

Pannon Digitális Pedagógia

E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika

A tartalomból

- Perjés István: *Kétségtelen identitás – a digitális életforma frázisai*
- Garaczi Imre: *Konnektológia és digitalizáció*
- János Ollé: *The potential impact of chatgpt as a technological innovation on the pedagogical culture of formal educational institutions*
- Acsai Edith: *Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában*

II. évfolyam (2022)
3-4. szám



Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Digitális Módszertani Intézet



Pannon Digitális Pedagógia

E-Tanulás –Távoktatás –Oktatás-informatika
negyedévente megjelenő online tudományos folyóirat
padipe@mftk.uni-pannon.hu
<https://padipe.mftk.uni-pannon.hu/>

ISSN 2786-2445

Kiadja

a Pannon Egyetem
8200 Veszprém Egyetem utca 10.
<https://uni-pannon.hu/>
A kiadásért felel *Dr. Gelencsér András* rektor

A folyóirat szerkesztősége

Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Digitális Módszertani Intézet
8200 Veszprém, Wartha Vince 10. N épület 225. iroda

Főszerkesztő

Dr. Györe Géza

gyore.geza@mftk.uni-pannon.hu

Főszerkesztő-helyettes

Dr. Kubinger-Pillmann Judit

kubinger-pillmann.judit@mftk.uni-pannon.hu

Szerkesztőségi titkár

Dr. Bede Andrásné Kiss Orsolya

A szerkesztőbizottság tagjai

Dr. habil. Ollé János (szerkesztőbizottság elnöke) (Pannon Egyetem),
Dr. Abonyi-Tóth Andor (Eötvös Loránd Tudományegyetem), *Dr. habil. András Ferenc*
(Pannon Egyetem), *Dr. Bereczki Enikő Orsolya* (Eötvös Loránd Tudományegyetem), *Birta-Székely Noémi PhD* (Babes-Bolyai Tudományegyetem), *Dr. habil. Buda András* (Debreceni Egyetem), *Dr. habil. Dringó-Horváth Ida* (Károli Gáspár Református Egyetem), *Farkas Bertalan Péter*, *Jenei Zsolt*, *Kiss Albert*, *Dr. Komenczi Bertalan* (Eszterházy Károly Egyetem), *Könczöl Tamás Balázs* (SkillDict Zrt.), *Dr. Lévai Dóra* (Eötvös Loránd Tudományegyetem), *Dr. Morva Péter* (Pannon Egyetem), *Dr. Námesztovszki Zsolt* (Szabadka Újvidéki Egyetem), *Dr. Tóth-Mózer Szilvia* (Eötvös Loránd Tudományegyetem),
Dr. habil. Simonics István (Óbudai Egyetem).

Tartalomjegyzék

Főszerkesztő rovata

1. Új számunk elé 3

Tanulmányok

2. Perjés István: *Kétségtelen identitás – a digitális életforma frázisai* 5
3. Garaczi Imre: *Konnektológia és digitalizáció* 24
4. Ollé János: *The Potential Impact of Chatgpt as a Technological Innovation on the Pedagogical Culture of Formai Educational Institutions* 36
5. András Ferenc: *Digitális jelentés, személyes megértés* 50
6. Acsai Edith: *Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában*..... 58
7. Szakácsné Várvári Tünde: *A 2020-as évek digitális óvodása*..... 79

Jó gyakorlat

8. Németh Andrásné Farkas Gabriella: *Települési értékek megismertetése iskoláskorban Nyirádon* 90
9. Horváthné Hidegh Anikó: *Tanulói motiváció vizsgálata a szövegértés fejlődését célzó kutatás háttérvizsgálataként*..... 105

Szemle

10. Györe Géza: *Oktatás – Informatika – Pedagógia Konferencia 2023.* 118
11. Kovács Márk: *Beszámoló a VI. E-learning and Instructional Design Meetup: Mesterséges intelligencia és e-learning fejlesztés 1. című rendezvényről* 120
12. Kubinger-Pillmann Judit: *Beszámoló a Jó gyakorlatok a digitális pedagógiában Online Módszertani Konferenciáról* 122

Új számunk elé

Folyóiratunk legújabb, kettős számának gerincét a 2022. október 27-én, a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Digitális Módszertani Intézet szervezésében tartott *A digitális polgár online konferencián* elhangzott előadások közül néhány tanulmányba foglalt változata képezi. Nevezetesen: Perjés István *Kétségtelen identitás – a digitális életforma frázisai*, valamint Garaczi Imre *Konnektológia és digitalizáció* és András Ferenc: *Digitális jelentés, személyes megértés* című írása.

Az IKT világot (és szélesebben is) leginkább foglalkoztató téma a CHATGTP gyors fejlődése és használhatóságának kérdése. Erről a kérdéstről ír Ollé János *The Potential Impact of Chatgpt as a Technological Innovation on the Pedagogical Culture of Formai Educational Institutions* című írásában. E mellett a Tanulmány rovatban kapott helyet Acsai Edith *Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában* és Szakácsné Várvári Tünde *A 2020-as évek digitális óvodása* című érdekesítő és fontos publikációja is.

A Jó gyakorlat rovatban két írást találnak: Németh Andrásné Farkas Gabriella *Települési értékek megismertetése iskoláskorban Nyirádon* és Horváthné Hidegh Anikó *Tanulói motiváció vizsgálata a szövegértés fejlődését célzó kutatás háttérvizsgálataként*.

A Szemle rovatban beszámolunk az *Oktatás – Informatika – Pedagógia Konferencia 2023* konferenciáról, a *VI. E-learning and Instructional Design Meetupról*, melynek témája a Mesterséges intelligencia és e-learning fejlesztés valamint a *Jó gyakorlatok a digitális pedagógiában Online Módszertani Konferenciáról*, amely a 2022-ben indult Online Módszertani Konferenciasorozat negyedik állomása volt.

Györe Géza
főszerkesztő

Perjés István

intézetigazgató egyetemi tanár

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet

perjes.istvan.andras@mftk.uni-pannon.hu

Kétségtelen identitás – a digitális életforma frázisai

*A természetes jellem és a virtuális értelem közötti átjárhatóság
a digitális polgári identitásban*

Absztrakt

A kortárs társadalomfejlődés technológiai környezetében a digitális polgári életforma értelmezési kereteiről folyó diskurzusokban számosan azt igyekeznek tisztázni, hogy milyen online tevékenységekben azonosíthatóak a digitális jelenlét szociális, kognitív és reflektív aspektusai, illetve azt, hogy ebben a jelenlétben miként formálódik a digitális létet tartalommal is megtöltő kollektív tudás, hiedelemvilág és életstílus. A pedagógiai aspektusú tanulmány a polgári életforma történelmi karakterére, a karakter digitális kiterjesztésre, valamint a polgári életgyakorlat kiüresedő frázisaira, hamis sztereotípiáira kíván reflektálni.

Kulcsszavak: polgári karakter, digitális életforma, sztereotípiák

Abstract

In the technological environment of contemporary social development, many participants of discourses on the interpretative frameworks of the digital civic lifestyle try to clarify in which online activities may social, cognitive and reflective aspects of digital presence be identified, and how collective knowledge, beliefs and lifestyle filling digital existence with content are formed. Present study aims to reflect on the historical character of the civic lifestyle, on the digital extension of the character, as well as on the empty phrases and false stereotypes of the civic life practice with a pedagogical aspect.

Key words: civic character, digital lifestyle, stereotypes

„Az ember életében elkövetkezik a perc, amikor hirtelen önmagára eszmél, és felszabadulnak erői; ettől a perctől számíthatjuk önmagunkat, ebben a percben születünk meg.”

(Kertész Imre)

Bevezetés

A kortárs társadalomfejlődés technológiai környezetében a digitális polgári életforma értelmezési kereteiről folyó diskurzusokban számosan azt igyekeznek tisztázni, hogy milyen online tevékenységekben azonosíthatóak a digitális jelenlét szociális, kognitív és reflektív aspektusai, illetve azt, hogy ebben a jelenlétben miként formálódik a digitális létet tartalommal is megtöltő kollektív tudás, hiedelemvilág és életstílus.

Mivel a digitális polgári lét a hagyományos állampolgárság online kontextusainak kiterjesztéseként is értelmezhető, így az életforma karakterét jellemző áthagyományozások, átértelmezések reprezentációit, a digitális polgár önazonossági problematikáit is vizsgálat alá vonhatjuk. Ahogy az állampolgár közege a modern demokratikus állam, úgy a digitális állampolgáré az online világ. E két világ – a demokratikus állam és a digitális környezet – közötti átjárás árnyoldalaira és veszélyeire azért is érdemes felfigyelnünk, hogy az autonómia, a felelősség, a részvétel, a választás szabadsága, a nyilvánosság, a véleményszabadság vagy a decentralizált szerkezet értékeivel azonosuló

digitális polgár képzelt ideája ne váljon végül olyan eszmei utópiává, sőt disztópikus valósággá, ahol a kétségelenség forgatókönyve írja meg a széthulló jelenlét üres frázisait.

A pedagógiai aspektusú tanulmány a polgári életforma történelmi karakterére, a karakter digitális kiterjesztésre, valamint a polgári életgyakorlat kiüresedő frázisaira, hamis sztereotípiáira kíván reflektálni.

A polgári karakter áthagyományozásai

„A polgárnak holtig be kell bizonyítani magát.” Az arisztokrata már bebizonyította magát, mikor megszületett. A polgár örökké szerezni vagy megőrizni kénytelen.”

(Márai Sándor)

A polgár, ahogy erre a *politész* (görög), a *civis* (latin) és a *Bürger* (német) kifejezések is utalnak, egy olyan (városi) életformát jelenít meg, mely életmódot egy már közigazgatással szervezett társadalomban főként a jogi és intézményi fejlődésben, kultúrateremtésben és különösen is a gazdasági fejlődésben betöltött vezető szerepei nyomán tekintünk a társadalmi felemelkedés irányadó céljának, az egzisztenciális kiteljesedés intézményesen támogatott útjának, tagjait pedig a gazdasági növekedést biztosító és a civilizációs értékek megőrzését tudatosan vállaló állampolgároknak.

A polgári életforma érvényességét ugyan jól azonosíthatjuk az életforma természetes közegében, a demokratikusan berendezett állam intézményes társadalmában, viszont ezen életforma életképességét akkor ítélni meg arányosan, ha mostohább társadalmi-politikai körülmények között is vizsgálatunk tárgyává tesszük. Ez utóbbi esetben ugyanis nem csupán az életforma társadalmi törekvénysége válik láthatóvá, hanem az ennek ellenálló, személyes karakterekbe ágyazott identitás mintázata is megmutatkozik.

1939-et mutat a naptár, amikor a harmincas éveiben járó német fiatalember, bizonyos Sebastian Haffner, számvetésbe kezd, és visszaidézi az 1914–1933 közötti évtizedek tanulságait. Amint írja, talán a múltat tisztelő neveltetése, talán történelmi lelkiülete is hozzájárult ahhoz, hogy ne az eszével, hanem az orrával tájékozódjon e sötét időkben. Amikor az élet alaphangneme mollból dúrba vált – írja Haffner –, amikor kiderül, hogy a történelem, s vele személyes történetünk sodrása felgyorsul, akkor jön el az ízlés pillanata. Vannak idők, amikor e sodrás csak egy tó felett elvonuló koranyári felhő, múló árnyék csupán. De vannak igazi viharfelhők is, ezek viszont nem csak a tó vizét korbácsolják fel, hanem az életünk szerény tempójú sodrására is ránehezednek. E nehéz és sűrű pillanatokban olykor csak az orráig lát el az ember. Vagy ha nem is lát, de az orrával, e szellemi, ízlésbeli érzékelőszervvel szimatolja ki az igazságot.

A történész és újságíró Sebastian Haffner (eredeti nevén Sebastian Pretzel) bevezetőben felidézett műve (HAFFNER 2014) már csak azért is érdemel figyelmet, mivel e kötet ékes bizonyítéka az ízlés gondolati erejének. A könyv a szerző a Német Birodalommal szembeni egyenlőtlen viaskodását követi nyomon, de nem az utólagosság okosságával, hanem történelmi időket épp megelőző tisztánlátásával. A sokáig elfeledett kézirat keletkezési dátuma 1939, tehát Haffner, aki ekkor már Angliába emigrált, ha térben el is távolodott a tomboló örülettől, az időben nagyon is részese volt e kollektív rémálomnak. Arra a kérdésre, hogy mi óvta meg attól, hogy maga is nációvá váljon, Haffner így felelt: „Ami megóvott tőle, az az orrom volt. Meglehetősen kifejtett szellemi szaglóm vagy választékosabban szólva érzékelőszervem van valamely em-

beri, erkölcsi és politikai magatartásforma vagy gondolkodásmód esztétikai értékeinek (valamint ezek hiányának) felismerésére. A legtöbb németből sajnos hiányzik ez a képesség. Még a legokosabbak is csak arra képesek, hogy absztrakciók és dedukciók bevetésével ostoba vitákat folytassanak valaminek az értékéről, amiről, ha volna orruk, megállapíthatnák, hogy büdös. Nekem már akkor megvolt az a jó szokásom, hogy csekély számú meggyőződésemet az orrom segítségével alakítottam ki” (HAFFNER 2014: 128).

A történelmi időérzet szükségképpen a hosszú időtartamok hullámhosszára hangolódik. Tillmann az identitás egyéni és kollektív zavarai magyarázza az intézményes hagyományozás igényét. Mióta az identitás már nem a születéssel járó adottság, hanem személyes választás, a lehetőségek horizontjának kiszélesedése, repedés támad az együttélés módjaiban, a kötődésekben, az egyezményesség bizonyosságában. A jelenség ugyan örök kísérője az emberi létnek, de a lehetőség eszméinek elterjedésével kulturális, társadalmi problémává vált: „A lehetőség eszméje az emberek és dolgok viszonyának, magának a világnak az alapíthatósága modern gondolat! A középkor keresztény univerzumában éppoly elképzelhetetlen, mint a hellenisztikus világban. A lehetőség ilyen határtalanná akkor válik, amikor az európai emberiség horizontja hirtelen kitágul” (TILLMANN 2018: 179). Az identitás kilengéseit a kultúra intézményes áthagyományozása képes ugyan ellensúlyozni, de csak az aktuális közízlés hangsúlyai: „A hosszú tartamok, a nagyobb távon ható hagyományok egy kultúra alapozó képzetain, a gondolkodás és a magatartás közkeletű, meghatározó mintázatain keresztül érvényesülnek. Ebben különösen kiemelkedő szerepet játszik a rögzült tanrendszereken keresztül terjesztett kulturális kánon, benne az – itt kiváltképpen túlsúlyos – irodalmi” (Uo. 45).

A kultúra tehát abban az esetben válik áthagyományozhatóvá és átértelmezhetővé, ha az identitását őrző ember olyan kánonokat és kultuszokat örökít tovább, amelyekben a személyes választások hangolják össze a kollektív (természetes és konstruált) létezés morális elvárásait és parancsait. Erre a „lelki áthangolásra”¹ utal a szó etimológiai háttere is: „A kultúra szó a latin *colore*-ből származik, melynek sok jelentése van: lakik, művel, védelmez, vallásos tiszteletben részesít. Erről a közös töről ered a kultúra, a kolónia, a kultusz. A kultúra fő jelentése valaminek a művelése, gondozása lett, sokáig főként a természeti növekedés gondozását, a földművelést, az állatgondozást értették alatta. Cicero volt az első, aki metaforikus értelemben használta a filozófia definiálására: *cultura animi* (a lélek művelése).” (NGUYEN-FÜLÖP 2003: 16).

A lélek művelése ebben az értelemben tehát a kollektív kultúra személyes birtokba vételét, a történelmi múlt és a személyes jelen időhorizontjának egymáshoz illesztését is jelenti. Az a jelenben őrzött múlt, azaz az időben való létezés belépési pontjaihoz gyakran az élet kulcseseményei vezetnek el az identitáskereső embert. Schwendtner Tibor az eljövendő múltat azokhoz a kulcseseményekhez, egyedi történetekhez köti, amelyek abban segítik az embert, hogy múltjának emlékeit újraértelmezve saját jövőjére is hatással legyen. Nietzsche, Husserl és Heidegger filozófiáinak genealógiai szempontú megvilágítása nyomán jut el ahhoz a következtetéshez, hogy „... amennyiben megtaláljuk azt a kitüntetett szituációt, amely a bennünk ható múlt

¹ Hornyák Péter István a hangoltság jelenségét a szenvedés irányából veszi szemügyre. Heidegger nyomán arra emlékeztet, hogy a *Dasein* számára a világ nem az intellektus és a ráció útján, hanem a teoretikus tudat alatt/előtt működő hangoltságban nyílik meg, abban jelenvaló és csak abban válik érthetővé. Amennyiben a lelki szenvedést – ami nem azonos a melankóliával – is egyféle hangoltsággént ragadjuk meg, „akkor a hangoltságot mintegy szublimáljuk, vagyis mélybe sújtó ütéseit »kiterítjük«, annak energiáját önnön magunk számára használjuk fel” (HORNYÁK 2013: 90).

megfelelő rálátást biztosít, akkor e múlt mint elsajátított létünk része, növekedésnek indul, eleven részévé válik a jelenünknek” (SCHWENDTNER 2011: 77). E múlt felfrissítésével „... a hajdanvolt eredeti döntéseket mintegy újjáérezzük a gondolkodásunk segítségével, vagyis a teoretikus tradíciót beindító döntést újra meghozzuk, megismételjük” (Uo. 52). Mindehhez azonban „... az embernek magának kell saját hagyományával megküzdenie és a saját szabadságából kiindulva kell megpróbálnia a saját hagyományát megtalálnia, választását megtennie – amennyiben autentikus módon próbálja élni az életét” (Uo. 98).

Mindez arra is figyelmeztet, hogy bár a mindenkori kortárs időben nem kontárkodhatunk bele mások mélyen személyes önfeltáró és útkereső erőfeszítéseibe, de a megosztásra ítélt emlékezeti időben azért ennek egyik lehetséges módjára igenis rá kell mutatnunk. A személyes hagyomány keletkeztetése ugyan a szubjektum szabadsága és felelőssége, ám a morálisan berendezett világban mégiscsak az erényközösségeinkből fakadó hajtóerők vezethetnek át az életünk kulcseseményein túli (ön)megértés tartományába. Az erény nyomában járva érlelődik meg tehát jellemünk is, ahogy erre Macintyre is rámutat: „A »morális« etimológiailag természetesen a moralisból származik. De a moralis szónak, akárcsak görög előzménynek, az éthikosznak – Cicero a *De fató*ban e görög szó fordítására használja a moralist –, az a jelentése, hogy a »jellemhez tartozó«, ahol is az ember jelleme nem más, mint állandósult diszpozíciói, amelyeknek megfelelően szisztematikusan inkább így, mint úgy viselkedik, ezeknek megfelelően van sajátos életvezetése” (MACINTYRE 1999: 61).

Amíg tehát a társadalmi morál a közösen is járható utakat jelzi (még inkább: jelöli ki), addig a jellem erejét tápláló erény a saját útkereséshez biztosítja a hajtóerőt. A moralitás identifikációs mintái természetesen belenőnek a történelmi időbe, így Lányi Andrást idézve „a jóról és rosszról alkotott fogalmaink (...) a történelmi egyént konstituáló szimbolikus interakciók világának alapszerkezetében adóttak. Ezért lehetséges ezekről értelmes párbeszéd, meggyőzés: megosztható meggyőződés. És csak ott beszélhetünk erkölcsi autonómiáról, ahol az együttcselekvők viselkedését szabályozó normák azonosítása ilyen diskurzus útján történik” (LÁNYI 1999: 117). A szerző emellett arra is emlékeztet, hogy az instrumentális képződményként is értelmezhető társadalmi lét nem csupán útjelzőkkel megrajzolt életvitel, hanem egyben életfeltétel is, hiszen „a társadalom nem más, mint a kölcsönös szolgálatok hatalmas, kooperatív vállalkozása” (LÁNYI 2000: 181).

Ferdinand Tönnies klasszikusnak számító felfogásában alighanem azért is szakít az egylényegű eszmék világával, hogy ne kelljen a felszabadult Egyént a légüres és viszonytalan ürbe fellőnie. Meghagyja neki a társadalom és a közösség bipoláris életkereteit, mely kereteket persze más és más szabályok igazgatják. A társadalom dimenziójában az egyéni érdekekből származó célokat az eszközöktől elválasztó előnyöket és hátrányokat megkülönböztetni képes döntéseink révén, (kereskedelmi) cserékkel érhetjük itt el; míg a közösségekben az egyén akarata érzelmi telítettségű, melynek forrásvidékét a közösség tagjait összefűző, érzelmileg átítatott (önzetlen) emberi viszonyokban kereshetjük. Tönnies tehát akaratról beszél, de csak a közösség valóságkonstruáló ágensére tűzi fel a szabad akarat, (az ő szavaival élve) a lényegakarát jelvényét, míg a társadalom számára a választóakaratot tartja fenn: „A lényegakarát az emberi test pszichológiai ekvivalense, vagy az élet egységének princípiuma, amennyiben az életet a valóság azon formájának gondoljuk, amelyhez a gondolkodás maga is tartozik. (...) A választóakarat magának a gondolkodásnak egyik képződménye, amelyet ennél fogva az előidézőjével – a gondolkodás szubjektumával – való viszonyon belül illet meg a tulajdonképpeni valóság”

(TÖNNIES 2004: 97). A társadalmi instrumentum tranzakcionális érvényességéhez azonban fejlődést intencionális perspektívába is kell helyeznünk (SOMLAI 2004), azaz fel kell tételeznünk, hogy a társadalmi változás természetes (a változás a norma); a változásnak iránya van (fejlődési fokok láncolata); a változás immanens folyamat (belső okok váltják ki); a változás szükségszerű (mindezen tényezők összeadódva biztosítják a fejlődést); a változás okai invariánsok és konzisztensek (az okok állandóak) (NISBET 1969). Úgy is mondhatjuk, hogy ha helyes döntésekkel a változást fejlődésként éljük meg, akkor az élet eseményláncolatai – amint erre Ancsel Éva is figyelmeztet – sortörténésekké válhatnak bennünk: „Az ember lényege élete teljes történetében szétszóródik. Sorstörténésnek azt nevezem, ami visszahozza az embert ebből a szétszóratásból önmagához. Olyan történés válik azzá, amelyben az élet levetkezi esetlegességeit, súlytalan ismétlődéseit, lefosztja az emberről azt a leplet, amelyet rászótt a világ, avagy ő maga szótt – függetlenül attól, hogy ezt tudatosan tette-e vagy sem” (ANCSEL 1995: 77).

Max Weber (1982) szerint az embert a célracionális cselekvései teszik hatékonnyá.² A produktív, racionális „cselekvő olyan egyén, akinek a viselkedése mindenekelőtt önérdékből fakad, tudása a környezettől megalapozott, preferenciarendezése jól szervezett és stabil, valamint megfelelő számítási képességekkel rendelkezik az optimális döntés meghozatalához” (Szántó 1999: 7). Fromm így értelmezi a produktív személyiséget: „A produktivitás az embernek azon képessége, hogy használja képességeit és megvalósítja a magában rejlő lehetőségeket. Amikor azt mondjuk, hogy az embernek használnia kell saját képességeit, az annyit jelent, hogy szabadnak kell lennie és nem függhet senki olyantól, aki uralkodhat személyisége és ereje felett” (FROMM 1998: 78). A produktivitás képességét elsősorban olyasféle irányultságként értelmezhetjük, amelyben nem csupán a mit (fejlődés, gyarapodás), hanem a hogyan (erények) erőterei határozzák meg a cselekvést. Képességeink kibontakoztatásához tehát olyan kompetenciákat kell azonosítanunk, amelyek nem csupán a produktumokhoz (alkotásokhoz) segítenek hozzá, hanem ahhoz is, hogy a produktivitás a fejlődésre való (varázslatos) nyitottságot is átélhető életgyakorlatba ágyazza be.

Oskar Negt (2004) szerint a produktív beállítódás rögzüléséhez a következő kompetenciákra irányulhat a figyelmünk: identitáskompetencia (az identitást veszélyeztető és annak hiányzó elemeit megerősítő kapcsolatok tanulása); technológiai kompetencia (a technika társadalmi hatásainak megismerésével fejlődik a megkülönböztetési képesség); az igazságosság kompetenciája (érzékenység a kisajátítással kapcsolatos tapasztalatokra, az igazságosságra és igazságtalanságra, az egyenlőségre és az egyenlőtlenségre); ökológiai kompetencia (a természet és a dolgok közötti emberi kapcsolat fenntartás); és végül a történelmi kompetencia (emlékezőképesség és utópiák alkotására való képesség) (BERNER 2004). Itt jegyezzük meg, hogy a kompetenciák, és különösen is a történelmi múltból kiszivárgó utópiák a kortárs jelenben lakó embert disztópikus útra is eltérítheti³, amennyiben az áthagyományozódás, az öröklődés önkontroll nélkül

² Bár 1917-es nagyszerű előadásában Max Weber az egyetemi oktatók tudományos elhivatottságáról beszélt, de fejtegetéseiből jól kiviláglik, hogy az az életgyakorlat, amelyik kizárólag az intellektualizáció folyamatára, az emberi élet racionális értelmezésére vállalkozik, az akarva vagy akaratlanul az ihletet, a szenvedélyes elmélyülést, az élet végső kérdéseit (és így a világot) fosztja meg varázstól. Ahogy írja: „A fokozódó intellektualizálódás és racionalizálódás tehát nem a saját életfeltételek gyarapodó ismeretét jelenti, hanem valami mást: azt a tudást vagy hitet, hogy amikor csak akarnánk, mindezt megtudhatnánk, hogy tehát itt elvileg nem játszanak közre titokzatos, kiszámíthatatlan hatalmak, hanem hogy ellenkezőleg, számítással elvileg minden dolgot uralhatunk. Ez viszont a világ varázstanítását jelenti” (Weber 1998: 138).

³ Orvos-Tóth Noémi Örökölt sors című művében (2018) azokat a transzgenerációs eredetű problémákat, elakadásokat, negatív érzelmi viszonyulásokat és viselkedési mintákat veszi sorra, amelyek alján a szülők, nagyszülők és

uralja el az én- és világképet. Michael Tomasello szerint a „kumulatív kulturális evolúcióként” azonosított öröklődés mozgatóereje két forrásból táplálkozik. Az egyik forrás a szociogenezis (maguk a kulturális alkotások), másik pedig a kulturális tanulás (az alkotásokban lakó szándékok és látásmódok átélése). E két erőforrás – az ő kifejezésével élve – egy sajátos „lendkerékhatásban” adódik össze, ami azt jelenti, hogy a „valódi” kultúrák közvetítéséhez nagyon pontos szociális átadásra van szükség, de ezt a sikeres átadást csak a személyes kreatív újítások (új nézőpontok és perspektívák) garantálhatják (TOMASELLO 2002).

Nincs olyan életforma, emberi kapcsolat, amiben – ahogy mondani szokás – teljesen önmagunk lehetnénk. Az embereknek (ahogy erre a korábban megidézett német ifjú is emlékeztet) ugyanis ízlésük van, az őket összefűző kapcsolatokat viszont már a karakteres műfajuk mozgatja. A karakter az, amiben az ízlésekkel telített szándékok kölcsönösen fel- és elismerődnek bennünk, formát adva és irányt mutatva a közeledésnek. A közeledés természetét az identitások hangoltsága, azaz a kapcsolat műfaja úgy világítja be, ahogy a színpadi képet a fénymester; fényesebb hangsúlyt ad a történőknek, de sápadt homályba burkolja a történéseiben épp várakozókat. A megtörténés pillanatában az ízlések döntenek arról, hogy a történelem közvetítőiként (olykor foglyaiként) vagy a sors alakítóiként (olykor éppen foglyul ejtett akarataukban) öltünk-e alakot egy áthagyományozott karaktert megidéző életformában. Márai Sándor így ír erről: „Megtudtam, hogy ami egy emberből látszik, szavai, véleményei, cselekedetei, rokonszenvei és gyűlöletei az még egyáltalán nem ő – legtöbbször csak visszfénye valaminek vagy valakinek, aki megmásíthatatlan; hét fátyol rejti a világ elől, s ott él minden emberben, mélyen a kitapintható felületek mögött” (MÁRAI 1990: 285).

Az ízlés szerepe a természetes és digitális polgári életformában

„Engem úgy neveltek, hogy meg kell élni. Őt úgy nevelték, hogy élni kell, finoman és illedelmesen, szabályosan és egyformán, s ez a fontosabb. Óriási különbségek ezek.”

(Márai Sándor)

„Bizonytalán nincs semmi erősebben bevésve elménkbe vagy szorosabban összeszövődve lelkünkkel, mint a rend és az összhang eszméje vagy érzéke [idea or sense of order and proportion]. [...] Minő különbség harmónia és disszonancia, ritmus és torz görcs között! [...] Mármost mivel e különbséget egy világos belső érzéklet [internal sensation] azonnal észleli, úgy az észben [reason] ráadásul az is számba vették, hogy bárminő dolgokban éljen rend, úgy azok egy egységes céllal [unity of design] is bírnak és egy irányban tartanak: vagy egyetlen egésznek alkotóelemei, vagy önmagukban teljes rendszerek. (MÁRKUS [szerk.] 1977, 141–142; SHAFTESBURY 1999, 273–274)”

a még távolabbi múltban lakott elődök traumái munkálnak. A szerző amellet érvel, hogy sem az embert, sem a problémáit nem érthetjük meg, ha nem tárjuk fel – amennyire csak lehetséges – azt a családi múltat, amelynek homályából az egykor megélt drámák (más formában, alakban ugyan, de) átsugárzódnak, és bennünk élnek tovább. Amint írja: „Minden család egy miniatűr társadalom, amelynek megvannak a maga részben tudatos, részben tudattalan vélekedései az élet alapkérdéseiről. (...) Ez a hitrendszer kisgyerekkortól észrevétlenül kúszik be a bőrünk alá, és meghatározza, hogyan éljük majd az életünket” (Orvos-Tóth 2018: 226, 228).

Szécsényi Endre mély gondolatisággal és finom ízléssel megírt tanulmányában (2001) a következő kommentárral ajánlja figyelmünkbe Shaftesbury harmadik lordjának az ízlés közös rendje mellett érvelő gondolatmenetét: „Ez a közös-volt azonban alapvetően nem a közösen élt élet során kialakított udvariasság vagy tapintat, nem a közjóra és másokra tekintettel lévő érzület, hanem olyan az ember konstitúciójába ágyazott »természetes érzék«, amely a háttérben lévő (neo)platonikus metafizika feltételezésének megfelelően az ember és az univerzum felépítése közötti összhangot érzékeli. Ezért érthető problémátlan együttműködése az ésszel: az ész által »megélt«, »megérzett« harmóniát; az eszme és az érzet eleve szinkronban van” (SZÉCSÉNYI 2001: 48–49).

Prohászka Lajos 1944 és 1945 között írta meg azt a tanulmányát, melyben – Shaftesbury nyomán – az ízlés pedagógiai hangsúlyait emelte ki. Bár a tanulmány kortárs recepcióját is gazdagon feldolgozó Kísérő tanulmányt jegyző Orosz Gábor külön is emlékezteti olvasóit arra, hogy „Prohászka Lajos tanulmányát csak és csakis, mint az 1947-es Magyarország filozófiai-pedagógiai tartalmú tanulmányát ajánlott olvasni” (OROSZ 2010: 63), a moral sense társadalmopedagógiai utalásai máig sem fakultak meg. „Pedagógia és politika: a kettő kapcsolata az elmélkedésben már Platón óta szorosan összefonódott, vajon a platonista Shaftesburynek ne lett volna érzéke e kapcsolat iránt? Az összefonódás alapja nála a liberalizmus elve. Szabadelvű nevelés csakis olyan állami és társadalmi közösségben lehetséges, amely maga is szabadelvű. Az emberi természetbe vetett bizalom nélkül semmiféle közösség nem állhat meg, de ez a bizalom csakis a szabadság légkörében érelődhetik” (Prohászka 1947: 56). „Vannak azonban életünknek tudvalevőleg másféle szabályozásai is, amelyek nem a kötelesség fogalmából fejtik ki ezeket, mégis egyetemes érvényűeknek mondhatók. Ilyenek magatartásunknak a vallásos megigazulás irányába szerkesztett szabálykönyvei, s ilyen próbál megállapítani maga Shaftesbury is, amikor az ízlés apriori formáira alapozta erkölcsi magatartásunkat. Vajon csakugyan meghátrálás-e ez az erkölcsiségnek sajátos értelme és rendeltetése elől? A baj inkább abban van, hogy Shaftesbury az erkölcsiségnek erkölcsi megkötésével bennfelejtje a tragikum fullánkját az emberi lélekben” (Uo. 69). „Nem szépelgésből, nem az esztétalelkűség pusztá bűvöletében történik tehát, ha Shaftesbury-hez fordulunk és az ő ösztönzéseiből akarunk meríteni, hanem azért, hogy vele foglalkozva, az ő példaszerű ellenállásán megtanuljunk, hogyan tudnók mai életünket durvaságaiból mi is újra kivetkőztetni. A jó ízlés különösen elesett korokban az erkölcsiségnek is hatalmas mementója. Mert ha szerencsétlenségünkre elveszítjük a mértéket önmagunk iránt, akkor minden más dolog iránt is csakhamar el fogjuk veszíteni” (Uo. 71).

A neveléstudós Prohászka által hangsúlyozott az ízlés legkorábban az érzékszerveken át történő érzékelést vagy ízlelést jelentette, amit metaforikus tartalommal (ízlés mint szellemi és erkölcsi ítélőképesség) a spanyol jezsuita Baltasar Gracián 1647-ben megjelent munkája (Az életbölcesség kézikönyve) gazdagította (GRACIÁN 1984). A fogalom további jelentésbővülése idővel magába fogadta a helyes mérték érzékének tapintatát, a szép és a rútság megkülönböztetésének képességét, valamint az értelemtől független érzetítéletet. Shaftesbury harmadik grófja 1709-ben írt munkájában (Sensus communis. Esszé a szellem és a jó kedély szabadságáról) már magát a filozófiát is a jólneveltség szolgálatába állítja, hangsúlyozva, hogy egyféle belső morális érzékkel tapinthatjuk ki a világban rejlő harmóniát (SHAFTESBURY 2008). A racionalizmus hagyományában az ízlés már felülvizsgálható értelmi ítéletté formálódott, melynek eltéréseit a továbbiakban részben olyan objektív körülményekkel magyarázták, mint a nevelés vagy az adottságok, részben pedig olyan szubjektív okokkal, mint a tévedések és az előítéletek. A 18. századi angol felvilágosodás gondolkodói, pl. Hume: A Jó ízlésről (HUME 1992) pedig már

kifejezetten elismerték az ízlés megvitathatóságát. Az ízlés és a zseni fogalmi párhuzama is gyakran feltűnik az értelmezésekben, így Goethe az intenzív és extenzív lelkierők összpontosítását, Kant (2003) pedig a megítélés és a létrehozás kivételességét emeli be az ízlés értelmezési körébe. Utóbbi a *sensus communis* (közös érzék) és az ízlésítélet összefüggését azok morális vonásával is kiegészíti. Ez utóbbi fogalom egyben az ízlés általános problematikájához is elvezet, nevezetesen: a közösségeket összetartó és elválasztó ízlés individuális vagy közösségi természetű-e, jó és rossz ízlésről, vagy csak ízlésbeli különbségekről beszélhetünk, honnan eredtethetjük, miképpen művelhetjük ki, és milyen tétjei, előnyei vannak az ízlésnek? Gadamer (1984) az ízlést a társadalmi téren kívülre helyezve annak egyenjogúsító szerepére irányítja rá a figyelmet, Bourdieu (1984) ezzel szemben éppen a társadalmi osztályok közötti különbségek újratermelődésének eszközeként mutat rá az ízlés kulturális jelentőségére. A fogalom pedagógiai vonatkozásai között az az általános feltételezés érdemel különösen figyelmet, hogy az ízlés művelhető, gyakorlással finomítható, azaz beemelhető az „elveszett ízlés” veszélyével számoló nevelés teoretikus és praktikus tartományába.

Az elveszett stílus nyomában járó Eberhard Straub az épített környezet nagyvárosaiban talál rá arra az identitást cseppfolyósító, aktív és teljesítő életmódra, amely úgy folyik szét „akár a vaj a forró krumplin és ezért lemond arról, hogy autentikusan, mással össze nem téveszthető módon akarjon élni” (STRAUB 2018: 173). S mert a teljesítmény uniformizáló hatásától nem szabadulhatunk, idővel már társadalmi méretekben is ez az életmód válik zsinórmértékké: „A teljesítményre épülő társadalom szintén a normáktól és a normák teljesítésétől függ. A teljesítménytársadalom a zavartalan funkciófolyamatok együgyűségéből táplálkozik és az élettervezetek sokszínűségének hatására rögtön akadozni kezd” (Uo. 216). A nevelés társadalmi környezetének vizsgálata során ezzel az uniformizáló hatással is számolni kell, különösen is azért, mert nem csupán a középkor iskolavárosai, hanem modern utódjaik vezetőiben is gyakran felángol polgárpukkasztó ifjúság megregulázásának pedagógiai szenvedélye: „A nagyvárosnak most már lehetőleg azonos életmódra kell nevelnie az embereket, az eltérő viselkedést pedig büntetni kell vagy pedagógiai intézkedésekkel megelőzendő” (Uo. 184).

Az életmódok és a kultúrák történelmi alakulásaihoz mindvégig részvevő megértéssel forduló John Lukacs sem tanácsolhat mást olvasóinak, minthogy ha érzékenyek életük minőségére, szabadságára, akkor ne engedjék, hogy az előítéletek (és saját előítéleteik) fogságában maradván megtörjenek, mert onnantól az opportunizmus útját járva lesznek kénytelenek szavaikat (akár gondolataikat is megcsúfolva) hozzáigazítani a körülményekhez. „Az előítélet emberi tulajdonság: még a kisgyermek fejében sincs *tabula rasa*. Az emberi minőség – és az alázat – éppen abban áll, hogy önmagunkkal szembenézve tudunk felülkerekedni egyes előítéleteinken: katolikusok számára a szabad akarat tudatával és a hit segítségével. (Gondolatainkban is: mert a szabad akarat lényege, hogy nemcsak tetteinkért és szavainkért, hanem gondolatainkért is felelősek vagyunk)” (LUKACS 2018: 16–17).

Amikor a baj igazi okát már felismertük, akkor az intézményes áthagyományozódás rutinjában elhalványult értelem felfrissítésével, a természetes kíváncsiság felébresztésével is orvosolhatjuk az identitást kikezdő regulázást. A szabadság és a demokrácia iskolai hatásaiban bízó Jerry Mintz is ezen a nyomon jár, amikor az oktatás eredeti értelméhez tér vissza: „Az oktatás kifejezés eredeti definíciója az emberekben inherensen rejlő tanulás előhívásához, kifejlesztéséhez kapcsolódik. Az állami iskolarendszernek ellenkező a feltételezése: inkább azt gondolják,

hogy a gyerekek üres edények, amelyeket meg kell tölteni tényekkel és információkkal, mintsem emberek, akik természetes kíváncsisággal és érdeklődéssel rendelkeznek” (MINTZ 2013: 64). Mintz természetesen nem tartozik azon széplelkek közé, akik vakon bíznak a gyermeki kíváncsiság elemi erejében. Akad itt azért másféle, kiérleltebb erő is, nevezetesen a szabályokkal irányított iskola bürokratikus szervezete, melynek – és inentől a szerzőt idézem – „... egymás fölé rétegzett szintjei az évek során egy megkövesedett rendszert hoztak létre, amellyel nagyon nehéz mit kezdeni. Minden esetben, ha valami probléma merül fel, kitalálunk egy újabb szabályt, ami újra még nehezebbé teszi a cselekvést” (Uo. 15–16).

A szabályok pontos betartása ugyan lehet a jóízlés jele is, ugyanakkor a morális látszatú viselkedéssel leplezett önérdek számára a szabálykövetés csak egy eszköz. A Max Webertől ismert célracionális és értékracionális cselekvés megkülönböztetése jó támpontot adhat az efféle dilemmák megfejtőinek, amint a Jon Elster által tovább gondolt racionális (eredménymotivált) és (az eredményeket figyelmen kívül hagyó motivációk mozgató) normavezérelt cselekvés elválasztása. Mindebből viszont nem következik, hogy pálcát kellene törnünk az önérdeket inkább érvényesítő gyerekek (és felnőttek) feje felett. Ízlés kérdése, mennyire engedünk nekik, ahogy az is, hogy nekik ajándékozzuk-e utolsó ezüstkanalunkat. Az ízléssel pedig – ahogy a szófordulat is tartja – nem lehet vitatkozni. A normavezérelt cselekvés döntéseméleti helyét kereső Huoranszki Ferenc is erre a megértő alapállására helyezkedik, amikor a cselekvést nem csupán eredményességében, hanem minőségében, önértékében is szemügyre veszi. „Önmagunk és mások személyiségét többek között éppen azon az alapon ítéljük meg, hogy milyen egyensúlyt tudunk kialakítani viselkedésünkben e kétféle típusú motiváció között. Mivel nem vagyunk egyformák, különböző személyek esetében e motivációk különböző erejűek lehetnek. Nem kell, hogy minden esetben egyetértünk, egymás viselkedésének megértésében elegendő annyit feltennünk, hogy mindnyájan képesek vagyunk e mérlegelésre. Ha a másikat kritikával illetjük, talán azért tesszük, mert úgy véljük, helytelenül értékeli az egyes tényezők súlyát. Mint fentebb említettem, az a véleményem, hogy sok *esetben de gustibus non est disputandum*” (HUORANSZKI 2003: 107–133, 117).

A Nobel-díjjal is jutalmazott kilátáseméletében Daniel Kahneman még az önérdekkövető gazdasági döntésekben is kimutatta az irracionális torzítások hatásait, az észlelés referenciafüggőségét, a veszteséghez és a nyereséghez kapcsolódó személyenként eltérő beállítódások, valamint a leegyszerűsítő érzelmi heurisztikák torzításait. A pedagógia számára sem ismeretlen tulajdonsághelyettesítési modell például egy olyan heurisztika, melynek lényege, hogy az emberek azért hajlamosak komplex feladatokat leegyszerűsíteni, mert néhány heurisztikus alapelvben megbíznak. Ha tehát minden bennünket elérő inger olyan automatikus érzelmi értékelést idéz elő bennünk, amelyekre gyors és erőfeszítés nélküli reakciókkal válaszolunk, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ítéleteinket és preferenciáinkat intuitív heurisztikák befolyásolták. Tekintve, hogy ezek a heurisztikák „gyors és többé-kevésbé automatikus ítéletalkotási hüvelykujjszabályok (...), az ítéletalkotások és a szándékok is intuitívek, de akaratlagos és tudatos folyamatokkal módosíthatók vagy felülvizsgálhatók” (KAHNEMAN 2010: 101–121, 114–115). Kahneman pszichológusként arra is felhívta a figyelmet, hogy a tapasztalati és az emlékező énünk másként látja és látatja a világot és benne önmagunkat. „Az emlékek formálják ízlésünket és döntéseinket, és az emlékeink olykor tévesek. (...) A tapasztaló énnek nincs szavazati joga. Az emlékező én olykor téved, mégis ő vezeti belső nyilvántartásunkat, ő összegzi élettapasztalataink tanulságait. És persze ő hozza a döntéseket is. A múltból a jövőbeni emlékeink

minőségének, és nem a jövőbeni tapasztalásaink minőségének maximalizálását tanuljuk meg. Ez az emlékező én zsarnoksága” (Uo. 448, 444).

Az észlelés problematikájához érzékeny tapintattal közeledő Ballér Endre oktatás- és tantervkutató (messze túlmutatva a didaktika közvetlenségén) a fenomenológia és Gadamer gondolati világából emeli ki az észlelés pedagógiai szempontból releváns formáit. Itt említi meg a megértést, mint az érthetővé tétel (képzésként is azonosítható) folyamatát, melynek nyomán a tanulóban a megértésre irányuló általános érzék is finomodik. Az ítélőerőt (a magolás e kiváló ellenszerét) a helyes állásfoglalás képességeként írja körül, mely állásfoglalásba a tanultak helyes (vagy helyénvaló) alkalmazását is beleérti. Az ízlés fogalma (a szellemi megkülönböztető képesség klasszikus értelmezésében) szintén helyet kap a megértés formái között (Ballér 2002: 19–22). Mindezek nyomán a megértést az egyéni és közös tanulási tapasztalatok és az ezekhez kapcsolódó reflexiók „horizont összeolvadásaként” nevezi meg.

Lovász Ádám az észlelet problematikáját a fenomenológia, az életfilozófia, a Gestalt-pszichológia vonatkoztatási mezőiben megragadva abból indul ki, hogy az „... észlelés egy áramlás, mivel az észlelő entitások folyamatos mozgásban vannak” (LOVÁSZ 2018: 30.). Az észlelést (James nyomán) olyan áramlásnak tekinti, amelyhez a létmódokhoz tapadt tiszta tapasztalatok vezetnek el. „A tiszta tapasztalat az, ami, párolgó őszinteség, a relációkat összefűző szövet” (Uo. 37), a tanulás pedig nem más, mint „...holisztikus adaptáció, kommunikatív tevékenység, a tiszta tapasztalatra való rácsodálkozás. Amint feltárulkoznak a rések, igyekszünk betölteni azokat tapasztalati úton szerzett adatokkal, valamint olyan fogalmakkal, amelyeket alkalmasnak érzünk a gyakorlati adaptációink elősegítéséhez” (Uo. 39). Bár a szerző igényes gondolatiságának mélyebb rétegeihez a művészi nyelvhasználatban kevésbé járatos olvasó bajosan férhet hozzá, maga a problematika azonban még a gyakorlati észjárásúak számára is nyilvánvaló. Nevezetesen az, hogy miképpen tarthatunk lépést az informatikai (virtuális) környezet egyre gyorsuló fejlődésével. A szerző válasza az emberi érzet, észlelet virtualitásba való kiterjesztése (deterritorializációja).

Az online tanulási környezetek tervezői, az adaptív és személyre szabott tanulás informatikai fejlesztői számára ez persze már nem filozófiai feladat.

A digitális életforma frázisait meghaladó karaktervonások

„Homályosan és megszövegezetlenül, de azt hittem, az ember nem az, akinek születik, nem is az, aki aztán lesz belőle, hanem mindig, mindenén túl permanens lehetőség.”

(Márai Sándor)

A digitális életforma frázisa, mint minden frázis, a túlságosan gyakori használat folytán értelmileg kiüresedett, ámde kommunikációképes közhely. Tartós jelenlétét az áthagyományozott sztereotípiák narratív reprodukálásai biztosítják. Íme, egy példa:

Az emberek lusták gondolkodni, ezért inkább fecsegnek, még hozzá minden platformon, éjjel és nappal, képpel és hanggal, szlenggel és Emojival. Tények helyett véleményekkel tömik magukat és virtuális partnereiket, az igazságkeresésről persze már rég leszoktak, viszont lelkesen

lájkolnak az égvilágon minden kacatot, amit kedvenc véleményvezérük megoszt velük. A kétkedést még hírből sem ismerik, sőt kifejezetten élvezik, ha az orruknál fogva vezetik őket. És mert emlékezni már képtelenek, így a múlt felidézésével egyáltalán nem is bajlódnak, inkább tovább lefetyelnek a lényegtelen hírfolyamból. Alkalmatlanok a kritikára, ezért minden nekik nem tetsző véleményezőre agresszív kommenteket zúdítanak, vagy ha őket kritizálják, a bűnöst egyszerűen kitiltják a buborékban élő törzsükből. A gyereket néha az óvodában felejtik, viszont a telefonjuk nélkül egy lépést sem tesznek. Csak tudnám, hová is igyekeznek.

Ullmann Tamás MacIntyre, Ricoeur, Taylor, Carr és mások nyomán a reprodukív narratív identitás természetét a narratív személyes azonosság elméletével karakterizálja. Az elmélet fókuszában a történetekben elrendezett tapasztalatok állnak, így nincsenek tiszta tények, mindent kontextusokban észlelünk, és narratív sémákba rendezünk. Ebből következően mind magunkat, mind másokat csak történetekbe ágyazva próbálunk észlelni és megérteni. „Életünk egésze narratív akaratként jelenik meg számunkra, és személyes azonosságunk összes rétegeit csak egy narratív azonosság formája képes maradéktalanul egyesíteni” (Ullmann 2013: 30).

A narratív azonosság tablóján akkor jelenik meg az első repedés, amikor a másik számára is érthető nyelvi formába próbáljuk önteni a velünk megtörténeteket. A nyelvben való gondolkodás nehézségeit vizsgáló Noam Chomsky következő fejtegetése azért is vág a frázisokkal árnyalt problematika elevevébe, mivel mindig nagy a kísértés, hogy bár a megértett valóság mindig igazabb, a sztereotip sémák vonzása elől mégis nehéz kitérni. Amint írja: „Más élőlényekkel ellentétben gondolkodó emberként igyekszünk mélyebben megérteni a tapasztalati jelenségeket. E gyakorlatokat többféle névvel illelhetjük, nevezhetjük mítosznak, mágiának, filozófiának vagy tudománynak. (...) Ilyen értelemben nem beszélhetünk afféle egyes szám harmadik személyben vett, objektív szempontú tudományról, csupán különféle első személyű nézőpontokról, amelyek azonban az emberek között elég szorosan összepasszolnak ahhoz, hogy gondos és kooperatív vizsgálódás révén valamilyen nagyarányú egyetértés létrejöhessen” (CHOMSKY 2018: 156).

A személyes lét virtuális kiterjesztésével, a társadalmi terek online terekbe és különféle hálózatokba (például közösségi, média, kibeszélő, vagy véleményhálózat) való belépésével a személyes azonosságot az identitást kontemplatív és a cselekvő értelemben megjelenítő narratív keretezés óvhatja meg a kiüresedett és elidegenedett frázisoktól. Ebből a nézőpontból keretezésként foghatjuk föl az egyén külső (társadalmi és állami) érvényesülését, valamint a belső (személyes és közösségi) érvényességét. Az érvényesség (azaz a megérthetőség, az áttetszőség és előrejelezhetőség) határain belül mérsékelhető az a veszély, amit korábban az énmegjelenítés (észlelésének torzításaival, a frázisokkal telített sztereotípiákkal, valamint a disztópiákkal szennyezett elváráshorizonttal azonosítottunk. Ebben a megközelítésben a digitális környezet demokráciája „nem kényszeregyesülés, nem legitimálja felső hatalom; az együttélésnek olyan közösségi formája, ami a felhasználók közös cselekvése által folyamatosan (ki)alakul. A digitális polgár produktivitásának ezért alapvető feltétele, hogy felelősséget vállal a nagyobb közösségért, és végső soron a digitális demokrácia állapotáért, hiszen ő az, aki értelmezi (parafrezálja) ennek alapelveit, szimbólumait; és ő az is, aki saját produktumai (történetei) révén passzív megfigyelőként, potyautasként vagy aktív érték-teremtőként újraalkotja, kimondja és elbeszéli (kanonizálja) ezeket” (DOBÓ-PERJÉS: 2013: 35).

Ahogy a bevezető is utalt rá, az állampolgár közege a modern demokratikus állam, míg a digitális állampolgáré az online világ. E két világ – a demokratikus állam és a digitális környezet – közötti átjárás pontjaira az autonómia, a felelősség, a részvétel, a választás szabadsága, a nyilvánosság, a véleményszabadság vagy a decentralizált társadalmi működés elvei és gyakorlata mutat rá. (1. táblázat)⁴

David Riesman szerint a társadalom karaktere határozza meg az egyén viselkedését és személyiségét, melynek nyomán a személyiség lehet belülről vagy kívülről irányított. A két típust jellemző vonásokat az alkalmazkodás forrás, a személyes célok, a kontrollmechanizmusok, a szankcionálás módja, valamint a társadalom demográfiai jellemzői határozzák meg. A kívülről irányított személyiséget inkább a „parancsra” váró elváráshorizont, míg a belülről irányítottat a stabil értékekkel bíró cselekvéshorizont perspektívája igazítja el. Amíg a belülről irányított embert a releváns kapcsolataiban teljesedik ki, addig a kívülről vezérelt emberek végül olyan tömeget fognak alkotni, amelyben azért lesz az ember „magányos, mert nincsenek eligazító és élő hagyományrendszerei, követésre készítő tekintélyei; bensővé tett értékei; mély és tartós személyes kapcsolatai. Tömeg, mert az egyén életében megnőtt és egyre növekszik a személytelen intézmények és az anonim helyzetek szerepe; az individualizáció előrehaladtával kiterjed a »társas magány« állapota, a pusztta térbeli és társadalmi egymás mellett lét.” (PATAKI 1998: 85).

Csíkszentmihályi Mihály arra is emlékeztet, hogy e kétféle orientáció közötti versenyt az egyénnek nem feltétlenül kell tétlenül néznie, hiszen a választás, a döntés lehetősége mégis csak az ő kezében van. „Amíg engedelmessé válnak a biológiai hajlamainkra épülő, a társadalom által belénk kondicionált inger-reakció mintáknak, addig kívülről irányíthatóak vagyunk. (...) Az egyénnek, hogy képes legyen felülemelkedni hétköznapi aggodalmain és félelmein, függetlenné kell válnia társadalmi környezetétől, legalább olyan mértékig, hogy ne kizárólag ennek a környezetnek a jutalmi és büntetői irányítsák az életét” (Csíkszentmihályi, 2001: 44). Fromm a nevelés és a manipulálás közötti különbségről szóló intése azért érdemel figyelmet, mivel e kétféle viszony is befolyásolhatja, hogy a felnőttkorba lépett egyént a belülről vagy kívülről irányítottság fogja-e jellemezni: „A nevelés egyet jelent azzal, hogy segítsünk a gyerekeknek valóra váltani a lehetőségeit. A nevelés ellentéte a manipuláció, amely a lehetőségek kifejlődésének lehetőségébe vetett hit hiányán alapul, és azon a meggyőződésen, hogy a gyerekből csak akkor lesz valamirevaló ember, ha a felnőttek beletáplálják, hogy mi a kívánatos, és elnyomják benne, ami szerintük nem az” (FROMM 1993: 160).

Fromm szerint „A karakter (...) az a (viszonylagosan állandó) forma, amelybe az emberi energia az asszimiláció és a szocializáció során terelődik. (...) Az egyik vagy másik karaktert tekintetük erkölcsi szempontból nemkívánatosnak, hordozójának mindazonáltal biztosítja a következményében logikus cselekedetet, és megszabadítja őt attól a nyűgtől, hogy minden egyes alkalommal új és átgondolt döntést kelljen hoznia. Az illető képes karakterének megfelelően berendeznie az életét, és egyúttal bizonyos egyensúlyt létrehozni a külső és a belső helyzete között. (...) A karakternek azonban nem pusztán annyi a szerepe, hogy az egyes ember számára lehetővé tegye a konzisztens és »értelmes« cselekvést, de egyben az egyén társadalmi alkalmazkodásának

⁴ „A demokratikus intézmények működése, mint minden más intézményé, az emberek cselekedetein múlik, akik élnek a lehetőséggel, hogy ésszerű megvalósulásokat érjenek el” (Sen 2021: 454).

alapja is” (FROMM 1998: 58).⁵ Tételei a következők: mivel a karakterirányultság és a társadalmi szerkezet között szoros kapcsolat áll fenn, így a karakterképződés legfontosabb mozgatórugóit a társadalmi szerkezetben találjuk meg. Ugyanakkor azt is számításba kell vennünk, hogy a társadalom konkrét működése viszont csak a karakterekben felgyülemelő érzelmi (és intellektuális) erő érzékelésével (észlelésével) érthető meg. A karakterben tehát a világgal való kapcsolatunk természetfelelő ki, nevezetesen az, hogy milyen viszonyt alakítunk ki a világ dolgaival (asszimiláció), és a társadalmat benépesítő emberekkel (szocializáció).

Fromm a karakterek négy alaptípusát a védekező, a befogadó, a kihasználó, valamint a marketing-orientációjú karakterben különítette el, hangsúlyozva, hogy az adott karaktert jellemző pozitív vagy negatív vonások egyaránt fontosak (vagy éppen lényegtelenek) egy konkrét élethelyzet megoldásában.

A védekező (megőrző) karakter típusos vonásai az óvatosság, a megfontoltság, és az a félelme meggondolt lojalitás, amivel biztonságos körülményeket igyekszik magának teremteni. Az erőforrások felhalmozása és takarékos használata kétségkívül védekező stratégia, melyben a viselkedési minták pontos követése, az emberek és dolgok tulajdonlása, valamint a külső veszélyekkel szembeni beállítódás vezérli a személyiséget. A védekező karakterek főként arról ismerszenek, hogy „Gyanakvóak és kifejezett érzékük van az igazságossághoz, ami valójában azt jelenti, hogy »ami az enyém, az az enyém, ami pedig a tiéd, az a tiéd«” (FROMM 1998: 65).

A befogadó (elfogadó) karakterek szakértők segítségével mentén igazodnak el a világban, ennek megfelelően vakon bíznak a számukra mindig megterhelő döntésekhez szükséges tanácsokban, amihez minden szükséges (vagy annak látszó) információt, ötletet, érzelmet meg is szereznek, hogy biztonságban tudhassák magukat. Mivel nem erősségük a felelősségvállalás, így nem annyira magukban, mint inkább a szakértői tanácsokban bíznak. „Gyakorta valódi melegség jellemzi őket, és szeretnének másokon segíteni, ám végső soron segítőkészségüknek is csak az a célja, hogy biztosítsák a maguk számára az illető jóindulatát” (FROMM 1998: 62).

A kihasználó (elvétele) karakterre „a bizalmatlanság és a cinizmus, az irigység és a féltékenység a jellemző. Mivel csak olyan dolgok okoznak számukra örömet, amelyeket másoktól elvehetnek, túlértékelik a másét és alábecsülik saját tulajdonukat” (FROMM 1998: 63). A kihasználó szemében az az értékes ember, akiből még van mit meríteni, ugyanakkor a bennük munkálkodó kihasználó és kizsákmányoló szándékot nem okvetlenül a rosszindulat mozgatja, gyakorta csak arról van szó, hogy praktikusabb valamit megszerezni, mint önmagunkból kitermelni.

Fromm marketing-orientáltnak azt a karakterirányultságot nevezi, melynek lényege, hogy az ember maga is csereértékkel rendelkező áru. A marketing-orientált karakter legfőbb jellemzője az, hogy mindig képes megfelelni a jövedelmezőnek látszó elvárásoknak és igényeknek. „Az »emberek vásarán« – írja Fromm – is divatosnak kell lenni, és ahhoz, hogy valaki divatos legyen, tudnia kell, milyen típusú személyiségnek van a legnagyobb kereslete. Ezt az általánosság szintjén már az iskola tanítja, az óvodától az egyetemig, ami aztán a családi környezetben tökéletesedik” (FROMM 1998: 67). (A 2. táblázat azt foglalja össze, hogy milyen pozitív és negatív személyiségvonások keveredhetnek az előzőekben felvázolt karakterekben.)

A természeti, társadalmi és kulturális terek után a virtuális terekbe is belépő digitális polgár karakterének megrajzolásakor (3. táblázat) – követve Eric Fromm pozitív és negatív tulajdonságokat is megjelenítő tipológiáját – emlékeznünk kell arra is, hogy ez a jelenlét is eredményezhet produktív és regresszív folyamatokat, attól függően, hogy a környezet az értékteremtést, vagy inkább az egyéni és a közösségi lehetőségek szűkülését, korlátozását támogatja (1. ábra).

⁵ „A gyermek karakterét a szülők karaktere formálja, s ennek megfelelően fog a gyermek fejlődni. A szülők karakterét és nevelési módszerét kulturális környezetük társadalmi struktúrája határozza meg. Az átlagcsalád a »társadalom pszichológiai képviselője«. Miközben a gyermek családjához alkalmazkodik, elnyeri azt a karaktert, amely később alkalmassá teszi a társadalmi életben rá váró feladatokra” (Fromm 1998: 59)

**A DIGITÁLIS POLGÁRI IDENTITÁS
KITERJESZTŐ ORIENTÁCIÓ**

<i>produktív vonások</i>	figuratív magok	<i>nem-produktív vonások</i>
nyitott és művelt világpolgár	IDENTITÁS	provinciális nyárspolgár
személyek fölötti közjó	KÁNON	patrimonális közösségi érdek
értékteremtő teljesítmények	REFERENCIA	méltóságteremtő funkcióvadászat
a valóság tényeinek és lényeinek megértése	TÖRTÉNÉS	a hatások és mozgások múltó csomópontja
az ember beszédben fedezi fel önmagát	TÖRTÉNET	engedelmeskedik a stílusnyomásnak
a kollektív emlékezet kultúrája	TUDÁS	a megalvadt vélemények felejtéskultúrája
a titoktartó közösségi élet visszatükröződése	HIEDELEM	a titoktalan törzsi életmód varázstalansága
a liberális korporativizmus hőse	ÉLETSTÍLUS	a tekintélyelvű korporativizmus szájhőse
tapasztalatok az önazonos történetekben	AUTONÓMIA	a narratív szerkezetű önazonosság feltörése
a megvalósulásfókuszú igazságosság	FELELŐSSÉG	a rendszerfókuszú igazságosság
a találkozások énmegerősítő hangoltsága	RÉSZVÉTEL	a találkozások énreprezentáló felhangolása

1. ábra

A digitális polgári identitás karakterének vonásai

A polgárosodást, ezt a tipikusan európai történetet a XVIII–XIX. század városi életformája indította útjára, és bár a polgár, a gentleman, a Bildungsbürger vagy a honnête homme karakterének figuratív magjaiból más és más történelmi gyakorlat értékelődött fel, ám az idea, a nemzedékről nemzedékre áthagyományozott, és megtapasztalható személyiségvonásokban megőrzött és „újraemlékezett” jellembeli ízlés létező nyomaira újra és újra rátalálhatunk, amikor személyes, társadalmi, gazdasági, vallási, vagy bármiféle különbségek, viták, súrlódások éleit konszenzuális megoldásokkal kerekítjük le.

Az újraemlékezett múlt nem egyszerűen az emlékezeti tények és lények alkotta valóság átkeverezését jelenti, sokkal inkább egy olyan „újratekert” műveletet, amivel az ismertből ismeretlent, a vártból váratlant, a krédóból posztulátumot varázsolunk.⁶ Az élet fontos pillanata ez; az ismert és már értelmezett dologi vonatkoztatások (tárgyasítások) elhagyása, a mások által keletkeztetett (elgondolt) emberkép újraértelmezése (érlelődés), az élettörténet mélyén lehorgonyozott ideák, alapviszonyok és képzetek fellazítása, végül pedig az élet értelmének, az eredet alapításának újbóli megisméltése (és áttemelése a megvalósíthatóságba) olyan mozzanatai ennek a pillanatba ékelődött varázslatnak, mely mozzanatok ha digitális állampolgárt nem

⁶ Még a legszemélyesebb emlék, még az olyan események emléke is, amelyeknek mi voltunk az egyedüli tanúi, még a ki nem fejezett gondolatok és érzelmek is egy egész fogalomhalmazzal állnak összefüggésben, amit sok más emberrel együtt birtoklunk: személyekkel, közösségekkel, helyekkel, időpontokkal, szavakkal és fordulatokkal, valamint okfejtésekkel és eszmékkal, vagyis a teljes anyagi és erkölcsi erejével annak a társadalomnak, amelybe beletartozunk vagy beletartoztunk” (HALBWACHS 2021: 40).

is teremtenek a hajdanvolt polgárokból, ám az emlékezett emberben mégis csak felébresztik az emlékezőt, azt a történetes embert, akivel találkozva már a talányos jövőre is emlékezhetünk.

Az ember kérdésekkel telve születik erre a világra, de csakhamar felszólítások között találja magát. Megérti hát, ki gyorsan, ki lassabban, hogy a felszólítás egyetlen jó válasza az engedelmesség. Hosszú tanulóévekbe, ha nem épp egy életbe kerül, amíg lecsutakoljuk magunkról a felszólítottóság csukaszürke porát, és még további évekbe, amíg kijelentő módon is megtanulunk élni, a kérdésekre válaszolni, és megtanulunk pontot is tenni, ahol csak lehet. Amíg csak lehet, egyetlen pontot, mert eljön a pillanat, amikor a pontból már három lesz, és a megélt idő újra kérdőjelbe hajlik bennünk.

„Azt hiszem, értem: abból, amit a toronyban hallottam, rájöttem, hogy a városuk létének jogosultságát az adja, hogy védelmezi és őrzi a máshol már elfeledett kezdetet. (...) Azzal viszont, hogy ha valakit idegennek tartunk, megtagadjuk létének e kezdethez való kötődését, legyen az bármi is; a kezdet viszont megszűnne kezdet lenni, ha bármi kívül esne a hatalmán.”

(Michal Ajvaz)

Irodalomjegyzék

- Ajvaz, Michal (2007): A másik város. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Ancsel Éva (1995): Az élet mint ismeretlen történet. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2002): Néhány gondolat a hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjairól Gadamer: Igazság és módszer c. munkájában. In: Buda András (szerk.): Pedagógia és hermeneutika. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen. 19–22.
- Berner, Hans (2004): Az oktatás kompetenciái. Bevezetés az oktatásközpontú tervezés és a reflektív oktatás elméleti alapjaiba. Aula Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1984): Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. Routledge, London.
- Chomsky, Noam (2018): Miféle teremtmények vagyunk? Kossuth Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): FLOW. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dobó István-Perjés István (2013): A digitális állampolgárság narratívái neveléstudományi kontextusban. In: Lévai Dóra-Domonkos Katalin (szerk.): Digitális állampolgárság Konferencia, 2013. Konferenciakötet. ELTE PPK, Budapest. 25–37.
- Fromm, Eric (1993): A szeretet művészete. Háttér Kiadó, Budapest.
- Fromm, Eric (1998): Az önmagáért való ember. Az etika pszichológiai alapjainak vizsgálata. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlat. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gracián, Baltasar (1984): Az életbölcesség kézikönyve. Helikon Kiadó, Budapest.
- Haffner, Sebastian (2014): Egy német története. Emlékeim (1914-1933). Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Halbwachs, Maurice (2021): Az emlékezés társadalmi keretei. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Hornyák Péter István (2013): Az identitás kétségbe esése – avagy a kétségbeesés identitása? In: Bujalos István, Tóth Máté és Valastyán Tamás (szerk.): Az identitás alakzatai. Kalligram Könyv- és Lapkiadó Kft., Budapest. 77–95.
- Hume, David (1992): A jó ízlésről. In: David Hume összes esszéi I. Atlantisz Kiadó Budapest. 222–244.p.
- Huoranszki Ferenc (2003): Döntésmélet és erkölcsi normák. In: Gál Róbert Iván – Szántó Zoltán: Cselekvésmélet és társadalomkutatás. Közgazdaságtudományi Szemle Alapítvány, Budapest. 107–133.

- Kahneman, Daniel (2010): A korlátozott racionalitás feltérképezése az intuitív döntések és választások szempontjából. *Köz-Gazdaság*, 5(1), 101–121.
- Kant, Immanuel (2003): *Az ítélőerő kritikája*. Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- Kertész Imre (1992): *Gályanapló*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Lányi András (1999): *Együttélés. A humánökológia a politikai filozófiában*. Liget Műhely Alapítvány, Budapest.
- Lányi András (szerk.) (2000): *Természet és szabadság. Humánökológiai olvasókönyv*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lovász Ádám (2018): *Az érzet deterritorializációja*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lukacs, John (2018): „A boldogság feladat” John Lukacs füveskönyve. Európa Kiadó, Budapest.
- Macintyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában. Erkölcselméleti tanulmány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1990): *Egy polgár vallomásai I-II*. Akadémiai Kiadó–Helikon Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1991): *Föld, Föld! ... Emlékezések*. Akadémia Kiadó, Helikon Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1992): *Az igazi*. Akadémiai Kiadó–Helikon Kiadó, Budapest.
- Mintz, Jerry (2013): *Szabadság és demokrácia az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Negt, Oskar (1997): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Steidl Verlag, Göttingen.
- Nguyen Luu Lan Anh-Fülöp Márta (válogatta és szerkesztette) (2003): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Ollé János et al. (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Orosz Gábor (Szerkesztette és a Kísérő írást írta) (2010): *Prohászka Lajos: Shaftesbury – A self-control esztétikája* – <https://mek.oszk.hu/08300/08326/08326.pdf>
- Orvos-Tóth Noémi (2018): *Örökölt sors. Családi sebek és a gyógyulás útjai*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Pataki Ferenc (1998): *A tömegek évszázada. Bevezetés a tömeglélektanba*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos: *Shaftesbury – A self-control esztétikája*. Pantheon 1. szám, 1947, 35–72. p.
- Robert A. Nisbet (1969): *Social Change and History. Aspects of the Western Theory of Development*. New York, Oxford University Press.
- Schwendtner Tibor (2011): *Eljövendő múlt. Genealógia Nietzschénél, Husserlnél és Heideggernél*. L'Harmattan Kiadó – Magyar Daseinanalitikus Egyesület, Budapest.
- Sen, Amartya (2021): *Az igazságosság eszméje*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Shaftesbury, Lord (2008): *Sensus communis. Esszé a szellem és a jó kedély szabadságáról*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Somlai Péter (szerk.) (2004): *Az evolúció elméletei és metaforái a társadalomtudományokban*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Straub, Eberhard (2018): *Az élő város. Az urbánus életformák változásai*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Szántó Zoltán (1999): *A társadalmi cselekvés mechanizmusai*. Aula Kiadó, Budapest.
- Szécsényi Imre (2001): *Az ízlés mint sensus communis*. Laokoón, 1, 40–68. <http://laokoon.c3.hu>
- Tillmann József Adalbert (2018): *Az eseményhorizonton túl. Terek, kultúrák, távlatok*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Tomasello, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tönnies, Ferdinand (2004): *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Ullmann Tamás (2013): *A narratív, a traumatikus és az affektív szubjektivitás*. In: Bujalos István, Tóth Máté és Valastyán Tamás (szerk.): *Az identitás alakzatai*. Kaligram Könyv- és Lapkiadó Kft., Budapest. 21–36.
- Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Weber, Max (1998): *A tudomány mint hivatás*. In: Weber, Max: *Tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mellékletek

DEMOKRATIKUS ÁLLAM		DIGITÁLIS DEMOKRÁCIA		DIGITÁLIS KÖRNYEZET
ÁLLAMPOLGÁR		DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁR		TUDATOS FELHASZNÁLÓ
Egyenjogúság, esélyegyenlőség, szólásszabadság, nyilvánosság, nyilvános igazságértékesítés, autonómia stb.	↔	<i>Alapelvei az egyenlőség és a szabadság értékeire épülnek.</i>	↔	Méltányosság, szabad véleménynyilvánítás, nyilvánosság, más emberek és közösségek tisztelete, öntudatosság stb.
Alkotmányok, alapítók, társadalomfilozófiai- és politikai írások és diskurzusok stb.	↔	<i>Elsősorban normatív-morális fogalom. Vannak manifestált szimbólumai.</i>	↔	Felhasználási feltételek, netikett, kompetencia-rendszerek stb.
Nem az egyén van az államért, hanem az állam az egyénért	↔	<i>Középpontjában az ember áll. Nincs felülről vagy kívülről érkező legitimitáció.</i>	↔	A decentralizált hálózat középpontjában az egyén áll
Aktív részvétel a közügyekben, civil szervezetekbe, pártokba tömörülés, képviselők és érdekcsoportok szervezése, választás, tudatosság stb.	↔	<i>Legitimálásának, fennmaradásának és produktivitásának záloga a közösségért is felelősséget vállaló és aktívan fellépő egyén/közösség.</i>	↔	Csoportokba, közösségekbe és hálózatokba tömörülés, értékteremtés, információ-megosztás, érdekérvényesítés stb. céljából
Decentralizált intézményrendszer, autonóm szervezetek	↔	<i>Az interperszonális és intézményes együttműködést hálózati jellegű.</i>	↔	Nem hierarchikus, konnektivista struktúra
Társadalmi kommunikáció, népszavazás, média stb.	↔	<i>Sokirányú, sokszereplős, számos technikai eszközzel támogatott, alulról építkező kommunikáció jellemzi.</i>	↔	Hálózati kommunikáció, web2, blogok, twitter stb.
A demokrácia sosem befejezett, szűkülhet, korlátozódhat, de tágulhat és mélyülhet is	↔	<i>Nem természeti képződmény, hanem emberek alkotta, nem-triviális rendszer.</i>	↔	Az internet folyamatosan változó, alakuló nyitott rendszer
Szabad választás, verseny, piacgazdaság, innováció, transzparencia	↔	<i>Működéséből előnyök és lehetőségek származhatnak az egyén/közösség számára.</i>	↔	Információhoz való korlátlan hozzáférés, átláthatóság, szabadság az önálló döntéshozatalban, innováció
Anarchia, totalitárius rendszerré válás, potyautasság, utcai lázongások stb.	↔	<i>Működéséből veszélyek és szélsőségek következhetnek az egyén/közösség számára.</i>	↔	Produktivitás helyett regresszió (digitális anarchia), a digitális tér nyújtotta lehetőségek kisajátítása az egyéni hatalom korlátlan növelése érdekében (digitális totalitarizmus), jogellenes tartalmak, a kritika nélküli elfogadás veszélye, hacker-támadások stb.

1. táblázat

A digitális demokrácia jellemzői és dimenziói (Dobó-Perjés 2013: 32)

<i>Pozitív vonatkozások</i>	VÉDEKEZŐ ORIENTÁCIÓ	<i>Negatív vonatkozások</i>
gyakorlatias	↔	fantáziátlan
takarékos	↔	zsugori
meggondolt	↔	bizalmatlan
tartózkodó	↔	hideg
türelmes	↔	fásult
óvatos	↔	aggodalmaskodó
állhatatos, szívós	↔	makacs
higgadt	↔	nemtörődöm
megfontolt	↔	tunya
rendes	↔	pedáns
módszeres	↔	kényszeres
lojális (hűséges)	↔	birtoklásra vágyó
BEFOGADÓ ORIENTÁCIÓ		
képes az elfogadásra	↔	passzivitás, nincs benne kezdeményezés
fogékony	↔	nincs saját véleménye, jellegtelen
odaadó	↔	alázatos
szerény	↔	lebecsüli önmagát
kedves, szeretetre méltó	↔	élősködő
alkalmazkodásra képes	↔	jellegtelen
szocializált	↔	szolgalelkű, nincs önbizalma
idealista	↔	valóságidegen
érzékeny	↔	gyáva
udvarias	↔	gerinctelen
optimista	↔	gondolkodását vágyképzetek vezetik
bizalomteljes	↔	hiszékeny
szeretetteljes	↔	érzelgős
KIHASZNÁLÓ ORIENTÁCIÓ		
aktív	↔	kihasználó
kezdeményező	↔	agresszív
képes követelni	↔	egocentrikus
büszke	↔	beképzelt
impulzív	↔	meggondolatlan
magabiztos	↔	arrogáns
megnyerő	↔	csábító
MARKETING-ORIENTÁCIÓ		
céltudatos	↔	megalkuvó
képes a változásra	↔	állhatatlan
fiatalos	↔	gyerekes
előrelátó	↔	jövő nélküli
nyitott	↔	elvtelen, érzések és értékek hiánya
társaságot kedvelő	↔	képtelen az egyedüllétre
kísérletező	↔	céltalan
nem dogmatikus	↔	relativista
hatékony	↔	túlzott aktivitású
tudásra szomjas	↔	tapintatlan
intelligens	↔	intellektuális
alkalmazkodásra képes	↔	nincs ítélőképessége
toleráns	↔	közömbös
humoros	↔	bolondos
nagyvonalú	↔	pazarló

2. táblázat
A karakterek jellemző vonásai (Fromm 1998)

KITERJESZTŐ ORIENTÁCIÓ		
<i>Pozitív vonatkozások</i>		<i>Negatív vonatkozások</i>
nyitott világpolgár	↔	zárt nyárspolgár
a közjó őrzője	↔	a közjó elrablója
értékteremtő	↔	méltóságvadász
a világ megértője	↔	az áramlatok sodródója
az önfelfedezés megosztója	↔	az önfeladás bezárkózója
az emlékezés kultúrája	↔	a felejtés kultúrája
titoktartó közösségépítő	↔	titoktalan törzsi tag
a méltányosság altruista hőse	↔	a tekintély asszertív szájhőse
az éntörténetek őrzője	↔	az éntörténetek felszámolója
az igazság keresője	↔	az igazság előírója
a jelenléti én erősítője	↔	a jelenléti én birtoklója

3. táblázat

A digitális polgár kiterjesztő karaktere

Garaczi Imre

alelnök, MTE VEAB

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Földtudományi Doktori Iskola

garaczi.imre@gmail.com

Konnektológia és digitalizáció

A digitális polgár 21. századi alternatívái

Connectology and Digitalisation

Alternatives for the digital citizen in the 21st century

Absztrakt

A 2022 február óta eltelt egy esztendő azt igazolja számunkra, hogy a 21. század harmadik évtizedének kezdetén is a földbolygó élethelyzetének továbbra is fontos értelmezési kerete marad a háború és a morál kapcsolata. Vajon megismétlődik a 20. század dicstelen forгатókönyve: két világháború, hidegháború, gazdasági világválságok, helyi háborúk, mesterségesen kirobbantott etnikai, civilizációs válságok, kiberháborúk, hibrid háborúk, hatalmi erőfölénnyel visszaélő, regionális megszorogattatások?! Mindezek százmillió emberáldozatot követeltek. Írásomban megvizsgálom az ellátásláncok és a digitális lét hálózati összefüggéseit, valamint azt a folyamatot, hogy képes-e a 21. század embere befogadni, feldolgozni az elmúlt kétszáz esztendő technikai civilizációjának iszonyatosan gyors tempóját és következményeit.

Kulcsszavak: konnektográfia, konnektológia, digitális lét, ellátásláncok, P. Virilio, M. Castells, hálózatosodás, térmorfológia, geopolitika.

Abstract

One year since February 2022 confirms that the relationship between war and morality remains an important frame of reference for understanding the situation of life on the planet at the beginning of the third decade of the 21st century. Will we see a repeat of the inglorious scenario of the 20th century: two world wars, a cold war, global economic crises, local wars, artificially triggered ethnic and civilisational crises, cyber wars, hybrid wars, regional occupations abusing the supremacy of power? All these have claimed hundreds of millions of lives. In my paper, I will examine the network interconnections of supply chains and digital existence, and the process of whether 21st century man can absorb and process the tremendously rapid pace and consequences of the technical civilisation of the last two hundred years.

Keywords: connectography, connectology, digital existence, supply chains, P. Virilio, M. Castells, networking, field morphology, geopolitics.

Térmorfológiai összekapcsoltság

A konnektológia tudománya 2015 táján válik ismertté a történetbölcseleti diszkussziókban Parag Khanna, indiai származású politológus könyve¹ nyomán. Ennek része a konnektográfia, amelynek szempontjából rendkívül fontos szerepe jut az időviszonyoknak, hiszen egy hír megtörténését követően néhány perccel már az egész világ ismeri az eseményt. Ez az emberi történelem korábbi időszakával összevetve – civilizációs és gazdasági értelemben is – egészen más minőséget teremt. Gondoljuk csak el, hogy a XI. században, amikor a Szentföldért folytatott küzdelemből tért haza Oroszlánszívű Richárd, s a mai Ausztria területén harcba keveredett, s fogságba esett. Ennek a híre Londonba csak három hét múlva jutott el.

E példa is érzékelteti, hogy a korábbi, főként nemzetállamokon belüli kapcsolatok, kapcsolathálókat vonatkozásait átalakítja a határokon átívelő működésrendszerek összetartó ereje. Khanna

¹ Parag Khanna (2016) Konnektográfia. A globális civilizáció jövőjének feltérképezése. HVG Könyvek, fordította: Palik Júlia. (a továbbiakban: Khanna)

arra hívja fel a figyelmet, hogy a határok ugyan elválasztanak, de az ellátási – szolgáltatási – fogyasztói kapcsolatok viszont határtalanul kötnek össze bennünket, s talán ez erősítheti a békefolyamatokat is, de ugyanúgy lehetőség van arra, hogy nemzetek feletti gazdasági erőterben működő világvállalat különböző országok javait felvásárolja vagy befolyásolja azok sorsát.

Khanna bízik abban, hogy az összekapcsolhatóság új világparadigmává válhat, s mint új típusú szerveződés csökkentheti a világ megosztottságát. Ez azt is jelentheti, hogy planetáris szinten jöhet létre funkcionális, paradigmaticus átalakulás, valamint, hogy az eddigi klasszikus politikai határokat mutató térképek kibővíthetők a távvezetékek, autópályák, internetkábelek jelzéseivel, azaz a globális hálózati társadalom szimbólumaival.

Khanna másik fontos megállapítása a világ új típusú decentralizációja. Pont ennek jellemzője világszerte az új típusú autonómiákra való törekvés s ennek egyik következménye, hogy minél kisebbek, megosztottabbak az egyes politikai-geomorfológiai egységek, ha céljaikat elérni szeretnék szükségszerű, hogy az erőforrásaikat koncentráló, új nagyobb közösségekbe tömörüljenek a túlélés reményében.

E gondolatsor harmadik eleme, Khanna szerint, a geopolitikai verseny természetének megváltozása, ugyanis a korábban a csak területekért folytatott háború kiegészül, vagy akár át is változik, az ellátási rendszerek összekapcsolhatóságáért folytatott küzdelmekkel. Így akár az is lehetséges, hogy egy kontinenseket is átívelő ellátáslánc egy már meglévő, másik hasonló szerveződésre települ rá.

Itt jellemzően egy horizontális és vertikális folyamat kapcsolódik össze a XXI. század elején. „A világban több ezer új város és különleges gazdasági övezet (KGÖ) épült, hogy segítse a társadalmakat felkerülni a globális kötélhúzás térképére. A versengő összekapcsoltság egy másik módon, az infrastrukturális szövetségeken keresztül is megjelenik: az entitások szoros ellátási láncok partnerségein keresztül fizikailag összekapcsolódnak a határok és az óceánok mentén. Kína, ahogy ezt a stratégiát fáradhatatlanul hajszolja, az infrastruktúráját a globális javak státusára emelte ugyanúgy, ahogy Amerika tette a biztonsági kihívások kezelésével. Az összekapcsolt világban a geopolitika kevésbé látható a területszerző *rizikó*-játékban, viszont jobban kidomborodik a fizikai és digitális infrastruktúra *mátrixában*.²”

Ez a mátrix újfajta lehetőségeket biztosít a nyersanyagforrásokért folytatott küzdelmekben, ugyanis egyre több alkalommal bizonyosodik be az elmúlt húsz esztendőben, hogy egy nyersanyagban gazdag, vagy politikai értelemben fontos terület megszerzése már nem katonai eszközökkel történik, hanem egy nemzetközi hálózatokat építő ellátáslánc befolyása révén; erre a klasszikus példa: a kínai befektetők mind az öt földrészen jelen vannak, és elsősorban érckészletet, energiahordozókat, illetve ritkafémeket termelnek ki.

Ugyancsak megfigyelhetjük a fentiekben elemzett térmorfológiai változásokat az Egyesült Államokban is. Az elmúlt években már a gazdasági és civilizációs híradásokban már kevésbé van jelentősége az USA ötven államának, hanem inkább az elmúlt két évtizedben megszerveződött hét gazdasági csúcstérség került a médiafigyelem középpontjába.

Khanna feltételezi, hogy az ellátásföldrajz új típusú szerveződései alapján a világgazdaság átalakul, és a jelenlegi világ kb. 210 szuverén nemzetállamát felváltja az ellátáslánc-hálózatokon keresztül megszerveződött kb. 40-45 városhalmaz. Tehát e városhalmazok között alakulnak ki a virtuális és fizikai, pénzügyi, üzleti és közlekedési csomópontok. Mindennek több irányú hatása lehet, egyrészt az irányító hatalom e gócpontokban alakítja ki székhelyét, másrészt

² In.: Khanna 15.o.

itt már nem országok, államok kapcsolata lesz az elsődleges, hanem a nemzetközi cégek térbeli hálózata szervezi meg a geoökonómiai tartalmak alapján – akár a közpolitikát is.

Az említett új szerveződési formák szorosan függenek össze az elmúlt évek világpolitikai jelentőségű váltoásaival. Az elmúlt tíz esztendőben minden korábbinál nagyobb mértékben tapasztalható a különféle gazdasági javak, kereskedelmi és civilizációs szolgáltatások, az emberek (migrációk) és a digitális adatok áramlása a különféle kontinensek, gazdasági, politikai és kulturális erőterek között. Viszont látszik az is, hogy új típusú kapcsolati mechanizmusok jönnek létre az USA, Kína és Oroszország között. Ezek egyik érdekessége, hogy gyakran áttekinthetetlenekké válnak a politikai aktorok közötti nyílt és titkos döntésmechanizmusok, s mindezt még súlyosbítja a mainstream világsajtó manipulált hírvilága.

Az új típusú világrendszer-szerveződések létrejötte már megfigyelhető volt a XX. században is, hiszen a szupraállami uralom már az 1970-es évektől bevezette a globális integráció új geoökonómiai rendszerét, ugyanis a gyarmatbirodalmak térbeli rendje már megelőlegezte azt az ellátáslánc-hálózati logikát, amelyekre mintegy ráépültek, rászerveződtek a jelen hálózati struktúrái.

Már a XX. században megjelentek a földrészeket átívelő és összekapcsoló gazdasági birodalmak, amelyek kikövetelték a kapcsolattartás új technológiai trendjeit. Ennek a legelső stratégiai eleme a nagy földrajzi felfedezések korában megjelenő tengeri navigáció volt. Ennek a késő modern változata az egyidejűség alapján szerveződő digitális navigáció. A nagy óceáni vízfelületeket átszelő geopolitika leszarmazottja a digitális és virtuális geopolitika megjelenése.

„Az új cérnavékony kapcsolati szálakból, vektorszerű szerkezettel fölépülő birodalmak fennmaradásának kulcsa jórészt egy új típusú geopolitikai logika volt, amely zökkenőmentesen egyeztette össze a kereskedelmet a háborúskodással, (...) s e stratégiai eszközzel a nyugat-európai szereplők saját globális súlytalanságukból következő hátrányaikat próbálták ellensúlyozni. Nyugat-Európa államai és korporációi a növekvő számú, földrajzilag szétszórt és távoli társadalom kárára egyre intenzívebb módon vetették be magukat a gyarmati terjeszkedésbe, s egyes esetekben a tengerentúli területek feletti birodalmi ellenőrzés rendkívül sokrétű rendszerét alakították ki, amely személytelen és szentelen logikáját tekintve meglepően hasonlít a mai befektetési társaságok globálisan differenciált tulajdoni portfóliójához.”³

A geostratégiák újra rajzolják a térképeket

Korunk teljesen új tartalmi változásokat hoz a térképkészítés terén. Ennek jelentősége, hogy számtalan új politikai és gazdasági tartalom, akár hatalmi szupremácia is megjelenik a kartográfiai szimbólumokban, s ezek gyakorta ellenszenvet, de akár politikai vagy gazdasági konfliktust is okozhatnak. Khanna szerint: „A térképek meggyőzőek, ugyanakkor veszélyesek. A kartográfiai verseny egy évszázados párbaj, amelyben a térképkészítők a nemzeti valóságot jelenítik meg. Amit a térképen ábrázolunk, az ikonikus erővel képes befolyásolni az emberek gondolatait. Izrael térképei az ország határait úgy jelenítik meg, mintha azokat legálisan kodifikálták volna, miközben szomszédai nem is ábrázolják Izraelt, és Palesztinát 'autonóm területként' tüntetik fel. A Harper Collins kiadó közel-keleti atlaszának egyik 2014-es kiadásából például teljes egészében kihagyta Izraelt, ezzel is kiszolgálva az arab piac érzékenységét. India és Kína határaik pontos he-

³ In.: Böröcz József (2018): Az EU és a világ. Pesti Kalligram, Budapest, 103-104. o.

lyét illetően továbbra is egymásnak ellentmondó térképeket jelentetnek meg, ugyanis számos területen hadseregeik továbbra is folyamatos harcban állnak. A Google Earth az ilyen tendenciák miatt az ellenkezőjére vállalkozott: a nemzeti diktátumokat figyelmen kívül hagyva alkotta meg térképeit, a vitás területeket anélkül jelölve, hogy állást foglalt volna. Amikor 2010-ben hibásan átengedte a San Juan folyó vitatott részét Costa Ricának, Nicaragua hajszal híján háborút indított a világ olyan ritka államainak egyike ellen, amelyeknek nincs is hadserege.”⁴

Ez a folyamat az új térképekkel kapcsolatban kialakít egy teljesen új kartográfiai látásmódot, hiszen jónéhány új morfológiai szimbólum és megnevezés kerül be ez által a köztudatba. Például a területi állam fogalma (countries), amelyik újfajta tartalmat nyer a XXI. században, vagy a há- lózási városok (cities), amelyeket a digitális virtualitás kapcsol össze, sem mint a területi egység. Geostratégiai szempontból fontos elhatárolni a tradicionális térképek bevett szimbolikáját, amelyek egységes földrajzi térként jelenítik meg az államokat, azaz a politikai szuverenitás és a geomorfológiai adottság egységként jelenik meg. Ezzel kapcsolatban jegyzi meg Khanna, hogy „A *de jure* szuverenitás helyett a *de facto* hatalmat kellene feltérképeznünk.”⁵ Ez azt jelenti, amit gyakorta mondanak geopolitikusok, hogy jó néhány országot csupán a földrajz tart össze, hiszen egy országon belül is lehetséges olyan kulturális, gazdasági, életmódbeli különbözőség, hogy akár egy virtuális ellátáslánc-birodalom is jobban összetart – mindegyik jó példa India és Indonézia.

Mindezek alapján érdemes átértékelni a klasszikus állam átváltozásait, hiszen az új geomorfológiai terek, s az új hatalmi struktúrák merőben átalakítják az állam (nemzetállam) racionális cselekvési terét. Az általános államtan teoretikusai hosszan ecsetelték azt a folyamatot, amelyben az archaikus időszakból képesek voltak kiteljesedni a korai államok, s megszervezték az adott társadalom életmódját. A XX-XXI. század fordulóján – valószínűleg – hasonló változás szemlélő letéteményesei lehetünk az állam fogalmával és tartalmával kapcsolatban. Az emberi történelem korai államalakulatai ugyan évszázadok alatt teljese- de a jelen átalakulása az államoknak talán egy évtized alatt is végbe mehet.⁶

Jónéhány évszázadon keresztül töltötték be az európai térképeken a dinasztikus államok a térreprezentáció alapformáit. Ez alakult át a XIX. század második felében úgy, hogy a kartográfia már nem csak az államok határait, a városokat, a folyókat stb. jelölte, hanem megjelentek a politikai térképek, amelyek már új típusú szimbólumokat is használtak. Mindez felerősítette a veszfáliai rendszer szuverenitás eszméjét, ugyanis a szuverén államok alapvetően egyenjogúnak számítottak. Ennek két legfontosabb jogi klauzúrája az állami szuverenitás legitimitása (önállóság), illetve a hadviselés joga, mint az állam érdekének végső, kényszerű eszköze. Ezek a folyamatok átalakították a geopolitikai térfelfogást, és alapvetően a lineáris gondolkodás jegyében születtek. A változás a XV. századtól indult el az újonnan felfedezett területekért folytatott küzdelemben. Ezt a folyamatot Carl Schmitt mutatja be a Föld nomosza című könyvében.⁷

⁴ In.: Khanna 18.o.

⁵ In.: Khanna 68.o.

⁶ „...a kis kiterjedésű, de központosított városállamok, illetve a nagy kiterjedésű, heterogén területű és többközpontú birodalmak, valamint a laza szerkezetű konföderációk helyett a közepes kiterjedésű, központosított döntéshozói testülettel bíró területi államot ruházta fel a társadalmi döntések meghozatalának jogával.” In.: Jakab Dénes Barna: Területiség és deterritorializáció. A terület, mint a társadalomelméletek vezérfonala. In.: Replika, 66.szám (2009. május), 173.o.

⁷ Schmitt, Carl (1950/2006): The Nomos of the Earth in the International Law of the Jus Publicum Europaenum. Telos Press Publishing, New York, 126-127. o.

Schmitt felhívja a figyelmet arra, hogy a XVI. századi térképeken már megjelennek az Újvilág befolyási övezetei a térképeken, s megjelölték azokat a területeket is, amelyeket még nem foglaltak el, de már a nemzetközi diplomáciai kapcsolatokban megjelentek e területekkel kapcsolatos annektív érdekek. Schmitt rámutat arra, hogy a XVII. század óta a térképek használt szimbolikáiban egyre kevésbé jelenik meg a teológiai dimenzió (Respublica Christiana), s a térfelfogás vonatkozásában pedig bevezeti a „nagyterség” (Grossraum) fogamát.

A XXI. század teljesen újjáalakult, posztipari információs társadalom világában tényleg igazzá válik Halford J. Mackinder híres mondása, amely szerint a földrajz a történelem megértésének a kulcsa, s innen indul el egy több mint száz esztendeje tartó vita a földrajz történelmi, politikai és gazdasági fontosságával kapcsolatban. Ha a szakirodalmat áttekintjük, nagyjából ugyanannyian érvelnek a földrajz (térmorfológia) mellett, mint ellene. Ezek az érvelések természetesen abból a tényből fakadnak, hogy párhuzamosan az információs forradalommal, illetve a monetáris-pénzügyi világgal csökkent a területi alapú hagyományos nemzetállam rangja. Paul Virilio francia filozófus és hadtörténész szerint a XX. század második felében döntővé vált sebesség-központú világ alapvetően rendítette meg a hagyományos térfelfogást (deteritorializáció). Ez azt jelenti, hogy teljesen felül lehet írni a térbeli kötöttséget, a közösségek, társadalmak elszakadnak az élettereiktől, a planéta összezsugorodik (globális világfalu), és az egész világ egy keleti bazár nyüzsgő összevisszaságát mutatja. Ez az új közeg az alapja az emberi kapcsolatok plurális modelljeinek, a fő ideológia a multikulturalizmus lesz, és olyan eszmerendszerek terjednek a hírforrásokban, amelyek az egyén számára a túlfogyasztást hirdetik és elsődlegesen a külsődleges, talmi csillogás vonzatával gyökértelenítik az identitásukat fokozatosan elvesztő egyéneket és közösségeket.

A hálózati térszemlélet új típusú geopolitikai rendszere a 21. században

A 21. századra a kibercivilizáció ráépült a klasszikus földrajzi alapú térmorfológiai szemléletre. Igazából az internet létrejöttével és elterjedésével értettük meg, hogy milyen változást jelent a szinte egyidejű kapcsolatteremtés. Ez a lehetőség a gazdaság világában felgyorsította az ellátási láncok világának működését, és szinte a legnagyobb üzletté vált a telekommunikáció. Az infrastruktúra-vállalatok digitális kapcsolódási lehetőségei virtuális gazdasági birodalmakat hoztak létre, s így elhárultak az üzleti tevékenységek hagyományos akadályai. A világ nagy tőzsdéi, a nagy pénzügyi központok már az azonos-idejűség lehetőségével elérték az idő és a sebesség falához. Ennek jelentőségét bizonyítja az is, hogy az információs-, és a kommunikációs-technológiai ipar a világ elektromosság-termelésének 10 %-át fogyasztja el. Mindennek nagy jelentősége van a természeti erőforrások ökológiai vonatkozásaiban. Mindez világszerte új folyamatokat indított el: „A bitcoin úgy kezdte, mint egy kriptovaluta, az emberek azonban egyre növekvő mértékben élnek vele a 'való' világban is; amennyiben megszerzi a hitelkiadásra vonatkozó banki jogosítványokat, s az alsó milliárdok elérésében kikerülheti a bankokat. A mobil transzmissziós technológiák következtében nincs szükség a hatalmas tornyokra, emellett a gyakoribb digitális fizetés és az elektronikus kereskedelem kevesebb fizikai érmét jelent: Kanada felfüggesztette a fémpénz verését, és az Egyesült Államok is így tehet, ez pedig kevesebb

nikkel és egyéb fém fogyasztását jelenti. Tehát az internetet a szén hajtja, de réz- és acélmegtakarítást eredményez. Még ha a valódi és a virtuális világok közötti határok le is omlanak, vajon az interneten belül állva maradnak?”⁸

E jelenségek rámutatnak arra, hogy az internet jelentősége geopolitikai és geostratégiai szempontból egyaránt megkerülhetetlen a következő évtizedekben. Fontos tényező az, hogy ez a világrendszer magántulajdonban és magánellenőrzés alatt áll. Lényege az önszabályozás, azaz ellensúly az egyes államok befolyásával szemben.⁹ Kevesen tudják azt, hogy a nyilvánosan elérhető web csak az egész internethálózat-rendszer valójában kis része. (Sok az anonim Thor-kódokkal titkosított hálózat, vagy a Dark Web, illetve a nem nyilvános Deep Web, s a különféle vállalati intranetek és az egyéb index nélküli, nyilvánosan nem kereshető adatbázisok.)

Próbáljuk belátni azt, hogy – virtuális geostratégiai szempontból – vajon az internet nem tekinthető-e egy önálló virtuális kontinensnek, avagy egy új, geomorfológiai alakzatnak? A különféle szakirodalmak és források gyakorta vetik föl az internet jövőbeni geopolitikai sorsát: vajon a planetáris körben használható internet továbbra is semleges közszolgáltatás marad, képes-e megtartani a digitális szuverenitást, vagy erőre kapnak esetleg a már most látható digitális feudalizmusra utaló jelek. Ez a történet viszont már a következő évek virtuális politikai földrajzának a kérdése lesz. Az internetnek, mint kiber-földrésznek, a további jelentősége, a szinte végtelen adatmennyiségek jogos vagy jogszerűtlen gyűjtése.

„A Nemzetbiztonsági Ügynökség (National Security Agency, NSA) PRISM programja lehetővé tette, hogy hozzá férjen bármihez, amit valaha is tudni akart. Az NSA megfigyelői programjára adott válaszreakció azonban perverz módon azt állítja, hogy a program 'balkanizálta' az internetet. Minden ország digitális szuverenitást követel magának azért, hogy a kalóztámadásoktól megvédje állampolgárait (Németország esetében), akár azért, hogy állampolgárai minél több adatához hozzáférjen (például Oroszország). Kína, a vádak szerint, feltörhetetlen kvantumkommunikációs hálózatot indít Peking és Sanghaj között, amelyhez megfelelő globális műholdhálózat is tartozik.”¹⁰

Mindez felveti a gyakori kiber-háború kérdését, ami egyértelműen interneten belüli geopolitika, de természetesen a klasszikus földrajzi tér érdekkülönbségeit fejezi ki. Ez a háború minden eddigőtől eltérő eszközeiben és módszereiben, hiszen nincs szükség fegyverekre, raktárkészletekre, szállítóeszközökre, s törvények sem szabályozzák. A hackertámadás célja, hogy adatokat szerezzenek katonai programokból, cégektől, vagy kormányzati adatbázisokból. Elrettentő példa az, amikor feltételezett kínai adathalászok az Egyesült Államok kormányának adatbázisaiból 4 000 000 szövetségi munkatárs adatait tulajdonították el a szerverekről.

A földrajzilag nem létező, kérdéses államalakulatok (például Kurd Állam, Palesztina) viszont virtuális államként jelennek meg a kiber-felületen, s választásokat szerveznek, gazdasági és politikai kapcsolatokat hoznak létre. Geopolitikai szempontból az internet hálózati struktúrája különféle kapcsolódó aktorokat köt össze, s így nem kötődik egyetlen nemzethez, államhoz sem. Egyelőre stratégiai eszközként üzemel, a hatalom és a döntések a földrajzi határokkal rendelkező államok és a regionális szövetségek kezében vannak.

⁸ In.: Khanna 352.o.

⁹ Mindez természetesen annak ellenére is igaz, hogy jónéhány országban - például arab államok, Észak-Korea, Kína – korlátozzák az internetes tartalmakhoz való hozzáférést, valamint egyes országokban a nem szalonképes Facebook tartalmakat letiltják.

¹⁰ In: Khanna 356. o.

Mindebből fakad az a kérdés, hogy létezik-e, s miként a digitális identitás? Már a XX. század sci-fi írói bőven feldolgozták ezt a lehetőséget, ami az ember és technika összekapcsolódásáról szól, s ahol gyakran fölvetődik, hogy létre jöhet-e a digitális személyiség, s ezen keresztül a megtöbbszörözött identitás? Mindez a mesterséges intelligencia kutatások eredményeivel függ össze, amelyeknek gyakorta az a céljuk, hogy az ember és a digitalizáció összekapcsolásával egy emberfölötti embert teremtsenek. Ez a kérdés azonban már arra irányul, hogy vajon lehetséges-e ez olyan embertípus, amely a mesterséges technikai és biológiai beavatkozások miatt túllép az évmilliók kozmikus rend által kialakított emberképen.

A kiber-társadalom létrejötte az elmúlt két évtizedben a legnagyobb hatást és egyben lehetőségeket a geoökonómiai folyamatokra gyakorolja. „Az összekapcsoltság egy teljesebb társadalmi fejlődés platformja. Az információs technológia a globális gazdaság leggyorsabban növekvő és legdinamikusabb szektora. Az új technológiák mindig elősegítették a teljesen új iparok kialakulását, amint az infrastruktúrájukat létrehozták, majd széles körben elterjesztették. Az ipari forradalom óta a csatornák, a vasutak, az elektromosság, az országutak, a telekommunikáció és az internet, mind ezt a mintázatot követte. Mindegyik lehetővé tette azt, amit a London School of Economics közgazdász, Carlota Perez csak így jellemez: 'kvantumlépés a produktivásban és a minőségben minden iparban.'”¹¹

Az ellátásilánc-földrajz morfológiai előtörténete

Érdekes és fontos megvizsgálni azt, hogy a konnektológia szempontjából a jelenlegi kiber-világot, az összekapcsoltság vonatkozásában, milyen stratégiai és hatalmi infrastruktúra-hálózatok előzték meg a korábbi történeti korokban. Ha a középkor végétől vizsgáljuk ezt a kérdést a reneszánsz korszak kezdetétől szembesülhetünk jelentős változásokkal, amelyeknek a legfőbb alapja a technika fejlődése, az új találmányok hasznosítása, párhuzamosan a viszonylag zárt európai világ kitágulásával, a Kolumbusszal elinduló nagy felfedezésekkel.

A XVI. század felfedezései hasonlóképpen tágitották ki az akkori európai ember térérzékelő dimenzióit, mint a XX. század utolsó harmadában létrejött virtuális világ a korunk látásmódját. Minden történelmi korban a gazdasági és politikai változások stratégiai eltérő módon mennek végbe, és a vezető nemzetek egymáshoz viszonyított ereje, különböző hatások miatt, nem lehetett hosszú ideig állandó. Például megváltoztatta az óceánokon történő hajózás stratégiai egyensúlyát a messze hordó ágyúkkal felszerelt vitorlás hajók megjelenése, s ennek következtében stratégiai átrendeződések történtek az európai államok között, mert ez a technikai újdonság egyes államok bevételeit növelte, míg másokét csökkentette.

Paul Kennedy szerint: „Ha azonban az állami források túl nagy hányadát fordítják katonai célokra, ez hosszú távon általában a nemzeti hatalom gyengüléséhez vezet. Ha pedig az állam stratégiai túlzott mértékben terjeszkedik – például igen nagy területek meghódítása vagy költséges háborúskodás során – előfordulhat, hogy a területnövelés lehetséges előnyeit meghaladják az ebből származó hatalmas költségek. Ez a probléma akkor válik égetővé, ha az érintett nemzet gazdaságilag lefelé ívelő időszakát éli. A XVI. századi Nyugat-Európa előretörésétől a nagyhatalmi pozícióban levő vezető országok – Spanyolország, Németalföld, Franciaország, Nagy-Britannia és jelenleg az Egyesült Államok – felemelkedésének és későbbi hanyatlásának

¹¹ In.: Khanna 362-363.o.

történetében, *hosszú távon* jelentős összefüggés mutatkozik a produktív és jövedelemteremtő kapacitások és katonai potenciál között.”¹²

A második világháború után kialakult kétpólusú világrendszer stratégiai és diplomáciai szempontból egyértelműen azt mutatja, hogy a hidegháborúval (Churchill fultoni beszéde, 1946) egyértelműen és mesterségesen hoztak létre egy szeparált és zárt bolsevik, szocialista államkonglomerátumot a Szovjetunió vezetésével. Geoökonómiai szempontból a világ nyugati fele a klasszikus és modern kapitalizmus közgazdaságtana alapján építette fel a jóléti társadalmakat (welfare-state, Wohlfahrtstatt, Erlebnisgesellschaft), míg a világpolitikailag szeparált, vasfüggöny mögé zárkózott keleti-blokk egy kísérleti, „szocialista-típusú” gazdaságrendet volt hivatott felépíteni, amely közel fél évszázadon keresztül állt fenn.

E folyamat elemzéséhez érdemes figyelembe venni Manuel Castells¹³ elemzését arról, hogy az elmúlt negyven esztendőben a tudományos és technikai felfedezések hihetetlenül gyorsan és eredményesen épültek be a társadalom technológiai-anyagi struktúráiba, és mindennek rendkívül jelentős hatása volt és van a társadalmi tudatformák alakításában.

Az *információs technológiai paradigma* megfogalmazása T. Kuhn klasszikus elemzésén alapul, és lényege az, hogy *korunk technológiai átalakulásainak összefüggései a gazdaság és a társadalom vonatkozásainak függvényében vizsgálандók*. Castells az új paradigma öt jellegzetességét emeli ki: 1. a technológiák magára az információra irányulnak; 2. az új technológiák az életvilág minden területét áthatják; 3. a hálózati logika válik uralkodóvá az új információs technológiákra épülő rendszerekben és kapcsolathalmazokban; 4. az információs technológiai paradigma nagyfokú rugalmasságon alapul, azaz az összetevők bármikor átrendezhetők, a szervezetek és intézmények módosíthatók, sőt meg is változtathatók; 5. a speciális technológiák fokozódó konvergenciája, amely elősegíti az erősen integrált rendszerek kialakulását.

Ez a paradigma-egység kialakított egy sajátos mechanizmust, amelynek lényege, hogy a *rendszer működése nem valamely meghatározott végpont felé tart, hanem többszörösen rétegződött hálózatként mindig nyitott marad*. Így az adaptivitás és a nyitottság adja a komplexitását. Castells szerint az információs technológiai forradalom elve hatással van a társadalom dimenzióira is, és ezek a folyamatok segítették elő a *mátrix* jellegű társadalomelméleti formák megjelenését.

Az imént bemutatott folyamat az elmúlt harminc esztendőben jelentős mértékben átalakította a kapitalizmus közgazdasági viszonyait. Ezt az új gazdasági rendszert általában háromféle jelzővel szokták ellátni: *hálózati, globális és információs*. Az első lényege, hogy a termékek előállításának az üzleti hálózatrendszerek kölcsönhatásaiban válik versenyképessé. A második a nemzetek feletti gazdasági dimenziókat jelenti, míg a harmadik azt fejezi ki, hogy az adott gazdasági egység milyen módon képes elérni, feldolgozni és alkalmazni az aktuális tudásra alapozott információt. Ebben a rendszerben az információs technológia válik a legfontosabb terméké. Ha szigorúan megvizsgáljuk e folyamat tényleges hatalmi architektúráját, akkor megállapíthatjuk azt, hogy szorososan összekapcsolódik a globalokrata világtérképezési mód a libertariánus ideológiákkal, s mindezt erősíti a technofasizmus kikövetelődő uralmi aurája. (Ez az összefüggés viszont már egy külön, önálló tanulmány témája).

¹² In.: Paul Kennedy (1992): A nagyhatalmak tündöklése és bukása. Akadémiai kiadó, Budapest, 14. o. (A továbbiakban: Kennedy.)

¹³ Manuel Castells (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora. I. kötet, Gondolat-Infonia, Budapest, Fordította: Rohonyi András. (A továbbiakban: Castells)

Ez az új folyamat alapjaiban változtatta meg a II. világháború utáni termelési rend főbb összetevőit. Átalakult a *taylorizmus* korábbi rendszere, azaz az új kommunikációs technológiák és menedzsment technikák átformálták a munka szervezettségét, s ennek következtében megváltozott a munkavállalók helyzete is. A *fordizmus* rendszere is megváltozott, ugyanis a termelés, a termelékenység és a dolgozók fogyasztásának indexe új szervezeti módszerek alapján működik. Háttérbe szorult a *keynesianizmus* elve is, ugyanis egyre kevésbé építenek a közgazdasági tartalmak tekintetében a korábbi nemzeti szabályozásokra, mert a nagyobb regionális rendszerekben már uralkodóvá vált a hálózati alapú gazdaság- és piacszervezés, hiszen ez illik inkább a neoliberális gazdaságpolitikához.

A termelékenység és nyereségesség szempontjából központi jelentőségűvé váló *informativizmus* központi szerepe átformálta a társadalmi értékekhez, érdekekhez való viszonyokat is. Ez szorosan kapcsolódik a politikai intézmények működéséhez is, hiszen a választási küzdelmekben szereplő gazdasági kérdések legfontosabb eleme a versenyképességgel való érvelés. Ebben az új környezetben a profit növelésének lehetőségeit Castells a következőképpen foglalja össze: „A profit növelésére valamely adott pénzügyi környezetben, a piac által megszabott árak mellett, négy főbb út kínálkozik: a termelési költségek csökkentése (a munkabérekkel kezdve), a termelékenység növelése, a piac kiszélesítése, valamint a befektetett tőke megtérülésének felgyorsítása. A huszadik század utolsó két évtizedében mindezek a módszerek használatban voltak, az egyes vállalatoktól, illetve országoktól függően eltérő hangsúllyal. Az új információs technológiákat minden esetben alapvető eszközként használták fel.”¹⁴

Fontos kiemelni a különbségeket és hasonlóságokat az ipari és az információs gazdaság között. A legszembetűnőbb különbség az, hogy a *hálózati technológiák új rendszerei kiszélesítették a korábbi ipari gazdaság kiterjedését és dinamikáját*, s ezzel összefüggésben a globális gazdaság tette lehetővé azt, hogy létrejött a korábbiaknál jóval nagyobb versengési láz a gazdaság szereplői között, és mindez még ki is bővült az újonnan bekapcsolódott régiók érdekképviselőivel. A másik különbség az, hogy a *korábbi gazdaság nagy rendszerei szétbomlottak, és újfajta érdekek alapján szerveződtek újjá*. Mindennek alapja, hogy a hálózati típusú technológiai rend jelentősen átformálta az ipari kultúra fő szegmenseit. Fontos azonban leszögeznünk azt, hogy a hálózati információs gazdálkodás nem ellentétes a korábbi ipari gazdaság logikájával, hanem mintegy magába foglalja azt. Több elemző szerint is az információs és globális korszak eljövetele szinte megmentette a korábbi gazdaságot az összeomlástól.

Az iméntiekben bemutatott változások legfontosabb alapelve a *hálózati kooperáció* széles körű elterjedése. E fogalom a hagyományos és az új típusú marketing-tevékenységek sokféleségét foglalja magába. Beletartoznak ebbe a közös kutatásokon alapuló termékfejlesztések, innovációk, illetve a regionális és globális gazdasági stratégiák összehangolásai. Fontos azonban látnunk, hogy a hálózat nem írható le tisztán a piaci tranzakciók működéseként, hanem a *hálózaton belüli konvergenciák tartalmi rendkívül széles körűek lehetnek*.

Nyilvánvaló az, hogy az új kommunikációs technológiák új szerepeket kívánnak meg a politikai hatalmak számára is. *A nagy sebességű kibocsátás- és átviteltechnológiák megváltoztatják az emberi közösségek hagyományaikhoz való viszonyát is*. Jelentősége van annak is, hogy a kommunikációs sebességek egyenlőtlenségei újfajta monopóliumokat alapozhatnak meg. Ezek lényeges elemei a politikai uralkodók eszközeinek. Az információ vált a *harmadik és negyedik*

¹⁴ In: Castells 145.o.

ipari forradalom legfontosabb forrásává. Ez kétirányú tendenciát implicál: *egyrészt lehetővé teszi a fejlett világokban élő emberek felszabadulását, másrészt magában rejt a minden eddigénél nagyobb és hatékonyabb ellenőrzés lehetőségét is*. A hálózatipar etikai és gazdaságetikai jelenségei rámutatnak arra a problémára, hogy az információ korának társadalmi erkölcsi értékeit alávetik az adásvétel eszményének, azaz a totális globalizálódás totális piacosodást is jelent. Immáron egyre nehezebbé válik a társadalmi-közösségi kapcsolatoknak olyan felületeit érzékelni, amelyek mentesek a piaci gondolkodástól.

A hálózati-technológiai világ érdekes jelensége az, hogy ennek kritikáját a társadalmi elméletek kutatói már jóval korábban megfogalmazták. Például R. L. Meier már 1962-ben felhívta a figyelmet arra, hogy az integrált információs világ olyan nagy sűrűségű információt zúdít az egyénre, hogy azt már nem képes hatékonyan szelektálva feldolgozni, és ebből fakadóan egyre nő a megalapozatlan és téves döntések lehetősége. H. Lefebvre szerint az információ analógiás jellegzetességei legfőképpen a pénzügyi és anyagi javak körforgását leplezik, és az információkeringés a pénzközpontú gondolkodást segíti elő, s már a hatvanas években megfogalmazza a *kibernanthropus* fogalmát, amely az emberiség történetének új típusa, aki már mentes a gondolkodástól, és hiperracionálisan egyesíti a valóságot az ideával. J. Ellul pedig egyenesen arról beszél, hogy milyen lehetőségei lesznek az állampolgári ellenállásnak a technikai-technológiai világ totalitárius univerzalizmusával szemben. Szerinte sem az erkölcs, sem a politika nem lesz képes arra, hogy emberi léptékű mederben tartsa a technikai fejlődést, sőt megjósolja azt is, hogy az informatikai kódolások alkalmasak arra, hogy a kritikai ellenvéleményeket semlegesítsék.¹⁵

A 21. századi társadalmakat főként a techno-kommunitarizmus fogja jellemezni. Ehhez még hozzáfűzhetjük azt is, hogy a posztipari korszak utáni társadalmak jövője felvet számtalan erkölcsi természetű kérdést is, hiszen a cselekvő társadalom fogalma jelentheti a tömeges részvétel új dimenzióit is. Morális szempontból a jövő társadalmainak egyik legfontosabb alapkérdése az, hogy miként valósítható meg a *felelős társadalom*, szemben azzal, amelyik inkább a jogok megszerzésére törekszik. Míg a huszadik század utolsó harmadában alakult ki az a kétféle szemléletmód, amelyet F. Lyotard képviselt. E szerint a legitimitáció forrása a *disszenszus*, amely játékelméleti alapon újabb és újabb értékek feltalálását követeli, míg utóbbi szerint a technika és a tudomány diskurzusai ideológiai alapokat konstruálnak, és ezekben szükséges a rendszeres konszenzusra való törekvés. Tehát a technokrata-hálózati társadalmak a hatalmak újfajta eszközeivé válnak, de rendszeresen nyitottnak kell lenniük az újfajta különbözőségek irányában.

A globális információs hálózatok 21. századi elterjedésével – általános etikai és gazdaságetikai szempontból – középponti szerepű kérdés a hálózatok politikai uralma és stratégiai ellenőrzése. Ugyanis a hálózatot többen egy új dimenziónak, akár új *földrésznek* tekintik. Ezzel kapcsolatban jelent meg a *hálózati háború* fogalma, ugyanis, ha a gazdasági tranzakciók, a társadalmi információk már zömmel a hálózati adatrögzítő rendszerekben lesznek tárolva, a kialakuló konfliktusokban erős érdek fűződik ahhoz, hogy ezeket támadják.

Mindezzel szorosan összefügg Paul Virilio elmélete¹⁶, amely ebben a vonatkozásban is rámutat arra, hogy az egyre szélesülő információs világban egyre kevesebb lehetőségünk van arra, hogy az információkat megtartó szellemi működésünket tovább szélessük, s ebből kifolyólag

¹⁵ J. Ellul (1954): *Le Technique ou l'enjeu de siècle*. Armand Colin, Paris

¹⁶ Beszélgetés Paul Virilioval. In: Monory M. András-Tillmann J. A. (2000): *Ezredvégi beszélgetések*. Palatinus Kiadó, Budapest (A továbbiakban: Virilio).

válí az *emlékezet tartalma a felejtés sebességének függvényévé*. A bennünket körülvevő információdömping kényszerű módon lerövidítette a memorizálás idejét. A kérdés másik oldala pedig az, hogy felgyorsult a felejtés folyamata is. „Ezt nevezem én a felejtés iparosításának. A múltban az írásnak, az olvasásnak és a beszédművészetnek köszönhetően létezett a kézművességnek egy ága, amelyik az emlékezettel foglalkozott: a levéltár. A levéltár az emlékezet kézműipara. Az azonnali információszolgáltatás és az előbb említett rendszerek hatására azonban létrejött a felejtés ipari változata. Ez azt jelenti, hogy egyre kevésbé emlékezünk a dolgokra. Az emlékezethez vezető út egyre kevésbé járható, így az ember elveszíti múltját. Afféle örök jelenben él. Ez a „világidő”, amely a helyi idők helyébe lép, jelzi a jelen idő előretörését a jövő és a múlt rovására. Az örök jelen időbe érkezünk. És az örök jelen idő éppen az emlékezet ellentéte.”¹⁷

Virilio számára elfogadhatatlan az, hogy a sebességnövekedést haladásnak tekintsük, s elérkezünk egyszer ahhoz a ponthoz, amikor már az élet különböző területein nem leszünk képesek a sebességet fokozni, s *az idő falába* ütközünk. Mindezzel azt szimbolizálja, hogy az erőltetett, kényszerű gazdasági növekedés is eljut ahhoz a kritikus ponthoz, amikor már nem lehetséges az, hogy az emberi dimenzió belül maradjon. Ez már ténylegesen a technika öngerjesztésének kora lesz, és megvalósul az a posztmodern Apokalipszis, amelyben mindent kizárólag a technofil (technofasizmus!?) felfogás érdekében teszünk, és az ember emberfeletti, posztumán célokot és érdekeket kényszerül megvalósítani.

Virilio szerint a technikai kor belépett az infoszférába, ami a militáns kommunikáció időszakát jelenti. Mindennek új „földrajzi” területe az internet virtuális tere. A kibernetikus tér egy másodlagos valóság létrejöttét jelenti. Mindennek számtalan fontos gazdasági és gazdaságtudományi összetevője van. Így a kibertér egyfajta „sztereovalóságként” jön létre, és benne a valóságos térre épül rá a virtuális. „A cyber-teret bizonyos szempontból talán az utolsó gyarmatbirodalomnak is tekinthetjük. Mert mit is teremtünk az internettel vagy a cyber-térrel? Egy új terjeszkedési területet. A gazdasági, a politikai, a katonai hatalom mind-mind kiterjednek már az egész világra. Az egész világot a levegőbe repíthetjük, amikor csak akarjuk; szétrombolhatjuk, amikor csak akarjuk: az atommal vagy akár egy tőzsdekrachhal stb... Terjeszkedési területre viszont szükség van. És mivel nincsenek más világok – hiába hódítottuk meg a Holdat, csak az űrt találtuk, nincs más lakható bolygó – mi mást tehetnénk, mint hogy kitalálunk egy virtuális gyarmatot.”¹⁸

Virilio úgy gondolja, hogy a 20. században felszabadították a földrajzi értelemben vett gyarmatokat, s ezzel függ össze a legutolsó – virtuális – gyarmat létrejötte, amelynek jelenleg folyik a felosztása. A kibertér kialakulásával párhuzamosan megszületett a kommunikáció segítségével a *távjelenlét* lehetősége. Ez azt jelenti, hogy a valóságos jelenségeket digitális és elektronikus úton a másodperc törtrésze alatt megsokszorozzuk. Mindennek kettős hatása van: egyrészt, tovább szélesedik a *táguló világ* a tudományos kutatások segítségével, másrészt, a technika segítségével tovább *szűkül is a világ*, hiszen az információátvitel óriási sebessége a történés és kódolása között már egyidejű.

Összegzés

¹⁷ In: Virilio 454-455.o.

¹⁸ In: Virilio 457.o.

Parag Khanna a konnektográfiai rendszerét egy új morális iránytű megfogalmazásának tekinti, s a hagyományos – 20. századi – geopolitikai-geostratégiai gondolkodás megújításának, kiszélesítésének reméli a kapcsolatföldrajz megfogalmazásával. Úgy véli, hogy az összekapcsoltság új dimenziói újfajta rugalmasságot alapoznak meg az emberek, intézmények, a politikai, gazdasági és civilizációs érdekek között. Ennek jelentőségét fontosabbnak tartja, mint az eddigi politikai ideológiák hatásmechanizmusait. Tény az, hogy az összekapcsoltság jelenleg a globális társadalom alapjává, közös többszörösévé vált. Ezménye az, hogy az egyének és a társadalmak egyre inkább a médián és a piacokon keresztül kapcsolódnak össze, és a politika ebben már – talán – kevésbé játszik szerepet. Az ellátási lánc testesíti meg azt, hogy *érezzük egymást*, s ebben fejeződik ki korunk *új realitása*, ami az új térképészet alapelve lesz: ne a megosztottságot ábrázoljuk, hanem az összekapcsoltságot, s így a lehető legtöbb ember számára a legtöbb jót teremtjük meg. A rossz egyenlőtlenségből mozduljunk el a jó egyenlőtlenség felé. E gondolatok – mint korunk próféciái – érdemesek a további értelmezésekre, elemzésekre, de egy kérdésre nem válaszol Khanna: az egyének, családok, közösségek és nemzetek több évezredes beágyazódása a hagyományba, az eredetforrásokba, az identitásokba miként váltható ki néhány évtized, egy-két nemzedéki idő alatt a virtuális ellátáslánc-földrajz fogyasztói érdekeiért folytatott planetáris küzdelmekben? Valószínűleg a tudatos, nemzedéki gyökérvilággal, s az ebből fakadó karakteres identitással rendelkező, belső önvalójához ragaszkodó ember helyett az önmaga azonosságtudatát felejtő, azt a fogyasztói versengéssel helyettesítő, külső ember a cél? Egyrészt geopolitikai és geoökonómiai szempontból a gyökérvilágát (belső, tudatos azonosságát) veszített ember, közösség, társadalom egyetlen történeti korszakban sem lehetett sikeres, másrészt létfontosságú és múlhatatlan felelősség az, hogy rendszeresen újragondoljuk az individuális- és társadalmi stratégiák jelentőségét és szerepeit a modern társadalmakban az ellátási láncok háborújával, a digitalizáció jövőjével (lásd mesterséges intelligencia?!) kapcsolatban. Mindezzel egyidejűleg, az adott forgatókönyv szerinti, aktuális háború-szervezők – köszönik szépen, jól vannak -, s megmosolyogják a morálbölcselek küzdelmeit egy jobb és szebb emberi világért (kanti örök béke?!).

János Ollé

Associate Professor, Head of the Department
University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences
Institute for Digital Methodologies
olle.janos@mftk.uni-pannon.hu

The Potential Impact of Chatgpt as a Technological Innovation on the Pedagogical Culture of Formal Educational Institutions

Absztrakt

Az elméleti elemző tanulmány a ChatGPT-nek mint innovatív technológiának a formális oktatási intézmények pedagógiai kultúrájára gyakorolt hatását tekinti át. A ChatGPT lehetséges pozitív hatásainak és potenciális kockázatainak az összefoglalására, illetve az intézmények közötti különbségek alapelveire épít. Feltételezi hogy az innovatív technológiára adott intézményi reakció nagyon jó indikátora az oktatási intézmény szervezeti érettségének és aktuális állapotának. Az innovatív technológia pedagógiai kultúrára gyakorolt hatását, illetve az erre adott válaszreakciót öt különböző lehetőség szerint csoportosítja és ezeket röviden elemzi.

Kulcsszavak: mesterséges intelligencia, ChatGPT, innovatív technológia, intézményfejlesztés, pedagógiai kultúra

Abstract

The theoretical analytical study reviews the impact of ChatGPT as an innovative technology on the pedagogical culture of formal educational institutions. It summarizes the possible positive effects and potential risks of ChatGPT and builds on the principle of differences between institutions. It assumes that the institutional response to innovative technology is a very good indicator of the organizational maturity and current state of the educational institution. The impact of innovative technology on pedagogical culture and the response to it are grouped and briefly analyzed according to five different possibilities.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, innovative technology, institutional development, pedagogical culture

Educational applications of Artificial Intelligence

The application of AI in education has been of increasing interest to the education research and development community and researchers in the field over the past decade (Tahiru, 2021). Analysis of developments in previous years has made it clear that the impact is likely to be modest in the short to medium term, but could be profound in the long term. Initially, it may increase educational inequalities, but over time learning can become more personalised and benefit all students. AI can make a profoundly positive contribution to learning inside and outside school (Reiss, 2021). With the emergence and availability of ChatGPT, the widespread usability of AI, and within it its educational use, has entered a new era. Even without educational experimentation, it has become clear that the application of this innovative technology in the fields of personalised teaching and learning, differentiated feedback and performance assessment can make significant progress in the short term. The ability of AI to adapt to individual learning needs, to provide education tailored to the strengths and weaknesses of students, can be a very significant challenge, and a commensurate opportunity, within educational institutions.

In addition to organic brainstorming by the professional community, more and more official publications have appeared to support practical use. Among these, the educationally relevant parts of the "ChatGPT everything you need" series are worth highlighting. The ongoing methodological publications offer a variety of theoretical and pragmatic solutions for educational experts and teachers. With ChatGPT, educators can create personalised learning experiences, foster creativity and critical thinking, and support language learning and accessibility (HUGGARD, 2023).

AI and ChatGPT can be used to prepare lessons, create assessments, develop learning aids, etc. It can also be used by students as an aid for research and personalised learning in and out of the classroom (SKRABUT, 2023). In addition to its use in teaching methods and learning organisation, we can also find publications that support pseudo-general pedagogical and educational organisation tasks. There are handbooks that present the benefits and limitations of AI in the classroom, time-saving solutions and ethical issues, as well as concrete examples of how AI can be used to improve student outcomes. There is also a (nowadays still niche) publication that aims to support students, rather than teachers, in the practical use of new technology. The book shows how pupils can solve complex tasks. With the help of simple instructions and real-life examples, learners will be able to simplify the path to learning outcomes (FILA, 2023a, FILA 2023b). In addition to the methodological aids, there is also a study book on teaching practice using ChatGPT in more sophisticated teaching strategies. AI can help instructors create materials that support the provision of multiple examples and explanations, the identification of misconceptions, frequent testing, assessment of student performance, and distributed practice (MOLLICK AND MOLLICK, 2023).

The publications that are appearing in parallel with the spread of the technology also show that it is worthwhile to consider and build a sketchy theoretical model of the changes that can be expected from the use of ChatGPT in education, with particular reference to the impact on the pedagogical culture of institutional forms of education.

Differences between institutions and the innovation effect

The importance of the differences between formal educational institutions cannot be overemphasised when talking about changes in educational culture and the use of technological innovations. There are significant differences between internal institutional cultures that determine how technological innovations in education are accepted, applied and valued. No two students are the same, no two classes are the same, no two learning communities are the same, no two teachers are the same, no two school clientele are the same, and therefore no two schools are the same. The impact of technological innovation on general public education or general higher education can only be discussed in a very superficial way, ignoring these differences. Such an approach can at best contain generalisations that are not applicable to specific institutions and may in most cases lead to erroneous conclusions. General, and therefore superficial, approaches reinforce the hype phenomenon and thus put a strain on any realistic prospects for implementing technological innovation. Generalisation also encourages the development and spread of pedagogical myths and misconceptions. This makes it particularly important to take into account differences between institutions when analysing the potential and expected impact of innovative technologies. In most cases, technological innovation emerges not only as a conscious and planned process of implementation, but also spontaneously or organically in the institutionalised educational culture. Knowledge, understanding and acceptance of institutional differences are also an important basis for understanding the impact on everyday life, the resulting conflicts, organisational and cultural changes, and changing or unchanging pedagogical effects as phenomena.

Different educational institutions may have different pedagogical traditions and methods, which influence which technological tools and solutions are considered appropriate and effective for facilitating learning and teaching. These are, on the one hand, a pre-existing set of habits, and on the other

hand, the relevant knowledge and competence, as well as individual or group attitudes towards them. Note that the internal culture of the institution would have changed without the innovation effect.

Educational institutions operate in different social and cultural contexts, which can influence the perception and use of technological innovations. Cultures have different levels of receptivity to change and different ways of understanding the role of technology in education. Attitudes to change, which may be inherently different in different social contexts, should be highlighted. The clientele that defines the institution may also play an important role in the institutionalisation of technological innovation. In particular, the environmental impact of public education institutions can have a very strong influence on the acceptance, uptake or even integration of innovation. Adult education institutions should not ignore the expectations of their industrial and market partners or the technologies they use. The role of the institution in society and the obligations arising from its position in the development of the sub-region are also important aspects.

Institutional structure and organisational culture influence how educational institutions decide to introduce and use technological innovations. A more flexible, open organisational culture can facilitate faster adaptation of innovations, while a more rigid, conservative institutional environment can make it more difficult to adopt change. Thinking about innovation, attitudes to technological innovation and actual operational action can also be influenced by the extent to which the institution as an organisation knows itself and, on this basis, can be described as a learning organisation.

A typical example of the difference in pedagogical culture between institutions is the community of alternative and reform schools. Here, the tension between the traditional rejection of the use of technology and the expectations of knowing, understanding and changing the natural and social environment will be an interesting phenomenon. How can one operate a pedagogy of cognition and understanding with a destructive critical attitude towards technology that affects almost everything in the social and economic environment?

Educational institutions may have different objectives and priorities that can determine the extent to which they encourage and support technological innovation. Institutions or their educational programmes that prioritise the development of digital skills or digital pedagogical competences are likely to place greater emphasis on the adoption and use of technology. The fate of technological innovation within an institution is also influenced by the pedagogical goals and institutional plans for technology, as reflected in curricula. In an institution specialising in technology, there may be both internal and external expectations that technology, which is a priority in the curriculum, should be integrated into the everyday activities of education, e.g. a technical and IT institution may not be averse to this. The institution may also have a pedagogical programme outside the curricular profile of the institution, according to which technological competences play an important role in the preparation of students and efforts are made to avoid a deep gap between the learning environment of students outside and inside the institution.

The potential positive impact of ChatGPT as an innovative technology

ChatGPT allows students to learn at their own pace and according to their interests. The AI-based assistant can adapt the learning material to individual skills and needs, facilitating a more effective and personalised learning experience. With ChatGPT, students in remote locations or disadvantaged communities can also access quality educational resources. This can help reduce educational inequality and promote digital equality. ChatGPT can help to reduce the administrative burden on educational institutions, for example by automating routine tasks such as processing student enrolments or answering frequently asked questions. It can also facilitate communication between institutions and students, ensuring faster and more efficient responses. ChatGPT can help teachers to compile curricula, monitor student progress and analyse learning outcomes. This allows teachers to spend more time with students and improve pedagogical methods while reducing the administrative burden. ChatGPT can be an excellent tool for improving language learning and communication skills. Students can practice the foreign language interactively while the AI assistant provides feedback and corrections. ChatGPT is able to collect and process information quickly, which can help students and researchers in preparing papers, projects and research. The AI-based assistant can support you in finding sources and relevant data, as well as provide ideas and guidance for structuring and formatting your work. ChatGPT can facilitate collaboration and communication between students and teachers, supporting the coordination and implementation of group projects and collaborative tasks. The AI assistant can organise and manage teamwork and effectively communicate tasks and feedback. ChatGPT can help to increase student motivation and develop independent learning skills by offering interactive and personalised learning. Students can become more engaged in the learning process and learn how to manage their own learning plans and goals (OPEN AI, 2023).

ChatGPT's self-reflection is in principle an acceptable and relevant response, but it should be complemented by a reflection on several expected positive effects. It is important to consider that ChatGPT is an ever-changing and improving technology that will not only become more accurate, but will also be used in an increasing number of ways with the help of related applications and services. Mentoring and coaching of students or teachers, or possibly parents, may be important in communication within the institution. In the case of institutions working with adults, support for communicating joint work with professional partners could also be developed. An interactive chat platform could not only play a role in supporting process management and reducing pupil dropout, but could also be an effective and continuously available option for institutional operations, based on an improving database. The mentoring of students may not necessarily be enhanced by this chat application, but by similar interactive chat applications. Interactive chatbots, built on internal institutional databases that are also privacy-preserving, can be an effective tool for tutoring and learning support. It should not be overlooked how significant the difference in quality between the external database of ChatGPT and the mentoring effectiveness of a similar chatbot built on an internal school database can be if personalisation is the most important aspect.

ChatGPT severely underestimates the potential of interactive educational content and digital learning materials. It is a major challenge and requires significant resources for institutions to produce interactive tasks, engaging online and digital learning materials, personalised practice exercises, self-checking questions and tests, and content summaries for learners. Of course, not only ChatGPT, which works from its own database, but also other applications can be of great

help in this respect (Quino, Learnt, Nolej are good examples of such solutions). ChatGPT can be both a source of educational content (with strong quality control) and can be used to structure, organise and present educational raw material in a variety of different formats.

ChatGPT is able to learn and evolve over time as more interaction and data becomes available. This allows the AI-based assistant to continuously adapt to educational needs and pedagogical methods, providing the best support for students and teachers (OPEN AI, 2023). Quality use requires that it is used only to solve tasks or support activities for which it is ideal. Many other AI-based support applications and tools exist and their development is set to explode in the near future. There are also several pedagogical functions for which ChatGPT may not be the best solution. Similar solutions, based on institutional databases and proprietary content and proprietary data, can not only be more effective but also provide a more sustainable service to institutions.

Note that the potential benefits are very similar for institutions teaching pupils of different ages and social status. There is not much difference in opportunities between the pedagogical culture of a public education institution and that of a higher education institution, or even an adult education institution. The differences are not so much the result of institutional specificities, but also of differences between learners. Adult learners' awareness, career socialisation aspirations, labour market experience and self-regulation may have very different expectations of new technologies compared to younger learners in general education.

Risk analysis of ChatGPT as an innovative technology

AI-based assistants like ChatGPT collect and process large amounts of data. This data can include sensitive information such as personal details of students and teachers. Privacy and data security issues can arise, which can have a negative impact on educational institutions. Using ChatGPT and similar technologies, educational institutions and students may become overly dependent on AI assistants. This may reduce critical thinking and independent problem solving skills. Although ChatGPT has the ability to customize the learning process, the lack of personal interaction can negatively impact the educational experience. The teacher-student relationship and human interaction are important for student development and community building. AI-based assistants like ChatGPT are based on available data and its analysis. If the system is based on biased data, the results can be skewed, leading to discrimination and inequality in education. The spread of AI assistants in education may raise concerns about the job security of teachers and administrative staff. While ChatGPT may support teachers, it may also lead to staff redundancies if the technology is generalised. The spread of ChatGPT use could increase the digital divide between institutions that cannot afford the technology and those that can. There may also be ethical issues associated with the use of ChatGPT, such as transparency of algorithms, potential bias, and the quality of AI-generated learning materials (OPEN AI, 2023).

Importantly, ChatGPT did not mention or raise the possibility of plagiarism or fraud in its self-reflection. It is probably not the most important risk and negative impact on the pedagogical culture of the institutions. Most educational reforms of the past decades have also aimed at replacing the pedagogy of information reproduction with a pedagogy of competence development. The huge databases of AI tools and applications and their rapid deployment have indirectly reinforced this

trend and expectation. In particular, ChatGPT can be used to deceive in situations where information reproduction tasks need to be solved. This pedagogical thinking is indeed seriously threatened, but this is not really a big problem, but another effect to push the changes forward. This phenomenon will once again bring to the surface the debates about the unnecessarily generated and in fact transversal opposition of 'literacy or competence'. It must be accepted that competence development cannot be effective or productive without adequate literacy, but this is not reason enough to remain within the information-reproducing pedagogical paradigm. Learner productivity, cooperative and collaborative tasks, project work, or even personal soft skill development will be a priority in the social and economic expectations of the coming generations and sooner or later pedagogical thinking in each institution will have to be adapted accordingly.

The emergence of an innovative technology within an institution will always affect the institutional division of labour and may have some impact on the content of jobs or even on the different jobs and statuses. This is a natural phenomenon and not only a consequence and effect of ChatGPT. In a superficial approach to technological innovation, the question of whether or not technology can change one's occupation and job is regularly raised. A more popular version of the same is whether teachers can be replaced by innovative technology and if so, what negative consequences might this have? If teachers have such poor pedagogical performance and there is such low pedagogical added value that they can be replaced by any technology, then this will happen in time anyway. The challenge with this phenomenon is precisely that there is no low pedagogical performance that can be replaced by technology, and this is not a problem of the emergence of innovative technology, but a problem of low pedagogical performance. Such low pedagogical performance should not exist even if there were no innovative technology, and such low pedagogical performance requires intervention and radical change even if there is no technological change. It is not innovative technology that will take away teachers' jobs, it is teachers who use innovative technology well and effectively that will take away the jobs of teachers who do not know or reject innovative technology, or at least a significant part of it.

When reviewing the risk analyses, we must note that despite the differences between institutions teaching students of different ages, the risks are very similar for public education, higher education and even adult education programmes. Again, the differences are more strongly influenced by age differences than by individual differences between institutions.

Institutional reflection on technological innovation as an indicator

Institutional reflection shows how open an institution is to the introduction of new technologies and methods. The level of openness and acceptance can affect the institution's ability to exploit the potential of technological innovation. Institutional reflection reflects the institution's ability to adapt to technological changes and paradigm shifts in education. Adaptability is an important factor for the long-term success and competitiveness of an institution. Institutional reflection can identify areas where combining technological innovations with pedagogical methods can create opportunities for more effective and engaging educational experiences for learners. This can help to increase learner motivation and achievement. Institutional reflection reflects the internal culture and values of the educational institution. Openness to innovation and acceptance of technological advances is part of the

culture, influencing the institution's ability to successfully adopt and integrate new technologies. Institutional reflection can shed light on an institution's willingness to invest in new technologies and educational innovation. The level of resources and support can have a significant impact on the successful adoption and sustainability of technological innovation (OPEN AI, 2023).

In addition to their actual impact, technological innovations are also an excellent way of simply assessing the organisational maturity of an institution. The process that follows can be a simple thought experiment, but it can also be a management tool that can be implemented in practice. The institution should be given a mandate to use the innovative technology from the next semester onwards. It is not an immediate introduction nor an organic roll-out, but an opportunity to prepare and plan for it. Institutions generally (and quite rightly, for the most part) react to this kind of exercise in a negative or at least critical way. They list the reasons why it is not possible, why it is risky, why it cannot be done and, if it is compulsory, what is needed to do it. This institutional review, with minor adjustments, essentially shows the organisational maturity and, reformulated, could form the basis of an operational development plan for the next few years of the institution. This simple procedure has been very useful not only for the emergence of ChatGPT but also for other technological innovations. Examples include the emergence and accessibility of the Internet, the widespread use of mobile phones by students, or even the foreseeable period of the spread of interactive whiteboards. The procedure applies not only to technical tools but also to online applications or methodological solutions. Examples include the development and launch of MOOCs (Massive Open Online Courses) for institutional dissemination, the introduction of LMSs (Learning Management Systems) to ensure transparent and verifiable learning support, or connectivist online networking between a class in one school and a similar class in another school very distant in space.

Note that these innovations and their associated reflections and development eras were at some point very similar to the emergence of ChatGPT. The institutional reflection on technological innovations in each of the previous cases showed clearly what challenges the particular institution was facing at that time and place, what stages of development it was stuck in and why, and what changes were needed in the period that followed.

Categorisation of institutional responses to pedagogical cultures

The specific pedagogical cultures of different institutions may reflect differently on the emergence of technological innovation. Different technologies may also have given rise to different reflections, but for clarity and understanding, it is also worth grouping them together. No two institutions are the same. Nor are technological innovations the same, nor can their expected impact be the same. And different institutions can of course provide very different reflections on different innovations. By understanding and studying them, and in particular by understanding their similarities, we can group individual phenomena.

In this overview analysis, and in the rest of the study, we do not deal separately with public education, higher education and adult learning, as there is no justification for doing so on the basis of the potential positive impacts and risk analysis, and a more detailed analysis would be beyond the current format of the study.

We accept and consider it important that institutions cannot be considered homogeneous and that the pedagogical culture of a given institution can vary considerably within the institution. No two educators are the same, and therefore the response to technological innovation cannot be exactly the same. The theoretical analysis now approaches the basic question at the level of institutional reaction and only partially or not at all addresses differences within the institution. It is conceivable that differences within institutions may be even larger than differences between institutions, but determining this is not a theoretical analytical research idea

Ignoring or underestimating the importance of innovation

There may be several realistic and more qualified reasons for an institution to ignore the emergence and use of technological innovation (especially ChatGPT). Reasons may include lack of resources, resistance to change, privacy and ethical issues, technological drawbacks and limitations, lack of infrastructure, and different priorities and objectives. Institutions may have limited resources and may incur costs to implement technology that some institutions cannot or do not want to cover. This may include the purchase of technology, maintenance and upgrades, and the development of the necessary infrastructure. The digital divide and less developed infrastructure may leave institutions unable or unwilling to adopt these new technologies. The perceived and real limitations of innovative technology, such as inaccurate information or loss of context, may encourage institutions to adopt a wait-and-see attitude until the technology matures and becomes more reliable. Institutions may have other priorities that take precedence over the implementation of ChatGPT or other AI-based tools. Educational institutions face many challenges and tasks and may choose to focus on other areas (OPEN AI, 2023).

Moreover, the disregard for technological innovation can often be traced back to the "procrastinate, postpone, there is still time and no need to rush" attitude that is ingrained in institutional culture. This may be partly justified, but technological innovations usually involve rapid changes, to which it is worthwhile and important for institutions to respond. Technological hype explanations may also be at the root of this disregard. The institution may not want to allow a strong negative or even a strong positive impact on the overall institutional culture. The hype phenomenon sees all innovations initially as unrealistically positive, all good things. Of course, no innovation can live up to these unrealistic expectations. This is followed by complete disillusionment when the unrealistic expectation fails. The same can happen not only with positive content but also with negative content. The institution develops unrealistic negative fears and sees new technology as an all-consuming threat. This, of course, like the positively unrealistic expectation, also fails. If the institution is aware of the hype phenomenon, it can consciously stay away from adopting the technology because it knows that it is worth waiting for a productive and realistic or life-like period after the hype. If it is not aware of the hype phenomenon, then its fears are so great that they may in themselves be an obstacle to any change.

Often, the disregard for innovation is due to pedagogical misconceptions or to strong and dominant pedagogical myths. It is not uncommon for an institution to think superficially, erroneously or even contradictorily about one or more pedagogical issues that may be related to innovation, based on the need to conform to or identify with the social context. Examples include digital generation theory (digital natives and immigrants), multitasking, learning styles, etc.

Leaders and teachers at the institution may not fully understand the workings and benefits of ChatGPT and AI-based technologies, which may lead to a lack of recognition of the potential

positive impacts. If the institution has tried new technologies in the past and they have not produced the expected results or have caused problems, managers and teachers may be sceptical about ChatGPT and similar tools. The limitations and shortcomings of ChatGPT, such as incorrect information, loss of context or language, may encourage institutions to underestimate the importance and positive impact of the technology (OPEN AI, 2023).

Conservative regulation: rejection, denial, prohibition, strong restriction

Institutions can raise concerns about data protection and the security of students' personal data. For this reason, they may be wary of using ChatGPT and similar AI-based tools. The use of ChatGPT also raises ethical issues such as algorithmic bias and discrimination. Institutions may choose to reject or limit the use of the technology to avoid such issues. It may be that the use of ChatGPT does not fit in with their pedagogical principles, or that the use of the tool may reduce students' independent thinking and problem-solving skills. The use of ChatGPT may undermine the role and authority of teachers in the classroom, which may have a negative impact on student performance and teacher-student relationships. In some countries or regions, regulatory authorities may require educational institutions to comply with certain legal and regulatory requirements that may restrict the use of ChatGPT and similar technologies (OPEN AI, 2023).

Teacher authority or, more broadly, the role of the teacher and the teacher's perception of him/herself is very much determined by the local institutional culture. An institution based on reform pedagogy has an almost entirely different view of the role of teachers than a performance-oriented and correspondingly strict teaching community. Innovative technology alone will cause problems in the interpretation of the teacher's role, especially where the pedagogical approach is dominated by the mediation and reproduction of information. If the teacher's authority is based on the role of information source, then ChatGPT may indeed cause problems, just as the existence of databases accessible on the Internet may have caused problems in the past.

Institutional prohibition may also be the quickest and least change-inducing solution (which is in fact a pseudo-solution). Prohibition is a dead end, because it both draws more attention to what is prohibited and creates the challenge to circumvent the prohibition. This is an extremely harmful indirect educational side effect, because the institution is trying to educate people to circumvent the rules by banning. The ban is primarily enforced and controlled within educational institution. It can also be tried outside, but its effectiveness will be critically low. And the significant difference between reasonable and pragmatic use inside the institution and outside the institution further reinforces the difference between the institution and everyday learning environments, which is particularly detrimental to the learning and competence development of students. A strong restriction is somewhat better than a total ban, but the institution's main task should be to teach the use of innovative technology for learning both within and outside the institution and thus to help students develop their competence. This may also be an expectation of the labour market environment or, in the case of adult learners, of general life skills support. The exemplary demonstration and teaching of critical and reflective, health-conscious and constructive use is a core task of the institution, not only for new learning support technologies, but for all ages.

Rejection or strong criticism may be based on dysfunctional or inherently destructive experimentation, where failure or failure in principle may be enough evidence to confirm a previously predetermined decision. If the intention is basically to prohibit, but to confirm this with concrete cases, the innovative tool is tried in a way that is completely different from the expected functions

or realistic use. ChatGPT, for all its good features, has a number of bugs or content that could be interpreted as bugs by the tester. Despite its ability to keep learning and getting better, it is relatively easy to find flaws. For example, it is sufficient to ask a local specific subject question that is not in its database but is important within the institution. The absence of an answer to the important question or an incorrect answer may be sufficient to confirm and validate the prohibition.

The institutional appearance of ChatGPT has many similarities with the task of wikipedia usability in schools. Wikipedia can be conceived as a passive encyclopaedia or as a collaborative community knowledge space that can be continuously developed. If we think of it in the former, too simplistic approach, it will be relatively easy to find fault. In this case, we could still strive to correct the error and increase the community knowledge, but they could also remain in the passive lexicon view, in which case the error could again be a justification for the ban already imposed earlier. If we interpret it as a community knowledge space, then of course it is not the errors that are the most important. And if we do find an error, it will not be the error that will be disseminated, but the correction, extension or addition will be a source of pride. ChatGPT is not directly editable, but a learning algorithm can only get better with user activity. Wikipedia is editable and it too has some user activity. The two tools are not exactly the same, but the dysfunctional trial and error as a basis for disabling or restricting may be very similar.

Passive acceptance and moderate acceptance, indifference

Institutions may want to explore the technology cautiously at first, and test its effectiveness and impact with small-scale experiments before rolling it out more widely. They may have limited resources and only be able to invest moderately in the development of ChatGPT and related infrastructure. In such cases, they consider that it could be a useful tool to diversify pedagogical approaches, but they do not want to completely transform existing teaching practices. Initially, it will be used moderately to monitor and evaluate educational processes, for example to review teaching materials, analyse student performance or evaluate pedagogical methods. Institutions may choose to use ChatGPT mainly as a support and resource for teachers and trainers, without significantly affecting the direct educational experience of learners. In some cases, they may think it is important to keep up with technological developments, but do not want to be totally dependent on a single tool or method. Accordingly, they adopt and integrate ChatGPT to a moderate extent. Institutions may have many priorities and limited resources. Thus, they may decide to focus on other areas such as infrastructure development, teacher training or updating teaching materials. Leaders and teachers in institutions may not be aware of the benefits and potential of ChatGPT and thus may not consider it important to integrate the technology into the education system. There is often resistance within institutions to adopting new technologies and methods, especially when they require significant changes to existing practices. Technology is evolving rapidly, and managers and teachers in institutions may feel that they cannot keep up with changes and therefore remain indifferent to the latest tools and solutions. They may question the effectiveness and relevance of ChatGPT in education and therefore not consider it important to adopt the technology. This indifference may also mean that institutions have not yet decided how to respond to the technology or are waiting for more information and evidence on its impact and benefits (OPEN AI, 2023).

It should also be mentioned that this is probably not the first technological innovation opportunity in the life of an institution and that there may have been a number of bad and unsuccessful implementation attempts, the adverse impact of which may lead to an unjustified fear of any

further innovation opportunities. It is also worth highlighting the possibility that the institution will carry out a realistic risk analysis and, based on its self-reflection on its own pedagogical culture, come to the point where it recognises that the risks are too great for it in the situation and therefore temporarily stops being proactive and lets the process evolve on its own. Activism at institutional level may not always be the best solution. Many institutions may well think that a sustainable and effective pedagogical culture can only develop organically, so instead of targeted interventions they let things happen and the functioning pedagogical culture and school community do something about innovation based on past processes.

Active use: communication, content generation, interactivity

Institutions can actively use technology to improve the efficiency and quality of education. ChatGPT enables individual learning pathways and differentiated instruction, which can help students learn at their own pace and level. Institutions can take advantage of this feature to better serve the needs of learners. By using the new technology, institutions can make educational materials and support more accessible to learners from different backgrounds, thus promoting equal opportunities. Leaders and teachers in institutions may be open to innovation and new methods and are actively choosing to implement ChatGPT to refresh and modernise teaching practices. Institutions can actively use ChatGPT to gain a competitive advantage in the marketplace, making themselves more attractive to current and prospective students, as well as to donors and funders. They can reduce administrative and other costs, for example by answering student questions, automating the creation and updating of course materials, or supporting teachers' work. Institutions can actively use ChatGPT to prepare for future technological developments and changes in the labour market. As AI and digital technologies play an increasingly important role in the labour market and society, it is important that students and teachers learn about and use these tools to be successful in the future (OPEN AI, 2023).

Contrastingly, ChatGPT can help to build and strengthen the community of educational institutions, for example by supporting collaboration and communication between students, or by facilitating interactions between teachers and students. Its use creates opportunities for teachers to learn new pedagogical methods and develop their digital competences. In this way, the organisation can contribute to the professional development and motivation of teachers. Innovative technology can be seen not only as a daunting challenge but also as a positive context for development. If an institution is constantly working on its methodological development or striving for continuous quality improvement, an innovative technology can be a good opportunity to move forward. The introduction of ChatGPT provides an opportunity for the institution to use new, innovative and creative methods in education. This can help to increase the competitiveness of the organisation and improve the overall satisfaction of the community. Using ChatGPT can help increase student and teacher engagement in the educational process, as interaction with AI-based tools can make learning and teaching more interesting and engaging.

Proactive experimentation: turning innovative ideas into good practice

The ChatGPT pilot will provide an opportunity for institutions to explore new educational opportunities and methods that can improve learning processes and outcomes. This can help institutions to better understand how they can use technology to improve the learning environment and student performance. Proactive experimentation can encourage educators to try new pedagogical approaches and tools that can contribute to improving learning processes and educational outcomes. ChatGPT's proactive experimentation allows institutions to share experiences and best practices, which can facilitate the continuous development of teaching methods and tools. Proactive experimentation can contribute to the flexibility and agility of an organisation by allowing it to respond quickly to new technologies, changing student needs and challenges in the educational environment (OPEN AI, 2023).

Experimenting with innovative technologies (especially if the results are positive or the conclusions are instructive in many respects) can also have a strong impact on the development of positive attitudes and proactivity towards other technological innovations. For many institutions, the emergence of new technology can be a major challenge or even an insurmountable task. A well-established, tried and tested best practice in a similar institution is perceived and accepted as more credible. In such cases they are more motivated to implement than if they read an overly theoretical guideline or methodological model somewhere. The methodologically correct misuse of innovative technology can even be transformed into a marketable educational product, which can enhance the reputation of the institution or serve as a source of income. Of course, every institution is different and therefore other institutions cannot adopt good practice in a one-to-one way, but a case study, documented and analysed in detail, can be an effective tool for any institution open to such a possibility. And the success of proactive experimentation can be a working good practice that can be presented as a real refutation to institutions that are sceptical, prohibitive and rejecting innovation. Not all trials and experiments produce positive results, but the lessons learned from negative results are also valuable experiences. Not only can they be used for continuous improvement, but they are in themselves indicative of the reaction of a mature organisational culture to some innovation.

Adopting the use of ChatGPT in education as good practice can help build and strengthen the professional community, encouraging pedagogical innovation and sharing of best practices between institutions. Proactively trying out an innovative technology can in itself strengthen institutional identity and joint professional work and reflection can indirectly have a positive impact on the school community. In particular, it is good if the experimentation of a technological innovation is not only a task for the teacher, but also involves the active participation of the learning community, or even school support organisations and parents. In the case of adult education, the integration of innovation technology into everyday educational life is already a labour market expectation. Developing and applying good practices in innovation can help institutions to increase competitiveness and recognition at local, regional or international level.

Potential impacts and expected changes

Technological innovation can further increase the differences between institutions, partly based on accessibility and partly on the reaction of the institutional pedagogical culture. Some

institutions have the opportunity for early adoption and implementation of technology and take this step. In others, this may be realized later or not at all. This can influence educational outcomes and students' ability to effectively use technology in the short term, further increasing the added value, pedagogical performance, and differences between institutions. The development of teachers' and educational professionals' skills and knowledge, as well as students' abilities, is essential for the successful application of ChatGPT technology. The differences between institutions may also grow depending on the extent to which they are able to support professional development and training in the use of technology within the institution.

In this study, we analyzed the institutional level, but it is important not to overlook the fact that very few institutions are uniform. It is more common that there are significant differences among the teachers and students working there in relation to the use of innovative technologies. The analysis of these differences is not the task of a theoretical study but should be uncovered by empirical educational research, drawing conclusions based on quantified information. It will also be the task of empirical educational research to examine how and why the reactions chosen or produced by institutions differentiate over time or change. It is conceivable that the institutional response to innovative technology may not change or change only slightly over time, but it is more likely to evolve continuously. Understanding this phenomenon can also contribute significantly to describing the phenomenon of institutional organizational maturity.

In our analysis, we focused on institutionalized education, that is, we examined the impact on formal and institutional pedagogical culture. We did not deal with the non-formal, market-based educational environment. This topic can also serve as the basis for a separate study and analysis in the future. It is clear that market-based education, due to its market advantage or even profit orientation, will proactively approach this technological innovation as much as possible. We can also be almost certain that the distance between institutional education and market education will continue to grow. This is partly natural and partly a consequence of the logic of market services complementing institutional education. This combined effect will further increase existing social and economic differences, as access to market-based education, whether in public education, higher education, or especially adult education, is limited to the wealthier individuals, while the poorer ones with the greatest need cannot access it.

It will be an interesting phenomenon to see how learners (especially adult learners capable of high-level self-regulation and with strong motivation) discover how the technology can be used for independent learning. If the methodology for this learning approach develops and best practices become widespread, then the use will reach a much higher methodological level instead of the obvious tricks and potential cheating. This poses additional challenges for institutions, which will have to deal with the fact that a standalone, constantly updated, and interactive technology can effectively support individual and independent learning, completely independent of institutional learning expectations and tasks.

Literature

Fila, J. (2023a): Educator Guide to Using ChatGPT: An Essential Tool for Saving Time, Supporting Your Learners, and Thinking about AI for Education. ISBN 979-8388782601

Fila, J. (2023b): Student Guide for Using ChatGPT: An Essential Tool for Saving Time, Enhancing Learning, Encouraging Creativity, and Receiving Feedback ISBN 979-8388429025

Huggard, G (2023): ChatGPT for Educators: From Lesson Planning to Assessment: Leveraging the Power of AI in the Education Process. Independently published. ISBN 979-8374714272

Mollick, E. - Mollick, L. (2023): Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>

OpenAI (2023): ChatGPT (Mar 23 version) [Large language model] <https://chat.openai.com>

Reiss, M.J. (2021): The use of AI in education: Practicalities and ethical considerations. London Review of Education. Vol. 19(1). DOI: 10.14324/LRE.19.1.05

Skrabut, S. (2023): 80 Ways to Use ChatGPT in the Classroom: Using AI to Enhance Teaching and Learning. Self published. ISBN 979-8985553765

Tahiru, F. (2021): AI in Education: A Systematic Literature Review. Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 23(1), 1-20. <http://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>

András Ferenc

habilitált egyetemi docens

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi Intézet

andras.ferenc@mftk.uni-pannon.hu

Digitális jelentés, személyes megértés¹

Absztrakt

A „jelentés” és a „megértés” fogalmak viszonya, sorrendisége központi kérdésnek tekinthető bármely kommunikációelméleti vizsgálódásban. Első lépésben fogalmazhatunk úgy, hogy akkor értünk egy kifejezést, ha ismerjük a benne szereplő fogalmak jelentését. Vajon hogyan kezeljük ekkor a „megértés”, a „megismerés”, a „jelentés” szavakat? És mennyiben változtat a szerepük tisztázása során a „digitális” jelző használata? Azaz a digitális kor eszközei miként módosítják a kommunikáció üzeneteinek minőségét és mibenlétét? Egy tradicionális kommunikációelmélet mentén amellet fogok érvelni, hogy a közhiedelemmel ellentétben nem történik alapvető változás. *Kulcsszavak:* igazság, jelentés, kommunikáció, referencia, megértés, értelmezés

Abstract

The relationship and order of the concepts of "meaning" and "understanding" can be considered a central issue in any communication theory investigation. In the first step, we can say that we understand an expression if we know the meaning of the concepts in it. How do we then treat the words "understanding", "knowledge", "meaning"? And to what extent does the use of the "digital" adjective make a difference when clarifying their role? That is, how do the tools of the digital age modify the quality and content of communication messages? Along the lines of a traditional communication theory, I will argue that, contrary to popular belief, there is no fundamental change.

Key words: truth, meaning, communication, reference, understanding, interpretation

A digitális kor egyik legerjedtebb felfogása szerint a modern eszközök alapvetően alakítják át az üzenetek megértésének fogalmát. E felfogás direkt vagy indirekt módon azt sugallja, hogy a virtuális tér robbanásszerű kitágulásával maga a kommunikációs tér alakult át robbanásszerűen és mélyrehatóan. A méretbeni változás valamiféle minőségi változásba csapott át, aminek következtében már nem vagyunk jogosultak a „megértés” fogalmának ugyanolyan használatára, mint a digitális platformok megjelenése előtt. Mást jelent megérteni egy embert, egy közösséget a hagyományos természeti mivoltában és környezetében, és más megérteni a globális kommunikáció virtuális terében felbukkanó szereplőket. A virtuális tér egyszerűen nem azonos a természeti térrel, itt már nem alkalmazhatóak az evolúció évezredei alatt csiszolódott megfigyelési, igazolási, a tárgyakat, a személyeket azonosító eljárások. Ellehetetlenülésének közvetlen következménye, hogy szükségképpen elveszítjük mindazt, amit nyújtott. Búcsút mondhatunk a megértés fogalmának, mert a digitális kor virtuális terében az értelmezéshez szükséges régi módszerek szavatossága lejárt, újak pedig nincsenek.

Írásomban egy tradicionális kommunikációelmélet mentén mindezzel szemben fogok érvelni. Tézisem szerint:

1. a digitális környezet hozta változások nem érintik az alapokat, vagyis az új környezetben zajló megértési folyamatokat ugyanazok a feltételek működtetik, mint bármely más helyen és korban, és
2. ezek a feltételek változatlanul adóttak, így az egymás megértésének esélyei nem változtak.

¹ Az ebben a cikkben bemutatott kutatás az Európai Unió és a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásával, a Nemzeti Laboratórium program keretén belül az „Éghajlatváltozás Multidiszciplináris Nemzeti Laboratórium” elnevezésű, RRF-2.3.1-21-2022-00014 azonosítószámú projekt keretében valósult meg

Nincsen tehát szó sem a megértés ellehetetlenüléséről, sem a megértés új alapjairól. Minimalista módon sorra veszem azokat a kritériumokat, amelyek a digitális kor kommunikációs terei számára pontosan olyan szükségesek, mint a korábbiakban. Következésképp arra jutok, hogy a megértés feltételeiként bemutatott állandók a környezet változásától független állandók.

Logikai grammatika

A „jelentés” és a „megértés” fogalmak viszonya, sorrendisége központi kérdésnek tekinthető bármely kommunikációelméleti vizsgálódásban. Első lépésben fogalmazhatunk úgy, hogy akkor értünk egy megnyilvánulást, ha ismerjük a benne szereplő kifejezések jelentését. Vajon hogyan kezeljük ekkor a „megértés”, az „ismeret”, a „jelentés” szavakat? És mennyiben változtat a szerepük tisztázása során az eléjük helyezett „digitális” jelző használata?

A megértés-megértetés folyamatát számtalan tényező befolyásolhatja, ám a logikai grammatika elvárásait mindegyiknek teljesítenie kell. Nincsen üzenet megnyilatkozás nélkül, nincsen megnyilatkozás megnevezés, a megnevezettre vonatkozó elköteleződés, továbbá a megnyilatkozásban résztvevő szereplők nélkül. Az üzenetek adásának-vételének alapvető kritériumai tankönyvszerűen egyszerűek, ezért bemutatásukat tankönyvi idézet köré építem. Tekintsük kiindulópontként a következő kivonatot:

Egy predikátum név(ek)ből mondatot képez, a nevek jelöletei individuumok, a mondatok jelöletei igazságértékek, ezért a predikátum jelölete egy olyan függvény, amely individuumokhoz igazságértéket rendel.²

Mindez táblázatos formában³:

Kategória	Jelölet/referencia
Név	Individuum
Fogalom	Függvény
Állítás	Igazságérték

Mivel a megnyilatkozások kommunikációs szituációba ágyazottak, ezért a logikai grammatika elemeit a szituáció keretei között szükséges értelmezni. A szituációs keret a logikai grammatikához képest bővítést jelent, ugyanis a szituációban kalkulálni kell az összes kommunikációs szereplővel. Az egyikőjünkkel már a logikai grammatika is számol, nevezetesen a jelöllettel,

² Pólos László, Ruzsa Imre (1992): *Bevezetés a logikába*, Tankönyvkiadó, Budapest. Vö: 2-3. A logika nyelvtana, Szemantikai értékek. 20-45.

³ Uo. 43.o.

az adott kategória referenciájával. Egy kommunikációs szituáció mindazonáltal nem nélkülözhet további két szereplőt: a megnyilatkozó illetve az értelmező felet. E három szereplő – megnyilatkozó, értelmező, a megnyilatkozás/értelmezés tárgya – együttesével jön létre a kommunikációs tér, amelyben a jelentések felbukkanhatnak.

Mint azt jeleztem, egy tradicionális kommunikációelmélet mentén fogok érvelni, melyet Donald Davidson és Paul Grice neve fémjeléz. Az iménti minimális – azaz tovább már nem csökkenthető –, három szereplős kommunikációs tér alapvető szerkezetét a modern filozófiában Donald Davidson rajzolta meg.⁴ Elméletével egy olyan struktúrát vázolt, amelynek keretei közt a megértés létrejöhet és működhet. Az elmélet mindenekelőtt a megértés közösségi mivoltát hangsúlyozza, amit a kommunikáció szükségszerű feltételének tekint. Szigorúbb értelemben fogalmazhatunk úgy, hogy Davidson szerint a megértésről kizárólag e tovább már nem egyszerűsíthető, legalább három szereplős kommunikációs tér keretei között beszélhetünk, és ugyanez fordítva: nem lehetséges megértés e kommunikációs téren kívül.⁵

A kommunikációs szituációban a logikai grammatika nyújtotta referencián túl tehát további két szereplőt szükséges beemelni: a megnyilatkozó és az értelmező ágenst. Mivel az ágensek tételezésével személyeket tételezünk, ezért előtérbe kerül a személyes mibenlét alapvető karakterjegye, az intenció. Az intenció kommunikációs szerepe már Paul Grice gondolkodásában döntő jelentőségű, Davidson ezt az irányvonalat erősíti.⁶ Ugyanakkor hangsúlyozza, hogy nézete sarkalatos pontokon különbözik Grice-étől. Felfogásuk annyiban közös, hogy a jelentés mindkettőjük szerint az intenciótól függ, azaz csakis ott beszélhetünk jelentésről, ahol a megértés intencióval párosul. Csakhogy amíg Grice szerint nem minden intenció foglal magában jelentést, addig Davidson jelentés felfogása a megértés fogalmán nyugszik. Vagyis Davidson nem foglalkozik azokkal az intenciókkal, amelyek nem hozhatók összefüggésbe a megértéssel. Mivel jelenleg a megértés folyamatának kritériumait kutatjuk, ezért a kommunikációs szituáció kereteinek rögzítésekor kiindulópontként Davidson szűkebb felfogását követjük.

A fenti táblázatban foglaltakat mindezek fényében egy sorral bővíthetjük, egy ponton pedig módosítjuk:

Kategória	Jelölet/referencia
Név	Individuum
Fogalom	Függvény
Üzenet	Tényállás
Kommunikációs aktus	Intenció

⁴ Davidson elméletével önálló kötetben foglalkozom: András Ferenc (2010): *A kommunikációs tér filozófiája*, Budapest, Gondolat.

⁵ Davidson, D. „Rational Animals” [1982], *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 2001. 105.

⁶ Vö.: Grice, Paul, „Jelentés”, *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*, Pléh Csaba, Siklaki István, Terestyéni Tamás (szerk.), Budapest, Osiris Kiadó, 1997. 188-197. Grice vonatkozó megállapításait Davidson a következő helyen tárgyalja: Davidson, Donald, „A Nice Derangement of Epitaphs”, *Truth, Language, and History*, Oxford, Clarendon Press, 2005. 93-96.

A megértési folyamat sikere a referencia azonosításán (individualizálás), valamint a kommunikáló ágensek előtti azonosságán áll vagy bukik. A táblázat kategóriái szerint: i. a nevek vonatkozásában az értelmező akkor érti helyesen a megnyilatkozót, ha mindketten ugyanazon individuumra referálnak. ii. A fogalom esetében akkor, ha a kommunikáló felek azonos hozzárendelési szabályt használnak. iii. Az üzenet akkor lesz érthető, ha a felek egyazon tényállást rögzítenek. Továbbá iv. szükséges az a képesség, hogy az értelmező fél azonosítani tudja, hogy a megnyilatkozó fél milyen indokból mondja épp azt, amit mond. Ebből szorosan következik az, hogy a megértésre vonatkozó elmélet elválaszthatatlan lesz az intencióra vonatkozótól, a kettő kölcsönösen függ egymástól (*interdependent*).⁷ Fontos megjegyezni azt is, hogy az egyes kategóriák referenciáinak azonosítása és azonossága nem elkülönülten jelennek meg, hanem együttesen, azaz a rendszer holisztikus.

A táblázatot nemcsak kiegészítettük, hanem a harmadik sorban módosítottuk, az állítás fogalmát üzenetre, az igazságértéket tényállásra cseréltük. Erre több szempontból is szükség volt. Először is a megértés fogalma nem korlátozható az állításokra, hanem érvényesnek kell lennie minden megnyilvánulásra, ami üzenetet hordoz. Igazságértéket nem tulajdoníthatunk minden üzenetnek, tényállás rögzítése viszont akkor is szükséges, amikor nem keresünk igazságértéket, pl. kérdések, felszólítások eseteiben. A dolgok meghatározott fennállásának elfogadása az egyetértés és az egyet nem értés közös előfeltétele. Állítani, tagadni, kérdezni, utasítani azt és arra lehet, amiről a felek azonosan gondolkodnak – különben félreértésről beszélünk.

A tényállás egyértelmű rögzítése az ellentmondás-mentesség záloga. Arról a viszonyról szól, ami a kommunikáló feleket a megnyilvánulás tárgyához fűzi. Arisztotelész ezt minden szabály közt az elsőnek tartja, még hozzá nem szűkebb logikai, hanem a lehető legtagább értelemben:

„...nyilvánvaló, hogy ugyanaz a személy ugyanabban az időben ugyanarról a tárgyról nem is hiheti, hogy van is, meg nincs is. Mert aki ebben tévedne, az egy időben ugyanegy tárgyról két ellentétes nézetet vallana. Ezért mindazok, akik valamit bizonyítanak, tételüket erre a tételre, mint legvégsőre vezetik vissza. Mert a dolog természeténél fogva ez az elv az összes többi axiómáknak is alapelve.”⁸

Ezek az elköteleződések elválaszthatatlanok az igazság fogalmától:

„Téves, ha a létezőről azt mondjuk, hogy nem létezik és a nemlétezőről, hogy létezik. Igaz viszont, ha a létezőt létezőnek és a nemlétezőt nemlétezőnek mondjuk. Ennél fogva, aki valamiről azt mondja, hogy „létezik” vagy „nem létezik”, az vagy igazat mond vagy téved. De sem arról, ami létezik, sem arról, ami nem létezik, nem lehet azt állítani, hogy „létezik vagy nem létezik”.⁹

⁷ A hit és a jelentés kölcsönös összefüggéseit Davidson részletesebben tárgyalja a következő tanulmányaiban: Davidson, D., “Belief and the Basis of Meaning”, [1974], “Thought and Talk”, [1975], *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford, Clarendon Press, 1984. 141-170.

⁸ Arisztotelész, *Metafizika*, 1005b

⁹ Arisztotelész, *Metafizika*, 1011b

Az ellentmondás és a kizárt harmadik törvénye az ágens tárgyhoz való viszonyának kritériuma. Az elköteleződések alapszabálya, hiszen a „nem lehet azt állítani” tiltás az elköteleződésre vonatkozik. Feltételt szab, hogy az ágens foglaljon állást a vonatkozó dolog létét illetően. Nem ontológiai vagy szubsztantív értelemben, hiszen az elköteleződés szempontjából irreleváns, hogy fizikai, virtuális netán képzelet szülte dolgokról van-e szó. Érvényes lesz a klasszikus filozófiatörténeti tézis: „...létezését tulajdonítunk mindannak, amiről kijelentés tehető, legyen az akár létező, akár egy létező hiánya: azt mondjuk ugyanis, hogy a vakság létezik”¹⁰

Az elköteleződések elválaszthatatlansága az igazság fogalmától Davidsonnál is kritérium. Mint kifejti, az interpretáció elengedhetetlen feltétele, hogy valamennyi interpretálandó üzenetet összefüggésbe hozhassunk az igaz fogalmával, azaz valamennyi üzenet visszavezethető legyen egy olyan mondatra, mely eldönthető módon igaz vagy hamis. Az igazság fogalma Davidson számára primitívum, egy nem bizonyított előfeltétel, a rajta való osztozás révén lesznek képesek a kommunikáló felek kijelölni a tárgy helyét a nyilvános világban.¹¹

Az elköteleződés a kommunikációs tér megnyitásának mozzanata, ezen keresztül lesznek nyomon követhetőek a kommunikáló felek. Egy olyan ágens, aki amellet köteleződik el, hogy az adott dolog „létezik is és nem is”, vagy „sem nem létezik, sem nem nemlétezik”, valójában nem köteleződik el, ezért a kommunikációs térben láthatóvá sem válik. Nem hamisat mond, nem téved, hanem vakfolt marad a megértés folyamatában.

A referencia azonosítása és azonossága

Reményeim szerint jól látható, hogy akár digitális, akár valóságos térben zajló kommunikációról van szó, egymás megértésének minimális feltétele az adott kategóriához tartozó referencia azonosítása. Minden üzenet esetében tudnunk kell, a nevek mögött mire, mire gondoljunk, és tudnunk kell, a róluk szóló állítások fogalmait miként használja a megnyilatkozó. A kirajzoló helyzetről pedig ezt követően el kell tudnunk dönteni, hogy az üzenet által feltáruló tényállás tartható vagy tarthatatlan.

A megnyilatkozás megértésének a feltétele nem pusztán a különféle referenciák azonosítása, hanem az is, hogy referencia-azonosságról beszélhessünk a kommunikáló felek vonatkozásában. Nincs megértés akkor, ha a megnyilatkozó a nevekhez más jelöletet rendel, fogalmait másképp használja, mint az értelmező, ha a felek előtt egészen eltérő tényállás bontakozik ki. Teljesen egybevágó képpel természetesen az ágensek nem rendelkezhetnek, de a táblázatunk elemei pontosan azokat a szempontokat hangsúlyozzák, ahol nem tehető engedmény. Az individuumokra egyértelműen kell tudnunk utalni, a fogalmak használatakor a kommunikálóknak azonos módon rögzített szabályt kell alkalmazni, a tényállás megítélésekor azonos belátásokra épülő igazságfeltételeket szükséges elfogadnunk.

¹⁰ Questiones Quodlibetales, 9.2.2., Ford.: Klima Gyula, „Szent Tamás metafizikája és az analitikus filozófia, avagy lehetséges-e analitikus metafizika?”, Aquinói Szent Tamás, *A létezőről és a lényegről*, Budapest, Helikon Kiadó, 1990. 16.

¹¹ “The fact that share a concept of truth alone makes sense of the claim that they have beliefs, that they are able to assign object a place in the public world.” Davidson, D. „Rational Animals” [1982], *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 2001. 105.

Úgy tűnik, mindez mégsem elegendő ahhoz, hogy a kommunikáló felek megértsék egymást. A digitális kor nemhogy eltörölte a negyedik kritérium igényét, épp ellenkezőleg, a figyelmet hatványozott erővel irányította rá. Az információdömping, amely elárasztja a globálissá nőtt kommunikációs térbe lépő egyént, azt az érzést kelti, hogy értelmezhetetlen masszává állnak össze nevek, fogalmak, mondatok, még akkor is, ha pontosan tudjuk, kikre vonatkoznak, hogyan használják a szavakat, képeket, utalásokat. A diagnózis valójában roppant egyszerű: végtelenül sok lehetséges, jólformált (értelmezhető) üzenet áll az egyik oldalon, az ágens véges, határozott, szintén jólformált (értelmezhető) igénye a másikon. Hirtelen megtörve a csendet közölheti velem valaki a Plútó bolygó pillanatnyi átlaghőmérsékletét, s én annak ellenére értetlenül állok vele szemben, hogy mindketten azonos égitestre, tényállásra referálunk, azonos módon definiáljuk, használjuk a bolygó illetve az átlaghőmérséklet fogalmakat. Értem, amit mond, de nem értem, miért mondja. Amíg nem tudják az egyes szereplők, mit miért mond a másik fél, amíg nem ismerik a megnyilvánulások indokát, addig nem beszélhetünk megértésről. A táblázat kiegészítésére pont ezért volt szükség: a helyes értés érdekében világossá kell tenni az aktusok mögött álló intenciót.

Davidson számára az intenció a kommunikáció sarkpontja. Ez biztosítja azt a célt, amellyel minden megnyilatkozásonak rendelkeznie kell, ennek mentén jön létre a norma, amellyel a kommunikáció szereplői számára mérhetővé, értékelhetővé válik a kommunikáció sikere. A jelentés azokban a szituációkban bukkan fel, amelyben valaki szándékozza, elvárja, hogy szavai egy bizonyos módon legyenek értve – kizárólag ilyen esetekben nyilatkozunk meg.

Davidson roppant komoly szerepet tulajdonít a szándéknak. Ebben látja a megoldását annak az eredendő paradoxonnak, ami kommunikációs szereplők individualitása és a megértés társas mivolta közt feszül. Egyrészt nem lehet lemondani a szereplők szükségszerű elkülönítéséről, egymásra redukálhatatlanságáról, ugyanakkor az azonosan értés kritériuma azonosságot, nem pedig különbséget követel. A kommunikációs tér végül is nem más, mint szándékok hálózata. A hálózatnak csomópontjai és összekötő szálai vannak, kölcsönösen feltételezve egymást. Vajon a referencia rögzítésekor mi áll a rendelkezésünkre egy ilyen hálózatos szituációban? Kizárólag olyan tényezők, amelyek a kommunikációs szituáció résztvevőinek szűrőin keresztül jelennek meg. A konvenciók, a korábbi eljárások, bevett jelentések nem önálló létezők, hanem az aktuális szereplők függvényei. Az előzményeket, szokásokat, tradíciókat, rögzített szabályokat, amennyiben változatlanul maradnak, a partikuláris alkalmak szereplőinek jóvá kell hagyniuk, amennyiben megváltoznak, akkor a változás alapjaként – a változás, az új értelmezés megértésének érdekében – nem a korábbi jelentésekre, hanem a szereplők aktuális intencióira kell összpontosítani.

Az intenció az elfogadás, a jóváhagyás aktusán, valamint a célra irányultságon keresztül tartalmazza mind a korábbi, mind az új használatok megértésének feltételét, és csak ez tartalmazza. Biztosítja a nyelvhasználati szokások, hagyományos kommunikációs formák időbeni folytonosságát, ugyanakkor magyarázatot nyújt a változás, az új használatok megjelenésére. Egy absztrakt, a szereplőktől független konvencionális struktúra nem tud számot adni a megújulásról, az egymástól teljesen elválasztott privát szereplők viszont nem biztosíthatják az azonosan értés kritériumát. A megérteni-megértetni kívánó szándék ezt a kettőt ötvözi. Egyszerre tételezi 1. a független szereplőket és 2. a kommunikációs aktusok összhangját, amelynek ő maga a forrása.

Ismételjük meg némileg átfogalmazva korábbi kérdésünket: vajon mi áll rendelkezésünkre a referencia azonosításához és az ágensek előtti azonosságának biztosításához? A megfigyelés jó jelöltnek tűnik a feladatra: a viselkedésben, a szokásokban, az ismétlődésekben megfigyel-

hetők azok a hasonlóságok, amelyek közös mintázatot rajzolnak a résztvevők előtt az individuumokról, nyelvhasználati szabályokról, tényállásról. De mi a helyzet az intencióval? Nem tudjuk közvetlenül megfigyelni a másik személy propozicionális attitűdjeit: hiteit, vágyait, szándékait, köztük azt a szándékot, amely az adott megnyilatkozást kiváltja. Csakis külső megnyilvánulásával szembesülhetünk, azaz magával az aktussal, s nem a szándékkal. A kihívás jóval mélyebb gyökerű, mint első pillantásra gondolnánk. Nem egy rejtőzködő tényezőről van szó, hanem egy kiküszöbölhetetlen anomália jelenlétéről.¹²

Azzal, hogy a megértést elválaszthatatlanul a kommunikációs szituációhoz kötjük, partikuláris alkalmak időben egymást követő sorozatát tételezzük. Az újabb és újabb szituációk, ahogyan azt fentebb jellemeztük, egyszerre jelenítik meg a folyamatosságot és a változást. Minden megnyilatkozás forrása a szándék, ami arra irányul, hogy kifejezzen valami olyant, amit a megelőző szituáció nem tartalmaz.¹³ A szándék célja a változtatás, a hozzájárulás, ennél fogva nem vezethető le a korábbi helyzet valamely létező eleméből. Azt szolgálja, hogy az ágens valóságossá tegye azt, ami a lehetséges, a lehetségesek közül kiválassza az odaillőt. Az ágens szándéka alkotó, teremtő erőként a külső események oksági láncát cselekvési folyamattá alakítja. A kommunikációt indokokkal egészíti ki, melynek változásai ezek révén lesznek magyarázhatóvá.

A kérdés mindazonáltal még mindig itt lebeg a szemünk előtt: hogyan azonosítjuk, hogyan válik azonossá, közössé az ágensek számára a megértő-megértető szándék? Davidson ezen a ponton tarthatatlannak ítélt bármiféle behaviorista magyarázatot.¹⁴ Nem a szándékok és az indokok külső megfigyelése történik, hanem kivetítés, szándéktulajdonítás – közös, racionális standard alapján. Az indokot, mely szerint az illető miért mondja épp azt, amit mond, nem megfigyelés alapján detektáljuk, hanem racionális standardunk kivetítésével. Mivel nem látunk a másik fejébe, ezért kizárólag saját racionalitás standardunkra támaszkodhatunk. Akkor mondhatjuk, hogy értjük a másikat, ha mi az ő helyében ésszerű módon azt tennénk, amit ő tesz. Ha nem ezt tapasztaljuk, akkor értetlenül állunk a megnyilatkozás előtt. A szándék azonosítását és ezen keresztül a másik szándékán való osztozást a racionalitás társas karakterjegye biztosítja.

Bevezetőmben azt a célt tűztem ki, hogy megmutassam, a megértés feltételeit nyújtó állandók a környezet változásától független állandók. Ha tudjuk azonosítani mindazt, amiről szó van, ha közös szabályok mentén használjuk a fogalmakat, ha a szereplők számára egyazon világ tárul fel, és ráadásul értjük azt, hogy az összes kapcsolódó megnyilvánulás mivégre született, akkor beszélhetünk megértésről. Bármelyik rész hiányzik, zavar és homály támad.

Meggyőződésem szerint a digitális kor információdömpingjében ugyanúgy biztosítottak a megértésnek fentebb sorra vett, minimális feltételei. Más úton-módon, de ugyanazt kell elérni, amikor egy természetes személy szemébe, vagy egy digitális portál üzenetébe pillantunk: felismerni, mit akar valójában közölni. E kihívásban a szándék felismerésének kitüntetett szerepe, s talán azért érezzük a mai embert elveszettebbnek a régi korokhoz képest, mert globális időket

¹² Vö: Davidson, Donald, „Mental Events”, *Essays on actions and events*, Oxford, Oxford University Press, 1986. 207-227., Davidson, Donald (1993) „Thinking Causes”, John Heil and Alfred Mele (eds.), *Mental Causation*, Oxford: Clarendon Press 1993.

¹³ Ezt jelenti a „mondanivaló”.

¹⁴ Vö. Quine, W. V. O. (1960), *Word and Object*, MA: MIT Press.

élünk, többen férnek hozzá kommunikációs terünkhöz, nagyobb lett az információs zaj. Meggyőződésem szerint azonban ez pusztán mennyiségi kérdés, a struktúra antropológiai állandója változatlan. Rezignáltnak tűnő, de részemről száraz diagnózisnak szánt megjegyzéssel zárom dolgozatomat: sosem volt és sosem lesz könnyű helyzetben a megértésre vágyó ember.

Irodalom

- András Ferenc (2010): *A kommunikációs tér filozófiája*, Budapest, Gondolat.
- András Ferenc (2020), „Test, lélek és bizonyos anomáliák”, in: András Ferenc, *A megértés ösvényei*, Budapest, Áron Kiadó, 2020. 121-133.
- Aquinói Szent Tamás (1990) *A létezőről és a lényegről*, Budapest, Helikon Kiadó, 16.
- Arisztotelész (1992), *Metafizika*, Budapest, Hatágú Síp Alapítvány.
- Davidson, D. „Rational Animals” [1982], *Subjective, Intersubjective, Objective*, Oxford, Clarendon Press, 2001.
- Davidson, D., “Belief and the Basis of Meaning”, [1974], “Thought and Talk”, [1975], *Inquiries into Truth and Interpretation*, Oxford, Clarendon Press, 1984.
- Davidson, Donald (1993) “Thinking Causes”, John Heil and Alfred Mele (eds.), *Mental Causation*, Oxford: Clarendon Press 1993.
- Davidson, Donald (2005): “A Nice Derangement of Epitaphs”, *Truth, Language, and History*, Oxford, Clarendon Press.
- Davidson, Donald (1986): „Mental Events”, *Essays on actions and events*, Oxford, Oxford University Press., 207-227.,
- Grice, Paul (1997): „Jelentés”, *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*, Pléh Csaba, Síklaki István, Terestyéni Tamás (szerk.), Budapest, Osiris Kiadó.,
- Pólos László, Ruzsa Imre (1992): *Bevezetés a logikába*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Quine, W. V. O. (1960), *Word and Object*, MA: MIT Press.

Acsai Edith

óvodapedagógus

Mészöly Gedeon Református Általános Iskola és Óvoda

edithacsai@gmail.com

Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában

Absztrakt

A digitális technológia fejlődése nagy változásokat eredményezett gazdasági és társadalmi téren egyaránt. Ahhoz, hogy az új generációk a folyamatosan változó elvárásoknak megfelelhessenek a szövegértő olvasás készsége nélkülözhetelenné vált. Az értő olvasás oktatásában, fejlesztésében számottevő szakmai segítséget jelent a tudatos internethasználat. A jelen tanulmány az erre vonatkozó kutatás eredményeit ismerteti.

Kulcsszavak: szövegértés, verbális szöveg, papíralapú szövegfeldolgozás, interaktív feladatok

Absztract

The development of digital technology has resulted in substantial changes in both the economic and social spheres. For the new generations to meet the constantly changing expectations, the skill of reading comprehension has become indispensable. The conscious Internet use is a significant professional help in the education and development of reading comprehension. The results of the related research are described in the present study.

Keywords: reading comprehension, verbal text, paper-based text-processing, interactive tasks

Bevezetés

Napjainkban nagyléptékű változás figyelhető meg az élet számos területén. A digitális és infokommunikációs technológiák fejlődése, és ezek beszivárgása az élet számos területére, jelentőségteljes változásokat idézett elő, amelyek hatással vannak a tanulási-tanítási folyamatokra. A digitális technológia napi szintű használata, a digitális kultúrán való szocializálódás új gondolkodásmódot eredményezett. Átalakultak a gondolkodási folyamatok, az információszerzési szokások, az észlelés és érzékelés folyamatai. A hagyományos papír alapú olvasás helyett a digitális, elektronikus tartalmak kerültek előtérbe. Az írott szövegek helyét pedig átvették a multimediális, audiovizuális tartalmak. Megváltozott az olvasás célja, jellege, szerepe (GONDA, 2018).

A bekövetkezett változások ellenére, a szövegértés, mint kognitív folyamat, ugyanolyan fontos szerepet tölt be, függetlenül attól, hogy az egyén a hagyományos papíralapú olvasás híve vagy digitális eszközökön elérhető, multimediális tartalmakkal dolgozik. Tehát legyen szó hagyományos- vagy digitális szövegértésről, mindkét esetben a folyamat akkor lehet sikeres, akkor érheti el a célját, ha az olvasó olvasási készségének fejlettségi szintje megfelelő (JAKAB, 2011). A jelen kutatás a szövegértés fejlesztésének hagyományos, digitális, illetve a két módszer együttes alkalmazásának lehetőségeit, hatékonyságát vizsgálja.

Elméleti háttér

A szövegértés szerepe

Az olvasás elsajátítása az általános iskola alsó tagozatának egyik fontos mérföldköve (Keret-tanterv, 2020). Hiszen az olvasási készségre épül az értő olvasás készségének kialakulása (Józsa-Józsa, 2014). A magas szintű szövegértésnek pedig nem csupán az intézményesített oktatás kere-
tei között van kiemelkedő szerepe. Bár vitathatatlan, hogy befolyásolja az iskolai eredményessé-
get, mégis fontos kiemelni, hogy a mindennapokban szintén hangsúlyos szerepet játszik. Az
egyén céljainak megvalósítása, az életben való hatékony boldogulás, a felnőttkori képzések, to-
vábbképzések, átképzések, mind- mind a szövegértő olvasásnak vannak alárendelve. Tehát ah-
hoz, hogy a mai gyermekek felnőttként hatékonyan élhessék a mindennapjaikat, versenyképessé-
güket megőrizhessék a munkaerőpiacon, elengedhetetlen a szövegértés elsajátítása.

A szövegértés meghatározása

A szövegértés fogalmát nem egyszerű meghatározni, amint a következő definíciók sokféle-
sége is mutatja. LACZKÓ (2008) olvasás megközelítése a kommunikáció modelljén alapszik. El-
mélete szerint az olvasás nem más, mint egy kommunikációs folyamat, aminek alapja az író
(adó) és olvasó (befogadó) közötti interakció. De az olvasás dekódolási folyamatként is értel-
mezhető. Ezen folyamat során a leírt szavak jelképezik a dekódolásra váró információkat, ame-
lyeket gondolatokká és kiejtett szavakká dekódol az olvasó (IMRE, 2007).

Adamikné (2006) szemiotikai megközelítése pedig úgy tekint az olvasásra, mint a jelek meg-
fejtésére. Ezzel szemben az OECD-PISA által megfogalmazott olvasás és szövegértő képesség
már nem csupán a szöveg megértésére fekteti a hangsúlyt. Kiemeli annak fontosságát is, hogy
az egyén a céljai elérése érdekében, a tudásának és képességeinek fejlesztése érdekében váljon
képesse a megértett szöveg felhasználására (VÁRI ET AL., 2003).

A Timss & Pirls Nemzetközi Kutatóközpont az olvasást és szövegértést eszköztudásként
definiálja, ami elengedhetetlen feltétele a mindennapi életben való boldoguláshoz (BALÁZSI –
BALKÁNYI, 2008; BALÁZSI ET AL., 2011.). De olyan összetett folyamatként is értelmezhető az
olvasás, amely a vizuális dekódolás és a megértés szakaszából áll (GÓSY, 2005).

Az olvasás célját tekintve Józsa és Steklács (2009) az információ és élménygyűjtést emeli
ki. Más megközelítésben pedig az olvasás már nem a passzív befogadásról szól, sokkal inkább
egy belső alkotó folyamat, amely során az olvasók egyéni adottságaik, ismereteik, készségeik
mentén egyedi módon értelmezhetik ugyanazt a szöveget (BAGDY, 2001).

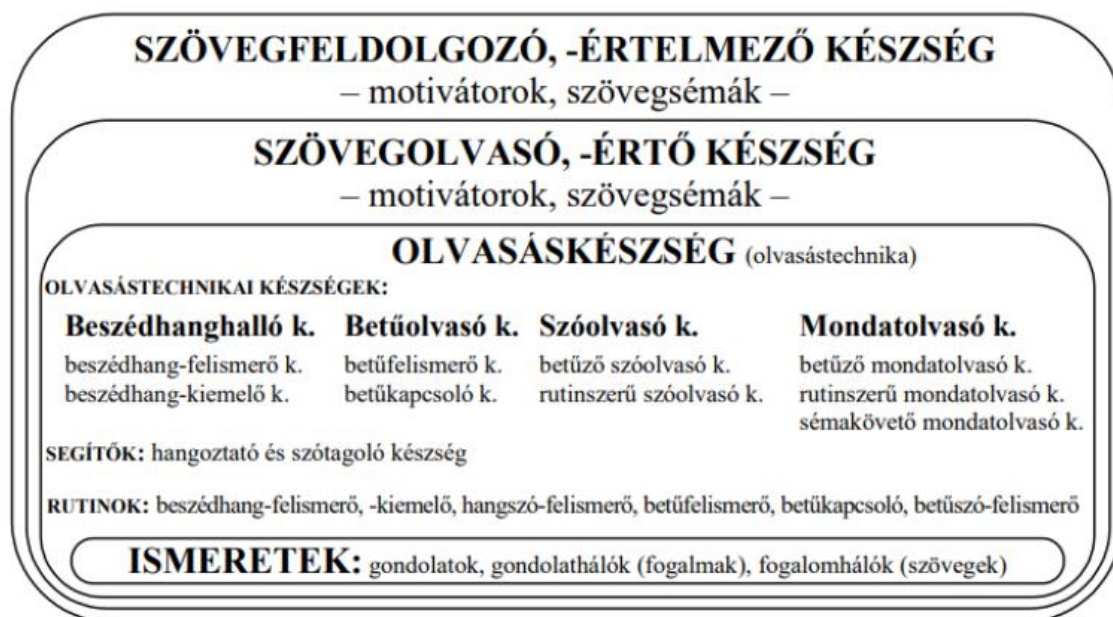
Ehhez hasonló szemléletet képvisel Tóth (2006) olvasás értelmezése, ugyanis az olvasót aktív sze-
replőnek tekinti, aki előzetes ismeretei révén a szöveg olvasásakor jelentésteremtő szerepet lát el.

A fenti definíciókban leírt szövegértő olvasás szintjét elérni nem egyszerű feladat, mint aho-
gyan azt a következő olvasási modellek is bemutatják.

Az olvasásképesség szerveződése

A Nagy (2006) féle olvasási modell felépítése szemléletesen ábrázolja a szövegértő olvasás szintjét megelőző lépcsőfokokat, illetve azokat az egyes fejlettségi szintekhez kapcsolódó rész-képességeket, -készségeket melyek hiánya, vagy nem megfelelő fejlettségi szintje akadályozza az olvasáskészség fejlődését.

A modell (1. ábra) az olvasástechnikai fejlesztéssel indít. Ebben a szakaszban történik a tulajdonképpeni alapozás, az olvasással kapcsolatos rutinok kialakítása. Ezek a rutinok teszik lehetővé a későbbiekben a szó és mondatolvasó készségek kialakulását. Ha ezek a készségek, képességek jól működnek, a rutinok megfelelően kialakultak, a tanulók eljutnak a szövegértő olvasás szintjére, ami már az olvasástechnikán túl információszerzéssel, információfelismeréssel egészül ki. A következő szint, a végső cél a szövegfeldolgozó, -értelmező készség szintje. Ekkor a tanulók már képessé válnak a saját tapasztalataik fényében a szerzett információkat továbbgondolni, a gyakorlatban alkalmazni (GASPARICSNÉ, 2021).



1. ábra.

Az olvasásképesség szerveződése (Nagy, 2004, p. 5)

Más olvasáspszichológiai-, illetve olvasáspedagógiai modellek is léteznek, melyek tárgyalják a szövegértő olvasás fokozatait és szintjeit. Ilyen modellek a Lénárd (1982) féle olvasási modell, mely öt fázis keretében (mechanikus vagy technikai-, értő-, bíráló vagy kritikai-, alkotó vagy kreatív-, esztétikai szint) juttatja el a tanulót a szövegértő olvasás szintjére. A Horváth és Felvégi (2006) szövegértési modellje, csupán két szintet különböztet meg, feltételezve az olvasási rutinok meglétét. Az első szint az értelmező olvasás, a második szint a bíráló vagy kritikai olvasás szintje. Egy következő jelentős szövegértési modell az Adamikné (2008) négy szintes modellje, amely a szó szerinti megértés, az interpretáló olvasás, a kritikai olvasás és a kreatív olvasás szintjeit különbözteti meg.

Bár a fenti modellek az egyes szintek tekintetében különböznek, közös vonásuk, hogy mind-egyikre egyfajta fokozatosság jellemző. Minden esetben a szintek szigorúan egymásra épülnek.

Továbbá nagyon fontos kiemelni, hogy az olvasás tanulás során bármely szinten történő „elakadás”, akadályozza a szövegértő olvasás kialakulását, hiszen a készségek hierarchikus rendszerként szerveződnek.

Olvasási stratégiák

Az iskolai olvasás -írás felfogás szerint az olvasás a betű-hang megfeleltetését jelenti, kiegészítve a szöveg szó szerinti megértésének szintjével. Ez az olvasási szint, bár kétségtelenül alapját képezi a szövegértő olvasásnak, a munkaerőpiacon, a mindennapi életben kevésbé használható. Továbbá a társadalmi változások következtében az olvasási képességgel szemben állított követelmények is jelentősen átalakultak (Cs. CZACHESZ, 2001). Ezeknek az átalakult elvárásoknak segítenek megfelelni az olvasási stratégiák alkalmazása.

Az olvasási stratégiák tehát hozzájárulnak a hatékony szövegértő olvasás kialakulásához, lehetővé teszik az olvasási folyamat tudatos tervezését, az olvasás során alkalmazott módszerek, eljárások hatékony kivitelezését a választott olvasási célt szem előtt tartva, legyen szó akár információszerzésről, tanulásról vagy élményszerző olvasásról (STEKLÁCS, 2013).

Ilyen olvasási stratégiák a Keen és Zimmermann (1997) kognitív és metakognitív folyamatokon alapuló olvasási stratégiája, amelynek elemei az előzetes tudás előhívása, a szerzett információk rangsorolása, a kérdésfeltevés, belső kép alkotása, következtetések megfogalmazása, szintetizálás és a javító stratégiák.

Más felosztás mentén három nagy olvasási stratégia csoport azonosítható be. Ezek az olvasás előtti (szöveg anticipáció), olvasás alatti (olvasási folyamat fenntartása), illetve olvasás utáni (szöveg alapján történő javítás) stratégiák (ALMÁSI, 2003).

Pressley (2002) szerint az olvasási stratégiák oktatásakor fontos a változatos tartalmú szövegek használata (élményt nyújtó, reális és fiktív elemeket tartalmazó, tudományos ismeretterjesztő), illetve olvasás előtt érdemes áttekinteni, tudatosan, tervszerűen felépíteni az alkalmazni kívánt olvasási módszert, eljárást.

Olvasási motiváció

Bár kétségtelen, hogy az olvasási stratégiák ismerete és alkalmazása megalapozhatja a hatékony szövegértő olvasást, mégis vannak más egyéni jellemzők is, amelyek hozzájárulnak a gyermekek szövegértésének kialakulásához. Ilyen egyéni vonás az olvasási motiváció.

Az olvasási motiváció olyan tényezők összessége, amelyek hozzásegítenek az olvasás megkezdéséhez, illetve amelyek a továbbiakban ösztönzőleg hatnak az olvasás folyamatára. Kialakulásában nagy szerepet játszik a gyermekek otthoni környezete, az írott szöveg kapcsán szerzett élmények, a megfelelően választékos és fejlett nyelvi környezet. Tehát a gyermeket körülvevő szociokulturális közeg meghatározó.

Az sem elhanyagolható szempont, hogy az olvasott szöveg milyen jellegzetességekkel bír, az olvasás maga milyen célt szolgál. Az életkornak megfelelő nyelvezet, szókincs, az olvasmány élménydús jellege pozitív hatással van az olvasási motiváció kialakulására, fenntartására (JÓZSA – STEKLÁCS, 2012).

Mindezek mellett egyéb, az olvasáshoz kapcsolódó specifikus tanulási motívumok is közrejátszanak az olvasási motiváltság kialakulásában. Ennek szemléltetésére az olvasási motivációs modellek a legalkalmasabbak (JÓZSA – JÓZSA, 2014).

A Wigfield és Guthrie (1997) modellje egy többkomponensű elméleti modell, amely a tanulási motívumok összetevőit veszi alapul. Ezek az alkotóelemek a következők: az egyén saját eredményességéről való meggyőződése, az olvasás indoka és a társas tényezők.

Az elvárás-érték szemléleten alapuló modell (MÖLLER – SCHIEFELE, 2012) a Wigfield és Eccles (2000) teljesítmény elméletére épít. Ez alapján az olvasási motivációt két szempont mentén osztályozza. Egyrészt a tartalom függvényében, másrészt a gyakoriság szempontjából. A tartalomspecifikus felosztás szerint az olvasási motiváció lehet tárgyspecifikus (az olvasott tartalmakra vonatkozik) és lehet tevékenység-specifikus (maga az olvasás tevékenységén van a hangsúly). Míg a gyakoriság felől közelítve beszélhetünk egy adott olvasási eseményről (aktuális) és rendszeres olvasási tevékenységről (szokás alapú). A modell olyan további tényezőket is felsorol, melyek direkt vagy indirekt módon, de hatnak az egyén olvasás motívumaira. Ilyen elemek a szociokulturális környezet, a mások olvasás teljesítménye, az egyén olvasás teljesítményére kapott visszajelzések, az előzetes olvasmányélmények és a megélt kudarcok (MÖLLER – SCHIEFELE, 2012).

A szövegértés kialakulását gátló tényezők

A következőkben érdemes megismerni, és számba venni milyen nehézségekkel is kell szembenézniük olvasás tanulásakor a különböző részképesség zavarral rendelkező tanulóknak, hiszen ezek a nehézségek nem csupán az olvasás elsajátítását nehezítik, de az értő olvasás kialakulását is gátolják.

Az olvasás elsajátítása különböző nyelvi és nem nyelvi készségek meglétén alapszik. De a vizuális, kognitív és idegrendszeri folyamatoknak is hasonlóan fontos szerepük van a folyamatban. Ha a szükséges készségek, folyamatok optimálisan működnek, az olvasás elsajátítása tipikus fejlődési szakaszokon megy át. Ilyen szakaszok a dekódolási szakasz, azaz a betű-hang (graféma-fonéma) megfeleltetése, illetve a dekódolt szó (szegmentált szó) jelentésének felismerése. Ezek a szakaszok optimális esetben összekapcsolódnak, lehetővé téve az olvasó számára a mögöttes tartalmak feltárását, a megfelelő konklúziók megfogalmazását, az esetleges összefüggések megértését. (LACZKÓ, 2008).

Az olvasás atipikus fejlődése esetében a két szakasz valamelyikében, vagy mindkét szakasz esetében felfedezhető a fejlődési rendellenesség. Az érintett tanulóknál a szövegértési nehézségek tipikus tünetei figyelhetők meg: az ok-okozati összefüggések megértésének nehézsége, a konklúzió megfogalmazására való képtelenség (LACZKÓ, 2008).

Ezen felül a megértést tovább nehezítik az olvasott, feldolgozott szöveg sajátosságai, mint a mondatok szerkezete, a szórend aszimmetrikus jellege, szövegen belül a tartalmilag és logikailag kapcsolódó gondolatok közötti távolság. Viszont mivel az olvasás az olvasó és a szöveg közötti interakcióra épül, így a szöveg jellegzetességein túl az olvasó készségeinek, kognitív folyamatainak is fontos szerepe van a szövegértésben (LACZKÓ, 2008).

További nehezítő tényezők közé sorolhatók a beszédet létrehozó nyelvi folyamatok és műveletek hatékonyságának hiánya és a nyelvi rendszer működésének zavara. Ezek közül különösen fontos szerepet játszanak a fonetikai észlelési nehézségek, az egyén mentális szótárának szűkössége, a fonetikai rövidtávú emlékezet gyengesége (a szó összeolvasásában /szegmentálásban van jelentős szerepe), a fonetikai hosszútávú emlékezet gyengesége (a mondat jelentése, olvasott szöveg tartalma szempontjából lényeges), a mondattani- és a jelentéstani hiányosságok.

Tehát összegezve, a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok megfelelő fejlettsége megalapozza az olvasás hatékonyságát. Hiszen a beszédészlelés biztosítja a beszédhangok és hangkapcsolatok felismerését. A beszédmegértés pedig hozzájárul a szavak, mondatok jelentésének felismeréséhez.

Mivel ezek a folyamatok szorosan egymásra épülnek, bármilyen hiányosság is jelentkezzen, az meghatározó lehet a szövegértő olvasás hatékonyságának szempontjából (GÓSY, 1998).

Az internethasználat, a digitális technológia tudatos használata a szövegértés fejlesztésében

Az oktatás keretében az internethasználat, az internethez való hozzáférés elsősorban a digitális eszközök használatával valósulhat meg. Ilyen értelemben az internethasználat és a digitális technológia mára már szerves egységként értelmezhető (OLÁH, 2019).

A digitális technológia tanórai használata esetében viszont fontos világosan megfogalmazni a tanulási célokat, a várt tanulási eredményeket. Az alkalmazni kívánt digitális eszközöknek, interaktív feladatoknak, multimédiás tartalmaknak, elemeknek igazodniuk kell a megfogalmazott és elérni kívánt tanulási célokhoz (BETÁK – SZÖKÖL, 2021).

Ugyanakkor érdemes szem előtt tartani, és aszerint szervezni és alakítani a tanórai munkát, a tanulási folyamatokat, hogy a digitális technológia ésszerű használata megfelelő pedagógusi útmutatással és rendszeres visszajelzéssel elősegítheti az önálló tanulást, és kedvezően hat a tanulók aktív tanulási folyamataira (TÓTH-MÓZER – MISLEY, 2019).

A szövegértő olvasás fejlesztésének tükrében különösen érdemes kiemelni az internethasználat és a digitális technológia együttes használatának előnyeit több vonatkozásban is. Hiszen a digitális technológia az az eszköz, amely a fejlesztési folyamat interaktivitását biztosítja, míg az internet az a hálózati összetevő, amely biztosítja az online felületekhez való hozzáférést, a fejlesztési folyamatot elősegítő változatos tartalmakat, a fejlesztési folyamatban részt vevők esetében pedig hozzájárulhat a motivációs szint növeléséhez, az élményalapúság megteremtéséhez. A fejlesztő szakemberek vonatkozásában pedig a szükséges módszertanok elérését, a fejlesztésben használatos alkalmazások, interaktív felületek nagy választékát, és a fejlesztés kimenetelét illetően megfelelően kidolgozott értékelési rendszert biztosíthat (SZABÓNÉ, 2009).

A fentiekben felsorolt fejlesztési elemek közül egy egységet fogok részletesebben körbejárni, amely a szövegértő olvasás fejlesztése során számottevően hozzájárulhat a kimeneti értékek javulásához: az interaktív oktatási eszközök és multimédiás elemek tanórai használatát.

A médiafájlok, hangfájlok alkalmazása az értő olvasás fejlesztésében

A hallott szöveg alkalmazásának előnyei a szövegértés fejlesztése során több okra is visszavezethető. Az alsó tagozatos tanulók korosztálya számára az olvasás nem egy interiorizálódott folyamat, az olvasás eszközszintű használata még nem jellemző. Továbbá a hallás utáni szövegértés bevonása az értő olvasás kialakításának, fejlesztésének folyamatába előnyös, mert a hangzó beszéd feldolgozásában az olvasott szövegfeldolgozáshoz képest több éves tapasztalattal rendelkeznek. Gondoljunk csak az óvodai anyanyelvi nevelésre, vagy az elsődleges szocializációs szintér, a család anyanyelv elsajátítását segítő, fejlesztő szerepére. Tehát a két lehetőség, a hangzott beszéd és az olvasott szöveg feldolgozásának együttes alkalmazása az alsó tagozatos tanulók esetében kifejezetten pozitív hatással van az értő olvasás fejlesztésében (GÓSY, 2008).

A verbális szöveg értésének fejlesztése, alkalmazása további fontos szempontokat vet fel. Ennek alkalmazása révén fejleszthető a verbális emlékezet, a beszédértés, az analízáló- szintetizáló készség, valamint a belső verbalizáció is. Ezek mind olyan készségek melyek a verbális szövegértésen túl, az olvasott szöveg értésének alakulásában is nagy szerepet játszanak. Továbbá az olvasás során, az olvasott szöveg megértéséhez a vizuális folyamatokat leszámítva az akusztikus- verbális folyamatok is nagy jelentőséggel bírnak (PETÓNÉ, 2014).

Az interaktív oktatási eszközök szerepe a szövegértő olvasás fejlesztésében

Az oktatási- fejlesztési folyamat keretében, a tudatos internethasználat során igen kézenfekvő azoknak a webes felületeknek a használata, amelyek lehetőséget nyújtanak különböző interaktív oktatási anyagok elkészítésére, alkalmazására. Így a hagyományos, papíralapú szövegértést fejlesztő gyakorlatok, feladatok mellett a tanulók fejlesztése interaktív és multimédiás tartalmakkal is támogatható, ami bizonyos mértékű bevonódást, élményalapúságot, sikerélményt biztosít, pozitívan befolyásolva a tanulók tanulási, olvasási motivációját (LADINÉ, 2018). Mindezek mellett az oktatási folyamat is színesedik, valamint a tanulási folyamatba több érzékszerv is bevonható a multimediális hatásoknak köszönhetően. Az interaktív gyakorlási lehetőséget leszámítva, ezek a platformok támogatják az önálló tanulást, a formatív értékelést, nemkülönben a tanulói önértékelés fejlesztésére is alkalmasak. (HÜLBER ET AL., 2015)

A kutatás leírása

A kutatási probléma megfogalmazása

Az infokommunikációs technológiai fejlődés következtében sok hasznos, a nevelő- oktató munkát segítő eszköz áll a pedagógusok rendelkezésére. Ezeknek az eszközöknek az oktatási folyamatba való bevonása viszont átgondoltságot és mérlegelést igényel. Fontos szempont a tanulási céloknak alávetni az alkalmazni kívánt eszközöket. A digitális technológia önmagáért, öncélúan való alkalmazása nem teszi hatékonyabbá a tanítási- tanulási folyamatokat, bár tanórák keretében eredményezhet pillanatnyi magas tanulói bevonódást. A kérdés viszont az, hogy hosszú távon hozzásegíti- e a tanulókat a tanulási eredményesség növeléséhez. A digitális technológia hozzájárul- e a tanulók készség, képesség fejlődéséhez? A digitális eszközök, interaktív feladatok, multimédia fájlok nem a tanulók tanórai szórakoztatását kell szolgálniuk. Bár tény, hogy ezek az elemek színesíthetik a tanórai foglalkozásokat, és valóban megvan a helyük tantárgy-pedagógiai vonatkozásban, de csupán a tanulási- és fejlesztési célok függvényében.

A kutatás alapjául szolgáló mérés célja is az, hogy egy adott évfolyam eredményeit hasonlítsa össze a különböző tanítást-tanulást segítő módszerek, internetes eszközök alkalmazása vonatkozásában.

A kutatás hipotézisei

A vizsgálat hipotézisei, a fentiek tükrében a következők:

H. 1. A tanulók magasabb pontszámot érnek el hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes médiafájlokat is használnak a szöveg megismerésekor, mint amikor csak olvasás keretében ismerkednek a szöveggel.

H. 2. A tanulók magasabb pontszámot érnek el a szövegértési vizsgálat során, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papír alapú szövegfeldolgozás esetében.

A kutatás szerkezeti felépítése

A vizsgálat időpontja: 2022. 10. 05–2022. 10. 19.

Hipotézis	Vizsgálat/ Mérés
<p>H. 1. A tanulók magasabb pontszámot érnek el, hagyományos, papíralapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes médiafájlokat is használnak a szöveg megismerésekor.</p>	<p><i>1. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 05.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése) • szövegmegismerés: <ul style="list-style-type: none"> ○ néma olvasás ○ a szöveg globális megismerésének ellenőrzése ○ hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) ○ ellenőrzés-értékelés
	<p><i>2. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 12.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • olvasási stratégia megbeszélése (számkódolás) • szövegmegismerés: <ul style="list-style-type: none"> ○ néma olvasás ○ a szöveg globális megértésének ellenőrzése ○ hangfájl ○ hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) ○ ellenőrzés-értékelés
<p>H. 2. A tanulók magasabb pontszámot érnek el a szövegértés vizsgálatokor, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papíralapú szövegfeldolgozás esetében.</p>	<p><i>1. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 05.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése) • szövegmegismerés: • néma olvasás • a szöveg globális megismerésének ellenőrzése • hagyományos szövegértési feladatok (papíralapú olvasónapló) • ellenőrzés-értékelés
	<p><i>3. vizsgálati szakasz: 2022. 10. 19.</i></p> <p>alkalmazott olvasási stratégia megbeszélése (ismeretlen szavak kiemelése)</p> <p>szövegmegismerés:</p> <p>néma olvasás</p> <p>a szöveg globális megismerésének ellenőrzése</p> <p>hangfájl</p> <p>interaktív szövegértési feladatok</p> <p>ellenőrzés-értékelés</p>

1. táblázat

A kutatás szerkezete (saját szerkesztés)

A kutatás három vizsgálati szakaszból áll. Minden vizsgálati szakasz igazodik a mérésben résztvevő tanulók órarendjéhez, a vizsgálati szakaszok pedig az adott tanórák felépítését követik úgy tantárgy-pedagógiai, mint az osztály tanulási szokásai szempontjából.

Az első két vizsgálati szakaszban megfigyelőként vettem részt. A tanórát ezért az osztálytanítóval egyeztetve építettük fel, a vizsgálat céljának és a vizsgált hipotéziseknek megfelelően. Ezekben a szakaszokban az első hipotézis vizsgálata zajlott, miszerint a tanulók szövegértése hatékonyabb, ha a szöveg megismerésekor a megbeszélte olvasási stratégiák alkalmazásán túl verbális szöveg is segíti a szöveg megismerését.

Az első szakaszban (2022. 10. 05.) kimondottan hagyományos módon zajlott a szövegértési óra, az anyanyelvi tantárgy-pedagógiai előírások mentén. A szöveggel való ismerkedés előtt a tanulók és a tanító egyeztettek az alkalmazandó olvasási stratégiát: néma olvasás közben aláhúzással kiemelik a számukra ismeretlen szavakat, kifejezéseket, szófordulatokat. Ezt követően a globális megértés ellenőrzése következett, amely egy elsődleges, főbb tudnivalókra vonatkozó kérdések megválaszolásából állt. A szöveg mélyebb megértésének ellenőrzése az olvasónapló feladatainak megoldásával valósult meg, amelyet egy ellenőrző-értékelő mozzanat követett.

A második vizsgálati szakasz (2022. 10. 12.) hasonlóan épül fel, mint az első szakasz, annyi különbséggel, hogy az alkalmazott olvasási stratégia a számkódoláson alapszik¹. Ebben a szakaszban már megjelenik a tudatos internethasználat a verbális szöveg használatának formájában, melynek célja a hatékonyabb szöveg megismerés elősegítése. A szövegértés ellenőrzése viszont továbbra is hagyományosan, papír alapon történt.

A harmadik szakasz során (2022. 10. 19.) már aktív résztvevője voltam a vizsgálatnak. A szövegértési órát én tartottam. Ebben a szakaszban a verbális szöveg használata mellett megjelentek az interaktív feladatok is, ilyen módon történt az olvasott szöveg feldolgozása, a szövegértés ellenőrzése.

A két hipotézis vizsgálatát tehát a három kutatási szakasz során valósult meg, amint az 1. táblázat is bemutatja.

Kutatási eszközök

A kutatási eszközök vizsgálati szakaszonként változtak. A 2. táblázat az egyes szakaszokban használt eszközöket mutatja be.

Kutatási szakasz	Kutatási eszközök
1. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Rumini-olvasónapló. Mozaik Kiadó. Budapest
2. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Médiafájl: https://archivum.mtva.hu/radio?series=UnVtaW5p • Rumini-olvasónapló. Mozaik Kiadó. Budapest
3. szakasz	<ul style="list-style-type: none"> • Berg Judit (2006). Rumini. Pozsonyi Pagony KFT, Budapest • Médiafájl: https://archivum.mtva.hu/radio?series=UnVtaW5p • Szövegértést mérő interaktív feladatok (Learningapps, H5P2, Wordwall) • egyéni tanulói tabletek

¹ A szöveg megismerése előtt a tanulók a szövegértési feladatokkal ismerkednek meg, majd olvasás közben az egyes feladatok megoldásait az adott feladat számával jelölik meg a szövegben, így majd visszatérve a szövegértési feladatok megoldásához, egyszerűbb és gyorsabb lesz a szövegben való tájékozódásuk.

² A H5P felületen készített interaktív feladatok elérésének határideje: 2023.01.14.

	<ul style="list-style-type: none"> • okos tábla • osztálytermi számítógép • interaktív feladatokat pontozó táblázat³
--	--

2. táblázat.

A kutatás során használt eszközök (saját szerkesztés)

Kutatási módszerek

A kutatás kevert szemléletű kutatás. Ötvözi a kvantitatív és kvalitatív elemeket is. A megfigyelés és az esettanulmány bizonyos jellegzetességeit hordozza magában, kiegészítve ezeket a pedagógiai mérés számszerűsíthető adataival (Kontra, 2011).

A megfigyelés elsősorban spontán jellegű megfigyelés, hiszen nem kidolgozott megfigyelési kritériumrendszer, szempontrendszer mentén történik, sokkal inkább a kutatásban résztvevő minta megnyilvánulásait értékeli, megnyilvánulások, amelyek a kutatásban használt különböző eszközökhöz kapcsolódó tanulói attitűdöt tükrözik.

A kutatás esettanulmány jellegét maga tanulmányozni szándékozott pedagógiai jelenség adja, amely komplex mivoltából adódóan leíró és magyarázó egységek mentén szerveződik. Ezek a részek a pedagógiai mérés szolgáltatja számadatokkal egészülnek ki.

Mivel komplex jelenségről van szó tehát, a számszerűsítés önmagában nem szolgál egyértelmű válaszokkal, magyarázatokkal. A vizsgált jelenséget, azaz a szövegértés mikéntjét és mélységét nagymértékben befolyásolják a vizsgálatban résztvevő tanulók kognitív képességei, tanulási motivációjuk és attitűdjük, szociokulturális hátterük. Valamint a mérés során gyűjtött számszerűsíthető adatok nem egy nagymintás vizsgálat eredményei, amelyek általánosíthatók. Csupán egy adott oktatási intézmény adott évfolyamának pillanatnyi szövegértési fejlettségi szintjét tükrözik az eredmények, ami az előző évek tanulókkal kapcsolatos fejlődéstörténetük és a jelenlegi tanulási eredményességük vonatkozásában értelmezhetők.

A vizsgálat módszerei tehát az alábbiak szerint alakulnak:

1. A számszerűsíthető adatok gyűjtése:
 - a. papíralapú mérés- értékelés
 - b. digitális mérés- értékelés
 - c. leíró statisztikai elemzés
2. Az olvasási motiváció és attitűd megfigyelése:
 - a. a spontán tanulói megnyilvánulások megfigyelése

A vizsgált minta bemutatása

Mielőtt rátérek a kutatás részletes leírására, ismertetem a helyi viszonyokat, az intézmény megalakulásának rövid történetét, a vizsgálatban résztvevő csoport eddigi tanulástörténetét és összetételét.

A kutatás helyszíne egy dunántúli kis létszámú, egyházi fenntartású oktatási intézmény.

Minden oktatási intézmény jellegét és működését bizonyos szinten meghatározzák az alapítást előlívó társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci változások. Hiszen egyetlen oktatási intézmény sem független a környezetétől, a fennmaradása záloga a változásra való képesség, az adaptivitás képessége. Ennek az oktatási intézménynek az alapítása is hasonló okokra vezethető vissza. Mivel

³ A mellékletben érhető el.

a helyi önkormányzat nem tudta vállalni az iskola fenntartását, a helyi lakosság többségének társadalmi és gazdasági helyzete pedig nem tette lehetővé a gyermekek napi szintű beutaztatását a környező települések oktatási intézményeibe, így az önkormányzat a helyi református egyház-községgel összefogva alapítottak egy új, egyházi fenntartású oktatási intézményt.

Az alapítás során nyilvánvalóvá vált, hogy mint körzetes iskola, fel kell készülniük a különböző tanulási nehézséggel küzdő gyermekek befogadására is. Ebből kifolyólag a Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménnyel karöltve megteremtették a megfelelő infrastruktúrát a beszéd fogyatékos, halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdők, vagy egyéb pszichés zavarral küzdő gyermekek befogadására. Ennek a befogadó szemléletnek köszönhetően, bár az általános iskola létszáma évről-évre bővül, mégis fenntartható egy optimális osztálylétszám, amely lehetővé teszi a különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók integrált oktatását (Pedagógiai Program, 2021).

A kutatásban résztvevő évfolyam a harmadik évfolyam, tehát nem beszélhetünk reprezentatív mintaválasztásról. Az osztály a 2019-es pandémia alatt, online oktatási formában sajátította el az írás-olvasás technikai részét. Mivel a tanulók többsége esetében nem volt megoldott a szülői támogatás az online oktatás alatt, illetve a tanulók digitális kompetenciái az olvasáskészség hiányában nem voltak megfelelő szinten, így több területen is képességbeli, készségbeli elmaradást mutatnak. Az adott helyzetet tovább nehezíti a tanulók kognitív fejlettségi szintjének megoszlása. Az osztályközösséget alkotó tíz tanulóból mintegy négy tanuló rendelkezik a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság által kiállított Szakértői Véleménnyel. Közülük három tanuló sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI), akik közül egy tanuló autizmus spektrum zavarral diagnosztizált, egy tanuló pedig beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel (továbbiakban BTMN) küzd, valamint halmozottan hátrányos helyzettel rendelkezik (továbbiakban HHH). A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény harmadik rész, nyolcadik fejezetének, 67/A. §, (1) és (2) bekezdése értelmében az osztályközösség egy további tanulója szintén halmozottan hátrányos helyzetű besorolást kapott.

Bár alacsony létszámú osztályról beszélünk, a szakértői véleménnyel rendelkező, és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma arányaiban igen magas, ami a tanórai munkát sok esetben lassítja, illetve a nevelési- oktatási munka nagymértékű differenciálását követeli meg. A családi háttér, kulturális tőke, a családból hozott tanulással kapcsolatos megközelítések, attitűdök, a szövegértést megalapozó aktív szókincs terjedelme, általános terhelhetősége igen változatos képet mutat a vizsgált tanulócsoport esetében. Ezért a vizsgálat felépítése és megvalósítása a fentiekben felsorolt tényezők figyelembevételével, illetve az osztálytanító javaslatait beépítve valósult meg. Mivel kis elemszámú vizsgálatról van szó, a mérés mindhárom szakaszában a tanulók teljes létszámmal vettek részt (10 fő). Így lehetőség nyílik a vizsgálat keretében nem csupán az osztályszintű teljesítmény összehasonlítására, de a különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók eredményeire, fejlődésére is külön reflektálni, illetve a nemek szerinti megoszlás mentén is elemezni az eredményeket.

A kutatás menete

A kutatás során feldolgozott olvasmány a Berg Judit Rumini című meseregénye, amit heti rendszerességgel, háziolvasmány gyanánt, tanórai keretek között dolgoznak fel. Mivel kis létszámú osztályról van szó, így az osztály mindhárom kutatási részben teljes létszámmal vesz részt, így vélhetően az egyéni képességek, különbségek, fejlődési folyamatok is feltérképezhetővé válnak.

Digitális infrastruktúra tekintetében, az osztály maximálisan ellátott. Rendelkeznek hálózati hozzáféréssel, okos táblával, osztálytermi számítógéppel, tanulói tablettákkal. A tanulók az interaktív feladatok megoldásához a Google Tanterem felületét használják, az interaktív feladatok ezen a felületen érhetők el a számukra.

A kutatás során a papíralapú olvasó napló feladatainak pontozása, valamint a kutatás utolsó szakaszában az interaktív feladatok megoldásából származó pontszámok kerülnek feldolgozásra, összehasonlításra. Az így összegyűjtött adatok alapján készül az adatbázis, majd a leíró és statisztikai elemzések.

Minden egyes vizsgálati szakasz lebonyolítása az anyanyelvi tantárgy-pedagógia szövegfeldolgozásra vonatkozó ajánlásai mentén történik, az alábbiak szerint.

Az első vizsgálati szakasz hagyományos tantárgy-pedagógiai szemlélet mentén zajlott. A tanulók az előzetesen megbeszélte olvasási stratégiát alkalmazva, néma olvasással ismerkedtek a kijelölt szövegrésszel. Ebben a szakaszban nem történt internethasználat. A szöveg megértéséhez és feldolgozásához, az értő olvasáson és az olvasás folyamata alatt fenntartott értő figyelmen kívül, nem állt rendelkezésükre más segédeszköz. A szövegértés mérése az olvasónapló adott részhez kapcsolódó feladatainak megoldása és pontozása által történt. A fejezet feldolgozása öt feladat segítségével valósult meg. A feladatok helyes megoldása esetén az elérhető összpontszám 23 pont.

A második vizsgálati szakasz során, egy elemmel bővült a tanulók rendelkezésére álló eszköztár. Az olvasást és a globális megértés ellenőrzését követően lehetőséget kaptak az olvasott rész verbális szöveg (hangfájl)⁴ formájában történő megismerésére is. A szövegértés mérése viszont továbbra is hagyományos módon, papíralapon, az olvasónapló feladatainak megoldásával történt. Ebben az esetben is öt feladat helyes megoldásával maximálisan 23 pontot lehetett elérni.

A harmadik szakaszban az internethasználat dominált. Az olvasás és a hangfájl meghallgatása után kizárólag interaktív feladatok megoldásával történt a szövegértés mérése. A tanulók három interaktív feladatot tartalmazó felületet használtak: Learningapps, Wordwall és H5P.

Az eredmények bemutatása⁵

A három vizsgálati szakasz osztályszintű eredményei

A tanulók, a három vizsgálati szakaszban elért eredményein leíró statisztikai vizsgálatot végeztem. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaltam össze.

⁴ A hangfájl elérhetősége: <https://archivum.mtv.hu/radio?series=UnVtaW5p> (2022.11.06.)

⁵ Az adatbázis elérhetősége: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fiYwR6n8YEai4UiKn6oD7OFagsP1D_JK6qWPKhUptp4/edit?usp=sharing (2022.11.06.)

	1. szakasz	1. szakasz– 7. tanuló	2. szakasz	3. szakasz
Átlag	16,7	18,3	19,6	14,3
Medián	18,5	19	20	14,8
Módusz	19	19	20	11
Min	2	16	17	8,5
Max	20	20	21	18,5
Terjedelem	18	4	4	10
Szórás	5,3	1,2	1,1	3,1

3. táblázat

A három vizsgálati szakasz osztályszintű eredményei (saját szerkesztés)

Az első vizsgálati szakasz adatainak statisztikai elemzése során egy tanuló eredményeit figyelmen kívül hagytam. Bár részt vett a mérésben, de egészségügy problémák miatt jóval képességei alatt teljesített, így a statisztikai számítások jelentősen torzultak volna.

A szövegértés feladatok megoldásakor az osztályátlag 18,3 pont, az elérhető 23 ponthoz képest. Figyelembe véve, hogy internetes segédeszköz használata nem történt ebben a szakaszban, és az osztály összetétele kognitív képességek szempontjából nagyon változatos, az elért átlag kielégítőnek számít. A statisztikai középérték is igen kiemelkedő (19 pont), hiszen csupán 4 ponttal tér el a maximálisan elérhető értékhatártól (23 pont), valamint az elért pontszámok gyakorisága is magas értéket mutat (19 pont). Az osztály eredményeinek viszonylatában a legalacsonyabb és legmagasabb pontszám közötti eltérést 4 pontra tehető, ami már komolyabb képességbeli eltéréseket tükröz, utalva a mintára jellemző olvasástechnikai szintkülönbségekre, valamint az osztály változatos képességbeli összetételére is. A szórás terjedelmének értéke, az érvényesnek tekintett elért legalacsonyabb és legmagasabb pontszám különbsége szintén 4 pont, ami hasonlóképpen az igen eltérő egyéni képességekre vonatkoztatva értelmezhető. A szórás értéke, középértéktől való abszolút eltérés átlaga, az első vizsgálati szakasz esetében 1,2 értéket mutat.

A második vizsgálati szakasz vonatkozásában pozitív irányú változások figyelhetők meg. Ez az a vizsgálati szakasz, amikor hangfájl segítette a szöveg megismerését. Az eredmények ennek megfelelően pozitív változást mutatnak. Az osztályátlag mintegy 1,3 ponttal növekszik, elérve a 19,6 pontot, azaz az átlag megközelíti az előző szakaszban elért maximális értéket. Továbbá a statisztikai középérték is növekszik (20 pont), illetve hasonló változás figyelhető meg az elért pontszámok gyakorisága terén is. Egy-egy ponttal javult az elért legalsó és legfelső pontérték is, így a szórás terjedelmében változás nem következik be. A második vizsgálati szakaszban a szórás értéke, azaz a középértéktől való abszolút eltérés átlaga 1,1, ami szintén az osztályszintű eredmény javulását jelzi.

A harmadik vizsgálati szakasz, amelyet dominánsan az internethasználat jellemez, a várakozásokhoz képest alulmaradt. A mért adatok alapján drasztikusan csökkenő eredmények jellemzik a tanulók szövegértési teljesítményét. Az átlag a második mérési szakasz átlagához viszonyítva 5,3 ponttal csökken (14,3 pont), a statisztikai középérték pedig 20 pontról 14,8 pontra változik. Hasonló mértékű alulteljesítés jellemző az elért pontszámok gyakoriságának

vonatkozásában is, hiszen ez 20 pontról 11 pontra változik. Viszont a legalacsonyabb (8,5 pont) és legmagasabb (18,5) pontszám közti különbség, a szórás terjedelme, 10 pont. Így a szórás értéke (a középértéktől való abszolút eltérés átlaga) ebben a vizsgálati szakaszban a legrosszabb, elérve a 3,1 értéket.

A tanulók besorolás szerinti eredményeinek áttekintése vizsgálati szakaszonként

A tanuló besorolása		SNI státuszú tanulók			BTMN és HHH tanuló	HHH tanulók		Besorolással nem rendelkező tanulók			
		2.	4.	9.		5.	6.	10.	1.	3.	7.
Vizsgálati szakasz	Tanuló sorszáma										
	1. szakasz	17	18	19	19	16	18	19	19	2	20
	2. szakasz	20	20	19	19	19	20	21	17	20	21
	3. szakasz	15	17	8,5	11	14,5	11	13,5	18,5	16	17,5

4. táblázat

A különböző besorolású tanulók eredményei (saját szerkesztés)

A vizsgálatban részt vett osztály, mint már a mintaválasztásnál is szó esett róla, igen specifikus összetétellel rendelkezik, így érdemes ennek fényében is értelmezni az összegyűjtött adatokat. A fenti táblázatban a tanulók státusz szerinti besorolása alapján csoportosítottam az eredményeket. Ahogy a táblázat is mutatja, három nagy csoportba oszthatók a vizsgálatban részt vett tanulók: SNI, HHH és a besorolás nélküli tanulók csoportjába. Egy tanuló külön kategóriát képez, hiszen ő egyidőben a HHH és a BTMN csoportjába is tartozik.

Az SNI tanulók-, a HHH tanulók-, és besorolás nélküli tanulók átlagára egyaránt a növekvő, majd csökkenő tendencia jellemző a három vizsgálati szakasz eredményeinek vonatkozásában (lásd 5. táblázat). A vizsgálatban részt vevő tanulók közül viszont ketten az első két szakaszban azonos eredményeket produkált, és csupán a harmadik szakaszban csökkent a teljesítményük. Ők az SNI státuszú 9-es számú tanuló, illetve a BTMN és HHH tanuló (lásd 4. táblázat).

	Átlag/ Max. pontszám		
Státusz	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
SNI	18 / 23	19,7 / 23	13,5 / 23
BTMN és HHH	19 / 23	19 / 23	11 / 23
HHH	17 / 23	19,5 / 23	12,8 / 23
Besorolás nélküli	19,3 / 23	19,8 / 23	16,4 / 23

5. táblázat

A különböző besorolású tanulócsoportok átlagai (saját szerkesztés)

A vizsgálati eredmények nemek szerinti megoszlása

A vizsgálat résztvevőinek nemek szerinti megoszlása a következő: négy fiú és hat lány. A három vizsgálati szakasz átlagait tekintve, a fiúk az első és második vizsgálati szakaszban néhány tizeddel alacsonyabb eredményt értek el a lányok eredményeihez viszonyítva (6. táblázat). Míg a harmadik szakaszban, a többségében digitális technológiát használó szakaszban, a teljesítményük ugyan alul marad az előző két vizsgálati szakasz átlagához képest, de a lányok átlagát jelentősen felülmúlja, 3,1 ponttal.

A harmadik szakasz eredménye felveti a kérdést, hogy vajon valóban a szövegértési különbségek, vagy inkább a digitális kompetencia fejlettségi szintjének eredményei ezek?

Nemek/vizsgálati szakasz	Vizsgálati szakasz / Nemek szerinti átlag		
	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
Fiú	18,2	19,5	16
Lány	18,4	19,7	13,1

6. táblázat

A mérési eredmények nemek szerinti megoszlása (saját szerkesztés)

A hipotézisek megválaszolása

A mérés eredményei alapján a vizsgálatban résztvevő tanulók pontszámai igazolják az első hipotézist. A szöveg megismerésének verbális szöveggel történő támogatása hozzájárul a szöveg mélyebb megismeréséhez, a hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldása során.

Ezzel szemben a második hipotézis nem teljesült. A hangfájllal támogatott szöveg megismerés ellenére, a szövegértést ellenőrző interaktív feladatok megoldásakor a tanulók nem hozzák a várt eredményeket. A mérés eredményei jóval alulmaradnak a hangfájllal nem támogatott, hagyományos, papíralapú szövegértést ellenőrző feladatok pontszámait viszonylatában.

Következtetések

A második hipotézis problémakörére, azaz, az interaktív feladatok alacsony hatékonysági fokára a szövegfeldolgozás és szövegértés ellenőrzése kapcsán magyarázat lehet a tanulók spontán megnyilvánulásai során felszínre kerülő interaktív feladatokkal kapcsolatos nézeteik.

A harmadik vizsgálati szakasz során, az interaktív feladatokra a tanulók játékként tekintettek. Megszűnt az elmélyült figyelem, az értő olvasásra való törekvés a feladatok láttán. Az átgondolt, megfontolt feladatmegoldások helyét átvette az ösztönös gombnyomogatás.

A vizsgálat ezen része megerősített, miszerint a digitális eszközök, internethasználat, médiafájlok alkalmazása nem lehet öncélú. Minden esetben érdemes konkrét célokat megfogalmazni, ahhoz rendelni a megfelelő interaktív eszközöket, feladatokat.

A vizsgálat kapcsán arra is fény derült, hogy a mérésben résztvevő minta esetében a tanulási-tanítási folyamatba bevont eszközök, elemek száma is meghatározó a mérés eredménye, a szövegértés mélysége szempontjából. Hiszen önmagában a verbális szöveg alkalmazása is hozzájárult a szövegértés javulásához a második mérési szakasz folyamán.

További fontos tanulsága a vizsgálatnak, hogy a tanulók örömmel, pozitívan fogadták az interaktív feladatokat. A játékerzeten túl, az is hozzájárult a lelkesedésükhöz, hogy többször újra oldhatták a feladatokat. Az elsőre elért alacsony pontszám ellenére a lelkesedésük töretlen maradt, az ismételt próbálkozásnak köszönhetően folyamatosan javultak az eredményeik. Nem élték meg kudarcként a helytelen válaszadást. Ugyanakkor felébredt bennük a versenyszellem, igyekeztek egymás eredményeit túlszárnyalni.

Valamint a kutatás eredményei alátámasztják, hogy a tudatos internethasználatnak helye van ugyan a tanórai fejlesztésben, viszont nem mindegy milyen célcsoport számára milyen eszközzel támogatjuk a tanítási-tanulási folyamatokat. A vizsgált csoportok esetében, az elért eredmények tekintetében elmondható, hogy a verbális szöveggel támogatott szövegmegismerés, a hangfájlok használata nem csupán a szöveg tartalmi megismerése terén hozott pozitív eredményeket, de a tanulók szövegben való elmélyülését is lehetővé tette.

Nemkülönben a vizsgálat eredményei, a tanulók megnyilvánulásai arra utalnak, hogy az értő olvasáshoz szükséges elmélyült figyelmet, és a szövegértési feladatok megoldásához nélkülözhetetlen összpontosítást, hosszútávú memória aktivizálását, a szövegkörnyezet összefüggéseinek feltárásáért felelős logikus gondolkodást, a több érzékszervet bevonó digitális eszközhasználat nem minden esetben támogatja az elvárt módon és mértékben.

A vizsgált jelenség kapcsán tehát felmerül a kérdés, vajon melyik az a korosztály, amely esetében az interaktív feladatok alkalmazása tényleges fejlesztő hatással párosul? Illetve melyek azok a tanulási feladatok, amelyeket érdemes digitális, interaktív feladatokkal helyettesíteni? Továbbá milyen arányban és gyakorisággal érdemes a hagyományos és interaktív feladatokat alkalmazni tanórán az optimális hatékonyság elérése érdekében?

Feltehetjük azt a kérdést is, milyen módon és milyen mértékben járul hozzá a tanulók tanulási és olvasási motivációjának növeléséhez a tudatos tanórai internethasználat.

Összegzés

A digitális technológia és a széleskörű internethez való hozzáférés elterjedése, és az oktatás világába való beszivárgása új tanítás-tanulás megközelítést igényel.

A tanórai tudatos internethasználat pozitívan befolyásolhatja a tanulók tanulási eredményességé alapjául szolgáló tanulási folyamatokat, többek között a szövegértő olvasás fejlődését is. Az internethasználat által elérhetővé vált minőségi multimédiás és interaktív anyagok tudatos alkalmazása tehát nagymértékben hozzájárulhat a tanulók optimális szövegértési készségének fejlődéséhez.

Ennek a kutatásnak a keretében, a harmadik évfolyamon végzett mérés során tehát két hipotézis vizsgálata történik. Egyrészt annak vizsgálata, hogy a tanulók magasabb pontszámot érnek-e el, hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldásakor, ha internetes hangfájlokat is használnak a szöveg megismerésének segítésére, mint amikor csak olvasás keretében ismerkednek a szöveggel. Valamint annak a vizsgálatára is sor kerül, hogy a tanulók magasabb pontszámot érnek-e el a szövegértés mérésekor, ha a szöveg megismerésében internetes médiafájlok segítenek, illetve, ha a szövegértés vizsgálata interaktív feladatokkal történik, mint a papír alapú szövegfeldolgozás esetében.

A vizsgált minta eredményei arra utalnak, hogy a szöveg megismerésének verbális szöveggel történő támogatása segíti a szövegértést a hagyományos, papír alapú szövegértési feladatok megoldása esetében. A második hipotézis esetében a feltevést nem sikerült igazolni. A verbális szöveggel támogatott szöveg megismerési folyamat ellenére, a szövegértést ellenőrző interaktív feladatok megoldásakor a tanulók nem hozzák a várt eredményt. A mérés eredményei jóval alulmaradnak a hangfájllal nem támogatott, hagyományos, papír alapú szövegértést ellenőrző feladatok pontszámai viszonylatában.

Következtetésképpen elmondható a vizsgált minta viszonylatában, hogy az interaktív feladatok alkalmazásakor megszűnt az elmélyült figyelem, az értő olvasásra való törekvés a feladatok láttán. Az átgondolt, megfontolt feladatmegoldások helyét átvette az ösztönös gombnyomogatás. A vizsgálat ezen része rámutat arra, hogy a digitális eszközök, internethasználat, médiafájlok alkalmazása nem lehet öncélú. Minden esetben konkrét tanulási célokat kell megfogalmazni, ahhoz rendelni a megfelelő interaktív eszközöket, feladatokat.

A vizsgálat kapcsán arra is fény derült, hogy a tanulási-tanítási folyamatba bevont eszközök, elemek száma is meghatározó a szövegértés szempontjából. Hiszen önmagában a verbális szöveg alkalmazása hangsúlyosabban hozzájárult a szövegértés javulásához a második mérési szakasz folyamán, a hagyományos szövegértési feladatok megoldásakor, mint a harmadik szakasz esetében az interaktív feladatok alkalmazása során.

Felhasznált irodalom

- Adamikné, J. A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó. URL: <https://mek.oszk.hu/09400/09498/09498.pdf> (2022.11.01.)
- Adamikné, J. A. (2008). *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Almási, J. F. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. NewYork-London: The Guilford Press
- Bagdy, E. (2001). Az olvasás jövőjéről. *Könyv és Nevelés*. 3(3). 11-13.
- Balázsi, I. – Balkányi, P. (2008). A PIRLS- és PISA- vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-eredmenyeinek-osszehasonlítása> (2022.11.01.)

Balázsi, I. – Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, Cs. (2013). *PISA2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2022.11.01.)

Besir, A. – Gasparicsné, K. E. – Koós, I. (2014). *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Beták, N. – Szőköl, I. (2021). Felkészültek-e a pedagógusok a 21. századi digitális készségfejlesztésre? In Lovassy Attila, Pázmány Ágnes (Ed.), *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban* (pp. 36-45). URL: http://real.mtak.hu/121386/1/Kih%C3%ADv%C3%A1sok%20a%2021.%20sz%C3%A1zadi%20nevel%C3%A9sben-oktat%C3%A1sban_2021_03_08.pdf AVKF, Vác

Block, C. C. – Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Ed.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). Guilford Press.

Block, C. C. - Sheri R. P. (2013). *Improving Comprehension Instruction*. New York: The Guilford Press. URL: https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=aolciveCm5gC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Improving+Comprehension+Instruction.&ots=YUYIBZdq4A&sig=Mx1eKHnH04XSAQ6J5djsI-rv6do&redir_esc=y#v=onepage&q=Improving%20Comprehension%20Instruction.&f=false (2022.11.01.)

Cs. Czachesz, E. (2001). Ki tud olvasni? Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményei. *Iskolakultúra*. 2001(5), 3-10. URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19465/19255> (2022.11.01.)

Fejes, J. B. (2016). Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In *Mire jó a tanoda?* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület, (pp. 81-86). URL: <http://real.mtak.hu/36488/1/Szovegertes.pdf> (2022.11.01.)

Felvégi, Zs. - Horváth, E. (2006). *Még mindig tudok olvasni*. Budapest: Helikon Kiadó.

Gasparicsné, K. E. (2010). Új stratégiák a szövegértő olvasás fejlesztésében. *Korszerű módszertani kihívások* (pp. 305-314). Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. URL: <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/MTTKKonferencia2010.pdf> (2022.11.01.)

Gasparicsné, K. E. (2021). A kreatív olvasás fejlesztése a kisiskoláskorban. In Lovassy, A. & Pázmány, Á. (Ed.): *Kihívások a 21. századi nevelésben-oktatásban*. (pp. 55-65). URL: http://avkf.hu/wp-content/uploads/2021/03/Kihivasok-a-21.-szazadi-nevelésben-oktatásban_2021_03_08.pdf#page=55 (2022.11.01.)

Gósy, M. (1998). Szókeresés a “mentális lexikonban”. *Magyar Nyelvőr*. 1999(122), 189-201.

Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

Gósy, M. (2008). A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1(1). URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2022.11.01.)

Gonda, Zs. (2018). Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2), 66-77. URL: https://anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2018_1/Anyp_XI_2018_2_5.pdf (2022.11.01.)

Guthrie, J. T. – Hoa, A. – Laurel, W. – Wigfield, A. – Tonks, S. M. – Humenick, N. M. – Littles, E. (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 2006(32), 282–313. URL: https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years (2022.11.01.)

H. Molnár, E. (é.n.). *A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYPK TÓKI Tanítóképző Szakcsoport. URL: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfel-dolgozs_elmlete_s_gyakorlata_als_tagozaton/elsz.html (2022.11.25.)

Hülber, L. – Lévai, D. – Ollé, J. (2015). Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés*, 17(1). URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/ut-az-uj-generacios-digitalis-tankonyvek-megvalositasahoz> (2022.11.01.)

Imre, A. (2007). A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In Gósy, M. (Ed.), *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 184-202). Nikol Kiadó, Budapest.

Jakab, Gy. (2011). Írás és olvasás a digitális kultúrában. *Pedagógiai Folyóiratok*. 4. szekció. *Írás-olvasás a 21. században*. 2011(10), 92-98. URL: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_10_09.pdf (2022.11.01.)

Józsa, K. – Fazekasné, F. M. (2008). *Az olvasás iránti motiváltság alakulása tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpóziumi előadás)*. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Tartalmi Összefoglalók. 61.

Józsa, G. – Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*. 114(2), 67-89. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf (2022.11.01.)

Józsa, K. – Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14-18 éves korban. In Józsa Krisztián (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137-188). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. URL: https://www.researchgate.net/publication/305332073_Az_olvasasi_kepesseg_es_az_anyanyelvhasznalat_fejlodes_14-18_eves_korban (2022.11.01.)

Józsa, K.- Steklács, J. (2009). Az olvasástani kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365-397. URL: https://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf (2022.11.01.)

- Józsa, K. – Steklács J. (2012). Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó, B. & Csépe, V. (Ed.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 137- 188). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. URL: https://www.researchgate.net/publication/305332029_Az_olvasas_tanitanasnak_tartalmi_es_tantervi_szempontjai (2022.11.01.)
- Keen, E. O.- Zimmermann, S. (1997). *Mosaik of thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*. Portsmouth, NH, Heinemann. URL: <https://archive.org/details/mosaicofthoughttp00keen/mode/2up?view=theater> (2022.11.01.)
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. URL: <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2022.11.23.)
- Laczkó, M. (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*. 58(1), 12-22. URL: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczkó-Anyanyelvi.html> (2022.11.01.)
- Ládiné, Sz. T. (2018). Hasznos társ az oktatásban: Tankockázzunk együtt! *AgriaMedia 2017, 2017.10.11-13.*, Eger. URL: <http://real.mtak.hu/id/eprint/88699> (2022.11.01.)
- Lénárd, F. (1982). *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó. URL: http://acta.bibl.u-szeged.hu/26766/1/modszertani_019_002_083-088.pdf (2022.11.01.)
- Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 2004(3), 3-26. URL: http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_olvasas.pdf (2022.11.01.)
- Nagy, J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp. 91-106). Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. URL: http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_olvasas.pdf (2022.11.01.)
- National Assessment of Education Progress (NAEP) (1998). *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992-1998*. Washington DC. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406651.pdf> (2022.11.01.)
- Oktatási Hivatal (2020). *Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom*. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/kerettanterv/Magyar_nyelv_es_irodalom_A_jav_0409.docx (2022.11.01.)
- Oláh, T. (2019). Az általános iskolás diákok internethasználata. *Új Köznevelés*. 75(9-10). URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevel/az-altalanos-iskolas-diakok-internethasznalata> (2022.11.01.)
- Petőné, H. J. (2014). Hallás és olvasás utáni szövegértés -különbségeinek vizsgálata egy negyedik-es osztályban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014(9-10). URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hallas-es-olvasas-utani-szovegertes-kulonbsegeinek-vizsgalata-egy-negyedik-es> (2022.11.04.)
- Schiefele, U. – Schaffner, E. – Moller, J. – Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. URL: https://www.researchgate.net/publication/260748551_Dimensions_of_Reading_Motivation_and_Their_Relation_to_Reading_Behavior_and_Compentence (2022.11.01.)
- Steklács, J. (2006). Olvasási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztőprogramban. *Magiszter*, 4(3-4). 175-186. URL: http://epa.nif.hu/03900/03976/00047/pdf/EPA03976_magiszter_2006_03-04_175-186.pdf (2022.11.01.)
- Steklács, J. (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó. URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/Olvasas_betekintd394.pdf (2022.11.01.)
- Szabóné, B. Á. (2009). Digitális eszközök alkalmazása a szövegértés fejlesztésében. In Karlovitz, J. T. (Ed.), *Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata*. (pp. 57-66). URL: <http://eduscience.x3.hu/NEK-003.pdf#page=57> (2022.11.01.)
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 10-14 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197-220.
- Tóth, B. (2006). A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130(4), 457-469. URL: <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf> (2022.11.01.)
- Tóth-Mózer, Sz. – Mísey, H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközzel*. URL: http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digit%C3%A1lis-eszk%C3%B6z%C3%B6k-integr%C3%A1l%C3%A1s-a-az-oktat%C3%A1sba_INTERA.pdf (2022.11.01.)
- Vári, P. – Bánfi, I. – Szabó, A.- Szalay, B. (2003). *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest: Műszaki könyvkiadó.
- Wigfield, A. – Eccles, J. S. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2000(25), 68–81. URL: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910159?token=3E8F0BCEA01B8CF31E825C18B33E06122A9ECF7B3C5B3974C2C750E3852E05C4B46EC5D894389BEB5C4799E019252454&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221102102129> (2022.11.01.)
- Wigfield, A. – Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: individual, home, textual, and classroom perspective. *Educational Psychologist*, 1997(32), 57–135.

Wilson, K. M. – Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing and spelling. *Reading Psychology*, 2007(28), 257-282. URL. https://www.researchgate.net/publication/247510764_First-Grade_Students'_Motivation_and_Achievement_for_Reading_Writing_and_Spelling (2022.11.01.)

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (2022.11.03.)

Mellékletek

Felület	Link (2022.10.19.)	Pontozás
Learningapps	- https://learningapps.org/26901843	4 pont/0,5 pont/pár
Wordwall	- https://wordwall.net/hu/resource/26324587/irodalom/ru-mini-6-fejezet-a-v%c3%b6r%c3%b6s-felh%c5%91-ii	2 pont/ 0,1(3) pont/ helyes válasz
H5P	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761519598368157	1 pont/ 0,5 pont/ helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761473021560057	9 pont/ 1 pont/ helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761523357001077	1 pont/ 1 pont/helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761527607615327	1 pont / helyes válasz
	- https://mege.d.h5p.com/content/1291761545847454267	5 pont/ 1 pont/ 1 helyes sorrend
Összesen		23 pont

Szakács Sándorné Várvári Tünde

fejlesztő óvodapedagógus, pedagógia szakos tanár
Székesfehérvár, Rákóczi Utcái Óvoda
tsvarvari@gmail.com

A 2020-as évek digitális óvodása

Absztrakt

A Neumann-galaxisnak¹ köszönhetően újabb fordulatra lehetünk tanúi a XXI. század emberének információhoz jutási szokásaiban. Az „m-learning (mobile-learning)”² mindennappossá vált: például az utcán sétálva, utána nézhetünk – mobil telefonunk segítségével – az érdeklődésünket felkeltő látványosság történeti háttérének, vagy a látványosság alkotójának. A gyermekek mintegy bele születnek ebbe az eszközhasználatba, az ilyen típusú információhoz jutás lehetőségeibe, felkelti érdeklődésüket, részeseivé szeretnének válni. Mire eléri a 3 éves kort és óvodások lesznek, már betekintésük van az „m-learning” világába, hiszen bárhol, bármikor megkaphatják szüleitől az ehhez szükséges eszközöket. Minden szülő a legjobbat kívánja nyújtani gyermekének, így a családok sem vonják ki magukat a digitalizáció folyamatából. (Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a sajnálatos tényt, hogy a XXI. század húszas éveiben még mindig említést kell tennünk azokról a gyerekekről, akik olyan nehéz anyagi körülmények között kényszerülnek élni, amelyben nem jutnak hozzá ehhez a lehetőséghez, nevezetesen a digitális eszközökhöz családjuk körében. Nyilván a nevelési intézmény és a szociális ellátó rendszer nagyobb felelősséggel tartozik ezen családok felé a digitalizáció terén is: munkavállalási lehetőségek, ellátáshoz jutás lehetőségei, gyermekek kulturális leszakadásának megakadályozása/megelőzése a digitális eszközök biztosításával.)

Kulcsszavak: m-learning; Neumann-galaxis; Gutenberg-galaxis

Abstract

Thanks to the Neumann galaxy, we can witness another turn in the 21st century. in the access to information habits of people of the 20th century. "m-learning (mobile-learning)" has become commonplace: for example, while walking down the street, we can look up - with the help of our mobile phone - the historical background of the attraction that arouses our interest, or the creator of the attraction. Children are, as it were, born into the use of this device, the possibilities of accessing this type of information, it piques their interest and they want to become a part of it. By the time they reach the age of 3 and become kindergarten students, they already have an insight into the world of "m-learning", since they can receive the necessary tools from their parents anywhere, anytime. Every parent wants to give their child the best, so families do not opt out of the digitalization process either. (We cannot ignore the unfortunate fact that in the twenties of the 21st century, we still have to mention those children who are forced to live in such difficult financial conditions in which they do not have access to this opportunity, namely digital devices in their family. Obviously, the educational institution and the social care system have a greater responsibility towards these families in the field of digitalization as well: employment opportunities, access to care, prevention/prevention of children's cultural detachment by providing digital devices.)

Keywords: m-learning; Neumann Galaxy; Gutenberg Galaxy

¹ Ambrus Attila József (2010) *A Gutenberg- és a Neumann-galaxis: Könyvek és könyvtárak, olvasók és könyvtárosok a harmadik évezredben* Szakdolgozat Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Letöltés: <https://mek.oszk.hu/08500/08595/html/ambrusa.htm> (2022. november 20.)

² Körösi Gábor (2014): *M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze?* Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefon-használati szokásairól (Tanulmány. Magyar Tudományos Akadémia (Domus szülőföldi ösztöndíj pályázat) által támogatott E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban elnevezésű kutatómunka) Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/m-learning-a-jelen-vagy-a-jovo-oktatasi-eszkoze> (2022. november 18.)

Kolip Eliz (2019): *M-learning. Mikrotartalom.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék Letöltés: <https://mikrotartalom.hu/mikrotartalom/m-learning> (2022. november 19.)

Felmerül a kérdés: mi a szerepe az óvodapedagógusnak ebben a látszólag ad-hoc jellegű „m-learning”, illetve a tervezett „e-learning” (EURÓPAI BIZOTTSÁG, 1996) folyamatban?

Az m-learning ismeretszerzési folyamatára kevésbé van ráhatása a pedagógusnak, az intézményes nevelés folyamatában véleményem szerint leginkább a család bevonódásának növelésével lehet operálni.

Menjünk vissza közel kétezer évet, amikor is azt üzeni a ma emberének Horatius:

*„Lanyhább hatást tesz a lélekre az,
miről csak a füle útján értesült,
mint az, amit a megbízhatóbb tanú,
a szem előtt folyik le és amit
maga a néző közöl önmagával”*

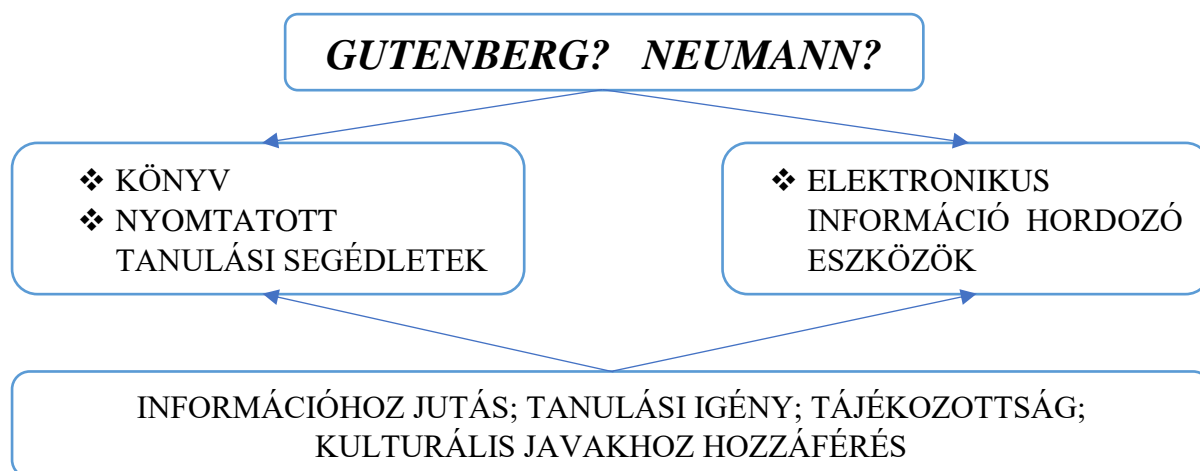
(Horatius: Epistolák, II. kötet,
Csengery János fordítása)

Vagyis a legmegbízhatóbb „tanú” az oktatási folyamatban, ami a saját szemünk előtt zajlik és maga a néző közöl önmagával (értelmezi, transzformálja, eddigi tapasztalataihoz, ismereteihez, belső világához illeszti, így gazdagítva tudását.) Ez a horatiusi gondolat korszakalkotó, amely több pedagógiai gondolkodó és filozófus elméletében megjelenik³, megelőzi a digitális világ beköszöntét. Valóban, azt látjuk a mindennapokban, hogy a „néző közöl önmagával” gondolatisága az m-learning eszközhasználatban ölt testet, amely mindennapossá vált a gyermekek számára is. Mind a felnőttek, mind pedig a gyerekek oldaláról megjelenik az igény, hogy minél több információhoz jussunk, minél több vizuális támogatással történjen meg a megismerés, az érdekesség pedig motiváló hatású természetesen. Igénnyé vált, hogy a lehető legrövidebb időn belül történjen meg a tudásszerzés: adott feladatunknak, érdeklődésünknek megfelelően azonnali információhoz jutunk a bennünket érdeklő témákról, a busz-menetrendről, vagy arról, hogy milyen filmeket vetítenek a moziban. A gyerekek ebbe az eszközhasználatba beleszületnek, mire eléri a hároméves kort, az m-learning világa természetessé válik számukra, aktívan használják (LÉNÁRD, 2018) ezeket a digitális eszközöket, információhordozókat.

Az e-learning megalapozása, mint pedagógiai feladat a tudatos tervezéssel, a közvetített tartalmak gazdagításával, mélyítésével, a tapasztalatok megszerzésének élmény- és felfedezés központú nevelési folyamatának szervezésével, az egyéni képességek, ismeretek, attitűdök, vagyis kompetenciák alakításával jelen ismereteink alapján megvalósíthatónak tűnik. (FÜLÖP, 2019)

A pedagógiai folyamatban a gyermekek tapasztalatszerzéséhez szükséges aktív cselekvő részvételéhez elengedhetetlen az eszközök biztosítása. Az eszköz/eszközök kiválasztásában fontos néhány tényező figyelembevétel: életkori sajátosságok, tartalom közvetítése, hozzáférés biztosítása, ..., sorolhatnánk a szempontokat. Azonban mindenképpen pedagógiai döntést kell hoznunk, abból a szempontból, hogy milyen eszközt adunk a gyermekek kezébe, és ezeket az eszközöket milyen tartalmak megismerésére alkalmazzuk a nevelési folyamatban. A „milyen eszköz?” kérdésköre motiválja azt a jogos pedagógusi felvetést, mely szerint: hogyan lehet egyensúlyt találni a Gutenberg-galaxis és a Neumann-galaxis (BUJDOSNÉ DANI, 2012); (MCLUHAN, 1962); (MCLUHAN, é.n.); (NEUMANN, 1959) alkalmazásához az óvodapedagógiában?

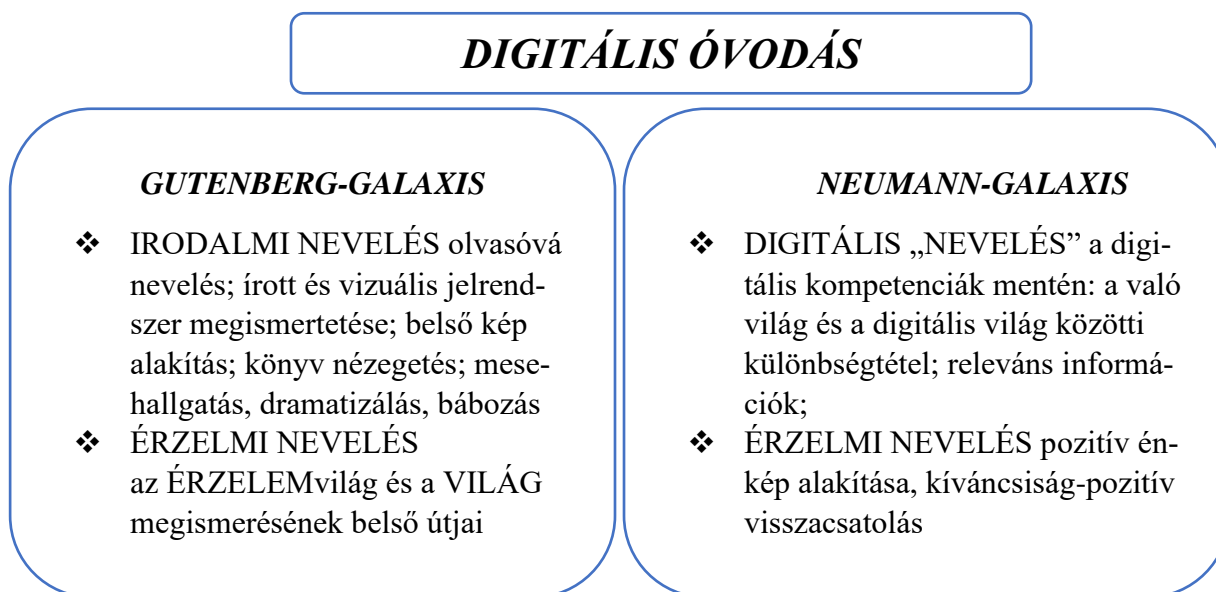
³ Néhány példa még: Johannes Amos Comenius pedagógiai szintézise a „Didactica Magna”, „Orbis sensualium pictus”; továbbá a reformpedagógiai elméletek In.: elte.hu/nevelestortenet/06.01.htm



1. ábra

A Gutenberg-galaxis és a Neumann-galaxis egyensúlya az óvodapedagógiában

Amennyiben a nyomtatott és a digitális információ hordozókat eszköznek tekintjük, abban az esetben azt gondolhatjuk, hogy a könyv, a nyomtatott tanulási segédletek, vagy az elektronikus információ hordozók egyaránt fontosnak tekinthetők az ismeretszerzési, tapasztalatszerzési folyamatban, ezért nem tehetünk különbséget közöttük.



2. ábra

A digitális óvodás fejlődésének lehetőségei két dimenzió mentén

Digitális kompetencia kialakításának folyamata az óvodai nevelésben

Gutenberg-galaxis az óvodában

Az óvodai nevelés folyamatában a Gutenberg-galaxis természetes módon jelen van, hiszen az irodalmi nevelésben, az olvasóvá nevelésben a könyv nézegetéssel megismertetjük az írott jelrendszert a gyerekekkel – nem tudás szinten, de vizuális szinten mindenképpen. A legfontosabb mégis, hogy a belső képet alakítjuk a meséléssel, a mesehallgatással, annak érdekében, hogy a dramatizálásnál és a bábozásnál a saját belső képüket tudják kivetíteni a gyerekek egy mese feldolgozás során. Milyen érzelmi nevelés történik a Gutenberg-galaxis folyamán, a nyomtatott

információhordozók alkalmazásakor? A belső érzésvilág és a külső világ megismerésének útjai közelítenek a gyermeki világkép alakulásában. Másrészt a felnőtt mindig jelen van, beszélgetünk, a gyerekek kíváncsiságát újabb-és újabb ismeretekkel gazdagítjuk, együtt gondolkodunk.

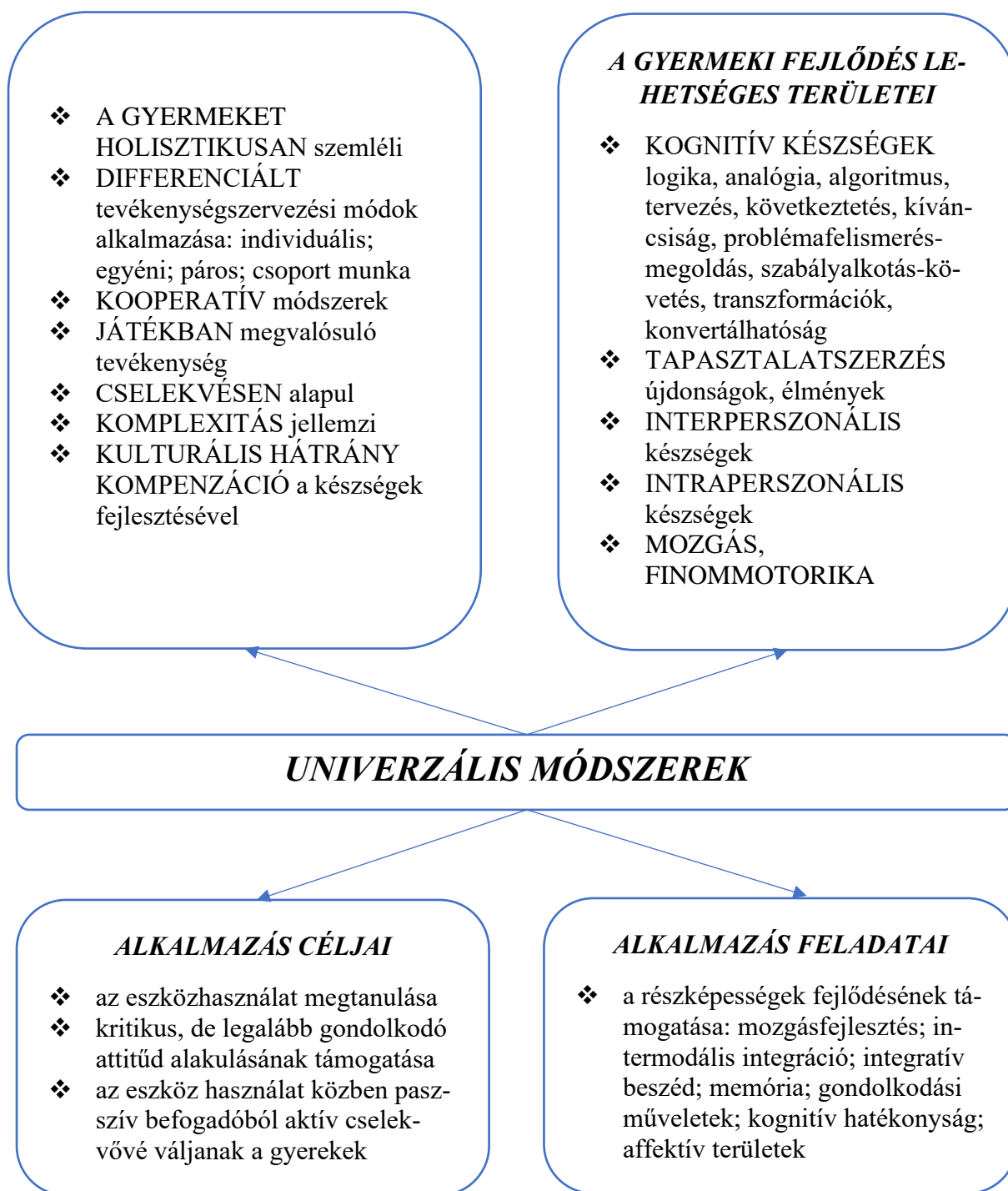
Neumann-galaxis az óvodában

Ugyanilyen természetességgel, elhivatottsággal és lelkesedéssel gazdagítjuk a gyermekek digitális kompetenciáját, tudatosan, tervszerűen, játékba és tevékenységbe illesztve. Az óvodapedagógia kiemelt feladata a „digitális nevelés”. Mit értek ez alatt? A digitális kompetenciák tapasztalati úton történő elsajátítása lehet a legfőbb nevelési elv. Az óvodásokra vonatkoztatható digitális kompetencia véleményem szerint szűk körű, ám lényeges a gyerekek digitális világba történő bevezetésében, nevezetesen a való világ és a digitális világ közötti különbséget észrevesztjük a gyerekekkel. Ennek a különbségtételnek kialakításában nagy segítségünkre van a játékpedagógia, a játékszociológia, hiszen a játékban is a való világ és az elképzelt világ között mozognak a gyerekek.⁴ Ebből a szempontból közelítve ezt a digitális kompetenciaterületet sokkal könnyebb eljuttatni az óvodás gyerekekhez. Továbbá a pedagógus-etikához és a pedagógus felkészültségéhez, kulturáltságához, tájékozottságához tartozik, hogy releváns információhoz juttatjuk a gyermekeket, tudatosan építjük fel ezt a digitális művelődési, ismeretszerzési folyamatot. Olyan tartalmakat közlünk a gyermekek számára, amelyek megfelelnek az életkori és egyéni sajátosságaiknak, amit megértenek és fel tudnak dolgozni. Ebből a szempontból valójában úgy kezeljük az óvodában a digitális nevelést, a digitális kultúrát, ahogyan a már fentebb említett irodalmi nevelést: azokat a kulturális „javakat” ajánljuk fel a gyermeknek, amelyekről meggyőződésünk, hogy épülésére szolgál. Az érzelmi nevelés terén a digitális nevelés folyamatában pozitív énképet alakítunk ki a gyermekekben, a kíváncsiságukat azonnali visszacsatolással erősítjük, több lehetőség adódik a gyerekek számára az önellenőrzésre, a hibázásra, a javításra, a sikerélmény fokozására a megoldás gyakorlásának növelésével.

Univerzális módszerek

A digitális pedagógiai folyamat tervezésében, a módszerválasztásban döntő szempont az élmény- és felfedezésközpontú tapasztalathoz juttatás. Komoly kérdést vet fel a téma tárgyalásában a differenciált tapasztalathoz juttatás folyamata: individuális/egyéni/páros/csoportos; kooperatív tevékenységsszervezés (M. NÁDASI, 1998) legyen-e, milyen feladathoz milyen módszert alkalmazzak? Az életkori és egyéni sajátosságok, érdeklődési területek, a részképességtérületek egyéni fejlettsége mennyiben teszik lehetővé a digitális eszköz alkalmazását a tapasztalatszerzési folyamatban?

⁴ Annak mindenképpen tudatában kell lennünk, hogy az általunk vizsgált életkori szakaszban a játék világát a gyermekek maguk konstruálják, míg a digitális valóságot még többnyire befogadóként használják.

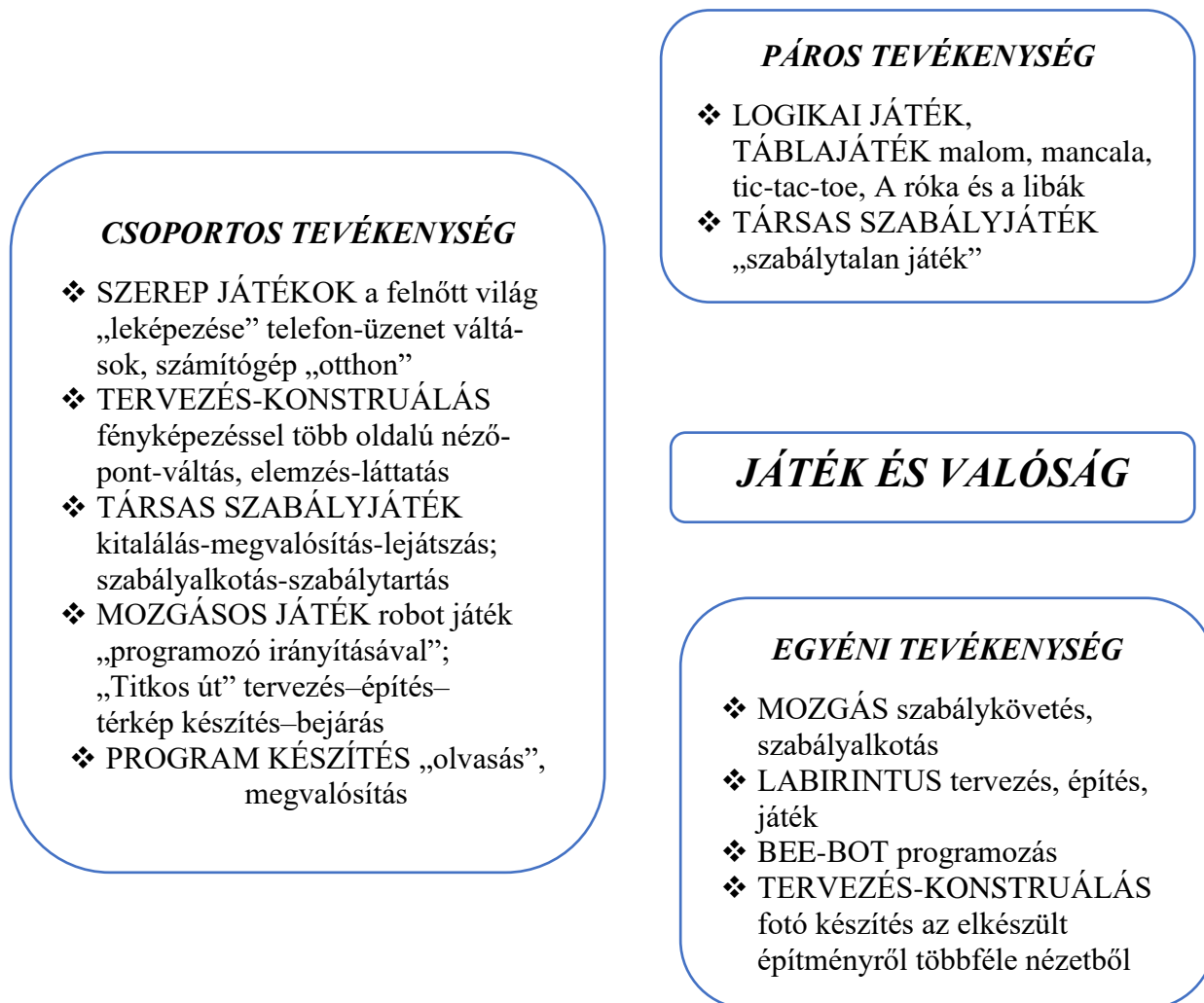


3. ábra

Az „univerzális módszerek” alkalmazásának szemléletmódja a gyermekek digitális nevelésében

Mitől univerzálisak ezek a módszerek? A pedagógiai folyamatban szerephez juttathatók a digitális játékok alkalmazásában is, a digitális játékokhoz köthető digitális kompetenciák fejlesztésében, fejlődésében. A gyermeki fejlődés meghatározóinak: a mozgás- és játékszükséglet lehetőségeinek biztosítása, alternatívák felajánlása, a gyermeki öntevékenység lehetővé tétele a leghangsúlyosabb pedagógiai feladat a digitális kompetencia tevékenységeinek tervezésében és szervezésében. A digitális tevékenységek megkezdésekor is megvalósul a gyermekek bevonása a tervező-szervező tevékenységbe, véleményük, elképzeléseik, ötleteik kipróbálása, a saját tapasztalathoz juttatás, az adaptív nevelés folyamata (M. NÁDASI, 2012). Sokféle játék van az óvodában, amely támogatja a gyermekeket a digitális világban történő eligazodásban. Nem

kifejezetten az eszközhasználat, hanem a gyermekek gondolkodása, attitűdjei fejlődnek általa. Az a véleményem, hogy ily módon az óvodapedagógus többet tud nyújtani a gyerekeknek, mint ha magát a digitális eszközt adná a kezükbe. (Természetesen a digitális eszköz, például a tablet alkalmazásának elsajátítását, az alkalmazás lehetőségeinek megismerését is támogatjuk.) A „játék és valóság” átélésének lehetőségeinek biztosítását az alábbi módokon is csoportosíthatjuk⁵:



4. ábra

A „játék és valóság” tudat összekapcsolása a digitális tudatosság növelése érdekében: digitális nevelés fókuszú differenciált tevékenység ajánlások a gyermeki játékban.

Néhány kiragadott példa a fent felsorolt játékok közül:

Program készítés (KISS, 1973); (FALUS, 1979) *a gyerekekkel*

- A gyerekek bevonása a tervezésbe: az „Okos Nyuszi” minden nap valami érdekes dolgot talál ki a gyerekekkel.
- A napokat a hagyományos dobókocka ponthalmazával jelöljük.
- Gondolattérképet készítünk, amely poszterként ki van helyezve a gyerekek által jól látható helyen és a hét folyamán elkészült további produktumok is felkerülhetnek rá, a gyerekek saját elképzelése szerint.

⁵ Természetesen a saját gyakorlatomból merítettem a játékok „besorolását” a tevékenységszervezési módok szerint. A variációknak csak a gyerekek és a pedagógusok képzelete szabhat határt

- A tevékenységek nem maradnak a csoportszoba falain belül, az udvari játék folyamán is folytatható.
- Elemzés, összegzés: minden nap áttekintjük, mivel gazdagodott az eredeti elképzelésünk; majd a hét utolsó napján az egész heti projektet összegezzük.

A program készítés a gyerekekkel példa arra, hogy a tervezésbe ilyen módon is be lehet vonni a gyerekeket, együtt gondolkodva egy adott témán, kigondolni-bővíteni-mélyíteni a megismerés, a tapasztalatszerzés lehetőségeit: ez is elvezet a digitális kultúra világába és olyan készségeket, részképességterületeket alakítunk általa, amelyek segítik a gyermekeket a későbbiekben a digitális tartalmak alkalmazásában.

Mozgáskotta

Magyar Gábor⁶ módszere, itt az óvodapedagógus alakítja a mozgásfejlesztés feladataihoz igazodva a mozgásos algoritmust, a gyerekek dekódolják a vizuális képet, mozgással lekövetik a képsorozatot, amely segítségével mozgásos sorozatot hoznak létre. A kognitív funkció, nevezetesen az algoritmus, és a sorozat észlelése, lekövetése mozgásos támogatással fejlődik.

Mozgásos játék: robot játék

A játékhoz rendszerint építenek a gyerekek konstrukciós játékból egy robotot, azonban nem mindig szükséges ez az eszköz.

A/ A robot mondja meg (gyerek a szereplő, vagy a konstruált játék-robot lesz megszemélyesítve), hogy mi történjen, a játékban részt vevő gyerekek pedig mozgással lekövetik az utasításokat. Ebben a játékban több gyerek is részt vehet, a robot szerepet cserél.

B/ A Bee-bot padlórobot programozásának előkészítése a gyakorlatomban:

- „Titkos út” tervezés-építés-térkép készítés-bejárás.
- Két szereplős játék: a „programozó” és a „robot”. A programozó a talajra elhelyezett 4x4, vagy 5x5 négyzethálós táblán „elrejt” egy plüss állatot és a „robotnak” a „programozó” utasításainak megfelelően el kell jutnia a plüss állathoz. Visszafelé (a kiinduló helyzethez) szintén a „programozó” irányítja. Nehezítés, ha másik útvonalon kell visszajuttatni a „robotot”.

Logikai játék, táblajáték (K. NAGY, 2014)

A logikai és a táblajátékok remek alkalmat nyújtanak arra, hogy a gyermek a játék folyamatában újra- és újra megtervezi saját lépéseit, következtet arra, HA a másik gyerek lép, AKKOR neki változtatnia kell a lépésén. A gondolkodás fluiditása megmarad, illetve kénytelen aktivizálni a gyermek a játék közben.

„Szabálytalan játék” (SZAKÁCS, 2022; 2021b; 2021a)⁷

Egy A/3-as lapot, egy dobókockát és mindenféle rajzeszközt odateszek a gyermek (a játéknapon részt vevő család) elé. Ez nagyon meglepő, hiszen a hagyományos értelemben véve „nincs mivel játszani” 😊 Hogy mégis legyen játék belőle, a résztvevőknek kell kitalálniuk magát a játékot: meg kell tervezniük a lépéseket, az akadályokat, a visszalépéseket, a továbbjutás lehetőségeit, a célba érés jutalmát, mindent, amit „tudnak”, tapasztaltak már társasjátékoknál. Egyetlen

⁶ <http://mozgaskotta.hu/>

⁷ A „szabálytalan játékot” akkor találtuk ki a gyerekekkel, amikor 2014-2018 között utazó fejlesztőpedagógus voltam a Zuglói Pedagógiai Szakszolgálatban. Azóta több alkalommal „tovább vittem”, más célközönséggel is kipróbáltam, többek között a „Játsszunk Mindannyian! Országos játéknapon”, amit a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályának szervezésében vezetek.

kritérium van: egy- az egyben nem rajzolható fel már ismert társasjáték. Viszont adaptálhatóak ötletek más társasjátékokból, csak variációként kell megjelenie ezeknek. Ebben a játékban is jelen van a tervezés, a kombinációs készség, a saját alkotás és ez már lépés (a sok közül, amit a gyermek megtesz) a digitális világ felé. A gyermek megtervezi, megalkotja a szabálytalan játékot és miközben a maga alkotta algoritmus segítségével szabályt alkot, a játék elkészülte után kipróbálja, játszik benne, azonnali sikerélményt élhet át. Nagyon-nagyon szeretik ezeket a játékokat a gyerekek, sok játékot vittek már haza, saját alkotásként, produktumként.⁸

Bee-bot (Lénárd, 2018)

Ebben a programozó tevékenységben szintén a tervezésre és a megvalósítás folyamatára tenném a hangsúlyt. A Bee-bot padlórobot útvonalát előre megtervezi a gyermek, oly módon, hogy kiválasztja a táblán a célt, amelyet el szeretne érni. Ennek megfelelően beprogramozza a robotot. Végül, a robot megtett útvonalán derül ki, hogy helyesen programozott-e, vagy sem: vagyis a szándékolt célhoz jutott-e a robot? Ebben a helyzetben azonnali önellenőrzésre van lehetőség, korrigálhat, javíthat a gyermek a programozás utasításain a megszerzett tapasztalat ismeretében, újabb programozást találhat ki, ami már célravezetőbb. Szükségesek a játékhoz olyan rész-képességterületek, mint a számlálás, irányok észlelése, térlátás, kombinatív érzék. Egy táblán egy gyerek tevékenykedik, váltják egymást a megbeszélte sorrendben. Miközben várnak a gyerekek a sorra kerülésre, szintén fontos érzelmi- akarati tulajdonságok alakulnak ki: képessé válnak a kivárára, a figyelmük fókuszálására, az utánzásos tanulásra.

Falmászás

Azért tartom fontosnak kiemelni a sokféle játszótéri elem közül, mert rendkívül bonyolult tervezési folyamatot feltételez annak érdekében, hogy feljusson a gyermek a tetejére: figyelembe véve a körülményeket (a kapaszkodási-támaszkodási lehetőségeket), megtervezi a gyermek, hogy melyik végtagja hol helyezkedjen el annak érdekében, hogy feljebb jusson.

KRESZ-pálya, biciklizés

A gondolkodási funkciók működése itt érhető tetten leginkább: a szabályokhoz történő alkalmazkodás, illetve a szabály- alkalmazás elsajátítása, a jelek felismerése- és a jeleknek megfelelő cselekvés, például a gyalogátkelőhely előtt lassítás.

A játékok bemutatása közben már többször említettem a családot, akik bevonódását az óvodai nevelésbe a szakmai gyakorlatom kiemelt és hangsúlyos területének tartom. Nem vitathatja senki, hogy a kisgyermek digitális nevelésében a családokra nagy felelősség hárul. Éppen ezért nagy horderejű óvodapedagógusi tevékenység e téren *a szülővel történő kommunikáció kiterjesztése a digitális térben*: a tájékoztatás mellett a nyitott óvoda lehetőségeinek kiszélesítése, melyben a szülők aktív cselekvőként bevonódnak a közös nevelési folyamatba. Komoly dilemma minden felelős felnőtt részéről egyfelől az internet biztonság, *a gyermekek digitális védelmének kialakítása, megőrzése, másfelől a gyerekek kritikai gondolkodásának kialakítása* modell nyújtással és kongruens nézetrendszerrel támogatva.

⁸ Az Országos játéknapokon a legnagyobb sikere ennek a játéknak és más olyan játékoknak van, amit „azért készítenek” a résztvevők, hogy „játsszanak benne”. Például a labirintus játék, amit a Dienes-rudak készletéből alkotnak meg a résztvevők; vagy a Quarto, ami a Dienes-logikai készlet elemeiből áll. Vagy „Játszótér” alkotás, térbeli építések a tornaterem tornaszereiből, amiben a gyerekek bizonyos „útvonalon” haladnak végig, vagyis egy mozgásos algoritmus jön létre.

DIGITÁLIS SZÜLŐ

AZ ÓVODAPEDAGÓGUS

- ❖ FELELŐSSÉG „Jót, s jól”
- ❖ VÉDELEM
- ❖ MODELL felhasználói és kommunikációs kongruencia
- ❖ JELENLÉT
- ❖ IDŐKERETEK
- ❖ AJÁNLÁSOK digitális védelem, tájékoztatás, program ajánlás, tudományos ismeretterjesztés

FACEBOOK: ZÁRT CSOPORT

- ❖ APA AKADÉMIA
- ❖ BARACSI KATALIN internetjogász oldala
- ❖ DadLab
- ❖ Múzeumok, színházak, ...
- ❖ Kirándulások, élmény túrák

5. ábra

Pedagógus-szülő együttműködése a digitális térben

A szülők számára az óvodapedagógus iránymutató, felelősséggel tartozunk azáltal, hogy „jót, s jól” mutassunk meg a szülőknek. Véleményem szerint a pedagógusnak kell iránytűnek lenni, abban az értelemben, hogy mit mutassunk a szülőknek, a szülők által a gyerekeknek. Hangsúlyozottan a digitális világban a védelemre felhívjuk a szülők figyelmét. A pedagógus modell-helyzetben van: mind az internetes térben a felhasználói rendszeremmel, amit a szülők is látnak a facebook-oldalomon, mind pedig a szülők-gyerekek felé irányuló pedagógusi kommunikációban kongruensnek kell lenni. Értem ez alatt, hogy egységes képet kell látniuk rólam, úgy, mint emberről, úgy, mint pedagógusról, továbbá, ahogy pedagógusként megjelenek az internetes térben. Érintenünk kell a jelenlét problematikáját: a pedagógus elérhetősége felmerülő kérdés, probléma esetén, illetve a szülő jelenléte gyermeke mellett, amikor gyermeke az internetet használja. Fontosnak tartom a szülők figyelmét felhívni arra, hogy szabjanak időkereteket a gyermekük számára. Olyan értékeket közvetítsek a szülők felé, amelyek tartalmazzák a digitális védelmet, tájékoztató jellegű információkat közlök, programokat, tudományos- ismeretterjesztő tartalmakat, online oldalakat ajánlok, a tényleges és a virtuális térben egyaránt. Konkrét példa a szülők bevonására az intézményes nevelés folyamatában: projekt munka a gyerekekkel.

Projekt munka a gyerekekkel

Amikor valamilyen projekten dolgozunk a gyerekekkel, először megtervezzük, hogy milyen tartalmakat szeretnénk bevonni a munkánkba. Ez után a zárt csoportunkban felhívom a szülők figyelmét erre, röviden vázolólok, hogy mivel foglalkozunk, akinek van hozzátenni való tartalma, szeretettel várjuk. Sok szülő szokott videofelvételen kísérletet bemutatni nekünk, vagy beküldeni eszközöket, játékokat a témához kapcsolódóan. Amikor összegyűlnek a projekthez tartozó ötletek, ajánlások a szülők részéről, feldolgozom diasorban és kivetítem a gyerekeknek. A kísérleteket a digitális bemutató után megvalósítjuk a gyerekekkel. Remek játékok alakulnak a szülők ötleteiből származó gazdag projekt-elemekből.

A 2020-as évek digitális óvodása téma felvetésekor az volt a hipotézisem, hogy az m-learning és az e-learning már mindennapos tény az óvodás gyermekek életében, mindazonáltal az óvodapedagógiának ebben van teendője, nevezetesen a digitális kompetenciák elsajátításához szükséges részképességek kialakulásának támogatásával. A további kérdésben, miszerint a Gutenberg-galaxist, vagy a Neumann-galaxist kellene-e preferálni, az a pedagógiai meglátásom, hogy harmóniát kell teremteni a pedagógiai gyakorlatban: mindkettőt a megfelelő

gyermeki igényekhez alkalmazkodva egyenrangúként alkalmazni a digitális nevelés folyamatában. Gondolatmenetem kibontásában arra is választ kerestem, hogy mindezt a feladatrendszert milyen módszerrel lehet megvalósítani? Arra a következtetésre jutottam, hogy az általános pedagógiában alkalmazott minden módszer alkalmazható, figyelembe véve a gyerekek életkori és egyéni sajátosságait, érdeklődési területeiket. Éppen ez vezetett az „univerzális módszer” megnevezéshez, hiszen a digitális nevelési folyamatban rugalmasan alkalmazhatóak a pedagógiában már bevált módszerek. Sokféle játéklehetőség bemutatásával támasztottam alá azt a nézetemet, hogy a digitális nevelés folyamán mindenképpen holisztikus szemlélettel kell tekintenünk a gyermekekre: pedagógusként nem választhatunk egy „tananyagot”, amit meg akarunk tanítani, inkább a gyermekeknek alternatívákat ajánlunk, amik közül maguk választhatnak. Ez az út, amit a pedagógusnak támogatnia kell. A differenciált tevékenység-szervezési módok közül az egyéni eszközhasználat dominanciáját láthatjuk jelen pillanatban azok között a digitális eszközök között, amelyek a fogyasztói piac rendelkezésére állnak és a nevelési folyamatban alkalmazhatóak. Mindazonáltal a részképességterületek fejlesztésén belül a gondolkodási funkciók, a kognitív készségek fejlesztése minden differenciált tevékenység-szervezési módban megjelenhet és tudunk hozzá játékokat ajánlani a gyermekek számára. Megjelennek a kooperatív módszerek és amit a legfontosabbnak tartok, a játékban megvalósuló tevékenység. Az óvodai digitális nevelés abban az esetben hatékony, ha cselekvésen alapul és komplexitás jellemzi.

Amiről feltétlenül szót kell emelnünk, a kulturális hátrány kompenzáció. A kulturális hátrány kompenzáció meggyőződésem szerint itt érhető tetten, amikor tevékenységben, készség alakításban, a részképességterületek jól átgondolt és strukturált felépítésében megalapozzuk a gyerekeknek azt, hogy a digitális világban is aktívvá tudjanak válni.

A digitális nevelés hatásrendszereként a gyermekek gondolkodásában és cselekvési tervei- ben létrejönnek konvertálható tudáselemek, tapasztalatok; kritikai gondolkodás alakulóban van. A szülők aktív bevonása a digitális nevelésbe, az együtt nevelés folyamatába pozitív pedagógus-szülő kommunikációt, szülői jelenlétet eredményez.

Irodalom

Ambrus Attila József (2010) *A Gutenberg- és a Neumann-galaxis: Könyvek és könyvtárak, olvasók és könyvtárosok a harmadik évezredben* Szakdolgozat Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Letöltés: <https://mek.oszk.hu/08500/08595/html/ambrusa.htm> (2022. november 20.)

Bujdosné Dani Erzsébet (2012): *Neumann kontra Gutenberg-galaxis? Könyv és Nevelés* 2012/4 ISSN: 0454-3475 Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/neumann-kontra-gutenberg-galaxis> (2022. november 10.)

Európai Bizottság (1996): *Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé.* Fehér Könyv

Falus Iván–Hunyadi Györgyné–Takács Etel–Tompai Klára (1979): *Az oktatásomag* Tankönyvkiadó, Budapest

Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek* Hilscher Jenő Szociálpolitikai Egyesület, ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszék, Budapest

Fülöp Márta Marianna (2019): *Informatikai tehetség. Digitális kompetencia* In.: *A tehetség kézikönyve* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019 www.tehetseg.hu ISBN 978-615-00-6636-3 502-534.p. (Letöltés: 2023. január 4.)

Kiss Árpád (1973): *A tanulás programozása* Tankönyvkiadó, Budapest

K. Nagy Emese (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014 *GÉNIUSZ KÖNYVEK* 33 Letöltés: http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf (2015. január 20.)

Kolip Eliz (2019): *M-learning. Mikrotartalom.* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék Letöltés: <https://mikrotartalom.hu/mikrotartalom/m-learning> (2022. november 19.)

Kőrösi Gábor (2014): *M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefon-használati szokásairól* (Tanulmány. Magyar Tudományos Akadémia (Domus szülőföldi ösztöndíj pályázat) által támogatott *E-learning eszközök alkalmazása a vajdasági magyar informatikai tehetséggondozásban* elnevezésű kutatómunka) Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/m-learning-a-jelen-vagy-a-jovo-oktatasi-eszkoze> (2022. november 18.)

Lénárd András (szerk.) (2018): *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése padlórobotok segítségével.* Módszertani kézikönyv. Stiefel Eurocart, Budapest. 43-54. (ISBN: 978-963-9939-89-9)

McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press, 1962. Magyarul: *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. (Trezor Kiadó, 2001)

McLuhan, Marshall (é.n.): *Televízió: a félénk óriás* In.: Angelusz Róbert, et.al. (2007): *Média, nyilvánosság, közvélemény* Szöveggyűjtemény Gondolat, Budapest ISBN978-963-9610-93-4 866-886.p.

M. Nádasi Mária (1998): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái* In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest ISBN 963 18 9075 9 374-386.p.

M. Nádasi Mária (2012): *Adaptivitás az oktatásban* ELTE Eötvös Kiadó ISBN 9789634639565

Neumann János (posztumusz kiadás 1959): *A számológép és az agy* Letöltés:
<http://mek.oszk.hu/01200/01255/html/#bm43> (2022. november 21.)

Online felület: Letöltés: <https://elte.hu/nevelestortenet/06.01.htm> (2022. november 20.)

Online felület: Letöltés: <http://mozgaskotta.hu/> (2022. november 21.)

Online felület: Letöltés: meszaros-mihaly.hu *Fejlesztő táblajátékok a gyerekek nevelésében* (2014. október 18.)

Pintér Róbert (2000): *A globális információs társadalom: Castells-The information age* In.: *Jel-Kép* 2000/3. 11-26. p.

Szakács Sándorné Várvari Tünde: (2021a): *Gondolkodásfejlesztés óvodáskorban: szabálytalan játék (!)*
1. rész In.: *A Kisgyermek* 2021. 4. sz. 14-15. p.

Szakács Sándorné Várvari Tünde: (2021b): *Társas szabályjáték kitalálása a fejlesztő foglalkozáson 5; 6; 7 éves óvodás gyerekekkel* 2. rész In.: *A Kisgyermek* 2021. 5. sz. 6-7. p.

Szakács Sándorné Várvari Tünde: (2022): *A játék és a gondolat szabadsága* befejező 3. rész In.: *A Kisgyermek* 2022. 1. sz. 11-15. p.

Németh Andrásné Farkas Gabriella

Nyirádi Erzsébet Királyné Általános Iskola
intézményvezető-helyettes
farkasgabriella21@gmail.com

Települési értékek megismertetése iskoláskorban Nyirádon Introducing Settlement Values in School Age in Nyirád

Absztrakt

Az általános iskola –minden településen, de egy községben kifejezetten– nagy felelőséggel bír a gyermekben a szülőfalujához, a családjához való kötődés, a megfelelő identitás kialakításában. A Hungarikum mozgalom, az értékörzés jól megfogalmazható, hatékony és jól adaptálható keretet ad ezen cél eléréséhez: a gyerekek úgy hagyják el az iskolát, hogy megfelelő ismeretek mellett erős kötődéssel is rendelkezzenek szűkebb környezetükhöz, a szülőhelyük épített és természeti értékeihez, hagyományaihoz.

A helytörténet és a néprajzi ismeretek tanítása, mint a lakóhelyhez, szülőföldhöz való kötődés kialakításának, a generációk közötti kommunikáció erősítésének eszköze, ott van a tantervekben, jelen van az iskolákban. Így az értékörző munka több területen, többféle formában megjelenhet a pedagógiai munkában. Tanórai tevékenység keretében éppúgy, mint iskolai rendezvények, projektnapok, szakkörök, táborok formájában.

Hagyományos pedagógiai módszerek mellett érdemes megfelelő hangsúlyt fektetni a mai gyerek figyelmét megragadó és motivációját növelő digitális pedagógiai eszközökre, illetve a gamifikáció, a játékosítás módszerére. Módszertani tapasztalatainkból Nyirádon ezt a két hatékony elemet állítják az értékörzés szolgálatába, melyek aranykulcsként nyitják a gyerekek érdeklődésének kapuját.

Ezen iskolai munkát segítik a települési értéktárral, a civil értékörzőkkel való együttműködés, helytörténeti füzet-sorozat, az online értéktári felületek.

Az iskolában végzett helyismereti munka dimenziói így kitágultak. Több innovatív mintaprojektet dolgoztak ki, többek között a nyirádi iskola névadójának, Erzsébet királyné hagyományait feldolgozó olvasópályázatot, tematikus gyermekmajálisokat, a Nem csak térkép e táj! – falunk értékei projektet, a Nyirád helytörténeti akadályjátékot, Várhódítás – Akadályjátékokat, a Virtuális? Valóság! digitális sétálófüzetet.

Az iskola jógyakorlatainak ismertetésén túl, annak módszertani eszköztárát, az alkalmazás lehetőségeit is érdemes megismerni. Miért hasznos a digitális tolltartó, milyen izgalmas lehet egy aktív szófelhő, hogyan kapcsolódnak a QR-kódok a digitális sétálófüzethez, milyen sokrétű alkalmazási lehetősége van a triminonak, mi a jó akadályjáték titka? A bemutatott ötletek, módszertani javaslatok bárki számára tudnak hasznosulni, ha azt saját településére, iskolájára szabja.

Kulcsszavak: értékörzés; iskolai hagyományok; digitális pedagógia; játékosítás; akadályjáték

Abstrakt

Primary school (in all settlements, but in one commune) has a great responsibility in the child to form a bond with his or her home village, his or her family, and to develop an appropriate identity. The “Hungarikum movement” and the preservation of values provide a well-formulated, effective and adaptable framework for achieving this goal: children leave school in such a way that, in addition to adequate knowledge, they also have a strong attachment to their narrower environment, to the built and natural values and traditions of their birthplace.

The teaching of local history and ethnographic knowledge as a means of forming attachment to the place of residence, homeland, strengthening communication between generations, is there in the curricula, is present in schools. Thus, value-preserving work can appear in pedagogical work in several areas, in several forms. In the framework of classroom activities, as well as in the form of school events, project days, special circles, camps.

In addition to traditional pedagogical methods, it is worth placing appropriate accent on digital pedagogical tools that capture the attention of today's children and increase their motivation, as well as on the methods of gamification and gamification. From their methodological experience, in Nyirád they put these two effective elements at the service of value preservation, which open the gates of children's interest as golden keys.

This school work is supported by cooperation with the settlement values depository (which covers the local collections of values), with the civic store of value, thematically arranged photos from the village's past on social media, a series of local history booklets presenting local values, online collection of values platforms.

The dimensions of local knowledge work at the school have thus expanded. Several innovative sample projects have been developed, including a reading competition based on the traditions of Queen Elisabeth, the eponym of the Nyirád school, thematic children's May Day, the “Not only a map of this landscape!” – the values of our village project, the Nyirád local history obstacle game, Castle conquest – Obstacle games, the virtual? Reality! digital walking booklet.

In addition to presenting the good practices of the school, it is also worth getting to know its methodological toolkit and the possibilities of its application. Why is a digital pen holder useful, how exciting can an active word cloud be, how QR codes are connected to a digital walking booklet, what are the many applications of trimino, what is the secret of a good obstacle game? The presented ideas and methodological proposals can be useful to anyone if they tailor it to their own settlement or school.

Key words: value preservation; school traditions; digital pedagogy; gamification; obstacle game

Bevezető

Hogyan válhat egy gyermek számára igazán fontossá az a hely, ahol felnő? Hogyan ismerheti meg a saját hazáját? Elsőként ez a haza a település, ahol otthon van, ahol a legelső emlékei születnek, amihez az első érzések kapcsolódnak. Milyen felelőssége, szerepe lehet a kötődés kialakításában az iskolának, a pedagógusoknak? A tanulmány ezekre a kérdésekre akar választ adni, két célt tűzve maga elé. Egyrészt igyekszik bemutatni azt a sokrétű, egymáshoz illeszkedő, összekapcsolódó munkát, amely az iskolában és a civil közösségben bontakozik ki az értékörzés szolgálatában Nyirádon. Másrészt a Nyirádi Erzsébet Királyné Általános Iskola jógyakorlatait ismertetve, módszertani tapasztalatait megosztva segíti mások törekvéseit is.

A fiatalokkal végzett értékörző munka akkor lehet eredményes, ha igazán megszólítja őket. Akkor sikeres, ha beszéljük a nyelvüket, ha az értékörző programok, játékok, tevékenységek élménnyé, jó emlékké válnak. Ehhez hívjuk segítségül a digitális pedagógiai eszközöket és a játékosítás módszerét is. A település értékeinek megismertetése mellett törekvéseink között hangsúlyosan kell szerepelnie az értékátadásnak, a hagyományok megélésének is. A gyerekek bekapcsolása a Hungarikum mozgalom folyamatába, garancia lehet az értékörző munka folytatásához.

1. A Nyirádi Települési Értéktár munkája

A Hungarikum mozgalom alapját adó „alulról jövő kezdeményezések elve” lehetővé teszi, hogy a helyi értéktárak kiépítése, tartalma kapja a legnagyobb figyelmet. Nyolc kategória mentén ezen értéktárakba kerülő értékek adják a Hungarikum-piramis biztos alapját. Ha egy település közössége létrehozza a helyi értéktárat, megkezdte azt a feltáró-, gyűjtőmunkát, melynek eredményeként megfogalmazza, mit tart értéknek, mit javasol, hogy dokumentáltan az értékek közé kerüljön, akkor a települési értéktárbizottság döntése értéké minősítheti ezeket a közösségi javaslatokat. Ezzel a törvényi szabályozással a Hungarikum mozgalom nagy lehetőséget teremt a helyi közösségek számára, de a települési értéktár kialakítása egyben felelősségteljes munkát is kíván tőlük. A Hungarikum törvény (2012. évi XXX. tv.) jogi keretet ad, amivel szorgalmazza a nemzeti értékek számbavételét, egységes szerkezettel a Hungarikum-piramison belüli szinteken. A törvényi lehetőséggel élve, 2017-ben megalakult a *Nyirádi Települési Értéktár* értékfeltáró munkája több gyümölcsöző folyamatot is elindított a községben, az iskolában is. Az értéktárbizottság a javaslatok előkészítése, elbírálása mellett törekszik pályázati források bevonásával a települési értékek bemutatására, kiadványok készítésére, az értékek továbbhagyományozására ösztönözni.

1.1 NyirádANNO digitális fényképgyűjtemény

A múlt megőrzésének, megismerésének és megismertetésének egyik lehetséges módja a fotók, videók gyűjtése. Nyirád esetében a települési értéktár munkáját is segíti az a digitális fotótár csoport¹, amely az internet segítségével folyamatosan bővülő, élő gyűjteménnyé vált. A tematikusan felépített fotóalbumok Nyirád épített értékein túl egyházi, iskolai, üzemi, családi, közösségi, kulturális eseményeket idéznek fel. A gyűjtőmunka eredményeként több, mint száz helyi vagy elszármazott osztotta meg fotóit, egyre bővülő, már kétezernél is több képet tartalmazó albumokban. A közösségi média használata lehetővé teszi az egyes képek mellé saját emlékek felidézését, a kép szereplőit, a készítés helyének és idejének beazonosítását. A képanyagát kiállításokhoz lehet felhasználni, illusztrálhatnak települési értékeket bemutató kiadványokat, és felhasználhatók a gyerekek felé irányuló értékőrző munkában is.

1.2 Értéknap – Falunap az értékőrzés szolgálatában

Nyirádon, a *Települési Értéktár* és a civil szervezetek munkája révén a hagyományos falunap Értéknapként valósul meg. Az adott évben a települési értéktárba került új értékek kiállításon kerültek bemutatásra. A NyirádANNO képanyagából adott tematika mentén (családi élet, közösségi élet, üzemi élet stb.) fotókiállítás készült. A nap folyamán nyirádi vagy Nyirádról elszármazott művészek, kézművesek mutatkoztak be. Volt kiállítás (festmény, komaság hagyományai stb.), és a helyi termelők is bemutatták finomságaikat. A nap folyamán szervezték meg a hagyományátadó műhelymunka (diótorta, cukorperec) eredményességét bemutató versenyt fiatalok részére, és kismesterségekkel is ismerkedhettek a gyerekek.

A színpadi műsorban helyet kaptak az iskolai irodalmi színpadosok, az ovis néptáncosok és a hagyományőrző nyugdíjasok is. A települési értéktárba került a nyirádi vőfélyhagyomány.

A vőfélyfüzetek digitalizálása, a NyirádANNO fotótárba érkező lakodalmas fényképek voltak az alapjai a témához kapcsolódó kiállításnak. Ezzel összhangban az értéknapon az iskola irodalmi színpada egy igazi nyirádi lakodalmas jelenettel rukkolt elő, feldolgozva a vőfélyverseket. A dramatizált megjelenítés az értékek megismertetésének, megélésének hatékony módszere lehet.

1.3 Nyirádi értékeink: helytörténeti kiadványsorozat

A helyi értéktárbizottság feladatának tekinti a településhez kapcsolódóan az eddig feltárt, összegyűjtött dokumentumok rendszerezését, az értéktárba emelt települési értékekhez való kapcsolását, hozzáférhetővé tételét. Az értékfüzetekhez szükséges kutatásokat végeztek a Veszprém Megyei Levéltárban, a Veszprémi Érseki Levéltárban, a helyi plébánia Historia Domusában és a megyei könyvtár helytörténeti gyűjteményében.

Az értékfüzetek színesítését segítette a NyirádANNO fotógyűjtemény. Külön kampányokat indítottak a vőfély füzetek (azóta négy vőfélyfüzet digitálisan, kettő eredeti, papírapapú formában gazdagítja a helytörténeti gyűjteményt) és fotók felkutatására. Összegyűjtötték a diótorta (közel kétszáz fotó) és a cukorperec fotóit is (élő hagyomány, húsvétkor sült pite bemutatása), de a szentendrei skanzenben lévő épületekről is innen sikerült további fotókhoz jutni. Nagy sikere volt a lakodalmakat és esküvőket összegyűjtő albumoknak is.

A múlt eseményeinek, emlékeinek felidézése mellett fontos a jelen képi, mozgóképi rögzítése is. Az értékfüzetek témáihoz több fotósorozat is készült. Nemcsak a füzetek képanyagáról

¹ <https://www.facebook.com/groups/505713413276213>

(templom, plébánia, Erzsébet szobor), hanem az új értéktárba javasolt épületekről, természeti értékekről készültek fotók (kápolnák, horgásztó, östölgyes), melyek kiállításra is kerültek.

A képi bemutatást kiegészítette az oral history, az elbeszélte történelem módszertani lehetősége. Az értékfüzetek témáihoz kapcsolódóan helyi, idős, hozzáértő embereket kerestek fel, akik saját elbeszélésükkel, sok további helyi adattal, történettel egészítették ki a kutatásokat. A lakodalmas szokásokhoz, a vőfélység hagyományához kapcsolódó kérdésekhez felhasználták a veszprémi Laczkó Dezső Múzeum kérdőívét².

A füzetek anyagához már az iskolás értékőr szakkörös gyerekek is segítséget adtak. Képi dokumentációt állítottak össze az épített és természeti értékeinkről. Az interjúkat, videófelvevételeket ők készítették elő és vették fel a cukorperec és a diótorta készítéséről, az Erzsébet szoborról és horgásztóról.



1.sz. ábra
Helytörténeti kiadványsorozat 1-4. füzet, 2021

² Kérdőív. A lakodalom témakörének néprajzi vizsgálatához. (összeállította: S. Laczkovits Emőke) Laczkó Dezső Múzeum, Veszprém. LDM AD/684-2015.

A helyi értéktárbizottság egyeztetése során közösen kialakította, mely értékek bemutatása jelenjen meg az útjára induló értékfüzet-sorozat első négy kiadványában. Így esett a választás először a falu őstörténetét is magába foglaló templom és plébánia bemutatására illetve az országos jelentőségű Erzsébet királyné emlékműre. A másik két kötet témaválasztása néprajzi épületek illetve hagyományok bemutatására irányult.

A kiadványok témaválasztása után az összeállításban és szerkesztésben egységességet igyekeztek szem előtt tartani. Minden esetben az értéktárba kerülés adatai után történeti ismertetés, a hagyományok leírása következett. Fontos volt bemutatni az értékek mai állapotát, a hagyományok életben tartásának, továbbadásának módját, de többször megjelenik a személyes kötődés, a „Miért értékes számunkra?” kérdésre adott válaszok is. A füzeteket minden esetben részletes hivatkozási jegyzék zárja.

Az előkészítő, közös kutatómunka eredményeként színes, gazdag képanyag került bele a kiadványokba, köztük drónfotók, régi fényképek, dokumentumképek. A szakirodalmi hivatkozások mellett az interjúknak, hangfelvételeknek köszönhetően nyirádi emberek közlései teszik igazán nyirádivá a kiadványokat. Az értékfüzetek szerkesztői munkáját nyelvi és szakmai korrektúra segítette. További hasznos segítséget nyújtott Simon János nyirádi esperes-plébános és a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum fotótára. A közös munka igazán tetszetős és tartalmas kiadványokat eredményezett. Az önkormányzat sikeres Hungarikum pályázatának köszönhetően a kiadványok minden nyirádi családhoz eljutottak, és nagy sikert arattak. Ezen kiadványok forrásként szolgálnak a fiataloknak szóló értékőrző munkában is.

2. Értékőrző munka iskoláskorban

Az értékőri civil szerepvállalás mellett legalább ilyen fontos a települési értékek megismertetése, megélése az iskolás gyerekekkel. Az értéktárbizottsági és egyesületi civil munka beépül, hasznosul az iskolai értékőrző munkában. Az iskola – minden településen, de egy községben kifejezetten – nagy felelősséggel bír a gyermekben a szülőfalujához, a családjához való kötődés, a megfelelő identitás kialakításában. A *Hungarikum mozgalom* jól megfogalmazható, körülhatárolható, hatékony és jól adaptálható keretet ad a cél eléréséhez: a gyerekek úgy hagyják el az iskolát, hogy megfelelő ismeretek mellett erős kötődéssel is rendelkezzenek szűkebb környezetükhöz, a szülőhelyük épített és természeti értékeihez, hagyományaihoz. Ha ez nem valósul meg az általános iskola végéig, sajnos utána ez nagyon nehezen pótolható, mert a középiskoláikat másik városban, legtöbbször kollégiumban élve végzik el, ezáltal kevesebb kapcsolatuk lesz lakóhelyükkel.

A helytörténet és a néprajzi ismeretek tanítása, mint a lakóhelyhez, szülőföldhöz való kötődés kialakításának eszköze, ott van a tantervekben, jelen van az iskolákban. Már a 2012-es *Nemzeti Alapterv* hon- és népismeret tantárgyának kiemelt fejlesztési területként került megfogalmazásra: „*Teret biztosít azoknak az élményszerű egyéni és közösségi tevékenységeknek, amelyek a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld tiszteletét alapozzák meg. Segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti, nemzetiségi identitástudat és történeti tudat kialakítását.*”³ A 2012-es NAT-hoz kapcsolódó hon- és népismeret kerettantervet pedig át- és átszövik azok az elemek, melyek javasolják az adott téma feldolgozását a saját lakóhelyhez, annak értékeihez

³ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012(66) 10709. p.

kötni. A tanterven belül három órában szerepel „Az én városom, falum” témakör, benne: „*a lakóhely természeti adottságai, hagyományos gazdasági tevékenységei, a lakóhely helytörténete, néphagyományai, a falu, a mezőváros társadalmi rétegződése, a lakóhelyhez köthető neves személyiségek, nevezetes épületek, intézmények*”⁴.

A lakóhely értékeinek megismerése a 2020-as NAT-ban a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok között szerepel. A lokálpatriotizmus és nemzeti identitástudat erősítéseként követelmény, hogy: „*Ismeri településének, lakóhelyének értékeit, a település történetének alapvető eseményeit és fordulópontjait*”⁵. A nemzeti és európai identitást meghatározó kulturális értékek megismerése és pozitív értékelése kapcsán pedig: „*A közvetlen lakóhelyéhez kapcsolódó nevezetességeket ismeri, ezekről információkat gyűjt fizikai és digitális környezetben, társaival együtt meghatározott formában bemutatót készít*”⁶.

Így az értékőrző munka több területen, többféle formában megjelenhet a pedagógiai munkában. Tanórai tevékenység keretében éppúgy, mint iskolai rendezvények, projektnapok, táborok formájában. Hagyományos pedagógiai módszerek mellett érdemes megfelelő hangsúlyt fektetni a mai gyerek figyelmét megragadó és motivációját növelő digitális pedagógiai eszközökre, illetve a gamifikáció, azaz a játékosítás módszerére.

A mai gyerekek megismeréséhez, megértéséhez elengedhetetlen, hogy a megfelelő módszertani eszközökkel szólítsuk meg őket. A digitális pedagógia széles eszköztára mára a lehetőségek túlcsoportulását is előidézte. A feladat azzal nehezül, hogy tudni kell, mit és mikor érdemes használni a tanulási célok eléréséhez. Ahogy Fehér Péter (1999, p. 91.) megfogalmazta, olyan pedagógus kell, „*aki képes az Internetet, mint eszközt úgy beépíteni a tanítási-tanulási folyamatba, hogy ezzel minőségi változást idézzon elő*”. Ebből a megállapításból jelen témát tekintve is fontos szem előtt tartani, hogy minden digitális megoldás csak egy eszköz, és használatának szükségessége nem törvényszerű.

Ehhez kapcsolódóan, vagy ez mellett az értékőrzésben is érdemes alkalmazni a játékosítás eszközeit. A kifejezés tartalma lényegében a játékok logikájára, „receptjére” és bevált játékelemekre, játékmechanizmusokra építő működés az élet más, játékoktól teljesen független területein, amellyel szórakoztatóbbá, izgalmasabbá, és nem utolsósorban motiválóbbá tehetők az egyébként unalmas, száraz, nehézkes tevékenységek. (KOVÁCSNÉ, 2018)

A hagyományos- és videójátékok átfogó vizsgálata segített megérteni, milyen működési elvek (játékmechanizmusok) mentén, milyen eszközökkel (játékelemekkel) válik hatékonyá, érdekessé és motiválóvá a játékosított folyamat. A Rigóczki szerinti (RIGÓCZKI, 2016) a játékmechanizmusok érvényesülésének eszközeit, a következő játékelemeket igyekeztünk beépíteni az iskolai értékőrző jógyakorlatainkba:

⁴ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. Hon- és népismeret. *Magyar Közlöny*, 2012(177) 2. melléklet. 218. p.

⁵ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17) 354. p.

⁶ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17) 362. p.

- a történet (játékos, eseménysor, cél)
- megjelenítés (látványos, követhető)
- elemekre bontás (szakaszok, pontozás)
- visszacsatolás (állandó, azonnali)
- küldetések (epizódok, részpontok)
- eredményességjelzők (pontok, jelvények, tárgyak, ranglista)
- szintek (új, magasabb pályák)

Összességében látható, hogy más célja van a játéknak és más a játékosításnak. Míg a játékban első helyen az örömszerzés, élvezet áll, addig a játékosított folyamatokban egy konkrét cél felé haladnak a résztvevők, újszerűen megközelítve az adott témát, így jelen esetben az értékőrzést.

A következőkben vázlatosan bemutatásra kerül, hogy a nyirádi iskola életét hogyan szövik át ezek a törekvések.

2.1 A névadó hagyományai

Az iskolák életében fontos szerepet játszik a névadóhoz kapcsolódó hagyományrendszer. Sok iskola esetében a névadó a településhez is köthető: a nyirádi iskola a településen található első magyarországi Erzsébet emlékszobor, a nyirádi Erzsébet kultusz kapcsán vette fel a királyné nevét 2000-ben. Az eltelt két évtized alatt több olyan iskolai hagyomány született, mely ehhez a fontos települési értékhez kötődik. Az iskolai közösség kialakította, megtervezte jelképeit. Az emléktábla, a jelvény és a zászló fő motívuma a királyné szobrának sziluettje, amely megjelent a község címerében is. Fontos volt, hogy az iskolai ünnepőruha is kiegészüljön jelvénnel, és az iskola zászlajára a ballagó nyolcadikosok felköthetik szalagjukat. A névadás 20. évfordulóján az iskola udvarán új emlékhely is felavatásra került, mely újabb helyszíne lett az iskolai hagyományrendszernek. Minden év májusában a névadóhoz kapcsolódó koszorúzási emlékünnepet tartanak a szobornál, amelyen a település intézményei és civil szervezetei is részt vesznek.

Két évtizede, évente meghirdetésre kerül az Erzsébet Királyné Megyei Olvasópályázat elnevezésű levelezős verseny, ahol egy olvasmányélmény feldolgozása mellett többször megjelenik valamilyen helytörténeti feladat is (rajzold le településed címerét, küldj egy képeslapot a nyirádi gyerekeknek, mutasd be iskolád névadóját stb.). 2022-ben a három megyére meghirdetett verseny kibővült az olvasmányélmény alapján, a királynét megidéző videó segítségével játékos online feladatlap kitöltésével, szövegalkotással.⁷ A legjobb csapatok pedig egy második forduló döntőben játékos, köztük digitális feladatok megoldásában mérték össze tudásukat. Kiállítások, előadások, projektnapok visszatérő motívuma a királyné személye és a nyirádiak rendkívüli összefogásával elsőként felállított szobra. Elmondható, hogy az iskola névadója révén is jelentős szerepet tölt be a település életében, ünnepei lehetőséget adnak, hogy hatással legyen a falu közösségre. Az olvasópályázat pedig megyei elismertséget, sikereket hozott, hozzátartozik az iskola arculatához. Jó példák ezek arra, hogy az intézmény neve milyen sokrétű lehetőséget rejt az iskolai értékőrző munkában.

2.2 Hon- és népismeret tantárgy

Nyirádon heti egy órában szerveződik a hon- és népismeret tantárgy. Baksa Brigitta (2013) tankönyvére és a Nemzeti Köznevelési Portál⁸ tartalmaira épülnek fel a játékosan szervezett,

⁷ <https://padlet.com/farkasgabriella21/eop2022>

⁸ https://www.nkp.hu/tankonyv/hon_es_nepismeret_6_nat2020/

munkáltató órák. A családfa elkészítésével indul a tanév, amely élővé, személyessé teszi a múltat. Minden téma kapcsán érdemes körüljárni a helyi tapasztalatokat. Bemutatásra kerülnek a nyirádi népszokások, saját családi kincseken keresztül ismerhetik meg a tanulók a magyar néprajzi kultúra használati- és dísz tárgyait. Népi ételek készítésével idézik meg a helyi hagyományokat. A települési értékek közül a természeti és épített örökségek megismerését a „Nem csak TÉRKÉP e táj!” projekt segíti. A megvalósításban fontos szerepe van a már meglévő, elérhető offline és online helytörténeti forrásoknak, a projekt végére az adott csoportra leképezett helytörténet személyes értékfogalommmá válik.



2.sz. ábra
Nem csak TÉRKÉP e táj! projekt Hon- és népismeret órán, 2022.

Az első kérdés az értékfeltáró munkából jól ismert: mi értékes számunkra? Ha ezt sikerül megragadni, akkor egy óriástérképen a csoport vizuálisan megjeleníti. Ehhez hagyományos digitális technikával készítenek rajzokat, írásokat. Ezután az értékek megismerésével, ha szükséges, értékfeltárással folytatódik a munka, majd mindezt a valóságban is feltérképezik sétaútvonalak tervezésével. Egy-egy értéknél megállva a gyerekek bemutatják a kiválasztott helyet, mindeközben képi és videódokumentálást is végeznek.

Ez a projekt jól működik a hon- és népismeret órán, de beépíthető tematikus helytörténeti tábor programjába, feldolgozható szakkör vagy projekthét formájában is.

Feladat	Cél	Tevékenységek
<i>Ismerkedés a falu történetével</i>	A településről szóló források keresése, feltérképezése, kézbeadása	<ul style="list-style-type: none"> • Forrásfeldolgozások a falut bemutató anyagokból (lexikonok szócikkei, helytörténeti kiadvány, online elérhető újságcikkek, fotók, tanulmányok stb.) • Szövegekhez kapcsolódó előre összeállított kérdések megválaszolása • Kronológia a falu legfontosabb évszámaival
<i>Ismerkedés a falu térképeivel</i>	A település utcáinak megismerése, utcaelnevezések történetének megismerése, a település képe a térképen	<ul style="list-style-type: none"> • A falu utcaneveinek felsorolása (régie elnevezések ismerete, mely gyűjtőmunkával teljessé tehető, nagyszülők megkérdezése) • Régi-mai fellelhető térképek tanulmányozása, régi-mai utca nevek, a határ: dűlő, föld, erdő nevei • A falu mai térképének kivetítése egy bolti óriás (az elérhető legnagyobb), erősebb csomagolópapírra ceruzával, majd fekete filccel átrajzolva óriástérkép készítése • Utcanevek berajzolása • Ki hol lakik, bejelölés
<i>Ismerkedés a falu értékeivel</i>	A település épített és természeti értékeinek feltérképezése	<ul style="list-style-type: none"> • Mi az, amit egy ideérkező barátodnak érdekes lenne megmutatni? • Lista készítése közösen táblára, füzetbe: épületek, intézmények, szobrok, emlékhelyek, templom, természeti örökség, stb. • További fontos helyek összegyűjtése: orvosi rendelő, boltok, focipálya, stb. • Csoportosítás, megbeszélés, térképen az értékhelyek megkeresése
<i>Logók, címer készítése</i>	A település közösen kiválasztott értékeinek egy kis rajzos ábrában való megjelenítése és helyileg beazonosítása	<ul style="list-style-type: none"> • A listán szereplő helyszínekhez kicsi, 4 cm átmérőjű kör alakú logók tervezése, készítése: rajz és megnevezés, szétosztva a gyerekek között vállalás alapján (kézzel vagy digitálisan) • A falu címerének megrajzolása, ez majd a térkép egyik sarkába kerüljön kb. A5-ös méretben • A logók, címer felragasztása a térképre
<i>Mutassuk be az értékeket!</i>	A település épített és természeti értékeinek mélyebb megismerése: története, képi felidézése	<ul style="list-style-type: none"> • Forráskutatás, gyűjtőmunka, régi fotók, történetek, egyéni fotózások a mai megjelenésről (NyirádANNO fotótár felhasználása) • Kiselőadás, prezentáció készítése csoportban, tabló készítése régi, mai képekkel egy-egy nevezetességről • A5-ös összefoglaló, ami a térkép szélére fér, szép összhatást ad a teljes térképhez • Képeslap tervezése a faluról

<i>Sétaútvonalak megtervezése</i>	A település értékeinek bejárható sétává való fel-fűzése	<ul style="list-style-type: none"> Falutúra tervezése, szervezése, kis térképen a megálló, útvonal berajzolása, érveléssel, több útvonal Az útvonalakból egy közös szerkesztés, annak berajzolása a térképbe
<i>Falutúra saját „idegenvezetővel”</i>	A település épített és természeti értékeinek tényleges megismerése, megismertetése	<ul style="list-style-type: none"> A túra megszervezése: mikor, mit viszünk magunkkal, az útvonal átismétlése veszélyekre való figyelemfelhívás szerepek megbeszélése, esetleg több gyerek, iskola vagy szülők bevonása egy-egy nevezetességnél a kiselőadás megtartása, a hely bemutatása
<i>Képi-, videódokumentálás</i>	A projekt eseményeiről, az értékekről fotó-, videódokumentáció készítése	<ul style="list-style-type: none"> A kiválasztott értékek fotózása A csapatmunka dokumentálása A sétáról videófelvétel készítése A képanyagok felhasználása: prezentáció, kiállítás, kisfilmkészítés
<i>Lezárás</i>	A projekt eredményes lezárása, tapasztaltok hasznosítása	<ul style="list-style-type: none"> A projekt tanulságai: értékelő megbeszélés További lehetőségek megbeszélése Kiállítás a tablókából, a térképből, képeslapokból, ami egész évben díszítheti az osztályt Elismerések kiosztása

1. sz. táblázat

A „Nem csak TÉRKÉP e táj!” projekt vázlatja

2.3 Projektnapok, táborok lehetőségei

A tanévet színesítő tanórán kívüli programok közül Nyirádon kiemelkedik a május végén megrendezésre kerülő gyermekmajális, melynek témája, programelemei között mindig feltűnik egy-egy települési értékhez kapcsolódó feladat.

Ezek a projektnapok kapcsolódtak a névadóhoz, országos emlékvéhez (Mátyás király, Arany János stb.), a ritmus és tánc témájához, helyi néphagyományokhoz, '80-as évekhez. Mindegyik téma ugyanazzal a kerettel valósult meg, melynek nagy sikere volt a gyerekek körében:

- A gyerekek regisztrációval indultak, ahol kaptak egy lapot (témától függően lapulevél, menetlevél, táncrend, parti-túra, útlevél, zsoldkönyv), amire aláírás került, ha egy-egy tevékenységbe bekapcsolódtak, teljesítették azt.
- A nap folyamán megvalósuló tevékenységek egymással párhuzamosan szerveződtek, így egyszerre 10-20 gyermek tartózkodott egy helyszínen.
- A programok között szerepelt mozgásos, digitális, kézműves, játékos feladat. A témától függően ugyanaz az esemény más-más elnevezéssel szerepelt. A lovaglás a Fekete Sereggel kapcsolódott a Mátyás király témához, illetve Erzsébet királyné is szívesen és jól lovagolt.
- Az iskolai alapítvány támogatásával ebéd, a nyirádi civil szervezetek segítségével palacsinta, tócsi és kürtöskalács is várt a gyerekekre. Ez újabb jó példája, hogy egy iskolának lehet és érdemes élni a település civil szervezetei adta lehetőségekkel.

- A kollégák mindig megtalálták azokat a feladatokat, amiben szívesen tevékenykedtek, ezáltal érezhetően nagyobb motivációval vettek részt a megvalósításban.
- A naphoz kézműves pályázatok, kiállítások is társultak.
- A helyi boltostól kaptak bőségkosarat, ahol egy gyümölcskosár súlyát kellett megtip-pelni. A legpontosabb tippelő vihette haza a finomságokat.
- Állandó elemként szerepelt a napot lezáró esemény, a tombolázás is. Ugyanis az egész napi aktivitás jutalma volt az aláírásokért járó tombolaszelvények, tevékenységenként egy.

A nyári napközis táborokban (az évenként meghirdetett Erzsébet táborok pályázat keretében megvalósuló táborban ez kötelező elemként van jelen) is jelentős teret kap a feladat: minél többet megismertetni, minél többet élővé tenni, és minél többet áthagyományozni a települési értékeink közül. A gyerekek nagy érdeklődéssel fordulnak minden téma felé, ha kellően élvezhető, érdekes és játékos a tudásátadás. Ezért játszanak akadályjátékokat, szerveznek kézműves pályázatokot, ki-rándulásokat, kiállításokat, hívnak előadókat a néptánc, népzene, népművészet megismertetéséhez.

2.4 Akadályjátékok

Egykor az akadályversenyek nagyon népszerűek voltak, ahol legtöbbször a szabadban játékos, sportos, vicces feladatokat kellett megoldani állomásról állomásra haladva. Ez a mai gyerekekkel sincs másként. Észre sem veszik, hogy a tematikus feladatok milyen sokféle tudást és tapasztalatot adnak, milyen kompetenciákat fejlesztenek, ezeket játékként, élményként élik meg. A közös tervezés és megvalósítás csapatépítő, közösségformáló erővel bír a tantestületben és a gyerekek körében egyaránt. A sokszínű lehetőségek mozgással párosulnak, egyszerre jelen van az együttműködés és a versenyhelyzet is.

Ahogy már említésre került, a nyirádi iskolában kedvelt pedagógiai módszertani eszközként alkalmazzák az akadályjátékban rejlő lehetőségeket:

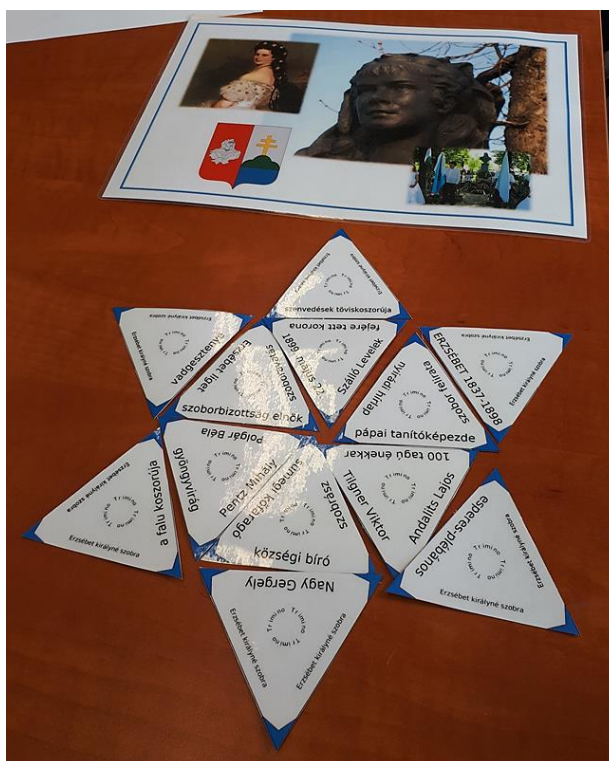
- Tanórán kívül is hatékony tanulási környezet
- Tematikus – jól illeszthető egy tényleges projekthez
- Gyaloglás, mozgás – rövidebb, hosszabb útvonalak bejárása, bekapcsolása a feladatokba
- Egyéni vagy közös tervezés kollégákkal, gyerekekkel
- Közös lebonyolítás gyerekekkel
- Hagyományteremtő
- Többször lejátszható
- Kevés eszköz-, anyag- és költségigényű megoldások

Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy azon túl, hogy a gyerekek nagyon lelkesen, játszva haladnak végig az akadályjáték állomásain, a jól előkészített feladatok több területen is fejlesztenek, és nevelési célokat is szolgálnak.

A nyirádi iskolában az évek során számos saját akadályjátékot állítottak össze, melyek között több települési értékhez kapcsolódó tematika is van:

- várhódító akadályjátékok: Sümeg, Nagyvázsony, Szigliget, Csesznek, Somló
- természeti akadályjátékok a falu határának értékeit mutatják be: Nyirádi tó, Sár-álló, Dabos, Szélescsapás
- Föld napja akadályjáték a környezettudatosság, a természetvédelem témában
- március 15-e akadályjáték a nemzeti ünnephez kapcsolódóan

- bakonyi betyárok– Savanyú Jóska barlangja Nyirád határában
- kis Nyirádra két úton kell bemenni... -helytörténeti akadályjáték
- Nyirádi digitális sétalófüzet



3.sz. ábra

Helytörténeti akadályjáték –Trimino feladat az Erzsébet szobornál

Az akadályjátékok „kitalálása”, összeállítása, eszközigénye egyszerű. A témához kapcsolódó feladatok térben elhelyezve, felfűzve, sétára hívja a csapatokat. A kiválasztott téma kibontása egy hosszabb tervező szakaszban valósul meg. Ez adja a munka nagy részét, de a megfelelő tervezés az akadályjáték sikerének titka. A játék előtt érdemes bejárni az állomások tervezett helyét, az állomásvezetőket kijelölve, összekészítve a kellékekkel együtt az egyes feladatcsomagokat, és már indulhat is a játék. Egy-egy feladathoz megfogalmazott szövegeket az állomásvezetők olvassák fel. Összeszedve a kellékeket, meg kell határozni a pontozást, és útbaigazítást adni a következő állomás felé. Menetlevélben rögzítik az eredményeket, a végén értékelik a csapatok munkáját. A lebonyolítással nem ér véget a folyamat. A folyamat értékelése adja a hatékony lezárást, ez hasznos tapasztalatokkal segíti a következő akadályjáték összeállítását.

Tervezés	Feladatok	Digitális tippek
<i>Téma</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A témához kapcsolódó források összegyűjtése: írott és nyomtatott dokumentumok, fotók, képek • Kulcsszavakat, témaköröket, összefüggéseket felszínre hozó brainstorming 	<ul style="list-style-type: none"> • Online ötlettár: közösen szerkesztett pinterest tábla létrehozása • Gondolattérkép vagy szófelhő készítése
<i>Korosztály</i>	<p>Az életkor meghatározza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • milyen előzetes tudásra lehet alapozni • milyen feladattípusok fognak működni • játékosok digitális kompetenciája milyen felületek, eszközök használatát teszi lehetővé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitális tolltartó létrehozása: feladatgenerátorok, online feladatkészítő felületek, több korosztályra tervezve

<i>Helyszín</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A téma meghatározhatja (vár, tó, kastély) • Beltéri és kültéri lehetőségek bejárása • Iskolától, lakóhelytől eltérő helyszín: utazás, a kellékek és jutalmak szállításának megszervezése • Időjárás két irányból befolyásoló tényező (adott évszak, adott nap időjárása): kell B terv • Biztonságos közlekedés, állomások közötti mozgás 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitális térkép, útvonal • GPS-koordináták mutatják a következő állomás helyét
<i>Állomások</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Állomások számát (általában 7-12) befolyásolja a helyszín, korosztály, a rendelkezésre álló idő, a téma • A feladatok megalkotása előtt a helyszínek bejárása, az útvonal kialakítása: maga a hely, a környezet lehetőségei adnak ötleteket a feladatok megalkotásához • Az indító és a záró állomás keretbe foglalja az egész játékot, állomásokon átívelő feladat tervezése • Menetlevél: vezeti végig a csapatokat a játékon, szerepeljen rajta a csapat neve, névsora, és az egyes állomások (állomásnév, elért eredmény, állomásvezető aláírásának helye) • Állomásnevek: témához kapcsolódó kulcsszavak 	<ul style="list-style-type: none"> • Állomásvezetők nélkül, QR-kód mögé rejtett helyszín-koordináták mentén halad a játék, digitális sétálófüzettel • Előzetes feladatként rajzolóprogrammal, grafikusán témához igazított tervezés: várjátékhoz pajzs alakú lap, vagy a népi ételekhez kapcsolódóan étlap elnevezés használata
<i>Állomások között</i>	<p>Plusz feladat tervezése:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hosszabb útvonal esetén az állomások közötti séta idejére • A nem pontos időtervezés miatt egy lassabban haladó csapatra várakozáskor • Milyen feladatokat érdemes ide tervezni? • Vers, mondóka, ének költése, tanulása • Tárgyak összeállítása, összegyűjtése • Megfigyelés fotózva, lejegyezve 	<ul style="list-style-type: none"> • Rövid videóknál feladat ismeretése, vagy a videó tartalmának felhasználása az állomások közötti feladat megoldásában
<i>Feladatok</i>	<p>Módszertani lehetőségek széles tárháza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Izgalmas, motiváló, a mai fiatalokat megragadó feladatok • Mennyire érintse a virtuális világot? • Milyen digitális eszközöket használjon? • Feladattípusok sokszínűsége • Feladatcsomag: • Tudásátadást szolgáló „kísérő” szöveg • Feladat megfogalmazása • Pontozás (zseton, arany, virágszirom, vízcsepp) • Szükséges eszközök felsorolása • Továbbindulás irányáról tájékoztatás 	<ul style="list-style-type: none"> • Feladatgenerátorral készült nyomtatott anyagok: szófelhő, szókereső, trimino, keresztrejtvény, QR-kódok, párosító, titkosítás • Online feladatok: videók, hanganyagok, felületek (tankocka, wordwall, google űrlap stb.) használata • Feladathoz segítség online, feladatmegoldás élőben

2.sz. táblázat
Akadályjáték tervezésének lépései

2.5 Nyolcadikos projektfeladat értékörző témaválasztásai

Az általános iskolai tanulmányok befejezéseként a nyírádi iskolában a nyolcadikosok egy projektfeladatot készítenek el. Az őszi folyamán a diákok kiválasztanak egy hozzájuk közelálló

témát, melyet egyeztetnek, pontosítanak osztályfőnökükkel és az intézményvezetővel. Ezután megkeresik a témát és a tanulót szívesen mentoráló pedagógust. Elvárás, hogy a választott téma kapcsán saját kutatást, önálló szellemi vagy fizikai munkának is szerepelnie kell a megvalósításban. A témák között sok esetben előfordul nyirádi értékekhez, hagyományokhoz kapcsolódó választás: roma ételek és szokások bemutatása, kóstolása saját családi hagyományok alapján; nyirádi kézilabda, illetve focihagyományok bemutatása; a mi házunk, a mi otthonunk makett készítése; a nyirádi bauxitbánya története a nagyapa szemével. A közös munka eredményeként májusban projektzáró bemutató következik, melyhez prezentációt is készítenek a tanulók.

2.6 Értékfoglalkozás digitális tolltartóból

Már az akadályjátékok feladataiban is sok helyen segítettek a digitális tartalmak, alkalmaztak QR kódot, használtak feladatgenerátorokat keresztrejtvényhez és szókeresőhöz. Most egy olyan értékfoglalkozás vázlata kerül bemutatásra, amelyben csoportokban dolgoztak a gyerekek, a települési értékek megismertetéséhez pedig sokszínű digitális megoldásokat használtak. Ehhez érdemes összegyűjteni egy ún. digitális tolltartóba a feladatokat, amit mindenki elér a foglalkozás során: <https://padlet.com/farkasgabriella21/nyirad>.

Erre a felületre feltölthető bármilyen saját fájl (képet, dokumentumot, prezentációt), de a használni kívánt internetes tartalmak linkjei is. Lehetőség van a tolltartó közös szerkesztésére. A padlet-felület lehetővé teszi a listaszerű elrendezést, amely ideális a csoportmunka szervezéséhez.

Feladat	Leírás	Tapasztalat
<i>Elkészült videók megtekintése</i>	<i>(Előzetes feladat) Készítsetek egy videót, amiben bemutattok egy olyan nyirádi nevezetességet, értéket, amit Ti is fontosnak tartatok! Ezzel három csapat alakul, az órán is így dolgozunk.</i>	A filmek előtt a gyerekek készítettek egy-egy kérdéssort, mellyel az adott témában jártas nyirádi embert szólították meg. Az interjúk kiegészültek fotókkal is. A filmet összevágták, zenét és szöveget szerkesztettek alá.
<i>Kahoot! kérdés-sor a videókhoz kapcsolódóan</i>	<i>Padlet= digitális tolltartónkból indítsuk el a Kahoot! Diákoldalt! Csapatnéven jelentkezettek be! Fontos, hogy ne mondjátok hangosan a megoldást! Jöhetnek a kérdések!</i>	A kérdésekre 2-4 válasz közül kell a megfelelőt kiválasztani. A feladatokhoz fotó és videó is illeszthető, ami további segítség lehet a helyes válasz megtalálásában. A kisfilmek megnézése után a feladatokkal ellenőrizhetjük, megerősíthetjük az értékekről hallottakat.
<i>Aktív szófelhők</i>	<i>A digitális tolltartóból vegyünk elő a szófelhőket! A papíron lévő kérdésekre a kulcsszavakon keresztül eljuthattok a helyes válaszokig. Rövid, tömör válaszokat adjatok!</i>	Aktív szófelhőkkel dolgoztunk: az egyes szavakhoz hivatkozások is kapcsolhatók. Így az online felületen megjelenő szófelhő kiválasztott szavára kattintva, az általunk hozzárendelt internetes oldalakra tudjuk irányítani a gyerekeket. Ez lehetővé teszi, hogy a kulcsszavas keresést kontrolláljuk.
<i>Tankockák</i>	<i>Közösen az interaktív táblánál dolgozunk. Csoportonként kaptok a nyirádi értékekhez kapcsolódó egy-egy tankocka feladatot. A feladatok a digitális tolltartóban is elérhetők.</i>	LearningApps.org tankockákat készítettünk. A feladatok összeállításához felhasználtuk az értéktár <i>NyirádANNO kép-gyűjteményét</i> , az egyes hagyományokat megidéző videókat, hangfelvételeket is. A csapatokból egy-egy tanuló jött a táblához, aki a többi csapattag segítségével oldotta meg a feladatokat.

<i>QR kód + nyomtatott eszköz</i>	<i>Játékos feladat következik, csapatonként más típusú nyomtatott taneszközzel, QR kóddal elérhető digitális segítséggel. QR kód leolvasót kell indítani a tableteken!</i>	Feladatgenerátorral nyomtatható játékeszközöket készítettünk: trimino, betűtoto, szókereső. A feladatok megoldása során azonban nem csak a kinyomtatott játékokat használtuk, hanem a feladat egy részében QR-kód mögé elhelyezett tartalom segített.
<i>Adatbázisok használata: Nyirádi dal</i>	<i>A digitális tolltartónkban megtaláljuk a Hungaricana-közgyűjteményi portált! Az adatbázisok közül a hangarchívumból keressük meg a Nyirádon gyűjtött dalokat! Ezek közül hallgassuk meg együtt a Nyirád felett van egy erdő c. dalt Etel néni előadásában!</i>	A gyerekekkel rendszeresen használjuk az értékfeltáró munkában a Hungaricana oldalt (https://www.hungaricana.hu/hu/). Fontos, hogy megtanulják, hogyan kell hivatkozni az egyes forrásokra, melyek a megbízható tartalmak az interneten. A dalt egyik tanuló el is énekelte. Jó volt hallani, ahogy elsőként az idős néni archív felvételéről, majd élőben egy fiatal által szólalt meg a nyirádi dal.

3.sz. táblázat
Értékfoglalkozás digitális tolltartóból

Összegzés

A tanulmány felvázolta, hogy Nyirádon milyen sokrétű értékőrző munka zajlik intézményi és civil keretek között. A bemutatott ötletek, módszertani jógyakorlatok bárki számára csak akkor tudnak hasznosulni, ha saját településére, környezetére szabja. Hiszen akkor fog működni, ha az értékfeltáró munka jól tükrözi az értékein keresztül az adott közösséget. Ehhez elsőként hasznos lehet az iskola hagyományrendszerének átvilágítása, ami a gyerekek számára az egyik identitáserősítő tényező. A munka során jól egyensúlyba hozható a tanórai és a szabadidős tevékenységek megvalósítása. Ha szem előtt tartják, hogy mivel és hogyan tudják a fiatalok figyelmét elnyerni, a motivációját fenntartani, akkor célt érnek, és minden résztvevő sok élménnyel gazdagodhat. A gyerekek a saját tapasztalat által egy személyes értéktárat alakítanak ki, a pedagógus csak segítő szerepet tölt be. Fontos, hogy az iskolai értékőrzés szorosan együttműködjön a településsel, a többi intézménnyel, a civilekkel. Legyen kapcsolat a könyvtárral, művelődési intézménnyel, múzeumokkal, turisztikai szakemberekkel. Ezzel egyrészt más irányokból is rálátás nyílik a témára, megkönnyítve a kutatást, másrészt az iskolában elért eredmények szélesebb, közösségi szinten hasznosulnak.

Célunk, hogy megismerjük más intézmények, iskolák értékőrző tevékenységét. Nagyszerű lenne, ha elindulna egy közös gondolkodás, amelynek eredményeként nem csak jógyakorlat-bemutatás, ötletcsere zajlana, hanem megfogalmazódna egy ajánlás, mely minden iskola számára közel hozza, megvalósíthatóvá teszi az értékőrzést.

Irodalom

- Baksa Brigitta (2020). *Szülőföldünk. Hon- és népismeret 6. évfolyam*. Oktatási Hivatal
- Fehér Péter (1999). Milyen legyen az Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle*, 49(4) 91-97.
- Kovácsné Pusztai Kinga (2018). *Játékosítás (gamification) az oktatásban. INFO DIDACT* <https://people.inf.elte.hu/kinga/publikacio/Gamification.pdf> (2022.05.01.)
- Rigóczki Csaba (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3-4)

Horváthné Hidegh Anikó

biológia-földrajz szakos középiskolai tanár
pedagógiai értékelési szakértő
kutatótanár
intézményvezető
Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium
hidegh.aniko@gmail.com

Tanulói motiváció vizsgálata a szövegértés fejlődését célzó kutatás háttérvizsgálataként

Abstract

Today's school must take into account and reflect on partnership and social needs, so it must deal with the formation and development of a very important key competence, and that is reading comprehension. From 2021, a new methodological application will be implemented in the author's school for the development of text comprehension and the use of mathematical tools, as part of the author's research work for five years (HIDEGH, 2021). Several researchers have proven that motivation affects performance (DECI-RYAN, 2000, BENKE, 2018). Therefore, he inserted a motivational measurement into the studies and examined the motivational characteristics of their students. One part of the five-year research, the background of which is the examination of learning motivation in the target groups of the above measurements. The questionnaires were filled out by 174 high school students. The analysis of the results of the questionnaire is realistic and showed rather positive results among the students. These areas need to be further strengthened. Areas to be developed have also been identified, which are worth considering and creating a development/action plan for this circle, as they can have an influence on learning motivation. All points of the action plan to be developed are among the goals of the original five-year research plan. Based on all of this, it can be concluded that the adequacy and relevance of the originally set goals, methodology, and practice of the main research were also confirmed in connection with this motivational study. In this way, your practice will be strengthened and you can move forward towards the set goals.

Keywords: Public education, reading comprehension, motivation, background check, test results.

Absztrakt

A ma iskolájának figyelembe kell venni és reflektálnia kell a partneri, társadalmi igényekre, így foglalkozni kell egy nagyon fontos kulcskompetenciának a kialakításával, fejlesztésével, ez pedig a szövegértés. 2021-től zajlik a szerző iskolájában a szövegértés és a matematika eszközhasználat fejlesztése érdekében egy új módszertani alkalmazás, a szerző kutatómunkájának részeként öt éven át (HIDEGH, 2021). Több kutató is bizonyította, hogy a motiváció hatással van a teljesítményre (DECI-RYAN, 2000, BENKE, 2018). Ezért, a vizsgálatok közé illesztett egy motivációs mérést és megvizsgálta tanulóik motivációs jellemzőit. Az ötéves kutatás egyik része, háttére a tanulási motiváció vizsgálata a fenti mérések célcsoportjaiban. A kérdőíveket 174 fő felső tagozatos tanuló töltötte ki. A kérdőív eredményeinek elemzése reális, és inkább pozitív eredményeket mutatott ki a tanulók körében. Ezeket a területeket tovább szükséges erősíteni. Kimutathatóvá váltak fejlesztendő területek is, melyeket érdemes átgondolni és fejlesztési/intézkedési tervet alakítani ki erre a körre, hiszen befolyással lehetnek a tanulási motivációra. A kialakításra kerülő intézkedési terv minden pontja szerepel az eredeti ötéves kutatási terv céljai között. Mindezek alapján megállapítható, hogy a fő kutatás eredetileg kitűzött céljainak, módszertanának, gyakorlatának megfelelősége, relevanciája ennek a motivációs vizsgálatnak a kapcsán is beigazolódott. Így gyakorlata megerősödve haladhat tovább a kitűzött célok felé.

Kulcsszavak: Közoktatás, szövegértés, motiváció, háttérvizsgálat, vizsgálati eredmények.

Bevezetés

A ma iskolájának figyelembe kell venni és reflektálnia kell a partneri, társadalmi igényekre, így foglalkozni kell egy nagyon fontos kulcskompetenciának a kialakításával, fejlesztésével, ez pedig a szövegértés. Ezáltal az általános iskolák egyik legfontosabb feladata a szövegértési és

matematikai kompetencia minél magasabb szintre történő fejlesztése, mely alapja lesz minden gyermek további tanulmányaiban és felnőttként az infokommunikációs társadalomban való érvényesülésnek. A szövegértés fejlesztésének fontosságát kutatja számos magyar kutató is, akik akciókutatási beszámolójukban adtak eredményeikről beszámolót (KISS A.–KISS É.–KUBINGER-PILLMANN–LADÁNYINÉ–ZSOLNAI JÓZSEFNÉ, 2015). A pedagógusok és a szülők által is átértékelődött a szövegértés fontossága az utóbbi időben: mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek a továbbtanuláshoz, a középiskolai képzéshez majd az egyetemi tanulmányaikkal való minél sikeresebb boldoguláshoz olyan kulcskompetenciához jutnak a szövegértéssel, ami végigkíséri felnőtt életüket, sikereik kulcsaként is (GRABE–STOLLER 2011; SCHNOTZ–MOLNÁR 2012). A 2020-ban bevezetett módosított NAT egyik fő célja, a fenti kompetenciák erősítése az általános iskolákból kilépő tanulók esetében.

2021-től zajlik iskolánkban a szövegértés és a matematika eszközhasználat fejlesztése érdekében egy új módszertani alkalmazás intézményvezetői kutatómunkám részeként (Hidegh, 2021). Iskolánkban ezt a bevezetett gyakorlatot „Kompetencia Projekt”-nek nevezzük, melyet a nevelőtestület támogatásával és részvételével hajtunk végre. Lényege, hogy a felső tagozaton a mindennapi iskolai tanulás részeként a szövegértés megjelenik tantárgyanként, mint gyakorlás, mint gyakorlat. Továbbá tanuló párok segítik egymás munkáját, tanórán kívüli tevékenységként megjelenik a fejlesztő tanulószoba keretein belül a szövegértés fejlesztése, és iskolánk hangsúlyosan kezeli a pályaeorientációs felkészítést a gyerekek számára. Mindezek remélhetően hatással vannak a szövegértési feladatok megoldási eredményességének növekedésére, amit minden tanévben bemeneti és kimeneti méréssel ellenőrizzük is. Legvégső cél pedig az országos kompetencia mérések terén eddig elért eredményeink javítása mind magyar, mind matematika terén.

Az ötéves kutatás egyik része, háttere a tanulási motiváció vizsgálata a fenti mérések célcsoportjaiban. Minden pedagógus egyik fő célja – belépve a tantermi órájára – hogy felkeltse, fenntartsa a tanulók figyelmét, sőt ez a figyelem még arra is elegendő legyen, hogy a gyermek az otthoni feladatait is érdeklődéssel, lelkesen tudja elvégezni (Fejes, 2015). Tovább gondolva ezt: a későbbi tanulmányait is a tanuló érdeklődéssel, a tudomány bizonyos területében elmélyedve, a motiváció belső késztetéssé alakulásával tudja elvégezni. Ennek elérése lenne tehát a legfontosabb feladat, bár az általános iskolai tanuló ettől a gyakorlattól még messze van. Számunkra az a lényeg, hogy megvizsgáljuk, melyek azok a tényezők (iskolai környezet, iskolatársakhoz fűződő kapcsolat, családi támogatás a tanulás terén, további tanulási célok, stb.) amelyek segítik a felső tagozatos tanulóink tanulási kedvének, eredményeinek javítását.

1. A motivációs vizsgálat célja

Iskolánkban az általános iskolai felső tagozat négy évfolyamának nyolc osztálya, azaz kb. 200 fő tanuló vizsgálataim célcsoportja. Kutatási terveim között eredetileg is szerepelt a tanulási kedv, az ezt befolyásoló motiváció vizsgálata. A mai elgépiesedett és automatizált, elektronizált és digitalizált világban is a legértékesebb erőforrás a társadalom részére az ember: a képességeivel, tudásával, fejlődőképességével. Az emberi teljesítmény minden társadalomban stratégiai jelentőségű. Igaz, képzése, fejlesztése az egyik legkölségesebb tényező is. Véleményem szerint a sajátomhoz hasonló képességvizsgálat esetében meg kell azt is vizsgálni, hogy mely tényezők hatására teljesítenek jobban, ill. gyengébben a tanulók a tanulás terén. Több kutató is bizonyította,

hogyan a motiváció hatással van a teljesítményre (DECI-RYAN, 2000, BENKE, 2018). Ezért, vizsgálataim közé illesztettem egy motivációs mérést és megvizsgáltam tanulóink motivációs jellemzőit. Ezek a tényezők általános képet adhatnak arról, mi befolyásolhatja a tanulóink gyengébb teljesítményét, vagy éppen a motivációs jellemzőik talán nem is okolhatók a gyengébb eredményekért. A motivációs kérdőív kérdései között szerepelnek olyanok, melyek a motiváció belső tényezőire kérdeznak rá, és olyanok is, amelyek a külső tényezőkre. Fontos vizsgálni, hogy növeli-e a teljesítményt az, ha az egyén a Deci-Ryan (2000) által is említett belső motivációval rendelkezik, avagy a külső motiváció is elegendő lehet a jó teljesítmény elérésére. A legtöbb kutató bizonyította azt, hogy a motiválás hatással van az egyén által végzett feladat teljesítményére (BECKER, 1962), tehát a továbbtanulásnál, majd később a munkaerőpiacon is a teljesítmény fontos tényezővé válik a motiváció. Az általános iskolai oktatás szempontjából a motiváció tanulási kedvre gyakorolt hatását érdemes vizsgálni, hiszen a genetikusan adott képességek, a motiváció által hajtott szorgalommal javíthatók, a teljesítmény emelhető.

2. A motivációs vizsgálat mérőeszköze, célcsoportja

Motivációs kérdőívünket az intézmény iskolai szinten használja. A kérdőívet az intézményi belső minőségfejlesztési csoport vezetője, kollégám diplomamunkájának részeként készítette, és mesterprogramjának részeként módosította (ADORJÁNNÉ, 2016). Az intézményi kérdőíveket 2-12. évfolyam tanulói töltik ki, melyek közül a kutatásomhoz az 5-8. évfolyamos általános iskolai osztályok válaszait szűrtem ki és dolgoztam fel.

A kérdőíveket 174 tanuló töltötte ki. A kérdőív az irodalomjegyzékben szereplő linken található meg.

	Évfolyam létszáma (fő)	Vizsgálatban résztvevők (fő)
5. évfolyam	45	40
6. évfolyam	55	43
7. évfolyam	52	51
8. évfolyam	48	43
Összesen	200	174

1. táblázat

A vizsgálat résztvevőinek megoszlása

A kérdőív 1-3. kérdése a szűréshez fontos adatokat kérdezi meg a tanulóktól: neme, évfolyama, osztálya. Ezután nyitott végű állításokat kell befejezni a tanulóknak (4-8. kérdés). A 9. kérdésben 20 állításra kell válaszolniuk „igen/nem” bejelölésével. Majd a 10. kérdés alatt 15 állítást kellett a saját véleménye alapján 5 fokú skálán értékelni (soha, ritkán, rendszerint, gyakran, mindig). Legvégül megkérdeztük a gyerekektől, melyik a kedvenc tantárgyuk és melyik, amelyet nem szeretnek. Ezen válaszaikra indoklást is kértünk. A kérdőíveket a gyerekek számára elérhető digitális felületen töltötték ki, szülői engedéllyel.

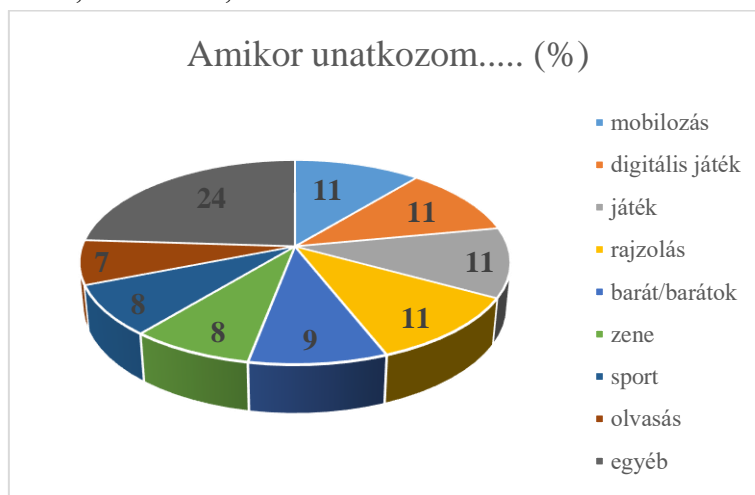
3. A motivációs vizsgálat eredményei

3.1 A nyitott végű mondatok válaszai

A nyitott végű állítások befejezéséhez a tanulók számtalan, rendkívül eltérő típusú választ adtak. A válaszok alapján az egyes állításokat az alábbi eredményekkel töltötték ki a gyerekek.

- *Amikor unatkozom...:* 18 féle legkülönbözőbb elfoglaltság közül a leggyakrabban (18 fő) a mobiltelefonnal történő játékot említették, vagy csak egyszerűen a „mobilozás”-t. Emellett 17 fő írta, hogy digitális játékkal játszik, amikor unatkozik és szintén 17 fő azt, hogy játszik. Itt nem jelölte meg a játék típusát, de sejthető, hogy ők is inkább digitális játékokra gondoltak, hiszen a mai világban a gyerekeket leginkább ez a típusú játék köti le. Így elmondható, hogy a megkérdezettek egyharmada amikor unatkozik, akkor digitális játékokkal játszik, telefonon, tableten vagy egyéb elektronikus eszközön.

17 tanuló azaz, a megkérdezetteknek 11%-a rajzol, 15 tanuló a barátjával tölti az idejét, 13 fő sportol 12 fő zenél vagy zenét hallgat és 11 fő olvas csupán. Az egyéb elfoglaltságok között szerepel csekély előfordulással a tanulás, az étkezés, háziállattal való tördés, a pihenés, kirándulás, és a TV-sorozatok nézése.



1. ábra:

Az 1. nyitott végű mondat válaszainak eloszlása

Következtetesként leszűrhető, hogy tanulóinkat a digitális világ meghódította, aminek persze vannak pozitív és negatív hatásai is. A hagyományos elfoglaltságokkal kevésbé kötik le magukat. Ami örömteli az, hogy a barátkozás, a szociális kapcsolatok, kommunikáció valamint az olvasás is megjelenik az elfoglaltságok között.

- *Amikor jól sikerül a dolgozatom.....* kezdetű mondatot a 2.számú diagramon látható arányban fejezték be a válaszoló diákok.

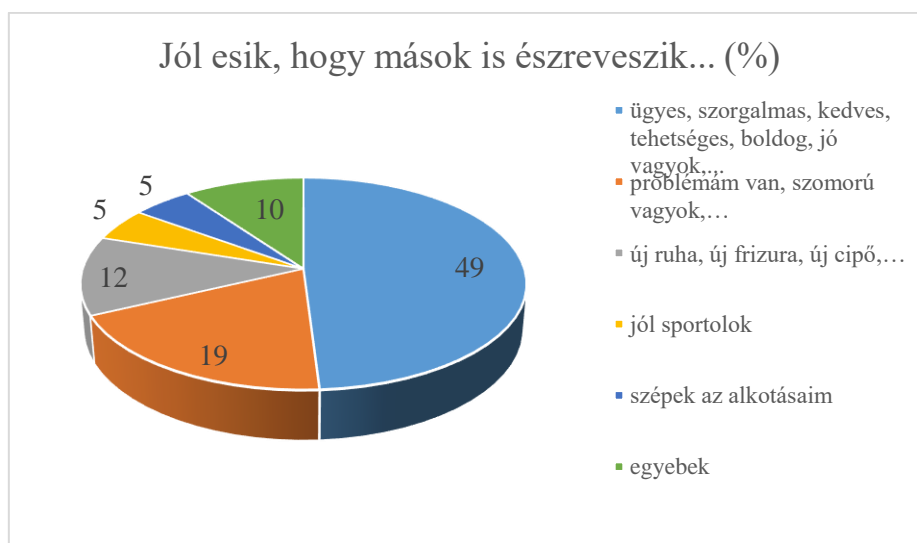


2. ábra

A 2. nyitott végű mondat válaszainak eloszlása

Nagyon fontos tényező az önértékelési folyamatban, hogy amiért megdolgozott a diák, annak - amennyiben van megfelelő eredménye - tudjon örülni, boldogsággal töltse el (81%). Van bennük tudásvágy, amit erősít a küzdelem (dolgozat írás, felelés) utáni siker elérése. Ez már a belső motivációra utal, melyhez szintén pozitív érzéssel járul hozzá a büszkeség, az önmagával való elégedettség. A vizsgálatból kiderül, hogy a szülők csak nagyon csekély esetben dicsérik meg gyermekeiket (9%) a jó eredmény elérése kapcsán. Ez kívülről még inkább növelné a motivációt, de úgy tűnik a gyerekeink számára e nélkül is öröm a jó eredmény elérése. A jól sikerült dolgozat utáni egyéb reakciók között szerepel a bulizás, az étkezés, az, hogy sírva fakad (amit az öröm kategóriába soroltam), valamint az, hogy semmi nem történik. 174 tanuló közül csak 1 fő írta, hogy a jó eredmény után pénzt kap.

- *Jól esik, hogy mások is észreveszik....* kezdetű mondattal szerettünk volna a külső motivációs tényezők közül a tanuló számára a legerősebbre rákérdezni: minek örül, miből merít sok erőt a további cselekedeteihez? A kérdésekre az alábbi arányban adták meg a válaszaikat a gyerekek.

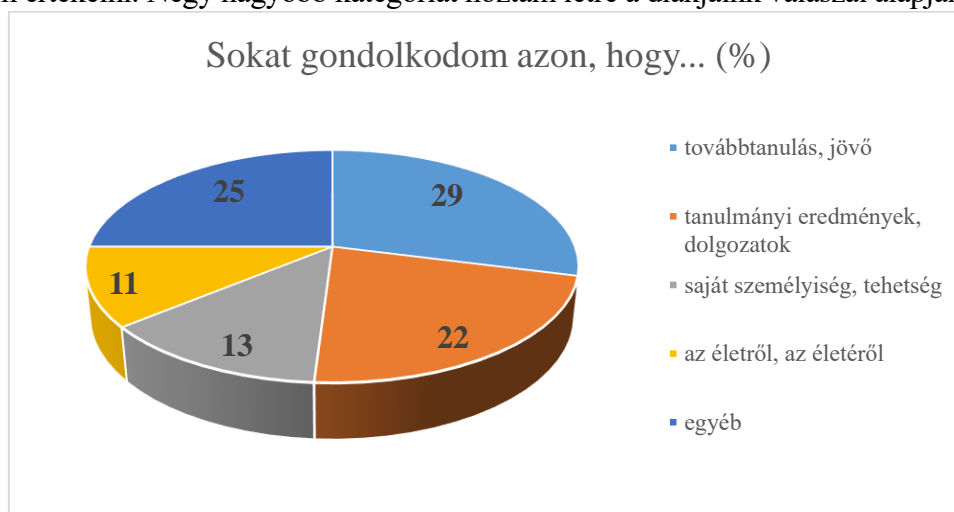


3. ábra

A 3. nyitott végű mondat válaszainak eloszlása

A válaszok alapján tökéletesen elsőbbséget élveznek a tehetséggel, tudással és egyéb más belső, a képességekkel kapcsolatos pozitív visszajelzések (49%). Ezek a társak, szülők, tanárok által történő pozitív visszajelzések erősítik meg a gyerekeket a tovább lépésben, a következő feladatok teljesítéséhez való erő, energia gyűjtéséhez. Természetesen nagyon fontos a negatív érzelmek, belső feszültségek kifelé tükrözése is (19%), mert amennyiben elfogadó, nyitott személyiségről van szó, az erre reagáló kommunikáció, a problémák megbeszélése nagy segítség lehet. Ezzel oldódik a feszültség és az energiákat nem emésztik fel ezek a negatív belső problémák, így több energia marad a további tanulásra, teljesítésre. Életkorukból adódóan megjelenik a külsőségek észrevételének a fontossága is (12%), mint pl. az általuk említett új ruházat, cipő esetleg egy új frizura észrevétele főképpen a társak által. Meglepően kicsi az aránya a sportban vagy művészetek terén való jó teljesítmény produkálásának észrevétele utáni jóleső érzés jelzése, pedig iskolánkban népszerű – mint szabadidős tevékenység – mindkét terület. Az „egyebek” között szerepelnek csekély arányban pl. hogy „ha segítőkész vagyok” vagy „tudok változtatni”, vagy van „humorom”, amelyek 1-1%-os előfordulással fordultak elő. Egy tanuló írta be azt, hogy számára az esik nagyon jól, ha a szülei észrevesznek bármilyen változását. A talán legnegatívabb az a válasz volt, hogy az esik a tanulónak jól, ha mások észreveszik, hogy „létezek, élek”. Két tanulónk írta ezt.

- *Sokat gondolkodom azon, hogy...* nyitott mondatot számtalan módon fejezték be tanulóink, így nagyon nagy lett a válaszok skálája, terjedelme. Ezért az egyes, egymáshoz nagyon hasonló jellegű válaszokat összevontam egy-egy csoportba, hogy az eredményeket jobban tudjam értékelni. Négy nagyobb kategóriát hoztam létre a diákjaink válaszai alapján.



4. ábra

A 4. nyitott végű mondat válaszainak eloszlása

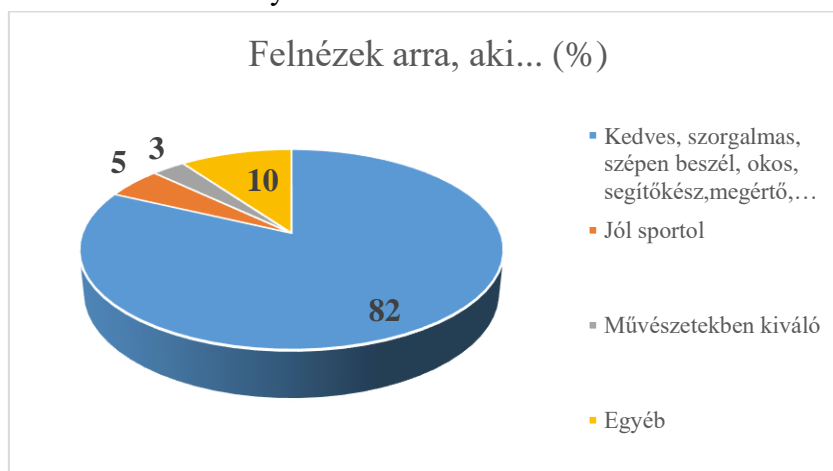
Legtöbbet gondolkodnak a gyerekek a továbbtanulásukról, a jövőjükéről (29%): „mi legyek, ha nagy leszek?”, „milyen lesz majd dolgozni, ha felnőtt leszek?”. Foglalkoztatja a gyerekeket a jövőjük, a jövőbe tekintés, a célok keresése, meghatározása lehet a legnagyobb motiváló tényező a tanulmányi teljesítmény növelésében. Tudja, hogy merre kell tovább haladnia.

Második helyen foglalkoztatja a gyerekeket a mindennapos tanulás, a dolgozatokra történő felkészülés, az eredményeik, a tehetségük (22%). Ez szoros kapcsolatban áll az előző kategóriával, hiszen a kettőt összefüggésben is lehet vizsgálni – ahogyan az egyik tanuló leírta – : „amilyen eredményesen tanulok, az meghatározza a továbbtanulásomat”.

A felső tagozatos kis- és nagykaszasz diákjaink sokat gondolkodnak személyiségükről (13%). Ez teljesen életkornak megfelelő, hiszen a személyiségük az adott iskolai, sportköri, művészeti és

egyéb közösségeikben nap-nap után alakul, módosul, fejlődik. Természetesen ez a tényező is meghatározó lesz a továbbtanulást illetően. A kérdőívet kitöltő diákjaink 11%-a gondolkodik az életről, az életéről. Nem tudom megítélni, hogy ez magas vagy alacsony arány. Azonban azt tudom, hogy van jó néhány diákunk (11-14 évesek!), akiknek szinte nehezebbek a mindennapjaik a családjukon belül, mint sok felnőttnek. Nekik biztosan nem a továbbtanulást jelentő távolabbi jövő, hanem a „ma este”, a holnap és a mindennapi gondok, teendők megoldásán járnak a gondolataik. Egyéb dolgokon is gondolkodnak a fentiekén kívül tanulóink, így pl. arról, hogy „mi a jó?”, hogy miben tudna másokon segíteni, a kisállatáról, a telefonjáról, és persze ez a korosztály már észreveszi a másik nemet és a gondolataik közé bekerülnek a „másik nem”-mel kapcsolatos elemek is.

- *Felnézek arra, aki...* az utolsó nyitott végű mondat célja az, hogy vannak-e példaképei a mai gyerekeknek? Akarnak-e valakihez hasonlítani és ha igen, akkor kik azok, akikre felnéz ez a korosztály.



5. ábra

Az 5. nyitott végű mondat válaszainak eloszlása

Az összes pozitív jelzővel illetett választ - belső jellemvonások - egy kategóriába tettem és így a legtöbb tanulónkról (82%) megállapítható, hogy ezeket tartja azoknak a tulajdonságoknak, amelyek tulajdonosaira fel tud nézni. Két képességet emeltek még ki, a sport és a művészeti tehetségeket, amelyek kiemelhetnek egy-egy személyt és példaképként állhatnak előttük. Az egyebekhez tartoznak - kis arányban - a külsőségeikben kiemelkedők („csinos”, „szép”), továbbá a barátok, a tanárok, a szülők. Meglepő módon van olyan diákunk aki olyan társára esetleg felnőttre néz fel, aki „szóba áll vele.”, „nem bánt”-ja, vagy olyan is előfordult, hogy olyan személyre néz fel, aki negatív tulajdonsággal emelkedik ki: „önző”. Ezt úgy is lefordíthatom, hogy nem önmagát sorolja leghátulra és mindig a többiekkel törődik, hanem egy kicsit önmaga is fontos tud lenni önmagának. Ha így fordítom le ezt a bejegyzést, akkor máris veszít a negatív jellegéből.

3.2 Állításokra eldöntendő (igen/nem) válasz megadása

A kérdőívből az állításokat röviden megfogalmazva, természetesen lényegi értelmüket megtartva helyeztem az alábbi táblázatba. A szürke sávok esetében az „igen” választ a válaszadók minimum 60%-a adta. Ez a 20 állításból 8 állítás esetében igaz. Ezek azok a területek, amelyek egyértelműen motiváló tényezők lehetnek a gyerekek számára. Ilyenek pl. a továbbtanulási cél megválasztása. Szintén motiválhatók a tanulók, ha az érdeklődési körükön be-

lül, kicsit mélyebb tudás, esetleg kis kutatómunkát kérünk tőlük, hiszen maguktól is utánaé-
nek a számukra érdekes tudnivalóknak. Az unalmas anyagokat is megtanulják, tehát tudják,
hogy a tanulás egyik fontos lényege a folyamatosság és ezt szorgalommal érhetik el. Tisztában
vannak azzal, hogy jobban fognak érvényesülni, ha jobban tanulnak. Nagyon motiváló a gye-
rekek számára az elismerés - itt gondolok pl. egy jó intézményi értékelési rendszerre, ezen belül
a pedagógusok saját értékelési rendszerére -, de szintén rendkívül fontos a gyerekek számára a
szülői elismerés, amely úgyszintén erősen motiváló hatású. A válaszokat adó tanulók 66%-a
adott „igen” választ arra az állításra, hogy az eredményes tanulás a legfontosabb számára, hi-
szen ennek a korosztálynak a játék, a barátok, a sport, és a korábbi kérdések között szereplő
egyéb területek is nagyon fontosak lehetnek. Azonban az utolsó előtti kérdésre több „igen”
választ vártam. A viszonylag alacsony arány azzal is magyarázható, hogy a felsős gyerekeknek,
ahhoz, hogy a tanulásban haladjon, folyamatosan jól teljesítsen, éppen elég elolvasni azt a
mennyiséget, amit a tanévenkénti kb. 12-14 tantárgy tankönyvi anyaga és a kötelező olvasmá-
nyai felajánl számára, ill. kér kötelező jelleggel.

	Állítások (röviden)	Igen válaszok (%)
1	Feladatmegoldásból nem vagyok kizökkenhető	37
2	Csak azt tanulom meg, ami érdekel	22
3	Célom a továbbtanulás	82
4	Rossz eredmény esetén szégyenkezem	55
5	Magamtól is utánaézek dolgoknak, ha érdekel valami	76
6	Ha társaim többet tudnak, többet tanulok	43
7	Az unalmasabb anyagokat is megtanulom	84
8	Családi elvárástól félek	37
9	Ha többet tudok, jobban érvényesülhetek	78
10	Csalódnak bennem, ha rossz az eredményem	52
11	A tanulási kedvemet növeli az elismerés	80
12	A jó eredményt otthon elismerik	90
13	Az eredményes tanulás a legfontosabb számomra	66
14	Nagyon kitartóan tanulok	37
15	Jó bizonyítványért ajándékot kapok	56
16	Amit tanulok, összefüggésbe hozom más tantárggyal	58
17	Ha jól akarok felkészülni, szóról szóra tanulok	30
18	Jól be tudom osztani a tanulásra szánt időmet	47
19	Általában azt olvasom el, ami kötelező	61
20	Sokszor nem tudok elaludni az iskolai gondjaimtól	40

2. táblázat
Állításokra eldöntendő (igen/nem) válasz megadása

A világos szürke színnel jelölt állítások azok, melyeket a tanulóinknak csak 50-60%-a vála-
szolt meg „igen”-el. Ezek, kis magyarázatra szorulnak. A 4. állítás: „rossz eredmény esetén szé-
gyenkezem”, amely rossz eredmény esetében nem tudhatjuk mi a háttér és lehetséges, hogy ta-
nulóink számára az elért eredmény, abban az esetben elfogadható és nem pedig szégyenkezni
való. A 15. állítás esetében az 56%-os „igen” választ még magas aránynak is tartom, bár tudom,
hogy a kor előre haladtával egyre inkább beépül a tanulás, tudás szükségessége és egyre kevésbé
függ a külső motiváló tényezőktől. Ez a korosztály még éppen átmeneti korban van e területen.

A 16. állítás szintén a korosztály jellemzőivel kapcsolatos: ebben a korban tanulják a rendszerezést, az elvonatkoztatást, a tantárgyak közti kapcsolatok észrevételét, az erre történő odafigyelést. A tantárgyközi kapcsolatok felismerésének képessége ebben a korban van kialakulóban.

A fehéren hagyott állításokra minden esetben a „nem” válasz sokkal inkább jellemző, de több állítás esetében ez pozitív jelzője lehet a vizsgált közösségnek. Ezek a 2., 8., 17. és a 20. állítások. Ezek alapján a tanulók nem csak azt tanulják meg, ami érdekli őket, tehát nyitottak a tanulásra (7. kérdéssel szinte megegyező válasz). Továbbá nem tartanak a családi elvárástól, aminek lehet pozitív kicsengése is: nem félnek a rossz teljesítmény következményeitől, nincs bennük stressz, vagy negatív érzés, ha nem tudnak maximálisan megfelelni a családi elvárásoknak. A 17. állítás esetében is a „nem” válaszok vannak többségben: a rövid távú memóriában való tárolás, azaz a magolás nem célravezető tanulási mód. Ehelyett az értő-tanulás az, ami célravezetőbb és hosszú távon eredményesebb. A 20. állításra adott több „nem” válasz: diákjaink többségének nem jelentenek otthon is nyomasztó hatást az iskolából hazakerülő problémák. Csupán a három állítás az, amely esetében a „nem” válaszok többsége negatív érzetet kelthet, ezek az 1, 6., 14. állítások. Az 1. kérdés a koncentráció képességre utal a 14. állítás pedig a tanulásban való kitartásra. Ezek a tulajdonságok még ennél a korosztálynál nagyon jól fejleszthetők és tulajdonképpen ez az a két tulajdonság, ami az iskolafokozatok növekedésével párhuzamosan nőnek. Egy 5. osztályos tanuló inkább kiközösíthető a feladatok megoldása alatt és kitartása, figyelme is rövidebb távú, mint egy 7. vagy 8. osztályos tanuló esetében. A 6. állításra túl sok „nem” válasz érkezett (57%). Ez a terület is fejleszthető (versenyeztetés akár órán, iskolán belül, majd szélesebb körben).

3.3 Megállapítások értékelése ötfokú skálán

15 állítást kellett a gyerekeknek a saját szokásrendje, érzései és mindennapos gyakorlata alapján értékelni. Az ötfokú skálát a válaszok kiértékelésénél, elemzésénél 3 csoportba alakítottam át: a gyakran, mindig és rendszerint kategóriákat összevontam, a ritkán és a soha válaszlehetőségekre külön-külön is kíváncsi voltam. A 3. táblázatban a negatív irányú válaszokat szürkével, a pozitív jellegűeket sárgával jelöltem.

	Állítások röviden	A válaszlehetőségek csoportosítva (%-os válaszadás)		
		Gyakran–mindig–rendszerint	Ritkán	Soha
1	A tanórákon végig figyelek	87	23	0
2	Ha valamit nem értek, megkérdem	70	30	0
3	A tananyagot az iskolában megtanulom	68	30	2
4	A feleltetéstől félek	52	42	6
5	Szívesen vagyok az iskolában	56	27	17
6	Sikereselem érzem magam az iskolában	64	28	8
7	Társaimhoz fordulok segítségért	58	34	8
8	Társaim hozzám fordulnak segítségért	47	43	10
9	A kudarcok elveszik a kedvem a tanulástól	43	29	28
10	Jól érzem magam a tanórákon	64	28	8

11	Érdekelnek a tankönyvek témái	45	41	14
12	Csak azért tanulok, mert kell	56	22	22
13	A tanulással kapcsolatos problémáimat megbeszélem a felnőttekkel	68	24	8
14	Hazatérés után rövidesen nekiülök a tanulásnak	65	25	10
15	Egyedül szeretek tanulni	74	20	6

3. táblázat

Megállapítások értékelése a módosított ötfokú skálán

Az intézmény minőségi oktatása, pedagógusaink mindennapos munkája szempontjából sárgával jelölt 1-3. és a 6., 10., 14. állításra adott válaszok pozitív kicsengésűek: a pedagógusok jó módszertannal, kommunikációval lekötik az egész tanórán diákjainkat (87%), a gyerekek őszintén mernek kérdezni tanáraiktól, diáktársaiktól (70%) és nagy többségük megérti, megtanulja az iskolában a tananyagot (68%). A gyerekek megfelelő visszajelzéseket kapnak és sikeresnek érzik magukat az iskolában (64%) és jól érzik magukat a tanórákon (64%). Ugyan ezek az állítások a gyerekek oldaláról nézve is pozitívak, hiszen jól tud többségük a tanórákon koncentrálni, jó kapcsolatban van pedagógusaival és a társaival, és képességeik lehetővé teszik, hogy az iskolában megtanulják a tananyagot. Mindezek vezetnek egy komfortos, kiegyensúlyozott iskolán belüli közérzethez, ami nagyon fontos, hiszen napi 6-8 órát tartózkodnak az iskolában úgy, hogy „dolgozniuk”, teljesíteniük kell. A 14. kérdésre adott magas arányú pozitív válaszadás a tanulóink zöme esetében szorgalomra, kötelességtudatra utal. A 13. és 15. állítások inkább az iskolán kívüli tanulási szokásaikra kérdeznék rá. Ezekből kiderül, hogy nagyrészt van olyan felnőtt a közelükben (pedagógus, szülő), aki tud segíteni a tanulásban és a megkérdezett tanulók háromnegyede inkább szeret egyedül tanulni.

A szürkével megjelölt állítások aránya elgondolkodtatásra ösztönöz, mint intézményvezető. A gyerekek 30%-a ritkán kérdez (2. állítás), ha nem ért valamit. Ez lehet a tanár-diák kapcsolatban elrejtett probléma, de lehet, hogy befelé forduló, nehezen kommunikáló a diákok egyéni problémája is vagy akár a kamaszkorban gyakran előforduló dac is előidézheti. A tananyagot szintén egyharmaduk ritkán tanulja meg a tanórán. Ez képességekkel is magyarázható, ill. azok fejletlenségével (3. állítás) vagy figyelmetlenséggel, akár a koncentráció képesség problémájával. A feleltetéstől a megkérdezettek kicsit több, mint a fele fél. Ez nem jó arány, mert azt gondolom, hogy felső tagozaton már egy megszokott gyakorlat kellene, hogy legyen a feleltetés és a gyerekeknek nem kellene félni ettől. Ez is többletanyag probléma lehet. Az adatok alapján a gyerekek csupán 56%-a van szívesen az iskolában, pedig napi szinten az látszik, hogy a gyerekek szeretnek ott lenni. Az egymás megsegítésével kapcsolatban két állítást is értékelniük kellett (7. és 8. állítás), melyek alapján az osztálytársi viszont-megsegítés elég alacsony szinten működik. Sok az a tanuló (43%), aki úgy gondolja, hogy a kudarcok, mindig, gyakran vagy rendszerint elveszik a kedvét a tanulástól (9. állítás). A gyerekek 36%-a soha nem vagy ritkán érzik magukat jól a tanórákon (10. állítás). Mi lehet ennek az oka? Nem köti le őket a tananyag, a módszer, képtelen figyelni, egyéb gondok nyomasztják. A 12. állításra adott válaszok megoszlása több gondolatot is ébresztett bennem: részben a pozitív válaszok aránya túl magas (56%), azonban ebben a korban – főképpen 5.-6. évfolyamban – még nem tudatosul a tanulás legfontosabb célja. A ritkán/soha: 22%/22% (azért tanulok, mert kell) válaszok viszont legfőképpen a 7.-8. évfolyamból érkeztek, hiszen ők már –

főleg a 8. évfolyam – mást sem hallanak 8. osztályos korukban, csak a továbbtanulással kapcsolatos intelmeket, ami a céltudatos tanulásra ösztönzi őket. A 13. állításnál túl magas arányban válaszolták azt a gyerekek, hogy a ritkán tudják vagy soha nem tudják megbeszélni felnőttekkel az iskolával kapcsolatos gondjaikat (24% ill. 8%).

3.4. Tantárgyi attitűdök

Mindannyian tudjuk, hogy a tantárgyak kedvelése, ill. nem kedvelése soktényezős, mindenestre, akármilyen is áll a háttérben, a tanulási motivációt erősen megszabja. A tantárgyak iránt mutatott érzelmelek függhet az adott tanuló tantárgyi képességeitől, szorgalmától, a családi háttér támogatásától, az iskolai tanórán kívüli támogatás kihasználásától, az érdeklődési körétől. Természetesen a leginkább a - kisiskolás kortól akár középiskola 10. osztályáig is megfigyelhető - pedagógushoz való viszonytól, amitől nagyon sok minden függ. Több évtizedes pedagógiai tapasztalataim alapján minél fiatalabb a tanuló, annál inkább a „tanító/tanár néninek” tanul. A felsős tanulók személyiség alakulásának része, hogy észreveszik az egyes személyekhez való viszonyukat, azt esetleg felerősítik saját reagálásaikkal. Ez egy pedagógus esetében azt okozhatja, hogy az általa tanított tantárgyat még jobban vagy még kevésbé kedveli a tanuló, esetleg nem is hajlandó azt tanulni. Így került be magas számmal – egy egész osztálynyi tanuló véleménye alapján – a nem kedvelt tantárgyak közé 3. helyen a földrajz, amely minden más osztályban a kedveltek között található.

Legkedvesebb tantárgyak	Legkevésbé kedvelt tantárgyak
testnevelés	matematika
történelem	magyar irodalom
angol nyelv	földrajz
matematika	történelem
biológia	testnevelés

4. táblázat
Tantárgyi attitűdök (a, b)

Tehát a kérdőívnek ezt a két kérdését nem tudtam felhasználni, csupán az osztályokban tanító kollégáimról adott „panoráma képet” számomra, arról, amit addig is tudtam.

4. A kérdőívek eredményeiből levont következtetések, megállapítások

Iskolánk egy átlagos, kisvárosi lakótelep közepén található általános iskola, átlagos általános iskolai tanulókkal. Ezt írhatnám le, ha csak általános iskola lennénk. Azonban iskolánk egy többcélú összetett intézmény, ahol SNI tagozat és Autista Központ, valamint gimnáziumi tagozat – többféle emelt szintű képzéssel – is működik, sőt általános iskolánk integráló szerepet is ellát a városban. Ezért minden diákunkat az elfogadás, befogadás és az egymásra való érzékenység minden területével, számos gyakorlati helyzetben megismertetjük, így neveljük őket.

4.1. Intézményvezetői meglátások

Intézményvezetőként azt látom, hogy a motivációs kérdőív reális és inkább pozitív eredményeket mutatott ki tanulóink körében. Ilyenek pl. tud örülni a jó tanulmányi eredményének, vagy ha mások észreveszik a fejlődését, érdekli a gyerekeket a jövőjük, hogy hová tanulnak

tovább. Motiválja őket a dicséret (otthon, iskolában), érdeklődők (utánanéznék érdekes dolgoknak), fontos többségüknek az eredményes tanulás. Ezeket a területeket, melyek alább láthatók, tovább szükséges erősíteni.

1. Pozitív visszajelzések megfelelő arányban szerepelnek a tanulók számára (pedagógus, társ, szülő), 3. ábra
2. Odafigyelés, törődés szintje megfelelő (szaktanári, osztályfőnöki, társak, szülők), 2. táblázat 11., 12. sor
3. Pályaorientációs foglalkozások eredményesek, segítők minden évfolyamon, 3. táblázat, 7., 8., 13. sor

Azonban képet kaptam olyan fejlesztendő területeinkről, melyeket érdemes átgondolni és fejlesztési/intézkedési tervet alakítani ki erre a körre, hiszen befolyással lehetnek a tanulási motivációra. Ezek a területek az alábbiak.

- Kevés a tanulást segítő kapcsolat, a kommunikáció a gyerekek között (1. ábra: barátok, 3. táblázat: 7-8. sor)
- A tanulót érdeklő terület erősítése plusz feladatokkal – kiemelés – (2. táblázat, 5.sor)
- Kérdezni, gyakorolni, erősíteni a tananyagot, hogy minél többet meg tudjon tanulni az iskolában (3. táblázat: 2-3.)
- A feleltetés rutinná váljon, ne féljenek a gyerekek (3. táblázat, 4. sor)
- Segítsenek egymásnak a tanulók: forduljanak egymáshoz tanulmányaik jobb elsajátítása érdekében (3. táblázat 7-8. sor)

Akár pozitív, akár negatív kicsengésű is a gyerekek véleménye a családról, a szülői elvárásokról, dicséretekről, elmarasztalásokról, (2. táblázat, 8., 10., 12., 15. kérdés) foglalkozni kell ezekkel a kérdésekkel. Szülői értekezleteken ezeket a jellemzőket, véleményeket ismertetni kell és hatni kell a szülőkre: tudatosítani bennük hogy egy-egy apró jelzés, odafigyelés micsoda erővel hathat a gyermekük tanulási kedvére, így a teljesítményére is.

5. Intézkedési terv a motivációs mérések eredményeinek értékelése alapján

A pozitív eredményekből adódó megállapítások további szinten tartása, erősítése fontos cél. (4.1. 1., 2., 3.)

A vizsgálat alapján fény derült néhány fejlesztendő területre is, melyek javítása a célja intézkedési tervünknek. Ezek az alábbiak:

1. Pályaorientációs foglalkozások erősítése minden évfolyamon
2. Fejlesztő tanulószoba erősítése, nemcsak írásbeli gyakorlás, de szóbeli gyakorló-feleltetés bevezetésével (differenciálás, fejlesztés, tantárgyi szakmai nyelv kommunikációjának gyakorlása)
3. Tanulópár rendszer erősítése, napi gyakorlattá válása (barátság, egymástól tanulás, kommunikáció)
4. A tanórai szóbeli feleltetés rutinná alakítása, megszoktatása
5. Szülői értekezleteken a motivációs mérések eredményeinek ismertetése

A fenti intézkedési terv 1-3. pontja szerepel a Kompetencia Projekt, azaz az eredeti kutatási terv céljai között. A 4. pont a mindennapi tanórák része kell, hogy legyen, ezt erősítem nevelési-oktatási gyakorlatunkban. Az 5. pontot pedig az osztályfőnökök figyelmébe ajánlom amellet,

hogy a vizsgálatokról egy összefoglalást a rendelkezésükre bocsátok. Mindezek alapján megállapíthatom, hogy a Kompetencia Projekt korábban kitűzött céljainak, módszertanának, gyakorlatának megfelelősége, relevanciája ennek a motivációs vizsgálatnak a kapcsán is beigazolódott. Így a Kompetencia Projekt gyakorlata megerősödve haladhat tovább a kitűzött célok felé.

Utóirat, avagy az intézményvezető szubjektív véleménye

Iskolánk felső tagozatos tanulói egy nyolcévfolyamos gimnáziumi felvételi által kiszűrt általános iskolai felső tagozaton maradó gyermekek. Szövegértésük, matematikai eszközhasználatuk fejlesztendő, amire épül az intézményi Kompetencia Projekt néven futó intézményvezetői kutatás.

Az elvégzett motivációs háttérkutatás alapján nagyon büszke vagyok felső tagozatos diákjainkra, pedagógusaira: jó környezetben nevelkednek, tanulnak, megfelelő motiváló támogatásban részesülnek, helyén van az értékítéletük. Tudnak örülni a jó eredményeiknek, fontos számukra a barátokkal való kapcsolat, a kommunikáció és „még” könyveket is olvasnak. Fontos számukra a pozitív visszajelzés bármely partner felől is. Nagyon fontosnak és pozitívnak tartom, hogy komolyan foglalkoznak a jövőkéjükkel. Szintén örömteli, hogy példaképként pozitív tulajdonságú személyeket választanak. A tanulás terén is a válaszok nagy része büszkeségre ad okot számomra: maguktól utánanéznék érdekes tudnivalóknak és a tananyag unalmasabb részeit is megtanulják.

Természetesen ezek a jellemzők nem a felsős diákok 100%-ára jellemzők, de a többségükre igen, ami a csoportok, osztályok szemléletformálásában nagy jelentőségű lehet.

Bízom abban, hogy a bemutatásra került motivációs mérési eredmények, valamint az ötéves Kompetencia Projekt kutatási módszerei segítenek diákjainknak a szövegértés és matematika eszközhasználat terén történő fejlődésben, így az országos mérési eredményeink javulni fognak.

Irodalomjegyzék

- Adorjánhé Káldi Boglárka: *Motivációs kérdőív*, BME, Budapest, 2016. Szakdolgozat
<https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=hu&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=dZDd8GeBoUOfnUNpNxTi9NLfohy5wnRBIR8PgN7FtARUOEdaN1VNRTRNV00zTUhQNDVDTDJ-VNVBQMC4u>
- Becker, G. S. (1962): *Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis*, The Journal of Political Economy, 1962/5. szám. o. 9-49.
- Benke Mariann: *A motiváció és tanulás kapcsolatának vizsgálata: fókuszban az önmeghatározás elmélet*
Doktori értekezés tézisei
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23465/benke-mariann-tesis-hun.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Deci, L. E.-Ryan M. R. (2000): *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, American Psychologist 2000/1. szám. o. 68-78.
- Fejes József Balázs: *Célok és motiváció*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2015.
- Grabe, P.- Stoller, Fredricka L. (2011): *Teaching and Researching*: Reading, London. Routledge
- Hidegh Anikó (2021): *Egy jó gyakorlat bemutatása: a szövegértés fejlesztésének lehetőségei a felső tagozaton, avagy megértetni, tehát érteni*. Anyanyelv-pedagógia 2021. évi 4. szám
<https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=939>
- Kiss A. – Kiss É. – Kubinger P.J. – Ladányiné S.T. – Zsolnai J-né (2015): *Az olvasás, a szövegértés és az internetpedagógia tartalmának feltárása*. PE Neveléstudományi Intézet, Pápa
- Schnotz, Wolfgang – Molnár Edit Katalin (2012): *Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai*. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.

Oktatás – Informatika – Pedagógia Konferencia 2023.

A Konferenciasorozat újabb állomása

2023. február 10-én tartották az online térben a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet szervezésében az Oktatás – Informatika – Pedagógia Konferencia 2023. elnevezésű rendezvényt. Már a kezdetekkor a konferenciasorozat az- zal a céllal jött létre, „... hogy segítsen ren- det teremteni az elvárások meglehetősen bonyolult, ellentmondásos rendszerében.” (Buda – Molnár, 2023)¹

A konferencia kiemelt témakörei a követ- kezők voltak: 1. IKT alapú innováció a tanu- lásszervezésben, 2. digitális tananyagszer- kesztés, 3 digitális esélyegyenlőség, 4. taní- tás-tanulás COVID alatt, után, 5. digitális kompetenciák az oktatási rendszerekben, 6. virtuális tanulási környezetek, kiterjesztett valóság, 7. webstatisztikai elemzések, adat- bányászat, 8. nyílt oktatás, MOOC, 9. Big Data, crowdsourcing, 10. oktatástervezés.

Plenáris előadást tartott Karl Éva *Okta- tásinformatikai és technológiai kihívások időszerű kérdései* és Molnár György *A digi- tális kompetenciadeficit jelensége, értelme- zési és mérési lehetőségei* címmel.

A hat tematikus szekcióban összesen 32 magyar és angol nyelvű előadást hallgathat- tunk meg, nagyon változatos témákban. Csak néhány előadás előadóját és előadásának címét említjük, a sokszínűség illusztrálására:

- Balkányi Péter *Az NLP hatása az e- learningre: Aktuális alkalmazás és a jövőbeli lehetőségek elemzése*
- Dringó-Horváth Ida – Chogyelkáné Babócsy Ildikó – T. Nagy Judit *A technostressz csökkentésének*

lehetőségei a felsőoktatás eredmé- nyes digitalizációjáért,

- Gonda Zsuzsa *Módszerek és mun- kaformák az online magyarórán,*
- Horváth László *Mesterséges intelli- gencia az oktatásban: lehetőségek és kihívások*
- Karsai Krisztina – Zoltán Majó- Petri: *Mítosz és valóság: hogyan lesz milliós nézettségű egy egyetemi professzor a TIKTOKon?*
- Námesztovszki Zsolt *Helyzeti tanu- lás (situated learning) alkalmazási lehetőségei az online tanulási kör- nyezetekben,*
- Timár Borbála – Németh Szilvia: *A 12-14 évesek digitális gyermekvé- delmi profiljai – az online kockázati kitettség és digitális jóllét tükrében,*
- Vécsey Virág *Média és Dizájn - egy új komplex, interdiszciplináris egyetemi képzési szakirány felépí- tése és a visszajelzések,*

A rendezvény külön színfoltja volt a *Komplex oktatói teljesítményértékelő rend- szer* elnevezésű Proformance workshop, amelyet Vass Vilmos, Besze Szilvia, Szabó Csilla, Lőrik Lilla tartott a kifejlesztett új oktatói teljesítményértékelő rendszerről. „A PROFFORMANCE projekt keretében ki- dolgozott 3 dimenziós, több szempontú ok- tatói teljesítményértékelő eszköz adatokat szolgáltat az oktatás és tanulás minőségé- nek javítását célzó többszintű döntéshozat- talhoz. A felsőoktatási intézmények hasz- nálhatják a meglévő minőségbiztosítási rendszereik kiegészítésére, de nagyszerű eszköz az európai együttműködések pl. az Európai Egyetemi Szövetségek minőség- biztosításához is.”²

¹ Buda András – Molnár György (szerk., 2023): Elő- szó. In: Oktatás – Informatika – Pedagógia 2023. Tanulmánykötet. Debrecen, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. 4. p.

² Buda András – Molnár György (szerk., 2023): Ok- tatás – Informatika – Pedagógia 2023 Debrecen 2023. február 10. konferencia absztraktkötet. Debrecen.

A közelmúltban megjelent a konferencia tanulmánykötete is (Buda András – Molnár György (szerk., 2023): Előszó. In: Oktatás – Informatika – Pedagógia 2023. Tanulmánykötet. Debrecen, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Url: https://www.researchgate.net/publication/371158503_OKTATAS_-_INFORMATIKA_-_PEDAGOGIA_2023_TANULMANYKOTET) Bővebben a kötetről következő lapszámunkban írunk.

Györe Géza

Beszámoló a VI. E-learning and Instructional Design Meetup: Mesterséges intelligencia és e-learning fejlesztés 1. című rendezvényéről

A Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézete 2021 áprilisa óta évente több alkalommal szervez meetupokat (online konferenciákat) e-learning, digitális felületeken történő tanulás, tanítás és oktatástervezés témakörökben. Ezeken az online szakmai találkozók az érdeklődők előadásokat hallgathatnak meg az e-learning iparág legaktuálisabb kérdéseiről, és részt vehetnek az előadások nyomán kialakuló beszélgetésekben. 2023. április 20-án hatodik alkalommal került sor az esemény megrendezésére, ezúttal a téma a mesterséges intelligencia és az e-learning-fejlesztés kapcsolata volt.

A téma rendkívüli aktualitását az jelentette, hogy 2022 őszén a nagyközönség számára is elérhetővé vált a ChatGPT nevű, mesterséges intelligencia alapú szolgáltatás, ami az eltelt időszakban világszerte százmilliók érdeklődését keltette fel, és már most látszik, hogy alapjaiban fogja felforgatni az e-learning iparág egészét. A meetup előadói a hazai e-learning iparág vezető szakértői és a Pannon Egyetem DMI munkatársai voltak. Az esemény megnyitójában dr. Navracsecs Judit, az MFTK dékánja a chatrobot által generált mondatokat is idézve hívta fel a résztvevők figyelmét arra, hogy a mesterséges intelligencia kutatása, felhasználása mennyire fontos kérdéssé vált napjainkban.

Az első előadó, dr. Balkányi Péter a *Klippe Learning* e-learning tanácsadója áttekintést adott a hallgatóság számára arról, hogy már jelenleg is milyen széles palettája van azoknak a mesterséges intelligencián alapuló megoldásoknak, amelyeket az e-learning-fejlesztésben napi szinten használhatunk. Csak néhány példa ezek közül:

ChatGPT, Dall-E, Alrite, DeepL, Sonix, Speechelo stb. Koltányi Gergely, aki saját, e-learning tematikájú podcastjában (*We-learning*) hétről-hétre beszámol az iparág helyzetéről és aktualitásairól, összefoglalta a meglévő félelmeket, kihívásokat az e-learning-szakemberek számára. Bemutatta, hogy a mesterséges intelligencia (AI) jelenleg még nem alkalmas az önálló tartalomgenerálásra, ugyanakkor nagyon hasznos segítőtársa lehet a fejlesztőknek – ha megtanulják a megfelelő parancsok kiadását (prompt engineering). Felhívta a figyelmet arra, hogy a területen senki sem engedheti meg magának, hogy kimaradjon az AI megismeréséből, használatából, különben visszafordíthatatlanul lemarad azokkal a szereplőkkel szemben, akik hatalmas energiát fektetnek a mesterséges intelligencia megismerésébe.

Ezután két hazai e-learning-vállalkozás képviselője mutatta be saját AI-megoldásait. Imets Tamás *Quino* nevű szolgáltatása a felhasználók által feltöltött források felhasználásával képes összefoglalókat, vázlatot, feladatokat generálni általa addig ismeretlen anyagból, több különböző nyelven. A *Skillgo* hazai e-learning-platform képviselőjében pedig Szarvas-Tóth Mariann módszertani vezető tartott demonstrációt arról, hogy saját rendszerük miként képes a ChatGPT segítségével kész, strukturált, formázott tananyagokat készíteni. Az esemény zárásaként a Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézetének két mesteroktatója, Matlári Andrea és Kovács Márk tartottak összefoglalót arról, hogy milyen lehetőségek és milyen buktatók vannak jelenleg a mesterséges intelligencia és az e-learning kapcsolatában.

A meetup résztvevői áttekintést kaptak a jelenlegi helyzetről, de több előadó is felhívta a figyelmet arra, hogy olyan gyorsan fejlődik ez a technológia, hogy néhány hét alatt is nagyságrendi változások következhetnek be, tehát nem lehet halogatni a mesterséges intelligenciával való beható

foglalkozást. Aki szeretné meghallgatni és megnézni az előadások felvételeit, az a <https://bit.ly/eidmeetup06> hivatkozáson megtalálja azokat. További információk, érdekességek, gondolatok a témáról pedig a <https://www.podcast.ollejanos.hu/> podcaston hallgathatók meg.

Kovács Márk
mesteroktató,
Pannon Egyetem MFTK DMI

Beszámoló a Jó gyakorlatok a digitális pedagógiában Online Módszertani Konferenciáról

A Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézetében 2023. május 12-én tartottuk az Online Módszertani Konferenciasorozatunk 4. állomását, amelynek címe *Jó gyakorlatok a digitális pedagógiában* volt.

Az online találkozások célja minden esetben az, hogy a felsőoktatásban, a szakképzésben és a közoktatásban oktatók, valamint az óvodai nevelésben dolgozók, mindazok, akik a digitális pedagógia bármely szegmensével foglalkoznak, bemutathassák kutatási eredményeiket, módszertani ötleteiket, valamint jó gyakorlataikat. Ez a szakmai párbeszéd a pedagógia bármely területén létfontosságú lehet, de a digitális pedagógia és ahhoz való viszonyulásunk tekintetében talán még sürgetőbb, hiszen számtalan jó gyakorlat, módszertani megoldás lehet érdemes arra, hogy ne csak egy iskolai, óvoda közösség ismerje, hanem szélesebb érdeklődő közönség is.

Konferenciasorozatunk májusi állomásának különleges értékét adta, hogy az előadók szinte mindegyike gyakorló pedagógus és az Interaktív oktatási stratégiák és módszerek a digitális kultúrában szakirányú továbbképzésünkön vagy a Neveléstudományi mesterszakunk Digitális pedagógia specializációján tanulnak, vagy tanultak.

Módszertani konferenciasorozatunk negyedik alkalmának tematikai pontjai a következők voltak: *Akadályjáték, Alkotópedagógia, Tudatos internethasználat, Olvasóvá nevelés játékosítás segítségével, Értékközvetítő szemléletű digitális tananyag fejlesztése*. Számos olyan téma, kutatás bemutatása jelent meg a konferencia repertoárjában, amelyek mindegyike kötődik a digitális pedagógiához, de más-más szempontból. Fontos látnunk, hogy a digitális pedagógia értelmezése úgy lehet igazán helytálló, ha egyszerre látjuk az

óvodai nevelésben, a kisiskoláskorban, valamint a középiskolai, a felsőoktatás és a felnőttképzés területén történő lehetőségeket is.

A konferenciát Dr. Hortobágyi Ildikó, a Pannon Egyetem MFTK oktatási és felnőttképzési dékánhelyettese, valamint Dr. Kubinger-Pillmann Judit, a Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézetének egyetemi docense, a konferencia elnöke nyitotta meg. Mindketten hangsúlyozták megnyitójukban, hogy egyre nagyobb szükség van az ilyen műfajú konferenciákra, párbeszédre.

Az előadások sorát Fekete Ákos (Veszprém Digitális Tudásközpont) nyitotta meg, aki Projektalapú alkotópedagógiai foglalkozások a Digitális Tudásközpontban címmel adott elő. Őt Lehel-Bérdi Réka (Mindszenty József Római Katolikus Óvoda és Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola) követte, aki Értékközvetítő szemléletű digitális tananyag fejlesztése címmel tartott előadást. Németh Andrásné Fekete Gabriella (Nyirádi Erzsébet Királyné Általános Iskola) a gyakorlat nézőpontját hozta a konferenciára Akadályjáték, mint digitális pedagógiai eszköz című előadásával. Szalonna Krisztina (Thuri György Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény) Észt és magyar középiskolás tanulók olvasási stratégiáinak vizsgálata angol nyelvű digitális szövegek olvasásakor című előadásával kitekintést adott határainkon kívülre is. A konferencián előadók sorát Acsai Edith (Mészöly Gedeon Református Iskola és Óvoda) folytatta, aki Tudatos internethasználat a szövegértés fejlesztésének szolgálatában címmel adott elő az érdeklődőknek. A konferencia záróelőadását Kocsis Márta (Első Óbudai Német Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola) tartotta, aki

Olvasóvá nevelés a játékosítás eszközeivel alsó tagozaton című előadásának témájába vezette be a hallgatóságot.

Bízunk abban, hogy módszertani konferenciasorozatunk negyedik állomásával is hozzájárulhattunk ahhoz, hogy az óvodai nevelésben dolgozók, valamint a különböző iskolafokon tanítók szakmai párbeszédet folytassanak egymással a digitális

pedagógiáról, arról, hogy milyen irányokba érdemes elindulni, haladni, kutatni.

A konferenciasorozat folytatódik 2023 őszén, hiszen minden ilyen online találkozás lehetőséget biztosít arra, hogy „*Tanuljunk egymástól, hogy minél jobban taníthassunk*”, ahogy a konferencia mottójául választott Eötvös Lorándtól vett idézet is megerősíti.

Kubinger-Pillmann Judit