

DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS TUDATOSSÁG

Szerkesztette: Balázs László



A kommunikáció oktatása 13.

**DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ
ÉS TUDATOSSÁG**

Szerkesztette:
Balázs László

Hungarovox Kiadó
Budapest, 2021

A kommunikáció oktatása 13.
DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÉS TUDATOSSÁG

Sorozatszerkesztő: H. Varga Gyula

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

Szerkesztette: Balázs László

Lektorálta: H. Varga Gyula

© Kommunikációs Nevelésért Egyesület, 2021

ISSN 2062-5804
ISBN 978-963-534-074-3



A tanulmánykötet megjelenését
a Nemzeti Kulturális Alap Ismeretterjesztés és
Környezetkultúra Kollégiuma támogatta

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

Tartalom

Elvi-elméleti megközelítések

Szőke-Milinte Enikő: Digitális tanulás és tanulási motiváció	9
Szűts Zoltán: Az online kommunikáció új horizontjai	24
Szalay Györgyi: Hogyan dolgozna Carl Rogers online?	34
Oláh Szabolcs: Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban	44
Szabó Csilla Marianna – Csikósne Maczó Edit: Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában	54
Kőkuti Tamás: Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási formák bevezetésének fázisában	65

Média és tudatosság

Andok Mónika: Digitális médiahasználati trendek és hatásaik a fiatalok körében	81
Veszelszki Ágnes: deepFAKEnews: Az információmanipuláció új módszerei	93
Bartal Orsolya: Kinek a feladata a médiatudatosságra nevelés?.....	106
Horváth Daniella Dominika: Akciókutatás az általános iskolában	115

Nyelvi kommunikáció

Domonkosi Ágnes: „Tanárnő, bevenne a meetingbe?”	127
Lőrincz Gábor: Kommunikációs tudatosság a nyelvi tájképben	140
Már Orsolya: Korszerű anyanyelvi nevelés a megváltozott tantervi tartalmak tükrében	152

Speciális színterek

Pap Ferenc – Kovács Tibor Attila – Lehoczky Mária Magdolna – Tóth Etelka – Fehér Ágota: Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén pedagógusi kommunikáció	159
Farkas Anett: A történetmesélés módszerével történő kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei az oktatásban.....	171
Borbás Emese: Kórházpedagógusok digitális kompetenciái ...	183
Mácsár Gábor – Bognár József – Plachy Judit: A karate szaknyelv használata a pedagógiában – az infokommunikáció és a lemorzsolódás	193
Balázs Gábor: A kick-box versenybírók stresszfaktorainak elemzése.....	201
Abstracts	215
A kötet szerzői	225

ELVI-ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK

Szerzők: Szőke-Milinte Enikő

Szűts Zoltán

Szalay Györgyi

Oláh Szabolcs

Szabó Csilla Marianna

Csikósné Maczó Edit

Kőkuti Tamás



Szőke-Milinte Enikő

Digitális tanulás és tanulási motiváció

Bevezetés

Nemzetközi és hazai kutatások bizonyítják, hogy a megértésre törekvés, az elsajátítási motiváció, a személyes tanulási célok pozitív összefüggést mutatnak az iskolai vagy egyetemi tanulmányokkal és teljesítménnyel (Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro 2018; D. Molnár–Gál 2019). Továbbá az iskola vagy egyetem iránti pozitív attitűd, a tanulás és az iskolai légkör iránti elköteleződésnek fontos szerepe van a kiégés, az alacsony teljesítmény és a lemorzsolódás elkerülésében (Wang–Eccles 2012). Ugyanakkor a kutatások arról is beszámolnak, hogy az életkor előrehaladtával, az iskolai tapasztalatok gyarapodásával sok gyereknél csökken a tanulási motiváció (Stipek 1993, idézi Józsa 2000). A tanulás optimális feltételei közül Alvi és Gillies három fontos jellemzőt emelnek ki: a tanuló aktív részvétele a folyamatban (saját céljai vannak, hatékony tanulási és motivációs stratégiákat használ), a tanulás nem elszigetelten történik, hanem többnyire társas közegben, ahol a tanárok, osztálytársak hatással vannak a tanulási folyamatra, és a tanuló erőfeszítéseket tesz ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen (Alvi és Gillies 2015).

A tanulási motiváció csökkenésével, valamint a tanulás optimális feltételeivel kapcsolatban 2020-ban, a digitális oktatás bevezetésével egyidőben kézenfekvőnek tűnik föltenni a kérdést: mennyire sikerült a tanulókat aktívan bevonni a folyamatba, milyen volt a társas közeg motiváló ereje, hogyan sikerült megteremteni és fenntartani a tanulók motivációját?

1. Az adatgyűjtés módszere, eszköze

A 2020 április-májusában a különböző közösségi médiafelületeken megosztott kérdőívre önkéntes alapon válaszoltak a tanulók. A vizsgálat célcsoportnak tekintett mindenkit, aki valamilyen digitális tanulási folyamatban részt vett, a bevezetett vészhelyzet és távolsági oktatás okán.¹

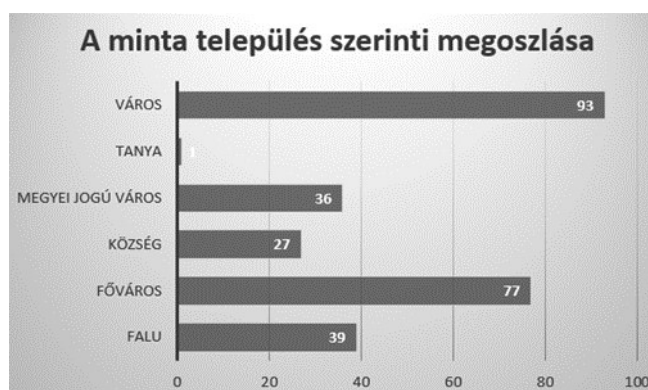
2. A motiváció és a tanulási motiváció fogalma

Nagy József személyiségelmélete a személyiségnek alapvető komponensrendszereként határozza meg motívumrendszert (Nagy 2000), ebben a tanulmányban a tanulási motivációt főképp e paradigma keretein belül értelmezem. A motívumok a személyiségnek azon elemei, melyek alapján egy viselkedés megkezdéséről és folytatásáról döntünk. Ilyen motívumok lehetnek többek között a különböző célok, beállítódások, attitűdök, személyes normák és értékek, melyek szerepet játszanak egy motivált viselkedés elkezdésében és végrehajtásában. Így a tanulás folyamatában az énkép, az önhatékonyság (saját képességeinkbe vetett hit), a negatív érzelmek, a szorongás, valamint a különböző attribúciók (kudarccal és sikerrel kapcsolatos oktatájdönítések) is motívumként működhetnek, és befolyásolhatják a tanulás hatékony kimenetelét (Józsa–Fejes 2012; D. Molnár 2013; Nagy 2000:129). Jelen tanulmányban elsősorban a célok mint motívumok kerülnek bemutatásra a digitális tanulás kapcsán. A felmérés által gyűjtött adatokat nem elsősorban magyarázni, csak bemutatni szeretné, az okok és összefüggések feltárására, a férfi-női mintázatok közötti különbségek bemutatására egy másik munka vállalkozik.

¹ Az online kérdőíves vizsgálat eszköze ezen a linken keresztül érhető el: <https://forms.gle/9dtPufyyX9joUT488>.

3. A minta bemutatása

Az adatok tisztítása után a 276 felvett adatból 273-mal lehetett dolgozni.² A mintavétel véletlenszerű, önkéntes alapon történt, ezért a minta nem reprezentatív. A mérés eredményei inkább kérdésekre, tendenciákra irányítják a figyelmet, azok alapos vizsgálatához egy, a reprezentativitás elvét betartó mérésre van szükség. A minta 12 alcsoportra különíthető, melyben az egyéb kategóriába a nyelvtanfolyamok vagy más, nem iskolarendszerű tanfolyamok tartoznak. A tanárképzés és általában a felsőfokú oktatásban résztvevők száma felülreprezentált a mintában, ugyanakkor a főbb célcsoportok tekintetében – középiskola, felsőfokú oktatás, tanárképzés – az arányok kiegyenlítettek.



1. grafikon: A minta

A mintában minden településtípus (1. grafikon) megjelenik, összeségében 132 településről származnak az adatközlők, átlagéletkoruk 24,8 év, az átlagtól való standard eltérés 10,5 év. A legfiatalabb válaszadó 7, a legidősebb 64 éves.

² A minta összetétele itt tekinthető meg: https://drive.google.com/drive/folders/1_dEI5to07t_-zHbAJOtZUu9GNgXiBue_?usp=sharing

4. A célok mint tanulási motívumok

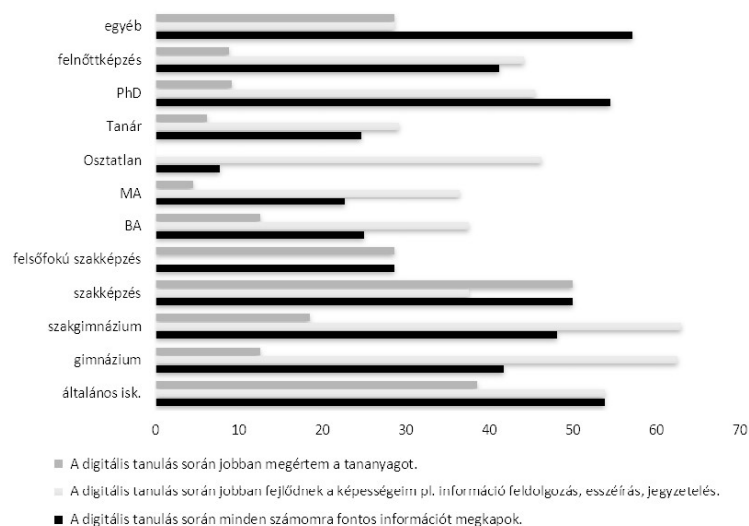
A motiváció központi jelentősége a tanulásban nem kérdéses, a legtöbb megközelítés alapvető szerepet tulajdonít a tanulási hajtóerőnek, többek között a célorientációknak mint motívumoknak (D. Molnár 2013). A motiváció dinamikus öndetermináló folyamat, nem pusztán a külső és belső tényezőkre adott válaszok együttese (Réthy 2001). Ez azt jelenti, hogy a megismerésben részt vevő a motívumfejlődés egy bizonyos szintjén képessé válik önmaga számára célokat megfogalmazni, melyek alapvetően határozzák meg a tanulási tevékenységét. A célok elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt utalhatnak eredményekre, eseményekre és folyamatokra. Funkciójuk, hogy viszonyítási pontokat kínálnak, melyek a jelenlegi vagy előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat (Elliot–Fryer 2008).

Józsa Krisztián (2002) elsajátítási és viszonyító célokat különböztet meg. Az elsajátítási cél meghatározása szerint az új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló motívum (tudok tanulni, szeretek tanulni, fejlődni). A viszonyító cél a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek, önmagunk megmutatására irányuló törekvés (pl. jobban teljesítettem, mint a többiek?).

A kérdőíves felmérés során olyan kijelentésekkel kapcsolatos választásaikat, vélekedéseiket kellett kifejezzék a megkérdezettek, amelyek az elsajátítási célokat fogalmazták meg. Ezek az adatok arról tájékoztatnak, hogy a tanulók a digitális tanulási helyzetet mennyire tartják megfelelőnek az elsajátítási motívumaik támogatására. Az információkhoz való hozzáférés, azok kiválasztása és feldolgozása fontos elsajátítási cél a tanulásban.

A fontos információk nagyobb mennyiségben történő megszerzését és a jobb képességfejlődést mint tanulási célt megfogalmazó állítások esetében a pozitív válaszok gyakorisága alapján megállapítható, hogy a digitális tanulási környezetben a megkérdezettek több mint fele nem ítéli meg úgy, hogy az információfeldolgozás, megértés, a képességfejlődés és az információszerzés eredményes lenne (2. grafikon).

Elsajátítási célok alakulása a digitális tanulás során

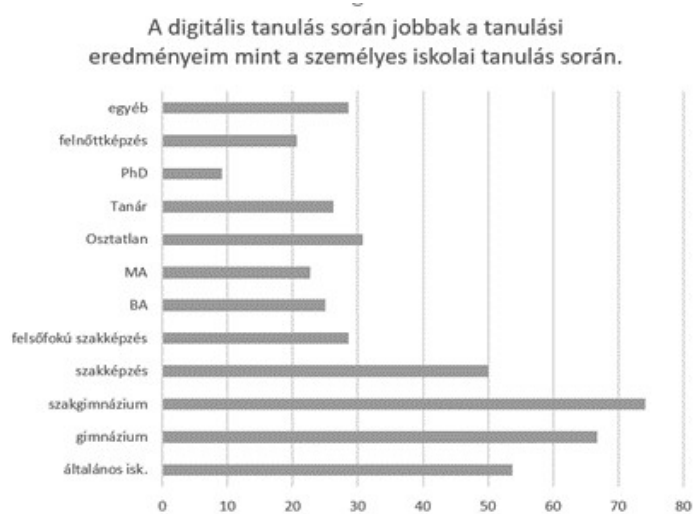


2. grafikon: Elsajátítási célok a digitális tanulás során

A digitális tanulás szeretetéről való vélekedés szerint megállapítható, hogy a megkérdezettek meglehetősen visszafogottan kedvelik ezt a tanulási formát, legnépszerűbb az általános iskolások, a gimnazisták és a PhD-hallgatók körében, de ezen kategóriák esetében sem érik el a 60%-os gyakoriságot (3. grafikon). Ami a tanulási eredmények alakulásáról való vélekedéseket illeti, a megkérdezettek többsége azt nyilatkozta, hogy eredményei nem jobbak, mint az iskolai tanulás esetén. Kivételt képeznek a szakgimnazisták (74,1%), a gimnazisták (66,7%) és az általános iskolások (53,8%), akiknek több mint fele véli úgy, hogy a digitális tanulás során jobbak az eredményei (4. grafikon).



3. grafikon: A digitális tanulás szeretete



4. grafikon: A digitális tanulás során elért eredmények

A 3. és 4. grafikonnal illusztrál válaszok szerint, a digitális tanulást kevésbé szeretik, mint a személyes érintkezésen alapuló tanulást, tehát kevésbé motiváltak a digitális tanulásra a megkérdezettek; a tanulási eredményeik a várakozások alatt maradnak.



5. grafikon: Viszonyítási célok a digitális oktatásban

A viszonyító célok vizsgálatánál megfigyelhető, hogy a digitális tanulás során az általános iskolai tanulmányokat folytató, gimnáziumi, szakgimnáziumi, BA, osztatlan képzést, PhD-képzést, felnyökképzést folytatók több mint fele azt nyilatkozta, hogy a digitális tanulás alkalmat adott arra, hogy felismerje, többre képes. Az egyéni képességek jobb megmutatása az általános iskolai, szakgimnáziumi és szakképzési alcsoportoknál éri el az 50%-os gyakoriságot. Az önmaguk megmutatása változó esetében, egyetlen alcsoportnál sem éri el az 50%-os gyakoriságot az egyetértések száma. A digitális oktatás tehát lehetőségként jelenik meg a tanulók számára abban, hogy új képességeiket, erőforrásaikat megismerjék, képességeiket a

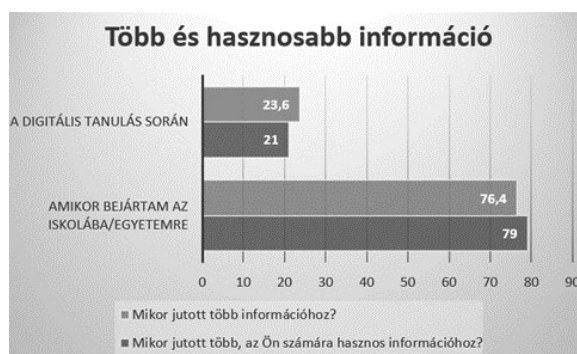
köznevelésben és szakképzésben tanulók több mint fele meg is mutatta, de a válaszadók egységesen vélik úgy, hogy a digitális tanulási színtéren ők maguk mint személyiségek kevésbé tudnak megnyilvánulni (8. grafikon). A bemutatott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a digitális tanulási környezet nem tartalmaz kellő súllyal olyan szándékokat, motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallnák a tanulásban részt vevőket.

5. A tanulási motiváció és a környezet

A tanulás fogalmának újraértelmezésében szerepet kaptak a tanulás körülményei, a nyelvészetben használatos kontextus jelentésének analógiájára a tanulás folyamatának – elsősorban társas – körülményei alapvetően meghatározzák annak eredményét (D. Molnár 2013; Nahalka 2002; Fejes 2015). Így értékelődött fel a tanulás élet-szerűvé tételére, a tanulói aktivitás, cselekvés növelésére (hány órát fordít tanulásra, mikor jut több hasznos információhoz), a tanultak különböző körülmények közötti alkalmazására és a tanulók közötti interakciók biztosítása (Kock, Slegers és Voeten 2005). A következő két grafikonon (6–7.) bár azt látjuk, hogy a digitális tanulásra a megkérdezettek 68,5%-a több időt szán, mégis az iskolában jutottak több és hasznosabb információkhoz (76,4, illetve 79%). Ez a tény önmagában is csökkenti a motivációt.

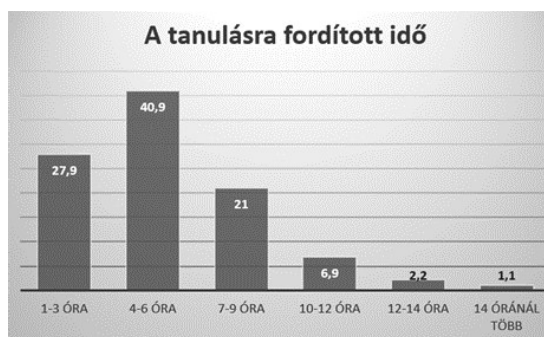


6. grafikon: A digitális tanulásra szánt idő



7. grafikon: Az információk hasznossága és mennyisége

Ugyanakkor ha megfigyeljük a tanulásra fordított idő eloszlását (8. grafikon), azt tapasztaljuk, hogy a tanulásra fordított idő arányai-ban megegyezik az egyes korcsoportok számára órarend szerint elő-írt időintervallumokkal, az extrém magas óraszámhoz tartozó gya-koriságok a minta 10,2%-át teszik ki.



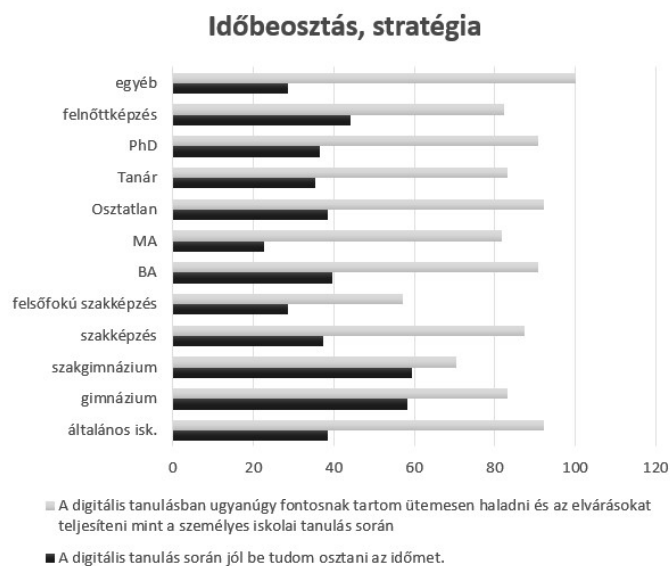
8. grafikon: A tanulásra fordított idő

Föltevéődik a kérdés tehát, hogy a megkérdezettek nem érzik vagy tartják tanulásnak azt a tevékenységet, amit az iskolában vagy az egyetemen végeznek, ha időben ugyanannyi ideig tartó digitális tanulási tevékenységet többnek ítélik meg? Amennyiben az isko-lában, egyetemen közel ugyanannyi idő alatt hasznosabb és több

információra tesznek szert, akkor az iskolai/egyetemi tanulás hatásfoka jóval magasabb, mint a digitális tanulás hatásfoka? Mivel nem reprezentatív a minta, amellyel dolgozom, nem szeretnék pozitív választ adni a kérdésekre, de megfontolásra alkalmasnak tartom mindkettőt. A válaszok megfogalmazásánál figyelembe kell venni azt az adatot is, mely szerint a digitális tanulás során a megkérdezettek megítélése szerint több a tananyag, mint amikor iskolába, egyetemre járnak. Adódik tehát a további kérdés: ha nagyobb mennyiségű tananyagot ugyanannyi idő alatt kívánnak digitális tanulásban – mely bevallásuk szerint nem elég jó hatásfokú – elsajátítani, mint a kevesebb mennyiségű iskolai/egyetemi tanulás során, mi lehet e folyamat következménye?

A tanulással foglalkozó kutatások alapján a leghatékonyabbnak azokat a tanulási környezeteket tartják, ahol problémaalapú tanulást lehet folytatni (Arts, Gijsselaers, Segers 2002), ahol van helye az innovációnak (Kock, Sleegers, Voeten 2005) vagy olyan hatékony tanulási környezetek, amelyek kihasználják az információs-kommunikációs technológia előnyeit is (Oon-Seng Tan 2003), de mind-egyikük hangsúlyozta az életszerűség megteremtését és a társas interakciók elősegítését (Szőke-Milinte 2019, 2020). Ugyanakkor azt is érdemes megemlíteni, hogy az információs műveltség és az oktatáskutatás elvei szerint kialakított tanulási környezetek sem hozzák a várt eredményeket a gyakorlatban. A kedvezőtlen motivációs eredmények magyarázatát abban látják a kutatók, hogy az innovatív környezetek tanulói önállóságot feltételeznek, ennek pedig az lenne a feltétele, hogy a mindenkori tanuló megfelelő erősségű motivációval és önszabályozó stratégiákkal rendelkeznek (Krajcik, Shin 2006; D. Molnár 2013). Ahogy ez nemcsak a kutatásokból, hanem a mindennapi tanítási gyakorlatból is kiderül, a legkülönbözőbb életkorú tanulók sem rendelkeznek megfelelő önszabályozó stratégiával, tanulási motivációval. Amennyiben a mindennapi személyes jelenlétben alapuló oktatásban ez problémát jelent, úgy a digitális tanulás keretei közt ez a probléma felerősödhet. Továbbá amikor az infokommunikációs technológia nem kiegészíti a valódi tanulási környezetet, hanem átveszi annak a helyét – ahogy ez a digitális tanulás során történt –, az éppen annyira hatástalan lehet,

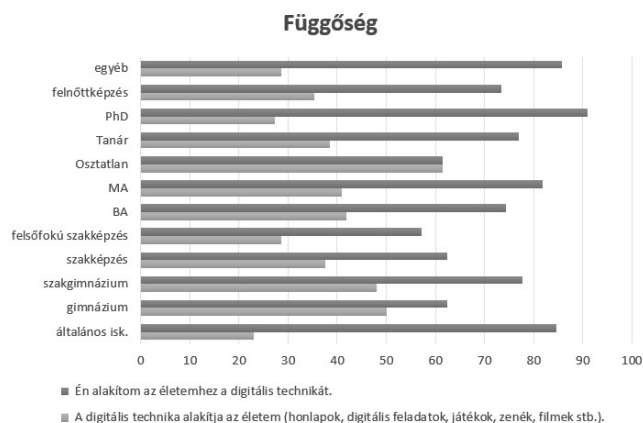
mint amikor csak kontakt tanulási környezetet tudtunk biztosítani a tanulók számára.



9. grafikon: A digitális tanulás jellemzői: időbeosztás, stratégia

Bár a megkérdezettek pontosan tudják, hogy a digitális tanulás során is szükség van stratégiára és ütemezésre, a válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek fele nem tudja beosztani az idejét a digitális tanulás során. A mérés eredménye szerint a megkérdezettek úgy vélekednek, hogy ők alakítják a digitális technikát az életükhöz, miközben nem tudják beosztani az idejüket (9. grafikon), de 30-40%-uk bevallja, hogy a digitális technika alakítja az életét (10. grafikon).

A motiváció szociokulturális megközelítése szerint a társas interakcióknak kiemelkedő jelentőségük van a tanulási motívumok fejlődésében. Miyake, Kirschner 2006; Walker, Pressick-Kilborn, Arnold, Sainsbury (2004) azt hangsúlyozzák, hogy a tanuláshoz hasonlóan a motiváció is elsődlegesen társas folyamat eredménye. A kérdőív vizsgálja, hogy miként érvényesül a digitális tanulásban a társas interakció.



10. grafikon: A digitális technikától való függőség

A 11. grafikon jól mutatja, hogy a megkérdezettek úgy vélik, hogy a digitális tanulás során is sikerül megvitatni a társakkal a feladatot, bár ez a kép nem egységes. Addig, amíg a gimnazisták és szakgimnazisták 80% körül állítják, hogy részt vesznek interakciókban, az általános iskolások csak 46,2%-a állítja ugyanezt. Érdekes megfigyelni a családi környezettel való interakció megjelenését, a PhD-hallgatók kivételével minden alcsoport megvitatja a tanulási feladatait a családjával, az általános iskolások a legnagyobb arányban (69,2%). A teljes mintára vetítve a megkérdezettek 69,2%-a vitatja meg csoporttársaival a tanulási feladatait és 40,2%-a a családtagjaival. 95%-os biztonsági szint mellett gyenge korreláció mutatható ki a két adatsor között, vagyis akik a csoporttársaikkal megvitatják a feladataikat, azok a családtagjaikkal is hajlamosabbak megvitatni ($\text{kor}=0,131^*$; 0,05).

A tanulási helyzetek egyéni értelmezéseit meghatározza az a közösségi érték- és normarendszer, mely a tanulási helyzetben részt vesz az tanuló egyéni érték- és normarendszere mellett. A digitális tanulás során a digitális platformok egy része biztosíthat olyan felületet, ahol a közösség valamely formája működhet, ám ez a működés az interakciók minőségét tekintve eltér a valódi osztálytermi közös-

ségek működésétől. Ebből az is következik, hogy a virtuális tanulási közösségek más hatást gyakorolnak a tanulók tanulási motivációjára. (Szabó 2020:81.)



11. grafikon: A digitális tanulási környezet hatása az interakciókra

A tanulási környezet támogató hatásának a megítélését vizsgálva megállapítható az adatok alapján, hogy a megkérdezettek úgy vélik, a személyes iskolai, egyetemi tanulási környezet jobban támogatja őket, mint a digitális tanulási környezet. A digitális tanulási környezetről való vélekedés átlagos gyakorisága a teljes mintán 65,9%, ami magasan támogató tanulási környezetet mutat, ugyanakkor a személyes tanulás esetében ez az érték 80,4%. Kiemelhető, hogy az általános iskolások, a szakképzésben és a felnőttképzésben részt vevők egyformán magasan támogatónak ítélik meg mind a digitális, mind a személyes iskolai tanulási környezetet. A legnagyobb különbséget az MA, majd a BA és pedagógiai tanulmányokat folytatók érzékelnek.

6. Összegzés

A nem reprezentatív mérés adatai alapján megállapítható, hogy a digitális tanulás nem tartalmazott megfelelő elsajátítási célokat a tanulók számára, mint ahogy a viszonyítási célok esetében is az derült

ki, hogy a digitális tanulás nem hordozott olyan motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallták a tanulásban résztvevőket, emellett a résztvevők mint személyiségek nem tudnak megmutatkozni a digitális platformokon. A megkérdezettek az iskolai, egyetemi személyes találkozásokon alapuló tanulási környezeteket hasznosabbnak tartják, jobban preferálják, mint a digitális oktatási környezetet.

A tanulmány a digitális tanulás céljaival és körülményeivel kapcsolatban megfogalmazott néhány kérdést, melyekre további vizsgálatoknak kell megadniuk a választ.

Felhasznált szakirodalom

- Alvi, E., Gillies, R. M. 2015. Social interactions that support students' self-regulated learning: A case study of one teacher's experiences. *International Journal of Educational Research* 72: 14–25.
- Arts J. A. R., Gijsselaers W. H., Segers M. S. R. 2002. Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. *Instructional Science* 30: 465–495.
- de Kock A., Slegers P., Voeten M. J. M. 2005. New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education* 21: 799–816.
- Elliot, A. J. – Fryer, J. W. 2008. The goal construct in psychology. In: J. Y. Shah – W. L. Gardner (eds.) *Handbook of motivation science*. The Guilford Press. 235–250.
- Fejes József Balázs 2015. *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián 2000. Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra* 8. 69–82.
- Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 102: 1. 79–104.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs 2012. A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- D. Ketonen E. E., Dietrich J., Moeller J., Salmela-Aro 2018. The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction* 53:10–20.

- Krajcik J. S., Shin N. 2006. Project-Based Learning In: Sawyer, R. K. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition*. Cambridge University Press. 275–298.
- Miyake N., Kirschner P. A. 2006. The Social and Interactive Dimensions of Collaborative Learning. In: Sawyer, R. K. (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences Second Edition*. Cambridge University Press. 418–439.
- Molnár Éva – Gál Zita 2019. Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra* 29:1. 29–41.
- D. Molnár Éva 2013. *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oon-Seng T. 2003. *Problem-Based Learning Innovation. Using Problems to Power Learning in the 21st Century*. Cengage Learning.
- Réthy Endréné 2001. A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.
- Stipek, D. J. 1993. *Motivation to learn: from theory to practice*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Massachusetts.
- Szabó Csilla Marianna 2020. A COVID-19 miatt bevezetett online távoktatás hatékonysága a középiskolás tanulók szemszögéből. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences* 4: 67–86.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. 21. századi tanulási környezetek. In: Fehér Ágota – Uzsálné Pécsi Rita (szerk.): *Keresztény értékek a családpedagógiában*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác. 174–192.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média)tudatosság – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Walker R. A. K., Pressick-Kilborn, L. S. Arnold, E. Sainsbury 2004. Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives. *European Psychologist* 9 (4).
- Wang M. T., Eccles S. J., 2012. Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development* 83(3):877–95.

Szűts Zoltán

Az online kommunikáció új horizontjai
A digitális kultúra és pedagógia összefonódása

Bevezetés

Az internet egyszerre globális kommunikációs és médiarendszer, az információ és a tudás terjesztésének eszköze, az információs társadalom tagjainak egymás közti interakcióját biztosító csatornája. Talán nem túlzás azt állítani, hogy az internet minden korábbi társadalománál, technológiánál és rendszernél gyorsabban átalakította a világot. A számítógép, a digitális tartalom, a hálózatok és a nagy sebességű, mindig online állapot a társadalom dimenziójában átalakította többek között a nyilvánosság fogalmát, alacsony belépési küszöbével és sok esetben a kapuőrök hiányával demokratizálta a kommunikációt, nyitottá tette a megszólaló pozícióját, az alkotás dimenziójában pedig felforgatta a szerző–befogadó viszonyt. A tudás és az ismeretszerzés rendszerét sem hagyták érintetlenül a változások. A digitalizáció és a könnyű kereshetőség eredményeképpen alapműveltségünk átalakult interaktív, globális, decentralizált, bármikor és bárhol elérhető, multimédia-jellegű, széles skálájú, azonban a korábbiaknál az elménkbe kevésbé beépített ismeretek összességévé. Ez a rendszer gyors léptekben átalakítja az egyének tér- és időfelfogását is. Felfogásunkban maga az internet le akarja győzni a teret és az időt, türelmetlen és örökkévalóságra vágyó.

1. Tömeges oktatási platformok és kisvilágok

A virtuális tér betöltése (elfoglalása) során egyszerre verseng az oktatás, a munka és a szabadidő eltöltése a felhasználók figyelméért. Minél inkább átkerülnek az oktatási folyamatok az online környezetbe, annál nagyobb küzdelem folyik az intézmények között

is, hogy az információs társadalom behálózott tagjai az ő online képzéseiket válasszák. A tömeges online kurzusok környezetében (MOOC) az egyetemek kiterjesztik képzéseiket és reputációjukat a virtuális térbe, miközben gazdasági és erőfölényüket arra használják, hogy az ingyenes kurzusaikkal megszerezzék a felhasználók figyelmét és idejét. Monopolhelyzetre törekednek az online térben. A jelentős anyagi javakkal nem rendelkező intézmények ezzel szemben kimaradnak a virtuális tér betöltéséből, aminek következménye, hogy hosszú távon a tárgyi világban is lemaradnak a versenyben. A tendencia egyelőre az egyetemi szférában figyelhető meg, a jövőben azonban a középiskolák is professzionális módon digitalizálják képzéseiket, és a Máté-elv alapján más intézmények hallgatói is náluk sajátítják majd el például a matematikai vagy éppen az irodalmi ismereteket, így egy nagy, virtuális tanulói bázisra tesznek majd szert. Ezáltal lehagyják azokat, akiknek erre nincs lehetőségük, kompetenciájuk, vagy éppen akaratuk, és az elit intézmények így még jobban elszakadnak az átlagtól.

A felhasználók közötti hálózati kapcsolatok erősödése kisvilágok létrejöttéhez vezet. Ha ezekben az oktatási keretrendszerekben tartják a szigorú adatkezelési szabályokat, akkor a tömeges e-learning kurzusok biztonságot nyújtanak a tanulóknak, hiszen nem félnek majd rossz választ adni, vagy többször próbálkozni, hiszen társaik nem látják hibáikat. De nem is tanulnak belőlük.

2. Álhírek, véleménybuborékok és aktivizmus

A jelenben több mint 2 milliárd aktív felhasználót számláló közösségi oldal, a Facebook vezetője, Mark Zuckerberg 2017-ben kiadott közleményében a globális közösség építése mellett történetét, ehhez kínált nemcsak platformot, de gépi tanuláson alapuló algoritmusokat is (Zuckerberg 2017). Némi ellentmondás van a koncepcióban, hiszen a véleménybuborékokat gyakran a Facebook algoritmusai fűjják fel akkor, amikor a szoros kapcsolatban lévő ismerősök tartalmait kínálják fel gyakrabban. A Facebook közössége Zuckerberg szerint támogató és jól informált kell, hogy legyen. A jól informáltsághoz szükséges megszüntetni a véleménybuboréko-

kat és visszaszorítani az álhíreket (fake news). Mindez hatással van a tanítás és tanulás folyamataira, hiszen a Facebook web 2.0-s platformja már lehetővé teszi a nemformális tanulást, az osztályterem kiterjesztése során használt technológiának pedig a Facebook online platformjának funkcionalitását, könnyű, intuitív és önértelmező kezelhetőségét kell alapul vennie. Az oktatási intézmények egyedül azonban nem tudnak ilyen felhasználói élményt biztosító és közösségformáló platformot építeni, ezért globális oktatási megoldásokra van szükség.

A digitális kultúra alapélménye a felgyorsult kommunikációs folyamat. Az aszinkron és azonnali kommunikáció térhódítása megváltoztatta az idő percepcióját, a pedagógia világában átalakította, felgyorsította a kommunikációt. A változás azonban gyakran irreális elvárásokhoz és sokcsatornás – ezzel pedig követhetetlen – kommunikációhoz vezet, hiszen a közösségi médiában domináns azonnali visszajelzési rutin ellentmond a pedagógiai céloknak. Ennek következménye az e-mailek és azonnali chatüzenetek láncolata, melyeket a tanulók indítanak. Megfigyelhető, hogy amíg az első levelekben betartják az alapvető kommunikációs sztenderdeket (megszólítás, szabatos fogalmazás), addig az üzenetáradat végére jelentős az eltérés a normától, aminek következtében kommunikációs zavar vagy akár konfliktus is kialakulhat. Nem lehet tehát megfogalmazni elvárásként a tanárok felé, hogy az algoritmusokkal támogatott online kommunikáció tempójának megfelelően értékeljék a tanulók munkáját, és erre fel kell hívni a tanulók figyelmét is. A pedagógiai kommunikáció esetében ugyanis nem kell a közösségi médiát sztenderdként tekinteni.

Az információs társadalomra jellemző aktivizmus, melynek hatására az online csoportokból mozgalmak szerveződnek, a COVID-19-cel kapcsolatos iskolán kívüli digitális munkarend során 2020-ban a pedagógusok körében is megjelent. A közösségi médiában, alapvetően a Facebookon zárt csoportok alakultak, melyekben a tapasztalatok és jó gyakorlatok megosztásával a távoktatás hatékonnyabbá tételét kívánták a tagok elérni. Fontos kiemelni, hogy nem csupán a tanárok, de a szülők, illetve a tanárképzésben dolgozó

egyetemi oktatók is saját csoportokat hoztak létre, a digitális pedagógiát kutatók pedig saját blogot is vezettek.

További példa is felhozható az aktivizmusra. Az egyének sikeres alternatívát támaszthatnak a jelenlegi domináns hatalmi formákkal, így az oktatási intézményekkel vagy könyvkiadókkal szemben is. Példa erre Elon Musk, a Tesla és Jeff Bezos, az Amazon alapítójának a koronavírus és a szólásszabadság kérdésében 2020 júniusában kibontakozó vitája egy könyv kapcsán. A vita előzménye, hogy az Amazon e-könyv-kiadója, a Kindle megtagadta Alex Berenson, a New York Times újságírójának – tehát nem egy tudósnek vagy kutatónak – az *Unreported Truths about COVID-19 and Lockdowns: Part 1: Introduction and Death Counts and Estimates* című kiadását arra hivatkozva, hogy áltudományos nézeteket tartalmaz. Musk az ügy kapcsán az Amazon feldarabolására tett javaslatot. A vita eredménye, hogy a kötet 2020. június 3-tól elérhető az Amazon e-könyvtárában és az eladási toplistán élén van. A közösségi média megjelenésével a nyilvánosság új megszólalási formákat kapott, ezzel együtt pedig gyengült és átalakult a kapuőrök szerepe, aminek például a tananyag elérése és kiválasztása szempontjából van jelentősége. A jelenben a keresési szokásokat, a jövőben a digitális lábnyom elemzését használják fel majd a könyvkiadók a könyvek ajánlásához, a jövőben pedig az oktatási tartalmak területén számíthatunk hasonló változásokra. Az algoritmusok az egyének digitális lábnyoma alapján tesznek majd javaslatot egyes e-learning kurzusok elvégzésére.

3. Szabadon írható kommunikációs platformok és figyelemkűfűk

A web 2.0 megjelenésével kezdetét vette egy, korábban nem tapasztalt információéhség. Ezzel elkezdődött a hagyományos információ- és tudásgyűjtő, -feldolgozó és -továbbító struktúrák felbomlása is. Az elit kultúra fenntartására hivatott intézmények hierarchiája megroppant, helyükbe pedig még nem tudjuk pontosan, milyen struktúrák fognak lépni, hiszen a változások csak most körvonalazódnak. Bárki tartalomlétrehozóvá válhat, hiánypótló ismere-

tek jelenhetnek meg a szerkesztői világhoz képest gyorsabban, a közösség által létrehozott tartalom környezetében. A nyomtatott könyv világában ideális esetben lektorok és szerkesztők döntése alapján jelennek meg a tananyagok. Komoly kihívást jelent azonban az online publikációs környezet esetében a hitelesség kérdése. A fake news az oktatásban mind a közösségi tartalomlétrehozás rendszerében létrehozott tananyagok – lásd a tanulók körében népszerű Wikipédiát –, mind a kommunikáció terén hoz új kihívásokat. A Wikipédia nem feltétlenül jelent tudatosan választott elsődleges információforrást a tanulók számára. Ennek oka, hogy a tanulók egy része elsődlegesen az online környezetben a Wikipédiáról tájékozódik, hiszen a Google algoritmus a keresés során első találatként a közösségi enciklopédia szócikkeit jeleníti meg. Mivel a digitális pedagógia elválaszthatatlan az online kommunikáció és média jelenségétől, ebben az esetben is érvényes a kritika, miszerint egyrészt a nagy technológiai vállalatok (Facebook, Amazon, Netflix, Google – FANG) irányítják algoritmusaikkal azt, hogy milyen információhoz férjenek hozzá az egyének először az online térben, másrészt pedig ők tematizálják is ezt a teret. Egyszerűsített formában: minél nagyobb mértékben hagyatkoznak a felhasználók (tanulók) az algoritmusok döntéseire, annál kevésbé lesznek majd saját preferált forrásaik, ahová az információkért fordulnak. Ha ilyen formában megszűnik az ismert vagy bevált, a célirányosan felkeresett kedvenc hely fogalma, akkor egy idő múlva már az algoritmusok határozzák meg, hogy mely oktatási tartalmak szerepelnek a kínálatban, és melyek nem. Nagy felelősségük van tehát az oktatási rendszereknek, hogy magas szintű digitális kompetenciával rendelkező, tudatos tanulókat (felhasználókat) neveljen, akik saját ismeretszerzési stratégiájukat tudják majd kialakítani az online térben, és tisztában vannak az algoritmusok működésével.

A digitális kultúra tartalmainak fő tulajdonságai az interaktivitás, a hipertextualitás, a szöveg, kép, hang és videó összekapcsolódása egy új formátumban, a hipermédiában. A hipermédia interaktivitást vár el a felhasználótól (tanulótól), miközben az algoritmusok támogatásával személyre szabott tartalmakat kínál. Ez a típusú tartalom azonban nem elégzik meg a passzív befogadói attitűddel, új típusú

figyelemre tart igényt, így egyre inkább fontossá válnak a pszichológiai szempontok a digitális tartalom (tananyag) befogadása során. Az információs társadalomban a bizalom mellett a figyelem lesz az univerzális, konvertibilis valuta, melyet a felhasználók, vállalatok és oktatási intézmények az interakció során használnak. Mindkét fogalommal a későbbiekben még részletesen foglalkozunk, de emeljük ki most Yuval Noah Harari állítását, miszerint az amerikai FANG (Facebook, Amazon, Netflix, Google) és a kínai BAT (Baidu, Alibaba, Tencent) vállalatok nem csupán digitális tartalmakat és infokommunikációs platformokat építenek, de „sok ilyen óriáscég az úgynevezett »figyelemkufárok« üzleti modelljét tette magáévá. Ingyen információ, szolgáltatások és szórakoztatás segítségével felkeltik és megszerzik a figyelmünket” (Harari 2019:76). Ezt a figyelmet a jelenben a hirdetőknak, de a jövőben az online oktatási platformokat működtetőknek is eladják majd.

4. Új olvasási szokások és tanári szerepek

Nem képezi már vita tárgyát, hogy a számítógép milyen jelentős változást hozott az olvasás kultúrájában. A képernyő környezetében megváltozott az olvasás módja: a kontextus természetének engedelmeskedve a folyamat gyorsabbá válik, szkimmelés, szkennelés és böngészés jellemzi. A felhasználók egy szöveggel találkozva jellemzően ma már először a kulcsszavakat keresik (O’Hara–Sellen 1997). A tanítás és tanulás folyamatában így egyre inkább előtérbe kerülnek a rövid tartalmi egységek, illetve címszavak. Olyan változás ez, melyet a digitális tankönyvek, e-learning tananyagok fejlesztésekor figyelembe kell venni. A didaktikai háromszög egyik elemének, a tananyagnak a jövőbeli médiumcentrikus, mcluhani átalakulása várható. A digitális tankönyvek transzformációja után az a kérdés, hogy a megváltozott olvasási szokások hatására milyen formában – alapvetően terjedelmi egységek terén – alakulnak majd át a nyomtatott tankönyvek is. Úgy gondoljuk, hogy a formális oktatás tere, az iskola és annak épülete hosszú távon fennmarad, ahogy a nyomtatott tankönyvek is jelen lesznek az oktatásban, a digitális kultúra azonban hatást gyakorol majd rájuk.

A digitalizáció egészségügyre gyakorolt hatása az oktatás terén is megjelenik. A negyedik ipari forradalom időszakában fejlesztett, az új típusú képalkotásra építő, a mesterséges intelligencia és gépi tanulás rendszerére alapozó orvosdiagnosztikai eszközök már kutatathatóvá teszik, hogy milyen folyamatok zajlanak az agyban a tanulás során. Ez az eljárás a jövőben lehetővé teheti majd annak a műszeres vizsgálatát, hogy miben különbözik például az információs társadalom kognitív habitusa a könyvbeliségtől, és pontosan milyen különbség van a képernyőről és papírról való olvasás vagy tanulás hatékonyságában.

A digitális kultúra környezetében az oktatási tartalmak befogadásának módja is átalakul. A technológia és a szoftver nagy hatással van a tartalomra, keretet szab, vagy éppen szabadságot ad az egyéneknek. Lehetővé teszi számukra, hogy eltérjenek a korábban megszokott tartalombefogadási stratégiáktól. Más szóval, az alapvető különbség az, hogy a tartalom befogadása a jelenben már nagyfokú interaktivitást és proaktív jelenlétet igényel. A digitális kultúra online elérhető tartalmaiért a mindennapi felhasználók – a tanulók – többsége Magyarországon általában még nem fizet, ezért a projektfeladatok során például a források szelekcióját alapvetően még az ingyenesség és nem a hitelesség kérdése határozza meg.

Az egyik legfontosabb elem a szabadon írható online platformokon megvalósuló web 2.0-s jelenségekben, hogy az információcsere indításához vagy a kommunikációs folyamatba való bekapcsolódáshoz – annak ellenére, hogy a web 2.0 kontextusa technikailag determinált – nincs szükség jelentős, formális oktatási rendszerben tanult technikai ismeretekre. A web 2.0 szabadon írható és linkekkel átszőtt környezetében létrejött én-média lehetővé teszi az egyéni tanulási utak kijelölését. Ezek bejárása azonban nagyrészt már az önszabályozott tanulás és a tanulók egyéni motivációján múlik. Az én-média hatással van a tanári szerepekre is, a tanárok többek között tutori, kurátori, adminisztrátori szerepet töltenek be, amikor segítenek eligazodni a gyakorlatilag nyitott és szabadon bejárható rendszerekben. Az online környezetben az egyéni tanulási utak segítségével történő személyre szabott tanulás a videójátékokra jellemző nyílt digitális világ (open world) analógiájára épül. Az

1980-as években megjelent koherenciától mentes történetmesélés, a kíváncsiságot kielégítő felfedezés jelentősége, illetve a nem lineáris küldetés logikája mind az egyéni tanulási utakat biztosító rendszerek építőelemeinek kell lennie.

Ezzel egy időben az információrobbanás ilyen nagy mértéke gyökeresen megváltoztatja a tanári szerepeket. Hulyák-Tomesz Tímea kiemeli, miszerint az információs kor előtt az információ birtokosa, „a tudás letéteményese” még egyértelműen a tanár volt. Tekintélye és „hatalma” ebből eredeztetett. A jelenben azonban a digitális kultúra, az infokommunikációs technológia és a horizontálisan szerveződő hálózatok következményeként a tanár szerepe és feladata átalakul – a tanulók is ezt várják el. Eltűnik a funkcionárius szerepkör, felbomlik a hierarchia, a hangsúly a módszertani és moderátori segítségnyújtáson lesz (Hulyák-Tomesz 2019).

Az internetes nyelv, mely az információs műveltség része, ugyancsak a digitális szakadék egyik építőeleme. Azok ugyanis, akik nem beszélnek, az oktatás során nem tudnak teljes értékű kommunikációt folytatni azokkal, akik birtokában vannak az internetes nyelv teljes – azonban az iskolai sztenderdektől eltérő – kódjának.

5. Tartalombirtoklók és nyilvánosság előtt zajló magánéletek

A digitális kultúra fontos kérdése az oktatás szempontjából, hogy ki fér hozzá a tudáshoz, ki látja a „teljes képet”? A probléma némi magyarázatra szorul. Annak ellenére, hogy a digitális technológia jelentős újdonsága a teljes kereshetőség, a tanulóknak mégis tisztában kell lenniük, hogy mit keresnek, és milyen opciók közül választhatnak, a Google ugyanis nem tárja eléjük az általa bedigitalizált teljes könyvtárát. Bizonyos szempontból tehát 2020-ban visszarendeződés zajlik, ugyanis az 1990-es években a tanulónak még tudnia kellett a katalóguscédulákat használni a könyvtárban, és előzetes ismeretekkel, információkkal kellett rendelkeznie a kereséséhez. Ha valaki egy Ady Endre-vers további elemzéseire volt kíváncsi, ismernie kellett azoknak az irodalomtörténészeknek – például Király Istvánnak vagy Kenyeres Zoltánnak – a nevét, akik a költő szövegeit kutatták. A szabadon elérhető és digitálisan kereshető tartalom

esetében csökkent az előzetes ismerettel kapcsolatos elvárás. Az intézményi struktúrák azonban újraalakulnak a virtuális térben, így a könyvtárak is. A digitális könyvtárak minden korábbinál nagyobbak lesznek, több ismeretet tartalmaznak, de lassan bezáródnak, és nem lesznek szabadon látogathatók. A Google bedigitalizált – nem teljesen tisztázott szerzői jogú – könyvtárát (Google Books) ugyanis nem lehet bejárni, újra célirányosan kell már kikérni a szövegrészeket. A gyakorlatban ez úgy jelenik meg, hogy az adott találatokat tartalmazó oldalak és a könyv néhány fejezete érhető el, a többi oldal üres marad.

A mediatizált intimitás és lét következménye, hogy a tanulók az osztálytermen kívül, a közösségi médiában is „látják” egymást, tehát az osztályközösségnek már van egy komplex és intenzív, az iskola falain kívül zajló élete, amire nem volt példa korábban. Léteztek iskolán kívüli csoportok korábban is, de azok a tárgyi világban szerveződtek, és a tanulók kevesebb időt töltöttek bennünk. A jelenben a társak közötti horizontális kommunikáció nagyrészt online csatornákon keresztül zajlik. A mediatizált lét azonban lehetővé tette, hogy multitaskingolással több időt töltsenek együtt az online környezetben a tanulók, és hogy korábban nem látott mélységben megismerjék az osztálytársak egymás privát életét. A közösségi médiában zajló interakcióra alapvetően a tanároknak nincsen ráhatásuk, ami megnehezíti a pedagógiai munkát az osztályteremben is. A mediatizált lét negatív hatása a cyberbullying, mely akkor jelenik meg, amikor a tanulók egymás közötti kommunikációs folyamatok zaklatásig, megalázásig, megfélemlítésig, kiközösítésig fajul. A cyberbullying funkcionális előzménye az általános és a középiskolások körében tapasztalt iskolai kiközösítés. Számos formája van, a csúfolódástól egészen a fenyegetésig, melyben egy, de akár több felhasználó is részt vehet. Nagyon sok eset hozható fel, amikor felhasználók az őket online ért sérelmek miatt vetettek véget életüknek.

Összegzés

Az internet a konvergens természetének köszönhetően magába olvasztotta valamennyi, a megjelenése előtt domináns (tömeg)kommunikációs eszköz tulajdonságát. Korábban ilyen szintű konvergenciának nem lehettünk tanúi a kommunikáció és média területén. Mindez jelentős változást indított el a tanárok, a tanulók, a szülők és az intézmények közötti kommunikációban is. A csatornák száma, amelyeken az üzeneteket továbbítani lehet, már megszámlálhatatlan, gyakorlatilag végtelen, hiszen folyamatosan újabbak jelennek meg. Az osztályterem terének kiterjesztésével a kommunikációs folyamatok is elhagyják az épített környezetet, és a folyamatosan bővülő és fejlődő hálózatra költöznek. A csatornákon és médiumokon keresztül ívelő, a tanítási és tanulási folyamatokhoz kapcsolódó kommunikáció komplexitása tudatos használat esetén hatékonyabbá teszi, a tudatos használat hiányában azonban csak növeli a bizonytalanságot, és nehezíti az információk befogadását. A hálózatra feltöltött tananyagok már tértől és időtől függetlenül elérhetők (kivéve, ha előfizetéshez, intézményhez vagy jelszóhoz vannak kötve), a tanulócsoporthoz pedig létrejöhetnek a világon szétszórta élő, online közösségbe formálódó egyénekből.

Felhasznált irodalom

- Harari, Yuval Noah 2019. *21 lecke a 21. századra*. Animus Kiadó. Budapest.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 1–2. http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf (2020.05.27.)
- O'Hara, Kenton – Sellen, Abigail 1997. A comparison of reading paper and on-line documents. *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems*.
- Zuckerberg, Mark 2017. Building Global Community. *Facebook.com* <https://www.facebook.com/notes/mark-zuckerberg/building-global-community/10154544292806634/> (2020.05.27.)

Szalay Györgyi

Hogyan dolgozna Carl Rogers online?

„Éppúgy, mint a fák, az emberek is akkor működnek a legjobban, ha gyökereik a földben vannak, ágaikkal pedig az ég felé nyúlnak.” (Nick Totton)

1. A kapcsolat ereje

Madarakkal végzett vizsgálatok bebizonyították, hogy az énekesmadarak könnyebben tanulnak meg „dalokat”, ha élő énekesmadarak csicsergik azokat el nekik, és nehezebben, vagy egyáltalán nem tanulják meg ugyanazon dalokat, ha azoknak csak a magnófelvételeit hallgathatják. (Baptista–Petrinovich 1986). Egy madárnak kell tehát a másik madár jelenléte is a tanuláshoz. Az embernél sincs ez másként. Ahogyan a madárnak a dal hallgatása nem elég a dalra fakadáshoz, úgy a diáknak is szüksége van pozitív élménnyel járó interakcióra a tanárral a tananyag könnyebb elsajátításához. Erre utal legalábbis annak a 25 ország iskolarendszerére kiterjedő kutatásnak a végkövetkeztetése (Barber–Mourshed 2007), amely szerint az iskoláztatás minőségét leginkább meghatározó „tényező” a tanár. Kevésbé számít az, hogy mit tanít, sokkal fontosabb az, hogy azt hogyan teszi (Juhász 2015:131).

Bálint Mihály (2006) orvos és pszichoanalitikus Az orvos, a beteg és a betegség című könyvében megalkotta az „orvosgyógyszer” fogalmát, amellyel az orvos és beteg közötti kapcsolat jelentőségére hívta fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy a kapcsolat minősége kiemelt szerepet játszik a gyógyulásban. Eredményesebb a terápia, jobban hat a gyógyszer, ha a beteg személyének szóló figyelmet és a neki megfelelő gondoskodást kapja az orvosától. A pszichoterápiás kezelések sikerének jelentős része is, nevezetesen 30–70 százaléka,

néha akár 100 százaléka is egy úgynevezett „nem specifikus tényezőnek” köszönhető, ami nem más, mint maga a terápiás kapcsolat (vö. Roth 2019; Imel–Wampold 2008).

Valamennyi említett példa arra hívja fel a figyelmet, hogy a fejlődés és gyógyulás szempontjából minden módszertannál és technikánál fontosabb a másik ember jelenlétének és a támogató kapcsolatnak a minősége!

Cozolino (2010:211) a terápiás kapcsolat vonatkozásában nagyon is specifikus hatásról beszél: „Valójában pontosan tudjuk, milyen társadalmi és pszichológiai tényezők vezetnek a gyógyuláshoz. Carl Rogers a 1960-as években jól felvázolta ezeket!” Cozolino (2010:137) vélekedése szerint a Carl Rogers által javasolt terápiás attitűd – a kongruencia (a valódiság, őszinteség, hitelesség), az empatis megértés és a feltétel nélküli pozitív elfogadás – írja le a legpontosabban azt az interperszonális környezetet, amiben a megértés, fejlődés és gyógyulás lehetősége megszülethet. Rogers elegendő bölcsességgel rendelkezett ahhoz, hogy tudja, mi működik a gyakorlatban. A modern idegtudomány azóta tudományos magyarázattal is szolgált arra, hogy miért az általa javasolt attitűd képes biztosítani azt a légkört, amiben az ember idegrendszere alkalmas belső környezetet teremteni a kapcsolódásra.

2. Kinyílás és összehúzódás

„Az emberi szervezet, óriási differenciáltsága ellenére, elviekben és egészében tekintve egysejtűként viselkedik: a neki nem tetsző dolgokra összehúzódással, míg az élvezetesekekre tágulással reagál” – írta Wilhelm Reich (1934:225) az autonóm idegrendszerrel kapcsolatos kutatásainak sommás összefoglalásaként. Reich vélekedése szerint fiziológiai szinten a kitágulás az idegrendszer paraszimpatikus funkciójának felel meg, az összehúzódás pedig a szimpatikus funkciónak, pszichikus szinten a biológiai tágulást élvezetként, az összehúzódást pedig kellemetlenségként éljük meg. A kitágulás kinyílást jelent valami felé, az összehúzódás pedig a visszahúzódást a világtól.

Hét évtizeddel később Porges (2001) a hagyományos elgondolásokkal ellentétben az autonóm idegrendszer három ágát azonosította: a *szimpatikus* idegrendszert (harc/menekülés), a *paraszimpatikus* idegrendszert (immobilizáció/lefagyás), valamint a paraszimpatikus idegrendszer *ventrális* ágát, az új váguszt, amit „társas kapcsolatteremtő rendszer”-nek nevezett el. A társas kapcsolatteremtő rendszer a kommunikációban játszik szerepet az arckifejezések és a vokalizáció formájában. Steven Porges polivagális elmélete szerint idegrendszerünk folyamatosan megpróbálja felismerni a mindennapi életben a biztonság jeleit, értékeli, és e három lehetséges reakciómód egyike szerint reagál annak függvényében, hogy a környezetet biztonságosnak (kommunikáció), veszélyesnek (harc vagy menekülés) vagy életveszélyesnek (lefagyás) ítéli. Porges (2001:2004) ezeket a belső és külső környezeti kockázatokat értékelő központi idegrendszeri folyamatokat neurocepciónak nevezi, és úgy véli, hogy mind a fiziológiai állapotok, mind a szociális viselkedés a neurocepció befolyása alatt állnak. Véleménye szerint a belső fiziológiai állapotok határozzák meg a társas viselkedés lehetséges formáit. Az idegrendszer csak akkor „teremt meg” a kommunikációhoz szükséges belső feltételeket, azaz az új vágusz által szabályozott nyugodt és nyitott állapotot, ha biztonságosnak tapasztalja az interperszonális környezetet. Stressz hatására az autonóm idegrendszer, az érzelmi-energetikai vezérlés veszi át a szervezet irányítását, a limbikus érzelmi agy dominál, míg a racionális gondolkodásért felelős neokortex működése háttérbe szorul. (Vö. Porges 2001; Van der Kolk 2014.) Porges elméletének végkövetkeztetése, hogy a társas kapcsolatteremtő rendszer csak akkor áll a rendelkezésünkre, ha a környezetet biztonságosnak észleljük.

Az emberek közötti kommunikáció legősibb formája két testelme közötti szenzomotoros interakció. Ilyenkor az interakciós partnerek idegrendszere között is zajlik egy kétirányú kommunikáció, amelyet a felek tudatosan ugyan nem észlelnek, csupán idegrendszeri szinten tapasztalnak (vö. Geller–Porges 2014). A társas interakciók esetében ezek az affektusok az értékelés – barát vagy, vagy ellenség – szerepét töltik be. Ebben az érintettek idegrendszere között zajló nem tudatos, dinamikus és folyamatos kölcsönhatásban dől el, hogy

létrejön-e egyáltalán az a nyugodt és nyitott állapot, amikor képesek vagyunk reflektíven és empátikusan kommunikálni, és új dolgokat befogadni. Reich metaforájával élve biztonságban „kitágulunk”, nyitottá válunk a kapcsolódásra, veszély esetén pedig összehúzó-dunk.

A Rogers által javasolt feltétel nélküli pozitív elfogadás tehát nagyon is praktikus szerepet játszik annak az interperszonális környezetnek a megteremtésében, amiben egy ember képes megnyílni. Ha az elfogadás valós, ha a terapeuta (vagy a szülő, a tanár) idegrendszere nem reagál feszültséggel a kliens (vagy a gyerek) megnyilvánulásaira, akkor nem kényszeríti őt sem „összehúzó-dásra”. Valójában a biztonságos kapcsolat által kínált érzelmi szabályozás teremt optimális környezetet a megnyíláshoz, új tapasztalatok és ismeretek befogadásához. A segítő szerepe ebben az értelemben elsősorban az érzelemszabályozás, aminek előfeltétele a saját idegrendszer nyugalomra hangolása. A jobb agyfélteke szervezi az önszabályozást, modulálja a stresszt, és dolgozza fel az érzelmeket (vö. Fonagy–Gerely–Jurist–Target 2002; Schore–Schore 2008). Ideális esetben egy nyugodt anya jobb agyféltekéje szabályozza a csecsemő idegrendszerét, és tanítja meg neki, hogyan nyugtassa meg önmagát. A stresszel való megküzdésben a későbbi élet során is fontos szerepet játszik az interaktív szabályozás, azaz egy nyugodt, elfogadó másik ember támogatása.

3. Találkozás az interszubjektív térben

A közvetlen kommunikációban létrejövő interkorporalitás, azaz a testek és idegrendszerek között megnyilvánuló, nem tudatos kommunikáció teszi lehetővé azt a multimodális összehangolódást, amely létrehozza az interszubjektív teret, ahol a kölcsönös megértés és megértettség élménye megszülethet.

Rogers másik ajánlásához, az empátikus megértéshez összehangolódásra van szükség. Az összehangolódás, egymás kölcsönös megértése két testelme interakciójában bontakozik ki, dinamikusan és folyamatos kölcsönhatásban egymással. Ezt a jelenséget hívja Stolorow és Altwood (1996:181) interszubjektív térnek, amelyben a

tapasztalat és az élmény folyamatosan és közösen formálódik. Amit a pszichoanalízis Kapcsolati Iskolája „interszubjektív térnek” hív, azaz ezt a pillanatról pillanatra egymás élményében és érzéseiben való osztozást, amelyben a kölcsönös megértettség tapasztalata megszületik, azt Schore (2014:390) a jobb agyféltekék közötti kommunikációként írja le. A jobb agyféltekék között zajló interakció közvetíti a nem tudatos, testi alapú érzelmi kapcsolati információkat egymás belső világáról. Az interszubjektivitás tehát valójában azt jelenti, hogy a jobb agyféltekénk lehetővé teszi számunkra, hogy megismerjük és megértsük egymást „belülről kifelé”, és saját test alapú intuitív válaszainkkal igazodjunk a másikhöz (vö. Schore–Schore 2008; Siegel 2006; 2012). Egyetértve a pszichoterápiás kapcsolati iskola megközelítésével, a jobb agyféltekés folyamatok, ezek az implicit párbeszéd, sokkal lényegesebb információt nyújtanak egymásról, mint a bal agy verbális információi (Schore 2014:390). Ez a jobb agyféltekés összehangolódás ad értelmet a kapcsolatnak, és ruhazza fel jelentéssel az explicíten kifejezett verbális tartalmakat.

4. Kongruencia és koherencia

Ezen a ponton meg kell említeni a rogersi attitűd harmadik összetevőjét, a kongruenciát. Amikor a tudatos, gondolkodó újemplős agy és a jobb agyfélteke zavartalanul együttműködnek, akkor jön létre minden tudatos és nem tudatos, verbális és nonverbális közlésünk koherenciája, akkor tapasztaljuk magunkat – és tapasztalnak minket mások is – kongruensnek, azaz valódinak, hitelesnek. A kongruencia tehát nem elhatározás kérdése. Nem az eredmény, csupán a szándék, hogy képesek legyünk koherensen létezni, jelen lenni és kapcsolódni. E létezési mód elérésére törekedve tapasztalatom szerint nem a tudományon, hanem az önismereti munkán keresztül vezet csak út.

A madarak, Rogers és az idegtudomány mind egyet állítanak: kapcsolatban tudunk fejlődni és gyógyulni, a kinyíláshoz szükségünk van az összehangolódásra, és egy másik ember nyugodt jelenlétére. Miközben élvezzük a digitális technológia előnyeit, ügyeljünk hát rá, hogy az ne vegye el a képességünket az összehangolódásra!

5. Életünk ritmusa a VUCA-világban

Rogers óta nagyot fordult a világ, életünk ritmusa jelentősen felgyorsult. A poszt-posztmodern világ kihívásait találóan foglalja össze az angol és német nyelvű menedzsment szakcikkekben (vö. Kaluza–Chevalier 2017), egyre gyakrabban olvasható „VUCA” rövidítés, amely az alábbi angol szavak kezdőbetűiből alkotott mozaikszó: Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity. A V volatilitást, azaz hektikus, váratlan, viszonylag nagy amplitúdójú változást jelent, és a környezet kiszámíthatatlanságára utal. Az U, azaz Uncertainty az információdömpinggel együtt járó állandó bizonytalanságot jelöli. A C, azaz komplexitás pedig azt a jelenséget írja le, hogy a tevékenységek és események közötti kölcsönhatások már nem kiszámíthatók és ellenőrizhetők. A globalizáció és a digitalizáció növelik a komplexitást: semmi sem létezhet vagy történhet elszigetelten a világban, és egy cselekmény következménye alig bejósolható. Végül az A, mint ambiguitás, más szóval kétértelműség arra hívja fel a figyelmet, hogy a valóság gyakran érthetetlen, folyamatosan fennáll az információk téves értelmezésének a lehetősége, így alig kiszámítható, mi lesz releváns a jövőben. Mindennapi életünk tapasztalata, hogy lassan minden VUCA-vá vált, azaz gyorsan változó és változtatható, bizonytalan, összetett és kétértelmű lett. Valójában a pandémia is csak a VUCA egy tünete, aminek hatására felerősödtek és nyilvánvalóbbá váltak annak jellemzői. A stressz pedig a modern ember életének természetes részévé vált. A VUCA négy tényezője már külön-külön is képes kiváltani az egyénből stresszreakciót, és ha több vagy mind a négy tényező összeadódik, akkor ennek megfelelően növekszik a stresszválasz pszichobiológiai intenzitása (Kaluza–Chevalier 2017:4).

A pandémia okán a vállalatok és az iskolák rákényszerültek a gyors digitális átállásra, és a karantén miatt a közvetlen emberi (munka)kapcsolatokról átkerült a hangsúly az online platformokon zajló kommunikációra. Az online platformon történő kommunikáció pedig a tudásmegosztás és a kapcsolattartás esélye mellett az „interszubjektív elidegenedés” veszélyével is együtt jár(hat). Tuda-

tosabb odafigyelést igényel ezért az online térben is *valódi* kapcsolatban maradni.

A figyelmünkért versengő digitális eszközeink ugyanis nem kedveznek a stressz kezelésének, a stressz pedig nem kedvez az összehangolódásnak. Az ember ott van, ahol a figyelme. Gyakran távol a saját testétől, a szenzomotorosan tapasztalható valóságtól. Például miközben a figyelmét egy a képernyőjén megjelenő bosszantó üzenet köti le, észre sem veszi, hogy az üzenet hatására a szervezete felkészül a harcra vagy a menekülésre, és miközben a teste ütné vagy futna, mozdulatlan marad. Az idegrendszere az optimális izgalmi állapot felett, azaz a harc/menekülés (hyperarousal) állapotában nem teremt alkalmas belső környezetet a másokkal való összehangolódásra. Az összehangolódáshoz idő kell és nyugalom. Ha nincs idő és nyugalom, a sietve kicserélt verbális közlések ambiguitása erősödik... Ha nincs összehangolódás, és az embernek nem állnak rendelkezésére megfelelő technikák önmaga megnyugtatóására, akkor a feszültségével magára maradt ember – ahogyan azt a Selye-féle általános adaptációs szindróma leírja – előbb-utóbb megbetegszik. Ez a probléma ma már tömegeket és egyre fiatalabb korosztályokat érint! Legalábbis erre engednek következtetni a magyar és az európai polgárok mentális és egészségi állapotáról szóló lehangoló statisztikák.

6. Mi az érzelem és hogyan kell szabályozni?

A stresszkezelés alapja az érzelemszabályozás, amely egyaránt magában foglal „fiziológiai, viselkedési és kognitív folyamatokat, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy modulálják a pozitív és negatív érzelmek tapasztalatait és kifejeződését” (Bridges–Denham–Ganiban 2004:340). Mi azonban egy érzelem? Mit és hogyan kell szabályozni?

Totton (2015:66) szerint „az emóció (...) a tapasztalás és élmény olyan formája, amely (...) neurológiai szinten egybefogja a testet és az agyat, azaz az autonóm idegrendszert és a központi idegrendszert. Az elsődleges érzelmek testből eredő információk, amelyek hedonikus (kellemes-kellemetlen), vagy arousal (feszültség) dimenziók-

ban jelennek meg. A verbális-reflektív szinten történő feldolgozásra csak ezeknek az úgynevezett core affektusoknak a szabályozását követően van lehetőség. (Vö. Brosch–Scherer–Grandjean–Sander 2013.) Ez annyit jelent, hogy az érzelemszabályozás valójában a test szabályozásával kezdődik!

Összegzés

Hogyan dolgozna Rogers online? Vélhetően kongruensen, elfogadóan és empátikusan. Ha a címben feltett kérdésre nem is adott közvetlen választ ez az írás, arra azért igyekezett felhívni a figyelmet, hogy miközben életformánk okán egyre nehezebbé válik a rogersi attitűd megvalósítása, egyre nagyobb szüksége is van rá!

Az evolúció számára a digitális technológia fejlődésének néhány évtizede csak egy pillanat, ami nagyon kevés ahhoz, hogy az eredetileg a természettel, a saját testével és a hordájában élő társaival szorosabb kapcsolatban lévő ember idegrendszere alkalmazkodjon egy kvázi-kiborg életformához! Mind a valódi kapcsolódás, mind pedig a stresszel való adaptív megküzdés forrása a test! Ahhoz, hogy az ember valóban élvezni tudja a digitális technológia kínálta lehetőségeket, nemcsak digitális kompetenciái fejlesztésére van szüksége, hanem figyelmének visszairányítására is a megtestesült valóságára.

Amiből egy diák talán túlságosan is sokat kap a magyar iskola-rendszerben, az a bal agyféltekét megszólító lexikális tudásanyag. Amiből talán túlságosan is keveset, az a nyugalom és ellazulás lehetősége, valamint lehetőség az önszabályozás technikáinak az elsajátítására. Az idegtudomány felismerései alapján a nevelés részévé kellene, hogy váljon a testi tudatosság fejlesztése. Fontos lenne, hogy órarendi keretben minden diák számára elérhetővé és elsajátíthatóvá váljanak a testi tudatosságot növelő, és az idegrendszer paraszimpatikus áthangolását támogató gyakorlatok, mint például a relaxációs és meditációs technikák, légzőgyakorlatok és a magas arousalszinttel együtt járó energiatöbblet levezetésére is alkalmas core-gyakorlatok (Lowen–Lowen 2010).

Felhasznált irodalom

- Baptista, Luis F. – Petrinovich, Lewis 1986. Song development in the white-crowned sparrow: Social factors and sex differences. *Animal Behaviour* 34/5: 1359–1371.
- Bálint Mihály 2006. *Az orvos, a betegek és a betegség*. Animula, Budapest.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. London. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf, magyarul: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Bridges, Lisa J. – Denham, Susanne A. – Ganiban, Jody M. 2004. Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development* 75: 340–345.
- Brosch, Tobias – Scherer, Klaus R. – Grandjean, Didier – Sander, David 2013. The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly* 143.
- Cozolino, Louis 2010. *The neuroscience of psychotherapy: Healing the social brain (2nd ed.)*. W.W. Norton & Co. New York.
- Fonagy, Peter – Gerely, György – Jurist, Elliot L. – Target, Mary 2002. *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Other Press. New York.
- Geller, Shari M. – Porges, Stephen W. 2014. Therapeutic presence: Neurophysiological mechanisms mediating feeling safe in therapeutic relationships. *Journal of Psychotherapy Integration* 24/3: 178–192.
- Imel, Zac E. – Wampold, Bruce 2008. The importance of treatment and the science of common factors in psychotherapy In S.D. Brown & R.W. Lent (szerk.) *Handbook of Counseling Psychology*. Wiley Editors.
- Juhász Valéria 2015. Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle* 65/9–10:120–135.
- Kaluza, Gert. – Chevalier, Anja 2017. Stressbewältigungstrainings für Erwachsene. In: R. Fuchs & M. Gerber (szerk.): *Handbuch Stressregulation und Sport*. Springer. Heidelberg. 143–162.
- Lowen, Leslie – Lowen, Alexander 2010. *Ép testben ép lélek*. Edge 2000 Kft. Budapest.
- Porges, Stephen W. 2001. The Polyvagal Theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology* 42: 123–146.

- Porges, Stephen W. 2004. *Neuroception: A subconscious system for detecting threats and safety. Zero to three*. bbc.psychu.uic.edu/pdf/Neuroception.pdf.
- Reich, Wilhelm 1934. »Der Urgegensatz des vegetativen Lebens« *Die vegetative Urform des Libido-Angst-Gegensatzes*. (618-as mikrofilm: 225)
- Rogers, Carl 2015. Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft. Budapest.
- Roth, Gerhard 2019. *Die Wirksamkeit therapeutischer Interventionen aus Sicht der Wirksamkeitsforschung und der Psychoneurowissenschaften*. https://www.ifs-essen.de/fileadmin/user_upload/2019-10-09_G._Roth_Coaching_Psychotherapie_2.pdf
- Schore, Allan N. 2014. The right brain is dominant in psychotherapy. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)* 51/3: 388–397.
- Schore, Judith R. – Schore, Allan N. 2008. Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal* 36/1: 9–20.
- Siegel, Daniel J. 2006. An Interpersonal Neurobiology Approach to Psychotherapy. *Psychiatric Annals* 36/4: 248–256.
- Siegel, Daniel J. 2012. *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press. New York.
- Stolorow, Robert – George Altwood 1996. The Intersubjective Perspective. *Psychoanalytic Review* 83: 181–194.
- Totton, Nick 2015. *Egy bevezetés a szomato-pszicho-terápiába*. Oriold és Társai Kft.
- Van der Kolk, Bessel 2014. *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. The Penguin Group. New York.

Oláh Szabolcs

Figyelem-összpontosítás a teljesen online osztályban

Bevezetés

A koronavírus terjedésére válaszul a politikai döntéshozók világszerte érvényt szereztek a gondolatnak, hogy az oktatás átállhat online távolléti interakcióra. A virtuális oktatás térnyeréséért hatékonyan lobbizik az oktatástechnológiai iparág (EdTech Industry). De a világvárványra hivatkozással most az valósult meg, amit a globális cégóriások és a digitalizáció oktatáspolitikai szószólói álmukban sem képzeltek volna: valós körülmények között és világméretben *kísérletezhettek* az oktatás digitális átállításával.

A techvállalkozások 2020 elején sokat investirek az oktatástechnológia fejlesztésébe. Hasznot húztak az ember biológiai kiszolgáltatottságából. Jövedelmező befektetéseiket úgy kommunikálták, mint a technológiai tudás társadalmi célok szolgálatába állítását. A digitális technológia „társadalmiasítása” iparági küldetesként ugyanarra az emberképre hivatkozott, mint amelyre az oktatási kormányzatok is szoktak, amikor technofil módon érvelnek. Eszerint az oktatásban azért kell a technológia tájékozott fogyasztóivá képezni a diákokat, hogy értékelni tudják az infokommunikációs szolgáltatások életminőségükre gyakorolt hatásait.

Átléptünk egy korszakküszöböt. Eltűnt az a világ, amelyben még fogalmunk sem volt arról, hogyan változtatja meg *globálisan és tömegesen* az oktatás mindennapjait az a tapasztalat, hogy videókonferencia-szoftverek közbeiktatásával a számítógépünk képernyője virtuális osztályteremmé válik.

Mi pedig, tanárok, oktatók – munkamorálunktól hajtva, állásunkat védelmezve, kíváncsiságból – virtuálissá változtattuk a tanóráinkat. Eleget tettünk az utasításnak, hogy online digitális tech-

nológiával szimuláljuk a tantermi interakciót. A digitális átállás a kommunikációs technológiák szempontjából egyszerűnek látszik. Ahol adottak a technikai feltételek, ott a tanár és a diákok érintkezésbe lépnek, látják egymás élőképét, szóban (mikrofon és fejhallgató közvetítésével) és írásban (chatfunkcióval) kérdezhetnek egymástól, megoszthatják képernyőiket. A technológiai megközelítés mámorához képest kijózanító a módszertani-pedagógiai tapasztalat. A tanítási módszerek a fizikai tanteremből nem vihetők át zökkenőmentesen technológiai eszközökkel a teljesen digitális tanterembe. A fizikai osztály interakcióit nem pótolhatják az online osztályban kivitelezhető tanár-tanuló kölcsönhatások. A távolléti digitális oktatás csak a veszélyhelyzet átmeneti időszakában segítheti a folytonosságot, de tartósan nem alternatívája sem a hagyományos, sem a vegyes (blended) tanteremnek. Írásom ennek a tapasztalatnak az elvi okairól szól. Példákat hozok arról is, hogyan befolyásolták a technológiai cégek világszerte az oktatásirányítás döntéseit a távoktatásra átállás során.

1. Távolléti oktatás teljesen online osztállyal

Esszém az *interakciós formákról* szól. Mi veszett el a távolléti oktatásra átállással? A figyelemirányítás milyen lehetőségei mutatkoztak meg az online osztályban? A digitális oktatás *tantermi* helyzetéről beszélek. A digitális tanterem elnevezés itt arra vonatkozik, hogy közösségi figyelem-összpontosítás zajlik az online térben, a résztvevők összekapcsolódnak, megfigyelik egymást, s ezt az észlelést reflektálhatják: kommunikálhatnak. De ezt a közös teret, a tantermet egészében digitális technológia állítja elő és közvetíti. A *virtuális jelenlét* a témám egy digitális ökoszisztémában, ahol mindent áthat a számítógépes technológia, de az emberek közötti fizikai kapcsolódás átmenetileg nullára csökkent, ezért a digitális tantermi oktatás teljesen *távolléti*.

A fogalmi követhetőség érdekében különítsünk el három oktatási helyzetet medialitásuk alapján!

1) A vírusjárvány előtti években a *digitális oktatásra felkészülés* olyan környezet kialakítását célozta, amelyben a digitális esz-

közök támogatják a korszerű vizualitást, az azonnali értékelést, a személyre szabhatóságot, az együttműködést, a tanulási folyamat reflexióját. A tanárok azon voltak, hogy a tanulók mind a fizikai tanteremben, mind az otthoni önálló munka során hozzászokjanak a tanulást támogató applikációkhoz. Ha a kollaboráció a digitális tanterem formáját öltötte, akkor ez például a tükrözött osztályteremmel (flipped classroom) valósult meg. A tanár előkészítő anyagokat tett elérhetővé online, ezek felhasználásával a tanuló előzetes ismereteket szerzett otthon, majd csoportos feldolgozás következett a kontaktóra valós terében. A digitális készségek elsajátítása az offline és az online befolyási területek között *ide-oda mozogva* történt meg.

2) Az iskolabezárások előttről ismert tanulásszervezési forma a *távoktatás* is. Itt nincs feltétlenül interakció tanár és tanulók között; sok távoktatási kurzust úgy alakítottak ki, hogy az oktatói közreműködést minimalizálva lehessen végigmenni a multimediális tananyagban, a feladatokon és teszteken. Ha viszont szükséges a találkozás, akkor erre sor kerülhet online és offline is: vagy videóchat segítségével, vagy az offline térben megrendezett konzultációs alkalmakon. Tehát ez is tud *hibrid* rendszerként működni.

3) Radikális változás volt 2020-ban az, hogy a *távolléti oktatás* kényszere *teljesen online osztályt* hozott létre. A tanár és a diákok kizárólag virtuális közösségként működhetnek együtt. Az átállás azért juthatott eszükbe az oktatáspolitikai döntéshozóknak, mert évek óta használatban vannak az online interakció technológiai (kétirányú videós kapcsolattartásra alkalmas digitális tantermi szoftverek: OneNote osztályjegyzetfüzet, Edmodo, ClassLink, NoRedInk) és az online tanulásmenedzselés keretrendszerei (Moodle).

Az átállás a teljesen online iskolára feltételezi az otthoni géppark meglétét, a tanulásra alkalmas terek kialakítását (hiányuk az oktatásból kimaradáshoz vezet, fokozza a társadalmi egyenlőtlenségeket, önértékelési válságot okoz); szükség van a tanulási tempó és magatartás tudatosan rugalmas egyéni alakítására, önképzési hajlandóságra. A tanárnak rendszeresen el kell látnia a tanulókat tananyaggal és feladatokkal, az önálló tanulás folyamatosságát ellenőriznie kell, bátorító visszajelzéseivel életben kell tartania a tanulási kedvet. Ezt segítheti a tanulásmenedzselő szoftverek bevetése.

Virtuális jelenléti fázisok rendszeres beiktatásával kell támogatni az önállóan megszerzett tudás kommunikatív elmélyítését, kollaboratív alkalmazását. Optimális esetben egy tanulásmenedzselő rendszer és egy videókonferencia alkalmazás társítása lehetővé teszi a gyors váltást a távoktatásra – legalábbis szoftver szinten. Hiszen a Moodle moduljai segítik a tanárt a tananyag strukturálásában, gyakorlófeladatok kialakításában, tesztek összeállításában; a tanuló a saját előrehaladását maga tervezheti meg, a közös fórumban közösségi megvitatásra van lehetősége; és mód van az oktatás adminisztrálására is (beiratkozás, jelenlét naplózása, tevékenységek ütemezése és figyelése, értékelés, osztályozás). Amikor pedig előszavas kommunikációra, valós idejű közös diszkusszióra van szükség, akkor a videókonferencia alkalmazásokkal és a digitális osztálytermi szoftverekkel lehet virtuálisan interaktívvá tenni a tanulási folyamatot. (Vö. Polonyi et al. 2019: 218–220, 232–234, 343–346.)

A gyors átállás a teljesen online iskolára nem elsősorban a tájékozatlanság, a gyakorlatlanság vagy a technofóbia miatt volt nehéz (persze közrejátszottak ezek is). Hanem azért, mert a tanárok napi praxisában nem voltak kidolgozva az online tanulásszervezésre alkalmas tananyagok és óravázlatok. (Sok családban a szükséges eszközpark sem áll rendelkezésre, a diákok egy részéből pedig az önirányító tanulás készsége hiányzik.) A teljesen távolléti iskola *átmeneti pótlékként* nem kivitelezhetetlen. Kitartó munkával egy jó tanár találmányosan használhatja az online tanulásmenedzselő szoftvereket: sok ráfordítással úgy strukturálhatja az információtartalmat és a feladatokat, hogy a tanulók megértik, mit kell tenniük. A tanári munka tantárgyankénti megszervezése, az eltérő tantárgyi tartalmak, feladatok napi és heti adagolása kellő odafigyeléssel összehangolható. A diákok (és szüleik) a távolléti oktatási ajánlatban felismerhetnek egy hatékony időszervezési keretet és tartalmi-szerkezeti rendszert, amelyhez igazodni tudnak. Elvégre az oktatás folyamatossága a tét.

De az *interakciók* a tisztán digitális tanteremben sosem fognak ugyanúgy lezajlani, mint ahogyan azt a fizikai tanteremben megszoktuk. Hiába is próbálkozunk az átültetéssel. A kizárólag digitális tanteremben szocializált diáknak már egészen más fogalmai alakulnának ki a figyelem összpontosításáról, a tanár és a tanulók közötti

interakciókról, a testnevelésről és a közösségépítésről. Az internetes interakció nem helyettesíti a fizikait.

2. A techcégek nyertek a távoktatásra átállással

A globális technológiai cégek a társadalmi felelősségvállalás jegyében kiterjesztették szolgáltatásaikat, és (részben) ingyenessé tették szoftverjeik igénybevételét. Ezek a jótékonyági aktivitások erősítették a vállalatok hírnevét, fokozták az üzleti alaptevékenységük sikerét. A legnagyobb kínai felhőszolgáltató, az Alibaba Cloud pár óra alatt százezer új felhőszervert üzemelt be, hogy zökkenőmentesen fusson a DingTalk csevegő alkalmazás online tanterme, amellyel 120 millió diák és 140 ezer tanintézmény számára tették lehetővé ingyen a távolsági oktatást. A videójáték-ipar kínai megacége, a WeChat csevegőplatformot is üzemeltető Tencent Cloud 2019 májusa óta fejleszti Tencent Education márkáját. 2020 februárjában a Tencent Meeting videokonferencia alkalmazást a cég ingyen bocsátotta a Tsinghua University és a Wuhan University rendelkezésére. Wuhan tartományban az alap- és középfokú képzés (K-12) 730 ezer diákja a Tencent online tanterem szolgáltatással tanul a távolléti átállás óta. A techcégek vezetői gyakran nyilatkozzák, hogy érdekük erősíteni az információtechnológia beépítését az oktatásba. Jövőképek szerint az online oktatás az iskolai képzés lényeges részévé válik (Li–Lalani 2020).

2.1. A techcégek a veszélyhelyzet utáni oktatást formálják

A koronavírus-járvány hatására vált globálisan népszerű videókonferencia szoftverré a Zoom. 2020 februárjában Kína járvány sújtotta részein március közepétől az összes amerikai, olaszországi és japán iskolának, április folyamán 19 további ország közoktatási intézményeinek adott ingyenes, korlátlan hozzáférést (és tovább biztosította sokmillió egyéni felhasználónak a negyvenperces – már a járvány előtt is – ingyenes videóchatelést). Ez sokba kerülhetett, mert a konferenciahívások erőforrásigénye óriási. A Zoom kénytelen nyilvános felhőszolgáltatásokba befektetni, rengeteget költ sávszélességre. De a jótékonyág megtérül: már most jó úton halad

a Zoom, hogy a neve köznévvé váljon, mellyel a videokonferenciát általában fogjuk jelölni. Egy Twitter-felhasználó szerint „most mindannyian a Zoom Egyetemre járunk” (Konrad 2020: 40).

2020 áprilisa óta az IBM és a T-Systems szakmai támogatást nyújt a hazai iskoláknak, hogy bevezessék a távolléti oktatásba a Cisco ingyenes Webex videokonferencia szolgáltatását. A techcég és az IT-szolgáltató közös partnere a Hálózati Tudás Terjesztéséért Programiroda Alapítvány; együttműködésük célja a tanári kar felkészítése az online tantermi oktatásra, hiszen ennek formaváltozataival az iskoláknak számolniuk érdemes a veszélyhelyzet után is.

2.2. Látenis befolyás a tanulásmenedzsmentre

A techcégek a virtuális világ új, rejtett menedzserei. Az általuk létrehozott és szolgáltatott adatvagyon közvetítésével állítják elő azokat az értékelő rendszereket, szoftvereket és adatbázisokat, amelyekre más szektorok majd a saját döntéshozatali folyamataikat alapozzák. Amikor például a digitalizáció ügyéről döntenek a nemzeti oktatási rendszerekben vagy a helyi intézményekben, akkor a döntéshez használt adatok beszállítói a globális infokommunikációs techcégek. Ezek egyre több oktatási kontextusban gyakorolnak *látens* irányítói hatalmat: befolyásolják a tudásmenedzselő döntéseket (szoftverlicenck vásárlását), de hatnak a tanórai tudástermelésre és tudásfeldolgozásra is.

A Technology Based Assessment (TBA) a digitális tanulási technológiák fejlesztésére fókuszál, sőt a PISA-kérdőívek kialakításában is részt vesz, vagyis adatvagyon menedzselésével befolyásolja a tanulók tudásmérését. A Data Processing Center (DPC) adatközzétítőként online felkészítést ajánl a digitális iskolairányításra átálláshoz, felhőmegoldásokat kínál az oktatási adatmenedzseléshez, tanítási tartalmakat konvertál intelligens szoftverekké. A Microsoft Oktatási Központ arra buzdítja az iskolavezetőket, a tanárokat és az egyetemistákat, hogy váljanak a techplatform partnereivé. Jelvényért és oklevélért elvégezhető képzési anyagokat kínál a tanároknak, virtuális osztálytermi kapcsolatot nyújt, virtuális tanulmányi kirándulásokkal, óravázlat-gyűjteményekkel segíti a tanítást. Eltérő országokból vett jó gyakorlatok bemutatásával valósít meg a

Microsoft egy új típusú digitális *lág*y irányítást a globális és a lokális szint között. A jó példákat „sikertörténetekként” népszerűsíti, tanulmányokat ad közre róluk. Ezzel érvkészetet halmoz fel a digitális osztály szószólóinak. A távtanulásra átállásról szóló weboldalán a Teams ajánlásaként a Microsoft azt írja, hogy a digitális tanulási környezet és tartalmai „felvillanyozzák és lebilincselik a diákokat”. Ezzel a döntéshozókat arra ösztönzi, hogy az online iskola irányába fejlesszenek (Hartong 2016: 529–530).

3. Miért nem képezheti le a digitális tanterem a fizikait?

A távolléti oktatás interakciós formájaként a videókonferencia alkalmat ad arra, hogy *mediális kultúratudományi* szempontból felvázoljam, miért nem lehet tartósan alternatívája a fizikainak a teljesen online kontaktóra. Az ok: a figyelem összpontosítása másképp valósul meg. Az iskolai oktatás (*institutio*) és nevelés (*educatio*) a 18. század vége óta összeolvadt a tantermi oktatás formájában: az osztálytermi interakciókban a résztvevők észlelik, hogy észlelésnek vannak kitéve viszonyos és visszaható módon. A megfigyelések alapján próbáljuk szinkronizálni a viselkedéseket. A jelenlévők kulturális, szociális, intézményi szokások alapján döntenek el, mit engednek a közös figyelem középpontjába, mit zárnak ki. Minél erősebb a technikai befolyás a helyzetre, annál kényszerítőbb annak meghatározása, milyen viselkedés számítson jelenlévőnek (Luhmann 2009:440). A viselkedések összehangolása nem tud megtörténni, ha a videókonferencia résztvevői (akár a tanár, akár a tanulók) leállítják kameraképük közvetítését. A digitális osztály a jelenlét és az interakció teljesen más formája, mint a fizikai tantermi.

3.1. Kognitív és érzéki oldal az ember/eszközpark/iroda konfigurációban

Ha digitális tanteremben zajlik az oktatás, akkor a tanár széles sávú internetkapcsolattal rendelkezik, íróasztalán számítógép van, kamera közvetíti a megosztott képernyőt, hangját mikrofon viszi át. A videókonferencia alkalmazásban a jelenlévők láthatják egymás kameraképét: a tablószerű szinkron rálátás a többiekre új jelenség

(a fizikai tanteremben egyszerre nem lát mindenki mindenkit). Ám az osztálytábló csak átmeneti; a kameraképek részleges takarásba kerülnek, amint a tanár megosztja saját képernyőjét. Ez a tanulót választás elé állítja: vagy a tananyagot nézi, vagy szóródik a figyelme, mert a többiek kameraképeire is kíváncsi, de ahhoz, hogy azokat lássa, végig kell kattintgatnia az élőképeket. Ezt anélkül teszi, hogy a tanár látná, mit tesz a diákja.

A szoftver felhasználójaként belépünk a folyamatosságok és az akadályoztatások rendszerébe. A tanár cselekvőképessége hozzárögzül a számítógéphez, és behatárolódik az „otthoni irodái” térelrendezés tárgyi kellékei által (szék, asztal, géppark, megvilágítás). Nem könnyű felállni, járkalni lehetetlen: a performatív kompetencia érvényesülését a megkötöttségek elszegényítik, ami mentálisan megterhelő befogadási helyzetekhez vezet. A mozgalmasság hiányát a tanulói oldalon is nehéz követni. Ezt az interakciós szekvenciák változtatásával ellensúlyozzuk. Megtehetjük, mert a Moodle támogatja, hogy sokféle elektronikus állományt – szöveg, kép, videó, feladatok, teszt, kérdőív – tároljunk egy platformon. De az epizódok közötti átkapcsolás is lankasztja a figyelmet.

3.2. Fogások, testtechnikák, önmegjelenítések az oktatási videókonferencián

A videókonferenciák megengednek számos cselekvési funkciót, megjelenítési formát (közösségi együttműködéssel létrehozott szövegek, hang és/vagy képfelvétel rögzítése a felhőben, szavazási eredmények, chatüzenetek, linkelések, megosztott képernyők, érzelmekifejező ikonok), melyek a hagyományos tanteremben lehetetlenek vagy valószínűtlenek. Veszteség is keletkezik: a jelenlét háromdimenziós, sztereoszkopikus, tapintásos és szaglási összetevői nem vihetők át.

A videókonferencián a tanuló kezdetleges módokon hívhatja fel magára a tanár figyelmét, ha közlendője van. Vagy zavart kelt (bekiabál a mikrofonon keresztül, de ez a hangsáv kisajátítása: elveszi a szót a tanártól). Vagy félreértést generál (beleinteget a kamerába, de ez nem magától értetődő jelzés, mert nem látszik az integetés iránya). Vagy árnyalatoktól megfosztott technikai megoldásokat vá-

laszthat (írhat chatüzenetet, megnyomhatja a vezérlősávon a „felnyújtott kéz” ikont, emotikon hozzáadásával sugallhatja mondani-valója jellegét).

A bevált testtechnikákat és az önmegjelenítő gesztusokat bajos változatlan formában átültetni az online tanterembe. Nem lehet egy szemmozdulattal rendreutasítani, nem lehet a figyelmet fókuszálni térbeli elhelyezkedéssel és színpadiasan kivitelezett mozdulatokkal (tanári asztalra felüléssel, padsorok közötti járkálással, a kréta csikorgatásával a táblán). Viszont a tanár „alapbeállításban” lezárhatja a diákok képernyőjét, nehogy rosszkodjanak (a fizikai tanteremben sokkal nehezebb kizárni a tanítás menetébe nem integrálható észleléseket).

Az oktatási videokonferenciákban megjelennek praktikák, melyek nem egyeztethetőek össze egy tanóra hagyományos viselkedési normáival. A diákok eltűntetik magukat (leveszik a hangot, lekapcsolják a kameraképet), rövid időre kilépnek a tanítás teréből, sőt a távollétükről üzenetet küldenek a chatfunkcióban („5 perc múlva visszajövök”). Ez olyan önpozicionálás, amely *kulturálisan* a multiplayer módban játszott számítógépes játékokra („afk”: *away from keyboard*) vezethető vissza.

A tanárnak a technológiai adminisztrátor feladatkörét is magára kell öltenie. Mindig akadnak technikai gondok. Didaktikai-módszertani szempontból a technikai apparátus működtetése tapasztalatgyűjtést, alternatívák készenlétbe helyezését, az óratervezés és az időgazdálkodás újragondolását követeli meg.

A szubjektumpozíciók is átalakulnak: a tanár és a tanuló kamera-tárggyá válik. Látjuk, ezért nagy az esélye, hogy szemügyre vesszük és megítéljük (anélkül, hogy tudnák) mások kinézetét, viselkedését, privát környezetét (a szülők dolgozószobájától a gyerekszobán át a kerti bútorokig). A látható dolgok kameraképi kivágása, elrendezése alkotja meg a digitális tanterem vizuális berendezését. Teljesen új, az oktatásban eddig elképzelhetetlen „látványrezsimek” és esztétikák adódnak (Weich 2020).

Felhasznált irodalom

- Hartong, Sigrid 2016. Between assessments, digital technologies, and big data: the growing influence of ‘hidden’ data mediators in education. *European Educational Research Journal* 15 (5): 523–536. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904116648966> (2020. 07. 10.)
- Konrad, Alex 2020. Zoom-boom! *Forbes* 5: 38–42.
- Li, Cathy – Lalani, Farah 2020. COVID-19 has changed education forever – here’s how. *World Economic Forum*: 29 April. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/> (2020. 07. 10.)
- Luhmann, Niklas 2009. *Szociális rendszerek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Polonyi Tünde, Abari Kálmán, Szabó Fruzsina (szerk.) 2019. *Innováció az oktatásban*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- Weich, Andreas 2020. Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge. *Medienimpulse*: Jg. 58, Nr. 2. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-20> (2020. 07. 10.)

Szabó Csilla Marianna – Csikósné Maczó Edit

Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák nyomában

Bevezetés

A generációk között megfigyelhető különbségek mindig is jelen voltak társadalmunkban, s a felfogás- és értékrendbeli differenciákat leginkább az eltérő korokban, évtizedekben szerzett tapasztalatoknak tulajdonították. Amióta azonban elterjedtté vált a különböző korban születetteket betűkkel felcímkézett kategóriákba sorolni (X, Y, Z, alfa), s az egyes típusokat meglehetősen általánosított, közös vonásokkal jellemezni, egyre markánsabbnak tűnik a generációk egymásra mutogatása, leginkább a társadalmi problémák feletti felelősségvállalás tekintetében. Az OK, boomer-jelenség elburjánzása is ékes példája a nézetbeli feszültségeknek. A Z generáció jó ideje egyre hangosabban okolja a baby boomereket a globális környezeti problémákért, míg az idősebbek a Z-seket mobileszközeik nélkül létezni sem tudó, lusta és élettelen nemzedéknek tartják. De vajon lehet-e tipizálni egyes jellemzőket és általánosnak tekinteni egy egész korcsoportra nézve? Jelen tanulmány ezeknek a generációs sztereotípiáknak járt utána a középiskolás korosztály véleményének megkérdezésével. Nemcsak a magukra leggyakrabban hallott állítások igazságtartalmáról kérdeztük meg őket, hanem arra is választ kerestünk, ők miként látják a szüleik és tanáraik generációját.

1. Generációk egymás mellett

1.1. A generációs tipológiák nyomában

Hétköznapi nyelvhasználatunkban a generáció vagy nemzedék szón többnyire az egy korban élő és kb. azonos korú emberek ösz-

szességét értjük (Pusztai–Csábi 2003). Érdekesség, hogy a nemzedékek mai értelmezése csak az 1800-as évek után vált elterjedté (Nemes 2019:32); előtte vertikálisan, vagyis inkább biológiailag, a szülők és gyermekeik születése közötti időtávot vették alapul ahhoz, hogy valakiket egy generációba soroljanak, s ezeket a csoportokat is csak férfiágon, a nagyapa-apa-fiú vonalon tartották lényegesnek (McCrindle–Wolfinger 2010:13).

A 19. századtól fogva azonban olyan társadalmi és gazdasági változások következtek be, melyek nagyjából 20-30 évenként – vagyis generációnként – írták felül az addig érvényben lévő normákat, kulturális értékeket, szokásokat. Míg korábban apáról fiúra szállt a tudás, addig a modern korban olyan új ismeretekkel, technológiákkal és ebből fakadóan kihívásokkal kellett megküzdeniük a fiatalabb nemzedékeknek, amelyekről felmenőiknek nem volt átadható, előzetes ismerete. Mivel a fiatalok már a változásokhoz való alkalmazkodásban szocializálódtak, előnybe kerültek azokon a területeken, ahol az új eljárásokhoz az új ismeretek gyors és rugalmas elsajátítására volt szükség (Somlai 2010:176). Ekkortól vált általánossá, hogy az azonos korban születetteket önálló csoportként, nemzedék-ként kezdték emlegetni, megkülönböztetve őket a más korosztályba tartozóktól.

Karl Mannheim, a jeles szociológus a generációkról írt korszakalkotó művében (*A nemzedéki probléma*) fejlődéslélektani és társadalomtudományi szempontból közelítette meg, hogy mi határozza meg egy-egy nemzedék közös tudatát, s arra a felismerésre jutott, hogy döntően az azonos történelmi korban szerzett közös tapasztalatok, emlékek tesznek egy-egy generációt sorsközösséggé (Sparshuh 2007:111).

A 20. században kezdődő, a 21. századtól pedig még inkább elterjedté váló generációs besorolásokat tekintve, leginkább a születési időintervallumok meghatározása között találjuk a főbb különbségeket. Az egyes nemzedékek jellemzésében és elnevezésében legtöbbször az dominál, hogy az adott korban születve milyen technikai vívmányokkal, digitális eszközökkel kerülhettek kapcsolatba (Szőke-Milinte 2019:131). Kutatásunknál a Mark McCrindle-féle gene-

rációs kategóriákat vettük alapul: Baby boomerek, X generáció, Y generáció, Z generáció, α generáció (McCrindle 2014:6–7).

1.2. Az általánosítás csapdája

A generációzás, vagyis a pusztán életkorból levont következtetések és az ennek alapján való címkézés több csapdát is rejt magában. Hiába tartozik ugyanis valaki életkora alapján ugyanabba a csoportba, nem mindegy, hogy hol él, milyen körülmények között nevelkedik, milyen támogatást kap a szüleitől (Buda 2019:124). Ezt befolyásolja a társadalmi státuszok jelenlegi megítélése is (Kőkuti 2020:296). Emellett azt is érdemes megnézni, hogy az adott generáció születési intervallumában ki hol foglal helyet: egészen más céljai és viselkedési szokásai lehetnek például egy korai, most kb. 25 éves, a Z generációba tartozó fiatalnak, mint egy kései, 2010-ben születettnek, aki tízévesen valószínűleg még csak most végez az általános iskola alsó tagozatán. A generációk szokásait célzó kutatások ráadásul javarészt a szellemi munkát végzőkre, az ún. fehérgallérosokra koncentrálnak, ami meglehetősen egyoldalú képet nyújt egy nemzedékről (Nemes 2019:69).

Joggal merül fel a kérdés, hogy akkor miért általánosítunk egyáltalán, mire jó a generációk tipizálása? A válasz egyszerű. Ahogy az a sztereotípiáknál már lenni szokott, egyfajta biztonságot nyújtanak bizonyos kérdések, problémák megválaszolására, azt az illúziót keltik, hogy van egy ismeretem, képem az adott csoportról, és így értelmezni és kezelni tudom a velük kapcsolatos helyzeteket. Ez azonban sokszor nem más, mint az összetettebb problémák redukálása valamilyen logikusnak tűnő, de nem teljesen megbízható magyarázatra (Giddens 2008:381).

1.3. Öt generáció – egy helyszín

Ha a McCrindle-féle felosztás szerinti eltérő korcsoportokba tartozók ismeretszerzési és -feldolgozási szokásait, igényeit nézzük, összevetve a digitális eszköz-használatban való jártasságukkal, akkor a generációs különbségek észlelhetőségének egyik legteljesebb helyszíne a közoktatási rendszerünk. Prievara szavai remekül illesztrálják a mostani helyzetet, miszerint „a közoktatásban tanuló

összes diák 21. századi, míg az őket tanító összes tanár 20. századi” (Prievara 2015). Felesleges hosszan taglalni, milyen kihívást jelent a többségében X és baby boom generációba tartozó tanároknak, akik javarészt felnőtt korukban találkoztak először az internettel és digitális eszközökkel, hogy felkeltsék a szinte mobiltelefonnal a kezükben felnövő, vizuális ingerekre éhes, és rövid távú figyelemmel rendelkező Z-sek és alfák érdeklődését (Csikósné 2019:26; Szabó 2019:204, H. Tomesz 2019:60). A pedagógusokat célzó felmérések is igazolják, hogy a felmerülő nehézségekért hajlamosak az egyes generációk egymásra mutogatni, s a viselkedés- és felfogásbeli eltéréseket sztereotipizált formába öntve, általánosnak és igaznak vélten alkalmazni az adott korcsoportba tartozók minden tagjára (Szabó 2020:87). Ám a tanár szerepe elvitathatatlan ezen a több korosztályos szintén, az oktatás világában, legyen az offline vagy online (Balázs 2015, Bartal 2019:137, H. Tomesz 2019: 60–61).

2. A kutatás bemutatása

A kutatást 2020 februárjában–márciusában végeztük önkitöltős digitális kérdőív segítségével a középiskolás tanulók körében. A kérdőívet a Facebookon osztottuk meg, valamint e-mailben és privát üzenetben küldtük el középiskolai igazgatóknak, pedagógusoknak, ismerősöknek, kollégáknak és szülőknek, akik közvetítésével ért el a tanulókhoz. Összesen 264 tanuló töltötte ki a felmérést.

Arra kerestük a választ, hogy a serdülők magukra nézve mennyire érzik jellemzőnek a generációs sztereotípiákat, valamint azt is meg akartuk tudni, hogy a kamaszok szerint milyennek látják őket szüleik és tanáraik. A változókat a téma alapján öt kategóriába soroltuk: 1) attitűdök és szokások, 2) tanulmányok és érdeklődési kör, 3) online térben töltött idő, 4) eszközhasználat, 5) társas kapcsolatok. A válaszadók az állításokat ötfokozatú skálán értékelték az alapján, hogy milyen mértékben érzik azokat igaznak (1 = egyáltalán nem igaz, 5 = teljes mértékben igaz). Jelen tanulmány keretei között azt szeretnénk bemutatni, hogy mit gondolnak saját korosztályukról a serdülők, mennyire tartják igaznak a Z generációval kapcsolatban gyakran hangoztatott állításokat, illetve hogy szerintük hogyan

látják őket tanáraik. Hipotézisünk az volt, hogy a tanulók szerint a pedagógusok sokkal inkább igaznak vélik a sztereotípiákat, míg a serdülők saját magukra vonatkozóan jó néhányat megcáfolnak, különösen az online térben való tudatos viselkedéssel kapcsolatban.

A válaszadók 67%-a férfi, 32%-a nő (1% nem válaszolt a kérdésre). A legfiatalabb kitöltő 15, a legidősebb 24 éves volt, az átlagéletkor 17,53 év volt. A tanulók három középiskola-típusban tanulnak: 32,6%-uk gimnáziumban, 48,7% szakgimnáziumban, míg 18,8% szakközépiskolában. A szülők iskolai végzettségét tekintve az anyák magasabban kvalifikáltak, mint az apák: az apák 74%-a maximum középfokú végzettséggel rendelkezik, 36%-nak pedig érettségije sincs. Ezzel szemben az anyák 61%-ának van középfokú végzettsége, és csak kevesebb mint egynegyedüknek nincs érettségije. Ugyanakkor az anyák közel 39%-a diplomás – míg ugyanilyen szintű végzettséggel az apáknak csak a 26%-a rendelkezik.

A kutatás érdemi részét a 44 változóból álló sztereotip állítások adták. Az 1. táblázatban az állításokat az alapján csoportosítottuk, hogy a serdülők egyetértenek-e a sztereotípiákkal. Látható, hogy jó néhány, az attitűdjükkel, viselkedésükkel, sőt a tanulmányaikkal kapcsolatos sztereotípiát a tanulók is igaznak tekintenek, hiszen ezeket 3,50, sőt 4,00 fölé értékelték átlagosan. Jelentős mértékben egyetértenek azzal, hogy mindig maguknál hordják a telefonjukat (4,33), hogy több mint két közösségi oldalon is aktívak (3,76), és jellemző rájuk a multitasking (3,6). Sőt azt is igaznak vélik, hogy több energiát is fektethetnének a tanulásba (3,83), és olyan munkát szeretnének, amely magas fizetéssel jár (4,22). Ám az is igaz, hogy szívesen keresnek új megoldásokat (3,75).

Számos sztereotípiát azonban megcáfoltak. Az X generáció vélekedéseivel ellentétében úgy gondolják, hogy jelentős mértékben tisztában vannak az online tér kockázataival (4,44), és magas szinten különbséget tudnak tenni a hiteles és az álhírek között (4,08). A negatív tartalmú állításokat azonban egyértelműen elutasítják. Még azt is alig érzik igaznak, hogy annyira belefeledkeznek a telefonjukba, hogy nem veszik észre a körülöttük lévő történéseket (2,38). Cáfolják, hogy a Z-sek lusta nemzedék, és sem tanulni, sem dolgozni nem szeretnek (2,12). A gyakran emlegetett sztereotípiákat pedig

Szabó–Csikósné: Egymás tükrében – a generációs sztereotípiák

Igaznak vélik a sztereotípiákat		Nem értenek egyet a sztereotípiákkal	
Bárhová megy, mindig nála van a telefonja.	4,33	Tisztában van azokkal a lehetséges veszélyekkel, melyek az online térben érhetik.	4,44
Felnőtként szeretne gyorsan jól fizető állást találni.	4,22	Különbséget tud tenni a hiteles és az álhíreket tartalmazó források között.	4,08
A tanulmányi eredménye jobb lehetne, ha több energiát fektetne bele.	3,83	Nyitott mások problémájára.	3,75
Több mint 2 közösségi oldalon is aktívan fent van.	3,76	Gyakran annyira belefeledkezik a telefonozásba, hogy nem figyel a körülötte történő dolgokra.	2,38
Szívesen keres egyedi megoldásokat.	3,75	Nem szokott odaérni pontosan a megbeszélte találkozókra.	2,17
Fontos számára a külső megjelenés.	3,75	Nem szeret sem tanulni, sem dolgozni.	2,12
Általában egyszerre több dolgot is csinál az okoseszközökön.	3,60	A konfliktusokat jobban szereti online, írásban rendezni, mint személyesen.	1,89
		Nincsenek tervei a jövőre nézve.	1,79
		Zaklatott már másokat (sértő megjegyzésekkel) az interneten keresztül.	1,67
		Ha valahol van, vagy valamit csinál, azonnal kipoztolja a közösségi oldalon.	1,50
		Ha elmegy valahová, inkább szelfiket készít, és nem a látnivalót nézi.	1,39
		Osztott meg már magáról szexuálisan kihívó képeket a közösségi oldalakon.	1,30

1. táblázat: Serdülők véleménye a Z generációs sztereotípiákról

egyáltalán nem vagy inkább nem érzik igaznak magukra nézve: szerintük nem jellemző rájuk, hogy nincsenek terveik a jövőre (1,79), hogy mindent kipoztolnak a közösségi médiában (1,5), hogy állandóan szelfiznek (1,39), illetve hogy szexuálisan kihívó képeket osztanak meg magukról (1,3).

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a serdülők szerint a tanáraik hogyan látják őket ugyanezen állítások alapján. A középiskolások szerint a pedagógusok nagyon hasonlóan gondolkodnak róluk, és általában azokat a sztereotípiákat vélik igaznak, amelyeket a tanulók. A tanulók szerint a tanáraik is jelentős mértékben igaznak vélik, hogy a kamaszok mindig maguknál hordják a telefonjukat (4,27), hogy felnőttként jól fizető állást szeretnének (3,98), valamint hogy több energiát is fordíthatnának a tanulmányaikra (3,86). A tanulók szerint a pedagógusok is úgy gondolják, hogy a Z generáció tagjai tudatosan kommunikálnak és viselkednek a digitális térben, hiszen tisztában vannak az online tér veszélyeivel (4,27), és felismerik az álhíreket (3,75). Ugyanakkor azonban a pedagógusok sem érzik igaznak, hogy a tanulóknak nincsenek terveik a jövőre (1,89), hogy minden tevékenységüket azonnal kipoztolják (1,66), hogy mindenhol szelfiket készítenek (1,53), és hogy kihívó képeket posztolnak (1,27).

Összehasonlítottuk az átlagokat a Z generációnak a saját magáról kialakított véleménye és aközött, hogy szerintük mit gondolnak róluk tanáraik, valamint T-próbával megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az átlagok között. Számos változó esetében az átlagok kis, többnyire 0,05-nyi különbséget jeleztek. Ezen változók esetében a T-próba sem mutatott szignifikáns különbséget. Számos állítás esetében azonban jelentősebb különbséget tapasztaltunk az átlagok között. Ezen változók esetében a T-próba is szignifikáns különbséget mutatott. A 2. táblázat a két átlagot, azok különbségét, valamint a T-próba szignifikanciaszintjét mutatja.

Ha kiemeljük azokat a változókat, ahol az átlagok között a legnagyobb különbség tapasztalható, akkor azt látjuk, hogy ezek a Z generáció kommunikációs szokásaira (emojikkal fejezik ki érzéseiket; nem válaszolnak azonnal az üzenetekre; zavarja, ha nem válaszolnak nekik azonnal; telefonozás közben is tudnak másokra figyelni) és az iskolához való viszonyukra vonatkoznak (az iskola miatt nem

	Attitűdök, szokások	Tanulmányok, érdeklődés	Tevékenység online térben	Eszközhasználat	Társas kapcsolatok	Z	Tanár	Átlag	Sig.
	Gyakran emojikkal jelzi, hogy mit érez, gondol.					2,87	2,25	,617	,000
	Az üzenetekre nem szokott azonnal válaszolni.					2,88	2,41	,470	,000
	Gyakran haragos, lobbanékony.					2,67	2,28	,386	,000
	Zavarja, ha valaki nem reagál vissza az üzeneteire.					3,41	2,98	,428	,000
	Unalmasnak tartja az iskolai órákat.					3,21	2,85	,356	,000
	Az iskola miatt nem jut ideje más tevékenységekre.					2,99	2,42	,572	,000
	Szívesen keres egyedi megoldásokat.					3,75	3,45	,299	,000
	Zavarja, ha az engedélye nélkül osztának meg róla képeket, információkat.					3,64	3,4	,239	,000
	Tisztában van azokkal a lehetséges veszélyekkel, melyek az online térben érhetik.					4,44	4,06	,375	,000
	Különbséget tud tenni a hiteles és az állítmányokat tartalmazó források között.					4,08	3,75	,326	,000
	Képes telefonozás közben is figyelni arra, ha valaki beszél hozzá.					3,49	3,06	,428	,000
	Általában egyszerre több dolgot is csinál az okoseszközökön.					3,60	3,41	,193	,000
	Több mint 2 közösségi oldalon is aktívan fent van.					3,76	3,61	,144	,010
	Mások zaklatták (sértő megjegyzésekkel) márazinterneten keresztül.					2,25	1,93	,318	,000

2. táblázat: Szignifikáns különbséget mutató változók

jut idejük másra, unalmasnak tartják az iskolát). Valamennyi változó esetében a Z generációsok igazabbnak érezték az állításokat magukra nézve, mint ahogyan szerintük a tanáraik gondolkodnak róluk. Ez igaz, függetlenül attól, hogy az adott sztereotípiát inkább igaznak vagy inkább nem igaznak vélték a tanulók.

A vizsgálatban megkérdeztük a tanulók tanulmányi eredményét is, az átlag 3,95 volt. Megvizsgáltuk, van-e összefüggés a serdülők tanulmányi eredménye és aközött, hogy mennyire érzik igaznak magukra nézve a sztereotípiákat. A korreláció több változó esetében szignifikáns összefüggést mutatott.

Bár a szignifikáns összefüggések nem bizonyultak erősnek, az azonban megállapítható, hogy a jó tanulmányi eredmény védőfaktor az iskolához kapcsolódó tevékenységek és attitűdök esetében, hiszen negatív összefüggést mutat az iskolai problémákra utaló változókkal (nem tud hosszan koncentrálni, a tanórákon is telefonozik, tanulás helyett internetezik). Ám a tanulmányi eredmény néhány olyan változó esetében is védőfaktorként működik, amelyek nem az iskolához kapcsolódnak: akinek jobb az iskolai eredménye, az kevésbé tekinti barátainak facebookos ismerőseit, de jobban aggódik a klímahelyzet miatt.

Összegzés

A középiskolás tanulók között végzett felmérés célja az volt, hogy képet kapjunk arról, mennyire vélik igaznak a Z generáció tagjai a velük kapcsolatban legtöbbször megfogalmazott generációs sztereotípiákat, s szerintük melyek azok, melyekkel tanáraik is egyetértenek. A kutatás alapján a megkérdezettek többsége elismerte, hogy a mobiltelefonjaikat mindig maguknál tartják, egyszerre több közösségi oldalon is jelen vannak, és képesek párhuzamosan több dologgal is foglalkozni. Igaznak tartották azt is, hogy szeretnének gyorsan, jól fizető álláshoz jutni, de ehhez nem fektetnek elég energiát a tanulásba. Azt azonban már cáfolták, hogy ne használnák tudatosan az internetet, ne tudnának különbséget tenni valódi és alhírek között, s egyáltalán nem értettek egyet azzal, hogy folyamatosan kipoztolják életük eseményeit, folyton szelfiket készítenek, és nincsenek terveik a jövőre nézve.

Állítások	Tanulmányi eredmény
Nem szeret sem tanulni, sem dolgozni.	-0,184
Nem szokott odaérni pontosan a megbeszélt találkozókra.	-0,234
A tanulás és a házi feladat helyett gyakran inkább internetezik.	-0,209
Az iskolában és tanulás közben nem tud hosszan koncentrálni.	-0,247
A tanulmányi eredménye jobb lehetne, ha több energiát fektetne bele.	-0,381
A tanítási órákon is szokott telefonozni (nem a tananyaghoz kapcsolódóan).	-0,243
Barátainak tartja azokat a közösségi hálón lévő ismerőseit is, akikkel még személyesen soha nem találkozott.	-0,165
Online jobban meg tud ismerni valakit, mint személyesen.	-0,205
Zavarja, ha valaki nem reagál vissza az üzeneteire.	0,137
Aggódik a klímahelyzet miatt.	0,123

3. táblázat: Korreláció a tanulmányi eredmény és a viselkedés között

Érdekesség, hogy a tanulók szerint a tanáraik hasonlóan látják őket, mint ahogy ők vélekednek magukról. Különbség leginkább a Z generáció kommunikációs szokásainak értékelésekor volt megfigyelhető.

Megvizsgáltuk azt is, mi jelenthet egyfajta védőfaktort, s egyértelműen kirajzolódott, hogy a jó tanulmányi eredmény kedvezően hat a negatív sztereotípiák cáfolatára. Hipotézisünk igaznak bizonyult; kutatásunkban választ kaptunk arra, hogy a Z generációval kapcsolatos sztereotíp állítások sok esetben nem állják meg a helyüket az érintett korosztály szerint: különösen az online térben való tudatos viselkedésükkel kapcsolatban vélik hamisnak azokat az állításokat, melyeket tanáraik és szüleik tartanak róluk.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* 13:(4)
- Bartal Orsolya 2019. The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method. *Képzés és Gyakorlat*, 17:133–139.
- Buda András 2019. Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 01. 120–129.
- Csikósné Maczó Edit 2019: A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 17. 3–4. sz. 23–32.
- Giddens, Anthony 2008. *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kőkuti Tamás 2020. Képzésmódszertani megfontolások vs. hallgatói attitűdvizsgálat. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 290–303.
- McCrindle, Mark 2014. *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generation*. Forecast Strategy Research. McCrindle Research Pty Ltd.
- McCrindle, Mark – Wolfinger, Emily 2010. AZ XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk*, 11: 13–18.
- Nemes Orsolya 2019. *Generációs mítoszok*. HVG könyvek. Budapest.
- Prievara Tibor 2015. A 21. századi tanár. Neteducatio Kft., Budapest.
- Somlai Péter 2010. Változó ifjúság. *Educatio*, 2: 175–190.
- Sparschuh, Vera 2007. Mannheim Károly tanulmánya a generációk problémájáról – műtörténeti és elméleti dimenziók. *Világosság*, 7–8: 107–122.
- Szabó, Csilla Marianna 2019. Digital Competence of Teachers – How do we Teach Generation Z? In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika (szerk.): *East West Cohesion III: Strategic study volumes*. Subotica, Szerbia: Čikoš Group, 197–206.
- Szabó Csilla Marianna 2020. A serdülők kockázatviselkedése az interneten: Mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 79–91.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 130–144.
- H. Tomesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu* 2019/1–2. szám 56–67.
http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf

Kőkuti Tamás

**Hallgatói munkaérték-preferenciák a digitális oktatási
formák bevezetésének fázisában**

Bevezetés

Minden szervezetnek folyamatosan alkalmazkodni kell a környezet által generált hatásokhoz. A versenyszféra képviselői különböző – néha fájdalmas – reakciókkal és reakcióidővel válaszoltak a járványügyi veszélyhelyzet okozta környezeti kihívásokra, a felsőoktatás azonban speciális hallgatói ügyfélorientáltsága miatt különösen kényes helyzetbe került. A váratlanul bekövetkezett átmeneti átállás a digitális oktatási formára – a különböző platformok és alkalmazások térnyerésén túl – kétségkívül a folyamat résztvevőinek attitűdváltozásával is együtt járt. A változások következtében az oktatók és hallgatók egyaránt új kihívásokkal találták szemben magukat, amely formák, módszerek keretein belül szükségessé vált a hallgatói aktivitás további biztosítása, fenntartása is. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bíró digitális oktatási formák hirtelen kényszer szülte domináns alkalmazása vajon milyen hallgatói munka-értékképzéssel találkozott. A felvetődött kérdés problémakörének feltárásához szükséges kitérni arra is, hogy a levelező és a nappali képzésben érintett hallgatók esetében mutatkozik-e eltérés. Ennek jelentősége azért is aktuális, mert az átmeneti időszakban az alkalmazott képzési módszerek közelítettek egymáshoz a kétféle képzés gyakorlati megvalósítását illetően. A felmérés eredményeinek ismeretében következtetni lehet arra is, hogy szükségesek-e további képzésmódszertani megfontolások.

A vizsgálat előtt feltételeztük, hogy a hallgatók számára az anyagiak és az önérvényesítés fontos munkaértéket jelent, továbbá, hogy a levelező és a nappali tagozatos hallgatók értékpreferenciájának rangsorában lényeges eltérés mutatkozik.

1. A munkaérték-vizsgálatok néhány jellegzetessége

A munkaértékek megfelelő értelmezéséhez meg kell jegyezni, hogy többféle megközelítés is létezik, amelyekben a preferenciák eltérnek egymástól. Nincs egységes álláspont arra vonatkozóan sem, hogy az értékek csupán preferenciák vagy erkölcsileg kívánatos preferenciák. Következtetésként mégis megállapítható, hogy a legtöbb kutató szerint az értékek a kultúra, a társadalom és a személyiség befolyásán keresztül alakulnak ki. A számunkra fontos munkával kapcsolatos értékek Ros, Schwartz és Surkiss modelljében alkotott definíciók összefoglalása adja (Klein 2016:339).

A téma tárgyalásához szükséges felvázolni a Dose-féle megközelítéseket is. A szerző tanulmányában összefoglalja a szakmai magatartásra, valamint a munkaértékekkel kapcsolatos menedzsment- és szervezeti magatartási megközelítésekre vonatkozó, a munka etikai konstrukciót és az üzleti etika elméletét is tartalmazó megközelítéseket. Javasolja a munkaértékek átfogó meghatározását és egy olyan szerkezeti keretet, amely tükrözi a konstrukció központi elemeit, és csökkenti a fogalmi határok közötti zavart (Dose 1997).

Dose feltáró munkájában támaszkodik az általunk citált Super-féle módszerre is. Super pszichológiai alapokon dolgozott ki egy munkaértékpreferencia-modellt, amelyhez Rogers személyiségelméletét is felhasználta. Bár ezzel kapcsolatos munkásságának kezdeti lépései évtizedes múltat tekintenek vissza, a módszer alkalmazása azóta is népszerű a munkaérték-vizsgálatokkal foglalkozók között (Super 1973).

Egy komplex vizsgálat kiterjedt az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságokra és azok összefüggésére a munkára vonatkozó értékekkel. A vizsgálat komplexitását jelentette, hogy a korábban hivatkozott munkaérték mérésén kívül *iskolai motivációs kérdőívet*, *tanulási orientációs kérdőívet* és *Tennessee* énképskálát, továbbá *kognitív képességvizsgáló tesztet* is alkalmaztak. Az iskolai motiváció és a munkaértékek összefüggésére vonatkozó eredmények igazolták, hogy a karrier kezdete előtt a tanulói szerep és annak helyszíne, típusa, tehát az iskolázottság minősége, hatással vannak a később elfoglalható pozíciókra (Pásku 2013:9).

A munka világában az ágazatválasztás és a munkaértékek folyamatainak időbeli változásait vizsgálta egy kutatás. Ebben a kutatók eltéréseket találtak az állami és a magánszervezetekbe történő belépés után. Rámutattak, hogy a foglalkoztatás után az egyének nagyobb valószínűséggel vágnak erősebb preferenciákra az anyagi és a munkahelyi biztonság szempontjából. Az eredmények igazodnak a korábbi tanulmányokhoz, miszerint a munkaértékek dinamikus állapotokat feltételeznek (Choi–Chung 2017).

Az életpálya-tanácsadás témakörében készült egy vizsgálat, amelynek mintáját 822 fő tanácsadást kérő fiatal alkotta. A módszerek tekintetében egyaránt megtalálható a Holland-féle érdeklődés-vizsgálat és a Super-féle kérdőív. Az eredmények vonatkozásában a legmagasabb értékeket a vállalkozó típusú érdeklődésirányokon jelzik, majd ezt követi a szociális, kutató és művészi szakirányok csoportja a konvencionális és realista érdeklődés előtt (Kiss 2015).

Egy empirikus vizsgálat felmérte a dél-dunántúli régió munkaerőpiacát a leendő munkavállalók értékstruktúrájának tekintetében is. A kitöltők számára a két legfontosabb érték az önérvényesítés és az anyagiak voltak. A tanulók és a munkavállalók közötti preferenciarendszer eltéréseit is kimutatta a vizsgálat. Az első helyen megjelenő önérvényesítésen kívül az anyagi értékek jelennek meg egységesen a tanulónál a harmadik, a munkavállalónál pedig a második helyen. Jelentős eltérések láthatók a generációk közötti preferenciarendszerekben is (Perczel 2018).

Az egyetemi hallgatók és a tehetséggondozás összefüggéseit tárja fel egy vizsgálat (1349 fő). A tehetséggondozók az eljárásba beépítették a szakmaválasztás motívumait, szempontjait is vizsgáló eljárásokat is. Ezek közé tartozik a munkaérték, amit szociológiai és motivációs kérdőív is kiegészít. A preferált munkaértékek alakulása tükrözi a szakmai identitás alakulását, a szakma és a képzés gyakorlati jellegét. Következtetésként a kutatók azt kapták, hogy a piacgazdaságban működő munkahelyek esetében kevésbé releváns értékek megelőzik a presztízt, függetlenséget, munkateljesítményt, amelyek viszont meghatározzák a munkahelyi érvényesülést. A munkaviszonyokat jellemző hierarchia, irányítás meglepően háttér-

be szorult. Mindemellett a gyakorlatorientáltabb képzések realisztikusabb értékpreferenciát mutatnak (Fónai–Zolnai–Kiss 2005).

A magyarországi 13 kórházban dolgozó 224 fő szülésznő munkaértékpreferencia-vizsgálatát végezte el egy kutatócsoport. A leginkább preferált munkaértékek az altruizmus, az anyagiak és a hierarchia. Az analízis során az OKJ-végzettségű szülésznők véleménye szignifikánsan eltért a BSc és az egyéb végzettségűekétől (Gebriné–Sárváry–Sárváry–Takács–Lampek 2018).

A kiégés és a munkaértékek közötti összefüggésre hívja fel a figyelmet egy vizsgálat, amelyet óvodapedagógusok részvételével végeztek el. A munkaérték-kérdőív mellett külön Maslach-féle kiégéskérdőívet is alkalmaztak 109 főre. Mivel véleményem szerint a kiégés kezelése nehezebb, mint annak megelőzése, így külön értékesnek tartom a kutatásnak a prevencióra irányuló feltárását. Az eredmények azt mutatják, hogy a kiégést legerősebben az önérvényesítés, a munkában megélt önmegvalósítás hiánya idézi elő. Ezt követi a változatosság hiánya, és végül meghatározó szerepet játszik a hierarchia-értékkör is, amely az igazságos ellenőrzés alatt végzett munkára, illetve a vezetővel kialakított viszonyra utal. A szerzők rámutatnak arra, hogy a pályán eltöltött idő és a kiégés negatív kapcsolatban áll a lelki kimerüléssel. Eszerint azok veszélyeztetettebbek, akik még a pályájuk elején tartanak (Szabó–Litke–Jagodics 2018).

Egy másik vizsgálat rámutat arra, hogy az egyetemisták döntő többségének nincs ismerete arról, hogy mi motiválja őket a munkával kapcsolatban. A kutatók a karrierhorgony- és a munkaérték-kérdőíveket használták ennek bizonyítására. A vizsgálat során 235 nappali tagozatos hallgatót kérdeztek meg. Az eredmények alapján megállapítást nyert, hogy a mintába került hallgatók a társas kapcsolatokat alulértékelték, vagyis a később meghatározó szerepet betöltő kapcsolati tőkének nem tulajdonítanak kimagasló szerepet a karrierjük építése szempontjából (Gergely–Hágen–Pierog 2016).

A pszichológia mesterszakos hallgatók körében kutatta a szakirány választását befolyásoló tényezők és munkaérték-preferenciák összehasonlítását egy vizsgálat. A kutatók az általuk szerkesztett szakirányválasztásra vonatkozó kérdőívet és a Super-féle munka-

érték-kérdőívet egyaránt alkalmazták a vizsgálat során. Az eredmények azt mutatták, hogy a munka- és szervezetszichológia szakos hallgatók leginkább társadalmi-gazdasági tényezők, míg a klinikai és egészségpszichológia szakosak személyes tényezők hatására választják leginkább az adott szakirányt. A kutatók az egyes munkaértékekben (szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagi ellenszolgáltatás) találtak különbségeket, továbbá az intézmények között is kimutathatók voltak eltérések az egyetemnek tulajdonított hírnév és az adott szak oktatásának színvonalában (Szemes–Harsányi 2016).

2. A vizsgálat

2.1. A módszer

A munkaérték vizsgálatára leggyakrabban alkalmazott eljárást Super először 1962-ben publikálta, amely önkitöltéses és kényszerválasztáson alapuló feladatlap formájában jelent meg. Majd 1969-es változatában a 15 értékkört 45 tétellel közelítette meg. Ezt követően kezdődtek meg (1978) hazánkban a Csepeli György és Somlai Péter által végzett kutatások, adaptálva azokat a magyar viszonyokhoz, amelyek értelmezését egy átfogó tanulmány egyértelműsítette (Szilágyi 1987).

A módszer alkalmazása azóta is népszerű a munkaérték-vizsgálatokkal foglalkozók között. Super modelljének főbb megállapításait a karrierpálya, életstádiumok és társadalmi tényezők összefoglaló értelmezésében hasznosítottuk (Pigler 1996).

A modell kérdőívének kitöltése azon alapszik, hogy a munka világával kapcsolatos állítások esetében a válaszadónak egytől ötig terjedő Likert-skála alapján kell nyilatkoznia a válaszok fontosságáról. Az értékek közül több is változott az idők során a hazai értelmezésnek megfelelően (Szilágyi–Völgyesi 1985).

A kérdőívet a Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak egy szűk köre töltötte ki. A vizsgálatra jellemző egyik sajátosság, hogy a digitális oktatási formára átálláskor szinte azonnal, pilot jelleggel alkalmaztuk, azaz a minta számosságát tekintve ugyan ebből kifolyólag csekély, de a nappali és levelező tagozatos hallgatók véleményét egy-

aránt reprezentálja. A kérdőív – a munkaértéket vizsgáló 45 állításán túl – több kérdést is tartalmazott, az általános demográfiai alapadatokon kívül rákérdeztek a szülők iskolai végzettségére, valamint a válaszadók szakmai tapasztalatára is.

A vizsgálattal kapcsolatos előzetes feltételezések:

- A hallgatók számára az anyagiak és az önérvényesítés fontos munkaértéket jelent.
- A levelező és a nappali tagozatos hallgatók értékpreferenciájának rangsorában lényeges eltérés mutatkozik.

2.2. Eredmények

A demográfiai adatokon belül a megkérdezett hallgatók többsége (73%) nő, amely a nemek arányát illetően a társadalomtudományi és bölcsész képzéseink esetében reprezentatívnak mondható. Az életkor szerinti különbségek az alapsokaság sajátosságából adódóan nem relevánsak. A munkaérték-preferenciákban keresendő különbségek, azonosságok lényegesek lehetnek, mert a két tagozat között markáns a munkatapasztalat tekintetében a különbség. A válaszadók megoszlása: 45% nappali és 55% levelező tagozatos hallgató.

A szülők iskolai végzettségének megoszlását annak érdekében szükséges vizsgálni, hogy a munkaérték-preferenciát milyen mértékben befolyásolhatja. A legmagasabb iskolai végzettséget illetően az apa és az anya esetében is dominál a felsőfokú végzettség. Ez meglepő, mert a korábbi hallgatói vizsgálatokban a középfokú végzettség volt a meghatározó (Kökuti 2015:12). Az érettségi a szakmunkás végzettséggel szemben az apa javára mutat eltolódást.

Munkaérték megnevezése	Érték
1. Szellemi ösztönzés	10,59
2. Altruizmus	11,23
3. Társas kapcsolatok	11,14
4. Munkával kapcsolatos biztonság	11,32
5. Anyagiak	12,14
6. Önérvényesítés	12,27
7. Változatosság	10,45
8. Hierarchia	11,05
9. Függetlenség	10,86
10. Fizikai környezet	11,95
11. Presztízs	10,91
12. Munkateljesítmény	10,40
13. Esztétikum	9,86
14. Irányítás	9,18
15. Kreativitás	11,45

1. táblázat: Az összes válaszadó hallgató munkaérték-preferenciája (N=22)

A teljes mintára vonatkozóan a legkisebb átlagérték az irányítás-hoz, esztétikumhoz és a munkateljesítményhez tartozik. A legmagasabb preferenciát az önérvényesítés és az anyagiak hozták. Ettől alig elmaradva a fizikai környezet és a kreativitás következik. Az első feltételezésünk ezzel beigazolódott.

A nők és férfiak közötti eredményekben eltérések mutatkoznak. Megállapítható, hogy ugyan az anyagiak és az önérvényesítés a legfontosabb, de ezek közé a nőknél a fizikai környezet is szűken beékelődött. A férfiak esetében az önérvényesítés szélsőségesen magas értéket kapott. Meglepő módon az irányítás és az esztétikum egyaránt a leggyengébb preferálással rendelkezik, így megállapítható, hogy az egyetem vizsgált hallgatói nem rendelkeznek művészi vénával és vezetői ambíciókkal is kevésbé. A szellemi ösztönzésben 8 hely különbség van a rangsorban a férfiak javára. A társas kapcs-

latok is nagy eltérést mutat (6 ranghely) a nők javára. A hierarchia is a nőknek fontosabb ugyanilyen rangsorkülönbséggel. Az altruizmus fontossága a férfiakra jellemzőbb. Ezt követően a presztízs értéke mutat még nagy különbséget, ami a nőknek fontosabb. A férfiak esetében a függetlenség nagyobb preferenciát élvez. Az eltéréseket az 1. ábra látványosan szemlélteti.



1. ábra: A válaszadó hallgatók munkaérték-preferenciáinak nemenkénti összehasonlítása

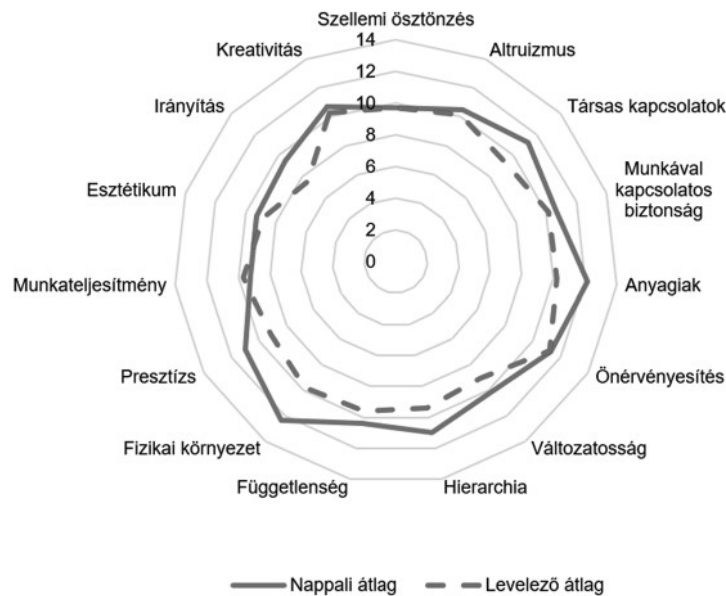
A diagramon a rangsoron túl a konkrét preferenciaértékek átlagának összehasonlítása a következő eredményeket adja. Nagy a hasonlóság a munkával kapcsolatos biztonság, az anyagiak, a fizikai környezet és az esztétikum preferencia esetében. Markáns eltérések mutatkoznak a szellemi ösztönzés, altruizmus, önérvényesítés, füg-

getlenség és az irányítás esetében. Utóbbi azért is érdekes, mert a rangsorban ugyanazt a kedvezőtlen helyezést foglalja el.

Rang	Nappali (N=10)	Levelező (N=12)
	Munkaérték megnevezése	
1.	Fizikai környezet	Önérvényesítés
2.	Anyagiak	Kreativitás
3.	Társas kapcsolatok	Anyagiak
4.	Önérvényesítés	Altruizmus
5.	Hierarchia	Munkával kapcsolatos biztonság
6.	Presztízs	Fizikai környezet
7.	Kreativitás	Szellemi ösztönzés
8.	Munkával kapcsolatos biztonság	Munkateljesítmény
9.	Altruizmus	Függetlenség
10.	Függetlenség	Hierarchia
11.	Változatosság	Társas kapcsolatok
12.	Szellemi ösztönzés	Presztízs
13.	Irányítás	Változatosság
14.	Munkateljesítmény	Esztétikum
15.	Esztétikum	Irányítás

2. táblázat: A válaszadó hallgatók munkaérték-preferenciáinak tagozatonkénti rangsora

A második feltevésünk vizsgálatához felállítottunk tagozatonkénti rangsort is (2. táblázat). A sorrend tanulmányozásánál a következő megállapításokat tehetjük. Az anyagiak a nappali 2. és levelezős 3. helyezéssel közel állnak egymáshoz, továbbá az esztétikum és irányítás igen kedvezőtlen megítélése (15., valamint 14. és 13., továbbá 15. helyezés) mutat hasonlóságot, ezenkívül a két tagozat rangsormintája markánsan eltérő.



2. ábra: A válaszadó hallgatók munkaérték-preferenciáinak tagozatonkénti összehasonlítása

A 2. diagramon a tagozatonkénti konkrét preferenciaértékek átlagának összehasonlítása a következő eredményeket adja. Hasonló értékeket kaptunk a szellemi ösztönzés, altruizmus, kreativitás, munkával kapcsolatos biztonság, önérvényesítés és a munkateljesítmény esetében. Ezzel szemben jelentős eltérések mutathatók ki a társas kapcsolatok, az anyagiak, a hierarchia, a fizikai környezet, presztízs és irányítás vonatkozásában.

Összegzés, következtetések

A felmérés időszerűségét és relevanciáját az adta, hogy a külső környezeti hatások miatt hirtelen megváltozott helyzetben a felsőoktatási hallgatók attitűdje is kiemelten érdeklődésre számot tartó tényező.

A Dunaújvárosi Egyetem hallgatóinak szűk körű vizsgálatához a Super-féle munkaértékmodell vizsgálati kérdőívét használtuk. Az egyetem a Teams és Moodle, valamint a Neptun rendszerek keretén belül oldotta meg a veszélyhelyzet alatti oktatási tevékenységet. Ezek a platformok a megfelelő oktatói attitűdöt képviselve különböző applikációkkal alkalmasak a kontaktóra tartásán kívül a hallgatói aktivitás biztosítására és a számonkérésre is.

A digitális kapcsolattartás időszakában végzett lekérdezés eredményei alapján megállapítható, hogy a teljes mintára vonatkozóan a legkisebb átlagérték az irányításhoz, esztétikumhoz és a munkateljesítményhez tartozik. A legmagasabb preferenciát az önérvényesítés és az anyagiak hozták. Ettől alig elmaradva a fizikai környezet és a kreativitás következik.

Felállítottuk a tagozatonkénti rangsort is. A sorrend tanulmányozásával megállapíthatjuk, hogy az anyagiak a nappali 2. és levelezős 3. helyezéssel közel állnak egymáshoz, továbbá az esztétikum és irányítás igen kedvezőtlen megítélése is mutat hasonlóságot. A megállapításokon kívül a két tagozat rangsormintája markánsan eltérő. A fentiek értelmében mindkét állításunkat igazoltnak tekintjük.

A kutatás megismétlése célszerű a normál oktatási keretek között is. Vajon a hallgatók otthoni munkavégzése és az egyetemen végzett munka ugyanazzal a hallgatói attitűddel találkozunk?

Fontos, hogy a normál felsőoktatási munkamódszerek a továbbiakban már nem maradhatnak érintetlenül, mert azok a kidolgozott digitális oktatási formákkal kiegészülnek, és így módszertanilag is megújulva, egy hatékonyabb oktatási forma térhet vissza.

Az új helyzet keltette kritériumok alapján az oktatásmódszertani módosítások erősíteni kell a hallgatói egyéni munkavégzés súlyát. Az előadás és a gyakorlatorientált szeminárium esetében törekedni szükséges a gyakorlat túlsúlyára. A tananyagok heti bontásának felülvizsgálatánál kiemelt hangsúlyt kell helyezni a hallgatói aktivitás biztosítására, a frissen kidolgozott megoldások továbbélésére, fejlesztésére is. A vizsgálat következtében a célirányos kompetenciák fejlesztését a projektmunkán túl a szemináriumokon az egyéni hallgatói munka, páros feladatmegoldás, kiscsoportos megbeszélés,

egyéni munka plénum előtt is segíti. (Vö. Balázs 2013, 2015, Balázs–Szalay 2016.)

Felhasznált irodalom

- 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. Selye János Egyetem, Komárom. 43–55.
- Balázs László 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Eger, Gramma Kiadó.
- Balázs László – Szalay Györgyi 2016. A tanári reziliencia fejlesztésén alapuló módszertani megújulás a közoktatásban. In: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.): Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 48–61.
- Choi, Y., & Chung, I. H. 2017. Attraction-Selection and Socialization of Work Values. *Public Personnel Management*, 46(1), 66–88.
- Dose, J. J. 1997. Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(3), 219–240.
- Fónai Mihály – Zolnai Erika – Kiss János 2005. A hallgatók munkaérték preferenciái. In: *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 190–205.
- GebrinÉ Éles Krisztina – Sárváry Andrea – Sárváry Attila – Takács Péter – Lampekinga Kinga 2018. A kórházban dolgozó szülésznők munkaérték preferencia vizsgálata. *Nővér* 8:31(04) LifeTime Media Kiadó Kft, Budapest.
- Gergely Éva – Hágen István Zsombor – Pierog Anita 2016. Munkaérték és karrierhorgony – Egyetemisták körében végzett felmérés eredményei. *Acta Carolus Robertus* 6. évf. 2. sz.
- Kiss István 2015. Felsőoktatási területek és munkaérték-, érdeklődési irány mintázatok. Életpálya-tanácsadás VII. sz. 38–50. http://epa.oszk.hu/02500/02512/00012/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_07_38-50.pdf (2020. május 1.)
- Klein Sándor 2016. *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest.

- Kőkuti Tamás 2015. Hallgatói jövőorientáció mint versenyképes attitűd.
In: András István – Rajcsányi-Molnár Mónika – Németh István
(szerk.): *Nyelvi terek*. DUF Press, Dunaújváros. 183–194.
- Pásku Judit 2013. Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai
sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel.
Életpálya-tanácsadás 2, 52–60.
- Pelczér Dóra 2018. Super-féle munkaérték vizsgálat a Dél-Dunántúlon.
Tudásmenedzsment XIX. évf. 2. sz. 104–114.
- Pigler László 1996. *A középiskolai tanulók interperszonális értékeinek
pszichológiai vizsgálata*. Bölcsészdoktori értekezés, Szeged.
- Super, D. E. 1973. The work values inventory. In: Zytowski, D. G. (ed.):
Contemporary Approaches to Interest Measurement. University of
Minnesota Press, Minneapolis, MN. 189–205.
- Szabó Éva – Litke Márta – Jagodics Balázs 2018. Az óvodapedagógusok
kiégésének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28. évf.
7. sz. 51–63.
- Szemes Ágnes – Harsányi Szabolcs Gergő 2016. Szakirány választást
befolyásoló háttértényezők és munkaérték preferenciák összehasonlító
vizsgálata pszichológia mesterszakosok körében. *Impulzus*, 3. évf. 1.
sz. 1–17.
- Szilágyi Klára – Völgyesy Pál 1985. A pályafejlődés vizsgálatának
módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet,
Budapest.
- Szilágyi Klára 1987. Értékek és munka: a munkához kapcsolódó értékek
vizsgálatának tapasztalati a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet,
Budapest.



MÉDIA ÉS TUDATOSSÁG

Szerzők: Andok Mónika

Veszelszki Ágnes

Bartal Orsolya

Horváth Daniella Dominika



Andok Mónika

**Digitális médiahasználati trendek és hatásai
a fiatalok körében**

Bevezetés

A 2020-as év tavaszán a koronavírus-járvány következtében mind Magyarországon, mind globális szinten arra kérték az embereket, hogy a pandémia visszaszorítása miatt maradjanak otthonaikban, és csökkentsék a személyes találkozások számát. Akik tehették, *home office*-ban dolgoztak, a diákok pedig távoktatási formában tanultak. Az oktatás átszervezése rohamtempóban történt, Magyarországon 2020. március 11-én rendelte el a kormány az egyetemek látogatási tilalmát, míg 13-án a köznevelésben is a digitális távoktatásra való átállásról döntött. Természetesen korábban is léteztek digitális, távoktatási formák, projektek, de azok nem terjedtek ki a rendszer egészére, az alapfokú oktatástól kezdve a középiskolákon át az egyetemekig. Az UNESCO jelentése alapján a világjárvány miatt 2020. április közepéig 191 ország jelentette be, hogy bezárja az alap-, közép- és felsőoktatási intézményeit, és áll át távoktatásra. Ez összesen 1,57 milliárd diákot érintett világszerte, Magyarországon pedig 1 millió 838 ezret. A tanulmány a tavaszi időszak online átállásra vonatkozó globális és magyar adatokat ismerteti.

1. Az adatforgalom átalakulása

A koronavírus-járvány terjedésének megakadályozása érdekében a kormány a korlátozó intézkedései mellett (határzár, szórakozóhelyek bezárása, vásárlási időszávok kialakítása) arra is felszólította a lakosságot, hogy az idősök védelmében még a családtagok is inkább telefonon tartsák a kapcsolatot 60 év feletti rokonaikkal. Vagyis a munkához és az oktatáshoz használt digitális adatforgalom növe-

kedése mellett a személyközi kommunikáció változásából fakadó többletterhelés is jelentkezett a kommunikációtechnológiai hálózataiban. Hiszen a korábbi face-to-face családi beszélgetések jó része is mediatisztált felületeken valósult meg. A magyar adatforgalmazók ezen időszak tekintetében a következő adatokat tették közzé: a mobilinternetes adatforgalom változása 2020 áprilisában átlagosan 30 százalékos növekedést mutatott. Különvéve a közösségi médiahasználat növekedését, az 54% volt áprilisban. Szolgáltatónként külön-külön mutatva a változást a következőket láthatjuk. A Vodafone Magyarországon a hanghívásoknál a koronavírus miatti veszélyhelyzet első napjaiban 50 százalékos forgalomnövekedést mért, azóta átlagosan 40 százalékos a növekedés. A mobilinternetes adatforgalomban 20–25 százalékos növekedés volt jellemző. A Magyar Telekom adatai alapján a mobil és vezetékes adatforgalomban 30 százalékos volt a növekedés. A mobilos hangforgalomban 45 százalék körüli, a vezetékes hangforgalom 75 százalékkal nőtt ugyanebben az időszakban. A Telenor adatai szerint pedig a mobilinternet-forgalom 30 százalékkal nőtt az átlagos időszakokhoz képest. Vagyis az összes szolgáltató esetében jelentős forgalombővülésről tudunk beszámolni, s nagyjából egyharmadával nőtt a használat 2020 áprilisában, a lezárások első hónapjában. Nemzetközi viszonylatban az Egyesült Államokban 2020 első negyedében 2019 első negyedéhez képest 47 százalékkal nőtt az adatforgalom, s a 2019 negyedik negyedéhez képest is 17 százalékkal (Cohen 2020).

2. Digitális médiahasználati trendek

Az oktatásra vonatkozó adatok előtt nézzük meg, hogy 2020 tavaszán milyenek voltak az általános digitális médiahasználati trendek. Az Európai Unió digitális fejlettséget mérő adatai szerint az online felületek hozzáférhetőségéről azt mondhatjuk, hogy nagy sebességű széles sávú lefedettség Magyarországon a háztartások 90%-ára terjed ki, meghaladva a 86%-os uniós átlagot. A vezetékes széles sáv igénybevétele is az uniós átlag (78%) fölé, 82%-ra emelkedett. A lakosság 80%-a használja az internetet legalább heti rendszerességgel. Az internethasználók 86%-a használ közösségi

hálózatokat, ami a legmagasabb érték az EU-ban. A tavaszi koronavírus-járványt megelőző időszakban az internetfelhasználók csupán 7%-a vett részt e-tanulási tevékenységekben (DESI 2020). Az Eötvös József Kutatóközpont Információs Társadalom Kutatóintézete (ITKI) által, 1003 fős mintán lefolytatott empirikus vizsgálat szerint „a magyar lakosság többségének attitűdje az online világhoz kétcárú, feszültség figyelhető meg a használat és a megítélés egyes mért jellemzői között. A teljes magyar lakosság 60,5%-a szerint az online kommunikációs lehetőségek rontják a személyes kapcsolatok minőségét, de 63% úgy gondolja, hogy a közösségi média kitűnő lehetőséget nyújt a kapcsolattartásra mind a családtagokkal, mind a barátokkal” (Rab-Török 2020:3). Láthattuk és tapasztalhattuk, hogy a tavaszi lezárások időszakában a digitális megoldások kerültek előtérbe a családi kapcsolattartás, a munka és az oktatás világában egyaránt. Ehhez kapcsolódóan arról is készültek felmérések, hogy az emberek miként érzékelték ennek a változásnak az időtartambeli dimenzióit. Áprilisban egy 550 fős mintán végzett felmérés szerint a 18 és 65 év közötti magyarok arra a kérdésre, hogy „Naponta átlagosan mennyivel többet használja Ön otthon az internetet amióta otthoni munkára / otthoni tanulásra kényszerült az ország?” a következő válaszokat adták:

- A digitális tevékenységre fordított idő változása:
- Összességében a megkérdezettek 73% többet internetezik.
- Ugyanannyi időt tölt digitális tevékenységgel: 25%
- 1-2 órával többet: 22%
- 2 óránál többet, de 4 óránál kevesebbet: 17%
- 4 óránál többet, de 6 óránál kevesebbet: 15%
- 6 óránál többet, de 8 óránál kevesebbet: 12%
- 8 óránál is többet: 7%
- A fentiek közül egyik sem: 2%

Az adatokból látható, hogy a megkérdezettek háromnegyede gondolta úgy, hogy többet internetezik, mint a járvány előtti időszakban. Azok, akik úgy vélték, hogy ugyanannyit interneteznek – ez a válaszadók egynegyede volt –, ők valószínűleg már a lezárásokat megelőzően is intenzíven használták a hálózatot a munkavégzésük, illetve a mindennapi életvezetésük során. A digitális eszköz-haszná-

lat preferenciáiról azt tudjuk elmondani, hogy 86% használt elsődlegesen okostelefont, 82% laptopot, 55% asztali PC-t, 33% okostévéjét és 32% tabletet.

A közösségi távolságtartás szorgalmazása arra ösztönözte az embereket, hogy más formáját erősítsék a személyes kapcsolattartásnak. Így érthető, hogy a „Mire használják az internetet?” kérdésre 2020 áprilisában a legtöbben azt válaszolták, hogy kapcsolattartásra. Pontosan a megkérdezettek 76%-ban jelölték meg ezt a tevékenységet, és átlagosan napi 1-2 órát töltöttek ezzel. A második leggyakoribb válasz 70%-kal a szórakozás és pihenés lett, vagyis az emberek e célból voltak fenn a világhálón. 59% az otthonról végzett munka, 48% online tévénézés, míg 36% online tanulás miatt. A kitöltők pontosan egynegyede írta az online játékot, s 5% egyéb tevékenységet is végzett a digitális felületen. A fiatalok, a 18–26 évesek körében a következő tevékenységek voltak a legnépszerűbbek: böngészés: 85%, zenehallgatás: 83%, kommunikáció: 82%, illetve filmnézés: 78%.

A digitális média használatának változása természetesen globális szinten alakult át 2020 tavaszán. Az Egyesült Államokban egyetlen nap alatt mintegy 50 ezer évnyi tartalmat streameltek. A Netflix előfizetőinek száma 22 százalékkal nőtt, a közösségi média világában pedig a következő változásokat mérték: a Facebook napi forgalma 27 százalékkal, a LinkedIné 26 százalékkal nőtt, míg a Whatsappé megduplázódott (Fordyce 2020). Az elmúlt évek legdinamikusabban fejlődő közösségimédia-alkalmazása a kínai fejlesztésű, 2017-ben indult TikTok, mely 155 országban érhető el, mintegy 800 millió aktív felhasználója van. A felhasználóinak 66 százaléka 30 évesnél fiatalabb, s naponta nyolcszor lép be a felületre, és 52 percet tölt el a TikTokon. Nem véletlen, hogy az Egyesült Államokban a TikTok használata 19 százalékos növekedést ért el 2020 márciusában (Koeze–Popper 2020).

A digitális átállás természetesen nem ment zökkenőmentesen, s ennek nemcsak a gyors időbeli lezajlás, illetve a hálózati hozzáférés esetleges hiánya vagy nem megfelelő minősége volt az oka. A *home office* ugyanis sajátos munkakultúrát is igényel, amely eltér a munkavégzés klasszikus offline, közösségben megvalósuló for-

máitól. Ezzel kapcsolatban a Világgazdasági Fórum 2020 áprilisában végzett felmérést, melynek adatai szerint globális szinten a polgárok számos problémával szembesültek otthoni munkájuk során (Xiao–Fan 2020). A feltett kérdés úgy hangzott, hogy „Az ön számára mi jelentett problémát a *home office*, a digitális távmunka során”. A megkérdezettek 20 % számára a munkatársakkal való együttműködés és kommunikáció jelentett problémát. További 20% magányosnak érezte magát, míg 18% arról panaszkodott, hogy nem tudott kilépni a digitális világból. 12% nyilatkozott úgy, hogy az otthoni történések elterelték a figyelmét a munkáról, 10% százalékának pedig az eltérő időzónák kezelése jelentett gondot egy-egy közös projekt során. 7% esetében a motiváció fenntartása volt kihívás, míg másoknál, mintegy 5% esetében pedig az, hogy szünetet tartson a munkában. A megbízható WiFi használatának hiányára 3 százalék panaszkodott, s 5% további problémákat is említett. Vagyis a *home office* olyan nehézségeket is jelentett, melyek alapvetően a közösség vagy a face-to-face kommunikáció hiányából fakadtak. S nemcsak az otthoni munkavégzéssel, de az otthoni tanulással is akadtak problémák.

3. A tavaszi távoktatási időszak digitális adatai

Ahogy azt korábban már írtam, 2020 áprilisáig majdnem 200 ország és több mint másfél milliárd diák állt át távoktatási formára pedagógusaikkal együtt. Magyarországon ez 1.838.000 főt jelentett, ennek 18 százaléka, mintegy 330 ezer gyermek volt óvodás, 39 százaléka járt általános iskolába, amely 716 ezer főt tesz ki, középiskolába ennek 27 százaléka, 496 ezer diák járt, míg a felsőoktatásba 16 százalék, 294 ezer hallgató (Holle 2020). A legtöbb ország, így Magyarország is több médiumon keresztül valósította meg a távoktatást, a klasszikus tömegkommunikációs médiumok közül a közszolgálati televízió M5-ös csatornája alakult át oktatási televízióvá, s emellett a Kréta, a Moza vagy a Google Classroom, illetve a Teams, Zoom felületét is használták mint hivatalos formát, illetve a közösségi média kínálta lehetőségeket, mint nem hivatalos formákat. A Zoomot 2020 márciusában mintegy 7 millióan töltötték le az

Egyesült Államokban, a Google Classroomot 6 millióan használták, míg a Microsoft Teamset 4 millióan (Koeze–Popper 2020). Magyar vonatkozásban egy, a Dél-Alföldre kiterjedő empirikus felmérés azt mutatta, hogy a virtuális tantermek közül a Kréta volt a legnépszerűbb, melyet 79 százalékban használtak, míg a második a Classroom 63 százalékkal. Digitális tananyagok esetében az Okosdobozt 81 százalékban említették, a Mozawebbet 72 százalékban, míg a számonkérési formák közül a Redmentát a pedagógusok 56 százaléka használta, s 36 százalék a Google Formst (Thékes 2020: 12–13).

A távoktatáshoz az infrastruktúra megléte mellett tanári oldalról szükség volt egy szerepfelfogásbeli és szemléletmódbeli változásra is. Természetesen ezen változások nem történhettek meg egyik pillanatról a másikra. Az UNESCO 2020. áprilisi jelentése az oktatás tekintetében kifejezetten a kockázati tényezőkre fókuszált, s a következőket említették mint veszélyforrásokat:

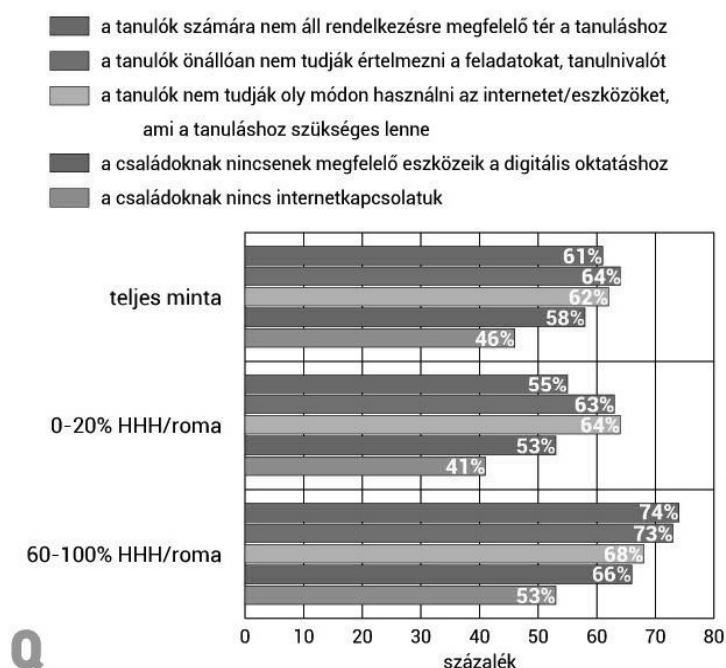
- Félbemaradó tanulmányok aránya növekszik, nagyobb arányú lemorzsolódás.
- Problémák a diákok étkez(tet)ésében
- Zavarodottság és növekvő stressz a tanári munkában.
- A szülők nem készültek fel előre az otthoni tanulásra.
- Kihívások sora a távoktatás létrehozásában, fenntartásában és fejlesztésében.
- A gyermekgondozásban lévő különbségek növekedése
- Magas a költsége – a dolgozó szülő figyelme megoszlik –, termelékenység, hatékonysága csökken.
- A társas izoláció veszélye.

A tanulmányi eredmények mérése, a mérések hitelessége is kérdéseket vet fel.

Az UNESCO egyébként digitális platformok gyűjteményes megjelenítésével (Distance Learning Solutions), webinárok tartásával és esettanulmányokkal is segítette a távoktatás hatékonyabbá tételét. Magyar vonatkozású adatokkal a Rosa Parks Alapítvány vezette kutatás estében találkozunk. A kutatók hátrányos helyzetű, illetve roma diákok oktatási helyzetét mérték fel a járvány idején, s a következőket találták: „Míg a jó szociális helyzetű gyerekekkel jellemezhető iskolákban a diákok átlagosan 84 százaléka vesz részt az

oktatásban ebben az új helyzetben, ez az arány már csak kétharmad azokban az osztályokban, ahol magas a HHH/roma diákok aránya (60 százalék feletti)” (Kende–Messing 2020).

A tanárok által észlelt akadályok az osztályok HHH/roma aránya szerint



1. ábra: A tanárok által észlelt akadályok a koronavírus-járvány idején a távoktatásra való átállásban (Forrás: Kende–Messing 2020)

A Telenor által finanszírozott magyar vonatkozású felmérés az online tanulásra vonatkozóan a következő adatokat hozta 2020 áprilisában. A megkérdezettek nagyjából harmada nyilatkozott úgy, hogy elsősorban online tanuláshoz van szüksége az otthoni internetre, de a fiatal felnőttek (18–26 évesek) körében ez az arány majdnem 60 százalék volt. A diákok több mint egyharmada akár négy vagy

több online platformot is használ az otthoni tanuláshoz. 1–3 platformot 62%, 4–6 platformot 30 %, 6–8 platformot 5% s még ennél is többet 1 százalék használt. A válaszadók több mint 70%-a szerint a diákok gyorsan alkalmazkodtak az új digitális oktatási rendszerhez. Közel 70% úgy véli, hogy mostanra már beállt a rendszer, olajozottabban megy az online tanulás. A szülők 62%-a szerint a gyerekek hasznos, új képességeket szereznek a digitális oktatás által.

Ha az oktatás digitális felületekre történő átalakítását aszerint szeretnénk megragadni, hogy az mennyiben veszi figyelembe a technológia adta lehetőségeket, akkor három fázissal számolhatunk.¹ Az első az átvitel (*transmission*) fázisa, amikor a digitális felületet csak arra használják a pedagógusok, hogy ugyanazt, ugyanolyan formában mondják el, mintha offline órát tartanának. Tulajdonképpen nem történik más, mint digitális médiafelületen közvetítik az órát. A második fázisban, a fordítás (*translation*) szakaszában már figyelembe veszik a technológia előrevivő, az offline jelenléthez képest plusz lehetőségeket biztosító sajátosságait. Ilyenek például Magyarországon a Mozaweb fejlesztései. Míg a harmadik fázis, az átalakítás (*transform*) azt jelenti, hogy eleve digitális környezetre dolgozzák ki az oktatási koncepciót. A tavaszi időszakban az oktatás digitális felületekre történt átkerülése döntő részben az online felületeken való közvetítést jelentette, de számos esetben találkozhattunk a fordítással is, amikor a technológia biztosította lehetőségek is beépültek a curriculumba.

4. A távoktatási helyzet következményei

A tavaszi időszak óta eltelt fél évben intenzíven zajlott a felkészülés az esetleges őszi lezárásokra. Ez érintette az infrastruktúra fejlesztését, akár az eszközellátottság, akár a szoftverfejlesztés területén. Láthatjuk például a Vodafone által létrehozott Digitális Tanterem programot, valamint az ehhez kapcsolódó pedagógus-tovább-

¹ Ezt a három fázist az amerikai kutatónő, Heidi Campbell dolgozta ki a vallási közösségek online átalakulásának folyamatát szemlélítve, s a digitális oktatás területére jelen tanulmány szerzője adaptálta (Campbell 2020).

képzéseket is, mely a másik nagy pillére a fejlesztésnek (<https://www.digitalistanterem.hu/>).

Röviden három további trendre szeretném felhívni a figyelmet az elmúlt időszakból. Az első az oktatás területén is megvalósuló adatossítás folyamata. Az adatossítás kifejezés értelme: helyek és társas interakciók átváltása online mérhető valós idejű adatokba, melyekkel nemcsak leírható a társas viselkedés és annak kontextusa, de előrejelzésére is alkalmas. Tulajdonképpen az emberi viselkedéshez való újfajta hozzáférést és megértést biztosít. S ez nemcsak a viselkedés monitorozását jelenti, hanem az erre épülő tervezést is lehetővé teszi (Mayer-Schoenberg–Cukier 2013:79, 91, van Dijck 2014:198). S az elmúlt években ennek megvalósulását nemcsak a gazdaság szegmensében (online vásárlás) vagy a politikai kommunikációs világában, hanem az oktatás területén is láthattuk. Főbb felületei az AltSchool, illetve a Massive open online course (MOOC). Ezen platformok sajátossága, hogy személyre szabott, perszonalizált tudást, készségeket és haladási tempót kínálnak.

A másik trend az adatbiztonságra, pontosabban annak tudatosítására és fejlődésére vonatkozik. Ugyanis a járványt megelőző időszakban a digitális oktatás adatbiztonságára – a többi ipárral összehasonlítva – csak roppant kis mértékben figyeltek (Bishop 2019).

A harmadik trend végül a mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban (Artificial Intelligent in Education – AIED), amely széleskörű jelentéssel bír. Egyrészt beleértik a mesterséges intelligencia (legyen az számítógép vagy robot) által tanított diákokat, de lehet támogató rendszer is, illetve nemcsak a diákokat, hanem a tanárokat vagy magát az oktatási rendszert is segítheti a mesterséges intelligencia (Tuomi 2020). Főbb jellegzetességei, hogy automatizált, személyre szabott, tutori rendszerben működő, s amennyiben vizuális felülettel összeköthető, akkor immerzív jellegű. Ezen a három területen zajlott különösen intenzív fejlesztés a járvány első hulláma alatt.

Overview: The State of Cybersecurity in the Education Industry



2. ábra: A kiberbiztonság helyzete az oktatásban (Forrás: Bishop 2019)

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy bár a márciusi iskolabezárások s a távoktatásra való átállásra nagyon rövid idő állt rendelkezésre, a rendszer meglehetősen jól működött, és az elmúlt fél évben hatalmas mértékű innovációnak lehettünk tanúi.

Felhasznált irodalom

- A digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató (DESI), 2020 Magyarország. file:///C:/Users/User/Downloads/DESI2020-HUNGARY-lang%20(2).pdf [2020. 10. 27.]
- Bishop, Shaun 2019. 2020 Trends and Innovations in Edtech 2019. december 19. <https://research.g2.com/insights/2020-trends/edtech-innovations-trends-2020> [2020. 10. 27.]

- Campbell, Heidi A. 2020. *The Distanced Church: Reflections on Doing Church Online*. Digital Religion Publications. An Imprint of the Network for New Media, Religion & Digital Culture Studies <https://jlliflc.com/wp-content/uploads/2020/06/Distanced-Church-PDF-landscape-FINAL-version.pdf> [2020. 10. 27.]
- Cohen, Jason 2020. Data Usage Has Increased 47 Percent During COVID-19 Quarantine. *PC Magazin* 2020. június 5. <https://medium.com/pcmag-access/data-usage-has-increased-47-percent-during-covid-19-quarantine-5b56caac6235> [2020. 10. 27.]
- Fordyce, Russ 2020. Are You Part of the 4 Comma Club? In: *Infinera* 2020. május 18. <https://www.infinera.com/blog/are-you-part-of-the-4-comma-club/tag/optical/> [2020. 10. 27.]
- Holle, Alexandra 2020. Oktatási rendszerek az új koronavírus-járvány idején. *Infojegyzet* 2020/10. Országgyűlés Hivatala 2020. április 6. file:///C:/Users/User/Desktop/Nyuszika/Konferenci%C3%A1k/M%C3%A9diatudatoss%C3%A1g%202020/Infojegyzet_2020_10_oktatas_COVID-19.pdf [2020. 10. 27.]
- Kende Ágnes – Messing Vera 2020. Így tűnnek el a magyar közoktatásból a hátrányos helyzetű és roma gyerekek a járvány idején. <https://qubit.hu/2020/05/12/igy-tunnek-el-a-magyar-kozoktatasbol-a-hatranynos-helyzetu-es-roma-gyerekek-a-jarvany-idejen> [2020. 10. 27.]
- Koeze, Ella – Popper, Nathaniel 2020. The Virus Changed the Way We Internet. *The New York Times* 2020. április 7. <https://www.nytimes.com/interactive/2020/04/07/technology/coronavirus-internet-use.html> [2020. 10. 27.]
- Mayer-Schoenberger, Viktor – Cukier, Kenneth 2013. *Big Data. A Revolution that will transform how we live, work, and think*. London: John Murray Publishers.
- Rab Árpád – Török Bernát 2020. Bizalom, tudatosság, veszélyérzet az interneten. <https://itki.uni-nke.hu/hirek/2020/06/26/bizalom-tudatosság-veszelyerzet-az-interneten-radiobeszélgetes-az-itki-kutatasarol> [2020. 10. 27.]
- Thékes István 2020. *A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése*. Gerhardus Kiadó, Szeged http://gff-szeged.hu/uploads/fm/dokumentumok/2020/Thekes_Covid_tanulmany_2.pdf [2020. 10. 27.]
- Tuomi, Ilkka 2020. The use of Artificial Intelligence (AI) in education. <https://research4committees.blog/2020/09/07/the-use-of-artificial-intelligence-ai-in-education/> [2020. 10. 27.]

- Xiao, Yan – Fan, Ziyang 2020. 10 technology trends to watch in the COVID-19 pandemic. 2020. április 27. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/10-technology-trends-coronavirus-covid19-pandemic-robotics-telehealth/> [2020. 10. 27.]
- van Dijck, José 2014. Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society* 12(2): 197–208.

Források

- Digitális tanterem Az oktatás új szintje <https://www.digitalistanterem.hu/> [2020. 10. 27.]
- Durván nő a magyar internetforgalom a koronavírus-járvány alatt. <https://www.portfolio.hu/uzlet/20200403/durvan-no-a-magyar-internetforgalom-a-koronavirus-jarvany-alatt-424084> [2020. 10. 27.]
- Telenor – Friss kutatás: Így neteznek karantén idején a magyarok https://www.telenor.hu/sajto/kozlemeny/friss_kutatas_igy_neteznek_karanten_idejen_a_magyarok [2020. 10. 27.]
- UNESCO – Distance Learning Solutions. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> [2020. 10. 27.]
- UNESCO – Adverse consequences of school closures <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> [2020. 10. 27.]
- World Economic Forum – Shaping the Future of Media, Entertainment and Sport. <https://www.weforum.org/platforms/shaping-the-future-of-media-entertainment-and-culture> [2020. 10. 27.]

Veszelszki Ágnes

**deepFAKEnews:
Az információmanipuláció új módszerei**

1. Felhasználók az álhírek fogságában?

A 2020 őszén nagy (virtuális) port kavart *Társadalmi dilemma* (*The Social Dilemma*) című dokumentumfilmben hangzik el az a kijelentés, miszerint csak két „iparág” nevezi az ügyfeleit usereknek, azaz (fel)használóknak: a közösségi média és a drogkereskedelem. Nem új információ, hogy a közösségimédia-függőség, az oldalak addiktivitása tudatos tervezés eredménye. A több mint két és fél milliárd rendszeres közösségimédia-használó kétharmada a híreket is a közösségi média felületeiről szerzi be, innen tájékozódik (Martin 2018). Nem túlzás tehát azt állítani, hogy a közösségi média folyton változó algoritmusai – és általuk ezen oldalak tulajdonosai, szerkesztői – igen erős kontrollt képesek gyakorolni az emberiség nagy részének figyelme, informálódási szokásai és tartalomelérése fölött.

A közösségi felületek kiterjedt használatával egyidőben az álhírek és áltudományos tartalmak is új terjedési módot találtak: a közösségi közreműködéssel, a felhasználói tartalomgyártással és -megosztással könnyedén, szinte fénysebességgel képesek terjedni ezeken az oldalakon. E tanulmány annak jár utána, milyen következményekkel jár az ún. adatkapitalizmus (West 2017), miképpen befolyásolják a (közösségi) média használatát a megtévesztő információk – és mit tehet a manipulatív információkkal szemben a média használója.

2. A megtévesztő információk terjedési módjai

Magyarra viszonylag nehezen fordítható Wardle és Derakhshan (2017) fogalomhármasa, amely a hamis információkat sorolja há-

rom kategóriába: 1. a disinformation (dezinformáció) szándékosan megtévesztő információt jelent, amely módosított vagy kifejezetten manipulatív szándékkal létrehozott tartalomként jelenik meg; 2. a misinformation nem tartalmazza a megtévesztés szándékát, ám ettől függetlenül még hamis (a létrehozója vagy terjesztője nincs tisztában a tartalom hamis voltával); 3. a malinformation pedig tényszerű adatokra épít, ám azokat esetleg nem megfelelő kontextusban vagy sorrendben találja, ily módon manipulál, és árt valamely személynek, szervezetnek vagy akár államnak. Egy brit vizsgálat (Chadwick–Vaccari–O’Loughlin 2018) szerint egyébként sokkal többen osztottak meg a közösségi médiában olyan tartalmat, amelyről azt hitték, hogy igaz, ám később kiderült, hogy hamis (misinformation), mint ahányan szándékoltan terjesztettek téves híreket (disinformation).

Amint Aczél Petra kifejti, az álhír jelensége azonban „egyáltalán nem új keletű. Nem Donald J. Trump 2016-os választási kampányának sajátos jelensége, nem is kizárólag a tabloid média és a bulvár-újságírás vagy éppen a civil online médiamegosztás sajátja” (Aczél 2017: 9). Ami újdonságot jelent, az az álhírek terjedésének módja és felülete: a közösségi média.

A közösségi oldalak jelentősen megváltoztatták nem csupán az interperszonális, hanem a szervezeti és hír jellegű kommunikációt is. Kezdetben, az ún. találati gazdaság (*hit economy*) korszakában az információkat találatok kapcsolták össze. Minden találat és kattintás a weboldal egy-egy látogatóját jelentette, ekkor a reklámbevételt a bannerhirdetések generálták (Van Pappelendam 2012). Az ezt követő linkgazdaságban (*link economy*) a hivatkozások száma és minősége volt a legfontosabb (Gerlitz–Helmond 2013: 1351). A harmadik nagy időszakot, a lájkgazdaságot (*like economy*) pedig a közösségi gombok (*social button*) határozzák meg (Veszelszki 2018). Ezek számos oldalon működnek, a legismertebb közülük a Facebook által 2009-ben bevezetett lájk, illetve ennek párja az Instagram oldalon működő, szív jellel történő kedvelés. A lájkgazdaságban „a közösségi aspektus különleges (gazdasági) értékkel bír, hiszen a rendszerek a felhasználói interakciókat azonnal egymással összehasonlítható adatokká alakítják, és olyan módon jelenítik meg,

hogyan az egyrészt forgalmat generál, másrészt pedig elkötelezettebbé teszi a felhasználókat” (Gerlitz–Helmond 2013: 1349). Az ún. „ajánlási kultúra” (*recommendation culture*) világában a Facebook és Instagram versenylőnyét a személyre szabott tartalmak jelentik. Csak e két közösségi oldal bő két és fél milliárdnyi ember pontos demográfiai, eszközhasználati, tájékozódási, sőt vásárlási szokásainak ismeretével rendelkezik.

Az álhírek terjedéséhez a közösségi oldalak hírmegjelenítési módja és a felhasználók olvasási szokásainak változása is hozzájárul (Gross 2017): a legnagyobb közösségi oldalon, a Facebookon a más weboldalakról származó információk egy címmel, egy nagyméretű képpel és esetleg a cikk leadjével jelennek meg. A cím figyelemfelkeltő, a kép rendszerint bombasztikus, a lead pedig sejtelmes. Sok felhasználó meg sem nyitja a linket (amely akár adatahalász vagy lájkvadász oldalra is mutathat), hanem gondolkodás nélkül megosztja a tartalmat, ezáltal terjesztve a téves információkat vagy a csaló oldalakat. Az álhírekre specializálódott oldalak a felhasználót általában kattintásra, megosztásra kérik a cikk elolvasása előtt annak megtekintéséhez, ám előfordul, hogy a kattintás/megosztás után még a tartalmat sem mutatják meg (ám a céljukat, a klikkelést és a további terjedést elérték). Ha mégis megmutatják a cikket, képet vagy videót, közben gyakran spamüzeneteket osztanak meg a rájuk kattintó Facebook-oldalán. Valódi szándékuk rendszerint a kattintások, oldalmegnyitások nagy száma révén a minél magasabb online elérés, ezáltal reklámbevétel elérése. Ez a legfőbb céljuk az ún. *clickbait* szövegeknek: a figyelemfelhívó címek rá tudják venni az olvasókat, hogy látogassák meg az oldalt. Az álhírcikkek címe szinte kivétel nélkül túlzó, szenzációhajhász, német sajtónyelvi kifejezéssel *blickfangos*, sőt – kattintásvadász jellegükénél fogva – „klikkfangos” (Veszelszki 2017a). A *clickbait* cím érzelmekre hat, az információ visszatartásával és túlzásaival felkelti az olvasó kíváncsiságát, és a csoporthoz tartozás kedvező megítélésére játszik rá (Rayson 2017). Hozzá kell azonban tenni, hogy a klikkvadász típusú címadást nem csupán az álhírek alkotói, hanem egyre inkább az online sajtóorgánumok is alkalmazzák.

Információtudományi szempontból a közösségi média tartalom-szűrő algoritmusai is hatással van a fogyasztók elé kerülő információkra. A Facebook EdgeRank algoritmusai több tényező alapján elemzi a feltöltött tartalmakat, és tárja azokat a felhasználók elé a személyes nyitóoldalukon (Zimmer et al. 2019). Az affinitás jelöli a felhasználó korábbi, különböző szempontok szerint rangsorolt interakcióit (megtekintés, lájkolás, megosztás, komment), ezek súlyozva kerülnek a rangsorolásba. Az aktualitás is lényeges szerepet játszik: minél frissebb a tartalom, annál relevánsabbnak tekinti az algoritmus, de számít a felhasználók közötti földrajzi közelség is. A Facebook tartalomrankingje mögött rejlő algoritmust folyamatosan, a platform céljainak megfelelően, de a felhasználók számára nem transzparens módon optimalizálják. A tartalom-rangsorolás miatt lehetséges, hogy a felhasználók a hasonló érdeklődési körrel rendelkező, egymással gyakran interakcióba lépők tartalmaival találkoznak a legtöbbször.

A közösségi médiában megjelenő információk perszonalizációja révén kialakuló filterbuborék (*filter bubble*; vö. Pariser 2011; Fehér 2016: 138, 157) egyfajta digitális hiedelemkamraként működik: a közösségi oldalaknak az az érdekük, hogy a felhasználó minél több (hirdetések megnézésére is fordítható) időt töltsön a felületükön, ezért a korábbi kereséseinek, preferenciáinak megfelelő tartalmakat szűr és tár elé az algoritmus. Ezt erősíti továbbá, hogy nagy valószínűség szerint hasonló érdeklődési körrel, hiedelmekkel rendelkező személyek tartoznak egy ismerősi körbe. Sőt a közösségi oldalakon a felhasználók egymás ismerete nélkül is tudnak csoportokat, közösségeket kialakítani: a hasonló nézeteket vallók könnyen „egymásra találhatnak”, és erősíthetik egymást a megalapozatlan, akár szélsőséges nézeteikben is (Falyuna 2018). A filterbuborék hipotézise szerint ha a felhasználó csak a saját nézeteinek megfelelő, azokat megerősítő tartalmakkal találkozik, akkor úgy vélheti, hogy mindenki hozzá hasonló módon gondolkodik. Érdeemes azonban megjegyezni, hogy a filterbuborék jelenségét empirikus adatok alapján egyes kutatások megkérdőjelezzik (például: Zuiderveen Borgesius et al. 2016); ugyanakkor annyi mindenképpen állítható, hogy az online felületek mögött működő algoritmusok befolyással bírnak

arra, milyen információkkal találkozik a böngésző személy az interneten. Ha nem fogadjuk el a filterbuborék-jelenség meglétét, abban az esetben is működik az ún. ismétlési hatás (Gelfert 2018: 112): ha ugyanazzal az információval többször, akár ugyanolyan forrásból, redundáns módon találkozunk a felhasználó, az az ismétlés révén sokkal meggyőzőbb lesz számára. A kommentek is információismétlő, alátámasztó szerepet játszhatnak az áltudományos tartalmak terjedésében és megerősítésében (Veszelszki 2017a: 71, 2017b; Falyuna 2018; Veszelszki–Falyuna 2019), és a kommentekre is jellemző emotív nyelvhasználat csökkenti az értékelő bírálat lehetőségét (Petersen et al. 2015).

Stanovich (2009) „szennyezett elmetartalomként” (*contaminated mindware*) utal azokra a hiedelmekre, amelyek a racionális gondolkodás ellen hatnak, és ezeknek az episztemikusan gyanús nézeteknek három fő területét jelöli ki: a paranormális hiedelmeket, az összeesküvés-elméleteket és a tudományellenes attitűdöt. Az episztemikus racionalitás azt jelenti, hogy az ember a döntéseit és cselekvéseit aszerint tervezi meg, hogy mit gondol igaznak a világról (Stanovich 2016) – az összeesküvés-elméletek és a rájuk épülő álhírek azonban a kritikus gondolkodás és racionális döntéshozatal ellen hatnak. A „szennyezett elmetartalom” nem azért problematikus, mert egyesek információ hiányában nem tudnak megfelelő egyéni vagy a közösséget érintő döntéseket meghozni, hanem azért, mert a téves információk és ellenőrizetlen hiedelmek és attitűdök miatt képtelenek az alternatív megoldási lehetőségek mérlegelésére, a reflexív hozzáállásra (Rizeq et al. 2020: 2).

3. A fake newstől a deep fake-ig

A deepfake-et tartják jelenleg, 2020-ban a hamis információk terjedésében a „nehézfegyverzetnek”. A deepfake digitálismédia-manipulációt jelent: ultrarealisztikus, a gépi tanulással létrehozott hamis videót, amelynek a szereplői olyan dolgokat tehetnek vagy mondhatnak, amit a valóságban soha nem tennének vagy mondanának (Dobber et al. 2020: 1). Az egyik ismert példa szerint Barack Obama korábbi amerikai elnök egy deepfake-videóban vulgáris

szavakkal illeti a jelenlegi elnököt; egy másik hamisított videóban a pápa Trump mellett kampányol; egy harmadik, széles körben elterjedt deepfake-videó pedig egy ismert kutató „szájába adja” az oltásellenesek egyik legerősebbnek tartott, egyébként tudományosan cáfolt érvét, miszerint az oltások autizmust okoznak.

Valós képi és hangzó anyag felhasználásával az ún. neurális hálózat olyan videószekvenciák létrehozására képes, amelyek alkalmassak lehetnek az emberek megtévesztésére. A deepfake abban különbözik a photoshopolt képektől, hogy nem csupán a szemre, hanem a fülre is hat. A gyanútlan és gyakorlatlan videónézőt az egyre jobb és jobb minőségben előállított deepfake-videók könnyen becsapják. Ugyancsak megnehezíti a deepfake felismerését, hogy ezek a videók nagyrészt valódi képsorozatok, a deepfake-előállítók csupán kisebb részeket (például arckifejezést, hangot) változtatnak meg rajtuk (Dobber et al. 2020: 2). Ily módon a tényeket és a fikciót még nehezebb elkülöníteni egymástól.

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

tó, hamis videó megnézése után – ám a politikai pártja iránti elkötelezettség változatlan maradt a kontrollállapothoz képest.

Még mielőtt túl hangosan kongatnánk a téves információval kapcsolatos vészharangokat, ám nem relativizálva az álhír-probléma jelentőségét, érdemes azt is figyelembe venni, hogy egyre több empirikus kutatás mutat rá az online dezinformációs kampányok korlátaira. Guess et al. (2018) szerint a politikai fake news csak az állampolgárok kisebb csoportjához jut el. Az amerikai elnökválasztást befolyásoló orosz troll(bot)ok hatásának erőteljességét cáfolta Bail et al. (2020): csak az egyébként is polarizált, szélsőséges politikai viselkedést mutató választókat befolyásolták a trollüzenetek. Az online dezinformáció és a deepfake hosszú távú hatását elemző kutatások az elemzendő időtáv rövideje és a folyton változó technológia miatt mindeddig nem szület(het)tek.

4. A médiaedukáció lehetőségei és korlátai

Az ún. fact-check (tényellenőrző) oldalak összegyűjtik az aktuálisan terjedő álhíreket és áltudományos nézeteket, és pontos forráshasználattal, bizonyítékokkal alátámasztva cáfolják azokat. A legújabb vizsgálatok szerint azonban a hírfogyasztók kisebb arányban fordulnak a tényellenőrző és -hitelesítő oldalakhoz, ha az információkkal a közösségi oldalakon találkoznak – még abban az esetben is, ha a hír megosztója nem is közvetlenül ismerősük. Martin (2018) egyenesen azt állítja, hogy a közösségimédia-ismerősök váltak a felhasználók által elérhető tartalmak felelős szerkesztőivé. Mások jelenléte elaltatja éberségünket – állítják kísérletek alapján a kutatók (Jun et al. 2017), mivel „a megbízható személyes ismerős adott esetben márkázott csatornának számít” (Szvetelszky 2017: 28).

Sperber et al. (2010) episztemikus éberségként (*epistemic vigilance*) nevezi meg azt a képességet, hogy a személy különbséget tud tenni megbízható és megbízhatatlan információ (hihető beszámoló és pletyka, bizalomra érdemes és hazug források) között. Az episztemikus éberség alapvetően két irányból működik: egyrészt a forrást (megbízhatóságát, hírnevét, esetleges rejtett célját), másrészt a tartalmat (konzisztenciáját, más nézetekkel való koherenciáját) el-

lenőrzí. Ha működik az első mechanizmus, vagyis az álhírek vagy áltudományos nézetek megfelelnek az ember intuícióinak, továbbá az elfogadottnak tekintett hírek könnyebben hozzáférhető, külső jellegzetességeit is magukon hordozzák, megbízható forrásként tüntetik fel magukat, az csökkenti az éberséget. Hagyományos, nyomtatott hírmédiumok nagy presztízsű intézmények (voltak), ennek nyomán a magukat hitelesnek feltüntető, új, digitális médiumok is részesülnek ebből a tekintélyből.

A vonatkozó kutatások alapján a hírgyártási szokások ismerete és a médiakompetencia hozzájárul a téves információk sikeres felismeréséhez (Amazeen–Bucy 2019; Kahne–Bowyer 2017), és csökkenti az összeesküvés-elméletek elfogadását (Craft–Ashley–Maks1 2017), továbbá a közösségi médiában megjelenő információkkal szemben nagyobb szkepszissel jár együtt (Vraga–Tully 2019).

Azzal kapcsolatban is folynak kutatások, hogy ha egy másik felhasználó javítja, korrigálja a téves információkat, akkor ez megváltoztatja-e a hírfogyasztók kiinduló vélekedését. Thorson (2016) eredményei szerint a (politikai témájú) álhírek azonnali és hiteles korrigálása sem változtatja meg a felhasználók eredeti attitűdjét. Vraga és Bode (2017a, b) kísérletsorozata alapján azonban, ha a téves (egészséggel, az adott vizsgálatban a Zika-vírussal kapcsolatos) információt kijavító személy hiteles forrást is megad a korrekció során, akkor szignifikánsan többen hisznek neki (a szerzők azt is hozzáteszik, hogy a javítási mechanizmus hatékonysága eltérő a különböző közösségi oldalakon, elemzésükben a Facebookon és a Twitteren). Egy másik amerikai kutatásban (Vraga et al. 2019) azt tesztelték, hogy racionális és humoros érvekkel lehet-e Twitteren tisztázni a félreértéseket, cáfolni a téves információkat különböző témakörökben (tudomány – klímaváltozás, politika – fegyverviselés szabályozása, egészség – HPV-oltás). A cáfolat eredményessége leginkább az érintett témakörön és a már korábban létező hiedelmeken múlt: a legnagyobb arányban azt a hiedelmet cáfolták a kísérletben, hogy az oltások autoimmun betegséget okoznak. Az, hogy a racionális vagy a humoros cáfolatot tartották inkább hitelesnek a kísérleti alanyok, azon múlt, hogy eredetileg mit gondoltak az adott kérdésről (aki eredetileg sem hitte el a téves információt, a

vicces; aki pedig megváltoztatta a véleményét a cáfolat hatására, a tudományos magyarázatot tartotta meggyőzőbbnek).

Érdemes tehát a médiafogyasztókat, médiahasználókat edukálni: megtanítani azt, hogy nem minden információ valós, amellyel találkozunk, a (különösen a közösségi média közegén keresztül érkező) információkat megfelelő távolságtartással célszerű kezelni (*science and media literacy*, Vraga et al. 2020). És éppen e törekvések kapcsán támaszt új kihívásokat a „kétely kételye” paradoxon: társadalmi-közéleti instabilitáshoz vezet, ha a felhasználók olyannyira kritikussá, sőt cinikussá válnak az őket érő ingerekkel szemben, hogy még a legitim forrásból származó, legitim információkat is megkérdőjelezzik.¹

Mi jellemzi tehát napjaink médiavilágát? A közönség a híreket a közösségi média közvetítésével és annak kommentfolyamával együtt fogyasztja; a hírverseny (miszerint a saját sajtóorgánum jelenítse meg elsőként a legfrissebb információkat) a nyomtatott sajtó szerepvesztésével és funkcióváltásával, a *citizen journalism* még jelentősebbé válásával tovább gyorsult, ezáltal az ellenőrzésre szánt idő is csökkent (Posetti 2009) – és legfőképpen az, hogy mind a professzionális tartalomgyártók, mind az egyszerre tartalmat is alkotó befogadók az információmanipuláció új módszereivel találkozhatnak.

Felhasznált irodalom

- Aczél Petra 2017: Az álhír. Kommentár a jelenség értelmezéséhez. *Századvég* 84: 5–25.
- Amazeen, M. A. – Bucy, E. P. 2019. Conferring resistance to digital disinformation: The inoculating influence of procedural news knowledge. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 63: 415–432.
- Bail, Christopher A. – Guay, Brian – Maloney, Emily – Combs, Aidan – Hillygus, D. Sunshine – Merhout, Friedolin – Freelon, Deen – Volfovsky, Alexander 2020. Assessing the Russian Internet Research Agency's Impact on the Political Attitudes and Behaviors of American

¹ Itt csak utalok a 2020-as koronavírus-járvánnyal kapcsolatban megjelent konteókra és az ennek nyomán a hivatalos intézkedésekkel szembeforduló vírustagadó, maszkszkeptikus, oltásellenes stb. attitűdökre (vö. infodémia: WHO 2020; Veszelszki 2020; Vraga et al. 2020).

- Twitter Users in Late 2017. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 117: 243–250.
- Bennett, W. Lance – Livingston, Steven 2018. The Disinformation Order: Disruptive Communication and the Decline of Democratic Institutions. *European Journal of Communication* 33/2: 122–39.
- Bradshaw, Samantha – Howard, Philip N. 2018. The Global Organization of Social Media Disinformation Campaigns. *Journal for Internal Affairs* 71: 23–31.
- Chadwick, Andrew – Vaccari, Cristian – O’Loughlin, Ben 2018. Do Tabloids Poison the Well of Social Media? Explaining Democratically Dysfunctional News Sharing. *New Media and Society* 20/11: 4255–74.
- Craft, S. – Ashley, S. – Maksl, A. 2017. News media literacy and conspiracy theory endorsement. *Communication and the Public* 2: 388–401.
- Dobber, Tom – Metoui, Nadia – Trilling, Damian – Helberger, Natali – de Vreese, Claes 2020. Do (Microtargeted) Deepfakes Have Real Effects on Political Attitudes? *The International Journal of Press/Politics* 1–23. DOI: 10.1177/1940161220944364
- Falyuna Nóra 2018. Az (ál)tudományos ismeretek és az internet. *Jel-Kép* 4: 35–50.
- Fehér Katalin 2016. *Digitalizáció és új média. Trendek, stratégiák, illusztrációk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Flynn, D. J. – Nyhan, Brendan – Reifler, Jason 2017. The Nature and Origins of Misperceptions: Understanding False and Unsupported Beliefs about Politics. *Political Psychology* 38: 127–150.
- Gelfert, Axel 2018. Fake News: A Definition. *Informal Logic* 38/1: 84–117.
- Gerlitz, C. – Helmond, A. 2013. The like economy: Social buttons and the data-intensive web. *New Media & Society* 15/8: 1348–1365. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444812472322>
- Gross, Michael 2017. The Dangers of a Post-Truth World. *Current Biology* 27/1: 1–4.
- Guess, Andrew – Nyhan, Brendan – Reifler, Jason 2018. Selective Exposure to Misinformation: Evidence from the Consumption of Fake News during the 2016 U. S. Presidential Campaign. *European Research Council*. <https://www.dartmouth.edu/~nyhan/fake-news-2016.pdf>. [2020. 10. 14.]
- Harwell, Drew 2020. Dating apps need women. Advertisers need diversity. AI companies offer a solution: Fake people. *Washington Post*,

- Jan. 7, 2020. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/01/07/dating-apps-need-women-advertisers-need-diversity-ai-companies-offer-solution-fake-people/> [2020. 10. 14.]
- Jun, Youjung – Menga, Rachel – Johar, Gita Venkataramani 2017. Perceived social presence reduces fact-checking. *PNAS* 2017. Online: <http://www.pnas.org/content/early/2017/05/16/1700175114.full>, doi:10.1073/pnas.1700175114 [2020. 10. 14.]
- Kahne, J. – Bowyer, B. 2017. Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal* 54/1: 3–34.
- Martin, Nicole 2018. How Social Media Has Changed How We Consume News. *Forbes*, 2018. november 30. <https://www.forbes.com/sites/nicolemartin1/2018/11/30/how-social-media-has-changed-how-we-consume-news/> [2020. 10. 14.]
- Pariser, Eli 2011. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press.
- Petersen, Michael Bang – Giessing, Ann – Nielsen, Jesper 2015. Physiological responses and partisan bias: Beyond self-reported measures of party identification. *PLoS ONE* 10/5: e0126922.
- Posetti, J. 2009. Rules of Engagement For Journalists on Twitter. *PBS Mediashift*, June 19th 2009. <http://mediashift.org/2009/06/rules-of-engagement-for-journalists-on-twitter170/> [2020. 10. 29.]
- Rayson, Steve 2017. We Analyzed 100 Million Headlines. Here's What We Learned (New Research). *Buzzsumo*, 26. 06. 2017. <http://buzzsumo.com/blog/most-shared-headlines-study/> [2020. 10. 29.]
- Rizeq, Jala – Flora, David B. – Toplak, Maggie E. 2020. An examination of the underlying dimensional structure of three domains of contaminated mindware: paranormal beliefs, conspiracy beliefs, and anti-science attitudes. *Thinking & Reasoning*. DOI: 10.1080/13546783.2020.1759688
- Sperber, Dan – Clement, Fabrice – Heintz, Christophe – Mascaro, Olivier – Mercier, Hugo – Origgi, Gloria – Wilson, D. 2010. Epistemic vigilance. *Mind & Language* 25/4: 359–393.
- Stanovich, K. E. 2009. *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*. Yale University Press.
- Stanovich, K. E. 2016. The comprehensive assessment of rational thinking. *Educational Psychologist* 51/1: 23–34. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1125787> [2020. 10. 14.]

- Szvetelszky Zsuzsanna 2017. Közösségi kételyek. *Századvég* 84: 27–37.
- Thorson, Emily 2016. Belief Echoes: The Persistent Effects of Corrected Misinformation. *Political Communication* 2016/3 (33): 460–480.
- Van Pappelendam, Lisa 2012. Anne Helmond and Carolin Gerlitz Explain the Like Economy. *Network Cultures*, 10. 03. 2012. <http://networkcultures.org/unlikeus/2012/03/10/anne-helmond-and-carolin-gerlitz-explain-the-like-economy/> [2017. 05. 09.]
- Veszelszki Ágnes – Falyuna Nóra 2019. Az áltudományosság leleplezése érveléstechnikai-nyelvészeti eszközökkel. *Médiakutató* 2019/3: 39–51.
- Veszelszki Ágnes 2017a. Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői. *Századvég* 84: 51–82.
- Veszelszki Ágnes 2017b. Fake news, post-truth society: az igazság odaát van? In: Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.): *Internet az iskolában, internet a családban. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 1–45.
- Veszelszki, Ágnes 2018. Like Economy: What is the Economic Value of Likes? *Society and Economy* 40/3: 417–429. DOI: 10.1556/204.2018.40.3.8
- Veszelszki Ágnes 2020. *Karanténszótár. Virális tartalom*. IKU, Budapest.
- Vraga, Emily K. – Bode, Leticia 2017a. Using expert sources to correct health misinformation in social media. *Science Communication* 39: 621–645.
- Vraga, Emily K. – Bode, Leticia 2017b. I do not believe you: how providing a source corrects health misperceptions across social media platforms. *Information, Communication & Society* 17/04/2017. 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1313883> [2020. 10. 14.]
- Vraga, Emily K. – Tully, M. 2019. News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication & Society*. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1637445> [2020. 10. 14.]
- Vraga, Emily K. – Kim, Sojung Claire – Cook, John 2019. Testing Logic-based and Humor-based Corrections for Science, Health, and Political Misinformation on Social Media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 63/3: 393–414. DOI: 10.1080/08838151.2019.1653102
- Vraga, Emily K. – Tully, Melissa – Bode, Leticia 2020. Empowering Users to Respond to Misinformation about Covid-19. *Media and Communication* 8/2: 475–479. DOI: 10.17645/mac.v8i2.3200

- Wardle, Claire – Derakhshan, Hossein 2017. Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making. *Report to the Council of Europe*. <https://www.rcmediafreedom.eu/Publications/Reports/Information-disorder-Toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making> [2020. 10. 14.]
- West, Sarah Myers 2017. Data Capitalism: Redefining the Logics of Surveillance and Privacy. *Business & Society* 58/1: 000765031771818. DOI: 10.1177/0007650317718185
- WHO 2020 = World Health Organization 2020. Infodemic management: Infodemiology. *World Health Organization*. <https://www.who.int/teams/risk-communication/infodemic-management>
- Zimmer, Franziska – Scheibe, Katrin – Schmoly, Lorenz – Dreisiebner, Stefan 2019. Fake News im Zeitalter der Social Media. In: Büttner, Stephan (Hrsg.): *Die digitale Transformation in Institutionen des kulturellen Gedächtnisses. Antworten aus der Informationswissenschaft*. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswissen. 211–239.
- Zuiderveen Borgesius, Frederik J. – Trilling, Damian – Möller, Judith – Bodó, Balázs – de Vreese, Claes H. – Helberger, Natali 2016. Should we worry about filter bubbles? *Internet Policy Review* 5/1. DOI: 10.14763/2016.1.401

Bartal Orsolya

Kinek a feladata a médiatudatosságra nevelés?

Empirikus kutatás pedagógusok körében

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben rohamos gyorsasággal változtak azok a kihívások és elvárások, amelyekkel a nevelési-oktatási intézményeknek szembe kell nézni nap mint nap. Ilyen kihívás a mobiliszközök (laptop, tablet, okostelefon) tanórai használata. Amennyiben a külső elvárásokat vesszük számba, a Digitális Oktatási Stratégia (DOS, 2016) köznevelési pillérének célrendszerében több specifikus cél kerül meghatározásra. Nevezetesen a pedagógusok legyenek érdekeltek és motiváltak abban, hogy a mindennapok tanulási-tanítási folyamataiba beépítsék az IKT-eszközök tanórai használatát (ezzel párhuzamosan a DOS az eszközpark biztosítását irányozza elő az intézményeknek), valamint a tanulók kötelező eszközhasználata és az egymás közötti kollaboráció fontosságát hangsúlyozzák. A tanulási-tanítási folyamat digitális innovációja és tényleges bevezetése nagy jelentőséggel bír, a 21. századi iskolában nélkülözhetetlen egyéni és intézményi szinten egyaránt (Prieara 2018:11). Azonban mind a mai napig országos szinten tapasztalhatunk ambivalens attitűdöt és gyakorlatot e téren az oktatás különböző szintjein. A teljes tiltás, a részleges szabályozás vagy a motivációs eszköztár korszerű felhasználásával, a korlátlan „fogyasztás” példáival egyaránt találkozhatunk.

Jelen tanulmányban egy kutatás részeredményeit kívánom bemutatni, amelyek a médiatudatosságra nevelésre, a tanulók biztonságos internethasználatra nevelésére fókuszálnak, valamint arra, hogy a pedagógusok szerint kinek a feladata a tudatos felhasználóvá válás-

ra nevelés: a primer szocializációs, családi tér avagy a szekunder, intézményi tér, amelyben a tanulók az idejük nagy részét töltik.

1. A szakirodalmi háttér

1.1. Generációk sodrában

Az amerikai besorolás alapján a K12 (9–12 éves korosztály) vagy az Európa-szerte használatos Z és Alfa generáció sajátosságainak (Tari 2011:13–29, Racsko 2017:11) leírása, jellemzése már sok fórumon kimerítettnek mondható. (A bemutatásra kerülő kutatás célcsoportja a fent nevezett életkorú, Z és Alfa generációhoz tartozó tanulókat nevelik, oktatják.) Mégis néhány gondolat erejéig kitérek a sajátosságok felemlítésére, annak érdekében, hogy érthetővé váljék a kutatás létrejöttének egyik indikátora, a generációk közötti eltérések.

Az bizonyos, hogy a manapság az iskolapadban ülő gyermekek a Z és Alfa generációt képviselik. „Az első hullám (1995–2000) jelen voltak a „digitális korszak” kezdetén, amikor elkezdődött a fokozott internethasználat” (Tari 2011:25), és a közösségi oldalak létrejöttek. Tari (2011) szerint megállapítható, hogy nagyon is kompetensek a technika terén, rugalmasak, ami az eszközhasználatot illeti, okosabbak, mint az előző generációk tagjai. A második hullám (2005–2010) már belecsöppent a digitális világba, ahol szinte kötelező online lenni, a közösségi oldalak tagjává válni, és az on-demand (‘akkor, amikor én akarom’) szórakozás az elfogadott. A 2010–2020 között született nemzedék, az úgynevezett Alfa. Ők már képzettebbek és materialistábbak, mint a Z-sek. Csupán hírből ismerik majd az adathordozókat, betárcsázós telefonokat, VHS kazettát, flopit vagy az analóg tévét (Tari 2011: 25). Ezen generációk elvárásai, szabályai, értékei és normái határozzák meg mindennapjaikat, különbözőek elődeikétől. Jukes és Dosaj (2003) szerint a digitális bennszülöttek az alábbiak szerint jellemezhetőek: az információhoz több csatornán keresztül is el tudnak jutni; multitasking jellemzi őket, vagyis egyszerre, egy időben párhuzamosan képesek információt feldolgozni. (Az már vitatott, hogy mennyire hatékony és maradandó ez

a tudás; Szőke-Milinte 2019:130.) Ez a generáció jobbára előnyben részesíti a képi, hang- és videós információforrásokat a szöveggel szemben; azonnali visszacsatolást igényelnek, és belső motivációra éhesek, valamint azonnal hasznosítható információt akarnak magukénak tudni (H. Tomesz 2018:84). Ezt a generációs szakadékot a pedagógusok gyakorta hátránnyként kezelik, főleg az oktatás terén (Szabó 2020:521–522).

Azonban nem biztos, hogy ezek a különbségek egyben hátrányt is jelentenek. Bizonyos tekintetben előnyt is kovácsolhat a pedagógus a mai tanulók érdeklődési területeiből, azokból a platformokból, amelyeken ők naponta több órát is eltöltenek. Előny lehet megváltozott tanulási szokásaik és a gyakorta kihívásként jelentkező motiválhatóságuk. Ehhez meg kell ismerni közelebbről azt a teret, amelyben a tanulók mozognak, talán egyelőre otthonosabban, mint a tanár vagy a szülők, akik az X generációhoz tartoznak. Ez a tény nyomasztólag hathat a szereplőkre, és feszültségek adódhatnak belőle. A fiatalabb generáció egymás közötti kommunikációja is megváltozott az internetnek köszönhetően, megváltoztak a médiafogyasztási szokások és platformok, megváltoztak a vásárlási attitűdök. Így nem csoda, hogy ezek a világszerte rohamosan végbemenő transzformációk az iskola falai közé is beszivárogtak.

1.2. Tudatos felhasználóvá válás és a BYOD

A fent vázolt okok is szükségessé teszik, hogy a hagyományos tantermi technikák is változzanak. Az IKT-eszközökkel támogatott tanórák céltudatos felhasználóvá válást tehetik lehetővé a tanulók számára a pedagógusok segítségével. Ehhez a folyamathoz szorosan kapcsolódik a tanár szerepének megváltozása is. A tanár mentor, tutor és facilitátor kell, hogy legyen a mai digitális világban, támogatva ezzel tanulóit a tudatos és etikus digitális állampolgárrá válása során (Szabó 2019:204, Szőke-Milinte 2019:130, Bartal 2019:135). Fontosnak tartom kiemelni a tanári példamutatás mellett a szülői példamutatást is, hiszen e két, szocializációs tér hatására formálódik a gyermek a leghatékonyabban. Lényeges ezt hangsúlyoznunk az internetes világ és a média világának tekintetében is.

Ha visszakanyarodunk az intézményi keretek közé, belátható, hogy a módszertani, tartalmi és szervezési problémakör aktuálissá vált napjainkra (Fodorné 2018). A hagyományos tanári szerepben már nem tarthatnak a pedagógusok órákat, amennyiben szem előtt tartják a padokban ülő tanulók fejlődésének irányát, a szocializációs folyamatokat, amelyek az iskolán kívül érik őket (Balázs 2010, H. Tomesz 2017: 43). A média tudatos fogyasztása egyúttal tanulási és tapasztalási folyamat (Szabó 2020:88), amelyet érési procedúraként is láthatunk a gyermekeknél. Egyfajta megoldásként tekinthetünk a mobil eszközökre (laptop, tablet, mobiltelefon), amelyek hatékony használatával tantermi keretek között nevelhetők-oktathatók a tanulók a média tudatos felhasználására. Erre lehetőséget nyújt egy már alkalmazott módszer, a BYOD (Bring Your Own Device! – Hozd magaddal az eszközöd!), amelynek Magyarországon két modellje alakult ki a gyakorlatban. Az egyik, amikor a tanuló a saját eszközével – ez általában a mobiltelefon – vesz részt az órán, azt használja a feladatok végrehajtásához tanári utasításra. Ez a modell nagyban növeli az esélykülönbségeket a tanulók között. A másik modell, amikor az eszközt az intézmény biztosítja, a gyakorlatban ez laptop vagy tablet. Ebben az esetben a tanulók egységesen kapják meg használatra (általában az intézmény falain belül) az eszközt, és azzal tevékenykednek a tanóra alatt, szintén tanári instrukciókat követve. Ebben a módszerben az esélyegyenlőség nem sérül, minden tanuló azonos feltételekkel tud bekapcsolódni az óra folyamataiba. A pedagógus érdekeltté tudja tenni a tanulókat a tanulás-tanítás folyamatában olyan módszereknek köszönhetően, mint a már említett BYOD módszer vagy a gamifikáció (játékosítás) (Csikósne 2019:26).

2. A kutatás

2.1. A kutatás előzményei és célja

A bemutatandó kutatást 2020 február–március hónapjaiban végeztem általános iskolák felső tagozatán tanító tanárok körében. Arra kerestem a választ, hogy mi a pedagógusok véleménye a médiatudatosságra nevelésről intézményes keretek között, kinek a

feladata ez, és milyen mértékben vélik ezt fontosnak. A COVID-19 vírus miatti rendkívüli digitális tanrendre való átállás sajnos nagyban érintette a kutatás folyamatát, ezért a minta darabszáma drasztikusan csökkent a tervezetthez képest, mivel a papíralapú kérdőívet már csak az előzetesen kijelölt általános iskolák 1/3-ába tudtam elvinni, a kérdőívek digitalizált verziója viszont nem volt koherens az eredeti céllal, miszerint olyan kollegákhoz is eljusson a kérdőívem, akik nem használják napi szinten az internetet. Így az alábbiakban 23 felső tagozaton tanító tanár véleményét fogom prezentálni a témában, amely mintaszám nem reprezentatív. Az intézményeket szakértői mintavétel alapján választottam ki, figyelembe véve tipográfiai és gazdasági tényezőket egyaránt.

A kutatás vizsgálati módszerei kérdőív és félig strukturált interjú voltak. A kérdőívet Bács-Kiskun megyében három településtípuson (város, nagyközség, község) töltötték ki papíralapon általános iskolák felső tagozatán tanító tanárai. A kérdőív négy fő hipotézis köré tartozó nyitott és főként zárt típusú kérdésekből állt. Jelen írásban a téma alapján a változókat 3 kategóriába csoportosítva mutatom be a pedagógusok hozzáállását a témához: médiatudatosságra nevelés, biztonságos internethasználat és a tanulói kompetenciák fejlesztése a BYOD-dal.

A félig strukturált interjút szintén a témára és a kérdőív főbb kutatói kérdéseire alapozva állítottam össze. A kérdőív kitöltésére kijelölt intézményekben a három intézményvezetővel nyílt lehetőségem személyesen lefolytatni a félig strukturált interjút. Ez sok plusz információval gazdagította a kutatásom eredményeit, valamint sok esetben magyarázatokat is nyújtott az adott tantestületben tanító pedagógusok viszonyulásának mértékére.

2.2. A kutatás eredményei

Feltételezésem alapján a pedagógusok aktivitása nagyban befolyásolja a tanulók médiatudatosságának kialakítását, fejlődését a tanórai mobil eszközök használata során. A primer és a szekunder szocializációs terek együttesen érhetnek el eredményt annak érdekében, hogy egy gyermek tudatos tagjává válhasson az információs társadalomnak biztonságos internethasználata mellett. A tudatos,

módszertanilag megalapozott BYOD tanórai alkalmazása hozzájárul a tanulói kompetenciák fejlesztéséhez.

A kitöltőkre vonatkozólag elmondható, hogy az átlagéletkor 48 év. 16 nő és 7 férfi tanár vett részt a kérdőív kitöltésében, valamint 3 intézményvezető (2 nő, 1 férfi). A településtípusok alapján 69% községi, 22% városi és 9% nagyközségi iskola főállású tanára képezte a mintát.

Képet szerettem volna alkotni az intézményben használt mobileszközökről, és hogy a kollegák támogatják-e a tanórai mobileszköz-használatot. Az eredmények alapján megtudtam, hogy a kutatásban részt vevő iskolákban a tanulók 87%-ának van saját mobileszköze, amely a legtöbb esetben okostelefon. A pedagógusok negyede nyilatkozott úgy, hogy az intézmény 21–30 darabszám közötti laptopot tud biztosítani a gyermekeknek iskolai szinten, ez azt jelenti, hogy kb. egy osztálynyi eszköz áll rendelkezésre, ezt kell beosztani az egész intézményben. Az intézményvezetőkkel készített interjú során kiderült az is, hogy a háromból csak a községi iskolának van 51-nél több tanulói laptopja, amiket használnak is a tanórákba építve napi szinten, a tanárok önállóan is részt vesznek képzéseken, fejlesztve ezáltal a saját digitális eszköztárukat, és az intézményvezető részéről is sok támogatást, ösztönzést kapnak. Pályázatokon nyernek korszerű eszközöket, így próbálják a tanulókat fejleszteni. (Ebben a községi általános iskolában sok a hátrányos helyzetű, sni-s, btm-es tanuló.) A tanárok több mint fele (57%) támogatja a BYOD-módszert, kevesebb mint fele (47%) csak részben támogatja. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy nincs jelentős szignifikancia a pedagógusok életkora, tapasztalata vagy a település jellege és a mobileszközök tanórai használata között.

A kérdőívben kíváncsi voltam arra, hogy a pedagógusok mit gondolnak: milyen mértékben fejleszti a BYOD a tanulói kompetenciákat. Egy ötfokú skálán kellett kiválasztaniuk a véleményükhöz legközelebb álló mértéket. A válaszokból kiderült, hogy a tanárok 2/3-a szerint a való világ és a virtuális világ közötti különbségtétel képességét mérsékelten vagy nagyon fejleszti ez a módszer. A mobileszköz-használat a tanórán nagymértékben fejleszti az információ megbízhatóságának érékelését. A legmegfelelőbb technikai eszköz

Média és tudatosság

kiválasztásának képessége a tanárok negyede szerint fejleszthető ilyen módon. Az e-tudatosságra nevelést a megkérdezett pedagógusok 65%-a értékelte fontosnak vagy rendkívül fontosnak (35%).

Az alábbi táblázatban olvasható, hogy a pedagógusok szerint melyek azok a tényezők, amelyek a BYOD-módszer hatékonyságát mutatják. Több változó megjelölésével fejezhették ki a tanárok a módszer hatékonyságát. A táblázat mutatja, hogy a tanárok hány százaléka gondolta a megadott változóról, hogy hatékony az említett módszer relevanciájában.

A tanulók figyelmének hatékonyabb lekötése	70%
Órai aktivitás növekedése	56%
Információkeresés javulása	33%
Kollaboráció javulása	26%
Információfeldolgozás javulása	20%
Digitális szövegértés javulása	20%
Médiatudatosságra nevelés	20%
Nem lát változást	7%

A tanórai mobil eszközhasználat hatékonysága a pedagógusok szerint

Megvizsgáltam azt is, hogy milyen korreláció van aközött, hogy a médiatudatosságra nevelés, illetve az internet biztonságos használatára nevelés a nevelési-oktatási intézmény feladata-e. A korreláció erős: $r=0,580$, $p=0,004$ a két változó között, amely nyilvánvalónak tűnhet. Ezzel együtt szintén erős a korreláció a között a két változó között, hogy a médiatudatosságra nevelés, illetve az internet biztonságos használatára nevelés a szülők feladata: $r=0,692$, $p=0,000$. Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok mindkét változó esetén mérsékelten tartják fontosnak a nevelési-oktatási intézmény szerepét, azonban nagyon fontosnak vélik a szülők szerepét abban, hogy a gyermek médiatudatos felhasználóvá váljon, és biztonságosan használja az internetet.

Összegzés

A felmérés célja az volt, hogy megtudjuk, mi a véleményük az általános iskolai tanároknak a médiatudatosságra nevelésről intézményes és otthoni keretek között, és ehhez kapcsolódóan egyéb változók mentén is néztem a viszonyulásukat a témához. A válaszok alapján elmondható, hogy a megkérdezett tanárok többsége nagyrészt a szülők feladatának tartja mind a médiatudatosságra, mind az internet biztonságos használatára nevelést.

A fent vázolt eredményekre alapozva a feltételezésem, hogy együttesen érhet el eredményt a szülő és a pedagógus a gyermekek médiatudatosságának kialakítása terén részben igazolódott. A pedagógusok aktivitása és hozzáállása a BYOD-módszerhez nagymértékben befolyásolja a tanulók kompetenciáinak fejlődését, nem csupán a médiatudatosságra nevelés terén. Az intézményvezetőkkel folytatott félig strukturált interjúk alátámasztják az egyes intézmények pedagógusainak viszonyulását a témához. A tanárok egyfajta tükröi az intézményvezetőknek. Ahol nyitott a vezetés a fejlődésre, ott a pedagógusok attitűdjén is érzékelhető az innovációra való nyitottság. Azonban ahol a vezetés elutasító, és nem befogadó az innovációra, ott a pedagógusok is hátrálnak a partnerekre, infrastruktúra hiányaira, leterheltségre.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2010. A szerepviselkedés szociálpszichológiai háttere.
In: H, Varga Gyula (szerk.): *A kommunikációoktatás kontextusai*.
Hungarovox Kiadó, Budapest. 44–54.
- Bartal Orsolya 2019. The Role of the Teacher and the Blended-Learning Method. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 2019/17. 3–4 sz. Kaposvár. 133–139.
- Csikós Edit 2019. A gamifikáció felsőoktatási alkalmazásának lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice* 2019/17. 3–4. sz. Kaposvár. 23–32.
- Fodorné dr. Tóth Krisztina 2018. *E-learning trendek és kérdések*. Opus et Educatio. 5. évf. 1. szám. 123–131.
- Jukes, I., Dosaj, A. 2003. *The disconnect: what causes this disconnect?* http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/06_blended_04_11/523prenskey_terminolgija.html [2020. 06. 17.]

- Kincsei Attila 2007. Technológia és társadalom az információ korában.
In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom: az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat–Új Mandátum, Budapest. 47–64.
- Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., Budapest.
- Racsko Réka 2017. *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat Kiadó. Debrecen.
- Szabó, Csilla Marianna 2019. Digital Competence of Teachers: How do we Teach Generation Z? In: András, István; Rajcsányi-Molnár, Mónika (eds.): *East West Cohesion III: Strategical study volumes*. Čikoš Group, Subotica, Szerbia. 197–206.
- Szabó Csilla Marianna 2020. A serdülők kockázatviselkedése az interneten: Mit gondolnak a jelenségről a pedagógusok? In: H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 79–91.
- Szabó, Csilla Marianna 2020. The Truth Is Out There: Beliefs vs. Self-beliefs About Generation Z In: Horák, Rita–Kovács, Cintia–Námesztovszki, Zsolt–Takács, Márta (szerk.) *Új nemzedékek értékrendje: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Tudományos Konferenciáinak tanulmánygyűjteménye* Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 514–524.
- Szőke-Milinte Enikő 2019. A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi József – Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 130–144.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Tercium Kiadó. Budapest.
- H. Tomesz Tímea 2018. Kommunikációs készségfejlesztés kisiskolás korban. In: H. Varga Gyula szerk. *Kommunikációs tudatosság – Médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 78–91.
- H. Tomesz Tímea 2017. A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 39–52.

Horváth Daniella Dominika

Akciókutatás az általános iskolában

***Egy saját fejlesztésű dizájnkommunikáció workshop
eredményeinek ismertetése***

Bevezetés

A tanulmányom elsődleges célcsoportját meghatározó, a digitális tudásátadásra építő Z generáció a korábbi nemzedékektől eltérően interpretálja az információt, vannak módszerek, melyek már nem működnek, helyükre újaknak kell lépniük, ami a tanulás újragondolását, reorganizációját indukálhatja (Fodorné Tóth 2018:129). Az oktatási rendszer reformtörekvéseit támogató minden módszertan társadalmi haszna megkérdőjelezhetetlen (Fodorné 2018). Ez nem csak a digitális nemzedéket érintő változás, hiszen a globális-digitális hétköznapiakban való túlélés, fennmaradás és fejlődés (Cosovan 2009:102) egyéb képességeket és készségeket kíván meg a diákoktól, amihez igazodni kell az oktatás minden szintjén. Kutatásommal arra vállalkozom, hogy gazdagítom az oktatás reformtörekvéseit. Hosszas tervezés, oktatási tapasztalat és egy támogató módszertan segítségével megalkottam egy oktatásmódszertani eszközt, mely könnyen integrálható az általános iskolák zárt keretrendszerébe. Ez a foglalkozás a dizájnkommunikáció módszertanára épít. Kutatásom során ellátogattam 24 helyszínre, mely helyszínek magukban foglaltak minden magyarországi megyét, Budapestet és egy határon túli magyar települést is. 500 diák részvételével zajlott a kvalitatív kutatás, melynek során arra keresem a választ, hogy egy nyílt problémamegoldó helyzetre építő foglalkozás milyen módon alakítja a közösséget, hogyan formálja a gyerekek kapcsolatteremtő képességét. Tanulmányomban a kutatás eredményeinek egy lenyomatát rögzíttem 3 foglalkozás eredményein keresztül.

1. Az iskolai környezet és az együttműködés lehetősége

A magyar oktatás meghatározó tartalmi-szabályozó dokumentuma a köznevelési törvény, illetve a Nemzeti alaptanterv. Az alaptantervhez illeszkedő tartalmi szabályozók között sorakozó tantárgyakra és évfolyamokra lebontott kerettantervek alapján a pedagógusok számára rögzített a törzsanyag, a diákok számára területekre lebontva az elsajátítandó készségek. Meghatározza, hogy a tantárgyak esetében, melyek azok a témák, amiket érinteni kell, és milyen óraszámban érdemes a tananyagba illeszteni. Ettől a pedagógus eltérhet, de éves szinten az elvárásoknak kötelezően meg kell felelni. A NAT iránymutatást ad az oktatásban érintett diákok egységes haladására. A követelmények feszített tempót diktálnak, így a fejlesztési célként kijelölt és 2020-ban módosított tanulói kompetenciák, úgymint a kutatás szempontjából is kiemelt jelentőségű kreativitás és munkavállalói, vállalkozói készségek (Petróczi 2020:4) csak a tantárgyakba integráltan tudnak megvalósulni, a szabad mozgástér minimális, szigorú keretek közé szorítja az amúgy is redukált lehetőségeket (Fodor 2018:128). Az oktatás innovációs törekvései jelen vannak, és az alkalmazásra javasolt kreatív módszerek is egyre inkább előkerülnek már nemcsak a magániskolák privilégiumaként, hanem a közoktatás szerves részeként, mely tendencia az új NAT törekvéseit is tükrözi. Ezek a törekvések sok esetben helyezik előtérbe az együttműködésre építő módszereket, ebben látva a fejlődés lehetőségét.

Az aktív tanítás szerepe egyre inkább előtérbe kerül a mindennapi oktatási gyakorlatban. Az együttműködésre alapozó aktív tanulás stratégiái közé tartozik a kutatás, eset, felfedezés, projekt vagy problémaalapú tanulás (Nagy 2010:32). A diákok nem konkrét feladatokat kapnak, hanem olyan problémákra kell megoldást találniuk, mely kreatív gondolkodásra sarkall, és ahol a megoldáshoz vezető út is próbára teszi a diákokat (Bús 2014). Amellett, hogy kérdésekre felelnek, saját kérdéseiket is megalkotják, melyekre tapasztalati úton is keresik a megoldást, a csoportban rejlő közös tudást kiaknázva (Vastagh 1999), melyhez egymás hozzászólásaiból érdemes építkezniük (Kissné Gera 2016:98).

A tanulóközpontú aktív tanítás megközelítésmódjai közül elemzésemben a problémaalapú tanulási módszert taglalom, hiszen ez állítható leginkább párhuzamba a megalkotott oktatásmódszertani eszközzel. Definícióját tekintve számos megközelítésben értelmezhető (Tóth 2017:81). A problémaalapú tanulás egy oktatási megközelítés, ahol a tanulási folyamat kiindulási pontja maga a probléma. A problémák a valós életre alapozva fogalmazódnak meg olyan formában, mely találkozik az oktatási céllal és követelményrendszerrel. Lehetnek fiktív problémák, ugyanakkor alapvető, hogy ez az oktatási célokat is szolgálja (de Graaf–Kolmos 2003:658). Olyan problémákra épít, melyek esetében nincs egy állandó, helyes megoldás, és nem is biztos, hogy létezik legjobb megoldás (Finkle–Torp 1995). Divergens gondolkodást feltételez, és vár el a diákoktól, nyílt problémamegoldó helyzetet teremtet (Dorst 2011:524). Barrows (1984) meghatározásában a tanulóközpontú megközelítés, a tanár facilitátor szerepe kerül a középpontba, de a fentiekkel összhangban egy adott probléma megoldására létrejött tanulói csoportmunka, mely segít kialakítani egy biztonságos közeget, ahol a diákok jól érzik magukat, és nem félnek kérdezni. A PBL (Problem Based Learning) alkalmazásába állított csoportmunka növeli a diákok teljesítményét, a társadalmi beilleszkedéshez elengedhetetlen képességeket fejleszt, a csoporttagok meghallgatásán keresztül hatással van az empátiára, támogatja a probléma eltérő nézőpontokból való megértését (Molnár 2004). A csoportban, közösen dolgozás és az életszerű probléma keresése megváltoztatja a diákok tanulását. Pozitívan hat a kritikai és az analitikus gondolkodásra (Duch 1996). A problémaalapú tanulás a tanári szerepfelfogást és nézőpontot nagymértékben alakítja át (Molnár 2004:18), a diák és tanár között megvalósuló partneri kapcsolat kerül előtérbe.

2. A dizájnkommunikáció mint alkalmazott oktatásmódszertani eszköz

Kvalitatív megközelítésű kutatómunkám során az általános iskolásokat célzó foglalkozás megtervezésekor a dizájnkommunikációs tervezői szemléletet használtam. A dizájnkommunikáció meghatáro-

zása alapján fejlesztésbe, fejlődésbe integrált kommunikációt jelent (Cosovan 2009:76). Empátiára építő szemléletet testesít meg, mely az értékalkotást helyezi előtérbe, azt prioritásként kezeli az eredmény és az eredményhez vezető út tekintetében. A dizájnkommunikációs módszertan alkalmazása során kreatív alkotói kapcsolatteremtés valósul meg, mely értelmezhető terméktervezési, kutatási, oktatási feladatmegoldási szituációkban is. „A designkommunikáció módszerével valós idejű kapcsolatot lehet teremteni oktatás, kutatás és vállalkozás között” (Cosovan and Horváth 2016:36). Rögzíteni, hogy nem minden ember tervező, de minden ember képes kreatív alkotói kapcsolatteremtésre (Cosovan 2009:67). Támpontokat ad, kész megoldási modult nem nyújt, a megoldás és a hozzá vezető út egy időben teljesedik ki. A dizájnkommunikáció a „mindenki egyenrangú” elvre épít, a PBL módszeréhez hasonlóan valós problémákat helyez a középpontba, nyílt végű kérdésekre keresi a választ, a csoportmunkára épít, így hozzájárul az iskolai kreatív környezet megteremtéséhez (Péter-Szarka–Tímár–Balázs 2015:109).

A dizájnkommunikáció módszertanából kiinduló oktatásmódszertani eszköz első kritériumaként jelent meg, hogy a kreativitás és az együttműködés fejlesztésére irányuló törekvés egy olyan workshop keretein belül valósuljon meg, mely mindenki számára elérhető, nem igényel extra anyagi ráfordítást sem az iskolától, sem a szülőktől, sem a pedagógusoktól. A hozzávetőlegesen 150 perces foglalkozás workshop jellegű. A dizájnkommunikáció módszertana interaktív prezentáció formájában kerül átadásra a diákoknak, hogy aztán annak szellemiségét és elméleti alapjait képesek legyenek a megoldásba integrálni. Egyénileg, majd kis csoportban dolgoznak, a foglalkozás végére pedig a kiteljesedés a tömeges együttműködésen keresztül valósul meg, mely a csoportkohéziót is formálni hivatott. Szokatlan helyzetben és összetételben, közösen kell megoldásra jutni a diákoknak, ami a komfortzónájukon túlmutató szituációba helyezi őket, mindannyian tervezőkké válnak. Az iskolában nem vagy alig oldanak meg csoportban feladatokat, ha erre mégis sor kerül, akkor kis csoportokban teszik ezt. Így nemcsak a szokatlan „tanóra”, a tréner személye, a feldolgozott téma, de az együttműködés

módja, az interaktív tanulás és a nyílt problémamegoldásra építő feladat is újszerű élményt eredményez a diákoknak.

A dizájnkommunikáció módszertana valós hétköznapi problémát helyez a középpontba, az otthon tematika az, melyet alkalmasnak véltem a workshop legfontosabb célkitűzéseinek szemrevételezését követően. Megfigyeléseim arra engedtek következtetni, hogy ha ez egy életszerű, a korosztály érdeklődési köréhez igazodó releváns problémafelvetésen keresztül valósul meg, akkor a valós tapasztalat támogatja, erősíti a workshop sikerességét, a helyzet komolysága felelősséget ébreszt a résztvevőkben (Rudnák–Komor–Józsa 2015:144). Az otthon olyan fogalom, mely a résztvevők számára közös halmazt jelent, értelmezhető szűkebb és tágabb értelemben egyaránt. A feladat, hogy felismerjék, hogy ők osztályszinten mivel tudnák vonzóbbá tenni otthonukat, és ezt képesek legyenek a megvalósítás irányába elindítani.

3. A kutatás és eredményei

A kvalitatív kutatási koncepció során megvalósultak félig strukturált szakértői mélyinterjúk az osztályfőnökökkel, egy akciókutatás keretein belül sor került a saját fejlesztésű workshop megvalósítására és eredményeinek értékelésére, valamint a kutatás és elemzés kiemelt részét képezték azok a nem irányított reflexiók, melyek a gyerekek által íródtak a foglalkozásokat követően. A kódolás a Strauss–Corbin (1994) által képviselt iránymutatások mentén zajlott. A nyílt kódolási folyamatot az axiális kódolás, a kategóriák összevonása, majd a kulcskategóriákra redukálás jellemezte. Így kialakult az a 4 fő dimenzió, melyek mentén elemzésem megvalósul: (a) *szubjektív értékítélet*, (b) *csapatmunka*, (c) *alkotói kapcsolatteremtés*, (d) *osztályközösség*. Az idézetek azonosíthatósága érdekében a diákokat a helyszín és egy sorszám segítségével kódoltam, így biztosítva a kutatásetikai irányelvek betartását. Arra keresem a választ, hogy a saját fejlesztésű, a dizájnkommunikáció módszertanára és szempontrendszerére építő nyílt végű probléma megoldására irányuló foglalkozás hogyan járulhat hozzá, befolyásolhatja-e a kapcsolatteremtő képesség kialakítását (KK1) és a

vizsgált közösség építését (KK2). Jelen tanulmányban a kutatás egy részeredményét vesszem górcső alá, így három, a közép-dunántúli régióban megvalósított workshop eredményeit elemzem. Tapolcán, Veszprém megyében a kutatás helyszínét a Bárdos Lajos Általános Iskola Kazinczy Ferenc Tagintézménye biztosította, a foglalkozás 2019. szeptember 17-én valósult meg 22 diák részvételével. A Fejér megyei településen, Baracson a Széchenyi Zsigmond Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola intézetében került sor a kutatásra 2019. november 19-én 25 diák részvételével. Végül, de nem utolsósorban a Komárom-Esztergom megyei Dorog településen 2019. november 22-én tartottuk meg a foglalkozást a Dorogi Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű és Sportiskolai Általános Iskola, Zrínyi Ilona Általános Iskolában 18 diák részvételével.

A gyerekek kifejezetten jól érezték magukat a workshopon, (a) élményt jelentett számukra, és azt is kifejezték, hogy örömet jelentene nekik az ismétlés: „jól éreztem magam, szuper jó volt ez a mai nap” – Tapolca 29, „remélem, máskor is lesz ilyen, mert akkor már nagyon várom/várnám” – Tapolca 24. A szubjektív megítélésük (a) a workshopról kétségek nélkül pozitív: „ma nagyon jó volt és szuper volt” – Dorog 57. A csoportmunka tekintetében (b) többnyire sikerült egy közös produktumot létrehozni, bár ennek minősége és az oda vezető út eltérően alakult az egyes helyszíneken. A csoportmunka (b) mérsékelten jellemző az iskolai keretek között, ennek intenzitása felismerhető volt az egyes helyszíneken. A mélyinterjú arra is rávilágít, hogy minél kisebb korban kezdődik el a csoportmunka iskolai keretek között, annál hatékonyabbá válik az együttműködés az évek előrehaladtával: „Az én véleményem: Igazi csoportmunkát alsó tagozattól lehetne építeni. Tehát ha ott kialakítják a gyerekekkel a csoportban való együtt dolgozás lehetőségét, ha megszokja a gyerekek, akkor sokkal könnyebb velük a későbbiek során így dolgozni” – Tapolca – osztályfőnök, de ugyancsak ezt igazolja a dorogi osztályfőnök által készített interjú is, miszerint „ha nem hozzák már alsóból magukkal, akkor felsőben már rettenetesen nehéz” kialakítani a hatékony csoportmunkához szükséges készségeket, mely megállapítások összhangban vannak a szakirodalmi elemzéssel is (Vargás et al. 2018:10). A csoportmunka kapcsán nem szabad figyelmen kívül

hagyni, hogy a gyerekek szeretik, motiválja őket és a társaikkal töltött minőségi időként rögzítik: „tetszett az, amikor csapatban dolgoztunk” – Baracs 62, „főleg az tetszett, hogy mindenki úgymond gondolkodott és csapatmunka volt” – Dorog 43, „szerintem ez volt eddig az évben a legnormálisabban töltött beszélgetés” – Dorog 58. A csapatmunka láthatóan pozitív irányba tereli a kapcsolatteremtés képességét, a közös cél elérése közös gondolkodásra sarkallja a diákokat, ami a kutatási kérdésünk (KK1) megerősítését is jelenti, hiszen a vizsgált foglalkozás kiemelt tulajdonsága, melyre építünk, az a csoport együttműködése különböző szinteken.

Az alkotói kapcsolatteremtés (c) és az osztályközösség (d) kulcsdimenzióként történő elemzése pedig a csoportmunka, az együttműködés eredményeként jeleníthető meg, egyúttal a második kutatási kérdésekre is választ ad. A közös alkotás, az alkotói kapcsolatteremtés (c) jelentőségét felismerték, és sikerélményként könyvelték el az osztályszintű közös munkát: „Nagyon jól dolgoztunk együtt, mert megoldottuk a feladatot” – Tapolca 39, „Részese voltam az osztály összetartásában, és talán ez volt a legjobb” – Dorog 59, „jó volt látni, hogy az osztály együtt dolgozott, sikerült az osztálynak egy közös döntést hoznia” – Dorog 46. Az alkotói kapcsolatteremtés szétválaszthatatlan az osztályközösség dimenziójával: „jönak tartom, hogy az osztályunknak, aminek nem mindig jó a közössége, de most tudtunk egy osztályként gondolkodni” – Dorog 45, „jó volt, végre lett egy kis osztályközösség” – Dorog 47. A fentiek egyúttal igazolják azt, hogy ha a kapcsolatteremtés tervezői szemléletmóddal párosul, akkor annak befolyása nem elhanyagolható egy közösség építésében, ami a második kutatási kérdésemet is igazolja. Ugyanakkor a csoportmunka az, mely környezetet biztosít ennek a kapcsolatnak a kibontakozásához, a közösség megerősödéséhez.

Összegzés

Tanulmányom során szerettem volna az oktatás reformtörekvéseit támogató szakirodalomhoz úgy hozzájárulni, hogy közben a kutatásnak társadalmi haszna is van. A vizsgálat fókuszát jelentő foglalkozáson közel 500 diák vett részt, és érezte jól magát. A jövőbeni

kutatói irányt mindenképpen további pozitívumainak feltárása és az oktatás szereplői számára biztosított széleskörű megismertetése határozza meg. A csoportmunkára építő aktív tanulási módszerek, a problémamegoldásra építő foglalkozások létjogosultsága nem kérdés, hanem bizonyíték. Az elemzés során látható, és a kutatói kérdések bizonyítása során igazolást is nyert, hogy a csoportmunka támogatja a kapcsolatok kialakítását, lehetővé teszi a közös munkát, ha pedig ez kreatív alkotói szemlélettel is párosul, akkor a kapcsolatok erősebb szintre emelkedhetnek, mely már befolyással lehet az osztályközösség kialakítására. Tanulmányom a teljes kutatás egy részeredményét, kvázi lenyomatát tárta az olvasók elé. Az elemzés folytatódik, csökkentve a kutatás limitációit és a felmerülő bizonytalanságokat, hogy aztán a gyakorlati oktatás-nevelés során is alkalmazásra kerülhessen minél szélesebb körben.

Felhasznált irodalom

- Barrows, Howard S. 1984. A Specific Problem-Based, Self-Directed Learning Method Designed to Teach Medical Problem-Solving Skills, and Enhance Knowledge Retention and Recall. *Tutorials in Problem-Based Learning* 16–32.
- Bús Enikő. 2014. Problémaközpontúság és tanítási módszerek vizsgálata általános és középiskolai pedagógusok körében. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Debreceni Egyetem, Debrecen. 59–67.
- Cosovan Attila. 2009. *DISCO. Co&Co Communication*. CO&CO Communication, Budapest.
- Cosovan Attila – Horváth Dóra 2016. Emóció–Ráció: Tervezés–Vezetés. Designkommunikáció. *Vezetéstudomány*. Management Review 47(3):36–45.
- Dorst, Kees. 2011. The Core of ‘Design Thinking’ and Its Application. *Design Studies* 32(6), 521–32.
- Duch, Barbara J. 1996. Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching* 15(5), 326–29.
- Finkle, Sheryl L. and Linda L. Torp 1995. Introductory Documents. Available from the Center for Problem-Based Learning. Illinois Math and Science Academy 1500:60506–0.

- Fodor Zoltán 2018. A teljeskörű nevelés lehetőségei: kutatási eredmények elemzése pályakezdőknek a tanórán kívüli tanulói tevékenységek szervezéséhez, azaz a csengőszó rejtett üzenete. *Paideia* 6(1), 113–26.
- Fodorné Tóth Krisztina 2018. E-learning trendek és kérdések. *Opus et Educatio* 5(1), 123–31.
- De Graaf, Erik and Anette Kolmos 2003. Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education* 19(5), 657–62.
- Kissné Gera Ágnes 2016. Élmények és értékek a kutatásalapú tanulás kipróbálása során. *Iskolakultúra* 26(3), 89–100.
- Molnár Gyöngyvér 2004. Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra* 14(2), 12–19.
- Nagy Lászlóné. 2010. A kutatásalapú tanulás/tanítás ('inquiry-Based Learning/Teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra* 12, 31–51.
- Péter-Szarka Szilvia – Tünde Tímár – Balázs Katalin 2015. Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia* 15(2), 107–32.
- Petróczi Gábor 2020. A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők. Retrieved (https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html).
- Rudnák Ildikó, Komor Levente, Józsa Imola 2015. Multikulturális tréning külföldi hallgatókat oktatók számára. *Studia Mundi–Economica* 2(3), 138–48.
- Strauss, Anselm and Juliet Corbin 1994. *Grounded Theory Methodology. Handbook of Qualitative Research*. 17th ed.
- Tóth Péter 2017. Tanulóközpontú tanulás és problémamegoldás: a probléma alapú tanulás. In: Tóth Péter – Hanczvikkel Adrienn – Duchon Jenő (szerk.): *Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. Óbudai Egyetem, Budapest*. 79–97.
- Vargas, David L., Ariel M. Bridgeman, David R. Schmidt, Patrick B. Kohl, Bethany R. Wilcox, and Lincoln D. Carr 2018. Correlation between Student Collaboration Network Centrality and Academic Performance. *Physical Review Physics Education Research* 14(2), 20112.
- Vastagh Zoltán 1999. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I–III. *Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. JPTE, Tanárképző Intézet, Pécs.

— |

| —

— |

| —

NYELVI KOMMUNIKÁCIÓ

Szerzők: Domonkosi Ágnes

Lőrincz Gábor

Már Orsolya



Domonkosi Ágnes

„Tanárnő, bevenne a meetingbe?”

A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában¹

Bevezetés

A digitális és online oktatás gyakorlataiban a 2020 márciusában a koronavírus-járvány kapcsán meghozott oktatási intézkedések, a távoktatásra való átállás kényszere gyors és látványos változásokat eredményezett. A tanulmány célja, hogy a digitális oktatás hétköznapi gyakorlattá válásának időszakában vizsgálja meg a társas deixis lehetséges szerepeit, a tanárok és diákok kapcsolattartásában érvényesülő működését.

A társas deixis, azaz a tegezés-nemtegezés, a megszólítások, üdvözlések, személymegjelenítések műveletei fontos szerepet játszanak a társas viszonyok szerveződésében. A digitális kapcsolattartásban pedig a benyomáskeltés és arculatteremtés fokozottan nyelvi jellege miatt ezek az aktusok még inkább előtérbe kerülnek. (Vö. Hámori 2012, Veszelszki 2017, Domonkosi 2018.)

A tanulmány a digitális távoktatás kommunikációs helyzetének rövid áttekintése (1) után bemutatja a kutatásban vizsgált társas deixis jelenségét (2), majd az adatszerzés és az elemzés módszereit (3). Néhány prototipikusnak tartható példa révén tárgyalja a társas deixisnek az online jelenlétet igénylő, videóbeszélgetések formájában szerveződő tanórák esetében betöltött szerepeit, majd empirikus eredményekre, digitális osztálytermek és levelezések vizsgálata alapján rámutat az írásbeli kapcsolattartás néhány sajátosságára (4).

¹ A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a #52010875 számú Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta.

1. A karanténidőszak digitális távoktatásának kommunikációs jellemzői

Magyarországon 2020. március 13-án a döntött a kormány a digitális távoktatásra való átállásról a köznevelésben. Ez a változás az oktatás kommunikációs helyzetét tekintve azt jelentette, hogy a személyes, közvetlen kommunikációra épülő oktatási helyzetek egyik napról a másikra teljes egészében digitális környezetbe kerültek át. A közoktatás tanulói közösségeiben ez hatalmas átalakulást, egyrészt új eszközök, szoftverek alkalmazását tette szükségessé, másrészt új kapcsolattartási módszereket és gyakorlatokat hívott elő.

A gyorsan, egy hétvége alatt alkalmazkodást igénylő helyzetben a tantestületek, tanárok első meghatározó feladata a kommunikációs stratégia kialakítása, az alkalmazandó eszközök kiválasztása volt, de közben már ezek a folyamatok is intenzív digitális kommunikációt igényeltek. A közösségek nagy részében olyan gyakorlat alakult ki, hogy az írásos és multimediális tananyagok, a tanulási instrukciók kiküldése egyrészt különböző üzenetváltási lehetőségek (e-mail, Messenger) másrészt digitális osztálytermek, csoportok (KRÉTA, Google Classroom, Facebook-csoport) létrehozása révén is zajlott, és ezeket az eszközöket online videóbeszélgetések keretében megtartott tanórák is kísérték. A felhasznált eszközök sokszor zavarba ejtő bősége mellett tehát a szóbeli, online tanórák és a privát, illetve kisközösség előtt zajló írásos üzenetváltások lettek az oktatás szervezésének legfőbb kommunikációs módjai.

Az internetes kapcsolattartásban a személyes jelenlét hiánya ellenére fennállnak a résztvevők kommunikációs és társas igényei, és a helyzetből adódóan az interperszonális és perszonális dimenzió kidolgozására és működtetésére nagyrészt a nyelvhasználat, a stílus révén van lehetőség, így az identitások és kapcsolatok megalkotásában kiemelten fontossá válnak a fatikus funkciójú elemek, az attitűddeixis műveletei is (Veszelszki 2017, Domonkosi 2018).

2. A társas deixis fogalma: személy- és attitűdjelölés

A digitális oktatás vizsgálatának fókuszában a társas deixis jelenségköre állt. A számítógép közvetítette kommunikációban ugyanis

a közvetlen érintkezés hiánya minden helyzetben fokozottá teszi a kapcsolatra utaló elemeket (Veszelszki 2017), a karanténhelyzet pedig a személyes érintkezés lehetőségének hirtelen megszüntetésével tovább erősíti a személyesség igényét, miközben az oktatásszervezési műveletek a szerepek, szerepviszonyok folyamatos és egyértelmű azonosíthatóságát is igénylik.

A társas deixis olyan nyelvi művelet, amely bevonja a diskurzus értelmezésébe a résztvevők társas világát, vagyis azokat a kontextuális ismereteket, amelyek a beszédhelyzet személyközi viszonyainak a feldolgozásából származnak (Tátrai 2011: 127). Társas deixisként működnek a személyjelölés eszközei; a különböző nevek, címek, és rokonsági kifejezések változatai, a társascselekvés-értékű megnyilatkozások, mint például köszönés, köszönetmondás, hálálkodás, sértés is.

A társalgás résztvevőire utaló elemek deiktikus funkciója kettős: egyrészt jelölik a résztvevői szerepeket, másrészt jelölhetik a résztvevők közötti viszonylat jellegét is, vagyis egyszerre működnek személy- és társas deixisként (Verschuere 1999: 20–21). Az online térben a fizikai, térbeli viszonyok alakításának jellemzői (Laczkó–Tátrai 2015, Bakó 2018) mellett a személyközi viszonyok jelölése is eltér a kommunikáció egyéb színterein jellemzőktől.

3. Adatok és módszerek

A tanulmány a karanténidőszakban folyamatosan végzett, strukturálatlan résztvevő megfigyelés alapján összefoglalja a társas deixis műveletének lehetséges funkcióit az online tanórák, illetve a tanulók és tanárok közötti digitális üzenetváltásban. Emellett digitális osztálytermek, illetve diákok és tanárok közötti levélváltások szisztematikus elemzése révén mutatja be a személyjelölés és a viszonyjelölés módozatainak a digitális oktatásban betöltött szerepeit.

A vizsgálat olyan pilot kutatásnak tekinthető, amely elsődlegesen a használat típusainak és alapvető stratégiáinak feltárására irányult. Az adatok szűkebb körű gyűjtésből származnak, így a kutatás nem nyújt áttekintő képet, alkalmas azonban néhány főbb tendencia kiutatására, további vizsgálatok előkészítésére.

A kutatás során rögzített tanórát nem vizsgáltam, az alapvető funkciók azonosítása általános és középiskolai tanórák megfigyelésére épül. A karanténidőszak egésze alatt figyelemmel kísért tanórák mellett, szisztematikusan két 3. osztályos és két 7. osztályos tanóra anyagát jegyzeteltem le. Rögzített anyagok elemzése alkalmasabb lenne a társas viszonyok nyelvi alakításának bemutatására (I. Domonkosi–H. Tomesz 2020), azonban az alapvető szerepek már ez alapján az előzetes merítés alapján is azonosíthatók.

A digitális oktatás szervezésében részt vevő írásbeli kapcsolattartás vizsgálatára egyrészt 12 Google-osztályterem üzenőfalának anyaga, másrészt 220, adatközlők által önkéntesen beküldött, jellemzőnek, illetve érdekesnek tartott üzenetváltásból összeállított adatbázis szolgált². A vizsgált Google osztálytermek között 5 alsó tagozatos, 3 felső tagozatos és 4 középiskolai osztály szerepelt, 6 a fővárosból, 6 pedig megyeszékhelyekről. Az összegyűjtött üzenetváltások az ország teljes területéről, és a közoktatás minden szintjéről származnak. Az üzenetváltások között e-mailek, csetek, az egyes tanulásszervező eszközök privát üzenetei egyaránt szerepeltek. A vizsgált üzenetek műfaji, szövegtipológia besorolása nem mindig egyértelmű, hiszen néha maguk az adatközlők is eltérően kategorizálják őket. Volt olyan adatközlő, aki a Google-osztályterem privát üzenetét levélként, és olyan is, aki csetként nevezte meg. Ezek a tényezők egyértelműen az írásbeli üzenetváltás típusainak hálózatos kapcsolódását jelzik (Domonkosi–Kuna–Ludányi 2020).

Az összegyűjtött adatbázisban jelöltem a társas deixis lehetséges műveleteit, a személydeixis tekintetében elsődlegesen a reflektált, a saját és a másik azonosítására szolgáló műveleteket; az attitűddeixis körébe sorolható műveletek közül pedig a tegezés-nemtegezés lehetőségeit, a megszólítások változatait, a köszönő, üdvözlő és búcsúformákat is, azaz minden olyan elemet, amely a nyelvi tevékenység fatikus funkciójához köthető. A feldolgozás során azonosítottam a

² Köszönettel tartozom Szelényi Annának, hogy az általa az Online otthonoktatás elnevezésű Facebook-csoportban közzétett felhívás nyomán posztolt, nyilvánosan hozzáférhető anyagok, üzenetek felhasználásához hozzájárult.

lehetséges típusokat és funkciókat. A Google-osztályterem anyagának feldolgozása során minden megnyilatkozást kódoltam aszerint is, hogy tranzaktív vagy interaktív szerepű (Brown–Yule 1983: 1–4), azaz interszubjektív vagy interperszonális metafunkciót tölt be (Tátrai 2011: 36).

4. A társas deixis működésének jellemzői a digitális oktatásban

4.1. Az online tanórák társas deiktikus műveletei

Az egyik meghatározó kommunikációs helyzetté az online oktatásban a csoportos videóbeszélgetés keretében megtartott tanórák váltak. Ezeknek az egyidejű személyes jelenletre épülő, alapvetően szóbeli közlések révén megvalósuló, de írásbeli megnyilatkozások által is kísért beszélgetéseknek a szerveződésében meghatározó szerepük van a társas deiktikus elemeknek.

Az online tanórák megfigyelése azt mutatja, hogy a társas deiktikus elemeknek lényeges, az óra ritusait szervező funkciójuk van. Az órák nyitányában a tanárnak meghatározó szerepe van, mind a négy vizsgált tanóra az ő beköszönésével és a diákok részben egyidejűleg zajló visszaköszönésével indul.

A tanórák szervezésében tapasztalataim szerint azért is válnak lényegessé a társas deixis műveletei, hogy a személyes részvétel, a folyamatos testi tapasztalat hiányában is pótolják, megteremtsék a résztvevők azonosíthatóságát, jelenlétét. Az önmegjelenítések és a beszédpartnerekhez forduló közlések egy része is a közlési csatorna, a láthatóság és hallhatóság feltételeinek biztosítására irányul:

(1) Skacok, az lehetséges, hogy én nem hallok semmit???

A láthatóság és a hallhatóság feltételeinek korlátozott volta sok, a résztvevők azonosításával kapcsolatos társas deiktikus elemet, megszólítást, tipikusan keresztnéven szólítást eredményez. A tanári beszélőkijelölés, külválasztás műveletei az esetek többségében keresztnévi szólításhoz kapcsolódik, hasonlóan magas arányban, mint a tanórai kommunikációban (Antalné 2006: 55, 76).

(2) *Én Anitát látom Dorina mellett a képernyőn, akkor most kérdezzük őt. Anita?*

A megszólalók azonosításának problémái többször kényelmetlen helyzetekhez vezetnek, akár humor forrásává is válhatnak.

(3) *A: Ez nagyon jó megfigyelés, Zsófi!*

B: De hát én Vivi vagyok!

A: Úúú, én már itt tényleg azt se tudom, ki kicsoda!

A megfigyelések azt mutatják, hogy az online térben az önazonosításnak, a felszólításnak új gyakorlatai, rituáléi is kialakulnak, amelyek az online tanórai társalgások szerveződésének további kutatásait inspirálhatják majd:

(4) *A: Azt kérném mindenkitől, hogy aki tudja választ, az úgy jelezze, hogy bekapcsolja a mikrofonját, és hangosan mondja a saját nevét! Rendben?*

(Nincs válasz)

A: Jó, akkor akár ki is próbálhatnánk! Szeretnék neveket hallani!

(6-7 egyidejű válasz)

Az online tanórák szervezésének egyik meghatározó mozzanata, hogy az írásbeli és szóbeli közlések összekapcsolódnak, és a diskurzustípusok közötti váltásokat is jellemzően társas deiktikus elemeket is tartalmazó megnyilatkozások kísérik, mint a tanulmány címűül is szolgáló, illetve a következő csetrészletben is:

(5) *Tanárnő, mit nyomjak meg, hogy halljak valamit?*

Az online tanórák gyakorlatában tehát a személyjelölések száma magas, és a társas deiktikus elemek legfőbb szerepe nem az attitűdjelölés vagy az érzelmi viszonyok megjelenítése, hanem a tanóra-szervezés, a társalgásokgördülékenyebbé tétele.

4.2. A társas deixis a digitális oktatás írásbeli gyakorlataiban

A digitális oktatás írásbeli gyakorlatait tekintve együtt tárgyalom a tanárok és diákok közötti különböző típusú üzenetváltásokat, illetve a Google-osztálytermek falainak üzeneteit.

A társas deiktikus, illetve elsődlegesen a kapcsolatszervezésre irányuló, interakcionális funkciójú elemek arányát a Google-osztálytermek üzenőfalait tekintve vizsgáltam meg részletesen, ugyanis a személyes üzenetváltások részleteit az adatközlők önként válogatva küldték be, tehát abban az adatbázisban magától értetődően az átlagnál több kapcsolattartásra irányuló elem szerepel.

A 12 megvizsgált osztályterem falain 873 megnyilatkozást számoltam össze, amelyekből 525-öt interakcionális funkciójúként kódoltam. Az interakcionális elemek ilyen magas arányát részben az is magyarázza, hogy ezek a terek éppen a kapcsolatfelvételt és a kapcsolatszervezést szolgálják, és a vizsgált párbeszédnek egy része rögtön a tanterem létrehozása után született.

A (6) teljes egészében mutatja egy 3. osztályban a digitális osztályterem szerveződésének nyelvi lépéseit, az üdvözlések, megszólítások és önazonosítások alapvető szerepét. A tanár kezdeményezésére a diákok többsége is beköszön, hosszúra nyújtva az osztályterem megnyitásának rituáléját. Általános iskola 3. osztályában a tanárhoz fordulva tegező és nemtegező köszönésformák egyaránt szerepelnek. A tanár üdvözlésén túl csak néhány diák megnyilatkozásában fordul elő a többiek köszöntése is, és nagyon kis arányban jelenik meg a diákok közötti közötti párbeszéd (pl. *Közületek valaki Sky-paol?*³).

(6) Tanár Szervusztok gyerekek! Köszöntelek benneteket a 3.b környezet ismeretis „tantermében”! Terveim szerint a jövő hétre szánt feladatokat már ezen a felületen fogom tudni küldeni az email címekre. Persze ehhez az kell, hogy mindenki felcsatlakozzon! Remélem anyu és apu segítségével sikerülni

³ A digitális írásbeliség gyakorlatainak hitelessége érdekében az üzenetek eredeti írásmóddal, az elütéseket és nem sztenderd formákat változatlanul hagyva szerepelnek a tanulmányban.

fog. Aztán már, ha nagyon ügyesek vagytok önállóan is tudni fogjátok! Üdvözlettel: [Keresztnev] néni

Diák1 Szia [Keresztnev] néni. [Keresztnev]

Diák2 Jó napot [Keresztnev] néni! [Keresztnev]

Tanár Kedves [Keresztnev] és [Keresztnev]! Győztetek! Ti vagytok az első fecskék a környezet ismeretis kurzusban. Nagyon ügyesek vagytok. (És persze anyu, apu is!), hogy ilyen hamar be tudtatok kapcsolódni. Egy nagy zöld pont nektek informatikából. Ez a felület nekem is teljesen új, de sebj, majd együtt ügyesen felfedezzük!! Puszikállak benneteket!

Diák2 Éjen!

Diák3 Szia [Keresztnev]néni, már itt vagyok!😊😊

Diák4 Sziasztok, én is itt vagyok. [Becézett keresztnev] 🤗

Diák5 Szia [Keresztnev] néni!

Diák6 Szia [Keresztnev] néni! Megjöttem az órára!!!!

📱❤️👋

Diák6 Sziasztok 3.b-sek!!!!

Diák7 Sziasztok

Diák8 Szia [Keresztnev] néni! Nekem is sikerült csatlakozni! 😊 Mindenkit szeretettel üdvözlök! [Becézett keresztnev]

Diák2 Á már ti is it vagytok

Diák2 Közöletek valaki Skypaol?

Diák9 én igen [Becézett keresztnev]

Diák9 sziasztok [Becézett keresztnev]

Diák10 Sziasztok én is meg jöttem.

Diák11 Hello megérkeztem!

Diák12 *Én is!*⁴

Tanár *Jó reggelt, jó reggelt! Fantasztikusak vagytok!
Büszke vagyok rátok! Egyre többen idetalálnak az osztály-
ból! Jó étvágyat a reggelihez mindenkinek! [Keresztnev]
néni*

Diák13 *sziasztok megjöttem!*

Diák14 *Szia [Keresztnev] néni és többiek, Én is itt vagyok.*

Diák15 *Sziasztok!*

Diák16 *Sziasztok! [Becézett keresztnev] jelen*

Diák17 *Szia [Keresztnev] néni és többiek. [Keresztnev]*

Diák18 *Sziasztok én is beléptem!*

Diák19 *Sziasztok*

Diák15 *Sziasztok!*

Diák2 *Sziasztok!*

Diák20 *hhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhheeeeeeeeeeeeeelllllllll
llloooooooooo*

Diák20 *vagyis hello*

A megfigyelt párbeszédben kettőnél több mondatból álló közléseket a tanáron kívül csak 1 tanuló alkalmaz. A kezdő tanári közlés levélszerű, a hagyományos levélváltásra jellemző búcsúformulával zárul, és aláírást is tartalmaz, míg a második tanári megszólalásban azonosíthatók az egyidejű online jelenletre, a személyes társalgás szerveződésére jellemző elemek is. A digitális diskurzusok sajátosságaiban való járatlanságot mutatják a hozzászólók azonosíthatósága ellenére megjelenő aláírások, emellett azonban a digitális írásbeliség érzelm kifejező eszközeiként a diákok megszólalásainak egy részében változatos emotikonok, illetve figyelemfelkeltő hangzónyújtásnak megfeleltethető betűsokszorozások is találhatók.

Az írásbeli üzenetváltás a tanári közlések nagyfokú személyre szabottságát mutatják, amelyben meghatározó szerepük van az

⁴ A digitális párbeszédek az adatvédelem követelményei miatt anonimizálva közlöm.

attitűddeixis műveleteinek. A személyes, keresztnévi, becézett keresztnévi megszólításoknak sokszor a tanári közlést, dicséretet nyomatékosító hatásuk van:

(7) *Ez az [Becézett keresztnév]! Micsoda gyorsaság! Hétfőn reggel kapod az ide tartozó feladatot. Puszi: [Keresztnév] néni*

A tanári közlésekre a megszólításformák sokasága, az érzelemki-fejező megszólítások nagymértékű, a tanári kommunikációt erősítő szerepű használata jellemző:

(8) *Ó, te Kedves Drága [Keresztnév]!*

Nagyon köszönöm, egyből ötször is megnéztem egymás után, annyira kedves és szép. Nagyon-nagyon köszönöm, [Keresztnév] néni

A tanárok és diákok közötti, hirtelen intenzívvé és mindennapos-sá váló üzenetváltások a levelezés szokásrendjének és a hétköznapi társalgások gyakorlatainak kereszteződését mutatják:

(9) *Jó napot kedves Tanárnő! Az lenne a kérdésem, hogy mikor fogunk majd jegyet kapni? Illetve lesz még lehetőségem kijavítani a matek karómat? Előre is köszönöm a választ! Legyen csodás napja! ☺*

A szlenges elemet is tartalmazó (9) üzenet szóbeli köszönőformával kezdődik, és az írásbeli üzenetekre jellemző záróformulával és jókívánsággal zárul.

A kifejezetten rövid, csak a beadandó munkák benyújtását kísérő üzenetekben is hangsúlyosak a fatikus elemek, ismétlődhet a megszólítás, az akár csak egy-két mondatnyi informatív, interszjektív metafunkciójú megnyilatkozás előtt és után is:

(10) *Kedves Viki néni!
Küldöm a házi feladatot!*

Még mindig nem kezd elegendő lenni a ppt-ékből, pedig még rajzból is kaptunk.

Viszontlátásra Viki néni!

[illegible]

A karanténidőszak digitális közoktatásának írásbeli gyakorlatai azt jelzik, hogy nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, a személyes találkozások hiánya és folyamatos online elérhetőség a megszokottnál intenzívebb és többreált feladatköröket betöltő digitális kommunikációt eredményez. Az oktatást szervező és megvalósító üzenetekben pedig keresztezödnék és sokszor együttesen érvényesülnek az írásbeli és a szóbeli udvariasság mintái.

A társas deixis műveleteinek a 2020. tavaszi karanténhelyzet oktatási szituációjában való vizsgálata során a személyes érintkezés lehetőségeinek korlátaival, a digitális gyakorlatok kizárólagosságával is számolni kell. Így a megfigyelt jelenségek nemcsak a digitális távoktatás sajátosságait, hanem ennek a speciális helyzetnek a következményeit is mutatják.

Downloaded from <http://ajphaphysocpharm.sagepub.com/> at 11:01 11 September 2014

meghatározó. A kapcsolattartási lehetőség közvetlensége, azonnalisága az írásbeli üzenetváltásokban is az informális, személyes nyelvi megoldások felé mozdítja az online oktatás nyelvi gyakorlatait.

A társas deixis műveleteinek erőteljes hatása van a távoktatás szervezését és megvalósítását szolgáló digitális kommunikációban, a „verbális érintések” (Fülei-Szántó 1994) pótolják a személyes jelenlétet, a testi közelség valódi érintéseit.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Bakó Judit 2018. A tér nyelvi megjelenítése az internetes kommunikációban Az itt helydeiktikus elem használata a Facebook közösségi oldalon. *Ösvények* 1: 19–29. http://www.epa.hu/02200/02284/00005/pdf/EPA02284_osvenyek_2018_01_019-029.pdf (2020. július 1.)
- Brown, Gillian – Yule, George 1983. *Discourse analysis*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Domonkosi Ágnes 2018. Megszólítások a közösségi oldalak társalgásaiban. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea (szerk.): *Utak és útkereszteződések: Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*. EKE Liceum Kiadó, Eger. 147–157.
- Domonkosi Ágnes – H. Tomesz Tímea 2021. Karanténnyilvánosság, online rítusok, színre vitt személyesség. A társas viszonyok nyelvi alakítása az MLSZ online közgyűlésén. Megjelenés alatt.
- Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes – Ludányi Zsófia 2020. Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. In: Balázs Géza – Imrényi András – Simon Gábor (szerk.): *Hálózat kutatás. Hálózatok a nyelvben*. MSZT. Budapest. 141–159.
- Fülei-Szántó Endre 1994. *A verbális érintés*. Linguistica. Series C, Relationes 7. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Hámori Ágnes 2012. „Tudunk mi normális hangnemben is társalogni”. Stílus, személyesség és egyezkedés az internetes fórumokon folyó társalgásban. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. ELTE. Budapest. 223–261.

- Laczó, Krisztina – Tátrai, Szilárd 2015. On the referential interpretation of computer-mediated narratives. *Eesti ja Soome-ugri Keeleteaduse Ajakiri / Journal of Estonian and Finno-ugric Linguistics* 6/2: 85–105.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Verschueren, Jeff 1999. *Understanding pragmatics*. Arnold, London, New York, Sydney, Auckland.
- Veszelszki Ágnes 2017. *Bevezetés a netnyelvészetbe*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Lőrincz Gábor

Kommunikációs tudatosság a nyelvi tájképben¹

Bevezetés

Dolgozatomban azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy miként jelennek meg a kommunikációs tudatosság jellemzői a nyelvi tájképben és a vizuális nyelvhasználatban, melyeket a tömeg-, illetve a csoportkommunikáció sajátos színtereinek (is) tekinthetünk. Olyan szlovákiai, erdélyi és magyarországi egy-, két-, illetve többnyelvű táblák feliratait és látképelemeit mutatom be és elemzem, amelyek célirányos üzeneteket tartalmaznak a nyelvi és nemzeti(ségi) identitással kapcsolatban, ezek mellett pedig néhány olyan jelenséget is megvizsgállok, amelyekben a vevő – akinek a nyelvi tájkép esetében szinte alig van lehetősége a direkt véleménynyilvánításra – valamilyen módon beavatkozik a vizuális nyelvhasználatba, ezáltal bizonyos szintű visszacsatolást nyújtva az adónak.

1. Elméleti alapvetés

A nyelvi tájkép legismertebb és legalapvetőbb definíciója – amely szinte a kérdéskörrel foglalkozó összes munka kiindulópontját képezi – a következő: „Az adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét a hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, utcanevek, helynevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái adják” (Landry–Bourhis 1997:25). Ez a meghatározás a vizsgálati területek kiterjesztése során túl szűksnek bizonyult, mégis megkerülhetetlen, hiszen rá épülnek azok a definíciók, amelyek tágabban értelmezik a vizuális nyelvhasználat fogalmát,

¹ A tanulmány a Visegrad Scholarship Program anyagi támogatásával készült az #51910801 számú szerződés keretén belül. / This paper was written within the confines in Visegrad Scholarship Program, Project n.: #51910801.

illetve különböző részrendszerekre bontva, eltérő nézőpontokból vizsgálják azt. A legtágabb értelmezés szerint a nyelvi tájképbe az emberi környezetben található összes jel, szöveg, kép stb. beletartozik (vö. Szabó 2015), ezeken belül azonban érdemes a szöveges és nem szöveges összetevőket elválasztani és az utóbbiakat látkép-elemeknek nevezni (vö. Tódor 2014:47). A szóban forgó kettősség kapcsán megkerülhetetlen a nyelvi tájképben megjelenő különböző kommunikációs formák, csatornák és kódok viszonyrendszerének tisztázása is. Részben egyetérthetünk azokkal, akik a kutatás során elhatárolják egymástól a vizuális és verbális elemeket, hiszen a kép sokszor csupán kiegészíti a feliratot, így többletinformációval nem szolgál, emellett pedig a nonverbális kommunikáció vizuális csatornájának kódjaként funkcionál (vö. Balázs–H. Tomes–H. Varga 2013:37). Vannak azonban olyan esetek is, amikor kép és szöveg találkozása nem azonos a kettő összegével, hanem egy (részben) új (inter- és/vagy multimediális) értelmezhetőségi horizontot nyit meg a kutató számára, tágabb kontextus(rendszer)t aktiválva. (Kép és szöveg viszonyrendszeréről bővebben l. pl. Nyíri 2003.)

Az 1. képen egy komáromi vendéglátóhely cégtáblája látható, amelyen a típusához (*bár*) kicsinyítő képző kapcsolódik (a morfémahatárt írásjel teszi szemléletessé), ezáltal egy frappáns hapax legomenon jön létre, a bárka mint hajótípus képi megjelenítése pedig grammatikai homonímiát eredményez, továbbá aktivál(hat)ja a jármű fogalmához kapcsolódó kiterjedt szimbólumrendszert (védelem, biztonság stb.) is. Ez a jelenség természetesen összefügg a kommunikációs tudatossággal, hiszen a tulajdonos (minden valószínűség szerint) azt akarja sugallni az arra járóknak, illetve a vendégeknek, hogy nem egy egyszerű, hétköznapi kocsmáról van szó, hanem egy többletélményt nyújtó helyről.



1. kép: Kép és szöveg összjátéka a nyelvi tájképben (Komárom)

A nyelvi tájkép az írásbeliség egy speciális válfajaként is felfogható, mivel benne a verbális kommunikáció képi kódja (az írás formája, mérete, színe stb.) kiemelkedő fontosságú – tehát nemcsak nonverbális, hanem verbális vizualitás is jellemzi –, ezért ugyanazok a tulajdonságok igazak rá, mint az írásbeli kommunikáció egyéb típusaira: közvetett, mivel az adó és a vevő nem azonos időben és térben van jelen, így utóbbinak csak korlátozott módja nyílik a visszacsatolásra, emellett mediális, vagyis megvalósulásához szükség van valamilyen közvetítő közegre, elemre (vö. Forgó 2011:30). Ha azonban szemügyre vesszük a 2. képet, akkor azt tapasztaljuk, hogy a kommunikációs folyamat egésze térben és időben egyszerre játszódik le előttünk, annak ellenére, hogy írott formában jelenítődik meg.

A képen egy párbeszéd olvasható, amelyben a falfirka készítőjének üzen valaki. Azt ugyan nem tudjuk meg, hogy pontosan hány résztvevője is van a folyamatnak, de az írásképek alapján legalább kettő, vagyis kialakul az interakció, hiszen minden szereplő ugyanarra a jelenségre összpontosít. A képet nemcsak „kettős vizualitás”, hanem „kettős nyelviség” is jellemzi, hiszen a *toy* szó írásmódjának köszönhetően a magyar és az angol nyelvi kód egyszerre aktiválódik, ezzel együtt pedig megteremtődik a szemantikai kapcsolat is, hiszen a *toy* a *szar* szóra mint önmaga vulgáris szinonimájára utal vissza. Ezen kívül természetesen az angol ’játék’ jelentés is befolyásolja az értelmezhetőséget.



2. kép: A graffiti mint a közös figyelemirányítás eszköze (Eger)

A kép kapcsán azt is megállapíthatjuk, hogy értelmezéséhez nem célravezető a statikus, Jakobson-féle kommunikációs modell alkalmazása, hiszen: „A kommunikáció kialakulásának, illetve a kommunikációban alapvető szerepet játszó társas-szociális egymásra hangolódásnak, az intencionális alapállás, a szándék- és jelentéstudajdonítás megjelenésének elemi feltétele, hogy az ágensek képesek legyenek folyamatosan figyelni egymást, felhívni magukra a társak figyelmét és irányítani azt, valamint, hogy képesek legyenek a többiek megnyilvánulásait, mozgását, mozdulatait, arcjátékát, hangadásait úgy tekinteni, mint ami információt hordoz belső állapotokról, például érzelmet vagy szándékot fejez ki” (Terestyéni 2006:119). Olyan rendszerre van tehát szükség, amelynek alapja a közös cselekvés, megértés és figyelemirányítás, ezek az elvárások pedig az ún. triadikus modellben (vö. Tomasello 2002, Tátrai 2011) összegződnek. Igaz, hogy a szóban forgó modell elsősorban a beszéd jellemzésére alkalmas, de az írás vizsgálata során is felhasználható, hiszen „a prototipikus kommunikáció beszédhelyzetének sematikus ismerete alapján az élő, cselekvő beszélőtárs az olvasott

vagy hallott szövegből rekonstruálja annak alkotóját, vagy hallgatót (hallgatókat) képzel szövegéhez, kommunikációs tapasztalatai alapján” (Tolcsvai Nagy 2015:22). Megállapíthatjuk tehát, hogy a nyelvi tájkép – mint a verbális kommunikáció egyik válfaja, amely nagyon gyakran nem verbális elemekkel együtt jelenik meg –, esetében is kiemelkedő fontosságú tényező a közös figyelemirányítás és jelentésképzés (a lehetséges térbeli és időbeli távolság ellenére is), mivel nélkülük a vevő nem képes dekódolni és megérteni az adó által neki szánt üzenetet, vagyis a kommunikációs folyamat semmilyen tekintetben nem lehet hatékony. (A hatékonyság fogalmának különböző meghatározásairól l. Andok 2013.)

Arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a nyelvi tájképet a csoport-, illetve a tömegkommunikáció színterének egyaránt tekinthetjük – azzal együtt, hogy bizonyos esetekben vannak személyközi vonatkozásai is –, hiszen néha csak egy viszonylag szűk réteghez, szubkultúrához szól (pl. a graffitik), máskor szélesebb társadalmi rétegeket céloz meg (pl. a kisebbségeket a többség helyett), de akár a társadalom egészét is megszólíthatja.

Végezetül a tudatosság néhány vonatkozásáról kell szólnom, amelyek közül a dolgozat szempontjából a hozzáférési, illetve az ön-tudatosság a legfontosabbak. Az első esetben egy gondolat nyelvi megfogalmazásának, a vele kapcsolatos cselekvéseknek az elvégzéséhez, a belőle származó következtetések levonásához szükséges mentális állapotról van szó, pl. amikor az adó biztos akar lenni abban, hogy üzenete célba ér, és eljut ahhoz a címzetthez, akihez hétköznapi körülmények között nem tudná eljuttatni. A második az én önreprezentációját lehetővé tevő tudatosság, amikor az adó tisztában van vele, hogy kicsoda, milyen értékeket vall, milyen közösséghez tartozik stb., és ezt ki is nyilvánítja (Márton 2016:15; Block 2002:208–10, 213–4).

2. Példaanyag

A példaanyagban először olyan képeket mutatok be, amelyeken kisebbségi környezetben a piros–fehér–zöld színekombináció és/vagy a gyakran használt magyar nemzeti, népművészeti szimbó-

lumok valamelyike jelenik meg. A 3. kép jobb oldalán egy üzlet háromszínű feliratának részlete látható, melynek közepén megjele-
nik a tulipán – jellegzetesen magyar népművészeti szimbólumként,
gondoljunk csak az egykori tulipános ládákra –, bal oldalon pedig
egy szabadságharc-emlékoszlop talapzata található, melynek eredeti,
egynyelvű magyar feliratát a nyelvtörvényre hivatkozva kétnyel-
vűsíteni akarták, a város vezetése azonban ehelyett letakarta egy
kőtáblával, amelyen a Szent Korona, illetve római számmal az ezer
(M), és a kétezer (MM) szerepel. A szóban forgó kisváros (Bős)
nyelvi tájképében sok identitásjelölő elem megfigyelhető, melyek-
nek részletes elemzésével egy korábbi tanulmányomban foglalkoz-
tam (Lőrincz 2019).



3. kép: Nemzeti és népművészeti szimbólumok a nyelvi tájképben (Bős)

A 4. képen kopjafák láthatók, amelyek a Felvidéken különleges
szerepűek, hiszen a szimbolikus térfoglalás eszközeiként szolgálnak
(vö. L. Juhász 2005). Az első, Trianon-kopjafának nevezett farag-
ványon a címer mellett rovásfeliratok és sámánisztikus szimbólu-
mok vannak, amelyek az ősi időkbe vezetik a szemlélőt, a máso-
dik a Bolyaiak felmenőinek emléke előtt tiszteleg, a harmadikon
a Szent Korona, a címer, illetve az 1000 éve felirat jelenik meg,
amelyek leginkább az államalapításhoz köthetőek, a negyedik pedig
azt szemlélteti, hogy a kopjafák egyre gyakrabban jelennek meg a
temetők nyelvi tájképében is.



4. kép: Kopjafák a nyelvi tájképben
(Dunaszerdahely, Marosvásárhely, Párkány, Komárno)

Megállapíthatjuk tehát, hogy mind a szimbólumok, mind a jellegzetes színekombináció használata tudatosan azt közvetíti a többségi társadalom (és természetesen az anyaország) felé (is), hogy az adott településeken erős magyar identitású közösségek élnek.

A továbbiakban következzen néhány olyan felirat, amelyek szövegében egy szűkebb régióra jellemző nyelvi specifikum figyelhető meg. Az 5. kép felső részén egy egri üzlet feliratát látjuk, amelyben a *bolt* főnév nyelvjárási alakjának birtokos személyjeles változata, a *bóttya* jelenik meg. Bár Eger és környéke a palóc nyelvjárási régió déli tömbjéhez tartozik, a területen már szinte teljesen eltűntek a nyelvjárás legalapvetőbb jellemzői (az illabiális *á* és a labiális *ã*), a pótlónyúlás (az *l* kiesése és az előtte álló magánhangzó időtartamának meghosszabbodása) azonban még ma is gyakran megfigyelhető jelenség (vö. Juhász 2003:282–5). A kép bal alsó részén egy szlovákiai faluban (Dunamocs) megrendezett nyári fesztivál plakátjának szövege olvasható, amelynek megnevezése tipikusan szlovákiai magyar: a *burcsák* közvetlen átvétel a szlovákból, a *feszt* alaki köl-

csönszó, előbbi jelentése 'murci', utóbbié pedig 'fesztivál', vagyis olyan zenés rendezvényről van szó, amelyen a murcié a főszerep. Alul jobbra a marosvásárhelyi egyetemi kollégium portaaajtaja látható, rajta a *kapusház* felirat szerepel. A szóösszetételt egyetlen értelmező szótárban sem találtam meg, de az internetes előfordulásaiból az 'örház' jelentés következtethető ki. A kapusházban éppen munkaidejét töltő portás kérdésemre elmondta, hogy errefelé ezt a szót mindenki így használja, ezért meg sem fordult a fejükben, hogy esetleg mást írjanak ki, vagyis egyfajta regionalizmussal állunk szemben, melynek esetében jelentésbővülés ment végbe:



5. kép: Nyelvi specifikumok a vizuális nyelvhasználatban
(Eger, Dunamocs, Marosvásárhely)

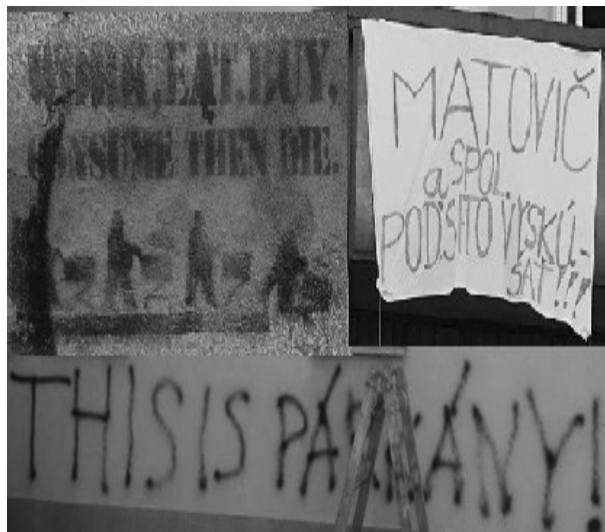
A továbbiakban olyan táblákat mutatok be, amelyek kapcsán a címzettek valamelyike úgy érezte, hogy a rajtuk szereplő feliratok hiányosak, ezért azokat ki kell egészíteni.



6. kép: Megrongált táblák (Dunaszerdahely, Bős, Komárom);
a bal felső képrészlet forrása: Horony–Orosz–Szalay 2012:149

A bal felső képrészleten egy festékszóróval készült üzenet a magyar nyelvű feliratot hiányolja, a kép alsó részén pedig ugyanezt teszi egy kétnyelvű matrica. Utóbbi kommunikációs szempontból azért hatékonyabb, mivel a többségi olvasó nemcsak a rongálást láthatja benne, hanem van módja annak okát is megtudni. A jobb felső sarokban lévő képszelet annyiban tér el az előző kettőtől, hogy rajta nem egy másik nyelvű, hanem egy másik írásrendszerű felirattal egészül ki a tábla. A kiegészítés oka abban keresendő, hogy a település határait jelző táblák közül kettőn van, a többin pedig nincs rovásfelirat.

Végezetül következzen néhány olyan kép, amely azt szemlélteti, hogyan alakíthatja ki az erős kommunikációs kényszer a nyelvi tájkép egy-egy jellegzetes (bár sokszor csak kérészéletű) szeletét.



7. kép: Nyelvi tájkép-formálás (Marosvásárhely, Bős, Párkány)

Balra fent egy marosvásárhelyi angol nyelvű felirat a fogyasztói társadalom árnyoldalaira hívja fel a figyelmet: *Dolgozz, egyél, vásárolj, fogyassz, aztán halj meg.* Mellette egy egynyelvű szlovák felirat található, amelyet Szlovákia legnagyobb koronavírus-karanténállomásán függesztettek ki a lakók a jelenlegi miniszterelnöknek címezve: *Matovič és társai, gyere, próbáld ki!* A kép alján látható, szintén angol nyelvű felirat annak a vitának az egyik következménye, amelyet az váltott ki, hogy Párkányban szobrot emeltek a város szlovák nevét adó személynek (Ludovít Štúr → Štúrovo). Mindhárom felirat azért született, mert a feladók biztosak akartak lenni abban, hogy üzenetük eljut a címzettekhez, akiknek a figyelmét más módon ennyire célirányosan nem tudták volna felhívni a mondanivalójukra. Abban azonban különböznek az üzenetek, hogy az általánosabb címzettektől a teljesen konkrétig jutnak el: az egyik a társadalom (de nem csak a román és magyar) egészéhez szól, és egy megoldhatatlan(nak tűnő) problémára utal, a másik egy jóval szűkebb réteget, Párkány magyar lakosságát érinti egy számukra negatív végkicsengésű ügy kapcsán, az utolsó pedig egy ország egyik

legfontosabb vezetőjének figyelmét akarja ráirányítani egy orvosolandó problémára.

Összegzés

Dolgozatomban a nyelvi tájképben megjelenő kommunikációs tudatosság néhány példáját mutattam be a teljesség igénye nélkül. Ha a nyelvi tájképre mint az önkifejezés egyik speciális módjára tekintünk, akkor érthetővé válik, miért jelennek meg benne a nyelvi identitást jelölő elemek mellett olyanok is, amelyek a kulturális hovatartozásra utalnak, illetve miért érzik úgy néhányan (személyek és csoportok egyaránt), hogy igényük és joguk van beavatkozni a nyelvi tájképbe ezzel átalakítva és módosítva a vizuális nyelvhasználat színtereit.

Felhasznált irodalom

- Andok Mónika 2013. *A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben*. In: H. Varga Gyula (szerk.): *A hatékony kommunikáció*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 18–23.
- Balázs László – H. Tomesztímea – H. Varga Gyula 2003. *A kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Gramma Kiadó, Eger.
- Block, Ned 2002. Concepts of Consciousness. In: Chalmers, D. (ed.): *Philosophy of Mind: Classical and Contemporary Readings*. Oxford University Press, Oxford. 206–219.
- Forgó Sándor 2011. *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola. Líceum Kiadó, Eger.
- Horony Ákos – Orosz Örs – Szalay Zoltán 2012. *A hely nevei, a nyelv helyei. Jelek a térben 4*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Juhász Dezső 2003. A magyar nyelvjárások területi egységei. In: Kiss Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 262–316.
- L. Juhász Ilona 2005. „Fába róva, földbe ütvé...” *A kopjafák/ emlékoszlopok mint a szimbolikus térfoglalás eszközei a szlovákiai magyaroknál*. Interethnica 8. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, Dunaszerdahely–Komárom.
- Landry, Rodrigue – Bourhis, Richard 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social*

- Psychology* 16. 23–49. Lőrincz Gábor 2019. Identitásjelölő elemek egy délnyugat-szlovákiai kisváros nyelvi tájképében. *Acta Universitatis de Carlo Esztrérházy nominate. Sectio Linguistica Hungarica. TOM. XLV.* 39–52.
- Márton Miklós 2016. *A tudatosság kortárs elméletei. Korunk* 27/6. 14–27.
- Nyíri Kristóf 2007. Szavak és képek. *Világosság* 2007/9. 3–12. <http://www.vilagossag.hu/pdf/20071109200756.pdf> (2020. 2. 12.)
- Szabó Tamás Péter 2015. Mi minden fér a képre? *Nyelv és Tudomány.* <https://www.nyest.hu/hirek/mi-minden-fer-a-kepre> (2019. 4. 24.)
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 899–1057.
- Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Tódor Erika-Mária 2014. Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. *Magiszter* 2014/3. 40–51.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárggyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 15: 18–27.
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra.* Osiris Kiadó, Budapest.

Már Orsolya

Korszerű anyanyelvi nevelés a megváltozott tantervi tartalmak tükrében

2013. április 5-én Romániában új kerettanterv jelent meg a Hivatalos Közlönyben az elemi oktatás számára. A kerettanterv alkalmazása több lépésben történt: 2013 szeptemberétől az előkészítő osztályok és az első osztályok kezdték az új tanterv szerinti oktatást, a 2014–2015-ös tanévben a másodikosok is új tanterv szerint kezdték az iskolát, 2015–2016-tól pedig felzárkóztak a harmadik és negyedik osztályok is. A rendelet szabályozza, hogy az elemi osztályok első 2 évében 30–35 percet töltsenek a tanulók ismeretszerzéssel és az ismeretek ellenőrzésével, a hátralevő 15–20 percet szabadon választott tevékenységgel kell eltölteniük. Második osztálytól az ismeretanyaggal eltöltött idő 45 percre bővül.

A magyar nyelv és irodalom tanterve az anyanyelvi oktatáshoz a következő dokumentumok alapján készült:

- Key Competences for Lifelong Learning – a European Reference Framework, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 (Kulcskompetenciák az élethosszig tartó tanuláshoz).
- Literary Framework for Teachers, LiFT¹ (Az irodalom tanítását szabályozó európai referenciakeret, amelyet hat EU-s államban próbáltak ki, köztük Romániában is) Ezen dokumentumot használták a szövegértési kompetenciák kidolgozásához.
- PIRLS Assessment Framework² (Nemzetközi tanulmány a szövegértő olvasási kompetenciák mérésére az elemi osztályok végén, melyben Románia 2001 óta vesz részt román és magyar nyelvű tesztek alkalmazásával).

¹ <http://www.literaryframework.eu/>

² <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>

- The European Language Portfolio³ (Európai Nyelvi Portfólió). Ez a dokumentum a kommunikációs készségek kialakításának irányelveit szolgálta.

Az anyanyelv tanítása terén sok újdonságot hozott a tanterv. A magyar nyelv új szemléletű tanítását/tanulását kívánja megvalósítani. Modern pedagógiai szemléletmódot és kompetencialapú tanítási stratégiát képvisel. Koncentrikusságra törekszik, a megvalósítás középpontjában a gyakorlat áll. Az oktatás-nevelés középpontjába a kisiskolás kerül, a pedagógus már nem ismeretátadó, hanem moderátor, szervező, segítő.

A legfontosabb, hogy az új tanterv kompetenciaalapú, nemcsak tartalmi vonatkozású leírásokat tartalmaz, hanem a kompetenciák fejlesztésére vonatkozó útmutatókat is.

Az anyanyelvoktatás terén négy általános célt követ:

- a szóbeli kommunikáció megértése (beszédészlelés, beszédértés);
- a szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukció, szóbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben);
- az írott szöveg megértése;
- az írásbeli kifejezőképesség (szövegalkotás) fejlesztése.

Az eddigi tantervek és tankönyvek nem követték ezt a négy általános célt, így az első lépéseket már az előkészítő osztályban megteszik ebbe az irányba, majd végigkíséri a diákokat egészen tizenkettedik osztályig.

Az anyanyelvi oktatást és a kisebbségi gyermekek számára írt tantervet úgy dolgozták ki, hogy a ciklusok között ne legyen szakadás, ezért a tantervírók együttműködtek az óvónővel, majd a tanárokkal, mivel már harmadik-negyedik osztályban megkezdődik egy új ciklus, és arra kell építeni ötödikben.

Milyen elvek érvényesülnek az új anyanyelvoktatásban?

1. A szóbeli kommunikációnak ugyanolyan nagy fontosságot biztosít, mint az írásbeli kommunikációnak. A beszéd fejlesztésére kerül a hangsúly, szem előtt tartja a kommunikációs képességek kibontakozását, másrészt ügyel az elsajátítandó tananyagra, arra a

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp

kulturális örökségre, melynek ismerete hozzájárul a társadalomba való beilleszkedésre (W1).

2. Az irodalmi, a tudományos ismeretterjesztő és dokumentum típusú szövegek mellett nagy teret ad a mai gyermekhez közel álló szövegeknek (pl. Zágoni Balázs, Janikovszky Éva, Lázár Ervin, Varró Dániel, Berg Judit, Lackfi János stb.) és funkcionális szövegeknek egyaránt (ábrák, térképek, levél stb.). Az irodalmi szövegek érzelmi hatására fekteti a hangsúlyt játékkal, beleéléssel, asszociációkkal. Az új tanterv szerint nem értelmezni, hanem éreztetni kell a szöveget a gyermekekkel.

3. A helyesírás terén: teljesen levetkőzteti a nyelvtani fogalmaktól a helyesírást.

4. Rávilágít nyelvi illemtani kérdésekre, pl. a saját nyelvváltozat és az iskola elvárta nyelvváltozat különbségeire.

5. Hangsúlyt fektet a nyelvérzék fejlesztésére.

6. Megköveteli a terminológiák helyes használatát.

7. Nem tanítanak semmi olyant, ami nem felel meg a gyermek életkori sajátosságainak, pl. szófajok, mondattan stb. Ebben a szemléletben a nyelvi rendszer elemeinek megtanítása helyett a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs helyzetek nyelvi és egyéb sajátosságait, a nyelvi-közlési hibák okait és elkerülési lehetőségeit tanítják és tudatosítják.

Például a nyelvi jelenségeket nem elszigetelten kell felfedeztetni, hanem összességükben és kölcsönhatásukban, funkcionális megközelítésben kell vizsgálni úgy, hogy a tanulók nyelvi tapasztalatából kiindulva a nyelvi ismeretek felfedezése, megértése és tudatosítása hozzájárulhasson a kommunikációs kompetencia képességrendszerének a fejlődéséhez (W2).

8. A nyelvtani ismeretanyag egy jelentős része az V–VIII osztály tananyagát képezi majd. Szótannal, mondattal, morfológiával nem foglalkoznak az alsó tagozaton, csak bizonyos helyesírási kérdések, témakörök kapcsán. Ezekkel sem fogalmilag, hanem csak felismerés és gyakorlás szintjén.

Az új tanterv szövegértés-szövegalkotás központú, így nagyon fontos szerepe van az induktivitás és a problémacentrikusság elvének. Az ismeretek helyett a képességekre helyezi a hangsúlyt. Nagy

szerepet kapnak az új ismeretek mellett a gyakorlati készségfejlesztő tevékenységek.

A kérdéseket nem arra használják az elemi tagozaton, amire a hagyományos iskolai grammatika, hogy szófajt vagy mondatrészt kerestessenek vele, hanem kiegészítésre váró információkérésként.

Például: *Pisti utálja a szeplős lányokat.*

Régen: Mit állítunk? Utálja. Kit? A lányokat.

Most: Nem az összes lányt, hanem csak a szeplős lányokat.

2016-ben az általános iskolások számára is megjelent az új kerettanterv az elemi osztályok számára készült kerettanterv folytatásaként, amelyet 2017 őszétől ültettek gyakorlatba. Az opcionálisan választható órákat is figyelembe véve, ötödik osztályban heti 25–28 közötti tanórájuk van a fiataloknak, hatodikban 28–30, hetedikben 31–33, nyolcadikban pedig 31–34 közöttire növekedett a heti óraszám. Ez a kisebbségi oktatásban pedig még több tanórát jelent, mivel ott még anyanyelv és irodalom, illetve kisebbség- és hagyománytörténet tantárgyak is szerepelnek.

A tanterv a magyar mint anyanyelv új szemléletű tanítását/tanulását kívánja megvalósítani, elmélyítve és kibővítve az alapozó szakasz tantervi követelményeit. Az általános és specifikus kompetenciák a hozzájuk rendelt tanulási tevékenységekkel és tartalmakkal együtt egy olyan harmonikus személyiség kialakítását célozzák, aki magabiztosan képes eligazodni a világ- és önértés folyamatában, akinek alapképességei a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás és a kritikai attitűd.

A sajátos kompetenciák képességrendszeri és tartalmi összetettebbek az előbbi szakaszéinál, és folyamatosan gazdagodva, spirálisan bővülve lehetőséget teremtenek a gondolkodási műveletek és képességek alapozó szakaszban megkezdett továbbfejlesztésére.

A tantervben hangsúlyosan jelenik meg a szövegértési és -alkotási képesség (szóban és írásban) fejlesztése. A tanterv ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a nyelvet a maga sokszínűségében kell bemutatni és vizsgálni. A tanulók nyelvi tapasztalatából kiindulva a nyelvi jelenségek felfedezése, megértése és tudatosítása által fejleszthetők a kommunikációs kompetencia képességrendszeri.

A tanterv négy kompetenciaterület fejlesztését célozza: szóbeli szövegértés és szövegalkotás; írott szövegek értése és értelmezése; írásbeli szövegalkotás; nyelvi nevelés.

Szóbeli szövegértés és szövegalkotásra is különösen nagy hangsúlyt fektet az új tanterv. Fontos, hogy a különböző tanulási tevékenységek az iskolán kívüli kommunikációs színterekhez kapcsolódó nyelvi magatartás gyakorlását is lehetővé tegyék, pl. szerepjátékok, változatos szituációs játékok segítségével. Az anyanyelvi nevelés háttérét a funkcionális nyelvszemlélet adja. A hagyományos nyelvtannak a formából (formaosztályok rendszeréből) kiinduló megközelítése helyett a vizsgálódás kiindulópontja a tartalom, amelyhez formá(ka)t kell rendelni, illetve amely felől formákat kell értelmezni a(z írásbeli vagy szóbeli) kommunikációs helyzet tényezőinek függvényében. A nyelvi kommunikáció mellett a nem nyelvi eszközökkel történő kommunikáció gyakorlásának is fontos szerepe kell legyen az iskolai munkában.

A szóbeli és írásbeli kommunikációs képességek fejlesztésének egyik legfontosabb komponenseként a nyelvérzék fejlesztését látják a tantervírók, vagyis a nyelvi jelenségekre, a nyelvi megformálásra való fogékonyság a szövegalkotás, valamint a szövegértés során.

Felhasznált irodalom

- Comunicare în limba maternă maghiară – Clasa pregătitoare – clasa a II-a (Tanterv az anyanyelv kompetenciaalapú oktatásához – Magyar anyanyelvi kommunikáció az előkészítő osztálytól a II. osztályig). Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/ 19.03.2013 http://edums.ro/invprimar/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf [2020. 06. 13.]
- Comunicare în limba maternă maghiară – Clasele a III-a – a IV-a (Tanterv az anyanyelv oktatásához III. és IV. osztály). Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 5003 / 02.12.2014 <http://edums.ro/invprimar/LB.MAGHIARA%20III%20IV%202014.pdf> [2020. 06. 13.]
- Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură maternă maghiară Clasele a V-a – a VIII-a (Tantárgyi program Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) V–VIII. osztály). Aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3393 / 28.02.2017 <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx> [2020. 06. 13.]

SPECIÁLIS SZÍNTEREK

Szerzők: Pap Ferenc

Kovács Tibor Attila

Lehoczky Mária Magdolna

Tóth Etelka

Fehér Ágota

Farkas Anett

Borbás Emese

Mácsár Gábor

Balázs Gábor



**Pap Ferenc – Kovács Tibor Attila – Lehoczky Mária Magdolna
– Tóth Etelka – Fehér Ágota**

**Tehetségek hite és a kibontakozást segítő keresztyén
pedagógusi kommunikáció**

***Tehetséggondozás a Károli Gáspár Református Egyetem
Tanítóképző Főiskolai Karán***

Bevezetés

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara nagy múltú református kollégiumok hagyományait folytatva egyszerre képviseli a református oktatás hagyományait és a szakmai megújulás iránti nyitottságot, s eközben mindvégig célja: hozzájárulni a magas szakmai színvonalon történő, evangéliumi szellemű neveléshez. A kar Minőségpolitikai nyilatkozata is megerősíti a tehetséges hallgatók képességeinek kibontakoztatása iránti elkötelezettségünket, melyhez keresztyén értékrenden alapuló, minőségi, színvonalas képzést és kutatást támogató környezetet kívánunk biztosítani.

Pedagógusképző intézményként tehetséggondozó tevékenységünk a pedagógusi közvetítés „lehetőségeinek, stratégiáinak és metodikájának kutatására” (Kovács 2019:7) irányul, ennek jegyében 2019-ben *Tehetségek hite* címmel kötetbe foglaltuk kutatóműhelyeink eredményeit. Mindaz a szeretetkapcsolat, ami ezen írások megszületését kísérte, elengedhetetlen más tehetségkibontakozásokhoz, a szeretet és az értékrend „a Lélek által való nemesedés” (Csermely 2019:17) forrásait gazdagíthatja.

Jelen munkánkban arra keressük a választ, hogy a tehetség alkotásban való megmutatkozását milyen környezeti tényezők segíthetik, ezek között kiemelten tekintünk a pedagógus kommunikáció-

jára. Úgy véljük, hogy a keresztyén pedagógus munkálkodásában meghatározó szerepe van az érzékeny egymásra figyelésnek. A napjainkban oly fontossá váló online világban „a virtuális viszonyok bizonnyal adhatnak társaságot, ugyanakkor nem helyettesíthetik a valós kapcsolatokat. Amikor erre sor kerül, azt kockáztatjuk, hogy megfosztjuk a személyt [...] az együttélés néhány alapvető jellemzőjének kialakításától, mint amilyen a gyöngédség és az empátia” (Cucci 2016:57). Szükségünk van tehát egy társra, aki együttérzéssel kíséri utunkat az elmélyülés, ezzel pedig képességeink tudatosítása és a kibontakozás irányában egyaránt. Célunk vizsgálatunk által pontosítani a pedagógus hittel átszőtt kommunikációs eszköztárát a képességek kibontakozásának megsegítésében.

1. A tehetség kibontakozásának útján – a keresztyén pedagógia segítő ereje

A mai ember sok mindent elveszített, ami az élethez elengedhetetlenül fontos. Elvesztette a világ Alkotójával kapcsolatos „feltétlen függés-érzetét” (Németh 2012:108) és képességét mély, bensőséges embertársi kapcsolatok alakítására. A *spiritualitás* ezen veszteségek enyhítésére szolgál. Biztonságérzetet, a teljességre figyelmet, a másokra való hatást jelenti: egyes emberek „akár már a pusztta létükkel hatást gyakorolnak ránk, amitől jobbnak, teljesebbnek érezzük magunkat, kapcsolatba kerülünk Istennel, az univerzummal, vagy éppen inspirálnak minket” (Fuszek, idézi Balogh 2019:548–549). Bizonyos, hogy ez a kapcsolatba lépés további erőforrások elérését segítheti, ami a tehetséggondozásban oly lényeges motiváló erő átélését támogatja, elérhetővé tehet kreatív felfedezéseket, mélyebb átgondolást, kitartást, az együttérzés, a hála, a szeretet általi kapcsolatba lépés új tapasztalásait is.

A keresztyén pedagógus legfőbb iránymutatója a hit, a bibliai értékrend. „A gyermekre úgy tekint, mint akit az Úrtól kapott felelősséggel tisztel, szeret, és akire odafigyel” (Szenczi 2017:196), egy közös *küldetés részese*. Eszköztárának értékes elemei a segítségnyújtás, facilitáció, kölcsönös, érdemi kommunikáció (Szontagh 2018). Azon kell fáradozzék, hogy a gyermekek Istentől kapott érté-

keiket, képességeiket kibontakoztassák. Úgy véljük, hogy ezen vonások hallgatóink tehetségének kibontakozását is azzal az érzékeny lelkülettel kísérik, mely által a belső erőforrások közvetlenebbül tudatosíthatók, egyúttal gazdagíthatókká is válnak, így nyújtva támaszt talentumaik „megszaporításában” (Mt 25,29).

2. A keresztyén pedagógus szerepe a tehetséggondozásban

2.1. A keresztyén pedagógus személye mint érzelmi-lelki támasz

A tehetségek személyiségét tekintve érzékeny, elmélyülési készségekkel bíró, kitartó jellemet körvonalazhatunk, aki saját belső mélységeinek átéléséhez, a lelki béke, új gondolati összefüggések felfedezéséhez környezetének fontos személyeitől érzékeny, az ő egyéni igényeire, jelzéseire hangolódó, odaadó figyelmet kíván (Balogh 2019). Meleg érzelmi légkörben kapott lelkesítés, összetartás, a magas szintű elvárások, majd az eredmények átélése és megosztása további felfedezésekre lelkesít. A *kötődés* ún. biztonságos bá-zisként segíti a megismerési vágy zavartalanságát, biztonságos menedéke fontossá válik az egyén számára (Bowlby 2009). Bizonyos, hogy „a gyökerek kötődést, megtartatást, megmaradást jelentenek viharos időkben is, és az éltető vizekig nyúlnak a mélyben” (Pap 2019). Lelki támaszt nyújtanak, melyekre a tehetségeknek nagy szüksége van a kognitív kibontakozás alapjaként: általa felfedezőb-bek, érdeklődőbbek, kognitív rugalmasságuk és teljesítőképességük alátámasztható. Megtanulnak továbbá egyenrangúan adni és kapni, jobban bíznak szüleikben, önmagukban, s mindez megsegíti a tehetséges személyiség önmagára találását is (Révész 2015).

A ráhangolódó érzékeny figyelemmel, empátiával kísért kapcsolataink az alapvető érzelmi biztonság élményét hordozzák, figyelmüknek és megértő visszajelzéseiknek köszönhetően közvetlenül átélhetők az egyéni képességek. A *bizalom készsége* másokban és önmagunkban, egyúttal a képességek kibontakoztatásában a személyiségfejlődés kezdetén *a remény és a hit* forrásai. „A bizalom a hit képességévé válik (...) a bizalom a hit interperszonális vetülete” (Németh 2012:33). Ezen élményekre nagy szüksége van a tehetsé-

geknek is belső elköteleződésük megvalósulásához. A hit „maga az Isten és ember kapcsolatának titka” (Németh 2012:113), nem birtokolható, hiszen „kegyelemből, csodaként születik meg” (Pap 2011:26). A keresztyén pedagógusok önmaguk személyén keresztül is közvetítik mindezeket a rezdüléseket, amelyek forrása „kegyelmi ajándék, lehetőség, Isten gondviselésének eszköze (...), *aki Lélek*” (Pap 2011:85).

A keresztyén pedagógus érzelmi támaszt nyújtani tudó tehetség-gondozó munkájának további közvetlen kísérője kell legyen az *érzelmi intelligencia* készsége, az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését” (Balogh 2019:564). Az ún. *Személyiség alapú érzelmi intelligencia* modell összetevői pl.: optimizmus; érzések észlelése, kifejezése; empátiás érzékenység; érzelmi kapcsolatok; meghallgatás képessége; érzések szabályozása; stresszkezelés; alkalmazkodóképesség; belső motiváció (Komlós-Göndör 2011), összességében az egyén és a kapcsolatok támaszává is válik: akik meg tudják érteni saját maguk és mások érzelmeit, azok sikeresebbek társas kapcsolataikban és teljesítőképességükben (Zsolnai-Rácz-Rácz 2015).

2.2. A keresztyén pedagógus pedagógiai eszköztára mint a kreatív felfedezések forrása

A tehetségek kibontakozásához kiemelten fontos a belső motivációt támogató légkör, ami befolyásolja a feladatvégzés hatékonyságát és a személyes kapcsolatrendszerét is. Iskolai szervezetben tehetségek fejlődését segíti pl.: őszinteség, hitelesség; elfogadás, megbecsülés, feltétel nélküli pozitív odafordulás; empátikus megértés, szenzitivitás, mely által megteremtődik a lehetősége annak, hogy a másik is pontosabban kövesse saját belső érzéseit, és ezekhez jobban illeszkedő viselkedést fejlesszen ki (Balázs 2014).

A pozitív iskolai légkör elősegíti a csoportkohéziót, a tisztelet és a kölcsönös bizalom élményét, egyúttal a tanulmányi eredményesség és a kreatív kibontakozás lehetőségeit is támogatja. A *kreatív klíma* megvalósulását serkentő tényezők közé tartozik pl. célok kitűzése, megfelelő mértékű autonómia és szabadság, elegendő idő, vissza-

jelzések, elismerések, bátorító légkör, új elgondolásokat támogató hozzáállás, mindezek által pedig a társas kapcsolatok is türelemmel, egymásra figyelemmel, a jóra való törekvéssel gazdagodnak (Péter-Szarka 2014). Keresztyén pedagógusok „tanár és tanítvány” szerepéből is adódóan (Református hittanoktató alapképzési szak bemutató) megszólítható, érzékeny társak, eszköztárukban még lényegesebb, hogy maguk is maradjanak kreatívak, hisz saját lelkesedésük válik leginkább lelkesítővé tanítványaik számára.

2.3. A keresztyén pedagógus mint tanár és tanítvány – a kommunikáció szerepe a tehetséggondozásban

A tehetséges személyiséget alapvetően fokozott elmélyülési készség, jelentudatosság és perfekcionizmus melletti túlérzékenység, introvertált hajlam, kortársaktól elhúzódás, akár magány kíséri (Harmatiné Olajos 2011). Lényeges volna, hogy környezete elfogadja mindezt, s hogy a vele való kommunikáció valóban „másokért élést”, „egymásról való gondoskodást” fejezzen ki, „Isten jelenlététől való megérintettségéből táplálkozzon” (Németh 2012:178).

Egy jó tehetséggondozó pedagógusnak leginkább olyan segítőtő kell válnia, aki egyszerre követi saját szakmai tudásának legjavát, azt diákjai személyiségére szabva tudja átadni, közben pedig érzékeny, gondoskodó kötődési támaszt nyújt a Teremtővel való kapcsolatba lépés hordozásán keresztül. Feladata a *lelkiekben ösztönzés*, segíteni a diákok számára rátalálni mindarra, ami bennük van. Bíznia kell a fiatalok fejlődőképességében, *mentori* szerepet megvalósítani, s mind a mentornak, mind a pártfogoltnak egymásra kell támaszkodniuk ahhoz, hogy kölcsönösen el tudják kötelezni magukat a másik iránt (Tóth 2000). Karunk hittanoktatói képzésében a mentor „segíti mentoráltját (...) kísérni, vezetni, növelni, a közléstől és megértéstől a hitbizonyossáig társul szegődni, és teret adni a *kölcsönös növekedésnek*. Ez személyes és széleskörű elkötelezettséget jelent” (Lehoczky 2019:56), s a felek szinte egymás tanítóivá válnak, „mentor és mentorált társas viszonyában az *együtt növekedés és az egymás növelése* jellemző. Olyan fejlődési, ön- és társfejlesztési folyamat ez, amiben *lenyomatot hagyunk egymás egyéni és szakmai személyiségén*. (...) A hittanoktató-képzésben a mentorálás a világ Világossá-

gának követésében (Jn 8,12) és annak tudatában mehet végbe, hogy ő adja a növekedést mind a mentornak, mind a mentorálynak (1Kor 3,7), melyért *egyedül övé a dicsőség*” (Lehoczky 2019:62).

3. Vizsgálatunk célkitűzése és módszertani átgondolásai

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának tehetséggondozó tevékenységeihez kapcsolódóan vizsgálatunk keretében arra kerestük a választ, hogy hallgatóink eredményes helytállásának milyen közvetlen segítő folyamatai azonosíthatók intézményünkben, a környezet, s a keresztyén pedagógus személyes és szakmai eszköztára milyen kommunikációs sajátosságok ragadható meg.

Intézményünk református hittanoktató szakának hallgatóit 2020 tavaszán kérdőíves vizsgálatunk által szólítottuk meg, melyet a képességek kibontakoztatását segítő következő tényezők mentén állítottuk össze: 1. környezeti tényezők: a. intézményi légkör vizsgálata nyitott kérdések és a Kreatív klíma kérdőív (Péter-Szarka 2014) átdolgozott változata alkalmazásával; b. oktató-hallgató kapcsolat vizsgálata a keresztyén pedagógus személyes támasza és kommunikációs eszközei azonosításával; 2. személyes meghatározók: a. hitbeli megérintődés vizsgálata; c. érzelmi és társas készségek vizsgálata a Személyiség alapú érzelmi intelligencia (TEIQue) kérdőív (Komlós-Göndör 2011) átdolgozott változatával.

Kérdőívünket 2015–2020 között intézményünkben református hittanoktató szakot végzettek körében tettük elérhetővé. Kitöltő: 31 fő (27 nő és 4 férfi). Eredményeinket a hallgatók nagyobb gyakorisággal megjelenő válaszaiból idézve foglaljuk össze, az SPSS 22 statisztikai program alkalmazásával alátámasztott szignifikáns összefüggésekre építkezünk.

3.1. A képességek kibontakoztatását segítő környezeti tényezők

a) Intézményi légkör vizsgálata

Hallgatóinkat arra kértük, hogy a számukra átélhető kari légkör jellegét maximum *három kifejezéssel* pontosítsák. Tartalomelemzés által a következő közös jegyek azonosíthatók:

érzelmi melegség – pl. emberség, szeretetteljes, közös ragaszkodás, meleg, családi, testvéri kapcsolat, megértés;
támogató és fejlődést segítő erő – pl. bizalom, bátorítás, új területek meghódítása;
összekötő erő, lelkiség és kapcsolatok – pl. elfogadás, őszinteség, számon tartanak, áldott;
ismeretek, keretek – pl. szakmaiság, következetesség, pontosság, tervezhetőség.

Jól érezhető az elfogadás, az összetartozás akár családi élményének fontossága, a bizalom élményében való gazdagodás, melyeknek nagy szerepük van a kognitív képességek kibontakoztatásában is.

Az intézményi klíma pontosításának részeként hallgatóinkat arra is kértük, hogy értékeljék élményeiket az ún. *kreatív klíma* megvalósulásához kapcsolódóan. Ötfokú (1–5 közötti) skálán az egyes összetevők átlagértékei: összetartás 4,48; bátorítás 4,39; nyitottság 4,3; kihívás 4,23; korlátok 2,85. A válaszadók nemi különbözősége alapján az intézmény légkörét a férfiak alapvetően pozitívabbnak ítélték meg, korábbi kutatások eredményeivel is összhangban (Balázs 2014). Szignifikáns pozitívabb megítéléssel a férfiak a nyitottság, a kihívások és a korlátok tapasztalásában voltak, a nők számára az összetartás észlelése bizonyult kissé meghatározóbbnak. Életkor alapján minden dimenzióban az idősebb (45 év fölötti) korosztály jelzett pozitívabb értékelést, összhangban korábbi kutatási eredményekkel (Balázs 2014), szignifikáns eltérés a bátorítás, a nyitottság és a kihívás megítélésében jellemző. Összességében tehát olyan légkörben, ahol lehetőség van a személyes élmények megosztására és az összetartozás átélésére, ott az ismeretek közvetlenebb feldolgozásán túl új egyéni felismerések is segítséget kapnak.

b) Oktató-hallgató kapcsolat vizsgálata és eredményei

Református intézményünk hittanoktatói szakához kapcsolódóan úgy véljük, munkánk eredményessége abban is tükröződik, hogy a keresztyén pedagógia szellemiségét hallgatóink milyen személyes megérintődéssel kísérik. *A keresztyén pedagógus olyan, mint ...* mondat befejezését kérve a válaszok a következő tematika mentén épültek:

családtag – pl. lelki segítőtárs; egy szerető szülő, aki nem önmagát helyezi az előtérbe, hanem azt, Akitől a hittanoktatói elhívást kapta;

támasz, bizalom élménye – pl. lélekápoló, lelki vezető; egy szeretetteljes kisugárzású lény, akihez szeretnek bizalommal közelkedni a gyermekek;

a természet elemei – pl. a magvető; a tavaszi virágzó fa, amely soha nem hullajtja le virágait; egy mustárfa, mely kicsiny magból növekszik hatalmassá, szilárdan áll, és a lombja között biztonságban érzed magad;

építmény – pl. egy építész, aki igyekszik biztos alapot építeni a rábízottak életében, amire bátran építhetik később az életüket; egy védőbástya;

útmutató – pl. egy jelzőlámpa; egy tükör Isten kezében; egy pásztor, mert tereli a nyáját.

Jól érezhető a beérkező válaszok alapján, hogy a keresztyén szellemiség a hallgatók számára főként érzelmi kötelék forrásaként, a fejlődés és a biztos pont élménye formájában azonosítható.

Vizsgálatunkban a *keresztyén pedagógussal való kommunikáció* pontosítására is figyelemmel voltunk. A kapott válaszok intézményünk szellemiségét a következőképpen tükrözték:

Belsőleges légkör szerepét kiemelő válaszok pl. „A szóbeli kommunikációban mindig megjelent az isteni többlet, segítő szándék, türelem, aggódás”; „szeretetteljes beszéd, érthető és tiszta fogalmak (...), testbeszédéből is sugárzik a szeretet és elfogadás”; „gesztus, mosoly, az idő odaszánása”.

Meghallgatás és érzelmi támasz: „Hálás vagyok az érzelmi-lelki támogatásért. Folyamatosan biztató, elismerő, ösztönző szavakat kaptam”; „A beszédben is érezni lehet, hogy segítségemre, értem van: tiszta, érthető verbális mondanivalót, üzenetet közvetít, a beszédétől felüdül a hallgató”.

Együttesség, kölcsönösség kifejezései, pl.: „Érdeklődő volt velem, és előrevitt a közös gondolkodás”; „Kölcsönös, türelmes, megértést segítő közlésmód”; „Hangsúly, hangszín, hangerő, hanglejtés, illetve az esetleges szünetek tartása, azok hossza meghatározó. Ezek a szeretetről, empátiáról, a türelemről, a re-

ményről, a tudás elismeréséről, a segítségnyújtás biztosításáról kell, hogy tanúskodjanak”.

Minta továbbadásához kapcsolódóan: „A nem verbális kommunikáció során a hallgatók kaptak egyfajta nevelést, lemásolhatóvá vált a jó pedagógus képe, aki őszinte, elfogadó, ember-séges.”; „mindig az adott gyermekhez igazított megszólítást alkalmazza. Ha kell erősebb hangon, ha kell bátorítva. A lényeg a mögöttes gondolat, érzés. Jézusi szeretettel.”

Kirajzolódik tehát a válaszokból mindaz a különleges viszonyulás, ami egyszerre tanítói és tanítványi, szakmai és egyúttal érzelmeteli, s amelynek szóbeli és szóbeliségen túli üzenetei a személyek teljességének közvetlen kapcsolódásában élhetők át igazán.

3.2. A képességek kibontakoztatását segítő személyes meghatározók

a) Hitbeli megérintődés

Református hittanoktatói képzésünk küldetése a *hit általi személyes megérintődés* szakmai gazdagítása. A *hit számomra...* kezdetű mondat befejezéseként ajánlott lehetőségek 1–5 közötti értékelésével az egyes tartalmi körök átlageredményei a következők: bizalom, remény forrása 4,96; vigasz forrása 4,77; lelki erőforrások gazdagítója 4,74; nehézségekkel való szembenézés segítője 4,7; belső béke, harmónia élménye 4,64; támasz élménye 4,48; szokásaim része 4,16; fáradtsággal való megküzdés forrása 4,03. A nemek tükrében szignifikáns különbség csak a támasz élményéhez kapcsolódóan rögzíthető: a férfiak mélyebben érintődnek ebben, a nők negatívabb élethelyzetek (pl. nehézség, fáradtság élménye) során élnek át segítséget hitükben. Életkorok tekintetében az idősebb korosztály (45 év felett) minden dimenzióban magasabb értékeket jelölt meg.

b) Ézelmi és társas készségek

Hallgatóink képességeinek kibontakoztatásához kapcsolódóan fontosnak tartottuk egyes ézelmi és társas készségeik vizsgálatát is, hiszen az elsajátított ismeretek sem hasznosulhatnak igazán ezek nélkül. Az ún. személyiség alapú ézelmi intelligencia teszt alkalmazásával ötfokú (1–5 közötti) skálán kapott átlagértékek: ézelmeteli kapcsolatok 4,27; empátia 4,21; alkalmazkodóképesség 4,03;

optimizmus 3,99; önuralom 3,93; belső motiváció 3,75; érzések kifejezése 3,70; érzések szabályozása 3,58; stresszkezelés 3,03. Erősségként azonosítható tehát az érzelmetli kapcsolatok építésének készsége, valamint az empátiás érzékenység, fejlesztendő területként pedig a stresszkezelés és az érzelemszabályozás. Nemek tekintetében egyetlen kivétellel (önuralom) a nők előnye támasztható alá, más vizsgálatok eredményeihez hasonlóan (Komlósi–Göndör 2011). Életkorok kapcsán tendenciájában a fiatalabbak előnye körvonalazható: érzések kifejezése, szabályozása, érzelmetli kapcsolatok, alkalmazkodóképesség, belső motiváció; míg idősebbek előnye: optimizmus, empátia, önuralom, stresszkezelés készségeiben.

Hallgatóink válaszai alapján a *hitbeli megérintődés mélysége* alapján megvizsgálatuk a *személyiség érzelmi és társas készségeivel való összefüggéseit*: hitükben mélyebben megérintődők szignifikáns előnyét tapasztaltuk az optimizmus készségében, valamint a stresszkezelés és az önuralom területein. Úgy véljük, hogy eredményeink háttérben alapjaiban meghatározó a hit megkapaszkodást segítő ereje, ami a pozitív látásmód fenntartása és a nehézségekkel való megküzdés szempontjából egyaránt hatékony támaszul szolgál. Tendenciájában ugyancsak a hitükben mélyebben érintődők előnye igazolható az érzelmetli kapcsolatok építése és a belső motiváció területein, melyek egyaránt gazdagíthatják számukra a belső erőforrások megtalálásának és a társakkal kapcsolatba lépésnek élményeit, lehetőségeit is.

Összegzés

Intézményünk tehetséggondozó tevékenységeinek tapasztalatai alapján kutatásunk során arra törekedtünk, hogy hallgatóink visszajelzéseire építve körvonalazzuk a képességek kibontakoztatását segítő környezeti és személyes meghatározókat. Kirajzolódott, hogy jelentősnek bizonyul az érzelmi megérintődés, a bizalom élménye, melyet egy olyan pedagógus tud leginkább nyújtani, aki valóban megszólítható, együttérző, szóbeli és nem szóbeli kommunikációját tekintve az érzelmi megértés és támasz mellett a kreatív kibontakozást is biztosítja, valamint szakmai elvárást és irányt mutat a hoz-

zá fordulók számára. Keresztyén pedagógusként személyiségében hordozza a képességekre kegyelmi ajándékként tekintő, azt meggazdagítani kívánó törekvését, a Biblia iránymutatásait értékként követő, rezdüléseiben gondoskodó és egyúttal keretet is támaszul nyújtó viszonyulást. Bízunk abban, hogy ezen készségek és erőforrások megismerésével a leendő hittanoktatók is tovább adhatják élményeiket a jövő tehetségei számára, így az ő táltumaik megszületésében is betölthetik segítő szerepüket.

Felhasznált irodalom

- Balázs László 2014. Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tomeszy Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. A kommunikáció oktatása 6. Hungarovox Kiadó, Budapest. 38–54.
- Bowlby, John 2009. *A biztos bázis*. Animula Kiadó, Budapest.
- Cucci, Giovanni SJ 2016. Az internetes kapcsolatok – Mindig kapcsolódva vagy mindig egyedül? *Embertárs* 14(3) <https://jezsuitakiado.hu/cikkek/az-internetes-kapcsolatok/#more-1287> [2020. 02. 21.]
- Csermely Péter 2019. Ajánlás. In: Balogh László (szerk.): *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf [2020. 02. 21.]
- Harmatiné Olajos Tímea 2011. *Tehetség és szocio-emocionális fejlődés*. Didakt Kiadó, Budapest.
- Komlósi Edit – Göndör András 2011. *A személyiségvonás alapú érzelmi intelligencia modell alkalmazásának lehetőségei az érzelmi intelligencia szervezeti teljesítményre gyakorolt hatásának mérésében*. Budapesti Gazdasági Főiskola – Magyar Tudomány Ünnepe, Budapest. 399–410. <http://docplayer.hu/5309999-Komlosi-edit-1-gondor-andras-2.html> [2020. 02. 21.]
- Kovács Tibor Attila [szerk.] 2019. *Tehetségek hite*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Lehoczky Mária Magdolna 2019. „Veled indulok útra...” – Mentorálás a hittanoktató képzésben. In: Kovács Tibor Attila (szerk.): *Tehetségek hite*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest. 53–63.

- Németh Dávid 2012. *Pasztorálanthropológia I.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Pap Ferenc 2019. *Gyökerezzetek meg Krisztusban!* Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Budapest. http://www.kre.hu/tfk/images/doc/hirek/Dekani-beszed_2019.pdf [2020. 02. 21.]
- Pap Ferenc 2011. *Ünnep a hétköznapiokért. Negyvenhat prédikáció az egyházi év rendje szerint.* Nagykőrös. 26–29. (Békességünk); 85–87. (Lélek az Isten).
- Péter-Szarka Szilvia 2014. *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei.* Génusz Műhely 3. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. https://tehetseg.hu/sites/default/files/genusz_muhely/3peterszarka_6onl.pdf [2020. 02. 21.]
- Református hittanoktató alapképzési szak bemutató.* <http://www.kre.hu/tfk/index.php/reformatus-hittanoktato-alapkepzesi-szak> [2020. 02. 21.]
- Révész György 2015. *Szülői szerepek a tehetséggondozásban.* Génusz Műhely 15. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. http://tehetseg.hu/sites/default/files/mentorok_es_mentoraltak/nwp15.pdf [2020. 02. 21.]
- Szenczi Árpád 2017. A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In: Erdélyi Erzsébet – Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szontagh Pál 2018. *Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái.* Doktori értekezés. Károli Gáspár Református Egyetem. Budapest. https://ajk.kre.hu/images/doc4/JDI/esemenyek/SzP_PhD_20170518_MUHELYVITARA-BEADOTT.pdf [2020. 02. 21.]
- Tóth László 2000. A tehetségesek tanárai. In: Tóth László (szerk.): *A tehetségesek tanítása.* Debreceni Egyetem, Debrecen. 192–211.
- Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata 2015. Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra* 25(10): 59–68. <http://real.mtak.hu/34835/1/06.pdf> [2020. 02. 21.]

Farkas Anett

**A történetmesélés módszerével történő kommunikációs
képességfejlesztés lehetőségei az oktatásban**

Bevezetés

A pedagógusok oktatási és nevelési céljaik eléréséhez különféle módszereket, eljárásokat választhatnak. Eközben igazodniuk kell a tanulók egyéni és csoportos jellemzőihez, az oktatás tartalmához és céljához is. Az új, kreatív oktatási stratégiák, módszerek segíthetnek a motiváció felkeltésében, az elsajátított ismeretek alkalmazásában és a kommunikációs képességfejlesztésben is. Jelen tanulmány először a külföldön, a hazainál lényegesen gyakrabban használt oktatási módszer, a történetmesélés kutatását és lehetséges előnyeit mutatja be, elsősorban a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Mivel e kutatások szerint a módszer kifejezetten alkalmas a kommunikációs készségek fejlesztésére, kitér a kommunikációs kompetencia fogalmköréhez és kapcsolódási pontjaihoz, bemutatja az új Nemzeti alaptanterv (2020) kompetenciákra vonatkozó változásait a kommunikációs tartalom felől elemezve. Végül a kommunikációs készségek felől a történetmesélés eszköztárát is megvizsgálja egy attitűdvizsgálat eredményeinek felhasználásával.

**1. Történetmesélés és történetalkotás a nemzetközi
kutatásokban**

A nemzetközi kutatások a történetmesélés (storytelling) és történetalkotás (storymaking) pedagógiai alkalmazásait a kora gyermekkortól felnőttkorig vizsgálják, s a leghatékonyabb interdiszciplináris oktatási eszköznek és motivációs technikának tartják. A kutatások és a tantermi megfigyelések azt támasztják alá, hogy fejleszti a nyelvi készségeket, kreativitást, empátiát. A történetek felkeltik

a tanulók figyelmét, összpontosítják a tanulási fókuszot. Növeli az önbizalmat, pozitív hatással van a kamaszok kialakuló önképére, önértékelésére (Haven 2000). Egan (1986:13) az egyik leghatékonyabb mnemotechnikai eljárásnak tartja. Az antik kultúrában a tudásanyagot a rím, ritmus, metaforák, állandó jelzők segítségével tárolta az emlékezet. Mivel a történetek érzelmi reakciót váltanak ki, a memóriába történő kódolást és előhívást segítették. A történetmesélést ilyen értelemben véve a legősibb pedagógiai stratégiának is tekinthetjük. Előnye, hogy szinte bármilyen tantárgynál alkalmazható (Chesin 1966:214), kiválóan kapcsolódik a társadalmi és humán műveltségterületekhez: irodalom, idegen nyelv, történelem, rajz, ének-zene. Azonban a természettudományos tárgyakat is (pl. matematika, kémia, fizika, biológia) változatos eljárásokkal tanítják ezzel a módszerrel óvodáskortól kezdve egészen a középiskolás korig. (Bővebben lásd: Balakrishnan 2008, Toor és Mgombelo 2015, Martin és Miller 1988).

Pedagógiai felhasználását Jerome Bruner (2002) elméleti kerete is alátámasztja, miszerint az emberi agy narratív történetmesélésre van berendezve. A pedagógus különböző munkaformákat (frontális, csoport, kooperatív) is felhasználhat a céloknek megfelelően. Így a történetmesélés és történetalkotás folyamata sem kizárólagos tanári privilégium. A történetek elbeszélésével a tanulók ki tudják fejezni gondolataikat, rendszerezhetik az eddigi információkat, továbbá új ismereteket fedezhetnek fel (Yang 2011:1). Trousdale (1990) eset-tanulmányában interaktív viszonyt ír le mesélő és a mesehallgató között, mely során a gyermek kommunikációs készsége fejlődik.

2. A történetmesélés oktatási elemei Magyarországon

A narratívák (elbeszélő szövegek) kutatása a nemzetközi pszichológiai szakirodalomban több évtizedes múltra tekint vissza, ugyanakkor „a hazai pedagógiában szembetűnő a hiánya azoknak a kutatásoknak, amelyek a narratívák felhasználásának lehetőségeit vizsgálják a társadalomtudományok tanításában, a gondolkodási képességek fejlesztésében, valamint a nemzeti identitás formálásában” (Kinyó 2005:109).

Magyarországon az oktatás területén nem tudatosan alkalmazott módszerként jelenik meg, csupán bizonyos elemeit használják a pedagógusok. Óvodásoknál a mese, mesélés köré épülő tevékenységformák mutatnak hasonlóságot a módszerrel. Minden mese egy történet, amely azon túl, hogy felkelti a gyermekek érdeklődését, fejleszti a kompetenciákat is. „Az irodalmi élményszerzés – a mese, vers, verses mese, történet, elbeszélés hallgatása – gazdagítja a gyermeki személyiséget, formálja az esztétikai, erkölcsi, közösségi érzelmeket, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világképet és nem utolsósorban az anyanyelvi és kommunikációs képességeket” (Dankó 2016:157).

A mesélést Kuser (2019) a performativitás aktusához kapcsolja, mely újratereztődik. Továbbá a közbeszéd és a közös tudás részének, olyan összetett jelrendszerének nevezi, ami a kultúrát és a kulturális tudáselemeket közvetíti. Ugyanakkor nem hagyható figyelmen kívül, hogy a mesék nem a gyerekeket szólítják meg elsősorban, hanem a felnőtteket és a fiatalokat, hiszen a legtöbb mese e korosztály életválságaival foglalkozik (Kuser 2020:144).

A magyarórákon például a történetmondás, történetpiramis (Nemoda 2008), illetve a történetmondásra ösztönző társasjátékok (Dixit, Sztorikocka) alkalmazása is jelen van (Kalóné 2018). További feladatelemeket találunk H. Molnár (2013) módszertani gyűjteményében: belső hang (gondolatkihangsúlyítás), dramatizálás (színjáték), képzelet el!, képzelet riport, némajáték, ötujjas mese, szinkronizálás, történetterkép, vallatószer, vak kéz. (Bővebben: i. m. 18–22.)

3. A kommunikációs kompetencia és a kommunikációs készségfejlesztés elméleti áttekintése

A kommunikációs készségek fejlesztési lehetőségeihez előbb a kapcsolódó fogalmak elméleti megközelítéseit mutatom be. A kommunikációs kompetencia összetevőire (készség, képesség, jártasság) közelebb jutva először a kommunikációs kompetencia fogalmából kell kiindulnunk.

„A kommunikációs kompetencia olyan képességek, tudásanyag és attitűdök egysége, melynek segítségével az egyén képes kommunikációs üzeneteket befogadni (feldolgozni, értelmezni), valamint adekvát (a szituációba és a szociokulturális kontextusba illő) kommunikációs üzeneteket létrehozni. E kompetencia birtokában képesek kezelni mikrokörnyezetük és makrokörnyezetük konfliktusait, kommunikációjuk célszerű és hatékony működéséhez tudatosan válogatnak kommunikációs repertoárjukból. Képesek kialakítani saját kommunikációs taktikájukat (eljárásaikat) és stratégiájukat (szokásaikat), kommunikációs kultúrájukat” (H. Varga 2017: 8).

Andok (2016) a kommunikációs kompetenciát a négy tudományterület felől értelmezte: (1) konstruktivista, (2) funkcionista és kontextus szerinti, (3) pedagógiai, (4) munkaerő-piaci, mely egyben szituatív szempontú. A pedagógiai szempontú megközelítésnél a kompetenciát mint személyiségmodellt veszi alapul. A kompetencia ebben az értelemben véve úgy határolható körül, hogy különböző, de egymással szorosan összefüggő komponensek alkotják, melyek az egyén személyiségével és környezetével állnak kölcsönhatásban.

Szőke-Milinte Enikő a kommunikációt mint kompetenciát így értelmezi: „a kommunikáció a személyiség önállóan kialakult kompetenciája, amely a kompetenciákra általában érvényes szerkezettel rendelkezik: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, valamint a tudat koordinációja alatt áll. A képességbeli, motivációs és affektív összetevők nyilván gyakran azonosak a többi kompetencia (kognitív, szociális, személyes, speciális) egyező összetevőivel, vagy ezek sajátos leképeződései. A kommunikációs viselkedés azonban ezeknek a képességbeli, motivációs és affektív összetevőknek a magas szintű integrációját és alkalmazását jelenti” (Szőke-Milinte 2012).

Balázs és Balázsné (2018) a kommunikációs készségfejlesztést a tanuláselméletek felől közelítették meg, és öt pillérét határozták meg: (1) behaviorista, (2) kognitivist, (3) konstruktivist, (4) szocio-konstruktivist, (5) konnektivist.

4. Kommunikációs készségfejlesztés és a NAT (2020)

A kommunikációs kompetencia fogalomértelmezései után érdemes az oktatás felől is vizsgálni az elvárásokat a tanulói készségekre és fejlesztésükre vonatkozóan. „A tudatos kommunikáció kialakítása a nevelés-oktatás valamennyi szintjén és színterén a korábbiakhoz képest hangsúlyosabbá vált. A közoktatásban leginkább eszközként, módszerként és készségként jelenik meg, a felsőoktatásban önálló diszciplínaként is” (H. Tómesz 2019:59).

A kommunikációs készségfejlesztés fontossága tehát a pedagógiai munka során nélkülözhetetlen. Az új Nemzeti alaptanterv (2020) a kommunikációt továbbra is kulcskompetenciának tartja, és nevelési-oktatási célként határozza meg. Azonban míg az elmúlt évek (vö. NAT 2003, 2007, 2012) tartalmi-szabályozó dokumentumaiban kifejtett volt a kulcskompetenciák fogalmi köre, addig mindez a 2020-as NAT-ban látványosan csökkent. Ezt támasztja alá, hogy a *kulcskompetencia* szó a 2003-as és 2007-es rendelkezésben 29 alkalommal szerepel, 2012-ben már csak 23-szor, addig a 2020-as NAT-ban ez az arány az előző szabályozáshoz képest 74%-kal csökkent, összesen 6-szor említik. Mindeközben az Európai Unió 2019-es kiadványa (Key competences for lifelong learning)¹ tizenkét oldalon keresztül taglalja az egyes kulcskompetenciák részismereteit, készségeit és attitűdjeit.

Ugyanez a jelenség figyelhető meg az anyanyelvi kompetencia esetében, amely a hatályos NAT-ban összevonva jelenik meg idegen nyelvi kompetenciákkal (1. táblázat). Mindez azonban kifejtetlen marad a korábbi években leírt fogalommeghatározáshoz képest, így nem derül ki, hogy mit ért anyanyelvi kompetencián, milyen képességek, készségek, ismeretek és attitűdök tartoznak hozzá. További újjászervezést mutat, hogy átneveztek más kompetenciákat is, ahogy azt az alábbi táblázat szemléletli:

¹ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Speciális színterek

Új NAT (2020)	Korábbi NAT (2012)
A tanulás kompetenciái	A hatékony önálló tanulás kompetenciája
Kommunikációs kompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi	Anyanyelvi kommunikáció Idegen nyelvi kommunikáció
Személyes és társas kapcsolati kompetencia	Szociális és állampolgári kompetencia
Kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság kompetenciái	Esztétikai, művészeti tudatosság kompetencia
Munkavállalói, vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia

1. táblázat: A módosított Nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos szakmai teendők (Forrás: Petróczi Gábor²)

A kommunikációs készségekről egyébként minden tantárgy esetében megemlíti a fejlesztés szükségességét (pl. szóbeli és írásbeli kommunikáció, társas kommunikáció, verbális és nem verbális kommunikáció). Hangsúlyosabban jelenik meg a humán műveltségterületeken: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, történelem, etika, hon- és népismeret.

5. Kommunikációs készségfejlesztés történetmeséléssel

A történetmesélés módszerével, eljárásával összevetve a kommunikációs készségek fejlesztési lehetőségeit, számos alternatívát láthatunk. A történetmesélés oktatási alkalmazása ugyanis lehetőséget kínál a koncentrációs képesség, az aktív figyelem, a szókincs bővítésére és az olvasási készség fejlesztésére (Chesin 1966).

Csoportmunkában alkalmazva a módszer hozzájárul a kommunikációs kompetencia komponenskészletéhez, melyet a továbbiakban Szőke-Milinte (2016) csoportosításában használom. A szociális kommunikációs készségekre vonatkozóan a közös történetalkotás során többek között a diákok kezdeményezőképesége, kompromisz-

² https://www.petroczigabor.hu/cikkek/igazgato_kollegaknak/modositott_nat_bevezetese.html

szumkészsége, együttműködése, érdekérvényesítése, empátiája is fejlődhet.

A személyes kommunikációs készségeket nézve a tanulói történetmesélés elősegíti az érzelmek kommunikálását, a nonverbális kommunikációt (gesztusok, testbeszéd, mimika), az önkifejezést, improvizációt és a műélvezetet. A tanulói történetmesélés továbbá befolyásolhatja a speciális kommunikációs készségeket is, hiszen az előadói készségek fejlesztését is segítheti.

A kognitív kommunikációs készségek közül pedig a történetek hallgatása során a befogadásra, jelentéstulajdonításra, értelmezésre és megértésre, reflektálásra, olvasásra, meghallgatásra, magyarázatra is fejlesztően hathat.

6. Attitűdvizsgálat

A történetmesélés oktatási előnyeit és hátrányait, valamint azt, hogy fejleszthet-e kommunikációs készséget, attitűdvizsgálattal mértem fel. Az önkitöltős kérdőíves felmérés fő célja a pedagógushallgatók attitűdjeinek feltérképezése a történetmesélés kommunikációs készségfejlesztő hatásairól. Az elővizsgálatban az Eszterházy Károly Egyetem óvodapedagógus, valamint tanár szakos hallgatói vettek részt. Összesen 88 fő töltötte ki az online kérdőívet (N=88). Felmérésem nem számít reprezentatívnak, ugyanakkor kiindulópontot jelent a történetmesélés későbbi oktatásmódszertani kutatásaiban.

A nemek arányait tekintve a női válaszadók dominálnak (59 fő, 69%). Az életkoruk eloszlását tekintve a medián érték: 24 év. A legfiatalabb kitöltő 19, míg a legidősebb 55 éves. A képzési munkarendről megállapítható, hogy a nappali tagozatos hallgatók aránya (49 fő, 55,7%) nagyobb a levelezős hallgatókéhoz (39 fő, 44,3%) képest.

A hallgatók tanulmányi átlagának eloszlása sem egyenletes: Többségük jeles (42 fő, 47,7%) vagy jó (41 fő, 46,6%) átlagot zárt a kérdőív kitöltése előtti félévben. A legkevesebb értéket az elégséges félévi átlag kapta (2 fő, 2,3%). A tanulmányi átlagok középértéke: 4,00. A hallgatók szakjára vonatkozóan az osztatlan tanár szakosok

Speciális színterek

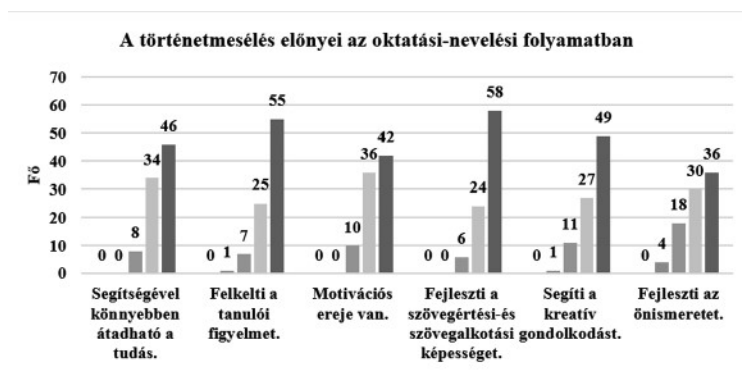
(74 fő, 84%) felülreprezentáltan jelentek meg az óvodapedagógus-jelöltekhez képest (14 fő, 16%).

A válaszadóknak az alapadatok megadása után a történetmesélésre vonatkozó előnyöket és hátrányokat ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljesen egyetért). A 2. táblázat a történetmesélés előnyeire vonatkozó állításokat mutatja.

	A történetmesélés előnyeire vonatkozó állítások a Likert-skálán					
	„A történetmesélés előnye a nevelési-oktatási folyamatban, hogy ...					
	segítségével könnyebben átadható a tudás	felkelti a figyelmet	pozitívan befolyásolja a motivációt	fejleszti szövegértési-és szövegalkotási képességet	elősegíti a kreatív gondolkodást	segítségével fejleszthető az önismeret
Elemzés	88	88	88	88	88	88
Átlag	4,43	4,52	4,36	4,59	4,41	4,11
Medián	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00
Módusz	5	5	5	5	5	5
Minimum érték	3	2	3	3	2	2
Maximum érték	5	5	5	5	5	5

2. táblázat: A történetmesélés előnye az oktatási-nevelési folyamatban a középértékek szerint

Az 1. ábra adatai azt támasztják alá, hogy a kitöltők nagy százaléka inkább egyetértett az állításokkal, miszerint: a történetmeséléssel könnyebben adható át a tudás, felkelti a tanulói figyelmet, motivációs ereje van, fejleszti a szövegértési és szövegalkotási képességet és az önismeretet, segíti a kreatív gondolkodást.



1. ábra: A történetmesélés előnyei az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján

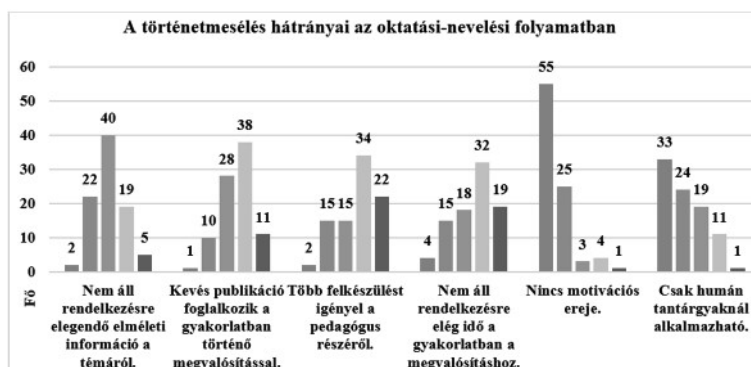
A történetmesélés hátrányaira vonatkozó válaszokat a 3. táblázat foglalja össze.

	A történetmesélés hátrányaira vonatkozó állítások a Likert-skálán					
	A történetmesélés hátránya a nevelési-oktatási folyamatban, hogy ...					
	nem áll rendelkezésre elegendő elméleti információ a témáról	keves publikáció foglalkozik a gyakorlatban történő megvalósításával	több felkészülési időt igényel a pedagógus részéről	nem áll rendelkezésre elég idő a gyakorlatban a megvalósításához	nincs motivációs ereje	csak a humán tantárgyaknál alkalmazható
Elemsszám	88	88	88	88	88	88
Átlag	3,03	3,55	3,67	3,53	1,53	2,13
Medián	3,00	4,00	4,00	4,00	1,00	2,00
Módusz	3	4	4	4	1	1
Minimum érték	1	1	1	1	1	1
Maximum érték	5	5	5	5	5	5

3. táblázat: A történetmesélés hátrányai az oktatási-nevelési folyamatban a középértékek szerint

Az adatok alapján arra a következtetésre juthatunk (2. ábra), hogy a válaszadók nem tudták teljesen megítélni, hogy elegendő-e a rendelkezésre álló elméleti információ a témáról. Inkább egyetértettek azokkal az állításokkal, miszerint kevés publikáció foglalkozik a történetmeséléssel, több felkészülést igényel a módszer a pedagó-

gus részéről, és hogy nem áll rendelkezésre elég idő a gyakorlatban a megvalósításhoz. Egyértelműen motivációs tényezőnek tartják, és megítélésük szerint nem csak a humán területeken alkalmazható.



2. ábra: A történetmesélés hátrányai az oktatási-nevelési folyamatban a kitöltők száma alapján

Azzal az állítással, miszerint a történetmesélés fejleszti a kommunikációs készséget, a válaszadók nagy része teljesen egyetértett (64 fő, 72,7%), vagy inkább egyetértett (22 fő, 25%).

Összegzés

Jelen tanulmány a történetmesélés pedagógiai felhasználásának kérdéskörét vizsgálta. A hazai és nemzetközi elméleti munkákra alapozva mutatta be a történetmesélés eredetét, nevelési-oktatási eszközrendszerét. A kommunikációs készségfejlesztési lehetőségekre helyezve a hangsúlyt, kitért a hatályos NAT (2020) kulcskompetenciáira és a kommunikációs kompetencia szűkebb csoportosítási lehetőségeire. Mindezek mellett áttekintette a történetmesélés-történetalkotás fejlesztési vonatkozásait is. A Pilot-mérés azt az előfeltevést bizonyította, hogy a módszernek létjogosultsága van a hazai nevelési-oktatási gyakorlatban, valamint hogy nem csak a humán műveltségterületeken alkalmazható. A pedagógushallgatók véleménye megegyezik abban, hogy a módszer használata fejleszti a kom-

munikációs készséget, a szövegértést-szövegalkotást, kreativitást és önismeretet, és jól szolgálja a motiváció felkeltését is.

Felhasznált irodalom

- Andok Mónika 2016. Kommunikációs kompetencia – médiajártasság. Koncepcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok. In: H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 31–39.
- Amanjot, Toor – Joyce, Mgombelo 2015. Teaching mathematics through storytelling: Engaging the 'being' of a student in mathematics. *HAL archives* 3276–3282. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289881/document>
- Balakrishnan, C. 2008. Teaching Secondary School Mathematics Through Storytelling, <http://www.peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Thesis-Chandra-Balakrishnan.pdf>
- Balázs László – Balászné Sata-Bánfi Ágota 2018. A kommunikáció-oktatás, -tanulás tanuláselméleti alapjai. In: H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 49–56.
- Bruner, J. S. 2002. *Making stories: Law, literature, and life*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Chesin, G. A. 1966. Storytelling and storyreading. *Peabody Journal of Education* 43: (4) 212–214.
- Dankó Ervinné 2016. *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Egan, Kieran 1986. *Teaching as storytelling: An alternative approach in teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press, Chicago.
- Haven, Kendall 2000. *Super simple storytelling: a can-do guide for every classroom, every day*. Teacher Ideas Press, Englewood, Colo.
- Kalóné Gyenes Réka 2018. Készségfejlesztő játékok („játszani is engeddd...”). *Anyanyelv-pedagógia*. 11: (1) 113–116. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=728>
- Kinyó László 2005. A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*. 105: (1) 109–126. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1304/1/MP2005_2_KL.pdf
- Kusper Judit 2020. Elágazó meseösvények kertje: Nők, állatvölegények és próbák a népmesékben. In: Lócsi Tamás – Pölcz Ádám (szerk.)

- Disciplina in fabula: Közelítések a meséhez.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 140–151. http://www.eltereader.hu/media/2020/03/Disciplina_in_fabula_BELIV_ek_web_drotozott.pdf
- Kusper Judit 2016. Performativitás és dialogikusság: A mese műfaji lehetőségei az irodalomban és az irodalmon túl. *Performa*, 3. sz. [http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#pubcfi\(/6/2\[kusper_1_jo\]!4\[kusper_1_jo\]/2/2/1:0\)](http://performativitas.hu/performativitas_es_dialogikussag#pubcfi(/6/2[kusper_1_jo]!4[kusper_1_jo]/2/2/1:0))
- Martin, K. – Miller, E. 1988. Storytelling and Science. *Language Arts* 65: (3) 255–259. www.jstor.org/stable/41411379
- H. Molnár Emese 2013. Kooperatív módszerek a szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyakorlatában <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0305HMolnarEmese.pdf>
- Nemoda Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia*. 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129>
- Szabó Éva 2005. Narratívumok a logopédiában. *Gyógypedagógiai Szemle* 33: (4) 256–269. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00031/pdf/EPA03047_gyosze_2005_4_256-269.pdf
- Szőke-Milinte Enikő 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>
- Szőke-Milinte Enikő 2016. Kommunikációs készségfejlesztés. In: H. Tómesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 9–30.
- H. Tómesz Tímea 2019. Kommunikációs tudástranszfer és készségfejlesztés. *Filológia.hu*. 1–2. szám. 56–67. http://www.filologia.hu/images/media/filologia_2019_1-2.pdf
- Trousdale, Ann M. 1990. Interactive storytelling: Scaffolding children's early narratives. *Language Arts* 67: (2) 164–73. <http://www.jstor.com/stable/41961718>
- H. Varga Gyula 2017. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a pedagógiai munkában*. Segédlet kommunikációtanárok számára. Kézirat, Eger.

Borbás Emese

Kórházpedagógusok digitális kompetenciái

Bevezetés

Krónikus betegség a WHO definíciója szerint hosszan tartó, általában lassú progressziójú betegségek, amelyek világszerte fő okai a felnőttek megbetegedéseinek és halálkozásának. A krónikus megbetegedéseken elsősorban a kardiovaszkuláris megbetegedéseket, a daganatos betegségeket, a krónikus légzőszervi megbetegedéseket, a diabéteszt, valamint a mentális betegségeket értik. Az Európai Unióban a 2000-es évek közepén a 15 évesnél idősebb lakosok 20–40 százaléka jelezte, hogy hosszan tartó egészségi problémával küzd, és negyede kap tartósan orvosi kezelést (Nolte 2012). Newa-check és Halfon (1998) tanulmánya rávilágított, hogy a „gyermek 10-20%-át érinti valamely krónikus betegség, melyhez jelentős arányban társulnak különböző fogyatékoságok” (Vargáné–Guld 2016: 190). A WHO-definíció alapján kutatásom a kardiológiai, daganatos megbetegedésekkel és krónikus légzőszervi megbetegedéssel küzdők csoportjaira terjed ki.

A kórházi kezelések időtartama változó, korábbi kutatások rámutattak arra, hogy a kórházban töltött hosszabb idő és a tanulmányi teljesítmény romlása között szoros összefüggés tapasztalható. Byrd (2005, 2006) kutatása alapján a tartós (6 napon túli) vagy összességében jelentős (negyedévente legalább 10 napos, illetve évente legkevesebb 30 napos) hiányzás súlyos hatással van a tanuló iskolai teljesítményére. „Az évet ismétlő gyermekek 20%-ánál igazolható valamilyen egészségkárosodás” (Vargáné–Guld 2016:190). „Mindegyik akut és krónikus betegség vezethet iskolai hiányzáshoz, melyek 75%-a orvosi okokkal magyarázható” (Byrd 2006:23).

1. A kórházpedagógus

A krónikus betegségben szenvedő gyermekek a kórházi ellátás idejére kiszakadnak a megszokott környezetükből, nem járnak iskolába, óvodába, legfontosabb feladatnak a gyermek gyógyulását látják a szülők, a tanulás, az iskola háttérbe szorul. A betegség elején a gyermek még tartja a kapcsolatot a barátokkal, osztálytársakkal, de ahogy az idő telik, a kapcsolatok meglazulnak. A beteg gyermek elsődleges feladata a gyógyulás, sokszor az életért küzdés lesz. Mégsem szeretne lemaradni, az osztálytársaival szeretné folytatni tanulmányait, nem szeretne elfeledett osztálytárs lenni. A krónikus beteg gyermeket „szomatomentális egységében, környezetének ismeretében kell megítélni, s individuálisan kell ellátni” (Peja, Velkey, Király 1992:139). Több magyarországi kórház is biztosít kórházpedagógust, aki segíti a gyermekek felzárkózását, kapcsolatot tart az anyaiskolával, de a tanulás mellett segít a hospitalizáció leküzdésében, oldja a szorongást, becsempészi a kórház falai közé a szabadság érzését. A kórházpedagógus szerepe, célja, hogy a beteg gyermek, fiatal számára biztosítsa a nevelés-oktatás folyamatosságát, hogy az továbbra is tanuló maradhasson, ne kerüljön halmozottan hátrányos helyzetbe, és az iskoláztatás normál menetéből ne maradjon ki az elkerülhetetlennél hosszabb időtartamra (Vargáné Molnár, Sinkó, Tóth 2008:262).

A magyar jogi szabályozás sem törvényben, sem rendeletben nem tér ki a kórházi nevelésre, oktatásra, nem szabályozza kielégítően működési kereteit, hatáskörét. „A 26/1997. (IX. 3.) NM rendelet az iskolaegészségügyi ellátásról rendelkezik az iskolaorvosok és védőnők feladatairól a krónikus beteg tanulók külön oktatásában és az együttnevelésben egyaránt. A tartósan kórházban tartózkodó vagy otthon lábadozó tanuló szülőjének kell kezdeményeznie az iskolában a magántanulói jogviszonyt. A gyakorlatban országos szinten információ- és szakemberhiány miatt akadozik az ellátás” (Papp 2019:548).

A kórházpedagógia egyfajta átmenet, találkozási pont a pszichológia, orvostudomány és pedagógia háromszögében. Gordosné a kórházpedagógiát a gyógypedagógia egyik ágaként tekinti: „kö-

rülírt tárgya révén önálló speciális pedagógiai rendszert alkot, de rendkívül széles kompetenciaköréből adódóan a gyógypedagógiai résztevékenységek eszköz- és eljárásrendszerét a legkülönbözőbb kombinációban” alkalmazza (Gordosné 2004:258).

A kórházpedagógia célja a krónikus beteg gyermek újbóli integrációja, ennek megszervezése, megkönnyítése, a hátrányok csökkentése. A krónikus beteg gyermekek integrációja és a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja között számos hasonlóságot lehet felfedezni, de fontos kiemelni a leglényegesebb különbséget, mely szerint ez a fajta integráció – az esetek többségében, mikor a gyermek ugyanabba az intézménybe tér vissza – egy újbóli integrációt jelent. Így a továbbiakban, mint ahogyan számos nemzetközi program leírásában szerepel, a *reintegráció* terminust kívánom alkalmazni a krónikus beteg gyermekek integrációjára vonatkozóan.

A kezdeményezések hatására mind hazai, mind nemzetközi szinten az elmúlt években elmozdulás történt a beteg gyermekek rehabilitációját, oktatását illetően. A gyermekek kezelését végző egészségügyi team felismerte, hogy a rehabilitációnak fontos eleme az oktatás is. A pedagógusok, tanárok szembesültek vele, hogy a hagyományos oktatási modellek nem megfelelőek a krónikus beteg gyermekek tanításához. A kórházpedagógusok munkáját segítve érintettek, önkéntesek által, alulról jövő szerveződésként jelennek meg új és új programok, melyek segítik a gyermekek felzárkózását. A programok többsége IKT-eszközökre építve, a modern technológia adottságait felhasználva igyekszik csökkenteni a hátrányokat.

2. A kompetencia

2.1. Kompetencia meghatározások

Mielőtt a digitális kompetenciákra rátérünk, a kompetencia meghatározásakor próbálunk egységes definíciót találni. Több kompetenciamodell létezik, de vannak olyan közös vonatkozások, amelyekkel minden szerző, kutató egyetért. Ezen alapok mentén az egyes meghatározások pontosíthatják, finomíthatják a kompetencia meghatározását. „A köznapi szóhasználatban talán a *hozzáértés*

szóval helyettesítenénk leginkább. Ha a latin szótárhoz nyúlunk, az alkalmasság, képesség szavakat találjuk” (Falus 2009). Az Idegen szavak és kifejezések szótára (Bakos 1989) szerint a *kompetencia* (latin eredetű szó), egyfajta szakértelem által biztosított képességet jelent, jogosultságot, illetékességet érthetünk a kifejezésen. A kompetencia Quinn (1996) meghatározásában egy bizonyos feladat vagy szerep teljesítéséhez szükséges tudást vagy képességet jelöl. Egy személy élete több területén is rendelkezhet bizonyos kompetenciákkal, amelyek egy adott feladat ellátásához szükségesek. „Vannak olyan kompetenciák, amelyek egy adott korra, egy adott társadalmi közegre vonatkoztathatóak, így az abban élők számára egységesen jelölnek ki irányvonalakat. Ilyen kompetenciaterületet jelent például a XXI. századi készségek és képességek köre, vagy a segítő szakmákhoz általánosan kapcsolódón kompetenciaterületek leírása” (Lévai 2014:8). John Coolahan (1996) átfogó definíciója szerint a kompetenciát „olyan általános képességgként kell tekinteni, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában” (Lévai 2014:9). Oktatókutatással foglalkozó szakemberek (OECD DeSeCo-kutatás 2001) így határozták meg a kompetencia fogalmát: A kompetencia azt a képességet jelöli, amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen és eredményesen oldjuk meg (Lévai 2014). „A kompetencia a személyiség motívum- és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és a kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális komponensrendszere” (Nagy 2007:13).

2.2. Pedagóguskompetenciák

A kompetenciameghatározáson belül szükséges a pedagógusok kompetenciáit, a pedagóguskompetenciákat is körüljárni a téma mélyebb megismerése érdekében. Falus Iván (2005:5–16) meghatározása szerint „a kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet”.

Az Európai Parlament és a Tanács (2006. december 18.) megfogalmazta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat. A nyolc kulcskompetencia között megtalálható a digitális kompetencia is. Magyarországon 2013-ban minisztériumi rendeletben rögzítették a tanári kompetenciákat, lebontva három nagyobb egységre: ismeretekre, képességekre és attitűdre. A kompetenciaterületekben itt ugyan önállóan nem szerepel a digitális kompetencia, viszont az indikátorok között fellelhető. A tanári kulcskompetenciák: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése; tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; szakmódszertani és a szaktárgyi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása, szervezése és irányítása; a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése; a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás; autonómia és felelősségvállalás.

2.3. Digitális kompetencia

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kezelésére napjainkban használatos gyűjtőfogalom, a digitális írástudás (digital literacy) integrálni igyekszik a tudást és a képesség-elemeket, alapismereteket és speciális használatot (Kárpáti 2013). Az UNESCO „Információkat Mindenkinék Program” (Information for All Programme, UNESCO: Information Society Policies. Annual world report, 2009) szerint szükséges az IKT-eszközökkel való tanulás elterjesztése, fontos olyan indikátorok kidolgozása, amik lehetővé teszik az új írástudás-fajta értékelését, elterjedésének és minőségének vizsgálatát. 2007 májusában az Európa Tanács 16 indikátort állított fel, amelyekkel a közoktatási rendszer fejlettsége megítélhető (Kárpáti 2013). A digitális kompetencia mind a munkában, mind a szabadidőben szükséges, „a logikus és kritikus gondolkodáshoz, a magas szintű információkezelési készségekhez és a fejlett kommunikációs készségekhez kapcsolódik. Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásával kapcsolatos készségek alapvetően a multimédiás technológiájú információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét fog-

lálják magukban” (Farkas 2012:27–28). A 2007-es a 2012-es NAT kulcskompetenciájaként jelenik meg, „A szükséges képességek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internetalapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő kutatás, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén” (NAT 2012:20, NAT 1997:10).

4. Kórházpedagógusok kompetenciái

Doktori kutatásomban esettanulmányt készítek, többesetes holisztikus tervvel. A krónikus beteg gyermekek reintegrációját segítő hazai és nemzetközi törekvéseket gyűjtöm össze és rendszerezem. A folyamat jelenleg is tart, így jelen tanulmányban a kutatásom egy részét tudom és kívánom bemutatni.

A kórházpedagógusok feladatköre igen szerteágazó. Egy interdiszciplináris közegben kell munkájukat ellátni egységes előírások és feladatkörök meghatározása nélkül. Munkájuk fókuszpontjában a beteg gyermek áll (nemcsak a kórházban, hanem az otthonápolásban is), ezen keresztül kapcsolódnak a gyermek családjához, anyaiskolájához, pedagógusaihoz, kortársaihoz és a kórházon keresztül az egészségügyi személyzethez, rehabilitációs teamhez. A kórházban kezelt gyermekek életkora, szociális helyzete, betegsége, jelenlegi fizikai és mentális állapota, képessége különböző. Ezenkívül különböző iskolából érkeznek, mindenképpen differenciált, egyénre szabott foglalkozásokra van szükség. A kórházpedagógusok munkáját segítik az IKT-eszközök és az újabb reintegrációs programok. Az IKT-alapú programok többsége lehetővé teszi az élő kapcsolaton keresztüli részvételt a tanórákon, speciális berendezéseknek (pl.: robot) köszönhetően a beteg gyermek társaival együtt részt tud venni a tanórán, abba be tud kapcsolódni, hozzá tud szólni, ezzel csökkentve a szegregációt. A kórházpedagógusnak a reintegrációs programok használata közben jól kell ismernie az adott programot, a lépéseket, hogy azt az adott gyermekekre szabottan tudja alkalmazni. A kórház-

pedagógus általában az első, aki megismerkedik a programmal, neki kell a tudását átadni a többi szereplőnek és velük együttműködve azt használni. A modern technika lehetővé teszi a gördülékenyebb munkavégzést, a hatékonyabb reintegrációt, de nem tudhatjuk, hogy erre a kórházpedagógus mennyire készült fel: pedagógusképzés végére milyen kompetenciákkal rendelkezett, és a továbbiakban az önképzés, továbbképzés során milyen további készségekre tett szert.

A kórházpedagógusok digitális kompetencia meghatározásai (a digitális kulcskompetencia meghatározásán túl) az ismeret, késesség és attitűd egységekben kerül bemutatásra a kutatásomban összegyűjtött reintegrációs programok alapján¹.

Ismeret. A kórházpedagógus ismeri a különböző IKT-alapú eszközöket, alkalmazásokat, szolgáltatásokat, reintegrációs programokat. Ismeri a lehetőségek felhasználási körét, egyénre, személyre szabottan tud javasolni alkalmazást, programot. Ismeri az oktatási rendszert, ismeri a beteg gyermek anyaiskolájának szemléletét, az etikai elveket tiszteletben tartja. Ismeri az adott betegségtípushoz kapcsolódó fizikai és mentális változásokat. Ismeri és tiszteletben tartja a kezelés folyamatát és mellékhatásokat.

Képesség. A kórházpedagógus képes kiválasztani a megfelelő alkalmazást és szolgáltatást, ami a beteg gyermek számára is elérhető. Képes a kontextus változtatására, elérhetővé tenni a szolgáltatást, programot otthon, kórházban és az iskolában, képes rugalmasan kezelni a tananyagot. Képes a megfelelő segédeszközök (prezentációk, grafikonok, táblázatok, térképek) használatára. Képes az élményalapú és online tanítási/tanulási folyamat megszervezésére, ellenőrzésére, értékelésére. Képes a mentori tevékenység ellátására, a programban részt vevő személyek koordinálására (pl.: önkéntesek). Képes saját képességeinek felmérésére, ismeri a pedagógiai munkájához köthető erősségeit és hiányosságait, képes kompetenciái meghatározására, önértékelésre, önreflexióra, képes ezen eredmények alapján hiányosságai megszüntetésére, továbbfejlődni. Képes fel-

¹ AV1 Robot Project, Bednet program, EDMed – EduSwell, Intensive Rehabilitation (iRehab) program, KórházSuli, Linn Dara School Transition Programme, Stony Brook's School Re-Entry and Intervention Program, The UCSF School Re-Entry Program, TRIS project.

mérni a beteg gyermek jelenlegi állapotát és ahhoz igazítani a foglalkozást. Képes kiigazodni a folyamatosan változó törvényi szabályozásban. Képes értelmezni a törvényi előírásokat, a rendeleteket és határozatokat és alkalmazkodni a változó jogszabályi háttérhez.

Attitűd. A kórházpedagógus törekszik a beteg gyermek tanuláshoz való jogának érvényesítésére, nyitott, pozitív személyiség, aktívan részt vesz a multidiszciplináris szakmai team munkájában, elfogadja és tiszteletben tartja munkatársait, a beteg gyermeket és családját, képes az együttműködésre. Megvan benne az önképzésre való hajlandóság. Nyitott az IKT-lehetőségekre és modern eszközök használatára, a reintegrációs programok használatára, elismeri azok fontosságát. Felismeri, hogy a hagyományos tanár-tanuló kép változik, aktív partnerként tekint a diákra a tanulási-tanítási folyamatban. A tanulók személyiségét nem statikusan, hanem fejlődésben szemléli. Igénye van az együttműködés folyamatainak szervezésére. Ösztönöz az önirányított tanulásra. Kritikai és reflektív szemlélet jellemzi az értékelés során. Tiszteletben tartja a személyes szférát és a kulturális különbségeket, értéknek tartja a sokszínűséget. Elkötelezett a szakmai fejlődés és az önművelés iránt, fontosnak tartja az élethosszig tartó tanulást, ezt a szemléletet közvetíti tanulóinak is. Részt vesz szakmai fórumokon, továbbképzéseken.

Összegzés

A pedagógusi és digitális kompetencia meghatározásán keresztül betekintést nyerhetünk a kórházpedagógusok munkájához szükséges kompetenciákba. A kórházpedagógusok kompetenciái alapvetően megegyeznek a pedagógusok kompetenciáival, kiegészülve a speciális területen végzett munka által megkívánt képességekkel és ismeretekkel. Munkájuk során és a továbbképzések alkalmával szert tettek az egészségügyhöz és a digitális technológiákhoz szükséges kompetenciákkal.

Felhasznált irodalom

Byrd, Robert S. 2005. School failure: assessment, intervention, and prevention in primary pediatric care. *Pediatrics in Review* 7: 233–243.

- Byrd, Rober S. 2006. A tanulási nehézségek kivizsgálása, kezelése és megelőzése a gyermekgyógyászati alapellátásban. *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle* 11. 1: 21–23.
- Coolahan, J. 2006. Competencies and Knowledge. *Key Competencies for Europe*. Berne. Switzerland. Március 27–30.
- Falus Iván 2005. Képesítési követelmények – kompetenciák – szztenderdek. *Pedagógusképzés* 1: 5–16.
- Falus Iván 2009. Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – szztenderdek.
<https://ofi.oh.gov.hu/tanari-kepesitesi-kovetelmenyek-kompetenciak-sztenderdek> [2020. 06. 24]
- Farkas Bertalan Péter 2012. A digitális kompetenciafejlesztés tartalmi és szemléleti változásai a Nemzeti alaptanterv természettudományos műveltségi területeiben. *Iskolakultúra* 12: 26–36.
- Gordosné Szabó Anna 2004. *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- Kárpáti Andrea 2013. Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_2.html [2020. 06. 24]
- Lévai Dóra 2014. *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Nagy József 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó. Szeged.
- Nemzeti alaptanterv 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.
- Nemzeti alaptanterv 2012. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 110/ 2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 66.
- Newacheck, P. W, Halfon, N. 1998. Prevalence and impact of disabling chronic conditions in childhood. *American Journal of Public Health* 88. 4: 610-617.
- Nolte, Ellen 2012. Overcoming Fragmentation in Health Care: Chronic Care in Austria, Germany and the Netherlands. *Health Economics, Policy and Law*. <https://bit.ly/3aQe2QN> [2020. 06. 24]

- Papp Gabriella 2019. Speciális oktatási lehetőségek gyermekkorban.
In: Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (szerk.): A gyermekrehabilitáció sajátosságai. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 541–550.
- Peja Márta, Velkey László, Király Kálmánné 1992. A „kórházi iskola” célja és feladata. Gyermekgyógyászat. 2: 139–141.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M.P., McGrath, M. R. 1996.
In: Ribble, M., Bailey, G. D., Ross, T. W. 2004: Digital citizenship: Addressing appropriate technology behavior. Learning and Leading with Technology. 32. 1: 6–12.
- WHO Integrated chronic disease prevention and control. https://www.who.int/chp/about/integrated_cd/en/ [2020. 06. 24]
- Vargáné Molnár Márta, Guld Beáta 2016. Krónikus Veseelégtelen Gyermek Neurokognitív Funkciói (Áttekintő Tanulmány). Psychologia Hungarica Caroliensis 1: 188–204.
- Vargáné Molnár Márta, Sinkó Edina, Tóth Adrienn 2008. Az egészségkárosodás és a krónikus betegségek kapcsolata a tanulási korlátok különböző formáival. In: Szabó Ákosné (szerk.): Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest. 261–288.

Mácsár Gábor – Bognár József – Plachy Judit

**A karate szaknyelv használata a pedagógiában
– az infokommunikáció és a lemorzsolódás**

Bevezetés

Kutatásunk érdekessége, hogy a karateoktatás pedagógiáját és annak színtereit a kommunikáció és a nyelvhasználat empirián alapuló szemüvegén keresztül vizsgáljuk. A sportágválasztás után a megkapaszkodás, az adott terület megszerettetése és mélyebb elsajátítása, valamint – a sportmozgások eszközszerén keresztül – az egészséges életmódra nevelés a cél. Sokat gondolkodtunk azon, hogyan építsük fel a karate szaknyelvhasználatának területeit és azt a fajta tudatosságot, amely a kommunikációt jelenti, továbbá annak színtereit és a lemorzsolódás összefüggéseit.

A karate olyan küzdőművészet, amely a testi és szellemi fejlődés harmonikus összhangjára törekszik. A karate nem más, mint karate jellegű, védésekből, ütésekből és rúgásokból álló küzdőmodor. Ez a külső megjelenési formája jól megkülönböztethető más harcművészeti ágaktól. Már a testünkkel vívott küzdelem során mozdulataink is kommunikálnak: elmondják, hogy kik vagyunk, mivel foglalkozunk, sőt akaratunkon kívül olyan mennyiségű információt közölnek környezetünkkel, amelyben egy szakavatott személy könnyedén olvashatja ki a számára fontos információkat.

A szakirodalom áttekintését követően empirikus úton dolgoztuk fel az érintett terület részeit, a kommunikáció és az online kapcsolatokat, az oktatási területek és színterek figyelembevételével. A választott téma aktualitása az elmúlt évtizedekben a harcművészetek jelentős térnyerése is. A téma másik időszerűsége, hogy a karate sportágat – a Nemzetközi Olimpiai Bizottság reformjainak megfelelően – a japán házigazdák beemelték a tokiói olimpia programjába.

Célunk, hogy a karate harcmódot a kommunikációs színterek oldaláról megközelítve, annak összefüggéseit feltárva nyújtsunk hasznos információkat az érdeklődőknek. A téma újszerűsége a megközelítésben áll, hogy a kommunikáció aspektusából világítjuk meg a karate világát. A kutatás módszere a leírás és az összefüggés vizsgálata volt.

A tanulmány előbb a karate és a kommunikáció kapcsolatát, majd a karateoktatás pedagógiai elveit taglalja, végül a következtetések összegzésével zárul.

1. A kommunikáció helye, szerepe a karatében

Milyen nyelvezetet használnak a távol-keleti küzdőművészetek, azon belül is a karate, és miért? Hogyan tanulják meg a tanulók a japán szaknyelvet? Hol és hogyan jelenik meg a karateoktatás színtereiben a szaknyelv? Melyek a digitális kompetencia helyei, és hol milyen szerepe van a karateoktatásban? Miben más a karate oktatása, mint más sportágaké? Milyen üzenete van a karateruhának, a különböző színű öveknek, és milyen jelentéssel bírnak? Milyen az oktatás kapcsolata a digitális eszközökkel? Milyen okok miatt hagyja abba valaki a karatét? Versenyek kiértékelése, stratégiaoktatás, edzőképzés régen és ma, kommunikáció, digitális kompetenciák a karate kommunikációban és annak pedagógiai aspektusai. Ezen kérdéseket és területeket szeretnénk megvilágítani közreadott munkánkban.

1.1. Rituálé – Hagyomány – Nyelv

Dr. Udvardy József Karate című könyvében egy rövid fejezet foglalkozik a nyelvi vonatkozásokkal „A küzdősportokban használatos kifejezések kiejtése és írásmódja” címmel (Udvardy 1980:51). A rituálé szerepe minden sportágban fontos, hiszen, azáltal, hogy hogy időről időre megismétlődnek, biztosítják egy közösség (társadalom) működését, megerősítik, reprezentálják identitását (H. Tómesz 2018: 166). A karateedzéseken egyfajta szellemi többletet hordoznak, amely hangsúlyozottan jelenik meg – más edzésekkel szemben. Az edzői munkát a példamutatás, kölcsönös tisztelet, ter-

mészetesség, a tudásalapú hierarchia és a szertartások betartásának atmoszférája jellemezi. Az egyetemes nyelvek közé sorolható a zene, a matematika és esetünkben a sport, azon belül a karate is. A nevelés feladata, hogy az egyén létrehozza a kölcsönösségen alapuló kötődését valamely csoporttal (pl. egyesülettel), s elsajátítsa annak nyelvét. Ez egyaránt fontos a hagyományok, rítusok megtartása, a csoportkohézió és a csoportközi kommunikáció miatt (Vámos 2002).

A karate 5 alapelve: jellem, tisztelet, akarat, szertartásosság és önuralom. Mi ezt az alapvető értékek közvetítésének tartjuk. A *jellem* fejlesztését a mozgásformák tökéletesítésével, a nehéz munkával végzett, nagy ismétlésszámú gyakorlatok által érjük el. Ehhez az intenzív terheléses munkához rendkívüli mértékben szükség van az akaraterőre.

Kommunikációs szempontból minden karateedzés tiszteletadással kezdődik, és azzal is fejeződik be. A *tisztelet* magában foglalja az edzőtársak, az edző vagy mester, a versenyzőtársak, valamint a szülők felé gyakorolt tiszteletet, ahogyan azt valamennyi embertársunk irányában is közvetíti. A családi és társadalmi hagyományok, baráti kapcsolataik tiszteletét is aktívabban ápolják. Az *akaraterő* kialakulása és megerősödése szintén a mindennapi, verejtékkal végzett edzőmunkának köszönhető. A *szertartásosság* keretet ad az edzésnek, és a közösen végrehajtott gyakorlatok, valamint a példaszerű bemutatás visszaerősíti az individuumot. A szertartás visszaköszön az edzőmunka során is. A szertartások betartása nem csak az edzés időtartamára korlátozódik, ezt a tanulók magukkal viszik a hétköznapi életbe is. A küzdősportban megszerzett önuralom mind a tanulásban, mind pedig a köznap életben hasznos segítséget nyújt az érzékenyebb helyzetek menedzselésében és eredményes kezelésében.

Köztudott, hogy a karate szaknyelve japán. Az oktatás folyamán a magyar és a japán nyelv az irányadó. Olyan természetességgel megy végbe a japán szaknyelv elsajátítása az oktatás során, mint ahogyan egy francia nevelőnőtől tanul meg franciául egy második idegen nyelvet egy gyermek. Ez a későbbi kötődést elősegítő tényezőként említhető az ellenőrzést segítő értékelés részét képezi az oktatásnak. Az ellenőrzés ad visszajelzést munkánk eredményéről

és eredményességéről. Ezek az ellenőrzések egyrészt folyamatosak, másrészt időszakosak (Bognár 2009).

A kezdő tanítványok számára a japán szakkifejezések bemutatásra kerülnek, és természetesen fordításra is. Ez megkönnyíti a szaknyelv értelmezését, megértését, és gyorsítja a tiszta tanulási folyamatot.

1.2. A karateruha és az övszínek üzenetei

A karatében kiemelt kommunikációs szerepe, üzenete van az öltözéknek, kiváltképpen az övnek.

A fehér karateruha (japánul *gi*, azaz 'ruha') a tisztaságot (tudat és lélek), az egyértelműséget, a jót és a határozottságot, ugyanakkor a kollektivitást és a befogadást sugallja.

A karateruhát megkötő és összefogó öv (japánul: *obi*) színe is számos jelentéssel bír, tehát kommunikál.

Fehér: a tisztaság és befogadás szimbóluma. Az edzések során a tanítvány is felelős saját fejlődéséért, kötelessége az igyekezet és a gyakorlatok lehető legjobb végrehajtása.

Kék: az égbolt, a tudás első eltérő színnel jelzett fokozata, már rendelkezik alapismeretekkel, felelőssége növelt, hiszen közvetlen példa a fehér övesek számára. Edzésórai munkája során – kontroll mellett – már kisebb feladatokkal megbízható.

Barna: a föld színe, mélyebb tudást feltételez, felelőssége és példaadó értéke nagy, oktatómunkába is bevonható, pedagógiai módszerekkel terhelhető, tudása és dinamizmusa fejlett, differenciált terhelést, fejlesztést igényel.

Fekete: első mesterszint, innentől az övszín nem változik, azonban a danfokozat jelzi a technikai és taktikai, illetve a pedagógiai tudás szintjét.

2. Pedagógiai vonatkozások

2.1. A digitális kompetenciák

Az informatikai fejlődés üteme korunkban példa nélküli, hiszen nem volt még olyan terület, ami a társadalmi kultúrát ilyen gyökeresen változtatta volna meg, mint a digitalizáció (Molnár 2016). Az

okos eszközök alkalmazásában az első számú tárgy a telefon, hiszen ez mindig kéznél van. Az elmúlt pár év alatt mind adatfeldolgozó sebességében, mind tárolókapacitásában, mind pedig adatátvitelben óriási fejlődésen ment keresztül, amelyet az internetszolgáltatók lefedettsége is jelentősen támogatott. A változásokkal lépést kell tartani, ezért kiemelten fontos feladat az élethosszig tartó tanulás természetessé tétele, s annak elérése, hogy a folyamatos fejlődés a kultúra részét képezze (Szegediné 2010).

Nem szükséges az átlagtól jóval magasabb digitális szaktudással, kompetenciával rendelkezni ahhoz, hogy egy oktató megfelelően el tudja látni feladatát. Azonban ahhoz, hogy nagyobb hatásfokkal tudja támogatni a tanulási folyamatot, szükséges az IKT-eszközök bevonása és alkalmazásának jártasság szintű rugalmas kezelési képessége.

2.2. Pedagógiai elvek és szabályok

Gichin Funakoshi, a modern karate atyja egyik legbölcsebb tanítása: „A karate célja, nem a versengés, hanem a gyakorlatok tökéletesítése és ezáltal a jellem fejlesztése” (Funakoshi 1953: 5). A fokozatosság az egész karateoktatási rendszerben tetten érhető. Már a sportágunk alaphármasága is így épül fel: *kihon* (értsd: alapgyakorlat), *kata* (formagyakorlat), *kumite* (küzdelem). Az alapmozgások készség szintű elsajátítása magával hozza a bonyolult mozgások, a belső kognitív folyamatok és a mozgás újszerű végrehajtását. Erre példa, hogy olyan technikát alkalmaz éles szituációban, amelyet korábban az edzőmunka alatt nem tanult még a tanítvány, mégis tökéletes formában kivitelezni versenyhelyzetben, tehát kreálja az átlagos tanult formától eltérő összetett mozgást. A mozgástanulásban a verbalitásnak is fontos szerep jut. Az adekvát közlés nélkülözhetetlen a mozgásformák elsajátításához, az azt elősegítő mozgáselképztetéshez, a motiváció kialakításához, az eredményességhez szükséges visszajelzéshez. A verbális tanulás részét képezi a sport terminológiájának elsajátítása, a szabályok megismerése, az információk feldolgozása, elemzése (H. Tomesz 2018: 132).

2.3. A versenyek értékelése

A versenyeken a tanulókról érdemes videófilmet készíteni. Ma már roppant egyszerű feladat, hiszen az okos eszközök ebben praktikus partnereink. A különböző stílusbeli karatemesterek igyekeznek megosztani saját specialitásaikat, műhelytitkaikat és módszertanukat, publikálva a küzdőművészet értékeit, illetve nevük, közismert arcuk által országukat propagálni és visszaadni mindazt, amit a sport által sikerült szellemi profitként bezsebelni.

A közös tudás létrehozása és közzététele lehetővé teszi egymás tapasztalatainak átadását és átvételét, valamint a karate-sportközösség számára a könnyű elérhetőséget, így biztosítva lehetőséget a következő generáció jobbá tételére.

A pedagógiai képességek közül a kommunikációs ügyesség az, ahol az oktató vagy edző a „pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. Üzenőként a lehető legpontosabban képes kifejezni a gondolatait, érzéseit, szükségleteit. Fogadóként pedig a lehető legpontosabban képes befogadni, megérteni az üzenő teljes kommunikációját, és ha szükséges, visszajelezni azt. S meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben mód van a tiszta kommunikációra, és tere van a kommunikációnak.” (Sallai 1994: 56.)

2.5. Kommunikáció az egyesületben

A fontosabb információk, szülőknek szóló üzenetek rögzítésére üzenőfüzet rendszeresíthető. Ami abban az esetben teljesíti funkcióját, ha a gyermek megmutatja azt, és a szülő aláírásával jelzi, hogy a számára küldött üzenetet megkapta. A füzetet napjainkban az elektronikus eszközök váltották fel. A Facebook zárt csoportjaiban nemcsak a szülők értesítése történhet meg, hanem a fontosabb események kapcsán fényképes vagy videofájlok megosztása is lehetővé válik. A személyközi kommunikációra az e-mail, a telefon és a Messenger a leggyakrabban használt kommunikációs csatorna. A tanítványokkal történő kommunikáció alapja a kölcsönös tisztelet és a tudásalapú tekintély. A szülőkkel való hatékony kommunikációt segítő módszer a szülői értekezlet és a személyes megbeszélések. Ezen alkalmak lehetőséget biztosítanak mind az oktató, mind pedig

a szülők részéről azoknak a témaköröknek a tisztázására, amelyek kérdésként vagy problémaként merülnek fel bármelyik fél részéről.

Hosszú évek tapasztalata azt mutatja, hogy az edzésen elhangzó, a gyakorlatokat kísérő tájékoztatás, hibajavítás, figyelemfelhívás olyan mélyen raktározódik el a tanítványok tudatában, hogy évek múlva is felidéződik. Az idegen ország klubjába becsatlakozva, hiába hangzanak el a tájékoztató hibajavító, figyelemfelhívó kifejezések pl. angolul, a tanuló tudatában az játszódik le, olyan érzése van, mintha korábbi edzője mondaná, szinte hallja szavait, és úgy érzi „anyanyelvén” szólnak hozzá. (Automatikus és akaratlan felidéződés játszódik le gondolataiban.) Erről a tapasztalatról több tanítvány is beszámolt.

Összegzés és következtetések

A tanulmány újszerűségét abban fogalmaztuk meg, hogy más megvilágításba helyeztük az interakciót, és színterek szerint csoportosítva taglaltuk. A kommunikáció érintkezési területei a karate sportágban meghatározóak. A determinizmus egyik oka a karate őshazájában, a japán kultúrában rejlik, és annak szisztematikus és dinamikus elterjesztésében. A másik ok a japán hagyományokban és hierarchikus rendszerben érhető tetten a kommunikáció valamenynyí színterén. A küzdőművészet művelői olyan mélységű szaktudás és pragmatikus ismeret birtokában oktatták a karatesportot, amely meghatározta, és magával ragadta a befogadó tanítványok tömegeit. A karate misztikuma és rituáléi mellett egyetemes értékközvetítő szerepet tölt be a fiatalok hétköznapijaiban. A kommunikációs színterek hasonlóak ugyan más sportágakhoz, mégis a szellemisége és értékközvetítő szerepe egyfajta lelki többletet ad a gyermekek és a karatét gyakorló idősebbek számára is.

Az edzési módszerek között egyre nagyobb teret hódít az IKT-eszközök használata. A számítógéppel támogatott oktatás által a jövőben lehetőség nyílhat hatékonyabb edzésprogramok megvalósítására, a tehetségek könnyebb azonosítására, egy jobb kiválasztásra, számos eddig fel nem térképezett terület és háttér biztosítására, ami eredményesen támogatja majd a kommunikáció és a karate korrelációját és a tudományos fejlődését a küzdősportokban. A pozitív

hatások a kötődést erősítik, míg a negatív hatások taszítják a tanítványokat a mozgásformától. Pozitív hatások: erősödés, ügyesedés, sikeres vizsgák, sikeres versenyek, dicséretetek. Negatív hatások: fáradtság, fájdalom, sikertelenség, elmarasztalás, lelki-fizikai sérülés, igazságtalanság érzése (edzésen, vizsgán, versenyen). Ezek nagy része helyes kommunikációval és pozitív pedagógiával hatékonyan kezelhető, és szükséges is kezelni. Az edzések módszertanának javítása, új eszközök és módszerek bevezetése és alkalmazása elengedhetetlen feltétele a fejlődésnek. Ehhez szükség van az edzők, oktatók továbbképzésére. Az edzők közötti online sportszakmai dimenziók kialakítására, a szakmaközi kommunikáció kialakítására és működtetésére, továbbá a nemzetközi trendek edzői módszertanok, stratégiai tervezések és tudományos eredmények beépítésére.

Felhasznált irodalom

- Bognár József 2009. Sporttudomány és tudományelmélet. In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Akadémia Kiadó, Budapest. 733–739.
- Funakoshi Gichin 1973. Karate-Do Kyohan: The Master Text. Translated by Tsutomu Ohshima. Tokyo. Kodansha International. 5.
- Molnár György 2016. Innovatív technológiai megoldások alkalmazása a tanárképzésben. Tanulmányok, 1 (1). 100–120.
- Sallai Éva 1994. A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógus személyiség kialakulására. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE, Budapest.
- Szegediné Lengyel Piroska 2010. Élménypedagógia a virtuális térben. In: Társadalmi jelenségek és változások. II. Nemzetközi tudományos konferencia, Tanulmánykötet. CD. Selye János Egyetem, Komarno.
- H. Tomesz Tímea 2018. A szaknyelvi kommunikációs készség fejlesztésének szerepe sportolóknál. Alkalmazott Nyelvészeti közlemények XIII. évfolyam, 2. szám 129–139.
- H. Tomesz Tímea 2018. A sportkommunikáció elmélete. In: Domonkosi Ágnes szerk. Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei. Tanulmányok a nyelvtudomány köréből. Líceum Kiadó, Eger. 161–72.
- Udvardy József 1980. Karate, BM Könyvkiadó, Petőfi nyomda, Kecskemét, 51.
- Vámos Ágnes 2002. Külföldi tanulók a magyar közoktatásban. II. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen.

Balázs Gábor

A kick-box versenybírók stresszfaktorainak elemzése

Bevezetés

A kick-box hat küzdelmi szabályrendszere két részre osztható, aszerint, hogy tatamin vagy ringben zajló félerejű, illetve teljes erejű szabályrendszerekről beszélünk. Az előzőnél kontrollált félerő alkalmazható, amíg az utóbbinál a teljes erejű technikák engedélyezettek. Az ebből adódó különbség miatt az eltérő szabályrendszerek más felkészültséget, gyakorlatiasságot, szemléletet kívánnak meg a bírótól.

Általánosságban elmondható, hogy a bírók vagy a tatamin, vagy a ringben zajló szabályrendszerek mellett kötelezik el magukat. Ritka az olyan bíró, aki mind a hat szabályrendszert egyformán preferálja, és mindegyikben magas szinten bíraskodik. Egy felkészült, képzett bírótól elvárható, hogy a megszerzett elméleti tudását megfelelően tudja alkalmazni a gyakorlatban is.

A bírói munka során számos helyzet és inger stresszorként jelenik meg, amelyek más-más mértékben jelentkeznak. Tanulmányom témaválasztásának oka, hogy 18 éves kick-box bírói tapasztalataimra alapozva érdekelt: a társbírók miként élik meg a munkájukat, hogyan küzdenek meg a felmerülő nehézségekkel. Emellett tanulmányommal egy hiánypótló munka elkészítését szerettem volna felvállalni, amely szakmai alapossággal tekinti át a vizsgált sportág jellegzetességeit, fókuszálva a bírói létre. Célom, hogy megvizsgáljam a kick-box versenybírók speciális kihívásait, a bírói munka összetettségét. Munkámban átfogó képet szándékozom adni a bírói munkáról, kitérve a bíraskodás folyamatára, az éles helyzetekben megélt stresszélményekre.

1. Kick-box története, szabályrendszere

A kick-box (korábban contact-karate, all-style sportkarate) a karate ágazataiból és a taekwondo, valamint az ökölvívás elemeiből felépített küzdősport. A kick-box sport az 1970-es évek elején alakult ki az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában. A sportág létrehozói az amerikai Mike Anderson és a német Georg Bruckner, fő céljuk az volt, hogy az ütéseket és rúgásokat használó távol-keleti eredetű harcművészetek technikáira és mozgásanyagára építve, egy önálló, versenycentrikus küzdősportot hozzanak létre (Galambos 1995). A kick-box legnagyobb és hivatalosan is elismert világszövetsége a jelenlegi World Association of Kickboxing Organizations (WAKO) (Falsoni 2011).

A kick-box sportolók küzdelmi és formagyakorlat versenyszámokban versenyeznek, nők és férfiak külön. A küzdelmi versenyszámokat hat szabályrendszerben rendezik. Ezek abban különböznek egymástól, hogy az ütések és rúgások végrehajtásánál a kontrollált félerő (point fighting, light-contact, kick-light) vagy a teljes erő (full-contact, low-kick, K1) engedélyezett-e. A félerejű szabályrendszerek tatamin, a teljes erőjűek ringben zajlanak (Galambos 2000).

A *point fighting* – szabad fordításban pontért folyó harc, régebbi nevén semi-contact – szabályrendszerben fél erővel kivitelezett, kontrollált technikák, akciók engedélyezettek. Egy point fighting mérkőzésen három bíró működik közre, egy vezetőbíró és két pontozóbíró. A bírók a látott találatot vagy szabálytalanságot azonnal jelzik, s a főbíró ekkor megállítja a mérkőzést. Minden esetben egyszerű többséggel döntenek el a pont megítélését. A többségi elv azt jelenti, hogy vezetőbírói döntést csak legalább két bíró azonos döntése alapján lehet hozni (Galambos 2000). Csak az első találat számít pontszerzőnek. A bírók állva, háromszög alakban helyezkednek el, és ezt az alakzatot megtartva követik a versenyzők mozgását, hogy lehetőség szerint mindent lássanak a mérkőzésen.

A *light-contact* szabályrendszerben a félerejű, kontrollált akciók engedélyezettek folyamatos küzdelemben. Ezeken a mérkőzésen négy bíró működik közre, egy vezető- és három oldalbíró. A veze-

többíró a tatamin mozogva követi a mérkőzést, az oldalbírók, illetve a tatami sarkánál, háromszög alakban helyezkednek el, ahol folyamatosan pontoznak, elektronikus rendszer segítségével. Az eredmény kihirdetése a többségi elv alapján történik. A mérkőzés eredménye egyhangú, 3:0 vagy megosztott 2:1 arányú pontozás lehet.

A *kick-light* szabályrendszer megegyezik a *light-contact* szabályokkal, de a comb is támadható találati felület. A versenyzők rövidnadrágban, ujjatlan pólóban küzdenek. A bírók közreműködése ugyanúgy történik, mint a *light-contact* küzdelmeknél. Csak engedélyezett technikákkal lehet engedélyezett testfelületet eltalálni. A versenyzőnek a célterületre kell néznie a találat kivitelezése közben.

A teljes erejű szabályrendszerek közül a *full-contact* szabályrendszerben a teljes erejű akciók engedélyezettek a folyamatos küzdelmekben. Az ellenfél kiütése szabályos. A férfiak meztelen felsőtesttel, a nők topban küzdenek. A *low-kick* szabályrendszer a *full-contact* szabályok szerinti küzdelem, de a comb is támadható találati felület. A versenyzők rövidnadrágban küzdenek.

A *K1* szabályrendszer – különböző harcművészeti ágak összefoglaló szabályrendszerének a neve – a *low-kick* szabályrendszer szerinti küzdelem, ahol néhány, a *thai-box*ban is használatos technika alkalmazása is megengedett. Térdel lehet az ellenfél lábát, testét vagy fejét támadni, akár ugrás közben is. Sípcsonttal támadható a láb bármely része, illetve a test és a fej is.

A ringben zajló mérkőzéseken négy bíró működik közre, egy vezetőbíró és három oldalbíró. A vezetőbíró a ringben állva követi a mérkőzést, és hozza meg a döntéseket. Az oldalbírók ülve, a ring három oldalánál helyezkednek el, ahol folyamatosan pontoznak. (WAKO IF Board 2016.)

2. A versenybíró

A bíró hivatalos sportági tisztségviselő, aki érvényt szerez a szabályoknak, biztosítja a verseny sportszerű lebonyolítását. Erkölcsileg és fegyelmileg felelős a verseny igazságos, pártatlan levezetésért. A szabályok értelmében hozott döntése vitathatatlan. A sértő

viselkedéssel, magatartással szemben a kellő eréllyel és határozottsággal kell fellépnie személyre való tekintet nélkül.¹

A bírókat megkülönböztetjük a megszerzett minősítések szerint. Beszélhetünk országos és nemzetközi minősítésről, melyeknek különböző szintjei vannak. A bírói pálya első lépése a bírói vizsga, melynek sikeres teljesítése után III. osztályú minősítés jár, ezt követi a II., aztán az I. osztály, majd országos, végül nemzetközi minősítés. A nemzetközi bírókat Európa- vagy világbajnokságon kétévente minősítik, ahol nemzetközi C, B vagy A minősítést kapnak.

Minden versenyen van egy főbíró, aki felügyeli a küzdőtereket és a versenyzőket, a verseny szakmai lebonyolítását. Egy adott tatami vezetőbírója a rá bízott küzdőtér irányításáért felel. A mérkőzést vezető bíró az adott mérkőzés levezetését vezényli. Elsődleges felelőssége a versenyzők testi épségének biztosítása. A mérkőzés kezdetén ő engedélyezi a versenyzőnek a tatamira lépést, ő állíthatja meg a mérkőzést, hogy pontot (point fighting) adjon vagy figyelmeztetést, büntetést, pontlevonást ítéljen meg. A pontot vagy a figyelmeztetést angolul, hangosan, jól érthetően kell kimondania, hogy a versenyzők, edzők és a pontozóasztalnál ülők is értsék. Ellenőrzi a pontozás precíz adminisztrációját, a mérkőzés végén eredményt hirdet a győztes karjának felemelésével. A pontozóbíró feladata a mérkőzés előtt a versenyzők szabályos védőfelszerelésének ellenőrzése, a mérkőzésen felelőssége a korrekt, pártatlan bíraskodás. A bíró akkor adhat pontot, ha a versenyző technikája a találati kritériumoknak megfelel. A bírói ítéletben a szabálykönyv előírásain és a mérkőzésen történeteken kívül más tényező nem játszhat szerepet. Ítélethozatal tekintetében minden bíró döntése azonos súllyal bír. A bíróknak soha nem szabad elfelejteniük, hogy azért vannak a küzdőtéren vagy a ringben, hogy a versenyzőket szolgálják (Galambos 2000). A bírók nem hagyhatják el a helyüket az eredmény kihirdetéséig. Egy bíró a szolgálat, illetve verseny ideje alatt nem láthat el edzői teendőket egyetlen csapat mellett sem, nem járhat közben az érdekükben vagy mutathatja ki szimpátiáját. (WAKO IF Board 2018.)

¹ Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, 2008.

Számos más sportág kialakulásánál, így a kick-boxban is új fogalmak jelentek meg, ezáltal létrejött az úgynevezett sportszaknyelv (vö. H. Tomesz 2018:131–132). Jellemző rá a nagy számban átvett idegen, többnyire angol eredetű szavak használata (Flóris–Bérces 2005). Az 1. táblázatban bemutatok néhány példát.

Parancs	Leírása
SHAKE HANDS	Felszólítása kézfogásra a küzdelem megkezdése előtt.
TIME	„T” betű formázása kézzel, hogy az időmérő megállítsa az órát. A küzdelem a főbíró FIGHT parancsára folytatódik tovább.
FIGHT	Küzdelem megkezdése vagy folytatása a megállítás után.
StOP	Felszólítás a küzdelem azonnali abbahagyására. Ekkor az időt nem kell megállítani.
BREAK	Fogás esetén felszólításra a küzdő feleknek hátra kell lépni egyet, és újabb vezényszó nélkül folytathatják a küzdelmet.

1. táblázat: Küzdelem közben alkalmazott bírói parancsok

2.1. A felelősség és a stressz

A bírói alkalmasság egyik fokmérője a stresszel szembeni ellenállás, mivel a versenyeken több olyan szituációba kerülhetnek, melyek próbára teszik a döntési képességüket, ilyenkor, téthelyzetben, időnként fokozott hangulatban kell döntést hozniuk.

A bírók a munkájuk során – csakúgy, mint bárki más – hibázhatnak. A hibázás számos tényezőtől adódhat, többek közt a versenyen való szoros időkorlát betartásából; létszámhiány miatt és annak következtében történő leterheltség, kimerültség, figyelem csökkenése; rutintalanság. Gyakori hiba a lassú reagálás, a technikák végrehajtásánál használt erő nem reális értékelése, kommunikáció a mérkőzésen szereplő bírókkal, szabálytalanságok alul- vagy túlértékelése.

A felsorolt helyzetek mindegyike fokozott stressz alá helyezi a bírókat.

A bírói munkában a készségek és a képességek mellett fontos tényező a motiváció – mint a stresszel szembeni védőfaktor. Egy belső és külső motivációval is rendelkező bírót a sportág szeretete hajtja, magáért a tevékenységért, az ebből fakadó örömért csinálja, mintegy flow-élményként éli meg, magának is bizonyítani akar, és fejlődni szeretne. Ugyanakkor a verseny hevében, a fokozott érzelmi és fiziológiai állapotban nem ritka, hogy a bírói ítéletet megkérdőjelezzék, akár atrocitásra is sor kerülhet – ezzel is tovább növelve a bírókra ható stresszt kiváltó tényezők számát.

Mint minden versenysportnál, a kick-box esetében is előfordul az indulatok erőteljes fokozódása és kitörése, hiszen számít a helyezés, a versenyzőknek meg kell mérettetniük magukat. A bírók meghatározott szabályok és szempontrendszerek alapján döntéseket hoznak, saját meglátásuk szerint pontozzák a történeteket. A döntésekkel való egyet nem értés magával hozhatja a felháborodást keltő viselkedést, a jogtalan és erőszakos magatartás tanúsítását az edzők, a versenyzők, a szurkolók és a családtagok irányából.

Felmértem, milyen gyakorisággal, formában éri a bírókat atrocitás a munkájuk során.

Az egyenjogúság értelmében nők is végeznek bírói munkát. A diszkriminatív viselkedési formát körbejárva felmérem, hogy éri-e hátrányos megkülönböztetés a női bírókat a munkájuk során, nagyobb gyakorisággal fordul-e elő atrocitás, sérelmezés, mint a férfiak esetében.

3. A kutatás eredményeinek ismertetése

3.1. A minta bemutatása

A vizsgálatra 2019 őszén került sor. Az adatgyűjtést önkéntes alapon, anonim, online kérdőív segítségével végeztem külön magyar és külön angol nyelven. Az online tesztet összesen 173 fő, 43 magyar és 130 külföldi bíró töltötte ki. A válaszadók 46%-a passzív, 54%-a aktív a bírói munkában. A kutatásban részt vevők (N=173)

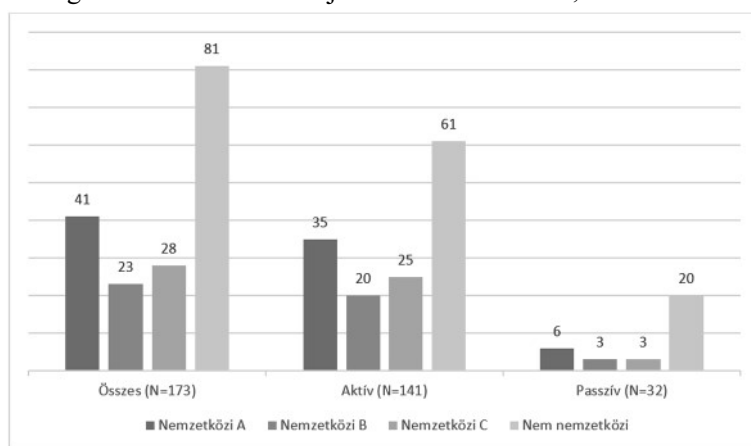
74 %-a férfi és 26 % -a nő. A válaszok huszonhárom országból érkeztek vissza. A legtöbb kérdőív Magyarországról (43), ezen kívül Görögországból (34), Olaszországból (33), és Norvégiából (11) érkezett. A 2 táblázat mutatja be a kutatásban részt vevő országokat és a résztvevők számát.

ORSZÁGOK	FŐ
Magyarország	43
Görögország	34
Olaszország	33
Norvégia	11
Ausztria	6
Bulgária	6
Németország	6
Spanyolország	5
Írország	4
Szlovénia	4
Anglia	4
Lengyelország	3
Horvátország	2
Oroszország	2
Svájc	2
Ausztrália	1
Belgium	1
Dél-Afrika	1
Hollandia	1
Macedónia	1
Svédország	1
Szlovákia	1
Ukrajna	1

2. táblázat: A kérdőívet kitöltők száma országok szerint

Speciális színterek

A bírói minősítések megoszlását szemlélteti az 1. ábra. Látható hogy a válaszadók 23,6%-a A kategóriájú, 13,2%-a B kategóriájú, 16,1%-a C kategóriájú minősítéssel rendelkezik. Nem nemzetközi, országok szerinti minősítést jelölt a válaszadók 47,1%-a.



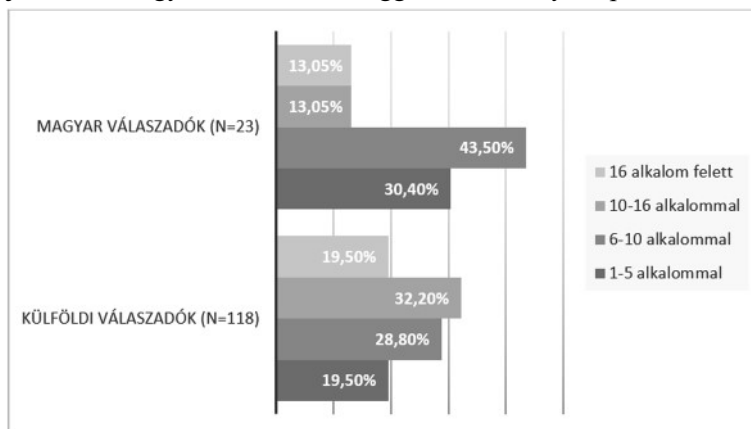
1 ábra: A bírói minősítések az összes válaszadó körében (N=173)

A vizsgálatban résztvevők 74%-a tatamin, 26%-a ringben zajló szabályrendszerekben tevékenykedik. Érdekes eltérés tapasztalható a bírók versenyeken való részvételében éves szintre bontva (2. ábra).

Látható, hogy a külföldi bírók jóval nagyobb százalékban vesznek részt versenyeken a magyar bíróknál. Ennek egyik oka, hogy Magyarországon nincs annyi kick-box verseny egy évben, ez a szám csak rendszeres külföldi versenyeken való részvétellel növelhető a magyar bírók számára. A nemzetközi versenyeken a nemzetközi A, B vagy C besorolású bírók vesznek részt. Egy kérdés vonatkozott arra, hogy a bírói tevékenység mellett mennyien foglalkoznak a sportágon belül edzői munkával. Az aktív bírók 42%-a edzőként is tevékenykedik.

A fizikai és szellemi megterhelés mellett megjelenő stresszfaktorok vizsgálata szempontjából fontos kérdés, hogy a bírók folytat-

nak-e sporttevékenységet a mindennapjaikban. A válaszadók 92%-a jelölte be, hogy heti rendszerességgel űz valamilyen sportot.



2. ábra: Az aktív bírók egy év alatti versenyeken való részvételének százalékos aránya

3.2. Fizikai és szellemi terheltség, a stressz vizsgálata bíróknál

A bírók szellemi és fizikai állóképessége fontos tényező a többnapos versenyek során, hiszen minden helyzetben a valós eredmény megítélésére kell törekedniük, melyet csak tiszta jelenléttel tudnak biztosítani. A rendszeres sportolással az állóképességük is javul, ezáltal a versenyeken is tartósabban képesek a magas színvonalú munkára. Az aktív versenybírók 18%-a ítéli meg úgy, hogy a többnapos verseny során fizikálisan, 30%-a mentálisan, 52%-a fizikálisan és mentálisan egyaránt elfárad.

A bírók munkája során számos stresszfactor azonosítható, melyek közül a legintenzívebb a versenyek alkalmával megélt időnyomás, megfelelés, a mérkőzés szintje, tétje, valamint a versenyzők felől érkező különböző mértékű atrocitások. Az összes válaszadó 45%-a számolt be arról, hogy valamilyen formában már elszenvedője volt tényleges bántalmazásnak. A nemek megoszlását vizsgálva 78% férfi és 21% nő vallott atrocitásról. Több olyan válaszadó volt, akit edzői, szurkolói, versenyzői, szülői részről – és ezek kombináció-

Speciális színterek

Vizsgált stresszhelyzetek	Hány százalékuknak stresszes? N=173 (%)
Tétmérközésen való bíraskodás	31
Európa-bajnokságon, világbajnokságon való bírói munka	25
Bírói létszám a versenyeken	22
Másik bíró kritizáló hozzáállása	22
Főbírói, pástfőnöki kontroll	17
Edzői nyomás	15
Szurkolói nyomás	5
A verseny menetrendjének betartása	3

3. táblázat: Stresszhelyzetek elemzése

	Elégedettségi szint	Magyar bírók N=43 (%)	Külföldi bírók N=130 (%)	Összesen N=173 (%)
Bírói díj	elégedett	10	12	27
	közömbös	25	64	23
	nem elégedett	65	24	50
Étkezés	elégedett	13	33	28
	közömbös	40	38	38
	nem elégedett	47	29	34
Szállás	elégedett	40	44	42
	közömbös	48	38	41
	nem elégedett	12	18	17
Útiköltség	elégedett	28	29	28
	közömbös	40	39	34
	nem elégedett	32	32	38

4. táblázat: A versenyekkel kapcsolatos szolgáltatások elégedettségi szintje a magyar és a külföldi bírók körében

jában is – összeütközésbe került valakivel. A sértegetésen és vitán kívül többen beszámoltak tettegességről is. Az ilyen helyzeteket a bírónak tudnia kell méltósággal, kimérten kezelnie, kontrolálnia. A bíró a sportág világszövetségének hivatalos képviselője, ennek megfelelően kell viselkednie. Az atrocitások kezelésére több lehetősége, eszköze van: a mérkőzés alatt az edző vehemens viselkedését a versenyzőjének adott figyelmeztetéssel, pontlevonással szankcionálják a bírók. Szélsőséges, durva atrocitásokról jegyzőkönyv készülhet, ilyen esetekben a fegyelmi bizottság dönt. A büntetés általában eltiltás a versenyekről, egy évtől akár a végleges időtartamra.

Vizsgálatom során a bírók különböző stresszorainak azonosítására is vállalkoztam. Saját tapasztalat, valamint több interjúból nyert információ alapján állítottam össze a különböző tényezőket tartalmazó kérdéseket, melyek eredményeit az 3. táblázat szemlélteti. Látható, hogy a tétmérkőzéseken és Európa-bajnokságon vagy világbajnokságon való bíraskodás a bírók többségének nem okoz stresszt a felmérés szerint. A válaszadók több mint a fele nemzetközi bíró, így megfelelő rutinnal rendelkeznek a nagy jelentőségű versenyeken való munkához is. A versenyeken gyakran tapasztalható az edzők felől való nyomás hatásgyakorlása, befolyásolva ezzel a bírót. Nagy részüket ez nem stresszeli, hasonlóképp a szurkolók részéről gyakorolt nyomás sem. A stressz kezelésben is jártas bírók jók az érzelmeik irányításában és ellenőrzésében. Tudják kezelni a megfelelő kommunikációs helyzeteket, képesek önmaguk kontrolálására, hatékonyan tudják elviselni, anélkül, hogy elveszítenék a fejüket. (Vö.: Balázs 2015).

A minőségileg elvárt bírói munka feltételeihez megfelelő körülmények biztosítása szükséges, a komfortérzet támogatása elengedhetetlen. Felmértem az elégedettséget a versenyekkel kapcsolatos ellátásokról, a bírói díjazásról, az étkezés és a szállás színvonaláról, az útiköltség térítéséről. A 4. számú táblázatban külön is bemutatom a magyar és a külföldi bírók elégedettségi arányát.

A válaszadók 50%-a nem elégedett a bírói díjazás mértékével, 23%-uknak közömbös és 27% tartja megfelelőnek. Az étkezés minőségéről közel egyforma megoszlásban vélekednek a kitöltők. A bírók részére foglalt szállásokkal 42%-uk elégedett, 17%-uk nem,

a többieknek közömbös. A kitöltők 38%-a nem tartja elégségesnek az útiköltség-térítést, 28%-uk igen, 34%-uk közömbösnek ítéli. A válaszokból jól látható, hogy a bírói ellátásokkal teljes mértékben elégedettek aránya kevesebb, mint az elégedetteké.

Összegzés

A dolgozatom főbb céljait képezte, hogy megvizsgáljam a kick-box versenybírók speciális kihívásait, valamint a bírói munka összetettségét, fókuszálva a bírót ért stresszhelyzetekre.

Fontos tényező volt a vizsgálatok tekintetében a jelenleg is bíráskodó, aktív és a bírói tevékenységet befejező, passzív státusz állapota. Az összes kitöltő 82%-a aktív bíró, 18%-a azonban passzív. Összevetve a magyarok és a külföldiek adatait, a magyar kitöltők 54%-a aktív, míg a külföldiek esetében ez az arány 91%. Az adatok azt mutatják, hogy a külföldiek közül jellemzően az aktív bírók töltötték ki a kérdőívet, amelynek egyik oka, hogy a bírót egy közösségi oldalon lévő bírói csoportban szólítottam meg, ahol többen vannak jelen az aktívan bíráskodók.

A hosszabb, többnapos versenyek során jelentős szempont a bírók állóképessége, fontos, hogy mennyire ellenállók a fáradtsággal szemben. Az aktív bírók többsége, 52%-a fizikálisan és szellemileg egyaránt, míg 30%-a szellemileg, és 18%-a fizikálisan fárad el. Ez összefüggésbe hozható azzal, hogy a bírók közül ki milyen szinten, heti hány alkalommal sportol, akár a kick-box sportágban, akár egyéb, fizikai állapotát fenntartó és fejlesztő, hobbi jellegű sporttevékenységgel. Az aktív bírók 78%-a sportol heti két vagy több alkalommal, akiknek a 36%-a vallott arról, hogy inkább szellemileg fárad el a versenyeken. Ez az adat arra enged következtetni, hogy a rendszeresen sportoló bírók később fáradnak el fizikálisan, jobban bírják a megterhelő igénybevételt.

A versenyzői múlttal rendelkező bíró „otthonosabban”, nagyobb rutinnal mozog a küzdőtéren vagy a ringben. A versenyzésben, a sportágban eltöltött évek tapasztalatai hasznosulnak számára és válnak előnyére a döntési helyzetekben.

A kérdőív ezért kitért a bírók versenyzőként elért eredményeire is. A felmérésből kiderült, hogy a kitöltők 86%-a versenyzik vagy versenyzett a sportágban, többen világ-és Európa bajnoki helyezéseket értek el.

Fontos tényezőnek tartottam, hogy a bírók körében felmérjem a különböző sérelmezések előfordulását, kiderült, hogy többüket nem csak egyféle típusú sérelmezés érte. Van, aki az atrocitás több formáját, vitát, veszekedést és tettelegességet is átélt már a bírói munkája során. A legtöbb esetben az edzők részéről tanúsított bántó magatartás volt a legjellemzőbb. Meglepő következtetés, hogy az edzők és a szurkolók részéről átélt atrocitást a bírók sértő, bántó magatartása követi a kollegájukkal szemben.

Felmérés tárgya volt a bírói munka közben előforduló hibázás is. A kitöltők 21%-a vallott arról, hogy hibázott már pályafutása során. A beszámolók szerint a hibázásoknak komolyabb következménye nem volt. A hibák százalékos aránya arra enged következtetni, hogy a bírók kisebb százaléka hibázik, vagy látja be hogy hibázott. Ez az arány versenyeken szerzett tapasztalatokkal, folyamatos elméleti és gyakorlati képzéssel tovább csökkenthető.

Felhasznált irodalom

- Balázs Gábor 2020. *A kick-box versenybírók munkájának összetettsége, jellemzése*. Szakdolgozat. Kézirat. Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Balázs László 2015. Ézelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben. In: Andok Mónika (szerk.): *A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára. A kommunikáció oktatása 7*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- Falsoni, E. 2011. WAKO. *KICKBOXING The phenomenology of a SPORT*. Milan: miolagrafiche s.r.l. pp. 61–77.
- Fóris Á., Bérces E. 2005. Sport, gazdaság, terminológia. *Tudás Menedzsment*, VI., 2. 119–120.
- Galambos, P. 1995. Kick-box. Retrieved. <https://www.bajnackickbox.hu/site/kick-box/> [2019. 10. 16.]
- Galambos P. 2000. A kick-box sport szabálykönyve, pp. 5. <https://doksi.hu/get.php?order=DisplayPreview&lid=15834> [2020.04.24.]

Speciális színterek

- Koncz, J., Galambos, P., Kira, P. 1982. All-style sportkarate. *Karate-sportkarate*. Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, Budapest. pp 25–38.
- H. Tómesz Tímea 2018. A szaknyelvi kommunikációs készség fejlesztésének lehetőségei sportpedagógusoknál. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 13. évf. 2. sz. 129–138

Források

- WAKO IF Board 2016. WAKO Rules and Regulations. <http://www.wakoweb.com/en/page/wako-rules-and-regulations/32/> [2019. 10. 18.]
- WAKO IF Board 2018. General Rules. <http://www.wakoweb.com/en/page/wako-rules-and-regulations/32/> [2019. 10. 17.]
- Foglalkoztatási és Szociális Hivatal 2008. http://www.epalya.hu/media/mappa/jatekvezeto_biro.pdf [2019. 12. 10.]

ABSTRACTS

Andok, Mónika: Trends in digital media use and their effects among young people

The study shows how the daily life of young people within Hungarian society, including, was reorganized during the first wave of the coronavirus epidemic. In addition to restrictive measures such as social distance or the marking of shopping time zones, the government also wanted to curb the epidemic by working in home office and introducing distance learning. The digital switchover was primarily reflected in the growth of data traffic. The study presents digital data traffic as well as what digital media usage meant, especially among young people. The essay also discusses the challenges and difficulties of the first months of digital education for the education system, students and parents alike. The article is based on data from the Eötvös József Research Center, the Digital Economy and Society Index, the World Economic Forum and UNESCO.

Balázs, Gábor: Analysis of stress factors for kickboxing referees

This paper examines aspects of the work of kickboxing referees. I used an online questionnaire and put together the questions myself. Of the one hundred seventy-three people who filled out the survey 43 are Hungarian and 130 are not Hungarian. When analyzing the responses, I took into consideration the referee's classification which was the foundation of my research in many cases. I looked at the motivation they had for their work, why they left the field, reasons for mental and physical fatigue, the possibility for mistakes on the job and their level of satisfaction when working at competitions which have a longer duration.

Bartal, Orsolya: Whose duty is educating conscious media usage? Empirical research amongst teachers

With the spreading of the Internet the view is getting more and more influential that our values, norms and rules are steered by technology (Kincsei 2007:48). Technology ripples through the scene of the alma mater of cultural education. The electronic atmosphere and the complexity of its tools determine our everyday life. (Racsko 2017:13) The process of education, gaining information and the interactions connected to these cannot be imagined without different types of web platforms. However, nowadays these processes seem to be natural, they do not bring with them implicitly the procedure of becoming deliberate users. Becoming a deliberate user, or the conscious consumption of media are processes of learning and experiencing which must be used by all generations in every field of life. (Szabó 2020:87) I have applied a questionnaire answered by 23 people and a semi-structured interview in three settlements in Bács-Kiskun county, Hungary. I intend to introduce the experiences of these teachers teaching at the senior sections of primary schools with the semi-structured interviews carried out with the participation of directors in the topic.

Borbás, Emese: Digital competencies of hospital teachers

Chronically ill children also have the right to education, but their education requires special solutions. The studies of sick children both in the hospital and home are supported by hospital teachers who help with education and the reintegration of sick children: constant contact with the mainstream school, peers, and secure the social reintegration and integration. This role requires more and more specialized competencies from hospital teachers. Their work is also supported by reintegration programs used by ICT tools, thanks to the volunteers and various organizations and foundations. Participation in the programs is also depends on the attitude and knowledge of the hospital teacher. The competencies of hospital teachers, especially their digital competencies, are presented through these reintegration programs. Competencies are demonstrated along knowledge, ability, and attitude.

Domonkosi, Ágnes: The roles of social deixis in digital distance learning

The goal of the paper is to explore possible roles of social deixis, its practices and functioning in teacher-student interactions in the context of digital teaching, which became everyday routine during the quarantine situation that emerged in spring 2020.

Social deixis, i.e. the use of T/V, address forms, greetings and operations for presenting persons in discourse play a key part in the organization of social relations. In digital interactions lacking personal presence, impression-making and face-creation have a more strongly linguistic basis, with the result that acts of social deixis play an even more prominent role than in direct, personal communication. In the paper, the social deictic elements of online lessons are presented on the basis of structured observation, while the practices of teacher-student written digital interaction are described by a systematic analysis of a database comprising the material and message exchanges of Google classrooms. The analysis also highlights the fact that the enhanced role of social deictic elements in digital education can be motivated by the lack of personal contact during the quarantine period, with social distance contributing to the higher importance attached to contact-building linguistic devices and thus bringing linguistic closeness in its wake.

Farkas, Anett: Developing communication skills through storytelling method in education

Storytelling is not a consciously used educational method in Hungary, some elements of which are present in the educational process. The aim of the study is to put storytelling in a theoretical framework and to explore its possibilities of developing communication skills. From this aspect, the new National Core Curriculum focuses on modified key competences, in particular language competence. Examining the tools of the storytelling method, it seeks the answer to how it can be applied in pedagogical practice, what examples and innovative solutions it offers in relation to the development of communicative competence. In addition to reviewing the domestic and international literature, this study also presents an attitude survey.

The research explores the preliminary impressions and opinions about the advantages and disadvantages of the method, focusing on the opinions of teacher candidates and students majoring in kindergarten pedagogy.

Horváth, Daniella Dominika: Action research in primary school – Presentation of the results of a self-developed design communication workshop

7300 km covered, 500 students, 24 workshops and the same number of in-depth interviews with teachers. The results of our action research are summarized in numbers, the partial results of which are presented in the present study. The study describes the methods used for group work previously used in primary school and their impact on creativity. We also present the school framework that induced occupational development. We build on the methodology of design communication, which is a Hungarian methodology based on a design approach, which puts its users in front of an open problem-solving situation. An empathy-based approach that assumes that all people are capable of creating creative relationships. In our research, primary school students were the focus of the study, they are the ones who are the primary target group of the self-developed workshop. Through qualitative research, we examine how the occupation shapes the community, the extent to which it influences the entrepreneurial spirit of childhood, and whether it perceives its influence in the emergence of creativity and the design approach. A central element known to both children and their educator, their home, is the theme we build on during the workshop. In addition to the detailed description of the research and action teaching, we present the most important results and the theoretical framework into which the results can be integrated.

Kőkuti, Tamás: Student-defined work values during the period of application of digital forms education

This study focuses on possible factor preferences of work values. The sample was selected from communications and media sciences, business administration and management students of DUE univer-

sity. Student-defined work values are important during the period of application of digital forms education. The survey also covers the differences in the preferences of correspondence and full-time students.

Lőrincz, Gábor: Communicational Consciousness in Linguistic Landscape

Linguistic landscape is a well known area by researchers, that's why it can be examined from different points of view. One of the possible approaches is when visual language use is a specific communicational process where collective act, monitoring and comprehension have a significant role. These factors are important because the receiver could not be able to decode and understand the message sent by a transmitter without them, so the communicational process would not be efficient. This paper introduces those Slovak, Transylvanian and Hungarian monolingual, bilingual and multilingual road signs and other public signs and their inscriptions and visual elements which contain direct messages about national and language identity. Nevertheless, the paper examines the phenomena where the receiver encroaches to the visual language use, giving feedback to the transmitter.

Mácsár, Gábor – Bognár, József – Plachy, Judit: The use of the technical language of karate in pedagogy - infocommunication and dropout

Communication and its digital arenas are playing an increasingly important role in pedagogical processes, that is, in both education and coaching. In our study, we explored the specialities of the language use, the arenas and the possibilities in practice of these topics and the contexts of dropout as well. The basis of our work was inspired by the practice of the professional field. The technical language of karate techniques is Japanese. Explanations are usually given in the mother tongue but using English language has become a more often tendency in the international education.

We hope that the collected correlations will show that joint work and effective interactions make the professional work of the coaches

and trainers more productive. We also expect that the acquirement of computer-assisted knowledge will significantly increase the effectiveness of both teaching and learning.

The spread of information and communication technology is a significant and inevitable process in the fields and methods of coaching. In the future, the importance of computer-assisted education will increase, but at the same time there may be opportunities to implement more effective training programs to make finding talents easier, to provide a number of unexplored areas and backgrounds that will effectively support the correlation between communication and karate, and its scientific development in martial arts.

Már, Orsolya: Modern native language education in the light of changed curriculum content

In Romania, new Hungarian curricula and textbooks have been prepared for upper and lower school graduates. The novelty of the curriculum is that it is competence based. There are several principles in the new mother tongue education: e.g. it gives verbal communication the same importance as written communication. It does not teach anything that does not correspond to the child's age characteristics e.g. parts of speech, syntax, etc. The curriculum emphasises the development of speaking and writing skills.

Oláh, Szabolcs: Managing learner attention during fully online classes

The Coronavirus 2019 pandemic has had a deep impact on the global education sector. Online classes have offered only supplemental forms of learning besides conventional classes so far. Migrating from traditional learning to a fully virtual and online delivery strategy will not happen overnight. Fully online learning is an effective mode in times of crisis, but – and that is the thesis of this article – distant education without a school atmosphere cannot be a substitute for group learning in physical classroom environment. Smart classroom should be used only additionally to enhance the physical learning process in the post-pandemic era.

Furthermore the paper presents examples how tech industry giants exercise soft governance by digitalizing school leadership, by converting of teaching and learning material into intelligent software, by offering resources, training courses, lesson plans and how-to guides for remote learning. EdTech companies believe that online education will become an integral part of school education.

Finally the article outlines the challenges in designing distance learning alternatives to traditional attendance classes. It sketches a media studies perspective on the educational use of video conferencing in the situationally dependent interactive education system, which can be attacked in terms of everything that can be perceived. The essay provides insights into the reasons why can't we fully transfer the regular classroom teaching to the digital space.

**Pap, Ferenc – Kovács, Tibor Attila – Lehoczky, Mária
Magdolna – Tóth, Etelka – Fehér, Ágota: Faith in talents
and Christian pedagogical communication to help unfold
– Talent management in the Faculty of Teacher Training of
the Károli Gáspár University of the Reformed Church in
Hungary**

In the course of our institution's talent management activities, we place great emphasis on the environmental factors that play a significant role in the development of individual abilities, and especially on the personality of the teacher. We believe that personalized attention and love can be a special motivating force, and the communication of the teacher is particularly decisive in its mediation. We also emphasize the importance of a commitment to faith in this process and the role of the creative climate in nurturing talent. In the present work, our questionnaire study seeks to answer, among other things, what determinants of interpersonal relationship help in the background of product creation, what verbal and non-verbal features of communication are most supportive, and how to capture the power of faith in developing skills.

Szabó, Csilla Marianna – Csikósné, Maczó Edit: Reflecting Each Other – Recognizing Generation Stereotypes

Secondary school students are the members of gen Z, while their teachers mostly belong to gen X. Due to multitasking in virtual space, dotcom kids' attention, work memory, and brain activity are changing. Their vision of the future, attitude, and priorities are entirely different from those of earlier generations. The children of gen Z question and reject traditional authority; however, they are creative and innovative. In contrast to this, both the knowledge, the attitude and the value system of their teachers are significantly different from those of net generation.

The purpose of the research was to map adolescents' opinions about generation stereotypes as well as what their teachers think about them – according to the students. The anonymous digital questionnaire was spread in social media; adolescents assessed frequently mentioned statements about gen Z. According the results, it can be claimed that there are some stereotypes, especially about the usage of digital tools and lasting concentration, which were proved to be true by adolescents. However, youngsters rejected stereotypes referring to the instability of their future perspective, behaviour on the sites of social media, and the quality of relationships. On the other hand, they believe that their teachers' opinion about them is different in many ways, such as in online communication, emotional attitudes, and digital safety.

Szalay, Györgyi: How would Carl Rogers work online?

What makes a relationship really supportive? Why is Carl Rogers right? What is the role of the body and the full perceptibility of each other in shaping the relationship? This paper answers the above questions from a neuroscience approach and provides inspiration on how we can stay in a real relationship in the post-postmodern world without the risk of “intersubjective alienation” – live or online!

Szőke-Milinte, Enikő: Digital learning and learning motivation

Motivation is a pre-requisite of academic success. Motivation as an individual variable comprises of such essential constructs that serve as facilitating factors of motivated learner behaviour. These constructs are setting and achieving learning goals, the presence of performance goals and the effect of the learning environment. While doing research related to the learning environment, these constructs were further detailed. The present paper aims at examining what effects these constructs have on the learners' academic performance in the virtual learning environment / digital learning environment, formulates questions and highlights tendencies. The research tool presented in this paper was an online questionnaire. Data was collected in April and May, 2020 and were provided by 263 randomly-selected participants.

Szűts, Zoltán: New horizons of online communication. The convergence of digital culture and pedagogy

This study aims to outline the opportunities that online communication and media systems bring to pedagogy. A practical and current example of the role of info-communication technology and digital culture is that in 2020 in Hungary at the time of the coronavirus epidemic, an entirely online educational form was introduced. In this study, the authors highlight some thought-provoking contexts, which are: the system of small worlds created on online platforms is successfully used by e-learning platforms providing mass education (MOOC), fake news, opinion bubbles pose a threat to the school, while online activism among parents involves all the participants in the education system. The use of social media in education opens up new horizons. Still, we need to take into account that the companies that run the platforms work to grab attention, so they compete with teachers for the students' attention. Related to the topic of attention is the issue of new reading habits, coupled with faster but not necessarily more in-depth information acquisition. At the same time, the active use of social media also means a documented life for the public in the case of students.

Veszelszki, Ágnes: deepFAKEnews: New ways of information manipulation

Two-thirds of the more than two and a half billion regular social media users get the news (also) from social media interfaces. The audience consumes the news along social media channels and its comments. The ever-changing algorithms of social media (and through them the owners and editors of these sites) are able to exercise very strong control over the attention, information habits and content access of a large part of humanity. With the change in the role of the print media and the growing importance of citizen journalism, news competition has accelerated, and both professional content producers and content creators are facing new ways of information manipulation. This paper investigates the implications of the so-called data capitalism, as well as the ways how the users of (social) media are influenced by misleading information (fake news, pseudo-scientific content, conspiracy theories, deepfake), and what the media user can do against manipulative information.

A KÖTET SZERZŐI

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

Balázs Gábor: Sportoktató, edző, szakedző (Testnevelési Egyetem), IV. danos mester, „A” kategóriás nemzetközi kick-box bíró. 1988-tól kick-boxozik, legjobb versenyeredményei: világkupa 2. és 3. helyezés. A Bajnai Kick-Box és Szabadidő SE. elnöke és edzője, a Magyar Edzők Társaságának tagja.

Bartal Orsolya: a Dunaújvárosi Egyetem, Társadalomtudományi Intézetének nyelvtanára, PhD-hallgató a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában. Főbb kutatási terület: BYOD, mobileszközök használata, tanár szerepek, digitális kompetenciák, mobiloktatás lehetőségei. bartal.orsolya01@gmail.com

Bognár József: egyetemi tanár, az Eszterházy Károly Egyetem Sporttudományi Intézetének igazgatója. Fő kutatási területei: a testnevelés elmélete és módszertana, a különböző életkorú személyek fizikai aktivitása és életminősége, a sporttehetség és bevalás kérdései.

Borbás Emese: Tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában folytatja. Kutatási területe a krónikus beteg gyermekek reintegrációja. Jelenleg a Heim Pál Gyermekgyógyászati Intézet munkatársa, és a Tábita Gyermekhospice házban tevékenykedik. Kutatásaihoz az itt szerzett tapasztalatok adtak inspirációt.

Csikósné Maczó Edit: tanársegéd a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjában, pedagógiai tárgyak oktatója; a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza. Kutatási területei: gamification alkalmazásának lehetőségei a felsőoktatásban; a tanári IKT-kompetenciák alakulása a tantermen kívüli, digitális munkarendre átalált oktatás idején.

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

Farkas Anett: az Eszterházy Károly Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének tanársegédje. Doktori tanulmányait az EKE Neveléstudományi Doktori Iskolájában végzi, kutatási témája a történetmesélés kompetenciafejlesztő hatásai a pedagógiai folyamatokban. Főbb kutatási területei: kommunikációtudomány, neveléstudomány.

Fehér Ágota: klinikai szakpszichológus és pszichológia szakos tanár. Kutatási területei: érzelmi készségek szerepe a konfliktuskezelésben, képességek kibontakoztatását segítő pszichológiai és pedagógiai hatótényezők.

Horváth Daniella Dominika: harmadéves PhD-hallgató a Budapesti Corvinus Egyetem Marketing-, Média- és Designkommunikáció Tanszékén. Fő kutatási terület: designkommunikáció és oktatás, kreativitás és együttműködésre építő oktatásmódszertani eszközök a neveléstudományban.

Kovács Tibor Attila: magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, kari tudományos diákköri titkár és tehetséggondozást segítő tevékenységek szervezője, tananyagfejlesztő. Kutatási területe: kategorizáció az anyanyelvi nevelésben. PhD-hallgató a pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolában.

Kőkuti Tamás főiskolai docens a DUE Társadalomtudományi Intézetében. Kutatási és oktatási területe az emberi erőforrás menedzsment, üzleti-szervezeti kommunikáció, menedzsment. PhD-fokozatát 2008-ban szerezte a PTE-n, a munkaerőpiac területi, gazdasági problémái témakörben.

Lehoczky Mária Magdolna: általános iskolai és gyakorlatvezető tanító, református hittanoktató, vallástanár. Kutatási területe: a mentor szerepe a képességek kibontakoztatásában.

Lőrincz Gábor: 1983-ban született Dunaszerdahelyen, Szlovákiában. Jelenleg a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének adjunktusa, 2014 és 2017 között az egri Eszterházy Károly Főiskola majd Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének munkatársa. Kutatási területei a jelentésstanhoz, nyelvi variativitáshoz, kontaktológiához, tankönyvkutatáshoz és nyelvi tájképhez kapcsolódnak.

Mácsár Gábor: az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója, a Rendőrségi Oktatási és Kiképző Központ Rendőrségi Szabadidő- és Sportcentrum munkatársa. Kutatási területei: a pedagógia, a rendészeti lemorzsolódás a küzdősportok és a karate.

Már Orsolya: az Antos János Általános Iskola (Réty, Kovászna megye, Románia) intézményvezetője és magyartanára, valamint óraadó tanár a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának Kezdivásárhelyi Tagozatán. Főbb kutatási területei: névtan, anyanyelv-pedagógia, általános nyelvészet

Oláh Szabolcs: a Debreceni Egyetem Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének egyetemi docense. Kutatási területei: mediális kultúratudomány, monetáris médiaelmélet, public relations. A technomédiumok történetéről (2006) és az üzleti innovációról (2019) írt e-learning tananyagot bölcsészeknek.

Pap Ferenc: dékán, tanszékvezető egyetemi tanár, a kari tehetség-gondozásért felelős szakmai műhely és kutatócsoport vezetője, református lelkész. Kutatási területei: bibliai teológia, istentisztelet- és kultusztörténet, keresztyén liturgiátörténet.

Plachy Judit: adjunktus, a Miskolci Egyetem Egészségügyi Karán. Kutatási területei: rehabilitáció, gerontológia, rekreáció.

Szabó Csilla Marianna: egyetemi docens a Dunaújvárosi Egyetem Tanárképző Központjában. Felsőfokú tanulmányait a JATE-n, az ELTE-n és a PTE-n végezte, tudományos fokozatát az ELTE PPK-n szerezte a neveléstudomány területén. Kutatási területei:

a Z generáció jellemző sajátosságai és viselkedésmintázatuk az interneten; a tanulók és a hallgatók lemorzsolódása.

Szalay Györgyi: a nyelvtudományok kandidátusa, kultúrakutató, szomato-pszichoterápiás szakember. 1995 óta foglalkozik egyéni és csoportos fejlesztéssel. Munkája során a személyre szabott megoldások elősegítésére és az egyedi teljesítménypotenciál fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Jelenleg a Dunaújvárosi Egyetem Társadalomtudományi Intézetének az oktatója.

Szőke-Milinte Enikő: egyetemi docens, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának megbízott intézetvezetője. A kommunikátorképzésben a kommunikációs kompetencia fejlesztését, párbeszédet, érveléstechnikát, a médiatorképzésben kommunikációelméletet tanít, és kommunikációs tréninget vezet. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a médiapedagógia, valamint az oktatáselmélet.

Szűts Zoltán: habilitált egyetemi oktató. Több magyar és külföldi egyetemen oktatott, jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem docense. Kutatási területe az internetes kommunikáció és média, a hypertextualitás, az új média művészete, az információs társadalom, a digitális kultúra és pedagógia. Főbb munkái: A világháló metaforái – Bevezetés az új média művészetébe (2013), az Online könyvek szerzője (2018).

Tóth Etelka: tanszékvezető főiskolai tanár, a nyelvtudományok doktora, a tehetséggondozás területén kifejtett munkásságáért Bonis Bona-díjban részesült, a Magyar Érdemrend lovagkeresztje kitüntetéttje. Kutatási területe: korpusznyelvészet, lexikológia, lexikográfia, helyesírás, IKT és nyelvelsajátítás.

Veszelszki Ágnes egyetemi docens, nyelvész, közgazdász, újmédia-kutató. A Budapesti Corvinus Egyetem Kommunikáció és Szociológia Intézetében működő Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszék vezetője. Fő kutatási témái: netnyelvészet, al hírek és áltudományok, borkommunikáció. Legutóbbi könyvei: Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába (2017); Digilect. The Impact of Infocommunication Technology on Language (2017); Karanténszótár (2020). Honlapja a veszelszki.hu címen érhető el.

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

A borítót tervezte: Németh Tamás
Terjedelem: 228 oldal

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