

Y.Z.

A FIATALSÁG LEGFRISSEBB FOLYÓIRATA

A DIGITÁLIS EGYENLŐT- LENSÉGEK ALAKULÁSA A TÁVOKTATÁS IDEJÉN

Galán Anita kutatásai alapján

MIT TANULHATUNK A TÁVOKTATÁSBÓL?

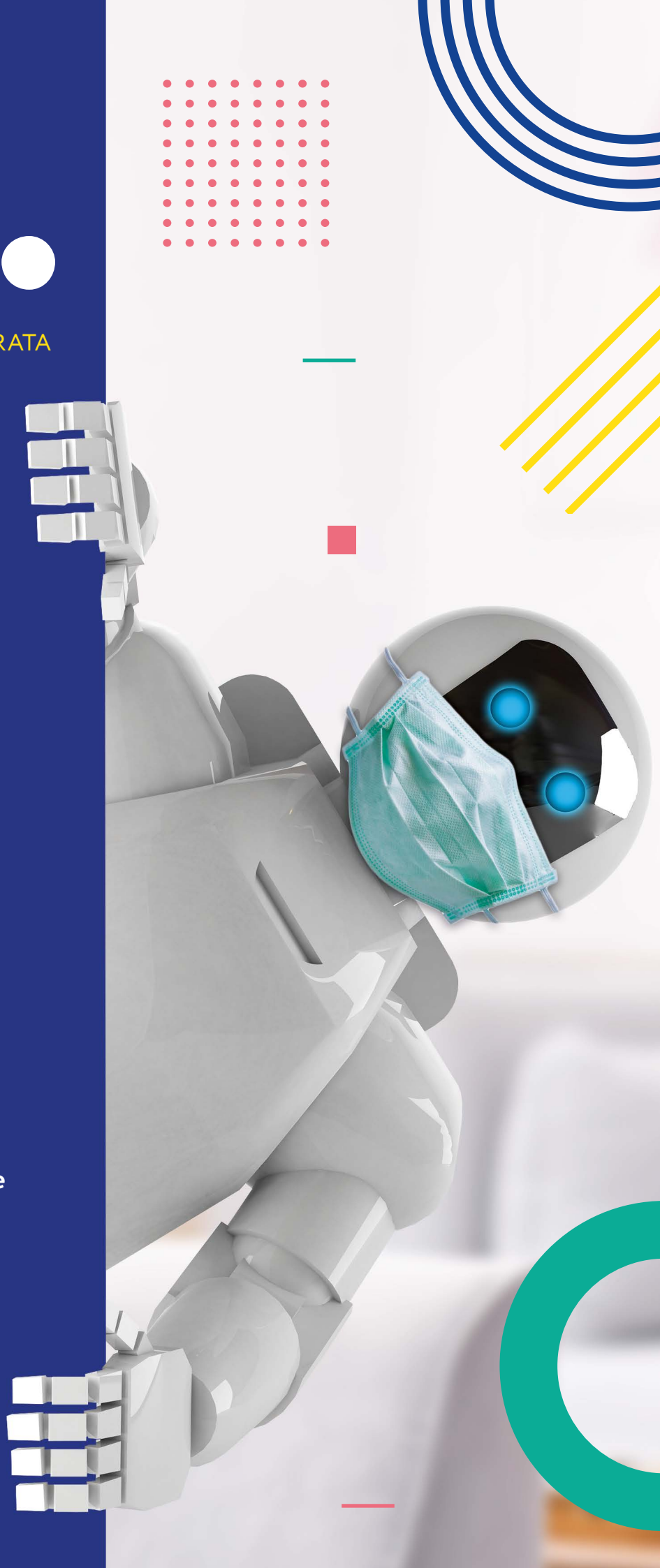
Molnár Janka Sára / Kiss Dávid

IFJÚSÁGI PARTNERSÉG

Kitekintés a nemzetközi szintésre



NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS



I. évfolyam.

1. szám

FELELŐS KIADÓ

Nemzeti Ifjúsági Tanács Szövetség
Hegedüs Zoltán

FELELŐS KIADÓ SZÉKHELYE

6726 Szeged, Fő fasor 11. I/6

FŐSZERKESZTŐ

Pillók Péter

SZERKESZTŐK:

Déri András
Gyorgyovich Miklós
Vajda Árpád

SZERZŐK:

Balázs Marietta
Csont István
Digitális Jólét Nonprofit Kft.
Forisek Péter
Galán Anita
Kiss Dávid
Kovács Péter
Menich Dóra
Molnár Janka Sára
Sió László

KORREKTÚRA:

Schmidt Renáta

KREATÍV KONCEPCIÓ:

Turucz Renáta

DESIGN, TÖRDELÉS:

Rudics Mónika

NYOMDA

Printworks Nyomda

*A folyóiratban felhasznált fotók
a <https://hu.123rf.com/>
oldalról származnak.*

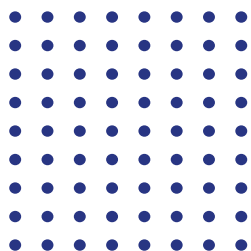
Minden jog fenntartva.



NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS

Szakmai együttműködő partnerünk
a folyóirat megvalósításában a:





A mű összeállt, de az alkotók nem pihennek

Kedves Olvasó!

Talán a Nemzeti Ifjúsági Tanács leghosszabb időn át tervezett projektjének első számát tarthatjátok most a kezetekben. Hosszú hónapok gondolkodása, csiszolása, alakítása formálta folyóiratunk koncepcióját és első számát, ahogyan egy képzőművész a nyers agyagot.

Amikor hozzáláttunk mindehhez három cél lebegett a szemünk előtt: magunk is éreztük, hogy hosszú évek óta nincs a palettán egy olyan kiadvány, amelynek elsődleges célja a fiatalokhoz kapcsolódó témák feldolgozása, a velük foglalkozó szakemberek támogatása. Egyértelművé vált a számunkra, hogy a NIT és a szervezet körül jelen lévő szakemberek és tudásbázis lehetővé teszi, hogy az ifjúsági szféra módszertani fejlesztéséhez is hozzá járuljunk. Ezen felül pedig úgy éreztük a folyóiratunk életre hívásával magunk is tehetünk a szakmai diskurzus felpezsdítésének érdekében.

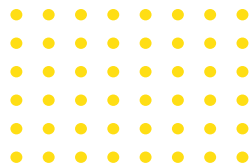
Az ifjúsági munka legnagyobb kihívása abban rejlik, hogy nincs még egy célcsoport, amelynél ilyen gyorsan változnak a "felhasználói" trendek, az igények és a szokások. Ebben a folyamatos átalakulásban szeretnénk

egy olyan biztos pontot nyújtani az érdeklődők számára, amely egy - egy kiemelt téma mentén szerveződve gyűjti össze az aktuális elméleti és gyakorlati trendeket.

Ahogyan a fiatalokat az érdeklődési kör legszélesebb skálája és a sokszínűség jellemzi, ugyanúgy próbáljuk mi is minél szélesebb horizonton mozogva feldolgozni azokat a témákat és területeket, amelyeket az első - és a soron következő - számban megjelenítünk. Az írásokban visszaköszönő sokféleség pontosan azt szimbolizálja, ami az ifjúsági szektort, és általánosságban az ifjúsági munkát is jellemzi.

Aki alkot és dolgozik valamin, sohasem lehet maradéktalanul elégedett azzal, ami a kezei alól kikerül. Így voltunk ezzel mi is, és szerettük volna a végtelenségig tökéletesíteni mindezt. Elérkezett azonban az idő, hogy a célcsoport alkosson véleményt, segítsen továbbformálni és közösen alakítani az Y.Z.-t. Elvégre közös célunk mindez!

Hegedüs Zoltán,
Elnök
Nemzeti Ifjúsági Tanács



Lectori Salutem!
Kedves Olvasó!

A Doktoranduszok Országos Szövetsége (továbbiakban: DOSZ) nevében tisztelettel köszöntöm abból az alkalomból, hogy megjelent a Nemzeti Ifjúsági Tanács és a DOSZ közös folyóirata, az Y.Z. első száma.

A DOSZ feladata, hogy a doktori képzésben résztvevők érdekképviselését ellássa, ugyanakkor a szervezet küldetése az is, hogy a minőségi szakmai közélet szervezésével a fiatal kutatók számára kitarja a lehetőségeket és támogassa munkájukat. Úgy vélem, hogy e célkitűzések eléréséhez nélkülözhetetlenek azok a szakmai, partneri kapcsolatok, amelyek lehetővé teszik, hogy a DOSZ folyamatosan bővíthesse portfólióját, ezáltal is segítve a fiatal kutatók speciális ifjúsági igényeit.

A Nemzeti Ifjúsági Tanács és a DOSZ együtt gondolkodásának eredményeként indulhatott el az Y.Z. folyóirat, mellyel az alapítók célul tűzték ki a kutatói utánpótlás támogatását, a szakmai és módszertani párbeszéd elősegítését. Az Y.Z. keretein belül lehetőséget kívánunk teremteni a fiatalokat érintő, különböző témákat feldolgozó publicisztikák, tanulmányok és szakmai anyagok megjelentetésére.

Szervezetünk sokrétű tevékenységének bemutatása messze meghaladja egy köszöntő terjedelmét, azonban biztosíthatom, hogy a DOSZ mindent megtesz annak érdekében, hogy a Magyarországon doktori képzésben résztvevők érdekeit hatékonyan képviselje, továbbá tudomány- és közösségsszervező tevékenységével támogassa munkájukat. Ezúton kívánok kellemes olvasást és további szakmai sikereket az elkövetkező időszakra is.

Molnár Dániel, elnök
Doktoranduszok Országos Szövetsége

A szerkesztő köszönti az olvasót!

Szándékaink szerint egy hiánypótló folyóiratot tart a – virtuális – kezében az olvasó. Hiánypótló egyrészt, mert elképzelésünk szerint egy olyan rendszeresen megjelenő kiadványt indítunk remélhetőleg hosszú útjára, amely az ifjúsági szakma számára egyféle platformot jelent, lehetőséget ad az ismeretek megosztására és információcserére. Igyekszünk ezt a célt úgy szolgálni, hogy a fiatalság és a kapcsolódó tudományterület sokféleségéhez hasonlóan a folyóirat tartalma is sokszínű legyen: a fiatalokkal foglalkozók de akár maguk a fiatalok is megtalálják a számukra érdekes és hasznos tartalmat. Igyekszünk bemutatni a tudományterület elméleti megközelítéseit és gyakorlati diskurzusait, alkalmazásait, ugyanakkor szeretnénk mindezt közérthetően és izgalmasan megtenni.

A szerkesztőség éppen ezért nem indul ki szigorú lehatárolásból a fiatalság korcsoportjának meghatározása során sem, annyi bizonyos, az ifjúsági életszakasz az életfeltételekre adott kreatív válaszkeresés időszaka, a személyiség rögzülésének és a meghatározó társas kapcsolatok kialakulásának ideje. Jól látszik, hogy a globalizáció, az oktatási rendszer hozzáférhetőségének növekedése, a biológiai érés változásai az utóbbi évtizedekben a korábbiakhoz képest mind lefelé, mind fölfelé kitolta az életszakasz határait, és heterogénné tette az egész csoportot.

És végül, ha már szóba hoztuk a heterogenitást: a szerkesztőség őszintén bízik benne, hogy a Magyarországon oly sok területen jellemző megosztottságon felül tud emelkedni a folyóirat, és - akár vitáknak is teret adva - színvonalas párbeszédet tud kialakítani az ifjúságügy területén az egyes szereplők között.

Röviden tehát, Kalandra fel!

Pillók Péter, főszerkesztő

TARTALOMJEGYZÉK

01	A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ALAKULÁSA A TANTERMEN KÍVÜLI, DIGITÁLIS MUNKAREND IDEJÉN A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, KISTELEPÜLÉSEN ÉLŐ FIATALOK KÖRÉBEN	
	Galán Anita	4
02	TANULÁSI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANULÓI JÓLLÉT A DIGITÁLIS TÁMOGATÁSSAL MEGVALÓSULÓ OKTATÁSBAN	
	Sió László	13
03	MIT TANULHATUNK A TÁVOKTATÁSBÓL?	
	A TÁVOKTATÁS EGYETEMISTA SZEMMEL	
	Molnár Janka Sára / Kiss Dávid	18
04	ÉRTELMEZŐ-KÖZÖSSÉG-MÉDIA: MÓDSZERTANI MÉLYFÚRÁSOK A DIGITÁLIS IRODALOMTANÍTÁSBAN	
	– A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK A KÖZÉPISKOLAI IRODALOMOKTATÁSBAN TANULMÁNYKÖTETRŐL	
	Kiss Dávid	24
05	AZ ISKOLAI ZAKLATÁS ÉS A CYBERBULLYING HASONLÓSÁGAI ÉS KÜLÖNBSÉGEI	
	Menich Dóra	28
06	KÖZÖSSÉGI MÉDIA A MÚZEUMOK ÉLETÉBEN A COVID ELŐTTI ÉS ALATTI IDŐSZAKBAN	
	Csont István / Forisek Péter	35
07	IFJÚSÁGI PÁRBESZÉD MAGYARORSZÁGON	
	– KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA	
	Kovács Péter	41
08	IFJÚSÁGI PARTNERSÉG: TUDÁS ÉS SZAKÉRTELEM AZ EURÓPAI IFJÚSÁGI SEKTOR SZOLGÁLATÁBAN	
	Balázs Marietta	44
09	NETMENTOR	
	Digitális Jólét Nonprofit Kft.	46

A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ALAKULÁSA A TANTERMEN KÍVÜLI, DIGITÁLIS MUNKAREND IDEJÉN A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, KISTELEPÜLÉSEN ÉLŐ FIATALOK KÖRÉBEN

– Galán Anita –

Bevezetés

A Covid-19 miatti lezárások következtében újfajta kihívásokkal kell szembenéznie a világ társadalmainak. A vírus és a vele járó ismeretlen megbetegedés, illetve az ettől való félelem mellett az új típusú munkaszervezés, a növekvő munkanélküliség és a távoktatás is kihívásokat jelent.

Ezek a nehézségek sokkal inkább érintik a marginalizálódó csoportokat, akiknek helyzete a munkaerőpiacon labilisabb és a digitális munkarendben való részvétele az eszközök és az internet hiánya, tehát a digitális egyenlőtlenségek miatt is nehézségekbe ütközik.

Jelen tanulmány célja a digitális egyenlőtlenségek definiálása és a magyarországi helyzet ábrázolása után annak bemutatása, hogyan tudtak részt venni a távoktatásban a hátrányos helyzetű, kistelepülésen élő, főként roma fiatalok. Ennek feltárásához interjúkat készítettünk olyan kelet-magyarországi, szociális szektorban dolgozó szakemberekkel, akik kapcsolatban vannak a hátrányos helyzetű családokkal, diákokkal, látták, segítették őket a otthoni tanulás során.

Digitális egyenlőtlenségek

Az internet és az információs-kommunikációs technológiai eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök) penetrációja hatással van az oktatásra, a munkaerőpiacon, az interperszonális kapcsolatokra és a devianciákra (új típusú függőségek, online zaklatás megjelenése stb.), de a társadalmi egyenlőtlenségek köre is új fogalommal bővült (DiMaggio & Hargittai, 2001; Wallace, 2009; Galán, 2013; McCrindle & Wolfinger, 2014). Utóbbi hátterében az áll, hogy a digitális eszközökből nem tudnak egyformán részesülni az egyének, illetve ha részesülnek is, az eltérő használat további megosztottságot eredményezhet közöttük.

Először az 1990-es években jelent meg a digitális megosztottság fogalma, amely az internet és az IKT-eszközök hozzáféréseire irányult a társadalmon belül. Azt vizsgálták, ki rendelkezik internettel, illetve az ehhez

szükséges felszereléssel, és ki nem (Norris, 2001; DiMaggio & Hargittai, 2001; DiMaggio, Hargittai, Celeste & Shafer, 2004).

Az internet terjedésével azonban a kutatók rájöttek, már nem az a fontos, ki fér hozzá a világhálóhoz és ki nem, hanem hogy ki mit csinál és mit tud csinálni online, tehát a használat minősége és tartalma vált megkülönböztető dimenzióvá. Ennek oka, hogy bár a penetráció szinte teljes, akkor sem jelenthetjük ki, hogy a digitális megosztottságnak vége, hiszen új aspektusok, még hozzá a hozzáférés (internetkapcsolat és eszközök) minősége, valamint a felhasználók közötti különbségek – mint például a felhasználói tudás vagy a társadalmi támogatottság – válnak fontossá. Ezek a másodlagos digitális egyenlőtlenségek, míg a hozzáférés eltéréseiből fakadókat a továbbiakban elsődleges digitális egyenlőtlenségként definiáljuk (DiMaggio & Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004).

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatához DiMaggio és Hargittai (2001) öt dimenziót különítettek el. Az első a technikai felszerelés és a hálózati kapcsolatok egyenlőtlensége, ami a számítógép, az azon futó szoftverek, valamint az internetkapcsolat minőségének fizikai különbségeiből ered. A második a használat céljában és tartalmában érhető tetten: az internet által növelhető a kulturális tőke, ám vannak, akik csupán szórakozási vagy kapcsolattartási céllal használják. Míg számos online tevékenység triviálisnak tűnhet a felhasználóknak, a legtöbb mégis elvár egy bizonyos szintű szakértelmet; ezt méri a harmadik dimenzió, a készségek, képességek egyenlőtlensége. A használók közti eltérések negyedik dimenziója az elérhető társadalmi támogatás mértékében van, vagyis abban, hogy az internetező mennyire számíthat más, tapasztaltabb felhasználóktól segítségre, amikor eléri a felhasználói tudásának határait. Az ötödik dimenzió, a használat autonómiájának egyenlőtlensége, az internethasználat helyéből, illetve annak kontrolláltságából fakad. Ez alatt az olyan körülményeket értjük, mint hogy hol van alkalma a felhasználónak internetezni, mennyit kell utaznia hozzá, van-e valamilyen szabályozásnak kitéve az időtartamot, a használati módokat tekintve, mennyire felügyelik a tevékenységeit, valamint hány emberrel kell megosztania az adott hozzáférést. Ezek az egyenlőtlenségi dimenziók összeadódva heterogén előnyszerzési lehetőségeket jelentenek, amelyek meghatározó összefüggést mutatnak a társadalmi rétegzettség alapjait képező tényezőkkel (DiMaggio et al., 2004).

Az elmúlt években a digitális egyenlőtlenségek elmélete új fogalommal, a harmadlagos digitális egyenlőtlenségekkel bővült, amely az eredményekre vonatkozik. Ez az a szint, amely a legvilágosabban feltárja, hogyan képezi újra a digitális egyenlőtlenség a társadalmi egyenlőtlenségeket annak nyomon követésével, hogy a hozzáférés és a készségek valójában hogyan segíthetik elő az emberek életének megváltozását (Katz, Jordan & Ognjanova, 2021).

A következőkben a Magyarországon tapasztalható digitális egyenlőtlenségek rövid összefoglalására teszünk kísérletet.

Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon

MAGYARORSZÁGON AZ ELMÚLT ÉVEKBEN SZÁMOTTEVŐEN NÖVEKEDETT A HÁZTARTÁSOK INTERNET ELLÁTOTTSÁGA, ÁM MÉG ÍGY IS AZ EURÓPAI UNIÓS ÁTLAG ALATTI ARÁNYBAN VAN JELEN A VILÁGHÁLÓ A MAGYAR EMBEREK OTTHONAIBAN.

2014-ben a penetráció 73%-os volt (EU-s átlag: 80%), 2019-ben pedig 80%-os (EU-s átlag: 90%), így az unión belül a tizenhetedik helyet foglalja el hazánk (11).

A szolgáltatók közötti verseny hatására folyamatosan csökken a szolgáltatás ára, amelyet így egyre többen engedhetnek meg maguknak. Ennek ellenére jelentősek a regionális különbségek a penetrációban, illetve az infrastruktúra minőségében, gyorsaságában, de még árában is. A kisebb településeken jellemzően lassabb, drágább internetet tudnak csak beköttetni a lakosok (12).

Az internet hazai elterjedtsége, az elsődleges digitális egyenlőtlenségek összhangban vannak a regionális egyenlőtlenségekkel. Legmagasabb arányban Budapesten, illetve a közép-dunántúli régió háztartásaiban



érhető el a világháló, megfigyelhető továbbá a területi egyenlőtlenségekre jellemző nyugat-kelet diverzitás is (I3). Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek tehát még nem szűntek meg teljesen, leginkább a keleti országrészben fekvő kisebb településeken érhetők tetten. Vajon mi a helyzet a másodlagos, a használat különbözőségeiből fakadó digitális egyenlőtlenségekkel?

Korábbi kutatásunkban (Galán, 2019) debreceni Z generációs fiatalok mintáján vizsgáltuk a digitális egyenlőtlenségeket. A másodlagos digitális egyenlőtlenségek szempontjából vegyes képet kapunk. Az adatokat elemezve kijelenthetjük, hogy a fiatalok nagy része egész nap, még iskolaidőben is online van, azonban az általuk végzett tevékenységek között jelentős eltérések mutathatók ki. Külföldi vizsgálatok szerint (Hargittai & Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Buente & Robbin, 2008; Eynon, 2009; Zillien & Hargittai, 2009; Boyd, 2011; Hargittai, 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státusz, valamint az internet tökenövelő használata¹ között, amelyet empirikus kutatásunkban is sikerült bizonyítanunk. A fiatalok online tevékenysége alapvetően a szórakozásra épül, a kulturális tőke és az iskola típusa azonban szignifikánsan meghatározza, hogy folytatnak-e, és milyen mértékben, tökenövelő tevékenységet a kutatásba bevont fiatalok. Míg a magas kulturális tőkájú válaszadók 88,9%-a használja az internetet a tanulmányaihoz, addig ez az arány az alacsony kulturális tőkájűek között csaknem a fele, 45,8%. A magasabb státuszú iskolába járók nemcsak több, de színvonalasabb oldalakat (pl. Magyar Elektronikus Könyvtár, Matarka, Google Scholar stb.) látogatnak, mint az alacsony státuszúak, akik a Google keresőt és a Wikipédiát részesítik előnyben, ha a tanulmányaik miatt interneteznek.

A legélesebb különbségeket az iskola típusa okozza, amely hatással van egyebek mellett az informatika-oktatás minőségére, arra, milyen oldalakat, applikációkat alkalmaznak a tanulmányaik folytatása során, milyen online nyelvtanuló alkalmazásokat használnak, de befolyásolja az IT-tudásuk mértékét is. Minél magasabb IT-tudású valaki, annál valószínűbb, hogy átlag feletti módon használja az internetet a tökenövelésre (Galán, 2019).

A kulturális tőke kiemelt fontosságú, ugyanis Angelusz és munkatársai szerint „*az információs társadalom egyenlőtlenségi rendszerében felértékelődik a humán (kulturális) tőke szerepe (iskolai oktatás, képzés, nyelvtudás stb.), ezen belül pedig a kulturális tőkében egyre fontosabbá válik a digitális írástudás, az infokommunikációs eszközök használatához szükséges ismeret, tudásanyag*” (Angelusz et al., 2004, 310. o.). Látható módon a kutatásaink (Galán, 2019) eredményei Angeluszék megállapításait támasztják alá;

AZ ALACSONY KULTURÁLIS TŐKÉJŰEK KEVÉSSÉ HASZNÁLJÁK TŐKENÖVELÉSRE AZ INTERNETET, EZZEL AZ ELEVE ADOTT HÁTRÁNYAIKAT SÚLYOSBÍJTÁK, KONZERVÁLJÁK.

A magas IT-s tudás, az online tökenövelés, a tanulmányokhoz szükséges hatékony internethasználat tehát elengedhetetlenül fontosak lennének a digitális hátrányok leküzdésében. „*A hagyományos szociokulturális hátrányok ugyanis átköltöznek az információs térbe is, és a korábbi társadalmi szakadék többszintű digitális szakadékká transzformálódik. Hiába sikerül előrelépni az eszközellátottságban vagy a hálózati hozzáférésben, ha a digitális tartalmak és tevékenységek nem gyarapítják az erőforrások vagy a megoldások készletét, ha nem erősödnek fel az integrációs mechanizmusok*” (Rab & Z. Karvalics, 2017, 71. o.).

Empirikus vizsgálataink (Galán, 2019) alapján tehát összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az alacsony kulturális tőke alacsony IKT-s és internetes tudással jár, amely pedig ahhoz vezet, hogy a fiatalok az elvileg mindenki számára nyitott és számos lehetőséggel szolgáló internetet sem tanulják meg tökenövelő célzattal használni. Mindezek fényében rendkívül fontos megvizsgálnunk, hogy milyen hatással van a hátrányos helyzetű fiatalok életére a távoktatás, hogyan tudnak részt venni benne annak ellenére, hogy az internet kezeléséhez szükséges készségeik alacsonyabbak és korábban kevéssé volt jellemző rájuk az online tartalmak használata a tanulmányaikhoz.

¹ Tőkenövelő online tevékenység minden olyan tevékenység, amely alkalmas a kulturális tőke növelésére, mint pl. nyelvtanulás, nyelvgyakorlás, információk keresése, tanulás, hírolvasás.

Távoktatás hatásai – nemzetközi kutatási eredmények

A világjárvány alatt a meglévő társadalmi-technikai eltérések gyakran megnövekednek; a kirekesztés, a marginalizáció és a sebezhetőségek különféle formái jelennek meg. Ezen különbségek nagy részét a digitális technológia közvetíti, részben a társadalmi távolságtartás és a lezárások miatt, amelyek a személyes kapcsolatokat digitális interakciókkal helyettesítik (Zheng & Walsham, 2021). A következőkben a nemzetközi kutatási eredmények alapján mutatjuk be a digitális munkarendű oktatás hatásait, a különböző országokban tapasztalt nehézségeit, valamint az alacsony és a magas státuszú diákok közötti eltéréseket.

Azoknak a tanulóknak, akiknek problémái adódtak a távoktatás során a digitális eszközökkel és az internetkapcsolattal, alacsonyabb távoktatási jártassággal (RLP – remote learning proficiency) rendelkeztek, és ők a tantermi oktatás idején is szenvedtek a digitális egyenlőtlenségek miatt (Katz et al., 2021).

Andrew és kollégái (2020) brit kutatása alapján az iskolabezárások szinte biztosan növelik az oktatási egyenlőtlenségeket.

A JOBB ANYAGI HELYZETBEN LÉVŐ CSALÁDOK GYERMEKEI 30%-KAL HOSSZABB IDŐT TÖLTENEK OTTHONI TANULÁSSAL. A LEGFELSŐ JÖVEDELMI ÖTÖDBE TARTOZÓ GYEREKEK ÁTLAGOSAN 5,8 ÓRÁT TÖLTENEK ISKOLAI ELFOGLALTSÁGOKKAL EGY NAP, 75 PERCCSEL TÖBBET, MINT A LEGALSO ÖTÖDBE TARTOZÓ KORTÁRSAIK (4,5 ÓRA). EZ AZT JELENTI, HOGY EGY HÓNAP ALATT CSAK NEM EGY HÉTTEL TÖBB EXTRA TANULÁSI IDEJÜK VAN.

Ennek nagyon komoly hosszú távú következményei lehetnek annak fényében, hogy akár heti egy óra plusz oktatási idő is jelentősen javíthatja a tanulmányi eredményeket.

Egy német kutatás (Grewenig, Lergetporer, Woessmann & Zierow, 2020) szintén megerősíti, hogy a távoktatás negatív hatással van a diákok tanulással töltött idejére, amely napi 7,4 órától 3,6 órára csökkent. Ez a visszaesés sokkal jobban érintette a gyengébb tanulókat, akik kb.



fél órával (3,4 óra) kevesebbet töltöttek a tanulmányaik miatt online, mint a jó tanuló társaik (3,9 óra). A tanulásra fordított idő helyett a vizsgálat eredményei szerint a gyengébb tanulók átlagosan napi 6,3 órát töltöttek (a jó tanulók másfél órával kevesebbet) képernyő előtti szórakozással; tévénézéssel, számítógépes játékokkal, közösségi oldalakkal.

Ezen időtényezők változásának egy holland kutatás (Engzell, Frey & Verhagen, 2021) szerint az lett az eredménye, hogy az iskolai bezárások után az általános iskolába járók a jó infrastrukturális ellátottság ellenére is átlagosan 3%-ot veszítettek tanulmányi eredményeikből, az általános képességeik és a konkrét tananyag tekintetében egyaránt. Egy átlagos diák így alig vagy egyáltalán nem fejlődött az otthon töltött idő alatt. Sokkal nagyobb (55%) volt a veszteség az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei között.

Ennek hátterében az áll, hogy az alacsonyabb státuszú szülők kevésbé tudják segíteni gyermekeiket a távoktatás idején. Egy másik holland kutatás (Bol, 2020) a szülők iskolai végzettsége alapján vizsgálta meg, hogyan tudják a szülők a gyermekeiket segíteni az online oktatás során. A legtöbb szülő próbálta segíteni a gyermekét a lezárás alatt az általános iskolákban, azonban a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők sokkal inkább bevonódtak (70%) és képesnek érezték magukat (86%) a gyermekek iskolai segítségére, mint a középfokú végzettséggel rendelkező szülők (50% vonódott be, 63% érezte rá magát képesnek). Középiskolában már kevésbé segítik a gyerekeket a szülők a kutatás alapján. Negyedük egyáltalán nem érzi magát képesnek arra, segítse a gyermeke online tanulmányait, és ahogy az általános iskolák esetében, itt is az egyetemi végzettséggel rendelkezők azok, akik inkább tudnak segíteni.

A brit kutatás (Andrew et al., 2020) kiemeli, hogy a jobb anyagi helyzetű fiatalok azon túl, hogy jobb otthoni technikai eszközeik vannak és magasabb szintű szülői támogatásról számolnak be, több személyre szabott segítséghez férhetnek még hozzá, például magántanárhoz vagy a tanáraikkal folytatott online beszélgetésekhez.

Ezek a tényezők összeadódva a kutatók szerint biztosan tovább növelik az oktatási egyenlőtlenségeket.

A nemzetközi kutatások alapján a távoktatással töltött hónapok tehát olyan szintű lemaradást okoznak a marginalizált csoportokon belül, amelyeket nem, vagy csak nagyon nehezen tudnak a diákok ledolgozni. Ezek alapján érdemes megvizsgálnunk, hogy milyen hatása van a digitális munkarendű oktatásnak a hazai hátrányos helyzetű fiatalok körében.

Módszertan

A kutatás célja bemutatni a távoktatással összefüggésben megjelenő digitális egyenlőtlenségeket a kelet-magyarországi kistélepusú településen élő, hátrányos helyzetű, nagyrészt roma² fiatalok között.

Ahogy korábban bemutattuk, az elsődleges digitális egyenlőtlenségek szempontjából a regionális egyenlőtlenségek miatt a kelet-magyarországi kistélepusú településen élők vannak a legrosszabb helyzetben, körükben a legkisebb az internet penetrációja. Emiatt választottuk ezt a térséget a vizsgálatunkhoz, ugyanis itt élnek azok a fiatalok, akiknek nagy valószínűséggel komoly nehézséget okozott a lezárások után a távoktatásra való átállás. Jelen vizsgálat egy feltáró kutatás, amelynek célja a probléma megismerése, egy későbbi, nagyobb kutatás előkészítése, a lehetséges kutatási irányok feltárása. Ehhez interjúkat készítettünk olyan kelet-magyarországi szociális szakemberekkel, akik munkájuk során (iskolában, családsegítő és gyermekjóléti központnál) kapcsolatba kerülnek azokkal a hátrányos helyzetű családokkal, akiknek a legnehezebb volt a távoktatásban való részvétel.

A kutatás során négy szociális területen dolgozóval készült félig strukturált interjú. Az alanyokat hólabda módszerrel értük el. Az interjúk felvételére a pandémiás helyzet miatt online került sor.

Mivel nem célunk az alanyok válaszainak összehasonlítása, csupán az általános tendenciák ábrázolása, így azokat együttesen kezelve, összegezve fogjuk bemutatni.

² Jelen kutatás azokat tekinti romának, akiket a velük dolgozó szakemberek annak tartanak.

Eredmények

A következőkben az interjúalanyok válaszai alapján vizsgáljuk meg a digitális egyenlőtlenségek alakulását a távoktatás során.

Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek kapcsán minden interjúalany az IKT-eszközök és az internet jelentős mértékű hiányáról számolt be. Laptop, számítógép nagyon kevés családban fordult elő, csak elvétve tudtak ilyesmit adományként juttatni a diákoknak. A szakemberek beszámolóí szerint az iskolák nem tudtak, nem mertek IKT-eszközöket kiadni, civil szervezetek adományai jutottak el elsősorban a településekre.

Okostelefon több családban is van, azonban gyakran családonként csak egy (sokszor az is törött), amit a szülő használ, így a gyerek(ek) – több családban akár hat-nyolc gyerek is van egy telefonra – csak akkor férnek hozzá, mikor a szülő otthon van. A vezetékes internet rendkívül ritka, hiszen egyrészt nincs eszköz – de akár áram, asztal sem –, amin használni tudnák, másrészt ez egy olyan havi anyagi terhet jelent, amit a hátrányos helyzetű családok

nem tudnak vállalni. Mivel nincs bevezetve az internet, így nem tudtak élni a kormány által nyújtott ingyenes eléréssel sem. Jellemzőbb körökben a mobil- vagy a kártyás internet, azonban ezek nem korlátlanok, így általában csak rövid ideig, napokig tudják alkalmazni őket, aztán a következő hónap kezdetéig nincs internetelésük.

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatakor a technikai apparátust elemezve láthatjuk, hogy a távoktatás során a hozzáférési egyenlőtlenségek mellett minőségbeli lemaradásokkal is meg kell küzdenie a hátrányos helyzetű fiataloknak. Ennek oka, hogy a rendelkezésre álló eszközök nagyrészt adományokból kapott számítógépek és egyéb elektronikus felszerelések, amelyek gyakran nem a legújabbak, így lassan működnek. Az okostelefonról való csatlakozás sok esetben nehézkes, mivel a távoktatás során használt honlapokat, oldalakat gyakran nem optimalizálták mobil eszközökre.

”
A NEMZETKÖZI KUTATÁSOK ALAPJÁN A TÁVOKTATÁSSAL TÖLTÖTT HÓNAPOK TEHÁT OLYAN SZINTŰ LEMARADÁST OKOZNAK A MARGINALIZÁLT CSOPORTOKON BELÜL, AMELYEKET NEM, VAGY CSAK NAGYON NEHEZEN TUDNAK A DIÁKOK LEDOLGOZNI.



”

A használat célja esetében láthattuk a korábbi kutatásunk alapján (Galán, 2019), hogy a fiatalok online tevékenysége főleg szórakozásra épül, a tökenövelő alkalmazások használata pedig szignifikáns összefüggést mutat a kulturális tőkével és az iskola típusával is. Állításunkat jelen kutatásban részt vevő szakemberek is megerősítették, akik kiemelték – és ez már a készségek, képességek dimenziója kapcsán fontos –, mivel a gyerekek korábban nem használták tanulásra az online világot, így nem is tudták felvenni a távoktatás ritmusát, használni a szükséges programokat, weboldalakat (pl. Kréta, Google Classroom, Word stb.).

A MEGKÉRDEZETTEK SZERINT A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ DIÁKOK NEM KÉPESEK OLYAN – MÁSOKNAK EGYSZERŰ – MŰVELETEKET ELVÉGEZNI, MINT DOKUMENTUMOK, FÁJLOK LETÖLTÉSE, FELTÖLTÉSE, SZERKESZTÉSE, KONVERTÁLÁSA VAGY PROGRAMOK TELEPÍTÉSE, MŰKÖDTETÉSE.

Az eszközök alacsony száma, az internet rossz minősége, hiánya miatt az online, csoportos videós órák tartása lehetetlen volt, de még a korábban felvett anyagokat sem tudták visszanézni a diákok, ugyanis ekkora méretű fájl letöltését nem tette lehetővé a korlátozott mobilinternet. Emiatt volt olyan iskola, ahol zárt Facebook-csoportokat hoztak létre az osztályoknak, hogy ott folytathassák a közös tanulást, hiszen a közösségi oldal az egyik olyan alkalmazás, amit mindenki tud kezelni a hátrányos helyzetűek között is, és amely okostelefonról is könnyen elérhető. Másik esetben a diákok összegyűltek olyan osztálytársuknál, akinek volt otthon számítógépe, internetelérése, és közösen dolgozták ki a kapott feladatokat, vagy valaki kidolgozta, a többiek pedig átmásolták róla.

Nagyon fontos szerepe lenne itt a szülőknek abban, hogy segítsék a gyermekeiket az online oktatás során – ahogy a korábban bemutatott külföldi kutatások (Bol, 2020; Andrew et al., 2020) is bizonyították –, azonban a kutatásba bevont tanulók szülei egyáltalán nem használják az internetet, a segítségnyújtásuknak így nincs realitása. A szakemberek szerint a szülők nagy része nemcsak az IKT-eszközökkel kapcsolatban, de a diákok tananyagában sem tud segíteni alacsony iskolázottsá-

ga és funkcionális analfabetizmusa miatt, ráadásul sok esetben nem is tartják fontosnak a tanulást, így annak feltételeit sem biztosítják. A szakemberek beszámolója alapján az eszközhiány és a szülői támogatás hiánya miatt sokan kiestek a távoktatásból, szünidőként tekintettek a lezárások időszakára, vagy a ház és a kisebb testvéreik körül segédkeztek, ha már úgymint otthon maradtak.

Voltak olyan települések, ahol – az internet és az IKT-eszközök hiánya miatt – a távoktatás semmilyen formában nem tudott működni. Ezeken a településeken papír formátumban vehették fel a gyerekek a feladatokat minden hétfőn az iskolában, amelyeken aztán egy hétig dolgozhattak otthon, egyedül. Az interjúalanyok véleménye azonban, hogy ezek sem mentek egyszerűen, mert nem tudták önállóan értelmezni a feladatokat a diákok, de sokszor az írás, olvasás is problémát jelent számukra. A szakemberek megfigyelései szerint az alsó tagozatos tanulók inkább részt vettek ilyen módon a távoktatásban, mint a felsősök. Utóbbiak közül többen estek ki,



valószínűleg azért, mert dolgozni kényszerültek, vagy a kisebb testvéreikkel foglalkoztak, akiket az intézményi bezárások miatt nem tudtak kikire hagyni a szüleik.

Az autonómia dimenziója kapcsán szintén jelentős lemaradásban vannak a hátrányos helyzetű, kistelepülésen élő diákok. Jellemző, hogy az egész család egy szobában él, így minden gyermek egyszerre, egy helyen, és ahogy fentebb bemutatuk, egy eszközön tanulna párhuzamosan, ami megvalósíthatatlan. Sem a technikai háttér, sem a nyugodt körülmények, sem az autonóm internethasználat nem megoldható a szakemberek szerint a kutatásunk célcsoportja körében, és a családokra sem jellemző a tanulást támogató attitűd. Többször előfordult olyan eset, hogy bár be tudott jelentkezni a tanuló a videóchatbe, azonban nem tudott részt venni az órán, mert a család többi tagja a szobában hangoskodott, nem törődve az online órával.

A tantermi tanítás újraindulása után az iskolák hatalmas szintű lemaradást tapasztaltak. A megkérdezett, szociális területen dolgozók szerint a diákok tanulási motivációját, érdeklődését a nappali tanulmányi rend alatt is nehéz fenntartani, a digitális oktatás pedig még inkább felerősítette a gyerekek aktivitásának hiányát. Volt, ahol a tanév végén összesűrítve próbálták leadni a kimaradt anyagot, máshol inkább szeptemberben folytatták ott, ahol márciusban abbahagyták. A szakemberek egyöntetű véleménye, hogy a pandémiás időszak fokozta a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási hátrányait.

Összegzés

Kutatások alapján (Seymour, Skattebal & Pook, 2020) a sikeres távoktatáshoz jó eszközellátottság (internet és IKT-eszközök), valamint támogatás (iskolai és szülői egyaránt) szükséges.

Tanulmányunk célja az volt, hogy a digitális egyenlőtlenségek feltárásával mutassuk be a digitális munkarendű oktatás hatásait a hátrányos helyzetű, kelet-magyarországi kistelepülésen élő, főként roma diákok körében. Ahogy láttuk, a fiatalok számára a sikeres távoktatáshoz szükséges elemek közül egyik sem adott. Nincsenek saját eszközeik, nincs, vagy csak korlátozottan van internetelésük, a szüleik sem tudják őket segíteni a tananyag feldolgozásában, sőt, sokszor kihasználják, hogy otthon van a fiatal, és a tanulás helyett a ház körüli teendőkbe vonják be őket.

Magyarországon az oktatási intézmények szinte egyedülálló módon járulnak hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez, az iskola nem képes kompenzálni az otthonról hozott hátrányokat (Ferge, 2008). Feltáró kutatásunk alapján ez a folyamat a távoktatás során a digitális egyenlőtlenségek, a szülői támogatás, a megfelelő pedagógiai segítség és a motiváció hiánya miatt tovább erősödött.

Felhasznált irodalom

- Anderson, B. (2008). The Social Impact of Broadband Household Internet Access. *Information, Communication & Society*, 11 (1), 5–24.
- Andrew, A., Cattani, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020). *Learning During the Lock-down: Real-Time Data on Children's Experiences During Home Learning*. https://www.ifs.org.uk/uploads/Edited_Final-BN288%20Learning%20during%20the%20lockdown.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Angelusz R., Fábrián Z. & Tardos P. (2004). Digitális egyenlőtlenségek és az info-kommunikációs eszközhasználat válfajai. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2004* (pp. 309–331). Budapest, HU: TÁRKI
- Bol, T. (2020). *Inequality in Homeschooling During the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS Panel*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q/> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Boyd, D. (2011). White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook. In: Nakamura, L. & Chow-White, P. A. (Eds.), *Race After the Internet* (pp. 203–222). New York, NY: Routledge.
- Buente, W. & Robbin, A. (2008). Trends in Internet Information Behavior, 2000–2004. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(11), 1743–1760.
- DiMaggio, P. & Hargittai E. (2001). *From the „Digital Divide” to „Digital Inequality”: Studying Internet as a Penetration Increases*. <https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf> (Letöltés dátuma: 2018. 05. 13.)
- DiMaggio, P., Hargittai E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital Inequality: *From Unequal Access to Differentiated Use*. <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggio-et-al-digitalinequality.pdf> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ve4z7> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Eynon, R. (2009). Mapping the Digital Divide in Britain: Implications for Learning and Education. *Learning, Media and Technology*, 34(4), 277–290.
- Ferge Zs. (2008). Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 19(2), 3–14.
- Galán A. (2013). Internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében. In: Kálai S. (Ed.). *Juvenilia. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája V* (pp. 105–119). Debrecen, HU: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Galán A. (2019). *Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében*. Debrecen, HU: Debreceni Egyetemi Kiadó
- Grewenig, E., Lergertporer, P., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). *Covid-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. https://www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8648.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Hargittai E. & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality: Differences in Young Adults' *Use of the Internet*. *Communication Research*, 35(5), 602–621.
- Hargittai E. (2011). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses Among Members of the 'Net Generation'. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.
- Katz, V. S., Jordan, A. B. & Ognyanova, K. (2021). Digital Inequality, Faculty Communication, and Remote Learning Experiences During the Covid-19 Pandemic: A Survey of U.S. Undergraduates. *PLoS ONE*, 16(2), e0246641. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246641> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- McCrindle, M. & Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ*. Bella Vista, NSW: UNSW Press.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Rab Á. & Z. Karvalics L. (2017). Harmadik generációs információs írástudás-fejlesztés a gyermeki életésélyek javításáért. *Információs Társadalom*, 17(2), 69–77.
- Seymour, K., Skattebol, J. & Pook, Ben (2020). Compounding Education Disengagement: Covid-19 Lockdown, the Digital Divide and Wrap-Around Services. *Journal of Children's Services*. 15(4), 243–251.
- Wallace, P. (2006). *Az internet pszichológiája*. Budapest, HU: Osiris Könyvtár.
- Zheng, Y. & Walsham, G. (2021). Inequality of What? An Intersectional Approach to Digital Inequality Under Covid-19. *Information and Organization*, 31(1), 100341. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2021.100341> (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- Zillien, N. & Hargittai E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274–291.
- I1: Digital Economy and Society Statistics – Households and Individuals https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- I2: http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)
- I3: Digital Economy and Digital Society Statistics at Regional Level https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_digital_society_statistics_at_regional_level#Database (Letöltés dátuma: 2021. 04. 29.)

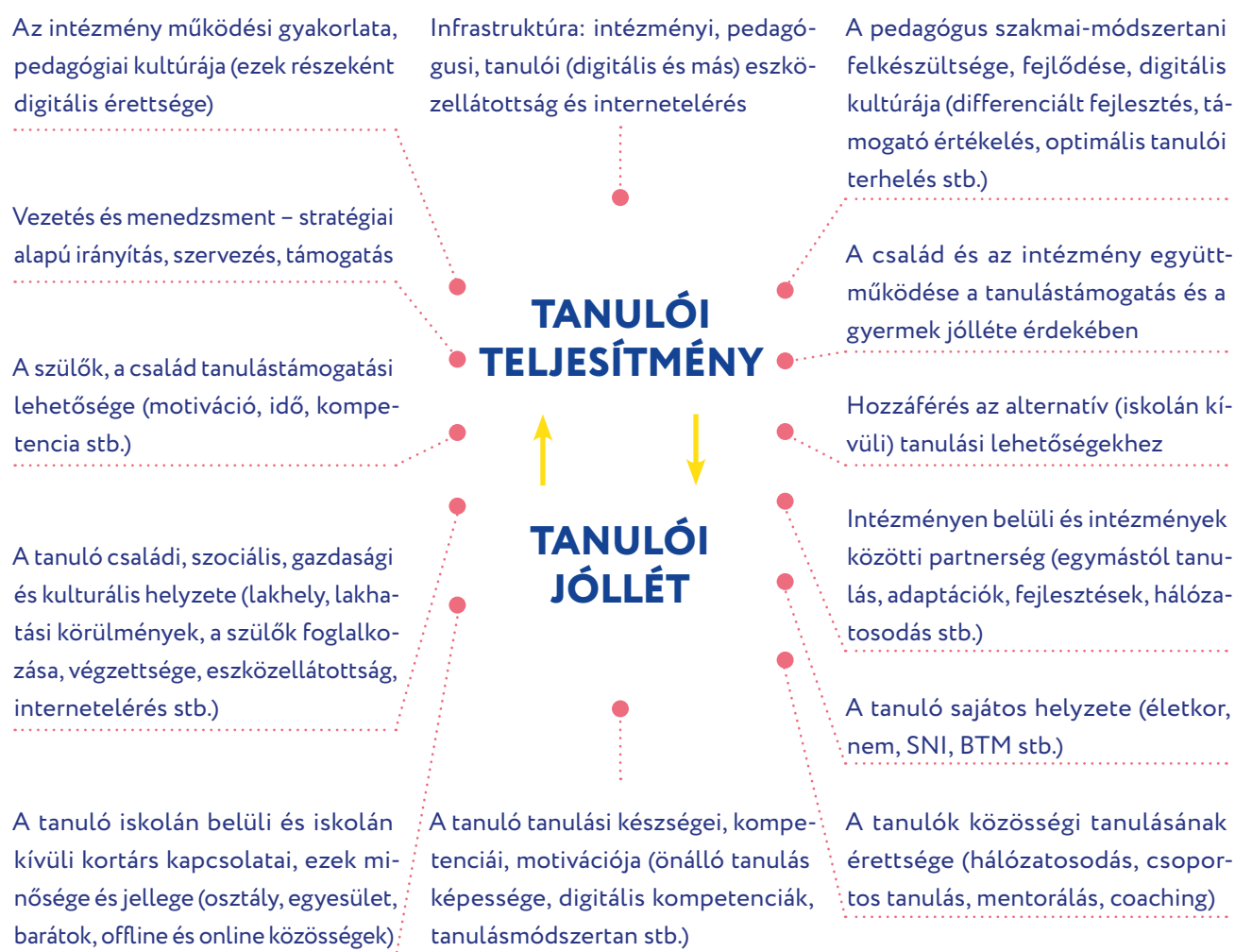
TANULÁSI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANULÓI JÓLLÉT A DIGITÁLIS TÁMOGATÁSSAL MEGVALÓSULÓ OKTATÁSBAN¹

— Sió László —

A világvárvány kihívás elé állította az oktatási rendszereket, amelyek elsődleges célként fogalmazták meg a nevelési-oktatási intézmények lehető legteljesebb körének biztonságos, zavartalan működését.

Hagyományosan a tanulási eredményesség áll egy-egy oktatási beavatkozás céljainak középpontjában. A pandémia tapasztalatai ugyanakkor felhívják a figyelmet arra, hogy olyan megközelítésre és megoldásokra van szükség, amelyek – éppen az eredményesség biztosítása érdekében – szem előtt tartják a tanulók jóllétének biztosítását is.

Azokat a tényezőket, feltételeket, amelyek erre a folyamatra hatással vannak, a következő ábra mutatja be. Az illusztráció azt a megközelítést tükrözi, mely szerint a tanulói jóllét nem egyszerűen a tanulói eredményesség egyik feltétele, hanem azzal egyenértékű cél.



¹ Jelen írás a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ szakértői által összeállított módszertani ajánlás-gyűjtemény (Digitális pedagógiai módszertani ajánlások gyűjteménye, https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_honlapra.pdf) A különböző munkarendek közötti átmenetek szabályozása és támogatása című fejezetének jelentősen rövidített és részben átirat változata.

A tanulói jóllétet és az eredményességet meghatározó tényezők

A járvány vége után az iskolák sok tekintetben visszatérnek a régi működési rendhez, ám ennek több szempontból már más helyzetben kell megtörténnie számos változással, új kihívással, feladattal, módszerrel. A járványügyi helyzet akár évek óta megoldásra váró problémákat is felszínre hozott, így a visszatéréskor már elkerülhetetlenné válik, hogy ezekkel foglalkozzanak. A következőkben kísérletet teszünk a legfontosabb feladatok számbavételére és csoportosítására.

1. Megoldáskeresés a korábban is ismert, a digitális munkarendben felerősödött problémákra

A digitális munkarend felerősítette és láthatóvá tette azokat a problémákat, amelyek korábban még nem érték el azt a küszöbértéket, ami elkerülhetetlenné tette volna a változási folyamat beindulását. A jelenléti oktatás újrakezdését követően azonban az intézményeknek, nevelőtestületeknek kezelniük kell ezeket a nehézségeket.

Az egyik ilyen kihívás a tanuláshoz szükséges (részben digitális) infrastruktúra fejlesztése. Ennek éppúgy része a pedagógusok és tanulók digitális eszköz-ellátottságának megismerése és fejlesztése, mint a hagyományos pedagógiai, módszertani, oktatástechnológiai megoldások felülvizsgálata és digitális technológiával történő támogatása (kiemelten célozva a tanórai és tanórán kívüli tanulásszervezés hatékonyságának javítását, a mérés-értékelés digitális eszközök használatával történő támogatását, a gyors vagy akár egyidejű visszajelzést, az adaptivitást, a diagnosztikus és formatív értékelés, valamint a motiváció és attitűd erősítését).

A digitális infrastruktúra fejlesztése azonban csak az egyik elem. Hasonlóan fontos az otthoni – önálló és csoportos – tanulást támogató környezet kialakítása (tanulásra alkalmas hely, eszközellátottság, internetelérés), valamint az iskolán és otthonon kívüli tanulási lehetőségek biztosítása. Nagyon sok diák mindennapjaiban van jelen – számos ok miatt, pl. utazás, a tanítás és a különórák közötti várakozás – olyan holtidő, amelynek egy része megfelelő helyszín és szervezés biztosításával tanulásra is fordítható (könyvtárral, közösségi pontokkal történő együttműködés, professzionális tanulástámogatás, tanulóközösségek kialakítása).

2. A digitális munkarend tapasztalatainak, előnyeinek, jó megoldásainak azonosítása, implementációja és a fenntarthatóság biztosítása

A digitális munkarendre történő – lényegében átmenet nélküli – váltás egy sor nehézséggel szembesítette az iskolákat. Ugyanakkor szükségszerűen fel is gyorsította a digitális technológiával támogatott tanulás, tanítás és a tanulástámogatás lehetséges eszközeinek, módszereinek megismerését, térnyerését. Sokan felismerték, hogy a digitális technológia – a tantermi oktatás hagyományos eszközeivel, módszereivel együtt, vagy azokat megújítva – hatékonyabbá teheti az tanítást és tanulást a jelenléti oktatás újrakezdését követően is. Számba venni is nehéz a kialakított jó gyakorlatokat (de elengedhetetlen oktatásirányítási és pedagógusképzési feladat), melyek helyi továbbvitele a hagyományos munkarendbe éppen olyan fontos, mint ezek másokkal való megismertetése, a tudás megosztása.

”

„SOKAN FELISMERTÉK, HOGY A DIGITÁLIS TECHNOLÓGIA – A TANTERMI OKTATÁS HAGYOMÁNYOS ESZKÖZEIVEL, MÓDSZEREIVEL EGYÜTT, VAGY AZOKAT MEGÚJÍTVA – HATÉKONYABBÁ TEHETI AZ TANÍTÁST ÉS TANULÁST A JELENLÉTI OKTATÁS ÚJRAKEZDÉSÉT KÖVETŐEN IS.”

”

Az új megoldások egy része a tanári tanulás formáinak megújítását teszi lehetővé, amely jelenti az egymástól tanulás, a közös tanulás, az intézményi és más kutatási, fejlesztési programokban való részvétel ösztönzését, és ezen nem formális tanulási tevékenységek elismerését a pedagógus-továbbképzési rendszerben.

A járvány miatti kényszerű otthoni, digitális munkarendben történő tanulás egyik kiemelt folyamánya a szülők, családok partneri szerepének felértékelődése. A család, mint a tanulási eredményesség meghatározó tényezője korábban is ismert volt. Ugyanakkor ez a kép azzal árnyalódott, hogy egy olyan új helyzetben, mint amilyen a járvány is volt, a tanulási eredményesség és a tanulói jóllét biztosításához nem elegendő a kedvező (de passzív) családi háttér; meghatározó a szülők által végzett aktív és minőségi tanulástámogatási tevékenység. A szülők, a család partnerként való elismerése, tervezett és szervezett szakmai támogatása a további sikeres együttműködés meghatározó feltétele.

Számos jó gyakorlat alakult ki vagy erősödött meg a tanulók tanulási és tanulástámogató folyamatokba történő bevonását illetően is. Ezek egy része rászorulókat segítését szolgálta, többségük ugyanakkor általános helyzetekben támogatta a tanulás eredményességét (és a közösségi kapcsolatok fenntartását). Indokolt ezeknek a tanulóközösségi együttműködéseknek a fenntartása, támogatása, előtérbe helyezése a tanulásszervezés során – akár a kiscsoportos feladatmegoldás, együtt tanulás terén, akár a tanulók között megvalósuló mentori és „coaching” tevékenység ösztönzésével.

A pandémia egyértelművé tette a partnerségek erősítésére vonatkozó igényeket is. Azok a szereplők voltak sikeresek, akik keresték és megtalálták az együttműködés lehetőségeit – lett legyen szó a formális oktatásban részt vevő intézmények közötti partnerségről vagy az alternatív, iskolán kívüli tanulási lehetőségeket nyújtó, azokat támogató vállalkozásokkal, szolgáltatókkal, civil szervezetekkel kialakított vagy szorosabbra fűzött kapcsolatokról. Az együttműködés külön hozadéka ezek relevanciájának, a tényleges, a mindennapi gyakorlatban megfogalmazódó igényekre, szükségletekre való reflektálásának erősödése. E partnerségek jogi, finanszírozási, szervezeti háttérének, támogató környezetének kialakítása – helyi, regionális, országos és globális – oktatásirányítási feladat.

3. A hagyományos oktatás értékeinek megerősítése, működési gyakorlat során történő támogatása

A kortárs csoportból történő kiszakadás az eltérő életkorú gyermekeket különböző módon és mértékben, de nagyon érzékenyen érintette, ezért kiemelt feladat a közösségek újraépítésének támogatása és az ehhez kapcsolódó, szervezett foglalkozások fókuszba helyezése. Javasolt a szülőkkel, családokkal való együttműködésre nagyobb hangsúlyt helyezni. Ennek részeként érdemes megújítani, aktuális tartalmakkal megtölteni a korábban e célra alkalmazott formákat (fogadóóra, szülői értekezlet, iskola és családok közös programjai stb.), illetve új megoldásokat is keresni (pl. családi beszélgetések, tematikus szülői fórumok, egyéni konzultációk, iskolai közösségi tevékenységek). Lehetséges, hogy – egyes esetekben – szükség lesz külső segítő szakember bevonására is. Végül érdemes számba venni és aktivizálni

”

A PANDÉMIA EGYÉRTELMŰVÉ TETTE A PARTNERSÉGEK ERŐSÍTÉSÉRE VONATKOZÓ IGÉNYEKET IS. AZOK A SZEREPLŐK VOLTAK SIKERESEK, AKIK KERESTÉK ÉS MEGTALÁLTÁK AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS LEHETŐSÉGEIT – LETT LÉGYEN SZÓ A FORMÁLIS OKTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ INTÉZMÉNYEK KÖZÖTTI PARTNERSÉGRŐL VAGY AZ ALTERNATÍV, ISKOLÁN KÍVÜLI TANULÁSI LEHETŐSÉGEKET NYÚJTÓ, AZOKAT TÁMOGATÓ VÁLLALKOZÁSOKKAL, SZOLGÁLTATÓKKAL, CIVIL SZERVEZETEKSEL KIALAKÍTOTT VAGY SZOROSABBRA FÜZÖTT KAPCSOLATOKRÓL.

”

azokat a lehetőségeket, amelyek erősíthetik az iskola, mint közösségi tér alakítását (pl. szülők, kulturális intézmények, sportszervezetek bevonása az oktatási-nevelési és szabadidős tevékenységek megvalósításába).

Az értékek továbbvitelét, a rend érzetének megerősítését, a normalizálódást támogatja a bevett mérések, értékelések, megmérettetési lehetőségek (érettségi, középiskolai felvételi vizsga, országos kompetenciamérés, nemzetközi mérések, egyéni és csapatban zajló szaktárgyi versenyek, diákolimpiák) hagyományos formában történő szervezése, újraindítása.

A korábbi életszervezéshez, életvitelhez való visszatérést segítheti a járvány időszakában a gyerekektől, fiataloktól elzárt, a tanulási és közösségi tevékenységhez kapcsolódó helyszínek, lehetőségek közös újrafelfedezése, visszahódítása (pl. szaktárgyakhoz kapcsolódó, kulturális és egyéb rendezvények látogatása, sport- és művészeti tevékenységek, versenyek).



Végül a jelenléti munkarendben történő oktatás lehetőségeit kihasználva törekedni kell az iskola, a tanulás izgalmasságának, élményének erősítésére, ennek hangsúlyozására a bezárt, otthoni, egyedül történő, gyakran egyhangú tanulással szemben. Ennek ismert és az újraindítást követően aktívan alkalmazandó legfontosabb eszközei a változatos, tanulói aktivitásra épülő munkaformák használata; a csoportos tanulás, az interakciók előnyeinek kihasználása; a problémamegoldást, tudásépítést támogató, nyílt végű feladatokkal is dolgozó tantárgypedagógiai megoldások alkalmazása és a rendelkezésre álló, tanulásra optimalizált környezet mind teljesebb kihasználása (ideértve a mozgásos tevékenységek lehetőség szerinti beépítését is).

4. A több tanévre kiható felzárkóztató, differenciált, fejlesztő programok megvalósítása

A digitális munkarend során valamilyen mértékben a legtöbb tanuló teljesítménye elmaradt attól, amit a jelenléti oktatásban elérhetett volna, ezért elnyújtott, hosszú időt igénylő rehabilitációra lesz szükség. A hagyományos munkarendre történő visszaállást követően el kell végezni a tanulói előrehaladás értékelését, azonosítani szükséges – egyéni és csoport szinten egyaránt – az elmaradás tartalmát és mértékét, azokat a hiányzó tudástartalmakat, készségeket, amelyek nélkül nem lehetséges a továbbhaladás. A rehabilitációhoz szükséges az elmaradás okainak (hozzáférés hiánya, motivátlanság, tanulástámogatás hiánya, önálló tanulási készség hiánya az életkori sajátosságból fakadóan), valamint a veszélyeztetett csoportoknak a meghatározása is.

A helyzetértékeléshez szempontrendszert kell kidolgozni, mérési-értékelési eszközöket kell ajánlani, biztosítani. Meg kell ismerni az adatok és más értékelési eredmények feldolgozásához, értelmezéséhez rendelkezésre álló tudást és támogatási lehetőségeket. A helyzetértékelést kiemelten fontos elvégezni az alapozó évfolyamokon (1–3. osztály) és az iskolai szakaszhatárokon, ahol az esetleges hiányosságok a továbbhaladást, illetve a vizsgák sikerességét veszélyeztetik.

A helyzetértékelésnek ki kell térnie a tanulók fizikai és mentális jólléti állapotának elemzésére is.

A kapott eredményekre építve differenciált tanulási utakat kell kialakítani, amelyek részben tipikusak (a többség

száma – kisebb adaptációval – követhetők), részben atipikusak, egyénekre szabottak, és hozzájuk megfelelő, differenciált támogatást kell kapcsolni.

A tanulási utakra vonatkozóan alapelvárás a méltányosság szempontjainak érvényesítése, amely ebben a kontextusban azt jelenti, hogy valamennyi tanuló számára biztosítja az egyéni képességeknek megfelelő hiánypótlást és előrehaladást (nemcsak a leszakadók és a tehetségesek, hanem a fősodorhoz tartozók számára is).

A jelenléti oktatás újrakezdését követően fokozott figyelmet kell fordítani az értékelési tevékenységre, különösen a felzárkóztató és fejlesztési periódusban. A fejlesztési folyamatot és az értékelést differenciáltan kell kialakítani, oly módon, hogy az igazodjon a tipikus és atipikus tanulási utakhoz, optimális időpontban történjen (motiváció, teljesítménycsúcs, a gyerek teljesítőképesége szempontjából optimális időpont és napszak kiválasztása, az értékelések egyenletes elosztása stb.), biztosított legyen a releváns időhatáron belül történő visszacsatolás.

A tantermi oktatásra történő visszatérést követően megfelelő figyelmet kell fordítani a tanulói terhelés elosztására is. Fontos, hogy a nevelőtestületek kialakítsák ezzel kapcsolatos pedagógiai elveiket, és azokat következetesen érvényesítsék, különös tekintettel a értékelésekre, mérésekre, számonkérésekre és az otthoni feldolgozásra adott feladatok mértékére, célhoz kötöttségére és változatosságának biztosítására. Így valósulhat meg, hogy a tanulói terhelés fejlődést támogató, tanulásösztönző módon kerüljön kialakításra.

A távoktatás lezárultával az intézkedések hatásait, a tanulás eredményességét és a tanulók jóllétét figyelemmel kell kísérni. Fontos hangsúlyozni, hogy az így nyert eredmények nem csupán az intézmény számára jelentenek lényeges információkat és segítséget. A tapasztalatok nyilvánossága, közös értelmezése, a más szereplőkkel (szülők, diákok) történő kommunikáció lehetőséget teremt az érintettek együttműködésének, kölcsönös támogató attitűdjének és a bizalom erősödéséhez is.



”

A TANULÁSI UTAKRA VONATKOZÓAN ALAPELVÁRÁS A MÉLTÁNYOSSÁG SZEMPONTJAINAK ÉRVÉNYESÍTÉSE, AMELY EBBEN A KONTEXTUSBAN AZT JELENTI, HOGY VALAMENNYI TANULÓ SZÁMÁRA BIZTOSÍTJA AZ EGYÉNI KÉPESSÉGEKNEK MEGFELELŐ HIÁNYPÓTLÁST ÉS ELŐREHALADÁST (NEMCSAK A LESZAKADÓK ÉS A TEHETSÉGESEK, HANEM A FŐSDORHOZ TARTOZÓK SZÁMÁRA IS).

”

MIT TANULHATUNK A TÁVOKTATÁSBÓL?

A TÁVOKTATÁS EGYETEMISTA SZEMMEL

— Molnár Janka Sára / Kiss Dávid —

Bevezető

2020. március 11-én, szerdán délután a Covid-19-járvány kezelésének egyik első intézkedéseként a magyar kormány bejelentette, hogy másnaptól a magyarországi egyetemeken csak távolléti formában lehet folytatni az oktatást. Az intézkedés óta a jelen írás keletkezéséig több mint 12 hónap telt el, de egy rövid szeptemberi és októberi szünet kivételével a hallgatók többsége azóta is csak virtuálisan jár egyetemre. Ez idő alatt sok tapasztalat, érzelm és jó gyakorlat gyűlt össze mind hallgatói, mind oktatói oldalon. Cikkünkben ezeket mutatjuk be röviden, egyrészt Dr. Horváth Lászlóval, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyetemi adjunktusával folytatott beszélgetésünk összegzésével, másrészt pedig egyetemisták körében folytatott empirikus kutatásunk alapján.

Cél

Írásunk felépítése is ezt a kettős tartalmi tagolást követi. Először Dr. Horváth Lászlóval való beszélgetésünket foglaljuk össze röviden, akivel a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Miként élték meg a hallgatók és az oktatók az elmúlt egy évet?
- Általánosságban milyen tapasztalatokkal gazdagodtak az online felsőoktatás érintettjei?
- Ezek közül milyen módszereket lenne érdemes tovább örökíteniük azt követően is, hogy visszaáll (valamilyen formában) a „normális” élet?

Ezzel a résszel egy képet kívánunk nyújtani az elmúlt egy év tanulságairól. Ezt követően egy kérdőíves felmérésünk eredményei alapján keressük a választ a fenti kérdésekre empirikusan, hogy egyrészt megörökíthessünk néhány

értékes véleményt, tapasztalatot és meglátást, másrészt pedig, hogy egy hangulatjelentés készítsünk, amellyel bemutathatjuk a hallgatók érzéseit az olvasó számára. Az önkéntes részvételen alapuló online felmérést a Magyarországon vagy külföldön tanuló, magyar nyelven beszélő egyetemisták körében végeztük 2021 februárjában, a harmadik (részben vagy egészben) digitális munkarendű félév kezdetén,¹ a magyarországi második és harmadik hullám közötti völgyben.

Szakértői interjú Dr. Horváth Lászlóval, az ELTE oktatáskutatójával

Az ELTE oktatáskutatójával készítettünk szakértői interjút a Digitális valóságok konferencia² keretein belül, hogy segítségével egy átfogó képet kaphassunk a távoktatás tapasztalatairól. Aki bővebben olvasna a témáról, annak ajánljuk Dr. Horváth László és munkatársai frissen publikált cikkét (Czirfusz, Misley & Horváth, 2021).

¹ Online oktatással indul az új félév az egyetemeken. 2021. január 23. (https://eduline.hu/felsooktatás/20210123_egyetemek_tavaszi_felev) (Letöltés ideje: 2021. április 6.)

² A Nemzeti Ifjúsági Tanács 2019 óta szervez Digitális valóságok címmel konferenciát és kiállítást egyetemista fiatalok és ifjúsági szakemberek részére. A koronavírus-járványra való tekintettel az idei esztendőben a konferencia online került megrendezésre Digitális valóságok – digitalizáció és innováció az oktatás-nevelésben címmel. A konferencia partnerei voltak: OKTatás ONLINE Digitálisan (OKTONDI), Corvinus Innovation Research Centre, Digitális Jólét Program, Magyar Információtudományi Alapítvány

Dr. Horváth László szerint, ha a pedagógusokat vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy „számos, már eddig is létező kérdéskör most felerősödött, független attól, hogy jól vagy rosszul működő rendszerről beszélünk”. **A pedagógiai cél végiggondolása, tervezése a távoktatás során rendkívül fontossá vált, „hiszen az órákat újra és újra meg kellett tervezni, az ott alkalmazott módszereket, eszközöket végig kellett gondolni”.** A tanárok körében helyenként megfigyelhetünk szerepváltozást is, hiszen az eddigi „tudástár” helyett a facilitátori funkció lépett előtérbe. A korábbinál sokkal nyilvánvalóbbá vált, hogy „nem a tanár a tudás egyetlen forrása, hanem a tanár feladata, hogy a megfelelő, megbízható források ismeretét biztosítsa, a felmerülő kérdéseket megválaszolja”. A sikeres oktatás elengedhetetlen feltétele volt az „innováció, új módszerek alkalmazása”. Természetesen e pozitív kép mellett a távoktatásnak létezik árnyoldala is, hiszen számos helyen a fent leírtakat a tanárok nem, vagy csak részben tudták alkalmazni különféle okok miatt (IKT-eszközök ismeretének, internethozzáférés hiánya stb.) (Tóth-Mózer & Misley, 2019).

A diákokat tekintve megállapíthatjuk, hogy számos olyan képességük erősödött, amit korábban nehéz volt a „hagyományos” oktatási keretek között fejleszteni, pl. önálló időbeosztás, interneten való válaszkérés. Azok a tanulók, „akik ezeket a képességeket gyorsan el tudták sajátítani, illetve azok, akiknek a távoktatás alatt rendelkezésére álltak a szükséges eszközök (pl. megfelelő internetkapcsolat), sokkal jobban teljesítettek társaiknál”. A diákokra nagyobb szabadság, de egyben felelősség is hárult, „az autonómia mint kétélű fegyver jelent meg” életükben. Ennek köszönhetően rendkívül fontossá vált nem csak saját idejük, tanulmányaik menedzselése, de munkafolyamataik megszervezése is.

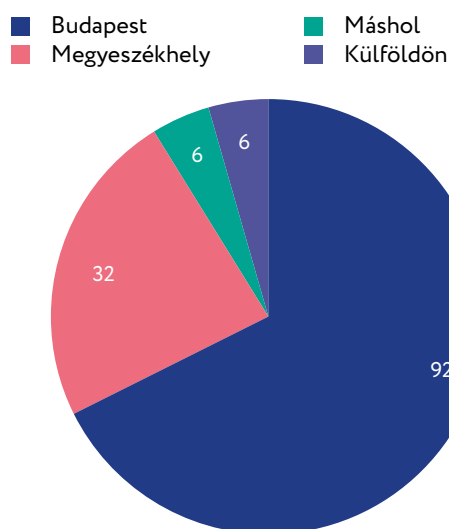
Azokban az intézményekben, amelyekben „használtak tanulásmenedzsmentre kialakított platformot (pl. Moodle, Canvas, Classroom), ahol a feladatok áttekinthetőek, a határidők pedig könnyen nyomon követhetőek voltak, sokkal kisebb volt a lemaradás, lemorzsolódás mértéke, mint azokban a közösségekben, ahol többféle – sokszor ezáltal teljesen átláthatatlan – rendszert alkalmaztak”.

Kérdőíves kutatás eredményei

A szakértői interjú elkészítése előtt, 2021 februárjában egy átfogó képet szeretnénk volna kapni a hallgatók távoktatásról alkotott véleményéről. Ennek köszönhetően összeállítottunk egy 49 nyílt és zárt kérdésből álló kérdőívet, melyet elsősorban Facebookon terjesztettük, kifejezetten a célcsoportunknak, egyetemistáknak szóló csoportokban.³

A kérdőívezés időtartama alatt indult el az első távoktatásos formában kezdett félév, illetve a harmadik olyan szemeszter, melyet a hallgatóknak legalább részben online kellett elvégezniük. A válaszok értékelése szempontjából releváns tényező még, hogy az időszakban a magyarországi Covid-19-helyzet az előző hónapokhoz képest mérsékelt volt, a médiában és politikában pedig egyre több nyitást sürgető cikk és felszólalás jelent meg, tehát a távoktatás indokoltságának érzékelése feltételezésünk szerint az azt megelőző és követő hónapokhoz képest viszonylag alacsony volt.

Egyetem székhelye szerinti megoszlás [fő]

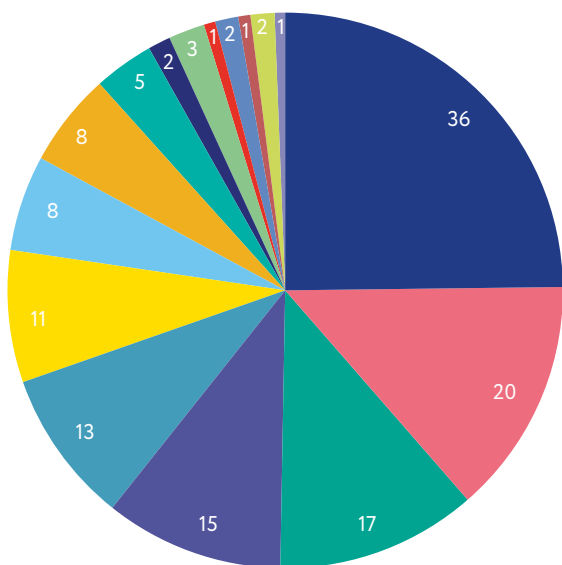
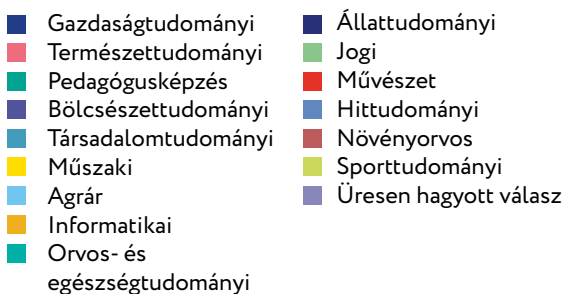


1. ábra: Képzés helye szerinti megoszlás (a hallgató nem feltétlen ott tanul, ahol az egyetem székhelye van, lásd kihelyezett karok).

³ A kérdőív az alábbi linken érhető el: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScyJhO0M2BulkDaQ8ppfPY1DDK-M1ZEN3dHmTbuci-5kd7YVQ/view-form?usp=sf_link (Letöltés ideje: 2021. április 6.)

Az összes kitöltő⁴ (134 fő) 67%-a (90 fő) tanult Budapesten, 23% (31 fő) megyeszékhelyen, 3,7% (5 fő) külföldön, további 1-1 fő egyszerre Budapesten és külföldön, illetve Budapesten és valamely megyeszékhelyen is hallgatója volt felsőoktatási intézménynek.

Tudományterület szerinti megoszlás [fő]

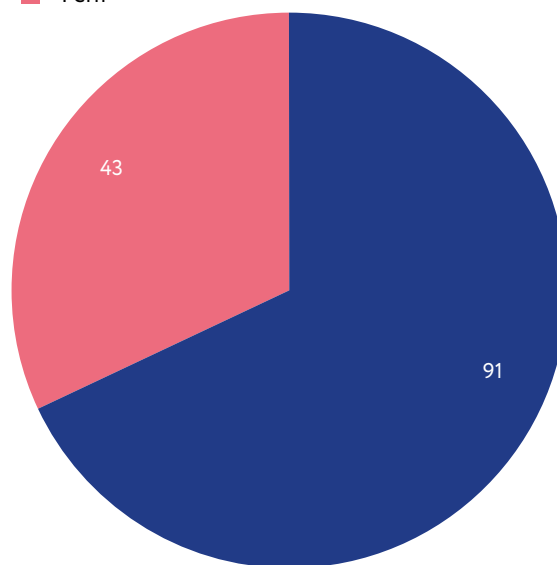


2. ábra: Tudományterület szerinti megoszlás (saját szerkesztés)

A tudományterületi megoszlást tekintve, a kitöltők 27%-a (36 fő) tanult gazdaságtudományi, 15% (20 fő) természettudományi, 13% (17 fő) pedagógiai, 11%-a (15 fő) bölcsészettudományi, 10% (13 fő) társadalomtudományi, 8% (11 fő) műszaki, 6% (8 fő) agrár, 6% (8 fő) informatikai, 4% (5 fő) orvos- és egészségtudományi, 2% (3 fő) jogi, 2-2 fő állattudományi és sporttudományi területen, 1-1 fő művészeti és növényorvosi területen tanult, 1 kitöltő pedig megválaszolatlanul hagyta a kérdést. 10 fő tanul egyszerre 2, 1 fő pedig 3 tudományterületen.

A nemek szerinti megoszlást vizsgálva azt láthatjuk, hogy 68% (91 fő) volt a női kitöltők aránya, míg 32% (43 fő) a férfiaké.

Nemek szerinti megoszlás [fő]



3. ábra: Nemek szerinti megoszlás (saját szerkesztés)

⁴ 2020/21-ben – előzetes statisztikák szerint – a felsőoktatási intézményekben 287,9 ezer hallgató folytat tanulmányokat. (www.ksh.hu)

A fent bemutatott adatok ismerete azért rendkívül fontos számunkra, mivel rávilágítanak, hogy kérdőíves felméréseink eredményeit fenntartásokkal kell kezelni, hiszen ahhoz képest, hogy milyen sok tudományterület képviselője töltötte ki a kérdőívet, az egyes területekről érkezett válaszadók száma (ezáltal aránya) meglehetősen kevés volt. A jövőben mindenképp célunk a kitöltők számát, ezáltal esetünkben a reprezentativitást növelni, mely hozzájárul majd az eredményeink hitelességének növeléséhez.

Ennek ellenére úgy gondoljuk, hogy kérdőívünk eredményeit érdemes megosztani, hiszen általános tapasztalatokat, tendenciákat már ezek alapján is levonhatunk.

A kitöltőknek feltettük azt a kérdést, hogy szerintük mi a legjobb, illetve mi a legrosszabb a távoktatásban. A pozitívumok között kiemelt gyakorisággal fordultak elő az utazási idő megspórolásával (30), a tanulás saját ütemezésének lehetőségével (24), a jobb időbeosztási lehetőségekkel (18) és az egyéb módon nagyobb szabadsággal (12) kapcsolatos válaszok. Íme néhány, a hallgatók által megfogalmazott gondolat a távoktatás pozitív oldaláról:

- „Rugalmasabb időbeosztás, több szabadidő, kevesebb utazás, koncentráltabb oktatás”
- „Több képzési lehetőség, több konferencia, hatékonyabb munkarend, az utazással eltöltött órák csökkenése, jobb napi rutin megszervezése.”
- „Több dolgot is el tudtam intézni mellette, rugalmasabbá vált az órarendem, még ha nem is sikerült eredetileg a legjobb időpontokra felvennem a tárgyait.”
- „Nem kell nagyon korán kelni.”
- „A vizsgák könnyebbek.”
- „Saját időbeosztás, felesleges dolgok kiiktatása.”
- „Nem kellett utazni, a lyukasóráimat is jobban eltölthettem.”
- „Minden időmet a párommal egy helyen tölteni.”
- „Ha úgy alakult, akkor tudtam úgy tanulni, hogy rám süttött a nap.”
- „A videókat meg lehet állítani, ha lemaradtam.”
- „Tömegközlekedésen és lakhatáson rengeteget spóroltam.”
- „A nagyobb szabadság azok számára, akik nem csak kötelezettségből, de saját érdeklődés miatt is hajlandók és akarnak is tanulni.”
- „A felvételeket vizsgaidőszakban újra tudtam nézni. Ebből SAJÁT jegyzetet készíthettem, mert adott

esetben meg tudtam állítani, vagy visszatekerni. Sokkal jobban fel tudtam készülni így.”

- „Tudtam mellette dolgozni, így az egyetemi tananyag mellett értékes tapasztalatot szerezhetek amit nagyon fontosnak tartok.”

A negatívumok között domináltak a szociális érintkezések visszaszorulásával kapcsolatos meglátások (60), de jelentős számban jelentek meg olyan visszajelzések is, amelyek a technikai problémákról (9), motivátlanságról (8), túl sok helyről érkező információról (6), a beadandók, tananyagok megnövekedett számáról (5), illetve a monitor előtt töltött időről (4) szóltak. Íme a hallgatók néhány szó szerinti válasza arról, hogy mit tartottak a legrosszabbnak a távoktatásban:

- „Nem érzem, hogy haladnék bárhova is, sem az életben, sem a tanulmányaimban. Kilátástalan és elkeserítő az egész, jó lenne, ha minél hamarabb vége lenne. Kimarad az egyetem-feeling, nem tudunk új barátokat szerezni, nem hatékony a tanítás, a számonkéréseket mindenki elcsalja, kb. olyan, mintha nem is járnánk egyetemre, csak kurzusokat végeznénk hobbiból.”
- „Hogy a gyakorlati órákat sehogy nem lehet helyettesíteni.”
- „Hiányzik az »egyetem érzés«, bemenni, jegyzetelni, személyesen kérdezni az oktatótól, szünetben kávézni, beszélgetni”
- „Lyukasórákban nem szendvicsezhettem, kávézhattam a csoporttársaimmal, nehézkes volt a laborgyakorlatok megoldása.”
- „Elszigeteltség.”
- „Magány.”
- „Egyfolytában bezárva lenni a lakásban. Alig van lehetőség mozogni két óra között. Rendszeresen van 2 vagy több óram egy időszámba rakva. Az információt csak úgy ránk borítják, minimum 5 különböző forrásból. A tanárok 0–24-ben elérnek – tehát nincs meg az a tisztelt időszak, amikor nem kellene az oktatással foglalkozni. Sokszor az informatikai rendszerek adják be a kulcsot. Szerintem jelentősen romlott az egészségügyi állapotom – a derekam és a szemem, a sok gép előtt töltött órákból. Az a lehetetlenség, hogy mindent IS pontoznak és azon múlik a félév végi jegy. Szinte lehetetlen emberekkel találkozni. Elsőéves hallgatóként nem tudom, milyen egyetemre járni.”
- „A kapcsolathibák és a háttérzajok.”
- „Körülbelül 6 órán át laptop előtt ülni.”

- „Eleinte rengeteg feladatot, beadandót zúdítottak ránk.”
- „Rossz minőségű mikrofonok, és az, hogy nem minden tanár engedte felvenni az órát.”
- „A magány, a motivátlanság, a váratlan helyzetek, technikai nehézségek, monoton, ugyanolyan napok. Így nincs az embernek jó napi ritmusa, kényszere, hogy összeszedje magát.”
- „A legtöbb óra sajnos sokkal több anyagot próbált lenyomni a diákok torkán, fáradt professzorokkal és régi jegyzetekkel, sokszor már nem is voltak validak az infók. Ez egy informatikai környezetben sajna több óra veszteség, mire rájössz, hogy »mire gondolt a költő?«, mert 2013-as jegyzetet kapsz az oktatódtól :((”

A pozitívumok és negatívumok nyílt kérdések általi felmérése után a kitöltőket arra kértük, hogy értékeljék a távoktatás 3 különböző formáját és a hagyományos oktatást Likert-skálán, ahol az 5-ös a számára legjobb, általa leghatékonyabbnak érzett érték, az 1-es pedig a legrosszabb. Ezáltal szeretnénk volna megvizsgálni, mely módszer lehet a legcélravezetőbb az egyetemisták körében, a tanároknak miben érdemes hosszú távon gondolkodni.

A válaszok alapján

1. A hallgatók 3,65-ös átlaggal és a második legkisebb szórással (1,07) a hagyományos egyetemi oktatást tartják a legjobbnak.

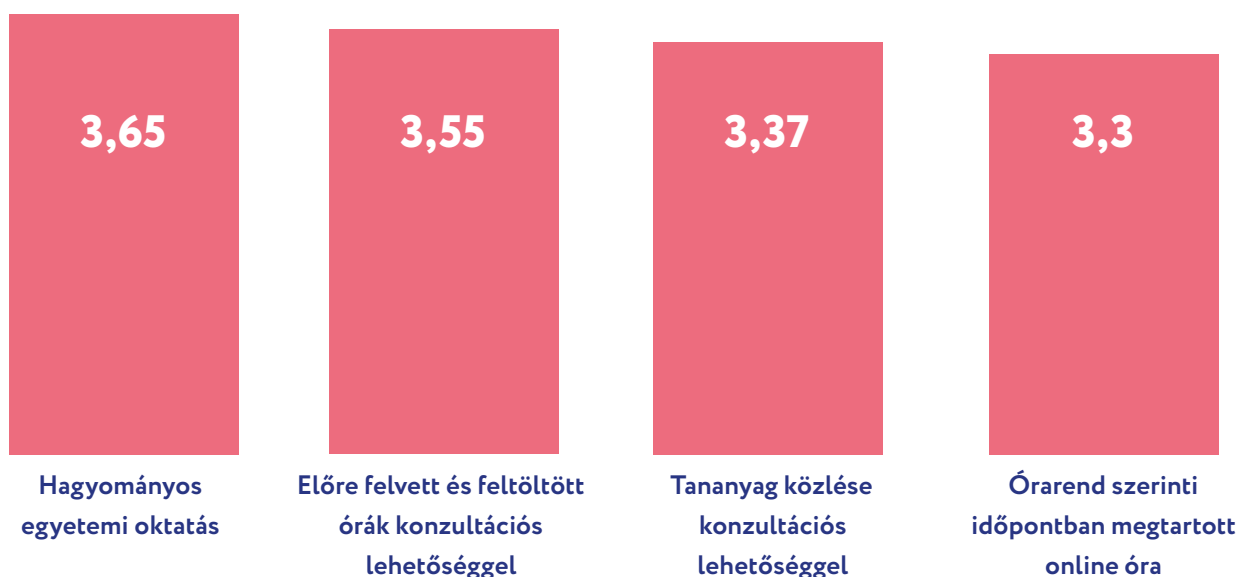
2. Második helyen az előre felvett és feltöltött órák, valamint a konzultációk általi távoktatás végzett, 3,55-ös átlaggal, viszont jóval magasabb, 1,31-es szórással.
3. Harmadik helyen a tananyag rendelkezésre bocsátása és konzultációk általi távoktatás végzett 3,37-es átlaggal és 1,35-ös szórással.
4. A négy közül a legkevésbé kedvelt felsőoktatási módszernek az órarend szerinti időpontban, online megtartott órák általi távoktatás bizonyult 3,3-as átlaggal és a legkisebb, 1,00-s szórással.

Az alábbi ábrán látható, hogy hibahatáron belül nehéz valós, megbízható sorrendet felállítani, az egyes értékek nem térnek el egymástól jelentős mértékben.

Arra az általános kérdésre, hogy a hallgatók szeretik-e a távoktatást, azonos Likert-skálán a válaszok 3,14-es átlagot és 1,36-os szórást mutatnak.

A kapott sorrend alapján úgy gondoljuk, hogy azért az órarend szerinti időpontban, interneten megtartott kurzus volt a legkevésbé szívelelt oktatási módszer, mert az online lét elveszi a személyes kapcsolat lehetőségét, ráadásul a szabadabb időbeosztás előnye sem jelenhet meg ennél a formánál. A válaszok alapján azért lehetnek jobbak az előre felvett videók, mint az egyéb módon megosztott tananyag, mert ezeket könnyebb feldolgozni.

Különböző oktatási formák értékelése



4. ábra: Különböző oktatási formák értékelése. (saját szerkesztés)

Az első helyezett hagyományos egyetemi oktatásnál a hallgatók ugyan nem oszthatják be szabadon az idejüket, de személyes kontaktus jöhet létre, ami úgy tűnik, jóval fontosabb, mint a kötetlen munkarend.

Azonban torzíttja a képet, hogy ezen eredmények közlésénél nem választottuk szét a különböző egyetemi szakokat. (Ennek oka az, hogy csak kis mintánk volt, ami szintén az eredmények torzulásához vezethet.) Lehetséges, hogy ami egy bölcsészettudományi hallgató számára jó módszertan, egy természettudományi diák számára negatív élmény. Ezen felül ne feledkezzünk meg különböző pszichológiai tényezőkről sem, pl. az emberek általában jobban vágnak arra, ami jelenleg nem áll rendelkezésükre és megszokják azt, amijük van. Éppen ezért szükségesnek érezzük, hogy ugyanezt a kérdőívet nagyobb mintával felvegyük, majd az egyes szakok válaszait külön-külön vizsgáljuk, illetve fontos lenne egy kontrollmérést is elvégezni azután, hogy helyreállt a tantermi oktatás.

Összegzés, javaslatok

Cikkünkben egy Dr. Horváth Lászlóval készített szakértői interjú, illetve egy egyetemisták körében készített kérdőíves felmérés segítségével kerestük a választ arra, hogy mit tanulhatunk az elmúlt egy évből, milyen pozitívumai, illetve negatívumai voltak a távoktatásnak, milyen módszereket érdemes továbbörökíteni a hagyományos oktatásba és melyeket kellene még fejleszteni.

A Dr. Horváth Lászlóval készített szakértői interjúban elhangzottakhoz hasonló eredményeket kaptunk kérdőíves felmérésünk során, hiszen a mi kitöltőink is a távoktatás egyik legnagyobb pozitívumaként az autonómiát, saját

időbeosztást élték meg, negatívumként pedig a szociális érintkezések visszaszorulása után sokan a túl sok helyről érkező információt említették. Ezeknek köszönhetően úgy gondoljuk, hogy a jövőben, akár az „élet visszaállta” után is, ezekre érdemes lenne nagy hangsúlyt fektetni, a diákoknak (kiemelten az egyetemistáknak) a most fennálló autonómiát biztosítani. Fontosnak tartanánk a hallgatók ehhez kapcsolódó képességeinek fejlesztését, hogy a most kevésbé jól teljesítő hallgatók is megtanulják hatékonyan beosztani idejüket, menedzselni feladataikat, projektjeiket, munkafolyamataikat.

Ezekon felül érdemes az oktatási intézményeknek az egységes platformok használatát bevezetni, hiszen mind a Dr. Horváth Lászlóval folytatott beszélgetés, mind a kérdőív eredményei alapján a diákok részéről erre igény mutatkozik. Annak ellenére, hogy úgy gondoljuk, hogy az egységes platform használatára a legtöbb egyetemen törekvést figyelhetünk meg, számos olyan kitöltővel találkoztunk, akik ennek hiányát és az ebből adódó negatív hatásokat jelezték.

A tanárok részéről nagy fokú nyitottságra, innovatív módszertanokra van szükség, ha sikeressé szeretnék tenni az online térben való tudásátadást.

Kitekintés

Kérdőívünket a jövőben szeretnénk még több egyetemistához eljuttatni, hogy ezáltal még pontosabb, megbízhatóbb eredményeket kapjunk. Szeretnénk ezeket nemcsak általánosságban, hanem az egyetem helyszínének és tudományterületének figyelembevételével, valamint több mutató részletes kiszámolásával is kiértékelni.

Felhasznált irodalom

Czirfusz D., Misley H. & Horváth L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/394/685> (Letöltés ideje: 2021. április 6.)

Online oktatással indul az új félév az egyetemeken., 2021. január 23., https://eduline.hu/felsooktatasi/20210123_egyetemek_tavaszi_felev (Letöltés ideje: 2021. április 6.)

Tóth-Mózer Sz. & Misley H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlistával.* Budapest, HU: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digit%C3%A1lis-eszk%C3%B6z%C3%B6k-integr%C3%A1l%C3%A1sa-az-oktat%C3%A1sba_INTERA.pdf (Letöltés ideje: 2021. április 6.)

ÉRTELMEZŐ-KÖZÖSSÉG-MÉDIA: MÓDSZERTANI MÉLYFÚRÁSOK A DIGITÁLIS IRODALOMTANÍTÁSBAN¹

– A DIGITÁLIS ESZKÖZÖK A KÖZÉPISKOLAI IRODALOMOKTATÁSBAN TANULMÁNYKÖTETRŐL

— Kiss Dávid —

Bevezetés

Munkája kezdetén talán minden recenziens szembesül a címadás nehézségével. Sejtjük ugyanis, hogy olyat érdemes írnia, ami utat nyit a bemutatás tárgyául szolgáló mű – esetünkben tanulmánykötet – témájához, reflektál annak címére, ám több is, egyedibb is annál, hiszen az ajánlás is egyfajta értelmezés, tulajdonképpen maga is interpretáció, tehát tükrözi írója saját olvasatát. A címben éppen ezért rejtettem el szándékosan olyan, első olvasásra talán öncélúnak tűnő szójáték-lehetőségeket, melyek a kötet legfőbb tartalmi jegyeinek felvillantásán túl a saját gondolattársításaimat, a szövegek olvasása során feltárt összefüggéseket is hordozzák.

Az *értelmező, közösség* és *média* olyan hívószavak, melyek szűkebb szakmai (itt irodalmi, pedagógiai és informatikai) kontextus nélkül is jelentések a 21. század embere számára (vö. Komenczi, 2021). Korunk tanulója az öt körülvevő mediatiszt világot jelenségeinek és történéseinek állandó értelmezője, fiatalembereként egy olyan nemzedék tagja, melynek jellemző szocializációs közege az online tér, a közösségi média különböző platformjai (vö. Prensky, 2001). A *Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban* tanulmánykötet írásait olvasva azonban az az érzésünk támadhat, hogy a mai diákokat tanítók (különösen a koronavírus-járvány miatt elrendelt távoktatásban) is e fogalmak mentén alakítják ki pedagógiai gyakorlatukat, elemzik és értékelik annak hatékonyságát, vizsgálják a megtartott órák és kiadott feladatok tanulságait, és változtatnak, ahol annak szükségét érzik.

Tanulmányaik arról tanúskodnak, hogy a kutatók és magyartanárok számára az online tér eddig sosem tapasztalt gazdagságban vonultatta fel a hagyományos szövegfeldolgozás módszerét részben fel- és kiváltó multimédiás lehetőségeket. Ám érezzük, hogy a probléma forrása sokszor éppen maga a bőség; a szerzők a digitális eszközök e kavalkádjában is lényeglátó és letisztult módon fogalmazzák meg kérdéseiket, melyekre mi, olvasók is (akár tanárként, kutatóként, akár laikus érdeklődőként) szeretnénk válaszokat kapni: Hatékonyabbá teszik-e az oktatást ezek az eszközök? Milyen tájékozódási pontok nyújthatnak segítséget a megfelelő eszköz kiválasztásában? Kialakulhat-e digitális tantermi környezetben a hagyományos *értelmező közösség* (vö. Csányi, 2003)? És végső soron, hol van az olvasó, szövegértő diák ebben a megváltozott térben (vö. Bessenyei, 1998; Golden 2009; Gonda, 2014; Lócsi, 2012)?

A kötet felépítése, témája

A bevezető legutolsó kérdése – bár egyszerűen megválaszolhatóan tűnik, valójában – napjaink (irodalom) oktatási krízisének egyik lényegi elemére világít rá: Hogyan (mennyit, mit, miért/miért nem) olvas a ma diákja (vö. Fehér & Hornyák, 2011; Fenyő, 2015; Gombos, Tóth & Péterfi, 2018)? Az online térben látszólag oly

könnyedén tájékozódó diákok miért mutatnak fel rossz szövegértési eredményeket?

Ahogy egy korábbi írásomban már megfogalmaztam (Kiss, 2021, 70. o.), magyartanárként a „feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimédiális terében is

¹ Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

hatékony, információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása”. Akkori elméleti felvetésekre e kötet írásai gyakorlati, empirikus válaszokat adnak, arról nem is beszélve, hogy maga a tanulmánykötet elérhető a kiadó oldalán² kattintható hipertextként, ami szintén megerősíti a hatékony digitális olvasás tanításának fontosságát (vö. Szűts, 2013).

A kötetet a szerkesztők két nagy szerkezeti egységre tagolták, mely blokkok az írások tematikus elrendezését, kontextusba helyezését segítik elő. Molnár Gábor Tamásnak, az MTA-ELTE Digitális Írástudás és Irodalomoktatás Kutatócsoport vezetőjének írása nyitja a kötetet. A szerkesztő előszavában röviden áttekinti a kutatócsoport elmúlt években végzett tevékenységét, majd felvázolja a tanulmányok közös horizontját: tantárgy-pedagógia, iskolai empirikus kísérletek eredményeinek bemutatása, tanári nézetek kutatása.

A kötet két tematikus részre tagolódik: a Kutatási és képzési beszámolók méréselméleti beágyazottságú, a köz- és felsőoktatásra vonatkoztatható írásaival a második blokk – Tanári reflexiók – gyakorlatból táplálkozó, konkrét tanítási tapasztalatról számot adó munkái folytatnak párbeszédet.

Már az első szakasz tanulmányai között is megjelennek a közoktatás digitális fordulatát elemző szövegek. Gordon Győri János és Molnár Gábor Tamás közös munkája (Irodalom, kánon, digitalizáció: magyartanárok nézetei) azon magyartanárok irodalmi kánonfogalmának feltárását és értékelését mutatja be, akik a digitális forradalom előtt kezdték meg pályájukat. Kodácsi Boglárka A kortárs irodalom tanítása digitális eszközökkel című írásában a Szívlakortárs irodalmi antológia verseinek tanításáról számol be a kutatási programban részt vett magyartanárokkal készült interjúk alapján. Vass Dorotea a 9-11. évfolyamos diákok olvasási motivációjának mérési lehetőségeiről szóló tanulmányában egy elektronikus tudásmenedzsment-rendszer, a Canvas használatának motiváló hatásait tárgyalja. Gonda Zsuzsa és Szabó Veronika írása (Digitális írástudás és irodalomoktatás – egy továbbképzés tapasztalatai) a kutatócsoport korábbi vizsgálati eredményeit felhasználó tanári továbbkép-

zés céljairól, tartalmáról, moduljairól, sikerességéről tudósít, ezáltal is mutatva, hogy igény és szükség is van szaktárgyspecifikus, digitális fókuszú továbbképzésekre napjaink pedagógiai gyakorlatában. A szakaszt záró két tanulmány a digitális bölcsészet és digitális filológia tanításáról értekezik a felsőoktatásban, s értékes megállapításokkal szolgál e modern interdiszciplinák kutatói és egyetemi hallgatói számára.

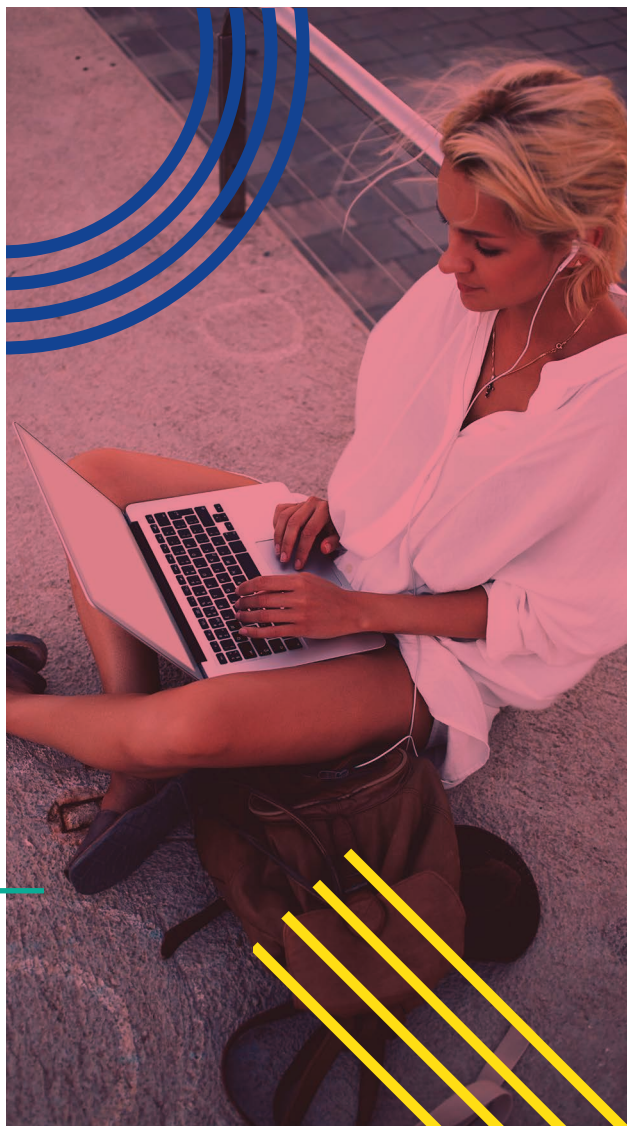
Szélesebb értő- és olvasóközönségre számíthat a tanulmánykötet második tematikus egysége, ugyanis a Tanári reflexiók fejezet nem csak a digitális oktatással, tágra értelmezett irodalomtanítással vagy tanárkutatással foglalkozó kutatók, de a pályán lévő tanárok, tanárkép-



² <https://www.prae.hu/news/38461-megjelent-a-digitalis-eszkozok-a-kozepiskolai-irodalomoktatásban-cimu-kotet/?fbclid=IwAR0PdljCw2vpPvdUo-s3UAK4z-JFSzTjDIMP30Pdp1pG7heZqVVc0S4SblJl>

zésben tanuló egyetemi hallgatók, sőt akár középiskolás diákok körében is hasznos olvasmány lehet. A koronavírus-járvány miatt elrendelt távoktatás (digitális tanrend) nagy kihívás elé állította a tanártársadalmat: miképp alakítható ki a hagyományos tantermi munka az IKT-eszközök digitális terében, hogyan lehet implementálni a megszokott munkaformákat ebbe az új közegbe, és az milyen oktatástámogató lehetőségeket biztosít?

Kriston Attila *Az Etherpadtől a Canvasig* című munkájában bepillantást enged egy tanár szakmai fejlődésének önértékelésébe és a digitális pedagógia felé mozdulásának gondolatmenetébe. Rokonítható ezzel az *Együtt, hatékonyan és maradandót alkotni* Kertész Ritától, aki a



digitális eszközök tanórai használatának széles tablóját adja, központba helyezve a hatékonyság és együtt alkotás kérdéseit. Rendszerezett és átértékelte tapasztalatokon nyugvó digitális eszköz-kritikáról árulkodik Gergelyi Katalin *Közelebb visz-e a szöveghez a digitális eszköz?* című tanulmánya, melyben a digitális szövegfeldolgozások gyakran felületes, a szöveg fontosabb jelentésrétegeitől eltávolító hatásait érzékelteti, és felvillantja a tematikus egység másik nagyobb témavilágát, az irodalmi szövegek multimediális feldolgozásait. Szilágyi Barnabás *„Itthon vagyok”* és Kaszás Erzsébet *Ars poetica: Horatius és kortárs költők* című írása a klasszikus szövegekkel együtt olvasható kortárs alkotások különböző tevékenységeken keresztül történő feldolgozását mutatja be. Ezen a tengelyen helyezhető el Deák Márton *Gyakorlatok a lírai beszéd vizuális feldolgozására* Aranytól Adyig című tanulmánya is, melyben két, diákokkal elvégzett líraolvasó modul tapasztalatairól számol be. Szarka Eszter munkája, *Az irodalmi művek megfilmesíthetetlenége*, pedig a film és az irodalom médiumait kapcsolja össze, az irodalom mediális kapcsolódásaira, a film irodalomtól eltérő eszköztárára és kódnyelvére irányítva a figyelmet.

Összegzés

Fontos és hiánypótló kötetet tart a kezében (vagy a képernyőn) az, aki a Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban tanulmányait olvassa. Olyan elméleti megközelítésekkel és empirikus bizonyítékokkal találkozhat, melyek már a digitális oktatás paradigmája felé mutatnak (vö. Szűts, 2020).

Az iskolai kísérleteket és felméréseket tervező kutatók a digitális oktatás hatékonyságának vizsgálatára vonatkozó mérés-metodikai megoldásokkal, míg a gyakorló tanárok számukra eddig talán ismeretlen digitális eszközök értő bemutatásával gazdagodhatnak.

Bármelyik feltételezett olvasói csoportról is legyen szó, a Digitális eszközök a középiskolai irodalomoktatásban megkerülhetetlen referenciakötetként szolgál napjaink változóban lévő irodalomtanításának megértéséhez.

Felhasznált irodalom

- Bessenyei I. (1998). Képernyő, tanulási környezet, olvasás – Seymour Papert tanulásméleti nézeteiről az olvasás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 81–85.
- Csányi E. (2003). Az értelmező közösségek elméletéről. In Hódi É. (Ed.), *Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok 2002* (pp. 82–87). Tóthfalu, HU: Logos.
- Fehér P. & Hornyák J. (2011). „8 óra pihenés, 8 óra szórakozás”, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In Ollé J. (Ed.), *III. Oktatás-Informatikai Konferencia: tanulmánykötet* (pp. 101–109). Budapest, HU: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fenyő D. Gy. (2015). Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés*, 3(1), 60–73.
- Golden D. (2009). Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom*, 9(3), 83–93.
- Gombos P., Tóth M. & Péterfi R. (2019). Hogyan és mit olvas a digitális generáció – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. *Könyv és Nevelés*, 21(3–4), 12–50.
- Gonda Zs. (2014). Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr*, 138(4), 439–450.
- Kiss D. (2021). Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*, 3(2), 66–72.
- Komenczi B. (2021). Tanulás és környezete a 21. század elején. *Korunk*, 3(2), 47–55.
- Lózsai T. (2012). Multimediális szövegek értelése. *Anyanyelv-pedagógia*, 5(3).
- Molnár G. T. & Fejes R. (2021, Ed.). Digitális eszközök a középiskolai irodalomtanításban. Budakeszi: Prae Kiadó.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Szűts Z. (2013). *A világháló metaforái. Bevezetés az új média művészetébe*. Budapest, HU: Osiris Kiadó.
- Szűts Z. (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.

AZ ISKOLAI ZAKLATÁS ÉS A CYBERBULLYING HASONLÓSÁGAI ÉS KÜLÖNBSÉGEI

— Menich Dóra —

Absztrakt

A kortársak közötti bántalmazás, különösen az iskolai zaklatás mindig is az életünk részét képezte: megjelenik irodalmi művekben és az 1990-es évektől kezdve már a tudomány is foglalkozik vele. Az utóbbi néhány évtizedben azonban jelentős mértékben nőtt a fiatalok digitális eszköz-használata, így a kortárs bántalmazás is átalakult; már nemcsak az iskola falain belül történhet meg, hanem online is. A jelenség minél hatékonyabb felismeréséhez és kezeléséhez fontos megvizsgálni, hogy milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg az iskolai zaklatás és a cyberbullying között. Jelen tanulmány erre vállalkozik, továbbá kitér a zaklatásban résztvevő kortárs csoportok bemutatására és jelentőségükre a kortárs bántalmazás kezelésében.

Kulcsszavak: iskolai zaklatás, cyberbullying, zaklatás résztvevői

Az iskolai zaklatás és a cyberbullying meghatározásai

Az iskolai bántalmazással és az online zaklatással foglalkozó szakirodalmak definíciói két csoportra oszthatók: a kifejezetten az online zaklatás meghatározására fókuszálókra, valamint azokra, melyek magát a bántalmazás jelenségét igyekeznek megfogni. Az előbbi csoportba sorolható megfogalmazásokban hangsúlyos szerepet kap, hogy technikai eszköz (mobiltelefon, internet) segítségével valósul meg a zaklatás, míg az utóbbi csoportba tartozó definíciók esetében inkább a jelenség minél pontosabb bemutatásán van a hangsúly (ismétlődő tevékenység vagy nem, mi a célja, egyén vagy csoport követi el, stb.). Annak, hogy nincs magának az iskolai zaklatásnak fogalmi leírása, történeti okai vannak, ugyanis amikor elkezdtek a kortárs bántalmazást kutatni, még csak a most már iskolai zaklatásként nevezett jelenség létezett. Látható lesz a következőkben bemutatásra kerülő definíciókból, hogy néhány esetben szerepel a meghatározásban, hogy diákokat érintő jelenségről van szó, de ezekben az esetekben is a zaklatás leírására helyeződik a hangsúly.

Általánosságban elmondható, hogy minden fogalommagyarázat Dan Olweus, az iskolai zaklatás egyik legmegha-

tározóbb kutatójának definícióját tekintik kiindulási alapnak. Olweus (1999, 717. o.) szerint iskolai bántalmazásról az alábbi esetben beszélhetünk: *„a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több másik diák”*.

A zaklatásmeghatározások első csoportjába magát a jelenséget leíró magyarázatok tartoznak. Az ilyen definíciók szerint nem az a fő kérdés, hogy interneten vagy az offline térben történik a bántalmazás, hanem hogy milyen jellemzők mentén ragadható meg legjobban a zaklatás. (Ezeket a fogalommagyarázatokat jellemzően az iskolaizaklatás-kutatások során használták.)

Barbara Coloroso szerint *„a zaklatás olyan tudatos, szándékos, támadó rosszindulatú, goromba tevékenység, amelynek célja a kiszemelt áldozat megalázása és bántása”* (Coloroso, 2020, 65. o.). Az EU Kids Online 2020 kutatásban (Smahel et al., 2020) Kowalski és munkatársai (2014), valamint Olweus definíciójából kiindulva zaklatásnak azt tekintik, amikor ismétlődik az áldozattá válás, szándékos károkozás történik és egyenlőtlenek az erőviszonyok az áldozat és az agresszor között. Figula Erika (2004) úgy véli, az iskolai zaklatás az agresszív viselkedés egy fajtája. Iskolai bántalmazás esetében a diáknak egy vagy több társa (vagy

egy vagy több személy) hosszú időn át, ismétlődően kellemetlenséget vagy szándékos sérülést okoz, vagy próbál okozni. Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika meghatározása szerint (2008, 374. o.) „a zaklatás olyan negatív tevékenység, amely (legtöbbször) egy kiválasztott személy ellen irányul, egyedül vagy csoportosan követik el”. Ken Rigby (2008) szerint a legcélravezetőbb a lehető leghátralánosabb zaklatásdefiniációt megadni: a bántalmazás a hatalommal való szisztematikus visszaélés az emberek közötti kapcsolatokban.

Az ebbe a csoportba tartozó meghatározások között különbség van annak megítélésében, hogy szükséges-e a tevékenység ismétlődése, vagy az egyszeri bántalmazó magatartás is zaklatásnak minősíthető.



Ujhelyi Adrienn (2015) definíciója alapján a cyberbullying ellenséges, ismétlődő és zaklató magatartás, mely valamilyen elektronikus eszközzel történik. W. J. Smith és Biel Belsey cyberbullying-meghatározásait Bacsák Dániel (2011) mutatta be tanulmányában. Smith szerint az online zaklatás egy szándékos, ismételt cselekvés, melynek célja az egyén vagy csoport bántása, valamilyen elektronikus kapcsolatformát használva, ennek során egyén vagy csoport is lehet elkövető. Belsey szerint e-mailen, mobilon vagy weboldalakon keresztül valósul meg a zaklatás, melynek célja mások bántása. Dr. Mary Aiken (2020) cyberbullyingnak (elektronikus vagy online zaklatásnak) tekinti az ismétlődő, kritikus, bántó és megalázó megjegyzések formájában megvalósuló cselekedeteket, melyekben gyakran egy egész csoport részt vesz.

Az iskolai és az online zaklatás meghatározásainak elemzése alapján elmondható, hogy megegyeznek abban, hogy a tevékenység célja az áldozat bántalmazása, megalázása, valamint, hogy egyenlőtlen erőviszonyok vannak az áldozatok és a zaklatók között. Abban azonban eltérés figyelhető meg közöttük, hogy kifejezetten az online zaklatást, vagy magát a zaklatást határozzák meg; hogy az egyszeri, vagy „csak” az ismétlődő tevékenység tekinthető bántalmazásnak; hogy egyének és csoportok is lehetnek zaklatók és áldozatok, vagy csak egyének esetében beszélhetünk cyberbullyingról, csoportok esetében pedig gyűlöletbeszédéről. A cyberbullying-definíciók esetében eltérés figyelhető meg abban, hogy mit tekintenek a kutatók technikai eszköznek, amivel végrehajtják a zaklatást: egyes kutatók a mobiltelefont, okostelefont vagy számítógépet, míg mások magát az internetet, weboldalt. Ezek a különbségek és tisztázatlan kérdések mind azt mutatják, hogy szükség lenne egy egységes definícióra, melyet a kortársak közötti zaklatás esetében használni tudnak a kutatók, ami megkönnyítené a vizsgálatok összehasonlíthatóságát, így a jelenség megismerése hatékonyabbá válhatna, ami segítené a kortárs bántalmazás eredményesebb kezelését is.

Az iskolai zaklatás és a cyberbullying jellemzői

Ahogy a definíciókból is látható volt, az iskolai és az online zaklatás számos jellemzőjében hasonlóságot mutat.

Mindkét bántalmazás célja az ártalom, sérelem okozása; jellemzően, de nem kizárólagosan ismétlődő viselkedésként jelentkezik; az áldozat és az elkövető között egyenlőtlenek az erőviszonyok, valamint ugyanazok a szereplők vesznek részt a bántalmazásban mindkét zaklatástípus esetében: áldozatok, zaklatók és személők (Fehér, Péter-Szarka, 2011; Domonkos, 2014; Coloroso, 2020).

Ahogy a definíciókból is látható volt, az iskolai és az online zaklatás számos jellemzőjében hasonlóságot mutat. Mindkét bántalmazás célja az ártalom, sérelem okozása; jellemzően, de nem kizárólagosan ismétlődő viselkedésként jelentkezik; az áldozat és az elkövető között egyenlőtlenek az erőviszonyok, valamint ugyanazok a szereplők vesznek részt a bántalmazásban mindkét zaklatástípus esetében: áldozatok, zaklatók és személők (Fehér, Péter-Szarka, 2011; Domonkos, 2014; Coloroso, 2020).

Fontos azonban, hogy az online zaklatás néhány alapvető jellemzőjében eltér az iskolaitól, ami miatt bizonyos szempontból akár ártalmasabbnak is tekinthető (Kurucz, 2012). Az első jelentős eltérés az anonimitás. Iskolai zaklatás esetében nem egyszer mások is tudnak a zaklatóról és a zaklatásról, míg cyberbullying esetében az agresszornak lehetősége van névtelennek maradni (Tatai-Kovács, 2016). Ez a szemlélők számára is előnyökkel járhat, ugyanis nem kell attól tartaniuk, hogy a zaklatás következményeit számonkérjük rajtuk (Bacsák 2011).

Lényeges különbség továbbá, hogy online zaklatás esetében szinte végtelen számú szemtanú lehet, ugyanis a zaklatótól függetlenül is továbbterjedhet a zaklatás, és ezáltal az áldozat többszörösen viktimizálódik. Eltérés mutatkozik abban is, hogy cyberbullyingot nagyon könnyű elkövetni, azonban eltüntetni, kitörölni szinte lehetetlen. **Az online közzétett bántalmazásnak nyoma marad, mert az internet nem felejt** (Bacsák, 2011).

Szintén fontos különbség az iskolai és az online zaklatás között, hogy az utóbbi esetében nincsenek térbeli és időbeli korlátok (Kurucz, 2012). A zaklatás a nap bármelyik pillanatában és bárhol elkövethető, míg ez az iskolai bántalmazás esetében az iskolában töltött időre korlátozódik.

Míg mindenki kitett az online zaklatásnak, az iskolai bántalmazás esetében megfigyelhető, hogy jellemzően külső tulajdonságaik miatt válnak célponttá (Tatai-Kovács, 2016).

A zaklatókat vizsgálva elmondható, hogy offline bántalmazás esetén az áldozat reakcióját látva az agresszor előbb-utóbb büntudatot fog érezni, mert felismeri, viselkedésével hogyan hat az áldozatra, míg online zaklatás esetében nincs meg a „face to face” helyzet, így a zaklató nem látja, milyen hatást gyakorol az áldozatra (Domonkos, 2014).

A kortárs bántalmazás ezen két formája típusát tekintve is eltérést mutat. Iskolai zaklatás esetében megkülönböztethetünk fizikai/verbális/kapcsolati, valamint direkt/indirekt zaklatást (Buda et al., 2008). A fizikai/verbális/kapcsolati bántalmazás az egyik leggyakrabban alkalmazott tipizálás, azonban nem minden eset sorolható be egyértelműen ezekbe a kategóriákba. Például valaki verbális zaklatása (például csúfolása) egyben kapcsolati zaklatásnak is tekinthető, mert az áldozat társas kapcsolatait, valamint csoportban elfoglalt helyét veszélyezteti (Buda et al., 2008). Ráadásul a fizikai zaklatást jellemzően verbális bántalmazás is kíséri. Fontos kiemelni, hogy abban, hogy a fizikai/verbális/kapcsolati bántalmazás az iskolai zaklatás típusainak vagy eszközeinek tekintendők, nincs egyetértés a szakértők között; például míg Buda Mariann (2015) az előbbieket, Barabara Coloroso (2020) az utóbbiak közé sorolja.

A másik felosztás esetében a direkt zaklatás közvetlen, nyilvánvaló és nyíltan az áldozat ellen irányul; lehet fizikai (lökdösés, köpködés, tulajdon rongálása), verbális (csúfolás, fenyegetés) és nonverbális (grimaszolás, durva képek, rajzok mutogatása) (Buda et al., 2008). Ezzel szemben az indirekt zaklatás a legtöbb esetben kapcsolati bántalmazás, ebben az esetben nincs közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között (Nagy et al., 2012). Ez a típus magában foglalja a pletykák terjesztését, a kiközösítést és rosszindulatú képek, hírek megosztását az interneten (Buda et al., 2008). Ebben az értelemben lefedheti az online zaklatás formáját.

Cyberbullying esetében több típust is megkülönböztethetünk. A T.A.B.Y. projekt¹ 10 változatot sorol fel, melyek gyakorlatilag az online zaklatás lehetséges megvalósulási formáit írják le. E szerint a tipizálás szerint beszélhetünk lángháborúról, online veszekedésről (flaming), támadássorozatról (harassment), befeketítésről (denigration), kiközösítésről (exclusion), személyiséglopásról (impersonation), kibeszélésről (outing), becsapásról (trickery), online zaklatásról (cyberstalking), online fenyegetésről (cyberthreats), valamint szextingről.²

Barbara Coloroso (2020) kétféleképp is csoportosítja a cyberbullying típusait: az elsőbe az előbb bemutatott, T.A.B.Y. projekthez hasonló kategóriák találhatók, tehát a bántalmazás formái, a másikban pedig a zaklatás megvalósulásának felületei. Coloroso típusként nevezi meg a felbujtást (bash boarding), a hekkelést, az oltogatást (dissing), az online veszekedést (flaming), az identitáslopást, valamint a közvélemény-kutatást (durva faggatást). A másik tipizálási szempont, hogy milyen felületen

követik el a bántalmazást; ez alapján megkülönböztet mobiltelefonos, üzenetküldő alkalmazásokon, internetes játékon keresztül történő zaklatást, valamint internetes szexuális zaklatást.

A fent bemutatottak alapján látható, hogy míg az iskolai zaklatás és a cyberbullying közötti különbségeket és hasonlóságokat tekintve kialakult egyfajta konszenzus a szakértők között, addig a kortárs bántalmazás tipizálását tekintve még eltérő megközelítésekkel találkozhatunk, abban azonban egyetértés van, hogy az online zaklatás, sajátosságai miatt, önállóan vizsgálandó terület.

Az iskolai zaklatás és a cyberbullying résztvevői

Mint a kortárs bántalmazás jellemzőinek bemutatásánál már említésre került, akár offline, akár online történik a zaklatás, ugyanazok a szereplők vesznek részt benne: zaklatók, áldozatok és szemlélők.



1. ábra: A zaklatás résztvevői

Forrás: Coloroso, 2014; Nagy et al., 2012 alapján saját szerkesztés

¹ A T.A.B.Y. projekt célja a fiatalok közötti kortárs online bántalmazás felmérése, valamint a jelenség megismertetése a szülőkkel, pedagógusokkal. <http://tabby-hun.weebly.com/a-tabby-projekt.html> (Letöltve: 2021. 01. 02.)

² <http://tabby-hun.weebly.com/mit-jelent-a-cyberbullying.html> (Letöltve: 2021. 05. 30.)

Bár a szakirodalom (Coloroso, 2014) az iskolai zaklatással kapcsolatban különbözteti meg az alábbi hét zaklatótípust, meglátásom szerint ezek az cyberbullying esetében is alkalmazhatók. A hét kategória a magabiztos zaklató, a társasági zaklató, a profi zaklató, a hiperaktív zaklató, a szenvedő zaklató, a zaklatók csoportja és a zaklatók bandája.

Annak ellenére, hogy több típusú zaklatót is megkülönböztethetünk, az elkövetők célja azonos: a mások feletti dominancia, az irányítás megszerzése, a szórákozás, de az okok között szerepel a barátok melletti kiállítás is (Domonkos, 2014). A különböző típusukból adódóan a zaklatás módszerei is sokfélék lehetnek, van azonban néhány közös jellemvonás. Ilyen például (a fentebb bemutatottakon kívül), hogy hajlamosak társaik kihasználására céljaik elérése érdekében; a bántalmazást, zaklatást akkor követik el, amikor a felnőttek nem látják őket; nem képesek felmérni tetteik rövid és hosszú távú következményeit; valamint nem vállalják a felelősséget a tetteikért (Coloroso, 2014, 2020).

Buda Mariann és munkatársai (2008) a zaklatók egy speciális csoportját is megkülönbözteti, a zaklató áldozatokat, akik bizonyos helyzetekben áldozatok, más helyzetekben pedig zaklatók. Ennek oka, hogy áldozattá válásukra agresszíven reagálnak, és az áldozati szerepet igyekeznek azzal kompenzálni, hogy másokat zaklatnak.

A zaklatókhöz hasonlóan az áldozatok is sokfélék lehetnek, ami azonban közös bennük, hogy valamilyen okból kifolyólag a zaklatók célpontjaivá váltak (Coloroso, 2014). Az áldozatokról gyakran úgy gondolkodnak az emberek, mint gyenge, túlérzékeny, szánalmas, önbizalomhiányos emberekről, akik megérdemlik, ami velük történik – de áldozat bárki lehet (Coloroso, 2014).

Van azonban néhány olyan tényező, ami növeli az áldozattá válás esélyét. Ilyen például, az „elszigetelt, kevés baráttal rendelkező, bizonytalan, valamint alacsony önbecsülésű” személy, akinek kortársaival, osztálytársaival gyenge a kapcsolata (Domonkos, 2014, 64. o.). Szintén kockázati tényező, ha a fiatal nem heteroszexuális, illetve, ha több időt tölt online, például közösségi oldalakon (Domonkos, 2014).

Mind az offline, mind az online zaklatás áldozatainak körében gyakoribb a szorongás, az öngyilkossági gon-

dolatok és a depresszió (Domonkos, 2014). **Az áldozatok jellemzően nem szólnak arról, hogy bántalmazás éri őket.** Ennek oka lehet a szégyenérzet, a félelem attól, hogy a zaklatás még elviselhetetlenebbé válik, ha szólnak róla, mert a zaklató ezt megtorolja, illetve gyakori az is, hogy úgy gondolják, hogy nem tudnának nekik segíteni (Coloroso, 2014).

A harmadik csoportba a szemlélők tartoznak, akikre az utóbbi időben a kutatások egyre nagyobb figyelmet kezdtek fordítani, ugyanis az ő szerepük, viselkedésük kulcsfontosságú a zaklatás kezelésében, mert az esetek nagy részében jelen vannak és fellépésük megakadályozhatja a zaklatást (Körmendi, Szklenárik, 2014).

A szemlélők csoportján belül három nagy kategóriát különböztethetünk meg reakciójuk alapján (Nagy et al., 2012). Az első típus, a zaklatók segítői, további három csoportra osztható: a követők csoportja fizikailag is támogatja a támadó viselkedését, a passzív zaklató hozzászólásaival bátorítja az elkövetőt, míg a passzív támogatók nem vesznek részt a zaklatásban, de az agresszió iránti attitűdjük pozitív. A szemlélők második nagy típusa az áldozat védelmezői, akik között megkülönböztethetünk aktív és passzív védelmezőket. Előbbi csoportba tartozókra jellemző, hogy az áldozat védelmére kelnek, ez által maguk is áldozattá válhatnak, míg az utóbbi csoportba tartozók szintén elutasítják az erőszakot, azonban a zaklatótól való félelem miatt nem támogatják nyíltan az áldozatot. A harmadik típusba a tétlen szemlélők tartoznak. Ők azok, akik kívülállóként vannak jelen és úgy tesznek, mintha nem vennék észre, mi történik körülöttük. Ennek két oka lehet: az egyik, hogy valóban közömbösek a történetek iránt, a másik, hogy félnek, hogy ők is áldozattá válhatnak, ezért inkább a hallgatást választják.

A szemlélők csoportjával kapcsolatos új megközelítés (Coloroso, 2020) radikálisan tekint erre a csoportra. Meglátása szerint a szemlélők nem lehetnek ártatlanok, mert ha nem állnak ki az áldozat védelmében, akkor a zaklatót támogatják, vagyis a szemlélők mindenképp aktív résztvevői a bántalmazásnak, és feladatuk az áldozat melletti kiállítás minden körülmények között. Ez az új szemléletmód azonban feltételezi, hogy a szemlélők rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amik a zaklatás hatékony visszaszorításhoz vagy megelő-

zéshez szükségesek, de meglátásom szerint ezek a feltételek jellemzően nem adóttak. Fontos ugyanakkor, hogy amennyiben elfogadjuk ezt a megközelítést, ez rávilágít a prevenciós és ismeretterjesztő programok hiányosságaira, melyek fejlesztése révén a szemlélők valóban aktív védelmezőkké válhatnak.



Összegzés

Tanulmányomban a kortárs bántalmazás két típusát, az iskolai és az online zaklatást hasonlítottam össze a meghatározások, a jellemzők, valamint a résztvevők szempontjából, annak érdekében, hogy képet kapjunk a két típus közötti hasonlóságokról és különbözőségekről, melyek ismerete hatékonyabbá teheti a jelenség kezelését és prevencióját.

A definíciók tekintetében mondható, hogy kialakult egyfajta konszenzus, egy közös kiindulási alap, Dan Olweus fogalommagyarázata ugyanis minden kortárs zaklatást meghatározó definícióban felfedezhető. Megfigyelhetünk azonban eltéréseket is a leírások tekintetében, mert azok a kutatók, akik a cyberbullying meghatározására töreksenek, nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a zak-

latás technikai eszközök segítségével történik. Abban, hogy mi a technikai eszköz, jelenleg nincs egyetértés, valamint arról is diskurzus zajlik, hogy szükséges-e külön meghatározni az iskolai és az online bántalmazást, vagy célravezetőbb magát a zaklatást leírni. Az általános zaklatásdefiníció melletti érv lehet, hogy mindkét kortársbántalmazás-típusnak ugyanaz a célja, így nem szükséges megkülönböztetni, hogy offline vagy online történik. Az iskolai és az online zaklatás külön meghatározása ugyanakkor szintén járhat előnyökkel, mert bár az iskolai zaklatás és a cyberbullying számos jellemzőjében hasonlít, másokban viszont eltérést mutat, egy egyeséges definíció így teszi lehetővé a különbségek bemutatását. A kortárs bántalmazás tipizálásában még szintén nem született szakmai konszenzus: vannak kutatók, akik az iskolai zaklatást verbális/fizikai/kapcsolati, míg mások direkt/indirekt forma szerint csoportosítják. A cyberbullying esetében nagyobb egyetértést találunk a típusokat tekintve: egyes kutatók tíz, míg mások hat típust különböztetnek meg, de ezek a kategóriák jelentős mértékben megegyeznek.

A zaklatás szereplőiről való gondolkozásban változás figyelhető meg a frissebb szakirodalomban, ugyanis a szemlélők csoportját egyes szerzők radikálisabban látják, mint korábban: passzív kívülállóként, aktív zaklatóként vagy aktív védelmezőként tekintenek rájuk attól függően, hogy kiállnak-e az áldozatok mellett vagy nem. Az új megközelítés a csoport feladatának tekintik az áldozatok mellett kiállást.

Nyilvánvaló, hogy a kortárs bántalmazásban leginkább a fiatalabb korosztályok érintettek. A helyzet kezelését nehezíti, hogy ezen korosztály életének jelentős része az interneten zajlik. Ennek napi és sokszínű használata, ismerőssége, szinte már az élet természetes közegévé tette számukra az online teret, ezért óvatosságuk valószínűsíthetően kevésbé épült ki. Ennek befolyásolására, a veszélyek tudatosabbá tételére az utóbbi években egyre több állami és civil kezdeményezés történt, azonban a család szerepe is meghatározó. A minél célirányosabb prevenciós módszerek és anyagok kidolgozása, valamint a hatékonyabb beavatkozások érdekében továbbra is fontos, hogy mind szélesebb körben lefedjük ezeknek a korosztályoknak az esetleges kortárs zaklatással kapcsolatos ismereteit, attitűdjét, illetve áldozati és/vagy elkövetői érintettségét.

Felhasznált irodalom

Aiken, M. (2020). *Cybercsapda*. Budapest, HU: Harmat–Új Ember.

Bacsák D. (2011). Virtuális rémálom: „cyberbullying” a diákok között. In: Ambrus M., Bacsák D., Demeter E., Hajdu G., Gerő M., Király E., Krámer L., Meixner B., Nagy J. P., Sárkány A., Szabó F., Szabó Zs. (Eds.) *Kötetlen, Az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium tanulmánykötete* (pp. 57–65). Budapest, HU: ELTE Társadalomtudományi Szakkollégium.

Buda M., Kőszeghy A., Szirmai E. (2008). Iskolai zaklatás az ismeretlen ismerős. *Educatio*, 17(3), 373–386.

Buda M. (2015). *Az iskolai zaklatás*. Debrecen, HU: Debreceni Egyetem Kiadó.

Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak – Óvodától középiskoláig: hogyan szakíthatja meg a szülő és a pedagógus az erőszak körforgását*. Budapest, HU: Harmat Kiadó.

Coloroso, B. (2020). *Bullying – Zaklatók, áldozatok szemlélők*. Budapest, HU: Harmat Kiadó.

Domonkos K. (2014). Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(1), 59–70.

Fehér Á., Péter-Szarka Sz. (2011). Az iskolai zaklatás jelenségvilága és a gyermekek érzelmi készségei. In: Buda A., Kiss E. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakulásai*. Debrecen, HU: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.

Figula E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(7–8), 223–228.

Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–37. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Körmendi A., Szklenárik P. (2014). A szemlélők szerepe az iskolai zaklatásban. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 105–123.

Kurucz O. (2012). Iskolai agresszió és közösségi média. *Új Pedagógiai Szemle* 62(7–8), 94–103.

Nagy I., Körmendi A., Pataky N. (2012). A zaklatás és az osztálylétkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129–148.

Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 8(4), 717–739.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey Results from 19 Countries*, <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/EU-Kids-Online-2020-10Feb2020.pdf> (Letöltve: 2021. 06. 12.)

Tatai Cs., Kovács R. R. (2016). Az Y és a Z generációk számítógép- és internethasználati szokásai, az elektronikus zaklatás jelensége. *Szociálpedagógia* 4(1–2), 33–47.

Ujhelyi A. (2015). Az internet mint szocializációs közeg. In: Kósa É. (Ed.) *Médiaszocializáció* (pp. 153–179). Budapest, HU: Wolters Kluwer.

KÖZÖSSÉGI MÉDIA A MÚZEUMOK ÉLETÉBEN A COVID ELŐTTI ÉS ALATTI IDŐSZAKBAN

— Csont István / Forisek Péter —

Amikor múzeumi intézményrendszerrel beszélünk, hajlamosak vagyunk csupán egy dologra asszociálni: valamilyen szempont szerint összegyűjtött értékek rendezett közreadására. Azonban egy múzeum sokkal több ennél; olyan munkafolyamatoknak és funkcióknak is teret ad, mint például megőrzési munkálatok, tudományos kutatások, valamint azok eredményeinek továbbadása a társadalom részére. A kulturális intézmény falain belül történő oktatás egy olyan alaptevékenység, melynek során a múzeumi infrastruktúrát és az abból adódó sajátosságokat figyelembe véve, az élményszerzés kiaknázásával megy végbe az információátadás. Ez a folyamat az egyéneken keresztül a társadalom általános oktatását segíti elő (Cseri, 2002, 133. o.). A múzeumpedagógia már az ókorban is fontos szerepet töltött be, azonban tudományos háttere csak a 20. században alakult ki. 1912-ben John Dewey a folyamatot egy többoldalú, művészeti alkotásokon keresztül megvalósuló, önálló megismerésként írja le (Koltai, 2001, 48. o.). A múzeumi oktató-nevelő tevékenység ma már széles szakirodalmi bázisra támaszkodhat, mely az óvodások múzeumi oktatásától kezdve (Pál, 2021) az élethosszig tartó tanulás eszközeiig (Hsieh, 2010) terjed, olyan speciális munkafolyamatok leírásával, mint például a fogyatékkal élő látogatók oktatása (Németh, 2015).

A múzeumpedagógia legfőbb kommunikációs eszköze tehát maga a gyűjtemény, amin keresztül megvalósul az ismeretátadás (Vayne, 2010, 11–20. o.). Azonban ezen felül a múzeumpedagógia esetében – mivel önmagában a múzeum nem egy oktatási intézmény – fontos a kommunikáció mint cselekvési folyamat is, hisz egyrészt a felhasználókat el kell érni, és minél szélesebb körben tájékoztatást kell nyújtani számukra a múzeumi szolgáltatásokról, másrészt pedig az egyes szolgáltatások eszközeként is megjelenik ez a folyamat mint afféle láthatatlan oktatási eszköz (Hooper-Greenhill, 2001, 3., 147. o.).

Jelen tanulmány a modern kommunikációs csatornák, azon belül is a közösségi médiák és a múzeumok kapcsolatát kívánja bemutatni, ahol ezen tömegkommunikációs eszközök az intézmény alapfeladatainak ellátását szolgálják.

Közösségi média a kultúra intézmények szolgálatában

A közösségimédia-felületek kapui ma már nem csak a magánszemélyek mint a hagyományos értelemben vett felhasználók előtt állnak nyitva. Külön funkciókat biztosítanak különböző piaci és nonprofit szervezeteknek is, akik valós adatokat kaphatnak arról, hogy az egyes tartalommegosztásaik milyen elérhetőséget produkáltak, valamint hogy válaszul milyen reakciók érkeztek azokra.¹

Ezeknek a platformoknak a megjelenése egyértelműen új utat jelölt ki a kulturális szervezetek előtt is, akik ezeken a felületeken keresztül immár egy megváltozott kommunikációs stratégia mentén vehetik fel a kapcsolatot a felhasználókkal. Azonban a frissen megjelent funkciók nem keltették fel rögtön a kulturális intézmények nagy részének érdeklődését. A közösségi médiában való megje-

¹ Instagram üzleti profillal kapcsolatos tájékoztató. Online: https://business.instagram.com/getting-started?locale=hu_HU [Letöltve: 2021.04.13.]

lenésüket a profitorientált szereplőkhöz képest lemaradás jellemezte (Waters, 2009) – a múzeumok pedig talán még a többi kulturális szereplő aktivitásához viszonyítva is alulmaradtak (Hausmann & Poellmann, 2013). A kezdeti bizonytalanságot lassú, kísérletező jellegű munkafolyamatok követték, amelyek következtében egyre nagyobb elismerést kaptak az interneten elérhető szolgáltatások (honlap, blog, fórum stb.), valamint az általuk biztosított funkciók, melyekkel fokozatot válthattak a közönségük elérésében és megszólításában (Sundjaja & Simamora, 2015).

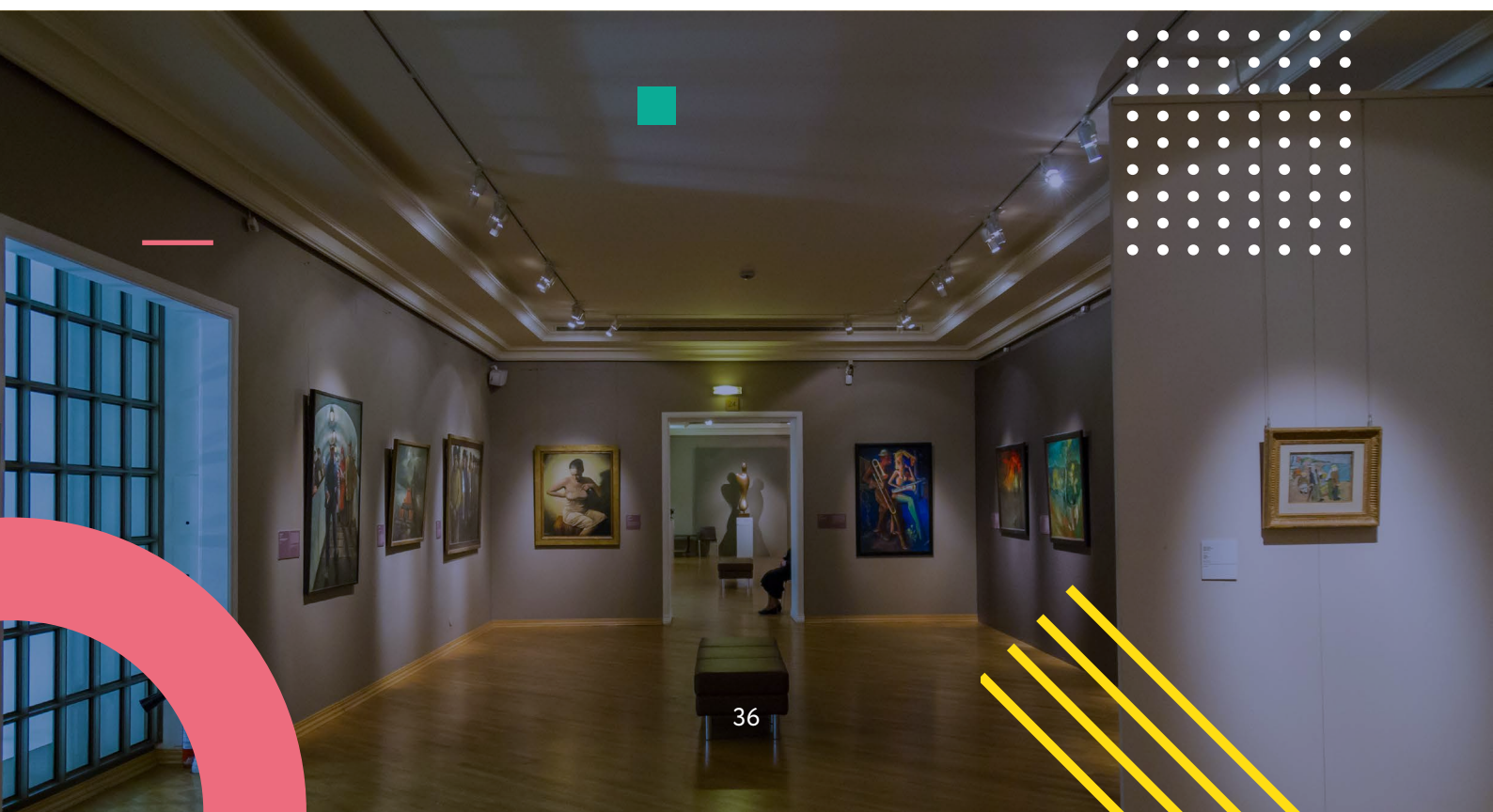
Kezdetben a kulturális intézmények csupán a promóciós tevékenységeik megvalósítására használták az internetes felületeiket, majd szépen lassan kialakult az érintettek bevonásával végbemenő online szolgáltatások kidolgozása is. Nagyon sokáig csak a már megszokott platformjaikon (pl. saját honlap) adtak tájékoztatást, mely egyrészt visszavezethető az újonnan megjelent technológiák ismeretének hiányára, másrészt pedig a felhasználói attitűdök sem biztosították a szervezeti megjelenés legitimitását, hiszen kezdetben magánszemélyként csupán a valós életben is ismert személyekre korlátozták érdeklődésüket, kívül rekesztve tehát azon az egyes vállalati megjelenéseket (Mulhern, 2009).

Azonban az egyik változás magával vonzotta a másikat. Ahogy bővültek a közösségi platformok funkciói, úgy kezdték el a felhasználók is alkalmazni azokat, kapcsolatba lépve az egyes szervezetekkel. Példaként vegyük

alapul a turizmust és a hozzá társuló digitális szolgáltatásokat: a turisták bejelentkeznek a meglátogatott helyszínről, fényképeket készítenek, majd azokat a helyszín megjelölésével rögtön meg is osztják a közösségi felületeiken. Így a felhasználók ezen funkciók segítségével azonnal kapcsolatot alakítanak ki az egyes intézményekkel, és egyúttal – közvetett módon – népszerűsítik is azokat. Látható tehát, hogy a folyamatosan változó funkciók és a felhasználói magatartás eredményeképp a különböző közösségimédia-felületek több lehetőséget és erőteljesebb hatást tudnak kiváltani a közösség szervezésben, mint a hagyományosnak mondott online tartalomszolgáltató platformjuk (pl. honlapok, blogok).

Közösségi média a múzeumok szolgálatában

A múzeumok állományukon keresztül lépnek kapcsolatba a felhasználókkal, melynek célja lehet kulturális, tudományos, illetve ezek népszerűsítésére vonatkozó tájékoztatás, valamint múzeumpedagógia. Ezek a folyamatok a múzeum falain belül valósulhatnak meg azon emberek számára, akik felkeresik az intézményeket és figyelmet szentelnek a múzeum objektumaira, tehát kijelenthető, hogy a hiteles tájékoztatás ezen formájának fizikai és időbeli határa is van. Ma már a múzeumok nem tehetik meg, hogy nem használják ki azokat a technikai lehetőségeket, amelyekkel saját szolgáltatásaik hatékonyságát növelhetik. A közösségi média egy olyan fontos kommunikációs csatornát



jelent a kulturális intézmények esetében is, amellyel egyszerre több alapfeladatukat is el tudják látni (laursen, 2017). Ezek a platformok és egyes funkcióik kiegészíthetik a hagyományos értelemben vett szolgáltatásokat és a múzeum falain kívül is a figyelem középpontjába kerülhetnek. Ezáltal folyamatos kapcsolat alakítható ki a meglévő, már elkötelezett felhasználókkal – akik személyesen is a múzeum látogatói –, illetve azokkal is, akik nehezen, vagy – mondjuk a távolság miatt – egyáltalán nem juthatnának el egy adott múzeumba. A megszokott tájékoztatási formán túl (ahol a múzeum csak adó a kommunikációs csatornában) egy újfajta, párbeszédeken alapuló, különböző médiákat összekapcsoló struktúra alakítható ki, így a múzeum a közlő szerepkörből kilépve egy, a felhasználók felé forduló, azokat megszólító, válaszra „kényszerítő”, nyitott intézmény lesz (Schick & Damkjær, 2010).

Kezdetben a közösségimédia-felületek használata és az általa biztosított lehetőségek kiaknázása egyfajta exkluzivitást biztosított a múzeumoknak. Az oldalak újszerű, közösségépítő jellege, valamint a megjelenés egy olyan térben, ahol más hasonló kulturális intézmény még nem érhető el, előnyt jelentett a márkaépítés szempontjából – ami nem mellesleg a szolgáltatások hatékonyságában és elérhetőségében is pozitív változást hozott. Ma már látható, hogy az IKT-eszközökhöz hasonlóan, általánosabb körben – a kísérletező mentalitású vezetőkön túl – is elterjedt a közösségimédia-platformok használata.

Elkezdett kialakulni az a fajta vezetői beállítódás, amely magában foglal olyan magatartásokat, mint a nyitottság, azaz az új alapokon nyugvó, aktív folyamatokkal kapcsolatos kísérletezés, folyamatos támogatás és az elkötelezettség (Booth et al., 2020).

Ez a szemléletváltás pedig fontos abból a szempontból, hogy a vezetők – a múzeumok típusától függetlenül – a hagyományaikat tisztelve, ám mégis új irányvonalak mentén irányítsák intézményüket.

Az egyes szakirodalmi elemzések alapján a különböző, tradíciókkal szakító technológiák és szokások bevezetése

az egyes múzeumtípusok szervezeti kultúrájától is függ. Múzeum és múzeum között is nagy a szakadék, ha a saját hagyományaikat és berendezkedésüket vesszük alapul, hiszen egymáshoz viszonyítva is más és más szinten lehetnek. Erre vezethető vissza, hogy az egyes múzeumok vezetői máshogy viszonyulnak a közösségi médiához. Egy-egy új szolgáltatás bevezetése nagyobb szervezeti átalakítást kíván, és nagyobb változást is eredményez a hagyományos múzeumi közegben, mint olyanok esetében, ahol már eleve jobban támaszkodtak a felhasználói véleményekre.

Egy olyan intézmény, amelyben több családi és múzeumpedagógiai program valósul meg, ott úgymond hagyománya van a látogatói észrevételek közvetlen visszacsatolásának, ezáltal pedig a szolgáltatások – visszajelzések függvényében végzett – fejlesztésének (Elffers & Sitzia, 2016). Ezzel szemben lemaradás tapasztalható a művészeti múzeumokban, ahol az egyes kulturális kincsek bemutatása és rendszerbe helyezése a kurátor hatáskörében áll, aki az értelmezési szabadságot nem ruhazza át (szakmai tudásából adódóan) a közönségre. Ennek következtében az inkább analóg értelmezésben működő intézmények nehezen tudnak átlépni az online térbe (Walsh, 2016).

Azonban a digitális átállás számos lehetőséget biztosít számukra. Az előző fejezetből megismert platformokon különböző típusú információk adhatók közre, melyek más és más korosztályú célközönség számára lesznek relevánsak. Egy képmegosztó szolgáltatás segítségével akár több, tartalmilag összetartozó fénykép is feltölthető, melyek szöveges információkkal egészíthetők ki. Így akár bemutathatók egy egész művészeti irányzat fontosabb mérföldkövei, valamilyen szempontból összetartozó festmények csoportja, vagy akár az azonos stílusban alkotó művészek is. A videomegosztó platformok segítségével különböző oktató, vagy az egyes múzeumi feladatokat bemutató médiaanyagok készíthetők, így például felvehető egy kiállítás kurátor által történő bemutatása, vagy egy művészeti tárgy restaurálása. Az audiomegosztó oldalakon, programokon keresztül podcastadásokat indíthatnak, melynek keretében szakértők bevonásával különböző tudományos, illetve tudománynpszerűsítő műsorokat adhatnak közre.

A közösségi médián keresztül – a közösségépítésen túl – konkrét művészeti elemek segítségével reklámozható az intézmény, illetve annak szakmai és kulturális programjai egyaránt. Hogy egy konkrét példát is említsek, a British Múzeum közösségi médiára vonatkozó kommunikációs stratégiája három fontos szempontot is megjelöl. Először is külön hangsúlyt fektetnek arra, hogy a nyilvánosság számára széles körben bemutassák az őrzött állományokat és a velük folytatott folyamatos kutatásokat, másrészt az online jelenlétükkel – különböző támogatói programok promóciójával, illetve az online jegyértékesítéssel – próbálják növelni a bevételeiket, végül pedig ezen platformok kihasználásával kívánnak megfelelni az európai digitális stratégiáknak is (Pett, 2012).

Az egyes alapfeladatok tehát hatékonyabban elláthatók a közösségimédia-felületeken keresztül, azonban van még egy további – és talán legjelentősebb – értékük: alkalmazásukkal a múzeumok is könnyebben valósíthatják meg marketingtevékenységüket. Ez a folyamat hasznos kiegészítést nyújt a hagyományos, papíralapú tájékoztatási eszközök mellett; segítségével meghirdethetők a közelgő rendezvények, legyenek azok kiállítások, múzeumpedagógiai, családi vagy szabadidős programok. A megosztott tartalom így nemcsak az intézménnyel kapcsolatban álló felhasználókhoz jut el, hanem az általuk véghez vitt különböző interakciók (pl. megosztás) alapján a saját ismerősi körük számára is megjelenik. A felhasználói kapcsolatokban rejlő erőt jól szemlélteti a 2010-ben indult „Follow a Museum Day” twitteres kezdeményezés², amely mára már hagyománnyá vált. Az online mozgalom keretein belül minden év február elsején internetezők ezrei osztják meg kedvelt múzeumuk profilját. A kezdeményezés célja, hogy az emberek bemutassák az ismerősi körükbe tartozó felhasználóknak, hogy mely múzeumokat követik, azaz, hogy melyeket ajánlják követésre, így pedig az egyes múzeumok számos új online felhasználót szerezhetnek, bővítve lehetőségeiket a szolgáltatásaik megosztására. A széles körben történő terjesztésen túl azonban ennek a marketingtevékenységnek van még egy nagyobb ereje, mégpedig, hogy növeli a felhasználó elkötelezettségét a múzeum irányába, hisz a közösség részeként segít a múzeumi tevékenységet (Kidd, 2010).

Egy újfajta kommunikációs stratégia

Az újfajta kommunikációs csatornák újfajta munkamódszereket igényelnek. Az egyes platformokon más-más korosztályt érhetünk el, így nélkülözhetetlen tudnunk, hogy melyik milyen közönségi bázissal rendelkezik. Nyilvánvaló tény, hogy egy középkorú felhasználót inkább a komolyabb hangvételű, intellektuálisan gazdagabb tartalom fogja érdekelni, míg egy diákot a játékos megközelítés segítségével vonhatunk be hatékonyabban. Ismernünk kell továbbá az adott felület funkcióit, hogy az intézmény arculatához és kezelésmódjához igazíthassuk.³

Fontos, hogy az egyes múzeumok a saját közösségi platformjaikon is kialakítsák a rájuk jellemző arculati vonásokat, azaz az online jelenlétük igazodjon a hagyományos, fizikai tulajdonságaikhoz. ***Ezáltal a felhasználók immár nem egy „arctalan” intézménnyel kerülnek kapcsolatba, hanem a meglévő ismérvek alapján egy személyiséget kötnek hozzá, akivel közösen vehetnek részt különböző programokban. Ez az identitásbeazonosítás segíti a felhasználók bevonását és elkötelezettségét*** (Pfefferle, 2009). Egy jól megtervezett, a közösségi platformokra szabott kommunikációs stratégiával a múzeumok költségvetése pozitív irányba változhat, hisz a marketingkiadások szignifikánsan csökkennek, azonban ezzel együtt számos új kérdés vetődik fel (Chung et al., 2014).

Fontos eldönteni, hogy ezeket az online megjelenéseket egyvalaki, vagy többen kezeljék. Egy olyan személy, aki a kommunikáció szakterületén jártas inkább, vagy aki a muzeológia tudományának ismerője? A kommunikációs folyamatok hatékony megszervezése külön tudományág, amely egy teljes értékű szakembert kíván, így valószínű, hogy nem egy régész, történész vagy muzeológus lesz az, aki az erre irányuló stratégiát össze tudja állítani. A másik oldalról nézve, egy kommunikációs szakember nem fogja tudni, hogy egy-egy múzeumi objektumról hogyan nyilatkozzon szakmába vágóan, hogy az egyszerre legyen tudományos és figyelemfelkeltő is (Kidd, 2010).

² „Follow a museum online” kezdeményezés elérhetősége. <https://twitter.com/followamuseum> Letöltés ideje: 2021.04.13.)

³ Közösségimédia-platformok demográfiai útmutatója, 2021. <https://khoros.com/resources/social-media-demographics-guide> (Letöltés ideje: 2021.04.13.)

Felhasznált irodalom

- Booth, P. et al. (2020). Museum Leaders' Perspectives on Social Media. *Museum Management and Curatorship*, 35(4), 373–391.
- Cseri M. (2002). A múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In Kovács J. (Ed.), *Múzeumok a „köz művelődéséért”*. Budapest, HU: .
- Chung, T. et al. (2014). Use of Social Networking Services for Marketing Art museums. *Museum Management and Curatorship*, 29(2), 188–205.
- Hooper-Greenhill, E. (2001, Ed.). *The Educational Role of the Museum*. London, UK: Routledge.
- Elffers, A. & Sitzia, E. (2016). Defining Participation: Practices in the Dutch Art World. In Kavanagh, J., & McSweeney, K. (Eds.), *Museum Participation: New Directions for Audience Collaboration* (pp. 39–67). Edinburgh, UK: MuseumsEtc Ltd.
- Grabill, J. T. et al. (2009). Take Two: A Study of the Co-Creation of Knowledge on Museum 2.0 Sites. In Trant, J. & Bearman, D. (Eds.), *Museums and the Web 2009: Proceedings*. Toronto, CA: Archives & Museum Informatics. <https://www.archimuse.com/mw2009/papers/grabill/grabill.html> (Letöltés ideje: 2021.04.13.)
- Hausmann, A. & Poellmann, L. (2013). Using Social Media for Arts Marketing: Theoretical Analysis and Empirical Insights for Performing Arts. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 10, 143–161.
- Hsieh, H.-J. (2010). Museum Lifelong Learning of the Aging People. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2), 4831–4835. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.779>
- Vayne, J. (2010). *Wonderful Things – Learning with Museum Objects*, .
- Kidd, J. (2010). Enacting Engagement Online: Framing Social Media Use for the Museum. *Information Technology & People*, 24(1), 64–77.
- Koltai Zs. (2001). *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa*. Veszprém, HU: Iskolakultúra.
- Laursen, D. et al. (2017). “I love Skagens Museum”: Patterns of Interaction in the Institutional Facebook Communication of Museums. *Museum & Society*, 15(2), 171–192.
- Mulhern, F. (2009). Integrated Marketing Communications: From Mediachannels to Digital Connectivity. *Journal of Marketing Communications*, 15(2–3), 85–101.
- Németh P. (2015). Egymásért, egy másért – múzeumandragógia és múzeumpedagógia a fogyatékkal élők világában. In Szabó J. (Ed.), *Kultúrdragógiai tanulmányok*. (pp. 182–187). Debrecen, HU: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete Andragógia Tanszék.
- Pál F. (2021). Óvodások múzeumi tanulása – Kirándulni volna jó! Játék és tanulás a múzeumok világában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. 9(1), 57–86. DOI: 10.31074/gyntf.2021.1.57.86
- Pett, D. (2012). Uses of Social Media Within the British Museum and Museum Sector. In Bonacchi, Ch. (Ed.), *Archaeology and Digital Communication: Towards Strategies of Public Engagement* (pp. 83–102). London, UK: Archetype Publications.
- Pfefferle, K. (2009). *Museum Social Media Categories?* <https://kevin.pfefferle.co/2009/02/09/museum-social-media-categories> (Letöltés ideje: 2021.04.13.)
- Richardson, J. (2009). Creating a Social Media Plan For a Museum. <https://www.museumnext.com/article/creating-a-social-media-plan-for-a-museum/> (Letöltés ideje: 2021.04.13)
- Schick, L. & Damkjær, K. (2010). Can You Be Friends With an Art Museum? Rethinking the Art Museum Through Facebook. In Aljas, A. et al. (Eds.), *Transforming Culture in the Digital Age*. (pp. 36–42). Tartu, EST: Estonian National Museum.
- Sundjaja, A. M. & Simamora, B. H. (2015). An Adoption of Social Media for Marketing and Education Tools at Museum Industry. *Advanced Science Letters*, 21, 1028–1030.
- Tarafdar, M. et al. (2007). The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity. *Journal of Management Information Systems*, 24(1), 301–328.
- Walsh, V. (2016). Redistributing Knowledge and Practice in the Art Museum. *Art Museum Stedelijk Studies (Between the Discursive and Immersive)*, 4(4), 1–16.
- Waters, R. D. et al. (2009). Engaging Stakeholders Through Social Networking: How Nonprofit Organizations Are Using Facebook. *Public Relations Review*, 35(2), 102–106.

IFJÚSÁGI PÁRBSZÉD MAGYARORSZÁGON

– KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

— Kovács Péter, a NIT alelnöke —

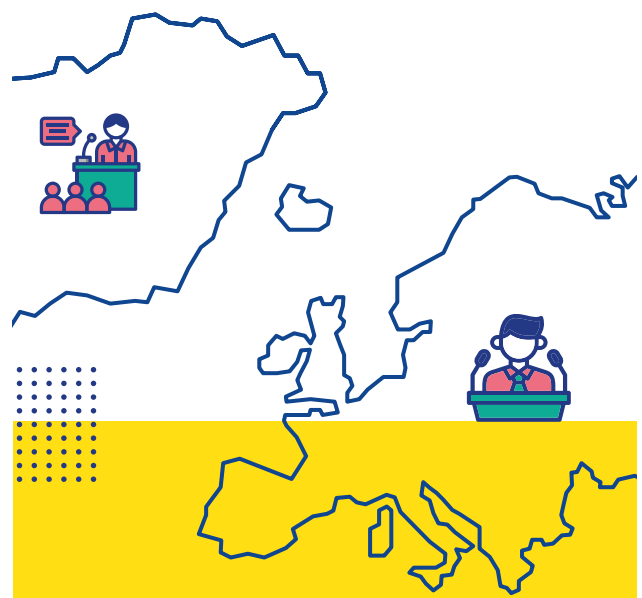
Rezümé: A publikáció a Nemzeti Ifjúsági Tanács Ifjúsági Párbeszéd projektjének keretében, 750 fő megkérdezésével végzett kutatás eredményei alapján készült. A vizsgálat során a két európai ifjúsági cél,¹ a 4. számú (vidéki fiatalok előrelendítése – a fiatalok munkavállalása és a fiatalok vidéken maradása), valamint 9. számú (tér és részvétel biztosítása mindenkinek) kapcsán kérdeztük a magyarországi fiatalokat.

Mi is az az Ifjúsági Párbeszéd?

Az Ifjúsági Párbeszéd az Európai Unió egyik olyan kiemelt ifjúsági projektje, melynek fő célja, hogy a fiatalokat érintő kérdésekben dialógus jöhessen létre a döntéshozók és a célcsoport között, lokális és európai szinten is. A párbeszéd folyamat az Európai Unió Tanácsának működéséhez illeszkedve 18 hónapos ciklusokra oszlik, és a soros elnökségi triókhöz igazodik (a legnagyobb esemény, a félévente megrendezésre kerülő európai ifjúsági konferenciák házigazdája minden esetben az elnökséget betöltő ország). A 2019 januárjában indult negyedik ciklus fő témája („Teremtünk lehetőségeket a fiatalok számára!”) három alrészre oszlott: a munka és a minőségi foglalkoztatás jövője; az ifjúságimunka-lehetőségek, valamint az ifjúságsegítők oktatása és képzése; továbbá a vidéki fiatalok lehetőségei.²

A folyamat megvalósítása során minden egyes európai uniós tagállamban nemzeti munkacsoportok felelnek azért, hogy a párbeszédbe minél több fiatal kapcsolódhasson be. A Magyarországon 2010-ben indult európai uniós Ifjúsági Párbeszéd nemzeti munkacsoportját hosszú évek óta a Nemzeti Ifjúsági Tanács koordinálja, a tagok között pedig egyenlő arányban vannak jelen minisztériumok és háttérintézmények delegáltjai (Emberi Erőforrások Minisztériuma, Innovációs és Technoló-

giai Minisztérium, Igazságügyi Minisztérium, Tempus Közalapítvány), valamint civil résztvevők is (Országos Diáktanács, Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája, V4SDG). A munkacsoport egy-másfél havonta megrendezett ülések keretében tárgyalja meg az aktualitásokat, ellenőrzi a projekt megvalósulásának előrehaladását, valamint meghatározta a ciklus prioritásait és a célok minél szélesebb körű megismertetésének lehetőségeit a fiatalokkal.



¹ Az Európai Ifjúsági Konferencián a fiatalok által 2018-ban megfogalmazott 11 Európai Ifjúsági cél <https://youth-goals.eu> (Letöltés ideje: 2021.05.03.)

² A program összefoglalását lásd az Európai Bizottság, valamint a magyarországi nemzeti munkacsoport weboldalán: https://europa.eu/youth/get-involved/eu%20youth%20dialogue/what-eu-youth-dialogue_hu és <https://ifjusagitanacs.hu/szolj-bele/> (Letöltés ideje: 2021. 05. 03.)

Minden párbeszédciklus során egy online kutatást végzünk az adott időszak témái kapcsán a 14–29 éves korosztály körében. Az ideai felmérés célja volt többek között, hogy komplex képet kapjunk a fiatalok belső migrációs (vidékre és városba költözés) döntéseivel kapcsolatban, valamint hogy milyen lehetőségekkel és előfeltevésekkel tudnak a fiatalok bekapcsolódni a döntéshozatalba Magyarországon. A későbbiekben ezen kutatás legfontosabb megállapításait kívánom összefoglalni.³

A válaszadók szociodemográfiai jellemzői

Az adatfelvétel 2020. november–december során zajlott, mely idő alatt 750 fő töltötte ki a kérdőívünket. A mintavétel során a célcsoport legnagyobb részét az iskolarendszerű képzésen keresztül, a képzési helyek megkeresésével értük el. Ebben segítséget nyújtottak az általános iskolák, a középiskolák, valamint a felsőoktatási intézmények. Az oktatási intézményeket a területi eloszlás kiegyensúlyozására ügyelve valósítottuk meg. A célcsoport tankötelezettségi kor feletti, egyetemen nem tanuló részét hólabdamódszerrel értük el. A válaszadók többsége, mintegy kétharmada nő volt, korcsoport szerint pedig enyhén a 19–25 éves kitöltők domináltak (36%). A 16–18 és a 26–30 évesek is a minta mintegy egy-egy harmadát képezték. Szinte minden megkérdezett Magyarországon született és itt is élt az adatfelvétel pillanatában, többségük pedig nem vidéki (55,2%). Iskolai végzettség tekintetében jellemzően általános iskolai végzettséggel vagy érettségivel rendelkeznek, és jelenleg is tanulnak még. A válaszadóink nagy része nem tartozik etnikai (84,2%) vagy vallási (85,6%) kisebbségi csoportba (Kutatási összefoglaló, 2020, 4–9. o.).



Legfontosabb megállapítások

A kutatás során megkérdezettek 47,4%-a értett egyet azzal valamilyen formában, hogy Magyarországon a vidéki hagyományokat megbecsülik, valamint, hogy a vidéki lakhatási lehetőségek megfelelőek egy fiatal számára. A válaszadók a vidéki térségek infrastruktúrájának és közlekedési lehetőségeinek fejlettségével voltak legkevésbé elégedettek (Kutatási összefoglaló, 2020, 15. o.). Az utóbbi években számos kormányzati döntés született a vidéki elvándorlás mérséklése érdekében, ezek közé sorolható a falusi CSOK, a mezőgazdasági támogatások mértékének emelése, valamint a Falusi Civil Alap létrehozása.⁴ **A kutatás eredményeiből egyértelműen kiolvasható, hogy a következő időszak fejlesztési forrásainak egy jelentős részét – az ifjúság szempontjából – a vidéki infrastruktúra fejlesztésére lenne szükséges fordítani.**



A hagyományos közösségi terek megléte, funkciója évek óta kiemelt téma az ifjúság szakmai diskurzusban. Azon fiatalok körében, akik válaszoltak arra a kérdésünkre, hogy milyen az ideális közösségi tér, legnagyobb arányban (80%) úgy gondolták, hogy az alkalmas különböző programok lebonyolítására. Ezen kívül még kiemelten fontos volt számukra, hogy segítse a kikapcsolódást és a szórakozást (74%), valamint társalgásra, beszélgetésre alkalmas legyen (72,5%). Legkevésbé lényegesnek azt tartják, hogy a közösségi tér „információt” nyújtson – ezt mindössze a kitöltők 42,1%-a említette (Kutatási összefoglaló, 2020, 18. o.). **Ezek a válaszok felvetik a kérdést, hogy – főleg a Covid-19-pandémia következtében megerősödő online és digitális lehetőségek mellett – a jövőben mekkora lesz a szükség fizikai közösségi terekre.** Fontos kérdés az fiatalokkal foglalkozó szakemberek számára továbbá az is, hogy mely szolgáltatásokat és milyen módon kell ezekben a közösségi terekben megjeleníteni.

³ A kutatási összefoglaló az alábbi címen érhető el: <https://ifjusagitanacs.hu/a-fiatalok-munkavallalasa-es-videken-maradasa/> (Továbbiakban: Kutatási összefoglaló 2020, letöltés ideje: 2021. 05. 03.)

⁴ A pályázatokat a Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. írja ki <https://bgazrt.hu/tema/cimlap/tamogatask/magyar-falu-program/> (Letöltés ideje: 2021. 06. 03.)

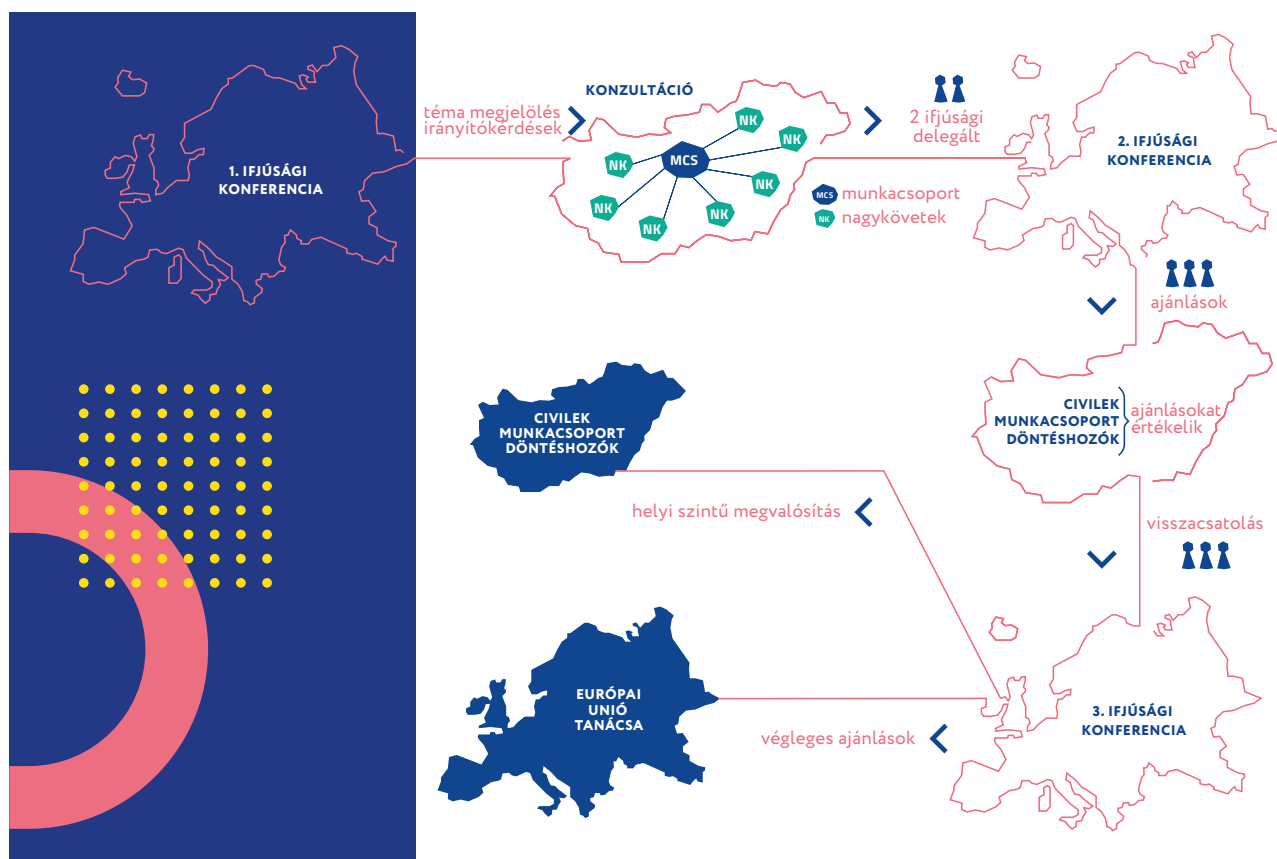
A célcsoport döntéshozatalba való bekapcsolódása a megkérdezettek harmada szerint kifejezetten, 27,8%-a szerint pedig inkább fontos. Akik válaszoltak a szakpolitikákat érintő kérdéseinkre, legnagyobb arányban (88,5%) az oktatás ügyét jelölték meg, amelynek tényleges döntéshozatali folyamataiban kulcsfontosságú lenne a fiatalok részvétele. Szintén kimagaslóan fontosnak mutatkozott a környezetvédelem (77,8%), a művelődés, kultúra, média (73,6%) és a szórakozási lehetőségek (70,1%) ügye (Kutatási összefoglaló, 2020, 27. o.).

A választójog 16 éves korra történő kiterjesztése és a reprezentatív ifjúsági érdekképviseleti szervezetek megerősítése már évek óta foglalkoztatja a hazai közbeszédet. Az ifjúságpolitika alakítói és a szakemberek számára a legfontosabb tanulság az lehet, hogy az igény igenis jelen van a megkérdezettekben, hogy véleményüket kifejtsék: ha keressük és kérdezzük őket, be fognak kapcsolódni a döntéshozatali folyamatokba. Érdekes azonban, hogy a kitöltők majdnem fele (46,2 %) nem, vagy inkább nem értett a választásokon való részvétel 16 éves korra való leszállításával, mindössze tizedük értett egyet teljes mértékben. Rákérdeztünk továbbá arra is, hogy az aktív állampolgársághoz és a hatékony érdekképviselethez

mely kompetenciákat tartják a legfontosabbnak. A lista élén a problémamegoldó készség, a konfliktuskezelés, az érvelés és meggyőzés, valamint a jó kommunikációs és kapcsolatteremtési készség végzett, ezeket egyenként a kitöltők több mint 75%-a jelölte meg. A válaszolók több mint harmada (36,4 %) az iskolarendszerű oktatásban egyáltalán nem vett részt olyan tantárgy óráin, amelyek ezeket fejlesztették volna, így egyértelműen megállapítható, hogy ez továbbra is elsősorban a fiatalokkal foglalkozó szakemberek és szervezetek, valamint a nem formális oktatás feladata.

Összefoglalás

Jelen publikációban a Nemzeti Ifjúsági Tanács Ifjúsági Párbeszéd projektjének keretében végzett, 750 fős mintavételen alapuló kutatásán keresztül mutattuk be a magyarországi fiatalok véleményét a vidéken maradásról és a döntéshozatali folyamatokba való bekapcsolódásról. A felmérés néhány eredményének és összefüggésének bemutatásával három olyan lehetséges jövőbeli irányra igyekeztünk fókuszálni, amely az ifjúságsegítő szakma számára meghatározók lehetnek a Covid-19-pandémia után újrainduló szektor fejlesztésében.



IFJÚSÁGI PARTNERSÉG: TUDÁS ÉS SZAKÉRTELEM AZ EURÓPAI IFJÚSÁGI SZEKTOR SZOLGÁLATÁBAN

— Balázs Marietta —

Az ifjúságpolitikában jártas szakemberek és a terepen dolgozó ifjúságsegítők egyaránt ismerik az Európai Unió és az Európa Tanács fiatalokat célzó programjait, kiemelt kezdeményezéseit és ifjúsági projekteket támogató pályázati forrásait. Azt viszont már kevesebben tudják, hogy a két nemzetközi szervezet 90-es években létrehozott együttműködése mára egy think tankké (magyar kifejezéssel „agytrösztté”) nőtte ki magát, amely az ifjúsági munka európai fejlesztési tervének megvalósításához is hozzájárul. Az Ifjúsági Partnerség által kidolgozott online eszközök, tudásbázisok, kutatási munkák, összefoglalók, előadások és képzések minden érdeklődő számára elérhetők.

Az Európai Bizottság és az Európa Tanács közötti Ifjúsági Partnerség (angolul Youth Partnership) célja, hogy a partnerintézmények prioritásai és programjai között elősegítse a kapcsolódási pontok kialakulását és fokozza azok egymást erősítő hatását az ifjúsági területen. Az Ifjúsági Partnerség támogatja az Unió Ifjúsági Stratégia 2019–2027¹ és az Európa Tanács Ifjúsági Szektor Stratégia 2030² megvalósítását. Tevékenységei az ifjúsági területen dolgozó valamennyi szakembert igyekeznek megszólítani az európai kulturális egyezmény 50 tagállamában és azok határain túl is.

Think tank funkciójában az Ifjúsági Partnerség összegyűjti a szektort érintő új tudást, elemző- és kutatómunkát végez, valamint nagy hangsúlyt fektet a tudásfordításra, azaz a kutatási eredmények széles körű és változatos kommunikálására, amely megkönnyíti azok felhasználását a gyakorlatban és az ifjúságpolitikai döntéshozatalban.

Emellett új megközelítési módokat fejleszt ki és tesztel, figyelembe véve a már kialakult és jövőbeli trendeket az ifjúsági szektorban és a fiatalok életében.

Ezt a munkát két, szakértőkből álló testület segíti. Az Európai Ifjúságpolitikai Tudásközpont³ megfelelő tudásalap kifejlesztésével és adatgyűjtéssel támogatja a tényeken alapuló ifjúságpolitikai döntéshozatalt. A tudásközpont egy olyan szakértői hálózat, amelynek tagjait a tagállamok

szakminisztériumai jelölik ki. Az Európai Ifjúsági Kutatók Csoportja⁴ pedig egy európai szinten egyedülálló kezdeményezés. A jelenleg 35 ifjúságkutatóból álló szakértői bázishoz nemcsak az Európai Bizottság és az Európa Tanács fordulhat, hanem minden érdekelt fél, akinek az európai ifjúsági területtel és a fiatalokkal kapcsolatos szakértelemre és tudásra van szüksége.

Idén kiemelt kutatási terület a Covid-19-világjárvány hatásainak vizsgálata az ifjúsági szektorban. A 2020-ban létrehozott online Covid-19-tudásbázis⁵ összegyűjti a releváns kutatási eredményeket, rendszeres tematikus elemzésekkel és multimédia-összefoglalókkal mutatja be a járvány és a különböző védekező intézkedések hatását a fiatalok életére, az ifjúsági szervezetek munkájára és az egész szektorra. A járvány többszörös törést eredményezett a fiatalok életében, a gyermekkor és a felnőttkor közötti átmenetben; rövid és hosszú távú hatását a következő években is vizsgálni kell.

Az Ifjúsági Partnerség honlapján rengeteg publikáció érhető el változatos témákban több nyelven. Ilyen például az Ifjúsági Tudáskönyv⁶ sorozat legfrissebb, 27. kiadása, amelyben a szerzők azt vizsgálják, hogy a digitalizáció támogathatja-e a társadalmi befogadási törekvéseket, például a fiatalok oktatáshoz és foglalkoztatáshoz való hozzáférését, a fogyatékkal élők fiatalok bevonását, a migráns és menekült fiatalok integrálását és az LGB-

¹ https://europa.eu/youth/strategy_hu

² <https://www.coe.int/en/web/youth/youth-strategy-2030>

³ European Knowledge Centre for Youth Policy (EKCYP) <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge/-/ekcyp>

⁴ Pool of European Youth Researchers (PEYR) <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/peyr>

⁵ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/covid-19>

⁶ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books>

TQI+ fiatalok támogatását. A partnerség Európában elsőként adott ki egy átfogó elemzést az ifjúságpolitika értékeléséről 2021 februárjában. A kiadvány támogatja az ifjúságpolitika tervezésének és megvalósításának értékelésében különböző szinteken részt vevő szakembereket és elősegíti az ifjúságpolitikai intézkedések relevanciájának, hatékonyságának és hatásának növelését.

A hosszabb írásos műveket kevésbé kedvelők az Ifjúsági Tudáskönyvek, betekintők⁷ és képzési útmutatók⁸ mellett videókat, infografikákat és illusztrációkat is találhatnak különböző témákban. A tudásfordítás egyik legújabb csatornája az Under 30 podcastsorozat,⁹ amely kutatási eredményeket mutat be, megvitatja a fiatalok életét érintő új trendeket és más, az ifjúságpolitika és gyakorlat szempontjából releváns témákat jár körül. A műsor háromhetente jelentkezik új epizóddal és elérhető a nagyobb podcastalkalmazásokban. A Perspectives on Youth¹⁰ pedig az ifjúságpolitika, -kutatás és az ifjúsági munka közötti párbeszéd virtuális platformja, amely ebben a félévben a digitális ifjúsági munkát járja körbe. A vitaindító webináriumra 2021. május 4-én került sor.

Az Ifjúsági Partnerség gondozásában jelenik meg a Coyote magazin¹¹ is. A digitális szaklap az ifjúsági szektorban dolgozó szakembereket, képzőket, ifjúságsegítőket, kutatókat, politikai döntéshozókat és mindazokat megszólítja, akik többet akarnak tudni az európai ifjúságpolitikáról, a

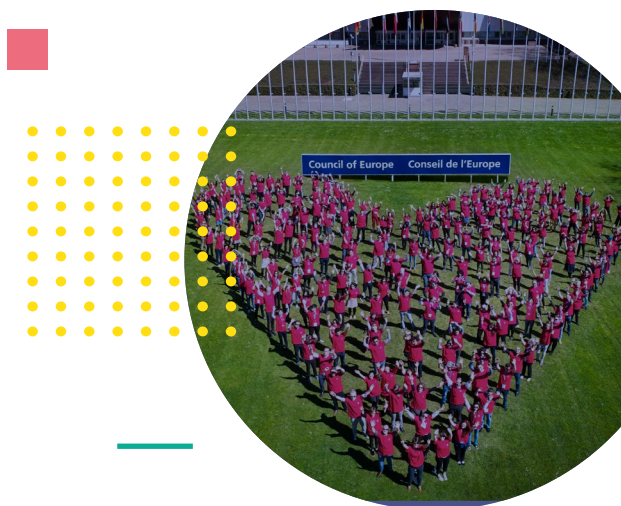
fiatalokkal dolgozó szakembereket érintő legfontosabb témákról és a szektor fejleményeiről. Hamarosan megjelenik a magazin 31. száma, amely a III. Európai Ifjúsági Munka Konferencia¹² eredményeit és az ifjúsági munka európai fejlesztési tervét¹³ veszi górcső alá.

A III. Európai Ifjúsági Munka Konferencia felvezetőjeként 2020 őszén az Ifjúsági Partnerség elindította az Ifjúsági munka alapjai nyílt online kurzust,¹⁴ amely több mint 3000 érdeklődőt vonzott a világ különböző pontjairól. Az előadássorozat célja, hogy felhívja a figyelmet az ifjúsági munka társadalmi értékére, megismertesse annak alapjait szélesebb körben, átfogó betekintést adjon az ifjúságpolitikába és az ifjúsági munka gyakorlatába, továbbá bemutassa a szektort érintő új fejleményeket. Az online kurzus 2021. május 17. és július 1. között ismét elérhető minden érdeklődő számára frissített tartalommal, új videókkal, podcastepizódokkal és webináriumokkal. Az Ifjúsági Partnerség korábban kifejlesztett egy online kurzust¹⁵ az ifjúságpolitika alapjairól is, amelyhez kapcsolódó videók és összefoglalók elérhetőek online.

Az Ifjúsági Partnerség már a járványhelyzet előtt is kényelmesen mozgott az digitális világban és könnyen elérhető, széles körű és magas minőségű online tudásbázissal támogatta az ifjúsági szektort és a tényeken alapuló ifjúságpolitikai döntéshozatalt. A partnerség egy európai szintű tudás, információ- és ismerettár, amely reagál az ifjúsági területet érintő legfontosabb kérdésekre, felmerülő témákra és előre jelzi a jövőbeli trendeket. Emellett pedig az Ifjúsági Partnerség egy lehetőség és egy eszköz, amely nemcsak támogatja az Európai Bizottság és az Európa Tanács törekvéseit az ifjúsági területen, hanem egyesíti a szervezetek több évtizedes tapasztalatát és munkáját, igyekszik pozitív változást hozni a fiatalok és a velük foglalkozó szakemberek életébe.

Az Ifjúsági Partnerség munkájáról részletes tájékoztatást kaphat minden érdeklődő a partnerség weboldalán¹⁶ és közösségimédia-felületein¹⁷

Együttműködő partnerek: BEIK és Európa Tanács



⁷ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/insights>

⁸ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>

⁹ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/podcasts>

¹⁰ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/perspectives-on-youth-web>

¹¹ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/coyote-magazine/issue-31>

¹² <https://www.eywc2020.eu/en/convention/>

¹³ <https://www.eywc2020.eu/en/agenda/>

¹⁴ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/mooc-on-youth-work>

¹⁵ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/online-course-on-youth-policy>

¹⁶ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/about-us>

¹⁷ <https://linktr.ee/eucoyouthpartnership>

TUDÁSÁTADÁS SZEMMAGASSÁGBAN – KORTÁRS NETMENTOR PROGRAM A TUDATOS INTERNETHASZNÁLAT FEJLESZTÉSÉRE

— Digitális Jólét Nonprofit Kft. —

A gyermekek médiaműveltségének fejlesztése céljából, Magyarország Digitális Gyermekevédelmi Stratégiájának részeként indult el a Kortárs NETMENTOR Program. Ennek keretében az internethasználat előnyeit és a felmerülő kockázatokat a leginkább érintettek számára a hozzájuk hasonló korú iskolások mutatják be, akik adott esetben segítséget tudnak nyújtani. A cél a kortárs hatás mederbe terelése, a valóban értő segítségnyújtás, információközlés megtanítása először a segítő fél, végső soron pedig mindkét fél kompetenciáinak növelésével. A Kortárs NETMENTOR Program nem csak a projektben közvetlenül részt vevőket érinti; hatást gyakorol az egész iskola, illetve a mentortevékenység során a programba bevont további intézmények tudatos internethasználatával kapcsolatos attitűdjére, az ezzel összefüggő problémák kezelésére. A projekt 2021 őszén indul legközelebb, újabb általános és középiskolák bevonásával.

A Kortárs NETMENTOR Program a digitális gyermekvédelem komplex területén arra a problémára igyekszik választ találni, hogy a változó médiahasználati szokásokkal növekvő online kockázati kitettség minimalizálható legyen, úgy, hogy egyszerre mind kiaknázzuk a digitális kultúrában (kapcsolatokban, együttműködésekben) rejlő, ma még szinte elképzelhetetlen lehetőségeket.

Új kihívások a gyermekek online védelme területén

A mobil média, különösen az okostelefonok elterjedése alapján változtatta meg a gyermekek médiahasználati szokásait. Napjainkban az intenzív internethasználat egyre kisebb korban válik általánossá. Az online tartalomfogyasztás elsődleges platformjai a videómegosztók, és a fiatalok az információkat is a közösségi médián keresztül szerzik be.

A mai médiakörnyezet már nem pusztán a befogadást kínálja a gyerekeknek, hanem az aktív részvételt is. **A használati kutatások azt mutatják, hogy ma már a gyermekek nagy része 10-11 éves kortól az internetes kommunikáció aktív résztvevőjévé válik, amely a digitális médiakörnyezetben való tájékozódáshoz szükséges, az online médiavilágra vonatkozó megfelelő ismeretek és készségek mellett érzelmi és szociális érettséget is igényel.**

Ezek hiányában az internet információs környezete, bonyolult kapcsolati hálója, a kínált kommunikációs tér sokrétűsége számos olyan kockázatot jelent a gyermekek számára, ami veszélyeztetheti az egészséges személyiségfejlődést.

Miért van szükség kortárs mentorokra?

A Kortárs NETMENTOR Program alapvető célja a médiamentorok felvétele azokkal az ismeretekkel és készségekkel, amelyek szükségesek a tudatos, értő, kritikai szemléletű médiahasználatához, azzal a céllal, hogy ezt a tudást saját környezetükben, elsősorban náluk néhány évvel fiatalabbak számára közvetítsék.

A gyorsan változó digitális médiakörnyezetben a felnőttek jellemzően más platformokon, más tevékenységeket folytatnak, mint a fiatalok, ezért kevésbé ismerik a gyerekek által látogatott online terek működését, illetve azt, ahogy ezeket a felületeket a fiatalok használják. Ezért van szükség olyan mentorokra, akik szintén ebben a közegben mozognak, hasonló az online jelenlétük, ugyanazokat a trendeket követik, ismerik azokat a jelenségeket, azt a közös nyelvet, ami a fiatalok internethasználatában meghatározó.

Másrészt felső tagozatra a kortárs csoportok válnak elsődleges szocializációs közeggé. A folyamatos online

jelenlétnek köszönhetően egyre kevésbé különül el az online és offline világban zajló interakció. A képek, videók, információk megosztása, a közös élményvilág mellett az internet beszédtemát is kínál; új alkalmazásokat, játékokat ajánlanak egymásnak, megvitatják a közösségi médiában történeteket.

A kortárs segítség gyakorlata alapvetően arra a tapasztalatra épít, miszerint a tinédzserek sokszor aktívabban vesznek részt a velük egykorúak által szervezett programokon. Szívesebben fogadnak el és kérnek egymástól segítséget, ha kérdésük van, vagy bajba kerülnek.

A kamaszok nagyon érzékenyek a befolyásolásra, és pont a várt implicit hatás – pl. a belátásos tanulás – marad el akkor, ha a folyamatban nem partnerként tekintünk a bevont fiatalokra. Ezen a területen a mentor és a mentorált közötti 2–3 évfolyamos különbség tűnik indokoltnak, mert még nem vész el a kortárs kapcsolatból származó előny, de használhatóvá válik az érettebb, tudatosabb jelenlét.

Az iskolák életében fontos az évfolyamokat átívelő kapcsolatrendszerek működése. A már létező ilyen kapcsolatok segítik a program elindítását, iskolai környezetbe való integrálását, ahol viszont ezek kevésbé vannak jelen, ott előidézhethet ilyen jellegű kötelékek kialakulását. Az eddigi tapasztalatok alapján a középiskolák általában örülnek az általános iskolával történő szorosabb együttműködésnek, akár a középiskola népszerűsítésére is használják.

Hogyan működik a Kortárs NETMENTOR Program?

A Kortárs NETMENTOR Programban 9. és 10. osztályos diákok végeznek mentortevékenységet 6. és 7. évfolyamos tanulók biztonságosabb internethasználatának elősegítésére. A kortárs mentorok egy háromnapos képzésen vesznek részt. A felkészítést követően hat 45 perces foglalkozásból álló sorozatot vezetnek az alsóbb osztályokban. Az egyes alkalmakat három vagy több mentor tartja, a tudatos médiahasználat, a technikai védelem, az adatbiztonság, a mobiltudatosság, a média és reklám, a közösségimédia-platformok és az online zaklatás témakörében. A foglalkozások nem frontális oktatás formájában, hanem interaktív gyakorlatokra építve, a témakörökről szóló párbeszéd útján zajlanak.

A program felépítése

A program része egy 2 órás (akár online) tantestületi tréning a részt vevő iskolák pedagógusai számára, amelynek fókusza a projekt céljainak és témáinak bemutatására helyeződik, emellett a gyermekek online világához kapcsolódó iskolai konfliktusairól szóló irányított beszélgetésbe vonják be őket.

A programban minden középiskolából két patrónustanár vesz részt. Az ő feladatuk, hogy segítsék diákjaikat a foglalkozásokra való felkészülésben, megszervezzék és dokumentálják ezeket, valamint támogassák a mentorok tevékenységét a tanév során. A patrónustanárok számára egy egynapos képzést rendeznek, majd diákjaikat is elkísérik a háromnapos tréningre.

A NETMENTOR-képzéseket iskolapároknak szervezzük; egy-egy képzésen két (egymáshoz közeli) intézmény diákjai és patrónustanárai vesznek részt. A felkészítés során a mentorok megismerkednek a hat mintafoglalkozással, amelyből a program során legalább egyet meg kell tartaniuk; komoly háttérismeretekre tesznek szert, megtanulják, hogyan kapcsolják ezeket össze saját, médiahasználati élményeikkel, ezenkívül foglalkozásvezetői gyakorlatot is szereznek. A netmentorok képzését – a „szemmagasságban történő ismeretátadás” koncepciója szerint – a témában járatos egyetemi hallgatók végzik.

A mentordiákok a képzést, foglalkozásokat, egyéb tevékenységeket elszámolhatják az iskolai közösségi szolgálat keretében.





A Digitális Jólét Nonprofit Kft. szakmai stábjában a program megvalósításának minden eleméhez támogatást nyújt; biztosítják a képzést, a szükséges segédanyagokat, a kommunikációt és a szakmai segítséget.

A netmentor szerepei

- Tudásmegosztás: a meglévő tapasztalataira és a képzés során elsajátított információkra, képességekre támaszkodva ismereteket oszt meg, például a közösségi oldalak működéséről, a személyes adatok védelméről.

- Megelőzés: a tudás megosztásával fontos lépést tesz az online kockázatok minimalizálására, például biztonsági beállításokkal a magánszféra megóvására és a zaklatás megelőzésére.
- Beszélgetés, problémák megismerése: a mentorálattal beszélgetve felmérheti az őket érintő aktuális problémákat, témákat, amelyekre felkészülve reagálni tud majd.
- Közvetítés: a tapasztalatok megosztásával beindíthatja az információáramlást a diákok–tanárok vagy a diákok–szülők között. Sokszor a problémák abból fakadnak, hogy nincs párbeszéd ezen csoportok között.
- Értéktrend közvetítése: bizonyos helyzetekben azzal tud segíteni, ha megfelelő módon reagál, vagy a véleményének hangot ad – ilyen helyzet lehet az online kiközösítés, megszégyenítés. Ezekben az esetekben a külső szemlélők reakciója nagyban befolyásolja azt, hogy a szituáció tovább durvul-e, vagy sem.

A Kortárs NETMENTOR Program 2021/22-es tanévére hamarosan elindul az iskolai jelentkezést. További információ a <http://digitalisgyermekvedelem.hu/netmentor> oldalon olvasható.

Szabadegyetem
Doktoranduszoknak
ÚJRATÖLTVE

DEBRECEN | 2021. 09. 03-05.

#reload #comingsoon #közösségatudományért #PhDlife #gyertekvelünk #doszfeszt

DOSZ FESZT @doszfeszt
@doszfeszt



LÉPJ FEL!
KÖZÖSSÉGI FÓRUM

Idén ősszel folytatjuk a “Lépj fel!” című projektünket!

Az újrainduló projekt alatt a megyei ifjúsági napok mellett SZAKMAI MŰHELYEKBEN szeretnénk folytatni a munkát. A szakmai műhelyek célja a korábban megfogalmazott javaslatok részletesebb kidolgozása, azokhoz kapcsolódó konkrét megoldások elkészítése, a témához kapcsolódó újabb javaslatok és problémák feltárása.

A szakmai műhelyek a NYITÓKONFERENCIÁN alakulnak meg Szegeden, szeptember 11-12. között.

A szakmai műhelyekben való részvételnek nem feltétele a szegedi eseményre való regisztráció.

További információk és regisztrációs lehetőség a FB oldalunkon!

A jövő(de)t képviseljük!



SZÓLJ BELE!
IFJÚSÁGI PÁRBESZÉD



LÉPJ FEL!
KÖZÖSSÉGI FÓRUM



**NIT KÖZÉLETI
MENTORPROGRAM**



ÉPÍTSD FEL!
DIÁKSZERVEZET-FEJLESZTÉS



NIT PRO ÉS KONTRA
ÉRVEKKEL ELŐ!



LÉGY TUDATOS!
KÖZÉPPONTBAN A FENNTARTHATÓSÁG



**NIT
SZABADEGYETEM**



**NIT
KÖZÖSSÉGKÉPZŐ**



DIGITÁLIS VALÓSÁGOK
ISMERD A JÖVŐD!



NIT TÁRSFEST
MUTASD MEG!



NIT TÁRSMARKET
VÁSÁROLJ FELELŐSEN!



TALK WITH NIT
KÖZÉLETRŐL KÁVÉ KÖZBEN



Y.Z. A NIT szakmai folyóirata

ifjusagitanacs.hu
facebook.com/HungarianNYC
instagram.com/ifjusagitanacs/



**NEMZETI
IFJÚSÁGI
TANÁCS**