



# Digitális Nemzedék Konferencia

## Tanulmánykötet



### Témakörök

Történelmi áttekintés (az írásbeliség előtt, írásbeliség, könyvnyomtatás, digitális világ)

Az új technológia szerepe a mindennapokban és az iskolában

A különböző generációk jellemzői az internethez való viszonyulás szempontjából, a netgeneráció sajátosságai

A tudás, a műveltség tartalmának változásai, az iskolai tudás relevanciája

Szükségszerű változások a pedagógiai tevékenység szemléletében, tartalmában, metodikájában

Kapcsolódó kutatások, fejlesztések tapasztalatai

A netgeneráció nevelésére történő felkészítés a tanító- és tanárképzésben



20  
12

# Digitális Nemzedék Konferencia

## Tanulmánykötet

---

szerkesztő, szakmai lektor:

Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra, Szekszárdi Júlia

borítóterv:

Molnár Patrik (mOp@NET Kft)

ISBN: 978-963-284-234-9

Digitális Nemzedék Konferencia 2012

Digitális Nemzedék Konferencia 2012

2012. február 11.

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

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

e-mail: [oktatas-informatika@ppk.elte.hu](mailto:oktatas-informatika@ppk.elte.hu)

**Programbizottság:**

Tóth-Mózer Szilvia (a programbizottság elnöke, ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Fenyő D. György (Magyartanárok Egyesülete)

Földes Petra (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

Lévai Dóra (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Ollé János (ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ)

Szekszárdi Júlia (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete)

**Szervezőbizottság:**

Kabos Klára ([oktatas-informatika@ppk.elte.hu](mailto:oktatas-informatika@ppk.elte.hu))

Kovács Tamás ([tamas.kovacs@@ppk.elte.hu](mailto:tamas.kovacs@@ppk.elte.hu))

Kováts Miklós ([kovats.miklos@ppk.elte.hu](mailto:kovats.miklos@ppk.elte.hu))

Peer Krisztina ([peerkrisztina@gmail.com](mailto:peerkrisztina@gmail.com))

**Szervezők:**

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Iskolapedagógiai Központ, Információs Társadalom

Oktató- és Kutatócsoport

Magyartanárok Egyesülete

Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete

**A konferencia részletes programja**

---

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Regisztráció (9.00-10.00)</b>                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Dékáni köszöntés, a konferencia megnyitása (10.00-10.15)</b>       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Plenáris előadások (10.15-12.10)</b><br>levezető elnök: Ollé János |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 10.15-10.40                                                           | Szabolcs Éva: Életkorok nemzedékek: a gyermek- és ifjúkor időbelisége                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 10.45-11.10                                                           | Gyarmathy Éva: DI(gitális) NE(mzedék) PE(dagógiai) K(onferencia)= DINEPEK – Ki van kulturális lemaradásban?                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 11.15-11.40                                                           | Tari Annamária: Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszkorban                                                                                                                                                                                                                                       |
| 11.45-12.10                                                           | Ságvári Bence: A net-generáció törésvonalai. Kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar 20-29 év közötti fiatalok körében                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Ebédszünet (12.10-13.00)</b>                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 13.00-14.00                                                           | Kerekasztal-beszélgetés: Mi dolga a pedagógiának a netgenerációval? Kutatási eredmények, napi tapasztalatok- moderátor: Balla István<br>Résztevők: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Arató László</li><li>▪ Bessenyei István</li><li>▪ Bedő Ferenc</li><li>▪ Fehér Péter</li><li>▪ Lévai Dóra</li><li>▪ Tóth-Mózer Szilvia</li></ul>                   |
| <b>Bemutatók és díjátadás (14.00-14.30)</b>                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Délutáni párhuzamos szekciók (14.30-16.00, 16.30-17.30)</b>        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1. Tanárszerep-változó igények és elvárások<br>(Lévai Dóra)           | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Pedagógusok 2.0, a pedagógusok változó szerepe a web 2.0 világában (Lévai Dóra)</li><li>▪ Pedagógusok a bolygó méretű tanteremben (Főző Attila László)</li><li>▪ Hogyan lesz az őrmesterből karmester? (Magyar Gábor)</li><li>▪ Digitális nomádok és digitális telepések osztályterme (Tóth-Mózer Szilvia)</li></ul> |
| 2. Tehetség és SNI – Taníts engem másképp!<br>(Vargáné Kiss Erika)    | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Hogyan lehet öröm a tanítás? A heterogén tanulói összetétel előnyei. Gyerekbemutató (K. Nagy Emese, Tóth Józsefné, Bucz Lajosné)</li><li>▪ Felülírhatjuk-e a sors könyvét? Példák a gyakorlatból: sikerek és kudarcok – tények, fotók (Csendes Katalin)</li></ul>                                                    |
| 3. Netgeneráció az osztályban                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ „Nekem a Facebook az oxigén” (Török Ildikó)</li><li>▪ Negyedik dimenzió – Fiatalok a cyber-térben (Földes Petra)</li></ul>                                                                                                                                                                                           |

---

---

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Szekszárdi Júlia)                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A degenerált papír-ceruza-nemzedék (Hanczár Gergely)</li><li>▪ Az Apáczai Tudástár komplex online közösségi tere, mint az oktatás új dimenziója (Forró Zoltán)</li><li>▪ A tizenévesek láthatatlan világa – Társas élet és alkotás a neten. (Kele-Fodor Ákos, Pál Csobánka Zsuzsa)</li></ul>                                                                                                                                                                                                    |
| 4. Magyartanítás az internet korában?<br>(Fenyő D. György) | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A történet alkonya? (Mailáth Nóra)</li><li>▪ A digitális nemzedék olvasói profilja (Ostorics László)</li><li>▪ Digitális olvasás és irodalomtanítás (Gordon Győri János)</li><li>▪ Ki veti rá a (világ)hálóját? (Ki tanul kitől, ki kivel folytat párbeszédet, ki kit munkáltat?) (Gergelyi Katalin és G. Teiszler Mária)</li><li>▪ Diákok képe a könyvről – 2011-ben (Sándor Judit)</li></ul>                                                                                                  |
| 5. Számítógép- és internetfüggőség<br>(Demetrovics Zsolt)  | <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Online közösségek anonimitása (Ujhelyi Adrienn)</li><li>▪ Online számítógépes játékok az interneten: kockázatok (Pápay Orsolya)</li><li>▪ A Problémás Online Gaming Kérdőív (POGQ) bemutatása (Nagygyörgy Katalin)</li><li>▪ Az online játszás motivációs háttere: az Online Gaming Motivációi Kérdőív (MOGQ) bemutatása (Demetrovics Zsolt)</li><li>▪ Mivel van kikövezve a játékkülfüggőségbe vezető út? – Az online játékkülfüggőség rizikófaktorainak azonosítása (Mihalik Árpád)</li></ul> |

---

## ÉLETKOROK, NEMZEDÉKEK: A GYERMEKKOR IDŐBELISÉGE

Szabolcs Éva

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

A nemzedéki probléma, az idősök-fiatalok szembeállítás, az egyes generációk kitüntetett megkülönböztetése a hétköznapi mindennapi tapasztalata, amely a közbeszédben is megjelenik. A művészetekben, a történelemben is számos példát találunk e témakör megjelenítésére, értelmezésére. Hemingway amerikai író használta az elveszett nemzedék kifejezést Vándorünnep című könyvében az I. világháborút megélt fiatal generációra. A Nyugat című irodalmi folyóirat köré csoportosult írók, irodalmárok egymást követő nemzedékéről beszél az irodalomtörténet. A fényes szelek nemzedéke a II. világháború után eszmélő, újat akaró, a múlttal gyökeresen szakító fiatalság szinonimája Magyarországon. A nagy generáció a címe András Ferenc 1985-ben készült filmjének, amely az 1968-as diáklázadások évében tart tükröt az akkori magyar fiatalok elé, lehetőségeik és korlátaik felrajzolásával, hogy aztán az 1980-as évekre a már felnőtté vált korosztályt szembesítse saját életükkel.

Az emberiség hajnalán az életkori csoporthoz tartozás és a nemhez tartozás hatalmi viszonyokat is meghatározott. A hagyományok, a világ, a környezet megszokott rendje alakította az emberek életét, egymás közötti kapcsolatát. Az egymást követő nemzedékek újratermelték saját világukat, és ez volt a természetes. A fiatalok generációja nem kérdőjelezte meg ezt az újratermelt világot, hanem elfogadta, továbbvitte, így nemzedéki probléma nem létezett. A generációk közötti konfliktusnak az emberi élet rövid időtartama is határt szabott, hiszen ha érlelődtek is változások, ezek sokáig túl lassúak voltak ahhoz, hogy az együtt élő generációkon belül szembefordítsák egymással az idősöket és a fiatalokat. Az életkoruk folytán több tapasztalatot szerzett idősök a szenioritás elve alapján előnyt élveztek, pozíciókat, hatalmat szerezhettek.

Idővel, az emberi csoportok életének, környezetének differenciálódásával, a munkamegosztás összetettebbé válásával, az erőforrásokért vívott harcban felgyorsult az idő, és a hagyományos értékrend állandó visszatérése helyett a fiatalok generációja új, más értékeket választott, megkérdőjelezte az idősök hagyományait, életmódját, a világhoz való viszonyát. Az átlagéletkor meghosszabbodásával egyre inkább megtapasztalhatóvá vált a társadalmi-gazdasági-technikai-kulturális változások jelenléte, a generációkat elválasztó jellege. A személyes tapasztalatokat felhalmozott idősök nemzedéke leértékelődött. A modern társadalmakban a szenioritás elve sok esetben háttérbe szorult, az életkor önmagában már nem jelentett karriertényezőt, hatalmi pozíciót. (Csepeli, Kígyós, Popper, 2006)

E néhány mondattal érzékeltetett hosszú, bonyolult történelmi folyamat, amely természetesen csak modellálja, így szükségképpen leegyszerűsíti a kérdést, a generációk létrejöttét vázolta fel. A fiatal generáció önálló társadalmi szerephez jut – fogalmazta meg Csepeli György szociálpszichológus. Az időbeliségnek itt óriási szerepe van, hiszen a nemzedékeket e modell

aszerint sorolja be, hogy tagjai mikor születtek. Az idő számontartása, strukturálása így csoportképző, megkülönböztető erővé válhat.

A nemzedékek problematikáját szociológiai-kulturális hangsúllyal, máig tartóan felhasználható módon Karl Mannheim fogalmazta meg 1928-ban. Állítása szerint az egy időben született, egy korcsoportot alkotó emberek összessége még nem nemzedék, csak statisztikai kategória. Nemzedékké attól válnak, hogy közös élményeik vannak. (Somlai, 2011) Az kövácsoolja egy generációvá őket, hogy együtt tapasztalnak meg valamit, ami hatással van egy meghatározott korban születettekre. Egy-egy nemzedéknek ilyen identitásképző élménye lehet pl. egy történelmi esemény, egy technikai-technológiai újdonság – ahogy a digitális nemzedék kultúráját is ez utóbbi határozza meg. Mannheim definíciójában az is bennfoglaltatik, hogy léteznek nemzedéki egyenlőtlenségek, vagyis társadalmi, nemi stb. hovatartozástól függően alakulnak ki generációs élmények, összekötő vagy éppen szétválasztó kapcsok. Vagyis, digitális nemzedékről beszélve látnunk kell, hogy a fiatal korosztályokon belül található olyan csoportokat, amelyek nem tekinthetők a digitális nemzedék tagjainak élethelyzetük, az info-kommunikációs eszközökhöz való hozzájutás szempontjából, bár életkoruk alapján oda sorolnánk őket.

A nemzedékek közötti különbség, ellentét meglete tekinthető tehát a történelem hajtóerejének is. Ugyanakkor a generációk egymás mellettisége ugyanolyan jelentős, a nemzedékek közötti kapcsolatok milyensége is meghatározó. A mindenkori szülő-gyermek kapcsolat a legjobb példája ennek.

Ahhoz, hogy a digitális nemzedék felbukkanását, szerepét, jelentőségét megértsük, erről gondolkodjunk, érdemes mélyebben betekinteni a nemzedékek közötti transzfer, a gyermek-felnőtt kapcsolatok jelenlegi értelmezéseibe. Ezeket az értelmezéseket újabban a szociológiának a gyermekkor-kutatással és az ifjúságkutatással foglalkozó irányzatai kínálják. (Jenks, 1996; Golnhofer, Szabolcs, 2005)

A gyermekkor-kutatások az utóbbi évtizedekben új mederbe terelték a gyermek-felnőtt kapcsolatról szóló diskurzust. Korábban a következő ellentétpárok mentén gondolták leírhatónak a generációk közötti különbségeket:

| <b>GYERMEKKOR</b>   | <b>FELNŐTTKOR</b>          |
|---------------------|----------------------------|
| Magánszféra         | Közsféra                   |
| Természetes állapot | Kulturálisan meghatározott |
| Irracionalitás      | Racionalitás               |
| Függés              | Függetlenség               |
| Passzív állapot     | Aktív állapot              |
| Inkompetencia       | Kmpetencia                 |
| Játék               | Munka                      |

**1. táblázat:** A gyermekkor és a felnőttkor közti különbségek (Prout 2005, 10.)

Ebben az értelmezésben a gyermek, a fiatal a felnőtthez képest hiányállapotot mutat, hiszen az a jellemzője, hogy felnőtté fog válni. A felnőtt pedig a beérkezetttség, a „kész” ember. Az ellentétpárok jelzik azt is, hogy a gyermek mintegy passzív elszenvedője a vele történekeknek, önállótlán, cselekedeteit, döntéseit nem racionális alapon hozza. Ez az értelmezés hosszú

évszázadok történelmi tapasztalatain alapult, amelyeket a modernitás korában a pszichológia (fejlődéslélektan) és a szociológia tudományos elméletei (a szocializáció különféle értelmezései) is alátámasztottak.

Az új szociológiai kutatások ezzel szemben azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekek generációja bármely társadalomban nem passzív, függő helyzetben lévő, hanem saját életét aktívan alakítani képes életkori csoport. A gyermekek és a felnőttek világa nem különíthető el mereven egymástól, a gyermek-lét és a felnőtt-lét jellemzői megváltozóban vannak. Manapság a felnőtt is a valamivé válás, az állandó változás állapotában van, hiszen a gyermekségből, a függésből kiemelődő rituálék, mint például az érettségi, diplomaosztó ünnepély már nem jelentik a tanulással töltött életszakasz lezáródását, így a felnőttiség nem köthető egyértelműen csak a munka világához az élethosszig tartó tanulás korszakában.

Manapság a posztmodernitás, a globalizáció, a fogyasztói társadalom világában olyan társadalmi körülmények alakultak – alakulnak ki, amelyek a hagyományos gyermek-felnőtt kapcsolatot, a generációk közötti transzfert megváltoztatják. Ezt látványosan jelzik a gyermeki fogyasztásról meglévő ellentétes nézetek. Jól megfigyelhető, hogy a gyermek mint fogyasztó elítélését felmutató nézet generációs különbség: a felnőtthez való viszonyítás eredményeképpen válik a gyermek a fogyasztás rabjává. Ezzel szemben azok, akik nem a generációk közötti kontextusban, hanem a gyermekről szuverén társadalmi aktorként gondolkodva értelmezik a gyermekek fogyasztását, azt emelik ki, hogy a gyermek képes autonóm, racionális döntések meghozatalára – saját fogyasztási szokásait illetően is. (Buckingham-Tingstad 2010)

Ugyancsak az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági változásainak hatására vezették be a szociológusok a posztadoleszcencia fogalmát a meghosszabbodott ifjúkor, a gyermek-felnőtt kor közötti átmenet elmosódásának leírására. A posztadoleszcencia tulajdonképpen azt mutatja meg, hogy korunkban a felnőtté válás menete egyre bizonytalanabbá válik. A biológiai és társadalmi akceleráció hatására a hagyományos életút-modellek felbomlanak, és az állandó változásban élő társadalmakban folytatódik az időskori tapasztalatok leértékelődése, a fiatalok tudásának, készségeinek felértékelődése. (Somlai 2011) A meghosszabbodott ifjúkorról való gondolkodás jól rimel azokra a gyermekkor-kutatásokra, amelyek a gyermek- és felnőtt-lét korábban egyértelműnek tűnő elkülönítését megkérdőjelezzik, cáfolják, azaz a gyermeket nem a felnőttiség egyébként is eltűnőben lévő normáiból kiindulva határozzák meg.

A digitális generációk színre lépését sokan nem a szokványos nemzedéki váltással magyarázzák. Úgy tartják, az info-kommunikációs technológia, a hálózat alapú kommunikáció, a mobilkommunikáció olyan minőségi változások lehetőségét hordozza, amelyek példa nélküliek az emberiség történetében, és épp ezért a történelem tanulmányozásából fakadó analógiák már nem használhatók. A generációk közötti konfliktus és együttműködés eddigi megnyilvánulási formái helyett gyökeresen fog megváltozni az emberiség története, emberi csoportok kapcsolatrendszere és napjaink információtechnológiai lehetőségei még csak a kezdetét jelentik ennek a posztmodern tömegtársadalmakban – vélelmezi sok kutató.

Az idő múlásával, néhány évtized elteltével majd az akkor élő generációk közötti megkülönböztető jellemzők, tapasztalatok már valamilyen más jelzővel írhatók le. Vajon milyen nemzedékről fognak konferenciát rendezni ma még meg született utódaink?



**Irodalom**

Buckingham, D., Tingstad, V. (szerk., 2010): *Childhood and Consumer Culture*. PalgraveMacmillan.

Csepeli Gy., Kígyós É., Popper P. (2006): *Magára hagyott generációk*. Saxum Kiadó.

Golnhofer E., Szabolcs É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.

Jenks, Ch. (1996): *Childhood*. Routledge

Prout, A. (2005): *The future of childhood*. Routledge-Falmer.

Somlai P. (2011): *Nemzedéki konfliktusok és kötelekek*. URL: [www.szmi.hu/download.php?file\\_id=1023](http://www.szmi.hu/download.php?file_id=1023) Utolsó hozzáférés: 2012. február 1.

## KI VAN KULTURÁLIS LEMARADÁSBAN?

Gyarmathy Éva

MTA Pszichológiai Kutatóintézet

A digitális kultúra eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. Ezt a meghatározó tényezőt figyelmen kívül hagyja az oktatási rendszer, és a gyerekek fejlődésével foglalkozó egyéb kiegészítő, kiegészítő rendszerek.

A gyerekek automatikusan követik a kultúraváltást. Felnövekedett egy generáció, amely számára az írás, olvasás és számolás nehezen elsajátítható készségek, és az elemző, a viszonyokat, összefüggéseket értő, a következményeket követni képes gondolkodásmód alig működőképes.

A mai világban, és az elkövetkezendőkben egyre jellemzőbben, alig is lesz szükséges

- az olvasás, mert képek által sokkal több információhoz lehet jutni, és egyre terjednek a felolvasó programok is,
- a kézírás, mert géppel akárhányféle betűt használva gyönyörű szövegek szerkeszthetők, a kép- és hangátvitel sok tekintetben helyettesítheti az írást,
- a számolás, mert mindig kéznél van egy gép, és egész matematikai műveletsorokat végezhet el egy összeadni és kivonni sem tudó diszkalkuliás is egy komolyabb számológéppel vagy akár mobiltelefonba épített funkcióval, nem beszélve a számítógépek adta lehetőségekről.

Nem nagy örömmel elfogadva, de feltételezve, hogy a technikai eszközök fölöslegessé teszik az eddig legfontosabb kulturális, az iskolában elsajátított készségeinket, szükség lesz olyan módszerek kidolgozására, amelyek az írás-olvasás-számolás helyett az agyi irányítófunkciókat és az elemző-logikai-sorba rendező információfeldolgozást kifejlesztik a gyerekekben.

### **1. A kultúra hatása az idegrendszer fejlődésére és a literalításra**

A kultúra változásával átalakulnak az emberi képességek. Ez a jelenség nemcsak a jelen, digitális korra igaz, hanem egyetemes érvényű. Az emberi kultúra minden jelentős változása az idegrendszer és ezáltal a képességek drasztikus átalakulásával jár. A változás mindig lehetőség és veszély is.

*Mit vesz el és mit ad a digitális kor?*

Az emberi agy információ-feldolgozási módját befolyásolják azok az eszközök, amelyek a mindennapi életben a kommunikáció és a tudás megszerzésében a legjelentősebb szerepet játsszák. Ilyenek jelenleg a televízió, videó, DVD, számítógép, Internet, mobiltelefon, digitális játékok és egyéb digitális eszközök, amelyek a mindennapi élet részévé váltak.

Sokan csodálják a mai gyerekeket. A digitális generációk könnyedén kezelnek nagy ingertömegeket, gyorsabban tudnak dönteni, hamar kiismerik a különböző helyzetekben magukat, és szimultán képesek több tevékenységet folytatni.

Sokan azonban vészharangokat kongatnak. Az információs technológia elterjedésével egyre többen kifejezik aggodalmukat a következő generációval kapcsolatban.

Minthogy minden információ könnyen elérhető, a megjegyzésre már szinte egyáltalán nincsen szükség. Az emlékezőképesség soha nem látott sebességgel romlik. Ez nem a jövő. A mai gyerekek már úgy nőnek fel, hogy minden információ rendelkezésre áll, így nem szükséges az agyukat terhelni ismeretekkel.

A képességek változása nemcsak a gyerekeket érinti. Mindenki, aki a digitális korban él, a kultúrának megfelelően átalakul. Még a digitális világot elutasító legliterálisabb egyén sem tudja magát kivonni a hatások alól.

A televízió, a számítógépek, a mobiltelefon által rengeteg tudás ömlik ránk néhány gombnyomással. Nem kell és nem is tudunk fejben számolni, telefonszámokat megjegyezni. A nyomtató, a másológépek sok írástól, jegyzeteléstől, másolástól megmentenek, de ezzel íráskészségünk gyengül (Gyarmathy, 2007).

A tudásunkat is féltjük a digitális technikától. A tanárok szinte egyöntetűen úgy gondolják, hogy a fiatalok sok információhoz jutnak, de nem tudják azokat feldolgozni, így nem lesz az információból tudás.

### *Mit vett el és mit adott az írásbeliség?*

A most éppen hanyatló, és már előre gyászolt írásbeliség kialakulása sem volt azonban mindenki számára elfogadható.<sup>1</sup> Platon (aki maga már írástudó volt) a Phaidros-ban és a Hetedik levélben is leírja Szókratész (aki maga illiterális volt, bár a felolvasás által örömmel fogadta a bölcsességeket) ellenvetéseit az írásbeliséggel szemben: Az írás által, mondja Szókratész, gyengül a memória, mert nincs szükség rá, és így nem használja az ember az emlékezőképességét. A fejben őrzött tudás élő, az ember sajátja, a leírtak csak emlékeztetők a tudásra. Az írás felszínes tudáshoz vezet, jelentette ki Szókratész (Goody, Watt, 1968).

Szókratész ellene volt a távoktatásnak is. A leírt tudás a tudás átadója nélkül nem igazi tudás. Szerinte a tudást csak a párbeszéd útján elmélyült gondolatok hozzák létre. Igazi ismereteket csak a személyes kapcsolat során szerezhet az ember.

Szókratész pontosan látta, hogy az írásbeliség nagy hatással lesz az emberi gondolkodásra, és ez nem feltétlenül kedvező hatás.

Az emlékezőképességünk egyértelműen megváltozott az írásbeliséggel. A hosszú mondatok, üzenetek átadása az emlékezet sokkal holisztikusabb, átfogóbb működését kívánta meg. Az írással lecsökkent ez a terhelés, és meggyengült az emlékezési képességünk.

Szerencsére nemcsak veszteségek értek minket. Az írásbeliséggel megnyertük a szekvenciális, lépésről-lépésre történő gondolkodást. Az elemző, logikai információfeldolgozás erőteljesen fejlődött, és átvette az uralmat az emberi gondolkodásban (Hajnal, 1982).

Az írás megszabadított a jelentől. Az információ időben nem kötődik többé az információ megalkotójához. Az írás-olvasás elvontabb, mint a beszéd és a beszéd megértése, ezért az elemző, logikai, elvont gondolkodás kialakulásában nagy szerepet játszott az írásbeliség kialakulása. A logikai folyamat lényegében literális (Goody, Watt, 1968).

---

1 Köszönet Dr. Varasdi Károlynak, aki felhívta figyelmemet erre a kérdéskörre.

Az emberi gondolkodásmód, az információfeldolgozás módja is átalakult tehát az írásbeliséggel. Az írás által a beszélthez képes sokkal elemzőbb, lineáris gondolkodásra váltottak az írástudó emberek.

Az írás-olvasás az egymásutáni, módszeres gondolkodást kívánja meg. A beszédet a vizuális, mozgásos és intuitív feldolgozás kíséri, az olvasás esetén csak a rideg, merev betűk állnak rendelkezésre. Ezek azonban sokkal elemzőbb gondolkodást tesznek lehetővé, sőt kívánnak meg, mint a beszélt nyelv.

## **2. Digitális generáció vagy degeneráció?**

A digitális korban megint változik az információfeldolgozás. A korábbi elemző, lépésről lépésre történő feldolgozás mellett egyre nagyobb szerepet kap az átfogó, téri-vizuális feldolgozás. A technikai eszközök lehetővé teszik, hogy a gyorsan, sok információt hordozó téri-vizuális ingerekre épüljön az információátadás. Ehhez alkalmazkodik az agyunk is. Újabb lényeges váltás következik be az emberi gondolkodásban.

Az emberi agy képlékeny, nyitott, tapasztalatfüggő rendszer. Adott idegrendszeri lehetőségek megjelenése a környezeti hatások függvénye. A külső ingerek erősen befolyásolják a képességek fejlődését az ember egész életén át.

Gerontológiai vizsgálatok mutatják, hogy még az idős emberek idegrendszerének működése is átalakul. Akik rendszeresen Interneten böngésznek, nagyobb rövidtávú memóriával rendelkeznek, mint azok, akik ezt a technikát nem használják. A döntéshozatali és problémamegoldási régiókban nagyobb aktivitás mutatkozik. Ennek megfelelően alakul az idegrendszer működése (Small, Vorgan, 2008).

Marc Prensky (2001) *digitális bennszülötteknek* nevezte azokat az egyéneket, akik abban a korban születtek, amikor a digitális technika már a háztartások részévé vált. Azok, akik ennek előtte szocializálódtak, a *digitális bevándorlók*. Ez utóbbiak idegrendszerére is erőteljes működésváltoztató hatással van a megváltozott kultúra, de az alaphuzalozás még a lineáris, egymásutáni gondolkodást kívánó korszakban történt.

### *Elmélyülés helyett benyomások*

A digitális korban az agyat elárasztják az ingerek, és az agy az ennek megfelelő feldolgozásra formálódik. A digitális bennszülöttek könnyen dolgozzák fel a változó információkat, sokkal gyorsabban hoznak döntéseket, mint a digitális bevándorlók, viszont a módszeres, pontos, rendszerben történő gondolkodás terén gyengébbek. Az irányított gondolatmenet és tervszerű kivitelezés szükségtelen, egyszerre lehet és kell a sok ingert és lehetőséget használni. A rövid, intuitív, többszoros tevékenység a természetes közeg, a hosszabb, egyirányú, módszeres tevékenység megterhelő.

### *Képzet alkotás helyett kész képek*

A felolvasás háttérbe szorul a vizuális élmények mellett. Nagyobb részt képekben, filmekben kapják a gyerekek a mesét, az élményeket, így a képzetalkotás gyengül. Nem tanulnak meg a gyerekek nyelvi sorozatból saját képet, képzetet alkotni. Gyengül a szövegértés, mert ez a képzetalkotásra épül.

A digitális korban senki nem olvas már ugyanolyan hatékonyan, mint a múlt században. A hosszú tájleírásokat átugorja gyakran még az irodalmat kedvelő olvasó is. A képzetalkotás által nyert élmények ismeretet, tudást jelentettek, amíg képekben nem volt elérhető annyi információ, mint manapság. Az audiovizuális eszközök korában a filmrendező végzi el a képzetalkotást helyettünk.

*Mozgásos-észleléses tapasztalat helyett főképpen vizuális élmény*

Kevesebb mozgásos tevékenységet folytat az ember. Ez a kisgyerekeknél a szeno-motoros rendszer lassabb fejlődéséhez, és sok esetben gyengébb működéséhez vezet. Emiatt a mai gyerekek a precíziós információ feldolgozás terén nem fejlődnek a korábbiaknak megfelelően. A mozgás segíti ugyanis a testséma felépülését az agyban. A téri irányok ehhez képest válnak belsővé, a viszonyok, a téri formák pontos leképezése a mozdulatok, tapintásos észlelet és a vizuális kép összehangolódásával válnak belső képzetté.

*Aktív tevékenység helyett gépek működtetése*

Azáltal, hogy már a kisgyerekek is messze több időt töltenek ülve, mint korábban, az egyensúlyrendszer sokkal kevesebb ingert kap. Idejének nagyobb részét mozdulatlanul tölti az ember, aki a technika által szerez élményeket, információkat illetve végez munkát.

Az egyensúlyrendszer lenne hivatott a mozdulatok és a vizuális-tapintásos észleletek összerendezésére, a figyelem megalapozására. Az egyensúlyrendszer a neurológiai harmónia alapja. Gyenge működése az információfeldolgozást és a koncentrációs képességet bizonytalanná teszi.

*Aktív testi-idegi részvétel helyett passzív élményszerzés*

A digitális technika szükségtelenné tesz sok készséget. Már a múlt században jelentősen csökkent a zenélni tudók száma, mert a zene élvezete kiváló minőségben elérhető. A filmnézés a könyvolvasás passzív helyettesítője. A korábban említett eszközök, a számológép, a szövegszerkesztő, a mobiltelefon, az Internet gyorsan és lényegében betanult sémák használatával helyettesít korábbi tevékenységeket. A gépek megkönnyítik az életet, miközben inaktívvá teszik az embert.

A gyerekek, akik úgy nőnek fel, hogy élményigényük kielégül, de neurológiai rendszerük nem kap elég ingert a fejlődéshez, nem is tudják, miért vannak nehézségeik bizonyos tevékenységekben. A természetes vágy a mozgásra, tevékenységre, aktív ingerszerzésre kimerül a passzív élményekben. Virtuális világban virtuális képességek fejlődnek.

### **3. Kiegyenlítettebb agyi dominancia**

Az embert lustasága ráveszi, hogy eszközöket alkosson. Megalkotta az emberiség a hatékony írást, hogy ne kelljen mindent fejben tartania. Az elektronikus eszközök tovább csökkentették az ember ilyen jellegű szellemi terhét.

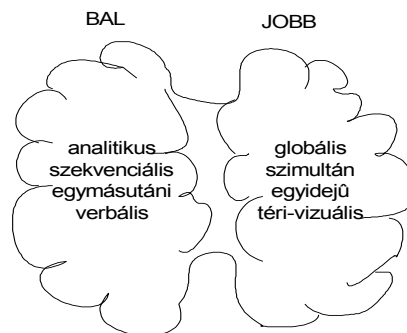
A lustaságának köszönhetően, azonban új képességekre tett szert az ember. Az írásbeliség megerősítette a logikai-elemző gondolkodást. A digitális korban a vizuális feldolgozás, az átfogó, intuitív megközelítés kezd erősödni.

A változás iránya lényegében ellentétes azzal, ami az alfabetikus írás kialakulásakor történt. A részletekre irányuló, elemző gondolkodás háttérbe szorul. A bal agyfélteke erős dominanciája, amely a beszéddel, majd az írásbeliséggel jelentősen növekedett, most csökkenni látszik.

A bal agyféltekéhez tartozik, a lépésről lépésre történő feldolgozás. A viszonyokat, részleteket kezeli. Olyan funkciók kapcsolódnak a bal agyféltekéhez, amelyekben meghatározó az egymásutánosság: beszéd, írás, olvasás, számolás, logika, mind a részek megfelelő illesztését kívánják.

A jobb agyfélteke az információkat átfogóan, egyidejűleg kezeli. Ezért ide kapcsolódnak például a téri-vizuális képességek, a zene értése, a képzelet, a humor. Gyorsan hoz megoldásokat a jobb agyfélteke, mert automatikusan összerak a rendelkezésre álló részletekből egy megoldást – képet, ötletet, döntést, fogalmat.

A digitális bennszülöttek kiegyenlítettebb dominanciára tesznek szert. A korábbi egyértelmű bal agyféltekei dominancia csökkenni látszik. Ezt mutatják a szerialitás különböző tesztjeiben elért egyre gyengébb eredmények (Gyarmathy, Kucsák, 2012).



#### 4. Literalitás és audiovizualitás

Az iskola egyelőre nem tud mit kezdeni a digitális kor hatásaival. Az oktatási rendszernek egyelőre nincs konstruktív válasza a megváltozott kultúrára.

A specifikus tanulási zavarokkal küzdő diákok egyre növekvő tömegei az iskola zavarának tünetei. A 21. század eleji kultúra sajátosságait az 20. századi iskola pont annyira nem tudja kezelni, mint a diszlexiások szokásostól eltérő gondolkodását.

*„Sentio ergo cogito”- a corpus callosum fejlesztése*

Az iskolai oktatás literalitás preferenciáját korábban a kultúra ellensúlyozta, illetve az iskola kiegészítette a kultúrát. A technikai eszközök nem tették lehetővé

- a könnyű, kivitelezés nélküli mozgásos élményeket,
- a művészetek passzív élvezetét olyan mértékben, mint ahogyan azt a digitális korszak adja,
- az előregondolkodás nélküli helyzetmegoldásokat,
- a készségek nélküli tudásszerzést.

A mindennapi élethez száz évvel ezelőtt még hozzátartozott az érzékekre és észlelésre erősen épülő művészetek, a zenélés, tánc, színjátszás, képzőművészeti alkotás, a mozgásos tevékenységek. A világ kézzelfogható, az összes érzékszervvel megragadható volt.

A descartes-i gondolkodási tudatossághoz („cogito ergo sum”) szükség van a feldolgozó rendszerek precíziós működésére. A mozgáshoz kapcsolódó észlelésen alapul a gondolkodás, vagyis „sentio ergo cogito”<sup>2</sup>. A jobb agyfélteke ebben a tekintetben lényeges szerepet játszik. A holisztikus feldolgozás a bal agyféltekei elemző működéssel együtt vezet a kiemelkedő teljesítményekhez.

A digitális kultúra által megerősített gondolkodásra építhet az iskola is. Egyelőre azonban még mindig a literális kultúra termékeit várja el a diákoktól, ahelyett, hogy a meglévőre, az erősségekre építve fejlesztené a kultúra által nem erősített gondolkodásmódot is.

| LITERALITÁS             | AUDIO-VIZUALITÁS            |
|-------------------------|-----------------------------|
| Logikus gondolkodás     | Érzések, intuíció           |
| Részletek               | Egészen való látás          |
| Tények                  | Képzelet, imagináció        |
| Szavak, nyelv           | Szimbólumok, képek          |
| Tudás, tudomány         | Filozófia, művészet         |
| Felismerés              | Hiedelmek, hitek            |
| Rendszerben gondolkodás | Téri-vizuális gondolkodás   |
| Dolgok nevének ismerete | Dolgok működésének ismerete |
| Realitásban gondolkodás | Fantázia                    |
| Cselekvés               | Lehetőségek felismerése     |
| Stratégia               | Kockázatvállalás            |
| Egymásutánosság         | Egyidejűség                 |

**2. táblázat:** A kétféle kultúra eszközei és az agyféltekék jellemző működése - a tanításban összekapcsolandó párok.

A megoldás tehát a híd. A „sentio ergo cogito”, a két agyféltekét összekötő corpus callosum (kérges test) hatékonysága. Ez a híd az emberi agy része, és olyan tevékenységek által erősíthető meg, amelyek a kétféle feldolgozást egyaránt megkívánják. Ilyenek az ősidők óta a nagy iskolák alapját képező mozgás, művészetek, stratégiai-táblás játékok és társas helyzetek is.

#### *Specifikus tanulási zavarok és a digitális kor*

Az iskolai tanítás nem veszi figyelembe a kultúra változását, és olyan elvárásokat támaszt a tanulókkal szemben, mintha semmi nem változott volna. Egyre több diák nem tud megfelelni az elvárásoknak, egyre nő a sajátos nevelési igényekkel küzdőknek minősítettek száma.

<sup>2</sup> www.diszlexia.hu - Gyarmathy Éva: A Sajátos Nevelési Igényű Tehetségeket Segítő Tanács megalakítása

Hamarosan majd ráébrednek a szakemberek, hogy megváltozott képességei miatt valamilyen mértékben az összes digitális bennszülött sajátos nevelési igényű, vagyis ennek megfelelő tanításra van szükség, és nem címkézésre.

Mindezen változások közepette azok a gyerekek, akik valóban kisebbséget képeznek veleszületett vagy szerzett neurológiai eltéréseken alapuló képességbeli eltéréseik miatt, még nehezebb helyzetbe kerültek. A valóban sajátos nevelési igényűek számára a környezet természetes fejlesztő hatásainak elmaradása súlyos zavarokhoz vezet, pedig sokan közülük kiemelkedő teljesítményekre lennének képesek.

### **Összegzés a továbblépéshez**

A kultúra jelentős változása jelentős változásokat okoz az emberi idegrendszer működésében és így a gondolkodásmód átalakul. Eddig azonban nem okozott lényeges változást az oktatás módszereiben a kultúráváltás.

Vajon ki van kulturális lemaradásban?

Az iskolai tanításnak figyelembe kell venni korának kultúráját, különben nem teljesítményekre kész készségeket, hanem teljesítményzavarokat hoz létre.

- A kultúra befolyásolja a gyerekek idegrendszeri fejlődését, képességeit, teljesítményeit, és az oktatás hagyományos megoldásai egyelőre nem adnak megoldást a digitális kor kihívásaira. A különböző tanulási zavarok terjedésében az információk feldolgozásbeli változása nagy szerepet játszik.
- Változtatásokra és nem diagnózisokra van szükség. Az agy képlékenységét használó hatékony tanulási és tanítási módszerek alkalmazása a megoldás a digitális korban egyre gyakoribb teljesítményzavarok kezelésére.
- A neurológiai harmonizációt, amely a képességek és készségek fejlődésére megfelelő alapot ad, szokásosan a kultúra eszközei biztosítják. Egy kulturális váltás során ez a harmonizációs háttér gyengülhet, ezért tudatosan felépített fejlesztésre van szükség.
- A tanulást megalapozó idegrendszeri háttér kialakításában mindennapi tudatos és természetes fejlesztésre van szükség.
- Az írásbeliség előtt is voltak eszközök a gondolkodás fejlesztésére, a fejek kiműveléséhez. Ezek mindenkor a kultúra alapjait jelentették: mozgás, művészetek, stratégiai játékok és társas kapcsolatok.

### **Irodalom**

Goody, J., Watt, I. (1968) The Consequences of Literacy. In Goody, J (ed.) (1968) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, Cambridge. 27-68.

Gyarmathy É. (2007) *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Gyarmathy É., Kucsák J. (2012) A digitális bennszülöttek képességprofilja. (publ. előtt)

Hajnal I. (1982) Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés. *Medvetánc*, 2. évf. 2-3 szám. 321-351.



Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants In: *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.

Small G. W, Vorgan, G. (2008) *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. Harper Collins, New York.

## KIK EZEK A GYEREKEK?

### A Z GENERÁCIÓ AZ ISKOLAPADBAN. FORDÍTOTT SZOCIALIZÁCIÓ ÉS NETKULTÚRA KAMASZKORBAN

Tari Annamária

pszichoterapeuta, pszichoanalitikus

A tanulók új generációja, azok, akik beleszülettek az Információs Korba, a közelmúltban kezdte meg a tanulást világszerte egy sor csak rájuk jellemző tulajdonsággal és talán szokatlan tanulási érdekekkel, így igazi kihívást jelentenek a már meglévő iskolarendszerek. A diákok tanulási vágygal, de valójában úgy lépnek be az oktatási rendszerbe, hogy az internetnek köszönhetően már kifejlesztettek egyfajta tudást. Nagyon komoly változást jelent, hogy ők már egy médiával telített és kényelmes hozzáférést biztosító korban nőttek fel. Elvárják mentoraiktól, hogy hatékony oktatási módszereket alkalmazzanak. Nem szeretik a szokványos, egyhangú előadásokat, sokkal inkább csoportos, interaktív feladatokat és kutató munkát igényelnek. Amerikai kutatók szerint a „netgeneráció” nem hajlandó megtanulni, amit elé tesznek csak azért, mert egy tanár teszi azt. Meg akarják érteni, boncolgatni akarják, szétszedni és valóban átélni a dolgot, amiről tanulnak.

Nagyon fontos kérdéssé vált, hogyan tudnak a tanárok, egyetemi oktatók és az oktatási intézmények megfelelni ennek a különös kihívásnak?

A tanárok nagy része még abban a korban szocializálódott és tanult, amikor a poroszos tekintélytiszteltet, a szokványos tanár-diák asszimetria jellemezte az oktatási intézményeket. Nem volt még lehetőségük arra, hogy tanulói jogaikat érvényesítsék, ez a szempont jószerivel nem is volt még előtérben. Abban a világban tanultak, ahol az idősebb volt a tudás letéteményese, a tanár volt az a tekintélyszemély, aki átadta tudását és elvárta a tiszteletet. Az ellenállásnak, vagy szembeszegülésnek nem volt olyan kultúrája, mint ma. A tanárok tehát nemcsak azzal a változással állnak szemben, amit a Z generáció és az Információs Kor kihívásai jelentenek. Hanem azzal az elvárással is, mely már saját múltjuk szokásait, viselkedésbeli jellemzőit érinti. Ez az új tanári szerep. Egy fordított szocializációs folyamatban, ahol már nem feltétlenül igaz, hogy a tekintélyszemély pozíciója alanyi jogon az övék.

A fordított szocializáció, az internet hatásai, a társas kapcsolatok változásai és a tekintélyalázat fogalmainak a módosulása komoly problémákat okozhat a tanítási folyamatban.

Nincs könnyű dolga a tanároknak sem.

#### **Átmeneti kor pszichés problémákkal?**

A Z generáció tagjai olyan világban élnek, melyet a felnőttek hoztak létre és fejlesztenek állandóan. Egy időben zajlik tehát a fogyasztói társadalom és az információs technológia hatása, melyben nehéz ellentartani a pénz körüli negatív érzelmeknek (szorongások, mohóság, elkeseredés és kilátástalanság), és ugyanakkor megteremteni azt a családi légkört, amelyben még a régi értékek és tartalmak, komoly érzelmek jelen vannak, miközben sokkal egyszerűbb leülni a gép elé egy kis „kiszellőztetésre”. Senki nem hibáztatható azért, mert szülőként – anélkül, hogy ezt hangsúlyosnak értékelné – valójában kapva-kap az információs technológia

adta lehetőségeken. A „nincs semmi baj a gyerekemmel, otthon ül szépen és állandóan gépezik” mondat még mindig él és virul. Annak ellenére van így, hogy ma már tudjuk, ez egyáltalán nem az az állapot, aminek egy kiskamasz életében örülni kellene.

A szülők dolgoznak és sokat tesznek azért, hogy a gyereküknek mindene meglegyen. Annak ellenére, hogy a felszín szép és békés, ahogy az lenni szokott, egyszer csak a gyerek lesz a tűnethordozó a családban. Kideríthetetlen a felületes szemlélő számára, hogy mi lenne itt a probléma, mikor az élet megy a maga medrében, a gyerek is tanul.

Akkor miért lesz szemtelen, impulzív vagy épp szorongó? Miért nem érti, amit a szülő mond neki? Miért nem hallgat a tanáira? Miért hullámzik a teljesítménye? És miért fogalmaz úgy néha, mintha felnőtt lenne?

A gyerek pedig sokszor nem ezt érzi, hanem azt, hogy elvárásokat támasztanak felé, amikben a szülői jelenlét elhanyagolható, az érzelmi támogatás elégtelen, ellenben a problémák bagatellizálása folyamatos. Amikor egy családban felüti a fejét valamilyen pszichés tünet (magatartási zavar, szorongás, indulatok), akkor a tűnethordozó (vagyis a család által betegnek tartott) tag lelkiállapotát úgy is értelmezhetjük, mint jelzést a családi rendszer állapotára. A családok egy részében ilyenkor a kommunikáció leginkább az intelmek és panaszok áradatát mutatja, amiből a gyerek kiszorul, és tulajdonképpen magára marad a problémáival. Mindeközben azonban – mivel már Z generációs gyerekekkel állunk szemben – értékítéletet és véleményt nagyon is alkot, amely elég precíz, sőt felnőtt elemekkel tarkított, és amelyben már nyomát sem találjuk annak a fajta szülői tiszteletnek, amit régebben jellemzőként láthattunk.

Az „anyám se teszi - én akkor miért tenném” gondolat viszonylag szokatlan egy korábbi évtizedek valamelyikében szocializálódott felnőtt számára. Mert ő inkább azt gondolná, a szülők élete és annak eseményei nem tartoznak a gyerekre, vagy legalábbis nem a kritizált értelemben. Ahogy korábban azt tapasztaltuk volna, hogy egy ilyen szituációban a gyerek kommunikációja megáll azon a ponton, ahol a saját és szülei életét ecseteli, most azt látjuk, hogy továbbmegy, és a többféle tartalmat összevetve véleményt is alkot. Most mondhatjuk, hogy neki egyébként igaza van, ebben a helyzetben valóban jól látja a családi szerkezet működését, mert látszólag van csak egyenlőség, azonban a szülők megtartják maguknak a „felnőtt jogokat”, vagyis azt a mezsgyét, amibe a gyerekek már nincsen beleszólása.

Gondoljunk vissza saját gyerekkorunkra, voltak-e, és ha igen, milyen kritikáink a szülőkre nézve, és hány évesek lehettünk, amikor az első jól fogalmazott felnőtt mondat elhagyta a szánkat ebben a témakörben. Hagyományosan inkább a fiatal felnőttkor vagy a tinédzserkor volt az az időszak, amikor feloldódtak azok a morális határok, amik a szülőket „mindenfelett védtek”, és a baráti beszélgetésekben megjelenhettek a „nem normálisak a szüleim” kezdetű mondatok.

A zárkózottabb, vagy inkább szorongó személyiségű emberek, pedig jócskán felnőttként – már saját párkapcsolati tapasztalattal a háttérben – kerültek először abba a helyzetbe, hogy ráláttak szüleik házasságára és problémáikra, amely már nem a „szülői”, hanem a „férfi-nő” kapcsolatuk felismerését jelentette.

Mindez nem jelent mást, mint azt, hogy a mai kiskamasz/kamasz korosztály sokkal éleslátóbb, jóval felnőttesebben fogalmaz, és nem érzi azt a határt kötelező érvényűnek, amit még a szülei annak éreztek volna. Sokszor nem fogalmazzák meg a szülők felé nyíltan a

véleményüket, azonban mondataikban jelen lehet a rosszallás és az, hogy elítélik a felnőtteket, mert igazságtalanok.

Ebben a helyzetben, feltehetnénk a kérdést, hogy nem látja-e a gyerek azt a különbséget, ami a felnőtt és gyerek életforma és terhek, feladatok és felelősségvállalás között van?

Hogy a szülők életében nem mellékesen ott van a család, akit el kell látni, pénzt kell keresni? Nyilván ezen a ponton már nagyon is számításba kell vennünk, hogy egy gyerekkel állunk szemben, aki a dolgok ilyen méretű összevetésére még képtelen, a dolgok súlyát még csak megjósolni sem tudja, hiszen sem tapasztalata, sem érettsége nincs ehhez a művelethez.

A baj az, hogy általában a világon kevés olyan „eszményi” család van, ahol tündéri szülők nevelnek angyali gyerekeket, akikkel nincs is probléma, mert mindent megbeszélnek, nincsenek titkok és hazugságok, elhallgatott és félig kimondott információk, csak nyílt kommunikáció van megértő szeretettel. Ez az a kép, amit leginkább vasárnapi családi mozikban láthatunk, amikor elábrándozhatunk azon, hogy a „miénk is majdnem ilyen”, csak kicsit nem olyan, mégsem.

Tehát majdnem minden esetben azt látjuk, hogy a kritikát kapott szülő tulajdonképpen nem nevezhető egyértelműen pozitív hősnek, szarkasztikusabb formában: megérdemli, amit kap.

A probléma tehát nem az, hogy ki és mennyit érdemel meg ebből, hanem az, hogy mit lehet kezdeni azzal a jelenséggel, amelyben a kiskamasz/kamasz már felnőttként fogalmaz, túlsúlyos problémái vannak, de gyerekként él és idegrendszeri fejlettsége is életkorának megfelelő. Vagyis egyfelől képes dolgok meglátására, de nem képes annak feldolgozására, képes arra, hogy megtévesztő érettséggel kommunikáljon, miközben érzelmeiben nyilván nem a felnőtt, hanem a gyerek szintjén van.

Ez a jelenség az élet más területein is elvezet bennünket a tisztelet-tekintély-bizalom-összintesség kérdésköréhez, melyben mint egy mozaikképben, eltérők az értelmi és érzelmi képesség megnyilvánulásai, és nagyon nehéz megtalálni azt a vezérfonalat, ami a legjobb vagy legoptimálisabb válaszformát eredményezhetné.

### **A közösségi média is alakítja a személyiség működését**

Amikor az internetet szabad piac térként értelmezzük, akkor azzal a ténnyel is számolnunk kell, hogy különböző iskolázottságú, intelligenciájú, és karakterjellemezőiben jelentősen eltérő emberek között alakulhat ki spontán interakció. Ezen helyzetek egy része kiábrándítóan hathat, mert a résztvevők között olyannyira különbözik a társalgási stílus, a szóhasználat, a nyelvi jellemzők, a vitakultúra vagy egy-egy konfliktus megoldóképlete.

A Z generáció nyilván ennek a tudásnak nincs a birtokában. Ők csak egyet látnak, és ez egy „trendi tudás”, nevezetesen a hálózati lét már természetesebb, mint bármi a világon. Nem feltétlenül veszik észre a veszélyeket, nincsenek tisztában következményekkel. Védtelenek, annak ellenére, hogy nagyszájúan képesek megvédeni az álláspontjukat. Az internet veszélyei és a családi élet normái között nyilván mutatkozik összefüggés. Minél lazább egy családi szerveződés, minél inkább nem hitelesek a szülők – mint a felnőtt társadalom legfontosabb tagjai – a kommunikációjukban, annál inkább válik vonzó felületté az internet, ahol mindent vagy majdnem mindent lehet, korlátok és konvenciók nélkül. A szabadságérzés átélése a kamaszkor egyik jellemző vágya, erre minden felnőtt emlékezhet. Azonban a kellő érzelmi

muníció hiányában, egy serdülő képtelen arra, hogy a még éretlen önértékelését és nem létező bölcsességét használja.

A Z generációs gyerekek internetezési szokásai a legtöbbször autodidakta módon alakulnak, nem professzionális tanulási folyamatban sajátítják el a készséget, hanem „alakul”. A riasztó statisztika a 8-14 évesekről, akik online vannak mindennap, és bejelölnek idegeneket is, nem csak a szexuális ragadozók miatt ijesztő. Ahogy már írtuk, a szülők abbéli félelmükben, hogy a gyerek kiteszi magát a veszélyeknek, beleegyeznek, sőt ők maguk javasolják a valós adatok (életkor, tevékenység, lakcím, hobbik) hamis közlését. A gyerekek pedig nyilván élve ezzel a lehetőséggel avatarokat alkotnak, vagyis valamilyen virtuális identitás mögé rejtőznek. Valószínűleg egy család működésében viszonylag kevés időt szánnak az avatarok pszichológiai elemzésére, noha támpontot adhatna arról, mi is rejtezik a gyerek érzelmeiben. A valós személyiség és az avatarok lélektani kapcsolata, az interneten kialakult hálózati csoportnormák és működés már egy ideje foglalkoztatja a pszichológusokat is. A biológiai evolúciót már ismerős fogalomként kezeljük, de egyelőre teljesen ismeretlen a virtuális evolúció fogalma, mely azonban már megkezdődött.

László Miklós és Kósa Éva tanulmányából a példaképek vizsgálatának adatai közül kiemelném a szülőket, mint példaképek adatsort. Eszerint valóban van emelkedés, ami jó hír: 1998-ban a megkérdezett gyerekek 19,0, 2005-ben 19,8 és 2009-ben 28,7%-a válaszolta azt, hogy szüleit hiteles példaképnek tartja. Azonban van egy ennél ijesztőbb adat is: nincs, vagy nincs releváns példaképe 1998-ban 40,5%-nak, 2005-ben 45,5%-nak, és 2009-ben 42,5%-uknak.

A Szonda Ipsos kid.com kutatása is vizsgálta, hogy a gyerekek kire néznek fel, kiknek a véleménye, életmódja, stílusa mértékadó a számukra. Eredményeik szerint a legtöbbjüknél nincs ilyen meghatározható személy, további 22 százalékuk a szülei egyikét tekinti példaképének. A fiatalabbakra (8-11 évesek) nagyobb arányban jellemző, hogy meg tudnak nevezni saját példaképet, míg a 12 évnél idősebbek körében szignifikánsan kisebb arányban vannak azok (47%), akik számára van ilyen meghatározó személy. A fiúk és a lányok között nincsen eltérés ebben a tekintetben. A Budapesten és a nagyvárosokban élő fiatalokra inkább jellemző, hogy van meghatározott példaképük, míg a községi, kisvárosi kortársaik esetében ez jóval ritkább. A fiatalabb gyerekek körében jellemzőbb a szülők megnevezése, míg az idősebbek körében 18 százalékuk külföldi sportolót említ.

Az általános és a középiskolás példakép-választásai között több különbség is mutatkozik. A legjelentősebb, hogy míg a kisebbek esetén csak 37%, az idősebbeknél már 47%, akinek nincs példaképe. A modellválasztást a trendek (is) diktálják, és a Z generáció viszonylag gyorsan váltogatja a médiából választott ikonjait. Azt is tudjuk, hogy a kamasz életkor egyik jellemzője, hogy a szülők értékítéleteit a kortárs csoport háttérbe szorítja. És – valóban – nem tudjuk, hogy például 10, 20, vagy 30 évvel ezelőtt milyen mértékben tudtak volna megnevezni példaképet a gyerekek. Lehet, hogy akkor is érvényes lett volna egy ilyen riasztó adat, miszerint a gyerekek majdnem felének nincs senki, akire felnézne. De talán megtehetjük, hogy azt mondjuk: a mostani világ veszélyesebbnek látszik, és ennek következtében aggasztó, hogy sokuk úgy él, hogy nincsenek horgonypontjai. Ez ma jóval súlyosabb ténynek látszik, mert jóval kevesebb a védelem is, amire számíthatnak.

### **Más ez a kamaszkor ...**

David Le Breton (2010, *Serdülők világa*, Pont Kiadó) írja, hogy az utóbbi két évtized számtalan társadalmi és kulturális átalakulása megfosztotta a serdülőkort látszólag egyértelmű jelentésétől, és kitágította a határait. Az életkor többé már nem fokmérője az érettségnek, a prepubertás fogalma a kilépést jelöli a gyermekkor világából, mely néha idejekorán következik be. Súlyosan fogalmaz, mikor kijelenti: tizenkét-tizenhárom esztendő gyermekeklányok teherbe esnek, vagy a második-harmadik öngyilkossági kísérletükön vannak túl – már ha nem kacérkodnak anorexiával, vagy bulímiával. A hasonló korú fiúk tetemes tapasztalatra tesznek szert az alkohol vagy kábítószeres fogyasztásában, és gyakorta találkozhatunk olyan egymással gyengéden összefonódó párokkal, ahol mindkét fél serdületlen. A reklámok világa ihletet merít a nemzedékek szétszilálódásából, és kis nőket és férfiakat vonultat fel, akik megleckéztetik a piac által ajánlott termékeken eligazodni képtelen szülőket, máskor pedig kioktatják őket az életről. A gyermekek megszűntek gyermeknek lenni, a marketing és a szabadidő-ipar beruházásainak célpontjaivá lettek. Azt követelik tőlük, hogy növekvő autonómiával döntsenek saját magukról, gyakorta belegabalyodva életkorukhoz nem illő felelősségi körökbe, mert a felnőttek olykor visszakoznak, vagy egyenesen visszautasítják a nevelő szerepét. Mintha a serdülőkről feltételezhetnénk, hogy képesek egy csapásra dönteni arról, hogy mi jó nekik és mi nem, látszólag nevelésük be is fejeződik, és ez azzal az előnnyel jár, hogy a szülői felelősség csökkenhet.

Nyilván nem minden család ilyen, és nem minden kiskamasz/kamasz esik áldozatul a fogyasztói társadalom vagy az Információs Kor némely csapdájának. Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy ez a korosztály – annak ellenére, hogy már a kortárs csoport hatása nekik a legfontosabb – még mindig támaszkodna a szülői érzelmekre, a családi háttérre. Az világos összefüggés, hogy minél kevesebb a kommunikáció a családban, minél inkább atomizálódott a rendszer, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a kamasz keresni fogja a külső kapcsolódási lehetőségeket. És miután ez az életkor döntő fontosságú a későbbi felnőtt életforma, viselkedés és magatartási jellemzők, szociális interakciók és konfliktusmegoldó stratégiák kialakulásának a szempontjából, nagyon nem mindegy, honnan származnak azok az információk, melyekből megismerik a világot.

Azt is mondhatjuk, hogy ilyenkor a kamaszok még kockázatvállalásra vannak programozva, nagyobb élvezetet jelent számukra a veszélyes helyzetekkel járó izgalom, mint más korosztályok számára. Ha tehát feltesszük a kérdést, hogy miért mennek bele a tizenévesek olyan tevékenységekbe, mint a drogozás, a verekedés és a nem biztonságos szex, akkor a választ az életkori jellemzőkben találjuk. „A kamaszkor beköszöntét a "rizikós" tevékenységek berobbanása jelzi – a veszélyes vezetéstől a nem biztonságos szexen át az alkohollal való kísérletezésig, valamint a rossz étkezési szokásoktól a fizikai inaktivitásig” – mondta Sarah-Jayne Blakemore, a University College London kognitív neurotudományi intézetének munkatársa. Mint hozzátette, az ilyen típusú viselkedés hozzájárul a serdülőkör úgynevezett egészségügyi paradoxonjához, amikor az emberi élettartamon belüli fizikai egészségi csúcs mellé egy viszonylag nagy egészségügyi kockázatú és halálozási arányú periódus társul. A *Cognitive Development* című szakfolyóiratban közzétett tanulmány szerzői 86 fiút és férfit vizsgáltak, akik életkora kilenc és harmincöt év között volt. A tesztben szereplő alanyok számítógépes játékot játszottak, ahol döntéseket kellett hozniuk a pontok

elnyeréséhez. Minden egyes fordulót követően mérték a játékosok érzelmi válaszát, feljegyezték mennyire voltak elégedettek vagy elégedetlenek a játék kimenetelével. A kutatók úgy találták, hogy a kamaszkor beköszöntével jelentősen emelkedett az élvezet mértéke, ami abból eredt, hogy "szerencsésen megúsztak" egy szituációt. Ez megmagyarázhatja, miért vállalnak a tinédzserek a szokásosnál nagyobb kockázatot. Az eredmények szerint a tizenévesek jól mérik fel a döntéseik mellett és ellen szóló érveket – ellentétben a fiatalabb gyerekekkel –, ám kockázatot vállalnak, mert a többi korcsoportnál jobban élvezik a kockázatos helyzetek izgalmát. A leginkább kockáztató viselkedést a 14 éveseknél tapasztalták a kutatók.

Az ELTE TÁTK hírlevelében (2010. 04. 13.) olvashattuk, hogy a brit gyerekek akár már nyolc évesen is regisztrálnak a közösségi oldalakra, figyelmen kívül hagyják a korhatárra vonatkozó biztonsági előírásokat - állapította meg az Ofcom kutatása, amelynek eredménye szerint az otthoni internettel rendelkező 8-12 éves gyerekek negyede állította azt, hogy van saját Facebook, Bebo vagy MySpace adatlapjuk, annak ellenére, hogy ezeken az oldalakon a minimum felhasználói korhatár 13 év. A megkérdezett gyerekek 83 százaléka szerint úgy állítják be az adatlapjukat, hogy csak a saját ismerőseik láthassák azt, négy százalékuknak pedig egyáltalán nem látható nyilvánosan a profilja. Tízből kilenc szülő (93 százalék) tisztában van azzal, hogy a gyerekek rendszeresen látogatja ezeket az oldalakat, így gyakran ők is felkeresik az említett portálokat, hogy figyelemmel kövessék a gyerekek tevékenységét – írja az ELTE TÁTK hírlevele. A Nielsen korábbi, 2009. októberi kutatása szerint az otthoni internettel rendelkező 5-7 éves gyerekek 37 százaléka már felkereste az egyik legnépszerűbb közösségi oldalt, a Facebookot, bár ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy saját adatlappal is rendelkeznek. Az Ofcom kutatása továbbá kimutatta azt is, hogy egyre több, 8-15 éves gyerek tölt le filmeket és egyéb TV műsorokat az internetről. A 12-15 évesek 44 százaléka szerint a filmek és zenék ingyenes letöltése nem kellene, hogy illegális legyen, 18 százalék bizonytalan, míg 38 százalék szerint ez a tevékenység illegális kellene, hogy legyen. A 8-11 évesek 18 százaléka, valamint a 12-15 évesek 48 százaléka állította, hogy rendszeresen látogatnak különböző blogokat, illetve a Wikipédiához hasonló oldalakat, ahol az internetezők információkat cserélhetnek egymással. A 8-11 évesek 70 százaléka szerint az ezeken az oldalakon található információk nagy részben vagy teljesen igazak, míg a 12-15 évesek gyanakvóbbak, az ő esetükben ez az arány 48 százalék. Eltérés található a nemek között is: a 8-15 éves fiúk 59 százaléka hiszi azt, hogy az olvasott információk nagy részben vagy teljesen igazak, míg a lányoknál ez az arány 46 százalék. A 8-11, illetve 12-15 évesek 40 százaléka hiszi azt, hogy a közösségi oldalakon található adatok nagy részben vagy teljesen megfelelnek a valóságnak. Ezzel szemben, a kereső oldalakat használó 12-15 évesek csupán 27 százaléka gondolja úgy, hogy a kereső oldalak által adott információk megbízható honlapokról származnak.

Az általános iskolások és a középiskolások véleményének összehasonlításakor az látható, hogy a kisebbek általában valamivel hiszékenyebbek, mint idősebb társaik – elsősorban abban van különbség, hogy az általános iskolások több esetben mondták, hogy mindig hisznek egy adott forrásnak. A legjelentősebb eltérés a tanárok esetében mutatkozott, a kisebbek 44%-a hisz nekik mindig, a nagyobbaknak csak 26%-a.

### **Nem könnyű manapság tanárnak lenni...**

Az Információs Kor abból a szempontból elég veszélyes, hogy a kamaszok a közösségi médiában a narcisztikus vonások túltreprezentáltságát látják, és fogadják el természetesnek. Ennek az a következménye, hogy a természetes – korosztályos – agresszió mértéke nőhet, egymással is keményebbek lehetnek. Ez azonban a tanulás és tanítás hatékonyságát is rontja. Ha csoportszemlélettel nézzük az oktatást, akkor azt látjuk, hogy a legtöbb iskola a tanulók közötti versengést erősíti. Természetes módon a győztesek és a középmezőny igyekezik elkülönülni a vesztesektől, vagyis a társas kirekesztés megjelenik. Mindenki egyénileg tanul, és igyekszik a maga módján teljesíteni. Általában a tanárok évekzedéskor ugyan azzal az elhatározással indulnak, hogy minden diákot egyformán fognak kezelni... De hát, tudjuk, hogy egy rövid idő után már kialakul a „jó és rosszak” csoportja. Aki tanított már, az ismeri a jelenséget, hogy viszonylag rövid idő elteltével „paktumot” köt a rossz tanulókkal, nem szólítja fel őket, mert úgyis csak lassítják az órát, és egyébként sem szoktak tudni válaszolni. Megmenti őket tehát azzal, hogy nem teszi transzparenssé a „nemtudást”. Azonban anélkül, hogy tudna róla, valójában cserbenhagyja őket...

A cserbenhagyott diákok viszont egy idő után ezt egyáltalán nem hálálják meg, hanem klikkbe tömörülve megkezdik a szervezett órai destrukciót. Ha az ő tudattalan érzelmi motívumaikat vizsgáljuk, akkor ez érthető folyamat. A tanári „békénahagyás” valójában tényleg az elengedés, melyben a tanár a jó tanulók csoportja mellé áll. Szeparálja a rosszabbakat, mert a realitás azt mutatja, hogy csak így tud haladni a tanmenettel. Azonban a rossz tanulók ezt a szeparációt jelentő helyzetet elkezdik lereagálni, és „visszaütnek”, mert az elkülönítés irritálóvá válik. Így látjuk azt, hogy az év közepére a rosszak még rosszabbak lesznek, és lehet, hogy többen is lesznek. A tanárok általában ugyanúgy szenvednek a jelenségtől, mint a diákok. Tehetetlenségi nyomatók alakul ki a helyzeten, amit csak egy jól irányzott váltással lehet feloldani.

A jó csoportlétkör kialakítása és a hatékony tanítás a mozaikmódszerrel valósulhat meg, ami valójában a felnőttoktatás egyik alkalmazott stratégiája is. Olyan csoportdinamikai törvényszerűségekre épül, melyek alkalmasak arra, hogy ugyan körültekintő szervezés után, de növelje a jóérzéseket és a hatékonyságot. Olyan kiscsoportmunka ez, melyben mindenki együttműködésére szükség van, különben a kitűzött cél nem elérhető. A diákok tehát kiscsoportokban dolgoznak. A tanár által kiadott feladat megoldásához minden tag részvétele szükséges, melyet aztán közösen prezentálnak. Az osztály kiscsoportjai „szakértőt” választanak, akik összeülnek és még a feladat készítése közben megtárgyalják, ki hogyan halad a feladattal, és tanácsokat kell adniuk egymásnak. Az eredmény: a csapatban dolgozás hatékonysága mellett a tanulási folyamat javulása, az empátia erősödése lesz.

A tanulásszervezés talán nehezebb pontja ennek a módszernek, mint maga a tényleges csoportmunka. A tanárnak jól kell ismernie a diákjait, és valóban úgy kell beosztania őket, hogy senki ne sérüljön. Rossz esetben a végeredmény nagyobb destrukció lesz, mint a kiinduláskor. Azonban ha sikeres a csoportok kialakítása és a feladat végrehajtása, akkor kataraktikus javulás érhető el. Az osztály összeforr, és megszűnik az ellenségeskedés. Nyilván ellenzői lehetnek ennek a jó tanulók, akik azt érezhetik, hogy lelassulva kell végigszenvedniük, amíg a gyengébb képességű társuk kigyötör valamit magából, azonban a



feladatok jó elosztása esetén minden kiscsoport tag átélheti, hogy aktív volt, és tett azért, hogy a csoportja eredményt érjen el.

Az egyéni versengés tehát csoportban oldódik fel, és erősíti a pozitív érzelmeket.

A mai kamaszok annyi agressziót látnak és kapnak maguk is. Elég nagy szükségük van olyan pozitív élményekre, melyben a személyiségük erősödni tud, és nem önértékelési deficitre tesznek szert. Amúgy is nehéz dolguk van az életben, túl korán érnek, és túl korán érik őket a számukra még érthetetlen információk. Ilyen körülmények között a tanítás folyamata az, ahol egyrészt még gyerekek lehetnek, másrészt viszont negatív érzelmeik teret nyerhetnek. A destruktív érzelmeik nem csak a rossz tanulóknál jelenhetnek meg. Az éltanuló is lehet olyan lélektani pozícióban, amit csak egyre fokozódó narcisztikus viselkedéssel tud uralni, aminek elmagányosodás lehet a vége.

A tanárnak nem feladata helyrehozni mindent, amit a családi nevelés kihagyott vagy félrevitt. De az érzelmi és erkölcsi nevelés az iskolákban is meg kell, hogy valósuljon. Akkor is, ha a gyerekek néha olyan ellenszenvesekek tudnak lenni, mint egy-egy „nemszeretem” felnőtt. Ha képes egy felnőtt meglátni az ádáz kamaszban a gyereket, aki érzelmileg magárahagyott, sérült vagy szorongó, akkor tud áthatolni azon a falon, ami csak látszólag vastag.

Ehhez kétségtelenül valamelyest kiegyensúlyozott felnőttnek kell lenni, aki humorral vagy komolysággal, de hitelesen képviseli a tudást. Nagyon nehéz ez a feladat, mert minden felnőttben ott él saját tanulói emlékezete is, ahogyan ő végezte a tanulmányait és amilyen módon viselkedett az iskolában a tanáraival. Ez az emlékezőképesség sokszor indulatokat képezhet akkor, ha már a katedrán állva egy tanár azt érzi, semmi olyan segítség nem áll rendelkezésére, ami hagyományosan megvolt. Azonban ez az érzelmi működés – túl azon, hogy teljesen érthető – valójában nehezíti a tanítást. Szemléletváltásra van szükség, melyben a régi tapasztalatok az új körülményekkel ötvöződnek. Amikor régen egy tanár elvárta a tiszteletet, akkor a tanítási rendszer támogatta ebben. Ma azonban sokszor ki kell vívnia azt a figyelmet és érzelmi odafordulást a diákok részéről, ami lélektani erőfeszítést igényel. Az indulat nem jó tanácsadó. A Z generációs gyerekek olykor agresszívnek és érdektelennek látszanak. Viselkedésükben megjelenhetnek felnőtt elemek. Nemrég mesélte valaki, hogy kamaszfiúk tesznek rá olyan megjegyzéseket órán, amik kifejezetten szexualizáltak, és túlmutatnak minden kezelhetőségen. Tanárként nagyon kínos és nehezen kezelhető szituációban találja magát, „izomból” nem akarja lenyomni a diákot, azonban nincs hirtelen mozgósítható stratégiája arra, hogyan oldja meg ezt, miközben az egész osztály figyeli, mintha a YouTube-on látnának egy izgalmas videót.

A tanács, amit adhattam, csak annyi volt, hogy humorosan próbáljon meg kijönni a helyzetből, még időben. Vagyis vegye vissza a helyzet feletti kontrollt a kezébe, ami azt jelenti, hogy azelőtt kezelje a helyzetet, mielőtt még elhangzanának a mondatok. Nem könnyű szituáció. Sokkal hamarabb érkezne egy indulatos válasz, egybekötve egy intővel, ami azonban a tanári tekintélyt ássa alá, mert mindenki azt érezné az osztályban, hogy sikerült kiborítani a tanárnőt, aki kapkodó módon menti a menthetőt, de nem oldja fel az érzelmi helyzetet. A tanári munka tehát ma már nemcsak abból áll, hogy a szaktudást kell átadni a diákoknak. Sokkal nehezebb lett ennél. Mozaikszerű érettséget mutató kamaszcsoport vezetésében kell helytállni, amihez érdemes pszichológiai szempontokat is figyelembe venni, mert egy-egy órai helyzet kísértetiesen hasonlíthat egy olyan szabadinterakciós csoporthoz, amit egy terapeuta vezet.

A NET-GENERÁCIÓ TÖRÉSVONALAI  
KULTÚRAFOGYASZTÁS ÉS ÉLETSTÍLUS-CSOPORTOK  
A MAGYAR 20-29 ÉV KÖZÖTTI FIATALOK KÖRÉBEN

Ságvári Bence  
MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

A tizen- és huszonéves korosztályt a tudomány és a publicisztikai közbeszéd, illetve a marketing számos jelzővel illette az elmúlt években: digitális bennszülöttek, net-, Facebook- és IT-generáció, vagy éppen „cyber-kids” – hogy csak a leggyakrabban használtakat említsük (Holloway és Valentine, 2003; Tapscott, 2009; Palfrey és Gasser, 2008; Prensky, 2010). E csoportra összességében tekintve nyilvánvaló, hogy ők azok, akiknek az igényeire a technológia fejlődése elsődlegesen reagál. Ők azok, akik a leginkább meghatározzák az eszközök és a szolgáltatások fejlődésének alapvető irányait, a közösségi média korában pedig ők váltak a felhasználói tartalmak első számú megalkotóivá. Arányaiban világszerte a tizen- és huszonéves korosztályban találjuk a legtöbb internet-használót, és körükben természetes módon magas azoknak a korai alkalmazóknak (early adoptereknek) az aránya, akik e folyamatot egyfajta úttörökként meghatározzák.

A korosztályról szóló elméletek közkeletű vélekedése szerint nagyjából az 1980 után születettek egy többé-kevésbé homogén generációt alkotnak. Ezek a fiatalok „már beleszülettek a digitális technológiák világába”, „digitális bevándorló” szüleikhez képest már egy másfajta világban élnek, mások az elvárásaik és a szokásaik a tanulásban, a munka világában és a szabadidő eltöltésében (Ságvári, 2008).

De vajon részese-e minden fiatal ennek a kultúrának? Mennyire homogén ez a korosztály, mi jellemző a belső struktúrájára, vagy másképpen fogalmazva, milyen jellemzők alapján különülnek el a fiatalok különböző csoportjai az informatikai eszközökhöz való hozzáférés és használat szempontjából Magyarországon? Természetesen 2011-ben is legitim kérdés, hogy kik azok, akiknek az életében az internet egyáltalán nem játszik szerepet, vagy kik azok, akik felhasználói tudásukban, szokásaikban lényegében megrekedtek egy olyan „belépő” szinten, amely távol áll az internetező fiataloknak a közbeszédben, illetve a médiában elterjedt sztereotip figurájától.

Rövid tanulmányomban és előadásomban ezt a kérdést kívánom körüljárni empirikus adatok felhasználásával, választ keresve arra, hogy hol húzódnak a fő törésvonalak a magyar fiatalok körében a szabadidő eltöltése, ehhez kapcsolódóan pedig médiafogyasztás, illetve a digitális technológiákhoz való hozzáférés tekintetében.

### **Egy régi téma „újrátöltve”**

Alig egy-másfél évvel ezelőtt az információs társadalommal kapcsolatos legkiterjedtebb társadalomtudományi kutatások központi témája az ún. digitális szakadéknak, vagy másképpen fogalmazva a digitális egyenlőtlenségeknek a kutatása volt (Warschauer, 2000, Norris, 2001, Selwyn, 2002). Az internet és ezen belül is elsősorban a web terjedésével megjelent egy olyan új technológia, amellyel kapcsolatban akkoriban teljes volt a konszenzus abban, hogy ez alapjaiban fogja megváltoztatni az emberek információszerzési, szórakozási

szokásait, a munka világát, vagy éppen azt, ahogyan ügyeinket intézzük. S ezzel egy időben a témát társadalomtudományos nézőpontból vizsgáló különböző elméleti irányzatokban is megjelent (leegyszerűsítetten megfogalmazva) egy optimista, illetve pesszimista megközelítésmód. Az előbbieket csoportjába tartoztak azok, akik úgy vélték, hogy az internet széles körű elterjedése felülírhatja, vagy legalábbis újraértelmezheti a klasszikus társadalmi egyenlőtlenségek alapvető törvényszerűségeit. Az internet használatával tehát bizonyos mértékben kompenzálhatók azok a „klasszikus” különbségek a társadalomban, amelyeket elsősorban a minőségi oktatáshoz, infrastruktúrához, munkalehetőséghez, illetve általánosságban az információhoz való hozzájutás területén tapasztalhatunk. A pesszimista forgatókönyvek ugyanakkor inkább azzal számoltak, hogy a technológiához való hozzáférés (részben még napjainkban is sok helyen meglévő) területi és társadalmi dimenzióiban (pl. jövedelmi helyzetben, iskolázottságban, családi háttérben stb.) megmutatkozó különbségei éppen növelni fogják az egyenlőtlenségeket (DiMaggio et al, 2004).

Az itt felhasznált adatok az Ifjúság2008 kutatásból származnak. Kétségtelen, hogy az azóta eltelt időszakban e gyorsan változó technológiai környezetben is több nagyszabású változásnak lehettünk tanúi. Fontos azonban, hogy az itt bemutatott adatok nem a jelenlegi, hanem a néhány évvel korábbi állapotokra vonatkoznak! Azonban feltételezhetjük, hogy az alapvető trendekben az elmúlt 3-4 évben jelentős mértékű, trendszerű elmozdulások nem következtek be.

Az Ifjúság2008 kutatás adatai szerint 2008-ban a magyar 15-29 év közötti fiatalok 84%-a használt valamilyen formában számítógépet. Azaz már itt rögtön érdemes némileg árnyalni azt a közhelyszerű állítást, hogy a fiatalok mind a „digitális bennszülöttek” csoportjába tartoznának.

Kétségtelen tény, hogy döntő többségük napi szintű, intenzív fogyasztója, részben pedig létrehozója az internetes tartalmaknak. Az adatok alapján azonban az is kijelenthető, hogy egy jól körülhatárolható csoport lényegében ezen a digitális univerzumon kívül, digitális írástudatlanként éli mindennapjait.

Ha azt vizsgáljuk, hogy kikről van szó, akkor általánosságban elmondható, hogy a sem számítógépet, sem pedig internetet nem használók, azaz a digitálisan írástudatlanok csoportjainak meghatározásában – más nemzetközi kutatások eredményeivel összhangban – a fiatal korosztályok esetében is az életkor, az iskolai végzettség, a gazdasági aktivitás, és kisebb mértékben a településtípus meghatározóak.

A digitálisan írástudatlanok aránya az életkor előrehaladtával jelentős mértékben nő. Míg a 15–19 éves korosztályban arányuk 7% alatt marad, addig a 25–29 évesek körében már meghaladja a 20%-ot. Ennél jóval sokkal több a különbség a fiatalok különböző iskolát végzett csoportjai között. Ennek illusztrálásához csak a 25–29 éves korosztályt érdemes alapul venni, mivel erre az életkorra a többség esetében már lényegében befejeződik az oktatási rendszerben való részvétel. Míg a korosztály diplomával rendelkező tagjai körében lényegében nincsenek, illetve az érettségizettek körében is csak 9%-os a digitális analfabéták aránya, a szakmunkások 36%-a, míg a csak alacsony végzettséggel rendelkezők 69%-a nem használ sem számítógépet, sem pedig internetet! (A 2008-as adatok alapján.)

## Médiafogyasztási és életstílus-csoportok a fiatalok körében

A fenti egyszerű leíró jellegű statisztikák további árnyalására az Ifjúság2008 kutatás adatainak felhasználásával létrehoztam egy szegmentációs modellt, amelynek célja az volt, hogy a 20 és 29 év közötti fiatalok jellegzetes médiafogyasztási és életstílus-csoportjait lehessen elkülöníteni.<sup>3</sup>

A szegmentáció elkészítéséhez klaszterelemzést végeztem, amelybe az alábbi dimenziókat vontam be:<sup>4</sup>

1. Társas kapcsolatok (baráti társaság, barátokkal való időtöltés)
2. Kulturális fogyasztás (színház, mozi, könyvtár, múzeum)
3. Médiafogyasztás (nyomtatott: napilapok, hetilapok)
4. Médiafogyasztás (elektronikus: tv, rádió)
5. Olvasás (mint a szabadidő eltöltésének formája)
6. Anyagi státus
7. Kulturális tőke (iskolai végzettség, nyelvtudás, különórák)

Az egyes csoportok számítógéphez, internethez és mobiltelefonhoz való hozzáféréseben és használatában, mint azt már előrevetítettük, jelentős különbségek mutatkoznak. A hatszorosított modellben három jó helyzetben lévő felső, egy átmeneti, illetve két egyértelműen hátrányos helyzetű, alsó csoportot lehet jól körülhatároltan egymástól megkülönböztetni. Fontos megjegyezni, hogy a csoportok hierarchikus sorrendje elsősorban a digitális technológiákhoz való hozzáférésre és használatukra utal. Ez ugyan jelentős mértékben összefügg az egyéb társadalmi-típusokkal való rendelkezéssel, de mégsem ez az elsődleges meghatározó tényező.

1. ábra. Az egyes klasztercsoportok hierarchikus sorrendje és mintabeli nagysága



Tekintsük át most röviden az egyes csoportok legfontosabb jellegzetességeit.

### 1. „Digitális elit”

<sup>3</sup> A 15 és 19 éves korosztályt azért kellett kizárni a modelltől, mert élethelyzetük (zömében a középiskolás korosztályról beszélünk) igen nagy mértékben eltér a néhány évvel idősebbektől, ami torzítaná a szegmentációt.

<sup>4</sup> Az egyes dimenziók/indexek részletes összetételét a tanulmány végén lévő táblázat tartalmazza. A klaszterstruktúra stabilitásának ellenőrzése érdekében a klaszterelemzést egy módosított sorrendű adatbázison is elvégeztem. Mivel sem a klaszter-középpontok, sem pedig az egyes klaszterek mintabeli nagysága nem változott, az eredmények meglehetősen stabilaknak tekinthetők.

Számárányát tekintve a magyarországi, 20 és 29 év közötti fiataloknak valamivel több mint ötöde sorolható ebbe a csoportba. Kulturális fogyasztásukat, lehetőségeiket tekintve egyértelműen ők vannak a legjobb helyzetben. A csoportba tartozók kétharmada nő, többségében Budapesten, illetve a nagyobb városokban élnek. Közel 40%-uk jelenleg is tanul, míg minden második már aktívan dolgozik. Többségüknek nem kell anyagi gondokkal küzdenie, és ebből is következik, hogy munkanélkülit vagy egyéb inaktív státusút körükben lényegében nem találunk.

Szinte mindenki (94%) legalább középfokú végzettséggel (érettségi) rendelkezik, miközben a diplomások aránya is ebben a csoportban a legmagasabb (38%). Minden negyedik esetben a szülő (apa) is felsőfokú végzettségű, tehát családi háttérüket tekintve is átlag feletti helyzetben vannak. Többségük (80%) beszél valamilyen idegen nyelvet, és nagy arányban idegen nyelvű könyveket, újságokat és internetes forrásokat is olvasnak. Azaz ennek a csoportnak a tagjai a leginkább nyitottak a világra, hiszen sem médiafogyasztásuk, sem pedig az információkhoz való hozzájutásuk nem korlátozódik a csak magyar nyelvű tartalmakra. Ehhez hozzátartozik az is, hogy majdnem minden második csoportba tartozó fiatal járt külföldön a kérdezést megelőző évben.

Ők azok, akik szabadidejükben a legnagyobb arányban hallgatnak zenét (56%), de ebben a csoportban találjuk a legtöbb olyan fiatalot is, aki sportol. Aktív társasági életet élnek, és aktív hagyományos médiafogyasztók, sőt újságokat az átlag felett olvasnak. Elsősorban körükből kerülnek ki a politikai napilapok olvasói is. Fontos megjegyezni, hogy lényegében ez az a csoport, amelyiknek tagjai még rendszeresen olvasnak, legyen szó szép- vagy szakirodalomról.<sup>5</sup> Másképpen fogalmazva, a teljes korosztályon belül a rendszeresen olvasók többsége is ebből a csoportból kerül ki.

Mindezek után nem túl meglepő, hogy a csoport az internethez való hozzáférésben és használatban is élen jár. Lényegében mindenki (97%) használ számítógépet, nagyon magas (86%) az otthoni internet-hozzáféréssel rendelkezők aránya, 10-ből 7-en pedig napi szintű (sokan közülük „always on”) internet-felhasználók. Azt már talán mondanunk sem kell, hogy a mobiltelefon-penetráció is lényegében 100 százalékos (98%).

E csoportból kerülnek ki leginkább a közösségi médiatartalmak létrehozói. A csoport több mint fele szokott blogokon, fórumokon hozzászólni.

E csoport esetében jól látható, hogy a társadalmi hierarchiában (kulturális és társadalmi tőke, jövedelem stb.) elfoglalt előnyös pozíció együtt jár a digitális technológiákhoz való akadálytalan hozzáféréssel és azok nagyon intenzív használatával. E csoport esetében a digitális technológiák használata a többi csoporttal összehasonlított versenyképességi előnyük megőrzésének és növelésének egyik első számú eszköze.

## 2. „Digitális bennszülöttek”

Az előző csoporthoz sok szempontból hasonlítható az ún. „digitális bennszülöttek” klasztere, amely a teljes minta 15,6%-át teszi ki. A különbség leginkább abban mutatkozik meg, hogy itt (ellentétben az előző csoporttal) némiképpen többen vannak a férfiak, és bár újságokat olvasnak (pl. autós magazinokat), de – és ez talán a legfontosabb jellegzetességük – az olvasás egyéb (hagyományos) formái már szinte egyáltalán nincsenek jelen az életükben. Míg tehát az előző csoport esetében az egyik legfontosabb „védjegy” az olvasás és az intenzív internet-használat összekapcsolódása volt, addig a modellben digitális bennszülötteknek

<sup>5</sup> Csúpan az arányok szemléltetésének érdekében: a „digitális elitbe” tartozók 92%-a szokott hétfőként olvasni. Ez az arány a többi öt csoportban, egy kivételével, még a 20%-ot sem éri el.

hívott csoportban az olvasás szerepe már nagymértékben háttérbe szorul: például tíz fiatalból már csak egy szokott hétvégeként a szabadidejében olvasni. Pedig a családi háttér az esetükben is ösztönzőleg kellene, hogy hasson, hiszen többek között itt a legmagasabb (460) az egy háztartásra jutó könyvek átlagos száma. Emellett átlag feletti iskolázottságú, többnyire jó családi körülményekkel rendelkező, nyelveket beszélő, intenzív társas kapcsolatokkal jellemezhető fiatalokról beszélhetünk.

Kifejezetten nagyvárosi, urbánus csoportról van szó, hiszen az ide tartozók 40%-a él Budapesten, illetve a megyeszékhelyeken, és további 31%-uk más városokban. Négy „digitális bennszülött” fiatalból tehát három városban él. A leginkább aktív csoportnak tekinthetők, mivel mindösszesen 8%-uk nem dolgozik vagy tanul, tehát mind az inaktívak, mind pedig a munkanélküliek aránya jóval átlag alatti. Részben ennek köszönhető anyagi helyzetük igen pozitív megítélése is: 76%-uknak nincsenek anyagi gondjaik, és csupán 5%-uk él rossz lakáskörülmények között.

Ami az információs technológiák használatát illeti, leginkább az ebbe a csoportba tartozók testesítik meg a „számítógépével és egyéb eszközeivel összenőtt”, a tanuláshoz, munkához, szórakozáshoz szinte csak ezeket az eszközöket használó fiatal ideáltípusát. Közöttük találjuk a legtöbb olyan fiataalt, akik számára a televízió már nem a szabadidő eltöltésének leggyakoribb formája. Ugyanakkor számítógép- és internet-használatukban még a „digitális elitbe” tartozókat is túlszárnyalják. Háromnegyed részük napi használó, körükben a legmagasabb azoknak az aránya, akiknek médiafogyasztását és kommunikációs szokásait már egyértelműen a számítógép és az internet határozza meg. Több mint kétharmaduk rendszeresen tölt le zenéket, a csoport fele filmeket is. Négy háztartásból háromban található digitális fényképezőgép. Mindezek alapján talán az sem túl meglepő, hogy hétköznapiokon a szabadidejüket elsősorban a számítógép előtt töltik, de a hétvégén is csupán az ilyenkor a barátokkal eltöltött hosszabb idő miatt szorul ez a tevékenység a második helyre.

Fontos azt is megjegyezni, hogy életkorukat tekintve nem jellemző rájuk, hogy a fiatalabb korosztályhoz (20–24 év) tartoznának, tehát nem egy életkori sajátosságról van szó, és arról sem, hogy élesen elváljanak egymástól a húszas éveik első, illetve második felében járó „digitális bennszülöttek” tulajdonságai.

Összességében tehát leginkább ez az a csoport, amely esetében helytállóak a tanulmány bevezetőjében a digitális bennszülött fiatalokkal kapcsolatban említett jellegzetességek: leginkább a számítógép és internet köré szerveződő életmód, a hagyományos információforrások (pl. könyv) visszaszorulása.

### 3. „Digitális középosztály”

Az információs társadalomban, a digitális kultúrában elfoglalt pozícióit tekintve még szintén jó helyzetben lévő harmadik (felső) csoportot összefoglaló néven „digitális középosztálynak” nevezhetjük. A *digitális* jelző még itt is arra kíván utalni, hogy egy szinte teljes mértékben internet-használó csoportról van szó. (Csupán 7% közöttük azok aránya, akik nem használnak internetet.) Arányuk a teljes mintában 14%. Esetükben a használat intenzitása, illetve a digitális kultúra elsődlegessége azonban már korántsem egyértelmű. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az „analog” világban intenzív médiafogyasztók lennének, hiszen ők azok, akik a legkevesebb időt töltik tv-nézéssel, rádióhallgatással vagy akár újságolvasással. Ezen a téren nagyon hasonlítanak a legrosszabb helyzetben lévő „elveszett nemzedék” csoportjára – leszámítva a tv-nézést. Az erre fordított idő napi átlaga (saját bevallásuk szerint) 70 perc, ami csupán fele a hagyományos médiafogyasztásban élenjáró következő két másik csoport esetében tapasztaltnak.

Számítógépet, internetet és mobiltelefont azonban intenzíven használnak. Az otthoni internet-hozzáféréssel rendelkezők aránya még körükben is 80%, háromból ketten pedig napi rendszerességgel internet-használók. Ugyanakkor használati szokásaikból az is kiolvasható, hogy a számítógép és az internet az előző két csoporttal összehasonlítva valamivel kevésbé tölt be kiemelkedően fontos szerepet az életükben.

Tízből kilenc tagja ennek a csoportnak is rendelkezik legalább érettségivel, de a diplomások aránya már csak 22%, ami valamivel alacsonyabb, mint az előző két csoport esetében. Azonban körükben már alacsonyabb a diplomás családból érkezők aránya. Minden második közülük aktív dolgozó, míg minden harmadik tanul, azaz a munkanélküliek és inaktívak aránya ebben a csoportban is viszonylag alacsony (12%). Az ide tartozó fiatalok közel háromnegyede él városokban, ami az előző két csoporthoz hasonló érték.

#### 4. *„Hagyományos tömegkultúra-fogyasztók”*

A hagyományos tömegkultúra-fogyasztó csoport általános jellegzetessége, hogy nagyon sok időt töltenek el a televízió képernyője előtt, míg annál kevesebbet a barátaikkal. Közel harmaduknak saját bevallása szerint nincsenek is barátai, de a (magas)kultúra különböző intézményeit sem igazán látogatják. Például a csoportba tartozók közül csupán minden tizedik szokott valamilyen rendszerességgel színházba járni. Ez nem is túl meglepő, hiszen körükben a legalacsonyabb a budapestiek (9%), illetve általánosságban a (nagyobb) városokban élők aránya, miközben 40%-uk él községekben. Bár az olvasás nem tartozik a leggyakoribb tevékenységeik közé, mégis ők például a bulvár jellegű tartalmak első számú fogyasztói.

A kultúrafogyasztás alacsonyabb szintje, illetve a kevésbé intenzív baráti kapcsolatok mögött ugyanakkor az is meghúzódik, hogy ebben a csoportban igen magas (33%) a házasságban élők aránya, illetve azoké, akik már gyermek(ek)et nevelnek (39,7%), ami jelentős mértékben átalakíthatja a szabadidő eltöltésének, médiafogyasztási szokásaiknak korábbi jellegzetességeit. A családos állapot és a csoport viszonylagos fiatalosága (61% a 25 évnél fiatalabb) egyben azt is jelzi, hogy a csoport egy részénél a családalapítás – ellentétben a korosztályra jellemző általános tendenciákkal – kevésbé tolódott ki a későbbi életszakaszokra. Míg az előző három, „digitális” jelzővel illetett csoport esetében 8-12 százalék között mozgott az inaktívak és a munkanélküliek aránya, ebben a hagyományos tömegkultúra-fogyasztó csoportban arányuk jóval magasabb. Három fiatalból már csak kettő dolgozott vagy tanult. Munkaerő-piaci helyzetük persze szoros összefüggést mutat iskolai végzettségükkel is, hiszen a csoportnak már csupán a kétharmada rendelkezik legalább érettségivel, és már csupán minden második fiatal beszél valamilyen idegen nyelvet.

Ebben a csoportban a számítógépet és az internetet használók aránya „viszonylag” alacsony. Napi szintű internet-használat a csoportnak csak kevesebb mint a felére (45%) jellemző, bár 63%-uknak van hozzáférése az otthonában. Az internetet szórakozásra, illetve kommunikációra is csak kisebb mértékben használják. Mindez persze összefügghet azzal is, hogy az előző csoportokhoz képest jóval kevésbé aktívak a társas (baráti) kapcsolataik.

#### 5. *„Hagyományos szórakozók”*

A „hagyományos szórakozók” csoportja már egyértelműen egyike a hátrányos helyzetű, alsó csoportoknak. A 20–29 év közötti fiatalok 17,3%-a sorolható ide. Közös jellemzőjük, hogy

inkább férfiakról beszélhetünk, akik szabadidejüket leginkább tv-nézéssel töltik: naponta átlagosan 140 percet töltenek a képernyő előtt, ami az összes csoport között a legmagasabb érték. Emellett azonban viszonylag sok időt töltenek a barátokkal való „lógással”, de azt is érdemes megjegyezni, hogy körükben a legmagasabb (25%) azok aránya, akik szabadidejüket „semmittevéssel” töltik. 7%-uk esetében ennek színhelye leggyakrabban a kocsmá, míg tíz fiatalból nyolc szokott a barátainál lenni, miközben a szabadidő eltöltésének lényegében minden szervezett formája hiányzik az életükről (pl. klub, művelődési ház, sportpálya stb.)

Közel kétharmaduk aktívan dolgozik, ugyanakkor 17%-uk munkanélküli, ez a legmagasabb arány a csoportok között. Iskolai végzettségüket tekintve a többség szakmunkás-bizonyítvánnyal (41,5%) vagy csak alapfokú végzettséggel (25,8%) rendelkezik. Diplomás fiatalok ebben a csoportban nem találunk, és az érettségit is csupán alig harmaduk szerezte meg, ami kevesebb, mint a fele a korosztály teljes átlagának. Nyelveket nagyon kevesen (16%) beszélnek.

A csoportba tartozók többsége (39%) községekben él, ezen belül is többnyire 2000 fő alatti településeken, ahol a szabadidő eltöltésének lehetőségei is igen korlátozottak. Pesszimizmus és – sokuk esetében – frusztráció jellemzi őket: anyagi lehetőségeik korlátozottak, hiszen több mint 70%-uknak vannak saját bevallása szerint anyagi gondjaik, részben ezért is alig ötödük bízik a jövőben, miközben közel harmaduk elégedetlen azzal, ahogyan most él.

A csoportban átlag feletti a romák aránya (a megkérdezettek 12%-a tartja magát romának), másképpen fogalmazva, a 20–29 éves korosztály roma tagjainak közel harmada ebbe a „hagyományos szórakozó” csoportba sorolható.

A „hagyományos szórakozók” csoportjában a számítógépet használók aránya nem éri el a kétharmadot (65%), otthoni internet-hozzáférése ezen fiatalok csupán kevesebb mint felének (47%) van. Ők azok, akik szabadidejüket is leginkább a számítógép társaságában töltik el.

Az adatok alapján látható, hogy az ebbe a csoportba tartozó fiatalok sok szempontból nem részesei annak a kultúrának, amely leginkább az első három („digitális”) csoportra még jellemző volt. Igaz ugyan, hogy az ebbe a csoportba tartozóknak közel fele a rendszeres internet-használók táborába tartozik, azonban esetükben valóban beszélhetünk a másodlagos digitális egyenlőtlenségekről, azaz a használat minőségében megmutatózó különbségekről. A nyelvtudás hiánya, az alacsony iskolai végzettség, az inaktív magas aránya, a kistélepüléseken élők magas aránya mind-mind olyan tényezők, amelyek a használat minőségében jelentenek hátrányokat. Továbbá e csoportnak arról a másik feléről sem érdemes megfeleledkezni, akiknek egyáltalán nincsen hozzáférése. Az, hogy ők egy csoportba kerültek, jelzi, hogy a használók és nem használók között életstílusukban, médiafogyasztásukban a különbség korántsem olyan jelentős.

#### 6. „Elveszett nemzedék”

Az „elveszett nemzedék” esetében egy olyan – lényegében minden tekintetben halmozottan hátrányos helyzetű – csoportról beszélhetünk, amely a korosztály 15%-át teszi ki.

E csoportban néhány százalék híján minden második fiatalról elmondható, hogy mind az oktatás, mind pedig a munka világának rendszerén kívül van. Hátrányos helyzetüket jól jelzi, hogy 40%-uk csupán 8 általánost végzett, míg további 41,5% körükben a szakmunkások (szakiskolát végzettek) aránya. Diplomás fiatalok itt nem találunk.



A csoport tagjainak 22%-a saját magát romának vallja. Az előző csoporttal együtt a teljes magyarországi, 20–29 éves roma populáció közel 80%-a tartozik e két alsó csoport valamelyikébe. Anyagi körülményeik, jövedelmi helyzetük a legrosszabb: közel 80%-uknak vannak rendszeresen anyagi gondjaik, és közel 40%-uknak rosszak a lakáskörülményeik. A csoport tagjainak 43%-a él falvakban, közülük minden második 2000 főnél kisebb településen.

Kultúrafogyasztásuk minimálisnak tekinthető: színházba nem járnak, döntő többségük nem olvas. Ez a réteg könyvtárba sohasem jut el, az otthonukban megtalálható könyvek átlagos száma pedig csupán 80 darab, ami messze a legalacsonyabb érték a hat csoport átlagát tekintve.

Ugyanakkor számítógépet az ebbe a csoportba tartozóknak 45%-a használ, ami a teljes felnőtt korú népesség átlagát tekintve nem kirívóan alacsony érték, de csupán kevesebb, mint fele a három „digitális” csoport arányainak. Otthoni internet-hozzáféréssel alig harmaduk rendelkezik, és értelemszerűen a napi internet-használók aránya is igen alacsony körökben: csak minden ötödik fiatal tartozik ebbe a kategóriába. A roma–nem roma megosztottság ebben az amúgy is hátrányos helyzetű csoportban további szakadékok jelenlétére utal. A digitális kultúrához való hozzáférés tekintetében a roma fiatalok többsége még ennek az „elveszett nemzedék” klaszternek is inkább az alsó részében található.

A szintén viszonylag rossz körülmények között élő, „hagyományosan szórakozó” csoporttal ellentétben az ebbe a csoportba tartozó fiatalok társas kapcsolatai is beszűkültek. Alig több mint felüknek van baráti társasága, szabadidejüket közülük csak néhányan töltik barátaik társaságában. Ehelyett legfeljebb tv-t néznek (71%), amit csupán ritkán színesít a számítógéppel való foglalatosság (24%) vagy zenehallgatás (19%). Idejük nagy részét otthon töltik.

## **Összefoglalás**

Az itt bemutatott szegmentációs modell alapján látható, hogy a 20 és 29 év közötti magyar fiatalok között éles törésvonalak húzódnak a tekintetben, hogy milyen lehetőségeik vannak szabadidejük eltöltésére, a szórakozáshoz, a munkához, a tanuláshoz szükséges tartalmakhoz, információkhoz való hozzájutásra, általánosságban a tágran értelmezett digitális kultúrában való részvételre. A képzeletbeli választóvonal valahol az első három („digitális”), illetve az utolsó három csoport között húzódik. Az első három klaszter nagyjából a korosztály felét foglalja magába. Ők azok, akiket valóban a digitális kultúra aktív felhasználóinak és alakítóinak tekinthetünk. Digitális média- és internet-használati szokásaik jóval sokrétűbbek és intenzívebbek, mint amit a másik három klaszter esetében megfigyelhetünk. (Itt a viszonyítási alapot természetesen csak ezeknek a csoportoknak az internetet használó tagjai jelentik. Azaz a másodlagos digitális egyenlőtlenségek jól megfigyelhetőek.) Nyilvánvaló, hogy anyagi lehetőségeik, az oktatásban és a munkaerőpiacon elfoglalt helyzetük, családi hátterük, lakóhelyük jellege azt is meghatározza, hogy milyen módon férnek hozzá és használják a technológiát, mindezek alapján pedig milyen pozíciót foglalnak el a hálózati társadalomban. Tehát a gazdasági-társadalmi hierarchiában elfoglalt hátrányos helyzet egyértelműen együtt jár a digitális technológiákhoz való hozzáférés hiányával. Vagyis az

egyenlőtlenségek ebben az esetben egyértelműen egymásra épülnek. A fiatalok marginalizált csoportjai a digitális kultúrának is a margójára kerültek.

Közelebről szemlélve azonban az is látható, hogy a korosztálynak ez a „szerencsésebbik” fele nem alkot egységes, homogén csoportot. Az adatok alapján különösen szembetűnő volt az olvasáshoz, a könyvhöz, a klasszikus információs forrásokhoz való viszony különbözősége. Ezen a téren elsősorban a „digitális elit”, illetve a másik két „digitális” csoport és a további három klaszter között húzódik a valódi törésvonal.

### **Irodalom**

Bernáth A., Galács A., Fábíán Z., Ságvári B. (2008): Esély és digitális írástudás: médiafogyasztási- és digitális eszközhasználati státusz-csoportok Magyarországon. In: Információs Társadalom, 2008/2. 37–53. p.

DiMaggio, P., Hargittai E. – Celeste, C. – Shafer, S. (2004): From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. In: Neckerman, K. (2004, szerk.): Social Inequality. New York, Russell Sage Foundation.

Galács A., Ságvári B. (2008): Digitális döntések és másodlagos egyenlőtlenségek: a digitális megosztottság új koncepciói szerinti vizsgálat Magyarországon. In: Információs Társadalom 2008/3. 37–52. p.

Green, H., Hannon, C. (2007): Their Space. Education for a digital generation. London, Demos.

Holloway, S. L., Valentine, G. (2003): Cyberkids. Children in the information age. Routledge.

Norris, P. (2001): Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet in Democratic Societies. New York, Cambridge University Press.

Palfrey, J., Gasser, U. (2008): Born digital: understanding the first generation of digital natives. Basic Books.

Prensky, M. R. (2010): Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Corwin Press.

Ságvári B. (2008): Az IT-generáció. Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. In: Új Ifjúsági Szemle, 2008/tél, 47–56. p.

Selwyn, N. (2002): Defining the 'Digital Divide': Developing a Theoretical Understanding of Inequalities in the Information Age.” Cardiff School of Social Sciences Occasional Paper 49 URL: <http://www.cf.ac.uk/socsi/ict/definingdigitaldivide.pdf> Utolsó hozzáférés: 2012. február 1.

Tapscott, D. (2009): Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World. McGraw-Hill.

Warschauer, M. (2002): Reconceptualizing the Digital Divide. In First Monday, volume 7, number 7 (2002 July).

PEDAGÓGUSOK 2.0, A PEDAGÓGUSOK VÁLTOZÓ SZEREPE A WEB 2.0  
VILÁGÁBAN

Lévai Dóra

ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ

Már Tapscottól (1997) és Prenskytól (2001) tudjuk, hogy a különböző generációkat a digitális világban való jártasságuk alapján digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók két nagy csoportjára oszthatjuk. Nemzetközi és hazai kutatók tovább bővítették a csoportosítást. (ld. Kulcsár, 2008; Tari, 2010; Fehér-Hornyák, 2010; Buda, 2011; Tari, 2011)

A digitális eszközök használatában való jártasság meghatározza mindennapjainkat, és tapasztalható a tanulási és tanítási folyamatban való megjelenése is. A diákok iskolán kívüli életét egyértelműen befolyásolják a különböző online eszközök; mindennapjaik egyik szocializációs színterévé válnak az online közösségi oldalak. Hew szerint – ennek következtében – egyre több tanár gondolja úgy, hogy az oktatásban is lehet használni az oldalt, nem csupán társadalmi, szociális, hanem tudományos szinten is. (Hew, 2011)

A pedagógusok a magyar értelmiség egyik legnépesebb csoportját alkotják, de nem csupán a szakmai tudásukkal és munkaerejükkel jelennek meg a társadalom színterén, hanem a magatartásukkal és személyiségükkel éppúgy értéket közvetítenek, mint szakértelmükkel (Hankiss, 2001). A pedagógusok által képviselt érték közvetítéshez hozzátartozik, hogy az információk megszerzésében, feldolgozásában, átadásában naprakészek legyenek, és szemmel tartásuk azokat a lehetőségeket, amelyek az önfejlesztést és az élethosszig tartó tanulást szolgálják. Komenczi Bertalan (2009) így fogalmaz „Alapkövetelmény az elektronikus információs és kommunikációs eszközök értő használata - és ennek a kompetenciának az állandó továbbfejlesztésére való hajlandóság.”

Az osztálytermi tanulási környezet az IKT-s eszközök és az eLearning használatával térben és időben kitágul (Benedek, 2008), így a diákokat már nem csupán az iskola falain belül taníthatjuk és nevelhetjük, hanem pedagógusként támogathatjuk őket az iskolában töltött időn kívül is. A különböző web2.0-ás és online eszközök használatával a pedagógusok feladatköre épp olyan mértékben bővül, mint amennyire segítséget is jelent számukra az infokommunikációs technológia felhasználása és tanítási (-tanulási) folyamatba való bevonása.

A nemzetközi szakirodalomból ismerhetünk olyan kompetenciamodelleket és pedagógusattitűdöket, amelyek a tanárok digitális kompetenciáit írják le. Az ISTE NETS tanári sztenderdek (2008), valamint az UNESCO tanári, IKT-kompetenciái a pedagógusok és a társadalom számára kijelölik azokat az ösvényeket, amelyeken érdemes elindulni, haladni.

A hazai szakirodalom alapján részletesen kidolgozott pedagógus kompetenciamodellekről beszélhetünk (Falus és mtsai, 2011), azonban a kutatócsoport által megfogalmazott kilenc kompetenciának nem képezi szerves részét a digitális eszközhasználat tárgyalása.

Az előadás célja körüljárni azokat a lehetőségeket és feladatköröket, amelyekkel a web2.0 világában minden - nyitott szemmel járó - pedagógus találkozhat.

## PEDAGÓGUSOK A BOLYGÓ MÉRETŰ TANTEREMBEN

Főző Attila László

Educatio Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály

A tanterem falai az információs társadalomban meglehetősen kitágultak. Évről évre egyre több érdekes lehetőség adódik pedagógus és diák számára arra, hogy egy globális kapcsolati és információs hálózat révén egy bolygó méretű tanteremben tanuljon, dolgozzon. Az Európai Iskolahálózat (European Schoolnet) évek óta az egyik legaktívabb koordinátora a digitális írásbeliséghez kapcsolódó pedagógiai projekteknek.

Az informatikai eszközökkel támogatott testvériskolai diákprojektek legismertebb európai programja az eTwinning, az európai iskolák közössége. A 2005-ben létrejött program lényege az iskolák közötti együttműködések erősítése, info-kommunikációs eszközökkel lebonyolított oktatási projektek támogatása. Az eTwinning a 2007-2013 közötti időszakban a Comenius program része. Az eTwinninghez eddig több tízezer európai iskola csatlakozott és a regisztrált felhasználók száma mintegy 150 ezer.

Hogyan adhat választ az oktatás a 21. század kihívásaira? Milyen képzést kell kapnia a jövő felnőtteinek? Milyen legyen a jövő osztályterme? Ezekre a kérdésekre keresi a választ egy nemzetközi együttműködésen alapuló kutatási-fejlesztési program, az iTEC. A kutatás 2010-től 2014-ig zajlik, ezalatt a projektpartnerek által kidolgozott technikai és pedagógiai módszertani újításokat 12 országban, összesen több, mint 1000 osztályteremben próbálják ki.

Az iTEC az angol Innovative Technologies for an Engaging Classroom kifejezés rövidítése, amit magyarul így fordíthatunk: Innovatív technológiák egy motiváló osztályterem szolgálatában. A projektben kutatóintézetek, egyetemek, minisztériumi háttérintézmények, innovatív tanárok és technológiai fejlesztők dolgoznak együtt olyan osztálytermi tevékenységek kidolgozásán és kipróbálásán, amelyek a jövő osztálytermét jellemezhetik majd. A projekt ambiciózus célja, hogy az eredményekkel az oktatási reform folyamatokat is befolyásolni tudja mind nemzeti, mind európai szinten.

A kutatás-fejlesztés két területen folyik. Egyrészt olyan osztálytermi tevékenységeket dolgoznak ki a projektpartnerek, amelyek innovatív módszertani megoldásokat kínálnak a tanárok számára, másrészt fejlesztésre kerülnek a módszertant és a pedagógiai célokat támogató technológiák- elsősorban szoftver eszközök. Az eszközök bevezetésének kritériuma az, hogy hatékonyabb lesz-e tőlük az osztálytermi munka: ebben a projektben a pedagógia a technológiai fejlesztés megrendelője.

Magyarországon a projektet az Educatio Nonprofit Kft. koordinálja. Legfőbb tevékenysége, hogy az újítások hazai tesztelésére tanárokat készítsen fel, és azok munkáját támogassa. A tanárok feladata olyan tanulási tevékenységek helyi viszonyokhoz történő igazítása, megszervezése és irányítása, amelyek során a tanulók többek között önálló és felelős tanulókká válnak, csoportban dolgoznak, így erősebbek lesznek az együttműködési készségeik, fejlődik a kifejezőkészségük és kreatívak lehetnek.

## HOGYAN LESZ AZ ŐRMESTERBŐL KARMESTER?

Magyari Gábor

Óvárosi Középiskola és Szakiskola, Tatabánya

A tanári pályán nagyon sokféle személyiséggel találkoztam már. Többen próbálták már személyiség és viselkedésforma szerint csoportosítani a pedagógusokat. Frank McCourt a Tanárember című könyvében a középiskolai tanár „egyszerre jutasi őrmester, rabbi, váll (amelyre a diák ráborulhat, hogy kisírja magát), fegyelmező erő, énekes, másodrangú tudós, irodai adminisztrátor, bíró, bohóc, tanácsadó, divatdiktátor, karmester, sztepptáncos, kollaboráns, tökfő, pszichológus, sőt az utolsó csepp a pohárban.”<sup>6</sup>

Szinte minden tantestületben tudjuk azt, hogy melyik kollégánk melyik jellemző metaforához áll legközelebb. Én most azokról szeretnék beszélni, akik az őrmester szereppel azonosulnak leginkább.

Az elmúlt 15 év változásai talán leginkább őket viselték meg, és ők azok, akik a „régirend” visszaállítását is várták/várják az új köznevelési törvénytől.

A múlt – az őrmester

A tanár szerepe oktatás és nevelés. Ezzel talán ma sem vitatkozik senki. A tanár mindenható, hiszen nála, és csak nála lakik a tudás. Ő az, aki keresztülvezet az ismereteken az általa megtervezett úton. Ez az egyetlen út, vagy legfeljebb ott vannak elágazások, választások, ahol ő azt betervezi. Éppen ezért csak azok járhatják végig az ösvényeket, akik elfogadják a játékszabályokat, teljes mértékben követik vezetőjüket. Aki le- vagy kimarad, az az erdő sűrűjében térkép nélkül elveszett.

A konfliktus

A középiskolás korosztály egyre önállóbb, egyre jobban illeszkedik egy – az iskolán kívül (?) létező – helyben és időben szinte korlátlan közösségbe. Soha sincs egyedül. Van nála térkép, ráadásul nem is egy. Hiszi, hogy egyedül, illetve a „mindenható” közösség segítségével bárhová eltalál, bármit tud vagy megtudhat, és minden helyzetben segítséget kérhet.

Már nem a tanár az ismeretek forrása, hiszen valami elavult világban él, ami helyhez kötött, lassú, és tele van a diákok számára értelmezhetetlen szabályokkal. (Miért baj, ha eszem az órán, hiszen ettől még oda is figyelhetek? Miért ne írhatnék Facebook bejegyzést, hiszen az óra lefolyásának sebessége negyede sincs egy átlagos számítógépes játék vagy egy közösségi kommentfolyam sebességének?)

Lehetséges megoldás – a karmester

A legtöbb őrmesteri attitűddel azonosuló pedagógust frusztrálja a kialakult helyzet – nem az van, aminek lennie kellene. Csakhogy a „parancs” nem működik tovább. Olyan konfliktust okoz, amely sok esetben nem védhető meg sem a szülők, sem az iskola vezetése előtt.

---

<sup>6</sup> [http://www.lira.hu/hu/konyv/szepirodalom/felnottirodalom/regenyek/a-tanareMBER#bovebb\\_ismerteto](http://www.lira.hu/hu/konyv/szepirodalom/felnottirodalom/regenyek/a-tanareMBER#bovebb_ismerteto)

Az ilyen ellentét a legtöbb esetben inkább félreértésen, mint rossz szándékon alapul. Ezért érdemes az őrmestereket karmesterré átképezni. Hiszen a vezető szerep megmarad, csak nem öncélú. Nem azzal alapozza meg helyzetét a diákjai előtt, hogy „csak nála van kotta”, hanem azzal, hogy ő átlátja a partitúrát – a kottáknak az egyvelegét – amelynek egy-egy részletét esetleg a tanulók nála sokkal jobban ismerik. Szintén ő az, aki megmutathatja, hogy az a közösség, ami már régen megvan, hogyan használható a közös célok kitűzéséhez, és hogyan segít az oda vezető út felfedezéséhez.

Ahhoz, hogy valaki őrmesterből karmesterré váljon, sok minden kell.

1. Felismerés – a helyzet megértése, hogy az őrmesteri alapállás nem vezet el a célhoz.
2. Elfogadás – az új szerepkör átgondolása és a diákok önállóságának elfogadása.
3. Nyitottság – a tanárkollégák felé, akik segítenek az új szerep „betanulásában”, a diákok felé, akik immár sokkal inkább partnerek, mint alárendeltek.
4. Szakértelem – hogy tényleg elfogadják és elhiggyék tanítványai, hogy ő többet/mást tud, amit nem lehet technikával és diákközösséggel helyettesíteni.

Türelem – mert ez az átalakulás nem percek vagy órák alatt megy végbe.

## DIGITÁLIS NOMÁDOK ÉS DIGITÁLIS TELEPESEK OSZTÁLYTERME

Tóth-Mózer Szilvia

ELTE PPK Iskolapedagógiai Központ

Az előadásom címében használt terminusok a digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek analógiájára (Buda, 2011) azokat az alapvető különbségeket hivatottak megjeleníteni, amelyek az új médiumok aktív használóit és az azokkal csak óvatosan ismerkedő embereket jellemzik. Sok szemléletes példát hozhatunk a hétköznapiakból is (Prensky, 2001), ám az oktatásban ezek jelentősége fokozottan érdekes.

A tanulók számítógép előtt eltöltött idejének tetemes része nem a tanuláshoz kötődik (Fehér, Hornyák, 2010), legalábbis a szónak abban az értelmében, amit egyértelműen az iskolai eredményességgel kapcsolunk össze. Kérdés, hogy miképpen hidalhatjuk át azt a szakadékot, ami az iskola által támasztott elvárások és a diákok természetes életmódja között tátong. Számptalan korábbi módszer és pedagógiai megfontolás vált kérdésessé, az iskola, amiben még az Y generációs tanárok, tanárjelöltek szocializálódtak, anakronisztikussá vált. A váltás akkor sem nyilvánvaló, ha ez a nemzedék napi szinten használja az internetet, számára is egyre inkább ez az elsődleges információforrás, és a digitális bennszülöttek egyre több jellemzőjét vallja magáénak.

Az előadásban a mindennapos ellentmondások mellett szeretnék megmutatni néhány olyan lehetőséget, amellyel sikerül közelebb hozni az álláspontokat, és harmóniát teremteni digitális nomádok és digitális telepések között:

- megbízható elektronikus források,
- közösségi könyvjelzők,
- közösen épített tudástárak,
- kollaboratív munkát támogató alkalmazások,
- Facebook-csoport.

A pedagógusoknak kell megtenniük az első lépéseket, de a tanulók együttműködése folytán kölcsönösen tanulhatnak majd egymástól, és nem is lesz többé egyszerű eldönteni: ki lesz a tanár és ki a tanítvány.

TEHETSÉG ÉS SNI – TANÍTS ENGEM MÁSKÉPP!

SZEKCIÓELNÖK: Vargáné Kiss Erika

A TEHETSÉG FELFEDEZÉSE ÉS AZONOSÍTÁSA

Vargáné Kiss Erika

Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola

A tehetség felfedezése és azonosítása nagyon összetett folyamat eredménye lehet, hiszen a gyerekek többségéből úgy kell azt előcsalogatnunk szüleik, kollégáink és tanítványaink közreműködésével.

*Milyen jelekre figyeljünk?*

Kíváncsiság, tanulásvágy – önálló tanulásra való hajlam (iskolába lépés előtt önállóan megtanul olvasni) – sokrétű érdeklődés – kiemelkedő memória – sajátos, gyors gondolkodás (gyakran intuitív, logikai lépésekre nem tudja bontani, de eredményes) – figyelemösszpontosítás, ugyanakkor szétfolyó figyelem, több dologra egyszerre figyelés – jó kommunikációs képesség – alacsony monotóniatűrés (esetleg éppen az ellenkezője) – eredetiség, szokatlanság, másság – kreativitás, meglepő távoli asszociációk (fluencia) – bosszantja a sablon, rákérdez a mértékre, megkérdőjelezi a tanító döntését – vonzódik az újhoz – az érdeklődésének megfelelő feladatot nagy odaadással végzi – igazságérzet – humorérzék – érzelmi intenzitás – sorskérdéseken való gondolkodás – sok energiája van, nehezen fárad el ...

Ahhoz, hogy tanítványainkból a maximumot tudjuk kihozni, alaposan ismernünk kell erősségeiket és gyengeségeit. Az erősségekre alapozva, pozitív megerősítéssel fejleszthetőek azok a területek, melyeken nem nyújtanak megfelelő teljesítményt.

A jelek azonban legtöbbször nem bukkannak fel maguktól, a tehetség felismerésének, azonosításának folyamatában sokféle módszert kell alkalmaznunk (kooperatív tanulásszervezés, projekt-módszer, egyéni érdeklődés figyelembe vétele, személyre szabott feladatok), változatos tevékenységi formákkal, differenciált foglalkozással, öndifferenciálással, nyílt végű feladatokkal segítenünk az erősségek megmutatkozását.

Mindezekkel párhuzamosan:

- Meg kell szüntetnünk a tehetség kibontakozásának gátjait! ( helytelen önértékelés – érzelmi labilitás – szociális éretlenség – indulatok, konfliktusok kezelésének hibái)
- Meg kell teremteni a feladatok iránti elkötelezettséget, motiválttá tenni, ugyanakkor megszüntetni a tehetségesekre jellemző maximalizmus okozta frusztrációkat.
- Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a gyermek adott társadalmi, szociális, családi környezet normái és elvárásai között él, ezért nagyon fontos a szülőkkel való folyamatos kommunikáció az ellenható kettős követelménytámasztás elkerülésére.



- Az osztályközösségben el kell érünk, hogy elfogadottá váljanak az egyéni gyengeségek, és elfogadottá és elismertté az egyéni erősségek. A kiscsoportos munkák során váljon természetessé az egymás iránti felelősség, a segítségkérés, segítségadás, az építő egymásrataltság érzése. Mindeközben fejlődjön a tanulók önismerete, önértékelése, pozitív énképük alakuljon ki.
- A pozitív énkép kialakulásában jelentős szerepe van a hatékony teljesítményértékelésnek (ugyanazon teljesítményt megélhetik kudarcként és sikerként is). Kisiskolás korban mindenképpen a rendszeres, humánus, fejlesztő értékelést kell előtérbe helyeznünk!
- Ahhoz, hogy a kisiskolás jól érezze magát a különböző tevékenységek során, miközben személyisége intenzív fejlődésen megy keresztül, megfelelő légkört kell kialakítani számára, melyhez szorosan hozzátartozik a tanár-diák, tanár-szülő, diák-diák, szülő-diák kapcsolatok attitűdje is.

Mindezekhez tanítóként kongruensnek, empátikusnak, megértőnek kell lennünk.

HOGYAN LEHET ÖRÖM A TANÍTÁS? A HETEROGÉN TANULÓI ÖSSZETÉTEL  
ELŐNYEI. GYEREBEMUTATÓ

K. Nagy Emese

IV. Béla Körzeti Általános Iskola

Tóth Józsefné

IV. Béla Körzeti Általános Iskola

Bucz Lajosné

IV. Béla Körzeti Általános Iskola

Magyarországon a hátrányos helyzetű, a tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémája, lemaradásuk kompenzálása csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el. Ezért keresni kell azokat a tanítási módszereket, amelyek minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek.

Vajon szervezhető-e a fenti kívánalomnak megfelelően oktatásunk? Mit tehet egy iskola azért, hogy a teljesítményfokozó pozitív érzelmek nagyobb szerepet kapjanak a tevékenységek során? Létezik-e olyan kidolgozott, hatékony nevelési-oktatási program, amely előrelépést jelent a kérdés megoldásában?

A műhelymunka célja egy olyan, 70%-ban hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő iskola munkájának a bemutatása, amely jelentős eredményeket ért el a heterogén tanulói összetételű osztályok tekintetében.

A bemutatásra kerülő programok:

- A speciális kooperatív technikán alapuló Komplex Instrukciós Program.
- A stratégiai gondolkodást fejlesztő Logikai Táblajáték Program.
- A szülőkkel való kapcsolatot segítő Generációk Közötti Párbeszéd Program.

A szekció munkájában azt szeretnénk bemutatni, hogy az iskolában alkalmazott tanítási módszerek hogyan teszik lehetővé a tanárok számára a magas szintű pedagógiai munka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog. A módszerek célja, hogy minden gyermek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során.

A programok a következő célok elérését tűzik ki:

- Az osztályon belüli rangsorbeli problémák felismerése és kezelése.
- A csoportfoglalkozások alatt az integrált, heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül a tanulók közötti együttműködési normák kiépítése.
- Sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásával a felszín alatt megbúvó képességek kibontakoztatása.

Az intézmény a tanulásközpontúság helyett a tanulás szervezésre helyezi a hangsúlyt, olyan hatékony iskolát működtet, ahol a helyzet a szükségletekhez igazodik. A hatékonyság a

szociális és együttműködési készségek, képességek alakítását jelenti, amely magába foglalja az alkalmazkodó képesség fejlesztését, a munkamegosztást, az egymásra figyelést, a felelősségtudat kialakítását, a vitakészség formálását, a konfliktuskezelést, az önmaguk és a társak megismerését.

Bemutatjuk, hogy az iskola tanítási modellje hogyan felel meg a legmodernebb tehetséggondozási szemléletnek, a sokféle képesség kibontakoztatására. Bemutatjuk, hogy a különböző gazdagító programok hogyan járulnak hozzá a tehetséggondozáshoz.

Az iskola sikere abban rejlik, hogy, nem tradicionális iskolai oktatást felmutató intézmény: a sokoldalú szociális kontaktus fejlesztését, a tolerancia erősítését, a differenciált, az önmagához mért teljesítményfejlesztést, az eltérő tanulási stílus és tempó figyelembevételét feltételezi.

FELÜLÍRHATJUK-E A SORS KÖNYVÉT? PÉLDÁK A GYAKORLATBÓL: SIKEREK  
ÉS KUDARCOK – TÉNYEK, FOTÓK

Csendes Katalin

Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola

Pályám során nem először teszem fel magamnak ezt a kérdést. Jogom van-e beavatkozni a hozzám került gyerek életébe, jól teszem-e, ha másféle utakat is megmutatok neki? Segítek-e rajta, a családján, ha kinyitom az ajtókat? Be tud-e lépni, végig tud-e menni a maga választotta úton?

„Mindenkinek a tarisznyájában ott van a marsallbot.” „Bármi lehetsz, csak akarni kell.”

Biztos, hogy igazak ezek a szép szavak? Mindenki elérheti, amire csak képes? Csak rajta múlik, és azzá válik, amivé akar?

Bárcsak így lenne...

Következő kérdésem önmagamhoz: Mi a tehetség? Ki tehetséges? Eldönthető-e már ebben az életkorban, ki merre menjen? Képes-e szabadon szárnyalni, vagy ólomsúly nehezedik rá? Hisz-e önmagában? Bíz-e a világban? Bennem, a szüleiben, a társaiban?

A kisiskolás kor a szabadság világa kell hogy legyen. Teret, időt kell biztosítani számára a szemlélődéshez, a világ sokszínűségének megtapasztalásához. Ahhoz, hogy megtalálja a számára rendeltetett utat (sorsot?), meg kell őt ismertetnem a rá váró csodákkal. A művészetek segítenek a szunnyadó képességeket is felszínre hozni. A tánc, az éneklés, zenélés, bábozás, a képzőművészetek, a sport szeretete minden gyerekkel vele születik. Ezek bármelyikének művelése közvetlenül, de közvetve is óriási hatással lehet rá. Segíthet a hátrányok leküzdésében, transzferhatása a kognitív képességeket is fejlesztheti. Próbálja ki magát, fedezze fel határait, korlátait! Aztán döntsön. Ő, felelősen, szabadon, örömmel.

Amikor úgy éreztem, sikerült egy gyermeket elindítani a saját útján, sohasem egyedül értem azt el. Kellott egy jó (vagy legalábbis nagy tanári szabadsággal alkalmazható) tanterv, inspiráló szakmai közösség, hasonlóan gondolkodó kollégákból szerveződő csapat, együttműködő partnernek megnyert szülő. Ha bármely tényező hiányzott, kudarcot vallottam.

Pedagógiai közhely, hogy átlaggyerek nem létezik. Az erősségek, hiányosságok/gyengeségek feltérképezéséhez a DIFER mérés az iskolába lépéskor objektív kiindulási alap. A szülők is teljes körű képet kapnak gyermekük aktuális állapotáról. Ekkor szembesülhetnek azzal a ténnyel is, hogy a tehetség nem generális, lehetnek fejlesztésre szoruló területek is. Már itt el lehet bukni, ha nem kellő alapossággal, empátiával fogalmazom meg a tényeket. Mert a szülőnek mindig igaza van, hiszen az ő gyerekéről szól a történet, csak jót akarhat neki. Még akkor is, ha ez a „jó” ellenkezik a többségi társadalom normáival.

A következő akadály a tempó. Ellent tudok-e állni a ki nem mondott elvárásoknak? A túlzott tempó miatt kudarcoknak teszem ki a gyermeket, vagy kiharcolom számára az örömteli tanulás lehetőségét? Itt nem csak a szülővel, az oktatási rendszerrel is meg kell küzdeni. Mindenkitől

ugyanazt, ugyanakkor, ugyanúgy számon kérni, vagy érvényesíteni a tanári szabadságot? A kérdés nem nehéz, a válasz sem, annál inkább a megvalósítás.

Ahhoz, hogy kibontakozzék, kiteljesedjen a szunnyadó/viruló lehetőség, biztonságos környezet kell. Fészekmeleg. Hiszem, hogy jó közösség nélkül nem érhető el igazi siker. Legfontosabb feladat a huszon-harminc gyerekből egy csapatot nevelni. Ahol bátran lehet megnyilatkozni, hibázni, örülni, véleményt mondani, eszmét cserélni. Ahol vannak barátok, és vannak segítő osztálytársak. Ahol megtanulják a csoportmunka szépségét, az „együtt könnyebb” igazságát. És nem utolsósorban a másság elfogadását.

Ahol a gyerekek egy csapatot alkotnak, ott a szülők is közösséggé szerveződnek. Integráció osztályon belül, kívül. A valódi érték a mérték.

Sikereimből és kudarcaimból kötöttem csokrot.

Két gyermek, mindkettő hendikeppel indul, mindkettő tehetséges, az egyik leküzdí az akadályokat, a másikat az akadályok maguk alá temetik.

Egy tehetséggondozó tábor, melyet a szülői összefogás hozott létre. Cigány hagyományőrző tábor, melynek vezetésében, lebonyolításában cigány és nem cigány édesapa, édesanya közösen dolgozott. Mely táborban együtt élt cigány és nem cigány, hátrányos helyzetű és középosztálybeli gyerek. Békességben, megelégedve.

NETGENERÁCIÓ AZ OSZTÁLYBAN

SZEKCIÓELNÖK: Szekszárdi Júlia

„NEKEM A FACEBOOK AZ OXIGÉN”

Török Ildikó

Laborcz Ferenc Általános Iskola

Nyolcadikosok írták:

*„Sehova sem engednek el. Hétfvégén se mehetek sehova, mert megbuktam. Javítanom kell. A barátaimmal sem talizunk. Hétköznap a gépet csak egy órára kaphatom meg, akkor az utsó percig lógók a Facebookon. Hétfvégén délután – ha a leckével kész vagyok – megkapom. Engem ez a pár óra tart életben. Nekem a Facebook az oxigén.”*

*„Mindennap használom a Facebookot, főleg beszélgetésre. Jókat lehet röhögni. Videókon meg mindenem.”*

*„Rengeteg fb-s barátom van. A farmerama meg az ebnevelde miatt. Mindig megdumáljuk a fejleményeket. És őket az érdekli, ami engem.”*

*„Nem vagyok regisztrálva. Hülyeségnek és idő pocsékolásnak tartok minden ilyet. Csak játszani szoktam, zenét hallgatok, letöltök meg videókat nézek. A Facebook meg az MSN csak lányoknak való.”*

*„Nincs gépünk.”*

*„Nincs internetünk, csak a könyvtárban tudom használni, ha a házihoz kell.”*

*„Ahogy hazaérek, beülök a gépbe és rástartolok. Ete anyukám próbál kirobbantani, de mivel Apu is ugyanezt csinálja, nem nagyon sikerül neki. – Három gép van meg egy laptop, az az Apué.”*

*„Én tíz tizenegy után is beülök, addigra a mamám már alszik. Van, hogy háromig is fent vagyok. És mindig van, akivel tudok dumálni.”*

Az előző generációknak is voltak helyeik, ahol a szülőktől, tanároktól, egyáltalán a felnőttektől távolabb lehettek együtt. Felügyelet és beleszólás, irányítás, kritika, büntetés nélkül. Száz éve még grund volt, aztán tér, töltés, patakpart, városi házak, romok, aluljárók, játszótérek....

A mostani gyerekeknek is van ilyen helyük, csak ez egy virtuális tér. Sokkal tágasabb és színesebb, talán érdekesebb, talán veszélyesebb. Néha igen.

Az „offline” életükbe még belelátunk, és szerencsére ezt még velünk együtt élik és élvezik is. Az „online” életükről nem tudunk semmit. Az én osztályom csupa szívemhez közel álló, kedves és értelmes gyerekből áll. Rengeteg közös programunk volt az évek alatt, sok minden

összeköt minket. De tudomásul kell vennem, hogy van egy underground osztályom is, akinek az életébe, gondolataiba, beszélgetéseibe nem látok bele. (Azt gondolom: szerencsére.)

Azonban egyre gyakrabban kell szembesülnünk, és leesett állal néznünk a felbukkanó, a felszínre kerülő problémákat, konfliktusokat, és rájövünk: a megszokott és bevált módszerekkel már nem megyünk semmire.

Régen focizás közben összeveszett két társaság, jól megtépték egymást, még talán egy kis vér is folyt. Aztán még otthon is kaptak a szétszakított ruhákért. Egy hét múlva már ismét együtt rúgták a bőrt. A lányok csúfolták egymást, és hülyeségeket terjesztettek az éppen kipécézett áldozatról. Tudomást szerzett róla az évfolyam, néhányan az iskolából, talán egy-két felnőtt is. Most azonban, ha valakinek beszólnak, az illető gyermek már meg is szervezi a beszélőt utálók lapját a Facebookon, természetesen az illető összefirkált vagy photoshoppal átalakított képével. Sokan bejelölik, lájkolják, aztán gyakorlatilag két nap alatt mintegy háromszáz ember nyilvánossága elé kerül. A tanár képe alá szerkesztett durva feliratot annak családja, gyermeke is olvassa, sőt szinte minden ismerőse tanítványa is. A szülők sokáig nem is sejtik hatodikos kislányukról, hogy erotikus fotókat készít magáról a fürdőszobában, és fel is tesz belőle mintegy kétszázat. Vagy hogyan is segítsen a szülő kamaszfián, akinek testalkatát teszik nevetség tárgyává, és akit még a szomszéd is megszólít, hogy tényleg olyan bűdös-e a lába....

Amikor farkast kiáltunk, a gyerekek legyintenek, hogy ez senkit nem érdekel, minek ügyet csinálni belőle. Ez az ő dolguk, nekünk semmi közünk hozzá, különben is két nap alatt elfelejti mindenki.

Valóban ez lenne a megoldás? Gyorsan feledkezzünk meg róla, hiszen már itt a következő botrány...

## NEGYEDIK DIMENZIÓ – FIATALOK A CYBER-TÉRBEN

Földes Petra  
Eszterházy Károly Főiskola

A hétköznapi életünket meghatározó három dimenzió – a fizikai-, társas- és kulturális környezet – mellett negyedik dimenzióként megjelent meg az információs dimenzió, a hozzá tartozó eszközökkel, aktivitásokkal együtt. Ez a tényező integrálatlanul, bevehetetlen (de legalábbis zárványként létező) negyedik dimenzióként jelenik meg a „digitális bevándorlók” életében. Ezzel szemben a bennszülöttek számára ugyanez a dimenzió a kultúra integráns része, olyannyira, hogy nem is jelenik meg önálló tényezőként, egyszerűen belesimul a másik három dimenzióba.

A bennszülöttek számára a fizikai tér értelmezésének része, hogy valahol van-e wifi; a társas dimenzióknak integráns részei a közösségi-, a kulturális térnek pedig a fájlmegosztó oldalak. A szintetikus zene – számos műfajával – a zenei kultúra részének minősül, ahogy a számítógépes eszközökkel létrehozott látvány „valódi” képnek, illetve filmnek. Ehhez képest a bevándorlók a technikai eszközök alkalmazását elkülönült aktivitásként élik meg (hazamegyek és megnézem a leveleimet), a közösségi oldalakat nem (feltétlenül) tartják a társas élet szerves részének, a digitális eszközökkel létrehozott alkotásokat általában nem képesek műalkotásként értelmezni.

Az alapvető különbség eszerint tehát az, hogy integráns része-e az informatika világa a kultúrának, vagy „negyedik dimenzióként”, mint egy extra, furcsa, kultúrán kívüli közeg jelenik meg a „hagyományos” kultúra mellett.

Miközben az új technológiák felhasználásával valóban megjelentek újszerű veszélyek, ezeknek nem az eszköz, hanem az eszközt felhasználó ember az oka. Minden jelentős újításnak időre van szüksége, hogy a kultúrához való optimális illeszkedés kialakuljon (gondoljunk a gépjármű-közlekedés elterjedésére és a KRESZ létrejöttére...) A türelmetlenség a változások tempóját és volumenét tekintve érthető, azonban árt az organikus szabályozó folyamatok kialakulásának. Bölcsebbnek tűnik a pánik meghaladása és egy nyugodtabb attitűddel a kultúraazonos szabályozás éérésének támogatása.

Pánikra nincsen ok, mert a legújabb kutatások (lásd Ságvári Bence Digitális Nemzedék Konferencián elhangzott előadását) szerint jelen van egy markáns, a fiatalok kb. 20%-át kitevő csoport, akik a hagyományos kultúra (könyvek és nyomtatott sajtó) fogyasztása mellett élnek a digitális kultúra eszközeivel. Nem kell tehát attól félni, hogy éppen most romlik el végképp valami, és elhal, megszűnik a tradicionális kultúra.

Nincs ok pánikra azért sem, mert a generációk közötti digitális szakadék valószínűleg egyre kisebb lesz, hiszen ma már mindenki a digitális korszakba születik. Bár a ma ismert elveken működő informatikai eszközök használatában a fiatalabbak vélhetőleg mindig ügyesebbek lesznek, nem valószínű, hogy a közeli jövőben hasonló mélységű kulturális változásra kellene számítani. Így lesz mód erőnket a hagyományos és digitális kultúra integrálására fordítani.



## A DEGENERÁLT PAPÍR-CERUZA-NEMZEDÉK

(RÉSZLET)

Hanczár Gergely  
IBS, Budapest

Egy, az iskolába beszivárgó, nap mint nap jelen lévő veszélyes technikai eszközre kívánom felhívni a figyelmet, ami számos káros, bűnös, törvénytelen cselekvést tesz lehetővé, sőt arra kifejezetten sarkall. Sok iskolában nem tulajdonítanak neki kellő jelentőséget, éppen ezért törvényi szabályozást sürgetek, hogy végre minden oktatási intézményből egységesen ki legyen tiltva a papír és a ceruza.

A papír és a ceruza teszi lehetővé, hogy a diákok óra alatti levelezést bonyolítsanak le egymás közt. Ez a gyakorlatban úgy néz ki, hogy a diák elővesz egy papírt (esetleg füzetből tép ki – rongál), és felírja rá a számára fontosnak vélt kérdését, ami sajnos gyakran nem kapcsolódik közvetlenül a tananyaghoz. Ezt a kérdést utána rejtett csatornán – ezt a diákok egymás közt vagy wifi-nek, vagy 3G-nek neveznek – eljuttatja egy diáktársának. A diáktárs jellemzően ugyanarra a papírra felírja a saját üzenetét, és megint csak a tanár átjátszásával, visszajuttatja a kérdezőhöz. A kisebbik baj, hogy ezalatt nem figyelnek, a nagyobbik baj, hogy teljesen ellenőrizetlen, néha trágár, vagy akár kifejezetten obszcén, zaklató jellegű tartalmakat juttatnak el ilyenkor egymáshoz. (...)

Sajnos nem csak szöveges üzenetek küldésére alkalmas a papír. Előfordul, hogy képeket, karikatúrákat juttatnak el a diákok egymáshoz. Ami akár a tanárt is goromba módon ábrázolja. Ezekkel a képekkel aztán nagyon sok baj tud lenni. Van, hogy a fiúvécébe kipoztolják, kommentelik, lájkolják. Az én iskolámban fordult elő még diákkoromban, hogy egy ilyen karikatúrát rakott ki valaki, aztán alá ki lett írva, hogy „egy köpés egy forint”. Egész tekintélyes pénz gyűlt össze akkor, pedig egy forint akkor még egy gombóc fagyi volt. (...)

Van a papírnak egy továbbfejlesztett változata. Ez úgy néz ki, hogy sok-sok papírt tesznek egymás tetejére, majd baloldalt összeragasztják. Diákok egymás közt úgy is nevezik, hogy könyv. Ilyen papírokra meg aztán a világon minden boldog boldogtalan annyi baromságot ír, amennyit csak akar. Sőt, létezik egy technológia, ami ezeket a kontrollálatlan tartalmakat egyszerre sok felhasználó számára teszi elérhetővé. Nyomdának nevezik. Sajnos itt a szülők is szinte tehetetlenek. Léteznek ugyanis torrent tartalomszolgáltatók, akik egy regisztrálás után gyakorlatilag korlátlanul és ingyenesen teszik lehetővé a diákok számára ilyen ellenőrizetlen tartalmak fogyasztását. Ez most már sajnos országosan elterjedt, szinte minden településen van legalább egy ilyen. Legtöbbször Szabó Ervin Könyvtárnak nevezik. Itt egyébként akár regisztráció nélkül is lehet helyben olvasni, ami teljesen áttekinthetlenné teszi a dolgokat. Akár általános iskolás gyerekek is levehetnek a polcokról olyan könyveket, amiket nem volna nekik még szabad. A bizarr képeket bemutató Gogol, vagy a rémisztgető Stephen King még csak hagyján, de némelyik gyerek annyira bedurvul, hogy hírhedten horrorisztikus Grimm-meséket olvas, amiktől nekem személy szerint napokig rossz álmaim szoktak lenni. És Grimm

még mindig semmi a perverz görögökhöz vagy rómaiakhoz képest, ahol mételyező melegirodalomhoz juthatnak a gyerekek („vivamus mea Lesbia atque amemus”).

(A teljes szöveg az ofoe.hu honlapon olvasható.)

A TIZENÉVESEK LÁTHATATLAN VILÁGA – TÁRSAS ÉLET ÉS ALKOTÁS A NETEN

Kele Fodor Ákos  
Nagy László Általános Iskola és Gimnázium

Pál Csobánka Zsuzsa  
Jedlik Ányos Gimnázium

2011 szeptemberétől a Jedlik Ányos Gimnáziumban előtérbe helyeztem magyaróráimon az e-learninget. Az összes gyermekbetegségen átestünk a tizedikes és tizenegyedikes tanítványaimmal, azonban nagyon értékes tapasztalatokra tettünk szert. Először Madách Imre: Az ember tragédiája című művével, majd Janne Teller: Semmi című kortárs dán ifjúsági regényével dolgoztunk.

A konferenciára készülve az internet és a közösségi portálok egy másik szempontú vizsgálata került előtérbe. A két projektből kiindulva Kele Fodor Ákossal és középiskolásokkal arra keressük a választ, hogy hogyan lehet bemutatni, be kell-e mutatni az őket körülvevő virtuális világot, illetve annak milyen jellemzői, terei, vektorai vannak. A felnőttek számára jobbra ismeretlen világban létrehozott tartalmak működését vizsgáljuk, és arra keressük a választ, milyen lehetőségek vannak iskola és közösségi csoport találkozására. Hogyan telnek on-line délutánjaik, milyen előnyei és hátrányai vannak az ottlétnek. Az így kialakuló szubkultúrák vajon mennyire mások, mennyire rendelkeznek más törvényekkel, mint a valóságos terek.

Közös gondolkodásra és workshopszerű bemutatásra invitálunk mindenkit, ahol középiskolások, tanárok és felnőttek a közös pontokat keresik ebben a reményeink szerint beavatás jellegű eszmecsereben.

MAGYARTANÍTÁS AZ INTERNET KORÁBAN?

SZEKCIÓELNÖK: Fenyő D. György

A TÖRTÉNET ALKONYA?

Mailáth Nóra

Károli Gáspár Református Egyetem

Az előadás a Z generáció történetéhez való viszonyát, a történetek/irodalom befogadására való képességet, az új adathordozó/kommunikációs eszközökhöz kötődést lélektani szempontból vizsgálja. Kiemelek néhány sajátosságot pl. az internet-, v. telefon-használatban, amelyek jellegzetesen a mai 18-20 év alattiakhoz kötődnek, és igyekszem ezt egy tágabb fejlődés-lélektani összefüggésben elhelyezni.

Ilyen vonások pl. a kommunikációs eszközök „átmeneti tárgy”-ként való használata; az információ-éhség háttérében valószínűleg megbúvó neurofiziológiai addikció, amely folyamatosan képi multitasking helyzeteket keres, s ennek hiányában unalmat él át – s amely helyzetek a tényleges, mélyebb információ-feldolgozást valójában rontják. Hasonló háttér – motiváció a folytonos információ-keresés mögött a beavatás keresése, amelynek rítusa kezd teljesen eltűnni a társadalmunkból, ill. ezzel összefüggésben az integrált énkép kialakításának nehézsége. Az előbbieket következményeképp (is) megszorodó gyermekkori személyiségfejlődési zavarok (pl. borderline és nárcisztikus zavar) konkrét megjelenési formáját, ill. az enyhébb esetekben a szakadást az intellektuális/technológiai és az érzelmi fejlődés közt néhány rövid klinikai eset-példával illusztrálom.

Ezek kapcsán foglalkozom azzal, hogyan alakul a történetek sorsa a mai gyerek-pszichoterápiákban, milyen új feladatot jelent lélektani szempontból a mai gyerekek és serdülők kezelése. Ezen belül az iskolai erőszak (bullying) – jelenség háttérében szinte mindig jelen lévő egyéni self-, és történet-elvesztés fontosságát emelem ki.

Az olvasási motiváció háttérében lényegesnek tartom azokat az elhárító mechanizmusokat, amelyeket a fiatal leginkább használ a mindennapokban – még megfelelő olvasásmennyiség és elfogadható tartalom esetén is gyakran látható, hogy az olvasottak defenzív célt szolgálnak; sok esetben az elviselhetetlennek érzett valós világgal szemben egy virtuális tökéletesség megalkotását, amely nem segíti a hétköznapi megküzdést és alkalmazkodást. Mindez az olvasottak utólagos megbeszélésére, a felnőttek a tapasztalatok elrendezésében nyújtott Segéd-Én szerepének fontosságára hívja fel a figyelmet.

Végül röviden szólnék arról, hogy a fiatalok saját alkotásában tapasztalható recycle-jelleg mire vezethető vissza, ill. hogy egy 2010-es magyar felmérés szerint a sokat hangoztatott összefüggés a számítógépes játékok használata és a figyelmi teljesítmény javulása közt csak korlátozottan bizonyult igaznak.

## A DIGITÁLIS NEMZEDÉK OLVASÓI PROFILJA

Ostorics László

Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztálya

A közelmúltban a nyomtatott és digitális eszközöket is felhasználó PISA2009 felmérésnek köszönhetően jelentős mennyiségű információ halmozódott fel a magyar 15 éves tanulók szövegértés-teljesítményével, digitális szövegértés-teljesítményével, a kettő közötti összefüggésekkel, valamint az ezekre és egymásra is ható háttértényezők szövevényével kapcsolatban.

Külön kezelendő a PISA2009 kétfajta szövegértési eredménye. A két eredmény ugyanazon tanulók papíralapú és digitális mérőeszkővel felvett kétféle teljesítményét mutatja ugyanazon a képességskálán, azaz minden további nélkül összevethető. Fontos leszögezni, hogy ennek ellenére nem ugyanarról a képességről van szó, bár mindkettőt szövegértésként kezeljük: a nyomtatott szövegértési és digitális-szövegértési eredmények kapcsolata nem erősebb, mint ugyanazon diákok szövegértési és matematikai vagy természettudományi eredményeinek kapcsolata. A két rokon tudásterület összefüggései mellett figyelembe veendő az a különféle háttértényezők, amelyek különféle módokon és erővel hatnak a két területen nyújtott teljesítményre. Ezek közül kitüntetett figyelmet érdemes szentelni az olvasói profiloknak. A PISA2009 hat profil segítségével jellemzi a fiatal olvasókat a tanulási stratégiák alkalmazásában való jártasságuk és az általuk olvasott anyagok változatossága alapján, a tág érdeklődési körű és elmélyült olvasótól az igen szűk érdeklődési körű és felületes olvasóig. Igen erős az összefüggés egy adott profil és a hozzá rendelhető nyomtatott szövegértési teljesítmény között. Ehhez hasonlóan érdekes az a nemzetközi téren az adatok alapján ritkának tűnő pozitív kapcsolat, amely az online olvasási szokások és a nyomtatott szövegértési eredmények között Magyarországon fennáll.

Az előadás azt vizsgálja, hogy a magyar diákok digitális-szövegértés eredménye milyen összefüggéseket mutat a nyomtatott szövegértési teljesítményekkel kapcsolatban felvázolt olvasói profilokkal. Vannak-e olyan olvasói profilok, amelyek különösen jó vagy különösen gyenge digitális olvasási képességgel járnak együtt? Hogyan függ össze a két képesség a másik irányban, azaz fejleszti-e a digitális olvasás a nyomtatott szövegértést? Ha igen, mely online tevékenységek fejlesztik jobban, melyek kevésbé? Rendelhetők-e egységes háttérjellemzők egyes olvasói profilokhoz, és azonosíthatók-e olyan beavatkozási pontok, ahol a legkönnyebb vagy legcélszerűbb elkezdni a tanulók digitális szövegértésének fejlesztését?

## DIGITÁLIS OLVASÁS- ÉS IRODALOMTANÍTÁS

Gordon Győri János

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ

Nem vitatható, hogy az elmúlt néhány évtizedben minden megváltozott, ami az olvasással kapcsolatos: a mai gyerekek már nem rendelkeznek olyan tapasztalattal, amelyben a betűk, az olvasmányok kizárólag statikus, hosszú távon változatlan fizikai hordozóközegekben – a könyvek, folyóiratok és hasonló információhordozók világában – jelennének meg. A médiahibridek mindent átható világában (Mackey, 1994) kizárólag a hagyományos értelemben vett irodalomról, költészetéről, csakis a korábbi értelemben vett gyerekkönyvről vagy gyerekolvasmányról, illetve a befogadás hagyományos technikáiról beszélni azzal a veszéllyel jár, hogy a magyartanárok elutasítják, de legalábbis nem vesznek tudomást tanítványaik irodalommal kapcsolatos legfontosabb tapasztalatairól és azok befogadási technikáiról. Pedig nem olyan rég Fenyő D. György (2011) is felhívta a figyelmet arra, hogy a digitális világ nemcsak azt befolyásolja erőteljesen, hogy mit, mikor, mennyit olvasnak a mai fiatalok, hanem azt is, hogy hogyan. Ez pedig kritikus eleme annak, hogy a magyartanárok egyáltalán miként tudhatják tanítani az irodalmat, vagyis miként tölthetik be azt a közvetítő szerepet a szöveg és a befogadó között, amelyről a hivatásuk szól. Az előadásban elméleti megfontolások, kutatási adatok és gyakorlati tapasztalatok alapján foglaljuk össze a digitális olvasás és az irodalomtanítás kapcsolatának irodalompedagógiai vonatkozásait.

KI VETI RÁ A (VILÁG)HÁLÓJÁT? (KI TANUL KITŐL, KI KIVEL FOLYTAT  
PÁRBESZÉDET, KI KIT MUNKÁLTAT?)

Gergelyi Katalin

Boronkay György Műszaki Középiskola, Gimnázium és Kollégium

*"Gyertek, kövessetek, s én emberek halászává teszek benneteket!"*

*(Mt 4,19)*

Miért érdemes, sőt szükséges az internet világát beengednünk a magyartanításba? A ma felnövőben levő, ún. digitális nemzedék egy sor olyan tudás birtokában van, amellyel mi, a tanáraik, nem rendelkezünk. Nem csak a digitális eszközök kezeléséről van szó.

A digitális nemzedéknek olyan képességei fejlődnek ki, amelyeket kár parlagon hagyni. Folyamatosan kommunikálnak a közösségi oldalakon, együtt véleményeznek dolgokat, információt, tartalmat osztanak meg egymással. Képekben gondolkodnak, képekben fejezik ki érzelmeiket, gondolataikat, képekről képek jutnak az eszükbe. Kíváncsiak, készek az azonnali véleménynyilvánításra. Ismeretszerzésekor kalandoznak, nem lineárisan olvasnak, virtuális térben, hipertextusok között bolyongnak, majd visszatálnak. Játszanak, és sokáig meg is őrzik játékosságukat.

A fentieket megfogalmazhatnánk máshogy is. A digitális nemzedék tömondatokban, jelekben, kifejtetlenül kommunikál. Mindenről azonnal, gondolkodás nélkül véleményt formál, árnyalatlanul. Érzelmeiket, gondolataikat nem tudják szavakba önteni, legfeljebb ikonokat mutatnak fel. Kíváncsiságuk felszínes: állandóan új dolgok felé hajtja őket, türelmetlenek, szenzációéhesek. Képtelenek az elmélyülésre. Játékfüggők és infantilisek.

Leküzdendő ellenfél vagy szövetséges az internet? Rajtunk múlik, hogy e nemzedék eszközkészletének romboló hatását minden eszközzel ellensúlyozni próbáljuk, egyre elkeseredettebb harcot vívva az új időkkel, vagy pedig élünk vele, megpróbáljuk kihasználni, a tanítás szolgálatába állítani – hogy a világhálóval „emberek halászái” lehessünk.

De hogyan lehetne kihasználni és fejleszteni az újfajta adottságokat? A digitális nemzedék internethasználati, tájékozódási és kommunikációs szokásai másfajta tanulási stratégiákat tesznek lehetővé, sőt követelnek meg. A netes közösségi lét tálcán kínálja a kooperáció lehetőségét: ezen a téren óriási fejlődés érhető el a diákoknál. Az önálló ismeretszerzés megfelelő irányítása előreviszi a projekt alapú tanulást. A (szépirodalmi és tankönyvi) szöveggel kapcsolatos új elvárások: a képesség, az interaktivitás új csatornáit nyithatják meg az irodalom iránti érdeklődés felkeltésének. A tanításnak még a tartalma is megváltozhat: a hatékony kooperációt, az adekvát képi illusztrációt, a forráshasználatot, az információkeresést is tanítani kell. Az információk özönében különösen nagy hangsúlyt kap, hogy a diák a lényegest a lényegtelenről, a hiteles forrást a hiteltelenről megtanulja megkülönböztetni. A kritikai gondolkodás kialakításában megkerülhetetlen a diák által elsődlegesen használt tájékozódási pontok ismerete.

Mindez a tanári munkát alapjaiban változtatja meg. A netes kommunikáció a tanítási idő után is folytatódik, a tanár munkaideje és szabadideje összemosódik, a magán- és a közszféra veszélyes közelségbe kerül egymással.

A digitális nemzedék feltétlenül tanítandó: azon a módon, ahogy számára a tanítás leghatékonyabb. Ez nem kis feladat. Miközben az új eszközöket és módszereket birtokba vesszük, újra kell definiálnunk tanári szerepünket. Ehhez önbiztatásra és önkorlátozásra, nyitottságra, de egyszersmind határaink pontos kijelölésére is szükség van.



## DIÁKOK KÉPE A KÖNYVRŐL – 2011-BEN

Sándor Judit

ELTE Egyetemi Könyvtár

...évezredekkel ezelőtt volt az agyagtábla és a papirusztekercs, majd jöttek a kódexek és a könyvnyomtatás. Mára a könyvek mellett itt a világháló, mindenféle elektronikus tartalommal, online napilapok, elektronikus dokumentumok, digitális könyvtárak, okostelefonok vagy az e-book olvasók, melyek mind gyökeresen megváltoztatták az olvasási szokásokat. Vajon miképp befolyásolják a technikai újdonságok a mai fiatalok olvasási szokásait? Mit, hol, hogyan, mikor és kivel olvas a mai tizenéves korosztály? Egyáltalán: olvasnak-e még a diákok?

Ezekre a kérdésekre kereste a választ az ELTE Egyetemi Könyvtár által középiskolásoknak 2011 őszén kiírt „Így olvasunk mi/ma” pályázat, melynek lebonyolítását a TÁMOP 3.2.4/09/1-KMR-2010-0021 „Az ELTE könyvtár rendszerének komplex fejlesztése a könyvtárhasználat megkönnyítése érdekében” projekt biztosította.

Nem kérdés, hogy az olvasás ma is az ismeretszerzés egyik alappillére, jelentősége megkérdőjelezhetetlen, így foglalkozni kell a kérdéssel a fiatalok esetében, hiszen számos jele van az olvasási képesség körüli problémáknak: például a PISA-felmérés eredményei szövegértés tekintetében, a felsőoktatásban jelentkező tanulási nehézségek a megfelelő olvasási készség hiánya miatt, vagy a funkcionális analfabétizmus jelei a felnőtt lakosság körében.

Az Egyetemi Könyvtár pályázatán fényképpel, képregénnyel, karikatúrával, illetve videóval vagy kisfilmmel mutathatták meg a diákok, szerintük mi jellemző napjainkban a középiskolás korosztály olvasási szokásaira. A pályázati felhívás népszerűnek bizonyult, egy hónap alatt 92 alkotás érkezett az ország legkülönbözőbb pontjaiból, többek között Budapestről, Debrecenből, Győrből, Törökszentmiklósról, Kiskunhalasról, Pécsről, Szegedről, Siklósról, sőt a határainkon túlról, Zentáról is.

Az igen kreatív és ötletes pályaműveket egy négy főből álló szakértő zsűri értékelte, majd döntött a helyezésekről. Az értékes nyereményeket szponzori felajánlások biztosították. A pályázat eredményhirdetésére és a díjak átadására 2011. 11. hó 11-én 11 óra 11 perckor került sor ünnepélyes keretek között az ELTE Egyetemi Könyvtárban.

A pályázat értékeléseként elmondható, hogy a mai fiatalok életébe már az olvasás területén is betörték a technikai újdonságok, viszont a beérkezett alkotások mindegyikében jelen volt a könyv is, mint az olvasás talán legtermészetesebb kelleke. Ez azt mutatja, hogy a Gutenberg-galaxis nincs még halálra ítélve, bár párhuzamosan megjelennek elektronikus versenytársak, melyeket számításba kell venni a fiatal generációknál.

A Digitális nemzedék konferencián bemutatott előadáson a pályázattal kapcsolatos tapasztalatok megosztása mellett lehetőség nyílik a beérkezett alkotások megtekintésére is.

SZÁMÍTÓGÉP- ÉS INTERNETFÜGGŐSÉG

SZEKCIÓELNÖK: Demetrovics Zsolt

ONLINE KÖZÖSSÉGEK ANONIMITÁSA

Ujhelyi Adrienn

ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Előadásom egy háromlépcsős kutatássorozat keretében járja körül az anonimitás témakörét. Az első vizsgálat szociális reprezentációs elméleti keretben próbálja feltárni az anonimitás fogalmának tartalmi és strukturális jellemzőit, illetve többváltozós statisztikai elemzéssel azonosítani a háttérdimenziókat. E kutatásban összesen 259 fő adott asszociációkat az anonimitásról, mondta el saját érzéseit és tapasztalatait, illetve sorolta fel az általa legfontosabbnak vélt előnyöket és hátrányokat, veszélyeket. A második kutatás során 142 fő adott jellemzést 9 tulajdonság mentén 15 online csoporttal kapcsolatban. E tulajdonságok közül kiemelten fontos az észlelt anonimitás és entitativitás (csoportszerűség), illetve ezek összefüggései. A harmadik kutatás online csoportokban részt vevőket (337 fő) kérdezett – többek között – arról, hogy milyennek látják saját csoportjukat, miért csatlakoztak hozzá, mennyire kötődnek hozzá, milyen szerepet játszik az életükben.

ONLINE JÁTÉKOK: A TÚLZOTT HASZNÁLAT KOCKÁZATAI

Pápay Orsolya

ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Nagygyörgy Katalin

ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Demetrovics Zsolt

ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Az internet elterjedésének köszönhetően az elmúlt évtizedben jelentősen megugrott az online játékok és játékosok száma. A kutatók hamar felfigyeltek arra a jelenségre, hogy a felhasználók egy része excesszíven használja ezeket a játékokat, és ezzel összefüggésben olyan tüneteket és negatív következményeket (obszesszió, megvonási tünetek, szociális izoláció, interperszonális és foglalkozásbeli konfliktusok, egészségügyi panaszok, stb.) tapasztal meg, amelyek a pszichoaktív szer-függőségre vagy a játékszenvedélyre jellemzőek. Nincs azonban egyetértés a kutatók között a tekintetben, hogy tényleg létezik-e egy klinikai értelemben vett online játékfüggőség, és ha igen, akkor pontosan mit tekinthetünk annak. Áttekintő előadásunk célja összefoglalni az eddig ebben a témakörben született különböző álláspontokat, elméleti modelleket és az ezeket alátámasztó vagy cáfoló empirikus kutatásokat, útmutatóul szolgálva így a definíciók és kritériumrendszerek áradatában.

A PROBLÉMÁS ONLINE GAMING KÉRDŐÍV (POGQ) BEMUTATÁSA

Nagygyörgy Katalin

ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Urbán, Róbert

ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Farkas Judit

ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Griffiths Mark D.

Nottingham Trent University, Psychology Division

Pápay Orsolya

ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Demetrovics Zsolt

ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

*Háttér:* Az online játékok népszerűsége évről évre növekszik, és ezzel összefüggésben a problémás esetekről szóló jelzések egyre gyakoribbak. Előadásunk célja egy, az online játékokkal kapcsolatos problémák mérésére alkalmas kérdőív bemutatása. Módszer: 3415 online játékos (90% férfi, átlag életkor 21 év) töltötte ki online kérdőívünket. Statisztikai elemzésünket a feltáró faktorelemzés (EFA) és a konfirmátoros faktorelemzés (CFA) kombinálásával végeztük, továbbá az egyes csoportokat látens profil elemzéssel azonosítottuk. Eredmények: A feltáró faktorelemzés alapján a problémás online játék használat 6 faktoros modelljét azonosítottuk, amit a CFA elemzés is támogatott. A hat azonosított az obszesszió, a belefeledkezés, a megvonás, a túlhasználat, az interperszonális konfliktus és a társas izoláció, amelyet a 18 tételes Problémás Online Játék Kérdőív (POGQ) mér. A látens profil elemzés alapján a játékosok 3,4%-a erősen veszélyeztetett, míg 15,2% a közepesen problémás játékos. *Diszkusszió:* A POGQ megfelelő mérőeszköz lehet az online játszás problémásságának mérésére.

AZ ONLINE JÁTSZÁS MOTIVÁCIÓS HÁTTERE: AZ ONLINE GAMING MOTIVÁCIÓI  
KÉRDŐÍV (MOGQ) BEMUTATÁSA

Demetrovics Zsolt  
ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Nagygyörgy Katalin  
ELTE Pszichológiai Intézet, Pszichológiai Doktori Iskola

Urbán Róbert  
ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

Griffiths Mark D.  
Nottingham Trent University, Psychology Division

Pápay Orsolya  
ELTE Pszichológiai Doktori Iskola

*Háttér:* Információs társadalmunk online alkalmazásai beépültek mindennapjainkba. Ezek közül az online játékok az egyik legerjedtebb alkalmazássá váltak. Bár a kutatások nagyrészt a rizikótényezőkre és az online játékok ártalmaira fókuszálnak, a szerzők azt is hangsúlyozzák, hogy az online játékok alapvető emberi szükségleteket is kielégíthetnek. Ha meg akarjuk érteni azokat a faktorokat, amelyek közreműködnek a játékosok viselkedésében, fel kell tárunk az online játékok motivációs aspektusait. *Célkitűzések:* Előadásunk célja az online játékok motivációs bázisának és az ennek az operacionalizálására kialakított kérdőív bemutatása. *Módszer:* A szakirodalom és interjúk alapján egy 56 itemes motivációs listát azonosítottunk. Az 56 itemetet összesen 3818 személy értékelte online (90.6% férfi; átlag életkor 20.9 év,  $sd=5.81$ ). A statisztikai analízisben kombináltuk a feltáró és megerősítő faktorelemzést. *Eredmények:* Az elemzések alapján hét motivációs faktort azonosítottunk (Társas, Eszképizmus, Versengés, Kóping, Készségfejlesztés, Fantázia és Rekreáció), amelyek 27 tétel mentén alkotják az MOGQ kérdőívet (Motives for Online Gaming Questionnaire). *Következtetések:* Az eredmények részben támogatták a motivációs háttérről előzetesen felvázolt modellünket. Összességében, a hét azonosított dimenzióval le tudtuk fedni a lehetséges online játék motivációk teljes bázisát és az MOGQ alátámasztottan adekvát mérőeszköze lehet a jövőbeli kutatásoknak.

MIVEL VAN KIKÖVEZVE A JÁTÉKFÜGGŐSÉGBE VEZETŐ ÚT? - AZ ONLINE  
JÁTÉKFÜGGŐSÉG RIZIKÓFAKTORAINAK AZONOSÍTÁSA

Mihalik Árpád  
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola

Nagygyörgy Katalin  
ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola, ELTE Pszichológiai Intézet

*Háttér:* A Sokszereplős Internetes Szerepjátékok (MMORPG) rohamos elterjedése, valamint, az, hogy ezek egyes országokban jelentős problémák forrásaként jelentkeztek, a kutatók figyelmét a témára irányították. A több éves nemzetközi kutatói munka ellenére sincs egységes álláspont a játék okozta függőség meghatározásáról, valamint a patológiás kapcsolat okairól és lefolyásáról sincsenek átfogó ismeretek. *Célkitűzés:* Jelen kutatásban célunk az volt, hogy a korábbi tudományos eredményekre alapozva feltárjuk a magyar MMORPG játékosok motivációinak és személyiségvonásainak addikcióra gyakorolt hatását. *Módszer:* Az adatgyűjtéshez a BFQ tesztet, Nick Yee (2007) elmélete alapján készített motivációs tesztet és a Young-féle (2004) addikciós kérdéssort használtunk. Elemzésünket 1679 fős mintán végeztük. *Eredmények:* Egy kapcsolati rendszert tártunk fel regresszió analízis segítségével, amiben az addiktív viselkedés prediktoraiként az alacsony érzelmi kontroll személyiségdimenzió, a magas eszképzimus és a teljesítményorientált viselkedés, mint, motivációs kategória jelent meg. A modell 24,2%-ban magyarázza a függő viselkedési formát. *Diskusszió:* A modell szerint az alacsony érzelmi kontroll, mely stresszhelyzetekben rossz megküzdési mechanizmusokat és sikertelen megküzdést jelent, a kiemelkedő teljesítmény motiváció, amelynek legmeghatározóbb eleme a versengésre vonatkozó motiváltság, olyan addiktív, patológiás helyzethez vezethet, amelyre a megnövekedett játékidő, valós élethelyzetekben történő teljesítményromlás és a játék befejezésének nehézsége jellemző. Ezek a személyiség és motivációs faktorok önmagukban is rizikótényezőt jelentenek, együttesen fellépve pedig tovább növelik a veszélyét, hogy játék és felhasználó között patológiás kapcsolat alakuljon ki.

ÉNBEEMUTATÁS, HATÁROK ÉS BIZTONSÁG, AVAGY A TÚLZOTT ÉNFELTÁRÁS  
PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI

Dr. Seres-Busi Etelka

ELTE PPK Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék

Az énbemutató és a túlzott kitárulkozás közötti határvonal gyakran nehezen értelmezhető, azonosítható. Az oversharing túlzott énfeltárást jelent, pontosabban az éppen szükségesnél több információ megosztását. Az internet és különböző alkalmazási módjai lehetővé teszik, hogy tulajdonképpen bármikor bármit posztoljunk, twitteljünk, feljegyezzünk és mások számára elérhetővé tegyünk. Egyes elképzelések szerint a személyes információkkal saját márkánkat, „brandünket” építjük, és mi magunk dönthetünk, hogy ebben csak pozitív megítélésű jellemzőket tüntetünk-e fel vagy negatívakat is. Amennyiben az információk valóban megoszthatóak, úgy mások számára segíthetik a rólunk alkotott kép teljessé válását, differenciálását. Ellenkező esetben azonban nem teljessé és jobbá tesszük ezt a képet, hanem egysíkúbbá és negatívvá, valamint számos visszaélési lehetőségnek hagyunk szabad utat (információ-rendszerezés, profilépítés, másolt identitás stb).

Nehéz meghatározni, hogy mi a megfelelő mélységű önjellemzés önmagunk prezentációjához, és hol vannak az én biztonságának határai, honnan beszélhetünk túlzott kitárulkozásról. Egy kapcsolat elmélyítésében és a másik megismerésében fontos lépés az énfeltárási, ami lehetővé teszi azt is, hogy a társas támasz megfelelő formáihoz könnyebben eljussunk, illetve kölcsönös kapcsolataink alakuljanak ki. Bár nehezen meghatározhatóan, mégis van egy elvárt és elviselt optimális szintje, amit ha valaki átlép, akkor rosszul alkalmazkodónak, fenyegetőnek, vagy ellenszenvesnek ítéldhetjük meg (Jourard, 1989). Mindemellett azért is szükségünk van az énfeltárási visszafogására, fokozatosságára és tudatosságára, mert mi magunk kiszolgáltatottabbá válhatunk.

A fenti kérdéseket egy felmérés eredményeivel is illusztráljuk. Diákokat kérdeztünk on-line kérdőívvel – és később a kérdőívekből nyert adatokat kiegészítő interjúval arról, hogy melyek azok a személyes előnyök és hátrányok, amelyek ezekből az alkalmazásokból nyerhetőek, illetve mivel jár, ha valamit megjelenítettek és megosztottak másokkal.

A kérdések között szerepelt, hogy mi alapján döntenek arról, hogy milyen jellegű információt és milyen körökben osztanak meg; valamint, hogy befolyásolja-e a döntést a család, a baráti társaság, vagy az iskola. Mindemellett az énfeltárási észlelt különbségeiről is beszéltek: mennyiben más a személyes, mint az online kommunikációban megjelenő énbemutató és érzékelték-e már, hogy valaki túl sokat mutatott magából?

Az előadásban kitérünk arra, hogy milyen pedagógiai vonatkozásai vannak ennek a kevésbé kontrollálható jelenségnek, amely egyrészt a diákok tájékoztatását és saját énfeltárási „fegyelmességük” fejlesztését igényli; valamint a pedagógusok felkészítését is az ezekkel kapcsolatos megfelelő mentálhigiénés módszerekre.

**A konferencia regisztrált résztvevői**

Ádám Klára  
Andics Orsolya  
Andóné Nagy Katalin  
Ankáné Balló Andrea  
Antal Csilla  
Aradi Erzsébet  
Arapovics Mária  
Arató László  
Árpási Eszter  
Ásványi László  
Asztalos Éva  
Babics Anna  
Bacsa Erzsébet  
Bajzáth Mária  
Bakos Menyhértné  
Bálint Szilvia  
Balla István  
Balogné Puzsár Zsuzsanna  
Bándliné Utasi Mária  
Baracs Nóra  
Baranyai Katalin  
Baranyák Csaba  
Barna Erika  
Barta Judit  
Bartók Mária  
Bartos Bea  
Bedő Ferenc  
Bedőné Fatér Tímea  
Bencsik Mária  
Benedekné Fekete Hajnalka  
Benkőné Di Giovanni Rita  
Bényei Judit  
Beöthy Zsófia  
Berecz Antónia  
Berkesné Virág Judit  
Bertránné Szekeres Erika  
Bessenyi István  
Besze Erika  
Beszeda Beáta  
Betlehem Márta  
Boda Mária  
Bódi Ágnes  
Boldog Andrea  
Bondor Erika



Bondzsér Zita  
Borján József  
Borkovits Margit  
Boros Márta  
Borsa Judit  
Brunner Anita  
Bucz Lajosné  
Buda András  
Budai Éva  
Bura Ibolya  
Busa Dorottya  
Búza Blanka  
Czinege Valéria  
Csákány Antalné  
Csát Orsi  
Csendes Katalin  
Csepetiné Fülöp Szilvia  
Csernik Ilma  
Csigi Erzsébet  
Csobánka Zsuzsa  
Csonka István  
Csonkáné Kormos Terézia  
Csörgits Hunor  
Csukáné Polyák Erzsébet  
Csurgó Sándor  
Csuvár Fruzsina  
Dancsó Tünde  
Deményné Sári Julianna  
Demetrovics Zsolt  
Demjén Klára Irén oktatásszervező, mentor  
Diószegi Zoltánné  
Dobiné Bálint Katalin  
Dombóvári Mária  
Domonkos Katalin  
Dudás Anita  
Egressy Katalin  
Eigner Judit  
Ercse Kriszta  
Erdei Gyula  
Erdei Gyuláné  
Erdeiné Csepregi Erzsébet  
Erdélyi Ágnes  
Érsek Attila  
Farkas Bertalan Péter  
Farkas Judit  
Farkasné Hauber Anna Orsolya

Fatalin Gabriella  
Fazekas Lászlóné  
Fehér Péter  
Fekete Gabriella  
Fekete-Kovács Gyözőné  
Feketéné Kovács Anikó  
Fenyő D. György  
Fenyőné Piro Krisztina  
Firnics Judit  
Fontos Zsóka  
Forgács Éva  
Forgó Sándor  
Forgó Sándor  
Forró Zoltán  
Főbusz Nóra  
Földes Petra  
Főző Attila László  
Frankó Luca  
Fuszek Csilla  
Fülöp Józsefné  
Fülöp Márta Marianna  
Füzi Otília  
Füzy Éva  
G. Teiszler Mária  
Gabi Gabriella  
Gál Emese  
Gallai Zsófia  
Gálné Molnár Klára  
Gazda Anna  
Gazdag-Győri Szilvia  
Gergelyi Katalin  
Gerse István  
Giebiszer Gyöngyi  
Girasek Edina  
Gordon Győri János  
Gönczöl Marianna  
Gruberné Szilágyi Ágota  
Gyarmathy Éva  
Gyarmati Vera  
Gyenes Barbara  
Gyenge Zsuzsanna  
Győri Mária  
Györk Krisztina  
Gyulai Zsuzsanna  
Habók Lilla  
Hafner Ilona

Hajas Zsuzsa  
Hajduné Fetzer Ágnes  
Halász Csilla  
Halász Éva  
Halász Judit  
Hanczár Gergely  
Haramia László  
Haramiáné Kovács Mária  
Haraszi Miklós  
Hartmann Ibolya  
Herczigné Kemény Ágnes  
Hernádi Ivánné  
Hídvéghi Zsuzsanna  
Hodásziné Pingitzer Andrea  
Hodossi Sándor  
Holovitz Szandra  
Hornyák József  
Hornyák Judit  
Hornyákné Sebestyén Éva  
Horváth Beáta  
Horváth Enikő  
Horváth Zsuzsanna  
Hrecska Renáta  
Hrecska Zoltán  
Huzsvár Tamás  
Istenes Mónika  
Iványi Tinor  
Jakab Judit  
Jancsóné Zorván Zita  
Jankech Violetta  
Jánossyné dr.Solt Anna  
Jármai Erzsébet  
Jó Andrea  
Jobb Gábor  
Juhász Gizella  
Juhász Zoltánné  
Juhászné Pusztai Irén  
K. Nagy Emese  
Kádár Rita  
Kakasi Ágnes  
Káldos János  
Kalóné Romhányi Ildikó  
Kámán Veronika  
Kanda Judit  
Káplár-Kodácsy Kinga  
Kárpáti Gyöngyi

## Digitális Nemzedék Konferencia 2012

Karsai Viktor  
Kaszás Erzsébet  
Katona Csaba  
Kele Fodor Ákos  
Kepes Júlia  
Kerling Etelka  
Kertész Luca  
Kis Anita  
Kiss Andrásné  
Kiss Endre  
Kiss Endre  
Kiss Gyuláné  
Kiss Henriett  
Kiss Tamás Barnabás  
Klicsu Anna  
Kmettyné Balogh Zsuzsanna  
Knausz Imre  
Kocsis Éva  
Kolláth Péterné  
Kolompár József  
Kolosai Nedda  
Komenczi Bertalan  
Kondorné Kiss Fruzsina  
Kondorné Kovács Irén  
Koreczné Kazinczi Ilona  
Koruhely Nikoletta  
Kovács Anikó  
Kovács Mihály  
Kovács Tibor  
Kovácsné Tóth Dorottya  
Kozma Edit  
Költő András  
Környei László  
Kövesdi Ildikó  
Kristóf Zsolt  
Krnács András  
Kruzslicz Tamás  
Kudar Mariann  
Kulyassa Zsolt  
Kutrucz Zsuzsanna  
Lajkó Anita  
Lassúné Márkus Mária  
Lauter Judit  
Lendvai Lászlóné  
Lengyel Dóra  
Lengyel Judit

Lévai Dóra  
Libor Erika  
Lindner ZSuzsa  
Lombosi Anikó  
Lukács Adrienn Anna  
Maczó Ferenc Benjámín  
Magyari Gábor  
Magyari Krisztina  
Magyarné Fazekas Ágnes  
Mailáth Nóra  
Majer Zoltán  
Majoros Józsefné  
Marosvölgyi Tekla  
Marton Anikó  
Marx Laura  
Masa Andrea  
Meleg Kata  
Meskóné Dékány Dóra  
Mészáros Éva  
Mészáros Katalin  
Micheller Erzsébet  
Mihalik Árpád  
Mihályi Éva  
Mikolasek Zsófia  
Miskey Helga  
Mohácsi Edit  
Molnár Cecília  
Molnár Ferenc  
Molnárné Vörösmarti Ágnes  
Muhi Kristóf  
Nádasi Ildikó  
Nagy Félix  
Nagy Gergő  
Nagy Ildikó Mária  
Nagygyörgy Katalin  
Nemes László  
Németh Ildikó  
Németh Mária  
Németh Miklós  
Németh Mónika  
Németh Piroska  
Németh Veronika  
Némethné Csepregi Krisztina  
Némethné Gaál Mária  
Neumann Eszter  
Neumann Viktor

Nits Nelly  
Nyakas Krisztina  
Oláh Attila  
Ollé János  
Oros Róza  
Ostorics László  
Ottucsák Melinda Anikó  
Ozorai Judit  
Ökrös Teréz  
Ördögné Gárgyán Mária  
P.Szabó Melinda  
Pál Csobánka Zsuzsa  
Pap Judit  
Pápay Orsolya  
Papp-Danka Adrienn  
Peer Krisztina  
Perényi Andrea  
Péter András  
Péterné Czakó Edit  
Petry Annamária  
Pfuscher Emese  
Pintérmé Fetzner Mónika  
Pompor Zoltán  
Poros Júlia  
Precskò Lilian  
Rác Marianna  
Rajczy Emilné Sándor Emese  
Reményi Edina  
Rideg - Fekete Márta  
Ritoók Judit  
Rogányi Lászlóné  
Ságvári Bence  
Sándor Judit  
Sárközy Ildikó  
Sárosi Mona  
Schiller mariann  
Schneider Béla  
Sebestyén Lilla  
Seres-Busi Etelka  
Simon Gábor  
Simon Gabriella  
Simon Katalin  
Simon Klára  
Sipos Zsuzsa  
Skultéty Zoltánné  
Sólyomné Baranyai Elza

Somogyi Csilla  
Stefán Balázs  
Szabó Anikó  
Szabó Bence  
Szabó Levente  
Szabó Mónika  
Szabó Zsuzsanna  
Szabolcs Éva  
Szabóné Valu Ágnes  
Szakács Emília  
Szakács Erzsébet  
Szakmári Klára  
Szalai Erika  
Szalay Sándor  
Szántóné Czecze Enikő  
Szántóné Tevan Ildikó  
Szász Antónia  
Szász Edina  
Szász Veronika  
Szávai István  
Szécsi Mária  
Szedenik Enikő  
Szeitnerné Pingiczer Gizella  
Székelyné Nagy Zsuzsa  
Szekeres Diána  
Szekeres Endre  
Szekszárdi Júlia  
Szente Vargáné  
Szilágyi Csilla  
Szili Tamás  
Szivák Judit  
Szöcs Judit  
Szűcs Magdolna  
Szűcs Zsuzsanna  
Takács Edit  
Takács Judit Zsuzsanna  
Takács Kitti  
Tapazdi Judit  
Tari Annamária  
Tarné Éder Marianna  
Tartsayné Németh Nóra  
Tasi Zoltánné  
Toró Csilla  
Tóth Ágnes  
Tóth Béla  
Tóth Éva

Tóth Józsefné  
Tóth Katalin  
Tóth Renáta  
Tóth Valentin  
Tóth-Máté Barnabás  
Tóth-Mózer Szilvia  
Totyik Tamás  
Tőkés Gyöngyvér  
Török Ildikó  
Turai Julianna  
Turzó-Sovák Nikolett  
Ujhelyi Adrienn  
Ujhelyiné Szeverényi Irma  
Urbin Éva  
Utschalott János  
Váradi László  
Varga Adrienn  
Varga Anett  
Varga Hedda  
Varga Judit  
Varga Klára  
Varga Renáta  
Vargáné Kiss Erika  
Vargáné Szilágyi Katalin  
Varró Marietta  
Vedovatti Anildo  
Végh Györgyi  
Veinelt Nóra  
Venczel Katalin  
Verderber Éva  
Verebélyi Marianna Ágnes  
Vermesné Géczy Blanka  
Virágh Tamás  
Vojtek Sándor  
Wagnerné Éry Júlia  
Zeman Csaba  
Zsigovits Gabriella