

DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG KONFERENCIA 2013

KONFERENCIAKÖTET



2013

DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG KONFERENCIA 2013

KONFERENCIAKÖTET

SZERKESZTŐ:

Lévai Dóra

Domonkos Katalin

SZAKMAI LEKTOR:

dr. Námesztovszki Zsolt

ISBN 978-963-284-391-9

DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG KONFERENCIA 2013

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

2013. október 26.

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Intézet

Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefon: 461-4500/3804

weblap: <http://digitalisallampolgarsag.hu/>

e-mail: oktatas-informatika@ppk.elte.hu

A KONFERENCIA ELNÖKE:

dr. Ollé János

SZERVEZŐ:

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Iskolapedagógiai Központ, Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport

A konferencia megrendezését az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Központ és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar támogatta.

A kézirat lezárásának időpontja: 2013. október 25.

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék	4
A konferencia programja	5
Absztraktok	7
Digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusban	7
Utazás a digitális állampolgár koponyája körül	9
A digitális állampolgárság kompetenciaalapú értelmezésének lehetőségei	10
Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? - Tanulók a digitális világban	12
A digitális állampolgárság részkompetenciáinak megjelenése a pedagógusok mindennapi tevékenysége során	14
Hol járunk a digitális állampolgárrá válásban? A mai magyar felnőtt lakosság hozzáállása a digitális világhoz	15
Alíz Digitális-országban – a digitális világ lakói	16
A digitális eszközhasználat felnőttkori fejlesztése	17
Kedvelt és elhanyagolt digitális eszközök	18
A digitális együttélés kihívásai	19
Az én digitális megjelenítése - tudatosság, hitelesség, digitális önértékelés	20
A XXI. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében	21
Produktív tanulás, értékteremtő kompetencia	22
A digitális állampolgárság narratívái: a narratív produktivitás	23
Tanulmányok	25
A digitális állampolgárság narratívái neveléstudományi kontextusban	25
Utazás a digitális állampolgár koponyája körül	38
A digitális állampolgárság kompetenciarendszerének értelmezése	52
Tanulmányok és összefoglalók számozása a konferencián	59

A KONFERENCIA PROGRAMJA

9:00-10:00: **REGISZTRÁCIÓ**

(ELTE PPK KAZY Aula)

10:00 **MEGNYITÓ**

(ELTE PPK KAZY Aula)

Szivák Judit, ELTE PPK, egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes

Ollé János, ELTE PPK ITOK, a kutatócsoport vezetője

10:15-12:30: **PLENÁRIS ELŐADÁSOK**

(ELTE PPK KAZY Aula)

10:15 Perjés István: Digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusban

11:00 Rab Árpád: Digitális műveltség és digitális állampolgárság

11:45 Ollé János: A digitális állampolgárság kompetenciaalapú értelmezésének lehetőségei

12:30-13:30 **EBÉDSZÜNET** (egyénilag)

13:30-15:00 **DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁRSÁG AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN: KUTATÁSI
EREDMÉNYEK**

Levezető elnök: Ollé János (ELTE PPK KAZY Aula)

13:30-14:00: Papp-Danka Adrienn: Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban

14:00-14:30: Lévai Dóra: A digitális állampolgárság részkompetenciáinak megjelenése a pedagógusok mindennapi tevékenysége során

14:30-15:00: Habók Lilla: Hol járunk a digitális állampolgárrá válásban? A mai magyar felnőtt lakosság hozzáállása a digitális világhoz

15:15-16:45 **TEMATIKUS SZEKCIÓELŐADÁSOK**

1. DIGITÁLIS ESZKÖZÖK: HASZNÁLJUK! HASZNÁLJUK?

Szekcióvezető: Habók Lilla (KAZY 305.)

15:15-15:45: Czirfusz Dóra: Alíz Digitális-országban – a digitális világ lakói

15:45-16:15: Takács Anita: A digitális eszközhasználat felnőttkori fejlesztése

16:15-16:45: Habók Lilla: Kedvelt és elhanyagolt digitális eszközök (KAZY 409.)

2. DIGITÁLIS (?) ÉN A DIGITÁLIS (?) KÖZÖSSÉGBEN – DIGITÁLIS MENTÁLHIGIÉNÉ

15:15-16:45: Domonkos Katalin: A digitális együttélés kihívásai (műhely) (KAZY 424.)

15:15-16:45: Szabó Orsi: Az én digitális megjelenítése – tudatosság, hitelesség, digitális önértékelés (műhely) (KAZY 425).

3. A DIGITÁLIS ÉRTÉKTEREMTÉS ÉS PRODUKTIVITÁS SZEREPE AZ EGYÉN ÉLETVEZETÉSÉBEN

Szekcióvezető: Lévai Dóra (KAZY 313.)

15:15-15:45: Tóth Renáta: A XXI. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében

15:45-16:15: Papp-Danka Adrienn: Produktív tanulás, értékteremtő kompetencia

16:15-16:45: Dobó István: A digitális állampolgárság narratívái...

17:00-17:30: **IGAZOLÁSOK ÁTVÉTELE**

(ELTE PPK KAZY AULA)

ABSZTRAKTOK

Digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusban

Perjés István

A digitális állampolgárság fogalmi megközelítéseiről és értelmezési kereteiről folyó diskurzusokban egyre hangsúlyozottabban jelennek meg a digitális állampolgár (1) kontextus-függő, (2) produktív, valamint a (3) digitális tanulási környezetet formáló jelenlétének értelmezési kísérletei. A témával foglalkozó kutatások jobbra azt igyekeznek tisztázni, hogy az egyes, jól definiált aspektust választva milyen digitális tevékenység-együttesben ragadható meg a digitális jelenlét (Ollé, 2012). Társadalomelméleti és szociológiai nézőpontból vizsgálva az online állampolgárság nem más, mint (1) a hagyományos állampolgárság online kontextusainak kiterjesztése (Mossberger et al, 2008). A kutatások másik vonulata inkább (2) a produktivitásra helyezve a hangsúlyt arra törekszik, hogy egyre pontosabb mátrixokba rendezve azonosítsa a produktív állampolgári aktivitás kompetencia-együttesét (Ribble, M. 2011). Az online világ tágulását és mélyülését tényként kezelő kutatások pedig arra fókuszálnak, hogy (3) a digitális tanulási környezetbe is beleszülető/belépő egyén helyi, globális és digitális közösségi jelenlétében (Ohler, B.J, 2010) miképpen lehet a kompetitív (szükségképpen tárgyiasított világú) pozicionálás mellett a konszenzuális (szociális reprezentációkkal lehorgonyzott) létezését is megerősíteni (Moscovici, S. 2002). A digitális állampolgárság jelenségének pedagógiai interpretálásában a fentebb vázolt fogalmi megközelítések mára már jól azonosítható kutatási és fejlesztési irányokká erősödtek meg. A kontextus-függő irányzat fő törekvése az iskolai generációk rétegzett identitásának társadalompedagógiai problematikájának feltárása, a digitális és valós iskolai és társadalmi életvilág kontextusainak összehangolása (Ribble, M. (2009.) A produktív irányzat kutatási-fejlesztési fókuszában a digitális állampolgár nevelélméleti kérdései állnak, leginkább arra keresve a választ, hogy milyen vonások, kompetenciák megerősítésével tehetjük hatékonyá, produktívvá a jelen és jövő digitális állampolgárait (Commonsense-Media, 2011). A digitális tanulási környezetként megragadható irányzat fő törekvése ezzel szemben az, hogy olyan tanulási környezeteket szimuláljon, ahol sikeresen és célorientáltan vehető birtokba a digitális eszköztár (Assumpcao, M.C. – Sleiman, M.C. 2011). Jó látható tehát, hogy a digitális állampolgárság pedagógiai interpretálásai az iskola, a nevelés és oktatás vonatkozásaiban már körvonalazhatóan jelzik egy olyan nevelési modellt megalkotását, amely stabilizálhatja és intézményesítheti a digitális és valós ál-

lampolgársággal kapcsolatos pedagógiai lehetőségeket. Az előadás ennek jegyében arra vállalkozik, hogy a digitális állampolgárság jelenségét egy olyan nevelési rendszer modellezésével mutassa be, amelyben nem triviális rendszerű pedagógiai irányzatként tegyen kísérletet egy neveléstudományi értelmezési keret létrehozására.

Utazás a digitális állampolgár koponyája körül

Rab Árpád

A szerző értelmezésében a digitális állampolgár a digitális kultúrában élő ember, akinek viselkedését és reakcióit a digitális kultúra működésmodelljei befolyásolják. Rövid trendkörképet a digitális kultúra kulcsfogalmainak ismertetése követi. A szerző három kulturális metafolyamatot azonosít: megváltozó tudásszerzési modellek, a valóság érzékelésének megváltozása, illetve egy, leginkább a számítógépes játékok jellemzőivel leírható világ- és valóságszemlélet, illetve viselkedési logika. A harmadik metafolyamatot részletesebben körüljárva a szerző arra jut, hogy az információs társadalom polgárának megértése vagy befolyásolása nem lehetséges a digitális kultúra logikáinak elfogadása és felhasználása nélkül.

A digitális állampolgárság kompetenciaalapú értelmezésének lehetőségei

Ollé János

A digitális állampolgárság (digital citizenship) fogalma mérföldkőként jelenik meg a digitális és online eszközhasználatról, illetve az információs és kommunikációs technológiákról szóló gondolkodásban.

Kutatásunkban az ISTE által támogatott Ribble-féle digitális állampolgárság fogalomrendszeréből indultunk ki és elsősorban az egyén interaktív közösségi tevékenységének fokozottabb figyelembevételével, illetve a természetes környezetre is visszaható információfelhasználásra tekintettel alakítottuk ki a PPK ITOK digitális állampolgárság kompetenciamodelljét. Az ISTE Ribble-féle digitális állampolgárság kompetenciájának fontos jellemzője, hogy a tanári, tanulói, illetve az oktatási asszisztens szerepek elvárásrendszerében és definiált sztenderdjeiben egyaránt megjelenik. Az új modellben külön figyelmet fordítottunk arra, hogy a kompetenciarendszer társadalmi szereptől, szocioökonómiai státusztól, illetve részben életkortól is függetlenül érvényes lehessen. A PPK ITOK modellben a digitális állampolgárság részterületei a következők: kommunikáció, hozzáférés, digitális és online eszközhasználat, digitális egészség, digitális én-megjelenítés, digitális együttélés, értékteremtés, produktivitás, időgazdálkodás, tartalom-menedzsment.

A web2 korszak, vagyis az egyén hálózaton keresztül megvalósuló interaktív kommunikációjának és információmegosztásának időszaka sokkal pontosabban megérthető és vizsgálható a digitális állampolgárság fogalmán keresztül, mintha kizárólag az eszközhasználatot állítanánk középpontba. A digitális állampolgárság kompetencia felhasználásával figyelmen kívül hagyhatjuk az életkor és az eszközhasználat között természetesnek gondolt szoros összefüggést, vagyis lehetőségünk van az egyén fejlesztését a tudatos, az életvezetéshez illeszkedő tevékenységekre, a digitális műveltséghez hozzájáruló produktivitásra építeni. A digitális állampolgárság új modellje képes kezelni az eszközhasználat és kommunikáció természetes környezetre történő visszahatását, ami elsősorban az időgazdálkodás és tartalom-menedzsment részterületeken keresztül lehetőséget ad egy integrált információs környezet, illetve egy újszerű személyes tanulási környezet értelmezésére.

Kutatásunkban az egyes részkompetenciák mérhetőségének érdekében felhasználtuk Bloom taxonómia rendszeréből a korrigált kognitív, illetve az affektív szintek meghatározását. A kérdő-

íves vizsgálatban a vizsgált személyek (N=2081) tanulók, tanárok, illetve nem tanár felnőttek voltak. A kutatás célja a digitális állampolgárság kompetencia vizsgálatának kialakításán túl egy hazai sztenderd kidolgozásának előkészítése volt. Az egyes szerepek, illetve kompetenciák elemzésén túl többek között kiemelt cél a korosztályokon belüli és a korosztályok közötti különbségek összehasonlítása, a produktivitással összefüggő információ- és időgazdálkodás összefüggéseinek feltárása, illetve az értékteremtésre épített ePortfólió fogalmának újszerű megközelítése.

Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? - Tanulók a digitális világban

Papp-Danka Adrienn

A Marc Prensky (2001) nyomán elterjedt, életkor szerinti kategorizálás, amelyben a fiatalok digitális bennszülöttként, az idősebbek pedig digitális bevándorlóként jelennek meg, ma már többnyire meghaladottnak tekinthető. Prensky úgy vélte, hogy a digitális világban való eligazodás képessége gyakran összefüggésbe hozható az életkorral, ezért terjedt el az, hogy napjaink tanulói a digitális bennszülöttek, pedagógusai pedig a digitális bevándorlók. Ritkán hangsúlyozzuk viszont, hogy az eredeti elképzelések szerint, a bennszülöttség nem jelent veleszületett képességeket és kompetenciákat a technológiahasználatban. Csupán csak annyit jelent, hogy az a környezet, amely a digitális technológiának köszönhetően körülveszi a fiatalokat, egészen más, mint az a környezet, amely a bevándorlók korában volt jellemző.

A digitális állampolgárság kutatást inspiráló tényezők egyike éppen az volt, hogy sok korábbi vizsgálat (Csepeli-Prazsák, 2010; Fehér-Hornyák, 2011; EU Kids Online, 2011; Papp-Danka, 2013; Balogh és mtsai., 2013) bebizonyította már, hogy a digitális bennszülöttként aposztrofált tanulók csoportja nem homogén, és ezért indokoltabbnak tűnik a digitális technológiák használatának minőségi mutatói mentén elhelyezni a felhasználókat (Buda, 2013).

A digitális nemzedék pontosabb megismerésének és jellemzésének lehetősége ösztönzött bennünket akkor, amikor a digitális állampolgárság kompetenciamodellje mentén (Ollé és tsai, 2013) kezdtük el vizsgálni a tanulókat. A kutatás egyik kiemelt területe az eszközhasználati kompetencia volt, amelyet elsősorban nem az eszközök gyakoriságban kifejezhető használatára való rákérdezéssel vizsgáltunk, hanem számos olyan kérdést tettünk fel, amelyek a funkcionális használatot feszegették. A másik hangsúlyos területet, a produktivitás kompetenciaterületét mérve pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy tudja-e egy tanuló, milyen tevékenységekkel lehet produktív az online életben; vagy, hogy információmegosztáskor mérlegeli-e a megosztani kívánt tartalom közösség számára való hasznosságát. Harmadik kiemelt területként pedig a tanulók idő- és tartalommenedzsment kompetenciájával foglalkoztunk: többek között a (tudatos) információsszűrés kérdései mentén, valamint a (feltételezések szerint alacsony) időmenedzsment kompetencia kutatása mentén.

A tanulók digitális állampolgárként való vizsgálata nem csak azért újdonság, mert hazai terepen nem volt még ilyen, hanem azért is, mert a tanulóknak nem csak a mennyiségi mutatók mentén leírható technológia-használatát ismerjük meg, hanem a funkcionális, minőségi technológia-használat alapján is jellemezni tudjuk majd őket. Feltételezzük, hogy ahogyan a digitális bennszülöttség sem életkorfüggő, úgy a digitális állampolgárság kompetenciáiban mutatott fejlettségi szint sem függ össze szignifikánsan az egyén életkorával.

A digitális állampolgárság részkompetenciáinak megjelenése a pedagógusok mindennapi tevékenysége során

Lévai Dóra

A pedagógusok digitális tevékenységét számos szempont alapján határozhatjuk meg: előbbieket társíthatjuk a szorosabb értelemben vett tanári hivatást leíró kompetenciákhoz (Falus, 2006; Kotschy, 2011) kapcsolhatjuk XXI. századi kompetenciákhoz (Calvani, Fini, Ranieri 2009, AITSL, 2010), párhuzamot vonhatunk a digitális műveltség kompetenciájával (ISTE, 2000; ISTE, 2008; Kárpáti, 2011; Ferrari, 2012, Tongori, 2013) és összefüggésbe hozhatjuk a digitális állampolgárság kompetenciáit leíró nemzetközi és hazai modellekkkel is. (Ohler, 2010; Ribble, 2011; Ollé, 2012)

A hazai digitális állampolgárság kompetenciamodell (Ollé és mtsai, 2013) alapján meghatározott három kompetencterület keretében a pedagógusokra nézve is jelentős feladatok, lehetőségek jelennek meg.

A pedagógusok digitális eszközökkel végzett tartalomszerkesztése, tartalommegosztása és az ehhez kapcsolódó reflexiók 2013-tól a hazai pedagógusminősítő rendszer részeként is tetten érhetők. A 2013-as Pedagógus Életpályamodell (PÉM, 2013) alapján az ePortfólió jelöli azokat a válogatottan gyűjtött tartalmakat, amelyek arra hivatottak, hogy a pedagógusok ezeken keresztül bemutassák, hogy pedagógiai tevékenységük az egyénre és közösségre nézve is fejlesztő hatású, azon keresztül értéket képvisel és értéket is teremt mind hagyományos, mind pedig digitális eszközökkel kiegészített, illetve online környezetben.

Jelen tanulmányban a hazai digitális állampolgárság kompetenciamodellje alapján mutatjuk be az eszközhasználaton túlmutató, kommunikációban és interakciókban is megjelenő alkotó, értékre-remtő digitális tevékenység fontosságát az információs társadalom pedagógusának tevékenységéhez kötődően.

Hol járunk a digitális állampolgárrá válásban? A mai magyar felnőtt lakosság hozzáállása a digitális világhoz

Habók Lilla

Akárcsak a hagyományos értelemben véve, úgy a digitális világon belül is beszélhetünk állampolgárokról. A digitális állampolgárok ismérve, hogy a közösség számára értékes és egyénileg eredményes, illetve felelősségteljes és produktív tevékenységeket végeznek online környezetben. (Ollé 2012.) Kutatócsoportunk egyik célja, hogy megállapítsa hol állunk jelenleg ebben a folyamatban, vagyis a digitális állampolgárok között milyen arányban és milyen szinten képviseltetik magukat a magyarok. Ennek megállapítására dolgoztuk ki a hazai digitális állampolgárság kompetenciamodelljét (Ollé és mtsai, 2013), mely Bloom taxonómiarendszerének kognitív és affektív szintjein, illetve Ribble (2011) digitális állampolgárság modelljén alapul. Megkülönböztetjük benne a digitális kommunikáció és eszközhasználat, digitális tevékenység, digitális értékteremtés és produktivitás területeit. Az elméleti modell három nagy témaköre alapján a pedagógusok, tanulók és nem tanári felnőttek számára külön részkérdőíveket állítottunk össze, és eltérő csatornákon terjesztettük. Míg előbbi kettő behatárolt keretek között jutott el a célcsoportjához, addig a harmadiknak a teljes felnőtt lakosság megkérdezése volt a célja. A más szakmákban dolgozó felnőttek elérése pedig azért is speciálisabb, mert életükben nem a tanulás vagy az önképzés teszi ki a legtöbb időt (Falussy, 2009). A mintavétel így hozzáférési alapon zajlott, online kérdőív formájában, mely magában hordozta azt a veszélyt, hogy nem érjük el azokat, akik nem használják az internetet legalább heti rendszerességgel. A megkérdezettek között egyaránt szerepeltek vállalkozók, munkavállalók és vezetők különböző szakterületekről.

A kitöltött kérdőívek alapján sok információ rendelkezésünkre áll, többek között arról, hogy mennyire ismerik, és milyen gyakran használják a magyar felnőttek az internetes kommunikációt és egyéb szolgáltatásokat (pl. e-ügyintézés, e-kereskedelem). Mennyire figyelnek oda az egészségükre mikor a monitor előtt ülnek, vagy a saját én-megjelenítésükre a webes környezetben. Továbbá, hogy mennyire tudnak értéket teremteni és tartalmakat létrehozni az interneten, miközben időgazdálkodásukra is odafigyelnek. A kutatási eredmények bemutatásából, a releváns kérdések elemzése által képet kaphatunk arról, hogy milyen szinten vagyunk mi magyarok digitális állampolgárok 2013-ban.

Alíz Digitális-országban – a digitális világ lakói

Czirfusz Dóra

A kommunikáció és eszközhasználat, valamint a hozzáférés a digitális állampolgárság modelljén belül a felnőtt lakosság között nagy eltéréseket mutathat az egyes foglalkozási területek mentén, valamint a szociodemográfiai változók színezetében, úgy, mint a lakhely, vagyoni helyzet vagy alapvető internethasználati szokások, és úgy véljük, az iskolai végzettség mentén is eltérő eredmények szülehetnek. A digitális szakadék kifejezés a kutatásunk által megerősödhet vagy megdőlhét, mely fontos eredményként szolgálhat az információs társadalomról szóló eddigi tapasztalatokon túl. A korábbi elméletek arra mutattak rá, hogy az egyenlőtlenség a lakosságot kettészeli internettel rendelkezőkre, illetve az internetes hozzáférést biztosítani nem tudók számára, azonban ma már számos lehetőség van arra, hogy az otthon nem biztosított digitális részvételt valamilyen pótolni tudjuk a nyilvános wifi hálózatok, könnyebben megfizethető okostelefonok által. Ezen felül, az elemzésből kiderül, hogy pusztán a digitális hozzáférés eredményez-e tudatos eszközhasználatot, vagy ahhoz az internetes megoldásokkal szembeni pozitív attitűd is szükséges, illetve, hogy az interneten való részvételnek milyen szintjei vannak: igaz-e, hogy aki egyszer csatlakozott, az már mindent tud a digitális világról, vagy beigazolódik, hogy a digitális állampolgárrá válás éppolyan tanulási folyamatot jelent, mint az írás-olvasás megtanulása? Megtudhatjuk, hogy a megkérdezett felnőtt lakosság valóban csak "Facebookozni" jár-e az internetre, vagy érzékelik és használják is az őket körülvevő gazdag tevékenységrepertoárt digitális térben (Habók – Czirfusz, 2013). A kutatás eredményei továbbá információval szolgálnak a hozzáférés biztosíthatósága és a kommunikáció, valamint a digitális eszközhasználati szokások és a kommunikációs céllal használt eszközök összefüggéseiről (Ollé, 2013). A Bloom-taxonómia kognitív és affektív szintjei lehetővé teszik, hogy a két megközelítést összehasonlítsuk, így a ténylegesen meglévő szokások mellett a kutatásban megkérdezett felnőtt lakosság digitális állampolgársághoz való hozzáállásról, az internetes eszközök használatára vonatkozó nyitottságról (vagy éppen ellenállásról) is információt nyerünk.

A digitális eszközhasználat felnőttkori fejlesztése

Takács Anita

A vizsgált felnőtt lakosság internetezési szokásaiból következtetéseket vonhatunk le digitális eszközhasználati képességükre vonatkozóan. Az elemzésben részt vett felnőtt minta életkor, iskolai végzettség és foglalkozás alapján megkülönböztetett csoportjainál megfigyeltük az internethasználat gyakoriságát és képet kaptunk internethasználati szokásaikról. A felmérésből (Ollé, 2013) kiderül, milyen arányban használják az internetet a munka vagy hivatás területén, hobbihoz, szabadidőhöz kapcsolódóan, illetve tanulásban. Tanulás alatt természetesen nem csak az intézményesült felnőttoktatást értjük, az önképzést, a saját képességek bármely területen történő fejlesztését is ide soroljuk. Az online jelenlét érdekes kérdése a digitális eszközök használata a felnőtt tevékenységének egyszerűsítése érdekében, melyhez elsősorban a nem hivatalos ügyintézés (pl. szállásfoglalás, netbank, menetrend keresés) és a hivatalos ügyintézés (pl. Ügyfélkapun keresztül végezhető tevékenységek) tartoznak. Ezen kívül a felmérés kitér a felnőtt önértékelésére is saját internethasználatát tekintve, megtudhatjuk, mely csoportok érzik úgy, fejlődésre van szükségük eszközhasználatukban. A képességek fejlesztésének sok formája létezik, így a segítségkérés ismerősöktől, az önálló ismeretszerzés, a jelenléti és online kurzusok mind felsorakoznak a kínálatban. A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy egy felnőtt mit várna el egy fejlesztő tanfolyamtól a témában, véleménye szerint mely tudáselem hiányzik a digitális tolltartójából. Kiderül, hogy az e-mail fiók létrehozása, a hétköznapi gyakorlatban alkalmazható digitális készségek, az e-ügyintézés a vágyott tudás tárgya, vagy a felnőttek már túlléptek az alapkészségek megszerzésén, és komolyabb jártasságra szeretnének szert tenni akár az ismeretátadás területén (pl. honlapkészítés, blogírás). Felnőttképzési szempontból figyelmet érdemlő kérdés, hogy mit várnak el az adott kurzustól, értékes-e a tanfolyamot igazoló dokumentum, avagy papír nélkül is megelégszenek a tudás bővítésével. Talán a legalapvetőbb kérdés, hogy a felnőtt internethasználó felismeri-e a fejlődés szükségességét, a digitális hozzáférés, eszközhasználat és kommunikáció előnyeit (Habók - Czirfusz, 2013).

Kedvelt és elhanyagolt digitális eszközök

Habók Lilla

A közvélekedés szerint manapság az interneten már minden fenn van, és amit nem talál a Google, az nem is létezik. Felmerül a kérdés, hogy valóban ennyire hatékonyan tudjuk kihasználni az internet nyújtotta előnyöket, és ennyire széles az eszközpalettánk? A kérdőívünk eredményeiből megtudjuk, hogy melyek a legelterjedtebb digitális alkalmazások vagy szolgáltatások, és hogy miket ismer kevésbé a magyar felnőtt lakosság.

Mennyire használjuk a munkánkban, a szabadidőnkben, illetve a tanulás során az emailt, az azonnali üzenetküldő alkalmazásokat, a közösségi oldalakat, a blogokat vagy a wikiket? Milyen gyakran rendelünk ételt interneten, szerzünk akciós kupont vagy szállunk be Telekocsiba? Tudjuk egyáltalán, hogy mi az internetes megfelelője annak, mikor ellátogatunk egy koncertre vagy fotót küldünk a családnak a nyaralásról? Érdekes kérdés, hogy mindez a sok eszköz valóban beépült-e a személyes kommunikációs környezetünkbe, és ráépül-e a tanulási és produktivitási eszköztárunk. (Ollé 2013.)

Megvizsgáljuk, hogy az írás-, kép-, hang-, videó kommunikátum típusok (Benczik 2001. 13-15.) vagy éppen a kommunikáció, együttműködés, információmenedzsment és tudáslétrehozás funkciói (Ferrari 2012.) szerint mennyire tudjuk besorolni a kommunikációs eszközöket (Habók-Czirfusz 2013.). A feladat azért is érdekes, mert a megoldásához nem csak az adott eszközökkel kell tisztában lennie a kitöltőnek, hanem a kategóriák definícióival is. Kutatásunkból nem csak az ismeret és a használat gyakorisága derül ki, hanem a hozzáállásunk is az új eszközök megismeréséhez. Megtudjuk, hogy a kitöltők szerint inkább előnyös vagy hátrányos például az e-ügyintézés, e-kereskedelm vagy az internetes információszerzés.

A tények megismerése után pedig a résztvevők a konferencián is bizonyíthatják nyitottságukat az új eszközök befogadása iránt. Ugyanis olyan internetes alkalmazásokat mutatok be a szekcióban, amelyek kevésbé voltak közismertek a kérdőív kitöltői számára, pedig használatuk a mindennapokban hasznos időtöltéssel járna. Megvitatjuk, hogy mik lehetnek a népszerűtlenség okai, majd minden eszköz bemutatása (“mit?”) mellé gyakorlati feladat is párosul, amelyből nem csak a “hogyan?”, hanem a “miért?” is kiderül.

A digitális együttélés kihívásai

Domonkos Katalin

Az offline szocializáció során többek között elsajátítjuk az adott társadalomra jellemző ismereteket, készségeket, szabályokat és viselkedési mintákat. A digitális technológia azonban új közeget teremtett, amelyben nem egyértelmű, nincs megelőlegezett tudás arra nézve, hogy mely tevékenységek és viselkedés elemek segítik az egyént ahhoz, hogy hatékonyan vehessen részt a digitális társadalom életében.

A workshop a digitális együttélés kérdéskörén belül a pedagógiát is érintő kérdéseket járja körül, bemutatja a területtel kapcsolatos hangsúlyos részeket és kutatási eredményeket. A rendelkezésre álló időkeretben megjelenő témakörök az offline és online szocializáció, az iskola online szocializációban betöltött szerepe, az e-etikett és az elektronikus zaklatás.

Az én digitális megjelenítése - tudatosság, hitelesség, digitális önértékelés

Szabó Orsi

A social media használatának elterjedésével (és prosumerekké válásunkkal) párhuzamosan tevékenységünk, életünk, énünk “online” és “offline” részekre való felosztása gyakorlati szempontból végképp értelmét veszítette. Az új helyzet által teremtett társas jelentésadási pillanat és a kontextus változásának nehézségei azonban lehetőséget kínálnak az “én” általános, elméleti újrafogalmazására is (Ollé, 2012). Az online környezet új lehetőségeket, formákat ad a saját énről, személyiségről, élettörténetről szóló narratívák megteremtésére, alakítására, s ezáltal énünk, személyiségünk önreflexív vizsgálatára, re/konstruálására is.

A digitális én megjelenítésének kompetenciája a digitális lábnyom kialakításának, fenntartásának, karbantartásának, valamint a digitális biztonság és a személyes marketing kettős szempontrendszerének mentén történő formálásának képességeit foglalja magában (Domonkos, Szabó 2013). Alapját kognitív szempontból a digitális lábnyom összetevőinek, keletkezésének és funkcióinak megértése, affektív szempontból pedig az online én-megjelenítésre illetve a saját én megismerésére való nyitottság, motiváltság és pozitív hozzáállás jelentik. A kompetencia magas szintje alatt az én megjelenítésével kapcsolatos tudatos, hiteles és közösségbe integrált viselkedést értünk, mely az online és offline környezetek összefüggéseinek felismerését, illetve adekvát és értéket teremtő felhasználását is magában foglalja. Énünk megjelenítése, egyéni viselkedésünk tehát elméleti és gyakorlati értelemben is összefügg a jelentésteli (digitális) közösségi részvétellel, együttélésre, közösségi értékteremtésre való képességgel. A digitális én-megjelenítés részkompetenciáinak felmérése, összefüggéseinek vizsgálata hosszú távon a felnőttek és fiatalok online én-megjelenítésének, valamint ezen keresztül önismerei nyitottságának, önreflexivitásának és személyiségének fejlesztését célozza.

A XXI. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében

Tóth Renáta

A XXI. századi pedagógusoknak rendelkezniük kell a hazai és nemzetközi kompetenciamodellekben leírtakkal (Falus és mtsai, 2006; ISTE NETS-T, 2000; ISTE NETS-T, 2008), ezen belül megfelelő digitális írástudással, és folyamatosan fejlődniük kell a digitális kompetencia tekintetében is. Napjainkra a digitális eszközök, taneszközök és az online alkalmazások szinte teljesen beépültek a nevelési-oktatási folyamatba. Az új technológiák hatására a pedagógusoknak újra kell gondolniuk, hogy a folyamatosan bővített digitális tolltartójukból milyen eszközöket, alkalmazásokat használnak fel a tanórákon, hogy a fejlődést követve hatékonyabbá tudják tenni a tanítási-tanulási folyamatot. A pedagógusoknak számtalan problémával és nehézséggel kell megküzdeniük. Nemcsak a tanórákon és az iskolai életben kell helyt állniuk, hanem az intézményen kívül is. Meg kell felelniük a társadalom – ezen belül a szülők –, az intézmény, a tanulók és a pedagógus kollégák elvárásainak is (Dobó – Lévai – Tóth – Papp-Danka, 2013.).-A digitális állampolgárság témájában indított nagymintás empirikus kutatás eredményei közül szeretném bemutatni a társadalom, a tanulók és a pedagógusok mit gondolnak, melyek a legfontosabb elvárások a pedagógusokkal szemben és mit gondolnak erről maguk a pedagógusok. Hogyan ítélik meg a saját eszközhasználatukat és hogyan vélekednek erről a tanulók. Valamint mi a meggyőződésük, milyen internetes tevékenységekkel teremtenek értéket a tanulók számára.

Produktív tanulás, értékteremtő kompetencia

Papp-Danka Adrienn

Az előadás kísérletet tesz a produktív tanulás definiálására, kitekintéssel arra, hogy a korábbi pedagógiai elméletek hogyan gondolkodtak a produktív tanulásról. Nagy László például azt az elvárását fogalmazta meg a tanulókkal szemben, amely még ma is érvényesnek tekinthető, és a digitális állampolgárság modelljében is megjelenik: a gyermeket fel kell készíteni arra, hogy “képzetrendszerét produktív cselekvéssé” változtassa. (Nagy, 1919; id. Bárdossy, 1999) Érdeemes megfigyelni azonban, hogy a korábbi pedagógiai gondolkodók (Nagy Lászlótól kezdve Zsolnai Józsefen át egészen Báthory Zoltánig), kifejezetten az iskolai környezetben értelmezik és kezelik a produktivitást. (Dobó és tsai., 2013)

A digitális állampolgárság modelljében azonban nemcsak azért értelmeztük széleskörűbben a produktív tanulás fogalmát, mert a XXI. században magának a tanulásnak a fogalma is kitágult, hanem azért is, mert maga a digitális állampolgárság modell (Ollé és tsai. 2013) amellet teszi le a voksát, hogy az online és az offline tevékenységek egy komplex egészet alkotnak, és nem választhatók szét sem a produktivitás esetében, sem egyéb területeken. A modell szerint a *digitális értékteremtés és produktivitás kompetencia* az egyén vagy a közösség számára hasznos és értékes tevékenységek végzését, az így létrejött eredmények, értékek elérését, fejlesztését és terjesztését jelenti. Az eredmények, értékek létrejöttében, fejlesztésében és terjesztésében való közreműködés a kommunikáción, egyéni vagy együttműködő tevékenységen keresztül, digitális eszközökkel támogatott környezetekben történik.

Az előadás során körüljárjuk azt a témát, hogy a tanulók produktív tevékenysége hogyan nyilvánulhat meg személyes, iskolai és társadalmi dimenzióban. Azzal is foglalkozunk, hogy a tanuló produktív tevékenysége hogyan függ össze, milyen viszonyban lehet azzal, amilyen mintát, amilyen produktivitást a pedagógusok mutatnak számára. Végül pedig kitérünk a Digitális állampolgárság 2013 kutatás tanulói kérdőívének produktivitással foglalkozó eredményeire is. Hisszük, hogy a tanulóktól mint digitális állampolgároktól, csakúgy, mint a többi állampolgártól is, jogosan várható el, hogy értékválasztások mentén végzett produktív tevékenységeket mutassanak a digitális világban, akár iskolai, akár iskolán kívüli területen.

A digitális állampolgárság narratívái: a narratív produktivitás

Dobó István

Ahogy az állampolgár közege a modern demokratikus állam, úgy a digitális állampolgáré az online világ. Az előadás párhuzamot kíván vonni a digitális környezet és a demokratikus állam alapelvei között, és amellet kíván érvelni, hogy az internet világa és a demokratikus állam ugyanazon érme (azaz ugyanazon megállapodás, életérzés) két oldalát jelenítik meg. Az autonómia, a felelősség, a részvétel, a választás szabadsága, a nyilvánosság, a véleményszabadság vagy a decentralizált szerkezet mind olyan sajátosságok, melyek a modern demokrácia és a digitális lét közös alapértékei. Míg a demokrácia fogalmának deskriptív vagy leíró megközelítése arra kíván választ adni, hogy milyen a demokrácia, addig a normatív értelmezés arra kíván választ adni, hogy milyen demokráciát szeretnénk (Boros, 2011). A kiépített intézményrendszer és ennek ismerete alapvető feltétele a (digitális) demokráciának, de önmagában ezek még nem garantálják a demokráciát. Ehhez arra is választ kell adnia minden (digitális) állampolgárnak, hogy milyen tartalommal szeretné ezt megtölteni, és hogyan szeretné ezt elbeszélni saját maga és a közösség számára. A digitális demokrácia normatív fogalma ebben az értelemben nem más, mint egy történet. Ez a történet az egyén szempontjából meghatározza azt, hogy meggyőződéssé válnak-e számára a digitális demokrácia alapelvei (hisz-e példának okáért a digitális állampolgárságban és ennek kompetencia-rendszereiben) (Ribble, 2011; Ollé, 2012); a közösség szempontjából pedig azt, hogy a versengő történetek közül melyek kanonizálódnak, és hatnak ezáltal vissza a személyes értelmezésekre (Fukuyama, 2000). Az előadás arra vállalkozik, hogy felvázolja narratív produktivitás modelljét, amelyben (1) megragadható a digitális demokrácia normatív fogalma, és amelyben (2) döntő szerepet kap a digitális állampolgár produktív tevékenysége. A modell a produktív digitális állampolgár szerepeinek és narratíváinak értelmezéséből indul ki (Dobó-Lévai-Tóth-Papp-Danka 2013). Középpontjában (mint minden demokráciában) a (digitális) állampolgár található, akinek gondolatai, döntései és cselekvései nem izoláltan léteznek, hanem a digitális demokrácia keretében jelennek meg és fejtik ki hatásukat. A digitális demokrácia itt egy olyan dinamikus, nem triviális rendszerként (Foerster, 2007) jelenik meg, ahol egyrészt a közösség demokratizálja az egyént, ugyanakkor az egyén produktív tevékenysége révén demokratizálja a közösséget. A digitális demokrácia azonban nem-triviális rendszer: sokszereplős, dinamikus és folyamatosan változó képződmény. A digitális demokrácia nem-triviális jellege azzal is jár, hogy a produktív folyamatok mellett regresszív (visszafelé fejlődő) folyamatok is zajlanak.

Amellett, hogy az előadás e veszélyekre is kíván reflektálni, arra helyezi a hangsúlyt, hogy digitális állampolgár produktív tevékenységét olyan fejlődési folyamatként ragadja meg, ami döntő mozzanat a digitális demokrácia értelmezésében, megalkotásában és elbeszélésében.

A digitális állampolgárság narratívái neveléstudományi kontextusban

A produktív állampolgár értelmezési keretei

A digitális állampolgárság pedagógiai interpretálásai az iskola, a nevelés és oktatás vonatkozásában már körvonalazhatóan jelzik egy olyan nevelési modell megalkotását, amely stabilizálhatja és intézményesítheti a digitális és valós állampolgársággal kapcsolatos pedagógiai lehetőségeket. A tanulmány ennek jegyében egyrészt arra vállalkozik, hogy a digitális állampolgárság jelenségét egy olyan nevelési rendszer modellezésével mutassa be, amelyben nem triviális rendszerű pedagógiai irányzatként tesz kísérletet egy neveléstudományi értelmezési keret létrehozására. A tanulmány emellett arra is vállalkozik, hogy felvázolja narratív produktivitás modelljét, amelyben megragadható a digitális demokrácia normatív fogalma, és amelyben döntő szerepet kap a digitális állampolgár produktív tevékenysége.

1 A digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusa

A digitális állampolgárság fogalmi megközelítéseiről és értelmezési kereteiről folyó diskurzusokban egyre hangsúlyozottabban jelennek meg a digitális állampolgár (1) kontextus-függő, (2) produktív, valamint a (3) digitális tanulási környezetet formáló jelenlétének értelmezési kísérletei. A témával foglalkozó kutatások jobbra azt igyekeznek tisztázni, hogy az egyes, jól definiált aspektust választva milyen digitális tevékenység-együttesben ragadható meg a digitális jelenlét (Ollé, 2012). Társadalomelméleti és szociológiai nézőpontból vizsgálva az online állampolgárság nem más, mint (1) a hagyományos állampolgárság online kontextusainak kiterjesztése (Mossberger et al. 2008). A kutatások másik vonulata inkább (2) a produktivitásra helyezve a hangsúlyt arra törekszik, hogy egyre pontosabb mátrixokba rendezve azonosítsa a produktív állampolgári aktivitás kompetencia-együttesét (Ribble, 2011). Az online világ tágulását és mélyülését tényként kezelő kutatások pedig arra fókuszálnak, hogy (3) a digitális tanulási környezetbe is beleszülető/belépő egyén helyi, globális és digitális közösségi jelenlétében (Ohler, 2010) miképpen lehet a kompetitív (szükségképpen tárgyiasított világú) pozicionálás mellett a konszenzuális (szociális reprezentációkkal lehorgonyzott) létezését is megerősíteni (Moscovici, 2002).

A digitális állampolgárság jelenségének pedagógiai interpretálásában a fentebb vázolt fogalmi megközelítések mára már jól azonosítható kutatási és fejlesztési irányokká erősödtek meg. A kontextus-függő irányzat fő törekvése az iskolai generációk rétegzett identitásának társadalom-pedagógiai problematikájának feltárása, a digitális és valós iskolai és társadalmi életvilág kontextusainak összehangolása (Ribble 2009) A produktív irányzat kutatási-fejlesztési fókuszában a digitális állampolgár nevelésméleti kérdései állnak, leginkább arra keresve a választ, hogy milyen vonások, kompetenciák megerősítésével tehetjük hatékonyá, produktívvá a jelen és jövő digitális állampolgárait (Commonsense-Media, 2011). A digitális tanulási környezetként megragadható irányzat fő törekvése ezzel szemben az, hogy olyan tanulási környezeteket szimuláljon, ahol sikeresen és célorientáltan vehető birtokba a digitális eszköztár (Assumpcao-Sleiman, 2011). Jól látható tehát, hogy a digitális állampolgárság pedagógiai interpretálásai az iskola, a nevelés és oktatás vonatkozásaiban már körvonalazhatóan jelzik egy olyan nevelési modell megalkotását, amely stabilizálhatja és intézményesítheti a digitális és valós állampolgársággal kapcsolatos pedagógiai lehetőségeket. A tanulmány következő részében arra vállalkozunk, hogy a digitális állampolgárság jelenségét egy olyan nevelési rendszer modellezésével mutassuk be, amelyben nem triviális rendszerű pedagógiai irányzatként tehetünk kísérletet egy neveléstudományi értelmezési keret létrehozására.

2 A digitális állampolgárság a gyakorlat kontextusában

A hollandiai *The Education for New Era Foundation*¹ (O4NT) szervezetbe tömörült kutatók, fejlesztők és tanárok 2011-ben tették közzé azt a javaslatukat, melyben IKT adta technikai lehetőségeket a formális, iskolai tanulási környezetek átalakítására ajánlottak. Az első ilyen iskolai közösségek, melyeket iPad-iskolának² is hívhatunk, 2013-ban kezdtek el működni. A kísérlet azért is érdemel figyelmet, mivel a fejlesztők nem csupán arra vállalkoztak, hogy az iskolai szervezet hagyományos kultúrájába illesztették be a modern információs technológia által kínált eszközparkot, hanem ezzel párhuzamosan a formális tanulás pedagógiai környezetét is átalakították. Ennek jegyében a klasszikus tanár-diák viszony is átalakult, mivel a 4-12 éves tanulók (bár tanári támogatással, de) maguk állítják össze egyéni tanrendjeiket, s így egyénileg vagy csoportosan szervezik meg tanulásukat a különböző célokra kialakított, technikailag ellátott tanulási terekben.

¹ URL: <http://www.educationforanewera.com/#school-projects>. Hozzáférés ideje: 2013. október 19.

² Az Apple alapító Steve Jobs után, aki szintén táblagépes iskolák híve volt, az iskolák magukat szívesen nevezik így: Steve JobsSchools.

A felsőbb korosztály 8-12 éves tanulói 25 fős csoportokat alkotva, tanári támogatással dolgoznak, s az időközben felmerült tanulási problémákra, hiányosságokra – a szülők bevonásával – a tanár és a diák együtt keresi meg a legmegfelelőbb korrekciós megoldást. A diákok legfőbb taneszköze természetesen az erre a célra kialakított táblagép (lásd ehhez az 1. ábrát).



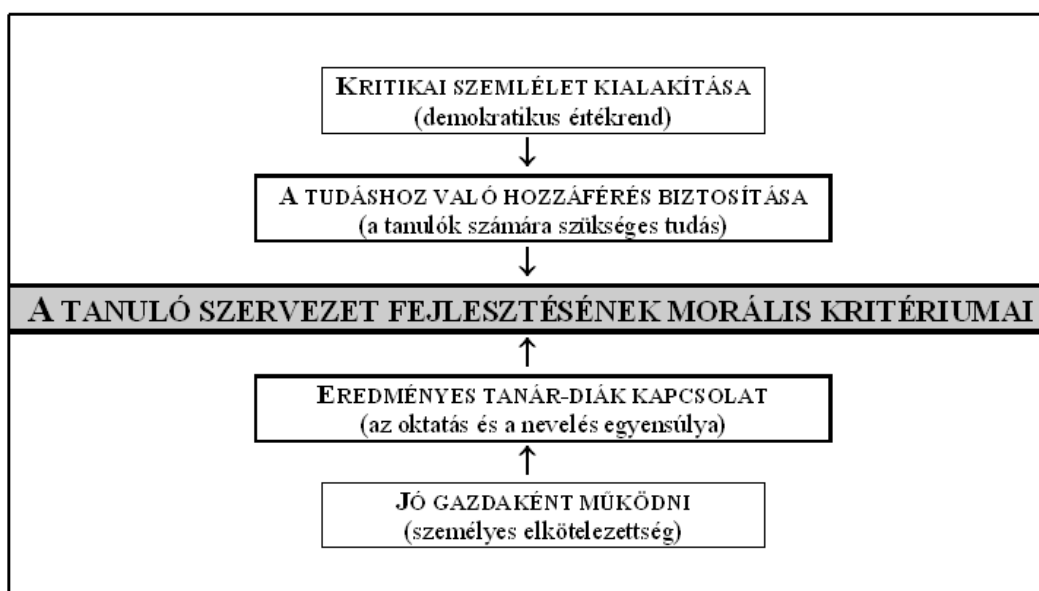
1. ábra: Életképek az iskolai mindennapokból

(URL: <http://www.educationforanewera.com/#more>)

Bár a kísérletről, annak sikeréről és kockázatairól³ még korai lenne ítéletet alkotnunk, érdemes arra felfigyelnünk, hogy ebben az esetben nem csupán egy új technológia adaptálására találtunk példát, hanem arra is, hogy miképpen körvonalazódik egy új pedagógiai kultúra gyakorlati implementációja. Annyi bizonyosnak látszik, hogy a digitális világ technológiáját alkalmazó iskolák figyelmét nem kerülte el a digitális közösségek, a digitális (állam)polgár víziója, s így jól azonosítható a pedagógiai kultúra – s ezen belül a nevelési és tanulási környezet – átalakításának tudatos szándéka. Ennek jegyében a már említett digitális állampolgárság fogalmának értelmezési irányainak adaptációjára is példát találhatunk ezen iskolák szervezeti életében, így (1) a kontextus-függő, (2) a produktív, valamint (3) a digitális tanulási környezetet formáló tanuló és közösség együttes fejlesztésére.

³ Az internethasználat kockázatairól lásd még: Talyigás J. (szerk.) (2010): Az internet a kockázatok és mellékhatások tekintetében. Scolar Kiadó, Budapest.

A *kontextusokat* vizsgálva jól látható, hogy az iskola életvilágában nem válik élesen ketté a valós és digitális jelenlét, így a gyermeki személyiség fejlődését, a személyiség integritásának megerősödését, a közösségi (és a társadalmi) életben való részvételt nem kockáztatja a szervezeti élet bürokratikus felépítése. Az így kialakított szervezeti kultúra fókuszában a támogatást szolgáló szervezeti megoldások dominálnak.⁴ Ennek megfelelően a tanári szerep is átalakul, és a klaszszikus szerepek mellett a támogató, segítő coach szerepű tanári jelenlétre helyeződik át a hangsúly. A formalizált közösségekben való létezés idejét és helyét (tanóra, osztály) nem annyira a mechanikus szabályok, mint inkább a személyes önállóság és a kollektív szabadság (felelősséggel is járó) lehetőségei korlátozzák. Az intézményekben folyó valós és digitális életvilág egymást erősítő, egymásban feloldódó, és rétegződő mintázatai tehát egy olyan kontextus-függő szervezetet alkothatnak, amelyben a komplex, nem-triviális rendszerekre⁵ jellemző *morális felelősség* jegyeit is felfedezhetjük (lásd még ehhez a 2. ábrát).



2. ábra: Az oktatás morális célja

(Goodlad, 1990⁶ nyomán)

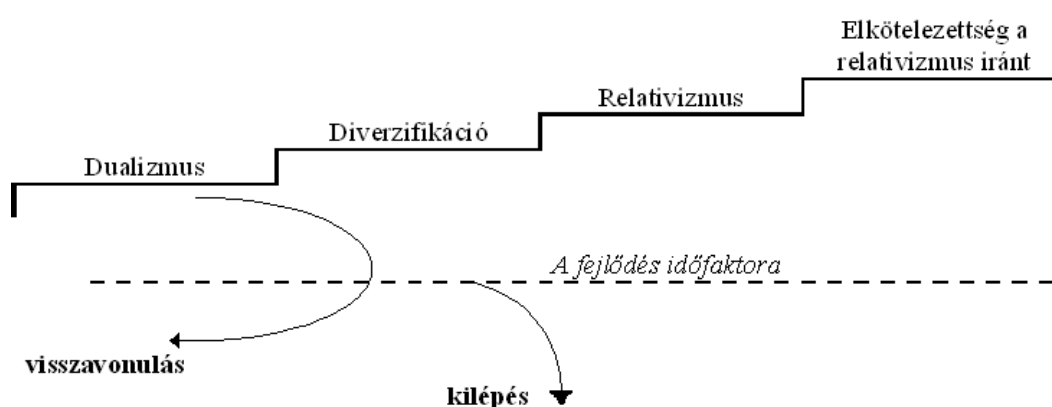
A nem triviális rendszerekre jellemző magas szabadságfokú aktivitást támogatja a digitális állampolgárság *második fő attribútuma*, a produktivitás. A kísérleti iskolák tanulási környezet-

⁴ Lásd ehhez Quinn szervezeti modelljét.

⁵ Fullan, M. (2008): Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

⁶ Goodlad, J. (1990): Teachers for Our Nation's Schools. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 25.p.

ben markánsan megjelenő digitális platformok alkalmasak arra, hogy a digitális állampolgárság gyakorlásához szükséges kompetenciákat egyéni és társas környezetben, önállóan vagy tanári támogatással fejlesszék. Az egyénre szabott bánásmód (rendszeres konzultáció a tanárokkal és szülőkkel a tanulási eredményekről és hiányosságokról) lehetőséget teremthet arra, hogy az egyre finomodó kompetencia-listák elvárásai ne keményedjenek a hagyományos követelmények és számonkérések kánonjaivá, s maga a pedagógiai környezet se redukálódjon egyetlen vagy zárt típusú, s a kompetencia-alapú, önálló tanulási útvonalak mind az intellektuális, mind a morális fejlődést támogathassák. A *produktivitás* ebben az értelemben tehát a világ komplexitásának elfogadását, s az abban való hatékony jelenlétet fejezi ki (lásd ehhez a 3. ábrát).

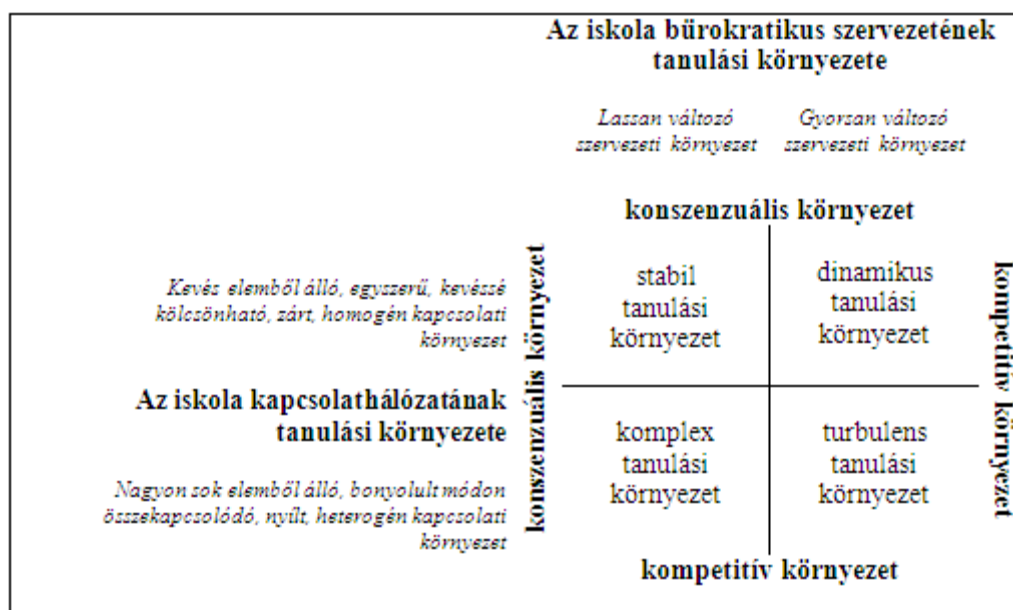


3. ábra: Az intellektuális és morális fejlődés modellje

(Chickering & Reiser, 19937 nyomán)

A digitális állampolgárság értelmezési keretét adó *harmadik attribútum* a digitális tanulási környezetben rejlő lehetőségek kiaknázására helyezi a hangsúlyt. A kísérleti iskolák tanulásszervezése ebben a tekintetben arra fókuszál, hogy az adott tantárgy keretében, az ahhoz illeszkedő IKT alkalmazások megismerésével és használatával vehetik birtokba a tanulók a rendelkezésükre álló digitális eszköztárat. Ehhez természetesen a tanulásszervezés *kompetitív* (szükségképpen tárgyiasított), és *konszenzuális* (szociálisan lehorgonyozott) aspektusát egyaránt érvényesíteni kell (lásd ehhez a 4. ábrát).

⁷ Chickering, A. W., Reisser, L. (1993): Education and Identity. Jossey-Bass, San Francisco, CA, Second edition. 10.p.

4. ábra: A tanulási környezet tipológiája⁸

Összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy az előbbieken bemutatott kísérleti iskolák *pedagógiai praxisában* szerencsés módon ötvöződött a valós és digitális világ *iskola-szervezeti*, valamint *nevelési és tanulási környezete*. Az iskolai szervezet értelmezéséhez a komplex rendszereket jellemző, *nem-triviális modell*⁹ attribútumait azonosíthatjuk, amennyiben az iskola szervezeti életét a komplexitással járó meglepetések uralják, a változások kevésbé jelezhetők előre, a külső kontrollt az autonómia és a belső támogató környezet váltja fel, melyben a hatékonyságot nem az ok-okozati kapcsolatok, hanem a dinamikusan változó folyamatok és a személyes aktivitás biztosítja. A pedagógiai praxis nevelési és oktatási környezetét a nem-triviális modell egyféle *szimulációs implementációjaként* is felfoghatjuk, ahol a személyiség intellektuális és morális fejlődését egy olyan, nem-lineáris változásban ragadhatjuk meg, melyben minden tudás, beleértve az autoritásokét is, csak egy adott kontextusban érvényes. Az így szimulált relatív világban a személyes meggyőződés vezet önmagunk pozicionálásához. A tanulók ezekben a *szimulatív környezetekben* élve abban szereznek tapasztalatokat, hogy a sokféle igazság között a saját válaszaikat találják meg. A valós és digitális világból érkező, akár kompetitív, akár konszenzuális impulzusok pedig együttesen felelnek azért, hogy a tanulóknak megerősödjön saját meggyőzésekük, elkötelezettségük.

⁸ Az ábra első verzióját lásd: Perjés István: Az iskola tanulási környezete. In: Perjés István – Kovács Zoltán (szerk.) (2002): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. Budapest, AULA Kiadó. 75. p.

⁹ Foerster, H. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Ahhoz azonban, hogy a pedagógiai praxisban megjelenő modell és annak szimulációs parafrázisai társadalompedagógiai értelemben is intézményesülhessenek¹⁰, nem tekinthetünk el a neveléstudomány irányából érkező két további aspektus vizsgálatáról sem. Nevezetesen attól, hogy egyrészt a pedagógiai praxis teoretikus értelemben leírható-e, illetve létezik-e ehhez illeszkedő (nevelés -és oktatás)elméleti *filozófia*, másrészt pedig attól, hogy áthagyományozódik-e a gyakorlat kulturális lehorgonyzásához elengedhetetlenül szükséges, narratív természetű pedagógiai ethosz (lásd ehhez az 1. táblázatot).

Neveléstudományi értelmezés				
kombináció		figuratív magok	externalizáció	
állam	állampolgár		digitális környezet	tudatos felhasználó
komplex	támogató		autonómia	aktivitás
bürokratikus	hálózatos		kompetitív	konszenzuális
dualizmus	diverzifikáció		relativizmus	elkötelezettség
szocializáció		konfigurációs tér	internalizáció	
Pedagógiai praxis				

1. táblázat: A digitális állampolgárság értelmezési kontextusa

A digitális állampolgárság neveléstudományi értelmezéséhez tehát nem nélkülözhető az a társadalomelméleti, társadalom-lélektani elméleti keret, amelybe a valós és digitális demokratikus állam, és az abban produktív életre képes valós és digitális állampolgár ethosza is beágyazódik. A következőkben e két fontos elem értelmezésére térünk át.

3 A narratív produktivitás

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 – ugyanazon érme, azaz ugyanazon megállapodás, életérzés két oldalát jeleníti meg. Az autonómia, a felelősség, a részvétel, a választás szabadsága, a nyilvánosság, a véleményszabadság vagy a decentralizált szerkezet mind olyan sajátosságok, melyek a modern demokrácia és a digitális lét közös alapértékei (lásd ehhez a 2. táblázatot).

¹⁰ Lásd még ehhez: Perjés I. (2005): Társadalompedagógia. AULA Kiadó, Budapest.

DEMOKRATIKUS ÁLLAM		DIGITÁLIS DEMOKRÁCIA		DIGITÁLIS KÖRNYEZET
ÁLLAMPOLGÁR		DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁR		TUDATOS FELHASZNÁLÓ
Egyenjogúság, esélyegyenlőség, szólásszabadság, nyilvánosság, nyilvános igazságérvényesítés, 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 manifesztált 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 legitimáció.</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.

2. táblázat: A digitális demokrácia jellemzői és dimenziói

A demokrácia fogalmának – így az általunk digitális demokráciának nevezett megállapodásnak is – két alapvető megközelítése létezik (lsd. ehhez Boros, 2011). A demokrácia fogalmának deskriptív vagy leíró megközelítése azt meséli el, hogy hogyan működik a tényleges demokrácia, és arra ad választ, hogy milyen a demokrácia, amelyben élünk. Ezzel szemben a normatív értelme-

zés arra kíván választ adni, hogy mit gondolunk a demokráciáról, és milyen demokráciát, milyen közös társadalmi életet szeretnénk. A kiépített intézményrendszer és ennek ismerete alapvető feltétele a (digitális) demokráciának, de önmagában ezek még nem garantálják a demokráciát. Ehhez arra is választ kell adnia minden (digitális) állampolgárnak, hogy milyen tartalommal szeretné ezt megtölteni, és hogyan szeretné ezt elbeszélni saját maga és a közösség számára.

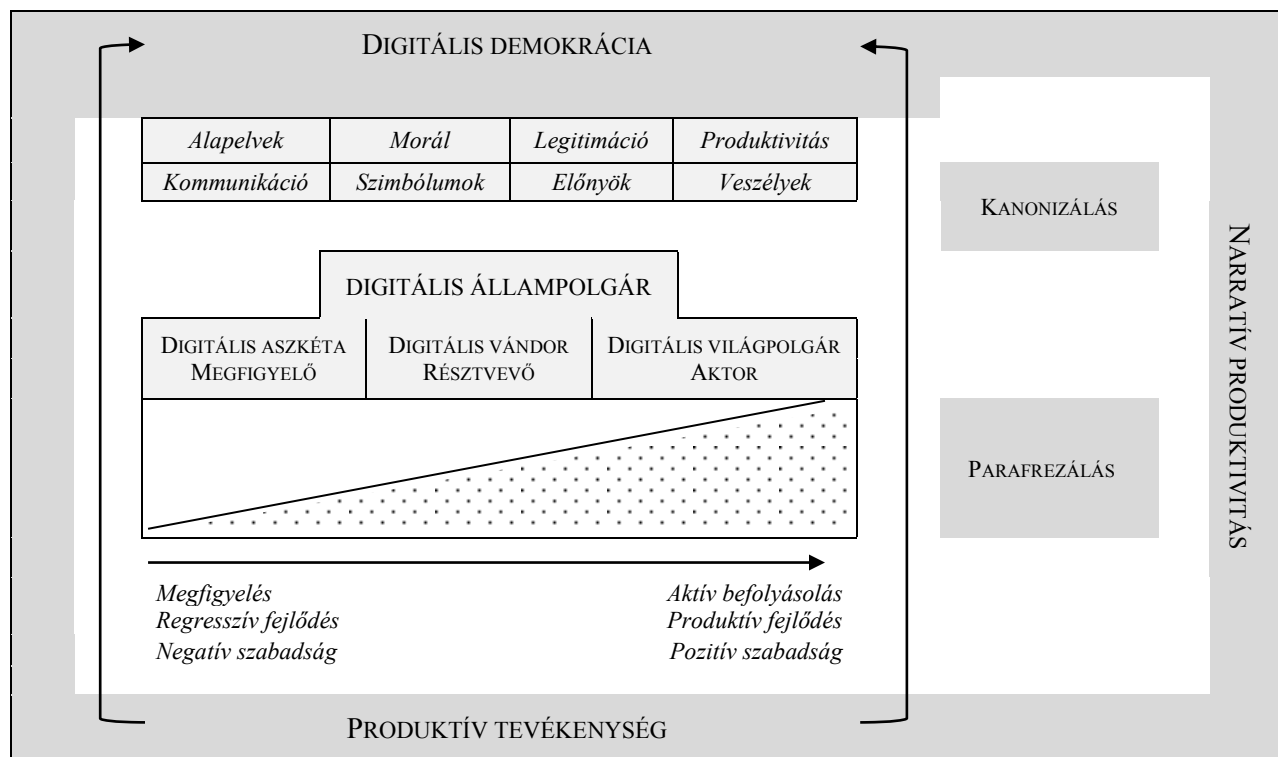
A digitális demokrácia normatív fogalma ebben az értelemben nem más, mint egy *történet*. Ez a történet az egyén szempontjából meghatározza azt, hogy meggyőződéssé válnak-e számára a digitális demokrácia alapelvei (hisz-e példának okáért a digitális állampolgárságban és ennek kompetencia-rendszereiben) (Ribble, 2011; Ollé, 2012); a közösség szempontjából pedig azt, hogy a versengő történetek közül melyek kanonizálódnak, és hatnak ezáltal vissza a személyes értelmezésekre (Fukuyama, 2000).

A tanulmány ebben az értelmezési keretben kívánja felvázolni a narratív produktivitás modelljét, amelyben (1) megragadható a digitális demokrácia normatív fogalma, és amelyben (2) döntő szerepet kap a digitális állampolgár produktív tevékenysége. A modell a produktív digitális állampolgár szerepeinek és narratíváinak értelmezéséből indul ki (Dobó et al. 2013). A digitális állampolgár pedig online tevékenysége során – megfigyelőként, résztvevőként vagy aktorként – alkalmazza, létrehozza, vagy éppen korlátozza ezeket az elveket (Izd. ehhez a 3. táblázatot).

	DIGITÁLIS ASZKÉTA <i>MEGFIGYELŐ</i>	DIGITÁLIS VÁNDOR <i>RÉSZTVEVŐ</i>	DIGITÁLIS VILÁGPOLGÁR <i>AKTOR</i>
SZEREPE	Online tevékenysége mások számára nem látható, de produktív, amennyiben megfigyeli saját és mások online tevékenységét.	Online tevékenysége mások számára látható, ennek tudatában cselekszik. Produktumait egynek tekintik a sok közül.	Tevékenysége során nem veszi figyelembe, hogy mások számára ő maga is megfigyelés tárgya. Tevékenységét tervszerűség, anticipáció vezérli. Produktivitását a másokétól kiemelten értelmezi.
PRODUKTIVITÁS	Saját megfigyelői nézőpontja tágulhat, behelyezkedhet mások perspektívájába, a környezet lehetőséget biztosít kritikai távolságtartásra, reflektálásra.	Sokféle szerepben, kontextusban lehet jelen, lehetőségről lehetőségre vándorolhat.	Az online tér teret nyújt számára a közösségi életet alakító folyamatok aktív befolyásolására. Kiállhat nézeteiért, véleményeiért, érvényesítheti érdekeit, alakíthatja a közös ügyeket.
REGRESSZÓ	Izoláltsága és passzivitása megfoszthatja a diskurzusban megszülető, egymást kölcsönösen gazdagító szempontok megismerésétől.	A megértés hiányából számos probléma adódhat: egoizmus, a szolidaritás visszaszorulása, a saját állásponthoz való ragaszkodás stb. A részvétel felelősségvállalás híján céltalanul bolyongássá válhat.	Az online produktumok és az értelmezési lehetőségek nagy száma és heterogenitása érdektelenséghez, közömbösséghez vagy a saját tevékenység aránytalan felértékeléséhez vezethet. Megfigyelés és reflektálás híján nem lesz képes a perspektívaváltásra, tevékenysége öncélúvá, improduktívává válhat.

3. táblázat: A produktív tevékenységet végző digitális állampolgár narratívái

A narratív produktivitás modellje a digitális állampolgár tevékenységét nem ciklikus tevékenységként fogja fel, hanem fejlődéshez köti. A digitális állampolgár gondolatai, tettei, döntései visszahatnak a digitális demokrácia működésére és történeteire. A digitális állampolgár online tevékenysége lehet produktív és lehet regresszív folyamat is; tevékenysége eredményezhet értékteremtést, de az egyéni és a közösségi lehetőségek szűkülését, korlátozását is. A narratív produktivitás modelljének középpontjában (mint minden demokráciában) található, akinek gondolatai, döntései és cselekvései nem izoláltan léteznek, hanem a digitális demokrácia keretében jelennek meg és fejtik ki hatásukat (Isd. 5. ábra).



5. ábra: A narratív produktivitás modellje

A digitális demokrácia itt egy olyan sokszereplős, dinamikus, nem triviális rendszerként (Foerster, 1993) jelenik meg, ahol egyrészt a közösség demokratizálja az egyént, ugyanakkor az egyén produktív tevékenysége révén demokratizálja a közösséget. A digitális demokrácia és a produktív digitális állampolgár nem készen születik. A digitális demokrácia nem kényszeregyesülés, nem legitimálja felső hatalom; az együttélésnek olyan közösségi formája, ami a felhasználók közös cselekvése által folyamatosan (ki)alakul. A digitális állampolgár 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 értékteremtőként újraalkotja, kimondja és elbeszéli (*kanonizálja*) ezeket.

A digitális demokrácia keretei deskriptív (vagy triviális) értelemben adottnak tekinthetők, normatív (vagy nem-triviális) értelemben azonban a digitális állampolgár és az ő produktivitása alkotja meg ezeket. A modell impliciten két veszélyre hívja fel a figyelmet. (1) A produktivitás nem természetes következménye a digitális demokráciának, a regresszió és ennek következményei is e rendszer sajátjai. (2) A digitális környezet eltérő értelmezései, narratívái és történetei versengé-

se során felülkerekedhetnek azok a narratívák is, amelyek a regresszivitást erősítik. Ezt a kétoldalú, illetve kétirányú folyamatot ragadja meg a 4. táblázat.

Digitális demokrácia				
Demokratikus állam		figuratív magok	Digitális környezet	
előnyök	veszélyek		előnyök	veszélyek
nép uralma	anarchia	Alapelvek	digitális demokrácia	digitális anarchia
szabadság	kényszer	Morál	pozitív szabadság	negatív szabadság
felelősség	közömbösség	Legitimáció	lehorgonyzottság	izoláltság
szabad választás	potyautasság	Produktivitás	értékteremtés	regresszió
társadalmi kommunikáció	politikai populizmus	Kommunikáció	hálózati kommunikáció	digitális populizmus
nem-triviális rendszer	triviális rend	Szimbólumok	önszerveződő rendszer	parafrezált kanonizáció
előnyök	veszélyek	konfigurációs tér	előnyök	veszélyek
Állampolgár			Tudatos felhasználó	
Digitális állampolgár				

4. táblázat: A digitális állampolgárság narratív kontextusa

Tanulmányunk első felében kísérletet tettünk egy olyan neveléstudományi értelmezési keret létrehozására, amely lehetőséget teremt a digitális állampolgárság jelenségének többoldalú vizsgálatára. A neveléstudományi keretben értelmezett digitális állampolgári produktivitás kérdését egy olyan nyitott modellben igyekeztünk megragadni, aminek segítségével felvázolhatók e pedagógiai kontextus sajátosságai, narratívái és nem triviális folyamatai, ugyanakkor arra is lehetőséget adhat, hogy állandóan változó és befejezetlen jellege mellett kiragadja azokat a kritériumokat és dimenziókat, amelyek biztos pontként segíthetnek eligazodni a digitális állampolgárság gyakorlati kérdéseiben és kompetencia-rendszereiben.

Bibliográfia

Assumpcao, M.C. – Sleiman, M.C. (2011): Digital Citizenship: A Course on Safe, Ethical and Legal Internet Practices in a Brazilian Middle and High School. In: Bastiaens, T., Ebner, M. (szerk.): Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011. Chesapeake, VA: AACE. 309-315.

Boros J. (2011): Demokrácia és szabadság. Filozófiai írások a demokrácia megerősítéséhez. Iskolakultúra-könyvek 42. Iskolakultúra, Veszprém.

Chickering, A., W., Reisser, L. (1993): Education and Identity. Jossey-Bass. San Francisco, CA.

Commonsense-Media, (2011): Digital Literacy and Citizenship Curriculum. URL: <http://bit.ly/kiU3Sg> Hozzáférés ideje: 2013. október

Dobó I., Lévai D., Tóth R., Papp-Danka A. (2013): Értékkeremtés és produktivitás a digitális állampolgárság kompetenciarendszerében. Oktatás-Informatika. Megjelenés alatt.

Foerster, H. v. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Fukuyama, F. (2000): A Nagy Szétbomlás: Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése. Európa Kiadó, Budapest.

Fullan, M. (2008): Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Goodlad, J. (1990): Teachers for Our Nation's Schools. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Moscovici, S. (2002): Társadalom-lélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Mossberger, K., Tolbert, J. C., McNeal, S. R (2008): Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation. The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England.

Ohler, J. B. (2010): Digital Community, Digital Citizen. Corwin, London, United Kingdom.

Ollé J. (2011): A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. In: Oktatás-Informatika. 2011/3-4. sz.

Ollé J. (2012): A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. 1-2. Oktatás-Informatika. URL: <http://bit.ly/15BA4h1> Hozzáférés ideje: 2013. október

Perjés I. (2005): Társadalompedagógia. AULA Kiadó, Budapest.

Perjés I., Kovács Z. (szerk.) (2002): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. AULA Kiadó, Budapest.

Ribble, M. (2009.): Raising a Digital Child: A Digital Citizenship Handbook for Parents. Home Page Books, International Society for Technology in Education.

Ribble, M. (2011): Digital Citizenship in Schools. Second Edition. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon, Washington, D.C.

Talyigás J. (szerk.) (2010): Az internet a kockázatok és mellékhatások tekintetében. Scolar Kiadó, Budapest.

The Education for New Era Foundation. URL: <http://bit.ly/1aztegf> Hozzáférés ideje: 2013. október

Elérhetőségek

Dobó István
egyetemi tanársegéd
BCE, Magatartástudományi és
Kommunikációelméleti Intézet
istvan.dobo@uni-corvinus.hu

Perjés István
egyetemi tanár
ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ
perjes.istvan@ppk.elte.hu

Utazás a digitális állampolgár koponyája körül

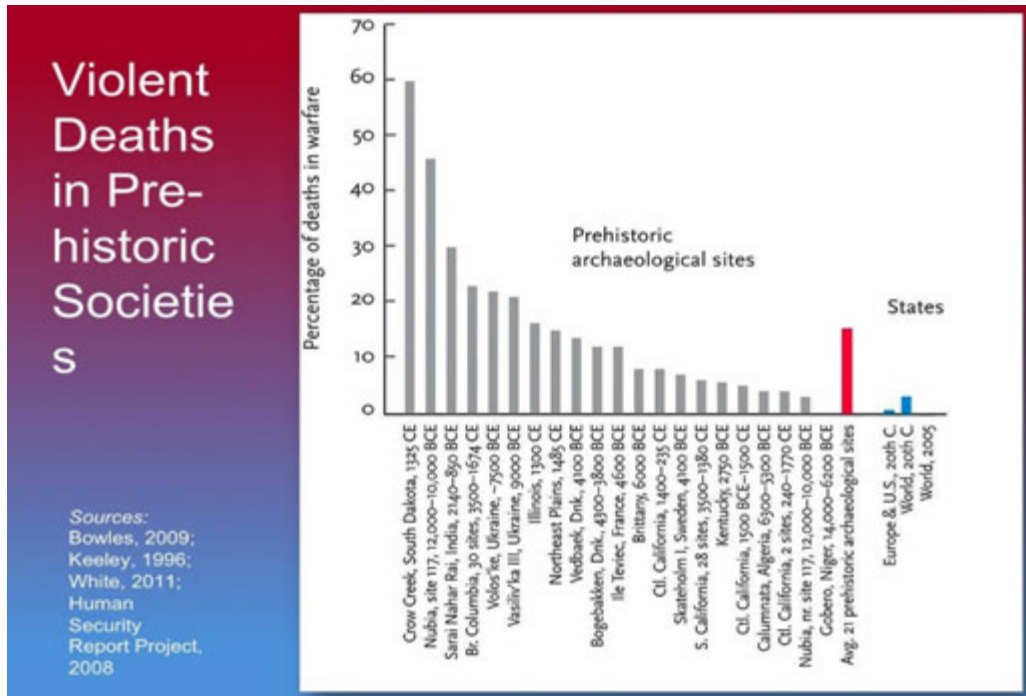
Információszerzési és működési modellek – egy lehetséges megközelítés

A tanulmányban a digitális állampolgárt tágabb környezetén, a digitális kultúrán keresztül igyekszünk megérteni. Hogyan érzékeli a világot, hogyan reagál helyzetekre, miben más a digitális állampolgár, mint oly sok más elődje? Időben és térben egyre szűkítve néhány nagyobb trendet elemzünk az emberiség civilizációtörténetéből, később pedig a digitális kultúra legfontosabb jellemvonásait emeljük ki. Erre alapozva három metafolyatot azonosítunk, melyek – ha nem is teljesszerűen – de sok szempontból jellemzik a digitális állampolgárt mind magán-, mind a munka-, mind pedig az állampolgári cselekvések világában.

1 Változás és állandóság

1.1 Merre tart az ember?

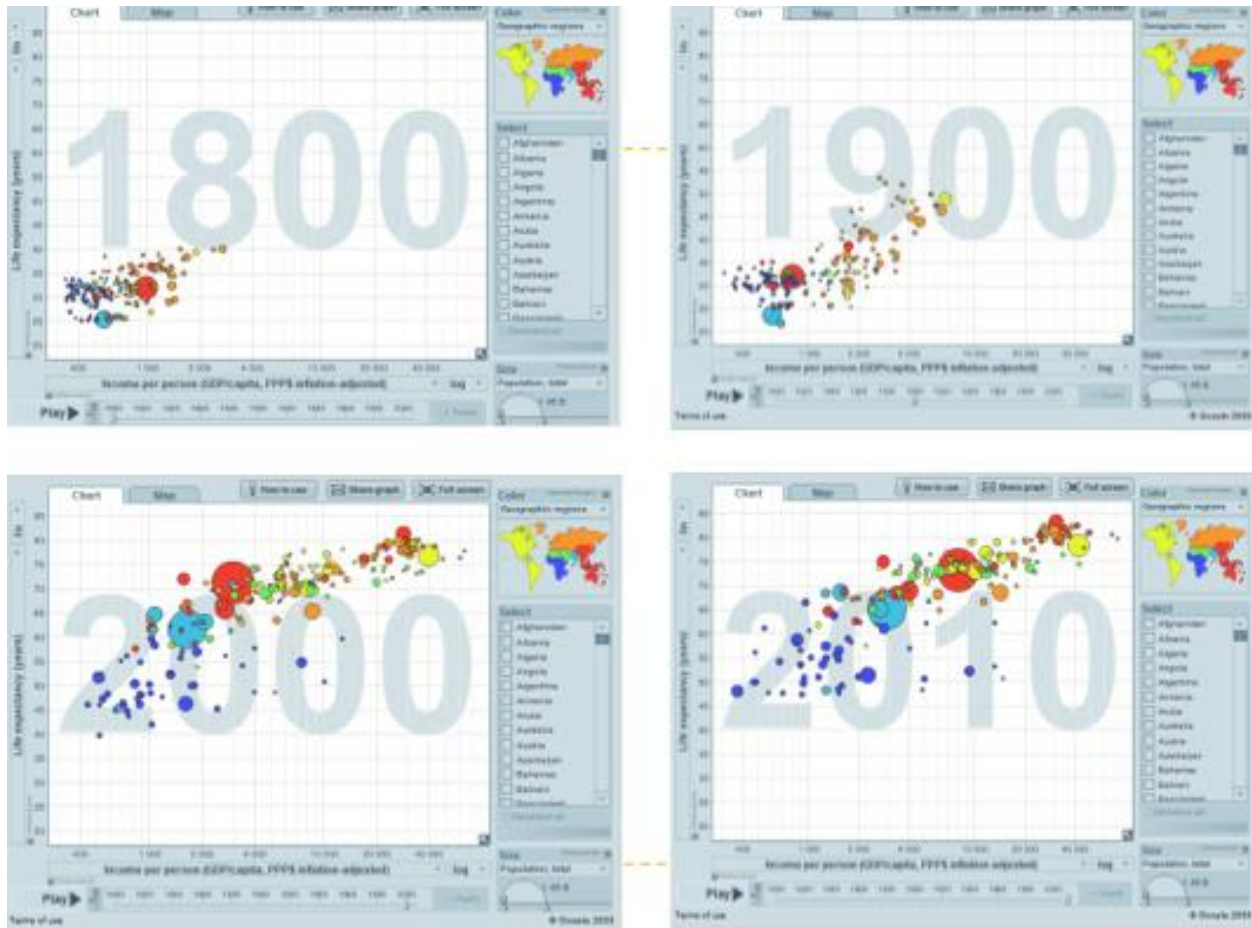
Mind információs társadalom kutatóként, de még inkább játékkutatóként nap mint nap szembe-sülök azzal az állítással, miszerint jelen korszakunk hihetetlenül erőszakos, folyamatosan zajlanak a háborúk, az erőszak jelen van a civil mindennapokban is, iskolai mészárlások, erőszakos játékok stb. egyszerre jelennek meg ezen erőszakosság okaként és okozataként is. Ha azonban megfelelő távlatból szemléljük az emberiség történetét, meglepő összefüggésre figyelhetünk fel.



1. ábra Az erőszak mértéke az emberi társadalomban a történelem során

A grafikonon az emberi történelemre visszavetítve az adott közösségen belül erőszakos halált haltak arányát láthatjuk. Jól látható, hogy századunk az emberi történelem legbékésebb, legerőszakmentesebb százada, fajunk egyre gyorsuló mértékben szelídül.

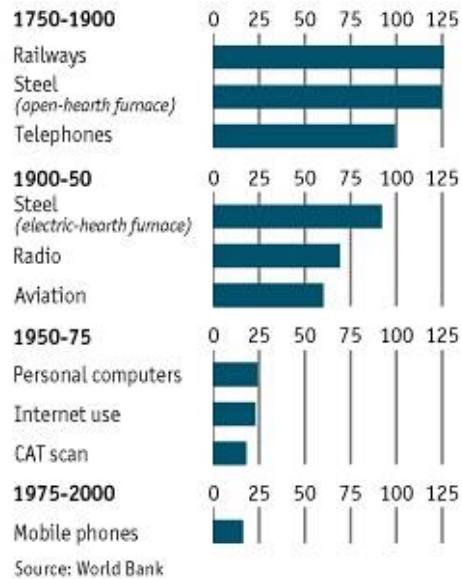
A következő ábrásor pedig sokkal kisebb időszelvényben, mindössze 200 évet felölelve mutatja meg, hogy biológiailag is milyen gyorsan változik az ember: negyed évezred alatt jelentősen nőtt az átlagéletkor, a mai kor embere hosszabb, és hosszabb ideig egészségesebb életre számíthat, mint nem is olyan ősi ősei. Megfigyelhető az is, hogy történelmi-gazdasági jelenségek mentén milyen erőteljesen differenciálódott az emberiség ezen a téren is.



2. ábra Az emberi átlagéletkor alakulása 1800 és 2010 között

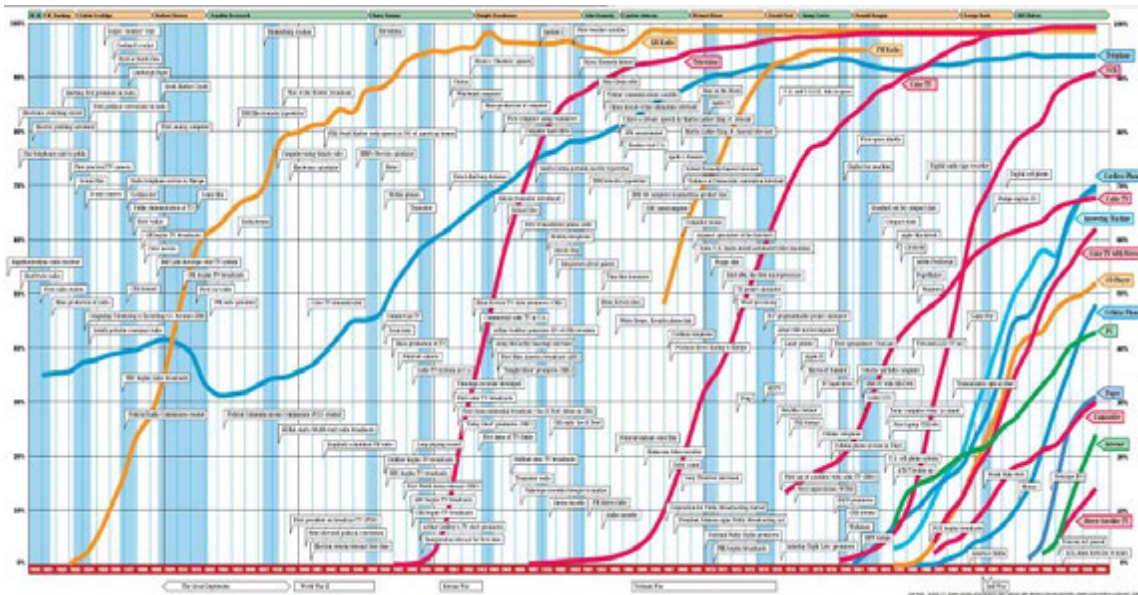
1.2 Gyorsulva, de merre is?

A számítógép, a (szélessávú) internet, a mobil és mobilinternet forradalom újabb és újabb mentális-kulturális sokkokat okozott, ráadásul mindezt az elmúlt húsz év alatt. Sosem élt át az emberiség – mert a globális hatások miatt nyugodtan beszélhetünk az emberiségről, nemcsak egy-egy nemzetéről – ilyen sok és ilyen mélyreható változást ennyire gyorsan.



3. ábra Néhány technológiai innováció terjedése a Föld országáiban

Azt természetesen még nem tudhatjuk, hogy az információs társadalom terjedése okozta változások a legnagyobbak-e az emberiség eddigi történetében, de azt már mindenképpen kijelenthetjük, hogy eszköztárának terjedése gyorsabb, mint valaha, ráadásul az új technikai vívmányok terjedésének sebessége egyre gyorsul. A szerint, hogy a világ országainak 80%-ában mennyi év alatt terjedt el egy-egy adott technológia (került működő kiépítésre), láthatjuk, hogy a vasút 125 év alatt terjedt el a világon, a telefon elterjedéséhez elég volt már 100 év is, a rádió elterjedése kevesebb, mint 75 év alatt lezajlott. Egyre gyorsuló tempóval a személyi számítógépek elterjedése körülbelül 25 év alatt megtörtént, ugyanez a szám a mobil telefonok esetében inkább 20 év körüli, és a világ leggyorsabban terjedő technológiája a mobil internet, ami kevesebb, mint 5 év alatt meghódított a világ szerencsésebb(?) felét.

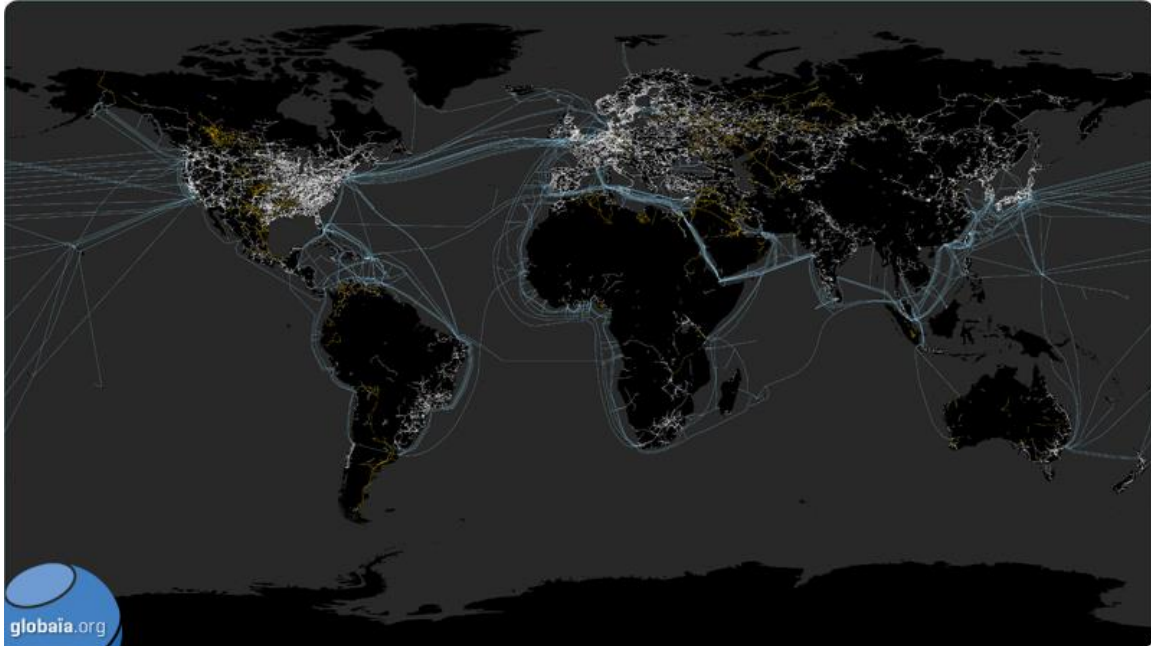


4. ábra Technológiai innovációk terjedési az amerikai háztartásokban

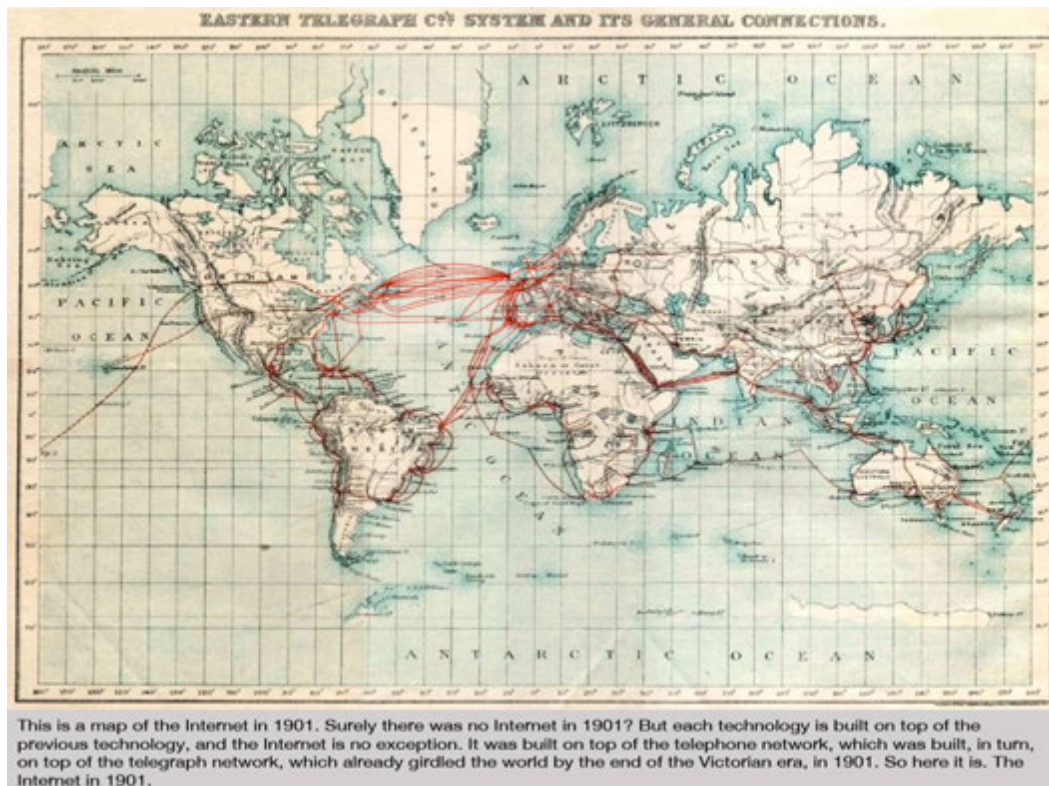
A fenti ábra különböző készülékek elterjedésének sebességét mutatja az amerikai háztartásokon belül. Érdekes megfigyelni, hogy milyen számban, mennyiségben és sebességgel terjednek el a mindennapi élet minőségét növelő technológiai megoldások. Szintén fontosnak tartom kiemelni a görbék egyre meredekebb mivoltát - vagyis az egyre gyorsuló terjedési sebességét.

Nehéz megállapítani, hogy mik a valódi trendek. Az idő- vagy térbeli lépték változtatása sokszor teljesen átírja a (hitünk szerint) világosan érzékelhető trendet.

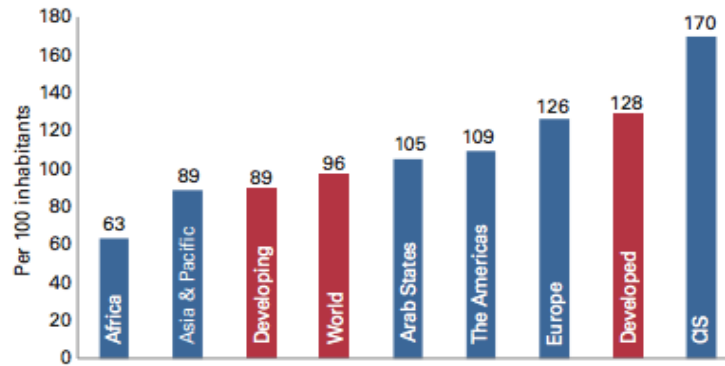
A következő ábra az energiahálózatokat ábrázolja a Földön. Amellett, hogy újra emlékeztet bennünket arra, mennyire energiatülszorgó társadalom vagyunk, érdekes felfigyelni arra is, hogy mennyire azonosak a hálózatok mind intenzitásában, mind irányban a következő ábrán láthatóakkal. Pedig az egy teljesen más történetet villant fel, az 1901-es internet (távíróhálózat) elterjedtségét mutatja be. Az új sokszor nem forradalmi, hanem kulturális alapokra építkezik, gyakran egyszerűen csak praktikus okokból.



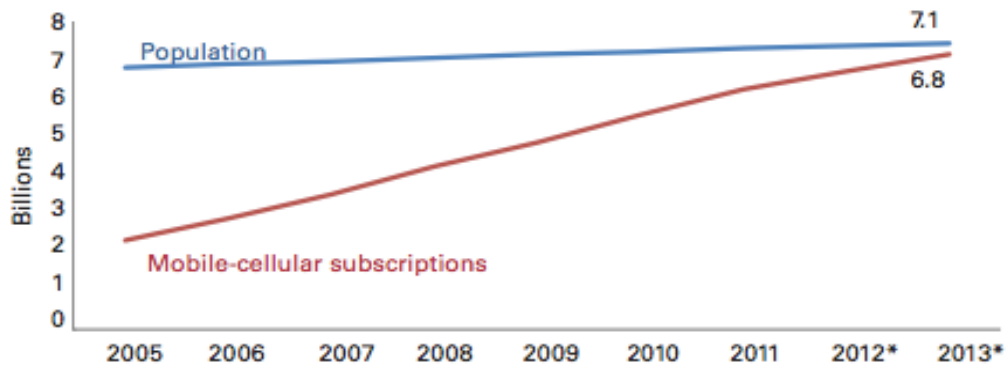
5. ábra Energiahálózatok a Földön



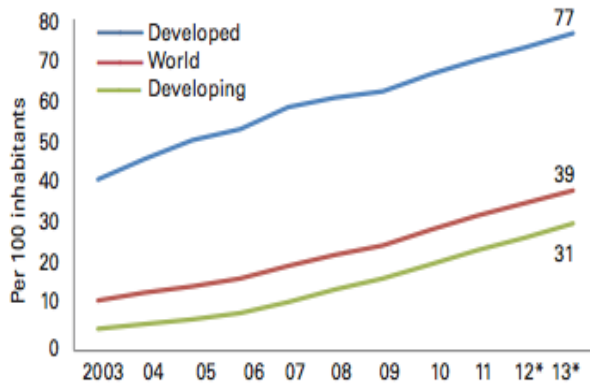
6. ábra Az internet 1901-ben



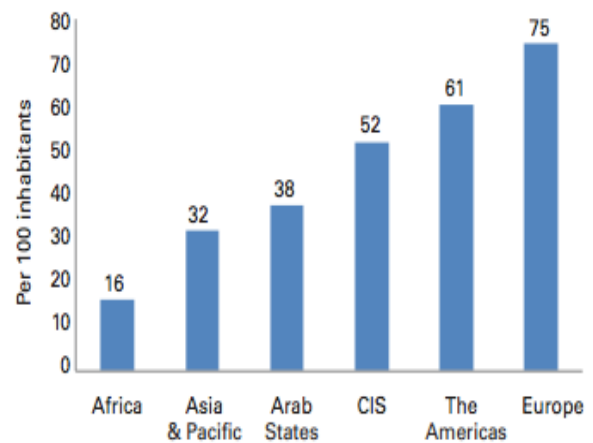
Source: ITU World Telecommunication /ICT Indicators database
Note: * Estimate



Source: ITU World Telecommunication /ICT Indicators database
Note: * Estimate



Source: ITU World Telecommunication /ICT Indicators database
Note: * Estimate



7. ábra Internet és mobilpenetrációs adatok és trendek

Az ITU vonatkozó statisztikáiból számos következtetés vonható le, az infokommunikációs eszközök gyors terjedésétől kezdve egészen a hihetetlen mértékű megosztottságokig (ezen a téren is) szertve a világ különböző régiói között. Jelen esetben azonban két fontos következtetést emelnék ki: jól kirajzolódik az alapvető és hatalmas igény a személyes készülék felé, mely segítségével kapcsolatba tudok lépni másokkal, és rá tudok csatlakozni a világhálóra. A másik pedig az a felismerés, hogy az egész PC korszak nem trend, vagy hosszú távú fejlődés volt, hanem csak egy technikai intermezzo, várakozás a valódi megoldásra (mobil eszközök eljövételére).

2 A digitális kultúra

Az ember egyszerre biológiai és társadalmi lény, társadalmi lényé a kultúra teszi. A digitális kultúra (fogalma) nagymérvű minőségi- és mennyiségi változásokon esett át az utóbbi tíz évben. A hagyományos kultúra „számítógépes mellékterméke” helyett élő, virágzó, bővülő, a hagyományos kultúrával interaktív kölcsönhatásban álló társadalmi jelenség alakult ki, elsősorban az információs társadalom mélyreható változásai eredményeképpen. A digitális kultúra életünk számos olyan elemét is megváltoztatja, amelyek eddig rendíthetetlennek tűntek. Megújul, illetve változni kezd a közösség, a nyilvánosság, a személyes jogok, a tulajdon és az érték fogalma is.

2.1 A digitális kultúra kulcsfogalmai

Véleményem szerint a digitális kultúra megértésének és kezelésének három fő kulcsfogalma (sőt, fogalompárja) van:

Interaktivitás és interkonnektivitás: digitális környezetben minden interaktív, természetes dolog bármilyen kulturális objektum megváltoztathatósága. A hihetetlen mértékű interkonnektivitás létrehozza a folyamatos elérhetőség és kapcsolattartás lehetőségét - ez a tény pedig számos hagyományos kulturális mintát megváltoztat, intim szféránk kezelésétől kezdve a munkakultúráig.

Érzékelés és tapasztalás: az ember egyszerre biológiai és társadalmi lény – a környezet érzékelése fajunk esetében nemcsak biológiai, hanem kulturális kérdés is. A digitális kultúra használói az elmúlt évtized során hatalmas mentalitásváltáson estek át: megtanulták, hogy az érzékelés digitális úton manipulálható. Közhelyszerűvé vált, hogy az általunk érzékelt világ generált is lehet. Sőt, az emberiség kultúrtörténetében talán először felmerül az a lehetőség, hogy voltaképpen mindegy, generált vagy valódi valóságot érzékelünk-e. Ezt az irányt erősítik a szórakoztatóipar

más iparágakba is átszűrődő technikai megoldásai, de a virtuális környezet kivetítése a való világra is (augmented reality, LBS technológiák). A jövő virtuális világai egybe fogják mosni a minket körülvevő valóságot a digitális környezettel.

Identitás: a szerepek, identitások cserélgetése, felvállalása, használata és levetése egyidős az emberi civilizációval. Nincs ez másképpen az információs társadalom korában sem, amikor új(?) tényezőként megjelenik egy nagyon nagymértékben technikai körülmények által befolyásolt, de emberi identitáshalmaz, a hálózati identitás. Virtuális identitásunk kettős teherrel küzd: létfontosságú, de elszakítható tulajdonosától.

A fenti három kulcsfogalom környezetét pedig egy alapvető bizonytalanság adja. A számítógép terjedésének kezdetekor meg voltunk győződve arról, hogy ez az eszköz soha nem fog kitérni a laboratóriumok világából. Az internet terjedése előtt úgy gondoltuk, hogy ez a kommunikációs csatorna soha nem fog populárisá válni. Ma pedig alapvetően befolyásolják életünket. Legújabbban azt tapasztaljuk, hogy a számítógép és az online lét kiszabadul a dolgozószobából és a munkahelyről, kikerül az utcára, a szabadba, eltűnnek a megszokott beviteli perifériák (monitor, billentyűzet stb.). Milyen változások él át az emberiség?

Kezdetben a digitális kultúra jelenségei csupán a hagyományos kultúra passzív digitalizált termékei voltak. Később egyre több olyan kulturális jelenség alakult ki (a szélessávú internet, a Web 2.0 és az okos handheld eszközök terjedésével), melyre addigi kultúránkban nem volt példa. Ma már azt láthatjuk, hogy a digitális kultúra befolyásolja és változtatja a hagyományos kultúrát.

3 Kulturális meta-folyamatok

Az információs társadalom terjedésének hatásvizsgálatakor három kulturális meta-folyamatot azonosítottam. Meggyőződésem, hogy ez a három folyamat (egymással összefüggve és egymást erősítve) alapvetően fogja befolyásolni az információs társadalom polgárainak mindennapjait.

3.1 Újfajta tudásszerzési modellek

A kérdések nélküli válaszok rendszere helyett a kérdésekre adott azonnali, töredezett válaszok – az oktatási rendszerben „bemagolt” tudás helyett bármelyik pillanatban rendelkezésemre áll egy eszköz, mely segítségével megszerezhetem az adott tudást, például egy történelmi időpontot, vagy egy könyv címét. Az állandóan rendelkezésre álló információs hálózatok (mobil internet

kapcsolattal) megkérdőjelezzik az adatok ismeretét, inkább az állandó rendelkezésre állást, és a magas szintű információs írástudást igénylik.

Rendszer nélkül drasztikusan megnövekszik a kiszolgáltatottság és az irányíthatóság – a töredezett válaszok megszerzésének képessége azonban leginkább azokat erősíti, akik rendelkeznek forráskritikával, illetve felépített rendszerrel a fejükben. Ennek hiányában hiába találok rá az információra, nem lehetek biztos benne, hogy ez helyes, illetve megmarad „puszta” információnak, és nem válik tudássá

Más területeken is: applikációk, vásárlás, étkezés – ez a trend nem csak a tudásszerzést jellemzi. Az információs társadalom embere elvárja azt, hogy akkor és úgy álljon rendelkezésére egy szolgáltatás, amikor ő szeretné. Az okostelefonon nem kell előre telepítve minden alkalmazás, de ha kell valami, azonnal (és lehetőleg ingyen) le lehessen tölteni és használni. Legyen nyitva bolt éjszaka is, ha éppen akkor akar és tud vásárolni, ugyanígy, legyenek éjjel nappali étkezdék, gyors étkezdék stb. Meglátásom szerint ezek az igények minden egy irányba mutatnak, és a digitális kultúra terjedésével terjednek, erősödnek, mélyülnek.

3.2 Eltávolodás a fizikai valóságtól

A látott valóság illúzió, nincsen átélés – a televízióval kezdődött, az egyre kidolgozottabb mozgóképek folytatták, és a bővülő, a nyugati világ gondolkodását egyre inkább meghatározó szórakoztatóipar egyre fejlettebb vizuális megoldásai tették teljessé, hogy gyakorlatilag bármit a szemünk elé tudnak varázsolni. A tömény vizuális információ mindent megmutat, és immár nem borzaszt el senkit egy összeomló város, vagy egy lelassított heroikus küzdelem vagy a fizikai valóság határát átlépő történetvezetés. A szórakoztatóipar teljesítményének eredményeképpen mindent láthatunk – és mindent láttunk is már, függetlenül attól, hogy ez valóság, vagy sem. A vizuális érzékelés ilyen mértékű elkényeztetése/eltompítása/semlegesség tétele önmagában is meghatározó folyamat, de a következő pont fényében talán még fontosabb.

Kézzel nem fogható pénz, könyv, levél, ajándék, emlék stb. – a digitális eszközök terjedésével egyre több, addig kézzelfogható érték kerül át a virtuális térbe. A pénz egyre inkább átváltozik információvá, a fényképezőgépek már csak digitális képeket készítenek, levelezésünk szintén digitális környezetben zajlik stb. Egyértelmű, és határozott módon egyre kézzelfoghatatlanabbá válnak kulturális objektumaink – ez a folyamat mindenképpen furcsa, hiszen alapvetően biológiai

ai lények vagyunk, és ezzel a folyamattal gyakorlatilag a vizuális érzékek birodalmába utalunk át minden értéket. Az „átmeneti” generációk megértésében pedig fontos szerepet játszanak az értékvizsgálatok, például tud-e ugyanolyan értékes lenni egy több száz képet tartalmazó digitális mappa egy egy napos kirándulásról, mint 2-3 papírkép ugyanarról?

A kettő együttes következménye egy átalakuló mentális működésmodell, mely már zajlik, és erre vezethető vissza számos feszültség, kulturális és társadalmi jelenség, pl. online privacy problémaköre, a szerzői jog problémaköre, a médiafüggés, a tanulási fegyelem és az oktatási rendszer válsága, a különböző értékkezelések. A fenti trendek véleményem szerint azt eredményezik, hogy átalakulnak az eddig ismert társadalmi rendszerek: a család, az oktatás, a szocializáció, a magánélet, az egyén önpercepciója, a munka világa, a fogyasztás stb.

A harmadik trendet az alábbiakban fejtem ki, kis kerülő után.

4 Ez nem játék

Doktori kutatásomban többek között kiviteleztem egy online kérdőíves adatfelvételt a digitális kultúrában élők mélyebb megismerése érdekében. Az online játékok világát választottam elemzési területemül, mint a digitális kultúra egyik legintenzívebb szféráját.

A kérdőíves kutatás célja a hazai játékosok motivációinak és attitűdjeinek a mélyebb megismerése volt. Bár az online önkéntes adatközléseknek számos módszertani problémája ismert (nem ismert a teljes sokaság, az adatkitöltés hibákat tartalmazhat, kétség férhet a kitöltött adatok és az adatközlő hitelességéhez is), pontosan az online játékosok kutatása az a terület, ahol az online kérdőív célravezetőnek ígérkezik. Mivel a kérdőív kitöltése amúgy is önkéntes, illetve számomra nem hogy módszertani probléma, hanem előny volt az, ha valaki sok időt tölt online (tapasztaltabb lehet a digitális kultúra terén), a játékon kívüli online aktivitásnak köszönhetően pedig megszólítható a célcsoport (fórumok, levelezőlisták), az online kérdőív mellett is számos érv szólt.

Az eredmények hitelességét más hasonló, nemzetközi és hazai adatokkal való összehasonlítással próbáltam „tesztelni”, illetve az előtte, illetve párhuzamosan futó interjú kvalitatív kutatás eredményei is kontrollként szolgáltak. Ezek alapján elmondható, hogy a minta nem reprezentatív, nem árul el hiteles adatokat a teljes magyar online játékos társadalom egészére nézve, viszont értékes adatokat szolgáltatott a válaszadók motivációival és digitális kulturális attitűdjeikkel kap-

csolatosan. A kérdőív egy hónapot volt online, ez alatt 147-en töltötték ki, ebből 93 teljes válasz, 54 választ pedig nem teljes - nem volt kötelező minden kérdésre választ adni a továbbhaladáshoz.

A kérdőív négy nagy blokkra osztható. Az első blokkban a kitöltők háttérének és alapadatainak megismerése válik lehetővé. A második és harmadik blokk egy-egy kérdéssorozattal a játékosok motivációit kutatja, míg a negyedik blokkban vegyes kérdések segítségével több, máshová nem sorolható kérdésre kerestem a választ.

A második és harmadik blokk kérdéseire adott válaszokat egyszerű eloszlások mentén, illetve faktorelemzés segítségével is értelmeztem. A második blokk faktorelemzése két játékos típust rajzolt ki, a harmadik blokk elemzése még egy típust adott ehhez hozzá.

1. játékos típus: a három meghatározó változó: fontos, hogy kóborolhasson a virtuális világban, olyan helyszíneket, nem-jatékos karaktereket, területeket fedezzen fel, amit más még nem ismer, illetve hogy megismerjen más játékosokat. Nagyon egyértelműen kirajzolódik egy felfedező hajlamú, a digitális világba belefeledkező, kíváncsi, a játékot önmagáért játszó játékos típus.

2. játékos típus: a három meghatározó változó: fontos, hogy legyőzzön más játékosokat, hogy versengjen más játékosokkal, illetve hogy megismerjen más játékosokat. A második játékos típus más játékos karakterekkel való viszonyára helyezi a hangsúlyt, és a játékban alapvetően kihívást, versengést lát.

3. játékos típus: gyakran beszélget online, és gyakran merül mély, hosszas beszélgetésbe online ismerőseivel, ráadásul kapcsolatokat is teremt, mert online ismerősei gyakran ajánlották fel segítségüket neki egy játékon kívüli probléma megoldásában is. Egy emberi kapcsolatokat teremtő, azokat jó értelemben értékesítő játékos típus rajzolódik ki.

A válaszadóknak csupán 3,4%-a nem érzékelt valamilyen készség, vagy képességfejlődést a játék alatt. Legtöbbször, a válaszadók több mint a fele (55,78%) a nyelvtudás fejlődését jelölte meg, de magas százalékot kapott a döntéshozási képesség fejlődése (34,69%), a reflexek és az emberekkel való kapcsolattartás fejlődése is, körülbelül ugyanakkora arányban (29,25 illetve 28,57%). Az előbbi kérdéshez kapcsolódik az a kérdés is, hogy a válaszadó életében volt-e olyan

alkalom, hogy a játékban használt tudást vagy képességeket alkalmazta a játékon kívüli világban. A megkérdezettek közel háromnegyede, 73,12% válaszolt igennel erre a kérdésre.

4.1 Cseppben a tenger

Primer kutatásom segítségével a következő, néha egymással ellenirányú mechanizmusokat azonosítottam a játékosok körében:

- szabadságvágy, függetlenség, a helyzetek újszerű felhasználása
- állandó interaktivitás, folyamatos közösségi jelenlét
- azonnali válaszok és reakciók igénylése
- testre szabhatóság, a környezet alakíthatóságának igénye
- változatosság időben egymás után és mellett
- versengés, győzelem, összehasonlíthatóság
- csapatmunka megbízható társakkal
- a kapcsolati hálózat bővítése általában meglévő elemekre (tagokra) épül (bizalom)

Ezek javarészt a digitális kultúra általános jellemzői. A digitális játékkultúra a digitális kultúra egy szűk-, de erős leíró erővel rendelkező területe.

A Homo digitalis nagymértékben a Homo ludens. Nem véletlen, hogy a játékok ilyen fontosak a digitális kultúrában élők számára: ez a környezet szimulálja és használja ki legjobban azt az embertípust, akivé a digitális kultúra tesz minket (és fordítva). Természetesen az emberi kultúrának és szocializációnak mindig is nagy mértékben része volt a játék. Ugyancsak nem becsülhetjük alá a nyugati társadalmak polgárainak nagymértékű igényét a szabadidőre és a szórakozásra.

A Homo digitalis megértéséhez a Homo ludens digitalis megértése közelebb vezet. Nem a játék a lényeg, hanem a működési logika és a szimulált környezet. Interaktív, több funkciós, interkonnectív, azonnali válaszadással és visszacsatolással rendelkező, szórakozás és egyéncentrikus. Jelen esetben messze nem a gamifikációt értem ez alatt, hanem mentális működési logikákról - sokkal mélyebb, gazdagabb, alapvetőbb értelmezés ez.

4.2 Kérdések és válaszok

Milyen kérdések, és milyen válaszok születhetnek a fenti felismerésből? Lentebb felsorolunk néhány lehetőséget, de ezek azonban csak példák vagy gondolatindítók, a kedves Olvasó nagyon

gyorsan bővítheti mind a kérdések, mind a válaszok számát. Jómagam is ezt fogom tenni további kutatásaim során.

Hogyan lehet például a digitális kultúra könnyen szétszóródó figyelmű képviselőjének figyelmét hosszabb távon lekötni? Interaktivitással, rövid tartamú, de intenzív feladatcsomagokkal, melyek azonban egymásra épülnek.

Vajon hogyan lehet motiválni? Versengési lehetőségekkel, azonnali visszacsatolással, megjeleníthető előrehaladási szimbólumokkal.

Hogyan lehet monotónia-tűrőbbé tenni? Játékkal.

A freemium üzleti modell mindennapokba való átöltetése, avagy idő vs. pénz.

Jelenleg a számítógépes játékok jelentik számos, az információs társadalom húzóerejének nevezhető ágazat gerincét, gondoljunk csak a közösségi oldalakra (Facebook mint játékplatform), vagy az okostelefonok terjedésére (ahol az applikációk túlnyomó többsége játék).

A számítógépes játék a digitális kultúra egyik legintenzívebb, és legjellemzőbb területe, elsősorban nem mennyisége és népszerűsége miatt, hanem mert olyan jellemzői vannak, melyek a digitális kultúra számos más, kiemelkedően fontos jellemzőjével teljes mértékben egybecsengenek, egymásból és egymásra hatnak. A számítógépes játékok kiemelkedő, és folyamatosan növekvő népszerűségének alapvető oka szerintem az, hogy a digitális kultúrába belenevelkedő nemzedékek számára számos olyan ponton és módon nyújtanak visszacsatolást, ahogyan arra jelenleg csak a digitális kultúra képes.

Elérhetőségek

Rab Árpád
Igazgató
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Információs Társadalom- és Trendkutató Központ
rab.arpad@ittk.hu
www.ittk.hu

A digitális állampolgárság kompetenciarendszerének értelmezése

A *digitális állampolgárság* (*digital citizenship*) fogalom értelmezését többféleképpen is megközelíthetjük. A hétköznapi értelmezések közé sorolhatjuk azt, amikor a társadalmi környezetben egy személy az állampolgárságával kapcsolatos tevékenységéhez az állam által szolgáltatásként kínált, vagy az egyén által választott technológiai megoldásokat használ. A nevelés- és oktatáskutatásban a digitális állampolgárság fogalma nem az egyén állampolgári tevékenységének digitalizálását, hanem a digitális eszközök használatára épülő tevékenységrendszer komplex értelmezését jelenti. Az egyén eszközhasználata, akár az intézményes oktatásban, akár a személyes tanulás során egyre inkább sokszínű jelenség. Az internet és a digitális eszközök fokozódó elterjedésével egyre több olyan természetes, hétköznapi helyzettel találkozhatunk, amikor már nem az eszközhasználat ténye, esetleg annak gyakorisága, vagy az egyén ehhez fűződő érzései, attitűdje áll az érdeklődés középpontjában, hanem a felhasználján célja, módja, eredményessége és hatékonysága. A *digitális állampolgárság* fogalom és a hozzá kapcsolódó kompetenciarendszer lehetőséget ad arra, hogy az eszközhasználat elsősorban ne technológiai kérdés legyen, hanem fejlesztési célként értelmezhesük az eszközhasználat folyamatának hatékonyabbá és eredményesebbé tételét, illetve az életvezetésben betöltött szerepének a minőségét is. A digitális állampolgárság átfogó értelmezésének szükségességét indokolja az is, hogy az egyre inkább természetessé váló internet- és eszközhasználat nem társul megfelelő tudatossággal, ami miatt olyan magyarázatra és megoldásra igényt tartó jelenségekkel találkozhatunk, mint például az internetes zaklatás, a kapcsolatfenntartó kommunikáció, vagy a tudásközösségek meg nem valósult idealisztikus modellje. A digitális állampolgárság fogalma sok esetben mintha fordított logikával közelíti meg az eszközhasználat kérdését és annak következményeit. Az elméleti modell megfogalmaz valamilyen elvárást és ebből kiindulva válik vizsgálhatóvá a hétköznapi jelenségek, különböző szerepekhez kapcsolódó viselkedések és tevékenységek, nem pedig fordítva. Ez a logika lehetőséget ad arra, hogy például az aktuálisan tapasztalható eszközhasználatot egyre kevésbé magyarázó, esetenként tisztán spekulatív modellek (nemzedékelméletek, az elszemélytelenítés és a függőség túlzó megközelítése, a digitális és nem digitális környezetet szembeállító indokolatlan félelmek) helyett egy fejlesztéseket is megalapozni képest gondolatrendszerben mozogjunk.

A digitális állampolgárság fogalmát és kompetenciarendszerét az ISTE által is elfogadott modellben Ribble a következő tényezők mentén értelmezi (Ribble-Bailey, 2007, Ribble, 2011):

- digitális hozzáférés,
- digitális műveltség,
- digitális kommunikáció,
- digitális felelősség,
- digitális etikett,
- digitális biztonság,
- digitális kereskedelem,
- digitális jog,
- digitális egészség és közérzet

Az ELTE PPK Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoportja 2013-ban a Ribbel-féle modellből kiindulva, elsősorban a digitális tevékenység és az online viselkedéskultúra, illetve a produktivitás szerepének előtérbe helyezésével egy új digitális állampolgárság modellt hozott létre, amelyben a következő területek szerepelnek (Ollé és mtsai, 2013.):

- kommunikáció
- hozzáférés
- eszközhasználat
- digitális egészség
- digitális én-megjelenítés
- digitális együttélés
- értékteremtés
- produktivitás
- időgazdálkodás

A modell az egyes területeket kompeteciaként értelmezi és a Ribble-féle rendszerhez hasonlóan úgy épül fel, hogy életkortól, társadalmi szereptől függetlenül érvényes lehessen. A digitális állampolgárság modellek mindegyike alapvetően a digitális eszközhasználatra épül, de kivétel nélkül túlmutatnak ezen. Az eszközhasználat funkcionalitása, a személy eszközhasználat közben

megfigyelhető viselkedése és tevékenysége, illetve az egyén eszközhasználatának tágabb értelemben vett eredményessége kerül előtérbe. Az egyes részterületek, illetve részkompetenciák között megfigyelhetünk egy természetes egymásraépülést, illetve a modellen belül bizonyos területek az értelmezésüknél fogva szoros összefüggés mutatnak egymással. A kompetenciamodellek az eszközhasználat, illetve az egyén életvezetésében megfigyelhető tevékenységek közötti magyarázó kapcsolat megteremtésére is kiváló lehetőség. A személyes tanulási környezet, vagy akár az ePortfólió, illetve az online zaklatás jelenség is hatékonyabban értelmezhető, hogy nem az eszközhasználatból, a hozzá kapcsolódó attitűdből, hanem a digitális állampolgárság kompetenciamodellből indulunk ki.

1 A részkompetenciák közötti viszony

A PPK ITOK digitális állampolgárság modelljének (PPK ITOK DÁ 2013 modell) tervezése során nem csak az volt a cél, hogy az eszközhasználat és annak következményei megfelelő alaposággal feltérképezhetőek legyenek. A modellben az egyes részterületek mindegyike fejleszthető kompetenciaként került értelmezésre, amelyek aktuális állapotában nem feltétlenül a személy életkora, vagy társadalmi szerepe és feladata a meghatározó. A modell koncepciója szerint minden egyes részterület külön-külön is fejleszthető, de együttes fejlesztésük bármely egyén számára szükséges lehet, illetve elvárásként fogalmazható meg. A kompetenciarendszer egy szükséges, illetve ideális képességrendszer vesz alapul, amelyben minden megtalálható ahhoz, hogy az egyén viselkedése, tevékenysége és értékfelfogása alapján a digitális műveltség, illetve a digitális kultúra aktív közreműködője, vagy akár az információs társadalom tudáshálózatának interaktív tagja legyen. A modell abból indul ki, hogy az egyén potenciális céljainak megvalósításában a digitális állampolgárság részkompetenciák hogyan segítik, fokozzák a hatékonyságát és eredményességét. A megszokottól eltérő logika egy előzetes értékfeltételezésen alapul, amely szerint az információs társadalomban az egyén eredményességéhez és értékes közösségi tevékenységéhez ezek a részkompetenciák életkortól függetlenül, társadalmi szerepek szerint kisebb eltérésekkel, de egyformán szükséges. Az eszközhasználat nem spontán fejlődés eredménye, hanem tudatos és különböző funkciókat figyelemmel kísérő, folyamatos fejlesztés következménye. Az eszközhasználatban és a hozzá kapcsolódó viselkedésben, tevékenységben, ezek eredményességében az egyén felelőssége kiemelt szerepet kap. A modell az eszközhasználatról nem a hozzá kapcsolódó attitűd szerint és nem az egyén meglévő sajátosságai alapján gondolkodik, hanem a vele szemben

társadalmi elvárásaként megfogalmazott normákból indul ki. A kompetenciaterületek ilyen irányú megfogalmazása egyben a folyamatos fejlesztés vonatkoztatási rendszerét is jelenti.

A PPK ITOK DÁ 2013 modellben az egyes területek kisebb mértékben egymásra, illetve elsősorban a kommunikáció - eszközhasználat - hozzáférés kompetenciákra épülnek. Az online viselkedéskultúrát és digitális eszközhasználat folyamatát jellemző digitális egészség, vagy én-megjelenítés, illetve a közösségi tevékenységekre utaló együttélés részterületek aligha képzelhetőek el bizonyos mértékű eszközhasználat nélkül. Külön érdemes kiemelni, hogy a hozzáférés is önálló területként jelentik meg és ez is egyféle alapját képezi a modell többi részkompetenciájának. A digitális eszközök használatának lehetősége, vagy az internetre való csatlakozás a korábbi években szinte kizárólag technológiai feltételként fogalmazódott meg. A környezet eleve adott sajátossága sokszor az egyéntől teljes független paraméter volt, ami az egyén digitális tevékenységét vagy akár online szerepének lehetőségeit és korlátait nagyon erősen befolyásolta. A technológiai fejlődésnek és az eszközellátottság folyamatos növekedésének köszönhetően a technológiai környezet fokozatosan javul, ugyanakkor megfigyelhető, hogy ez nem feltétlenül jelenti a hozzáférés szükségszerű létrejöttét. A hozzáférés, mint kompetencia jelentőségét mutatja, hogy a lehetőség sokszor az egyén szabad döntése miatt kihasználatlan marad. Például az internethasználat nem a felszereltség, vagy a technológia elavultsága miatt lesz esetleges, hanem mert az egyén a hálózatra történő kapcsolódását nem tartja fontosnak, az életvezetése szempontjából értékesnek.

A digitális állampolgárság modellben a kompetenciaterületek határozzák meg az eszközhasználat tényleges eszközeit és alkalmazásait, nem pedig az egyén természetesen és spontán kialakult szokásaiból általánosítunk egy tipikus eszköztárra. A modellben megjelenő kompetenciák fejlesztésének alapja, hogy az egyén rendelkezzen a megfelelő eszközökkel, illetve elsősorban információ- és tartalomkezelési, illetve kommunikációs műveletek elvégzéséhez szükséges alkalmazások ismeretével és felhasználásuk gyakorlatával. Ha az eszközhasználati repertoár (digitális tolltartó) nem szokásalapú, hanem a kompetenciamodell elvárásaiból formálódik, akkor olyan funkciók is megjelennek, amelyek nem csak a természetes környezet tevékenységét támogatják, hanem digitális vagy online eszközök nélkül el nem végezhető, meg nem oldható tevékenységekre is lehetőséget adnak. Az eszközhasználati kultúra így az egyén számára már valóban biztosítja az információs társadalom tudásközösségében betölthető szerep alapjait. Az eszközhaszná-

lat ilyesféle megközelítése teremti meg annak a lehetőségét, hogy a modellben értelmezhesük az időgazdálkodás és tartalomkezelés részkompetenciákat. Ha az eszközhasználat szokásokra és nem a kompetenciákhoz rendelt funkciókra épül, akkor az egyén digitális és online tevékenysége lehet produktív, de kevésbé van esélyünk ebben a hatékonyság, eredményesség, illetve összességében a minőség megközelítésére. Az időfelhasználás, vagy akár a tartalomkezelés önálló részkompetenciaként történő definiálása egyértelműen mutatja, hogy a modell az eszközhasználattal kapcsolatban kiemelten kezeli a tudatosságot is. A produktivitás és értékteremtés szükséges, de nem elégséges feltétele a digitális kommunikáció, eszközhasználat és a hozzáférés. A tevékenység minőségét meghatározza a digitális és online viselkedéskultúra, a hatékonyságát pedig befolyásolja az időgazdálkodás és a tartalomkezelés professzionalizálása.

2 A részkompetenciák szerepfüggetlensége

Az eszközhasználat és az azzal összefüggő attitűd a digitális nemzedékelméletek alapján életkor szerint, illetve részben az életkorhoz köthető szerepek szerint jelentős különbségeket mutat. Az ún. "digitális nemzedék" eszközhasználattal és technológia alkalmazásával tapasztalata, gyakorlottsága eredendő különbséget mutat az idősebb, a digitális és online kultúrát tanuló és nem természetes közegnek gondoló felnőttektől (Palfrey – Gasser, 2008).

A PPK ITOK DÁ 2013 modell minden egyes elemének értelmezése független a személy aktuális társadalmi szerepétől, helyzetétől, foglalkozásától, életkorától. A modell kialakításában a szerepfüggetlenség kiemelt irányelv volt. Ha a modell az egyes szerepek, például tanár, tanuló, stb. esetében egymástól eltérő formákat öltene, akkor az ezek közötti eltérés megformálása és indoklása dominálna az egyes részkompetenciák tényleges tartalma helyett. Ha a részkompetenciák kellően általánosak és az információs társadalom elvárásait közvetítik, akkor nem indokolt a szerepek szerint eltérő modellek kialakítása, illetve semmivel sem indokolható, hogy miért kellene egy tanárnak, vagy tanulónak bizonyos kompetenciák figyelmen kívül hagyása, vagy éppen előtérbe helyezése. A szerepalapú kompetenciamodellek inkább épültek volna a szerepekhez köthető tapasztalatokra, sajátosságokra, mintsem az információs társadalom elvárásaira. A szerepalapú értelmezésben komoly kockázat lett volna a nemzedékelméletek hatása is. A jelenlegi modell az információs társadalom digitális állampolgáraival szemben megfogalmazott elvárásokat közvetíti, az egyes részterületeket fejleszthetőnek tartja, és nem kapcsolja az egyén életkorához, korábbi szokásaihoz, életvezetési tapasztalataihoz. Egy szerepalapú modellnél meghatározó lett volna az

életkor, ami a társadalmi közbeszédben népszerű nemzedékelméletek szerint sokkal jobban meghatározza az egyén kompetenciáit, mint például az egyén önfejlesztése, vagy célzott fejlesztése. A részkompetenciákat fejlesztendő területként megfogalmazó modellel az életkor, vagy akár a korábbi tapasztalatok ilyen túlzó szerepe összegeztethetetlen. A nemzedékelméletekben a pedagógus szerep az életkorból adódóan gyakran felmentést kap bizonyos területek fejlettségével kapcsolatban, illetve megfigyelhető a tanulói szerep indokolatlan felruházása olyan tulajdonságokkal, amelyekkel a legtöbb tanuló ténylegesen nem is rendelkezik. Egy fejlesztésközpontú kompetenciamodell természetesen felismeri az egyének közötti különbséget és annak a fejlesztésben betöltött szerepét, de például nem fogadhatja el, hogy a fejlesztésnek az egyén sajátosságai miatt természetes korlátai lehetnek. Az intézményesült oktatás szerepelvárásai az egyén életvezetésében jelentősek, de ezek nem korlátozhatják az információs társadalomban betölthető szerep elvárásait, illetve az ezekből levezethető kompetenciákat, vagy akár azok fejlesztési, minősítési szándékát.

3 A részkompetenciák magyarázó szerepe

A digitális állampolgárság részkompetenciái az eszközhasználat és a hozzá kapcsolódó attitűd fogalmi meghaladásával lehetőséget teremtenek arra, hogy összetett jelenségeket, vagy más fogalmi rendszereket is pontosabban értelmezhessünk. A személyes tanulási környezet (PLE - personal learning environment) az egyén saját maga által felépített és kezelt személyes információs környezete, amelyben a kommunikáció éppen úgy kiemelt jelentőséget kap, mint az információforrások elérése, vagy akár kollaboratív online produktivitás (Cross, 2007). A személyes tanulási környezet jelensége, annak fejleszthetősége csupán a digitális eszközhasználattal nehezen lenne értelmezhető. Az egyén személyes információkezelése, több mint bizonyos digitális vagy online eszközök ismerete és használata. A jelentős különbségre egyszerű példa az online viselkedéskultúra, vagy az én-megjelenítés, a produktivitás, illetve különösen az információ- és tartalom-menedzsment részkompetenciák.

Hasonló fogalom az egyén tevékenységéből, annak produktumaiból összeállítható ePortfólió, amelynek értelmezéséhez szintén felhasználhatók a digitális állampolgárság részkompetenciák. Az ePortfólió összeállításához nem elegendő, hogy az egyén ismer bizonyos technológiai környezetet, az ebbe tartozó eszközöket és van valamennyi gyakorlata az alkalmazásukban. Az ePortfólió, különösen a munkaportfólió az információ- és tartalommegosztásra épülő produktivi-

tás, vagy akár a tartalom-menedzsment részkompetencia nélkül nehezen értelmezhető. A digitális állampolgárság kompetenciák megfelelő fejlettsége esetén a portfólió elemeinek kialakulása, azok közösségi minősítése, vagy megosztása és hozzáférhetővé tétele egy természetes folyamat, ami messze túlmutat az eszközhasználaton, vagy akár a hozzá fűződő pozitív értékítéleteken.

A PPK ITOK DÁ 2013 modell részkompetenciái a különböző jelenségek magyarázatán és fogalmi rendszerekben való felhasználáson túl lehetőséget teremtenek arra, hogy a forrás-alapú online gondolkodás és az interaktív-produktív online megjelenés, vagyis a web1 és a web2 korszak között átmenet a korábbiakhoz képest sokkal pontosabban vizsgálható legyen. Az eszközhasználat gyakorisága és a róla való gondolkodás az elmúlt években jelentős mértékben fejlődött, de nem hozta magával az online környezetekkel, internettel, digitális műveltséggel kapcsolatos gondolkodás érdemi átalakulását. A web2 kultúra hiányának, fejletlenségének magyarázata, a jelenlegi állapot okainak a feltárása is sokkal eredményesebb lehet, hogy ha az eszközhasználaton túlmutató részkompetenciák is szerepelnek a megfigyelt és vizsgált jelenségek között.

Bibliográfia

Cross, J. (2007): *Informal Learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer, San Francisco.

Palfrey, J., Gasser, U. (2008): *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books, New York.

Ribble, M., Bailey, G. (2007): *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education, Washington.

Ribble, M. (2011): *Digital Citizenship in Schools. Second Edition*. International Society for Technology in Education. Eugene, Oregon, Washington, D.C.

Ollé, J., Lévai, D., Domonkos, K., Szabó, O., Papp-Danka, A., Czirfusz, D., Habók, L., Tóth, R., Takács, A., Dobó, I. (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Elérhetőségek

Ollé János
egyetemi adjunktus
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
olle.janos@ppk.elte.hu
<http://www.ollejanos.hu>

TANULMÁNYOK ÉS ÖSSZEFOGLALÓK SZÁMOZÁSA A KONFERENCIÁN

PLENÁRIS ELŐADÓK ABSZTRAKTJAI

1. Perjés István: Digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusban
2. Rab Árpád: Digitális műveltség és digitális állampolgárság
3. Ollé János: A digitális állampolgárság kompetenciaalapú értelmezésének lehetőségei

ELŐADÓK ABSZTRAKTJAI

4. Papp-Danka Adrienn: Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban
5. Lévai Dóra: A digitális állampolgárság részkompetenciáinak megjelenése a pedagógusok mindennapi tevékenysége során
6. Habók Lilla: Hol járunk a digitális állampolgárrá válásban? A mai magyar felnőtt lakosság hozzáállása a digitális világhoz
7. Czirfusz Dóra: Alíz Digitális-országban – a digitális világ lakói
8. Takács Anita: A digitális eszközhasználat felnőttkori fejlesztése
9. Habók Lilla: Kedvelt és elhanyagolt digitális eszközök (KAZY 409.)
10. Domonkos Katalin: A digitális együttélés kihívásai (műhely) (KAZY 424.)
11. Szabó Orsi: Az én digitális megjelenítése – tudatosság, hitelesség, digitális önértékelés
12. Tóth Renáta: A XXI. századi pedagógusok értékteremtő tevékenysége az információs társadalom elvárásainak tekintetében
13. Papp-Danka Adrienn: Produktív tanulás, értékteremtő kompetencia
14. Dobó István: A digitális állampolgárság narratívái...

PLENÁRIS ELŐADÓK TANULMÁNYAI

15. Perjés István – Dobó István: Digitális állampolgárság neveléstudományi kontextusban
16. Rab Árpád: Digitális műveltség és digitális állampolgárság
17. Ollé János: A digitális állampolgárság kompetenciaalapú értelmezésének lehetőségei