,93
belső világ csend és megnyílás	a gyermekek belső világára való érzékeny ráhangolódás	4,75
	saját belső, egyéni megélések, érzések kifejezése	4,58
„vezetve, hordozva lenni”	a tanító egyúttal tanítvány szerep megélése	4,63
	bibliai értékek üzenete	4,53

Erikson bizalom-fogalomkörhöz kapcsolódó meghatározó gondolatait, valamint a bátorító nevelés mint a református hittanoktatók hivatásának pillére egyaránt megmutatkozott a hallgatók vélekedésében, e két szempont előtérbe kerülésében. A bizalom szerepe az emberi kapcsolatokban azáltal is hangsúlyba került, ahogyan a válaszokban a gyermekekre hangolt figyelem hangsúlya megelőzte a pedagógus saját belső megéléseinek követését, miközben nem feledve a „vezetve, hordozva lenni” tudatát és a Biblia értékeinek fontosságát.

Látható, hogy az értékelések közeli egymáshoz, ám tendenciájukat további szöveges megerősítések is kifejezték:

Pap–Szetey–Lehoczky–Fehér: Kölcsönösség és ráhangolódás

„ha megvan a bizalom, a gyermek nyitottabbá válik”

„csak úgy tudom biztatni és támogatni, ha ráhangolódok az ő belső világára”

„a biztatás pozitív hatást vált ki, megerősíti a gyermeket is hitében”

„ha képesek vagyunk a gyermekek szemszögéből nézni a világot, megtapasztalhatja azt a szeretetet, amit Isten ad nekünk”

A református hittanoktatók hivatásában kifejeződő bátorító nevelés gondolköre a bizalom, a ráhangolódás, a megerősítés értékeit a szeretettel egységben, leginkább ez utóbbit forrásként tekintve bonthatoztatható ki. A bizalom a bátorítás, biztatás gyökereként közvetlen segítségül szolgál az egyéni képességek kibontakoztatásában, az elkötelezett kitartás megerősítésében, az egyén számára rendelt útjárása során, mindezek által pedig a közösség számára is kifejezve az emberség lélekben többé formáló erejét – ahogyan a válaszadók is megfogalmazták reménységüket a témában:

„bizalom és biztonság érzésével a fejlődés is szárnyalhat”

„... biztonságot adni és éreztetni, hogy van kiben hinni, ha feladnánk”

„Bátorítom, hogy lépjen ő is az emberiség felé.”

Felhasznált irodalom

- Bakk-Miklósi Kinga – Hézszer Gábor 2023. *Pasztorálpszichológia. Rendszerszemléletű alapok és gyakorlati szempontok segítőknek*. Kálvin Kiadó – Exit Kiadó – Erdélyi Múzeum-Egyesület. Budapest.
- Bartha Tibor 1993. *Keresztény bibliai lexikon*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztien-bibliai-lexikon-C97B2/>
- Bodó Sára 2021. A bátorítás jelentősége a katechézisben. *Katechetikai füzetek* 1: 1. Debreceni Református Hittudományi Egyetem Katechetikai Központ. Debrecen. https://ttre.hu/_projects/ttre/uploads/doc/239/hu/62b56464ef227bs-katechetikai-fuzet-1.pdf
- Brezsnyánszky László 1998. *A bátorító nevelés alapjai*. Altern füzetek 10. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Bugán Antal 2019. Találkozások. In: Baráth Béla Levente – Fekete Károly – Kis Klára (szerk.): *Ösztönző lelkiség. Tanulmányok Bodó Sára 60. születésnapja alkalmából*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem.

Kommunikáció és kapcsolódás

- Debrecen. 155–172. https://derek-k.drhe.hu/61/1/ATD13_BodoS-rep-arch.pdf
- Erikson, Erik H. 2002. *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó. Budapest. 243–271.
- Erikson Erik H. 1997. Az emberi életciklus. In: Bernáth Katalin – Solymosi László (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó. Budapest. 27–41.
- Fodorné Nagy Sarolta 1996. *A katechézis kommunikációs problémái*. Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója. Budapest.
- Kodácsy-Simon Eszter – Seresné Busi Etelka 2018. Merünk-e dicsérni? A bátorító visszajelzések teológiai olvasatai és pedagógiai szempontjai. *Lelkipásztor* 5: 180–183. https://medit.lutheran.hu/files/lelkipasztor_2018_05.pdf#page=180
- Németh Dávid 2014. Empátia és felebaráti szeretet a keresztyén lelkigondozásban. In: Spannraft Marcellina – Sepsi Enikő – Bagdy Emőke – Komlósi Piroska – Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla* 75. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 265–288.
- Németh Dávid 2012. *Pasztorálanthropológia I.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/4402/nemeth_david_-_pasztoralanthropologia_i.pdf?sequence=1
- Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota 2024. A hittanoktatás mint lelkigondozói kommunikáció. In: Tomori Tímea (szerk.): *Innováció a kommunikáció oktatásban*. A kommunikáció oktatása sorozat 16. Hungarovox Kiadó. Budapest. 211–219. http://komnev.hu/wp-content/uploads/2024/06/TKO-16_v7KESZ.pdf
- Pap Ferenc – Szetey Szabolcs – Fehér Ágota – Lehoczky Mária Magdolna 2021. Református hittanoktatók küldetése az érzelmi kötődés és a kapcsolatok támogatása jegyében. In: Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.): *Studia Caroliensia. Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás – a Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 21–34.
- Roeleveld, Evert – Kalkman, Bert – De Kool, Rieke 2012. *A keresztyén pedagógia esszenciája*. Református Pedagógiai Intézet – OGO – Driestar Educatief.
2016. évi I. törvény a református hittanoktatásról. http://regi.reformatus.hu/data/documents/2016/06/08/2007._evi_II._2016.I._HITTAN.pdf

Tomori Tímea

A sajátos nevelési igényű tanulók kommunikációs kompetenciája

Bevezetés

A társadalmi és a kulturális igények változásai az oktatás helyzetére is hatást gyakorolnak, többek között az alkalmazott módszerek és eszközök vonatkozásában. A tanulók és a szülők igényei is modernebb elvárásokat támasztanak a pedagógusok és a pedagógiával foglalkozó intézmények felé. Az oktatás területén dolgozók oktatási és képzési céljaikat, jógyakorlataikat tekintve korábban elsősorban a tipikusan fejlődő tanulók szükségleteihez alkalmazkodtak. Az elmúlt évtized során számosságát tekintve jelentősen növekedett a különleges bánásmódot igénylő diákok jelenléte az iskolákban, így pl. a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók létszáma is. Korábbi kutatások adatait tekintve, amíg a 2009/2010-es tanévben 77 844 tanuló küzdött ilyen nehézségekkel a hazai oktatási keretek között, addig a 2019/2020-as tanévre ez a szám már elérte a 91.331 főt. (Erdei 2015; Mező és Mező 2022; Benedek 2023) A jelentős mértékű növekedés miatt az OH is reflektált a jelenségre és egy SNI irányelveket tartalmazó dokumentumot dolgoztak ki a szakemberek, (2011, 2020) amelyben lefektették az alapelveket. Továbbá a módszertani témájú és a pedagógusoknak szánt kézikönyvek is elkezdtek foglalkozni az SNI diákokhoz vezető lehetséges tanulási ösvényekkel. (Adamikné 2008; Ludányi 2012; Estefánné Varga 2013; Tóth 2015) A jelenséget nem csak Magyarországon, hanem nemzetközi szinten is érdemes megvizsgálni. Akár a lehetséges jógyakorlatok, akár a vonatkozó alapelvek tekintetében. Az Európai Unió 2017-es oktatási stratégiái között az inkluzív oktatás is fókuszot kapott. A jógyakorlatokat folytató országok közül talán Törökország kiemelése lehet

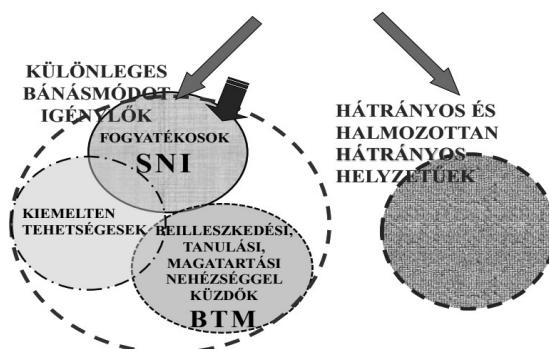
mintaértékű, hiszen a tanárképzésben szereplő kurzusok közé náluk beépült az SNI tanulókkal való megfelelő bánásmód is. Korábbi vizsgálataik során bizonyították, hogy a hagyományos módszerek nem elegendők az atipikusan fejlődő diákoknál, ezért fontos, hogy a pedagógusjelöltek megtanulják a lehetséges oktatásszervezési módokat. (Saban 2009)

1. A kiemelt figyelmet igénylő gyermek az oktatási rendszerben

1.1. SNI tanulók az iskolában

A pedagógiai többlétszolgáltatást igénylő gyermekeket két nagyobb típusba sorolhatjuk. A hátrányos helyzettel bíró, illetve a különleges bánásmódot igénylő gyermekek kategóriájába. A hátrányos helyzetűekhez (2H) a halmozottan hátrányos helyzetűek (3H) tartoznak még, míg a különleges bánásmódot igénylők köre ettől szélesebb spektrumon mozog; hiszen ebbe a kategóriába tartoznak az egészen kiemelkedő képességű, tehetséges diákok is, de azok is, akik beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdenek (BTMN), továbbá, akik valamilyen fogyatékossgal élnek, sajátos nevelési igényűek. (1. sz. ábra) (Vidonyiné 2015)

KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEK



1. ábra: A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek (In. Vidonyiné 2015: 6)

„A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) 4. § 25. pontjában meghatározottak szerint sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

A sajátos nevelési igényű diákok oktatásának irányait egyénre szabva a pedagógiai szakszolgálat által kitöltött szakértői véleményben határozzák meg. (2011. évi CXC. törvény) Az iratban megtalálható a gyermek problémája, valamint az, hogy milyen mentességekre jogosult a kedvezményezett.

A sajátos nevelési igényű gyermekek szükségleteikhez mérten tanulhatnak gyógypedagógiai intézményben, illetve integrált oktatás keretében. Ezeknek az intézményeknek módjában áll eldönteni azt, hogy a tanulók fejlesztésére milyen módszereket, eszközöket használnak. Az „Irányelveket” azonban minden intézménynek figyelembe kell vennie. Az „Irányelvek” kereteket adnak, célokat jelölnek ki. Összességében szem előtt kell tartania minden oktatási-nevelési intézménynek azt, hogy a gyermekek a fejlesztőmunka során a számukra legadekvátabb tartalmakat kapják meg, ami segíti őket a nagyobb fokú önállóságban és a társadalomba való legoptimálisabb beilleszkedésben. (w2)

A sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó előírások úgy fogalmazzák, hogy a tanítás során a rájuk vonatkozó szabályok megegyeznek a tipikusan fejlődő társaikra vonatkozó szabályokkal, de a szakértői véleményeket figyelembe véve bizonyos mértékű kedvezményekben részesülhetnek. A NAT és a kerettanterv iránymutatásai, tehát rájuk is ugyanúgy vonatkoznak, ahogyan tipikusan fejlődő társaikra. Az intézményeknek az atipikusan fejlődő diákok igényeit a helyi tanterv készítésekor érdemes figyelembe venni, mint tanulói sajátosságot, ugyanakkor, ahogyan Leite (2012) is fogalmaz – a kutatás eredményével egybehangzóan – a többségi iskolákban tanító pedagógusok sem igazán kedvelik az SNI tanuló-

kat, mert nem érzik magukat elég felkészültnek arra, hogy oktassák őket, foglalkozásokat tartsanak nekik. A kutatásban „megszólaló” gyógypedagógiai végzettséggel nem rendelkező tanárok is az SNI diákok tanítására vonatkozó szakmai továbbképzéseket hiányolják leginkább a megfelelő szülői attitűdöt követően.

Adamikné (2008) kiemeli, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatása kapcsán a szokásosnál is fontosabb az, hogy figyelembe vegyék a tanulók hatékony tanulási stílusát, valamint egyéni jellegű foglalkozásokat is biztosítsanak számukra az iskolában. Lehetőség szerint úgy, hogy a tananyag előkészítésekor az egyéni motivációs szükségletek biztosítása megtörténjen.

1.2. A kommunikációs kompetencia az SNI tanulók körében

Az Európai Unió Tanácsa 2017-ben a szociális jogok elsődleges kiindulópontjaként az oktatáshoz való hozzáférést tekintette kulcsfontosságúnak, így ekképpen fogalmaztak: *„Mindenkinek joga van minőségi és befogadó oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz annak érdekében, hogy megszerezze, szinten tartsa és fejlessze azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy teljes mértékben részt vegyen a társadalom életében, és sikeresen alkalmazkodjon a munkaerőpiaci változásokhoz.”* (w1)

A készségfejlesztések kapcsán a kommunikációs készség fejlődése is meghatározó, hiszen a (a) lassan tanuló gyermekek többnyire lemaradnak az olvasás elsajátításakor, az írás és az olvasás megtanítása sokkal hosszabb előkészítő folyamatot igényel. Sok mesélésre, felolvasásra van szükségük. A rosszul halló gyermekek (b) sokat kérdeznek vissza, ezért ajánlott a jól látható artikuláció, a hangzó szöveg vizuális képe, az írott szöveg kivetítése is a tanulás támogatásaképpen. A rosszul beszélő (c) gyermekeknek helytelen lehet a hangképzésük, akár dadoghatnak is. A beszédjavító gyakorlatokon kívül ajánlott sok mondóka, vers, ének tanulása, illetve a szakemberrel, azaz a logopédussal való szoros együttműködés. (Adamikné 2008)

2. A kutatás bemutatása, anyag és módszer

A kutatásban résztvevő tanárok az Észak-Alföld oktatási intézményeiben dolgoznak. A mintába kerültek speciális és többségi iskolák pedagógusai egyaránt. Ez a különbség a kutatás szerint jól érzékelhető az SNI diákokhoz való attitűdben, a módszertani felkészültségben és a hatékony fejlesztést szolgáló eszközök ismeretében egyaránt. A kutatás módszertanában az első lépés az online kérdőívek kitöltése volt, amelyre N=63 fő adott értékelhető választ.

A minta elérése a tipikus eléréshez képest is nehéz volt. Az intézményvezetők többsége teljes mértékben elzárkózott attól, hogy a pedagógusainak továbbítsa a kérdőívet a téma érzékenysége miatt.

A kutatás második módszere az interjú volt. Az interjúk során két szakemberrel és két általános ismereteket oktató pedagógussal beszélgettem arról, hogy milyen az SNI diákok kommunikációs kompetenciája, illetve arról, hogy hogyan tudják azt igazán jól fejleszteni a saját praxisukban.

2.1. Kutatási kérdések

K1	Hogyan kezelik az oktatási intézmények az SNI tanulókat?
K2	Hogyan kezelik a pedagógusok az SNI diákokat?
K3	Milyen az SNI gyerekek kommunikációs kompetenciája a tipikusan fejlődő társaikhoz képest?
K4	Milyen kommunikációs problémákat tapasztalnak a pedagógusok az SNI diákoknál?
K5	Milyen kommunikációs előnyöket tapasztalnak a pedagógusok az SNI diákoknál?
K6	Milyen jógyakorlatokat és módszereket használnak a pedagógusok az SNI tanulók tanításakor?
K7	Milyen eszközöket használnak a pedagógusok az SNI tanulók fejlesztésére?

2.2. A kutatás eredményei

A kutatási eredmények értelmezését megelőzően hasznos információ, hogy a kutatás válaszadóinak 81,8%-a általános tantervű iskolában tanít, alternatív tantervű intézmények oktatói nem választak, (azaz a válaszadók aránya közülük 0%) speciális tantervű

Kommunikáció és kapcsolódás

intézményekből 18,2%-nyi válaszadója volt a felmérésnek. Az összes válaszadó 84,8%-a tanít SNI diákokat, míg 15,2% válaszolta azt, hogy egyáltalán nem tanítja őket.

K1	Hogyan kezelik az oktatási intézmények az SNI tanulókat?
----	--

A válaszadók három lehetőség közül választhattak egyet, amelyek közül az

- Integráció (Az SNI diák együtt van társaival a foglalkozások és a tevékenységek során, de hagyományos frontális oktatásban részesül.) 46,4%-os arányban fordult elő, az
- inklúzió (Az SNI tanuló együtt van társaival a foglalkozások során, de az egyéni különbségeket figyelembe vevő differenciálásban részesül.) 39,3%-os arányt mutatott. Míg a
- szegregáció (Az SNI tanuló speciális tanterv szerint vagy külön osztályban tanul.) is előfordult 14,3% arányban.

K2	Hogyan kezelik a pedagógusok az SNI diákokat?
----	---

A válaszadók közül hét fő volt az, aki speciális intézményben oktat. Saját munkájukra vonatkoztatva olyan válaszokat adtak, mint a tanulási stílus mielőbbi feltérképezése, a tanulói személyiség megismerése a munka sikeressége érdekében. Ahogyan Adamikné (2008) is és ők is kifejtették fontos a tanulói motiváció megismerése és az egyéni szintű tananyagtervezés az SNI tanulók számára. Munkaformák tekintetében is mindenképp változatosságot mutat a munkájuk, a monotonitás elkerülése érdekében.

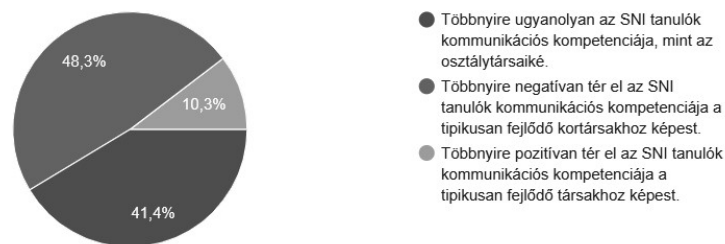
Ugyanakkor a hagyományos tantervű intézményekben oktatók inkább az egyéni és a frontális munkát preferálták, illetve a tanulási stílusra és a motivációra kevesebb hangsúlyt fektettek a speciális iskolákban dolgozó társaikhoz képest. Megjegyezték, hogy nincs tapasztalatuk a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek oktatásában, illetve nincs releváns szakmai tudásuk arra vonatkozólag, hogy hogyan lenne célszerű kezelni az SNI tanulókat az oktatási folyamatban. A pedagógusok válaszai között szerepelt továbbá, hogy a szakértői vélemény utasításai szerinti többletidő megadásával, illetve az azon szereplő kedvezmények érvényesítésével történik az SNI

Tomori Tímea: Sajátos nevelési igényű tanulók kommunikációs kompetenciája

diákokhoz való odafordulás. Kivételek is akadtak. Több pedagógus (2 fő) elismerte azt, hogy nincs idejük és lehetőségük arra, hogy figyelembe vegyék a véleményben megfogalmazottakat, ezért ugyanúgy kezelik az SNI diákokat, ahogyan a többi tanulót is. Többnyire frontális osztálymunkát alkalmazva differenciálás nélkül a szakértői vélemények mellőzésével. Azok a pedagógusok, (bővebb arányú 9 fő, akik nem differenciálnak, de dolgozatoknál a törvényi kereteket betartják) akik így tesznek a magas tanulói létszámra, (41,4%) a tanulók rossz magatartására, (34,5%), illetve arra hivatkoznak, hogy a pedagógusképzés során és a továbbképzéseik alkalmával sem kapták meg a megfelelő szakmai ismereteket, (27,6%) a problémához értő kolléga pedig nincs az intézményben. (27,6%) (A százalékos arányok nem adhatják ki a 100%-ot, mert több lehetőség is megjelenhetett a kérdéssorban.)

K3	Milyen az SNI gyerekek kommunikációs kompetenciája a tipikusan fejlődő társaikhoz képest?
----	---

A válaszadók 41,4%-a úgy ítélte meg, hogy a tipikusan fejlődő gyerekek és az SNI tanulók kommunikációs kompetenciája többnyire ugyanolyan szinten áll. 48,3%-nak az a tapasztalata, hogy többnyire negatív irányú az eltérés az SNI tanulók körében, míg 10,3% pozitív irányú eltérést tapasztalt saját környezetében. (2. ábra)



2. ábra: Az Ön megítélése szerint az SNI tanulók, akikkel dolgozik milyen kommunikációs kompetenciával bírnak? (saját feldolgozás)

Kommunikáció és kapcsolódás

K4	Milyen kommunikációs problémákat tapasztalnak a pedagógusok az SNI diákoknál?
----	---

A kutatásban részt vevő pedagógusok a problémát a kommunikációs kompetencia olyan komponenseiben látták, mint:

- a szövegértés minősége,
- az információk visszakeresése és megértése,
- a problémaérzékenység,
- a szókincs és a kifejezés módja,
- a szövegalkotás minősége,
- a lényegkiemelő képesség és
- az együttműködés.

K5	Milyen kommunikációs előnyöket tapasztalnak a pedagógusok az SNI diákoknál?
----	---

A kutatásban részt vevő pedagógusok az SNI tanulók előnyeit a kommunikációs kompetencia olyan komponenseiben látták, mint:

- a vitakészség,
- az érvelés minősége,
- a nyelvi kreativitás,
- a kritikai gondolkodás,
- a dramatikus képességek,
- az empátia,
- az önismereti és önreflexiós képesség.

K6	Milyen jógyakorlatokat és módszereket használnak a pedagógusok az SNI tanulók tanításakor?
----	--

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének jógyakorlatai részletezését a pedagógusok egyrészt a kérdőívben egy nyitott kérdésében válaszolták meg. Másrészt az interjúk során fejtették ki bővebben tapasztalataikat. Mivel a speciális intézményekben oktatók fel vannak vértézve kellően specifikus szakmai ismeretekkel a válaszok elkülöníthetők általánosabb és speciálisabb egységekre.

Speciális intézményben oktató pedagógusok	Hagyományos intézményben oktató pedagógusok
Grafikai szervezők készítése	Reggeli beszélgetőkörök, a kommunikáció általi érzelmi kapcsolódás megteremtése
Logikus elrendezésű vázlatkészítés	Többféle motiváció előkészítése a tananyaghoz a siker érdekében (folyamatosan összekapcsolva a vizualitást a verbalitással)
Drámapedagógia	Szemléltető anyagok magas minősége
Érzékszervek bevonása	Mesébe ágyazott tananyagok, a történetmesélés fontossága
	Tanulási szerződés (és minden lehetséges terep megragadása) a szokás- és szabályrendszer tudatos alakítása érdekében

K7	Milyen eszközöket használnak a pedagógusok az SNI tanulók fejlesztésére?
----	--

A kérdést több verzióban fogalmazta meg a kérdőív. (a) Rákérdezett kiemelten az SNI tankönyvek, munkafüzetek használatára. (b) A kérdőív egyik kérdése felsorolt az oktatás (főként a kommunikációs kompetencia fejlesztése) során gyakran használt eszközöket, amelyek közül többválasztásos jelölés alkalmazásával a megfelelő alternatívát bejelölhette a kitöltő. (c) Illetve a kérdőív lehetőséget adott az egyéni válaszlehetőségekre is nyitott kérdés megválaszolásával.

(a) Az SNI tankönyvek és munkafüzetek szerepe a felkészítésben/felkészülésben:

A tankönyvpiac lehetővé teszi a speciális tankönyvek megrendelését. Ennek kapcsán az azt (valamilyen formában) használó pedagógusok azt nyilatkozták, hogy vitathatatlan előnyük, hogy egyszerűbb a szövegezésük, átláthatóbbak, rövidebb egységekben fogalmaznak, a haladási tempó lassabb, így több sikerélményhez juttatják az SNI diákokat.

A megkérdezettek 72,4%-a a hagyományos tankönyvcsaládot használja minden diák oktatására. Az SNI tankönyvek, munkafüzetek alkalmazását mindössze a pedagógusok 6,9%-a alkalmazza hivatalosan. A válaszadók többsége meg is indokolta a speciális könyvek elhagyását. A differenciált tananyagokat és taneszközöket a szülők nem támogatják, sőt elutasítják attól függetlenül, hogy van szakértői véleménye gyermeküknek.

(b) (c) A megkérdezettek jelentős része (40%) saját készítésű (digitális és hagyományos) feladatlapokat, vázlatokat, tananyagokat készít a sikeres oktatás érdekében. Többen használják fénymásolásra és az óra tervébe beépítve az SNI tankönyvek anyagrészeit és azok feladatait anélkül, hogy arról a szülők tudomást szereznének. Ezen túl még gyakori a különböző társasjátékok, a szerep- és drámajátékok, (miatt az éppen aktuális szövegkártyákkal és a szituációhoz illeszkedő eszközökkel), memóriakártyák bekapcsolása a tanulási folyamatba. A Montessori jellegű eszközöket pedig a speciális intézményekben tanítók használják.

Összegzés

A kutatás bár kis létszámú mintán vizsgáldott N=63 fő pedagógus, eredményei azonban megmutatták, hogy a tanárok többsége a mindennapi oktató-nevelő munkája során találkozik SNI tanulókkal, akiknek speciális igényeik vannak. A tanárok részéről sok esetben megvan a segítő attitűd, (másként nem próbálnának különböző módszereket, motivációkat stb. beépíteni az óráikba) próbálják támogatni tanulóik tanulmányi előmenetelét, még akkor is, ha az többletmunkát jelent számukra. (saját készítésű eszközök, amiket a szülők elfogadnak) A pedagógusokkal készült interjúk során egyértelművé vált, hogy a legnagyobb problémának már nem is a segítő szakemberek hiányát érzik, hanem a pedagógusképzésből és a továbbképzési lehetőségekből hiányzó (vagy azokban ritkán megjelenő) ilyen irányú releváns szakmai felkészülési lehetőségeket.

Köszönöm a kutatásban részt vevő intézmények vezetőinek és dolgozóinak, hogy megtiszteltek a kérdőív kitöltésével és az interjúkban adott válaszaikkal!

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2008. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Budapest. Trezor Kidó.
- Ayten Saban 2009. Management of teaching and class control. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1: 2111–2116. ISBN: 978-963-8144-31-7
- Benedek András 2023. A különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás összefüggései a szakmai tanárképzés szempontjából *Opus et Educatio* 10. (2). 146–157. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.556>
- Erdei Norbert 2015. Sajátos nevelési igényű (SNI) és többségi tanulók testalkati mutatóinak és motoros képességeinek összehasonlító vizsgálata a NETFIT rendszerben. *Különleges Bánásmód* 1. (3). 57–66. DOI 10.18458/KB.2015.3.57
- Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária 2013. *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel. Médiainformaticai kiadványok*. EKKE. Eger. Letöltés ideje: 2025. 01. 09. <https://mek.oszk.hu/14000/14028/pdf/14028.pdf>
- Leite, S. 2012. Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69. 41-46.
- Ludányi Ágnes 2012. Könyvtárosok módszertani lehetőségei, attitűdje, az SNI-s gyerekek olvasóvá nevelésében. *Könyv és nevelés* (1). Letöltés ideje: 2025. 01. 09. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/konyvtarosok-modszertani-lehetosegei-attitudje-az-sni-s-gyerekek-olvasova>
- Mező Katalin – Mező Ferenc 2022. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód* 8. (3). 19–29. DOI:10.18458/KB.2022.3.19
- Tóth László 2015. *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése. Segédanyag a pedagógus szakvizsgára készülőkhöz számára*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen. Letöltés ideje: 2025. 01. 09. https://mad-hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%C3%A1rak/Egy%C3%A9b%20szervezeti%20egys%C3%A9gek/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9si%20K%C3%B6zpont/Kiadv%C3%A1ny%20%28%20%C3%B3r%C3%A1s%20szakm%C3%B3dszertani%20k%C3%A9pz%C3%A9s%20szakk%C3%B6nyvei/sajatos_nevelési_igényű_tanulók_fejlesztése.pdf
- Vidonyiné Solymos Rita 2015. Pedagógiai szakszolgálat – a gyermek útja a felismeréstől a segítő támogatásig. In.: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.)

Kommunikáció és kapcsolódás

Sajátos nevelési igények – méltányos pedagógia. Konferenciakötet. NyME BDPK. Szombathely. 5–17. ISBN: 978-615-5251-55-9

Internetes forrás

w1: <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education> (letöltés ideje: 2025. 01. 23.)

w2: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/sajatos-nevelési-igény-ellátása-kisgyermekkorban-es>

Sajátos nevelési igény ellátása a kisgyermekkorban és a közoktatásban a külön e célra létrehozott intézményekben (letöltés ideje: 2025. 01. 17.)

Jogszabály

Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a

Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a

Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

Tankönyvek

SNI tankönyvek elérhetősége: [https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyvek?schooltype\[0\]=2199](https://www.tankonyvkatalogus.hu/tankonyvek?schooltype[0]=2199)

(letöltés ideje: 2025. 01. 26.)

Csébi Fruzsina

A beteg gyermek integrációjának kihívásai az iskolai közösségben: Az empátia és kommunikáció szerepe

Bevezetés

Magyarországon több ezer tartós betegségben lévő vagy fenn tartó kezelésben részesülő gyermek él, akik az otthonlét időszakában láthatatlanná válnak az oktatási rendszer számára (KórházSuli, 2022a). A WHO (World Health Organization) definíciója szerint a krónikus betegségek csoportjába tartozik minden olyan betegség, mely hosszan tartó, lassú progresszióval rendelkezik, mint például szív- és érrendszeri betegségek, rák, diabétesz, fizikai rendellenességek és pszichoszomatikus betegségek. Egy hosszantartó betegségben lévő gyermek nemcsak fizikai megterhelést él át, hanem mentálisan is rengeteg kihívással kell megküzdenie. Az évekig tartó rehabilitáció során ezek a gyermekek nem találkozhatnak barátaikkal, és nem folytathatják a betegség előtti gyermekkorukat. Az iskolában dolgozó pedagógusok nem rendelkeznek a megfelelő módszertannal ahhoz, hogy könnyen meg tudják oldani ezt a problémát, emiatt a pedagógusok azt érzékelhetik, hogy ezek a fiatalok teljesen kikerülnek látókörükből.

A tanulmányom során két esettanulmányon keresztül bemutatom az empátia és a kommunikáció kapcsolatát, valamint kitérek a váratlan élethelyzetben előforduló kommunikációt akadályozó tényezőkre is és röviden bemutatom az online szabadulósobám próba-verzióját.

1. Az együttérzés filozófiája egy beteg gyermek életében

A krónikus betegséggel járó élethelyzet nemcsak a gyermek életét változtatja meg, hanem a hozzátartozók életét is teljesen átalakítja. A gyermek fejlődéséhez jelentősen hozzájárul a másodlagos szocializáció, mely meghatározó szerepet tölt be a tanuláshoz, tanításhoz kialakult pozitív attitűd létrehozásában, valamint a személyiség fejlődésében is közrejátszik. A folyamatos változás és bizonytalanság kiszakítja a gyermeket a megszokott életéből és a gyógyulás folyamata során intenzív érzelmi hullámokat élnek át. A gyermek egyedüli megbízható támaszai a szülei, akik igyekeznek mindent megadni gyermekük számára, hogy továbbra is a motiváció és a remény forrásai maradjanak a gyermeknek a nehéz időszakban.

Az együttérzés egy olyan érzelmi állapot, amely magában foglalja a mások szenvedése iránti érzékenységet, ennek hatására pedig az egyén empatikus megértéssel és segítő szándékkal fordul az érintett felé. Például a közös társasjátékozás, a humorral teli beszélgetések, új barátok szerzése a kórházi környezetben mind-mind erős kapaszkodót jelentenek a külvilág felé a gyermeknek. A szülők és a kórházi dolgozók feladata, hogy a korosztályhoz illeszkedő örömforrásokat megtalálják a gyermek számára és lehetőségek ajtaját nyissák ki a gyermek felé.

Az egyetemi tanulmányaim során számos filozófiai irányzattal ismerkedtem meg, azonban az epikuroszi (*Epikurosz* i.e. 341–270, nevéhez köthető etikai irányzat) filozófia alapelvei kapcsolódnak igazán az imént említett gondolatokkal. A filozófusok az epikuroszi filozófiát a hedonizmus egyik al csoportjaként tartják számon, amelyben az epikuroszi filozófia hangsúlyozza, hogy közös élmények és a szeretet hozzájárulhatnak a mentális és érzelmi jóléthez (Boros 2007: 166). Az epikuroszi filozófiát alkalmazva a szülő és gyermek együtt tanulják meg, hogyan lehet az életet értékelni. Az alábbi lépéseket kell megtenni a cél érdekében:

- egyszerű örömök keresése: A közös játékok, a kedves szavak, vagy egy leukémiás gyermek esetében normál tartományú limfocitaértékek arra szolgálnak, hogy újabb motiváció adjanak

ahhoz, hogy közelebb kerüljön a gyermek a teljes gyógyuláshoz.

- mentális nyugalom (ataraxia): A boldogság eléréséhez a mentális nyugalom (másnéven ataraxia) elengedhetetlen. Egy krónikus beteg gyermek életében nagyon fontos, hogy nyugalmas és szeretetteljes környezetben vészelje át a nehéz időszakot.
- barátságok, társas kapcsolatok: Amikor valódi barátság és szeretet köt össze bennünket valakivel, akkor testünk ellazul, lelkünk megnyugszik, mert megtalálta azt a helyet, ahol biztonságban érezheti magát és igazán boldog lehet. A személyes kapcsolatok nemcsak értelmet adnak életünknek, boldogsághormonokat szabadítanak fel, hanem pozitív hatásuk van az egészségünkre és teljesítményünkre is. A közösség és a tanulás kapcsolata.

A közösség fontosságát már az ókorban is elismerték, Arisztotelész *Politika* című (1994) művében részletesen ír a közösség jelentőségéről. Arisztotelész úgy tartja, hogy az ember természetes igénye a közösséghez való tartozás. (Arisztotelész 1994) Ez az elv különösen releváns egy beteg gyermek életében, hiszen a közösség szerepe jelentősen hozzájárul a gyermek gyógyulási folyamatához. A hiányzó társas kapcsolatok gyakrabban vezethetnek magányhoz, az elszigetelődés élményéhez (Moody et al. 2006). A társas létforma sérülékenysége növelheti egyes pszichés problémák, például a depresszió és az alacsony önértékelés előfordulását (Schultz et al. 2007).

A tartósan beteg gyermekek akár évekig megtapasztalhatják ezt a kiszolgáltatott érzést, egyedül a tanulás és a közösség kapcsolata biztosíthatja a jövőbe vetett hitet és reményt. A közösség ereje, az együtt alkotott célkitűzések, a közös élmények őrizhetik meg a beteg gyermekek pozitív énképét és tarthatják meg az önbizalmukat.

1.1. Az egyéni és a közösségi értékek összehangolása

Az egyéni és a közösségi értékek egyaránt jelentősek, a kettő egymás nélkül nem létezhet, mivel nincs közösség egyén nélkül, és az egyéni lét sem értelmezhető közösség nélkül. Egy tartósan beteg gyermeknek a közösség jelenti a kapcsolatot a hétköznaphoz

és a realitáshoz. Legtöbbször teljes izolációban élnek a betegségük miatt, így különösen fontos az osztálytársak részéről a támogatás és a kapcsolattartás. Azonban az egyéni és a közösségi értékek összehangolása okozhat némi nehézséget. Előfordulhat, hogy a beteg gyermek az egészségügyi állapotából kifolyólag napi szinten tanulási készséget akadályozó problémákat (pl. hányinger, fáradtság, kezelés miatti fájdalom stb.) tapasztal. A kortársak részéről elengedhetetlen az empátia és az elfogadás annak érdekében, hogy a különböző kihívásokat türelemmel tudják kezelni. Rengeteg beteg gyermek alacsony önbecsüléssel küzd, a visszailleszkedés során pedig szeretnék elkerülni, hogy stigmatizálva (pl.: „a rákos gyerek”) legyenek. Rendkívül fontos, hogy egy jó pedagógus az osztályban lehetőséget adjon a tabutémák kötetlen átbeszélésére, a felmerülő kérdésekre pedig maximálisan tudjon válaszolni. Ahhoz, hogy minden tudást megfelelően el tudjon sajátítani a pedagógus, a *KórházSuli Alapítvány* lehetőség szerint minden segítséget biztosít a tanároknak a módszertani kiadványokkal, szakmai anyagokkal, valamint rendhagyó osztályfőnöki órák szervezésével.

1.2. Az ismeretlentől való félelem

A kiszámíthatatlan és bizonytalan élethelyzet általában félelmet szül. Gyakran előfordul, hogy az osztálytársak azért nem lépnek kapcsolatba a beteg gyermekkel, mert félnek attól, hogy rosszat mondanak vagy cselekednek, ezért inkább a tétlenséget választják. A megfelelő szakértelemmel rendelkező pedagógus képes arra, hogy hidat építsen beteg gyermek és az osztálytársak között és eloszlassa az ismeretlenből fakadó félelmet. Ebben a helyzetben fontos megérteni minden érintett fél érzését. Az ismeretlentől való félelem gyakran abból fakad, hogy az osztálytársak nem teljesen értik a betegséget és az azzal járó testi-lelki kihívásokat, vagy attól tartanak, hogy ők is megbetegedhetnek, ha találkoznak társukkal. A beteg gyermek számára kihívásokat jelent az átmeneti állapotból fakadó érzések kezelése és a társas kapcsolatok kialakítása. A gyermek fél a kirekesztettség érzésétől, és attól, hogy nem fogják elfogadni.

A pedagógus feladata, hogy kapcsolatot tartson a beteg gyermekkel és tájékoztassa az osztálytársakat életkoruknak megfelelően, a

család által engedélyezett mértékben. A gyerekekben felmerülő kérdéseket lehetőség szerint az iskolapszichológus segítségével, a szülő támogatásával és a beteg gyermek online jelenlétében beszéljük át. Ha a pedagógus kezdeményezi az ötletelést a közös segítségről, akkor összekapcsolódást teremt a beteg gyermek és az osztálytársak között (KórházSuli 2022).

2. Az esettanulmány adatgyűjtési módszere

Az emberi élet egyik legszorosabb kapcsolatát a szülő-gyermek közötti kapcsolat alkotja, mely még erősebbé válik a küzdelmes betegség utáni talpra állást követően. Az alábbi esettanulmányban arra vállalkoztam, hogy megismerjem ezeknek a kitartó és erős gyermekeknek és szüleiknek a történetét a betegség kezdetétől egészen a gyógyulás pillanatáig. Az elmúlt hónapok során két tartósan beteg gyermeket angol nyelvből mentoráltam, melynek keretében feltérképeztem az érdeklődési körüket. Két olyan családdal találkoztam, akik példaértékű és embert próbáló módon végigküzdötték a gyógyulás felé vezető utat. Az interjú során nemcsak a fizikai és érzelmi kihívásokat elemeztem, hanem a közösség és a tanulás szerepét állítottam középpontba. Ebben az esettanulmányban bemutatom ezeket a különleges történeteket, melyek érzékeltetik, hogy a közösség és a tanulás milyen hatással van a tartós betegségből felépülő gyermekek és szüleik életére.

Eset 1: 2023.12.09.

Tomi 11 éves, 5. osztályos, életvidám kisfiú, aki egy Pécs melletti falusi iskolába jár. 6 éves kishúgával, Katával rengeteget játszanak közösen, igazi testvéri kapcsolat van közöttük.

2021. december végén mandulagyulladás és lázzal kezdődött a betegsége. Az orvosok azt gondolták, hogy az antibiotikum segíteni fog a betegségén, hamar meg fog gyógyulni. Tomi egészségügyi állapota egyre rosszabb lett. A nyakán lévő nyirokcsomók elkezdtek duzzadni és végül a pécsi gyermekklinikára került. A hosszas vizsgálat után a vérből kiderült, hogy nagyon magas fehérvérsejtszámmal rendelkezik, ezért a kórházban kellett maradnia és to-

vábbi kivizsgálások kezdődtek meg. Amikor a vérkenet eredménye megérkezett, akkor már egy onkológus doktornő közölte a váratlan hírt, hogy az eredmények alapján, Tominak leukémiája van. A centrális kanült és a lumbálás következett, annak érdekében, hogy minél hamarabb megkezdődhessen a kezelés. Az első sikertelen kemoterápiás blokk után kiderült, hogy Tominak elég ritka és kevés gyereket érintő leukémiafajtája van. Tominak nem volt elég egy terápiás blokk, hanem háromnál többre volt szüksége, hogy minden rossz sejt eltűnjön a szervezetéből. A kezelések következtében Tominak nagyon súlyos bélgyulladás volt, a bélfala 10 mm vastagra növekedett, csakis szondatáplálás által tudott táplálékot bevinni a szervezetébe. A negyedik kemoterápiás blokk elvitte az összes rossz sejtet és végre Tomi megkaphatta az össejteket. Amikor 0.1 százalékos fehérvérsejteket mutatott az eredmény, akkor az egész család meghatódott az örömtől.

A gyógyulás nagy részét Budapestre felköltözve, a Demeter-házban töltötte Tomi, ahol több héten keresztül sterilboxban kellett lennie az új csontvelő miatt. Tominak és anyukájának nagyon nehéz időszak volt, mert az édesanyja sajnos nem aludhatott vele.

A gyermekklinikán és a Demeter-házban a kórházpedagógusok segítették a tananyag pótlását és a rendszer kialakítását. Az interjú során kiderült, hogy Tomi osztályába 6 fiú és 5 lány jár, akik egytől egyig érdeklődtek Tomi felől. A tanárok rugalmasan kezelték a hiányzást és a lehető legtöbbet megpróbálták kihozni a helyzetből. Az osztályfőnök nem találkozott még ehhez hasonló helyzettel sem, ezért az osztálytársakat csak az alapinformációk által tudta tájékoztatni.

A kezelése során Tomi örült, hogy a szürke hétköznapokat feldobja a társasjáték vagy az újonnan kapott LEGO-jával kikapcsolódhat. A családi háttere biztosította, hogy Tomi semmiben ne szenvedjen hiányt. Tomi édesanyja humorral kezelte a helyzetet, így a fájdalmat nevetéssel üzték el.

Tomi rengeteg barátot szerzett a kórházban, valamint az online játéka (Fortnite) is hozzájárult a gyógyuláshoz. Azonban az osztályban lévő legjobb barátját sem felejtette el. A legjobb barátja kitartott Tomi mellett és nem hagyta, hogy bárki mellé üljön. Amikor Tomi

egészségügyi állapota engedte, akkor visszamehetett az iskolába. Az egész tantestület felvonult Tomiért és az iskola hősnének kiáltották ki. Édesanyja Tomit fokozatosan integrálta vissza az iskolába, hogy elkerüljék a betegségeket. Az osztálytársak kíváncsiak voltak Tomira, és mikor visszament a társai közé, akkor nagyon sok kérdéssel kellett szembesülnie. A kortársai kíváncsian várták, hogy mit élt át.

Tomi a betegsége előtt, édesanyja bevallása szerint komolytalan volt. A betegség után más szemlélettel kezdte látni az életet, felelősegteljesebb lett a jegyeiért és önmagáért is. Sajnos az aggodalom a betegség által jobban felerősödött, ezért az elmúlás érzése intenzíven hat rá. Embert próbálóan nehéz éveket tudhatnak maguk mögött, de életük új fejezetét megerősödve és boldogan várják.

Eset 2: 2024.01.18.

Anna 11 éves, kerekesszékes, csendes kislány, aki nagyon szeret szabadidejében online játékokkal játszani. Egyéves volt, amikor szülei megtudták, hogy kislányuk élete nem lesz egyszerű, SMA 2 betegséggel kell szembenézniük. Az életük hatalmas fordulatot vett, amikor méltányossági alapon megpályázták azt az injekciós kezelést, ami támogatás nélkül 23 millió forint lenne. A támogatást megkapták, így a gyógyszerrel biztosítani tudták Anna kezelését. Anna elsős korától kezdve otthon, egyéni tanrendben tanul. A lakás akadálymentesített, így szabadon közlekedhet elektromos kerekesszékekével.

Anna az osztálytársaival nem tudott szoros kapcsolatot kialakítani, mert első osztályos kora óta otthonról zárkózik fel a tananyaggal. Az osztályfőnök kezdetben a segítségét ajánlotta fel, azonban ez a segítség alábbhagyott és nem vonta be a közösségbe. Az elmúlt négy év során egyetlen próbálkozás volt a némettanártól, aki igyekezte Annát bevonni a közösségbe, ezért meghívást kapott a Márton napi ünnepekre. Az osztálytársai közül néhány lány boldogan fogadta addig még nem látott társukat. A lányok örömmel vették, hogy elmehetnek Annához, és közösen játszhatnak vele. Anna élete egyik legboldogabb napja volt, mikor megtudta, hogy társai meg fogják látogatni egy nap. Sajnos a találkozó

ismeretlen okok miatt nem valósult meg. December elején Anna hét órás gerincegyenesítő műtéten esett át, azért, hogy a későbbiekben 20 percnél tovább tudjon ülni székében. Az osztálytársai a hír hallatán az eddigi nem megszokott módon gyakrabban kezdtek el érdeklődni Anna felől és a műtét részleteire voltak kíváncsiak. Anna a kedvenc időtöltéséből, az online játékokból szerzett barátokat az ország különböző pontjairól. Az édesanyja nagyon aggódik, hogy a kimaradt iskolai szocializáció miatt később nehezen fog beilleszkedni a középiskolába. Az iskolától és az osztálytársaktól nem kapnak elegendő segítséget, így egyedül kell megbirkózniuk a kihívásokkal.

3. Virtuális közösség: egy online szabadulószoa próbaverziója

A kórházban töltött idő során és az otthon töltött gyógyulási folyamat közben a gyerekek többsége különböző online játékokkal foglalja le magát. Az online játékok nagyszerű lehetőséget biztosítanak, hogy kint hagyják a valóságot és egy másik világon keresztül új élményeket tapasztalhassanak meg. A játék közben nem a fájdalomra figyelnek, hanem a játékban megszerzendő jutalmakra.

A „játékosítás” hatékony eszköze a tanulási folyamatnak, ezért leendő pedagógusként arra törekszem, hogy tanári tevékenységem során a technológiát – megfelelő mértékben – beépítsem a tanítás-tanulás folyamatába. *„A gamification egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására”* (Pusztai 2018: 74).

A virtuális közösség lehetővé teszi a gyerekek számára, hogy együtt tanuljanak és megoldjanak különböző kihívásokat anélkül, hogy fizikailag egy térben tartózkodnának. Az általam készített online szabadulószoa ötletét a virtuális közösségek együttműködése inspirálta. A szabadulószoák felépítése egyszerűnek hangzik: adott egy izgalmas kerettörténet, és különböző kihívások teljesítésével, valamint csapatmunkával közösen kiszabadulunk a pályáról, miközben – kis túlzással – a világot is megmentjük (Koller et.al 2022).

Úgy gondolom, hogy az online szabadulószoza nagyszerű lehetőséget biztosít, hogy bármilyen tantárgyra alkalmazzuk, és az oktatási környezetbe integráljuk. A digitális játékok a képességek hatékony fejlesztését segítik elő, hiszen támogatják a kognitív képességek fejlődését (Pásztor, 2013). A csapatmunka hozzájárul az együttműködés, az összetartás és a szoros kötelék kialakulásához.

Az online szabadulószozobát kifejezetten ötödik és hatodik osztályos diákok angolórájára terveztem, amelyen keresztül három ismert karakter kalandjában vehetnek részt közösen. A történet szerint, *Spongyabob*, *Pókember* és *Baby Yoda* jó barátok, azonban egyik nap valami egy váratlan esemény történt velük. Hirtelen más-más idősíkban találják magukat. Pókember a múltban repked New York felhőkarcolói felett, itt éli át saját történetét, Baby Yoda a távoli jövőbe kerül, egyedül Spongyabob marad a jelenben, így neki kell segíteni barátain, mivel egyedül képtelen megoldani a feladatot. Segítséget kér a „bátor időutazóktól” (osztálytársak és a beteg gyermek) annak érdekében, hogy együtt sikerüljön megtalálni az időkapu kulcsát és mindenki a saját helyére kerüljön.

Tanulástámogatási szempontból az online játék középpontjában az öt igeidő helyezkedik el (egyszerű és folyamatos jelen, egyszerű és folyamatos múlt idő, egyszerű jövő idő). A játék remek lehetőséget biztosít, arra, hogy a közös kaland során szorosabb kapcsolat alakuljon ki közöttük, miközben játékos módon átisméltik az igeidőket.

Az új körülményekhez ideiglenesen igazodniuk kell, de mindegyik meseszereplő tudatosítja magában, hogy ez az állapot csak átmeneti. A beteg gyermek élethelyzetét egy mesevilágba helyeztem el, ennek eredményeképpen a játékban résztvevők közvetett módon sajátíthatják el a szociális kompetenciákat.

Összegzés

Összegezve elmondható, hogy a két családdal készített mélyinterjúk során megerősítést kaptam, hogy az osztályfőnök és a szaktanár facilitátor szerepe nemcsak az egyénre, hanem az osztályra is nagy hatással van. A beteg gyermek és osztálytársai között lévő

kapcsolatot és a kommunikációt a tanár elősegítheti, ezért elengedhetetlen a tanárok megfelelő módszertani tudása. A gyerekek saját közvetlen intézményi élményeiken túl megélnék számos olyan külső feszültséget, amelyek függetlenek az iskolától, mégis megelevenednek az iskola falai között és kifejtik hatásukat. Az osztályfőnök a szaktanárokkal közösen befolyásolja az iskolai beilleszkedés folyamatát. A kutatásom további részében a tanárok szemszögéből vizsgálom meg a helyzetet majd a problémát górcső alá veszem. Célom, hogy minden beteg gyermek a lehető legkevesebb iskolai kihívással találkozzon és boldogan, megerősödve, egy összetartó osztályba kerüljön vissza.

Felhasznált irodalom

- Arisztotelész 1994. *Politika, II.könyv* (Fordította: Szabó Miklós). Gondolat Kiadó, Budapest
- Boros Gábor (szerk.) 2007. *Filozófia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Koller Inez et.al 2022. *Játsszunk Komolyan! Módszertani tanulmányok a társadalmi érzékenyítés területén*. Kontraszt Plusz Kft., Pécs
- KórházSuli Alapítvány 2022.b *Kórházból suliba, Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek a tartósan beteg gyermekek oktatásáról*, In: 4. sz. melléklet- *Akcióterv osztályfőnököknek*. , KórházSuli Alapítvány, Budapest
- KórházSuli Alapítvány 2022.a *Kórházból suliba, Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek a tartósan beteg gyermekek oktatásáról*, In: 7. számú melléklet, *Ötletek közösségbe tartozáshoz*. , KórházSuli Alapítvány, Budapest
- Moody, Karen., Meyer, Marc., Mancuso, Carol. A., Charlson, Mary., & Robbins, Laura. 2006. Exploring concerns of children with cancer. *Support Care Cancer*, 14(9), 960–966. <https://doi.org/10.1007/s00520-006-0024-y> (2024.06.12.)
- Pusztai Ádám 2018. *Gyakorlati Játékosítás: Hogyan teremtsünk játékosított ügyfélélményt?*. Kollektíva, Veszprém
- Schultz, KrisK. Ann., Ness, Kristen. K., Whitton, John., Recklitis, Christopher., Zebrack, Brad., Robinson, Leslie. L., Zelter, Lonnie., & Mertens, Ann. C. 2007. *Behavioral and social outcomes in adolescent survivors of childhood cancer: a report from the childhood cancer survivor study*. *J Clin Oncol*, 25(24), 3649-3656. <https://doi.org/10.1200/JCO.2006.09.2486> (2024.06.12.)

Mizerák Eszter

**Tudatosság és szükségesség a konfliktuskezelésben –
Mediáció**

Bevezetés

„Erőből tárgyalni hiábavaló, szívvel hallgatni félsiker” (Szekszárdi 2002.)

Jelen kutatást a valós problémafelismerésre, illetve a problémamegoldásra való törekvés ösztönözte. A vizsgálat tapasztalataiból készült tanulmány egy apró törekvés a békés iskolai környezet kialakítására, mely támogatja az oktató, nevelő munkát, valamint a diákok tanulását. A problémakör, melynek feltárására irányul a kutatás: a konfliktusok, az alternatív konfliktuskezelési eljárások közül a mediációs módszer ismerete, alkalmazása. A téma kutatásának nehézsége abból adódik, hogy a konfliktusok, viták és nézeteltérések bár jelen vannak az iskola falai között, az oktatási-nevelési folyamat résztvevői az elkerülő stratégiát alkalmazzák. A kutatás fókuszában az áll, hogy a szülők és tanulók ismerik-e és alkalmazzák-e az alternatív konfliktuskezelési eljárásokat. Továbbá szükség van-e a kortárs mediátor képzésre az iskolákban.

A kutatás annak az átfogó stratégiai célnak a támogatására született, hogy a jövőben egy iskola vezetői célkitűzése között egyértelműen megfogalmazódjon az alternatív vitarendezés ismerete és alkalmazása, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetése az intézmény nevelési gyakorlatába.

1. A konfliktus

A téma időszerűségét mutatja, hogy konfliktusok az élet minden területén, minden emberi tevékenységben, kapcsolatban jelen vannak. Mióta az emberiség megszületett, a fogalom létezik, az emberi

jellem magában hordozza tekintet nélkül etnikai, földrajzi, vallási hovatartozásra. Konfliktus akárhol és akárhik között kialakulhat és sok minden kiválthatja, például a nézetkülönbségek, a birtoklási vágy, vagy akár az agresszió, de itt megemlíthetjük a félreértést vagy a kommunikáció hiányát is. Az emberek többsége nem képes a kompromisszumra, akár tűzön-vízen át viszi valós vagy vélt igazát. Ez a magatartásforma nem csupán a felnőtt társadalom sajátja, hanem a gyermekeknél is megfigyelhető, hiszen a kisdéd a szülői mintát utánozza, ugyanis a család, mint elsődleges szocializációs színtér, nagymértékben befolyásolja a gyermek attitűdjeit. A kisgyermek már egész korán találkozik a konfliktussal, ha testvérei vannak, akkor már óvodáskor előtt a családban, majd az óvodában, ahol a viták igazságtevője az óvónő, majd a kisiskolás korban a pedagógus, később pedig a munkahelyi környezetben a főnök, aki így vagy úgy, kedvezően, avagy nem, de igazságot tesz. Tehát egy harmadik, pártatlan fél közbeavatkozására már elég korán, a kisgyermekkortől szükség van és találkozik is ezzel a gyermek, majd az életút során a munkába állást követően a felnőtt is. Rendkívül szerteágazó és nehéz téma a konfliktus maga is, épp ezért a konfliktuskezelési stratégiák típusainak ismerete és tudatos alkalmazásuk napjainkban igazán időszerűek (Balázs–Szalay 2017). Az oktatási környezet egy háromszereplős – a szülő, diák, oktató – színtér, amelyben meg kell találni a megfelelő vitarendezési stratégiát, és lehetőséget, kihívást látni abban, hogy az oktató utat találjon a fiatalokhoz, ebben pedig különösen fontos a pedagógus konfliktuskezelési szemlélete, magatartása. A vezetői oldalról, a békés iskolai környezet biztosítása szempontjából lényeges célkitűzés kell legyen, hogy a vezető maga is példaértékűen alkalmazza a vitarendezési módszereket. A konfliktusok sokszínűsége, különböző minősége, mélysége elodázhatalanná teszi, hogy a pedagógus is birtokában legyen, alkalmazza az alternatív konfliktuskezelési eljárások valamelyikét. Ha konfliktusokról beszélünk, annak feloldási lehetőségeit, kezelési módszereit is ismernie kell. A szaporodó nézeteltérések miatt is egyre több szó esik az együttműködésen alapuló, helyreállító jellegű, resztoratív konfliktusmegoldó módszerek hatékonyságáról (Balázs 2015).

A facilitált problémamegoldás, valamint a mediáció alkalmazása megjelent az oktatásban.

1.1. A bullying

„Az iskolaközösség minden tagjának joga van a biztonságos és békés iskolai élethez. Mindenkinek kötelessége hozzájárulni a pozitív, tanulásra serkentő és a személyiség fejlődését elősegítő iskolai környezet megteremtéséhez” – fogalmazza meg az Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról. Ugyanakkor az agresszió, gyűlölködés az élet minden szintjén megjelenik, így az iskolában is. Ezért egyre gyakrabban hallani a bullying fogalmáról. A szakirodalomban számos olyan elnevezéssel találkozhatunk, amelyek megpróbálják visszaadni a szó jelentését: megfélemlítés, terrorizálás, zsarnokoskodás, erőszakoskodás, kegyetlenkedés, megalázás, zaklatás, „szívatas”, gyötrés, basáskodás

(Boross 2006). A bullying kategóriájába azok az esetek tartoznak, amikor egy gyereket a kortársai folyamatosan csúfolnak, terrorizálnak, kiközösítenek. A fogalmat a svéd Dan Olweus alkotta meg: „Az iskolai zaklatás vagy elnyomás általános definíciója véleményem szerint a következő: a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák” (Dan Olweus 1999).

1.2. A bullying csoportosítása

A szakirodalom részletesen elemzi a bullying direkt és indirekt megkülönböztetését. Abban az esetben, ha egy gyerek a másikat köpködi, üti, rugdossa, bezárja, használati tárgyait megrongálja, könyveit, füzetait összepiszkolja, tízóraját megeszti, csúfolja, zsebpénzét elveszi direkt bullyingról beszélünk. Gyakori az is, hogy a bántalmazottra gúnynevet ragasztanak, megalázó szolgálatokra kényszerítik.

Ha közvetett módon történik a bántalmazás, pl. rossz hírét kelteik társának, pletykálnak róla, vagy kiközösítik, indirekt a zaklatás. Ide sorolandó az interneten keresztül történő bántalmazás is, a cyber bullying (Buda–Köszeghy 2008).

Az iskolai zaklatásban, megfigyelve az eseteket, kimutatható három fő szereplőtípus: a bántalmazó, az áldozat és a szemlélő.

Szőke-Milinte Enikő tanulmánya szerint a problémamegoldás egy folyamat, melynek lépései a következők:

- a probléma meghatározása;
- azoknak a személyeknek a meghatározása, akik a konfliktusban érintettek (fontos meghatározni, hogy az érintettekre érzelmileg hogyan hat a szituáció, milyen szükségletek, vágyak, elvárások, értékek motiválják a szituációban érintettek viselkedését);
- a megvalósítható és hatékony megoldások összegyűjtése, mérlegelése;
- a legjobb megoldás kiválasztása; a kiválasztott stratégia melletti elköteleződés;
- a megoldás kivitelezése;
- ellenőrzés (Szőke-Milinte 2004)

1.3. Alternatív konfliktusmegoldó stratégia – A mediáció

A mediáció egy igen hatékony, alternatív konfliktuskezelési eljárás, amire szükség van a konfliktusoktól terhelt középfokú oktatásban, s ha ezzel a módszerrel nem él az oktató, nem ismeri a diák és a szülő, akkor az általános, békés légkör felborul és romlik a közösségi szellem. A szakképzésben oktatóknak nincsen könnyű helyzete az iskolai konfliktusok esetében, hiszen tekintélyelvű világban élünk, társadalmi örökségünk a tekintélyelvűség, s ez az iskola világában különösen érvényes. A tekintélyelvűség már a konfliktus manifesztálódását is kizárja. A konstruktív konfliktuskezelés sem természetes ebben a világban, melynek fókuszában az erő és a büntetés áll (Simon 2002). Asszertívnek lenni annyit tesz, hogy vitatkozás, erőfitogtatás helyett képes legyen a fiatal tárgyalni másokkal. Ehhez önismeret, tudatosság szükséges.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutatásából kiderült, hogy az iskolában a legtöbb konfliktust a késés, a hiányzás, a tanóra zavarása, a tanulás és felkészülés hiányosságai, valamint a dohányzás, az alkoholfogyasztás és egymás fizikai bántalmazása okozzák (OFI 2013). Ezekből az okokból is jól látható, hogy egy komplex

szemléletváltásra, és beavatkozásra van szükség a konfliktusok eredményes kezeléséhez. A vitás helyzetek kezelésének megfelelően kiválasztott módjával nemcsak a probléma oldódik meg, hanem az eredményes kommunikációs technikák alkalmazására, az aszertivitásra és egy újfajta gondolkodásmódra is szocializálja a diákokat a folyamat segítségével. Az oktatási intézmény stabilitásában, fejlődésében és megfelelő működésében aktív szerepe van a kialakult konfliktus hatékony, optimális kezelésének.

A közoktatás résztvevőinek a megváltozott körülményekhez – széteső családok, súlyos családi problémák – igazodva a megújulás szükségességét kell felismerniük és elengedhetetlenné válik a mediációs technika alkalmazása az oktatási, nevelési folyamatban. A mediáció, mint interperszonális problémamegoldó és konfliktuskezelő kommunikációs protokoll, saját szempontrendszer alapján lehetőséget biztosít a vitában álló felek együttműködésére, a vitás helyzet közös megoldására (Borbáth 2023). A mediáció az alternatív vitarendezés azon típusa, ahol a közvetítő (mediátor) semleges félként segíti a vitában álló, a folyamatban önként részt vevő felek kölcsönösen elfogadható megegyezését, a lehető legrövidebb idő alatt. A mediátor nem dönt, nem ítélik, és nem ad tanácsot, hanem azt a tudást és felkészültséget hordozza, aminek révén a vitában álló felek képesek lesznek a saját világuk kifejezéséhez, megismertetéséhez, a másik fél saját világának befogadásához, megértéséhez (Járomi 2018).

1.4. Az iskolai mediáció

Az iskolai mediáció nagyon széles spektrumát fedi le a mediációs eszközöknek és típusoknak. Iskolai mediációról beszélünk, általános iskola felső tagozatában, vagy középfokú oktatási intézményben akár a diákok közötti, tanárok és szülők, vagy a diákok és a tanárok közötti konfliktusmegoldás esetén. Ez, formáját tekintve lehet egyének közötti és lehet az iskolai közösség egészét, vagy annak egy kisebb részét, egy osztályt érintő eset (Járomi 2018).

A diákok egymás között kialakult konfliktusaik rendezése alapvető fontosságú, mert a konfliktus megtörténte után is kénytelenek naponta találkozni egymással, sokszor – ha osztályon belüli konfliktus

tusról van szó – egy helyiségben is tartózkodni. Amennyiben nem, vagy a felek számára nem kielégítően rendeződik a konfliktus, úgy negatív kihatással lesz személyiségfejlődésük további szakaszaira, elszeparálódhatnak a közösségtől, és csökkentik a tanulással kapcsolatos aktivitásukat. Feltétlenül indokolt tehát, hogy az iskolában a diákok konfliktuskezelési technikákat, valamint szociális és emocionális készségeket is elsajátítsanak. A megfelelő iskolai tanulási környezet sokkal hatékonyabb a diák előmenetele szempontjából. A kortárs közösségek problémamegoldásában a kortárs mediáció alatt a mediáció azon fajtáját értjük, amely során a diákok között lévő problémát egy, a vitás felek korosztályába tartozó (a gyakorlati tapasztalatok szerint egy-két évvel idősebb) diáktársuk, mint mediátor segíti megoldani. A célja ennek a fajta konfliktuskezelésnek az, hogy az iskolákban a konfliktussal való szembenézés a mindennapi élet részévé váljon. A konfliktus kezelése nem egy kényelmetlen, megoldhatatlan feladatként, hanem inkább pozitív kihívásként rögzül. A kortárs mediáció megadja a méltóságot az önkéntes részvételre, azaz a szabad akarat kifejezésére, ami az egyik legnagyobb szükséglete a korosztálynak. Biztosítja a diszkréciót, intimitást és megfelelő színteret számukra a konfliktus felvállalásához, saját érdekeik és szükségleteik megjelenítéséhez, így lehetőség adódik a valós, érdekalapú megoldás megtalálására is (Balázs–Tomesz 2016). A kortárs mediátor vezetése biztosítékot ad arra, hogy semmilyen retorzió, vagy negatív következmény nem valósulhat meg a mediációt követően, míg tanárok esetén ezt a bizalmat nem tudja érezni ez a korosztály. A kortárs mediátorok munkáját mindig kell, hogy segítse egy vagy több felnőtt mediátor. A kortárs mediátorokat arra képzik ki, hogy a jelenbeli vádaskodás helyett a jövőbeli megoldáskeresésre helyezték a hangsúlyt.

2. A kutatás módszertana

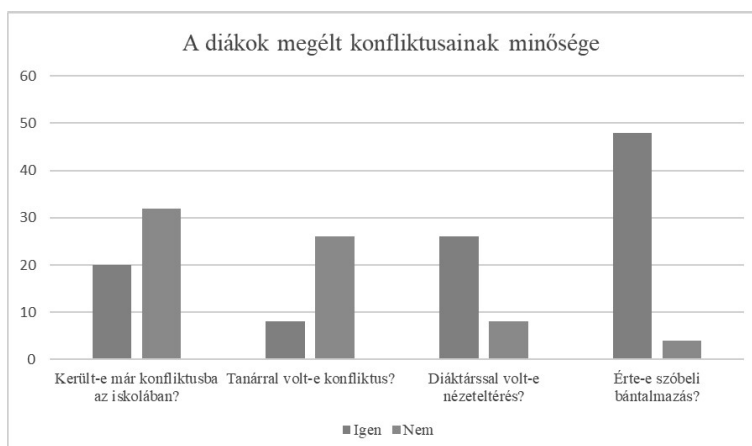
A vizsgálat során arra kerestem a választ, hogy diákoknak és szülőknek milyen a konfliktushoz való viszonyulása, vitarendezési módszereik. Továbbá a válaszadóktól vártam adaptálását az iskolai mediátor szükségességének, illetve visszajelzést, hogy az oktatók

alkalmazzák-e a mediáció gyakorlatát a konfliktusok során. Primer kutatásom folyamán a releváns információhoz jutást a kvantitatív technikák közé tartozó kérdőíves módszer biztosította. Az oktatási-nevelési folyamat résztvevői a tanulók, pedagógusok, és ha vitáról, konfliktusról beszélünk, akkor a szülők. A kérdőív kiválóan alkalmas a cselekvési minták kimutatására. Minden résztvevő ugyanazt a kérdéssort kapta, melyek összeállításakor fontos szempont volt az érthetőség, többségében zárt kérdések szerepelnek a kérdőívben, melyek között vegyesen vannak alternatív, szelektív és skála kérdések is. A kérdőívek kitöltése offline formában történt: a tanulók tekintetében osztályfőnöki órán, míg a szülők esetében szülői értekezleten került sor a kitöltésre. A kutatás lebonyolítására a 2023–24-es tanév II. félévében került sor. A mintát tekintve a DUE BDT tanulói vettek részt, továbbá olyan szülők, akik középiskolás korú gyermekeket nevelnek. A résztvevők anonim és önkéntes válaszadás lehetőségével élve a töltötték ki a kérdőívet. A vizsgált területről tudni kell, hogy az iskola egy sokszereplős intézmény, ahol bonyolult, hierarchikus viszony van a résztvevők között akár a diákok közötti viták tekintetében, akár a tanár és diák közötti konfliktust figyelembe véve, ezért körültekintően kellett megválasztani az alkalmazott módszereket, technikákat.

3. Eredmények, diszkusszió

3.1. Tanulói kérdőív eredményei

A diákok által kitöltött kérdőív bizonyítja, hogy jelen van a konfliktus az iskolában, hiszen a megkérdezettek kicsivel kevesebb mint a fele megélte, hogy elszenvetője volt egy elhúzódó konfliktusnak. Nézetkülönbség jellemzően a diáktársakkal volt, mindössze nyolc tanuló válaszában jelent meg a tanárával való konfliktus. Arra lehet következtetni, hogy bizony szükség lenne az iskolában az aszszertív, problémamegoldó magatartás elsajátítására.



1. ábra: A diákok megélt konfliktusainak minősége (Saját szerkesztés)

A diagram bizonyítja, hogy oktatók és diákok jellemzően kölcsönösen tisztelik egymást, és az iskolában ebből adódóan is többnyire békés hangulat uralkodik, ahol a tesztalányok többsége inkább jól érzi magát, mint rosszul. Ez semmiképp nem jelenti a vitától mentes mindennapokat, inkább a gyakori és népszerű diákprogramok eredménye. A válaszadók kicsit több mint fele úgy látja, hogy a szóbeli bántalmazás – a korábban említett direkt bullying – jelen van, de agresszióra ritkán kerül sor, melynek oka, hogy az intézményben tanulók neveltségi szintje elfogadható, a szociális háttérük kielégítő. Érdekes megfigyelés viszont, hogy a válaszadók konfliktuskezelési stratégiájában, saját meglátásuk szerint épp ugyanannyi versengő, mint együttműködő válasz érkezett, vagyis vita során hangsúlyt kellene fektetni az aszertivitás erősítésére, hiszen a versengő, „győzni szeretnék” viselkedésbe tett energiát tudatos építéssel könnyen át lehet fordítani együttműködővé.

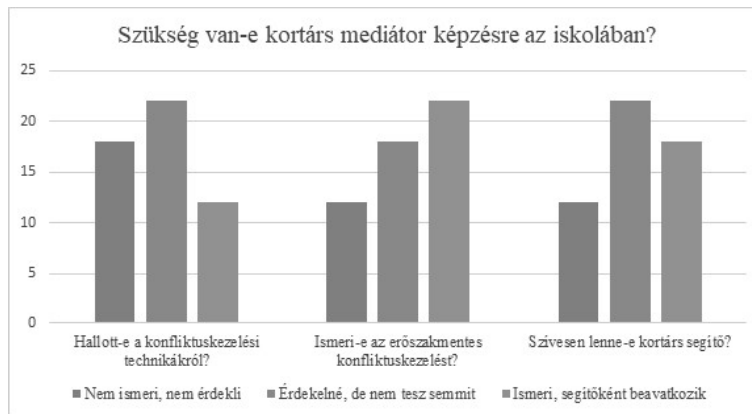


2. ábra: Konfliktuskezelési stratégiák (saját szerkesztés)

A tanulói kérdőívek kitöltése előtt egy korábbi alkalommal a Thomas-Kilmann teszt kitöltésére kértem diákjaimat, akik ugyanazok a tesztalanyok voltak a hitelesség érdekében, mint a saját kérdőívem későbbi válaszadói. A kérdéseknél azt a lehetőséget kellett megjelölniük, amely leginkább jellemzi egy adott szituációban a viselkedésüket. A teszt kérdéseire ösztönösen válaszoltak a tanulók, vagyis hitelesebben kezelhető az itt mért eredmény, mint a saját kérdőívem ugyanerre vonatkozó hatodik kérdésére érkezett válaszok. A Thomas-Kilmann tesztben az alkalmazkodó viselkedés jellemzi a kitöltők 28%-át, mely a legmagasabb szám a viselkedési stratégiák közül, vagyis a tanulók többsége inkább alkalmazkodik vitás helyzetekben, mint hogy problémamegoldó, versengő, kompromisszumkereső vagy elkerülő lenne. Ezt összevetve a saját kérdőív eredményeivel a tanulóknak épp ugyanannyi százaléka (38%-a) versengő, mint alkalmazkodó. Bizonyítható, hogy a kérdőívet kitöltő diák tudatosan nem tartja magát simulékonynak és engedékenynek, ösztönösen azonban mégis ezzel a stratégiával él, derül ki a Kilmann-teszt válaszainak összesítésekor.

A kérdőívben több kérdés vonatkozott az alternatív konfliktuskezelési eljárások ismeretére is. Jó hír, hogy a diákok hallottak, még ha nem is ismerik alaposan, a konfliktuskezelési technikákról, és többségüknek igénye lenne ezek megismerésére. Bizonyosan látha-

tó a válaszokból, hogy szívesen fordulnának hozzáértő kortársukhoz vitás ügyekben. A válaszadók kevesebb mint fele maga is szívesen tanulna kortárs segítőnek.



3. ábra: Szükség van-e kortárs mediátor képzésre az iskolában (saját szerkesztés)

A tanulói kérdőív második fele a válaszadók különböző konfliktuskezelési technikákhoz kapcsolódó ismereteikre vonatkozott, továbbá az iskolai mediátorok szükségességére a konfliktusok megoldásához. A kérdések arra is irányultak, hogy a válaszadók mennyire jártasak, ismerik-e, alkalmazzák-e, hallottak-e az alternatív konfliktuskezelési módszerekről, hajlandóak-e az erőszakmentes vitarendezésre és szükségesnek tartják-e bekapcsolódni mások problémás ügyeibe. A kérdőívet kitöltő diákok 58 %-a szívesen fordulna kortárs mediátor segítőhöz, mert úgy gondolja, hogy a vele egykorú fiatal jobban megérti az ő problémás helyzeteket. Bizonyítható, hogy a válaszadók többsége hallott már a különböző konfliktuskezelési technikákról, bár mélyebb ismeretei erről nincsenek. Ugyanakkor biztató, hogy a tesztalányoknak csak kisebb része az, aki a konfliktuskezelés témában érdektelen, motiválatlan, tehát inkább elkerülő magatartást fog tanúsítani, ugyanakkor ez hordozhat magában akár egy erőszakos, versengő vitarendezést is. A diagramm bizonyítja azt is, hogy a diák közösség érzékeli a konfliktusokat, fogékony lenne

az erőszakmentes vitarendezésre, sőt akár ő maga is szívesen segítené másokon, ahogyan ezt meg is teszi, hiszen vannak jóérezsű, érett gondolkodású fiatalok, ám nincsenek birtokában annak a tudásnak, amit iskolai mediációnak nevez a szakirodalom. A válaszok továbbá azt is bizonyítják, hogy a diákok otthonról sem hozzák az alternatív konfliktuskezelési stratégiákat és tanáraik többségétől sem tudják ezt elsajátítani, mert bizonyára ismerik az oktatók, de nem alkalmazzák az alternatív vitarendezési módszereket.

Összességében a kérdésekre adott válaszok hiteles képet adtak az iskolában zajló konfliktusos folyamatokról. Az adatok arról tanúskodnak, hogy bár nem konfliktussal terhelték a hétköznapiak, de nagyobb biztonságot adna a tanulóknak a kortárs segítő, mediátor jelenléte és békésebb iskolai környezetet eredményezne.

3.2. Szülői kérdőív eredményei

A kérdőíves felmérés kiterjesztésre került a szülői közösségre is, akik 16 és 18 év közötti gyermekeket nevelnek, ebből az empirikus kutatásból nyert adatok is segítenek feltételezések vizsgálatában. A válaszadók nemi megoszlása tekintetében a kitöltők többsége nő volt. Mindössze tíz fő nyilatkozott úgy, hogy nincs tudomása arról, hogy konfliktusa lett volna fiának vagy lányának az iskolában. A diákok válaszaival összhangban a szülői kérdőívből is kiderült, hogy jellemzően a diáktársakkal van vitás helyzet. Tehát kisebb mértékben jelenik meg a nézeteltérésekben az oktató.

Bizonyítható, hogy a szülők foglalkoznak gyermekeik és az oktatók közötti esetleges konfliktusokkal és igyekeznek megoldani azokat. Vélhetően a felnőtt-felnőttel való kommunikációja hatékonyabb megoldást hozhat, erről tanúskodik a diagramm is, hiszen legtöbbször igyekeznek a vitás kérdéseket megbeszélni a gyermek konfliktusban érintett tanárával. Továbbá nagy szerepet szánnak az osztályfőnöknek a konfliktusok rendezésében, melynek oka, az osztályfőnökkel gyakran kialakuló bizalmi viszony és az ő támogató hozzáállása vitás kérdésekben. Ugyanakkor a válaszadók 14 %-a úgy gondolja, hogy a vitás ügyek rendezésében az iskolaigazgató a kompetens, ezért hozzá fordulnak. Az osztályfőnök szerepe óriási, hiszen a jól működő Szervezet alulról építkezik, vagyis, ha „az osztálynak a főnöke” rendelkezik a békés vitarendezéshez szükséges kompetenciákkal, akkor a konfliktus kisebb mértékben eszkalálódik

sőt, ha az osztályban tanuló diákok közül van kortárs mediátor, akkor még inkább sikerre vihető a megbeszélés és a felek elégedetten távoznak a tisztázó megbeszélésről.



4. ábra: A szülő megoldási stratégiája a tanár és a gyermek közötti konfliktusban (saját szerkesztés)

A megkérdezett szülőknek csak egy kisebb csoportja érdektelen a gyermekük iskolai konfliktusában és gondolja úgy, hogy a tanulók intézzék el egymás között a maguk módján.

A szülők a megbeszélésre, problémamegoldásra sarkallják gyermekeiket, és nem az elkerülő stratégiát mutatják példaként csemetéiknek. Bizonyítható, hogy a szülők igénylik a konfliktus személyes megbeszélését az érintett féllel.

A válaszadók többsége magát konfliktuskerülőnek tartja, szívesebben megvárja míg elül a vita, ezen a ponton összekapcsolható a szülői és a diák kérdőív válaszainak egységessége, hiszen a gyermek az otthonról hozott szülői mintát utánozza. Ugyanannyi a nézeteltérést felvállaló felnőtt mint az, aki alaposan megfontolja, hogy mikor, kivel konfrontálódjon. Ebből következik, hogy szükség lenne az iskolában felnőtt mediátorra is, akihez a szülők is fordulhatnak.



5. ábra: A szülők alternatív konfliktuskezelésről meglévő ismeretei (saját szerkesztés)

A szülők többsége hallott már a mediációról, de szinte ismeretlen számukra a kortárs mediáció, a facilitáció és a konferencia-modell. Mindössze a beszélgetőkör a számukra ismerős módszer, hiszen erre bizonyára volt alkalmuk a korábbi években gyermekeik iskolai tevékenysége során. Feltételezhetően a mediációval és a beszélgetőkörrel azért találkoztak a szülők, mert a válóperes folyamat során már gyakorlattá vált a válási mediáció hatékony alkalmazása. Egyre több a gyermekét egyedül nevelő, elvált szülő vagy a mozaik családban nevelkedő gyermek, így a fent említett két módszerrel a szülők már találkozhattak.

Az iskolai konfliktusokon túl a családi konfliktusokkal terhelt hétköznapi bizonyítéka, hogy a szülők egy kisebb része igénybe vette már a mediációt több alkalommal is, ez bizonyítja az eljárás szükségességét, de mivel ez csak a válaszadók harmadát jelenti, arról is tanúskodik, hogy még mindig nem eléggé ismert módszer. Azok a válaszadók, akiknek szükségük volt alternatív vitarendezési eljárásra válaszaikban arról számoltak be, hogy eredményt hozott számukra az említett módszer. A válaszadó szülők többsége szívesen venne részt effajta tájékoztatón, esetleges edukáción gyerme-

kével, tehát érdeklődők, nyitottak, semmiképpen sem elutasítók. Ugyanakkor a válaszadók egy kisebb része nem is hisz ezekben a módszerekben.

Összegzés

Tanulmányomban az alternatív konfliktuskezelés és a kortárs mediáció szükségességét vizsgáltam a technikumi oktatásban. A kutatás tapasztalatai azt mutatják, szükség van iskolai, kortárs mediátorra, továbbá az oktatói körben megerősítést kell nyerni az alternatív konfliktuskezelési eljárások valamelyike, hogy az oktatók ne csak ismerjék, hanem merjék használni az asszertív vitarendezést. A kortárs mediáció valódi innovációt jelenthet a technikumi oktatásban, ami széleskörű szakmai támogatással, oktatási útmutatókkal, tananyagokkal és továbbképzésekkel komoly segítséget nyújt a pedagógusnak a mindennapokban. Vezetői stratégiai cél, hogy az oktatókat támogatni kell az asszertív szemlélet, vitarendezési módszerek elsajátításában és annak alkalmazásában, melynek hatékonyságát intézkedési terv kidolgozása biztosítja. A leghatékonyabb módszer a konfliktushelyzet tisztázása, az önelemzés és a közös cél megtalálása. A diákok feladata elsősorban a normák és szabályok követése, betartása és a konfliktusok jó része is ebből fakad. Tehát az osztályfőnöknek különösen fontos feladata az egyeztető megbeszélés az osztályban zajló konfliktusokról. Az asszertív kommunikációs technika előszobája az önismeret, tehát az oktatási, nevelési folyamat résztvevői képesek legyenek megismerni saját érzéseiket, azokat megfogalmazni, majd meglátni mások érzéseit is, így problémamegoldó módon közelíteni a vita felé. Az oktatásban kitűzött cél, hogy a tanulók megismerkedjenek a konfliktuskezelő technikákkal, mert szükségszerűen fontos, hogy az iskolában megjelenjenek azok a szociális kompetenciák -önismeret, másik ember elfogadása, más kultúra megismerés-, amelyek a diákok közötti nézeteltéréseket is enyhítik.

A jövőre nézve a DUE BDT-ben végzett kutatás eredményei világossá tették, hogy szükség van a konfliktuskezelési technikák tudatos alkalmazására októató, szülő és diák tekintetében, hiszen valamennyi, iskolai környezetben lezajló konfliktus hasznosítható pe-

pedagógiai szempontból: felhívja a figyelmet a felek között kialakuló rejtett feszültségekre, ráirányít a hibás intézkedésekre, így lehetőséget ad a helyreállításra. Az asszertív kommunikáció nem csupán osztályfőnöki órán jelenik meg, hanem a 2020-as NAT-ban is tananyagként szerepel, ezért kívánatos lenne az oktatókat ez irányban képezni, ezáltal bármely tanár tudatosan fejlesztheti tanítványait létrehozva a békés iskolai környezetet.

Felhasznált irodalom

- Balázs László – Szalay Györgyi 2017. A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei Egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Budapest: Hungarovox Kiadó, 71–80.
- Balázs László 2015. Pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálata. In: Károly Krisztina, Perjés István (szerk.) *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 185–203.
- Balázs László, Hulyák-Tomesz Tímea 2016. A kommunikációs készségfejlesztés időszerű kérdései. In: In: Tóth Péter, Makó Ferenc, Varga Anikó (szerk.) *Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben: VI. Trefort Agoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia tanulmánykötet*.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2020. A (kommunikációs) készségfejlesztés korlátai és feloldásának lehetősége. In: H., Varga Gyula (szerk.) *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox Kiadó, pp. 235–247. , 13 p.
- Balázs László 2015. Érzelmi intelligencia mintázatok vizsgálata a közoktatási intézmények vezetőinél. Taylor: *Gazdálkodás- és Szervezéstudományi folyóirat: A Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei* 7. 311–319.
- Balázs László 2015. Alternative tools and methodologies in public education: the education of the Z generation. In: György Juhász – Ádám Nagy – Terézia Strédl – Anita Tóth-Bakos (szerk.) *A Selye János Egyetem 2015-ös „Innováció és kreativitás az oktatásban és a tudományban” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók*. 43–55.
- Borbáth, Katalin (2023). Erőszakmentes kommunikáció az iskolapszichológiai praxisban: szemelvények az erőszakmentes kommunikáció módszertanáról és az EMK-alapú mediáció iskolai alkalmazásának lehetőségeiről. *Módszertani Közlemények*, 63(1), 73–93. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.73-93>.

- Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláról, Strasbourg, 2004. július 16. <http://www.coe.int>
- Boross Ottilia 2006. Basák az iskolában. *Iskolakultúra* 11. szám p. 33.
- Dan Olweus 1999. Az iskolai zaklatás, *Educatio* (1999) 4. szám p. 717.
- Buda Mariann – Kőszeghy Attila – Szirmai Erika: Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében. *Educatio* (2008) 3. szám p. 375
- H. Tomesz Tímea, Balázs László 2022. Kommunikáció tudatosan: Emlékezés H. Varga Gyulára. *Anyanyelv-pedagógia* 15 (1)pp. 98–103.
- Járomi Éva Ismertetés 2018. A diákok középpontba helyezése: Teljes iskola, teljes közösség, teljes gyermek modell. *Egészségfejlesztés*, 2018. 59.3.
- Kökuti Tamás, Balázs László, Rajcsányi-Molnár Mónika 2022. A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpálya-menedzsment Program a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle* 19 : 4 pp. 113–126. , 14 p.
- Rajcsányi-Molnár Mónika, Balázs László, András István (2022).
Vezetőképzés és fenntarthatóság: Vezetői kompetenciák fejlesztése felsőoktatási környezetben. Példaértékű Vezetés És Gyümölcsei: Tiszteletkötet Dr. Szűcs Pál Tanár Úr 80. Születésnapja Alkalmából.
Kiadó: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet pp. 236–237.
- Szőke-Milinte Enikő: Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája, Új Pedagógiai Szemle (2004) 54. évf. 1. szám 26–39.
- Simon Gabriella 2002. Mediáció az iskolákban. In: Lovas Zsuzsa és Herczog Mária (szerk.) (2005): *Békés és fájdalommentes megoldások – családsegítő mediációs szolgáltatás Magyarországon*. Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület, Budapest. pp. 52–56.
- Szekszárdi Júlia 2002. *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- Szűts Zoltán, Kenyeres Attila Zoltán, Turós Mátyás: Fiatalok médiatudatossága a TikTok videók tükrében In: Juhász, Erika; Gyányi, István (szerk.) Az oktatás időszerű narratívumai: absztraktkötet: Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2024. Eger, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) (2024) 425–426.
- Szűts Zoltán: Online - Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Wolters Kluwer, Budapest, 2018. 153-156.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/AVP_keretrendszer.pdf
Letöltés ideje: 2024.09.15.

Demeter Zsuzsa

„Játszani is engedd” – Társasjátékok jégtörő szerepben

Bevezetés

Hogyan épül fel egy beszélgetés, milyen módon közelítünk azokhoz, akiket nem ismerünk? Hogyan építünk csapatot? Miért kell változtatni a jégtörők rendszerén? Szükséges egyáltalán? Hogyan változtatja meg egy épülő csapat dinamikáját a játék? Miért pont a játék? Mit játszunk és hogyan játszunk? A játék gyerekes dolog? Miért baj, ha fizikai játékot játszunk? Baj-e egyáltalán?

Álmos hétfő este, Szóbeli és írásbeli kommunikációs óra. Kötelező. A csoport teljes létszámban jelen van, és ellenállnak mindenféle oldási kísérletnek, beszélni jöttek és csenddel vernek. Több hét „be-melegítés után” hirtelen egy új jégtörő jut eszembe. Alapvetően nem erre a célra használtam, de minden benne van, ami egy jó kezdéshez elengedhetetlen. Belül enged a komfort-zónán, kimozdít fizikailag és lelkileg is a helyzetemből, és vicces is. A siker felismerhető. A hátsó padban ülők is megérkeznek a játékba. A következő hetekben izgatottan, lelkesen mesélik. Megvették, alkalmazzák, működik. Tanultak valamit. Valami újat. Elmesélem egy kollégámnak, aki egy másik játékot – de hasonló felindulásból alkalmaz, kölcsönkéri. Azóta megvette.

Ez nem a reklám helye, de ígérem, szó lesz magáról a játékról is. Ám előtte néhány gondolat a háttérről, hogy hogyan és miért alkalmazhatjuk a társasjátékokat pedagógiai, oktatási keretek között és hogy milyen hasznot várunk a beépítésüktől a folyamatba.

A játék célja, hogy kialakítson egy olyan helyzetet, amiben az ember komfortosan érzi magát, amivel levetkőzi a gátlásait, a gondjait. Maga mögött hagyja az excel-táblákat, a bevásárlólistát. Hiszen

az agy nem ér rá ezeken morfondírozni, ugyanis éppen játszik (vö. Csíkszentmihályi 2001).

Társas”játék”

Túlfeszítjük magunkat. Mindenhonnan az elvárás, a még több, a jobb dübörög. Függetlenül attól, hogy az ember iskolás vagy dolgozó felnőtt. Mindenkiről le akarunk húzni még egy bőrt, nehogy unatkozzon. És egyszer csak ott állunk egy csapat diákkal körülölelve, csak jót akarunk, csak segíteni akarunk, csak fejleszteni, kompetenciát erősíteni, oldani, de tanítani és meg vagyunk lepve, hogy mindenki sóbálvánnyá válik, mikor elhangzik a régebben oly kedves dolog: „Játsszuk azt...”. Fejlesztőterápiák, csapatépítők és workshopok direkt közönségében áll meg a levegő. Csak mozdulnom ne kelljen, csak ne vegyen észre. Pedig egy csoportmunka elengedhetetlen eleme, hogy együtt legyünk, megtanuljunk közösségként működni, alkotni, egy rövid ideig együtt dolgozni.

Ehhez pedig oldásra van szükség, a jeget meg kell törni, egy csapat idegenből egységet kell kovácsolni, mert bármennyire is különbözőek, a cél ugyanaz. Eljutni valahonnan, valahova. Hagyjuk figyelmen kívül, hogy honnan indulnak, hogy hányan vannak, milyen szociális és érzelmi intelligenciával bírnak. Csapat lettek kényszerből, az élettől. Így hát gyengeségeik és erősségeik felfedezetlen, tudatos vagy tudatlan mivoltában, együttműködni kényszerülnek. Mi pedig feljüket állunk – de legjobb esetben melljüket állunk, és képzeletbeli jégcsákányunkkal, megolvastjuk a csendet.

Egy csoport építése során megfigyelhető, hogy milyen nehezen szánják rá magukat egyes résztvevők, hogy részt vegyenek egy mozzanatindító játékban. Már felkelni sincsen kedvük a székből. Szinte elvonszolják magukat, de csak azok, akik élnek a belátással, hogy valakinek márpedig teljesítenie kell az előre meghatározott feladatot, különben sosem szabadulnak. És nem csak a felnőttek. Diákok, tinédzserek, gyerekek is. Szívesebben menekülnének egy olyan digitális világba, ahol nem kell beszélni, senki sem látja őket teljes fizikai valójukban és nagy-nagy csendben levezethetik a stresszt, feszültséget, ami felgyülemlt bennük. Így hát a direkt célzatú já-

tékok újabban nem is érik el a céljukat. Nehézséget okoznak. Nem hozzák meg az elvárt viselkedési sémát. Mert utána értékelni kell a látottakat. Meg kell magyarázni, hogy miért érzem narancsnak magam, holott kelkáposzta szeretnék lenni, aminek a zsenge levelei belül vannak, jó mélyen a biztonságot rejtő vacokban, vagy szúrós testű ananász, aki arra vágyik, hogy mindenki tudja belül milyen jó édes. De egy átlagos kedd délutánon senki sem akar gyümölcs lenni. Mindenki csak túl akar lenni a feladaton, hogy lehessen hazamenni, mást csinálni, ebédet főzni, vagy csak a tévé elé leheveredve streamingelni. Nem lenni ott agyban, és tudatosan létezni.

A tréningek, de akár a tanórák egyik meghatározó része, hogy a résztvevők megismerjék a saját határaikat. Ehhez nagy segítségünkre lehet a Senninger tanulási zóna modellje, amely az emberi tapasztalatokat három jól elkülöníthető területre osztja: a komfortzónára, a tanulási zónára és a pánikzónára. A zónák közötti átjárás, határátlépés maga is jégtörés, hiszen ha képesek vagyunk egyikből a másikba billenni (komfort – tanulás), akkor elkezdődhet az új képességek elsajátítása, és az aktív részvétel. Természetesen, mint minden mérlegnél, itt is figyelni kell a helyes egyensúly megteremtésére hiszen, ha a tanuló átbillen a pánikzónába, ahol a helyzet számára, már túlzottan kényelmetlen, és az adott kihívást nem tudja kezelni, akkor gátat, falat emel maga köré és a stressz és félelem következtében teljesen elzárkózik az új ismeretek megszerzése és a csoportmunka elől. A helyesen eltalált tanulási- és komfortzóna közötti egyensúly ellenben megteremti a lehetőséget, hogy az új tapasztalatok szerzése során meginduljon egy fejlődési, érdeklődési folyamat kitágítva a komfortzónát aktív résztvevőkké váljunk a folyamatban. (Bibók Ágnes, Kaszper Blanka, 2017)

Erre jó a direkt, indirekt játék. Direkt, hiszen ha előveszünk egy társasjátékot, annál már nagyon nehezen lehetne elsumákolni a tevékenység tényét, de indirekt, mert nem mutatja meg a mellette, mögötte zajló folyamatokat, hanem önmagáért létezik és közben mégis szórakoztat, nevetet és elindít valamit. Főleg ha ez a játék egy közösségi, csapatjáték, egy olyan, amely könnyen tanulható, vicces, színes és minden érzékszervünket igénybe veszi, felébreszti fáradt neuronjainkat és át is mozgatja bágyadt végtagjainkat.

„A játék nevelési célja a kellemes, feszültségmentes légkör kialakítása, amelyben eleinte a játékosság, a felszabadult hangulat uralkodik, és ennek megtartásával érzük el a játékosságból kinövő alkotó, kezdeményező, cselekvő hozzáállás megszületését. Az általános készségfejlesztés mellett a játék célja a személyiség nyitása, a fölös gátlások oldása, a bátorság fölkelése, a gondolkodó- cselekvő ember kialakítása” (Sebestyén 2009).

Kell vagy nem kell?

„Az oktatás játékosítása során annak unalmas és kötelező jellegétől szeretnénk megszabadulni. A játékosított környezetben a tanulást a tanuló nem érzi hagyományos értelemben vett tanulásnak. A játékosítás lényege a fejlesztés. A különféle képességek fejlesztése közül kiemelendő a problémamegoldás, az együttműködés/versengés, a stratégiai gondolkodás, a kíváncsiság, a kitartás és a kreativitás fokozása. A helyesen alkalmazott játékosítás minden előbb felsorolt képességet egyszerre tud fejleszteni” (Piskóti 2011).

A kérdésre a válasz egyértelmű – KELL!

Fontos a játék szabadsága, hogy nincs benne a nyomáskényszer, hogy itt majd értékelni kell. Maga a tudás is inkább konvertálható, a szellemi rugalmasság fejlesztésére alkalmas. Közben nem gondolkodunk más dolgokon, motivál és szabaddá tesz. Fontos, hogy súlytalan maradjon, hogy bele tudjanak érkezni, el tudják engedni magukat, hiszen a „játék nem egy tudatosított folyamat, ritkán pörgünk azon, hogy épp játszunk, hiszen éppen játszunk, nem érünk rá.” Erre a szabadságra nagy szükségünk van ahhoz, hogy megteremtsük a felszabadító, jégtörő élményt, és elindulhasson a folyamat. Maga a ráhangolódás lehetőséget biztosít arra, hogy az elmerülés után könnyedén ki is lépünk ebből az új szerepből, hiszen ez csupán a bevezetés, a kezdő lépés, ami után viszont direkt cselekedeteket szeretnénk végrehajtani, de közben megmarad a könnyed érzés, nem erőszakoljuk meg az élményt és a játékot sem, ráhúzott sémákkal. Arról, amiben jól éreztük magunkat, ami szokatlan és mégis üdítő volt számunkra szívesen folytatunk diskurzust, és az ismeretlen mozzanat egy újfajta bizalmasságot eredményez – hiszen játék köz-

ben, akár hozzánk is érhetek – el merjük mondani, mi volt nehéz, kényelmetlen. (Vö. Jesztl–Lencse, 2018).

A társasjáték-pedagógia alapelvei

- A játék, az játék, melynek megvan a maga struktúrája, a maga dinamikusa, melyet a társasjáték-pedagógia használ. Nem állítjuk meg a játékot, hogy beszéljünk róla, nem alakítjuk matematikai példává, hogy direkt tanulási szituációt hozunk létre. A játékot elkezdjük, játsszuk, befejezzük, és a hatást ettől várjuk, nem egy órán belül és nem is másnap.
- A társasjáték-pedagógia jellemzően nem fejlesztő játékokat használ (...) elsősorban a belső motivációra épít.
- A társasjáték egyik jellemzője, hogy (...) nem rendelkezik kiszámítható legjobb lépéssel, csak a lehető legjobban.
- A társasjáték-pedagógia két szélsőség, a szabad és az irányított játék között helyezkedik el. Jellemzően az utóbbihoz van közelebb, de fontos kiemelni, hogy a játékszabály, a mechanizmus, az adódó törvényszerűségek, tehát maga a játék és nem a pedagógus irányít.
- A pedagógus ajánlott szerepválasztása: partneri, résztvevői. Elsősorban a társasjáték fejlesztő hatására építve a pedagógusnak hátrébb kell lépnie és játékosként érdemes részt vennie a folyamatban, kerülve a direkt edukatív megjegyzéseket. Játékosként természetesen van lehetőségünk alakítani a szituációt, példát mutatni – a döntéseinkkel, viselkedésünkkel, tehát a játékunkkal –, és ezzel a lehetőséggel érdemes is élnünk.
- Nem az elmélyedés a cél, hanem a mechanizmust alkalmazni a folyamatindításra, szituációteremtésre (Jesztl–Lencse 2018).

A társasjáték-pedagógiában rögzített alapelvek iránymutatásul szolgálhatnak tanári, mentori és csoportvezetői hozzáállásunk meghatározásában. A játékmechanizmusok az emberi agy játékokkal kapcsolatos pszichológiai és motivációs folyamatainak megértése, és a játékok működési elvének alkalmazása” (Vendler 2019). „A játékosítás nem más, mint a játék, illetve a játék elemeinek nem játékos környezetben való felhasználása abból a célból, hogy növelje

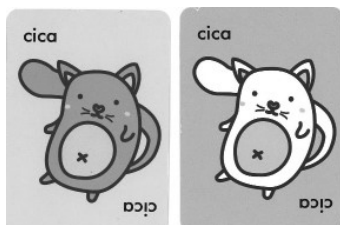
a bevonódást, a felhasználói élményt, a hűséget és az örömet (Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. 2011: 2425) Hiszen maga a játék a cél, annak a mozzanatnak a felfrissítése, amikor megkezdődik a közös munka és készen állunk célunknak megfelelő feladatunk teljesítésére. Ha már indulni is nehéz, csákány helyett a nevetés könnyebben tör jeget, és erre az egyik legalkalmasabb dolog egy mozgással, koncentrációval ötvözött kártyajáték 10 percben.

A játék neve Cica, pizza, taco, gida, sajt.

A blue orange kiadó gondozásában megjelent, a hazai piacokon a Gémklub által forgalmazott játék egy egyszerű doboznyi kártya, egy paklinyi örült szórakozás.

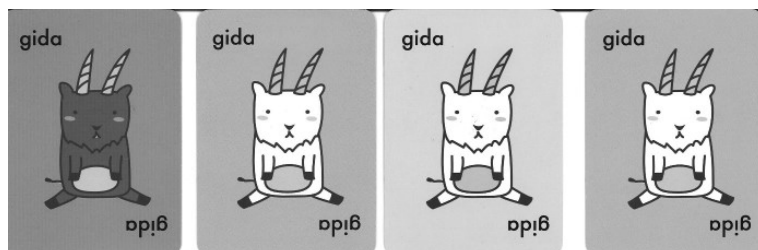
A játékszabályok egyszerűek: jegyezd meg ezt az öt szót, ebben a sorrendben: cica, pizza, taco, gida és sajt. Mert amikor a kimondott szó és a felcsapott kártya egyezik, akkor azonnal le kell csapni – és suhannak is a kezek a kártyakupac felé! Akinek a tenyere utoljára ér oda, az megkapja az összes lapot.

De mi van akkor, ha a cica is cicák (1.ábra),



1. ábra

és a gida is gidák? (2. ábra)



2. ábra

És ha mindez még nem elég, akkor vannak speciális kártyák: Amikor egy speciális kártya kerül a paklira, akkor a következő dolgokat kell tenni:

- gorilla: verd a mellkasod, mint egy gorilla (3. ábra)
- mormota: mindkét keziddel kopogj az asztalon (4. ábra)
- narvál: érintsd össze a két tenyered a fejed felett, szarvat formálva. (5. ábra)



3., 4., 5. ábra

Mit is csinálunk tehát? Kicsit koncentrálnunk, olvasunk és nézünk, aktivizáltuk a szemünk, a fülünk, a kezünk, speciális kártya esetén a karunk, kicsit csapkodunk, mint egy esetlen óvodás, semmi komoly, de mégis harcolunk, azt akarjuk, hogy 12-nél kevesebb kártyánk legyen, leginkább egy se legyen, ismeretlen terepen, de mégis jól érezzük magunkat.

Igénybe vesszük a szomatikus idegrendszerünket, szinte minden érzékünket megköveteli a játék – bár a legritkább esetben ízleljük is meg a folyamatot.

Nevetés közben az agyban endorfin szabadul fel, akkor is, ha a helyzet komolytalansága miatt nevetünk és akkor is ha elkap minket a játékelmény okozta flow és a kialakult ritmusban sikerül feloldódunk. És hopp, már meg is érkeztünk.

Összegzés

A csoport korbeli eloszlása szerint játszhatunk Uga-bugát, Nem én voltam!-ot Magic Maze-t. Az első kettő inkább nyelvi játék, az utolsó viszont épp ellenkezőleg, nagyon is a csendre épít, ugyanis mindent lehet, csak megszólalni nem.

A cél minden esetben ugyanaz marad, nevetésre, kacagásra bírni a csoportot, ezzel a játékos kommunikációval elősegíteni az emberi kapcsolódást, a pozitív kötelék kialakulását, oldani a nézeteltérések és konfliktusok okozta stresszt.

A Senninger-féle tanulási zóna-modell szerint ezzel a gyakorlattal 5 perc alatt ki is mozdultunk a komfortzónánkból. Nem muszáj ezt a csoportban is direkt tudatosítani, hiszen nagyon vékony a határ a tudatos és tudattalan zónaátlépés között, van, aki rögtön a felfedezés örömeiben át is kerül a pánikzónába, onnan pedig nagyon komoly erőfeszítés visszahozni. Az is elég, ha kijebb tolja a határait, figyelme felébred, az új kialakított stratégiák megfelelő löketet adnak, hogy újult erővel figyeljen, és a csoport részeként együttműködve haladjunk előre, tovább. (Bibók – Kaszper 2017)

Felhasznált irodalom

- Bibók Ágnes, Kaszper Blanka. 2017. *Tréningkönyv*. Szeged: Akademia Klausenhof és a Katház Közhasznú Nonprofit Kft.
- Csikszentmihályi, M. 2001. *Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt. .
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). *Gamification. using game desing elements in non-gaming contexts*. . New York: ACM Press.
- Jesztl József – Lencse Máté 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Piskóti, I. 2011. Módszertani és szervezeti megoldások az egyetemi marketingben. *Felsőoktatási Műhely II.*, 39–51.
- Sebestyén, P. 2009–2010. A játék pszichológiája és módszertana. *Babes Bolyai Egyetem*, (old.: 3).
- Vendler, B. 2019. *Gamification- A játékosítás közösségi távlatai*.

KÖZÉPISKOLÁSOK A MÉDIA VILÁGÁBAN

Szerzők: Bene Viktória
Tövisskes Imre
Oláh Dávid



Bene Viktória – Töviskes Imre

Így írunk mi! – Középiskolások a média világában¹

Bevezetés

A nem formális pedagógiai módszerek és eszközök formális oktatásba történő beépítése egyre szélesebb körben elterjedt, és a tanulók, hallgatók részéről egyre nagyobb az igény ezek iránt az oktatók felé. A nem formális pedagógia, amelynek gyökerei a 20. század elejére nyúlnak vissza, olyan oktatási úttörők nevéhez fűződik, mint John Dewey és Paulo Freire (idézi Nwek–Owoh 2020), akik a tanulóközpontú és tapasztalati alapú megközelítéseket szorgalmazták. Az oktatásnak valós élményeken és problémamegoldáson kell alapulnia, amelynek az egyik kulcstényezője az aktív tanulás, ahol a diákok gyakorlati tevékenységekben és kutatásalapú projektekben vesznek részt. Ez a típusú oktatási forma egy tanuló- és tanulásközpontú módszer, amely az érdeklődésre, valós tevékenységekre épül. Célja a tanulás ösztönzése, az egyéni tanulási utak, a bevonódáson alapuló egyéni igényeknek megfelelő fejlesztés támogatása (Farkas 2020).

Az előbb részletezett szemléleten alapult az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet Film- és Médiatudományi Tanszéke és a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum közös projektje². A következőkben bemutatjuk a Megyó-Tea történetét,

¹ A tanulmány megjelenése a Kulturális és Innovációs Minisztérium és a Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósul meg (NTP-TEHET-SEG-23-0147).

² Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem MKI Film- és Médiatudományi Tanszék részéről Bene Viktória és Szamosvári Mária, a Film- és Médiatudományi Tanszék munkatársai, a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum részéről pedig Fekete József és

azaz az az NTP-TEHETSEG-23-0147 Így írunk mi! című tehetségprojektben használt módszereket és annak végeredményét.

1. A projekt bemutatása

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem MKI Film- és Média-tudományi Tanszéke és a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnázium a 2023-as év végén azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a nonformális oktatás módszertanával középiskolás diákokhoz viszi közelebb a média és az újságírás világát. A projekt középpontjában azonban a tanulók³ álltak, akik szerkesztőségi ülések keretében saját újságot hoztak létre, amelyben az őket érintő kérdésekről és eseményekről számoltak be az olvasóknak. A projekt a learning by doing szemléleten alapult, miszerint a tanulók a gyakorlati tevékenységek során sajátítják el a média és az újságírás alapvető ismereteit, miközben valódi helyzetekben próbálhatják ki magukat, így fejlesztve kritikai gondolkodásukat és kreatív képességeiket. A fő célkitűzés az volt a projektmegvalósítók részéről, hogy a résztvevők olyan tudás birtokába kerüljenek, amelyet nemcsak az iskola falain belül, hanem a közoktatásból kikerülve is hasznosíthatnak (sz.n. Így írunk mi! Nonformális oktatással a médiatudatosságért 2024). A nem formális oktatási módszerek relevanciáját és bevezetését az Európai Unió Tanácsának ajánlása is szorgalmazza. Többek között A TANÁCS AJÁNLÁSA a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről 2012/C 398/01 elnevezésű dokumentumában is szerepel, hogy a nonformális és informális tanulás révén szerzett tanulási eredmények érvényesítése fontos szerepet játszhat a foglalkoztathatóság és a mobilitás javításában, továbbá növelheti az egész életen át tartó tanulás iránti motivációt (Európai Unió Tanácsa 2012).

Lászlóné Bátor Anna voltak az Így írunk mi! elnevezésű projekt megálmodói és megvalósítói.

³ Hatévolyamos diákok vettek részt a projektben: Nagy Ágnes, Györfi Boglárka, Makó Eszter, Laczkó Zsófia, Burai Zsófia, Somogyi Mariann, Nagy Kincső, Puskás Sámuel, Frank Borbála, Csurja Zója, Mazán Gabriella, Tóth Boglárka, Szelke Barnabás

2. A projekt során fejlesztett készségek

A tanulási folyamatoknak csupán a töredéke zajlik formális oktatási rendszerekben. Ezen kívül léteznek olyan más – nonformális és informális – dimenziók is, amelyekben valamilyen módon ismereteket, készségeket sajátítunk el (Bajusz 2011). A nem formális tanulás jelentős szerepet játszik a 14–18 éves korosztály életében, lehetőséget biztosítva olyan kulcskompetenciák fejlesztésére, mint a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás és a kommunikáció. Emellett lehetőséget ad érdeklődési területeik és szenvedélyeik felfedezésére, valós tapasztalatok szerzésére, társadalmi kapcsolatok kiépítésére és a közösségi felelősségérzet kialakítására. A Farkas (2020) által leírtakat a projekt eredményei is alátámasztják, miszerint a nem formális tanulás egyik nagy értéke, hogy kreatív és rugalmas, továbbá bármilyen keretet igénybe vehet.

A projektben résztvevő tanulók több készségfejlesztő foglalkozáson vettek részt, amelynek célja, hogy elmélyítsék a megszerzett tudásukat. A kreatív írás, vizuális kommunikáció, médiabiztonság stb. workshopok és tanulmányi kirándulások révén szerzett tapasztalatok olyan eszközöket biztosítanak a diákok számára, amelyek segítségével mélyebb megértést nyerhetnek a körülöttük lévő világról, és képesek lesznek azt kritikusan elemezni. Ezek a programok nemcsak az információk feldolgozásában nyújtanak segítséget, hanem arra is ösztönzik a diákokat, hogy kialakítsák saját véleményüket, és tudatosan fogyasszanak médiát (sz.n. *Így írunk mi! Nonformális oktatással a médiatudatosságért* 2024).

Az Európai Unió kulcskompetenciákból kiindulva és arra építve a következőképpen határozza meg a 2024. szeptember elsejétől hatályos NAT a kulcskompetenciákat (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet), amelyek fejlesztéséhez a szóban forgó projekt is hozzájárult:

- A tanulás kompetenciái
- A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
- A digitális kompetenciák
- A matematikai, gondolkodási kompetenciák
- A személyes és társas kapcsolati kompetenciák

- A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
 - Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
- A következő részben bemutatjuk az egyes programelemeket és azok relevanciáját a projekt szempontjából.

2.1 A programelemek és alkalmazott módszerek bemutatása

Elmondható, hogy a formális, iskolarendszerű tanulási folyamat bizonyos mértékben könnyebben szervezhető. Viszont ez az előny gyakran hátráltatja a fejlődést, a szükségleteknek, körülményeknek való megfelelés iránti igény kialakulását, a korszerű tanulásszervezési módszerek, eszközök elterjedését (Váczy 2012 idézi Bene 2018). A tanárok felkészülhetnek az iskolai órákra nem formális tanulási eszközök használatával úgy, hogy azonosítják a helyi lehetőségeket, együttműködnek közösségi szervezetekkel és vállalkozásokkal, támogató tanulási környezetet teremtenek, és ezeket az eszközöket a formális tanulás kiegészítésére használják. Emellett bevonhatják a fiatalokat az önismereti és kompetenciafejlesztési folyamatokba mind az iskolában, mind azon kívül, lehetőségeket teremtve az önreflexióra, segítve őket erősségeik és gyengeségeik felismerésében, célkitűzésre ösztönözve őket, valamint visszajelzést és támogatást nyújtva. A projektben a következő tevékenységek jöttek létre:

- Készségfejlesztő foglalkozások: célja a projektben résztvevő fiatalok kulcskompetenciáinak tudatos és hatékony fejlesztése.
- Hollókerti Estek: az öt alkalmas rendezvénysorozat során a résztvevők olyan debreceni polgárokkal találkozhattak, akik életútjuk, szakmai tevékenységük vagy kutatási területük révén értékes gondolatokat és inspirációt nyújtanak a közösség számára.
- Tanulmányi kirándulás: a két alkalmas kirándulás fő célja az volt, hogy a diákok közvetlen tapasztalatot szerezzenek, és testközelből ismerhessék meg a média és az újságírás világát.
- Így írunk mi! – előadások és konferencia: a projekt eredményeiről és az alkalmazott módszerekről Egerben és Debrecen-

ben megrendezett workshopokon, valamint a Kommunikációs Nevelésért Egyesület XVII. Tudatosság a Kommunikációban – Varga Gyula Emlékkonferencia „Így írunk mi! – Középiskolások a média világában gyakorlati bemutató” szekciójának keretében számoltak be a projektben résztvevő szakemberek és diákok.

- Szerkesztőségi ülések: a szerkesztőségi ülések során a diákok megalkották a *Megvó-Tea* című iskolaújságot.
- Filmkészítés: a projekt keretében a diákok folyamatos mentoralás mellett egy kétperces kisfilmet hoztak létre.

A következő részben a kommunikációs- és konfliktuskezelő foglalkozások keretében történő tevékenységeket fejtjük ki részletesebben.

3. Kommunikációs- és konfliktuskezelő foglalkozások

A kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és a kommunikációs készségek fejlesztése a 14–18 éves korosztályban alapvető fontosságú mind az egyéni siker, mind a társadalmi fejlődés szempontjából. Ezek a készségek lehetővé teszik a fiatalok számára, hogy eligazodjanak a technológiai fejlődéssel és globális kihívásokkal teli, gyorsan változó világban. A kritikus gondolkodás képessé teszi őket arra, hogy objektíven elemezzék az információkat, értékeljék az érveket, és megalapozott döntéseket hozzanak. Ez különösen fontos az információs túlterhelés és a félretájékoztató korában, ahol elengedhetetlen a hiteles források felismerése és az elfogultságok azonosítása. A problémamegoldási készségek segítik a fiatalokat abban, hogy hatékonyan kezeljék a kihívásokat, legyen szó személyes életről, tanulmányokról vagy jövőbeli karrieréről. Ahogy a technológia továbbra is átalakítja az iparágakat és új lehetőségeket teremt, az alkalmazkodás és az innovatív megoldások megtalálása rendkívül értékes képességek lesznek. A kommunikációs készségek – legyenek azok írásbeli, szóbeli vagy digitális – alapvetőek az együttműködéshez, a kapcsolatok kiépítéséhez és az önérvényesítéshez. Egyre inkább összekapcsolódó világunkban a hatékony kommunikáció

kulcsfontosságú a kulturális különbségek áthidalásában és a megértés elősegítésében.

3.1 Tojásüzlet, avagy ne vesszünk el a részletekben

A foglalkozás keretében a Tojásüzlet elnevezésű kommunikációs készségfejlesztést szolgáló gyakorlat segítségével jutottak a projektben résztvevők arra a következtetésre, hogy a nyílt kommunikáció elengedhetetlen a sikeres munka- és az emberi kapcsolatok kialakításához. A foglalkozás keretében információt kaptak arra vonatkozóan, hogyan kell jó kérdéseket feltenni, milyen módon közelítsenek adott esetben egy interjúalanyhoz. A lényeglátás képességének az elsajátításához tették meg az első lépést.

3.2 Interkulturális kommunikáció

Az interkulturális kommunikáció nemcsak a nemzetközi kapcsolatokra, hanem különböző társadalmi csoportok közötti interakciókra is kiterjed (Hidasi 2004, Malota – Mitev 2013). A foglalkozás során a társasjátékpédagógia és a történetmesélés módszertanát alkalmaztuk, amelyek segítségével a diákok interkulturális kompetenciái fejlődtek, különös tekintettel az etikett és a netikett szabályainak megismerésére és alkalmazására.

3.3 Karaktererőségek foglalkozás

A foglalkozáson a diákok a DISC-módszer (Nagybányai Nagy – Pongor – Hadarics 2018) és Niemiec és McGrath (2022) által leírtakra alapozva dolgozták fel a különféle személyiségjegyek és karaktererőségek témáját. A foglalkozás célja az volt, hogy a diákok felismerjék, hogyan használhatják saját készségeiket kihívást jelentő helyzetekben. Ezen kívül olyan platformokat ismertek meg, amelyek segíthetik őket a jövőbeli pályaválasztásban és a boldogulásban, mint például ösztöndíj- és pályaaorientációs lehetőségek. A kiscsoportos munka állt a foglalkozás központjában.

3.4 Vizuális kommunikáció foglalkozás

A foglalkozás keretében fejlesztettük a fiatalok vizuális írástudását. Betekintést kaptak arra vonatkozóan, hogy milyen új formái vannak a tudománykommunikációnak. Továbbá kitértünk az adat-

vizualizációra, amely alapvető fontosságú, ugyanis mindenhol jelen van. Minden nap használjuk, de ritkán gondolunk bele, hogy ezek miért és hogyan működnek, illetve milyen etikai kérdésekről vagy esztétikai megfontolásokról kell dönteni egy-egy anyag előállításakor (Bátorfy 2024). Ezeknek a kérdéseknek a megvitatása szükség-szerű, hogyha egy újság elkészítését, létrehozását tervezzük.

3.5 Médiabiztonság foglalkozás

A digitális kultúrát nem követte a médiaismereti magas kultúra (Forgó 2001), a digitális eszközök széles körben való elterjedése sok esetben nincs egyenes arányban a megfelelő szintű digitális kompetenciával. Számptalan veszély leselkedik a felhasználókra a cybertérben, emiatt különösen fontos, hogy a rendelkezésre álló eszközökkel fejlesszük a fiatalok médiatudatosságát. A projekt során középiskolások esettanulmányokon keresztül vizsgálták a cybertér előnyeit és hátrányait, és megoldásokat dolgoztak ki problémás helyzetek kezelésére.

Összegzés

Az előzőekben bemutattuk a projekt célkitűzéseit és a főbb programelemeket, amelyek a fiatalok kulcskompetenciáinak fejlesztését célozták meg. A projekt egyik legfontosabb eredménye, hogy a résztvevők gyakorlati ismereteket szereztek arról, hogyan működik egy szerkesztőség, valamint képet kaptak arra vonatkozóan, hogy milyen lépésekből áll egy cikk, illetve újság elkészítése. A tárgyi tudás mellett fejlődött többek között a fiatalok kommunikációs és problémamegoldó készsége, érzelmi intelligenciája. A projektben szerzett tudást és tapasztalatot nem csak az iskolai környezetben tudják hasznosítani, hanem onnan kilépve az egyetemen és a munkaerőpiacon is kamatoztathatják.

Mind a diákok mind a mentortanárok visszajelzései azt mutatják, hogy a fiatalok motiváltak vettek részt a diákszerkesztőségi munkában. A program nemcsak a résztvevők személyiségfejlődését támogatta, hanem új érdeklődési területek felfedezésére és a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására is lehetőséget biztosított. A

legnagyobb elismerést az jelentette, hogy a résztvevők érdeklődtek a program folytatásáról és az együttműködés hosszú távú lehetőségeiről.

Felhasznált szakirodalom

- Dr. Bajusz Klára 2011. A felnőttkori tanulás szakágazatai. A felnőttoktatás funkciórendszere és kompetenciái. Elérhetőség: <https://bit.ly/4eKS3In>
Utolsó letöltés: 2024. november 23.
- Bátorfy Attila 2024. Bevezetés az adatok grafikus ábrázolásának elméletébe és gyakorlatába. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Bene Viktória 2018. A kommunikációs készségek fejlesztése a Játszva ismerzik meg a másik! tréningalapú emberi jogi társasjátékkal. In. (H. Varga Gyula szerk.). Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. A kommunikáció oktatása 10. Budapest, Hungarovox Kiadó 135–143. oldal
- Európai Unió Tanácsa 2012. A TANÁCS AJÁNLÁSA (2012. december 20.) a nem formális és az informális tanulás eredményeinek érvényesítéséről 2012/C 398/01 Elérhetőség: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)) Utolsó letöltés: 2024. november 23.
- Farkas Éva 2020. A formális, nemformális és informális tanulás szinterei és módszerei – hazai és európai trendek. In Györpál Zsuzsanna (szerk.): A tanulás rejtett szinterei. Nemformális tanulási módszerek az Erasmus+ projektben. Budapest, Tempus Közalapítvány
- Forgó Sándor 2001. A multimediális oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában. Új Pedagógiai Szemle. 51/ 7–8.
- Hidasi Judit 2004. Interkulturális kommunikáció. Budapest, Scolar Kiadó
- Malota Erzsébet – Mitev Ariel 2013. Kultúrák találkozása. Nemzetközi kommunikáció, kultúrsokk, sztereotípiák. Budapest, Alinea Kiadó
- Nagybányai Nagy Olivér – Pongor Orsolya – Hadarics Márton 2018. DISC. A mindennapi kommunikáció és viselkedés titka. Budapest, Psidium Online Tesztek Kft.
- Nemzeti Alaptanterv: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhetőség: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> Utolsó letöltés: 2024. november 23.
- Niemiec, Ryan M. – McGrath, Robert E. 2022. A karaktererőségek hatalma. Budapest, Mental Focus Kiadó
- Nweke, Charles C. – Owoh, Anthony T. 2020. John Dewey and Paulo Freire: Comparative Thought on Experiential Education. Elérhetőség: <https://acjol.org/index.php/NJP/article/view/421> Utolsó letöltés: 2024. november 23.
- sz.n. Így írunk mi! Nonformális oktatással a médiatudatosságért 2024. Elérhetőség: <https://bit.ly/4fN7zEU> Utolsó letöltés: 2024. november 23.

Oláh Dávid

A magyar diákok kompetenciái. Szociális különbségek, avagy a kreatív írás a készségfejlesztés szolgálatában.

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy ismertesse a magyar diákok szövegértéssel, illetve szövegalkotással kapcsolatos készségeit. Ezek felkutatásáért tanulmányoztam a 2012-es, a 2018-as és a 2022-es PISA-jelentést, valamint felhasználtam a hazai kompetenciamérések illetve a hazai fogalmazási készséget vizsgáló kutatások eredményeit is. A tanulmányban kitértem arra is, hogy egy ország gazdasági helyzete és a tanulók családi háttere milyen mértékben befolyásolják a diákok kompetenciáit. Ezeken túl nemzetközi kontextusba helyeztem a magyar diákok szövegértéssel kapcsolatos készségeit. Kíváncsi voltam arra is, hogy az általam vezetett kreatív írás kurzus miként járult hozzá a különböző szociális háttérrel rendelkező diákok kommunikációs készségeinek a fejlesztéséhez.

2. A magyar diákok szövegértési készségei

A különböző PISA-mérések eredményeiből láthatóvá válik, hogy a magyar diákok szövegértési készségei nemzetközi szinten a középmezőnyhöz sorolhatók (PISA 2013: 42, PISA 2019: 17, PISA 2023: 10-11).

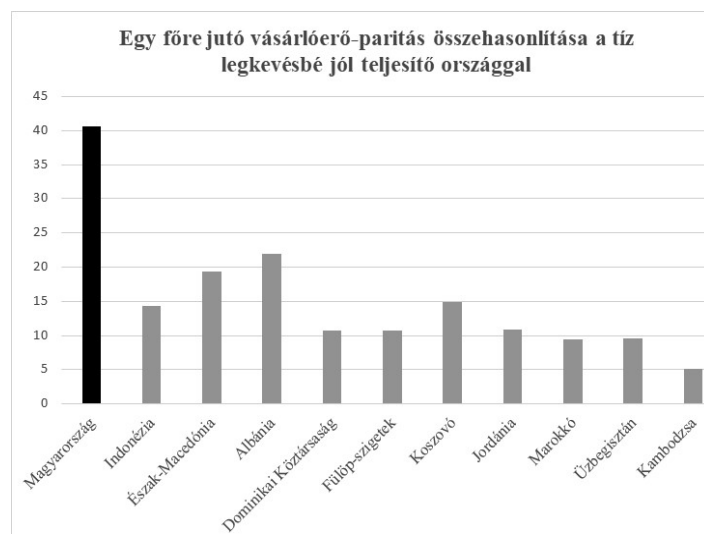
Példának okáért a 2022-es mérésen a tizenöt éves magyar diákok szövegértése nem tért el szignifikánsan az OECD-átlagtól. Összesen 81 ország vett részt ezen a mérésen, hazánk pedig a 31. helyezést érte el. Ezzel bejutott a legjobb 38%-ba nemzetközi szinten (PISA 2023: 10). Ez határozottan javulásnak számít a 2018-as eredményekhez képest, ott ugyanis Magyarország nem érte el az OECD-át-

lagot, bár az is igaz, hogy nagyságrendileg ehhez nem hiányzott sok pont. A 2018-as mérésen 77 ország teljesítményéről van adat, hazánk ekkor a 33. helyet foglalta el. Így bejutott a legjobb 43%-ba az országok ranglistáján (PISA 2019: 10). Felmerülhet a kérdés, miszerint a PISA-mérések tanulsága alapján mire képes egy átlagos magyar 15 éves diák. A mérések tanulsága szerint a magyar diákok képesek a szöveg fő gondolatainak a felismerésére, a szükséges információkat beazonosítani, alacsonyabb szintű következtetéseket is le tudnak vonni (PISA 2019: 17). A szöveg explicit tartalmát megértik, részben az implicit utalásokat is. Amennyiben explicit információkról van szó, képesek ok-okozati összefüggéseket feltárni. Össze tudják vonni a szöveg egyes állításait. Személyes tapasztalataikat össze tudják vetni a szöveggel. Az előbb leírtakra a magyar diákok 74,7%-a képes (PISA 2019: 37). Azonban a magyar diákok 0,5%-a képes a következőre: „Feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szövegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével. Apró részletekbe menően szoros olvasás.” (PISA 2019: 37). Ezen képesség már rendkívül magas fokú, az OECD-országokban ez a szám átlagosan 1,3%, ami még mindig rendkívül alacsony, azonban több mint a kétszerese a magyar átlagnak.

3. A PISA-mérések és a kompetenciamérések eredményeinek az értelmezése a gazdasági teljesítmény és a családi háttér tükrében

A különböző felméréseket vizsgálva arra is kíváncsi voltam, hogy egy ország gazdasági teljesítménye és a tanulók családi háttere között milyen összefüggések találhatók. Az volt a hipotézisem, hogy ezen két változó nagyban befolyásolja a tanulók kompetenciáit. Első körben megnéztem azt, hogy a különböző országok milyen eredményeket értek el a szövegértéssel kapcsolatos feladatok terén a PISA-méréseken. Majd rákerestem a Világbank gazdasági adataira is, így láthattam a résztvevő országok GDP-jét, továbbá az egy

főre jutó vásárlóerő-paritásukat¹ is. Úgy gondolom, hogy a két soron következő oszlopdiagram sokat elárul arról, hogy egy ország gazdasági teljesítménye mennyire befolyásolja a diákok teljesítményét. Mind a két táblázat a 2022-es PISA-mérés eredményeit veszi alapul, továbbá a 2022-es gazdasági adatok kerülnek megjelenítésre.



¹ Ez kis híján megfeleltethető az egy főre jutó GDP-nek. Meglehetősen pontos mérőeszköznek bizonyul: átível a valuták ingadozásán, ugyanis nemzetközi dollárt vezettek be a precizitás érdekében.

A Világbank adatait böngészve egy-egy kivételt leszámítva megerősödött az, hogy a magasabb életszínvonal nagyobb arányban mutatott fel kiváló teljesítményt nyújtó diákokat. Emellett megvizsgáltam a hazai kompetenciamérések eredményeit is. Számos intézményi jelentést átnéztem, miközben arra jutottam, hogy a jól teljesítő gimnáziumok tanulói szignifikánsan kedvezőbb CSH-index² tudhatnak a magukénak, mint a kevésbé jól teljesítő szakképzők tanulói (Az országos *mérések eredménye*, é.n.). A nemzetközi mérések rámutatnak arra, hogy egy ország gazdasági ereje befolyásolja a tanulók kompetenciáit, továbbá a hazai kompetenciamérések jól rámutatnak arra, hogy az anyagilag kedvezőbb családi háttérrel bíró diákok jobb szövegértési készségekkel rendelkeznek, mint nehezebb helyzetben lévő társaik. Bár a fejlett és fejlődő országok közötti különbség jól kimutatható, a rangsor alaposabb átnézése után az is kijelenthető, hogy a fejlett országok közötti teljesítménykülönbség már nem a gazdasági erőn múlik (PISA 2023:10). Sok esetben azt láthatjuk, hogy a gazdaságilag kevésbé erős fejlett országok magasabb pontszámot érnek el, mint gazdaságilag erősebb társaik. Így a fejlett országok közötti versenyt már más változók befolyásolják³.

4. A kellő mértékű készségfejlesztés elmaradásának a következményei

A magyar oktatási rendszer az általános iskola felső tagozatától a lexikalitást helyezi a középpontba. Bár ez szinte minden tantárgyra igaz, ezen tényállás fokozottan igaz az irodalom tantárgy oktatására (Kispál 2022:11). A 19. század közepén egy olyan szemlélet vált uralkodóvá a magyar irodalom oktatását illetően, amely az irodalom történetének az oktatását helyezte középpontba, ennek a hatása pedig máig velünk van (Kispál, 2022:11–15). Emiatt azonban háttérbe szorul a szövegértési és a szövegalkotási készség fejlesztése. Ennek következményei jól tetten érhetők a különböző felmérésekben. A 2022-es kompetenciamérések eredményei alapján a hatodik

² A CSH-index segítségével igyekeznek felmérni azt, hogy a diákok családi háttere mennyire kedvező anyagi szempontból.

³ Ilyen például a tanári képzés, a tanárok megbecsültsége, illetve az, hogy az adott oktatási rendszer mennyire tartja fontosnak a kompetenciák fejlesztését.

évfolyamos tanulók 26,2%-a nem rendelkezik elég jó szövegértési készséggel ahhoz, hogy képes legyen a tananyag önálló elsajátítására. Mivel nyolcadik osztályban már nehezedik az anyag, ám a készségek kellő fejlesztése elmarad, így a nyolcadik osztályban ez az arány már 41% (Az országos *mérések eredménye*, é.n.)⁴. Megoldás lehetne, hogy kisebb mennyiségű lexikális tudást várnának el tőlük, ugyanakkor több készségfejlesztő feladattal találkozának.

5. A diákok szövegalkotási készsége

Nem tudok olyan friss tanulmányról, amely reprezentatív módon felmérte volna a diákok fogalmazási készségeit. Emiatt a korábbi mérések eredményeit fogom röviden ismertetni. A magyar diákok fogalmazással kapcsolatos készségei az általános iskola 5. osztályától a középiskola 12. osztályáig lassan, egyenletesen fejlődnek (Szilassy 2012). Ennek ellenére minél idősebb diákokat vizsgáltak, annál inkább elmaradt a fogalmazási készségük a gondolkodási képességeikhez, illetve a korosztályukhoz köthető elvárásokhoz képest (Szilassy 2012). Kádárné pedig arra mutat rá egy 1983-ban elvégzett IEA-vizsgálattal, hogy a diákok technikailag képesek az írásra, azonban az eredményes kommunikációra már annál kevésbé. Ennek a fő oka az egocentrizmusban áll, abban, hogy nem veszik figyelembe a címzettet, illetve a körülményeket (Kádárné 1990: 144–145). Egy 1999-es szegedi vizsgálat szerint a magyar diákok jól fel tudták mérni azt, hogy melyek egy jó szöveg kritériumai, tisztában voltak az általuk elolvasott szöveg nyelvi, tartalmi erejével. Azonban a saját fogalmazásaikban már nem alkalmazták ezeket a kritériumokat (Szilassy 2012). Mindez nem véletlen: Samu Ágnes is azt írta, hogy az olvasás egy rendkívül fontos, sőt nélkülözhetetlen dolog a fogalmazásnál is, azonban írni írva tanul meg az ember (Samu 2004: 13). Ennek ellenére a magyar oktatásban nem jut különösebb figyelem a fogalmazási készség fejlesztésére, holott az a továbbtanulásban és a munkaerőpiacon is jól hasznosítható.

⁴ Az a feltételezésem, hogy a valóságban valamennyivel alacsonyabb ez az arány. A diákok tét nélkül írják ezen felméréseket, tehát nem feltétlen a legjobb képességeiket mutatják meg.

6. A kreatív írás definíciója

A kreatív írás fogalmát Raátz Judit a következő módon határozta meg: „A kreatív írás (creative writing) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel. Az írásgyakorlat célja: az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és alkotási fogások elsajátítása után az író legyen képes a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre” (Basch 2020: 128).

6.1. A kreatív írás hasznossága

A kreatív írás technikai ismereteket ad az újszerű, egyéni kifejezés mód elsajátításához. Leginkább rövid történetek, versek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak a hatáskörébe. Ezek olyan műfajok, melyek alkalmasak a személyes jellegű megszólalásra, ráadásul segítik a személyiség fejlődését. Hozzájárulnak az önbizalom fejlesztéséhez, a helyes önértékeléshez, a társadalmi megnyilvánulás hatékonyságához (Samu 2004: 13). Gondolkodni tanít, aktivitásra serkent, vonzóbbá teheti az írást. Javíthatja a tanár kapcsolatát a diákokkal, változatosságot jelenthet a tanulók és az oktatók számára egyaránt. Ezen feladatok elvégezhetőek egyéni formában, csoportosan, lehetnek egyszeriek vagy éppen folyton feleleveníthetők. Van azonban olyan, ami közös tulajdonságuk lesz. Ezek elvégzése kulcsfontosságú kompetenciákat fejleszt a felhasználási területtől és a tanórától függően. Ilyenek az anyanyelvi kommunikáció, az idegennyelvi kommunikáció, a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia, a szociális és állampolgári kompetencia, a kifejezőképeség és a hatékony, önálló tanulás. Ezen módszer élményhez kötődik, így valószínűleg jobban beépül az anyag a memóriába. A feladatok során fejlődik az imaginatív⁵ és a heurisztikus⁶ képesség (Kusper 2021:218).

Fontos megérteni azt, hogy a kommunikációs kompetenciának alapját képezik a belső képek, miközben a kreatív írásos feladatok pontosan ebben segítenek, illetve a logikai gondolkodásban is. A

⁵ Így jótékony a fantáziát illetően is.

⁶ Olyan módszer, ami elvezet a felismerésre.

kreatív írás módszertana igen változatos, ezért minden diszciplináris tantárgy oktatása során alkalmazható. Továbbá (bármilyen meglepő is) a kreatív írásra épülő feladatok nem minden esetben igényelnek írásos tevékenységet. Így lehetőség nyílik az egyéni gondolatok és érzések szóvá tételére, majd a lehető legválasztékosabb kifejezőmódra. Ezen módszer előnyös lehet a felső tagozatban is, hiszen elősegíti a választékosabb önkifejezést. Továbbá a hátrányos helyzetű tanulónál is hasznosnak és praktikusnak mondható ezen eljárás (Kusper 2021: 207).

7. A kutatásomról

Céлом volt, hogy több különböző típusú iskolában kreatív írásra épülő foglalkozásokat tartsak a gyerekeknek fél éven keresztül kéthetente egy alkalommal. Egy kérdőíves kutatást is szerettem volna elvégezni. Az hamar kiderült, hogy az iskolák túlterheltsége miatt ezt nem tudom maradéktalanul megvalósítani, emiatt a realitásoknak megfelelő kutatásba kezdtem. Összesen négy különböző szinten tudtam alkalmazni a kreatív írás módszerét. Az első és egyben legeredményesebb szintér egy általános iskola volt. Abba az iskolába javarészt szegregátumokban élő diákok jártak, a legtöbb esetben nehéz családi háttérrel rendelkeztek. Az iskolához tartozott egy bentlakásos kollégium, melynek felső tagozathoz tartozó diákjaihoz heti rendszerességgel kijártam, kreatív írásra épülő foglalkozásokat tartottam nekik. Megtisztelőnek éreztem azt, hogy délután öt órától hat óráig rendszeresen részt vettek a foglalkozásaimon, holott ez nem volt kötelességük, ez egy fakultatív foglalkozássorozat volt. Bár alkalmi nehézségek adódtak, ennek ellenére elmondhatom azt, hogy a foglalkozásaink jó hangulatban teltek, ráadásul a kellő fegyelem mindig megvolt. A siker egyik alapja az lehetett, hogy a diákok úgy érezték, nem egy korrepetáláson vannak, sokkal inkább tördést kapnak és jól érzik magukat. Az első alkalommal a kreativitás fogalmáról beszélgettünk, majd megkértem őket arra, hogy mondjanak véletlenszerűen öt szót. Amikor azokat felírtam egy papírra, elkezdtem mondani egy történetet, majd abba belefűztem az általuk mondott első szót. Ezt fel is ismerték, tetszett nekik. Megkértem az

egyik diákot, hogy folytassa a történetet úgy, hogy az ő elbeszélésében jelenjen meg az általuk mondott második kifejezés. Vagy éppen bármely más szót használhatja a fennmaradt négy közül. Vártam egy kicsit, de úgy láttam, még nem áll készen, emiatt folytattam a mesélést. Mielőtt a második szót belefűztem volna, ráéreztem a feladatra az egyik diák, majd engedélyt kért arra, hogy folytathassa a történetet. Amikor látta, hogy ezt megteheti, valóban jól folytatta a történetet és bele is fűzte az általuk mondott második szót. Ezt követően egy másik diák vitte tovább történetünket, néhány mondat után pedig felmerült azon kifejezés, amely a következő volt közös listánkon.

Amikor az ötödik is a történet részévé vált, átbeszéltük, milyen volt a feladat, hogyan érezték magukat, majd másik általuk mondott öt szó alapján megismételtük a feladatot. Sokat nevtünk közben, tetszett nekik az, hogy tetszés szerint formálhatják az eseményeket és még dicséretet is kapnak érte. A további foglalkozások során ezen módszer mellett számos kreatív írásos módszert is használtam. Az igaz, hogy a gyerekek szóban fogalmazták meg válaszaikat, a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése egyike volt a céljaimnak, ráadásul számos új szóval bővült a szókincsük. Végző soron a szövegekkel kapcsolatos attitűdjük is megváltozott. Például szívesen vették azt, hogy egy verseskötetből kiválasztott verset szabadon kezelünk, annak formáját felhasználva új művet hozunk létre általunk megadott tematikában. Bevallom őszintén, arra nem számítottam, hogy közel másfél hónap után már gond nélkül használhatok versesköteteket a foglalkozások során, mindezt a motiváció csökkenése nélkül.

A kollégiumi diákok esetében a motiváció, a szókincs növekedése és a szövegekkel kapcsolatos attitűd megváltozása egyaránt jelen volt. A sikert azonban elsősorban a gyerekeknek tulajdonítanám, hiszen a foglalkozások a szakmai felkészültségem és motivációm ellenére sem lehettek volna sikeresek az ő megfelelő hozzáállásuk nélkül.

Ezek mellett azért azt is szeretném kiemelni, hogy alapvetően többet terveztem foglalkozni a szóbeli kifejezőképességük direkt fejlesztésével, a szókincsük bővítésével is. Igaz, indirekt és játékos módon ez végig jelen volt. Amennyiben a hangulatot, a motivációt,

a szövegekkel kapcsolatos attitűdöt nézzük, egyértelműen sikeresek voltak a foglalkozások, ráadásul számos dolgot elmondtak közben a saját életükről, mondhatni, bizalmi kapcsolat alakult ki velük. Emellett azonban az is megemlítené, hogy több időre lett volna szükség ahhoz, hogy összetett mondatokat használva fejezzék ki magukat⁷. Úgy gondolom, a mai tudással már többet tudnék haladni velük egységnyi idő alatt⁸.

A kreatív írás módszerét alkalmaztam további két általános iskolában is. Az egyik a gyakorlati helyem volt, a másikban pedig tanárként oktattam. Mind a két intézményben kiegészítő módszerként volt jelen a kreatív írás. A módszer sikeressége szinte mindig azon múlt, hogy mennyire találtam meg a közös hangot az adott osztállyal. Minél jobban sikerült ez, annál több alkotás született szorgalmi feladott házi feladatok keretében. A másik megfigyelésem abban áll, hogy a legtöbb diák nem az írás technikai részével küzd. A legfőbb leküzdendő akadály inkább abban áll, hogy gyakran nem látják át a létrehozandó szöveg kontextusát, továbbá új nekik a szabad alkotás mozzanata. Tény, hogy az olvasás egy rendkívül fontos mozzanat ahhoz, hogy jól tudjunk fogalmazni, én is azt tapasztaltam, hogy a többet olvasó diákok írtak színvonalasabb fogalmazásokat. Azonban azt sem célszerű szem elől téveszteni, hogy maga az írás is egy fontos mozzanat a jó fogalmazási készség eléréséhez (Samu 2004: 13).

Mindezek mellett szeretném meg említeni azt, hogy a történetmesélés (*storytelling*) módszere a Cambridge-i Egyetem szótára szerint magába foglalja a történetek írását és elmondását (Farkas 2022). Így az is elmondható, hogy rendkívül nagy átfedést mutat a kreatív írás módszerével. A kutatás során egy tanodában is korrepetáltam, ahol két diáknál szintén kiegészítő módszerként alkalmaztam a kreatív írást. Szerettem volna megértetni a diákokkal azt, hogy mely vonalak párhuzamosak egymással és melyek nem, továbbá azt is, hogyan számolunk kerületet. Először hagyományos módon próbálkoztam, ám az mindig rövidtávú sikereket hozott. Amikor külön tör-

⁷ Igaz, erre is volt példa, alapvetően még nem volt jellemző.

⁸ A kollégiumban folyó kutatás 2022-ben történt.

téneteket alkottam, s azok segítségével adtam át az információkat, mindig hatékonyabb volt az információ átadása.

Összefoglalás

A tanulmányomat alapvetően két cél határozta meg. Egyrészt bemutattam a magyar diákok szövegértéses és szövegalkotásos készségeit. A források alapján elmondható az, hogy a magyar diákok teljesítménye nemzetközileg a középmezőnyhöz sorolható. Továbbá a fejlett országok magasabb pontszámokat értek el a fejlődő országoknál, tehát az országok gazdasági ereje befolyásolja a diákok kompetenciáit. Az anyagilag kedvezőbb családi háttér szintén nagyban hozzájárul a diákok teljesítményéhez. Ezeken túl röviden ismerttem az általam tartott kreatív írás kurzushoz kapcsolódó kutatásomat és annak eredményeit.

A jövőben célom, hogy egy friss felmérést végezzek a magyar diákok fogalmazással kapcsolatos készségeivel kapcsolatban. Továbbá azt is meg szeretném vizsgálni, hogy a diákok szövegértési készségei mennyiben függenek össze a szövegalkotási készségeikkel.

Felhasznált irodalom

- Az országos mérések eredményei – 2.0. (é.n.). Letöltés: <https://okm.kir.hu/fit2/> 2024.03.26.
- Basch Éva 2020. A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok. *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban*. 128. Letöltés: <http://www.jgypk.hu/tanszek/alknyelv/wp-content/uploads/2020/08/Kommunikacio-es-beszedfejleszt-es-a-gyakorlatban.pdf> 2024.04.09.
- Gross domestic product 2022 2023. Letöltés: https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext_download/GDP.pdf 2024.02.10. 1-4.
- Gross national income per capita 2022, Atlas method and PPP 2023. Letöltés: https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext_download/GNIPC.pdf 2024.02.10. 1-4.
- Farkas Anett 2022. Az irodalmi művek feldolgozása a történetmesélés-történetalkotás módszerével. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kusper Judit. (szerk.): *IrKa. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*, Líceum Kiadó. Eger.

- Kádárné Fülöp Judit 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek? - Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon* - Akadémiai Kiadó. Budapest. 7, 10-11, 144-145.
- Kispál Dániel 2022. Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel, Kúspér Judit (szerk.): *IrKa. Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Líceum Kiadó. Eger. 11-17, 20-21.
- Kúspér Judit 2021. A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon - Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. *Komplex alapprogram*, 5-9. 207, 218.
- PISA 2012 Összefoglaló jelentés. 2013. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf 2024.03.26. 42.
- PISA 2018 Összefoglaló jelentés. 2019. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf 2024.02.09. 17-18, 37.
- PISA 2022 Összefoglaló jelentés. 2023. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf 2024.02.09. 3-6., 9., 16., 26.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest. 13.
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. Anyanyelv-pedagógia. 5-1. Letöltés: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> 2024.04.04.



A kötet szerzői

Bartal Orsolya, Dunaújvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum, igazgató (DUE-BDT), adjunktus (DUE). 22 éve a közoktatásban és a felsőoktatásban nevelő-oktató nyelvtanár. PhD doktori fokozatát szerezte 2023-ban. Kutatási fókusz a nevelésszociológia területén, a modern tartalomfejlesztés és oktatásszervezés problémái, azon belül is a mobileszközök integrálása az oktatás folyamatába gyakorlati és elméleti kérdések területére koncentrálódik. bartalo@bankisuli.hu

Bene Viktória, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Média-tudományi és Mozgókép-pedagógiai Tanszékén tanársegéd. Doktori kutatásában a biztonságos internethasználat és a sexting témákat járja körbe. Folyamatosan tanul, képzzi magát hazai és külföldi egyetemeken. Számos képzés és tananyag fejlesztésében részt vesz elmélettől a jó gyakorlatokig. Több tanulmány és könyvrészlet szerzője.

Bernhardt Renáta PhD Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Jászberényi Campus egyetemi docense. Fő kutatási területe: pedagógus nézetek és módszertani adaptivitás, diverzitás az intézményi és családi nevelésben.

Csébi Fruzsina, A Pécsi Tudományegyetem végzős tanárszakos (angol nyelv és kultúra tanára – etika tanár) hallgatója. Tanulmányai mellett a Pécsi Tudományegyetem Társadalmi Befogadás Szakkollégium társelnöke.

Demeter Zsuzsa, Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának I. éves hallgatója. Kutatási területe: a mesék, a nők és a nőnevelés, valamint a kommunikációs technikák alkalmazási területei az oktatásban. zsupontdemeter@gmail.com

Dornics Szilvia, 2019 óta a PPKE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Intézetének oktatásszervezője és óraadó oktatója. Tanulmányait a Pázmányon végezte 2004-ben magyar és kom-

munikáció szakon, 2024-ben pedig a Mesterséges intelligencia alkalmazásai szakirányú továbbképzésen. Szeptembertől az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási területe a mesterséges intelligencia megjelenése és eszközeinek alkalmazása a kommunikáció- és médiatudomány oktatásában.

Fehér Ágota, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar egyetemi docense, klinikai szakpszichológus és pszichológia szakos tanár, kutatási területei: a tehetséggondozás érzelmi és hitéleti meghatározói, a tehetséggondozás története református kollégiumokban. E-mail-cím: feher.agota@kre.hu

Furcsa Laura PhD a Budapesti Gazdasági Egyetem, Kommunikáció Tanszék főiskolai docense. Fő kutatási területe a szakmai kommunikáció, az interkulturális kommunikáció, a nyelvpedagógia és a szociokulturális hátrány.

Korpics Fanni a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskolájának PhD hallgatója, emellett több felsőoktatáspedagógiát is érintő projektben dolgozik kutatóként.

Korpics Márta a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Közigazgatásszervező és Infotechnológia Tanszékének habilitált docense. Kutatási területe a szakrális kommunikáció, az egyház és média kapcsolata. Oktatói érdeklődése miatt számos felsőoktatáspedagógia projektben vett részt és ezekhez kutatói attitűddel is kapcsolódik.

Kókuti Tamás a Pécsi Tudományegyetemen végzett humánszervező szakon, majd doktori fokozatát a munkaerőpiac területi problémáihoz kapcsolódóan is itt kapta meg. Jelenleg tanszékvezető egyetemi docensként a Szervezetfejlesztési- és kommunikációtudományi tanszék oktatási, képzési, és K+F+I tevékenységének szakmai koordinálását látja el. Több egyetemi projekt megvalósításában aktívan részt vett. Szakmai, vállalati vezetői tapasztalatai legfőképpen a humán erőforrás hatékony foglalkoztatásához kapcsolódnak. Kutatási területe a humánszervezés technikai, vezetésfejlesztés, HR-menedzsment, üzleti kommunikáció tágabban vett témaköréhez is kapcsolódik.

Kukorelli Katalin, Dunaujvárosi Egyetem, TTI, Szervezetfejlesztési és Kommunikációtudományi Tanszék, Főiskolai tanár. 34 éve dolgozik a felsőoktatásban, egyetemi tanulmányait a Lvovi Állami Tudományegyetem román és germán nyelvek és irodalom szakán végezte, PhD doktori fokozatát a Pécsi Tudományegyetemen 2003 októberében szerezte. Kutatási területei: kommunikációs készségfejlesztés, az asszertív viselkedés, a szuicid viselkedés, a hallgató és csend szerepe a társadalom szinterein, a jelenléti vs. online oktatás. verbias@uniduna.hu

Lehoczky Mária Magdolna, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának mesteroktatója, általános iskolai és gyakorlatvezető tanító, református hittanoktató, vallásstanár, kutatási területe: a mentor szerepe a képességek kibontakoztatásában. E-mail-cím: lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

Magyar Ágnes, magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, valamint kommunikáció szakos bölcsész végzettséget szerzett 2005-ben a Szegedi Tudományegyetemen. 2014-ben doktorált az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Kutatások doktori programjában. Kutatási területei az olvasóvá nevelés, a médiatudatosság és a korszerű pedagógiai eljárások és technikák alkalmazása az anyanyelvi és kommunikációs nevelésben. Oktatói tevékenysége a magyar nyelv és irodalom, kommunikáció és médiaismeret témájú tantárgyak széles spektrumát öleli fel az EKKE Jászberényi Campus tanító, óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint a gyógypedagógia alapképzési szakjain. magyar.agnes@uni-eszterhazy.hu

Mizerák Eszter középiskolai magyar nyelv és irodalom-történelem szakos tanár, jelenleg a Dunaujvárosi Egyetem Bánki Donát Technikum fejlesztési és koordinációs igazgatóhelyettese és oktatója. 2000-ben magyar-történelem szakos tanárként végzett a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karán, majd 2002-ben magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész tanári diplomát szerzett a Szegedi Tudományegyetemen. Ezt követően 2006-ban történelem szakos bölcsész diplomát szerzett a Miskolci Egyete-

men. 2022-ben Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsgát tett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán. Szakdolgozatában a konfliktuskezelést kutatta a közoktatásban és a mediáció lehetőségét vizsgálta a szakképzésben. Munkájában elkötelezett az innovatív fejlesztések iránt és fontosnak tartja a Szervezetfejlesztés és az alternatív konfliktuskezelés megvalósulását.

Oláh Dávid, történelem–magyar szakos tanár, jelenleg az EKKE Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási témája a kreatív írás.

Pap Ferenc, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának dékánja, tanszékvezető egyetemi tanár, a református hittanoktató szak szakfelelőse, a *Hitéleti képzések és a tehetséggondozás fejlesztése* kari kutatási pályázat szakmai vezetője, református lelkesítő, kutatási területei: bibliai teológia, istentisztelet- és kultusz történet, keresztyén liturgiátörténet. E-mail-cím: pap.ferenc@kre.hu

Popkova Tatyana Dmitrievna, Perm State University (Russia), kultúratudományok doktora. 20 éve dolgozik a felsőoktatás területén. A Kuibisev Állami Pedagógiai Intézetben szerzett diplomát zene és ének szakon. A filozófia kandidátusa címet 2005-ben, a docensi címet 2016-ban, a kultúratudományok doktora címet 2022-ben kapta meg. Tudományos érdeklődési körébe a következő témák tartoznak: a modern oktatás és a diákok kulturális alkalmazkodásának problémái, oktatásfilozófia, szociálpolitika az oktatás területén, az orosz és a kínai kultúra kölcsönhatása, a gyermekkor világa mint kulturális jelenség. tatyana3@mail.rutatyana3@mail.ru

Schmidtka Ildikó a Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A Nagykanizsai Tankerületi Központ Általános Iskoláiban és Gimnáziumaiban tanít Digitális kultúrát. Érdeklődési területe a közoktatásra, múzeumokra és könyvtárakra fókuszál.

Szetey Szabolcs, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának intézetvezető egyetemi docense, *Hitéleti képzések és*

a tehetséggondozás fejlesztése pályázat kari kutatásvezető, tanító – református hittanoktató, református lelkész, kutatási területei: homiletika és -történet, prédikációkutatás, komplex és interdiszciplináris prédikációtörténet, írásmagyarázat és prédikáció összefüggései. E-mail-cím: szetey.szabolcs@kre.hu

Szőke-Milinte Enikő, egyetemi docens, tanszékvezető EKKE, Pedagógiai Tanszék. Közel három évtizede a pedagógusképzés ügyéért dolgozik, az óvodapedagógus képzés mellett a tanárképzés, különösen a médiatanár képzés áll érdeklődése középpontjában. Több nemzedék oktatásában részt vett a kommunikátor képzésben is. Kutatási területei: média- és információs műveltség, pedagógiai kommunikáció, pedagógusképzés, óvodapedagógia.

Szóllósi Tamás,: Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Gyermeknevelési Tanszékén tanársegéd. Kutatási területe: Óvodai/Iskola kommunikáció, intézményi kötődés, pedagógus és szülő kapcsolata.

Tomori Tímea, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Tanító- és Óvóképző Intézet, egyetemi adjunktus. Főbb kutatási területei: iskolapedagógia, anyanyelv-pedagógia, információs műveltség. tomori.timea@uni-eszterhazy.hu

Tövisskes Imre, emberierőforrás-tanácsadási és felnőttképzési szakember. A SALTO Módszertani Központ által validált tréner. Az Európa Tanács és Európa Bizottság emberi jogi és interkulturális projektjeiben szerzett tapasztalatokat. Óraadó a Debreceni Egyetemen. A Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskolájának hallgatója. Kutatási témája a mesterséges intelligencia társadalmi integrációja.

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

A borító Németh Tamás sorozatterve alapján készült.
Terjedelem: 235 oldal

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