

DIGITÁLIS PEDAGÓGUS KONFERENCIA
TANULMÁNYKÖTET



2012



Témakörök

- Miben áll a pedagógus szerepe az információs társadalomban, melyek a hagyományosan megőrzendő, illetve a változások által megkívánt új elemei?
- Hogyan alakul át az infokommunikációs társadalomban a tanítás és tanulás fogalma, milyen helyet foglal el ebben a folyamatban az iskola?
- Milyen ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel (kompetenciákkal) rendelkezzenek a pedagógusoknak ahhoz, hogy az információs társadalom hiteles, tudatos információfeldolgozó, -közvetítői, tanítói és nevelői legyenek, képesek legyenek érdemben hatni a digitális kor megváltozott, de semmiképpen sem homogénnek tekinthető nemzedékére?

DIGITÁLIS PEDAGÓGUS KONFERENCIA
TANULMÁNYKÖTET

szerkesztő, szakmai lektor:

Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia, Szekszárdi Júlia

ISBN: 978-963-284-253-0

DIGITÁLIS PEDAGÓGUS KONFERENCIA 2012

2012. május 26.

ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23-27.

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

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

Programbizottság:

Lévai Dóra (a programbizottság elnöke, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Szekszárdi Júlia (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

Tóth-Mózer Szilvia (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Ollé János (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Szervezőbizottság:

Lévai Dóra (a programbizottság elnöke, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Szekszárdi Júlia (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

Tóth-Mózer Szilvia (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Peer Krisztina (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

Szervezők:

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Iskolapedagógiai Központ, Információs Társadalom

Oktató- és Kutatócsoport

Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

A KONFERENCIA RÉSZLETES PROGRAMJA

Regisztráció (9.00-10.00)

Dékáni köszöntés, a konferencia megnyitása – Perjés István, dékánhelyettes (10.00-10.15)

Plenáris előadások (10.20-12.10)

levezető elnök: Szekszárdi Júlia

10.20-10.50 Komenczi Bertalan: A digitális pedagógus - elméleti megközelítések, fogalommeghatározások

10.50-11.20 Ollé János: A digitális állampolgár pedagógus kompetenciái működés közben

11.20-11.50 Knausz Imre: Hálóba gabalyodva – Milyen változásokat hoz a digitális világ a pedagógus kapcsolatrendszerében?

11.50-12.10 Racskó Péter: A tanári munkafolyamatok támogatása digitális szolgáltatásokkal – a pedagógusok valós elvárásai?

Ebédszünet (12:10-13:00)

Könyvbemutató (Fűzfa Balázs bemutatja középiskolai irodalomtankönyv-sorozatát) és könyvárusítás a Nagy Sándor teremben (fszt. 4.) (12:10-13:00)

13.00-14.00 Kerekasztal-beszélgetés: “Mentés másként” – avagy mit pakoljunk bele a jövő (digitális) iskolatáskájába? Moderátor: Fűzfa Balázs
Résztevők:

- Bodrogi Ferenc Máté
 - Boldog Zoltán
 - Kerber Zoltán
 - Pávlicz Adrienn
 - Sirató Ildikó
 - Szávai Ilona
 - Sz. Tóth Gyula
 - Varga Richárd
-

A pályázatra beérkezett hét legjobb munka bemutatása (14:00-15:10)

Levezető elnök: Tóth-Mózer Szilvia

Délutáni párhuzamos szekciók (15.20-17.45)

1. Osztályfőnök
online és offline
(Szekszárdi Júlia)

Szekszárdi Júlia
Kovács Nikoletta
Peer Krisztina

2. A nyitott iskola
pedagógusa (Buda
András)

Buda András: Nyitva van az aranykapu? avagy Mire használhatók a szavazórendszerek?
Forgó Sándor: Új médiakompetenciák szükségessége a közoktatásban
Magyari Gábor: A szó elszáll, az írás marad? – a külső és belső kommunikáció SWOT analízise egy tatabányai középiskolában
Tóth József: FAMTAsztikus életvitel - IKT-val támogatott szociális és életpálya-építési kompetenciák

3. Virtuális tanulási
környezet tervezése
és működtetése - a
tanulás és tanítás
lehetőségei Second
Life-ban (Kristóf
Zsolt)

Kristóf Zsolt: Szükséges képességek a Second Life-ban SL polgár < SL tanuló < SL oktató
Habók Lilla: Könyvek és könyves közösségek a virtuális térben
Ollé János: Oktatási módszerek és tanulásszervezés virtuális környezetben
Szabó Mónika: Valós és virtuális jelenlét(ek): identitás és személyiség a Second Life-ban
Virányi Anita: Fogyatékoság és virtuális környezet - lehetőségek, formák

4. Pedagógusok a
weben -
Szabadidős
tevékenység vagy
szakmai feladat?
(Főző Attila
László)

Főző Attila László: A pedagógusok hálója
Erdei Gyula: Internet a Thökölyben - szórakozás? feladat?
Koren Balázs: Hol a helyem az Interneten?
Bessenyei István: A diákok digitális életvilága és a tanárszerep

5. Online
közösségek szerepe
az oktatásban és a
nevelésben (Nagy
Gergő)

Nagy Gergő: Online tanulóközösség: népszerű közösségi oldalak használata az oktatásban
Lévainé Müller Katalin: Sulinet - Fókuszban a közösség
Nagy Bence - Moly.hu
Káldos János - Változások egy témára - Digitális könyvtár, digitális pedagógus
Czirfusz Dóra - Online szociometria - avagy osztályközösség a Facebookon

TANULMÁNYOK

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

A DIGITÁLIS PEDAGÓGUS – ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK,
FOGALOMMEGHATÁROZÁSOK

Dr. habil. Komenczi Bertalan
Eszterházy Károly Főiskola
Médiainformatika Intézet, Informatika Tanszék
kbert@ektf.hu

A 21. század második évtizedének kezdetén olyan volumenű és intenzitású átalakulások vannak folyamatban a kognitív habitus (Tomasello, 2002)¹ eszközférájában, amelyek komoly kihívást jelentenek a neveléstudomány számára. Ahhoz, hogy ezekkel a változásokkal a mindennapi pedagógiai gyakorlat sikerrel konfrontálódjon, a tanároknak képesnek kell lenniük az új fejlemények értelmezésére és rendszerben látására: arra, hogy a felszíni, gyorsan változó jelenségek mögött mélyebb, általánosabb trendvonalakat, hatásrendszereket, összefüggéseket ismerjenek fel. A 21. század elején tevékenykedő tanárnak (digitális pedagógus?) olyan műveltséggel és szemlélettel kell rendelkeznie, ami képessé teszi a későmodern „információs társadalom” megértésére, a folyamatosan bővülő infokommunikációs eszköztár által kirajzolódó lehetőséghorizont felismerésére, és ennek alapján tanári munkájában adekvát és konstruktív válaszok megfogalmazására.

Digitális univerzum

A digitális, elektronikus információfeldolgozás, a hipertext, a multimédia és a globális kommunikációs hálózatok radikálisan átformálják az ember információs környezetét. A kognitív habitus eszközférájában történő változások a történetileg kialakult, megörökölt humán információs- és tudástechnológiák viszonyának újragondolására készítetnek bennünket. A 21. század elején adott a lehetőség, hogy a Word Wide Web egész világra kiterjedő, információs univerzumában fellelhető adattömeg elemeit kreatív és innovatív módon, a megértést és tudásszerzést elősegítő mintázatokba kapcsoljuk össze. A gyakorlatilag korlátatlanná vált hálózati kommunikáció a tanulás társas jellegének korábban elképzelhetetlen dimenzióit tárta fel. A hipermediális infokommunikációs mintázatok számtalan kombinációs lehetőségeiből következően minden individuális agyhoz létezhet egy-egy saját elérési útvonala, amely elvileg lehetővé teszi a személyes tudás igen jó hatásfokkal történő fejlesztését. A rendelkezésre álló információs erőforrások biztosítják a spontán, korlátatlan, önálló tudásépítés megelőző történelmi korokban ismeretlen lehetőségeit.

¹ Az egymást követő generációk hosszú sorának összeadódó társas konstrukciója eredményeképpen létrehozott eszköz, idea- és szimbólumvilág sajátos ontogenetikus fülkét képez, ahol a „kognitív erőforrások” koncentráltan vannak jelen. Ez a környezet jelenti a háttérrel a fiatalok kognitív fejlődéséhez; olyan fizikai, biológiai és kulturális adottság-rendszer, amelybe az ember beleszületik, amely hatással van rá, amelyen keresztül tanul – és amely egész életén keresztül orientálja és formálja. Tomasello – Bourdieu habitusfogalmát kölcsönvéve – ezt a hatás- és lehetőségrendszernek nevezi „kognitív habitusnak”.

A tanulásszervezés és tanulástámogatás új formái alkalmasak lehetnek a megelőző tudás és a viselkedés hatékony átformálására, valamint a humán teljesítmények optimális támogatására.

Digitális tanulási környezet

Az előző bekezdésben felvázolt lehetőség-potenciál hasznosítása a tanulási környezetek szervezésének a korábbtól eltérő formáit igényli: az információs/tudásközpontú társadalom tanulási környezete digitális (elektronikus) tanulási környezet,² amelyben a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításánál meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek és alkalmazásoknak. Ezért az ilyen tanulási környezeteknek mindig van egy virtuális dimenziója is.³ A digitális tanulási környezet információs erőforrásai – virtuális dimenziója következtében – részben delokalizáltak. Ezek a szétszórott erőforrások elvileg bármikor és bárhol elérhetők. Az információs erőforrások sokrétűsége és szétszórtsága miatt az oktatásban fokozott jelentőségű a jól átgondolt didaktikai design, azaz a tanítási-tanulási folyamat tényezőinek hatékony, a tanulás eredményességét javító rendszerbe szervezése. A digitális tanulási környezet kommunikációs csatornákat biztosít közös tudáskonstrukcióhoz, illetve a tanulás során felmerült problémák megoldásához segítségül hívható szakértőkhöz, tanárokhoz, tutorokhoz, tanulótársakhoz. A digitális tanulási környezetek nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívái, nem is a tradicionális iskolával szembenálló elektronikus szép új világ ígéretei, hanem a történetileg kialakult tanulási színterek új fejlődési fázisa, amelynek eredményeképpen eszköztáruk az új infokommunikációs technikával bővül. A digitális tanulási környezet a kulturális átadás mára kialakult új feltételrendszere; sajátos kulturális ökológiai fülke, nagy információsűrűségű kognitív habitus, amelyben a kognitív erőforrások szinte korlátlanul rendelkezésre állnak.

Digitális pedagógus

Az digitális tanulási környezetek kialakítása, működtetése és folyamatos továbbfejlesztése új, - a korábbiakat részben kiegészítő, részben „felülíró” – tanári tudáselemeket, attitűdöket és kompetenciákat igényel.⁴ A tanár hagyományos információközvetítő és tanulásirányító szerepe mérséklődik, meghatározóvá válnak a tanácsadó-segítő illetve a tanulási környezet hatásrendszerét megtervező tevékenységformák. Ma, a 21. század elején a tanári funkciók nem gyakorolhatók eredményesen az elektronikus információs és kommunikációs eszközök értő használata nélkül (Bonk, 2009). Az informatizált, digitális tanulási környezetek kialakításának és optimális működtetésének további feltétele a magas szintű folyamat-

² Az információk gépi feldolgozása, tárolása, módosítása, továbbítása ma már főleg digitális technológiák segítségével történik. A digitális formában tárolt tananyagot nevezik digitális vagy digitalizált tananyagának, innen ered – sokak szerint indokolatlanul kiterjesztve a fogalom használatát – a „digitális pedagógia” kifejezés.

³ A elektronikus, digitális tanulási környezetek virtuális dimenzióját a világháló képezi. Az oktatással, képzéssel foglalkozó intézmények és szervezetek számára a 21. század elején az egyik megkerülhetetlen kihívás a világháló által biztosított lehetőségrendszer integrációja tanulási környezetükbe.

⁴ A tanárszerepnek és a tanári egzisztenciának az a változása, ami a 20. század második felétől bekövetkezett – és aminek következtében a tanárra, mint a felülről vezérelt reformprogramok kiképzett, engedelmes végrehajtójára tekintenek – véleményünk szerint nem konform a tágabb értelemben vett új tanulási környezetek követelményeivel. Kozma Tamás így írt erről: „az oktatás tervezése és irányítása fokozatosan kikerült a pedagógusok befolyása alól... a pedagógusok nem a reform alanyaivá váltak... hanem a reform egyik tárgyává...” (Kozma, 2006, 151.)

szervező és -irányító képességek kialakítása. A web 2.0 folyamatosan bővülő lehetőségrendszerének pedagógiai hasznosítása nehezen képzelhető el a korábban megszerzett kompetenciák folyamatos bővítése, transzformációja nélkül (Forgó, 2008; Bessenyei, 2010; Richardson, 2010). Mindezekon túl a tudásközéppontú társadalom elvárásainak megfelelő tanárnak rendelkeznie kell olyan műveltséggel és szemlélettel is, amely képessé teszi arra, hogy felismerje a kialakulóban lévő társadalmi formáció kihívásait, és képes legyen azokra adekvát, konstruktív válaszokat adni. Ezek az új műveltségelemek módosítják a természetről és társadalomról való gondolkodásunkat, és a neveléstudomány területén is új, korszerű szemléleti kereteket biztosítanak az értelmezésnek, elemzésnek.⁵

Digitális pedagógia

Míg a tanítási és tanulási folyamat hagyományos rendszermodellje a tradicionális - iskola, instrukció- és tantervközéppontú - pedagógiai paradigmán belül marad (Báthory, 1997), addig a digitális pedagógia szemlélete a tanulási környezet „delokalizációjából”, a tanulási folyamat értelmezésének és szervezésének többirányú kiterjesztéséből indul ki. Ez az új modell holisztikus jellegű: figyelembe veszi, hogy a tanulókat formáló domináns információs inputok a médiaszférából és a webes hipervilágból⁶ (Komenczi, 2009) érkeznek, ezért másodlagos, csupán korrekciós jellegű az a mechanizmus, amelynek a hagyományos felfogás szerint a tanítási-tanulási folyamat kizárólagos cél- és tartalomrendszerét kellene jelentenie. Az oktatási rendszerek előtt álló igazi kihívás olyan orientációs tudások strukturális definiálása – és interiorizálásuk elősegítése –, amelyek a webvilágban történő eligazodáshoz és az eredményes navigációhoz szükségesek.

A digitális pedagógia adottnak veszi azt, hogy a tanuló tudásának jelentős részét nem az iskolában szerzi meg: következésképpen a tanár elsődleges funkciója sem az információközvetítés. A tanulók a családi „mezovilágból”⁷ és a korai, képernyős virtuális tanulási környezetből (televízió) származó információkkal, attitűdökkel és viselkedésmintákkal feltöltve jönnek az iskolába. Ráadásul ez a hozott információ-univerzum nem csak esetleges és heterogén, hanem gyakran rosszul, torz struktúrákba szervezett. Mivel a kétes minőségű médiaszféra a tanuló permanens, az esetek többségében domináns kulturális környezetét jelenti, a digitális pedagógusnak kitüntetett figyelmet kellene fordítani a médiahatásoktól is torzított, inadekvát belső világmodellek korrekciójára, illetve a médiatartalmak kritikus értékelési képességének kialakítására.

A digitális tanulási környezet ideális tanulója egyre növekvő autonómiával munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán, továbbfejlesztésén, a felelősség egyre nagyobb részét veszi át saját tanulásának eredményességéért. Ehhez képesnek kell lennie arra, hogy felfedezze saját tanulási preferenciáit, tudatosan fejlesztenie kell tanulási módszereit. Meg

⁵A korszerű tanári műveltség kialakításához illetve megújításához néhány ajánlott forrásmunkát (a teljesség igénye nélkül) az irodalomjegyzékben tüntettem fel.

⁶A „hipervilág” a globális reprezentációk teljes tartományát jelenti. Magában foglalja mindazt az információt, ami az emberiség története során eddig felhalmozódott és külső jel-tároló eszközökön rögzítésre került. A hipervilág valós idejű, dinamikus, nagyrészt efemer információs hullámmáza a „Médiaszféra”, amely az emberek többségének a mindennapi, megszokott, mesterségesen generált képi világa, szimbólumkörnyezete.

⁷Modellünkben (Az elektronikus tanulási környezet mezovilág modellje) mezovilágnak azt a teret nevezzük, ahol a globális reprezentációkból összeállított „mintakészleteknek” a mikrovilágokba való „beépítése” történik. Az első mezovilág a gyermek életében a családi környezet.

kell tanulnia saját tanulmányának irányítását és szervezését, ami magában foglalja az egyes témák feldolgozásának „útvonalválasztását” és a tanulás ütemezését is. A digitális tanulási környezet folyamatosan gazdagodó eszköztára azt szolgálja, hogy a tanuló érdeklődésének, kognitív stílusának és tanulási preferenciáinak megfelelően a lehető legmesszebb jusson el ismeretei bővítésében, képességei kifejtésében.

A digitális pedagógia praxisában az iskola-központú tanulás kommunikációs hatásrendszerének megtervezésében a legfontosabb rendszerszervező forrás változatlanul a tanár. Elsődleges és legfontosabb szerepe a tanulási környezet kommunikációs hatásrendszerének szabályozása és finomhangolása. Feladata nem a tudástranszfer, hanem a – nagyrészt virtuális - tanulási környezet fejlesztése, a tanulási folyamat szervezése, valamint a tanuló számára szükséges segítség, motiváció és visszacsatolás biztosítása. Ennek során különösen fontos annak a szelekciós hatásrendszernek a kialakítása és fenntartása, amely az adekvát viselkedés- és tudásmintázatok kialakítását segíti elő (Cziko, 1995). Módszertani eszköztárának kulcselemei azok a képességek, amelyek a dialógusok, a közös értékelés, megbeszélés és értelmezés fenntartására irányulnak, segítik a szétszórt információk egységes tudásrendszerre szerveződését, alkalmasak adekvát képességek, pozitív attitűdök és értékorientált életvezetés kialakítása. Elsősorban olyan belső tudásstruktúrák kialakulását kell elősegítenie, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat a hálózatban lévő tudások „letöltésére”.

Irodalom

BÁTHORY ZOLTÁN (1992): *Tanulók – iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BELLANCA, J. – BRANDT, R. (Eds. 2010): *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Solution Tree Press, Bloomington, IN, USA.

BESSENYEI ISTVÁN (2010): *A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola*. Oktatás-Informatika, 2010/1-2.

BONK, C. J. (2009): *The World Is Open: How Web Technology Is Revolutionizing Education*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

BROCKMAN, JOHN (Ed, 2011): *Is the Internet Changing the Way You Think?: The Net's Impact on Our Minds and Future*. Harper-Perennial, New York. URL: <http://bit.ly/rnYojN>

CARR, NICHOLAS (2010): *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. Atlantic Books, London.

CSÁNYI VILMOS (2010): *Oktatáspolitikai problémák egy humánológiai rendszerszemlélet tükrében*. Iskolakultúra, 2010/1

FORGÓ SÁNDOR (2008): *Az új média és az elektronikus tanulás*. Új Pedagógiai Szemle. 8–9.

CSIBRA GERGELY - GERGELY GYÖRGY (2007): *Társas tanulás és társas megismerés: a pedagógia szerepe*. In: Csibra Gergely, Gergely György (szerk.): *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

DONALD, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest.

GARRY CZIKO (1995): *Education: The Provision and Transmission of Truth, or the Selectionist Growth of Fallible Knowledge?* In: *Without Miracles. Universal Selection*

Theory and the Second Darwinian Revolution. Cambridge, Mass, MIT Press. URL: <http://bit.ly/vIc6pK>

ILlich, IVAN (1971): *Learning webs. In: Deschooling Society*. Harper & Row. URL: <http://bit.ly/hj3nk>

KOMENCZI BERTALAN (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Kognitív szeminárium sorozat (szerk: Pléh Csaba), Budapest.

KOMENCZI BERTALAN (2010): *Kognitív habitus és tanulási környezet a 21. század elején*. Oktatás-Informatika, 2010/1-2.

KOZMA TAMÁS (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

MEYROWITZ, J. (1996): *Taking McLuhan and „Medium Theory” Seriously: Technological Change and the Evolution of Education*. In: „Technology and the Future of Schooling, (The University of Chicago Press).

PLÉH CSABA (2011): *A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet?* KORUNK, 2011/8. URL: <http://bit.ly/KdQp1J>

PLÉH CSABA (2010): *Tudás és kompetencia viszonya a tanulás és tanítás tudományában*. Iskolakultúra, 2010/4

RICHARDSON, W. (2010): *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Corwin Press.

TOMASELLO, MICHAEL (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó. Budapest.

A DIGITÁLIS ÁLLAMPOLGÁR PEDAGÓGUS KOMPETENCIÁI MŰKÖDÉS KÖZBEN

dr. Ollé János

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

olle.janos@ppk.elte.hu**Az írástudás és a digitális írástudás**

A digitális kompetenciát a felületes szemlélők gyakran azonosítják a technikai eszközhasználattal. Könnyen beláthatjuk, hogy egy átlagos állampolgártól is lényegesen többet várunk el, mintsem legyen képes felismerni a tollat és ceruzát, a füzetet, illetve a könyvet. Miért lenne ez másképp a digitális műveltség és digitális kultúra világában? A technikai eszközök felismerése, ismerete természetesen szükséges, de nem elégséges a digitális műveltségben való jártassághoz. Az írást és olvasást támogató eszközök felismerése és a tárgyak célszerű használata az első lépés. Már iskolás korban újabb elvárást fogalmazunk meg, miszerint legyen képes az egyén az említett könyvből, vagy más hasonló forrásokból információt szerezni és azzal műveleteket végezni, illetve legyen képes az említett írószerek használatával saját gondolatait másokkal közölni. A digitális kultúra megismerése és az alakításában való részvétel szintén feltételként írja elő, hogy az egyén legyen képes az ide kapcsolódó információkat megszerezni, illetve legyen képes másokkal információkat megosztani. Az írni-olvasni képes egyén azonban osztálytermi környezetben sem lehet a nevelés-oktatás végső célja. Az iskola és kicsit később már a társadalmi környezet jogos elvárása, hogy a tanult képességeit az egyén produktívan és ne csak a saját maga, hanem mások számára is eredményesen használja. Az iskola nem elégszik meg azzal, hogy a gyerek megtanul írni és olvasni, hanem különböző szaktárgyakkal, tudományterületekkel ismerteti meg, ahol az a tevékenység további értelmet nyer. Ismét feltehetjük magunknak a kérdést, hogy miért kellene ennek másképp lenni a digitális műveltség világában? Itt sem szabad megelégedni azzal, hogy a korszerű eszközhasználat produktív, hiszen megtalálható az a terület, ahol az egyén saját maga és mások számára is eredményes lehet.

A digitális kultúrában, megfelelő digitális műveltségre épített produktív tevékenység már elvezet minket a digitális állampolgárság (digital citizenship) fogalmának értelmezése felé (Mossberger, K. – Tolbert, C. J. – McNeal, R. S., 2008). A fenti gondolatmenet alapján lényegesen többről van szó, mint eszközhasználat, digitális írástudás. A digitális kultúra megismerése és alakítása feltételként írja elő a digitális írástudást, ami szükséges, de nem elégséges az ebben való részvételhez. Gyorsan változó jelenségként ismerhetjük meg a hagyományos és a digitális kultúra egymáshoz való viszonyáról szóló gondolkodást (Csepeli – Prazsák, 2010). Alapkérdés lehet, hogy a két kultúra mennyire választható külön, de ugyanúgy vitatható az egymásra történő hatása, társadalmi étéke is. A digitális kultúra megjelenése és növekedése természetesen ilyen kérdéseket hoz magával, de a digitális állampolgárság fogalmának értelmezéséhez elegendő azt elfogadnunk, hogy a két kultúra közötti határvonal egyre bizonytalanabb, és a kettőnek bizonyosan hatása van egymásra.

Több mint írástudás, kevesebb mint életvezetés?

A digitális állampolgárság fogalmának a társadalmi elvárás felőli értelmezése valamilyen folyamatos tevékenységként jelenik meg. A digitális írástudás többféle értelmezése mindenképpen rész kell, hogy legyen. Elvárás, hogy a különböző médiaformátumokban legyen jártas az egyén, és ezeket legyen képes forrásként használni, illetve ezeken keresztül legyen képes információt és tartalmat megosztani. Mindez azt is jelenti, hogy a domináns szövegalapú kommunikációhoz képest tágabb médiaműveltség is megkerülhetetlen. Az információs társadalom hétköznapi értelmezése és következményeinek a felismerése a korszak kezdetén leginkább az információmenedzsmentet, vagyis az információkezelésben való céltudatos jártasságot várta el mindenkitől. Az iskolában az internet megjelenésére adott első spontán reakciók szerint, ha másnak nem, akkor az iskolának a feladata, hogy a tanulót megtanítsa az információk szelektálására, mert a legnagyobb veszély, hogy ha az egyén egyénileg nem tudja eldönteni, hogy mi az értékes és mi nem. Az információ egyéni szelektálhatatlanságának felismerése és elfogadása után jelenleg az a nézet vált dominánssá, hogy az egyénnek fel kell építenie valamilyen digitális identitást, amivel egyrészt megjelenik ebben a sajátos környezetben, másrészt hozzájárul a digitális kultúra építéséhez. Számos félreértés adódhat abból, hogy ha ezt a digitális identitást, valamilyen mesterkéltséggel, a valós környezetben kialakult identitástól szándékosan eltérő tartalommal és formával életre hívott képződménynek fogjuk fel. Az indokolatlan félelmek után a társadalmi elvárás már arra koncentrált, hogy az egyén a valós életvezetésének következményeként hagyott ún. „digitális lábnyomokat”, vagyis digitális tevékenységének tervezett, vagy csak következményként megjelenő produktumait integrálja a közösség számára is hasznos módon. A pedagógusok digitális kultúrában való megjelenése, az erről való gondolkodás a felvázolt utat járta, illetve járja végig a közgondolkodásban. Az információs társadalomban bármely személy esetén megfogalmazhatók hasonló elvárások, miért pont a tanulás, tudás, egész életen át tartó tanulás területén dolgozó pedagógus lenne kivétel?

Formalizált elvárások: kompetenciák és sztenderdek

Az információs és kommunikációs technológia oktatásban való fokozott megjelenése megfogalmazta azt az igényt, hogy a pedagógusok tevékenységéről való gondolkodásban az elvárások objektív módon megjelenjenek. Az oktatási környezet a technológia megjelenésével elkezdett átalakulni, így elkerülhetlenné vált, hogy a pedagógusok az iskolán kívüli társadalmi környezethez hasonló módon a technika használatát az iskolán belül is beépítsék a hétköznapi életbe. Ez mindenképpen túlmutat az eszközhasználaton, és ideális esetben hatással van a tanulásszervezésre, a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszerekre is. A pedagógus szerep a korszerű oktatási környezetben éppen olyan jelentős, mint korábban, de ahhoz képest természetesen átalakuláson megy keresztül.

A pedagógusokkal szemben megjelenő kihívás természete kettős. Egyrészt saját munkájukban is meg kell jelennie a digitális írástudásnak, másrészt a kompetenciarendszerük része kell legyen, hogy a tanulóknál is képesek legyenek ezt a területet fejleszteni. Napjainkban már visszaszorul az a vélekedés, hogy a tanulók, az ún. „digitális nemzedék” az eszközhasználatban nem szorul semmilyen tanári, vagyis felnőtt és ebből kifolyólag „digitális bevándorló” segítségére. Könnyen beláthatjuk, hogy például a 10 évvel ezelőtt született

tanulónak a 6 évvel ezelőtti – vélelmezhetően a társadalmi különbségek ellenére is hozzáférhetővé vált technikai környezet – a természetes környezet, aminek a használatában az idősebbekhez képest előnyt élvez. Ellenben a 10 évvel ezelőtt született tanulónak a napjainkban megjelenő, a 6 évvel ezelőttihez képest teljesen más, sokkal korszerűbb technika csaknem olyan szokatlan, mint egy idősebb számára. Bármilyen technikai környezet veszi körül a tanulót gyermekkorában, jó eséllyel elavul, mire az iskoláskorba ér, illetve az eszközhasználat és a tudatos, tanulással összefüggő eszközhasználat közötti különbség is indokolja, hogy a pedagógus feladatai közé bekerüljön a tanulók ilyen irányú fejlesztése.

A bevezetőben leírt gondolatmenet megmutatja, hogy a digitális kompetencia és a digitális írástudás fejlesztése lényegesen túlmutat az eszközhasználaton, a tanári szereppel összefüggésben egyértelmű, hogy módszertani, nevelési feladat. A fejlesztésre, célzott és tudatos nevelési hatásrendszer működtetésére pedig csak olyan pedagógus alkalmas, aki saját maga is rendelkezik a kompetenciák egy bizonyos szintjével.

Iránymutatás a technika oktatási felhasználásával kapcsolatban

Az ISTE (International Society for Technology in Education) már több mint egy évtizeddel korábban is megfogalmazott sztemderdeket és ezekhez kapcsolódó indikátorokat a pedagógusok számára a technika oktatásban történő felhasználásával kapcsolatban (ISTE, 2000). Ez a leírás az alábbi pontok szerint tartalmazta a pedagógusokkal szemben megfogalmazott sztemderdeket, mint elvárásokat:

- a tanárok mutassák meg, hogy ismerik a technológiai fogalmakat és az ide kapcsolódó tevékenységeket, műveleteket,
- a tanárok tervezzenek technológia által támogatott hatékony tanulási környezeteket, legyenek képesek ezek menedzselésére,
- a tanárok a tervezés során dolgozzanak ki olyan módszereket és stratégiákat, amelyekben a technológiát felhasználják a tanulók tanulásának növelése és eredményessége érdekében,
- a tanárok alkalmazzanak technológiai megoldásokat a hatékony értékelés érdekében,
- a tanárok a produktivitás és a professzionális gyakorlat érdekében, a kommunikáció és az együttműködés növelésére használjanak megfelelő technikát,
- a tanárok értsék meg és alkalmazzák a gyakorlatban a technika használatának társadalmi, etikai, jogi aspektusából adódó tanulságokat és következményeket.

Érdemes megfigyelni, hogy a több mint egy évtizedes, vagyis az információs és kommunikációs technológiák oktatási alkalmazásában jelentős időnek minősülő távlatból is egyértelmű, hogy a technológia használatával kapcsolatos elvárások túlmutatnak az eszközhasználaton. Egyértelmű, hogy módszertani, értékelési és a jó gyakorlatot hatékonyan támogató elvárásokról van szó. Ez a megfogalmazás még az online produktivitást nagyságrendileg hatékonyabbá és könnyebben elérhetővé alakító web 2.0 alkalmazások előtti időszakból származik. Az online tevékenység erősödése, a produktivitás technikai akadályainak elmúlása, az információk hozzáférhetőségének fokozása az egyéni, osztálytermi környezetben alkalmazott technika elvárásaihoz képest szükségszerűen új tényezőkkel bővült.

A hatékony tanárok sztenderdjei teljesítményindikátorokkal

Az ITSE 2008-ban kiadta a hatékony tanár modelljéhez megfogalmazott sztenderdek, illetve a mérésüket segítő teljesítményindikátorok továbbgondolt változatát (ISTE, 2008). Az új koncepció lényegesen absztraktabb kompetenciákkal és sztenderdekkel dolgozik, ami részben a digitális műveltségről való gondolkodás összetettségének változását is mutatja. A hatékonyság pedagógiai alapja nem megkérdőjelezhető, de lényegesen kevésbé konkrét didaktikai alapfogalmakkal találkozhatunk a modellben:

- a pedagógus feladata a tanulói kreativitás és a tanulók tanulásának inspirálása, facilitálása,
- a pedagógus technológiában bővelkedő tanulási környezetre és személyre szabott tanulási aktivitásra építve tervezze és értékelje a tanulók tanulását,
- a pedagógus modellezze, a digitális kor munkájára és tanulására mutasson jó példát saját tevékenységében,
- támogassa és saját példán keresztül mutassa meg a digitális állampolgárság és felelősség fogalmát és gyakorlati megvalósulását,
- az egész életen át tartó tanulást megjelenítve folyamatosan fejlessze saját szakmai gyakorlatát, támogassa és saját példáján keresztül mutassa meg a digitális eszközök hatékony használatát szűkebb és tágabb szakmai közösségeknek.

Az iránymutató sztenderdeknél nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a részletes leírásokban, de sok esetben még alapfogalmi szinten is kiemelik a személyes példát. A pedagógussal szemben megfogalmazott elvárások között a legfontosabb általános tényezővé vált a személyes példa, a minta megmutatása, ami természetesen jelentős hatással van a pedagógus által tervezett és menedzselt nevelési-oktatási folyamatra is. A sztenderdek mögött álló kompetenciamodellben már önálló helyet kapott a digitális állampolgárság tényezője, amire természetesen ugyanúgy vonatkozik a személyes példa kiemelt jelentősége, mint a többi komponensre.

A digitális állampolgárság mint személyes példa

Ha a társadalmi elvárások szintjén ragadjuk meg a digitális állampolgárság pedagógusokra vonatkozó értelmezését, akkor a személyes példa teljes kompetenciamodellben való erős megjelenésén túl ügyelnünk kell arra, hogy az öt sztenderd közül a digitális kor munkája és tanulása, illetve az egész életen át tartó tanulás és természetesen a professzionális eszközhasználat is könnyen a részévé válhat. A társadalmi elvárások, a pedagógussal szemben támasztott követelmények alapján a digitális állampolgárság több, mint amit a sztenderdek modelljében ez a rész tartalmaz. Ha a digitális állampolgár pedagógus kompetenciáit működés közben szeretnénk megfigyelni, akkor első körben az ISTE sztenderdekből és az ezekhez rendelt teljesítményindikátorokból kell kiindulnunk (ISTE, 2008). Másodsorban érdemes figyelembe vennünk a sztenderdekben belül a digitális állampolgárság kompetencia teljesítményindikátorait és végül mindezekhez a pedagógusok hétköznapi munkájának jellemzőit társíthatjuk.

A pedagógusok mutassanak példát a környezetüknek, és egyben tanítsák is meg a tanulóknak a digitális információtechnológia etikailag, jogilag helyes és biztonságos használatát. Tartsák

be a szellemi tulajdon és a szerzői jog előírásait, vagyis az információkezelésben – ha szükséges, akkor ellensúlyozzák a tanulók impulzív, szabad forrásfelhasználását. A különböző tanulók eltérő szükségleteinek figyelembevételével alakítsák ki a tanulóközpontú stratégiájukat, amellyel megfelelő hozzáférést biztosítanak a tanulóknak a forrásokhoz és eszközök használatához. A tanulási-tanítási folyamatban az adaptivitás és ehhez kapcsolódóan a differenciálás alapvető kell, hogy legyen a pedagógiai munkában akkor is, illetve még inkább akkor, hogy ha digitális technológiát használnak. Támogassák és mutassanak jó példát a digitális etikett és felelős online közösségi tevékenység tekintetében, vagyis legyenek aktív részesei online közösségeknek. Ez az aktivitás szükségszerűen több mint közösségek munkájában történő egyszerű részvétel, a pedagógusokkal szemben elvárás, hogy hozzanak létre és működtessenek is ilyen közösségeket, és ezen keresztül mutassanak példát a (digitális) állampolgári aktivitásból. Saját példán keresztül formálják és mutassák meg a különböző kultúrák és szubkultúrák megértésének igényét azzal, hogy online kommunikációs eszközöket és kollaboratív felületeket használnak a mindennapi munkájukban, akár a szakmai közösségük tagjaival, akár a tanulókkal, vagy bármely más csoporttal dolgoznak együtt. A digitális állampolgárság bármely megközelítésében kiemelten fontos, hogy ne csak támogassanak, hanem saját példán keresztül is megmutassák, hogy a társadalom számára értékes és az egyén számára is eredményes online tevékenység hogyan járulhat hozzá a digitális kultúra formálódásához.

Irodalom

CSEPELI GYÖRGY – PRAZSÁK GERGŐ (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jószöveg Műhely, Budapest.

ISTE (2000): *National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators for Teachers*, <http://bit.ly/rlTphn>

ISTE (2008): *National Educational Technology Standards (NETS) and Performance Indicators for Teachers*, <http://bit.ly/vZgM6H>

MOSSBERGER, K. - TOLBERT, C. J. – MCNEAL, R. S. (2008): *Digital Citizenship. The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press Cambridge, Massachusetts.

HÁLÓBA GABALYODVA (A PEDAGÓGUS ÉS A FACEBOOK)

Dr. Knausz Imre

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet

knauszi@knauszi.hu

Messziről kell kezdenem. A 21. században olyan kulturális átalakulás tanúi vagyunk, amely teljesen új helyzetet teremt az iskola számára. Noha érezzük az iskolai oktatás szükségességét, egyre inkább megkérdőjeleződik annak lehetősége. Különösen nyilvánvalóvá teszi ezt a web2 forradalma, elsősorban az ún. közösségi oldalak, elsősorban a Facebook viharos sikere.

Az iskola legfontosabbnak tekintett funkciója hagyományosan a műveltség közvetítése. A művelt ember eszménye a humanizmus korában alakult ki, és a műveltség (olvasottság, írástudás) azóta arra szolgál, hogy az élet viharos tengerén a helyes irányt mutassa. Értékrendet, szilárd elveket, gerincet és tartást biztosít tehát annak, aki birtokolja ezt a tudást. A műveltség elsajátítása egy hagyományba „állítja bele” a művelt embert, a múltban gyökerezik tehát, és az ilyen módon újrakonstruált múlt képezi azt a horizontot, amelyen a jelen életproblémái helyesen értelmezhetők és értékelhetők. Azt állítom, hogy még a természettudományos műveltség iskolai közvetítése is ezt a célt szolgálja: az ifjúság a fizika- és kémiaórákon nem annyira a tudományok alapvető összefüggéseit sajátította el (a kovalens kötésre kevesen emlékeznek az érettségi után), sokkal inkább azt az éthoszt, hogy a világ megismerhető és az ész segítségével uralható.

Csak hogy nagyjából a 20. század közepétől először az Egyesült Államokban, majd fokozatosan mindenütt a nyugati világban olyan új magatartásmódok jelentek meg és váltak dominánssá, amelyek alapjaiban kérdőjelezték meg a műveltségnek – és így végső fokon az iskolának – ezt a funkcióját. Arról van szó, hogy míg a hagyományos műveltség által biztosított tartás évszázadokon át az életben való sikeresség egyik fő biztosítója volt, az új (posztmodern?) korszakban ez egyre kevésbé tűnik fontosnak. A szilárd értékrend bizonyos értelemben kontraproduktív. Az lesz sikeres, aki pontosan érzékeli az aktuális trendeket, aki tehát trendi, más szavakkal: aki érzékenyen figyel a többiekre. A modernitás emberének belső iránytűje van – mondja Riesman⁸ –, és az iránytű egy abszolút, rögzített pontra – észak felé, az örök értékek felé – mutat. Korunk posztmodern embere ezzel szemben radarral pásztázza szociális környezetét, azaz arra figyel, ami változó, ami mozog, és ezekhez a mozgó pontokhoz igazodik.

Ne higgyük, hogy ez merő hanyatlás vagy elbutulás! A másokra való odafigyeléssel felértékelődik az empátia és azok a korábban inkább nőiesnek tartott kapcsolatteremtési készségek, amelyek sokszor fájdalmasan hiányoznak az elvek emberéből. A mi szempontunkból viszont az a lényeges, hogy a mások által irányított ember belső radarja fantasztikusan hatékony eszközre talált a Facebookban. A Facebook hírfolyama pontosan közvetíti a trendeket, ismerőseink kép-, videó- és cikkmegosztásaiból, státuszfrissítéseiből pontosan kirajzolódik, hogy az általunk mérvadónak tekintett kör, a referenciacsoport mit tart menőnek, és mit tart gáznak, így észrevétlenül ezekhez az ítéletekhez alakíthatjuk saját

⁸ Riesman, David: A magányos tömeg. Budapest, 1999, Polgár Kiadó. A kétféle karaktertípus megkülönböztetése teljes egészében Riesman elemzésén alapul.

viselkedési mintáinkat. Ennél is fontosabb a saját posztjaink, megosztásaink fogadtatása. Gondolataink és érzéseink lájkokat és kommenteket aratnak – vagy nem: ennél hatékonyabb gondolatkontrollt nemigen lehet elképzelni.

Nem arról akarom meggyőzni a hallgatót, hogy ez rossz vagy jó. Mindössze azt állítom, hogy pontos ellentéte annak, amit az iskola csinál, vagy még inkább: amit az iskola éthosza diktál. Az iskola a hagyomány és így az örök értékek felé próbálja irányítani a tanulók figyelmét, ezért hagyományosan érzéketlen a tanulók kulturális meghatározottságával szemben. Az empatikus iskola, amely nyitott az ifjúsági kultúra vagy a tömegkultúra felé, nagyon könnyen elbizonytalanodik, identitását és önbizalmát veszti. A Facebook ezzel szemben egy olyan világ, amely nyilvánvalóvá teszi, hogy nem a konzekvens értékkövetés, hanem a trendiség, a többiek elismerő szavazata a siker elsődleges biztosítója.

Nem tudom, ki mennyire figyelt fel a Facebook talán legszembetűnőbb gyengeségére. Ez a rendkívül kifinomult rendszer, amely szinte hónapról hónapra bővül újabb funkciókkal és szolgáltatásokkal (ezekben a napokban éppen arra várakozunk, hogy nálunk is elérhető legyen a fájlmegosztási funkció), csak egy rendkívül gyenge kereső modult működtet. Lehet persze mondani, hogy ez a privátszféra védelmében történik. A Facebook kénytelen nagyon odafigyelni a privacy-ügyekre, és ha személyes bejegyzéseink, megosztásaink stb. nemcsak mindenki számára láthatóak, hanem bárki által pontosan visszakereshetőek is lennének, az biztos, hogy felvetne személyiségvédelmi kérdéseket. Ami inkább érdekes, hogy a „részletes keresés” funkcióját – úgy tűnik – nem is nagyon hiányolja senki. Egyszerűen nem látszik érdekesnek a múlt: amit a Facebookon kipoztolunk, az néhány héten belül intézményesen elfelejtődik, elsüllyed és hivatkozhatatlanná válik. Facebook-felhasználóként a jelen foglyai leszünk, mint a Susan Greenfield által leírt H. M., akinek 1953-ban kioperálták a hippokampuszát, és ettől kezdve nem tudott megőrizni a memóriájában semmit, ami azóta történt vele.⁹

Ez a hosszú eszmefuttatás azt a célt szolgálta, hogy teljesen világos legyen, milyen mély és nehezen kiküszöbölhető okai vannak a pedagógus és a Facebook disszonáns viszonyának. A továbbiakban szeretnék sorra venni néhány olyan dilemmát, amelyekkel pedagógusok néznek szembe e viszony gyakorlati megvalósulása során

1. Kell-e nekem a Facebook? Tíz évvel ezelőtt a hazai médiapedagógia egyik emblematikus figurája egy előadása alkalmából megkérdezte a pedagógusokat, tudják-e, ki az az Oki. Alig valaki tudta, és könnyen lehet, hogy ma már senki sincs a hallgatók között, aki tudná. De abban az időben – emlékszem –, amikor órán felírtam a táblára az OKI betűszót (ennek jelentésére talán van még, aki emlékszik), hallgatóim nem múló kacagásra fakadtak, hogy egy komoly szakmai intézménynek hogy lehet ilyen vicces neve. Oki az első Való Világ jellegzetes figurája volt, és az említett médiapedagógus bizony megütközött: úgy gondolta, és én is úgy gondoltam, gondolom, hogy a pedagógusnak kutya kötelessége valamelyest tájékozottnak lenni abban a világban, amelyben tanítványai élnek. Akkor tehát a Facebookon is ott kell lennie? Egy kicsit más a helyzet, és mélyen empatikus tudok lenni azokkal a pedagógusokkal, akik nem találják helyüket a közösségi oldalakon.

A Facebook ugyanis bizonyos mértékben valóságos kapcsolati hálónk tükörképe. Itt az történik, amit ismerőseink csinálnak, és az annyira érdekes, amennyire ismerőseink

⁹ Susan A. Greenfield: Utazás az agy körül. Budapest, 1998, Kulturtrade, 119-121. o.

érdekesek, illetve amennyire kíváncsiak vagyunk rájuk. Persze ez valóban csak bizonyos mértékben igaz, hiszen a kérdés az, hogy fontos ismerőseink, barátaink mennyire vannak jelen a Facebookon. Ez pedig jelentős mértékben generációs kérdés. Az aktív internetes életet élő barátokkal nem rendelkező pedagógus pillanatokon belül egy olyan ismerősi kör közepén találja magát, amely alapvetően a tanítványaiból áll. Hogy ez mennyire elviselhető, az nagy mértékben függ attól a kulturális szakadéktól, amely a pedagógust a tanítványaitól elválasztja. Ez nyilván kisebb az egyetemi oktató és a hallgatók, vagy az elitgimnáziumi tanár és tanítványai között, mint egy erősen kontraszelektált szakiskola vagy – az életkori különbség miatt – egy általános iskola esetében. Az a pedagógus, aki nem a „saját jogán”, nem a saját társas életét élve akar Facebook-felhasználó lenni, vagy ez nem sikerül neki, könnyen kedvét veszti, unalmasnak és károsnak találhatja a közösségi oldalt, és egy idő után abbahagyja a próbálkozást. És nem is nagyon lehet ezzel mit kezdeni.

2. *Hagyjam-e magam beszippantani?* Ha a pedagógus mégis jelen van a Facebookon – és sokan vannak jelen –, annak a háttérében általában az van, hogy megtalálta a saját társaságát, és erről a bázisról alakít ki kapcsolatokat a tanítványi körrel. Ám hamarosan újabb dilemmával találja szembe magát. Megismerni ugyanis csak úgy lehet ezt a világot – bármilyen világot –, ha megpróbáljuk otthon érezni magunkat benne, ha komolyan vesszük, ha felfedezzük számunkra élvezetes oldalait, azaz ha érezzük, hogy van értelme a jelenlétnek. Ha azonban így teszünk, hamarosan érezni fogjuk, ahogy magába szippant ez a világ. A „függőség” – idézőjelben és nem addiktológiai értelemben értem – azzal jár, hogy – nála is, mint a gyerekeknél – csökken a hagyományos olvasásra fordított idő, és ennek a helyét a kommunikáció és mások olvasmányainak átvétele, a megosztások követése veszi át. (A követés twitteres fogalom, de szintén nagyon jól kifejezi a mozgó célpontokra való fókuszálás jelenségét, ami talán ennek az egész kultúrának a leglényegesebb eleme.) Ez azonban durván erodálja a pedagógusidentitást. Az értékekre fókuszáló, olvasással töltkező és a tanítványait orientáló tanári önmeghatározás nehezen egyeztethető össze az elsősorban másokra figyelő, lájkokra és kommentekre hajtó, ezek elmaradása miatt megbántódó, a kis piros értesítésektől izgalomba jövő Facebook-polgár identitásával. Ismét azt kell mondani, hogy mélyen meg lehet érteni a közösségi oldalaktól mereven elzárkózó tanárt, miközben az is nyilvánvaló, hogy ennek a közegnek az ismerete nélkül nem képzelhető el hatékony nevelés.

3. *Szerepkonfúzió.* A tanár a Facebookon is tanár. Vagy mégsem? Aki az iskolában normák és értékek képviselője, mit tegyen, ha a neten a normák folyamatos megszegését és az értékek megtagadását tapasztalja? Ha kifogásolja pl. a tanulók trágár beszédét vagy a beszélgetések során előkerülő kisebb-nagyobb stikliket, könnyen elveszítheti a hitelét, sőt előbb-utóbb letiltják, kizárják a kommunikációból. Ha viszont nem teszi szóvá a normaszegést, cinkossá válik, hallgatólagosan elfogadja mindezt. És fordítva: ha a tanulók elolvashatják a tanár nem nekik szóló bejegyzéseit, magánjellegű képeit vagy éppen mások róla szóló posztjait, ez mennyiben kezd ki a tanári imázst? Ezekon a problémákon persze segíthetünk azzal, ha ügyesen adagoljuk a jogosultságokat, és nem mindenkinek mutatunk meg mindent magunkból. De vajon nem azért vagyunk-e a Facebookon – egyebek mellett –, hogy megmutassuk magunkat tanítványainknak.

* Mert mindezen dilemmák ellenére a Facebook nevelési lehetőség. Sokan megfogalmazták már különféle szavakkal, hogy a nevelés voltaképpen csak két dolgot jelent: tanítványaink őszinte és aktív elfogadását egyfelől, saját magunk megmutatását másfelől. A Facebook

mással nem pótolható lehetőséget nyújt mindkettőre. Alkalmat arra, hogy legalább virtuálisan együtt legyünk diákjainkkal a tanítási időn kívül is, azaz jobban megismerjük őket, ami megalapozhat egy elfogadó attitűdöt. És alkalmat ad arra is, hogy posztjainkkal és megosztásainkkal megmutassunk valamit magunkból, ami talán mégis értékeket közvetíthet. Lehetséges ez? Azt hiszem, a hálóból csak akkor gabalyodhatunk ki, ha egyszer – a távoli jövőben – sikerül radikálisan újragondolnunk az iskolát.

ABSZTRAKTOK

MENTÉS MÁSKÉNT – AVAGY MIT PAKOLJUNK BELE
A JÖVŐ (DIGITÁLIS) ISKOLATÁSKÁJÁBA?

Kerekasztal-beszélgetés

Moderátor: Füzfa Balázs irodalomtörténész, moderátor (NYME BTK, Szombathely),
fuzfa.balazs@chello.hu

Résztevők:

Bodrogi Ferenc Máté tudományos munkatárs (Debreceni Egyetem), bodrogifm@gmail.com

Boldog Zoltán szerkesztő (Irodalmi Jelen, Arad–Szeged), sultanusbeatus@gmail.com

Kerber Zoltán oktatáskutató (OFI, Budapest), kerber.zoltan@ofi.hu

Pávlicz Adrienn könyvtáros (Néprajzi Múzeum, Budapest), adrienn.pavlicz@gmail.com

Sirató Ildikó színháztörténész (OSZK, Budapest), ildiko_sirato@hotmail.com

Szávai Ilona főszerkesztő, kiadóvezető (PONT Kiadó, Budapest), ilona.szavai@pontkiado.hu

Sz. Tóth Gyula oktatáskutató (Budapest), danilux@tvnetwork.hu

Varga Richárd egyetemi hallgató (NYME BTK, Szombathely), vargarichard84@gmail.com

A kerekasztal-beszélgetés igyekszik számba venni a teendőket és a lehetséges következményeket oktatáseleméleti, könyvtárszakmai, színházzsákszakmai, újságírói és egyetemi hallgatói nézőpontból egyaránt. Kiemelten kezeljük mint modellt az irodalomtanítás ügyét, mellyel kapcsolatban az alábbi dilemmákra keresünk választ.

Mára már Magyarországon is bizonyossá vált, hogy tovább nem tartható a középiskolai irodalomtanítás pozitívista irodalomtörténetre való alapozottsága és koncentrálttsága – mindenekelőtt az alábbi okok miatt:

1. Európa e régiójának 1989 utáni politikai átrendeződése révén megszűnt az irodalomtanítás – történelmi okokból – eddig nálunk egyik legfontosabbnak tartott funkciója, a „haladó eszmék közvetítésének kötelezettsége”.
2. Az elmúlt években a PISA-típusú vizsgálatok egyértelműen bizonyították, hogy bármilyen fontosnak is tartjuk a kulturális örökség közvetítésében az irodalmat (irodalomtörténetet) és magát az irodalomtanítást, ezeknek egyre kisebb szerep jut a mindennapi életben való későbbi eligazodásban. Vagyis egyre több holt anyagot tanítunk, miközben a társadalom igénye mindinkább az alkalmazkodó- és kommunikációképes, nyelveket beszélő, minél több „kulturális szótár”-t használni képes fiatalok iskolai képzésére, nevelésére irányul.
3. Az irodalomtanítás nemzetközi tendenciái is egyértelműsítik, hogy a világban már több évtizede pozícióikat veszítették az irodalomtanítás politikai-világnézeti funkciói, s előtérbe kerültek a kommunikációs és kompetencia alapú, a szövegértésre koncentráló tanítás-nevelés alapelvei és taneszközei.
4. Ugyanezek a tendenciák jelzik az irodalomtörténet háttérbe szorulását a magyartanításban, s az irodalomnak elsősorban mint kulturális közegnek – beszédmódnak – a „használat”-ára vonatkozó új, IKT-s tanítási módszerek, tananyagok szükséges és elengedhetetlen előtérbe kerülését.

5. Hasonlóképpen erősen érzékelhető igény mutatkozik – fentiekkel összefüggésben – az irodalom jelenének megismerésére, az iskolai kánonba való beemelésére, továbbá az irodalom új típusú, illetve eddig figyelmen kívül hagyott jelentésrendszereinek megértésére – legfontosabbként a digitális irodalommal kapcsolatos módszertani elvek széles körű megismerésére és elterjedésére.
6. A funkcióváltás kevésbé érzékelhető, de talán másik legfontosabb jellegzetessége, hogy az irodalomtanításnak a jövőben egyre inkább a világban létrejövő szöveges és egyéb típusú szimbólumok, szimbólumrendszerek megértésére, gyors működtetésére kell felkészítenie a diákokat.
7. Fentiekkel összefüggésben várható, hogy az irodalomtanításban, illetve az egész magyar oktatási rendszerben végre előtérbe kerül a reprodukivitással szemben a produktivitás, az ismétléssel szemben az örömelvű alkotás elve, összességében a kutatásnak mint állandó szellemi készenlétnek a tanítása, illetve az erre való felkészítés, a szellemi javak önélvezetén alapuló kreatív gondolkodási és létformák gyakorlása.

OSZTÁLYFŐNÖK ONLINE ÉS OFFLINE

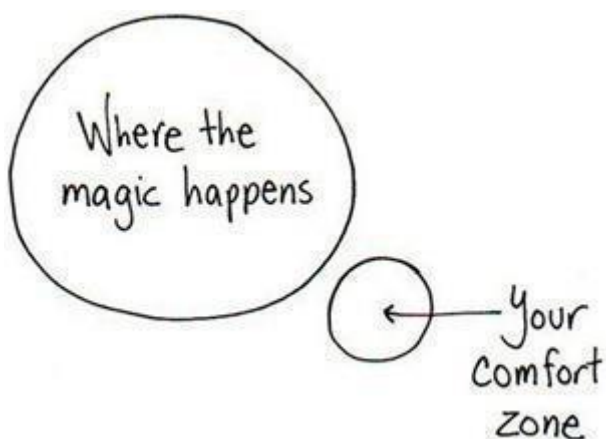
Kovács Nikoletta

Kalandok és Álmodok Szabadidőpedagógiai és Animációs Szakmai Műhely
Kontyfa Középiskola és Általános Iskola
kovacs.nikoletta@kalandokesalmok.hu

Peer Krisztina

Osztályfőnökök Országos szakmai Egyesülete
Újpalotai Családsegítő Szolgálat MUFTI
peerkrisztina@gmail.com

Milyenek a digitális bennszülöttek? Miért tartunk tőlük? Hogyan tudunk egyszerre online és offline osztályfőnökök is lenni? Mi történt a klasszikus osztályfőnök szerepekkel, s lettek-e helyette újak? Hogyan jelentkezik a generációs különbség? Kik maradnak a szakadékban? Mi történik a kreativitással? Ezekre a kérdésre keressük a választ, játékosan, interaktív-digitális formában.



A résztvevők offline módban megismerkedhetnek az élménypedagógia pedagógiai és pszichológiai megközelítésével, majd online-ra kapcsolva találkozhatnak digitális világra épülő csapatépítő, együttműködésre épülő játékokkal. Igyekszünk mindenkit kimozdítani a komfort zónájából, hogy véletlenül le ne maradjon a csodáról.

A NYITOTT ISKOLA PEDAGÓGUSA

SZEKCIÓELNÖK: BUDA ANDRÁS

NYITVA VAN AZ ARANYKAPU? AVAGY MIRE HASZNÁLHATÓK A SZAVAZÓRENDSZEREK?

Buda András

DE Neveléstudományok Intézete

buda.andras@arts.unideb.hu

Az új eszközök, technikai fejlesztések iskolai megjelenése mindig új szint hoz az oktatásba, megpezdíti, olykor pedig teljesen át is alakítja a korábbi gyakorlatokat. A XXI. századba lépve ez a folyamat jelentősen felgyorsult, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) iskolai megjelenése a tanulás és tanítás számára sokféle új lehetőséget tár fel. A számítógép, projektor alkalmazása ma már lassan alapkövetelmény, és egyre gyakoribb az interaktív tábla tanórai használata. Emelkedik az iskolákban az elektronikus szavazórendszerek száma is, érdemes tehát áttekinteni, miket tudnak ezek az eszközök, milyen módon és mire használhatók.

A szavazórendszerek alkalmazásához szükség van egy számítógépre (a projektor segítség, de nem elengedhetetlen), egy vevő egységre és a kézi szavazóegységekre. Utóbbiak segítségével a hagyományos kézfelemelés helyett a tanulók a szavazóegységeken található gombok megnyomásával adhatnak számot tudásukról vagy nyilváníthatnak véleményt különböző témákban. A legegyszerűbb típusok csak néhány gombbal rendelkeznek, ennek megfelelően csak néhány feladat- és kérdéstípus megválaszolására alkalmasak. A továbbfejlesztett eszközök ezzel szemben már kisméretű, akár színes kijelzővel is rendelkeznek, és nem csak egyetlen válasz jelölhető meg, hanem egy feladatnál lehet több jó megoldás is, végezhetünk sorbarendezt, de a legnagyobb előrelépés az, hogy a feleletválasztásos feladatok megoldásán kívül lehetőségünk van rövid szöveges, numerikus válaszok megadására is.

Az alapelv tehát a digitális válaszadás, de ezen túlmenően az egyes rendszerek számos lehetőséget biztosítanak még a felhasználóknak. Például a legtöbb változatnál be lehet azt állítani, hogy ne korlátlan gondolkodási idő álljon rendelkezésre, hanem csak meghatározott ideig lehessen a kérdésre a választ megadni, melynek lejárta után a rendszer automatikusan lezár, és nem fogadja be a késve elküldött válaszokat. A fejlettebb eszközök esetén ezen túlmenően az is beállítható, hogy – amennyiben a meghatározott időkeret még engedi – a tanuló módosíthasson válaszában. Ilyenkor csak az utolsó – időben elküldött – válasz kerül rögzítésre a rendszerben. További lehetőség, – a tanulók számára is segítség – ha a rendszerünk képes azonnali személyes visszajelzésre. Amennyiben ezt az opciót kiválasztjuk, a válasz elküldése után a tanuló azonnal kap egy visszajelzést, mely válaszában helyes vagy hibás voltáról tájékoztatja. A felhasználási lehetőségeket tovább bővíti, hogy beállítástól függően a válaszadók lehetnek nevesítettek vagy anonimak, éppen ezért az eszközök alkalmazása meglehetősen széleskörű, az oktatási folyamat minden pontján megjelenhetnek.

A különböző beállítási lehetőségek figyelembevételével a szavazórendszerek iskolai alkalmazásának több – olykor egymást átfedő – területe azonosítható be:

- Tudásszintmérés
- Önellenőrzés
- Közösség és kapcsolatépítés
- Beszélgetés, vita generálása
- Vetélkedő, játék
- A megértés ellenőrzése
- Társak által történő értékelés
- Nevelési kérdésekben
- Tanári és szülői értekezleteken
- Kutatási problémákhoz

Összefoglalva a tanulságokat, azt mondhatjuk, hogy a szavazórendszerek számos olyan potenciállal rendelkeznek, melyek az oktatás számára jól hasznosíthatóak. Ez elsősorban abból ered, hogy gyors, pontos visszajelzést adnak az eredményekről a tanulók és a tanárok számára egyaránt. Ennek köszönhetően segítik a motiválást, fokozzák a tanulási kedvet, színesítik, módszertanilag is gazdagabbá teszik a tanórákat. Azt azonban nem szabad elfelejteni, hogy az oktatás pusztán ezen eszközök használatától nem válik jobbá! Arra viszont valóban kiválóan alkalmasak, hogy aktivizáljanak és gondolatokat ébresszenek az oktatási folyamat minden szereplőjében.

Irodalom

DRAPER, S. – CARGILL, J. – CUTTS, Q. (2002): *Electronically enhanced classroom interaction*. Australian Journal of Educational Technology, 18, 1, 13-23.

KELEMEN RITA (2007): *A szavazóegység felhasználási lehetőségei az oktatásban*. In: KOROM ERZSÉBET (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged 125-142.

MOLLBORN, S. – HOEKSTRA, A. (2010): „*A Meeting of Minds*”: *Using Clickers for Critical Thinking and Discussion in Large Sociology Classes*. Teaching Sociology, 38, 18-27.

SIMPSON, V. – OLIVER, M. (2007): *Electronic Voting Systems for lectures then & now: a comparison of research and practice*. Australasian Journal of Educational Technology, 23.

ÚJ MÉDIAKOMPETENCIÁK SZÜKSÉGESSÉGE A KÖZOKTATÁSBAN
(Az újmédia oktatásához szükséges tanári kompetenciák)

Forgó Sándor
Eszterházy Károly Főiskola, Eger
forgos@ektf.hu

A hálózati együttműködés nem csak a pedagógiában előforduló „kötelező trend”, mert a jelenség jelen van a gazdaság, a politika és a technológiai innováció minden szintjén, és természetesen hat az oktatás teljes spektrumára, így a felsőoktatásra, ezen belül a tanárképzésre is.

A digitalizáció – amely kezdetben a helyhez kötött (lokális) médiumokkal történő tartalomfeldolgozást és kommunikációt forradalmasította – napjainkra a hálózati kommunikációs formák merőben új részterületeit alakította ki: a webkettőn alapuló társas-közösségi (szociális) szerveződési és tanulási formákat és tanulóközpontú webes környezeteket (e-learning2.0). Az új televíziózási technológiák – a gazdag médiatartalom és az interaktivitás révén pedig a számítógép és a televíziózás adta együttes élmény kombinációját nyújtják a néző számára.

Manovich fordulatával élve a web publikációs médiumból kommunikációs médiummá lépett elő és a filmkészítés is „nyílt forráskódúvá” vált, vagyis bárki készíthet magának vagy bemutatásra szánt filmet.

Véleményem szerint ma már nem elég a „hivatalosan” érvényben lévő Digitális kompetenciáról beszélni - különösen a társas közösségi elvek előtérbe kerülésével -, hanem a hálózatalapú tanulás és az interaktív TV iTV és mobil (táblagép, e-könyv) eszközök oktatásban történő megjelenésével révén újra kell gondolni a kompetencia hierarchiát, egyfajta hálózatalapú és/vagy újmédia kompetenciákra is fel kell készíteni hallgatóinkat/diákjainkat.

Úgy gondolom, hogy a 21. századi tanulási terek és formák elengedhetetlen velejárója, hogy a digitális kompetenciaként definiált meghatározást ajánlatos kibővíteni az újmédia kompetenciák feltárásával.

Munkámban áttekintem a korábban megfogalmazott „analóg” eszközökre vonatkozó médiainformatikai eszközök és tartalmak előállításához szükséges kompetenciákat (a média-alfabetizálási elvárásoktól kezdve a médiakompetenciákon át a digitális kompetenciáig). Végül pedig kísérletet teszek hálózatalapú tanulási formák elsajátításához szükséges, hálózatalapú és az iTV és mobil eszközök alkalmazásához szükséges újmédia kompetenciák feltárására. A feldolgozás a Bloom-féle taxonómiáira alapozva kiterjed azokra a kutatásokra, amelyeket hazai és nemzetközi szinten végeztek a témában.

A SZÓ ELSZÁLL, AZ ÍRÁS MARAD?
A KÜLSŐ ÉS BELSŐ KOMMUNIKÁCIÓ SWOT ANALÍZISE EGY TATABÁNYAI
KÖZÉPISKOLÁBAN

Magyari Gábor
Óvárosi Középiskola és Szakiskola
mg.magyar@gmail.com

Tizenöt éve egy kis iskolában kezdtem dolgozni, ahol 300-350 diákot tanított 25-30 tanár. Abban az időben az egymásnak adott információkat elsősorban szóbeli kommunikációval adtuk át – azaz elmondtuk egymásnak. Csak a legfontosabb néhány tudnivaló került papírra, illetve egy fali hirdetőtáblára. Mára – több összevonás után – már több mint 1500 tanuló jár az iskolába, ahol a pedagógusok száma meghaladja a 100-at. Az átadandó információk száma ugrásszerűen megnőtt, és ez a mennyiségi változás már minőségi átalakulást is hozott, hiszen sokkal inkább követni kell, ki milyen utasításokat, kéréseket, adatokat kapott, és azzal milyen teendője van. Ezért egyre több lett az írásbeli kommunikáció, egyre nagyobb felületeket használunk „hirdetőtáblaként”, és egyre több levelet írunk a szülőknek is.

Az info-kommunikációs technológia fejlődése is átalakította a külső és belső kapcsolattartást. Egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a digitális dokumentumok, az elektronikus levél és az iskolai weboldal, azonban ezeket a „nem megfogható” formákat nehéz volt „hivatalos” közlésként elfogadni, hiszen „nincs rajta pecsét és aláírás”, és nem győződhettünk meg arról, hogy az üzenet célba ért. Ezért bár nagyon sok tevékenységet végzünk digitális környezetben, ez nem csökkenti, hanem növeli az iskola papírfelhasználását.

A mai helyzet szerintem átmenetinek tekinthető, ezért szeretném áttekinteni a belső és külső kommunikációval kapcsolatos erősségeinket, gyengeségeinket, illetve azokat a lehetőségeket és veszélyeket, amelyek az emberi, technológiai és jogszabályi háttérből következnek.

Erősségeink		
<p>Emberi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A kollégák IKT felkészültsége jó. • A vezetés támogatja a modern eszközök használatát, és példát is mutat ebben. • Hozzáértő tanárok megosztják a tudásukat. 	<p>Technológiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jó a számítástechnikai felszereltség. • Digitális naplót használunk, amely a belső és külső kommunikációt is lehetővé teszi. • Google Apps oktatási szolgáltatásokkal rendelkezünk. • Megfelelő az internetkapcsolat. • A kommunikációban web 2 alkalmazásokat is használunk. 	
Gyengeségeink		
<p>Emberi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nincs rendszergazdánk. • Nincs adatbiztonsági szakemberünk. • Kevés a tartalom megosztásában vagy a tartalomkészítésben részt vevő kolléga.. 	<p>Technológiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rendszeres biztonsági mentés hiányzik. • Az informatikai rendszer kicsi hibatűrő képességű, nincsenek redundáns eszközök. 	
Veszélyek		
<p>Emberi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rendszergazdai feladatokat ellátó informatika tanárok lelkesedése csökkenhet, és tudása elavulhat. • A kollégák tudása elkophat a folyamatosan fejlődő IKT világban. 	<p>Technológiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informatikai eszközök öregednek, elavulnak. • Az öregedő eszközparkban gyakoribbak a meghibásodások. • Források hiányában nem lehet bevezetni új – pl. mobil – technológiákat.. 	<p>Jogi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A személyiségi jogok megsértése. • Digitális adminisztráció jogi hátterének hiányosságai. • Átszervezések a közoktatásban. • „Tisztaszoftver” bizonytalanság.
Lehetőségek		
<p>Emberi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rendszergazda alkalmazása. • Megfelelő továbbképzések felkutatása és igénybe vétele. 	<p>Technológiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Részvétel fejlesztési pályázatokon. • Mobil kommunikációs megoldások keresése. • Kevésbé szakemberigényes megoldások keresése. 	<p>Jogi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digitális kommunikáció szabályozása. • Digitális adminisztráció szabályozása. • Iskolai digitális etikai kódex kialakítása.

FAMTASZTIKUS ÉLETVITEL – IKT-VAL TÁMOGATOTT SZOCIÁLIS ÉS
ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI KOMPETENCIÁK

Tóth József

Móricz Zsigmond Gimnázium, Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, Kisújszállás
tj@pc3.moricz-kujsz.sulinet.hu

A mai általános- és középiskolai oktatás egyik komoly hiányossága, hogy nem tulajdonít túl nagy szerepet a tanulók életpálya-építésének, racionális gazdasági döntéseik segítésének. Bár a szándék az oktatásirányítás különböző szintjein, esetenként az iskola szintjén is meg van erre, azonban sem kialakult gyakorlata, sem programszerű megjelenése nem igazán jellemző. Pedig egy olyan kompetenciáról van szó, aminek hiánya sokszor egész életek illetve életpályák meghatározója lehet.

Ma már készen állnak a törvényi keretek arra, hogy az iskolarendszerben igényes, nemzetközi színvonalú életpálya-építést segítő nevelőmunka bontakozzon ki. Az általunk fejlesztett FAMTA számítógépes programmal támogatott játék ezt a tevékenységet segítheti. A családi háttér nem mindig tudja biztosítani a pozitív munkaerő-piaci tapasztalatok átadását, hiszen ebben a szülőknek csak szűk köre tud segíteni. Sajnos a pedagógusok ilyen irányú felkészítő munkájában is vannak hiátusok, pedig az e területen jelentkező célok felettébb világosak.

A FAMTA gazdasági játék pozitív és támogató környezetet nyújt a 7-13. osztályosoknak szerepjátékok, interakciók formájában a munka változó világának felfedezéséhez. A játék során megértik, milyen széles skálán mozognak választási lehetőségeik, döntéseiknek melyek a következményei, milyen fontos szerepe van a tanulásnak és a tervezésnek.

A diákok első lépésként egy munka-érdeklődési kérdőívet töltenek ki. A program 30 szakmaleírást tartalmaz, amelyek közül a válaszok alapján ajánlást kapnak a diákok arról, mely szakmák felelnek meg érdeklődésüknek.

Amikor a diákok kiválasztották azt a szakmát, amelyik szerintük legjobban illik hozzájuk, minden tanuló – saját vágyai alapján – egy életnívót választ. Ez azt jelenti, hogy meg kell terveznie, hogy hogyan szeretne élni. Konkrétan: ki kell választania a lakáskörülményeit, az étel- és szórakoztatásfogyasztás, öltözködés jellemzőit, valamint azt, hogy milyen hobbit, szórakozási formákat választana. Ezt követően jelentést ad a program a választott életvitelről, és arról, hogy mi mennyibe kerül.

Ezután visszatérnek a választott szakmához. Minden munkakörhöz tartozik egy bizonyos összegű bruttó jövedelem, valamint a család. A program segítségével a diákok kiszámolják, megismerik az adózás szabályait, hogyan lesz a bruttó jövedelemből nettó kereset. A családi nettó jövedelem kiszámítása után a diáknak meg kell terveznie a család életvitelét. Ha a diákok jól számolták ki a család költségeit, és ez nem haladja meg a rendelkezésre álló kereteket, akkor a diák jól gazdálkodott, ha többre kerül a tervezett életvitel, mint a család nettó keresete, akkor át kell alakítani a költségvetését mindaddig, míg a költségek meghaladják a bevételeket.

A FAMTA egy IKT-val támogatott program, ami módszereket és tapasztalatokat nyújt, amelyek segítenek reális és okos döntéseket hozni az életben, és ezáltal sikeresebben helytállni a munka világában.

VIRTUÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET TERVEZÉSE ÉS MŰKÖDTETÉSE – A
TANULÁS ÉS TANÍTÁS LEHETŐSÉGEI SECOND LIFE-BAN

SZEKCIÓELNÖK: KRISTÓF ZSOLT

SZÜKSÉGES KÉPESSÉGEK A SECOND LIFE-BAN
SL POLGÁR < SL TANULÓ < SL OKTATÓ

Kristóf Zsolt

Debreceni Egyetem, Orvos- és Egészségtudományi Centrum, Egészségügyi Kar

kristof.zsolt@foh.unideb.hu

Jelen pillanatban, sok szempontot figyelembe véve a legtöbben a Second Life virtuális világát használják többfelhasználós virtuális környezetként. Ennek – a teljesség igénye nélkül – oka lehet a dinamikusan változó környezet, a tartalomkészítés, építés képességének a viszonylag egyszerű lehetősége, a felhasználók magasnak mondható száma. A Second Life világa állandó változásban van, az avatarok egymással és a környezettel történő interakciója folytan.

A Second Life-ot számos oktatási intézmény is felfedezte, rájöttek ugyanis, hogy ez a világ jelentős potenciállal bír a tanítás és a tanulás terén. Lefutottak már projektek csillagászati, orvostudományi, zenei, pedagógiai, pszichológiai, irodalmi, informatikai, biológiai, történelmi témákban, de a turizmus és a nyelvoktatás sem maradt ki a szórásból. Az, hogy tárgyakat hozhatunk létre, és ezeket megfelelően összetett környezetben közel szabadon el is helyezhetjük, a kifinomultság, a gyakorlatilag ingyenes belépési lehetőség, a grafika gazdagsága képes olyan játékszerű tevékenységeket produkálni, amelyeket oktatás céljából kiválóan lehet alkalmazni.

Ha valós virtuális oktatással kacérkodunk, mindenképpen gondoljuk át, milyen előkészületeket igényel ez részünkről. Rendkívül pontosan szükséges megtervezni, hogy a folyamat egyes fázisaiban mit és miért csinálunk. Pontosabban és tervezettebben kell tisztáznunk magunkban mind céljainkat, mind pedig a célok eléréséhez vezető utakat, mint a valós térben történő oktatás során. Tény, sehol sem vállalható hosszú távon az üresjárat, de a fizikai térben vannak szinte automatikus praktikák, amelyeket néha tudat alatt is alkalmazunk, és ezekkel az üresjáratok áthidalhatóak. A virtuális világban viszont minden pillanatban tudnunk kell, mivel foglalkozik, éppen hol jár, merre tart a tanuló az általunk programozott folyamatban. Ezt fenntartani embert próbáló feladat, ezért is gyakori a virtuális térben való oktatás terén az „egyszerre egy időben több oktató” módszer.

Szintén kihagyhatatlan mind az oktató, mind a tanuló számára a virtuális világgal való tanulási, ismerkedési fázis. Az út elején a világ korlátaival és a világ lehetőségeivel sincs tisztában sem az oktató, sem a hallgató. Mit tehetünk meg? Mit nem tehetünk meg? Ha megtehetjük, hogyan tehetjük meg? 2009-ben az Új-Zéland központtal lefutott SLENZ Project alkotói körvonalaztak egy – a Second Life világában ajánlottan elsajátítandó – képességcsomagot. Ezt a bázist vettem alapul, amikor saját tapasztalataim alapján bővítettem, változtattam, aktualizáltam, és jelentősen átformáltam ezt a képességlistát. Úgy gondolom, a bemutatott képességlista jó szolgálatot tehet majd, ha megfelelően merész oktatók és diákjaik egyes tanítási-tanulási folyamataikat a Second Life-ban tervezik lefuttatni.

KÖNYVEK ÉS KÖNYVES KÖZÖSSÉGEK A VIRTUÁLIS TÉRBEN

Habók Lilla

ELTE PPK

habok.lilla@gmail.com

Bizonyára mindenkivel előfordult már, hogy egy információ megkeresésekor nehézségekbe ütközött. Talán az is eszébe jutott, hogy egy másik ország lakosa meg tudná válaszolni a kérdését, de idő és pénz híján nem tud elutazni az Egyesült Államokba, Kínába, vagy éppen Oroszországba. A Second Life egy olyan 3D-s kommunikációs platform, ahol gyakorlatilag bármely kontinens lakosát pillanatok alatt felkereshetjük virtuális énünkkel, akár tudományos céllal, akár érdeklődésből. A teendő mindössze annyi a szoftver letöltése után, hogy el tudjunk igazodni a program világtérképén, és eldöntsük, hogy egy egyetem, egy kutatóintézet vagy egy információs centrum meglátogatása, illetve egy kötetlen klub tudná-e segíteni inkább munkánkat.

Ennek a világnak az önkéntes vagy fizetett könyvtárosai készséggel állnak rendelkezésünkre, hogy az adott virtuális könyvtár profiljába tartozó kérdéseinket megválaszolják. Ellátogathatunk általános tájékoztató körű, irodalmi, történelmi, egészségügyi vagy például művészeti könyvtárakba, ahol a könyvtárosok megkérdezése mellett tájékozódhatunk a következő programokról, újonnan megjelent könyvekről és böngészhetünk a virtuális állományban. A dokumentumok HTML, PDF vagy úgynevezett „notecard” (információs kártya) formájában töltődnek le gépünkre, így nincs probléma az elvesztéssel vagy a rongálással. A virtuális könyvtárak a nap 24 órájában nyitva tudnak tartani állandó felügyelet nélkül is. A Second Life-ban egyaránt felkereshetünk olyan könyvtárakat, amelyek a valóságban is léteznek, pl. a Stanford, a Princeton, The University College Dublin vagy az Australian Murdoch University könyvtára. Emellett olyan „szigetekre” is ellátogathatunk, melynek a valóságban nem létezik megfelelője, hanem a virtuális tájékoztatásra fókuszálnak – közülük a legnagyobb a Community Virtual Library és a HealthInfo Island. Az utazás ideje, költsége nem jelenthet problémát, hiszen pillanatok alatt ingyen „teleportálhatunk” a virtuális világ bármely pontjára, és több különböző nemzetiségű könyvtárosnak is feltehetjük a kérdéseinket egy nap alatt. A könyvedvelők a könyvtárakon kívül több közösség („book club”) programjai közül választhatnak kikapcsolódásként. Nyelvismeret és attitűd kérdése, hogy valaki inkább felolvasóesten hallgatóságként szeretne részt venni, aktívan hozzászólna a megbeszélésekhez vagy éppen egy szerepjátékhoz csatlakozna az angoltanulás kedvéért. A Second Life minderre lehetőséget nyújt a Bookstacks Isle rendszeres találkozóin, a University of North California at Pembroke havi szintű klubjain, a Genealogy Club olvasóközösségében és így tovább. Mi lenne az akadálya, hogy a magyar egyetemek és iskolák is alakítsanak ilyen virtuális klubokat, ahol a csoportok akár autentikus környezetben és viseletben tudnák eljátszani a Rómeó és Júliát, az Odüsszeiát vagy bármely más regényt? A számítógéphez szokott digitális bennszülötteket valószínűleg jobban leköti egy virtuális, kommentálható felolvasás, amihez aztán hozzá illő virtuális feladatok kapcsolódnak. A gyakorlottabb felhasználóknak pedig arra is lehetőségük van, hogy Second Life-on keresztül közösen készítsék el olvasmányaplóikat és könyves ajánlóikat.

OKTATÁSI MÓDSZEREK ÉS TANULÁSSZERVEZÉS VIRTUÁLIS KÖRNYEZETBEN

dr. Ollé János

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

olle.janos@ppk.elte.hu

A virtuális környezetek nem oktatási alkalmazása általában a szimulációval, a szemléltetéssel, az online környezeteken túlmutató 3D tér mások és saját magunk számára történő élményszerű felépítésével jelenik meg. Az oktatási alkalmazás mindezek mellett elsősorban a sokoldalú kommunikációs környezet előnyei miatt alakult ki. A virtuális környezetek használata az oktatási folyamatban résztvevők számára a térfüggetlen bekapcsolódás lehetőségét kínálja fel, ugyanakkor a legtöbb esetben elvárja az azonos időben történő, vagyis a szinkron kommunikációt. A térbeli függetlenség hatalmas előnye a kontakttevékenység személyességének feladásával érhető el, ami természetesen nem kell, hogy jellemezze a teljes oktatási folyamatot, de annál inkább választható lehetőségként mutatkozhat meg egy széleskörű módszertani repertoárban.

A virtuális környezetek oktatási alkalmazása sikeres lehet, hogy ha kizárólag a 3D környezetet használjuk fel információmegosztásra és kommunikációra, ugyanakkor az oktatási folyamat hatékonysága jelentős mértékben növelhető, hogy kombináljuk kontakt- és online tevékenységgel. Hibrid oktatási környezetnek nevezzük, hogy ha több különböző kommunikációs platform együttesen jelenik meg az oktatási folyamatban. A kontakttevékenység aránya, illetve az ehhez kapcsolódó online tevékenység már képes ellensúlyozni a térbeli függetlenségért elhagyott személyes bekapcsolódás jelentős hátrányait. A virtuális környezetek oktatási alkalmazásáról való gondolkodás gyakran kerül bele a valós környezettel való összehasonlítás csapdájába, amelynek a leggyakoribb eredménye értelemszerűen a negatív különbségek sorozata. A hagyományos oktatási környezetekben szerzett tapasztalatok komoly előnyt jelentenek a módosult tanári és tanulói szerepek, illetve a folyamatszabályozás kezdeti lépéseinél, de ennél nagyobb jelentősége nincs a két környezet összehasonlításának.

Virtuális oktatási környezetben, különösen hogyha kiegészül kontakt- és online tevékenységekkel, lényegében bármilyen tanulásszervezési forma (egyéni munka, páros munka, csoportmunka, hálózati munka, frontális munka) sikeresen megvalósítható. A tanulásszervezésre épülő oktatási módszerek pedig ebből kiindulva elvileg szintén lehetségesek, akár kizárólag virtuális környezetben is. Sikeres gyakorlat létezik arra a speciális kommunikációs helyzetre is, amikor virtuális és valós tereket integrálunk, és a résztvevők egy része valós környezetben, azonos térben, egy másik része pedig térben távol, virtuális környezetben kapcsolódik be szinkron kommunikációval ugyanabba az oktatási folyamatba.

Virtuális környezetben a motiválás természetesen az oktatási tartalommal és a változatos, egyéni- illetve csoportsajátosságokhoz igazított tevékenységekkel valósulhat meg. Az aktivizálásban fontos szerepe lehet a technikai környezetnek, különös tekintettel instruktív online rendszerekhez való kapcsolódásnak, amely segíti a folyamatszabályozást, illetve kiváló lehetőséget biztosít a formatív értékelésre is.

VALÓS ÉS VIRTUÁLIS JELENLÉT(EK):
IDENTITÁS ÉS SZEMÉLYISÉG A SECOND LIFE-BAN

dr. Szabó Mónika

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

szabo.monika@ppk.elte.hu

A digitális média használatának egyik „terméke”, fontos velejárója a (digitális) on-line énreprezentációk létrejötte, amelyek ma már széleskörűen kutatottak. Jelen előadás ennek a virtuális személyiségnek egy viszonylag újabb, speciális esetét, az avatart vizsgálja. Az emberek nagyon különböző módokon kapcsolódhatnak a virtuális avatarjukhoz. Érdekes terület tehát a saját, „valós személyiség” viszonyának feltérképezése a „virtuális személyiség”-hez, három szintjén is vizsgálva; a fizikai (test), az érzelmi és az önazonosság szempontjaiból (self-presence elméleti kerete; Ratan, 2011). Kulcskérdés tehát az én „jelenléte” a virtuális világban; hogy mennyire érzünk kontrollt, mennyire realiztikus, élmény-szerű számunkra, és hogy mennyire vonódunk be a virtuális világba.

Mennyire „van ott” az avatarban a személyiség? Mennyire jellemző a folytonosság a két tér és a két személy között? Mennyiben tekinthetők ezek két különálló, disszociált egységnek, és hasonlítanak-e egymásra? Avagy inkább arról van szó, hogy az avatarunk személyiségünk meghosszabbítása a virtuális világba? Találhatunk-e - és ha igen, hol - átmenetet a fizikai-digitális tengely mentén? Megkettőzésről van-e szó (többszörös személyiség esete), vagy inkább egységes, egymásba olvadó a kettő (transzcendentalitás)?

Az előadás az ELTE PPK-n folyó (TÁMOP 4.2.1.B-09/1/KMR-2010-0003) „*Oktatás és közösség virtuális környezetben*” projekt résztvevőinek körében végzett kérdőíves kutatás eredményeire is támaszkodva szeretne ízelítőt adni fenti kérdések mentén a „virtuális identitás” jelenségköréből. A résztvevők Second Life-beli személyiségének, az avatarjukkal kapcsolatos érzéseinek és gondolatainak feltérképezésén keresztül érdekes felfedezéseket tehetünk a virtuális személyiség-lélektanban, társas- és csoportjelenségekben. A legfontosabb kérdés pedig; hogyan hasznosíthatjuk mindezt az oktatás különböző terepein?

FOGYATÉKOSSÁG ÉS A SECOND LIFE

Virányi Anita

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

viranyi.anita@barczi.elte.hu

A Second Life (SL) előnyei között gyakran megemlítik, hogy fogyatékos emberek számára is biztosíthatja mindazokat a lehetőségeket, amelyeket a valóságban nem tapasztalhatnak meg; hogy a fogyatékos emberek nemfogyatékos személyként jelenhetnek meg a virtuális világban, s mindezzel olyan lehetőségekhez juthatnak, amelyekkel addig nem találkozhattak, “egyenlő versenyfeltételek” (level playing field) biztosítottak számukra.

Azonban pedagógusként gondolkodva, más nézőpontból is fordulhatunk a címben jelölt kapcsolat felé. A szakirodalom a SL oktatásban történő alkalmazása kapcsán a tanulás, tanítás sokféle lehetőségét, formáját, típusát azonosítja, pl. a tanulói “részvétel” tekintetében különböztet meg szemléltető, felfedező, diagnosztikus, szerepjáték, konstruktív formát (Helmer, 2007). A fogyatékossgal élő diákok ezekbe szintén bekapcsolódhatnak, a tanulás ezen formájában részt vehetnek, még ha a valódi világban erre nem is mindig képesek a fizikai akadályok miatt.

Az integrált/inkluzív oktatás virtuális világban való alkalmazása így perspektíva lehet. Az inkluzív virtuális oktatást kutatók kiemelik az „inkluzív kutatás” fontosságát, azaz a fogyatékossgal élő „vizsgált személyek” ne csupán tárgyként, hanem kutatóként is bekapcsolódhassanak a róluk szóló vizsgálódásokba (pl. Sheehy, 2010). Ez megelőzheti, hogy a valós környezet akadályoktól nem mentes ‘tükörképe’ jelenjen meg a SL-ban mint oktatási környezet, ugyanúgy kizárva ezzel az érintetteket a tanulás folyamatából. Ugyanakkor a tudáskonstruálás szempontjából a szociális kapcsolatok jelentőségét is többen leszögezik (pl. Galton et al, 2009).

A nem fogyatékos gyerekeket tanító pedagógusok számára azonban gyakran előbb a fogyatékossgal elfogadása, a nyitottság jelenik meg hangsúlyosabban a kérdéssel kapcsolatban, illetve a hozzáférés, az akadálymentes környezet biztosítása az oktatás során. A tanulók és saját magunk kapcsán is szembesülhetünk azzal, hogy nem tudjuk, mit kezdhetünk egy fogyatékos emberrel, hogy a tanítás során mire kellene tekintettel lennünk, és nehézséget jelenthet a valószerű, de a valódi szembesülést még nem magában hordozó információs lehetőségek feltárása. Gyakran az első lépés hiányzik a fogyatékossgal való közelebbi kapcsolatba kerüléshez.

Az előadásban arra vállalkozom, hogy néhány tudományos kutatás példája után bemutassam, miképpen használhatjuk az oktatásban a SL lehetőségeit az érzékenyítés, a fogyatékossgal, a különbözőség elfogadásának eszközeként. Felvillantom a fogyatékossgal kapcsolatos közvetlen információszerzési lehetőségeket, melyek akár tantárgyi tartalmakhoz is kapcsolhatók (történet - pl. Out from Under Disability Kiállítás, művészet). Töreksem megmutatni a mindennapi élettel (pl. LiveAbility House), kikapcsolódással összefüggő lehetőségek (pl. Wheelies Club), tanulásban terepként alkalmazható helyek körét (p. VirtualAbility).

SZEKCIÓELNÖK: FŐZŐ ATTILA LÁSZLÓ

A PEDAGÓGUSOK HÁLÓJA

Főző Attila László

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

fozo.attila@educatio.hu

Pedagógus továbbképzések oktatójaként és számos oktatási projekt koordinátoraként évente sok száz tanár kollégával kerülök online és offline kapcsolatba. A világhálót használó pedagógusok között sok olyan van, aki a „halat” jobban kedveli, mint a „hálót”. Sokszor mutatkozik meg az IKT eszközök között is az igény mindenre jó konzervekre, örökifjú linkgyűjteményekre. A pedagógusok internetes szakmai tájékozódása két évtizede is a levelezési listáknál kezdődött. Napjainkban is számos levelezési lista működik. Ezek valóságos élő őskövyetek, amelyek ablakot nyitnak az Internet őskorára is. Számos jel mutatja e technológiai megoldás alkonyát. A világhálón mozgó pedagógusok (nem csak ők) ugyanis a levelezési listákon kevésbé aktívak, ritkák a kérdések, válaszok, vélemények. A levelezési listák túlnyomó többsége hírlevélként funkcionál.

A közösségi oldalak megmutatták, hogy a megosztott tartalmak kezelése, értékelése és a megbeszélés egyszerűbben is megoldható. Érdekes kérdés, hogy a pedagógusok alacsony aktivitása a levelezési listákon, fórumokban a technológiai lehetőségek kritikája-e. Sajnálatos, hogy az e-etikett tekintetében a pedagógusok körében sokszor ugyanazok a problémák, mint 1995-ben.

Az iTEC nemzetközi projekt keretében az Educatio Nonprofit Kft. számos pedagógussal került kapcsolatba a 2011/2012-es tanévben egy pedagógiai tesztelés okán. Az első félévben levelezési listán, míg a másodikban Facebook csoportban zajlott a szakmai kommunikáció. A közösségi oldal mellett éppen a fentebb említett, részben Web 2.0 típusú előnyök és felhasználói lehetőségek szóltak. Az aktivitást nem mértük számszerűsíthető módon, de a projektben lényeges célokhoz, a követhetőséghez, a nagyobb mértékű tanári aktivitáshoz, a jó gyakorlatok megosztásához nem kerültünk közelebb.

A pedagógusok hálójában a Facebook évek óta különös és egyben különleges eszköz. A téma konferenciákon is gyakori, és számos kutatás is mutatja a pedagógusok idegenkedését ettől a közösségi portáltól, de egyben a diákok távolságtartását is a tanáraiktól e felületen. Az új Sulinet portál 2012-es megjelenése ebben a tekintetben érdekes színfolt, hiszen kiderült, hogy a pedagógusok részéről erős igény van egy olyan platformra, amelyben gördülékeny az együttműködés, a megosztás, az információk kezelése és mindez nincs közvetlen szomszédságban a privát szférával vagy a szórakozással.

A Facebookhoz hasonló, szakmai körökben állandóan felbukkanó téma a pedagógusok viszonya a Wikipédiához. A lelkesedés, az eufória éppúgy megjelenik, mint a kétkedés vagy a tiltás. A Wikipédia oktatási alkalmazása a pedagógusok hálójának egyik eszköze lehet. Az eszközhasználatról egy közvélemény-kutatásban kérdeztük meg a tanárokat. A válaszok sokrétűek, néhány esetben nagy megosztottságot és számos területen pozitív hozzáállást tükröznek.

„SZÓRAKOZÁS VAGY MUNKA?”

Erdei Gyula

Thököly Imre Kéttannyelvű Általános Iskola Hajdúszoboszló

igazgato.thokoly@gmail.com

Iskolánk 10 éve kezdett intenzív innovációba. 2002 és 2004 között megkezdődött a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztése, a kooperatív tevékenység meghonosítása, új módszerek bevezetése. Ezen belül a tanítás tanulása intenzív meghonosítása – a teljes tantestület részére Oroszlány Péter vezetésével. A tanulás-tanítás Pedagógiai Programba való beemelése. Alsó-felső tagozat követelményeinek rögzítése, kiemelten a magyar, matematika és a környezetismeret tantárgyaknál. 2005-ben új tankönyvcsaládot vezettünk be felmenő rendszerben. 2003-ban egyszemélyes padokat szerzett be az iskola, megújult a külső környezet, igyekeztünk „családias iskolát” kialakítani. 2005-ben számítógépek, laptopok, projektorok, interaktív táblák beszerzése történt. Ekkortól kezdve egyre jelentősebb a kollégák IKT eszközhasználatára, melyet kezdetben csak belső indítatásból használtak, majd ezt iskolai szinten tanfolyamokkal segítettük. 2009-re a TÁMOP pályázatot megelőzően már jelentősnek mondható tapasztalattal rendelkezünk az IKT eszközök használata terén. 2009-ben vezettük be intézményünkben a kompetencia alapú oktatást. Itt teljesült ki az IKT eszközök alkalmazásának jelentősége, a meglévő technikai háttér kihasználása. 2010-ben Referencia iskola (IKT) pályázatot nyújtottunk be. Az előzmények közé tartozik az Educatio Kht. Szolgáltatói kosarának igénybevétele. Kollégáink egyre több anyagot készítettek, ezek belső rendszerünkön megtekinthetőek. IKT- tartalommal kiegészült tanmenetek készültek, ezeket fel is töltöttük.

Arról, hogy szórakozás avagy munka-e pedagógusaink számára az IKT eszközök használata, egy saját felmérést végeztem a kollégák körében. Olyan kérdésekre kerestem a választ, mint hogy mennyi időt töltenek az interneten, ebből mennyi a szórakozás, mennyi a munka, mire használják az internetet, hogyan tartják a kapcsolatot az osztályokkal. Kitértem a pedagógusszakmához szorosan kapcsolódó oldalak ismeretére, és hogy honnan ismerik ezeket az oldalakat a kollégák. Kérdés volt, hogy mennyi időt használnak fel általában egy tanítási órán IKT eszköz alkalmazására, illetve hogy az órák hány százalékát tartják IKT eszközök bevonásával-alkalmazásával a tanév során?

A válaszok alapján az alábbi kép rajzolódott ki: Az interneten töltött idő átlagban a válaszok szerint 2,12 óra. Ebből szórakozásra 41 percet, órára készülésre 1,05 órát fordítanak, a fennmaradó időt közösségi oldalon töltik. Tantestületünk tehát elsősorban munkára használja az internetet: anyaggyűjtésre, hírolvasásra, Google-keresésekre, közösségi oldal látogatására, zenehallgatásra, filmnézésre. Hat kolléga osztályának van saját weboldala, háromnak saját Facebook lapja, hatnak Facebook csoportja. Mindenki használja a Mozanaplót. Rengeteg oldalt használnak a kollégák, így az SDT-t, az e-tanarikat, az ementort, a tanarblogot, a Realikát és a Wikipédiát. Ezen oldalakat tanfolyamon hallották, kollégák ajánlották, böngészés közben találták, gyerekek mutatták nekik. Átlagban tanóránként 26,4 percet használnak a kollégák IKT eszközt a tanórákon.

Kollégáink körében a tanév során az óráinak 90-100%-át IKT eszközökkel tartja a tantestület több mint egyharmada, és csak egytizede alkalmazza az IKT eszközöket óráin esetlegesen. A

legtöbben a Tanárblogot, az Egyszervolt.hu-t, az IOT-ot, a Youtube-ot, a Realikát, az SDT-t és az Eduline-t látogatják.

A kollégák lehetőségeikhez képest sok időt töltenek az Interneten. A munkához való anyaggyűjtés dominál, a szórakozás háttérbe szorul. Fontos, hogy egy IKT-s óra megtervezéséhez és megvalósításához csak egy dolog az interneten való anyaggyűjtés, a különböző programok segítségével való anyagkészítés ennél is több időt vesz igénybe.

HOL A HELYEM AZ INTERNETEN?

Koren Balázs

Budai Középiskola, ELTE TTK

balazs.koren@gmail.com

A tanár és a diák két külön világban élt. A diákfejben a tanár minden felnőttől különbözik, s a tanár fejében sem ugyanaz a kép jelenik meg, amikor valaki diákot vagy gyereket mond.

Ezt a falat bontotta le az Internet. Az Internet fiatalságából adódóan mindenkinek új. A diákok már beleszületnek az új médiumba, a tanárok pedig velük együtt tanulják használni azt. És az új felületen eltűnik a különbség tanár s diák között. Újra egy légtérben mozoghatunk. Sokszor ismeretlenül tegeződik tanár és diák, s olyan beszélgetések zajlanak a Twitteren vagy más csatornákon, amik két tanóra között soha nem történhetnének meg.

Ha a diákjaink az Interneten élik az életüket, akkor nekünk is jelen kell ott lenni. Előadásomban komoly hangsúlyt fektetek a Facebookon való jelenlétre, mert jelenleg az a legelterjedtebb a diákság körében.

A tanárnak is van magánélete. A Facebookon is. Mi se tárjunk mindent a diákjaink elé. Rengeteg lehetőség, beállítás, kapcsolók állnak rendelkezésünkre ennek szabályozására.

Tanárnak kell-e maradnom az Interneten?

Hol a határ a magánélet és a tanári mivoltunk között? Régebben ez olyan egyszerű volt. Kilépett a tanár az iskola kapuján, onnantól kezdve élte a saját életét. Arról kevesen tudtak, hogy ő délutánonként kutyát sétáltat vagy a következő olimpiára készül éppen.

Ez megváltozott az Internettel. Az információk, akár fénykép, videó, Twitter- vagy Facebook-üzenet formájában kitudódnak. És ahogy a kutyafuttatón nem tudjuk, kivel állunk szemben, az Interneten ez már nem így van. A magánéletünk tevékenységei is kapcsolódnak a személyiségünkhöz, bekerülnek a profilunkba.

Ki szabad-e ezeknek tudódnia? Tudhatják az Interneten, hogy tanár vagyok? Tudhatják a diákjaim, hogy ki vagyok iskolán kívül? Véleményem szerint ezek az információk, ha megfelelő szűrőn át jutnak el diákjainkhoz, akkor hatalmas segítséget jelenthet a mindennapi oktatásunk során.

Hogy tudom a napi oktatásomban használni?

2005 óta vezetek blogot a <http://kobak.org> címen. Itt nyomon követhető rengeteg esemény az életemből. Ezen kívül jelen vagyok szinte az összes online közösségi oldalon.

Milyen hatása van ennek a napi oktatásomra? Rengeteg dolog történik iskolán kívül. És ezek befolyással vannak az iskolában történő eseményekre. Nemrég szeretett feleségemnél jártam bent a kórházban, s harmadik gyermekünkben gyönyörködtünk közösen. Másnap kicsit kevésbé tudtam koncentrálni, ez fel is tűnt diákjaimnak is, de tudták mi az oka. Az információ körbejárt, eljutott hozzájuk is a hír, s sokkal megértőbbek voltak.

A blogom, az online jelenlétem egy lenyomat. Ez a kép rengeteget segít a diákoknak is elfogadni, hogy a tanár is ember. Olyan, mint ők. Gondjai, örömei, sőt kérdései vannak. Lehet vele beszélni.

Ha csak ennyit elérhetünk azzal, hogy online is pedagógusok, digitáispedagógusok leszünk, akkor már többet tettünk, mint amit 4 évnyi osztályfőnöki órai beszélgetéssel, osztálykirándulásokkal el lehet érni.

A DIÁKOK DIGITÁLIS ÉLETVILÁGA ÉS A TANÁRSZEREPE

Bessenyei István

Nyugat-magyarországi Egyetem

istvanbess@yahoo.de

A könyvkultúra monopóliumát őrző iskola és a könyvkultúrán szocializálódott tanár sokszor érezheti úgy, hogy ő és a diákjai két külön világban élnek – az iskola a nyomtatott könyvek lineáris világában, a diákok a virtuális hálólétben. Az, hogy a tanár belemerüljön-e a diákok digitális életvilágába vagy ne, több kérdést is felvet. A közös virtuális terek etikai problémáin túl az is kérdés például, hogy meg lehet-e ismerni a diákokat anélkül, hogy mi ne élénk intenzíven ebben az internetes hálólét-konstrukcióban.

De ha nem ismerjük meg játékaikat, nem veszünk részt cseteléseikben, nem próbáljuk ki - esetleg segítségükkel - az interaktív webes eszközöket, ha nem tanuljuk meg az információ-menedzsment új formáit, nem tudjuk, hogy milyen, előlünk rejtett tudáscsere folyik közöttük, akkor hogyan kezelhetnénk a hagyományos könyvkultúra és a digitális információ-kezelés közötti ismeretelméleti és kulturális különbségeket? Ha pedig belemerülünk a virtuális világba, akkor hogyan kezeljük a tanmenetek kötelező anyaga és a ránk zúduló információáradat közötti tartalmi, érzéki (esztétikai), etikai, pedagógiai különbségeket?

Az előadás a Nyugat-magyarországi Egyetem néhány diákcsoportjával és az előadó saját (gimnazista) gyerekeivel folytatott kvázi-projektkísérletek történeteinek példái alapján keres feleleteket ezekre a kérdésekre.

ONLINE TANULÓKÖZÖSSÉG: NÉPSZERŰ KÖZÖSSÉGI OLDALAK HASZNÁLATA
AZ OKTATÁSBAN

Nagy Gergő
ELTE Társadalomtudományi Kar
nagygergo@freemail.hu

*„A technológia nem jó, nem rossz, de nem is közömbös.”
(Melvin Kranzberg)*

Az utóbbi években a „globális falu” új színtereivé váltak a közösségi oldalak, melyek segítségével bárhol és bármikor könnyedén kapcsolatba léphetünk egymással, régen nem látott ismerősökre bukkanhatunk vagy hasonló érdeklődésű ismeretlenekkel barátkozhatunk össze. Az emberi kommunikáció új csatornáit alakítani kezdték szokásainkat az üzleti élettől kezdve a munka világán át egészen a párkapcsolatokig. Az oktatás területe sem jelent kivételt, hiszen egyrészt főként ez a szféra serkenti a technológiai újításokat, másrészt pedig a mai diákok nemzedékei, az Y és a Z generáció tagjai előszeretettel használják az oldalakat. Már talán nem is az a kérdés, hogy áldást vagy átkot jelentenek-e a fiatalok számára, hanem hogy miként lehet rámutatni a tudatos használat fontosságára, kialakítani és átadni a jó gyakorlatokat.

A világ legnépszerűbb közösségi oldalán, a Facebookon 2012 márciusának végén 901 millió (havi aktivitást mutató) felhasználót találhattunk a cég saját adatai szerint. Egyéb statisztikák azt mutatják, hogy a regisztrálóknak majdnem a fele (kb. 46 százaléka) a 13 és 25 év közötti korcsoportból kerül ki, tehát azok közül, akik a legnagyobb valószínűséggel vannak jelen tanulóként a közoktatás különböző intézményeiben. Nem véletlen, hogy a Facebook munkatársai jól láthatóan külön gondot fordítanak az oktatási célú felhasználás ösztönzésére. Elemzésekkel, tanulmányokkal és tippekkel segítik az oktatók munkáját, nemrég pedig elindították a csoportok egy új típusát kifejezetten az iskolai közösségek (egyelőre csak az egyetemek, főiskolák) és tevékenységeik támogatására. Emellett ajánlásokkal igyekeznek segítséget nyújtani a közösségi oldalak diákok, szülők és tanárok között is kapcsolatot teremtő használatának intézményi szintű szabályozásához.

A világszerte 140 millió, havi szinten aktív felhasználóval rendelkező, 140 karakternyi üzenetek megosztásán alapuló Twitter szintén számos lehetőséget rejt a pedagógusok számára. Már többek között a félénkebb tanulók órai aktivitásának a fokozásában játszott szerepét is vizsgálták egyetemi környezetben. A videók készítése és megosztása a YouTube-on, vagy a különböző képek, videók tantárgyak és érdeklődési körök szerinti feltűzése a közösségi oldalak egyik legújabb képviselőjének, a Pinterestnek a faliújságjára ugyancsak elősegítheti a diákok érdeklődésének a felkeltését, megmozgatva kreatív energiákat is.

Az előadásban olyan alkalmazási lehetőségeket nézünk meg, melyek kiindulópontul szolgálhatnak a közös hang megtalálásához az életüket már többé-kevésbé a közösségi oldalakon szervező, ott kommunikáló generációk tagjai és az őket korszerű módon oktatni, nevelni kívánó „digitális” pedagógusok között.

SULINET - FÓKUSZBAN A KÖZÖSSÉG

Lévainé Müller Katalin

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály

levai.katalin@educatio.hu

A Sulinet portál (1999) és a Sulinet Digitális Tudásbázis (2004) összekapcsolásával és továbbfejlesztésével jött létre a csoportokra, közösségi aktivitásokra épülő új Sulinet portál.

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. kiemelt feladata, a megvalósuló TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt keretében a „Komplex eTanulás digitális pedagógiai, tartalomszolgáltató IKT kompetenciafejlesztést támogató szolgáltató rendszer fejlesztése, továbbfejlesztése” projektben a digitális írásbeliség fejlesztésének támogatása, az info-kommunikációs technológia alapú módszertan, taneszköz, eTanulás szolgáltatások, valamint a támogató rendszer fejlesztése és biztosítása részeként.

Az új Sulinet portál indulásával a Sulinet Digitális Tudásbázis tartalmai megújult formában fokozatosan publikálásra kerülnek a funkcionalitásában is korszerű Tudásbázisban. A portál egységes felületén belül lehetősége nyílik valamennyi felhasználóknak arra, hogy szándéka szerint testre szabhassa felhasználói felületét érdeklődési körének, céljainak megfelelően. A Tudásbázisban található tananyagtartalmak immár a Hírmagazin információival, cikkeivel és a Közösségben indítható csoporttevékenységekkel együtt állnak a pedagógusok, diákok és szülők rendelkezésére.

A portál minden regisztrált felhasználója tagja a kialakuló Sulinet közösségnek, amely egyéni profilok és csoportok hálózata. Személy és személy között - eltérően más közösségi portáloktól - csak közös csoport alkotásával lehet kapcsolatot létrehozni.

A Dokumentumtár a regisztrált felhasználók számára elérhető szolgáltatás, ahová képek, hanganyagok, filmek és dokumentumok tölthetők fel. Segítségével a felhasználók átláthatóan és egyszerűen kezelhetik digitális tananyagaikat, és ezeket meg is oszthatják csoportjaik tagjaival.

A Sulinet Hírmagazin az oktatási élet egészét bemutató, arról tudósító magazinként működik, az oktatási élet szereplőinek kommunikációját elősegítő közösségi alportálként. Felületén helyet kap minden oktatással, oktatásszervezéssel kapcsolatos hír, tájékoztatást nyújtva a Sulinet közösség tagjai számára minden aktuális oktatási eseményről, rendezvényről.

A fejlesztések eredményeképpen a Sulinet egy egységes szerkezetű, a Web 2.0 technológiai eszközrendszerét alkalmazó portállá alakult. Az új, e-tanulást támogató rendszer az oktatással kapcsolatba kerülő valamennyi szereplő számára nyújt szolgáltatásokat, beleértve a diákokat, a pedagógusokat, a szülőket, és az oktatási piac egyéb szereplőit. A portál helyet ad szakmai közösségeknek, egyesületeknek, diákcsoportoknak. Az első tapasztalatok szerint különösen alkalmas oktatási projektek támogatására (pl.: eTwinning, iTEC), az egyes projekteken dolgozó diákok tevékenységének összehangolására, a projektek eredményeinek bemutatására.

MOLY.HU

Nagy Bence

Moly.hu

bence.nagy@gmail.com

A Moly a legnépszerűbb magyar könyves közösségi oldal. Azoknak, akik nem ismernék: egyfajta könyves Facebook, azzal az egyszerű eltéréssel, hogy nem a már meglévő ismerőseinkkel tartjuk a kapcsolatot, hanem egyik kedvenc érdeklődési körünknek megfelelően kereshetünk új barátokat. A lehetőségek pedig főleg a könyvek köré szerveződnek: mit olvasunk, milyen kötetek vannak meg, milyen idézetet tartunk megosztásra érdemesnek, milyen virtuális polcokat tudunk létrehozni a könyveinknek.

Történetének három éve során a Moly lett az egyik legjobban működő eszköze az olvasás népszerűsítésének. Bármilyen könyv, sorozat vagy téma elolvasására létrehozhatunk kihívást, amelynek teljesítői virtuális kitüntetést kaphatnak. A polcokra pedig nemcsak könyveket pakolhatunk, hanem minden más molyos tartalmi egységet is, így az értékelések és idézetek is könnyen összegyűjthetőek egy helyre, de akár képek vagy térképek is beágyazhatóak, illetve szabad szöveges részek is írhatóak hozzá.

A könyvekhez kapcsolódó vélemények így nemcsak egyszerűen megoszthatóak, hanem lehetőség nyílik arra is, hogy idézeteket és értékeléseket összekapcsolva és kommentálva virtuális "tárlatvezetést" nyújtsunk egy-egy könyv mondanivalójából, amelyet az érdeklődők tetszőlegesen kommentálhatnak is.

Bár a rendszer teljesen nyitott felépítése nem teszi lehetővé, hogy egy osztályközösség és vezető tanára zárt megbeszéléseket folytasson, de ezt kompenzálhatja az a körülmény, hogy így viszont bárki részt vehet egy adott téma feltárásában, miközben a megfelelő moderálás könnyen és gyorsan megvalósítható.

Bár a Moly célja elsősorban az, hogy a könyvszerető emberek hozzájuk hasonlókkal tudjanak párbeszédet folytatni, a rendszer egyszerű eszközeinek kombinálhatósága révén akár az oktatásban is jó hasznát lehet venni. Arra mindenképpen, hogy újabb és újabb generációkkal kedveltessük meg az olvasást.

VÁLTOZÁSOK EGY TÉMÁRA – DIGITÁLIS KÖNYVTÁR, DIGITÁLIS PEDAGÓGUS

Káldos János
Országos Széchényi Könyvtár
kaldos@oszk.hu

A könyvtár egyszerre jelent helyet, gyűjteményt és rendszert, amelynek célja a gyűjtemény megőrzése, feldolgozása annak érdekében, hogy a gyűjteményben található adatokhoz, információkhoz való hozzáférést biztosítsa. Modern világunkban több erős irányzat bontakozik ki a könyvtár intézményével kapcsolatban. Az egyik a „falak nélküli könyvtár” víziójában a könyvtárat, mint helyet föloldja a modern univerzális média terében. A másik irányzat a „harmadik hely” fogalmára építve a közösségi terek irányába mozdítják el a hagyományos könyvtári funkciókat. A harmadikban a társadalmi emlékezet örökítő rendszere mellett rendkívül nagy hangsúlyt kap a társadalmi felejtés mechanizmusa is, amely a dokumentumok tartalmi elavulására hivatkozva („halott könyvek”), de valójában „racionális-szkeptikus” gazdasági, megtérülési-fenntarthatósági okok alapján vonja kétségbe a könyvtár szerepét. S egyre világosabbá válik, hogy az univerzális médiatér egyre inkább univerzális „emlékezet-tér”-re is válik. A digitális fényképezés, az email tárolók, a blogok, a közösségi és geográfiai oldalakon megjelenő “time-line”-ok az egysíkú pillanatnyi jelenlét szemléletéből az emlékezet terévé alakítják az internetet, és ezzel behatolnak a hagyományos emlékezet-intézmények territóriumára. Vajon mi lesz a szerepe a hagyományos emlékezet-intézményeknek (könyvtár, múzeum, levéltár) ebben a térben és milyen kapcsolatot talál a kultúra más területeivel?

A magyar nemzeti könyvtár a különböző elképzelések és egyre nehezedő gazdasági feltételek között labilis egyensúlyt teremtve igyekszik meghatározni a magyar kultúra megőrzésében és örökítésében elfoglalt helyét. A könyvtár stratégiájának középpontjában a célközönség jelentős kibővítése áll. A hagyományosan a kutatókra épülő szolgáltatásokat megtartva az internetes adatbázisokkal és egyéb online szolgáltatásokkal kibővült szolgáltatásrendszer miatt jelentősen kibővült a főleg a kibertérből érkező látogatókör, miközben a beiratkozott olvasók száma stagnál, illetve visszaesést mutat. A célközönség kibővüléséből és megváltozott struktúrájából adódóan egyre több olyan szolgáltatást indít az Országos Széchényi Könyvtár, amelyek a könyvtárban őrzött adatokat és információt bekapcsolják az univerzális média-térbe, s törekszik arra is, hogy kiállításokkal, rendezvényekkel egyre inkább vonzóvá tegye magát az épületet is a turisták és a minél szélesebb érdeklődő rétegek számára. A váltás egyik legfontosabb összetevője, hogy immár kutatói hálózaton túl a felsőoktatás és a közoktatás szereplőit is célközönséggé határozza meg a könyvtári stratégia. Ennek megfelelően már tizenhat éves kortól lehet beiratkozni az Országos Széchényi Könyvtárba. Az előadás az Országos Széchényi Könyvtár online digitális szolgáltatásainak bemutatásával ([Magyar Elektronikus Könyvtár](#); [Magyar Nyelvemlékek](#); [Nyugat 1908 – 2008](#); [Erkel Ferenc](#); [Kossuth hangja](#); [Typographia – A kézisajtó kora](#)) a megváltozott könyvtári és oktatási feladatok lehetséges kapcsolódási pontjait mutatja be.

ONLINE SZOCIOMETRIA – AVAGY OSZTÁLYKÖZÖSSÉG A FACEBOOKON

Czirfusz Dóra

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

pedagógia szakos hallgató

dora_cz@hotmail.com

Az osztályközösségben zajló folyamatok feltárásáról, az egyes osztályok belső szerkezetéről számos tudományos munka készült már, a 21. században azonban egy új terepet is érdemes vizsgálni, az online portálokat, melyek lehetőséget nyújthatnak az osztályközösség erősítésére.

Kutatási kérdésem az online térben kirajzolódó osztályközösség jellemzőire irányul: a Facebook nevű közösségi portál nyújtotta lehetőségek kihasználását, a diákok egymás között zajló, illetve az iskola dolgozóira felé irányuló interakcióit és a portál használatának tudatosságát is vizsgálom kérdőíves módszerrel.

Bármely pedagógust megkérdezhetünk, a tapasztalatok azt fogják mutatni, hogy a fiatalok az iskolában eltöltött idő alatt is aktívan megjelennek a már okostelefonról is könnyedén hozzáférhető közösségi portálon. Az osztályközösség szempontjából fontos kérdés lehet, hogy annak tagjai hogyan szervezik online életüket. Az osztályfőnök szerepe az online térben szintén több érdekes kérdést vet fel: megjelenik-e ott egyáltalán, figyelemmel követi, amit diákjai a szabadidejükben tesznek, csökkenhet-e a tanár-diák közötti távolság az „ismerőssé válás” által, illetve az iskolai dolgozók kihasználják-e a portál nyújtotta lehetőségeket. Fontos kérdés lehet, a tudatos portálhasználat felmérése a fiatalok körében, mert úgy gondolom, sokan nincsenek tisztában azzal, hogy egy-egy bejegyzésüket kik olvassák, és hogy ez a későbbiekben kellemetlen helyzeteket teremthet számukra, mivel a világhálón megjelenő tartalmak visszakereshetőek, amelyet sokan nem tartanak szem előtt használat közben.

Az iskolán kívüli és azon belüli világ összemosódása a külsős barátokkal való kapcsolattartási lehetőségek kiterjedésével feltehetően gyengíti az osztályon belüli kapcsolatokat, ugyanakkor a peremhelyezeten levő diákok esetében akár pozitívumként is megjelenhet.

A kutatás során felvett szociometriákból az is kiderül, hogy a hagyományos osztályközösség miként vetődik le az online térben, az internetes identitáshoz kapcsolódó online közösségek erősebbek-e, mint az iskola falain belüliek, bevonnak-e olyan tanulókat a közösségbe, akik a hagyományos kereteken belül peremhelyezetre kerülnek, vagy a digitális szakadék erősíti a marginalizálódást.

A pedagógusok számára a kutatás betekintést nyújthat a fiatalok életébe. Azok az osztályfőnökök, akik nem regisztráltak a Facebookon, talán nem is értik, mivel töltenek el a diákok órákat a neten lógva. A kutatás eredményeinek ismeretében lehetőségük nyílik a terep megismerésére, akár az „órai facebookozás” okozta konfliktusok megfelelő kezelésére.

A KONFERENCIA REGISZTRÁLT RÉSZTVEVŐI

Ágoston Magdolna
Almási Anikó
Andóné Nagy Katalin
Ankáné Balló Andrea
Árpási Eszter
Asztalos Réka
Bach Agnes
Bacskey Beáta
Bajzáth Mária
Balassa Ildikó
Balogh Éva
Balogh Zsuzsa
Baloghné Futó Zsuzsanna
Baloghné Puzsár Zsuzsanna
Bándliné Utasi Mária
Baranyák Csaba
Baráth Erika Anita
Barna Erika
Bencze Beáta
Bencsik Mária
Benedekné Fekete Hajnalka
Bényei Judit
Berecz Antónia
Bereczkiné Záluszkai Anna
Berkesné Virág Judit
Bessenyei István
Besze Erika
Betlehem Márta
Billédiné Kertész Gabriella
Biriné Szabó Éva Zsófia
Biró Piroska
Bodnár Károly
Bodnárné Varga Márta
Dr. Bodnárné Szűrös Zsuzsanna
Boldog Zoltán
Bodrogi Ferenc Máté
Bornemisza Zsuzsanna
Boroznaki Árpád
Buda András
Bura Ibolya
Czirfusz Dóra
Cz. Kovács Anikó
Csákány Antalné
Csanády Szilvia
Cseh Nóra
Cseke Amália
Cselényi Tünde
Csőke Sándor

Csörgits Hunor
Csuvár Fruzsina
Dr. Dancsó Tünde
Dániel András
Danka József
Daró Ildikó
Dávid Ferenc
Deák Varga Kinga
Dédesi-Tózsáné Pamlényi Csilla
Demjén Klára Irén
Devosa Ivan
Diószegi Zoltánné
Domokos-Baka Erzsébet
Domonkos Katalin
Drevenyák Judit
Erdei Gyula
Erdeiné Csepregi Erzsébet
Ernesztné Sebők Beáta
Érsek Attila
Farkas Bertalan Péter
Farkas Enikő
Fatalin Gabriella
Fazekas Sándorné
Fehér Péter
Fekete Gabriella
Feketéné Jambrik Gyöngyi
Forgó Sándor
Földy Erika
Főző Attila László
Frank Györgyné
Frankó Luca
Fuszek Csilla
Fűzfa Balázs
Füzi Otília
Gál Emese
Gáll Barbara
Gallai Zsófia
Gazda Anna
Gelniczkyne Teiszler Mária
Gergelyi Katalin
Giebiszer Gyöngyi
Girasek Edina
Gózon Eszter Gabriella
Gönczöl Marianna
Gyenge Zsuzsanna
Györfyné Kukoda Andrea
Györk Krisztina
Gyulai Zsuzsanna
Habók Lilla
Hafnerné Erdődi Ilona

Hajduné Fetzer Ágnes
Halász Judit
Dr. Haraszti Miklós
Hári Ildikó
Héczné Tóth Mária
Hevesi Mária
Hodásziné Pingitzer Andrea
Hollós Dalma
Holovitz Szandra
Horváth Zsuzsa
Horváth Zsuzsanna
Horváthné Toró Csilla
Istenes Mónika
Jakab Judit
Jaskóné Gácsi Mária
Jelli János
Joó Zsuzsanna
Juhász Gizella
Juhász Zoltánné
Juhászné Pusztai Irén
Káldos János
Karner Orsolya
dr. Kárpáti Andrea
Karsai Zsuzsanna
Kasza István
Kasza Istvánné
Kerber Zoltán
Kincses Ildikó
Kincses Katalin
Kis Márta
Kiss Endre
Klenovitsné Zóka Tünde
Knausz Imre
Kocsis Gábor
Kocsis Nóra
Kolosai Nedda
dr. Komenczi Bertalan
Komjáti Ilona
Kontár-Halász Emese
Dr. Koreczné Kazinczi Ilona
Koren Balázs
Kosztolányi Anita
Kovács Ágnes
Kovács Anikó
Kovács Éva
Kovács Mihály
Kovács Nikoletta
Kovács Tamás
Kovács Zsuzsa
Kovácsné Tóth Dorottya

Kölesné Németh Mária
Kövesdi Ildikó
Krisztián Mariann
Kulcsárné Toroczkai Dóra
Kunkli Nóra
Kutrucz Zsuzsanna
Kvaszingerné Prantner Csilla
Ládi Klára
Lajkó Anita
Lakos Erika
Lassúné Márkus Mária
Lehmann Miklós
Lengyel Dóra
Lengyel Judit
Leskó Csaba
Lévainé Müller Katalin
Linkai Virág
M. Fülöp Tünde
Magyari Gábor
Magyari Krisztina
Magyarné Fazekas Ágnes
Majer Zoltán
Major Éva
Marnitz Brigitta
Marton Anikó
Meleg Kata
Meskóné Dékány Dóra
Mészáros Katalin
Micheller Erzsébet
Mihályi Éva
Miklósne Jancsó Hanna
Molnár Cecília
Nádasi Ildikó
Nágel Anna
Nagy Bence
Nagy Eleonóra
Nagy Gergő
Nagy Ildikó Mária
Nagy Kinga
Nemes-Nagy Katalin Erika
Nemesné Varga Zsuzsanna
Németh Edina
Németh Ildikó
Németh Magdolna
Németh Mária
Németh Piroska
Nyakas Krisztina
Oláh Tibor
Dr. Ollé János
Opauszki Lászlóné

Orbán Dorottya Csilla
Oros Róza
Orosz Adrienn
Orovecz Melinda
Ozorai Judit
Pál Ágnes
Pántya Judit
Pap Melinda
Pap Mónika
Pap Zoltán
Papp Éva
Papp Gyula
Papp-Danka Adrienn
Paróczai Norbert
Pásztori Livia Tünde
Pávlicz Adrienn
Peer Krisztina
Péntek Szilvia
Péterné Czakó Edit
Petry Annamária
Pinczés Vilma
Pintérné Mészáros Ildikó
Pócz Anita
Pócsné Hermanics Mária
Precskó Lilian
Pusztai Jánosné
Rác Marianna
Racskó Péter
Rajczi Emilné Sándor Emese
Rajj Nóra
Raskoványi Miklós
Ruszkainé Radócz Tünde
Sámson Réka
Sándor Mariann
Sándor Rita
Schneider Béla
Sebestyén Lilla
Sidó Istvánné
Siklósi István
Simon Gábor
Simon Gabriella
Dr. Sirató Ildikó
Skrapits Borbála
Dr. Somogyi Csilla
Svarczné Micheller Erzsébet
Sz. Tóth Gyula
Szabó József
Dr. Szabó Mónika
Szabó Zénó
Szabóné Rác Erika

Szabóné Szőcs Erika
Szabóné Valu Ágnes
Szalainé Somogyi Gabriella
Szalay Sándor
Szántóné Tevan Ildikó
Szász Antónia
Szász Edina
Szász Veronika
Szatmári Zoltán
Szávai Ilona
Szegő Edit
Szekszárdi Júlia
Szemán Zsuzsa
Szilágyi Zsuzsa
Szin Lászlóné
Szőke Krisztina
Szövényi Katalin
Szura Józsefné
Szűcs Anikó
Szűcs Magdolna
T. Nagy Judit
Tajti Éva
Takács Edit
Takács Gábor
Takács Judit Zsuzsanna
Tar Zsuzsa
Tarné Éder Marianna
Tartsay Nóra
Teleki Szilvia
Tikos Anita
Tikosné Turi Erzsébet
Tildyné Ruh Borbála
Tóth Éva
Tóth Gábor
Tóth József
Tóth Katalin
Tóth Mariann
Tóth Marianna
Tóth Norbert
Tóth-Mózer Szilvia
Tóthné Kunstár Judit
Tóthné Nagy Emese
Totyik Tamás
Totyikné Borbély Gabriella
Török Ildikó
Tratnyek Csilla
Turai Julianna
Tusorné Fekete Éva
Dr. Ujhelyiné Szeverényi Irma
Vadász-Kiss Judit

Vágvölgyi Csaba
Varga Adrienn
Varga Anett
Varga Éva
Varga Hedda
Varga Judit
Varga Krisztina
Varga Richárd
Varga Zoltán
Várhalmi Márta
Végh Gyöngyi
Végh Gyöngyi
Vékony Gergő
Dr. Velencei Jolán
Virányi Anita
Völgyi Ferenc Iván
Wagnerné Éry Júlia
Zakupszki Tünde
Zechmeister Andrea
Zubonyainé Pelka Zsuzsanna
Zsigovits Gabriella