

Pannon Digitális Pedagógia

E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika

A tartalomból

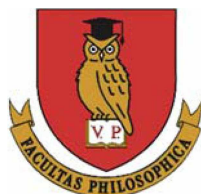
- Czeglédi Sándor: *Do(es) Digital Humanities (DH) Transform American Studies on Both Sides of the Atlantic?*
- Lanszki Anita: *A digitális történetmesélés etikai és jogi vonatkozásai*
- Császár Eszter – Szalonna Krisztina – Tokaji Ildikó: *Újítsuk meg az iskolát!*

I. évfolyam (2021)

1. szám



Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Digitális Módszertani Intézet



Pannon Digitális Pedagógia

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

ISSN 2786-2445

Kiadja

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

A folyóirat szerkesztősége

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

Főszerkesztő

Dr. Györe Géza

gyore.geza@almos.uni-pannon.hu

Főszerkesztő-helyettes

Dr. Kubinger-Pillmann Judit

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

Szerkesztőségi titkár

Dr. Bede Andrásné Kiss Orsolya

A szerkesztőbizottság tagjai

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

Tartalom

A főszerkesztő rovata

Györe Géza: *Lectori Salutem!*..... 2

Tanulmány

Czeglédi Sándor: *Do(es) Digital Humanities (DH) Transform American Studies on Both Sides of the Atlantic?* 3

Dobos Dóra: *A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana* 18

Lanszki Anita: *A digitális történetmesélés etikai és jogi vonatkozásai* 34

Pintér Márta: *Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai*.....49

Jó gyakorlat

Kiss Albert: *Kreatív természettudományi tehetséggondozás* 58

Császár Eszter – Szalonna Krisztina – Tokaji Ildikó: *Újítsuk meg az iskolát!*.. 72

Szemle

Réti Éva: *Mozaikkockák egy szakmai rendezvényről*..... 87

Megemlékezés

In memoriam Dr. Nagy József (1930–2021)..... 89

Lectori Salutem!

Egy új folyóirat első számát olvashatja a Kedves Olvasó, amelynek címe: **Pannon Digitális Pedagógia**. Ha értelmezni próbáljuk a címet –valószínűsíttem – a *digitális pedagógia* kifejezés nem szorul különösebb magyarázatra, még ha a hajszálpontos meghatározásával adós még a tudomány. A *pannon* kifejezés sem nagy rejtély, ez a megjelenés régióját hivatott jelezni, ami egyáltalán nem jelenti azt, hogy Pannónián kívülről más nem vallhatja magáénak a lapot, nem lehet annak szerzője, lektora, munkatársa. Teljes egészében nyitottak vagyunk a világ bármelyik táján készült írásokra. A lényeg a téma és a minőség. Egyetlen szűkítő tényező – egyelőre – a publikáció nyelve: magyar, angol és német nyelvű írásokat fogadunk.

Visszatérve a *pannon* kifejezéshez még fontos megjegyezni, hogy a folyóiratnak a Pannon Egyetem ad otthont, pontosabban az Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Digitális Módszertani Intézete. A szerkesztőbizottságban viszont az ország minden területéről megtalálunk szakembereket, egyetemi oktatókat és kutatókat, aki a folyóirat alcímében foglalt témák értő művelői. Az *E-Tanulás – Távoktatás – Oktatás-informatika* összefoglaló témákról van szó, amelyek az információs társadalom, azaz napjaink, oktatásügyét és fejlődését nagyban befolyásolják. A folyóirat szerkesztőinek nem titkolt szándéka, hogy a lap magas színvonalú tudományos folyóirattá váljon a lehető leggyorsabban. Erre komoly előfeltétel az a szakmai gárda, aki a folyóirat mögött áll és végzi az anoním lektorálás és a szerkesztés nem mindég hálás (és felemelő) munkáját. Köszönet neki ezért. Ugyanúgy köszönet illeti a lapalapítás körüli teendők végzőket is, akik a jogszabályok dzsungelén átvágva sikeresen vették az akadályokat, és minden jel szerint az ISSN szám (amely előfeltétele egy szám megjelenése) és a DOI számok (amely előfeltétele az ISSN szám megléte) is felkerülnek a lapra a második, őszi számtól. A magas tudományos igény mellett szeretnénk a jó gyakorlat tárháza is lenni, hisz a mindennapi munkálkodás során született munkák is fontos része a digitális pedagógiának. Így, nem zárkózunk el a közoktatásban dolgozó pedagógusok munkáitól sem, ahogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók írásaitól sem. A mérce a folyóirat profiljához való megfelelés, az igényesség, az aktualitás és eredetiség.

A folyóirat évente négy alkalommal jelenik meg, online formában olvasható a padipe.mftk.uni-pannon.hu honlapon. A lap papíralapú megjelenését nem tervezzük. Az őszi lapszám lapzártája 2021. október 15.

Szokás a főszerkesztői köszöntőkben ismertetni a lapban megjelent írások tartalmát. Ettől eltekintek, hisz félok, hogy maguk a cikkek (vagy legalább az absztraktok) elolvasása, átnézése a bemutatások miatt elmarad. Az olvasás, a szerzők eredeti szövegeinek olvasásától nem akarom megfosztani a Tisztelt Olvasót.

Kérem, vigyék hírért a folyóiratnak és terjesszék elérhetőségét. Építő kritikáikat is szívesen fogadjuk (padipe@mftk.uni-pannon.hu).

Dr. Györe Géza
egyetemi docens
főszerkesztő

Czegledi Sándor, PE-MFTK-AAI, egyetemi docens, czegledi@almos.uni-pannon.hu

Do(es) Digital Humanities (DH) Transform American Studies on Both Sides of the Atlantic?

Abstract

Although the history of Digital Humanities (previously known as “humanities computing”) can easily be traced back to the immediate post-WWII years, it was only in 2009 that *The Chronicle of Higher Education* and several other journals and newspapers recognized DH as “the next big thing”—and then as “The thing” (Gold, 2012, p. ix). Yet, despite the proliferation of professional journals, conferences and other fora, DH was (or: has been) somewhat slow to make an overall transformative impact on the Humanities, at least at the level of methodology and epistemology (Brennan, 2017). More recently, similar concerns were raised by Richard Jean So, who also criticized humanities departments for their slow acceptance of data-driven and quantitative approaches (2021, p. 40). This overall sluggishness was noted in 2018 by Mari Yoshihara as well in the field of American Studies, when the editor of the leading American Studies Journal *American Quarterly* dedicated an entire issue to Digital Humanities with the clear objective of orienting the journal toward a “critically-aimed digital practice” (Yoshihara, 2018, pp. vii-viii). The aim of this paper is to explore in what contexts DH as a phrase has appeared since the early 2000s in the journal of the American Studies Association (ASA), the *American Quarterly*, and in the *European Journal of American Studies* (EJAS), published by the European Association for American Studies (EAAS). A similar comparison is made with respect to the available conference themes and topics of these two organizations to highlight the relative importance attached to DH by both professional bodies. The paper concludes that the American Association has been significantly more eager to embrace the methods and approaches offered by Digital Humanities, yet this activism has mostly been manifested in the areas of feminism and critical race theory.

Key words: Digital Humanities; American Studies; American Studies Association; European Association for American Studies

Absztrakt

Annak ellenére, hogy a digitális bölcsészet modern kori gyökerei könnyedén visszavezethetők a második világháború utáni évekig, az oktatásügyi, szakmai folyóiratok (hasonlóan a szélesebb közönségnek szánt sajtótermékekhez) csupán alig több mint egy évtizeddel ezelőtt ismerték fel a területben rejlő potenciált. A túlfűtött várakozásokkal ellentétben a digitális bölcsészet mostanáig sem forradalmasította a humán tudományok kutatási-ismeretszerzési módszereit, bár hatása kétségkívül nem lebecsülendő. Jelen tanulmány az amerikanisztika tudományterületének vonatkozásában vizsgálja a digitális bölcsészet esetlegesen tetten érhető befolyását, górcső alá véve az egyesült államokbeli American Studies Association és a European Association for American Studies folyóiratait és konferenciáit. Az összevetés eredményeként kijelenthető, hogy a tengeren túlon a digitális bölcsészet hatása jóval jelentősebb az amerikanisztika berkein belül, ugyanakkor ez a befolyás legfőképpen a feminizmus és a kritikai rasszelmélet területeit érintő cikkek és előadások vonatkozásában érvényesül.

Kulcsszavak: digitális bölcsészet; amerikanisztika; American Studies Association; European Association for American Studies

1. Introduction: Digital Humanities and American Studies – Similarities and Intersections

“Digital Humanities” (DH) – quite similarly to American Studies” – has always been a notoriously elusive term whose origins, institutional beginnings and current interpretations sometimes generate heated debates, most recently against the backdrop of postmodern critical theory and identity politics. A perennial dilemma concerning the history of the field is whether the origins of DH should be associated with the invention and application of IT devices (in which case the history begins in the post-WWII years) – or, since the genuine roots of computational thinking are much older, earlier pioneers are also to be recognized for their (sometimes several centuries-old, and largely forgotten) contribution.

The former view is frequently illustrated by the story of the canonical founder of DH (or: “humanities computing”), Jesuit priest and philosophy professor Roberto A. Busa, who – with the help of several typists, assistants, and IBM computers – started to compile a comprehensive list of concordances based on St. Thomas Aquinas’s works in 1949 (Berry – Fagerjord, 2017, Ch. 2). Eventually, the immense work took more than three decades to complete. Currently, the Roberto Busa Prize is awarded triennially by the Alliance of Digital Humanities Organisations (ADHO) “to recognise outstanding lifetime achievements in the application of information and communications technologies to humanities research” (Roberto Busa Prize). Although ADHO’s website still recognizes Busa as “the first pioneer of humanities computing,” more recently this interpretation has come under serious criticism e.g. by Rachel Sagner Buurma and Laura Heffernan (2018), who even recommend to “mentally replace” Busa’s name with that of Josephine Miles, an English professor at Berkeley, who did similar concordance work with Dryden’s poetry from the 1930s onwards. Naturally, this attention shift cannot be separated from the rise of third- and fourth-wave feminism during the past decades.

As far as the origins of computational thinking are concerned, the historical roots of DH may be as old as cryptanalysis itself, whose “father” is generally thought to be al-Kindi, an Arab scholar who used relative frequency analysis to decipher encrypted texts in the 9th century (Broemeling, 2011, p. 255). The recorded history of cryptology (the practice and science of cryptography and cryptanalysis) goes back in time even further: David Kahn in *The Codebreakers* traces its origins to the ancient Egyptian scribes who are known to have experimented with innovative hieroglyphic symbols as early as 4,000 years ago (1973, pp. 64-65).

Yet, it was definitely the second half of the 20th century that brought revolutionary changes almost overnight. With the increasing availability of (mainframe) computers in the 1960s, linguistics research found computational methods especially useful. The first major machine-readable, representative corpus of contemporary language use (the “Brown Corpus”) was compiled by Henry Kučera and W. Nelson Francis – effectively founding the field of corpus linguistics. The same decade witnessed the publication of first professional journal related to humanities computing: *Computers and the Humanities* (CHum), founded by Joseph Raben (Berry – Fagerjord, 2017, Ch. 2). Although the articles published in the early professional journals were mostly focused on text experiments (Sula – Hill, 2019, p. 202), the technical breakthroughs of the following decades spectacularly broadened the field for researchers and enabled them to turn their attention to sound, video and multimedia applications as well.

The name “Digital Humanities” is said to have been originated with John Unsworth, the founding director of the Institute for Advanced Technology in the Humanities at the University of Virginia, who suggested it in 2001 instead of “Digitized Humanities” as the title for the new *Blackwell Companion to Digital Humanities* (Kirschenbaum, 2012, p. 5). Indeed, as Google Ngram Viewer proves, “Digital Humanities” started to overshadow “humanities computing” soon afterwards, with skyrocketing popularity from 2007 onwards.

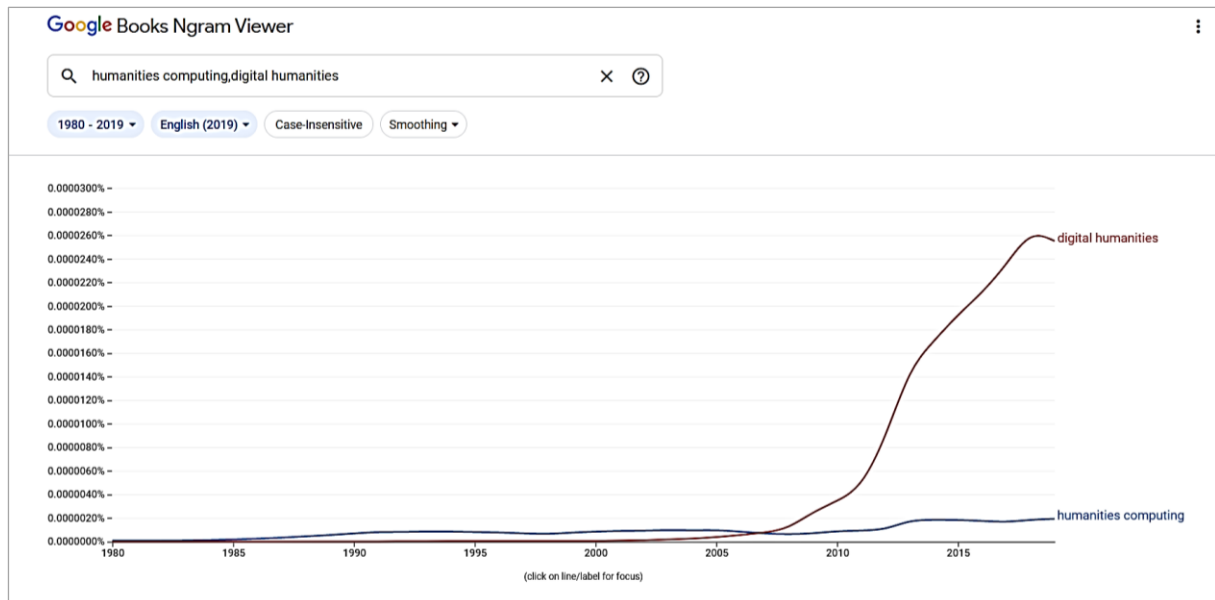


Fig. 1: The normalized frequency curves of “humanities computing” and “digital humanities” in the Google Books “English 2019” database.

In the 2016 edition of *Debates in the Digital Humanities* Matthew K. Gold optimistically declared that DH, “as a field, has arrived” (Gold – Klein, 2016, p. ix), yet, due to the traditionally interdisciplinary “big tent” approach, he acknowledged that it could “at times be difficult to determine with any specificity what, precisely, digital humanities work entails” (ibid.).

Historian Jason Heppler has collected hundreds of (informal and more formal) definitions from workshop participants throughout the years at <https://whatisdigitalhumanities.com>. Most respondents shared the view that DH was mostly about “applying computational methods in humanities research and teaching” (Heppler, 2015). According to David M. Berry, “Digital Humanities incorporate key insights from languages and literature, history, music, media and communications, computer science and information studies and combine these different approaches into new frameworks” (2019).

Sennyey (2018) identifies five major themes in the recent discourses and debates about the nature of digital humanities in the United States: the tools used; the methodologies employed; (the degree of) computational thinking involved; whether DH is a separate (sub)field of science; the hype factor – or the various synergies of all of these (pp. 111-114). He outlines four criteria (two out of which should be minimally met) in order for a project to be reasonably regarded as belonging to the field of DH. These are: dealing with digitally processible and presentable data; the analysis of huge corpora/(big) data sources; the structuring (segmenting, tagging, etc.) of the data for computational analysis; and the employment of automated analytical processes for the (re)processing of data (pp. 115-116).

Despite the heterogeneity of the field, the phrase “digital humanities”—as Alan Liu observed in 2016 (p. 1549)—has increasingly been taking the singular verb, behaving as a collective noun characterized by singular concord. A recent Google Ngram Viewer usage trend search corroborates that the tendency toward singular concord has been continuing:

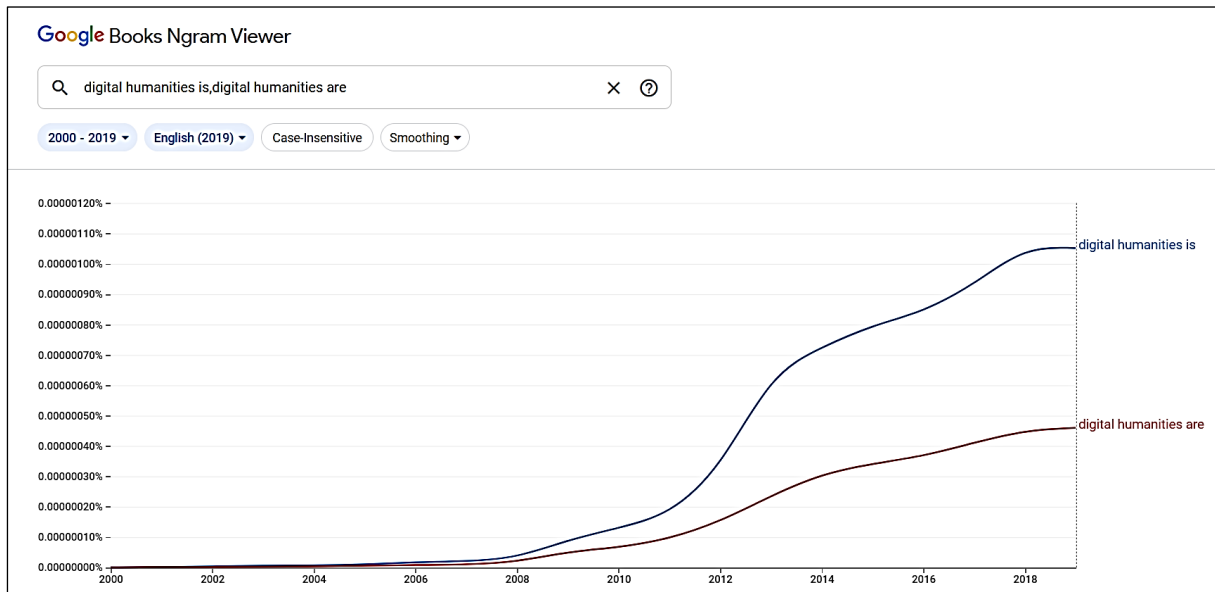


Fig. 2: The normalized frequency curves of “digital humanities is” and “digital humanities are” in the Google Books “English 2019” database.

A similar tendency toward singular concord can be observed with respect to the phrase “American Studies” as well. Here, the singular form has become dominant since the mid-1950s:

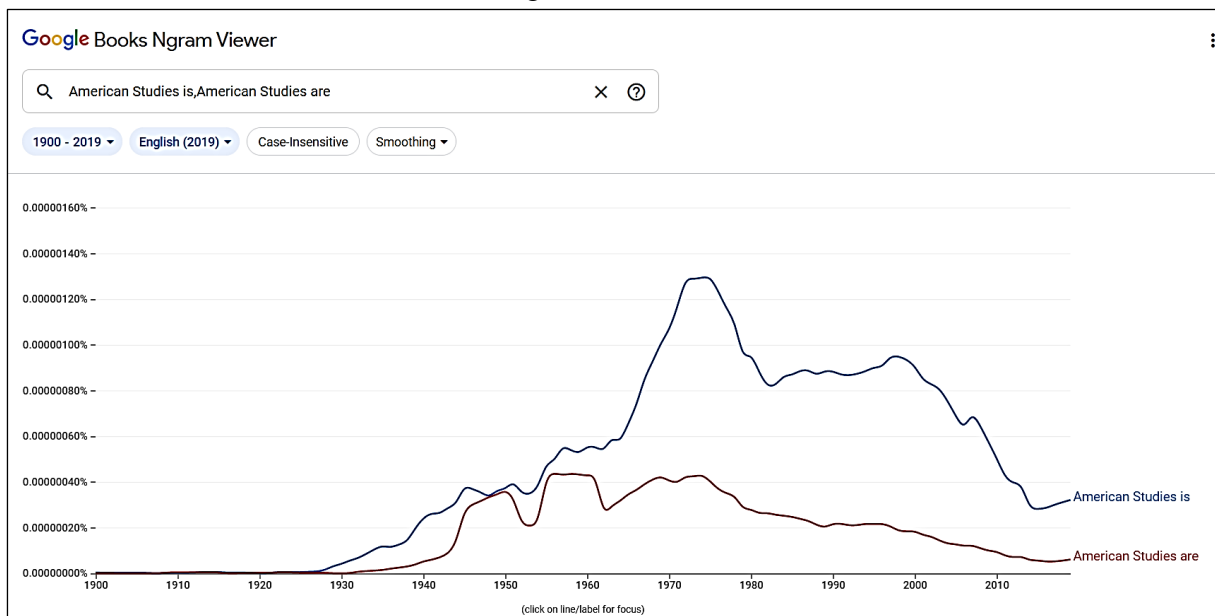


Fig. 3: The normalized frequency curves of “American Studies is” and “American Studies are” in the Google Books “English 2019” database.

Additionally, Google Ngram Viewer correctly identifies the institutional beginnings of American Studies around the late 1920s: it was then that English departments launched courses combining the study of (US-)American literature and history, frequently labeled as “American

Civilization” (Oppermann, 2016, p. 13). Interdisciplinarity and regional studies were strengthened during the New Deal.

Overall, there have been three major phases in the history of American Studies (Paul, 2014, pp. 18-25):

1. The “Myth and Symbol School” (from the late 1930s to the 1950s) identifying (and perhaps constructing) myths and symbols attesting to and promoting the uniqueness of the US. This phase was characterized by national/nation building-oriented perspectives and frequently served Cold War propaganda goals.
2. The “Critical Myth and Symbol School” (from the 1960s and 1970s) undertook the critical reexamination and reevaluation of the founding myths of the US from subnational viewpoints (emphasizing violence, racism, sexism, exploitation, genocide), recognizing the multicultural legacy of the country.
3. The “New Americanists” (from the 1990s) have been focusing on transnational (transatlantic, transpacific, hemispheric) perspectives, postcolonial and multilingual contexts, often critiquing the “American Empire.”

Similarly to Digital Humanities, American Studies is also considered to be an interdisciplinary field characterized by “an eclectic array of practices and pedagogies” (Lipsitz, 2015, p. 1). It is motivated by the aim “to understand the multiplicity of the social and cultural lives of people in—and in relation to—the United States, both past and present” (Deloria – Olson, 2017, p. 6) but, on the whole, American Studies “resists definition at every turn” (p. 1).

For American Studies, Digital Humanities definitely appeared on the radar screen in 2018, when a special issue of the leading American Studies Journal, *American Quarterly* was dedicated to Digital Humanities in its entirety. This event was regarded by Matthew K. Gold as a symbolic milestone, signaling the “arrival” of DH in the domain American Studies (Gold, 2019).

2. Aims, Databases and Methods

This paper attempts to assess the more or less measurable recent impact of Digital Humanities on American Studies in the US and in Europe as reflected in the relevant documents of the largest and oldest professional organization of the field, the American Studies Association (ASA), comparing the findings to the results of a similar examination focusing on the equivalent information sources of the European Association of American Studies (EAAS). Both of these Associations were founded in the first half of the 1950s. The analysis relies on three sets of data:

1. The homepages of the respective organizations (<https://www.theasa.net> and <https://www.eaas.eu>). Here, references and links to DH-related content are compared.
4. The online official journals: ASA’s *American Quarterly* (AQ) (accessible via Project MUSE® at <https://muse.jhu.edu/journal/13>) and the *European Journal of American Studies* (EJAS) (available at <https://journals.openedition.org/ejas/index.html>). AQ requires subscription but the search engine of the page can be used for free: keyword searches list the article titles in which the search string appears but the text itself is inaccessible without subscription. To partially compensate for this shortcoming, the full-text version of the key, thematic issue of the journal (September 2018, Vol. 70, No. 3) was obtained (which includes the majority of all DH-references published in AQ so far).

EJAS articles, on the other hand, are freely readable online and downloadable as well. Online *AQ* volumes are available since March 1996, while the first electronic *EJAS* issue dates back to the spring of 2006.

5. The programs of past annual meetings of the ASA (1997–2019) (<https://www.theasa.net/annual-meeting/past-meetings>) and the biennial conferences of the EAAS (2004–2021) (<https://www.eaas.eu/conferences/eaas-biennial-conferences>).

In each of these sources, attention was focused on the contexts in which “Digital Humanities” as a (case insensitive) phrase appeared. The data reflect the status of the sources as of May 8, 2021. All textual searches, frequency and collocation analyses were carried out and the topic models were built with the help of Voyant Tools, a web-based reading and analysis environment for digital texts (<https://voyant-tools.org/>).

3. Findings and Discussion

3.1 *The ASA and EAAS Websites*

The ASA self-description and mission statement emphasizes that “[We Are] ... dedicated to the interdisciplinary study of U.S. culture and history in a global context” (About the ASA), which is largely in line with the “New Americanist” research directions and priorities. The “American Studies Association” entry in the Encyclopedia of American Studies (linked from the ASA website) explicitly mentions the ASA caucuses that had been established by 2010, including the Digital Humanities Caucus (Stephens – Bonner, 2018). Currently, there are 19 caucuses within the ASA, ranging (alphabetically) from Academic and Community Activism (seeking to promote social justice) to War and Peace Studies (to analyze violence and conflict) (Caucuses).

The Digital Humanities Caucus—founded in 2009—works “to support the study of digital research and teaching within an American studies framework” (Digital Humanities Caucus). The “Resources” webpage of the DH Caucus contains highly useful links to theoretical works as well as to projects and practical applications (Resources). The activism of the DH Caucus can be seen in the growing number of panel discussions, roundtables and thematic sessions organized by this community since 2010.

The EAAS, on the other hand, appears to be lagging behind its American counterpart in the area of Digital Humanities. Although one of the eight thematic networks of the association is the Digital Studies Network with a mission “to facilitate the communication and collaboration between scholars, researchers and postgraduate students in Europe with an interest in... digital literary forms, digitality and popular culture,... [and] digital humanities,” the specifically DH-related results of these activities are hardly visible on the EAAS homepage (EAAS Digital Studies Network). Furthermore, Digital Humanities as a phrase has only recently shown up on the agenda of the EAAS Biennial Conferences.

3.2 *American Quarterly vs. EJAS*

Although the adjective “digital” has regularly appeared in articles and reviews in both *AQ* and the *EJAS* (at least since the beginning of their online availability), writings related to “digital humanities” proper began to be published considerably later, following the consolidation of the phrase in both professional and popular discourse.

At the moment, the Project Muse search engine finds 233 records in the *AQ* archive that mention “digital” at least once. The similar figure for “digital humanities” is 65, out of which 36 are concentrated in the September 2018 thematic issue (Vol. 70, No. 3). The authors are practically all affiliated with U.S. universities—there are no exceptions among the top ten contributors to the more than 60 articles and reviews.

The very first reference to DH can be traced back to September 2011 (Vol. 63, No. 3), when Kara Keeling and Josh Kun remarked that “...many communications, media, and digital humanities scholars have been arguing [that] internet platforms and digital networking tools have democratized the tools of media production” (p. 447). Nevertheless, DH-related foci had been adopted from time in *AQ* articles, at least since 1999, when the journal published an experimental online issue discussing “hypertext and American studies scholarship” (Tilton et al, 2018, p. 362).

Still, the real breakthrough (or watershed) in the relationship between American Studies and DH arrived with the deliberate reorientation of *AQ* in September 2018 with a special issue titled “Toward a Critically Engaged Digital Practice: American Studies and the Digital Humanities” (Vol. 70, No. 3). The articles in the special issue were mostly related to (the possible solution of) problems stemming from discrimination against and disempowerment of various minority groups in education, urban settings, queer video games, etc., and resonated with the goals that Matthew K. Gold set for DH scholars and practitioners in his 2019 introduction to *Debates in the Digital Humanities*: socially-oriented work and the promotion of racial and social justice (Gold – Klein, 2019).

A quick look at the word frequency lists based on the titles of those articles that contain the phrase “digital humanities” either in the title or in the body of the articles before 2018, in the 2018 special issue, and between 2018-May 2021 reveals that the only consistently and visibly represented racial minority throughout the years was the African-American community:




| Pre-2018 titles | | | | 2018 special issue titles | | | | Post-2018 titles | | | |
|---|--------------------------|----|------------|---|--------------------------|----|--------------|---|--------------------------|----|------------|
|  Terms | | | |  Terms | | | |  Terms | | | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Term | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Term | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | Term |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | american | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | digital | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 | digital |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | digital | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | humanities | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 | history |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | studies | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | mapping | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 | blk |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | archive | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | american | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 | century |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | black | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | studies | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 | humanities |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | print | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | black | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 | academic |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | african | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | media | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 7 | accessible |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | alan | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | project | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8 | african |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9 | appendix | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9 | anti | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9 | american |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 | archiving | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 | becoming | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 10 | americans |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 | century | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 | chicana | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 | archive |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 | collective | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 | eviction | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 | archives |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13 | community | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13 | inequality | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 13 | arguments |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14 | confronts | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14 | introduction | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 14 | bird's |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15 | culture | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15 | james | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15 | black |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 | data | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 | practice | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 | blindness |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 | debt | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 | problems | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 | books |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 | experience | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 | queer | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 | centering |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 | filipino | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 | race | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 | city |
| <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 | humanities | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 | 4dh | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 | claiming |

Fig. 4: Word frequency lists based on the titles of those AQ articles that contained the phrase “digital humanities” either in the title or in the body of the articles before 2018, in the 2018 special issue, and between 2018-May 2021.

The topic model building tool by Voyant Tools identifies the following term clusters in the full-text corpus of AQ’s 2018 special issue, titled “Toward a Critically Engaged Digital Practice” (see Fig. 5). (The underlying algorithm uses a technique called Latent Dirichlet Allocation—for the details see <https://voyant-tools.org/docs/#!/guide/topics>.)

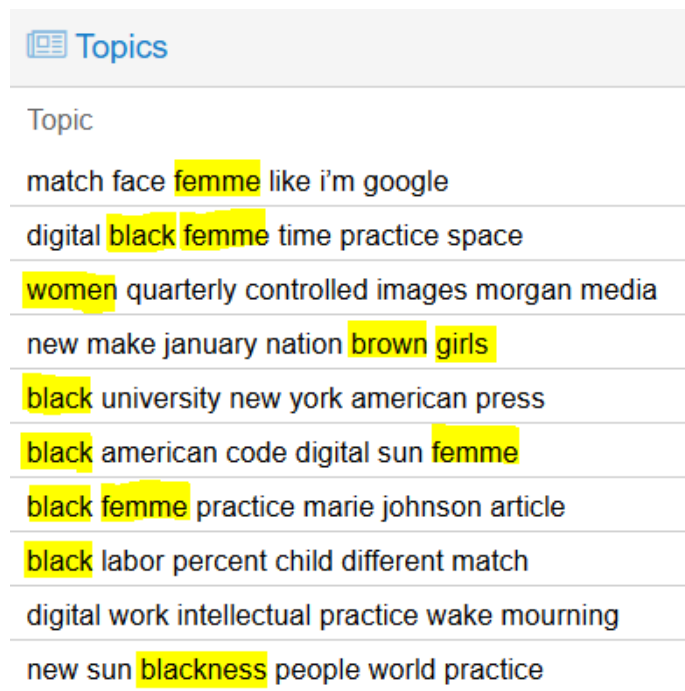


Fig. 5: Topic model of AQ's 2018 special issue. (Voyant Tools, 6 terms, 10 topics, 1,000 iterations.)

The most frequent collocates of “black” in the specific volume also reveal the dominance of a black feminist perspective:

| | Term | Collocate |
|--------------------------|-------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | black | girlhood |
| <input type="checkbox"/> | black | girls |
| <input type="checkbox"/> | black | lives |
| <input type="checkbox"/> | black | women |
| <input type="checkbox"/> | black | femme |
| <input type="checkbox"/> | black | girl |
| <input type="checkbox"/> | black | power |
| <input type="checkbox"/> | black | feminist |
| <input type="checkbox"/> | black | queer |
| <input type="checkbox"/> | black | panther |
| <input type="checkbox"/> | black | code |
| <input type="checkbox"/> | black | scholar |
| <input type="checkbox"/> | black | people |
| <input type="checkbox"/> | black | twitter |
| <input type="checkbox"/> | black | trans |
| <input type="checkbox"/> | black | panthers |

Fig. 6. The top 10 most frequent collocates for “black” in AQ's 2018 special issue (full text corpus)

The expectation that *EJAS* articles containing the phrase “digital humanities” might lend themselves to a similar analysis turned out to be totally unfounded. DH is not mentioned at all in the *EJAS* articles, only a few times in the book review section. Even those four instances (one in 2013 and three in 2017) are just marginally relevant, as the books themselves were not related to DH or “humanities computing” or to the realm of “digital” in general.

Chronologically, the first reference to DH cropped up in a review by Michael Boyden about Johannes Voelz's *Transcendental Resistance: The New Americanists & Emerson's Challenge*—in which Boyden remarked that “Emerson's lecture-derived style might have been put into relation with the new positivism of the Digital Humanities in the age of twitter” (Boyden, 2013, p. 4). The remaining three reviews from 2017 also refer to DH in an indirect, somewhat marginal way, mentioning it among several other scholarly fields as an illustrative example (see at <https://search.openedition.org/results?q=%22digital+humanities%22&s=European+journal+of+American+studies&pf=OJ&st=anneedatepubli>.)

Although the term “digital” can be found 79 times in 23 *EJAS* issues (see <https://search.openedition.org/results?q=digital&s=European+journal+of+American+studies&pf=OJ&dp=120&st=-datemisenligne>), it is virtually never a keyword in any of the pieces. The only counterexample is David Deacon's article, titled ““Some Unholy Alloy”: Neoliberalism, Digital Modernity, and the Mechanics of Globalized Capital in Cormac McCarthy's *The Counselor*,” in which “digital capitalism” functions as an important element of the argument.

EJAS's keyword catalog does not include “computer” or “virtual,” either. “Internet” is definitely there, but a closer look reveals that the two articles linked from the concept are in fact political analyses (see <https://journals.openedition.org/ejas/9588>).

3.3 *The ASA Annual Meetings (1997-2019) and the EAAS Biennial Conferences (2004-2021)*

Similarly to the one-sided DH impact on *AQ* versus *EJAS*, the comparison of conference programs (subject lists, session/panel and paper titles) reveals much the same pattern: a clearly visible (yet not decisive) DH impact on the ASA research directions since the early 2010s, as opposed to the almost negligible influence on this side of the Atlantic as far as American Studies is concerned.

3.3.1 *ASA Annual Meetings*

The first time that significant attention was paid to the “digital” in an ASA conference program happened in Detroit in 2000. Here, the session titled “Worlding the US Wide Web” included a paper on the relationship between the digital economy and US consumer culture, while another one investigated the manifestations of American imperialism behind the allocation of Internet domain names (Schedule: Friday). “Digital Humanities” appeared on the agenda for the first time in 2002—seven years before the foundation of ASA's Digital Humanities Caucus—when Charles Sheaffer from the Uni. of Minnesota made a presentation on “The Death of the Frontier and the Birth of the Digital Humanities” in the Disciplining the Humanities session of the 2002 ASA Annual Meeting in Houston, Texas (Saturday's schedule).

From 2009 onwards, the Digital Humanities Caucus has decisively been shaping the DH agenda at the ASA Annual Meetings. (All members of the caucus leadership are Americans and affiliated with U.S. institutions.) The first DH-related panel discussion (“Neoliberalism, Multiculturalism, and the Means of Digital Humanities Production”) took place in 2009 in Washington, D.C. (ASA Program Book). The topics and themes proposed by the DH Caucus have centered around four major focal points so far:

1. Resisting the corporatization of higher education (2011-13);
2. Strengthening feminist perspectives (2014);
3. Critical engagement (2017-18);
4. Exploring the relationship between DH and American Studies (a perennial theme).

Political and professional concerns have frequently intertwined among the priorities of the Digital Caucus (see Fig. 7):

| |
|---|
| <p>Transforming Scholarly Research in the Digital Age (2011)</p> <p>What Can the Digital Humanities Bring to American Studies, and Vice Versa? (2012)</p> <p>New Platforms of Knowledge Production and Resistance (2012)</p> <p>Digital Humanities and the Neoliberal University: Complicity and/or Resistance (2013)</p> <p>New Platforms of Knowledge and Dissent (2013)</p> <p>Feminist Making I: Building Critical Contexts (2014)</p> <p>Feminist Making II: Producing Cultural Critique (2014)</p> <p>The Fun and the Fury (2014)</p> <p>Scripting the Reader in Electronic Literature (2015)</p> <p>The Shadow Archive: Digital (Re)Assemblages of Ephemera (2015)</p> <p>Digital Humanities Mentoring (2015)</p> <p>Centering Digital Humanities Projects in American Studies (2016)</p> <p>Homing/Redefining Digital Humanities in the Academy from an American Studies Perspective (2016)</p> <p>Sustaining Dissent in the Digital Humanities (2017)</p> <p>Toward a Critically Engaged Digital Practice: Scholarly Digital Publishing in American Studies (2017)</p> <p>Race, Social Media, and the Digital Humanities (2018)</p> <p>Talk Story as Digital Methodology (2019)</p> |
|---|

Fig. 7: ASA Digital Humanities Caucus panel/session titles since 2011 (with highlighted keywords)

3.3.2 EAAS Biennial Conferences

The conference themes are available at <https://www.eaas.eu/conferences/eaas-biennial-conferences>, whereas the detailed programs can be downloaded from the organizers' linked websites (with the exception of the 2012 Izmir schedule, which can only be viewed online at <https://www.yumpu.com/en/document/view/6673375/conference-program-eaas2012org/2>).

The earliest available event on the online Biennial Conference list is the Prague conference in 2004; consequently, the word “digital” has routinely appeared in the programs ever since. “Digital Humanities,” however, is a definite latecomer: the first recorded mentioning of the phrase was at the combined 32nd European Association for American Studies and 63rd British Association for American Studies Conference in London. Here, a roundtable talk was devoted to the theme of “Placing Digital Humanities in American Studies” (EBAAS, 2018, p. 10). (Similar discussions had taken place six years before at the ASA annual meeting in Denver, Colorado.)

Nevertheless, DH is likely to remain a permanent feature of the EAAS conferences as well: the most recent event in Warsaw (postponed to May 2021) witnessed the convening of the first explicitly DH-themed workshop sponsored by the EAAS Digital Studies Network. As the title (“Citizenship, Space, Renewal: Challenges of Critical Digital Humanities”) suggests, the European association is trying to follow the “critically engaged” direction preferred by the ASA Digital Humanities Caucus (EAAS, 20/20 Vision).

Overall, the topic model-based comparison of all sessions (including panel discussions, roundtables, and individual paper titles) of the ASA Annual Meetings and the EAAS Biennial Conferences reveals noticeable differences between the representations of potentially identity-politics-related themes on the two association's respective agendas. Whether these differences

continue to exist in the future – or there may be a transatlantic renaissance of subnational research orientations (also assisted by the shifting priorities of Digital Humanities research) – remains to be seen.



| ASA Annual Meetings (1997-2019) | EAAS Biennial Conferences (2004-2021) |
|--|--|
| <p> Topics</p> <p>Topic</p> <p>interdisciplinary activist making national</p> <p>america black atlantic african</p> <p>media activism trauma collaboration</p> <p>committee popular art latin</p> <p>american race studies century</p> <p>nineteenth performance sexuality masculinity</p> <p>cultural nation representation state</p> <p>culture america global imagination</p> <p>war public early twentieth</p> <p>transnational asian cultures americas</p> | <p> Topics</p> <p>Topic</p> <p>american mail studies fax</p> <p>university american literature chair</p> <p>room session germany usa</p> <p>workshop non conformism war</p> <p>mail fax studies department</p> <p>american studies book published</p> <p>american science research fiction</p> <p>cyp april cyprus nicosia</p> <p>new information culture cultural</p> <p>board conference meeting newsletter</p> |
| <p>Shared concepts: “american”; “studies”; “culture”; “cultural”; “war”</p> | |

Fig. 8: Topic models of the ASA Annual Meetings and the EAAS Biennial Conferences. Potentially identity politics-related terms are highlighted. (Voyant Tools, 4 terms, 10 topics, 1,000 iterations.)

4. Conclusion and Future Research Possibilities

The comparison of the three, selected data sources from the websites and archives of the US-based American Studies Association (ASA) and the European Association of American Studies (EAAS) – including their official journals; conference themes and programs – shows that Digital Humanities has had a measurably different impact on American Studies as practiced in the US and in Europe.

While both professional organizations have a similar, DH-oriented thematic network or caucus, ASA’s Digital Humanities Caucus has left a significantly more conspicuous imprint on both the *American Quarterly* articles and on the Association’s Annual Meeting program. Without doubt, the most significant achievement for DH until now – as far as the examined documents are concerned – was the publication of *AQ*’s critical DH-oriented special issue in 2018. That volume – stemming from the shared desire of many DH and American Studies scholars and practitioners to promote social justice—represents a (partial) return to the second-phase concerns of American Studies scholarship, which emphasized and exposed the continued existence of racism, sexism, exploitation as experienced from the subnational perspectives of minoritized groups (and individuals). Additionally, from a current perspective, the unmistakable influence of identity politics can definitely be detected as a crucial influence on research directions, reflecting Progressive Activist priorities (Czeglédi, 2021). The very phrase “identity politics” was

introduced by black feminist activists in the 1970s (*ibid.*)—and the focal concerns of *AQ*'s 2018 special issue appear to be resonating with the agenda of the forerunners.

The *European Journal of American Studies (EJAS)* has not come out with a similar, dedicated issue yet. Moreover, *EJAS* is also seriously lagging behind *AQ* in terms of peer-reviewed articles explicitly related to DH themes. As a matter of fact, the number of these articles is zero at the moment.

The comparison of the conference programs also reveals that ASA is at least 6-8 years ahead of the EAAS in terms of DH engagement. The European association's first thematic roundtable was organized only in 2018. Nevertheless, as the most recent EAAS conference program foreshadows, DH is likely to remain a permanent feature at American Studies conferences on this side of the Atlantic as well.

Naturally, this examination has had its fair share of limitations. Full access to *American Quarterly* is only granted to subscribers (although the titles and the abstracts are informative to a degree). *EJAS* has been available online from 2006 onwards – yet, the real DH-impact came (or: failed to come) after that year, so this is a tolerable shortcoming. Similar reservations about the conference programs may also be valid: only the paper titles (and, in some instances, the subject indexes) are available, not even the abstracts. However, the simultaneous, chronological comparison of the journal articles and the conference programs still allows the plotting of trends – and both sources essentially tell the same story.

A possible extension of this research could involve the analysis of the materials of the regional ASA chapters in the US and those of the EAAS member associations. However, these journals are often unavailable online—and even when they are, subscription is required for full access.

References

- About the ASA. (2019). American Studies Association. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.theasa.net/>
- ASA Program Book: Session details. (2009). "Practices of Citizenship, Sustainability, and Belonging." ASA Annual Meeting, Washington, D.C., November 5-8, 2009. Retrieved May 10, 2021, from <https://asa.press.jhu.edu/program09/sunday.html>
- Berry, D. M. (2019, February 13). What are the digital humanities? Retrieved May 7, 2021, from <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/what-are-digital-humanities/>
- Berry, D. M., & Fagerjord, A. (2017). *Digital humanities: Knowledge and critique in a digital age*. Cambridge, UK: Polity Press. E-book.
- Boyden, M. (2013, February 5). Review of the book *Transcendental Resistance: The New Americanists & Emerson's Challenge*, by J. Voelz. *European Journal of American Studies*, <http://journals.openedition.org/ejas/9984>
- Brennan, T. (2017, October 15). "The Digital-Humanities Bust." Review. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved May 4, 2021, from <https://www.chronicle.com/article/the-digital-humanities-bust/>
- Broemeling, L. D. (2011). An Account of Early Statistical Inference in Arab Cryptology. *The American Statistician*, 65(4), 255-257. <https://www.jstor.org/stable/23339552>
- Buurma, R. S., & Heffernan, L. (2018, April 11). Search and Replace: Josephine Miles and the Origins of Distant Reading. Retrieved May 07, 2021, from <https://modernismmodernity.org/forums/posts/search-and-replace>
- Caucuses. (2019). American Studies Association. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.theasa.net/communities/caucuses>
- Czeglédi, S. (2021). "Identity Politics: A Mixed Blessing or an Outright Curse?" In J. Tóth (Ed.), *Értékmentő és értékteremtő humán tudományok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634545767>
- Deacon, D. (2017). "Some Unholy Alloy": Neoliberalism, digital modernity, and the mechanics of globalized capital in Cormac McCarthy's *The Counselor*. *European Journal of American Studies*, 12(3). doi:10.4000/ejas.12364
- Deloria, P. J., & Olson, A. I. (2017). *American studies: A user's guide*. Oakland, CA: University of California Press.
- Digital Humanities Caucus. (2019). American Studies Association. Retrieved May 7, 2021, from <https://www.theasa.net/communities/caucuses/digital-humanities-caucus>
- EAAS 20/20 Vision. (2021). "20/20 Vision: Citizenship, Space, Renewal." Warsaw, Poland, April 30-May 2, 2021. Retrieved May 10, 2021, from <http://eaas2020.eu/wp-content/uploads/2021/04/EAAS%202021%20-%20program.pdf>
- EAAS Digital Studies Network. (2021). European Association for American Studies. Retrieved May 9, 2021, from <https://www.eaas.eu/eaas-networks/643-eaas-digital-studies-network>
- EBAAS. (2018). The Joint 32nd European Association for American Studies & 63rd British Association for American Studies Conference. London, UK, April 4-7, 2018. Retrieved May 10, 2021, from <https://ebaas2018.files.wordpress.com/2018/02/ebaas-2018-conference-programme-26-01-18.pdf>
- Gold, M. K., & Klein, L. F. (2019). Introduction: A DH That Matters. In M. K. Gold & L. F. Klein (Authors), *Debates in the digital humanities 2019*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://dhdebates.gc.cuny.edu/read/4805e692-0823-4073-b431-5a684250a82d/section/0cd11777-7d1b-4f2c-8fdf-4704e827c2c2#intro>
- Gold, M. K., & Klein, L. F. (2016). Digital Humanities: The Expanded Field. In M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the digital humanities 2016* (pp. ix-xv). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gold, M. K. (ed.) (2012). *Debates in the digital humanities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Google Books Ngram Viewer. (n.d.). Retrieved May 07, 2021, from <https://books.google.com/ngrams>
- Heppler, J. A. (2015). What is digital humanities. Retrieved May 07, 2021, from <https://whatisdigitalhumanities.com/>
- Kahn, D. (1973). *The codebreakers: The story of secret writing*. New York, NY: Macmillan.
- Keeling, K., & Kun, J. (2011). Introduction: Listening to American Studies. *American Quarterly*, 63(3), 445-459. doi:10.1353/aq.2011.0037
- Kirschenbaum, M. (2012). What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments? In M. Gold (Ed.), *Debates in the digital humanities* (pp. 3-12). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lipsitz, G. (2015, April). *What Is American Studies?* ASA Working Papers. Retrieved May 08, 2021, from https://www.theasa.net/sites/default/files/What_is_American_Studies.pdf
- Liu, A. (2016). Is Digital Humanities a Field? An answer from the point of view of language. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 9(7), 1546-1552. doi:10.17516/1997-1370-2016-9-7-1546-1552

Oppermann, M. (2016). History of American Studies: From its emergence to transnational American Studies. In A. Dallman, E. Boesenberg, & M. Klepper (Eds.), *Approaches to American cultural studies* (pp. 13-22). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Resources. (2019). Digital Humanities Caucus. American Studies Association. Retrieved May 08, 2021, from <https://www.theasa.net/communities/caucuses/digital-humanities-caucus/resources>

Roberto Busa Prize. (n.d.). Retrieved May 07, 2021, from <https://adho.org/awards/roberto-busa-prize>

Paul, H. (2014). *The myths that made America: An introduction to American studies*. Bielefeld: Transcript.

Saturday's schedule. (2002). "The Local and the Global & Recovery Project/Redefining 'Nuestra América.'" ASA Annual Meeting, Houston, TX, November 14-17, 2002. Retrieved May 10, 2021, from <https://asa.press.jhu.edu/program02/saturday.html>

Schedule: Friday. (2000). "American Studies in the World/The World in American Studies." ASA Annual Meeting, Detroit, MI, October 12-15, 2000. Retrieved May 10, 2021, from <https://asa.press.jhu.edu/program00/friday.html>

Sennyey, P. (2018). Viták és víziók a digitális bölcsészetről. *Digitális Bölcsészet*, 1, 111-120. <https://doi.org/10.31400/dh-hun.2018.1.228>

So, R. J. (2021). Introduction: Contemporary culture after data science. *Journal of Cultural Analytics*, 4, 39-47. doi:10.22148/001c.22335

Stephens, J., & Bonner, S. J. (2018). American Studies Association. In *Encyclopedia of American Studies* online. Johns Hopkins University Press. <https://eas-ref.press.jhu.edu/view?aid=849&from=search&query=digital%20humanities&link=search%3Freturn%3D1%26query%3Ddigital%2520humanities%26section%3Ddocument%26doctype%3Dall>

Sula, C. A., & Hill, H. V. (2019). The early history of digital humanities: An analysis of computers and the Humanities (1966–2004) and literary and linguistic computing (1986–2004). *Digital Scholarship in the Humanities*, 34(1), 190-206. doi:10.1093/llc/fqz072

Tilton, L., Earhart, A. E., Delmont, M., Garfinkel, S., Karlsberg, J. P., & David Nieves, A. (2018). Introduction: American Quarterly in the digital sphere. *American Quarterly*, 70(3), 361-370. doi:10.1353/aq.2018.0026

Voyant Tools. (n.d.). Retrieved May 09, 2021, from <https://voyant-tools.org/>

Yoshihara, M. (2018). Editor's note. *American Quarterly*, 70(3), vii-viii. doi:10.1353/aq.2018.0025

Dobos Dóra

Pannon Egyetem
magyar alapszakos hallgató
dobos.dora99@gmail.com

A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana

Abstract

In this study, I focus on the etiquette of communication in e-learning situations, caused by the SARS-CoV-2 pandemic in 2020/21. Online communication has huge literature and a wide variety of platforms. Still there are few works, that aims the examination of the characteristics of the face-to-face communication in the online space. The purpose of the study is to examine the interpersonal connections, formed during the digital education. The research is focusing on the teachers experiences. The collecting of data were executed by an online questionnaire. The participants were teachers from elementary schools and high schools (n=140). The survey examined the expectations and experiences about the face-to-face communication in e-learning situations. Furthermore it contained questions about the used or preferred platforms and motivational tools to maintain the effective education. Most of the experiences were negative about the digital education. Issues about the usage of different platforms, and time management were common problems. Applying the basic rules of network etiquette also encountered some difficulties (using camera and microphone). According to the results, it appears that Hungarian public education lacks a formal protocol, which can be followed during times when schools have to work online. The absence of such protocol makes the teachers work, and communication with the students more difficult, resulting in a decrease in the efficiency of education.

Keywords: e-learning, face-to-face, oral communication

Absztrakt

Jelen tanulmány a 2020/2021-es járványhelyzetben bevezetett digitális oktatás kommunikációs etikettjével foglalkozik. Az online kommunikáció és módszertan jelenleg gazdag szakirodalommal rendelkezik, de a face-to-face szóbeli kommunikáció jellemzőinek vizsgálatához kevés tudományos munka áll rendelkezésre. A tanulmány célja a digitális oktatás során kialakult interperszonális kapcsolatok vizsgálata. A kutatás a tanárok tapasztalataira összpontosít. Az adatok felvételét online kérdőív segítette, a kutatásban középiskolákban és általános iskolákban tanító pedagógusok vettek részt (n=140). A felmérés azt vizsgálta, hogy a digitális oktatásban részt vevő pedagógusok milyen elvárásokkal kezdték meg a tanítást, és milyen tapasztalatokat gyűjtöttek az online térben megvalósuló face-to-face kommunikációs helyzetek során. A kutatás választ keresett továbbá arra is, hogy a tanárok milyen felületeket és milyen motivációs eszközöket használtak a személyközi kapcsolatok hatékony fenntartására. A legtöbb tapasztalat a digitális oktatással kapcsolatban negatív volt. A különböző platformok használata, az új munkarendhez való alkalmazkodás, illetve az időkeret betartása voltak az általános problémák. A netikett alapszabályainak betartása és betartatása bizonyos nehézségekbe ütközött (pl. kamera és mikrofon használata). Az eredmények alapján feltételezhető, hogy a magyar közoktatásban nincs egységes protokoll a távolléti oktatás okozta online tantermi kommunikációra. Ilyen protokoll hiánya megnehezíti a tanárok munkáját és a diákokkal való kommunikációt, ami az oktatás hatékonyságának csökkenését eredményezi.

Kulcsszavak: online oktatás, face-to-face, szóbeli kommunikáció

1. Bevezetés

Témaválasztásom a 2020/2021-es járványhelyzetben bevezetett *digitális oktatás kommunikációs etikettjére* irányul. Jelenleg sokan foglalkoznak a digitális oktatás didaktikájával és módszertanával, a felületek elérhetőségével és kezelésével, az online megvalósítható feladatok és gyakorlatok tulajdonságaival, a megélt tapasztalatokkal, de a *face-to-face szóbeli kommunikáció jellemzőit* kevesen kutatták eddig (vö. Rusch, 1998; Fiedler, 2008; Beißwenger, 2015). Habár ellentmondásnak tűnhet a digitális térben face-to-face kommunikációról beszélni, az online

térben létrejövő „személyes” információcsere és a hozzá kapcsolódó elvárások sok hasonlóságot mutatnak a diskurzusokban megvalósuló kommunikációs formákkal, igényekkel, feltételekkel. A digitális felületeken megvalósuló face-to-face kommunikáció ily módon sok szempontból különbözik a videófelvevélektől. Szemtől szembeni digitális diskurzust több internetes, illetve számítógépre letölthető alkalmazás használatával folytathatunk.

A kutatás célja, hogy rávilágítson azokra a személyközi kapcsolatokra és jellemzőikre tanár-diák között, amelyek a digitális oktatás során jöttek létre. A vizsgálat a pedagógusok tapasztalataira fókuszál.

2. A digitális oktatás előzményei

Már a 20. században megjelentek olyan pedagógiai és *tanuláselméleti irányzatok*, amelyek mintegy előrevetítették az online oktatásban felmerülő problémákat, és megoldásokat kínáltak az olyan hatékony csoportkezelésre és feladatmegoldásokra, amelyeket később a digitális térbe is adaptálni lehetett.

2.1. Konstruktív pedagógia

A *konstruktív pedagógia* három alappilléren nyugszik: 1. megfelelő tanulási környezet; 2. hatékony tanulási stratégiák kialakítása; 3. a feladatok hatékony kiválasztása és értékelése. A tanulási környezet jelen esetben valamilyen online felület. Ez a fajta pedagógia előnyben részesíti a *csoportos feladatokat*, a *közösségi kreativitást* (Kuhn, 1984, idézi Parapatics–Vígh-Szabó, 2020), másrészt a tanulási stratégiákat, például az önálló vizsgálódást és az így szerzett tudás rendszerezését hangsúlyozzák. Az ilyen projekt jellegű feladatokra az online oktatás remek terepet biztosíthatna (Parapatics–Vígh-Szabó, 2020). Az erre épülő értékelési stratégiák, a másokkal való feladatmegoldások megosztása (pl. közös megbeszélés, tablóképzítés, online parafatábla programok használata) és a csoportos tevékenységek létrehozása volt azonban – a visszajelzések alapján – a legkevésbé érvényesíthető az online oktatásban, a pedagógusok nehezen tudtak megoldásokat találni (Parapatics–Vígh-Szabó, 2020).

2.2. Konnektivizmus

A 21. században jelenik meg a *konnektivizmus*, egy olyan tanuláselméleti irányzat, amely a *hálózatalapú tanítást*, tanulást részesíti előnyben. Ehhez az információs és kommunikációs technológia (rövidítve IKT), tehát az új média eszközök ismeretére (vö. Forgó, 2009, idézi Parapatics–Vígh-Szabó, 2020) és használatára van szükség. Ebben a digitális világban a mai iskoláskorú generáció már otthonosan mozog (Nyíri, 2009, idézi Parapatics–Vígh-Szabó, 2020).

Kapcsolatalapú tudásmegosztást szolgáló gyakorlatok lehetnek a kooperatív feladatok, amelyek során az egyéni gyűjtőmunkákat osztják meg a diákok egymással, majd a tanár szintetizál; galéria létrehozása a tanulói munkákból, a tartalmukat a diákok értékelhetik, a folyamatban a tanár a moderátor szerepét tölti be; oktatási anyagok (pl. videók, prezentációk) megosztása, amelyekhez feldolgozást segítő feladatok rendelhetők (Parapatics–Vígh-Szabó, 2020).

2.3. A digitális kommunikáció az oktatásban

Az emberi kultúrák történetét a kommunikáció, információtovábbítás szempontjából négy nagyobb korszakra osztják a tudósok. Ezek közül az első kettő az *elsődleges szóbeliség*, illetve az *elsődleges írásbeliség*. Ezeket követi a *másodlagos szóbeliség* korszaka, amely a hang- és képtovábbítás (telefon, rádió, televízió) megjelenésének volt köszönhető. Végül az internetes kommunikáció által elérkezett a *másodlagos írásbeliség* korszaka, amelyet az írott beszéd hatókörének kiszélesedése jellemez (W1).

A hagyományos kommunikációs formák alkalmazásának egyik fontos terepe az oktatás. 2020/21-ben a digitális környezet egyeduralmukodóvá válik ebben a tanítási-tanulási folyamatban. Az oktatásban használt platformok, videómegosztással is rendelkező felületek a face-to-face kommunikáció digitális változatát teremtették meg. A hónapok alatt felhalmozódó tapasztalatok egy új terminust is életre hívtak a hagyományos tanulási környezetben: a *blended learning* fogalmát, azaz a vegyes oktatási formát, amelyben a digitális lehetőségek a hagyományos tantermi oktatási formákba ágyazódnak, a módszereket együttesen alkalmazva (Forgó–Komló, 2015: 33).

A face-to-face kommunikáció online megvalósulásánál fontos kérdés az, hogy hogyan hatott a digitális környezet a személyes, de videóhoz kötött interakciókra. A diskurzust mint az azonos időben és térben megvalósuló interakciós aktust, gyakran összevetik az interneten zajló formájával. Rusch a két, de egymáshoz hasonló kommunikációs formát egy idézőjellel különbözteti meg (ld. Face-to-Face) arra utalva, hogy a való életben zajló interakciós folyamatok a digitális térben is – bár megváltozott jellemzőkkel – megvalósulhatnak. Ez a fajta „hibriditás” mint médiumok közötti adaptáció a korábbi kommunikációs eszközök és formák kölcsönösségében is ismert jelenség (pl. irodalmi szövegek felolvasása rádióban, megfilmesítések, online rádióadók stb.) (Rusch, 1998: 2).

Az internettel támogatott oktatás sok szempontból megváltoztatta mindazt, amit eddig a tanulás fogalmáról tudtunk (Papp-Danka, 2011). A változásokat azonban a digitalizáció lassan követte, a számítógépes hálózatok bevezetése és felhasználása terén a magyar társadalom az elmúlt tíz évben fokozatosan lemaradt a fejlett országok technológiájától (Parapatics–Vigh-Szabó, 2020: 432).

Pankász több olyan tényezőt is felsorol munkájában, amelyek Magyarországon még gyerekcipőben járnak, és nem segítik elő az online alapú tanulást: többek között a felsőoktatási intézmények szervezeti és oktatási környezetének lassú fejlesztése vagy IKT-eszközökkel való szegényes ellátottsága nem kedvez az önirányításos tanulás támogatásának (Pankász, 2016: 84–85).

Napjainkban az új, digitális oktatási környezetnek köszönhetően nemcsak a technikai háttér fejlődött, de a különböző oktatástámogató felületek mennyisége is megnőtt, teret engedve az interaktív anyagok széles tárházának, a megváltozott tanári szerepnek, elősegítve annak irányító, információmegosztó szerepkörét.

3. A szóbeli kommunikáció a digitális oktatásban

A digitális oktatásban részt vevő szereplők (elsősorban a diákok és a tanárok) az írott kommunikációs formákat részesítették előnyben. A szóbeli kommunikáció segítségével megvalósított órák, feleletek száma jóval elmaradt az írásban kért feladatok, tanulnivalók mennyiségéhez képest.

Jelen kutatás elsősorban azt vizsgálja, hogy a szóban megvalósuló kommunikációs formák során milyen elvárások jelentek meg a pedagógusoknál.

3.1. A szóbeli kommunikáció eltérései a hagyományos és a digitális oktatásban

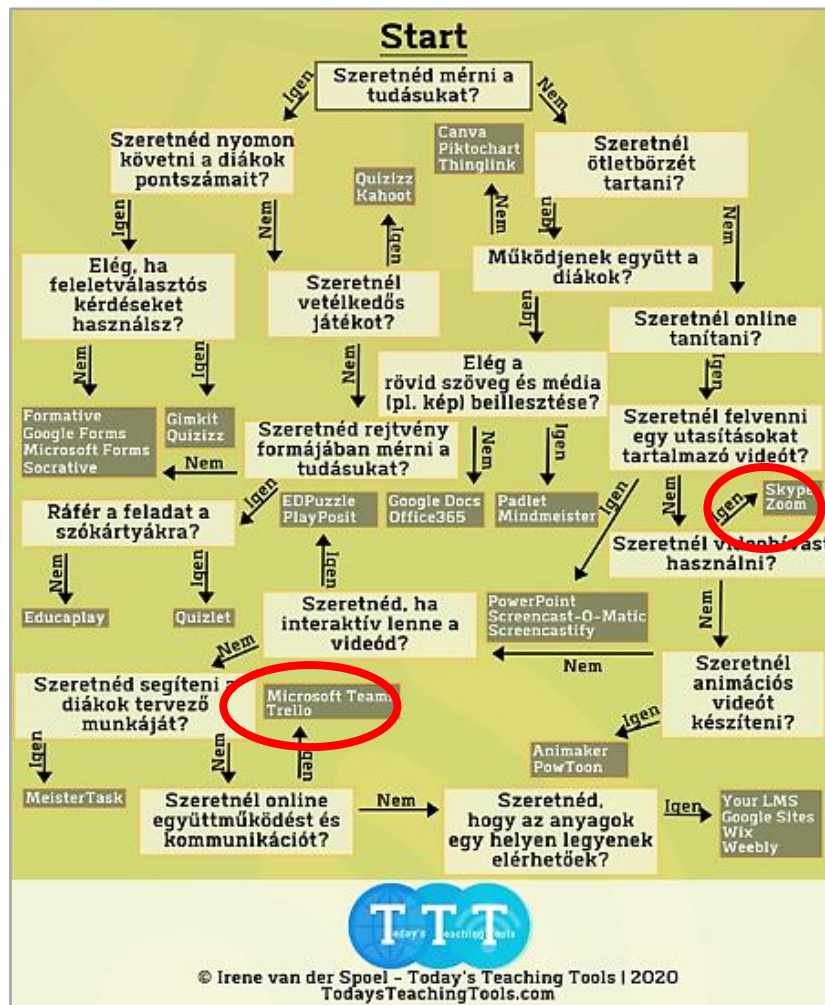
Az interneten keresztüli kommunikációhoz internetkapcsolattal rendelkező eszközre és az eszköz működtetésének alapvető képességére van szükség (Krutsch, 2015), vagyis a döntő különbség a személyes és internetes kommunikáció között a fizikai jelenlét megléte, illetve hiánya, továbbá a vizuális, nonverbális jelek korlátozottabb használata (Connor, 2015). A video- és audiokonferenciák lehetővé teszik ugyan a beszélgetőpartner gesztusainak, arckifejezéseinek, beszédritmusának továbbítását, de ezek gyakran csak minimálisan támogatják az informális alcsoportok több emberrel való létrehozásának lehetőségét. Ezen túlmenően nehéz az ilyen technológiákkal olyan külső, ismeretlen szereplők integrációja, akik gyakran fontosak az új ötletek hozzájárulása és az innovációk fejlesztése szempontjából (Fiedler, 2008).

Még a virtuális térben folytatott kommunikációhoz is szükséges a személyes kommunikáció regeneratív tapasztalata, amely az emberi megértés és kreativitás alapja (Rusch, 1998). Ezek a lehetőségek gyakorlatilag eltűnnek az írott kapcsolattartásban. Az e-mail műfajából és a Messenger üzenetekből mint digitális technológiákból hiányzik sok olyan szempont, amely a személyes kommunikációban általános, pl. gesztusok, arckifejezések felismerése, a partner beszédritmusa, az önkifejezés akusztikai lehetősége stb. Habár az online videoplatformok lehetővé teszik a kommunikáció ezen elemeinek átvitelét, gyakran csak korlátozottan támogatják az interakció sikerességét (Fiedler, 2008: 215).

Szilczl úgy látja, hogy a mai diákok másként gondolkoznak, másként tanulnak, és a multimédiás közeg használata kihívást jelent az idősebb pedagógusok többsége számára (P. Szilczl, 2016: 410). Mindezek az eltérések a hagyományos szóbeli tanítási környezetekhez és formákhoz képest *új pedagógiai stratégiákat* hívtak életre, amelyekkel a pedagógusoknak is meg kellett küzdeniük. A stratégiák pedig elvárásokat szültek.

3.2. A szóbeli kommunikációt elősegítő online felületek

A Magyar Digitális Oktatásért Egyesület oldala szerint „ahhoz, hogy az online lehetőségek alkalmazása valóban hatékony legyen, több technikai feltétel együttes teljesülésére van szükség” (W2). Az oldal összegyűjti, hogy mire van szüksége egy pedagógusnak egy jól felépített online óra megszervezéséhez, illetve milyen lehetőségei vannak az iskoláknak, hogy a digitális oktatás zökkenőmentesen valósuljon meg: leírják az előkészítési folyamatot (szülők elérhetősegeinek beszerzése, rendszeres munkarendre való felszólítás); elmagyarázzák a különböző stílusú platformok működését; ajánlásokat tesznek a diákoknak és tanároknak, hogy a képességeikhez, lehetőségeikhez mérten melyik digitális platformot használják (1. ábra).



1. ábra: E-learning eszközök (Magyar Digitális Oktatásért Egyesület, 2020) (W2)

A szóbeliséget elősegítő népszerű felületek az iskolákban a *Skype*, a *Microsoft Teams* és a *Zoom*. Gyakran használt felület a *Classroom*, amely a *Google Meet* alkalmazásával kapcsolható össze.

4. A szóbeli kommunikáció digitális illemtana

Az internetes közösségi felületeken és a mindennapi, nem online térben is szükség van bizonyos viselkedési normák összegyűjtésére és azok betartására. Az új technika új kultúrát teremt sajátos szokásokkal és illemszabályokkal. Aki részesévé akar válni ennek az új környezetnek, annak ismernie kell az ún. *netikettet*. A netikett szóösszerántással keletkezett szó (network etiquette), és azokat a betartandó irányelveket jelenti, melyek a virtuális felületek használóira vonatkoznak. Alapvetően az élőszóban és levélben érvényes elvek érvényesek, ugyanakkor ezek kiegészülnek más, speciálisan az internetre mint kommunikációs közegre jellemző szabályokkal is (Simonics, 2011).

A netikettnek mint digitális etikettnek több kommunikációs típusa is létezik: *egy az egynek* kommunikáció, amikor egy ember kommunikál egy másikkal, illetve *egy az N-nek* kommunikáció, amikor kettőnél több ember vesz részt a beszélgetésben, például egy konferenciahívásban vagy közösségi oldalak csatszájaiban. Az előbbinél az emberekkel való társalgás normál

illemiszabályai az érvényesek, de ezek betartása az interneten még fontosabb, hiszen hiányzik többek között a metakommunikáció és a hangszín (Bálizs, et al., 2017). Fontos továbbá a felismerhetőség, amely a felhasználóneveinkben, e-mail címeink megjelenítésében realizálódik. A lényeg, hogy tudjanak minket azonosítani (Chiles, 2016).

A netikett tartalmazza az időbeosztás problémáját is. Ha előre megtervezzük a napunkat, mennyi időt akarunk foglalkozni a közösségi hálón található platformjainkkal, akkor egy jól kontrollálható rendszert, időkeretet tudunk magunknak felállítani (Chiles, 2016).

Az Oktatási Hivatal 2020 augusztusában kiadott *Digitális oktatási tartalmak és online kapcsolattartás* című anyagában külön felhívja a figyelmet arra, hogy „a pedagógusok legyenek tekintettel arra, hogy adott esetben a személyes kontaktus nélküli oktatásban sem lehet több a tanórák ideje a normál órakénál, valamint a kiadott otthoni feladatok elvégzésének időigénye sem lehet több annál, ami egyébként a hagyományos jelenléti oktatásban pedagógiaileg hasznos és indokolt. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy hétvégén, késő este és egyéb, a hagyományos oktatás szempontjából is pihenő-időként kezelt időszakokban ne adjanak ki feladatokat a tanulóknak” (W3).

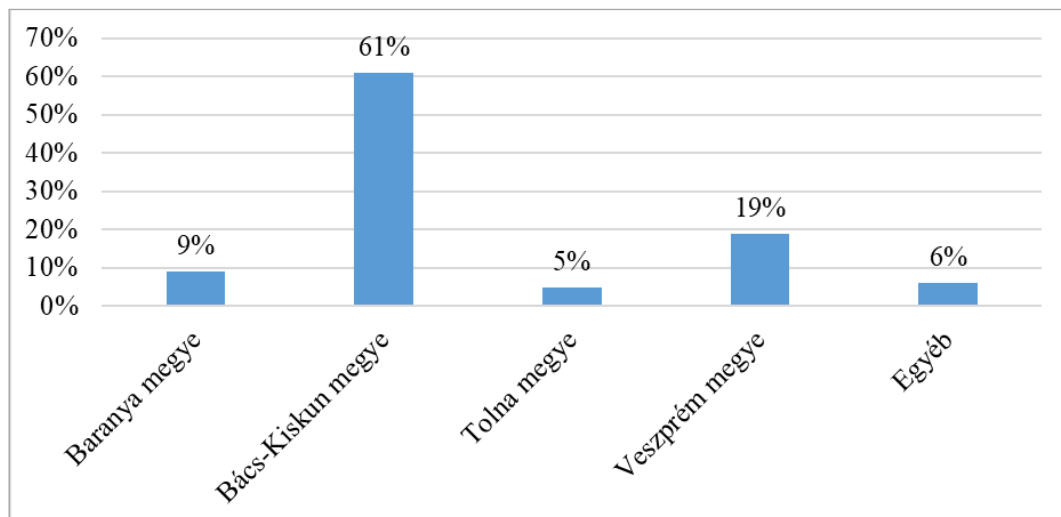
Az online oktatásra átállva több iskola is az előírásoknak megfelelően új házirendet, valójában saját netikettet írt elő a tanulói számára. Fontos szempont volt az, hogy az online iskola is iskola (Nádori 2020). Tehát a diákoknak és persze a tanároknak is ugyanazokat az alapvető szokásokat kell betartaniuk, mint jelenléti oktatás alatt. Ilyen szokás a pontosság, az illő öltözet, a felszerelés megléte (W4). Egyik legnagyobb problémának a mikrofon és kamera használata bizonyult.

5. A kutatásról

A kérdőív a pedagógusok elvárásait és face-to-face kommunikációs tapasztalatait vizsgálta a digitális oktatás ideje alatt. A kutatás során kiderült az is, hogy a tanárok milyen felületeket, illetve motivációs eszközöket alkalmaztak a személyközi kapcsolat hatékony fenntartására.

5.1. A kutatás módszeréről

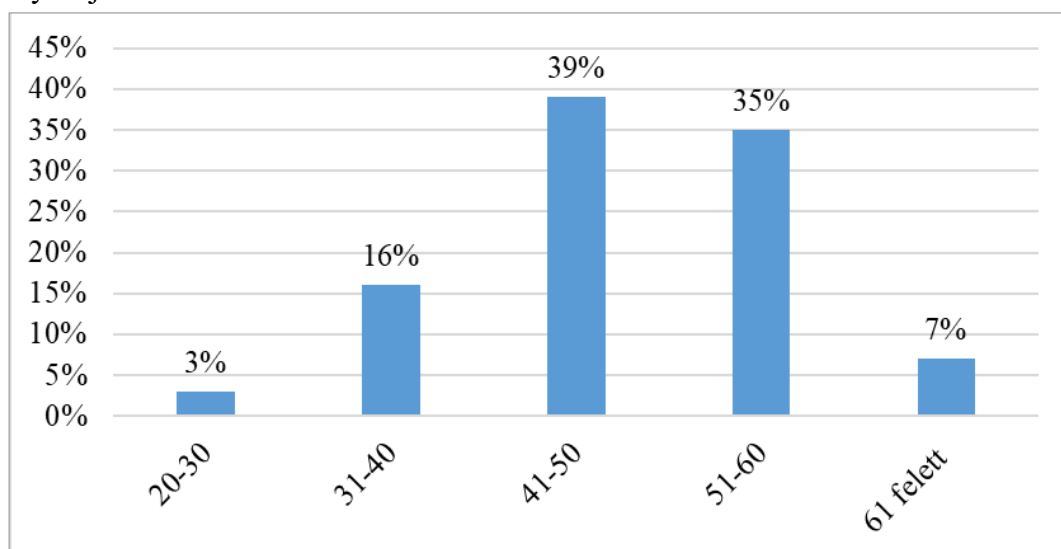
Vizsgálatomban az online kérdőív a közoktatásban tanító pedagógusoknak készült (ld. melléklet). A kitöltésben 140 pedagógus vett részt. A legtöbb adat Bács-Kiskun, Baranya, Veszprém és Tolna megyéből érkezett, egyéb kategóriával az 1–2 adatot szolgáltató településeket jelölte a kutató (2. ábra). A kitöltés 2020 októbere és decembere között történt – ebben az időszakban a középiskolákban ismét online oktatásra álltak át a kezdeti hagyományos tanítási formáról. Az adatokat a tanulmány írója Excel táblázatban matematikai-statisztikai módszerrel, illetve a Jamovi statisztikai program segítségével értékelte ki.



2. ábra: A legtöbb adatot szolgáltató megyék

5.2. A kutatás célcsoportjai

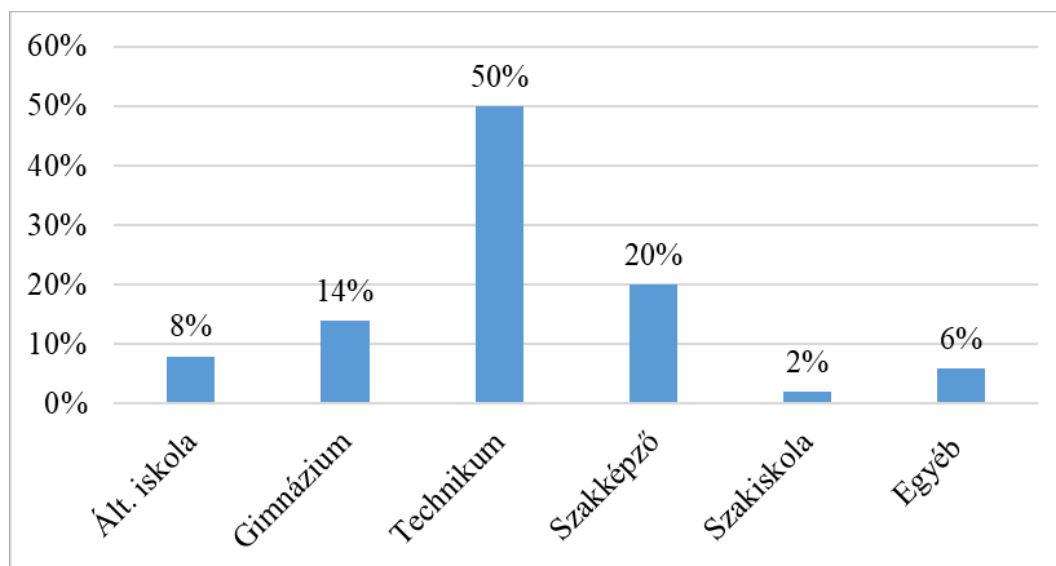
A kérdőívet kitöltők korosztály szerinti megoszlása változatos képet mutatott, amelyet a tanulmány írója a 3. ábrán mutat be.



3. ábra: A kitöltők aránya korcsoportok szerint

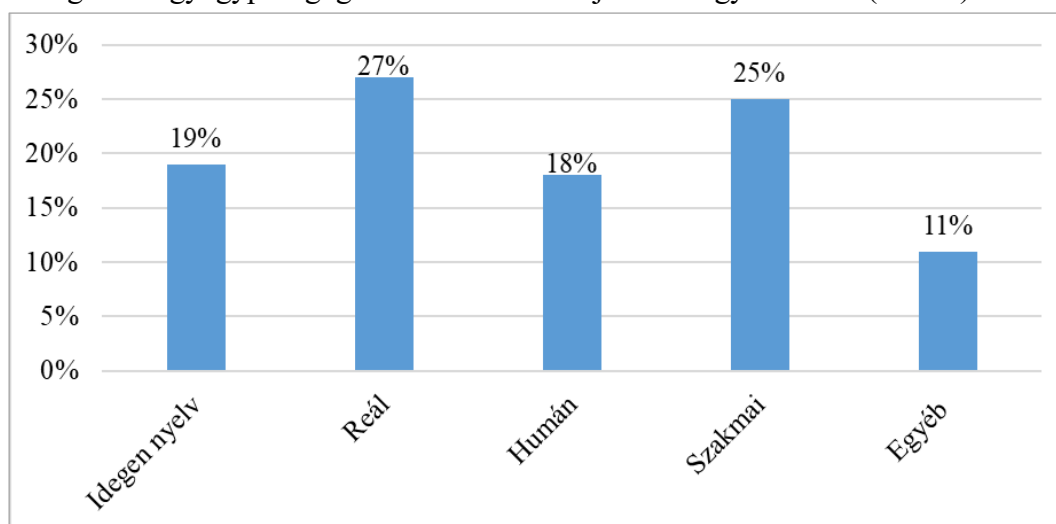
5.3. A kérdőíves felmérés eredményei

A demográfiai adatok után a kitöltőket munkahelyükről kérdezte a kérdőív (4. ábra). A legtöbb kitöltő technikumban (50%), szakképző iskolában (20%) vagy gimnáziumban (14%) tanít.



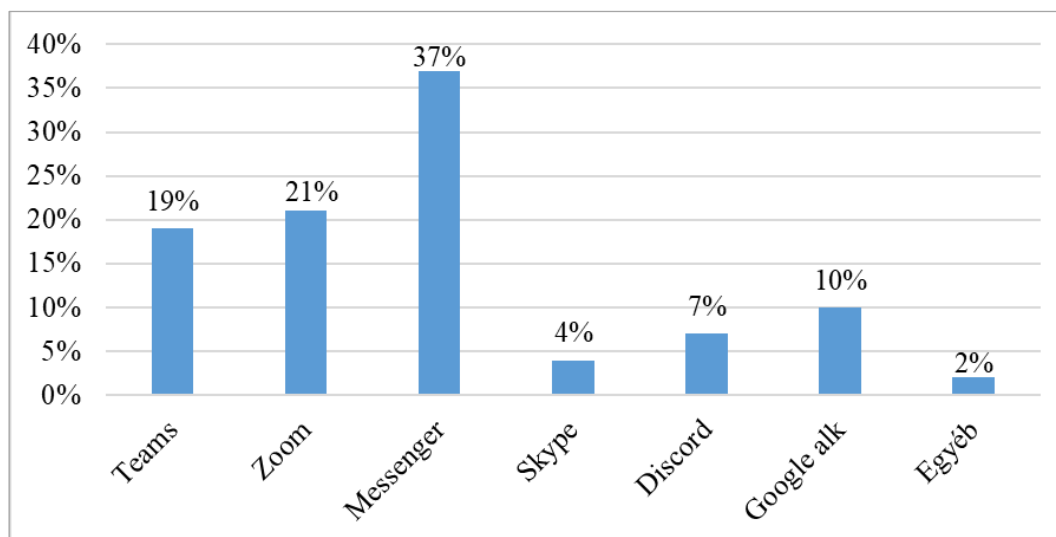
4. ábra: A kitöltők aránya a munkahely szerint

A következő kérdés a kitöltők szakjára/szakkpárjára irányult. Ezeket nagyobb csoportokra bontva értékelte a kutatás: *idegen nyelv, humán, reál, szakmai*, illetve *egyéb* kategóriákban, utóbbi csoportban többségében a gyógypedagógusok által tanított fejlesztő tárgyak voltak (5. ábra).



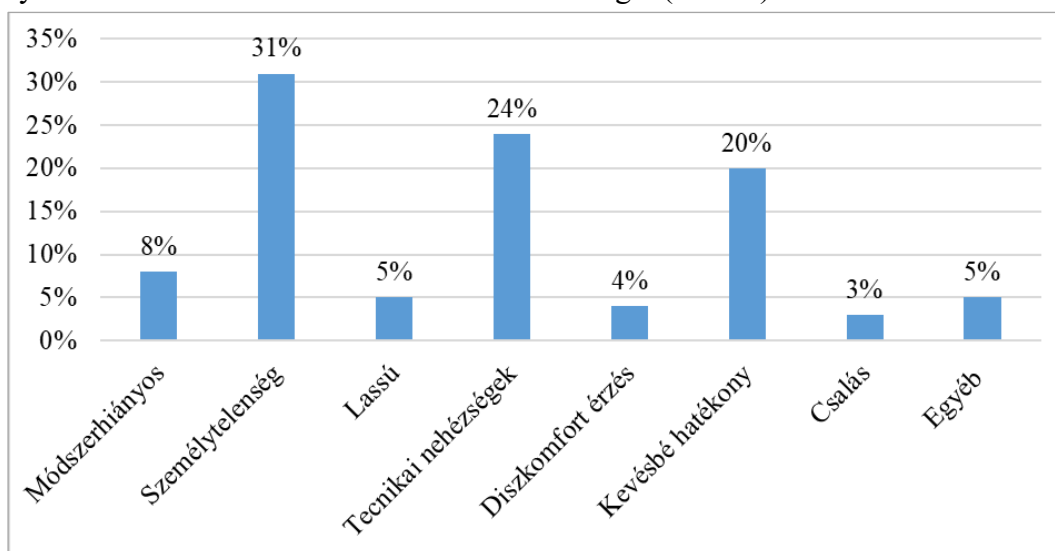
5. ábra: A kitöltők aránya szak/szakkpár szerint

A kitöltők ezt követően az általuk használt online felületekről nyilatkoztak (6. ábra). A korábban említett Skype, Zoom, Meet és Teams platformok mellett megjelennek a Facebook Messenger és a Discord videókonzferenciás eszközei is. A megkérdezett Baranya megyei pedagógusok a Microsoft Teamset használták a leginkább, a Bács-Kiskun, illetve Tolna megyeiek a Facebook Messengert, a Veszprém megyeiek pedig a Discord felületet részesítették előnyben. Az egyéb kategóriában válaszolók említették, hogy akkor éppen nem dolgoztak, viszont a kérdőívet a továbbiakban az alapján töltötték ki, hogy milyen módszereket alkalmaztak volna az online oktatás során.



6. ábra: Népszerű felületek

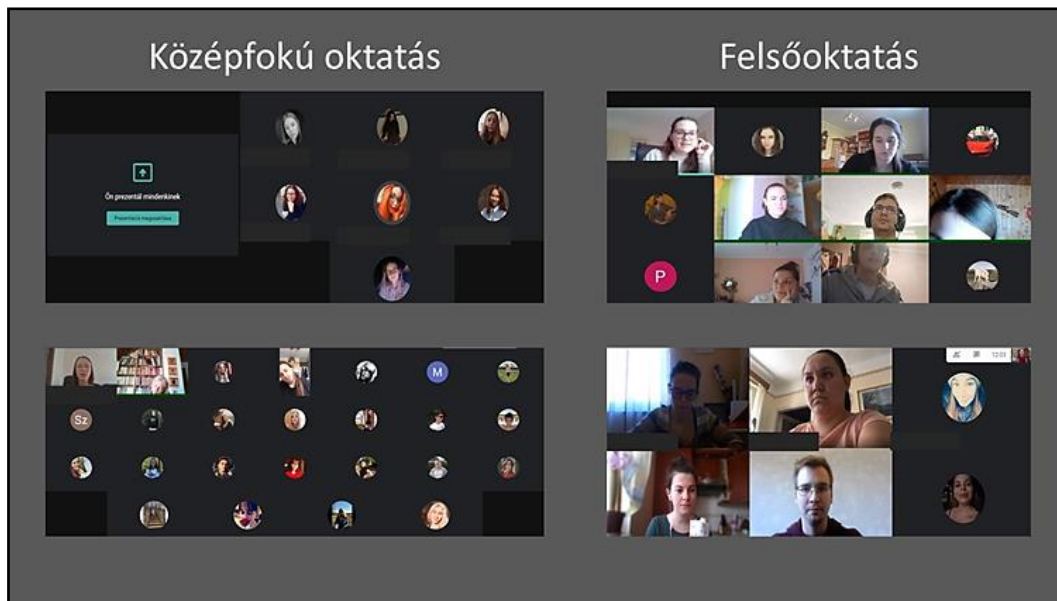
A továbbiakban két nyitott kérdés formájában az online oktatás előnyeit és hátrányait kellett a kitöltőknek megfogalmazniuk. A válaszadók egy része komfortosabbnak, gyorsabbnak vélte az online formában tartott órákat. Példának hozták az utazásmentességet: „Nem kell utazni, kényelmes.”; „Nem kell azonos térben tartózkodni.”; de akadt olyan is, aki sem pozitív, sem negatív oldalát nem domborította ki az új helyzetnek. Az oszlopdiagram megmutatja, hogy a tanárok szerint a személytelenség és a technikai nehézségek voltak a főbb hátrányok. A kevésbé hatékony és diszkomfort érzésre adott válaszok között a következők voltak olvashatók: „Bejön a tanterem az otthonomba”; „A szemtől-szembeni kommunikációt nem tudja érdemben kiváltani. Ez egy szükséges megoldás”. A pedagógusok negatív tapasztalatként élték meg a módszerek hiányát és a számonkérések során a csalás lehetőségét (7. ábra).



7. ábra: Az online oktatás hátrányai

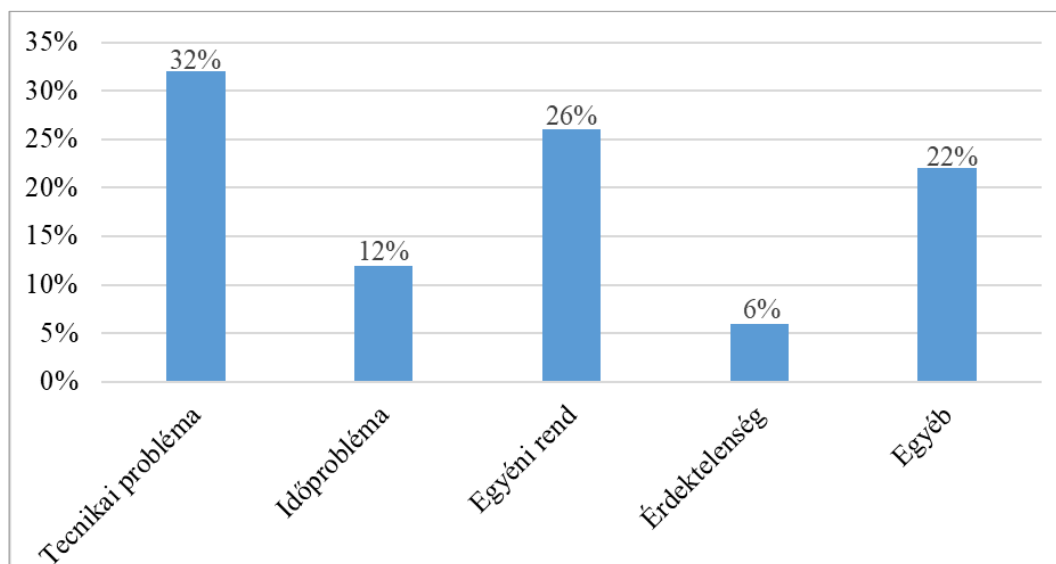
Mindenképpen az online oktatás hátrányaként értelmezhetők a kamerahasználathoz kötődő elvárások. A középiskolákban változó képet mutatnak az eszköz használatához előírt szabályok. Vannak iskolák, ahol kifejezetten kérik a kamera bekapcsolását, valahol pedig nem kérheti a tanár ezt a diákoktól, hiszen nem mindenki él jó körülmények között. A kamera által

közvetített kép módosításának lehetőségével kevesen vannak tisztában, pedig a felületek többségén van mód a háttér halványítására vagy megváltoztatására. Felsőoktatásban sokkal gyakoribb a kamera használata (8. ábra).



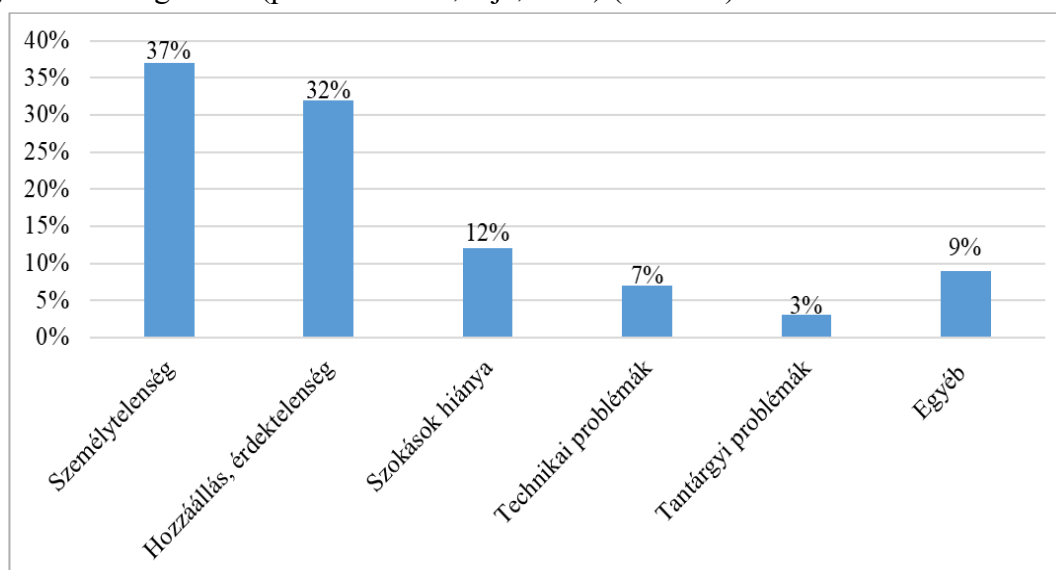
8. ábra: A kamera bekapcsolásának problémája (Vigh-Szabó, 2021)

A kérdőív eredményeiből az is kiderül, hogy a pedagógusoknak nem mindig sikerült betartani a 45 perces időkeretet, illetve a diákokat sem tudták úgy motiválni, mint jelenléti oktatás során. Az előbbit a hátrányoknál említett technikai problémák, illetve egyéni tanrendek okozták. Egyéni tanrendnek minősült többek között a duplaóra vagy a rövidített (konzultációs) óra, ahol csak rövid megbeszélés zajlott a diákok és a tanár között. Az időprobléma kategóriában olyan válaszok érkeztek, amelyekben arról számoltak be a tanárok, hogy online térben több időt igényel a tanóra lebonyolítása, mint 45 perc. Az egyéb kód alatt is ehhez hasonló válaszok érkeztek: a diákokat nehezebb volt távolról irányítani, ezért vagy kevesebb (30 perc), vagy több időt szántak a tananyagra. A digitális oktatás előrehaladtával a diákok egyre inkább alulmotiválttá váltak, a hiányzások, órától való elmaradások az egyre fokozódó érdektelenségnek volt köszönhetőek (9. ábra).



9. ábra: Az időkeret túllépésének okai

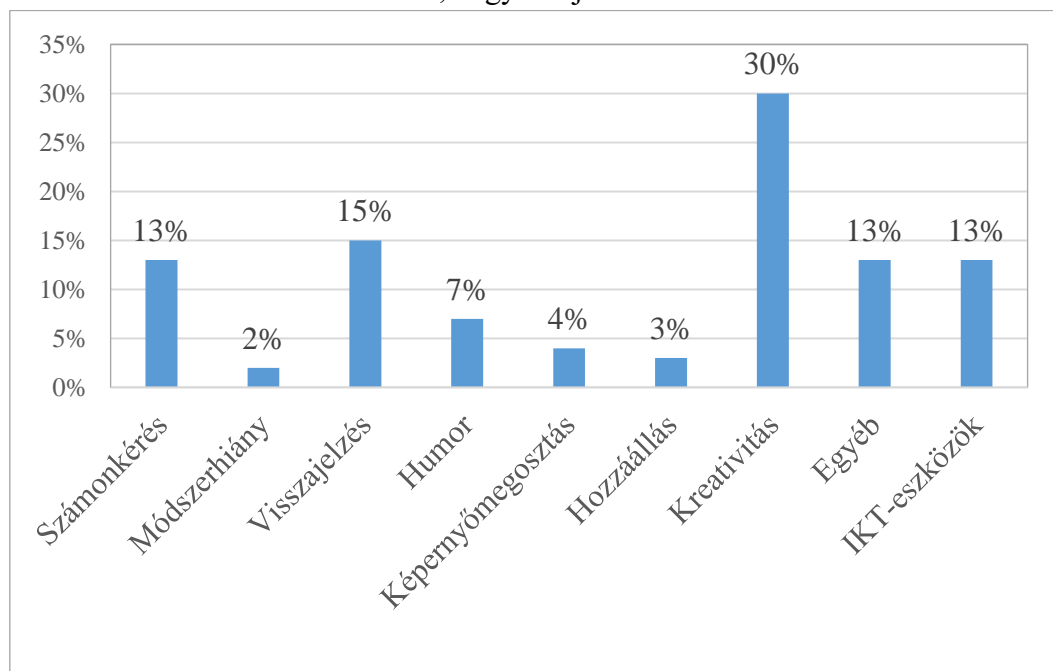
A motivátlanságot nagyrészt a már korábban említett személytelenség okozta, de a diákok érdektelensége, hozzáállása is hozzájárult az alulmotivált diákok megjelenéséhez. A hagyományos oktatás során kialakult szokások hiánya, mint például az, hogy nem szemtől szemben folyik a beszélgetés, nincs óra kezdetét és végét jelző csengő, szintén kedvezőtlenül befolyásolta a tanítás menetét. Voltak olyan tantárgyak is, amelyeket szinte lehetetlen volt online tanulási környezetben megtartani (pl. testnevelés, rajz, ének) (10. ábra).



10. ábra: A motivátlanság okai

A kérdőív utolsó, szintén nyitott kérdéseinek egyike a kipróbált eszközökre, új, bevált módszerekre irányult (11. ábra). A kitöltők nagy része kreatív feladatokkal, projektekkel (pl. önálló kutatás) próbálta meg átadni a tananyagot. Nem volt ritka az IKT-eszközök, ppt-k, videók használata sem. Voltak, akik a gyakori, személyesebb hangvételű visszajelzéseket érezték hatékonyabbnak, ilyenkor a gyerekekkel egyesével vagy kisebb csoportokban beszéltek át a feladatokra adott értékelést. Előfordult az is, hogy a kitöltők nem találtak semmilyen (új) módszert, amellyel motiválni tudták volna diákjaikat a digitális oktatás során. Mások a humort vagy éppen

a szituációhoz illeszkedő hozzáállást (pl. célok ismertetését, az óra tematikájának és típusának megfelelő feladatok kiválasztását) tartották célravezetőnek, amellyel sokkal családiasabbá, „elviselhetőbbé” vagy éppen hatékonyabbá lehetett tenni a kényszerhelyzetből alakult kellemetlenségeket, technikai problémákat. Az egyéb kategóriákba sorolta a kutató azokat a válaszokat, amelyek egyik csoportba sem tartoznak teljes mértékben, ilyen például az erősebb intonáció, gesztikuláció használatának szükségessége; a tananyaggal kapcsolatos folyamatos párbeszéd kialakítása/értékes információk átadása; vagy a saját oktatási formák alkalmazása.



11. ábra: A kipróbált eszközök, új módszerek megoszlása

6. Összegzés

Összefoglalva elmondható, hogy a legtöbb tapasztalat az online oktatás gyengeségei közé sorolható: a hirtelen bekövetkező változás nehézségeket okozott a megváltozott munkarendhez való gyors alkalmazkodásban, amely nemegyszer felületkezelési problémákkal is párosult. Nehézkes volt az időkeretek betartása és betartatása. A tananyagok feldolgozása néha bőven meghaladta a 45 percet, mivel a különböző csatolmányok és linkek (videók, interaktív feladatok, prezentációk) óriásira duzzasztották az anyagot. A kiosztott feladatok beküldési határideje is akkor volt szerencsés, ha a megoldásra legalább egy napot kapott a diák, hiszen bármilyen családi program, szülői munkakörülmény, technikai probléma megakadályozhatta a tanulót abban, hogy a feladatot azonnal végrehajtsa. A legnagyobb veszélyt éppen az otthonlét jelentette (Parratics–Vígh-Szabó, 2020).

A kérdőív kiértékeléséből még az is kiderült, hogy Magyarországon nincs egységes protokoll, rendszer, amely az online oktatás megvalósításában teljes mértékben és megbízhatóan használható lenne. Minden intézmény maga szabta meg a távoktatás kisebb-nagyobb hatókörrel rendelkező szabályait, de nem mindenhol volt konkrét felület, amelyet a tanóra megtartására, feladatok feltöltésére használtak volna. A számtalan felület egyszerre történő használata szintén gondot jelentett tanárnak, diáknak egyaránt.

Jelen tanulmány egy TDK-munka összegzése; a tudományos diákköri munkában a fenti fejezetekben kibontott témákat a szerző részletesen elemzi, és még számos példát hoz a face-to-face online kommunikáció elméleti és gyakorlati megvalósulási formáira, a közoktatásban szerzett tapasztalatokra, és vizsgálja az önszabályozó tanulás és felelősség kérdését a témában.

A kutatás nem rejtett célja egy olyan netikett ajánlások gyűjteményének összeállítása, amely a közoktatás számára lehet segítség a közeli és a távolabbi jövőben egyaránt; a digitális környezetben létrejött, az oktatást szolgáló tudásanyag (módszerek, feladatok, értékelési formák stb.) a hagyományos tanítási keretek között is hasznosul, így ennek szabályozása megkönnyítheti az intézmények, tanárok és tanulók munkáját egyaránt.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm témavezetőm, Vígh-Szabó Melinda eddigi munkáját és segítségét.

Irodalom

- Bálizs R., Klobbert B., Németh A., Takács Á. (2017) Netikett és az E-etikett a digitális együttélés szabályai, csoportos beadandó feladat. <https://burotika.hu/netikett-es-az-e-etikett-2017/> (megtekintve: 2020. 09. 13.).
- Beißwenger, M. (2015) Sprache und Medien: Digitale Kommunikation. (letöltve: 2020. 09. 13.)
- Connor, P. (2015) Netiquette: Ground Rules for Online Discussions. <https://tilt.colostate.edu/Tip-sAndGuides/Tip/128> (megtekintve: 2020. 07. 23.).
- Fiedler, M. (2008) Virtuelle Face-to-Face-Kommunikation: Morphing von Online- und Offline-Repräsentanz in virtuellen Welten. https://www.wiwi.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/fakultaeten/wiwi/lehrstuehle/fiedler/publications/face-to-face-FiedlerZFO_FINAL.pdf (megtekintve: 2021. 05. 17.).
- Forgó S., Komló Cs. (2015) Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Kismihók G. (2011) Rugalmas tanulás, rugalmas munkavégzés. Az ontológia alapú tartalomrendszertelhetőségeinek kiaknázása. Doktori disszertáció. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Krutsch, D. (2015) Kommunikation über das Internet oder Face-to-Face? Ein Vergleich. <https://www.grin.com/document/308493> (megtekintve: 2020. 10. 20.).
- Kulcsár Zs. (2009) Hálózati tanulás. <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Kulcsar-Zsolt-Halozati-tanulas.pdf> (megtekintve: 2021. 06. 04.).
- Nádori G. (2020) Tanítás karantén idején – a digitális iskolai etikett. <http://tanarblog.hu/cikk/tanitas-karanten-idejen-a-digitalis-iskolai-etikett> (megtekintve: 2021. 04. 25.).
- Pankász B. (2016) Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító vizsgálata a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. (megtekintve: 2021. 06. 04.).
- Papp-Danka A. (2011) Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*. 3(1–2): 43–48.
- Parapatics A., Vigh-Szabó M. (2020) A magyar nyelv tantárgy digitális oktatásának támogatása. *Globális kihívás – lokális válaszok. A koronavírus (COVID19) gazdasági és társadalmi összefüggései és hatásai* (szerk. Kovács L.) Szombathely: Savaria University Press, 429–441. (megtekintve: 2021. 05. 10.).
- P. Szilczl D. (2016) Digitális face-to-face. *Vigilia* 2016/6, 410–417. https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_2016_06_facsimile.pdf#page=12 (megtekintve: 2020. 10. 09.).
- Rusch, G. (1998) From Face-to-Face to Face-to-"Face". Zehn Schritte von der mündlichen Kommunikation zum Cyberspace. https://www.uni-siegen.de/infme/start_ifm/downloads/rusch/rusch-face-to-face.pdf (megtekintve: 2021. 06. 04.).
- Simonics I. (2011) Az elektronikus kommunikáció problémái. http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Simonics_2.pdf (megtekintve: 2021. 05. 17.).
- (W1) https://www.nkp.hu/tankonyv/magyar_nyelv_9_nat2020/lecke_01_007 (megtekintve: 2021. 05. 15.).
- (W2) <http://mdoe.hu/digitalis-oktatas/tavoktatas-tanari-szemmel/> (megtekintve: 2021. 05. 22.).
- (W3) https://www.oktatas.hu/koznevelés/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_nevelés_modszeire/digitalis_oktatasi_tartalmak (megtekintve: 2021. 05. 24.).
- (W4) <https://gimnazium.jezsu.hu/index.php/digitalis-oktatas/szabalyzatok/item/1522-meet-es-goole-classroom-illemtan> (megtekintve: 2021. 05. 22.).

Melléklet

Tisztelt Kitöltő!

Dobos Dóra vagyok, a Pannon Egyetem magyar alapszakos hallgatója. A kérdőívvel a digitális oktatásban használt szóbeli kommunikációs formákat és illetanukat vizsgálom. Az eredményeket tudományos diákköri dolgozatban mutatom be. Kérem, hogy a kérdőív kitöltésével segítse kutatásomat. Köszönöm a válaszokat!

1. Neme:
 - a. Férfi
 - b. Nő
2. Kora:
 - a. 20–30 éves
 - b. 31–40 éves
 - c. 41–50 éves
 - d. 51–60 éves
 - e. 61–
3. Lakhelye (megye):
4. Az iskola típusa, amelyben tanít:
 - a. általános iskola
 - b. hatosztályos gimnázium
 - c. nyolcosztályos gimnázium
 - d. négyosztályos gimnázium
 - e. technikum
 - f. szakképző iskola
 - g. szakiskola
 - h. alapítványi iskola
 - i. egyházi fenntartású intézmény
 - j. felsőoktatási intézmény
 - k. egyéb:
5. Szakja/szakpárja:
6. A 2019–2020-as tanévben milyen online felületeket vett igénybe a szóbeli digitális oktatás során?
 - a. Microsoft Teams
 - b. Zoom
 - c. Facebook Messenger
 - d. Skype
 - e. egyéb:
7. Ön szerint milyen előnyei vannak a szóbeli online kommunikációnak?
8. Ön szerint milyen hátrányai vannak a szóbeli online kommunikációnak?
9. Az online oktatás során ugyanúgy öltözködött, mint a hagyományos oktatás során?
 - a. igen
 - b. nem

10. Az oktatás során látható háttérrel úgy igyekezett megválasztani, hogy az minél kevesebbet mutasson a környezetéből?
 - a. igen
 - b. nem
11. Odafigyelt a környezete rendjére, tisztaságára?
 - a. igen
 - b. nem
12. Zavarta, ha a diákok otthoni ruházatban jelentek meg az oktatás során?
 - a. igen
 - b. nem
13. Zavarta, ha a diákok környezete rendetlen volt?
 - a. igen
 - b. nem
14. Megengedte, hogy a diákjai az oktatás során egyenek, igyanak?
 - a. igen
 - b. nem
15. Megengedte, hogy a diákjai az oktatás során felálljanak, és kimenjenek a helyiségből?
 - a. igen
 - b. nem
16. A digitális oktatás során ugyanazokat az illemszabályokat várta el a diákoktól, mint a hagyományos oktatásban (pl. köszönési formák, a megszólalás szabályai stb.)?
 - a. igen
 - b. nem
17. Az oktatás során a diákokkal kikapcsoltatta a mikrofont, ha Ön beszélt?
 - a. igen
 - b. nem
18. Mindig sikerült betartani a 45 perces (felsőoktatásban a 90 perces) időkeretet?
 - a. igen
 - b. nem
19. Ha nem, mi volt ennek az oka?
20. Ugyanúgy tudta a diákokat motiválni, mint a hagyományos oktatásban?
 - a. igen
 - b. nem
21. Ha nem, mi volt ennek az oka?
22. Milyen eszközökkel tudta a figyelmet fenntartani, a diákokat motiválni?

Lanszki Anita

Egyetemi docens, Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék

A digitális történetmesélés etikai és jogi vonatkozásai

Abstract

In the last decade, digital storytelling has appeared in Hungary as a teaching-learning strategy in education and as an art-based participatory action research method in social sciences. The method supports students' reflective involvement in subject content creation. It is also a self-expression tool for people living on the periphery of society, mostly stereotypically portrayed in the mainstream media. The digital stories composed of still images, voiceover narration, and background music are special constructs because they simultaneously contain visual and musical materials from external sources and autobiographical elements, reflections, and images of the creators. However, most digital stories rarely include references to sources and Creative Commons restrictions for creators' private images, music or video. It also raises questions about where the boundary of publicity lies in digital stories that are articulations of sensitive personal content. But it may also be a concern to share minors' digital stories on the Internet.

While teachers emphasise the importance of creation and content sharing when developing digital literacy in students, and researchers are satisfied with getting sensitive and self-identifying information about the creator of a digital story, it is forgotten that ethical and even legal issues can arise when using digital storytelling for education or research. This paper focuses on the privacy, copyright, and ethical dilemmas and possible solutions for digital stories made public on content-sharing and social media platforms.

Keywords: digital storytelling, research ethics, copyright, privacy rights, art-based participatory culture

Absztrakt

Az elmúlt évtizedben az oktatási szcéna szinte teljesen területén és művészetalapú részvételi akciókutatási módszerként is megjelent hazánkban a digitális történetmesélés. Tanulók és hallgatók tantárgyi tartalmakat dolgoznak fel a segítségével reflektív módon, emellett a társadalom a perifériáján élő, a mainstream médiában többnyire sztereotipikusan vagy alig ábrázolt személyek önmegjelenítésének jó módszere is. Az állóképekből álló, saját hangon narrált videók különös konstruktumok, mert egyszerre tartalmaznak külső forrásokból származó információkat, vizuális és zenei anyagokat, valamint saját, autobiográfiai elemeket, reflexiókat és képeket is. A videók többségében azonban ritkán jelenik meg a forrásokra való hivatkozás, valamint a saját képek, zenék és a kész videó Creative Commons besorolása. Kérdéseket vet fel az is, hogy hol húzódik a nyilvánosság határa azoknál a digitális történeteknél, amelyek személyes, sőt érzékeny tartalmak artikulációi. De ugyanígy aggályos lehet kiskorúak alkotásának internetes megosztása is.

Miközben a tanulók és hallgatók digitális kompetenciájának fejlesztésekor tanárként hangsúlyt fektetünk az alkotásra és a tartalommegosztásra, a kutató pedig örül, ha az adatközlő érzékeny és önazonos információkat oszt meg magáról digitális történetében, elfelejtjük, hogy a digitális történetmesélés oktatási vagy kutatási célú felhasználása során számos etikai, sőt jogi kérdés merülhet fel. A tanulmányban bemutatjuk a tartalommegosztó- és közösségimédia-felületeken nyilvánossá tett digitális történetekre vonatkozó személyiségi és szerzői jogi, valamint az alkotás során felmerülő etikai dilemmákat és megoldási lehetőségeket.

Kulcsszavak: digitális történetmesélés, kutatásetika, szerzői jogok, személyiségi jogok, művészet-alapú részvételi kultúra

1. Bevezetés

A digitális történetmesélés (=digital storytelling, továbbiakban DST) a '90-es években született a Center for Digital Storytelling-ben (ma StoryCenter), és azóta töretlen sikernek örvend közösségi művészeti, oktatási valamint kutatási módszerként is. A DST egyszerre tartalmaz egyéni és csoportos tevékenységeket. A *kaliforniai módszernek* is nevezett folyamatban a résztvevők megírják szövegüket, majd felolvassák és rögzítik azt, képeket keresnek, digitalizálnak és készítenek, végül szerkesztő program segítségével készre vágják a 2–6 perces videó formátumú digitális történetet (Lambert, 2002/2013, Lanszki, 2017, 2018).

Nem véletlen, hogy a hibrid alkotási munkaformák miatt többen is *ko-kreáció*nak (Parsons, Guldborg, Porayska-Pomsta és Lee, 2015; Siemens és Barber, 2016) tartják a DST-t. Kreáció, amennyiben egyedi alkotásokról beszélünk, és kooperatív, amennyiben a csoportfolyamat interakciói segítik a végső videó megszületését. A DST éppen *ko-kreatív* jellegéből fakadóan tartalmaz olyan kérdéses területeket, amelyek az egyéni alkotás és a részvételiség határmezsgyéjén jelennek meg. Különösen az érzékeny személyes tartalmak kezelésének és nyilvánosságának keretei, a külső források (újra)felhasználása, valamint a csoportfolyamat kommunikációs helyzetei vetnek fel etikai, sőt egyes esetekben jogi kérdéseket.

1.1. Autobiografikus digitális történetek az oktatás-nevelés világában

A DST a tartalomszervezés mellett az önkifejezés jó módszereként is megjelenik a köznevelésben és a felsőoktatásban egyaránt. Ezekben a digitális történetekben kisebb vagy nagyobb mértékben találhatóak meg biografikus és autobiografikus elemek. A Lambert (2002/2013) által *Me Story*nak nevezett digitális történetekben – amelyeket autobiografikus identitás-elbeszéléseknek is nevezhetünk – tárja fel a szerző a legmélyebben a személyiségét leginkább meghatározó egyéni életúttörténetét. A *My Story*ban az elbeszélő a környezetében lévő, számára meghatározó személyekről, körülményekről mesél. Az *Our Story* típusú digitális történetben egy közösség kollektív kulturális, történelmi, társadalmi élményeire, tapasztalataira reflektál az elbeszélő, a *Their Story*ban pedig egy másik közösségre.

A magyar oktatás-nevelés világában sem példa nélküli, hogy a diákok saját tapasztalatot, élettörténeti eseményt fogalmazznak meg digitális történetükben. G. Soponyai (2019) facilitálása mellett egy második esély középiskola diákjai készítették el identitástörténeteiket. Táncpedagógusi pályát választó hallgatók is digitális történetben mesélték el, milyen személyes motivációk és külső tényezők készítették őket arra, hogy ezen a pályán tanuljanak tovább (Lanszki, 2015). Ezek között a digitális történetek között a *Me*, a *My* és az *Our Story* típusú elbeszélések domináltak. Közösségi élményeket, iskolai rituálét (pl. farsangi előkészületek és ünnepség) mutattak be felső tagozatos tanulók *Our Story* típusú digitális történeteikben (Péter és Vass-Eysen, 2017). Az oktatás-nevelés világában leggyakrabban előforduló digitális történet azonban a *No Story* típusú narratíva, mely elsősorban ismeretközlő, és az elbeszélő kizárólag a téma szempontjából releváns tapasztalatait, élményeit tartalmazza (Lanszki, 2017).

1.2. Autobiografikus digitális történetek a kutatás világában

A *Me*, *My* és *Our Story* típusú digitális történetek annál inkább megjelennek részvételi akciókutatásokban. A többségi társadalmak médianilvánosságában alulreprezentált csoportok problémáinak artikulációjában a DST kiváló médium, és az autobiografikus digitális történetek primér kutatási forrásként kezelhetőek a társadalomtudományos kutatásokban. A kvalitatív kutatási paradigmában megfigyelhető új irány, hogy a figyelem a kutatási alanyok művészetalapú feltáró módszer segítségével történő én-artikulációjára irányul.¹ Lanszki és Horváth (2017) szerint a DST a klasszikus kvalitatív élettörténeti kutatások részvételi változatának tekinthető,

¹ Ilyennek tekinthető például az *értelmező fotóinterjú* is, melyben egy a téma szempontjából releváns fotó kapcsán indul el a beszélgetés (Horváth és Mitev, 2015), illetve a *Photo Voice* is, melyben a kutatási alanyok egy fényképezőgéppel a kezükben fotózzák le a téma szempontjából számukra fontos objektumokat, majd mesélik el ennek kapcsán narratívájukat (Horváth, Oblath, Lanszki, Teszáry, Csoszó és Takács, 2017).

mely során a facilitátor-kutató létrehozza azt a keretet, amelyben a résztvevők közösen dolgozhatnak élettörténetük (re)konstrukcióján.

Életrajzi adatok, nézőpontok, reflexiók nemcsak verbális, hanem képi szinten is közvetlenül jelennek meg a digitális történetekben, ilyenformán az én-elbeszélő narratívák betekintést engednek alkotójuk életkörülményeibe (Matthews és Sunderland, 2013; Eglinton, Gubrium és Wexler, 2017). A digitális történetek adatbázisnak is tekinthetőek, és szociológiai, antropológiai kutatások számára felbecsülhetetlen forrásértékkel bírnak. A kutatók számára azonban ugyanolyan fontos adatnyerés szempontjából a workshopon mutatott aktivitás és az ott elhangzó párbeszéd is. A *SzívHang* projektben nemcsak a digitális történetek tartalomelemzése, hanem a megszületéséhez vezető út is kutatási adatnak minősült (Horváth, Oblath, Lanszki, Teszáry, Csoszó és Takács, 2017). A szenzitív témákhoz való viszonyulás, a szerzőség, valamint az adatkezelés, -feldolgozás és -tárolás kérdései etikai és kutatásetikai dilemmák elé állítják a kutatókat.

Jelen tanulmány célja – nem vitatva a DST számos előnyét és hasznát az oktatás-nevelés és a részvételi akciókutatás területén –, hogy rávilágítson a módszer alkalmazásával kapcsolatban felmerülő etikai és jogi kérdésekre és azok megoldási lehetőségeire. Etikai dilemmák elsősorban a személyes élettörténetek feldolgozása és publikálása kapcsán jelennek meg, míg jogi problémák mind az ismeretközlő, mind pedig az autobiografikus digitális történetek esetén felvetődhetnek.

2. Autobiografikus digitális történetek készítése során felmerülő etikai dilemmák

A DST módszere kiválóan alkalmas élettörténetek feltárásához. Azonban mivel az alkotási folyamat során érzékeny tartalmak is előkerülhetnek, a facilitátornak számos etikai megfontolást kell figyelembe vennie.

A *StoryCenter* etikai útmutatót adott ki autobiografikus DST workshopok előkészítéséhez (Gubrium, Hill és Harding, 2012/2016). Az ajánlás legfontosabb etikai alapelvei közé tartozik, hogy (1) a résztvevők fizikai és pszichés jóllétét biztosítani kell; (2) a csoportfolyamathoz és a publikáláshoz a résztvevők előzetes tájékoztatáson alapuló jóváhagyása szükséges; (3) a szerzőség és nyilvánosság kérdéseit tisztázni kell a csoportban; (4) a facilitátornak alkalmazkodnia kell a helyi lehetőségekhez és a közösséghez; (5) tervezés, tájékoztatás és kapcsolattartás szükséges a folyamat előtt, alatt és után is; (6) a facilitátor biztosítson technikai segítséget is. A rövid etikai útmutató tételesen felsorolja a résztvevők jogait is, amelyeket a workshop ideje alatt és után érvényesíthetnek. Ezeket az alapelveket építette be Nagy-Britanniában az idősök történeteit feldolgozó *SilverStories*² és a közegészségügyi fókuszú *PatientVoices*³, valamint az emberi jogi kérdésekre fókuszáló amerikai *SilenceSpeaks*⁴ és a magyar *Vitrinmesék* projekt is.

2.1. A részvétel kérdései – elvek és keretek

Az etikai kérdések átgondolása már a csoportfolyamat tervezésekor elkezdődik, amikor a résztvevők körét és a workshop témáját definiálja a pedagógus vagy kutató (továbbiakban: facilitátor). A

² http://arts.brighton.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0005/196448/SS-Guide-2015.pdf

³ <https://www.patientvoices.org.uk/>

⁴ <https://www.storycenter.org/silence-speaks>

csoporthoz kiválasztásánál kizáró tényező, ha valaki pszichotikus betegséggel küzd vagy a közelmúltban élt át súlyos traumát – kivéve abban az esetben, ha kifejezetten olyan programról van szó, amit számukra javasolnak, és pszichológus is részt vesz társfacilitátorként a DST folyamatban (Story-Center, é.n.). A felkészülés része, hogy a facilitátorok kialakítják a workshop kerettémáját, mely lehet megosztó, de semmiképp sem szólhat etikailag elítélendő cselekedetéről és eszméről (pl. állatkínzás, szélsőséges politikai ideológia stb.) (Lanszki és Horváth, 2015).

A DST etikus alkalmazásához elengedhetetlen, hogy a résztvevők tájékoztatást kapjanak a folyamat tartalmi elemeiről és céljairól. A workshop előtt a csoportkommunikáció és a részvétel szabályairól is kell tájékoztatni a résztvevőket. Elsősorban a DST iskolai használata esetén fordulhat elő, hogy a résztvevők kiskorúak. Ebben az esetben a pedagógus röviden tájékoztatja a szülőket, és írásban kéri bejegyzésüket az élettörténeti DST folyamatban való részvételhez.

Emellett rendkívül fontos kialakítani a kommunikáció szabályait is. Különösen sérülékeny csoportok esetében kell figyelmet szentelni annak, hogy ne alakuljon ki hierarchikus helyzet a csoportfolyamatban, ami megakadályozza a bizalmi légkör kialakulását – ilyen esetben kiemelten fontos a kölcsönös bizalom fenntartása a résztvevők között (Lizarazo, Ocegüera, Tenorio, Pardo Pedraza és McKee Irwin, 2017). A facilitátor szerepe kardinális az asszertív kommunikáció kialakításában, a résztvevőknek tisztában kell lenni azzal is, hogy egymás sértetése esetén a facilitátor moderálja a folyamatot. Művészetterápiás csoportfoglalkozáshoz hasonlóan a DST workshopon is tilos az ítélezés, az esztétikai értékítélet megfogalmazása. Rendkívül fontos a facilitátor önreflexiója is, ugyanis előfordulhat, hogy befolyásolja a csoportdinamikát, sőt a történetek alakulását is, ha a facilitátor identitása, hiedelmei, szociokulturális háttere túl dominánsan jelenik meg a kommunikációban.

Ward és Bullivant (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy a facilitátornak élettörténeti témák érintése esetén tudatosítani kell a résztvevőkben, hogy (1) bármikor abbahagyhatják a folyamatot, (2) nem muszáj elmesélniük egy történetet, csak azért, mert a többi csoporttag izgalmasnak találja azt, (3) nem kell tartaniuk a többiek értékítéletétől, (4) a workshop beszélgetéseit mindenki bizalmasan kezelje, ne kerüljön ki csoporton kívülre semmilyen információ, (4) nem kerül nyilvánosságra a kész történet a bejegyzésük nélkül.

2.2. *Érzelmi reakciók kezelése*

A DST workshop legpregnánsabb jellegzetessége, hogy személyes élettörténetek előhívása és megosztása erős érzelmi hatást vált ki mind az alkotóból, mind a befogadóból. Alkalmazzuk a DST-t az oktatás-nevelés világában vagy kutatási módszerként, figyelembe kell vennünk, hogy a folyamat központi eleme, hogy a résztvevők aktívan és repetitíven verbalizálják szóban és írásban is saját élményeiket, valamint a téma kapcsán régi dokumentumokat, fotókat keresnek elő, és tekintenek meg újra. Szorongást keltő személyes eseményekkel való szembesülés kockázatot hordoz magában. Egyrészt előfordulhat, hogy az emlékek rendezgetése közben a sebek újból felszakadnak, és a résztvevő az időbeli távolság miatt intenzívebben élheti meg a traumát, más részről pedig a fájdalmas eseményt tematizáló digitális történet egy másik csoporttagban kelthet szorongást. Gachago és Livingston (2020) felhívja a figyelmet arra, hogy a szűk csoporton kívül megosztott traumafeldolgozó digitális történetek sokkoló hatást válthatnak ki a közönségből, ha a facilitátor (a készítő bejegyzése mellett) mások előtt – például egy konferencián vagy egy tanulócsoporthoz – levetíti azt.

A workshopon zajló kommunikációt a facilitátornak a folyamat során végig kontrollálnia kell (Gubrium, Hill és Flicker, 2014). Rá kell kérdeznie, hogy van-e a csoporttagoknak erejük ahhoz, hogy az elbeszélni kívánt eseményhez kapcsolódó személyes képanyagot elővegyék. Amennyiben kiderül, hogy nincs, kommunikálni kell feljükk, hogy fotók helyett rajzokat, szimbólumokat is használhatnak. Fájdalmas élettapasztalatok megosztása során a facilitátornak figyelnie kell arra is, hogy a csoportkommunikációban és az egyéni alkotás során ne az áldozattá válás mintája erősödjön meg a résztvevőben, valamint ha szükséges, akkor a résztvevő a folyamat után szakmai segítséget kaphasson. Rendkívül fontos a facilitátor rugalmas és támogató viszonyulása. Biztosítania kell, hogy maradjon elegendő idő a kellő mélységű és mennyiségű reflexióra (Hardy, 2015). Emellett reálisan fel kell tudnia mérni azt is, hogy pszichológus nélkül nem vezethet rendkívül érzékeny témákat érintő és kifejezetten terápiás hatású DST workshopot.

Az elővigyázatosság mellett fontos a facilitátor pozitív és proaktív kommunikációja is. A biztonsági keret-megbeszélésen érdemes arra is ráirányítania a csoporttagok figyelmét, hogy a szorongást keltő tartalom megfogalmazása és kimondása elősegítheti azok elfogadását, és azt, hogy az emlékek az identitásuk részévé váljanak. Az addig ki nem mondott gondolatokat, emlékfoszlányokat az alkotó a workshopon alakítja logikus egésszé. A kreatív folyamat a traumatizált csoporttagok önellfogadásában nyújthat segítséget az emlékek feletti kontroll megszerzésében (Duveskog, Tedre, Sedano és Sutinen, 2012; Willis, Frewin, Miller, Dziva, Mavhu és Cowan, 2014; Bán és Nagy, 2016; Szemán és Szabó, 2017). A facilitátor ugyanakkor arra is ráirányíthatja a csoporttagok figyelmét, hogy digitális történeteik megosztásával segíthetnek azoknak a sorstársaiknak, akik hasonló élethelyzetbe kerültek, hiszen a digitális történetek – demonstratív erejüknel fogva – oktatási vagy prevencióss segédanyagként is funkcionálhatnak.

A *kaliforniai modell* alkalmazásához készített etikai útmutató (Gubrium és mtsai, 2012/2016) alapelvei közé tartozik a résztvevők fizikai és pszichés jóllétének biztosítása a teljes folyamat alatt. Az etikai kódex leszögezi, hogy poszttraumás stressz tüneteinek észlelése esetén a DST alkalmazása nem javasolt. Kifejezetten rizikós helyzet áll elő, amikor önkéntes páciensek digitális történetben reflektálnak a friss, fájdalmas tapasztalataikra (Gubrium és mtsai, 2014). A *StoryCenter* (é.n.) *SilentSpeaks* programhoz⁵ készített útmutatója kifejezetten ellenjavallja a részvételt abban az esetben, ha az elbeszélni kívánt szenzitív életesemény még nem zárult le (például egy abuzív kapcsolat története). Amennyiben a workshop célja traumatikus múltbéli események feldolgozása, úgy valóban szakembernek kell felmérnie, hogy ki áll készen arra, hogy részt vegyen a folyamatban. Szemán és Szabó (2017, pp. 83–84) lefordította a *SilentSpeaks* ajánlását, amely segíthet a szakembereknek azonosítani, melyek azok a körülmények, amelyek a sérülékeny, traumán átesett személy DST workshopon való részvételét meg kell, hogy akadályozzák.

Gachago és Livingston (2020) ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a közönség, valamint a facilitátor egy idő után hozzászokik az alkotók által elmesélt fájdalmas történetek-

⁵ A *StoryCenter* által életre hívott *Silence Speaks* program 2002-től foglalkozik gender-, közegészségügyi és emberi jogi témákban készült digitális történetek publikálásával, és az ehhez készített oktatóanyagok terjesztésével. A *Silence Speaks* csoportok munkájához több esetben kapcsolódik ún. narratív terápia vagy művészetterápia. A szerző a legtöbb esetben felvállalja videója online publikálását, gyakran kerülnek ezek a tematikus gyűjtemények vitafórumok, konferenciák diskurzusaiba, társadalmi cselekvésre ösztönözve a közönséget (Hill, 2008).

hez, és közömbössé válik irántuk (compassion fatigue). Ez pedig inadekvát reakcióhoz vezethet, amit az alkotó fájdalmasnak él meg. Mindez megelőzhető lenne a facilitátorok közötti szupervíziós rendszer kialakításával.

Kevés szó esik arról, hogy mi történik a workshop után. Az autobiografikus DST folyamatokban kialakuló bizalmi légkör ugyan elősegíti a történetek előhívását és megosztását, de előfordulhat, hogy a résztvevők érzelmileg elkezdenek kötődni a facilitátorhoz vagy a közösséghez, és fájdalmasan élik meg, hogy a folyamat lezárultával, a megnyílás után kommunikációs vákuumban találják magukat. Kardinális kérdés tehát, hogy szükség esetén a kis közösségben a kommunikációt fenn kell-e tartani.

A DST alkalmazásával kapcsolatban készült etikai útmutatók mindegyike kiemeli, hogy a legfontosabb az elfogadás, a bizalom és a biztonság megteremtése a csoportban. Különösen ügyelni kell a facilitátornak a nyugodt és biztonságos közeg megteremtéséhez oktatási környezetben, mivel a sokféle tanulóból álló osztályban különböző nézetek, akár előítéletek is előjöhetnek a DST folyamata során. Ezen kívül az is szorongást kelthet a tanulóknak és hallgatóknak, hogy digitális történetükre érdemjegyet kapnak, pláne, ha tanáruk az osztálytermen kívül is levetíti filmjüket (Stewart, 2017). Fontos tehát, hogy oktatási környezetben az értéklésről is szó essen a bevezető alkalmon.

2.3. Ké a digitális történet?

Mind az oktatás-nevelés (Molnárné Kövér, 2017; Weil, 2017; Gulya és Lanszki, 2018), mind a kutatás (Hardy, 2015) világában előfordul, hogy előkerülnek más személyekkel kapcsolatos biografikus elemek a digitális történetekben. A tananyag részeként definiált történelmi vagy irodalmi személyiségek életút-történetének feldolgozása esetén nem szabad elfelejteni a külső forrásokra való hivatkozást. Azonban ha még élő természetes személyről kerül szöveg vagy kép a digitális történetbe, akkor arra is ügyelni kell, hogy az alkotó a személy hozzájárulását kérje. A *StoryCenter* etikai útmutatója külön foglalkozik a külső személyekről készített képek felhasználásával, és felhívja a figyelmet a beleegyezés és a felhasználáshoz való beleegyezés fontosságára – különösen érdekes ez az etikai megfontolás, hiszen az amerikai jogrendszerben a nyilvánosan készített fotók felhasználásának jogi szabályozása nem szigorú (Gubrium és mtsai, 2012/2014). Előfordulhat azonban, hogy érzékeny történetek (például fiatalok drogfogyasztása) esetén lehetetlen a külső személy beleegyezését kérni, éppen ezért ezeknek a történeteknek az online publikálása ellenjavallt (Gubrium és mtsai, 2014).

A szerzőségi kérdés másik fontos eleme, hogy a digitális történetet ugyan egy személy készíti, azonban a szöveg- és filmverziók a csoport és a facilitátor visszajelzésein keresztül formálódnak véglegessé. Érdekes tehát a digitális történet utolsó képkockáján az alkotó neve mellett az évszámot és a workshop egyéb adatait is feltüntetni.

A szerzőségi kérdéskör harmadik és egyben legnyilvánvalóbb etikai dilemmája, hogy ugyan a digitális történetet az alkotója szerkeszti filmmé, mégis előfordul, hogy külső forrásokat használ. Éppen ezért a digitális történet végén a hivatkozások listáját is meg kell jeleníteni.

Bán és Nagy (2016) a bevezető céljai között említi a szerzői jogi kérdések tisztázását és a filmek utóéletének ismertetését is. A workshop után szerzőségi és közzétételi nyilatkozatot írnak alá a résztvevők (Bán és Nagy, 2016, p. 80), mely az oktatás és kutatás esetén egyaránt kiegészülhet adatkezelési nyilatkozattal is. Mindez garantálja, hogy a résztvevők biztonságban

érezhessék magukat a DST workshopon, valamint hogy rendelkezhessenek digitális történetük felhasználási kereteiről.

2.4. Titoktartás versus nyilvánosság

Releváns digitális történetek közösségi felületeken történő terjesztése sikerrel járulhat hozzá prevenciós tevékenységekhez az egészségügyben (pl.: HIV-fertőzés, nem kívánt terhesség, diabétesz stb. tematizálása) vagy a környezetvédelemben (pl.: fajok kihalásának, szmogban leélt életek stb. bemutatása). A *Patient Voices*⁶ elnevezésű cambridge-i program egészségügyi szolgáltatások színvonalának emelése érdekében e-learning tananyagába is bevonta az eljárás segítségével készített, könnyen megosztható digitális történeteket. Az oktatási program célja az volt, hogy statisztikák és ábrák mellett személyes történetek segítségével humanizálják az egészségügyet (Lambert, 2002/2013).

Hardy (2015) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a szenzitív témájú digitális történetek nyilvánosságra hozásának haszna a történetüket megosztók kárára lehet, és az adatközlő anonimitáson keresztüli védelme felül kell, hogy írjon magasabb közösségi érdekeket. A digitális történetek hosszas belső munka eredményei, sok esetben érzékeny információkat tartalmaznak, amelynek széleskörű megosztására az alkotó még nem készült fel. Előfordulhat az is – különösen diszkriminált csoport vagy egyén esetében –, hogy rágalmozás vádja érheti az alkotót, így minden esetben fontos közösen mérlegelni az egyénnek és a csoportnak, hogy mi legyen az alkotás nyilvánosságának köre. Emellett meg kell említeni azt is, hogy bizonyos esetekben a rendkívül szenzitív témákat feldolgozó digitális történetek megosztása (például lányanyák teherbeesésének története) a társadalmi stigmatizáció és kirekesztés rizikóját is magában hordozhatja (Gubrium és mtsai, 2014).

Kutatásetikai szempontból aggályos lehet, hogy amennyiben a digitális történet kutatási adatforrásként is szolgál, az adatközlő anonimitásának biztosítása nehezen megoldható. A DST workshopon szűk körben megosztott és vetített történetek kutatási adatként elveszithetik privát jellegüket, különösen, ha a facilitátor például kutatási beszámolójában szélesebb közönség számára is elérhetővé teszi azt (Stewart, 2017; Gachago and Livingston, 2020). Még akkor is, ha az alkotó neve nem szerepel a digitális történeten, lehet hallani a hangját, ami beazonosíthatóvá teszi őt (Gubrium és mtsai, 2014). Megoldás lehet, ha a publikációban más néven szerepeltetjük az alkotókat és digitális történetük linkjét nem illesztjük a közleménybe, hanem körülírjuk annak releváns részeit (Lanszki és Horváth, 2015), vagy ha meghívjuk magát az alkotót a konferenciaelőadásra (Gachago és Livingston, 2020).

2.5. Mintavételi és adatkezelési kérdések

Fontos etikai alapelv, hogy a DST-ben való részvétel önkéntes alapú, és a folyamatból bármikor ki lehet lépni. Ez az alapelv azonban sérül, ha a DST-t oktatási környezetben alkalmazzuk, ahol a tanuló vagy hallgató részvétele kötelező (Gachago and Livingston, 2020), valamint a kutatási adat is torzulhat, ha a diák tanára elvárásainak meg akar felelni, és a jó jegyért készít digitális történetet, nem pedig őszinte véleményét artikulálja (Stewart, 2017). A facilitátornak oktatási helyzetben is fenn kell tartania a lehetőséget, hogy a tanuló vagy hallgató ne kezdjen bele a folyamatba vagy kiléphessen abból, ha nem érzi magát készen rá, és alternatív feladatot kell kínálnia számára.

⁶ <http://www.patientvoices.org.uk/>

Digitális történetek kutatási célú felhasználásához a facilitátornak minden esetben kérnie kell az alkotók beleegyezését. A hozzájárulás megszerzését követően szembesül a kutató az adatgyűjtés és -elemzés további kutatásetikai aspektusaival. Érdekes dilemma a szubjektív nézőpontból elbeszélte digitális történetben talált adat etikus és releváns értelmezése a kutatásban (Gachago és Livingston, 2020). A kutatási módszer nem korlátozódhat a szövegek tartalom-elemzésére, ugyanis a verbalizált tartalom kiegészül képi és esetenként zenei tartalommal is. Gachago és Livingston (2020) úgy véli, az adatelemzés dilemmáját úgy lehet feloldani, ha a kutató bevonja az értelmezésbe az alkotót is.

Kutatásetikai szempontból az adattárolás is fontos kérdés, nem mindegy ugyanis, hogy a digitális történetek meddig és milyen adathordozón maradnak a kutatónál. Ez áthidalható azzal, ha az alkotó saját maga osztja meg videóját (például privát YouTube csatornáján) (Gachago és Livingston, 2020). Parvin (2018) viszont úgy véli, hogy a digitális történetek online tárolása esetén fennáll a veszélye annak, hogy azok a big data részévé válnak az alkotó tudtán kívül.

Gubrium és mtsai (2014) egy táblázatban foglalták össze az etikai kihívásokat és megoldási javaslatokat, amelyekkel a betegségtörténetek feldolgozása kapcsán szembesültek. Mivel ezek a példák közegészségügyi fókuszúak, és jelen tanulmány általános érvényű problémákat kíván megfogalmazni, egy azonos struktúrájú, de más tartalmú táblázatban (*1. sz. táblázat*) foglaljuk össze a DST workshopokon előforduló etikai kérdéseket és azok megoldási lehetőségeit.

| Problématerület | Etikai kérdés | Megoldási javaslat |
|----------------------------------|---|---|
| <i>Részvételi keretek</i> | PTSD, depresszió tüneteit mutató résztvevő | Nem vehet részt a DST workshopon. |
| | Terápiás célú DST workshop | Kizárólag pszichológussal együtt lehet vezetni, a résztvevők kiválasztásáról is a pszichológus dönt. |
| | Fluid keretek | A workshop tartalmáról, céljáról, a digitális történet utóéletéről és a résztvevők jogairól tájékoztatni kell a résztvevőket, és írásban a beleegyezésüket kell kérni. |
| | Kiskorúak részvétele | Szülői beleegyező nyilatkozat szükséges hozzá. |
| | Tiszteletlen, ítélkező csoportkommunikáció | Bizalmi légkör és asszertív kommunikáció kereteinek kialakítása, valamint fenntartása. |
| <i>Érzelmi reakciók kezelése</i> | Az emlékek rendezgetése közben felszakadnak a régi sebek, vagy kiderül, hogy a résztvevő mégsem dolgozta még fel az eseményt. | Pszichológus bevonása szükséges, aki mérlegeli, hogy milyen támogatást lehet adni a résztvevőnek. |
| | A befogadókban (egyed csoporttagokban vagy konferencia résztvevőkben) szorongást kelt egy digitális történet. | A facilitátor egyéni mérlegelése a mérvadó. |
| | Túl kevés idő marad a reflexiókra. A résztvevőknek hiányérzete támad a kurzus után is. | Időt kell hagyni a történetek kibeszélésére, ha kell, a workshop keretein túl is. Biztosítani kell a kommunikáció lehetőségét a workshop után is. |
| <i>Szerzőség</i> | Még élő természetes személyről bármilyen adat a tudtán kívül megjelenik a digitális történetben. | A személy beleegyezését kell kérni, ha róla készül kép. Az illető hozzájárulása szükséges ahhoz, ha képi vagy verbális információt szeretnénk beilleszteni róla a digitális történetbe. |

| | | |
|---|--|--|
| | | Érzékeny tartalmak esetén a nyilvánosságra hozás nem javasolt. |
| | A teljes csoport és a facilitátor bábkodott a digitális történet létrejöttén. | Az alkotó neve mellett érdemes feltüntetni a workshop adatait is. |
| | Külső források használata. | Hivatkozni kell a felhasznált képekre, zenékre, információkra a digitális történet utolsó diáján. |
| <i>Titoktartás versus nyilvánosság</i> | Szenzitív témájú digitális történetek online nyilvánosságra hozásának haszna a történet alkotóinak kárára lehet. | Ezeket a digitális történeteket nem szabad nyilvánosságra hozni. |
| | Sérül az alkotók anonimitása – a képek, a hang és a feliratok beazonosíthatóvá teszik annak alkotóját. | Tanulmányban csak körülírással és fedőnevek alkalmazásával szabad utalni a digitális történetre. Szenzitív digitális történet konferencián történő bemutatása esetén az alkotót is meg lehet hívni. |
| <i>Mintavételi és adatkezelési kérdések</i> | Oktatási helyzetben a tanuló vagy hallgató részvétele kötelező a workshopon. | Az oktatónak alternatív feladatot kell kitalálnia azoknak, akik nem állnak készen a workshopon való részvételre vagy el akarják hagyni azt. |
| | A diák a jó jegyért teljesít, ami a történetet torzíthatja. | Meg kell beszélni a folyamat elején az értékelés alapelveit, mely során le kell szögezni, hogy az élettörténettel kapcsolatos tartalom nem befolyásolja az érdemjegyet. |
| | A kutató által adatnak vélt képi vagy szöveges információ irreleváns értelmezést kaphat. | Az adatközlőt be lehet vonni az értelmezésbe. |
| | A kutató visszaélhet a digitális történetek tárolásával. | Maga az alkotó tegeye elérhetővé saját digitális történetét. |
| | A közösségi média felületeken vagy videómegosztókon publikált digitális történetek a big data részei lesznek. | Sajnos ez elkerülhetetlen, ennek megoldása még nyitott kérdés. |

1. táblázat: A DST workshopon előrduló etikai problémák és azok megoldási lehetőségei

Összességében elmondható, hogy a facilitátor figyelmesen jár el, ha követi azokat a kutatás-etikai alapelveket, amelyek minden kvalitatív kutatás esetén érvényesek. A DST élettörténeti célú felhasználásakor tehát a facilitátor-kutató az alábbi, Horváth és Mitev (2015) által kvalitatív kutatásokkal kapcsolatban megfogalmazott megkerülhetetlen elveket kell, hogy szem előtt tartsa: 1) kerülni kell a résztvevők felzaklatását; 2) a résztvevőket részletesen tájékoztatni kell a kutatás céljáról és menetéről; 3.) a részvétel önkéntes; 4), az anonimitást biztosítani kell a publikációban; illetve, hogy 5) a résztvevők beleegyezése nélkül az adatok nem kerülnek nyilvánosságra – hacsak ez nem direkt cél (Horváth és Mitev, 2015).

3. A DST-vel kapcsolatban felmerülő jogi dilemmák

Már az etikai kérdésekről szóló fejezet is előrevetítette, hogy a DST-vel kapcsolatban felmerülő jogi dilemmák a szerzői jogok és a szerzői joggal szomszédos jogok területén fognak megjelenni, ideértve a személyhez fűződő és a vagyoni jogokat is, de mivel a DST esetén kutatási adatgyűjtésről is szó lehet, ezért a téma adatvédelmi aspektusait is tárgyalnunk kell.

3.1. Adatkezelés, adatvédelem

Az átlagos kutató szűken értelmezi a személyes adat fogalmát, és az adatközlő személyes, demográfiai adataira vagy az általa megfogalmazott, verbalizálható adatokra asszociál. Ezekon túl azonban az egyes személyekről készített kép vagy videó is személyes adatnak tekintendő, és amennyiben digitális történetbe kerül, adatkezelésnek minősülhet. Fontos tisztában lenni azzal, hogy az általános adatvédelmi rendelet (General Data Protection Regulation = GDPR) értelmében személyes adatnak minősül az „azonosított vagy azonosítható természetes személyre („érintett”) vonatkozó bármely információ (...)” (2016/679 EU rendelet 4. cikk 1.).

Az adatkezelés bonyolultnak tűnő területe világossá válik, ha tisztázzuk, hogy ki az adatkezelő, és van-e szakmai célja az adatokkal. Amennyiben a digitális történetet valaki saját használatra készítette, és a videó semmilyen oktatási vagy egyéb szakmai célból nem kerül bemutatásra, akkor az úgynevezett *otthoni* vagy másként megfogalmazva *magáncélú* adatkezelés valósul meg. A GDPR értelmében „(...) a rendelet nem alkalmazandó a személyes adatoknak a természetes személy által kizárólag személyes vagy otthoni tevékenység keretében végzett kezelésére, amely így semmilyen szakmai vagy üzleti tevékenységgel nem hozható összefüggésbe (2016/679 EU rendelet (18) preambulumbekzdés).”

Ha viszont megjelenik a szakmai elem – oktatási vagy kutatási tevékenység esetén –, akkor alkalmazni kell az adatvédelmi szabályokat. Adatkezelésnek minősülnek a személyes adatokon végzett műveletek, mint például a gyűjtés, rögzítés, rendszerezés, tagolás, tárolás, átalakítás vagy megváltoztatás, lekérdezés, betekintés, felhasználás és a hozzáférhetővé tétel – beleértve a nyilvánosságra kerülést is (2016/679 EU rendelet 4. cikk 2.). Kutatás esetén egyértelműen maga a kutató az adatkezelő, kutatóintézeti kutatásban pedig az intézet. Oktatás esetén azonban bonyolultabb a helyzet. Tétélezzük fel, hogy biológia órára a tanuló szomszédja tartós betegségről készített digitális történetet, és felhasználta az érintett fotóit, leleteit és a róla felvett videót. Első körben úgy tűnik, hogy a tanuló, illetve mivel kiskorúról beszélünk, a szülő az adatkezelő. Feltételezhetnénk azt is, hogy mivel a biológiatanár kérte a feladatot, ő az adatkezelő. A kérdés azonban nem ilyen egyszerű. Mivel a felvételt tanórai feladat keretében mutatják be, annak tárolása, vetítése és a többi adatkezelés az *oktatási intézmény* részéről valósul meg. A tanár mint közalkalmazott nem a saját nevében jár el, nem ő lesz az adatkezelő, hanem az intézmény, mely oktatási célokat valósít meg.

A későbbi bonyodalmak elkerülhetőek, ha a kutató-facilitátor és/vagy az oktatási intézmény a DST alkalmazása előtt körültekintően jár el, és megfelelő adatvédelmi kereteket alakít ki. Az adatkezelésnek meg kell felelnie az adatvédelmi alapelveknek és szabályoknak – ilyen például a pontosság, a célhoz kötöttség és az adattakarékosság⁷. A folyamat előtt tájékoztatni kell a résztvevőket – kiskorúak esetén azok szüleit – a kialakított adatkezelési stratégiáról, és kérni kell a résztvevők (vagy szülei) hozzájárulását az adatok kezeléséhez. A DST folyamat végén pedig érdemes tájékoztatni a résztvevőket arról, hogy mindenkor megilletik őket az adatvédelmi jogok, tehát a(z): tájékoztatáshoz, hozzáféréshez, helyesbítéshez, törléshez („az elfeledtetéshez”), adatkezelés korlátozásához, adathordozhatósághoz és tiltakozáshoz való jog, valamint automatizált döntéshozatallal kapcsolatos jogok. Érdemes külön figyelmet szentelni annak is, hogy adott esetben a digitális történet faji vagy etnikai származásra, politikai véleményre, vallási vagy világné-

⁷ A személyes adatok kezelésére vonatkozó további elvek a 2016/679 EU II. fejezet 5. cikkében olvashatóak.

zeti meggyőződésre utaló személyes adatokat, valamint egészségügyi adatokat, vagy a természetes személyek szexuális életére vagy szexuális irányultságára vonatkozó személyes adatokat is tartalmazhat, amelyek kezelése csak nagyon szigorú körülmények között lehet jogszerű.

3.2. Szerzői jogok

A DST-vel összefüggésben a szerzői jogokkal kapcsolatos kérdések a legnyilvánvalóbbak, mivel az alkotók saját és mások által készített tartalmakat egyaránt használnak digitális történetük elkészítéséhez. Az 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról 9. § (1) bekezdése értelmében a szerzőt a mű létrejöttétől kezdve megilleti a szerzői jogok – a személyhez fűződő és a vagyoni jogok – összessége. Minden, természetes személy által készített fénykép- és videófelvétel amennyiben egyéni, eredeti jellegű, szerzői jogi védelem alatt áll, tehát a szerzői jogi szabályokra figyelemmel kell lenni akár a szerző, akár a felhasználó pozíciójában vagyunk.

Az alkotó saját tartalmak felhasználása esetén, tehát szerzőként a digitális történet utolsó diáján megjelölheti, milyen *Creative Commons* (továbbiakban CC) licenc alatt engedélyezi a további megosztást, felhasználást. Ugyanígy meghatározhatja azt is, hogy saját tartalmait felhasználhatóak-e kereskedelmi célokra, ami máris részben a vagyoni jogokhoz kapcsolódó terület. Az alkotó rendelkezhet afelől is, hogy a digitális története megosztása, sugárzása járhat-e vagyoni haszonnal a terjesztő számára. A szerzői személyhez fűződő jogok keretében pedig az alkotó – akár *Creative Commons* licencekkel – rendelkezhet a digitális története nyilvánosságra hozatalának mértékéről és körülményeiről, neve feltüntetésének szükségességéről vagy annak ellenkezőjéről, valamint digitális története egységének védelméről.

A workshop résztvevőinek fel kell kínálni a lehetőséget a DST folyamat végén, hogy nyilatkozzanak arról, hogy milyen széles körben szeretnék nyilvánosság elé vinni a digitális történetüket. A facilitátor több opciót is felajánlhat, ilyen lehet például, hogy csak a workshop résztvevői előtt lehet levetíteni a digitális történetet, de nyilatkozhat úgy is az alkotó, hogy kutatási célokra felhasználhatja a facilitátor, valamint dönthet az alkotó akár a nyilvánosság legtágabb kategóriája mellett is.

A mű egységének védelme azt jelenti, hogy nem járul hozzá az alkotó, hogy egyes részeket kiemelve vagy más kontextusba helyezve más felhasználja vagy bemutassa digitális történetét. A Szerzői jogi törvény (továbbiakban Szjt.) 13. §-a úgy fogalmaz, hogy „A szerző személyhez fűződő jogát sérti művének mindenfajta eltorzítása, megcsonkítása, vagy a mű más olyan megváltoztatása vagy a művel kapcsolatos más olyan visszaélés, amely a szerző becsületére vagy hírnevére sérelmes.” A szerzői jogi védelem alapján a szerzőnek kizárólagos joga van a mű egészének vagy valamely azonosítható részének anyagi formában és nem anyagi formában történő bármilyen felhasználására és minden egyes felhasználás engedélyezésére (Szjt. 16. § (1) bekezdés). Az ez alóli kivételt az úgynevezett szabad felhasználás esetei jelentik (Szjt. 33-41. §§). Erre példa, amikor a szerző nem jelöli meg az „only non-commercial uses” CC-licencet (©).

Lanszki és Horváth (2015) a szerzői jogok tekintetében kiemeli, hogy a facilitátornak minden esetben tájékoztatnia kell a résztvevőket, hogy a digitális történetekben megjelenő képek és zenék jogtisztaságát, illetve a képeken megjelenő személyek személyiségi jogait az alkotónak figyelembe kell vennie. Az esetleges jogi vitákban az alkotónak kell a nem megfelelő felhasználásért vállalnia a felelősséget, a facilitátor ezért felelősségre nem vonható. Ha egy oktatási intézmény honlapján vagy közösségimédia-felületén közzéteszi a tanulók digitális történetét, akkor maga az iskola is felhasználja az adott esetben szerzői jogi védelem alatt álló műveket –

mivel nyilvánossághoz közvetíti azokat – hacsak nem áll fenn a szabad felhasználás esete. Rendkívül fontos tehát felhívni a figyelmet a mások alkotásaival történő megfelelő eljárásra.

A megfelelő eljárás azt jelenti, hogy az alkotó a külső forrásokból szerzett zenékre, képekre a digitális történet utolsó diáján hivatkozik, azaz pontosan feltünteti a források adatait (szerző, cím, befogadó mű/honlap, és ha van, a keletkezés évszáma).

Az Sztj IV. fejezete bőven tárgyalja a szabad felhasználás eseteit. Ezek közé tartozik az idézés (Sztj. 34. § (1) bekezdés), az átvétel (Sztj. 34. § (2) bekezdés) és a mű iskolai célú átdolgozása (Sztj. 34. § (4) bekezdés), azonban mindhárom esetben szükségzerű az eredeti mű szerzőjének megnevezése.

Az iskolai gyakorlatban még nem automatikus az az elvárás, hogy a tanulók teljesen jogtisztá anyagokat állítsanak elő. Szerzői jogi bonyodalmak megelőzésre jó áthidaló megoldás lehet, ha az alkotók (ez esetben a tanulók) eleve nyílt forráskódú, közkincként megjelölt képi, zenei vagy videó tartalmakat illesztnek digitális történetükbe. Számos olyan könyvtári és oktatási adatbázis létezik, melyeknek tartalmai a kulturális örökség részét képezve szabadon hozzáférhetőek és felhasználhatóak. Jó példaként említhető az Europeana és a The HeritageLab által meghirdetett *Digital Storytelling Festival* verseny, melyre bárki regisztrációs díj befizetése nélkül beküldheti digitális történetét. A részvétel feltétele egyrészt az, hogy a digitális történetnek legalább egy nyílt forráskódú alkotást kell tartalmaznia, melyet a világ bármely kulturális intézménye által elérhetővé tett adatbázisból származhat. A részvétel másik fontos feltétele, hogy a külső forrásokat a videóban meg kell nevezni. A versenyen való részvétel harmadik feltétele, hogy az alkotónak meg kell jelölnie, hogy milyen CC licencet szeretne érvényesíteni videójával kapcsolatban. A kiválasztásban nagy segítséget nyújt a CC honlapja, amely magyar nyelvű licence-választó alkalmazást is tartalmaz.⁸

A DST jogi vonatkozásaihoz tartozik még a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvényben (továbbiakban Ptk.) szabályozott személyiségi jogok kérdésköre, leginkább a képmáshoz és hangfelvételhez való jog kérdése is, mely előírja, hogy kép- vagy hangfelvétel készítéséhez az illető hozzájárulása szükséges – kivéve, ha tömegfelvételtől vagy nyilvános szereplésről készült felvételtől van szó (Ptk. 2:48 § (1) és (2) bekezdések). A hivatkozott személyiségi jogokat tehát akkor tartja be az alkotó, ha más személyről készített képek vagy videók elkészítéséhez és felhasználásához az illető beleegyezését kéri.

4. Összegzés

A DST egy rendkívül összetett, interaktivitást is lehetővé tevő, ko-kreációs módszer, amely mind az oktatás-nevelés, mind a kutatás területén egyre ismertebb. Az alkalmazás során azonban felmerülhetnek bizonyos etikai vagy akár jogi anomáliák – különösen igaz ez az élettörténeti témákat feldolgozó DST folyamatokra. A tanulmány arra az eddig kevésbé tárgyalt területre szeretne volna felhívni a figyelmet, hogy a tartalomelőállítás, -felhasználás, és -publikálás során milyen csoportdinamikai, traumakezelési, valamint adatvédelmi és szerzői jogi kérdésekkel szembesülhetnek a módszert alkalmazó tanárok és kutatók.

Megállapíthatjuk, hogy a tervezés kulcsfontosságú elem a DST módszerének alkalmazásakor. Az előkészületi fázisban kell kialakítani a folyamat adatvédelmi szabályait. Ekkor kell

⁸ <https://creativecommons.org/choose/#>

előkészíteni azokat a tájékoztató anyagokat, nyilatkozatokat és megállapodásokat is, amelyeket a facilitátor a folyamat előtt és után a résztvevőknek vagy kiskorúak esetén azok szüleinek odaad. A *StoryCenter* által megfogalmazott javaslatok és a kvalitatív kutatásokra vonatkozó etikai irányelvek adekvát módon alkalmazhatóak a DST workshopokon.

A tervezés része az is, hogy az alkotási fázisokat (szövegírás, képek készítése és keresése, aláfestő zene keresése, vágás) megelőzően a facilitátor tájékoztassa a résztvevőket a jogtisztá tartalmak keresésének, valamint a CC licencek alkalmazásának lehetőségéről, illetve a hivatkozások szükségességéről és módjáról.

Az etikai és jogi anomáliák elkerülése szempontjából kulcsfontosságú, hogy a facilitátor mennyire tartja szem előtt a csoporton belüli asszertív és reflektív kommunikáció szabályait, az egyének lelki jóllétének, szerzői jogainak és adatainak védelmét, valamint a külső források felelősségteljes felhasználásának fontosságát.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni dr. Kovács Gergely adatvédelmi szakjogász értékes útmutatásait és reflexióit, mellyel a tanulmány jogi fejezetének elkészítését segítette.

Irodalomjegyzék

1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról 9. § (1), 13. §, 16. §, 33-41. §§ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900076.tv> Utolsó letöltés: 2021.04.21.

2013 évi V. törvény a képmás a képmáshoz és hangfelvételhez való jogról 2:48. § (1) és (2), *Polgári törvénykönyv*. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.TV> Utolsó letöltés: 2021.04.21.

Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 rendelete (18) és 1. fejezet 4. cikk 2. <https://www.gdpr.info.hu/gdpr-rendelet-szovege> Utolsó letöltés: 2021.04.21.

Bán Dávid és Nagy Balázs (2016). *IDig Stories [Digitális történetmesélés a gyakorlatban]*. Budapest: Anthropolis Egyesület. http://idigstories.eu/wp-content/uploads/2016/11/idigstories_guidehun.pdf Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Barber, J. F. és Siemens, R. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts & Humanities*, (3)1 <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Creative Commons <https://creativecommons.org/>

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. és Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology and Society*, (15)4, 225–237. <https://doi.org/10.2307/jeductech-soci.15.4.225> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Eglinton, K. A., Gubrium, A. és Wexler, L. (2017). Digital Storytelling as Arts-Inspired Inquiry for Engaging, Understanding, and Supporting Indigenous Youth. *International Journal of Education & the Arts*, (18)185, 1–29. URL: <http://www.ijea.org/v18n5/> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

G. Soponyai Dóra (2019). „Tanulok embernek lenni” – Digitális történetmesélés a Zöld Kakasban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 44–56.

Gachago, D. & Livingston, C. (2020). The Elephant in the Room: Tensions between normative research and an ethics of care for DST in Higher Education. *Reading and Writing*, 11(1) <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.242> Utolsó letöltés: 2021. 07. 29.

Gubrium, A., Hill, A. L., & Harding, L. (2012/2016). *Digital Storytelling Guidelines for Ethical Practice, including Digital Storyteller's Bill of Rights*. <https://www.storycenter.org/s/Ethics.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 07. 29.

Gubrium, A. C., Hill, A. L., & Flicker, S. (2014). A situated practice of ethics for participatory visual and digital methods in public health research and practice: A focus on digital storytelling. *American Journal of Public Health*, 104(9), 1606–1614. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4151912/> Utolsó letöltés: 2021. 07. 29.

Gulya Nikolett és Lanszki Anita (2018). My Special Hero. Fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos szemléletformálás digitális történetmeséléssel. In Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Misley Helga (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia - absztraktkötet* (pp. 439.). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

Hardy, P. (2015). First do no harm: developing an ethical process of consent and release for digital storytelling in healthcare. *Seminar.net*, 11(3). <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2345> Utolsó letöltés: 2021. 07. 22.

Hill, A. L. (2008). Learn from My Story: A Participatory Media Initiative for Ugandan Women Affected by Obstetric Fistula. *Agenda Empowering Women for Gender Equity*, 77, 48–60.

Horváth Dóra és Mitev Ariel (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.

Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszár Judit, Csozó Gabriella és Takács Gábor (2017). *A Színház művészei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Budapest: L'Harmattan.

Lambert, J. (2002/2013). *Digital Storytelling, capturing lives, creating community*. New York.

Lanszki Anita (2015). A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. Egy nem reprezentatív felmérés eredményei. In Bolvári-Takács, G; Németh, A; Perger, G (Eds.), *Tánc és társadalom: V. Táncstudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán* (pp. 148–155). Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola.

Lanszki Anita és Horváth Kata (2015). A digitális történetmesélés. In Horváth, Kata és Oblath Márton (Eds.), *A részvételi ifjúságkutatás módszerei: kutatás-módszertani összefoglaló*. Budapest, Magyarország: OKT-Full Tanácsadó Kft. pp. 73–93.

Lanszki Anita (2017). A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In Lanszki, Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés az oktatási-nevelési folyamatban* (pp. 22–43) Eger: Líceum Kiadó

Lanszki, Anita (2018). *A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban* (doktori disszertáció). EKE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Lizarazo, T., Oceguera, E., Tenorio, D., Pardo Pedraza, P. & McKee Irwin, R. (2017). Ethics, Collaboration, and Knowledge Production: Digital Storytelling with Sexually Diverse Farmworkers in California, *Lateral*, 6(1)

Matthews, N. és Sunderland, N. (2013). Digital Life-Story Narratives as Data for Policy Makers and Practitioners: Thinking Through Methodologies for Large-Scale Multimedia Qualitative Datasets. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, (57)1, 97–114. <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.761703> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Molnárné Kövér Ibolya (2017). Történelmet formáló személyiségek – digitális történetmesélés alkalmazása a történelem és a társadalomismeret tanításában. In Lanszki, Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés az oktatási-nevelési folyamatban* (pp. 145–161). Eger: Líceum Kiadó

Parsons, S., Guldberg, K., Porayska-Pomsta, K. és Lee, R. (2015). Digital stories as a method for evidence-based practice and knowledge co-creation in technology-enhanced learning for children with autism. *International Journal of Research & Method in Education*, (38)3, 247–271. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1019852> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Parvin, N. (2018). Doing Justice to Stories: On Ethics and Politics of Digital Storytelling. *Engaging Science, Technology, and Society* 4, 515–534.

Stewart, K. D. (2017). Classrooms as ‘safe houses’? The ethical and emotional implications of digital storytelling in a university writing classroom. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 5(1), 85–102.

StoryCenter (é.n.). *Addressing Trauma*. http://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/57911f75ff7c509cb123c5a5/1469128565487/SS_Trauma.pdf Utolsó letöltés: 2021.07.28.

Szemán Dénes és Szabó Mónika (2017). A digitális történetmesélés (DST) technikájának alkalmazási lehetőségei a modernkori rabszolgaság következtében traumát szenvedett túlélőkkel folytatott segítői munka keretein belül. *Alkalmazott Pszichológia*, 17(3), 59–84.

Utolsó letöltés: 2021. 05.30.

Ward, J. és Bullivant, A. (2017). *Digital Storytelling Toolkit*. <http://idigstories.eu/online-toolkit/> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Weil Ákos (2017). Én, Petőfi Sándor – A digitális történetmesélés alkalmazása irodalomórán. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés az oktatási-nevelési folyamatban* (pp. 128–144). Eger: Líceum Kiadó

Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W. és Cowan, F. (2014). “My story”-HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services Review*, 45(C). 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.029> Utolsó letöltés: 2021.05.23.

Pintér Márta

Pannon Egyetem MFTK Angol-Amerikai Intézet, pinterm@almos.uni-pannon.hu

Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai

A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás

Abstract

Digital pedagogy and online teaching bring about a paradigm change which transforms the social and cultural dynamics of education and faces the educator with a wide array of challenges. The changes impact the content, methodology and interpersonal conduct of education and require the teacher to form and develop new competences. This is a particularly testing task for the Hungarian educators, many of whom have been experiencing deteriorating mental health. Years before the onset of the current pandemic, experts began to emphasise the phenomenon of teacher burnout, pointing out that teachers' mental health is exposed to an exceptionally high level of pressure and that the teaching population is particularly vulnerable to burnout. Apparently, burnout involves teachers in a vicious circle: the causes include features and practices of a dedicated teacher, however, the syndrome itself undermines the teacher's professional self-esteem and the efficacy of her work. As agents and motors of the sustainable development of digital education teachers are expected to enhance their expertise and potential, and continuously improve their professional selves. This will be unachievable without simultaneously taking care of teachers' mental health. It is only a mentally healthy teacher that is capable of maintaining and preserving her personal integrity under the constant force of such challenges. Obviously, this cannot be accomplished alone. My experience shows that teachers' Bálint-groups can provide a source of power. I claim that regular and continuous participation in case-processing Bálint-work empowers the teacher to cope with professional issues that are risk factors for burnout. In what follows I present and assess the operation and effects of a teachers' Bálint-group. In conclusion I recommend the integration of case-processing Bálint-work in Hungarian teacher training as an empirical, hands-on component.

Key-words: teacher, challenges, burnout, Bálint-group.

Absztrakt

A digitális módszertan és az online forma olyan paradigmaváltást jelent, amely átalakítja az oktatás szociális és kulturális dinamikáját, és új kihívásokkal árasztja el az oktatót. Az oktatás tartalmát, módszereit és emberi kapcsolati működését érintő változások új kompetenciák kialakítását és fejlesztését kívánják meg az oktatótól. Mindez akkor történik, amikor a magyar pedagógus társadalom nincs igazán jó állapotban. Évekkel a jelenlegi világvárvány kezdete előtt szakforrások már felhívták a figyelmet a pedagógusok kiégésére, jelezve, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagnál nagyobb megterhelésnek van kitéve és, hogy a kiégés szempontjából a pedagógus az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg. A pedagógus kiégésének problematikája ördögi körnek tűnik: az okok között az elkötelezett pedagógusi működés jellemzői szerepelnek, a szindróma viszont rombolja a pedagógus szakmai képét és munkájának hatékonyságát. Az elmúlt év mindezt mélyítette a tartós online oktatási formából következő specifikus kiégési tünetekkel. Ahhoz, hogy a digitális oktatás fenntartható fejlődésének központi szereplőjeként növelje hatékonyságát, felelősséget vállaljon szakmai önmegvalósításáért és önfejlesztésért, alapvető a pedagógus mentálhigiénéjének ápolása. Csak az egészséges személyiségű pedagógus képes megőrizni személyisége integritását a kihívások közepette. Tapasztalatok azt mutatják, ez egyedül nem megy. Személyes megfigyelésem szerint a pedagógus Bálint-csoport egy lehetséges erőforrás. Állításom, hogy a rendszeres és folyamatos Bálint-munka az esetfeldolgozó csoport olyan formája, amely pont a kiégés szempontjából kritikus területeken támogatja és kezeli a pedagógust. Az alábbiakban jó gyakorlatként mutatom be és elemzem egy működő pedagógus Bálint-csoport munkáját. Megfigyeléseimen alapuló következtetésem, hogy szükséges az itt ismertetett esetfeldolgozó csoport gyakorlati elemként történő beépítése a tanárképzésünkbe.

Kulcsszavak: tanár, kihívások, kiégés, Bálint-csoport.

A probléma és a kihívás

A mentálhigiéné a testi, lelki és az emberi kapcsolatokra vonatkozó állapotunkkal függ össze. Kiterjedt fogalomkörébe beletartozik önismeretünk, önmagunk elfogadása és értékelése, illetve a másik személy elfogadása és értékelése. Mentálhigiéné állapotunk tehát tükrözi az ön-magunkkal és a másokkal kialakult kapcsolati kultúránk minőségét. Ezek az elemek specifikus környezetben jelennek meg a pedagógiai mentálhigiéné esetében, amely tartalmazza az intézményi életteret és az ott kialakuló viszonyokat, kapcsolatokat. Fontos, hogy az oktatói munka környezete támogassa a benne lévő és működő személyek és közösségek mentálhigiénéjét - beleértve az oktatót is. A pedagógiai mentálhigiéné tehát rendszerben és folyamatként valósul meg, szemlélet és gyakorlat együtthatása következtében.

Kérdés, mindebből mi valósul meg a 21. századi Magyarország pedagógusi világában. A húsz évvel ezelőtti állapotokra reflektáló szakmai vélemények szerint kevésbé láthatóak a mentálhigiéné szemlélet elterjedésének a feltételei. A lelki, kapcsolati kultúra tekintetében magukra maradtak az oktatók és frusztrált állapotaik kezelésére olyan megoldásokat használnak, amelyek hatástalanok vagy éppen destruktívak a maguk és környezetük számára. A rossz állapotban lévő oktató kivonja személyiségét a munkájából és eltárgyasítja magát mind a diákjaival, mind a kollégáival való kapcsolataiban. Az is megfogalmazódott, hogy szükség lenne központi felmérési adatokra a magyar oktatói közösség mentális állapotát és az intézményi munka feltételeit illetően (Schüttler, 2001).

Az elmúlt években változásként érzékelhető a pedagógusok rossz mentálhigiéné állapotának egyre markánsabb problematizálása a szakmai diskurzusban és kutatásban. Legfőképpen a kiégés fogalma tematizálja a vonatkozó szakirodalmat. Antalka Ágota (2015, p. 80, 2020) megfigyeli, hogy a kiégés szempontjából az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg a pedagógus. Felmérések igazolják, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagosnál nagyobb megterhelésnek van kitéve. Egy, a magyar népeiséget érintő, 2005-ös vizsgálat szerint az átlagtól negatív irányban leginkább eltérő populáció a közalkalmazotti réteg. A nők 36,9%-ban, a férfiak 39,38%-ban hajlamosabbak a depresszióra.

A kiégés (angolul: burnout) fogalmát Herbert J. Freudenberger (1974) pszichoanalitikus alkotta meg és olyan krónikus megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülésként írta le, amely reményvesztettséggel, inkompetenciaérzéssel, céltalansággal jár, és amelyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek. Freudenberger önszolgáltató közösségek tagjainál, krízisintervenciós központok és egészségügyi intézmények dolgozóinál figyelte meg a kiégés jellegzetes tünetegyüttesét, az újabb vizsgálatok azonban egyéb segítő foglalkozásúaknál, így pedagógusoknál is feltárták a problémát.

A kiégési szindróma szakmai leírásai a következő általános tüneteket sorolják fel: érzelmi kimerülés, elszemélytelenedés, csökkent teljesítmény, negatív önbeállítódás, inkompetenciaérzés, motiváció és energiavesztés, depresszív hangulat, hipochondriás tünetek, alvászavar, szomatizálás. A kiégés általános okait a következőképpen azonosítja a szakirodalom: intenzív és tartós transzperszonalitás, érzelmi terhelés, altruizmus, kreativitás, állandósult stressz, a saját határok helytelen kezelése, a nem kellően asszertív magatartás, a direkt döntési helyzetek áradata, teljesületlen szerepelvárások és a mindezekből adódó szerepkifáradás, szerepszétesés (Antalka, 2015, p. 82, Kafry – Aroson, 1981, pp. 223-224, Makai, 2018).

Az oktatók, pedagógusok esetében a következő konkrét veszélyeztető tényezők azonosíthatók: érzelmi túlterheltség, a pályaválasztást meghatározó személyiségjegyek, diákközpontú hozzáállás, fegyelmezési problémák, a tanárokkal szembeni fizikai és emocionális visszaélés, alacsony fizetés, a vezetők felől érkező csökkent támogatás és a mindezekre a nehézségekre való felkészületlenség (pl. Makai, 2018). Úgy tűnik, az oktatók kiégésének problematikája ördögi kör. Az okok között szerepelnek az elkötelezett pedagógusi működés jellemzői, a szindróma viszont rombolja a pedagógust, szakmai énképét és munkáját.

Kérdés, hogyan lehet az ördögi körből kilépni? A közelmúltban erről beszélgettem pedagógus és oktató kollégákkal. Az alábbiakban megosztom néhányuk személyes reflexióját, hangsúlyozva, hogy ezek egyedi megélések és nem vizsgálati eredmények. Egy falusi általános iskolai tanár tapasztalata, hogy csak egymás között beszélgetnek a munkatársakkal. A transzparens megnyilvánulásuktól visszatartja őket az a tudat, hogy a térségükben vannak sokkal rosszabb helyzetben dolgozó pedagógusok. Egy középiskolai nevelőtanár kolléga véleménye, hogy hatalmas a különbség a magán és az állami intézmények között. Szerinte a magániskolák nevelési programjának szerves része a pedagógus mentálhigiénéjének a karbantartása és fejlesztése és az ehhez szükséges támogatást a pedagógus az intézményen belül megkapja. Az állami iskolákra azonban nem jellemző a rendszerszintű és folyamatos problémakezelés. Kivételesen az olyan iskola, ahol a vezetőség, vagy egy mentálhigiéné területén ismeretekkel rendelkező kolléga kezdeményezésére megjelenik ez a téma az értekezleteken, munkaközösségi megbeszéléseken, sőt, tréningek, műhelycsoportok is szerveződnek rá. Az iskolai szociális munka elvileg segítséget jelenthetne. Viszont egy, a területen dolgozó szakember megosztotta velem, hogy munkaköri feltételei nem teszik lehetővé a pedagógusi mentálhigiénével való szisztematikus foglalkozást. Személyes tapasztalatom szerint a felsőoktatásban is nagy szükség lenne az intézményi kezelésre. Az egyetemeken akut nehézségei és a jelenleg folyó strukturális átalakítás különösen fontossá tenné az oktatók támogatását.

Úgy tűnik, a megélt tapasztalatok nehezültek a pandémia által kikényszerített online oktatási évben. Bár az online oktatás-tanulás feloldja a fizikai határokat, lehetőséget ad szinkron és aszinkron módozatokra, sőt ezek kombinációjára is, a hatásosság és a hatékonyság érdekében viszont a résztvevőknek átfogó ismeretekkel kell rendelkezniük a folyamat előnyeiről és korlátairól (Hrastinki, 2008, Moore – Kearsley, 2011). Az online oktatás számos kihívása közül a szakirodalom kiemeli a közösségi érzet megteremtését a virtuális térben. A jól működő online tanuló közösség kialakításához elengedhetetlen a résztvevők társadalmi jelenléte, interakciója és együttműködése (Sun & Chen, 2016, pp. 170-71). Mindez új erőfeszítéseket kíván az oktatótól egy olyan területen, ahol talán még korlátozottak a tapasztalatai és nem világosak számára a hatékony útvonalak. Ennek felvillantásaként osztom meg olyan kollégák személyes reflexióját, akik a továbbiakban bemutatandó Bálint-csoport tagjai. Az online tanítás többedik hónapjában egy gimnáziumi tanár esetbemutatásában elmondta, hogy az az érzete, elveszíti a diákjait a virtuális térben. Egyre kevesebben aktívak, szinte elérhetlenné válnak a számára. Szerinte tudás vész el, nem működik a tanár-diák kapcsolat és mindezzel tehetetlen. Egy másik pedagógus kolléga azért nem jött el az online Bálint-csoportra, mert visszajelzése szerint az egész napos online oktatás után nem bírt volna ki még egy alkalmat a virtuális térben. A paradoxon, hogy a csoport pont az online kiégés kezelésében segíthette volna.

Kérdés, mi érzékelhető az érem másik oldalán. A diákközpontú szemlélet jegyében számomra meghatározó a hallgatók visszajelzése a közös oktatási térben és helyzetben megélt tapasztalataikról – főleg, ha a tér virtuális és nincs személyes jelenléti kapcsolat. A 2021-es tanév tavaszi félévében, anglistika mesterprogramban tanuló nappalis szeminaristáimtól kaptam az alábbi válaszokat. A feltett kérdés az egyetemi hallgatói identitásuk megélésére irányult. Bár a csoportot alkotó kilenc válaszadó távolról sem tekinthető reprezentatív mintának az egyetemi diákságra vonatkozóan, érzéseik és gondolataik iránymutatók lehetnek az online oktatási hozzáállás formálása szempontjából: „Az oktatás minősége több szempontból sérül az e-learning időszakban, és még nagyobb az esély, hogy a diákok kilátástalanságot éljenek meg a diplomájuk kimenetelével kapcsolatban.” „A depresszió és a szorongás meglehetősen gyakori a diákok között a távolságtartás miatt. Nehéz meglátni a történet jó oldalát. Gyakran beszélgetünk a csoporttársakkal a jelenlegi helyzettel kapcsolatos érzéseinkről, és majdnem mindig arra a következtetésre jutunk, hogy aggódunk, mert nem látjuk a jövőt és tanulmányaink eredményét.” „A jelenlegi helyzetben elvesztettem a motivációm és nem tudok hatékonyan koncentrálni. Olyan ez, mint amikor a kígyó a saját farkába harap: azt hiszed készen vagy, aztán újra kezdődik az egész.” „Olyan, mintha a laptopod hozzád lenne növe, mintha össze lennél vele házasodva.” „Nem hiszem, hogy a tanulásnak egyedül a jövőbeli karrier-lehetőségekre kellene fókuszálnia. A diákoknak a tudásért kellene tanulniuk. De ez csak akkor valósul meg, ha a tanárok hatékonyan, a figyelmet és érdeklődést fenntartó módon képesek közvetíteni az ismereteket. Ha az oktató nem motivált, nem fogja tudni felkelteni a diákjai érdeklődését a tudás megszerzése iránt.”

Az oktatási kiégés kezeletlenségének feltárásakor megjelenik az érintettek nyitottságának és hajlandóságának a hiánya. Vajon miért tűnik darázsfészeknek ez a terület? A tanárok lelki egészsége közvetlenül befolyásolja munkájukat és hat a diákok lelki egészségére. A pedagógus önképéhez hozzátartozik a magabiztosság. A tanár tehát védekezik. Nem akarja, hogy tükröt tartsanak elé, és fél „kiteregetni” a problémáit. Talán fel sem ismeri önmagán a kiégés tüneteit, és a tájékozatlanság összemoshatja ezeket az alkalmatlansággal, depresszióval. Pedig a tagadás súlyosbítja a veszélyeztetettséget. Mindezekhez hozzátartozik az az alapprobléma, hogy a tanári modelltantervekben nem szerepel kötelező elemként a pedagógusi mentálhigiéniével kapcsolatos képzés és gyakorlati felkészítés.

Tanári értékrendünk azt sugallja, mégse mentsük fel magunkat a kifogásokkal. Felelősek vagyunk a diákjainkért. A pedagógus a személyiségével dolgozik. A fiatalok ép személyiséggé formálásához ép pedagógus személyiség szükséges. A kiégett tanár nem hiteles, és nem mutat őszinte érdeklődést a diákjai iránt. Az érdektelenség légkörét pedig átveszik a diákok. A kiégett tanár rugalmatlan és beszűkült; nem képes szakmailag megfelelően válaszolni különböző tanulói szükségletekre és oktatási helyzetekre. Felelősek vagyunk a közösségért, amelyben dolgozunk. Az elszemélytelenedett tanár negatívan hat a szakmai közösségre, és egyben le is szakad erről a potenciális erőforrásról. És főleg felelősek vagyunk önmagunkért. A tanár értékes személy. Kérdés, ő is így érzi-e, és képes-e tenni önmagáért. Az egészséges személyiségű oktató egészséges önérvényesítési képességgel rendelkezik, az önértékelési zavarokkal küzdő viszont nem tudja saját értékeit hitelesen képviselni.

A fentiek alapján egyértelmű, hogy az oktató kiégésének problematikája mind okaiban, mind kihatásában komplex. Nyilvánvaló, hogy a kezelésnek is ezt a komplexitást kell megragadnia. De hol kezdjük el a folyamatot? Leginkább önmagunkon. Az egyén döntése meghatározó. Pe-

dagógusként felfoghatjuk a kiégést úgy is, mint feladatot, amely új látásmódhoz és felismerésekhez vezet, növeli érzelmi kompetenciánkat és szakmai érettségünket. A személyközpontú hozzáállás szellemében igaz az, hogy a pedagógusnak önismeretre kell jutnia, hiszen ő tudja legjobban, mi a „fájdalma”, hol lakik ez a fájdalom és mi lesz a kivezető út. Az úton viszont segítségre, erőforrásokra és működő eszközökre van szüksége.

A tanárok kiégésével foglalkozó szakirodalom kiemeli a prevenció szükségességét, hangsúlyozva, hogy a kiégés nem szükségszerű utóhatás, hanem lehetséges következmény (Antalka, 2015, p. 80, 2020). Az is egyértelmű, hogy folyamatban és rendszerben kell gondolkodnunk. Egyfelől, egyéni szinten olyan jelenségek következményeiről van szó, amelyek esetleg már a gyermekkortól kezdve hatnak a személyes fejlődésre. Másfelől, a pedagógiai mentálhigiéné kapcsolati kultúráján alapul. Ezért fontos, hogy legyen olyan szakmai közösségi színtér, ahol a tanár megélheti saját munkája fontosságát, autonómiáját, továbbá megtartandó és fejlesztendő értéknek érezheti magát.

Egy lehetséges megoldás: az esetfeldolgozó pedagógus Bálint-csoport

A pedagógus mentálhigiénéjével és kiégésével kapcsolatos szakirodalomban többféle megoldási módszer rajzolódik ki, melyek közül az egyik az esetfeldolgozó csoport. Személyes megfigyelésem, hogy az esetfeldolgozó pedagógus Bálint-csoport egy lehetséges eszköz a tanári mentálhigiéné karbantartására és a kiégés megelőzésére, a kiégési tünetek kezelésére. Az alábbiakban a pedagógusok körében kevésbé ismert és használt Bálint-csoport működését mutatom be az elmúlt néhány év gyakorlati tapasztalata alapján.

A Bálint-csoport nevét Bálint Mihály, magyar származású pszichoanalitikusról kapta. A csoport módszertani alapja az 1950-es években alakult ki, Bálint Mihály háziorvosokkal végzett munkája nyomán. Ez a csoport tekinthető a Bálint-csoport elődjének. Bálint abból az alapgonddal indult ki, hogy a háziorvosi rendelőket felkereső betegek többségének lelki eredetű problémája is van, miközben a háziorvosnak nincs jártassága ezek kezelésében. Az ehhez szükséges készségeket (figyelem, a kapcsolattal való munka, az érzelmi problémák észlelése, segítése) az orvosok a Bálint-csoportokban való részvétellel sajátíthatják el. Bálint és kollégái együtt kutatták a háziorvosi munkában rejlő lehetőségeket, buktatókat, dilemmákat. Bálint az orvos személyiségéről, az „orvos gyógyszeréről” ír, melynek vannak hatásai, mellékhatásai, lehet túl, vagy alul adagolni. Bálint alaptétele, hogy minden orvos-beteg kapcsolat egyedi, függ az orvos és a beteg személyiségétől, a betegségtől, az orvosi környezettől. A Bálint-csoport pedig lehetőséget ad a kapcsolat elemeinek és rétegeinek a feltárására, vizsgálatára (Bálint, 1989; Dobó, 2018; Harrach, 2010).

A Bálint-munka hasznossága nyilvánvalóvá vált más segítői szakterületen is, beleértve a tanári szakmát. A pedagógus Bálint-csoport a pedagógusságból adódó kapcsolati esetek feldolgozására nyújt biztonságos, támogató közeget a résztvevő pedagógusoknak. Olyan szakmai elakadásokról van szó, amelyek kihatnak a pedagógusok munkájára, munkájuk megélésére, munkájukban való jelenlétükre és végső soron személyes állapotukra. Tapasztalatok szerint a csoport hosszabb távon megtartó közeget jelent, szakmai és személyes kompetenciát, önismeretet fejleszt és így segít a kiégés megelőzésében. A csoport segítségével a pedagógusok jobban rálátnak magukra, diákjaikra, kapcsolataikra, jobban értik, viselik és kezelik a nehézségeiket.

A Bálint-csoportban meghatározott keretek között folyik a munka. Fontos a titoktartás, a biztonságos légkör, ahol a résztvevők szabadon megnyilvánulhatnak. Egy csoport, egy vagy két vezető facilitálásával, 1-1,5 óráig tart. Általában egy vagy két eset feldolgozására kerül sor, és a résztvevők közül bárki hozhat esetet. Az esethozó narratív módon ismerteti esetét, miközben a többiek figyelmesen és csendben végighallgatják, majd néhány tisztázó kérdést tehetnek fel neki. Ezután az esethozó háttérbe húzódik, a csoport pedig szabad asszociációk útján dolgozza fel az esetet. A résztvevők az eset ismertetése során felmerülő érzéseikről, közös és eltérő tapasztalataikról beszélgetnek egymással, ezáltal az eset számtalan rétegét, érzelmi háttérét, kapcsolati vonatkozását világítják meg. A csoporttagok nem az esethozóhoz beszélnek, hanem egymással osztják meg gondolataikat az eset kapcsán; nem minősítik az esethozót, nem adnak neki tanácsot, nem akarják megoldani a problémáját. A csoporton belüli kommunikációt az érdeklődés és a megértésre való törekvés hatja át. A csoportmunkában az esethozó tehát „csendes megfigyelőként” vesz részt. Ez a forma alkalmat ad számára, hogy kissé „hátradőlve” figyelhesse a csoportot, mely egy sokszínű képet fest az esetéről. Ezt hallgatva eddig nem tudatosult, új szempontokat kaphat a megoldáshoz.

A csoportmunka végén a vezető visszahívja az esethozót, aki röviden reflektál, mit élt meg, mit visz el; szabadon annyit oszt meg belső folyamataiból, amennyit szeretne. Ezután a tagok már nem beszélnek az esetről, viszont mindenki gazdag batyuval távozik, amelyben sokféle tartalom kavarog: hasonló esetek, szakmai kérdések, kapcsolati dilemmák, érzelmek, önismereti felismerések.

Bálint-csoport a gyakorlatban. Esetek és a csoportos feldolgozás hatásai

Azt az állítást, hogy a Bálint-csoport egy működő eszköz a pedagógus mentálhigiénés állapotának a kezelésére személyes tapasztalataim megosztásával támasztom alá. Kövesi Györgyi budapesti középiskolai tanár kollégával egy éve vezetünk közösen pedagógus Bálint-csoportot. A csoport 2018 októberében alakult Budapesten és átlagosan havonta találkozik. A személyes jelenlétű első szakasz után, 2020 tavasza óta online formában működünk. Szakmai összetételét tekintve a csoport homogén. Van két iskolai szociális munkás tagunk, de a többiek tanárok, nevelőtanárok, oktatók, az alap-, közép- és felsőfokú állami oktatás különböző intézményeiben. A korfa és tanári tapasztalat szerinti megoszlás széles és viszonylag egyenletesen jeleníti meg a tanári spektrumot a húszas éveiben járó, néhány év tapasztalattal és a középkorú, több évtizedes tapasztalattal rendelkező kollégák között. A szűkebb szakterületeket tekintve jelen van a humán és reálképzés, a kollégiumi nevelőtanári, fejlesztő pedagógusi, hitoktatói és intézményvezetői munka. A csoport földrajzilag is reprezentatívnak tekinthető: részt vesznek budapesti, kelet-, közép- és nyugat-magyarországi kollégák, városi és falusi környezetből.

A pedagógusszakma homogenitását fontosnak tartom a hatékonyság céljából (Elder, 2016). Megfigyelésem, hogy a saját és azonos-élményűség teremti meg azt a légkört, amelyben a pedagógus valószínűleg megtapasztalhatja és gyakorolhatja a kölcsönös támogatást és mély megértést, az empátiát és elfogadást. Ez bátorítja az őszinte és hiteles megnyilvánulásokat és megosztásokat. Csoportunk nyitott, bárki csatlakozhat a pedagógus szakmából. Az egyéni fejlődés céljából javasolt, de nem kötelező a rendszeres jelenlét. A részvételről elmondható, hogy bár létezik fluktuáció, de van egy visszatérő „mag,” amely az utóbbi néhány hónapban gyarapodott. Felmerül a kérdés, hogy ehhez mennyire járult hozzá a földrajzi távolságokat, az utazás és időhiány nehézségeit felülíró online forma. Tagjaink önkéntesen, egyéni döntés nyomán csatlakoznak. A motiváció tekintetében megfigyelhető a kíváncsiság, nyitottság, fejlődés iránti vágy;

illetve konkrétan a szakmai elakadások felismerése és a kiút keresése. Ismereteim szerint a kollégák intézményi háttérében nem működik rendszerszinten esetfeldolgozó és/vagy szupervíziós munka. A csoport növekedését a szociális média használatával és online szakmai kapcsolati hálónk működtetésével segítjük. Az újonnan csatlakozóknak jellemzően nincs speciális ismeretük és személyes tapasztalatuk a Bálint-munkáról.

Az elmúlt két és fél év során hozott esetek konkrét témákat fednek le és a bennük megjelenő nehézségek a pedagógus kiegészének rendszerszintű és egyéni okaihoz tartoznak. Az egyik téma a pedagógus kapcsolati hálója és intézménye kapcsolati kultúrája. A tanár-diák viszony területén a túlzott érzelmi kötődés, a státusz- és szerepzavar, a lelki és fizikai segítségnyújtás, a kommunikáció és a kölcsönös bizalomvesztés kérdései rajzolódtak ki. Az egy intézményben dolgozó kollégák közötti kapcsolati elakadások háttérében a hitoktatás presztízse, az értékelés különböző formái, a járványidőszakban aktuálissá vált maszkviselés, a nem egységes követelményrendszerek és a beszűkült kommunikációs eszközök álltak. Több eset a rendszerhibák témakörébe tartozott és a hatalmi struktúrák működését, vezetői stílusokat, szabályrendszereket, tanárok közötti (belső) hierarchiát, működési anomáliákat, csapdahelyzeteket és fogyatkozó gyereklétszámot érintette.

A pedagógus szakmai önértékelésének és szerepintegritásának kérdésköre erőteljesen és rendszeresen tematizálta a csoportokat. Megjelent ez a megbecsültség, elismertség hiányának érzetében, a vezetőtárrsal való együttműködési nehézségekben, az óraszám-elégtelenségben, a kiszorítottság érzésében és a diákok előtti tekintélyvesztés kapcsán. A tanári kompetenciahatárok kijelölésének és megtartásának nehézségei is gyakran álltak esetek fókuszában. Az anya, barát, lelki és érzelmi „gyógyító” kompetenciáinak és szerepeinek együttes megjelenését gyakran világította meg a feldolgozás a pedagógus működésében. Az autonómiadeficit megélése a saját tárgy oktatásának módszertana, a rendszerből fakadó mechanikus kényszerek és rossz gyakorlatok vonatkozásában jelentkezett.

A 2021. tanév tavaszi félévének esetei tükrében az elhúzódó online oktatási forma mélyítette az egyébként is meglévő kapcsolati nehézségeket, illetve újakat teremtett. Középszkolában és felsőoktatásban dolgozó kollégák beszéltek arról, hogy az addig is problémákkal küzdő, gyengén teljesítő diákok szinte láthatatlanná, teljesítményük - megkérdőjelezhető eredetiségük miatt - szinte mérhetetlenné vált a tanár számára az online oktatási térben. Mindez felvetette számukra a tanár-tanítvány felelőssége határainak az átrendeződését a tanulási folyamatban.

Az online óratartás másfajta dinamikája új és nehezen kezelhető helyzetek elé állította a tanárt a diákok gyengülő motivációjának és jelenlétének, valamint a tanár korlátozottabb eszközeinek az összjátékában. Tapasztalatok szerint az online forma nehezíti a csend és a várakozás megélését. Ez kiszolgáltatathatja az óravezetést az online órán aktív diákoknak, teljesen kiegyensúlyozatlanná teheti az interakciót és ezzel kapcsolatban a tanulási folyamatot, valamint a tanár-diák kapcsolati hálót. Mindez új kérdéseket vet fel mind a módszertan, mind a tanár személyes működése terén a virtuális térben.

Kérdés, milyen mértékben és hogyan tudott a Bálint-csoport segíteni a résztvevő tanároknak. Ennek értékeléséhez a csoporttagok írásban elkészített, személyes visszajelzéseit tekintem át, a pedagógus kiegészének prevenciós és kezelési területei szerint rendszerezve. Az általános hatások között a kollégák a tisztánlátás, szakmai megújulás segítését és a „nem vagyok egyedül” élményét emelték ki. A saját személyiségüket, önértékelésüket, önreflexivitásukat, önelfogadá-

sukat, önérvényesítésüket érintően a következő felismerésekre jutottak a Bálint-munkát illetően: a kollégák hasonló helyzetének, nehézségeinek feltárása hozzájárul a saját önértékelés objektívizálásához, erőt ad a nehézségek felvállalásához és megoldásához. A szakmai kapcsolati elakadásoknál a csoport segítette a „másik oldal” (vezető, kolléga, diák, szülő) pontosabb megértésében. Főleg itt bizonyult hasznosnak a sokszínű esetekből és szakmai tapasztalatokból való merítés lehetősége. Az egyedi kapcsolati elakadásoknál a csoport használható mintákat és szituációs sémákat jelenített meg az empátiakészség, önérvényesítés, kezdeményezőkézség, konfliktuskezelés fejlesztéséhez. A tagok visszajelzései szerint a Bálint-csoport lehetőséget adott nekik problémáik kimondására és feltárására, ami első lépést jelenthet a mentális és fizikai egészségkárosodás és szakmai kiégés ellen.

A rendszerszintű esetek feldolgozása segítette a tagokat a hasonló paradigmák felismerésében és megfogalmazásában. Bár a családi kapcsolatok nem tartoznak a pedagógus Bálint-csoport esetfogalmába, a csoportok nyomán a tagok egyfelől felismerték a magánszféra és a munkaterület szétválasztásának a fontosságát, másfelől pedig, hogy a pedagógusi munkában megismert és hatékonyan alkalmazott probléma- és konfliktuskezelési sémák és technikák a családban is működhetnek.

Összegzés, következtetés, javaslat

Véleményem, hogy az itt közölt áttekintés alátámasztja azt az állítást, hogy a rendszeres és folyamatos Bálint-munka az esetsfeldolgozó csoport olyan formája, amely támogatja a pedagógust szakmai személyisége integritásának az erősítésében és fejlesztésében. Biztonságos, megértő és elfogadó környezetet biztosít a nehéz szakmai esetek feldolgozására, támogatja a szélesebb kontextusban való gondolkodást, az érzelmek felismerését, tudatosítását és az érzékenyítést. Bátorítja a segítségkérést és előmozdítja a szakmai önismeret és önértékelés fejlődését. A pedagógus Bálint-csoport erőssége a folyamatos szakmai önmunka lehetősége, amely egyben a rendszerrel, azaz a pedagógus közösséggel, mint erőforrással kapcsolja össze a pedagógust.

Mindezek jelentősége hatványozottan jelentkezik az oktatói munka szociális és kulturális dinamikájának átalakulásakor, a digitális módszertan és az online forma alkalmazásának a folyamatában. A pedagógus Bálint-csoport fórumot teremthet arra, hogy az oktatás paradigmaváltásának az oktató ne passzív elszenvetője, hanem aktív résztvevője és formálója legyen – legalábbis a saját munkájában. Ez alapvető a digitális oktatás fenntartható fejlődése szempontjából.

Javaslatom, hogy az itt ismertetett esetsfeldolgozó csoport jelenjen meg tanárképzésünkben, mint gyakorlati elem. Posztgraduális pedagógus hallgatóim elmondták, hogy képzésükben nem volt olyan komponens, amely a nehéz pedagógusi esetek gyakorlati kezelésére és feldolgozására felkészítette volna őket. Félő, hogy a jelenlegi paradigmaváltás kihívásai közepette a következő arány csak növekedni fog: az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy negyede mutatja a kiégés jeleit. Ez azt jelezi, hogy a fiatal kollégák szakmai elképzelései nem állták ki a realitás próbáját (Antalka, 2015. p. 84).

Irodalom

- Antalka Ágota (2020). *Modern világunk népbetegsége – A kiégés*. Budapest: Mentor Kiadó.
- Antalka Ágota (2015). *Pedagógusok kiégése*. <https://docplayer.hu/1859326-Antalka-agota-pedagogusok-kiegese.html> (letöltve: 2020. augusztus 12).
- Bálint Mihály (1989). *Az orvos, a betegek és a betegség*. Budapest: Animula.
- Dobó Katalin (2018). *A Bálint-csoport szerepe a pszichoszomatikus betegek ellátásában* (prezentáció). Budapest: IBS Labirintus Panoráma Medical Center. 2018. május 4.
- Elder, Andrew (2016). *A Bálint-csoportvezetés: a vezetői fejlődés fogalmi alapjai és kerete* (fordította Kovács Diána). 4th IBF Leadership Conference, Warsaw, 2016.
- Freudenberg, Herbert J. (1974). *Staff Burnout*. *Journal of Social Issues*, 30 (1974). 159–175.
- Harrach Andor (2010). *A Bálint-módszer fejlődéstörténete. Csoportok, mozgalom, perspektívák*. *Thalassa*, 21 (2010/3). 29-50.
- Hrastinski, Stefan (2008). *Asynchronous and synchronous e-learning*. *Educause Quarterly*, 31 (2008/4). 51–55.
- Kafry, Ditsa – Aroson, Elliot (1981). *Work–Psychological aspects. Burn out*. New York: Free Press. 223–224.
- Makai Gábor (2018). *Pedagógusok küzdelme – A kiégés elleni harc*. <https://bebikkicsikesnagyok.hu> (letöltve: 2020. augusztus 10).
- Moore, Michael G. – Kearsley, Greg (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Schüttler Tamás (2001). *A pedagógiai mentálhigiéné a nevelés egy új értelmezése – beszélgetés a pedagógiai mentálhigiénééről*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. május. <https://ofi.oh.gov.hu> (letöltve: 2020. augusztus 10).
- Sun, Anna – Chen, Xiufang (2016). *Online education and its effective practice: A research review*. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15 (2016). 157-190. <http://www.informingscience.org/Publications/3502>. (letöltve: 2021. július 11).

Kiss Albert

Zalabéri Általános Iskola intézményvezetője, KGYTK Tehetségsegítő Tanács elnöke

kissalbert.zalaber@gmail.com

Kreatív természettudományi tehetséggondozás

A tudománypedagógia egy lehetséges alternatívája a közoktatásban

Absztrakt

A zalabéri iskolában folyó kreatív természettudományi tehetséggondozás abból a tudománypedagógiai akciókutatásból nőtt ki magát, amely a „Kutatói utánpótlás már tíz éves kortól” (ZSOLNAI, 2004:242-248.) című publikációval került a hazai tudományos világ látókörébe Zsolnai József tollából, 2004-ben. Az intézmény 10-14 éves korosztályhoz tartozó tanulói közül azokkal tettem meg a kreatív természettudományi tehetséggondozás kezdeti lépéseit (1997-2000), akik elsősorban a természettudományi tantárgyak iránt érdeklődtek és érzékenyek voltak a természettudományi kutatás módszertani elemeire (megfigyelés, leírás, mérés, kísérlet), valamint a szubjektív alkotásra is. A szubjektív alkotás előzménye nagyrészt a természet tapasztalati megismerése, másrészt a tudomány által már feltárt elméleti ismeretgyűjtés. A tehetséggondozás folyamatában a kreatív tanulók szubjektív alkotásai kezdetben beszámolóikban, majd 15-20 oldalas pályamunkákban tárgyasultak. A pályamunkák sikeres interpretálásához módszertanunkban a kommunikáció dominanciájára törekedtünk. A tanítványok bemutatói (előadásai) már az első általános iskolai tudományos diákköri konferencia országos döntőjén szerepeltek. Legutóbb a kreatív természettudományi tehetséggondozásban részesülő diákok tárgyasult produktumai a *Jubileumi XX. KGYTK országos döntő* rendezvényen (versenyen) kerültek bemutatásra. Tanulmányomban a Zsolnai-féle tudománypedagógia értelmezést követően a kreatív természettudományi tehetséggondozás metodikájának nagyléptékű ismertetésére vállalkozom. Majd e metodika alkalmazási eredményéről a *Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája* című rendezvénysorozat zsűritagjainak (kutató szakemberek) *véleményét ismertetem* a tudományos utánpótlás-nevelés általános iskolai lehetősége kapcsán. Ezek a kutatási eredmények biztatnak arra, hogy a (nagyléptékben vázolt) kreatív természettudományi tehetséggondozás metodikáját vizionáljam, illetve egy lehetőségként felkínáljam a természettudományi nevelésben érintett elméleti és gyakorlati pedagógusok közt folyó diskurzus bővítéséhez.

Kulcszó: Zsolnai pedagógia, tudománypedagógia

1. A tudománypedagógia és alkalmazásának szándéka az általános iskolában

A tudománypedagógia lényege – kiemelések Zsolnai József definíciójából: „A tudománypedagógia [...] a pedagógiának mint ismeretrendszernek, illetve a pedagógiai gyakorlat világának egyik [...] lehetséges eleme, [...] természetesen azzal a megszorítással kiegészítve, hogy a tudománypedagógiai észjárásba és tevékenységbe nemcsak a tudomány eredményeinek a számbavétele tartozik, hanem az a mód is, ahogyan a kutatási eredmények születnek. Tehát a kutatómódszertan maga. [...]

Mi a szándékunk azzal, hogy ennyire fiatal életkorban szembesítsük a diákokat – a kutatói utánpótlás-nevelés zászlaja alatt – a tudománnyal és a kutatással, és készítjük őket minimum egy szubjektív alkotásra? Sietek leszögezni: semmiképpen sem arról van szó, hogy tudóskákat neveljünk, hogy elvegyük a kisdíjak és a serdülők szabadidejét. Törekvésünk sokkal egyszerűbb. Magas színvonalú érdeklődést és kognitív képességeket, illetve a szakmai kommunikációval összefüggő érvelési kompetenciákat szeretnénk a fiatalok körében meggyökereztetni.

Mindezekon túl természetesen tiszteletet ébreszteni azon kutatók és alkotók iránt, akik felfedezéseikkel tőlük telhetően hozzájárultak és hozzájárulnak az emberiség boldogulásához, humanizáltabb együttéléséhez és egy mástípusú, alkotóbb szellemiségű életminőség kialakulásához.” (ZSOLNAI – 2005:24)

2. A kreatív természettudományi tehetséggondozás

A kreatív természettudományi tehetséggondozás a gyermek önálló tevékenységére épít, aki a tapasztalati és elméleti ismereteket gyűjtő, kísérletező, felfedező tevékenysége során alkot.

„*Nézetünket [...] több mint 20 éves [...] empirikus akciókutatás és számos publikáció (Magyar Tudományban; Új Pedagógiai Szemlében, monográfiákban) támasztja alá. A kutatási tapasztalatink egyértelműen jelzik, hogy a természettudományok iránt fogékony, tehetséges diákok érdeklődési köre messze túlmutat a tankönyvi ismereteken és az osztályi kereteken. [...] Eszerint összességében elmondható, hogy a kreatív természettudományi pedagógia és annak tehetséggondozása kihívás a pedagógusok számára is.*

Kihívás, mert:

- a gyerekek természettudományos érdeklődési köre az empirikus, öntevékeny megismerés felé irányul;
- a témaválasztásuk feldolgozása leginkább komplexitást igényel;
- az érdeklődési körük, a témaválasztásuk többnyire elágazik a „tankönyvszagú” világtól és a tantervi tananyagtól;
- a tantervtől eltérő ismereteket szívesen gyűjtik be az információs forrásközpontokból;
- a tanulók alkotói kedve és a téma iránti elkötelezettsége nem követi az életkor szerinti osztálykeretet;
- a tanulók érdeklődési köre és témaválasztása mentén (a természettudományos ismeretek gyűjtésében) túlsúlyba kerül az empirikus megismerés a nyomtatott és elektronikus információforrások használatával szemben;
- az elkötelezettségük támogatásával és a feltételrendszerek biztosításával - és/vagy anélkül – az alkotásaik 15-25 oldalas Word dokumentumokban és a tapasztalati megismerés dokumentumaiban tárgyasulnak.

A fenti empirikus kutatási tapasztalatokra építve vázoljuk fel a továbbiakban a kreatív természettudományi pedagógia lényegét „pedagógikumát” és annak céljait. Tesszük mindezt úgy, hogy a „pedagógikum” (ZSOLNAI, 1996:60-63.) modelljét követjük.” (KISS, 2014:12-16.)

2.1. A kreatív természettudományi tehetséggondozás lényege

A kreatív természettudományi tehetséggondozás lényegét abban a hármas viszonyrendszerben modellezzük (lásd 1. ábra), amelynek segítségével leírhatjuk a benne zajló pedagógiai folyamatokat. E viszonyrendszer három eleme az érték, az értékes dolog tanulása és az érték tanulásának segítése. (vö. ZSOLNAI, 1996:61.)

A kreatív természettudományi tehetséggondozás lényegének leírásában **értékes dolognak tekintjük:**

- az osztályteremben, szaktanteremben, iskolaudvaron és terepen szerzett tapasztalatot;
- a nyomtatott és elektronikus információforrásokat;

- a kreatív megismeréskor keletkező szubjektív alkotási produktumot (MAGYARI BECK, 1985:129-139.);
- a létrehozott tárgyasult alkotások bemutatását;
- az alkotások rendszerezésekor keletkező portfóliót (KIMMEL, 2007:5-22.);
- a kreatív természettudományi tehetséggondozást.

| A kreatív természettudományi tehetséggondozás lényege | | |
|---|--|--|
| <i>értékes dolog</i> | <i>értékes dolog tanulása</i> | <i>értékes dolog tanulásának segítése</i> |
| tapasztalat | tapasztalati megismerés | empirikus megismerés feltételeinek biztosítása |
| információforrások | információforrások használata | együttműködés információs forrásközpontokkal |
| szubjektív alkotási produktum | szubjektív alkotás | alkotási technikák közvetítése |
| tárgyasult alkotások bemutatását | tárgyasult alkotás bemutatása | a bemutatási technikák alkalmazásának segítése |
| portfólió | munkaportfólió készítése | munkaportfólió készítésének segítése, értékelő portfólió készítése |
| kreatív természettudományi tehetséggondozás | önképzés, kutatómódszertani elemek alkalmazása a tanuló mikrokörnyezetében | komplex tehetségfejlesztés |

1. ábra: A kreatív természettudományi tehetséggondozás lényege (KISS,2014:17.)

A kreatív természettudományi tanórákon és a tanórákon kívüli foglalkozásokon *alkotó diákok a fenti értékes dolgokat tanulják*. Nevezetesen tapasztalati megismerést folytatnak az osztályteremben, szaktanteremben, iskolaudvaron és kinn a természetben. Információkat gyűjtenek nyomtatott és elektronikus adathordozók segítségével, könyvtár és más információforrások használatával. Szubjektív alkotási produktumokat hoznak létre kreatív ismeretszerzéssel a tapasztalati megismeréskor és az információforrások használatakor. Ezeket a tárgyasult egyéni és csoportos alkotásokat bemutatják osztály és iskolaszintű rendezvényeken. Létrehozzák az alkotásaik gyűjteményét, amelyek rendszerezésével munkaportfóliót készítenek. A kreatív természettudományi tehetséggondozásban résztvevő tanulók az önképzés elsajátításával intenzíven fejlesztik gyenge oldalait. Emellett az erős oldalak fejlesztésével elsajátítják a számukra érthető és alkalmazható kutatási módszereket, megismerkednek a természettudományok releváns problémáival. Ezt követően azonosítják a megértett problémákat - a megismert természettudományi kutatás elemeinek alkalmazásával - szaktanteremben, terepen, információforrások központjaiban, valamint a saját mikrokörnyezetükben, majd a problémák megoldási lehetőségeit vizsgálják. (vö. KISS, 2010:15.)

A *kreatív természettudományi tehetséggondozást alkalmazó pedagógus biztosítja* az empirikus megismerés osztálytermi, szaktantermi és terepviszonyok közti feltételeit. *Kialakítja* az együttműködési formákat az információs forrásközpontokkal (számítástechnikai terem, könyvtár, múzeum, kutatóhelyek, arborétum, környezetvédelmi területek). *Közvetíti* az alkotási tech-

nikákat az empirikus megismerés eredményeinek és az információs forrásközpontokban szerzett ismeretek feldolgozásához és rögzítéséhez. *Segíti* az alkotási folyamatok és az alkotások prezentációjának készítését, valamint bevezeti a diákokat a munkaportfólió készítésébe. A kreatív természettudományi tehetséggondozáskor azonosítja a tehetségeket, **bevezeti** őket a természettudományos kutatómódszerek elemeinek alkalmazásába. Ezen belül a komplex tehetséggondozással kialakítja a megfelelő légkört, fejleszti a gyenge és az erős oldalakat, biztosítja a kiegészítő tevékenységeket.” (KISS, 2014:16-18.)

3. A szubjektív alkotás és az alkotások bemutatása – metodikai megközelítés

3.1. A szubjektív alkotás

A szubjektív alkotás (MAGYARI-BECK, 1985:136.) segítése irányulhat – többek között – a tapasztalati megismerésre és az elméleti megismerésre (információforrások használatára). A tapasztalati (empirikus) megismerés – megfigyelés, vizsgálat, mérés, kísérlet – helyszíne lehet az osztályterem, a szaktanterem, az épített és a természeti környezet. Az információforrások használata kiterjed a nyomtatott és az elektronikus információhordozókra, amelynek helyszíne lehet az osztályterem, a könyvtár, a számítástechnika terem, valamint az információs forrásközpontok (könyvtár, természettudományi múzeum, természetvédelmi központ stb.).

3.1.1. Tapasztalati megismerésre épülő szubjektív alkotás

A tanórai szubjektív alkotás során a tanulók újra felfedezhetik a világot *a tapasztalati megismerés (megfigyelés, leírás, mérés, kísérlet) módszereivel*. Ez a „felfedező” tevékenység tárgyiasult produktumokat eredményezhet akkor, ha a tanulási folyamatok irányításában háttérbe szorítjuk a frontális óravezetést, és előtérbe helyezzük, majd aktivizáljuk a tanulói öntevékenységet.

A tanulói öntevékenység aktivizálásának, motiválásának elemei a tapasztalati megismerésben: - a tanári tevékenységsor követése, - önálló tanulói tevékenységsor végrehajtása (kérdésfelvetés, tervezés, végrehajtás, tapasztalatok rögzítése, tapasztalatok feldolgozása, tapasztalatok összegzése, tárgyiasult alkotások létrehozása) - kommunikáció a tapasztalati megismerés folyamatáról és eredményeiről.

Az alkotó tapasztalati megismerés tárgyiasult produktumai rendszerbe foglalhatók a diákok aktív tevékenységei mentén a tapasztalati megismerés, természettudományi kutatómódszerek elemeinek függvényében. ” (KISS, 2014:40-41.)

3.1.2. A tapasztalati megismerés módszereinek alkalmazási lehetőségei

„Az alkotató tapasztalati megismerés módszereit (megfigyelés, leírás, mérés, kísérlet, szubjektív alkotás) alkalmazhatjuk a természetből kiragadott osztálykörnyezetben, szaktanteremben, a tantermen kívüli épített környezetben, terepen. [...]

A természetből kiragadott tapasztalati megismeréshez - a felső tagozatos osztályokban - ritka kivétel, amikor kisállatot vagy növényt találunk és még ritkább az, hogy a tanulók gondozzák is őket. Az általános iskolában a természettudományi szaktanterek és laboratóriumok elvétve felelnek meg az ideálnak. A szaktanterem megléte önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a

megfigyelés, mérés, kísérlet tevékenységeket a tanulók öntevékenyen végezzék. A szaktantermek többnyire a tanári kísérletek elvégzéséhez elegendő eszközökkel, készülékekkel, anyagokkal stb. vannak ellátva. [...]

A tapasztalati megismerés folytatható az épített környezetben is, hiszen az iskola épülete, az iskolaudvar és a közelben levő parkok, valamint a települések utcái, terei is alkalmasak erre. [...]

Az iskola udvara számos tapasztalati megismerés lehetőségét rejti magában. Elvégezhető az éghajlati tényezők (napfény, hőmérséklet, csapadék) megfigyelése, mérése. Megfigyelhetők, leírhatók, lefényképezhetők, filmezhetők az évszakok és azok váltakozásai stb. [...]

Az iskola közelében levő parkok gazdagabb megismerési lehetőségeket rejtenek magukban. Nagyobb területen gazdagabb fajtársulásokat (igaz mesterségesen kialakítottak), többféle növény és állatfajt találhatunk. Rábukkanhatunk pocsolyákra, tavakra, patakokra, megfigyelhetünk dombokat, völgyeket, rálelhetünk kövekre, kőzetekre, különféle talajtípusokra stb.

A tapasztalati megismerés egyik - nem kizárólagos - helyszíne az iskola, de a teljes értékű tapasztalat színtere a természeti környezet, a terep. A terepen (síkság, domság, hegység, víz, vízpart, erdő, cserjés, rét) végzett megfigyelés, mérés [...] eredményessége belátható, hiszen a terepmunka felkínálja a környezet rendszer-szemléletű megismerését az öntevékenységre épülő, élményszerű komplex ismeretszerzést. Mindeközben a diákok megélik a természetben való létüket, függőségüket a természettől, emellett formálódik az értékrendjük, viszonyuk a természethez, fejlődik viselkedési kultúrájuk. [...]

A természetközeli empirikus megismerés során alkalmazott tanulói szubjektív alkotótevékenységek tárgyiasult produktumokat eredményeznek. A tárgyiasult produktumok rendszerbe foglalhatók az empirikus megismerés módszerei (megfigyelés, mérés, kísérlet, leírás, a leírás illusztrálása, a tapasztalatok feldolgozása) és a természetközeli tapasztalati megismerés helyszíneinek (élőszarok, épített környezet, terep) függvényében. (KISS, 2014:42-52.)

3.1.3. Elméleti megismerésre épülő szubjektív alkotás

Az elméleti megismerésre épülő szubjektív alkotásnak előfeltétele az olvasási és szövegértési képességek fejlesztése. „A természettudományi tantárgypedagógiák legfeljebb érintőlegesen térnek ki a gyerekek olvasási és szövegértési képességeinek megismerésére, diagnosztizálására, fejlesztésére. Így a természetismeret, biológiát, fizikát, földrajzot, kémiát tanító pedagógusok elvértve győződnek meg arról, hogy a tanulók milyen szinten olvasnak és mennyire értik meg az írott szöveget, a bekezdéseket, a mondatokat, a fogalmakat. Ha a természettudományi tantárgyat tanító pedagógusok szembesülnek is az olvasási és szövegértési problémával, akkor is csak kevesen fektetnek hangsúlyt az olvasatásra és az olvasottak értelmezésére, hiszen nem kaptak e képességek fejlesztéséhez tantárgypedagógiai felkészítést. Ennek hiányában marad az az akkumulálódott pedagógiai probléma, hogy a természettudományt tanító szóban ismerteti, magyarázza a tananyagot, és elvértve fejleszti a tanulók olvasási, szövegértési képességeit. [...]

A természettudományok iránt érdeklődő, hiányos olvasási képességekkel bíró tanulók a természettudományi jelenségek, fogalmak, összefüggések, szabályok, törvények megismeréséhez hallás utáni szövegértésre, azaz a tanáruk szóban alkotott magyarázatára kénytelenek hagyatkozni. Arra a szövegre, amely új – többnyire teoretikus – ismeretet tartalmaz. Ezek felidézése komoly – tudatosan fejlesztett – memóriát és szóbeli szövegértési képességeket igényel. Hiányukban a tanári magyarázatot megérteni szándékozó tanuló számára marad az írott szöveg önálló megértése és feldolgozása. Mivel a taneszköz szövegének olvasása, megértése nehézkes

és a képességek hiányában nem elégséges, így a tananyag bővülésével az ismeretek megtanulásának sikeressége egyre csökken. Ezért az olvasással ismerkedők, a dekódoló olvasásra kevésbé képesek és a kvázi olvasók ismeretei hiányosan, képzavaroktól terhesen gyarapodnak.” (KISS 2015:- 57.)

A fentiekben vázolt probléma kezelési lehetőségei többek között az olvasási- és szövegértési képességek fejlesztése, az olvasótípusok szerinti differenciálás, a hiányos olvasási képességekkel bíró, de a természettudomány iránt érdeklődő tanulók, tehetségigéretes felkarolása.

3.1.4. Elméleti ismeretek gyűjtése

„Az elméleti ismeretek gyűjtéséhez kondicionáljuk a diákokat az írott ismeretterjesztő szövegek és a tudományos szakszövegek feldolgozását segítő tevékenységekre. [...] Olvassanak és értelmezzenek írott szövegeket, fogalommagyarázatokat; emeljének ki lényeges, tömörítsék a kijelentéseket; cédulázzanak és gyűjtsenek adatokat; rendszerezzenek ismereteket, keressenek ok-okosági kapcsolatokat; készítsenek vázlatokat és fogalomábrákat. Vezessük be a diákokat a könyvtárhasználatba és az internetes ismeretgyűjtésbe is. [...]

„Kérjük a könyvtáros és a számítástechnikát tanító pedagógus segítségét abban, hogy mutassanak elérhetőségi utakat a gyűjtendő ismerethez. Szervezzünk tanórát a könyvtárba, és adjunk kereső feladatokat a tanulóknak az interneten. Készíttessünk a diákjainkkal dokumentumtárat a megtalált információkból. Ezekből állíttassunk össze elektronikus prezentációkat, amelyeket mutattassunk be kiselőadás formájában a tanóráinkon. - [...] Az internetes ismeretgyűjtéshez (a különböző keresőprogramok használatán kívül) alkalmazzuk a webkatalógusokat, az elektronikus könyvtárakat, az elektronikus folyóiratokat. Tájékozódjunk a természettudományi múzeumok, állatkertek, természetvédelmi területek stb. honlapjain, webhelyein.” (KISS, 2014:56-58.)

Az elméleti ismeretek gyűjtésekor is szubjektív alkotási produktumok keletkeznek, amelyek összefoglalhatók a feldolgozott szöveg típusa, a létrejövő produktum természete vagy akár az olvasótípusok összefüggéseiben. (KISS, 2015:57.p)

3.1.5. Tapasztalati és elméleti ismeretek gyűjtése az információs forrásközpontokban

„Használjuk a tapasztalati és az elméleti megismeréshez az iskolán kívüli forrásközpontokat, így módon a természettudományi múzeumokat, az arborétumokat, az állatkerteket, vadasparkokat, a természetvédelmi területeket, a tanösvényeket, a kutatóhelyeket, a természettudományi módszereket alkalmazó intézeteket stb. [...]

Mit tegyünk az információs forrásközpontokban? Néhány kiragadott forrásközpontban végzett tevékenység:

A természettudományi múzeumok olyan információs forrásközpontok, ahol leginkább találhatunk elsődleges forrásokat. A múzeumokban segítséget kaphatunk az adott természettudományt művelő, kutató szakembertől, aki nemcsak a tudományos eredményekben, annak kultúr-történeti háttérében jártas, hanem a múzeumpedagógiában is. [...]

Az arborétumokban mint információs forrásközpontokban lehetőség kínálkozik botanikus kertekben történő sétákra, szakemberek által irányított növénybiológiai megfigyelésekre és kutatóval való találkozásra, beszélgetésre. [...]

A tanösvények esélyt adnak arra, hogy egy természeti hely - szakemberek által kijelölt - területének megtervezett útvonalán gyűjtsünk elméleti és tapasztalati információkat. Az így ki-

jelölt távon, állomásokon, jelzéseken ismereteket gyűjthetünk megadott témákban (élőhely, ásványok és ásványtársulások, növények és növénytársulások, állatok és állattársulások stb. [...]) (KISS, 2014:58-59.)

A tanulói szubjektív alkotótevékenység és az információforrások használata során is tárgyiasult produktumok keletkezhetnek. (KISS, 2014:59-61.)

3.1.6. Elektronikus alkotások létrehozása

Fejlesszük a diákok IKT kompetenciáját, készítssük őket a szubjektív (tapasztalati és az elméleti) alkotások elektronikus rögzítésére, feldolgozására. Használtsuk az okostelefonokat, tableteket, számítógépeket és azok programjait.

A tapasztalati megismerés szakaszairól, eredményeiről állítsanak elő fényképsorozatot. A mérési eredményeket rögzítsék Excel programmal. Az adatok összefüggéseiről készítsenek diagramot, grafikont. A fényképekről alkossanak leíró szöveget, az Excel táblázatokról, diagramokról, grafikonokról (az ok-oksági kapcsolatokról) magyarázó szöveget Word szövegszerkesztővel. A fényképek és a szövegek felhasználásával kérjük PowerPoint prezentációt. Az okostelefon és a videoszerkesztő programok felhasználásában járatosabb diákok szerkesszenek videofelvételeket, amelyeken jelenjenek meg a tapasztalati megismerés feldolgozásának eredményei is.

Az elméleti megismerés (szövegfeldolgozás) közben készített cédulákat, vázlatokat, jegyzeteket, fogalommagyarázatokat stb.; az információközpontok használatakor létrejött alkotásokat (pl. napló, interjú, modell, gyűjtemény, illusztráció); az internethasználat során megismert és letöltött dokumentumokat (szöveg, szövegrészletek, fényképek, ábrák) rendszereztsük. Készítsünk PowerPoint prezentációt.

Az elektronikus alkotások mentéséhez hozzuk létre az alkotások adatbank rendszerét. Itt mentsük el a Word, az Excel, a PowerPoint, a videoszerkesztő programokban készült alkotásokat.

3.2. *A tárgyiasult, szubjektív alkotások bemutatása*

A tanteremben, a természetközeli környezetben, az információforrások használatakor végzett tapasztalati és elméleti megismerés tárgyiasult alkotásai akkor érik el a megfelelő rangjukat, ha azok bemutatása is megvalósul, a bemutatáskor közszemlére kerülnek és róluk további kommunikáció folyik. A bemutatást követően összegyűjtésre, értékelésre, archiválásra kerülnek.

3.2.1. Tárgyiasult alkotások

„A kreatív természettudományi pedagógia alkalmazása során létrejövő tárgyiasult alkotások szubjektívak. A szubjektív alkotások a tanuló tudáshiányából és megismerési vágyából fakadnak, és olyan ismereteket hordoznak, amelyek a tudomány számára már feltártak, de az alkotó gyermek számára még nem ismertek.

A tanteremben szerzett tapasztalat (megfigyelés, mérés, leírás, kísérlet) eredményeinek rögzítése, leírása, értelmezése, szemléltetése, modellezése során tárgyiasult alkotások jönnek létre. Ezek a tárgyiasult alkotások tapasztalati ismereteket és azok értelmezését hordozzák magukban feljegyzés, rajz, ábra, fénykép, film, mért értékek, adatok, táblázatok, leíró szövegek, jegyzőkönyvek, modellek stb formájában.

A természetközeli (élő sarok, épített környezet, terep) tapasztalatszerzéskor kérdések, feltételezések, tervezések, akváriumok, terráriumok, kalitkák, terepasztalok, rajzok, fényképek, filmek, modellek, gyűjtemények, naplók, térképek, jegyzőkönyvek, plakátok stb., azaz alkotások keletkeznek.

Az információforrások (könyvtár, internet, múzeum, kutatóhely stb.) használatakor létrejövő alkotások tudományos ismereteket és értelmezéseket hordoznak magukban címleírások, cédlák, bibliográfiák, vázlatok, jegyzetek, könyvbemutatók, cikkismertetések, letöltések, dokumentumok, naplók, interjúk stb. formájában. [...]

3.2.2. A tárgyiasult alkotások, dokumentumok közzététele, archiválása

A tárgyiasult alkotásokat jeleníttessük meg papír írószer által forgalmazott alapanyagokon (füzet, csomagolópapír, kartonlap), dekorációs felületen, vitrinben az osztályteremben és az iskola közterületein. Az eszközalapú alkotásokat – alkotást terepasztalon, saját összeállítású mérő, kísérleti készülékstb. – állítsuk ki az osztályterem és az iskolai közterület védett helyén.

Az elektronikus alkotások mentéséhez hozzuk létre az alkotások adatbank rendszerét. Itt mentjük el a Word, az Excel, a PowerPoint, a videoszerkesztő programokban készült alkotásokat. Gondoskodjunk ezek megjelentetéséről a diákmediában és az iskola információt áramoltató rendszerében. [...]

3.2.3. Előadás az alkotásról

Készítsük fel a tanulókat kiselőadásra. Alakítsuk ki a tanórai kiselőadások rendszerét. Emeljük ki a tartalmasabb kiselőadásokat az osztályteremből, és hozzunk létre természettudományi alkotói napokat. [...]

- *Tanulói kiselőadás*

A tanulói kiselőadást készítjük elő. Ellenőrizzük a diákok által létrehozott tárgyiasult alkotást: az alkotás ismeretanyagát (adatok, fogalmak, kijelentések, ok-oksági összefüggések), tényszerűségét, helyállóságát, az ismeretek megértését segítő illusztrációk (rajz, ábra, táblázat, grafikon, diagram stb.) áttekinthetőségét, esztétikumát. Határozzuk meg az előadás időtartamát. Értelmezzük a kiselőadás értékességének szempontjait: előadásmód (felolvasás, betanult szöveg, vázlatról alkotott szöveg hívószavak segítségével, spontán szövegalkotás); az előadás felépítése (a szöveg tagolt, tartalmilag összefüggő, a téma kifejtése fókuszált, az illusztráció segítette a megértést, az előadás összegzése helytálló, a forrásra hivatkozás korrekt); az előadás érthetősége (artikuláció, hangerő, hangsúly).” (KISS, 2014:62-63.)

A kiselőadásokról készítünk videófelvételt, amelynek közös megtekintése segíti az előadást vállaló diák reális énképének kialakulását, valamint önreflexiós képességét is.

- *Természettudományi alkotói napok*

„Szervezzünk természettudományi alkotói napokat, iskolai konferenciát, ahol az alkotók előadást tartanak az alkotásaikról. Készítsük fel az alkotó diákokat az előadásuk megtartására. Az osztályközegben történő előadást tovább kell fejleszteni, ugyanis az iskolai hallgatóság (az előadás címzettje) nem részese a tanórai tantárgyi tanulási folyamatoknak. Az iskolai hallgatóság számára kevésbé ismert az alkotás ismerettartalma, annak megtanulási folyamata, programja. Ebből adódóan az előadó diákot muszáj felkészíteni a feladatmegoldás körülményeinek, folyamatának, a kész produktumnak a bemutatására. Mivel más lesz az előadás helyszíne, tere,

így ez újabb feladat a felkészítő pedagógusnak és az előadónak egyaránt, hiszen meg kell változnia az alkalmazott hangerőnek, módosul a szemléltetéshez használt technika stb. A megváltozott körülmények többségben gátolják az alkotókat a teljesítményükben, ha nincsenek ezekre megfelelően kondicionálva.

Értelmezzük az alkotások és az előadások értékelésének kritériumait és módját a zsűri tagjaival (az alkotás folyamatán kívülálló pedagógusok, szülők, diákok), kiknek célszerű az előadások előtt megismerkedni a közzétett tárgyiasult produktumokkal, azok tartalmával. Elegendhetlen végigbeszélni az értékelés szempontjait. Használjuk a következő értékelési szempontsört: - kommunikáció (kapcsolatfelvétel a közönséggel, az előadás érthetősége, érdeklődés felkeltése, az előadás befejezése), - tartalom (az osztálynak és tantárgynak megfelelő, tananyaghoz kötött ismeret – tananyagon túlmutató ismeret), - forrásközpont (iskolán belüli – iskolán kívüli) felhasználása; - az alkotáskor alkalmazott tevékenységsor (tanórán alkalmazott – eredeti elemeket tartalmazó); - a tapasztalati megismerés módszereinek alkalmazása (megfigyelés, mérés, kísérlet); - szemléltetés (kézzel írott és ábrázolt – digitálisan írott).

Kérjük fel a zsűritagokat az előadásokkal kapcsolatos reflektálásra, és készítsük fel az alkotásaikat bemutatókat annak fogadására. A zsűri valamely tagja tegyen fel egy-egy olyan választ provokáló kérdést a kiemelkedő teljesítményt nyújtó előadókhöz, amely korrekt képet ad a diák kommunikációs és gondolkodási képességének alkalmazási szintjéről, a váratlan helyzetben való helytállásról. Az erre történő felkészítésnek jó alapja a tanórai előadásokat követő vita, amelyet a pedagógus moderált a tanulási folyamatokban.

Hozzuk meg döntéseinket a jutalmazás módjáról, nevezetesen: évfolyamonkénti vagy tantárgyankénti-; tantárgyhoz köthetően vagy műveltségterületenként-; kommunikációs és/vagy tartalmi szempontból értékeljük-e a teljesítményeket. Kiemelten jutalmazzuk a kreatív teljesítményeket, az eredetiséget, és ajánljuk fel az alkotás folytatásának lehetőségét. (v.ö. KISS 2001:-88-98.)

4. Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája – KGYTK

4.1. Általános iskolai tudományos diákkör

„A kreatív természettudományi tehetséggondozás célkitűzései szerint működő általános iskolai tudományos diákkörben kutató gyerekek ismerjék meg a kreatív társadalmi lét elemeit, amelyek a tudásalapú társadalom alappillérei. Sajátítsák el a természettudománynak megfelelő önálló ismeretszerzés technikáit, módszereit a tudományos ismeretterjesztés és/vagy az önálló mikrokörnyezetben végzett kutatásokon keresztül. Ismerjék meg a szellemi alkotás akaratpróbáló elemeit, éljék meg annak kudarcait, sikereit. Legyen alapszintű jártasságuk a tudományok és a műveltségterületek rendszerében, ismerjék fel azok kapcsolatait, egymásra utaltságait. Sajátítsák el a tudományos diákkörben megszerzett tudásról folytatható kommunikációs formákat. Készüljenek fel szakmai reflexióra, kérdésekre és/vagy vitára, amikor a regionális és az országos Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciákon a kutatási eredményüket bemutatják.” (KISS, 2014:11.)

A természettudományi diákkörben zajló pedagógiai folyamatok felölelik a felzárkóztatást és a tehetséggondozást is.

„A felzárkóztatást értelmezhetjük olyan intenzív felzárkóztatásként, amely a gyerekek természettudomány iránti érdeklődésére épül. A kutatási tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulók érdeklődési területére épített felzárkóztatás hatékonyabb lehet a tanterv, tanmenet, tanóra

ismereteire építenél. A saját érdeklődési kör, az önmaga választott téma, a szubjektív alkotás folyamata olyan belső energiákat mozgósít, amely meghaladja a tantárgyi ismertetek tanulásakor megjelenő motivációt.

Kutatásunk [...] során számos természettudományi alkotás tanúskodik arról, hogy a szocio-kulturális hátrány miatt felzárkóztatásra szoruló szunnyadó tehetségigéretnek olyan tudományos diákköri alkotást hoztak létre, amellyel meghívást kaptak a KGYTK regionális és országos döntőjére. Ehhez nagymértékben hozzájárult a természettudományi diákkörben végzett intenzív felzárkóztató munka is.” (KISS, 2011:104.)

A tehetséggondozásban hangsúlyozottan jelenik meg a dústítás. „A mélységben történő dústításkor a természettudományi diákkör tapasztalati megismerést kínál az iskolán kívüli épített és természeti környezetben, terepen. Emellett megteremti az információs forrásközpontok rendszeres látogatásának alkalmait.

A tartalmi gazdagítás nélkülözhetetlen a diákköri munkában, hiszen a tanulók érdeklődési köre adja a tapasztalati és az elméleti megismerés kiindulópontjait. Ez az érdeklődési kör többnyire messze túlmutat a tananyag, tantárgy, osztálytermi rendszeren. [...] A feldolgozási képességek gazdagításának lehetőségét a tanulók mikrokörnyezetében észlelhető természeti és gazdasági problémák felfedezése, kritikus szemlélete és a probléma interdiszciplináris szemléletű vizsgálata adja. [...] A tempóban történő gazdagítás elengedhetetlen a diákköri munkában, hiszen a diákok érdeklődésére épített tapasztalati és elméleti megismerés nem menti fel a diákokat a mindennapi tananyagra épülő tanulás alól, sőt. A tudományos diákköri tevékenység csökkenti azt az időmennyiséget, amelyet a tanórai készülésre használnak a diákok. [...] A társas kapcsolatok gazdagításának módját teremthetjük meg a drámapedagógia eszközeivel, többek közt a szakértői játékkal. Ennek alkalmazása segítheti az elmélyülést, amikor a valós környezet problémáinak feltárásakor megismert adatok, tények birtokában – szakértői szerepbe lépve a drámaóra keretében – vitatják a problémamegoldás lehetőségeit.” (KISS, 2011:107-108.)

4.2. Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK)

A több mint 20 éves „Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája” (KGYTK) országos verseny kutatási tapasztalata¹ (KISS, 2010.) azt mutatja, hogy az általános iskolai kutató kör hatékonyan működtethető. Kiemelt célunk a diákkörben a kreatív társadalmi létre nevelés. Ezen belül az a törekvésünk, hogy a diákok érdeklődési területeiknek megfelelően önműveléssel ismerjék meg, majd tanulják meg az iskolán belüli és kívüli forrásközpontok és az internet használatát. Ezt követően a megszerzett ismereteket felhasználva felkészülnek a kiselőadások tartására, megismerik a választott tudományos témát és annak aktuális problémafelvetéseit. A témáról és a tudomány által felvetett, vizsgált problémákról beszámolót készítenek a megadott formai követelményeknek megfelelően.

4.2.1. A verseny kategóriái

A verseny kategóriái: ismeretterjesztés és kutatómódszertan. Az iskolai és a regionális forduló alkalmával osztályonként történik az eredményhirdetés (a kategóriák megjelölésével), míg az országos döntőn már a tudományágakhoz köthető műveltségterületeknek megfelelően ismeretterjesztő, illetve kutatómódszertan kategóriában.

¹ Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolában. A diákkör létrehozása és működtetése. Zalabéri Általános Iskola, Zalabér, 2010.

Empirikus kutatásunk szerint mind az ismeretterjesztő, mind a kutatómódszertani kategóriában különböző tudományterületekhez sorolható pályamunkák születnek a természettudományi szekción belül:

- *matematika, logika, számítástudomány* (Matematika és Informatika műveltségterületek)
- *élettudomány, fizika, kémia, orvostudomány, pszichológia* (Ember a természetben műveltségterület)
- *csillagászat és asztrofizika; földrajz; föld- és űrtudományok; mezőgazdasági tudományok* (Földünk és környezetünk műveltségterület)

Ismeretterjesztő kategória

„Ismeretterjesztő alkotásnak tekinthetjük azt a pályamunkát, amely a tudomány számára nem tartalmaz új ismeretet. A diákkörben a gyermek felfedezi a számára ismeretlen tudományos ismereteket, amelyeket ismeretterjesztő folyóiratokban és könyvekben, szakfolyóiratokban és szakkönyvekben, az interneten vagy más ismerethordozókon megjelenő szövegekben olvasott, vagy tapasztalati úton megfigyeléssel, méréssel, reprodukív kísérletezéssel ismert meg. Ezeket az információkat értelmezi, rendszerezi, átformálja és közben alkotást hoz létre. A diák alkotása a tudomány által feltárt ismereteket közöl, amely többnyire szöveg formájában tárgyasul. Az ismeretterjesztő szöveg kiterjedhet egy tudományos téma (szűkebb vagy tágabb értelemben vett) bemutatására, értelmezésére. Ezen túlmutatva bemutathat a témával kapcsolatos (mások által megfogalmazott, publikált) problémát, esetleg hipotézist is.” (KISS, 2010:82-83.)

Kutatómódszertani kategória

„A kutatómódszertani elemeket tartalmazó alkotás túlmutat az ismeretterjesztő alkotáson, mert az ismeretterjesztésen felül a bemutatott probléma megismeréséhez, megértéséhez a gyermek a természettudományi kutatómódszertani elemek (megfigyelés, leírás, mérés, kísérlet) segítségével információkat gyűjt. [...] Ehhez az adott tudományterület releváns kutatási módszereit, pontosabban azok egy-egy elemét használja fel, valamint saját mikrokörnyezetében végez természettudományi vizsgálatot, mikrokutatást (problémát fogalmaz meg, feltételezést alkot és vizsgálja a feltételezésének helytállóságát)”. (KISS, 2011:86-87.)

4.3. A KGYTK hozadéka

A KGYTK hozadékát Zsolnai József így fogalmazza meg: „Nagyon leegyszerűsítve az és anyyi, hogy minden diákköri munkára vállalkozó általános iskolás elmondhatja magáról, hogy önként vállalva, könyvtárban búvárkodva, tanári vagy szülői segítséggel képes tizenöt-harminc oldalas diákköri dolgozat illetve kisebb volumenű kutatási beszámoló elkészítésére, előadására és megvitatására. [...] Hangsúlyozom, az általános iskolai TDK-s munka vállalása nem biztosít minden TDK-s fiatalnak fényes iskolai karriert. Biztosít azonban önbecsülést, önművelést, önfegyelmet, kitartást, érdeklődésbővülést és tiszteletet a fáradságos alkotómunka iránt.” (ZSOLNAI, 2004:245.)

4.4. Elégedettség a tudományos utánpótlás-neveléssel

A tudománypedagógia közoktatásban történő alkalmazási eredményének vizsgálatát kiegészítettem a KGYTK-ra benyújtott pályamunkákat és az előadásokat bíráló kutatók elégedettségmérésével is, amelyet a KGYTK 10 éves fejlesztésének önkormányzatos hatásvizsgálatán belül végeztem el.

„A 2003-2016 közti időszakban a regionális fordulókön és az országos fordulók döntőjén a zsűritagok körében (20 fő) végzett kérdőíves vizsgálat a tudományos utánpótlás-neveléssel való elégedettségre kérdezett rá. A következtetéseinket az alábbi állításokkal történő egyetértések mértékének %-ban kifejezett értéke adja. A KGYTK-s tevékenység fejleszti a diákok képességeit (93,3%). A KGYTK-s munka produktumaiban tetten érhetőek a kutatás folyamatának elemei (81,3%). A KGYTK-s diákoknak pozitív az attitűdjük a tudomány iránt (90,7%). A KGYTK-s alkotások eredménye megfelel a tudományművelés kritériumainak (84,7%). A KGYTK-s tevékenységek lehetőséget adnak a diákoknak az önművelés technikáinak elsajátítására (72%). A KGYTK-s tevékenység alkalmas arra, hogy a diákokat előkészítse a tudásalapú társadalomban való helytállásra (91%). A KGYTK-s tevékenységet ajánlom az általános iskoláknak (91%). A tudományos utánpótlás-neveléssel való elégedettség a zsűri megítélése szerint átlag 86,3% értéket mutat.” (KISS, 2017:81.)

5. A kreatív természettudományi tehetséggondozás további lehetőségei

Az empirikus akciókutatásunk szerint a kreatív természettudományi tehetséggondozás eredményei biztatók a tudománypedagógia egy lehetséges alternatívájaként a közoktatásban. Biztató, hiszen a tehetséggondozás kreatív megközelítésével létrejött pályamunkák színvonala évről évre kivívja a zsűri elismerését a KGYTK természettudományi szekcióban. Ezen felül a 8. osztályos tanulók több alkalommal ajánlást és meghívást kaptak a TUDOK -ra, a gimnáziumi kutatói utánpótlást felkaroló tehetséggondozó versenyre.

Meggyőződésem, hogy a természettudományi tantárgypedagógiák módszertanának megújulása érdekében elkerülhetetlen a diskurzus az érintett szakemberek és az oktatáspolitikai részéről. A „Kreatív természettudományi tehetséggondozás” – e helyen inkább vezérgondolatok mentén tett ismertetés – is válhatna egy vitaanyaggá a témát illetően, annál is inkább, mert köztudott, hogy *„az általános iskolákban a természettudományi tantárgyakat tanítók pedagógiai praxisában többnyire a frontális óravezetés, a pedagógus verbális ismeretközlése, a tapasztalati megismerés elhanyagolása és a tanulók öntevékeny alkotói megismerésének hiánya, valamint a repetitív ismeretfelmondás érhető tetten napjainkban.”* (KISS, 2011:19.)

Mindezeket követően felmerül a kérdés, hogy kik között valósuljon meg a diskurzus. Leginkább a természettudományi nevelésben érintett elméleti és gyakorlati pedagógusok között. Azonban míg az elméleti szakemberek a természettudományi nevelés válságáról értekeznek, addig a gyakorlati pedagógusok a mindennapi pedagógiai praxisukban küzdenek: a heti óraszámok csökkenésével, a tehetséggondozó szakkörök megtarthatóságával, elszámolhatóságával, a szaktanterem hiányos felszereltségével vagy hiányával. Tehát egyre égetőbb szükségesség a párbeszéd, hiszen egy újabb aktuális probléma feszíti a folyamatosan fogyatkozó végzős hallgatókat: tantárgyakra bontott, azaz kémia, biológia, fizika, földrajz tantárgypedagógiai felkészültségükkel természettudomány tantárgyat tanítanak majd az 5-6. osztályokban.

Hazánkban – a KGYTK országos kiterjedésének is köszönhetően – vannak szép számmal, akik vállalták, kipróbálták a kreatív természettudományi tehetséggondozást. Ők azzal a kihívással szembesültek, hogy *„a 9-14 éves tanulók érdeklődési köre és alkotásra motiváltsága messze túlmutat azon a pedagóguscentrikus észjáráson, amelyet a tömegoktatás verbalitásával, a homogén tanulócsoportokban történő tanulásszervezés technológiájával, a tankönyvszagú világgal és az életkorilag szervezett osztályokkal jellemezhetünk. A kutatásunk eredményei olyan*

interaktív tanító és tanított viszony kialakításának teljesüléseit mutatják, amelyben kiemelt fontossággal bír a komplexitás, az alkotás, az alkotni tudás, illetve az alkotásra való felkészítés. Továbbá tapasztalatink egyértelműen jelzik, hogy a természettudományok iránt fogékony diákok érdeklődési köre messze túlmutat a tankönyvi ismereteken és az osztályi kereteken. A pályamunkák elemzése azt mutatja, hogy az érdeklődési kör feldolgozásában leginkább a komplexitás (az integrált tantárgyi, illetve az interdiszciplináris megközelítés) érvényesül. Ehhez teljesülnie kellett a tanító és tanított közti interaktív viszony kialakításának, valamint az egyénre szabott képességfejlesztésnek.” (KISS, 2011:21.)

Azt hiszem, kijelenthető, hogy ezek a pedagógusok már párbeszédképesek lehetnek a kreatív természettudományi tehetséggondozás kérdésében, habár ők sem mentesek a mindennapi küzdelmektől. Az azonban tény, hogy volt a praxisukban legalább egy-egy tehetségígéret (vagy tehetség), akivel sikeresen alkalmazták a tanulmányban említett metodika elemeit. Úgy vélem, hogy ők (több kevesebb elkötelezettséggel) aktív szereplőként vennének részt az általam sürgetett diskurzusban, és érvelnének egy sikeresen alkalmazott metodika mellett. A kreatív természettudományi tehetséggondozás mint lehetséges alternatíva mellett való kiállásuk a természettudományi tantárgypedagógiák megújításának szükségességét erősítené. Ez pedig elkerülhetetlen, mindnyájan tudjuk.

Irodalom

KIMMEL (2007)

Kimmel Magdolna: *Az e-portfólió: science fiction vagy realitás?* In: Pedagógusképzés, 2007. 4. sz. 5-22. p.

KISS (2017)

Kiss Albert: A KGYTK 10 éves fejlesztésének önkontrollos hatásvizsgálata és eredményei. Zalabér, KGYTK Tehetségsegítő Tanács, 2017. 144 p.

KISS (2015)

Kiss Albert: Olvasási és szövegértési képességek fejlesztése természettudományos órákon általános iskolások körében. In: Az olvasás, a szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása. Kutatási beszámoló egy pedagógiai akciókutatásról. Kut. vez.: Zsolnai József. Pápa, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, 277 p.

KISS (2014)

Kiss Albert: Kreatív természettudományi tehetséggondozás. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2014. 143 p.

KISS (2011)

Kiss Albert: Alkottató természettudományi pedagógia az általános iskolában. Módszertani lehetőségek útmutatója. Zalabér, Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, Óvoda, 124 p.

KISS (2010)

Kiss Albert: Tudományos diákkör az általános iskolákban. – A diákkör létrehozása és működtetése. Zalabér, Zalabéri Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Óvoda, 142 p.

KISS (2001)

Kiss Albert: A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001. március. 88-98. p.

MAGYARI BECK (1985)

Magyari Beck István: Mi a kreatológia? In: Egyetemi Szemle, 1985. 2. sz. 129-136. p.

ZSOLNAI (2005)

Zsolnai József: A tudomány egésze. A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje. Budapest, Műszaki Kiadó, 2005. 315 p.

ZSOLNAI (2004)

Zsolnai József: Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. In: Magyar Tudomány. 2004.2. sz. 242-248. p.

ZSOLNAI (1996)

Zsolnai József: Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996. 142 p.

Császár Eszter

Veszprémi Szakképzési Centrum
felnőttképzési referens
eszter@chasar.hu

Szalonna Krisztina

Várpalotai Thuri György Gimnázium és AMI
angol-német szakos tanár
szalonna.krisztina@thurigy-vpalota.sulinet.hu

Tokaji Ildikó

Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnázium
magyar-angol szakos tanár
tokaji.ildiko@aranybatta.hu

Újítsuk meg az iskolát!

Nyílt kurzus tervezése és indítása a közoktatásban

Abstract

Within the course of Online Trainings and Pedagogy of Open Education (VETKPPT322P) by the Pannon University MFTK Digital Methodology Institute, the task of our three-person team was to plan, announce and hold an open course for students in public education. We chose the advocacy activities of the student governments as the topic of this, within which we touched upon the topic of reasoning and oratory speech of the grammar school curriculum in a situation independent of the school subjects. The practical content was limited to the good practices experienced in the digital scheme. The three-week course was implemented in a Google Classroom with two participants from May 10th to June 2nd.

Keywords: advocacy, rhetorics, argumentation, digital scheme, open course

Absztrakt

A Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézet Online képzések és a nyílt oktatás pedagógiája (VETKPPT322P) tantárgy keretében háromfős csapatunk feladata egy nyílt kurzus megtervezése, meghirdetése és megtartása volt a közoktatásban tanulók számára. Ennek témájaként a diákönkormányzatok érdekképviseleti tevékenységét választottuk, melynek keretében a gimnáziumi tananyagban szereplő érvelés, szónoki beszéd témakörét érintettük egy tantárgyaktól független helyzetben. A gyakorlati tartalmat pedig a digitális munkarendben megismert jó gyakorlatokra szűkítettük. A háromhetes kurzust Google Osztályteremben valósítottuk meg két résztvevővel május 10. és június 2. között.

Kulcsszavak: érdekképviselet, retorika, érvelés, digitális munkarend, nyílt kurzus

Bevezető

A Pannon Egyetem MFTK Digitális Módszertani Intézet Online képzések és a nyílt oktatás pedagógiája (VETKPPT322P) tantárgy keretében háromfős csapatunk feladata egy nyílt kurzus megtervezése, meghirdetése és megtartása volt a közoktatásban tanulók számára. A kurzus tervezéséhez a tanórai workshop, az itt kapott tervezési sablon és korábbi nyílt kurzusokon résztvevőként szerzett tapasztalataink segítettek, valamint az általunk megvalósítható jó gyakorlatokat igyekeztünk alkalmazni saját tanulói és tanári tapasztalatunkból.

A közös munka olajozottan folyt, a csapat minden tagja tudása legjavát adta. Többször tartottunk megbeszélést az első lépésként kialakított Google Meet szobában. Ezen kívül egy közös

Messenger csoportban tartottuk a kapcsolatot. A szemináriumon elkezdett tervező sablon volt a megosztott Google dokumentumunk és minden tevékenységünket ebben vezettük. Például - többnyire - ide írtunk le először minden szöveget, amit a választott keretrendszerbe szántunk. Így mindannyian egyszerűen tudtuk követni és segíteni egymás munkáját. A képzés témájával mindannyian tudtunk azonosulni, a tervezett ötleteket jónak találtuk, kurzusunkat érdekesnek és hasznosnak éreztük. Ez az azonosulás és közös gondolkodás, a kölcsönös tiszteleten alapuló színvonalas együttműködés fontos eleme volt munkánknak.

Előkészítés

Nyílt kurzus indításának rendhagyó módja egy szemináriumi feladat teljesítése, ezért a kurzus előkészítése saját tanulásunkat is magába foglalta. Egyrészt tanulmányoztuk a kapott szakirodalmat, másrészt magunk is beiratkoztunk egy éppen folyó MOOC-ra. Az előkészítés másik eleme saját kurzusunk tervezése, majd a tanulók toborzása volt. Az alkalmazott módszereket és eszközöket a célközönség, digitális ismereteink, a választott keretrendszer, a határidők és a tapasztalatainkból merített jó gyakorlatok határozták meg.

A kurzus tervezése

A MOOC kurzus tervezéséhez kaptunk egy sablont, amit a szeminárium alatt folyamatos egyeztetés mellett töltöttünk meg tartalommal. Az első megválaszolendő kérdések a következők voltak abban a sorrendben, ahogy mi tárgyaltuk ezeket:

- Célok
- A kurzus ütemterve, időbeosztása
- Az ideális résztvevő
- A kurzus összefoglaló leírása
- A kurzus rövid leírása
- A kurzus neve
- Kurzust vezetőik neve
- A kurzus kulcsszavai
- Tartalmi előismeretek
- A kurzust azoknak nem ajánljuk, ...

Az elsődleges célközönség, a középiskolások, adott volt, ami megkönnyítette a témaválasztást. Olyan, az iskolához kötődő tevékenységet vagy tantárgyközi témát kerestünk, amely az iskolai tanulmányokhoz kapcsolható, abban hasznosítható, de nem valamely tantárgy tananyaga. Természetesen az is fontos volt, hogy képzőként rendelkezünk elegendő ismerettel a témában, ugyanakkor tananyagot ne kelljen fejleszteni, hiszen arra nem volt idő.

Fontos tanulság volt a visszacsatolási folyamatban, hogy nem elegendő egy általános cél megfogalmazása, arra is válaszolni kell, hogy miért lehet fontos a diáknak ez a cél. Például kevés, hogy tanuljon meg hatékonyan érvelni és vitázni, ismerje meg alaposabban a jogait és kötelezettségeit ahhoz, hogy érvényesíteni tudja diákként az ötleteit, érdekeit, beleszólhasson az oktatásba. Ez így túl általános. Ezért tettük a digitális munkarend jó gyakorlatainak továbbvitelét, az oktatás megújítását kurzusunk témájává, aminek elérését segíthetik a fenti készségek.

Szintén tanáraink javaslatára kiterjesztettük az elsőéves egyetemistákra a célközönségünket, hiszen ők sok középiskolai tapasztalattal rendelkezhetnek, még tartják régi kapcsolataikat, de már kívülről szemlélik a folyamatokat. Az idő rövidsége miatt a bármilyen tanulási vagy egyéb korlátokkal vagy hátrányokkal élők csoportját nem tudtuk volna bevonni, ezért őket nem céloztuk meg.

A tartalmi fejlesztés természetesen szintén a tervezés része, hiszen minden mindennel összefügg, az egyes elemekkel kapcsolatos döntéseink hatnak és visszahatnak más elemekre, erre azonban a megvalósítás pontban térünk ki.

Toborzás

A MOOC elsősorban a felsőoktatásra jellemző tanulási forma, és bár többnyire bárki beiratkozhat, célközönsége elsősorban a felnőttek. A középiskolák tanulóinak többsége azonban kiskorú, ami több problémát is felvet és nem biztos, hogy az általunk megvalósított kurzus kiállna minden próbát. A tervező sablon következő pontjait kellett átgondolnunk ahhoz, hogy meghirdethessük a kurzust:

- A kurzus módszerei, tanulásszervezés
- A kurzus láthatósága, nyilvánosság
- Beiratkozás és regisztráció
- Technikai előismeretek
- Kockázatok + megoldások
- A kurzus tanulói teljesítmény értékelése
- Költségek
- Gyakran feltett kérdések
- A kurzus dizájn elemei

Önálló tananyagfejlesztésbe nem fogtunk és nem terveztünk szinkrón tevékenységeket sem, de mindenképpen szerettünk volna valamilyen kapcsolatot teremteni a résztvevők között, amit csoportfeladat kiadásával gondoltunk megvalósítani. Ezért fontos volt, hogy a beiratkozók valóban középiskolai tanulók legyenek, és ha bármi probléma adódik, viszonylag könnyen meg lehessen találni a tanulót és a megfelelő intézkedéseket meg tudjuk tenni a közösség védelmében. Következésképpen bizonyos iskolák tanulóit hívtuk a képzésbe az iskolaigazgatókhoz eljuttatott toborzó plakát segítségével. Azt csak sejtjük, hogy a középiskolában még annyira fontos a személyes kapcsolat is, hogy csapatokban, esetleg egy-egy tanárunk mentorálásával könnyebben vesznek részt a tanulók ilyen képzéseken. Az a két tanuló, aki végül elvégezte a kurzust, bár nem egy osztályba járnak, szóban és személyesen is tartották a kapcsolatot egymással és az ott tanító kurzusszervezővel. A kommunikáció nem a tartalmi feladatokra, inkább egymás bátorítására, motiválására, időbeli egyeztetésre szolgált; a feladatokat saját ütemben online oldották meg. Ez még akkor is valószínűleg így van, ha több intézményből érkező több résztvevő esetén esetleg nem ugyanabban a csoportban dolgoznak. A személyesség miatt döntöttünk például úgy, hogy bár egyikünk sem szeret videón szerepelni, nem jelenhetünk meg avatarok mögé bújva és elkészítettük bemutatkozó videóinkat.

A fentebb felsorolt pontok megválaszolása azért is fontos a toborzáshoz, mert az információ egy részét már ekkor meg kell osztani. Nem egyszerű meghatározni azt a minimális információt, ami a figyelemfelkeltéshez és a csatlakozáshoz szükséges, mert sokat senki nem szeret ma

már olvasni. Elképzelhető, hogy nagyon kevés információt osztottunk meg, ezért is lett ilyen kevés jelentkező. Az időzítés a másik tényező, hiszen kell idő az információ eljuttatásához, de úgy gondoltuk, minél több idő telik el a kurzus indulásáig, annál többen 'morzsolódnak le' már a kezdés előtt, mert elfelejtik, elvesztik az érdeklődésüket. Az nem derült ki, hogy jól gondoltuk-e, hogy mindenre elegendő egy hét, ez is lehet az alacsony létszám egyik oka.

A fenti pontok másik jelentősége, hogy egy kurzus nem várhatja üresen a résztvevőket. Nem valószínű, hogy a beiratkozás egy pillanatra sűrítendő, ezért gondoskodni kell arról, hogy aki beiratkozik, a tényleges munka előtt is találjon információt, aktivitási lehetőséget. A mellékletben az előkészítő hét anyaga ezt a célt szolgálta.

Végül a kurzust egy digitálisan továbbított plakáton hirdettük meg egy veszprémi iskolahálózat tagjai, egyetemünk első évfolyamos tanulói és saját iskolánk tanulói között. Ezzel a módszerrel három jelentkezőt sikerült toborozni, akik közül ketten végigcsinálták a programot. Mindketten ugyanazon gimnázium tanulói, ezért az az élmény, ami a nyílt kurzusok egyik fő vonzereje, hogy sok ismeretlennel lehet ugyanarról a témáról együtt gondolkodni, nem valósulhatott meg.



**ÚJÍTSUK MEG
AZ ISKOLÁT!**

Nyílt kurzus szervezünk középiskolai diákoknak!

A kurzus időtartama: 2021. május 10-2021. június 02.

A kurzus intenzitása: kb. heti 2 óra rugalmas időbeosztásban

Téma: A jelenléti oktatásban is alkalmazható jó gyakorlatok a digitális munkarendből. Érdekvédelem, vitakészség

Beiratkozás: Google Classroomon keresztül, kódja: 7u2zalx

Beiratkozási határidő: 2021. május 9.

Amennyiben felkeltettük az érdeklődésedet, várjuk a jelentkezésedet



A kurzus szervezői: a Pannon Egyetem Interaktív oktatási stratégiák és módszerek a digitális kultúrában és Neveléstudományi MA szakos hallgatói

Bővebb információ: tokaji.ildiko@aranybatta.hu

1. ábra Toborzó plakát

Megvalósítás

A kurzus tartalmi tervezésével kapcsolatos tapasztalatunk, hogy bármennyire is igyekeztünk előre gondolkodni, előfordult, hogy többlet feladatot kellett beiktatnunk, például az 1. hét kérdés feladattípusa, vagy többlet tananyagot kellett keresnünk, például az 1. hét diákönkormányzatokkal, diákjogokkal foglalkozó anyaga, a jó gyakorlatok fogalmának magyarázata. Egy nem tervezett applikációt is be kellett vonnunk, például a 2. héten a Pletica alkalmazást. Azt gondoljuk, ez azért fordulhatott elő, mert kevés idő alatt terveztünk meg egy tananyagot egy témában, amelynek a diákönkormányzatiságra vonatkozó része számunkra is kevésbé ismert volt. A kevés résztvevő miatt nem volt probléma a hiányérzetünkre reagálva tartalmakat keresni és generálni, de több csoportnyi tanuló részvétele esetén ez komoly gondot okozhatott volna.

Van példa nem megvalósított tervre is, ez például a napi humoros GIF-ek küldése, melynek célja a folyamatos kapcsolattartás lett volna. Végül a kevés és személyesen is elérhető résztvevő, valamint a kurzus időzítése miatt úgy éreztük, inkább zaklatóan hatna a napi üzenet. A feladatok kiadása és az elvégzett feladatokra való reagálás így is folyamatos kapcsolatot jelentett a tanulókkal.

A három kurzustervező és a három hetes lebonyolítás adta magát arra, hogy elosszuk egymás között a heteket feladatkiadás és mentorálás szempontjából. Korábban már említettem, hogy minden publikálásra szánt szöveget egy megosztott Google dokumentumba írtunk, hogy segítünk és ellenőrizzük egymást. Ennek egyik eredménye például a jó gyakorlatok fogalmát magyarázó segédanyagok beillesztése. Rögtön az elején elkövettük azt a hibát, hogy nem olvastuk el ezeket a szövegeket és nem reagáltunk rá időben. A következmény az lett, hogy hiába osztottuk el előre egymás között a bemutatkozó videóban megosztandó általános információt, részben ismételtük magunkat, részben kicsit elvettük egymástól a témákat. A későbbiekben ezt a hibát már nem ismételtük meg.

A hetek elosztása és az általános időhiány azonban kódolta azt a másik hibát, hogy nem követtük igazán a nem hozzánk tartozó eseményeket. Bármennyire is elengedhetetlen a munkamegosztás, szükséges a kurzus követése minden mentor számára. Az is közrejátszott, hogy mi időben osztottuk fel a feladatokat, nem szerepkör szerint, lehetséges, hogy utóbbival mindez megelőzhető.

A már többször hivatkozott tervező sablon idevágó pontjai a következők voltak:

- A kurzus ütemterve, időbeosztása
- Alapötlet – kurzus (cél – megvalósítás) szinkronjának felülvizsgálata

Összegzés

Ezt a projektet több szempontból is a lehetetlen dolgok közé soroltuk eleinte, mégis megvalósult. Ez ösztönzést jelenthet bármilyen újítás kipróbálására a közoktatásba. Elsősorban a tanárok, tanulók, iskolák hálózatosodása közös projektek megvalósítása céljából, de az online jó gyakorlatok, módszerek és eszközök értelmes használatának bemutatása, megtapasztaltatása szempontjából is.

A kurzus végén egy kérdőívet töltöttek ki a résztvevők, amelyből kiderült, hogy a két diáknak ez volt az első MOOC élménye, amely megfelelt várakozásaiknak. A kérdőívben nem szerepelt a kérdés, de informálisan tudjuk, hogy párhuzamosan egy másik szemináriumi munkacsoport nyílt kurzusán is részt vettek. Az egyik diák talán az ott tapasztaltak alapján szívesen részt vett volna webináriumokon is a kurzus során. A kurzus tartalmával és későbbi hasznosításával kapcsolatban pozitívan nyilatkoztak; el tudják képzelni, hogy részt vennének hasonlókon a későbbiekben és társaiknak is ajánlanák a tanulás ezen módját. A sport vetődött fel olyan témaként, melyre kíváncsiak lennének és ebben akár az egészséges életmód és a sport divatok veszélyei meg is érdemelnének egy-egy kurzust, hiszen ezek a témák valószínűleg kiszorulnak az iskolai tanmenetekből.

A kevés résztvevő valószínűleg a nem ideális időzítés számlájára is írható, de természetesen más okok is lehetnek. (A kurzust 6 hónap digitális munkarendet követően a nappali munkarendre való visszaállással egyidőben, a tanév végén tartottuk.) Mindenképpen érdekes kutatási témának tartanánk a nyílt kurzusok helyének megtalálását a közoktatásban.

A résztvevők kiváló munkát végeztek, melyet egy nyomtatott oklevéllel ismertünk el. A személyes ismeretség miatt erre volt lehetőség, és mindenképpen úgy gondoltuk, ez több, mint egy digitális dokumentum. A közoktatásban a digitális portfólió még nem igazán elterjedt, ahol egy ilyen dokumentum igazán értékelhető lenne. A korábban említett kutatásnak az is kérdése lehetne, hogy hogyan ismertethető el a nyílt kurzusokon való részvétel.



2. ábra Oklevelek

Melléklet

A Google tanterem teljes anyaga

Előkészítő hét

Üdvözlünk az *Újítsuk meg az iskolát!* MOOC kurzuson.

Elsőként ismerkedjék meg velünk, tekintsétek meg bemutatkozó videónkat!

Videó 1

Átirat: Szeretettel köszöntelek Benneteket az „Újítsuk meg az iskolát” című online MOOC kurzusunkon. Talán vannak néhányan köztetek, akik most először találkoznak a MOOC kurzus kifejezéssel. A MOOC az angol “Massive Open Online Courses” kifejezés kezdőbetűiből áll és annyit jelent: bárki számára elérhető, ingyenes online kurzus, melyet a résztvevők önálló tempóban, hangulatuk és szabadidejük függvényében végezhetnek el.

Nem önálló munkát várunk! Az általunk kijelölt feladatokat hétről-hétre kisebb csoportokban kell megoldanotok a sokrétű bevezető elméleti ismeretanyagra támaszkodva. Célunk az, hogy több középiskola diákjait együttműködésre ösztönözzünk és olyan ismereteket közvetítsünk számotokra, melyekkel az iskolai keretek között ritkán, vagy egyáltalán nem találkoztok.

A tanfolyam középpontjában elsősorban azok a tanulási-tanítási módszerek, ún. *jó gyakorlatok* állnak, melyek számotokra tetszetek a digitális oktatás során. Azok a technikák, melyekkel a jövőben is szívesen találkoznátok, amikor visszatértek az iskola falai közé. Ha összegyűjtöttétek az ötleteiteket, néhány fős csoportokban fogalmazzatok meg egy felszólalást a képzeletbeli diákszékesben a közös cél elérése érdekében.

Amit fontosnak tartunk kiemelni: itt nincsenek helyes és helytelen válaszok vagy pontozás. Minket a kreatív ötleteitek érdekelnek és szeretnénk megtanítani nektek, hogyan lehet felépíteni egy jól szerkesztett felszólalást. Legyetek egy úttörő csapat tagjai, újítsátok meg az iskolát! Mindehhez jó felkészülést, sok leleményes ötletet és kitartó együttműködést kívánunk!

Videó 2

Átirat: Sziasztok, Császár Eszter vagyok a Veszprémi Szakképzési Centrum dolgozója és Pannon Egyetem Neveléstudomány MA szakos hallgatója. Mint volt DÖKös diák, úgy gondolom, hogy nagyon hasznos lesz számotokra ez a kurzus, hisz pár hét alatt elsajátítható egy olyan tudás, amivel biztosan még jobban érvényesülhettek és elérhetitek a célokat. Ezzel is segítitek az iskolátokat és diáktársaitokat. A jó gyakorlatoknak és a csoportmunkának köszönhetően a már eddig megszerzett tudásotokat meg tudjátok egymással osztani, melyeket a kurzus során és majd a jövőben is fel tudtok használni.

Most ismertetem a kurzus ütemezését. 3 és fél hétre osztottuk fel az elsajátítandó anyagot és feladatokat, ami hetenként kb. 2 óra elfoglaltságot jelent. Hétfő és szerdai napokon fogjuk közléseni a feladatokat, illetve minden hét első napján megosztunk veletek, a ti előző heti munkáitok értékeléséről egy összegző videót. A kurzus ismeretanyaga kizárólag online, ismertető cikkek, videók formájában érhető el a kurzus classroom oldalán. A tartalmakat mindenki a számára megfelelő időpontokban és időtartamban ismerheti meg, a feladatok megoldására a csoportok egy közös online felületet használnak. Jó munkát kívánok az elkövetkező hetekre!

Videó 3

Átirat: Szervusztok! Tokaji Ildikó vagyok, magyar–angol szakos tanár. A Százhalombattai Arany János Általános Iskola és Gimnáziumban tanítok angol nyelvet gimnazistáknak. Ebben a nyílt kurzusban nem tanárként, hanem a Pannon Egyetem hallgatójaként a kurzus tervezésében és a mentorálásban veszek részt. A világhálón a tegeződő kommunikáció sokkal természetesebb, így is meg tudjuk adni egymásnak a kölcsönös tiszteletet, ezért azt javaslom, hogy tegeződjünk. A kurzuson belül az együttműködés és kommunikáció szabályai azonosak az általános szabályokkal, amelyeket az erről szóló bejegyzésben, illetve a csatolt linken megtaláltok, de valószínűleg már jól tudtok. Speciális kérésünk az lenne, hogy ami a kurzus során elhangzik vagy elkészül, az maradjon is köztünk. Az eredményeket és tanultakat természetesen lehet terjeszteni és felhasználni, de mindenki csak a saját nevében, a kurzus résztvevőire vonatkozó információk mellőzésével.

A kapcsolatot itt, a Google classroomban tartjuk egymással! Az általános technikai vagy egyéb kérdéseket a kurzus falon, az Általános kérdések és válaszok fórumban várjuk, a heti témákkal kapcsolatosan pedig a heti tematikus fórumokban.

Végül szeretnénk kérni, hogy mutatkozzatok be Ti is röviden egy kis videóval, amit feltöltötök a feladatban szereplő Padletre. Örölnénk, ha megtudnánk, hogy mi motivál arra, hogy elvégezd ezt a kurzust, illetve mit vársz tőle, esetleg mennyi tapasztalatod van nyílt kurzusokról. Ha nem szeretnél arccal szerepelni a videóban, valami Rád jellemző kép vagy avatar is képviselhet Téged.

Mi is szeretnénk megismerni Titeket. A csatolt Padletre, kérjük, töltsétek fel egy rövid videót magatokról!

Bemutató Padlet

Itt a kurzusfalán található információk a kezdéshez:

- A kurzus leírása +1 információ
- Etikett
- A kurzus során használt online eszközök bemutatása
- Gyakran feltett kérdések
- Kurzus fórum

A kurzus leírása

Célunk, hogy a kurzus végére minden résztvevő jártasságot szerezzen az érdekképviselői során szükséges *érvelési technikákban* és *vitaindító beszédek* tartásában. A csapatmunka lehetőségét ad az *együttműködési és kommunikációs készségek*, az online környezet pedig a *digitális írástudás* fejlesztésére. További cél, hogy olyan *jó gyakorlatokat* - ötleteket, tevékenységeket, tanulási módszereket - osszatok meg egymással, amelyeket a hagyományos jelenléti oktatás keretei között is érdemes lenne folytatni. Őszintén reméljük, hogy értékes kapcsolatok is szülnének a közös munka során, melyek hasznosnak bizonyulnak a kurzust követően is.

Az első héten a diákok érdekképviselői lehetőségeivel, a diákönkormányzatok működésével ismerkedhettek meg valamint összegyűjtjük azokat a tanítás-tanulási, közösségeteremtési megoldásokat, melyeket a digitális munkarend kényszerített ki, de hatékonyabbá, élvezetesebbé tenné a hagyományos iskolai oktatást is. A feladatok ezeknek a jó gyakorlatoknak az összegyűjtésére irányulnak.

A második héten csapatokba szervezzük a résztvevőket. A csapatok egy választott ügy képviselőjéhez fognak információt gyűjteni, érveket megfogalmazni és ellenérveket cáfolni.

A harmadik héten az érvekből egy hatásos vitaindító beszédet írnak a csapatok, amit egy önként vállalkozó csapattag előad. A videókat pedig közösen fogjuk értékelni.

A feladatok rendszerint hétfőn és szerdán jelennek meg a Google osztályteremben és 2-3 nap van a megoldásukra. A feladatok elvégzéséhez hetente kb. két órára van szükség. A feladatok bármikor elvégezhetőek, csak a határidőket kell betartani.

A kurzus moderátorai Császár Eszter, Szalonna Krisztina és Tokaji Ildikó. A heti történésekről videóban, a feladatok elvégzéséről pedig kommentárban adnak visszajelzést. A résztvevők a heti fórumokban tarthatják egymással a kapcsolatot, vitathatják meg elképzeléseiket.

+1

Ha

- érdekelnek a közügyek,
- szívesen formálsz ezekről véleményt, amit szívesen megosztasz másokkal,
- szívesen állsz ki ügyek mellett
- van elképzelésed arról, milyen változásokat, fejlesztéseket lehet áttemelni a digitális tanrendből a hagyományos tanrendbe,
- szívesen ismeresz meg és működsz együtt más iskolák tanulóival, akkor biztosan itt van a helyed.

Ha nem minden jellemző Rád a fenti felsorolásból vagy bizonytalan vagy, akkor is örülünk, hogy csatlakoztál és adsz magadnak egy esélyt, hogy megtudj magadról valamit.

A kurzus YouTube csatornája itt érhető el: [YouTube csatorna](#)

Etikett

Szabó Orsi remekül összefoglalta egy blogbejegyzésében, hogyan kell viselkedni egy online csoportban, ha szeretnénk, hogy kellemes, együttműködő hangulat legyen és biztonságban érezzük magunkat.

Olvassátok el ezeket a szabályokat a [csatolt linken](#).

Online eszközök

A kurzus keretrendszeréről, a Google tanteremről, illetve a közös tartalmak megosztásához használt Padlet működéséről a csatolt linkeken tudhattok meg többet. Ezekon kívül a Pletica applikációt és olyan egyszerű eszközöket fogunk csak használni, mint a megosztott Google dokumentum vagy kamera videó készítéséhez.

- [Google Classroom](#)
- [Padlet](#)
- [Pletica](#)

Gyakran feltett kérdések és válaszok

- *Kell fizetni a részvételért?* – A részvétel a kurzuson ingyenes és önkéntes.
- *Meddig tart a tanfolyam?* – Heti 2 órás elfoglaltság, 3 héten keresztül.
- *Hol valósul meg a kurzus?* – A tanfolyam a virtuális térben kap helyet, a résztvevőknek nem kell sehová utaznia, a feladatok otthonról teljesíthetők.
- *Mi történik, ha elakadok a feladatok megoldásánál?* – Semmi probléma, senkinek sem kell teljesen egyedül dolgozni, a csoport tagjai a segítségére lesznek.

- *Hány órákor kezdődnek a tevékenységek? Mi történik, ha éppen nem érek rá?* - A feladatok megoldására nincs központilag kijelölt időpont. A csoporttagok időbeosztásától függ, mikor foglalkoznak a feladatokkal.
- *Mi a teendő, ha a tanfolyam ideje alatt valaki nagyon leterhelt lesz és már nem tudja folytatni a megoldásokat?* – A feladatok megoldására fordított idő optimális esetben nem jelentős, ezért lehetőség szerint a jelentkezők ne hagyják félbe a kurzust, amivel a csoporttársak feladatát nehezítik meg.
- *Kihez forduljunk, ha elakadtunk az egyik feladat megoldásakor?* – A kurzus moderátorai online linkekkel, videókkal, megosztott anyagokkal segítik a megoldást, melyek egyértelmű magyarázatokat, utasításokat, megoldási javaslatokat ajánlanak.
- *Miért érdemes részt venni a kurzuson?* – A résztvevők olyan témát járnak körül, amely részletes megvitatására a legtöbb iskolában nincs idő és lehetőség. A jelentkezők új tanulókat ismernek meg más középiskolákból, akikkel együttműködnek a kurzus során. Lehetőséget kapnak arra, hogy megismerjék a tanulói érdekképviselőt, a jól felépített felszólalás elméleti hátterét, és a gyakorlatban is kipróbálják azt. Ezáltal fejlesztik szónoki ismereteiket, önbizalomra tesznek szert, és egy motiváló csapat részesei lesznek.
- *Ki és hogyan értékeli a feladatokat?* – A tanfolyam moderátorai minden héten szóbeli visszajelzést adnak egy kis videó formájában az aktuálisan elvégzett feladatok teljesítéséről.
- *Mit érdemel, aki elvégzi a kurzust?* – A teljesítők oklevélben részesülnek, mindemellett egy közösségi élményben lesz részük.

Fórum

A kurzussal kapcsolatos általános kérdéseiteket itt tehetitek fel. A kérdés előtt érdemes átfutni a gyakran feltett kérdéseket vagy a korábbi kérdés-válaszokat ebben a posztban, mert elképzelhető, hogy megtaláljátok a választ a kérdésekre.

1. hét

Feladat 1: Kezdjük a közös munkát azzal, hogy készítünk egy szófelhőt azokból a pozitív szavakból, kifejezésekből, amelyek a digitális munkarend kapcsán eszünkbe jutnak. Ehhez kérünk, kattints a csatolt [menti linkre](#) és válaszolj a kérdésre egy szóval, szókapcsolattal.

Határidő: május 12.

Feladat 2: Minden iskola egy közösség, melynek közvetetten érintett csoportjai a diákok, a tanárok és a szülők, maguk is közösséget alkotnak. Ezen közösségek együttműködése valósul meg az iskolában, és ha jól működik egy iskola, akkor minden csoport kellemesen érzi magát a közös munkában és megtalálja azokat az előnyöket, amelyeket egyénileg tud kamatoztatni, miközben gyakorolja azokat a készségeket, amelyekkel együtt tud működni másokkal a közös jó érdekében.

A diákokat a diákönkormányzatba választott képviselőik tudják leghatékonyabban képviselni. Egyetértesz?

A DÖK érdekérvényesítő vagy érdekvédő szervezet? Esetleg több ennél, más is?

Mennyire demokratikus az iskola és a DÖK működése?

Milyen pozitív tapasztalatod fűződik a DÖK munkájához?

Milyen hiányérzetted van a DÖK intézményével kapcsolatban?

Teljesíti, teljesítheti a DÖK az elvárásaidat?

Mennyire ismered a jogaidat és kötelességeidet mint diák? Arányosak ezek? Változtatnál esetleg rajtuk? Hogyan?

A kérdések csak ötletadók. Kíváncsiak vagyunk a véleményedre a tanulók szerepéről, lehetőségeiről az iskola formálásában.

A csatolmányok között találsz néhány érdekes olvasmányt a diákönkormányzatok működéséről.

Milyen újdonságot találtál ezekben a dokumentumokban?

Határidő: május 12.

- [Diákönkormányzat blog](#)
- [Diákönkormányzati kisokos](#)
- [Diákjogi kisokos](#)

Feladat 3: Ebben a feladatban jó gyakorlatokat keresünk úgy, hogy mindenki ‘bedobja’ a közsbe, amit maga tapasztalt vagy amiről hallott, olvasott, amit máshol látott. De mi számít jó gyakorlatnak?

Röviden és egyszerűen: olyan módszerek, amelyek megoldanak egy problémát vagy hatékonyabbá, jobbá tesznek folyamatokat és kellően rugalmasak ahhoz, hogy más környezetben adaptálhatóak legyenek. Az iskolák nemcsak más iskoláktól vehetnek át módszereket, hanem bárhol, ahol tanítás-tanulás vagy közösségépítés, szocializáció zajlik. Ezt benchmarkingnak is nevezik.

Mihez keresünk jó gyakorlatokat?

Röviden és egyszerűen: a középiskolai oktatás megújításához. A pandémiás helyzet olyan feladatok elé állított mindenkit, amelyek megoldásából tanulunk lehet és kell. Mit vinnénk tovább a mindennapi iskolai életbe azokból a módszerekből, amelyekkel megoldottuk a felmerülő problémákat, vagy amelyekkel reagáltunk a megváltozott körülményekre?

Az, hogy miből lesz jó gyakorlat most még nem tudjuk, de csak ötletekből tudunk kiindulni. Ezért ötletromhamra (brainstorming) hívunk Titeket! A [csatolt Padleten](#) gyűjtsük össze az egyéni tapasztalatokat vagy tudásokat, ismereteket! A kategóriákkal igyekeztünk segíteni abban, hogy milyen tevékenységekkel kapcsolatban kereshetitek az emlékeitekben a jó megoldásokat, amelyeket akár érdemes adaptálni hosszú távon is. Amire pedig mi sem gondoltunk, az mehet bátran az Egyéb kategóriába.

A csatolt anyagok között találtok egy prezentációt az [Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet](#)től [az iskolai jó gyakorlatok alkalmazásáról](#), a jó gyakorlatok fogalmának a fenténél tudományosabb és alaposabb meghatározásáról.

Heti feedback



4. ábra Menti és Padlet képernyőkép

2. hét

Feladat 1: Jó gyakorlatok – előnyök és hátrányok

Határidő: május 19.

Kedves Tanulók!

Kérlek Titeket, hogy töltsék ki a [Google dokumentumot](#) közösen, írjátok bele a gondolataikat, gyűjtsetek előnyöket/lehetőségeket és hátrányokat/akadályokat a megvalósítandó jó gyakorlattal kapcsolatban. Segítségül csatoltunk 4 segédanyagot a blended learningről és kifordított osztályteremről.

Jó munkát kívánok :)

- [Blended learning](#)
- [Bevezető: a kifordított osztályterem](#)
- [Flip it!](#)
- [Mit, miért és hogyan? – A kifordított osztályterem alkalmazása](#)

Feladat 2: Jó gyakorlat-érvelés

Határidő: május 21.

Kedves Tanulók!

Az előző feladatban készített táblázat alapján fogalmazzatok meg érveket amellezt az ügy mellett, amit képviseltek, illetve cáfolatokat/megoldásokat az ellenérvekre a [megadott plectica felületen](#).

Használata:

A kockákat egyszerűen le kell másolni. Minden kocka egy érv, a részeit értelemsszerűen meg kell fogalmazni. Az egyes érvek kapcsolatát pedig nyíllal lehet jelezni. Nem minden érvnek kell egy másikhoz kapcsolódnia.

Segítségül csatoltunk egy videót az érvelés módszereiről.

Jó munkát kívánok :)

[Az érvek és az érvelés módszerei](#)

3. hét

Feladat 1: Érvelő felszólalás írása.

Határidő: május 27.

Sziasztok!

Az utolsó hetet kezdjük meg ezzel a feladattal, reméljük, továbbra is lelkes résztvevői maradtok kurzusunknak.

Az 1. feladatban arra kérünk benneteket, hogy közösen fogalmazzatok meg egy beszédet, ami a DÖK gyűlésen elhangozhat az előző héten általatok összegyűjtött jó gyakorlat érvek (és esetleg az ellenérvek) felhasználásával. Az 1. [dokumentumban](#) találjátok ezeket egy összesített táblázatban.

Nézzétek meg a videókat, melyek segítenek a beszéd logikai felépítésében, továbbá tanulmányozzátok „Az én beszédem” című vázlatot is.

A megírt szöveg ne legyen hosszabb 1 oldalnál. Egy közös dokumentumban dolgozzatok.

Jó munkát kívánunk!

- [A beszéd előkészítése, kidolgozása és az előadás követelményei | Pécsi-Szalkai Melinda](#)
- [A klasszikus retorikák felépítése | Grüll Tibor](#)
- [Jó szónok és jó beszéd](#)
- [Az én beszédem vázlat](#)

Feladat 2: „A mi beszédünk” videó készítése Határidő: május 31.

Sziasztok!

Most, hogy megírtátok a DÖK-ben elhangzó felszólalást, elérkezett a tanfolyam legizgalmasabb, záró feladata.

Ezúttal arra kérünk benneteket, hogy együtt készítsetek videót a felszólalásról. Ti döntitek el, mindketten szerepeltek-e a filmen, de fontos, hogy a megvalósítás közös munka legyen. Az egyes részeket addig "csiszoljátok", amíg úgy érzitek, a legjobbat hoztátok ki magatokból. Tudjuk, hogy ez egy összetett feladat, így a határidő ezúttal hétfő éjféli.

A sikeres beszéd megvalósításához ezúttal is videókkal igyekszünk segítségetekre lenni.

Ösztönzőként nézzétek meg a mintabeszédeket is. Biztosan találtok bennük olyan kommunikációs eszközöket, amelyek a ti beszédeteket is hatásossá tehetik.

A 2. (edpuzzle) csatolmány magyar nyelvű kérdéssorral igyekszik felhívni figyelmeteket a hatásos beszéd apró részleteire. Ezután megtekinthetitek a teljes beszédet (3. videó), majd két további felszólalást. A videók ha szükséges, felirattal is nézhetőek.

Ha elkészült a feladat, arra kérünk, töltsétek fel a [padletre](#).

Reméljük, kiváló beszéd születik! :-)

- [Beszélj Magabiztosan - Fejleszd a Beszédkészségedet!](#)
- [Motivációs beszéd feldolgozása, a motivációs beszéd](#)
- [TED előadás](#)
- [Felix Finkbeiner környezetvédelem](#)

Összefoglalás, értékelés

Sziasztok!

Elérkezett a tanfolyam vége. Bízunk benne, hogy élveztétek az egymásra épülő feladatokat, a szemléltető anyagokat és új ismeretekre is szert tettetek. Ebből az alkalomból tekintsetek meg az [összefoglaló videót](#), majd arra kérünk titeket, hogy töltsétek ki a [Feedback kérdőívet](#), mert őszinte véleményetekkel segítitek munkánkat.

Reméljük, még találkozunk akár az online térben is!

Köszönjük, hogy itt voltatok! :-)

Tokaji Ildikó, Császár Eszter és Szalonna Krisztina

Határidő: június 3.

[A kurzusban előforduló linkek gyűjteménye](#)

Köszönetnyilvánítás

Ollé János tanár úrnak, az egyetemi kurzus vezetőjének, a lehetőségért és a szakmai támogatásért. Kubinger-Pillmann Juditnak és Morva Péternek a tanulók toborzásában nyújtott segítségért és a szakmai tanácsokért. Két tanulónknak, Csík Balázsnak és Kámán Diának a színvonalas együttműködésért.

Mozaikkockák egy szakmai rendezvényről

1. E-Learning and Instructional Design Meetup. 2021. április 30. online

A szakmai nap első blokkja az *E-learning jó gyakorlat és innováció* címet viselte. „Tartalomhoz a forma – Amfora” –hangzott fel az előadás kezdetén az ismerős szlogen. Mit is jelent ez az EL gyakorlatban? – kezdte boncolgatni a témát *Papp Gyula*. Nem mást, mint hogy grafikai tervezés során ne becsüljük alá az élményt, érzelmeket, amit a megjelenés generál, hiszen a tananyag befogadását befolyásolja. A szín- és formavilágban is legyen stratégia.

Balkányi Péter *E-learning by design tananyagfejlesztéssel* ismertette meg a résztvevőket, ahol is alapelveket fogalmazott meg: profi szakértők és eszközök, tanulóközpontúság, pedagógia, technológia, projektmenedzsment, más- más tanulási technikák, nyitottság és átláthatóság, jelenléti vs e-learning, teljes életciklus, képernyő előtti tanulás.

A tananyagkészítés napi kihívása a rezponzivitás. A Nexius xEditor szerkesztő lehetőségeibe nyerhettünk bepillantást az *Interakciótervezéstől a sablonkészítésig* *Sablik Henrik* révén. A játékos interakció lépéseinek lehetőségére a Nexius EDU KRESZ EL tananyagának példáit ismerhettük meg, közelítve a valósághoz. A tervezési folyamat főbb lépései: oktatásmódszertani tervezés, drótváz készítése, sablonizálás.

A szakmai nap második szakasza az adatelemzés, adathasznosítás és adatgazdálkodás témakört fogta össze.

Dr. Simonics István *Adatbiztonság a tananyagfejlesztésben és a prezentáció készítésében* előadása a prezentációkészítés során fellépő adatvédelem kérdéskörét járta körbe. Adatbiztonsági szempontból a legfőbb kérdést az adatok megbízhatósága, adatok relevanciája, források hiteles megjelölése és a szakmai hitelesség jelentik.

Az adat és info építőkövek a képzésszervezésben. Az adat elemi ismeret, az adatokból pedig gondolkodás, vagy gépi feldolgozás útján nyerhetünk információkat. Adatokat generálunk, hogy információhoz jusunk és döntéseket tudjunk hozni az elemzéseinkkel. – tudtuk meg *Koharek András* előadásában. *Koharek András* bemutatta grafikonelemzések során, hogy mik a képzésszervezés jellemzői nagyvállalati környezetben. Kitért arra is, hogy miről árulkodnak a tesztek kitöltési adatai?

Vágvölgyi Csaba az online oktatáshoz kapcsolódó adatok elemzési lehetőségébe nyújtott bepillantást a résztvevők számára. A Learning Analytics nem más, mint az oktatáshoz kapcsolódó információk, naplóállományok és egyéb mérhető adatok feldolgozása és elemzése. A Learning Analytics célja, hogy minél átfogóbb képet kapjunk a tanulási folyamatról. Az így megszerzett tudás hozzájárulhat a tanulási folyamatok optimalizálásához, illetve szerepet kaphat a további fejlesztésekhez szükséges döntések meghozatalában.

A Learning Analytics eszközrendszere a naplók elemzése, statisztikák feldolgozása, webes látogatottsági analitika, külső szolgáltatások látogatottsági adatai pl. youtube, vizualizációs eszközök, adatbányászati és BigData eszközök, mesterséges intelligencia használata.

A LA felhasználás típusai: descriptive (mi fog történni?), predictive (mi fog következni?), diagnostic (miért történni?), prescriptive (mit tegyünk, hogy jobb legyen?). A Moodle Learning Analytics API elsősorban a prediktív modellre helyezte a hangsúlyt. Lehetővé teszi, hogy a Moodle üzemeltetők, ún. előrejelzési

modelleket határozzanak meg. A cél, hogy bizonyos paraméterek és események kombinációjából következtetést tudjunk levonni, vagy akár meg tudjunk jósolni egy várhatóan bekövetkező eseményt.

Figyelemreméltó linkek a témában:

Külső eszközök webes látogatottsági információk elemzése:

Google analytics <https://analytics.google.com>

Piwik/ Matomo

<https://piwik.pro>, <https://matomo.org>

Heatmap blokk https://moodle.org/plugins/block_heatmap

Vizualizációs megjelenítés:

Completion Progress blokk https://moodle.org/plugins/block_completion_progress

Checklist https://moodle.org/plugins/mod_checklist

Overview statistics https://moodle.org/plugins/report_overviewstats

Lekérdező eszköz a Moodle felületén:

Ad-hoc database queries https://moodle.org/plugins/report_customsql

Külső LA eszközök:

Edwiser Reports <https://edwiser.org/reports>

Intelliboard <https://intelliboard.net>

Lambda Analytics <https://lambdasolutions.net/products/lambda-analytics>

A szakmai nap 3 része az *Innováció és interaktivitás* területére kalauzolta el a résztvevőket. *Duchon Jenő Gamifikáljuk a Moodle rendszert!* előadásában felhívta a figyelmet: attól, hogy játékot használok még nem gamifikáltam! Ahogy létezik tanulási stílus, úgy van játékstílus is.

Márkus Zsolt nagyszabású előadása a *Többplatformú, tematikus, interaktív tórák alkalmazása az oktatásban* címet viselte. A SZTAKI szakemberei tevékenységeiket az oktatás, ezen belül is az eLearning, a multimédia és a mobil eszközök területére koncentrálnak. Innovatív termékfejlesztésük képviselője a GUIDE@HAND alkalmazáscsalád.

Az *E-learning kiskamaszoknak – online szabadulósobától a felvételi előkészítő kurzusokig* c. előadást hallhattuk *Farkas Róbert* tolmácsolásában és ismerhettük meg a Webkurzus repertoárját: szöveges tananyagok, videók (felvételi feladatok megoldásai, videós súgó, oktatóvideó, interaktív videó), mérés, értékelés (letölthető feladatlap, tesztek- villámkérdések, interaktív feladatok, élő felvételi szituáció), gamification (kitűzők, interaktív szabadulókurzus, lépjen szintre! xp gyűjtés)

A negyedik blokk az *E-learning fejlesztés és e-learning fejlesztők, tudásmenedzsment* címet kapta.

Kereszty Orsolya pályaképével kaphatunk motivációt, aki tanárból vált Instructional Designer-ré. Tapasztalata szerint a szakterület minimum eszköztudása az Articulate Storyline, Design eszköz, videó animáció, Camtasia, PPT. A sikeres ID megismeri a tanulás szeretetéről, kitűnő csapatjátékos, mer lépni, jó kritikai gondolkodással bír, művész és kutató egyaránt, fejlődő szemlélettel él. A folyamatos tanulás színterei a platformok, a közösség, a mindenkori egyediség megőrzésével.

A továbbiakban *Ollé János* előadásában megismerhettük *Az e-learning fejlesztő kompetenciaterképét*, azok forrását, illetve szó esett a kompetenciafejlesztés irányelveiről.

Réti Éva

In memoriam Dr. Nagy József (1930–2021)

Nagy József a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének professzor emeritusa életének 91. évében elhunyt.

Nagy József professzor a hazai pedagógiai kutatás és tanárképzés egyik legkiemelkedőbb képviselője volt. Közel hat évtizedes kutatói munkássága során a magyarországi pedagógia több területét megújította. Az 1960-as évektől kezdődően számos nagyszabású empirikus vizsgálatot, országos reprezentatív felmérést végzett, amelynek nemzetközi szinten is jegyezték.

A kutatási program keretében kidolgozott mérőeszközök (PREFER, 1986, majd a DIFER, 2004) mind a mai napig eredményesen segítik az óvodai nevelést és a differenciált fejlesztést az iskola első éveiben.

Elméleti kutatásaival, átfogó igényű elemzéseivel és széles körben hivatkozott monográfiáival megalapozta és elindította a hazai pedagógia rendszerszemléletű modellezését (Köznevelés és rendszerszemlélet, 1979), új fogalomrendszert alkotott a tudás kialakulása, fejlődése, a tananyag elemzése és a tanulás folyamatainak értelmezése területén (A tudástechnológia elméleti alapjai, 1985). Kélsőbb a személyiségfejlődés és a nevelés átfogó, koncepcionális kérdéseivel foglalkozott (Nevelési kézikönyv, 1996). Az oktatás és nevelés problémáit egységes fogalmi keretben tárgyaló könyve (XXI. század és nevelés) 2000-ben jelent meg.

Nagy József 1961-től a Szegedi Tudományegyetem, illetve a korábbi József Attila Tudományegyetem oktatója volt. Közel egy évtizeden keresztül vezette a Pedagógiai Tanszéket. A 70-es évektől több kandidátusi és mintegy harminc egyetemi doktori értekezés témavezetője volt. A magyarországi PhD képzés elindulásakor Nagy József vezetésével kezdődött Szegeden a neveléstudományi PhD képzés.

Szegedi egyetemi tevékenykedése mellett évekig a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ tudományos igazgatóhelyetteseként, majd 1989–90-ben a budapesti Oktatáskutató Intézet főigazgatójaként is tevékenykedett. Évekig elnökként irányította a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsát, nevéhez fűződik a pedagógiai kutatás-finanszírozás modern pályázati rendszerének meghonosítása, és az eredmények értékelési rendjének kialakítása. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának társelnöke volt, és tagja volt a Magyar Akkreditációs Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának is.

Széleskörű nemzetközi kapcsolatai közül kiemelkedik a hamburgi UNESCO Institute for Education, mellyel együttműködve a 70-es évek elejétől rendszeresen részt vett kutatási projekteken, illetve több alkalommal dolgozott külföldön az UNESCO felkért szakértőjeként. Évekig tagja volt a Network Educational Sciences Amsterdam (NESA) vezető testületének, és tagja volt a Curriculum Journal szerkesztőbizottságának.

Több évtizede vállalt vezető szerepet a közoktatás reformjában. Egyik kezdeményezője volt a Nemzeti alaptanterv kidolgozásának. Részt vett az érettségi vizsga reformját előkészítő bizottság munkájában. Irányította a diagnosztikus vizsga-koncepció kidolgozásával kapcsolatos munkákat, majd az alapműveltségi vizsga bevezetését előkészítő kutatásokat.

Kutató és oktató munkáját nyugdíjba vonulása után is töretlen lendülettel folytatta, és több nagyobb léptékű kutatási programot is irányított, többek között az óvodás és kisiskolás gyermekek alapkészségeinek fejlődési folyamatát feltáró országos vizsgálatot is vezette.



Nagy József munkássága nagy hatást gyakorolt a magyarországi pedagógiai kutatás fejlődésére. Sokszínű, eredményekben rendkívül gazdag tudományos pályafutása minden kutató számára példaként szolgálhat.

Nyugodjon békében!

A szöveg az Elhunyt Dr. Nagy József, az SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Professzor Emeritusa <https://u-szeged.hu/sztechirek/2021-junius/elhunyt-dr-nagy-jozsef> írás alapján készült.

A kép forrása: <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/nj.jpg>