

Tomori Tímea

A kommunikációs kompetencia iskolapedagógiai vizsgálata középiskolákban



Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Iskolapedagógia Program

A Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője:

Dr. Pukánszky Béla, dr. habil, DSc, az MTA doktora

A Neveléstudományi Doktori Iskola programigazgatója:

Dr. Szűts Zoltán, dr. habil, egyetemi docens

Témavezetők:

Dr. Virág Irén, dr. habil, egyetemi docens

Dr. Szőke-Milinte Enikő, dr. egyetemi docens

Eger, 2023

Tartalom

1. Bevezetés	7
1.1. A témaválasztás indoklása	7
1.2. A dolgozat felépítése	7
1.3. A kutatás várható eredményei és korlátai	9
2. A kommunikációs kompetencia és az információs műveltség fogalmi keretei	10
2.1. Kompetencia	10
2.2. Kommunikatív és kommunikációs kompetencia	12
2.3. A jelenleg gyakran alkalmazott nemzetközi és Európai Unió oktatási referenciakeretek a kommunikációs kompetencia értelmezésére	21
3. Korszerű módszerek és eszközök a kommunikációs kompetencia fejlesztésére	37
3.1. Digitális eszközökkel és hálózattal támogatott korszerű módszertanok	39
3.1.1. Mikrotartalmak (microcontent)	39
3.1.2. Tükrözött osztályterem (flipped classroom)	41
3.2. Nem digitális (analóg) tanulási környezetben hasznosítható korszerű módszerek	46
3.2.1. Tréningmódszer (training method)	46
3.2.2. Coaching	51
3.2.3. Drámapedagógia (drama-based pedagogy)	60
3.2.4. Irodalomterápia, biblioterápia, meseterápia (literary therapy, bibliotherapy, tale therapy)	68
3.3. Hibrid lehetőségek a korszerű oktatási módszerekben	76
3.3.1. (Digitális) Történetmesélés (digital storytelling)	76
3.3.2. LEGO eszközökkel támogatott történetmesélés és felfedező tanulás (LEGO Education)	80
3.3.3. Játékosítás (gamification)	87
4. A kutatás	90
4.1. A kutatás lépései	90
4.1.1. A pilot kutatás	93
<i>PK1</i> – Hol, mely műveltségi területeken jelenik meg a 2012-es NAT anyagában az információs műveltség fejlesztésének a lehetősége? Milyen eloszlást eredményez műveltségterületenként?	94
<i>PK2</i> – Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?	96
<i>PK3</i> - Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?	98
<i>PK4</i> – Az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia mely területeit fejlesztik a szakközépiskolai órákon a pedagógusok?	100

<i>PK5</i> – Milyen módszereket használnak a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére?	103
4.1.2. A kutatás körülményei	107
4.1.3. A személyes kommunikációs kompetencia relevanciája és értelmezése, a témaválasztás indoklása.....	108
4.1.4. Kutatási kérdések	109
4.1.5. A kvalitatív módszertan	111
4.1.6. A beavatkozás nélküli módszerek	116
4.1.6.1. A dokumentumelemzés módszertana	116
4.1.6.2. A tartalomelemzés módszertana.....	116
4.1.7. Beavatkozást igénylő módszerek	118
4.1.7.1. A kikérdezés módszertana (szóban és írásban)	118
4.1.7.2. A megfigyelés módszertana	120
4.1.7.3. A teszt módszertana	121
4.1.8. A mintavétel.....	127
4.1.9. Kódolás és adatelemzés.....	129
4.1.10. Etikai kérdések	129
4.1.11. A tanterv.....	130
4.1.12. A kutatás eredményei.....	132
<i>K1</i> A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban?	132
<i>K2</i> A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben?	137
<i>K3</i> A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró- szabályozó dokumentumokban?	141
<i>K4</i> A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?	143
<i>K5</i> A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs-, a digitális- és a médiaműveltség fejleszthetősége?	146
<i>K6</i> Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?	151
<i>K7</i> Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a vizsgált középiskolai előíró- szabályozó dokumentumok?	157
<i>K8</i> Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?	163
<i>K9</i> Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?	166
<i>K10</i> (Mindezek tekintetében) Hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?.....	169
5. ÖSSZEGZÉS	174

5.1. KITEKINTÉS.....	178
Melléletek	181
Köszönetnyilvánítás	193
Irodalom.....	197

Ábrák jegyzéke

1. SZ. ÁBRA: NAGY JÓZSEF – A KOMPETENCIÁK SZERVEZŐDÉSE	11
2. SZ. ÁBRA: HYMES KOMPETENCIAFOGALMA	13
3. SZ. ÁBRA: NAGY JÓZSEF A NYELVI KULCSKOMPETENCIA ÉS A KOMPETENCIÁK ÉRVÉNYESÜLÉSE.	16
4. SZ. ÁBRA: SZŐKE-MILINTE ÉNIKŐ – A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA SZERVEZŐDÉSE.....	18
5. SZ. ÁBRA: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA KOMPONENSKÉSZLETE.....	19
6. SZ. ÁBRA: A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA SZERVEZŐDÉSE	20
7. SZ. ÁBRA: A DIGITÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA LEHETSÉGES KOMPONENSEI	21
8. SZ. ÁBRA: A P21 KERETRENDSZERE A 21. SZÁZADI OKTATÁSÉRT.....	24
9. SZ. ÁBRA: AZ UNESCO KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉG TÉRKÉPE	25
10. SZ. ÁBRA: A DIGCOMP KERETRENDSZERE.....	29
11. SZ. ÁBRA: DIGCOMP 2.1.....	35
12. SZ. ÁBRA: NAHALKA ISTVÁN – A TANULÁSTÍPUSOK „BLOKKDIAGRAMJA”	48
13. SZ. ÁBRA: A LEGO TÖRTÉNETMESÉLÉS EREDMÉNYE, EGY TÖRTÉNET FELDOLGOZÁSA	80
14. SZ. ÁBRA: LEGO STORY STARTER CSOMAG	81
15. SZ. ÁBRA: A LEGO EDUCATION STORYSTRATER TANTERVI KERÉK	82
16. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KOMPETENCIÁINAK ELOSZLÁSA A 2012-ES NAT ANYAGÁBAN	96
17. SZ. ÁBRA: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA ALAKULÁSÁNAK SZÁZALÉKOS ADATAI A SZAKKÖZÉPISKOLAI KERETTANTERVBEN	98
18. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KOMPETENCIÁINAK ELOSZLÁSA A SZAKKÖZÉPISKOLAI KERETTANTERVBEN.....	99
19. SZ. ÁBRA: INTERJÚK - KÓDOLÁSI GYAKORISÁG A NÉGY KOMPETENCIATERÜLETEN	100
20. SZ. ÁBRA: JEGYZŐKÖNYVEK - KÓDOLÁSI GYAKORISÁG A NÉGY KOMPETENCIATERÜLETEN	100
21. SZ. ÁBRA: A SZISZTEMATIKUS PERSPEKTÍV TRIANGULÁCIÓ.....	113
22. SZ. ÁBRA: A TRIANGULÁCIÓ TÍPUSAINAK MEGJELENÉSE A DOLGOZATBAN.....	115
23. SZ. ÁBRA: RÉSZLET A 2012-ES NAT DOKUMENTUMELEMZÉSÉBŐL AZ „A PRIORI” HASZNÁLT KÓDRENDSZERREL	118
24. SZ. ÁBRA: RÉSZLET A KERETTANTERV 2012-ES MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TARTALOMELEMZÉSÉBŐL BONYOLULTABB, KIBŐVÍTETT KÓDRENDSZERREL, SZÍNEK JELENTÉSSEL BÍRÓ HASZNÁLATÁVAL ÉS MEMOKKAL TÚZDELVE	118
25. SZ. ÁBRA: KORRELÁCIÓVIZSGÁLAT A DIÁKOK TESZTFELADATAINAK PÁROS ÉS PÁRATLAN ITEMŰ RÉSZEI KÖZÖTT	123
26. SZ. ÁBRA: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA ALAKULÁSA A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-OKBAN DOKUMENTUMELEMZÉSSEL.....	134
27. SZ. ÁBRA: A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA ALAKULÁSA A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-OKBAN DOKUMENTUMELEMZÉSSEL.....	137
28. SZ. ÁBRA: GIMNÁZIUMI KERETTANTERV ELEMZÉSEK DOKUMENTUMELEMZÉSSEL VIZSGÁLVA A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-OKBAN	140
29. SZ. ÁBRA: A SZEMÉLYES KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA KOMPONENSKÉSZLETÉNEK TARTALOMELEMZÉSE ALAPJÁN JEGYZETT MUTATÓI MŰVELTSÉGI TERÜLETENKÉNT A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-BAN ÖSSZESÍTETT FORMÁBAN	143
30. SZ. ÁBRA: A MŰVÉSZETEK MŰVELTSÉGI TERÜLET TANTÁRGYAINAK VISZONYA ERŐSSÉG SZERINT A SZEMÉLYES KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA KOMPONENSKÉSZLETÉHEZ	145
31. SZ. ÁBRA: A MÉDIAMŰVELTSÉG, AZ INFORMÁCIÓS ÉS DIGITÁLIS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE TARTALOMELEMZÉS SORÁN A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT MŰVÉSZETEK MŰVELTSÉGI TERÜLETÉN	149
32. SZ. ÁBRA: A MÉDIAMŰVELTSÉG, AZ INFORMÁCIÓS ÉS DIGITÁLIS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE TARTALOMELEMZÉS SORÁN A 2012-ES KERETTANTERV MŰVÉSZETI TANTÁRGYAINAK VONATKOZÁSÁBAN	151
33. SZ. ÁBRA: A MÉDIAMŰVELTSÉG, AZ INFORMÁCIÓS ÉS DIGITÁLIS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE TARTALOMELEMZÉS SORÁN A 2020-AS KERETTANTERV MŰVÉSZETI TANTÁRGYAINAK VONATKOZÁSÁBAN	151
34. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KOMPONENSEINEK MEGJELENÉSE A VIZSGÁLT MŰVELTSÉGI TERÜLETEKEN KERESZTTÁBLA- ELEMZÉSSEL – ÖSSZESÍTETT ADATOK, MINDEN TANTERV	153
35. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE ÉS ÖSSZEHASONLÍTÁSA AZ INFORMATIKA/TECHNOLÓGIA MŰVELTSÉGTERÜLETEN A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-BAN	154
36. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE ÉS ÖSSZEHASONLÍTÁSA MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM MŰVELTSÉGTERÜLETEN A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-BAN	155
37. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG MEGJELENÉSE ÉS ÖSSZEHASONLÍTÁSA A MŰVÉSZETEK MŰVELTSÉGTERÜLETEN A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-BAN.....	155

38. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KOMPONENSEINEK MEGJELENÉSE A VIZSGÁLT TANTÁRGYAKBAN KERESZTTÁBLA-ELEMZÉSSSEL	156
39. SZ. ÁBRA: AZ INFORMÁCIÓS MŰVELTSÉG KOMPONENSEINEK MEGJELENÉSE A VIZSGÁLT TANTÁRGYAKBAN KERESZTTÁBLA-ELEMZÉSSSEL	156
40. SZ. ÁBRA: A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSI TERÜLETEI	160
41. SZ. ÁBRA: KERESZTTÁBLA-ELEMZÉS A VIZSGÁLT MŰVELTSÉGI TERÜLETEKEN MUNKAFORMÁK ÉS MÓDSZEREK TEKINTETÉBEN	161
42. SZ. ÁBRA: KERESZTTÁBLA-ELEMZÉS A 2012-ES ÉS A 2020-AS NAT-BÓL A VIZSGÁLT MŰVELTSÉGI TERÜLETEKEN MUNKAFORMÁK ÉS MÓDSZEREK TEKINTETÉBEN	162
43. SZ. ÁBRA: WORD CLOUD – A PEDAGÓGUSOK KIKÉRDEZÉSE NYOMÁN A DIÁKOK KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRÁJÁNAK JELLEMZÉSE	164
44. SZ. ÁBRA: INTERACTIVE WORD TREE – PEDAGÓGUSINTERJÚK NYOMÁN A DIÁKOK KOMMUNIKÁCIÓS KULTÚRÁJÁNAK JELLEMZÉSE	165
45. SZ. ÁBRA: MÓDSZEREK ÉS GYAKORLATOK A KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉRE A PEDAGÓGUSOK KIKÉRDEZÉSE ALAPJÁN	168
46. SZ. ÁBRA: A TESZTFELADATOK SZÓRÓDÁSI ÉRTÉKEINEK MUTATÓJA	173

Táblázatok jegyzéke

1. TÁBLÁZAT: A KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA ÉRTELMEZÉSE CANALE – SWAIN (1980) ALAPJÁN:.....	14
2. TÁBLÁZAT: DIGCOMP 2.1. NYOMÁN A KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KOLLABORÁCIÓ KOMPETENCIATERÜLET RÉSZLETES MAGYARÁZATA SZINTEZŐDÉS SZERINT	33
3. TÁBLÁZAT: A CSOPORTFEJLŐDÉS SZAKASZAI (RUDAS, 2007: 58-70 NYOMÁN)	49
4. TÁBLÁZAT: A COACHING ALAPJAI.....	52
5. TÁBLÁZAT: DRÁMATÍPUSOK A DRÁMAPEDAGÓGIÁBAN (BOLTON, 1993; SZÁSZI, 1998; TUKACS, 2011 NYOMÁN).....	64
6. TÁBLÁZAT: A BIBLIOTERÁPIÁS FOGLALKOZÁSOK CSOPORTOSÍTÁSA A FOGLALKOZÁSOK IRÁNYULTSÁGA ALAPJÁN (GULYÁS, 2015; GULYÁS, 2017 NYOMÁN)	69
7. TÁBLÁZAT: BARTOS ÉVA A BIBLIOTERÁPIA KÖRÜLMÉNYEI	70
8. TÁBLÁZAT: A BIBLIOTERÁPIA FOLYAMATA (DOLL–DOLL, 2011 NYOMÁN)	71
9. TÁBLÁZAT: A FOGLALKOZÁSOK FELÉPÍTÉSE (BOLDIZSÁR, 2018; BOLDIZSÁR, 2019 NYOMÁN)	73
10. TÁBLÁZAT: A DST HÉT ELEME (ALISMAIL, 2015).....	76
11. TÁBLÁZAT: A DST SZAKASZAI (LANSZKI, 2016 NYOMÁN)	77
12. TÁBLÁZAT: A LEGO STORYSTARTER CSOMAG 4C ELVÉNEK BEMUTATÁSA (LEGO EDUCATIONAL, 2014; 2015; NYE–LEIS, 2019; SEBESTYÉN ÉS MTSAI, 2020; LENGYELNÉ ÉS MTSAI, 2021)	82
13. TÁBLÁZAT: AZ 5W BEMUTATÁSA A TÖRTÉNETMESÉLÉS FOLYAMATÁBAN (LEGO EDUCATION, 2014: 14; NYE–LEIS, 2019; LENGYELNÉ ÉS MTSAI, 2021)	84
14. TÁBLÁZAT: A KUTATÁS KÉRDÉSEI (SAJÁT FELDOLGOZÁS).....	109

Mellékletek jegyzéke

1. MELLÉKLET: A PEDAGÓGUSINTERJÚ KÉRDÉSSORA	181
2. MELLÉKLET: A DIÁKOK SZÁMÁRA KÉSZÜLT TESZT.....	184

1. Bevezetés

1.1. A témaválasztás indoklása

A kutatás fókuszában a középiskolai korosztályra vonatkozó tantervek vizsgálata, (NAT 2012, Kerettanterv 2012) később az új, átalakult tantervek miatt (NAT 2020, Kerettanterv 2020) azok összehasonlító elemzése került. A kutatás elsődleges célja tehát betekintést nyújtani a befogadó számára abba, hogy a jelenleg érvényben lévő tantervek milyen módon közelítik meg a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit, illetve a különböző műveltségterületeken milyen arányban jelennek meg a kommunikációs kompetencia komponensei. További célként fogalmazódott meg a téma szűkítésekor a személyes kommunikációs kompetencia áttekintő vizsgálata. Ahogyan *Nagy József (2007)* írja, a személyes kommunikációs kompetencia az egzisztenciális, azaz az egyén túlélését szolgáló kompetencia, (*Andok, 2016*) amely négyféle: önvédő, önellátó, önismerő, önfejlesztő kompetenciákból áll.

Ezek között megtalálhatóak azok az alapképességek is, amelyek a tanulási képességet szolgálják. (*Nagy, 2007*) A személyes kompetencia négy kompetenciaterülete nagymértékben meghatározza azt, hogy az egyén a későbbi életében milyen mértékben tud alkalmazkodni a munkaerőpiaci elvárásokhoz, milyen ütemben képes képezni és átképezni magát. (Lásd, *Radó 2017*) E „*kevésbé kutatott és ismert*” (*Nagy, 2007: 33*) területet feltárása érdekes lehet mind a tantervek, mind pedig az iskolai gyakorlat szintjén. További célként fogalmazódik meg tehát a tantervek vizsgálatán túl az is, hogy betekintést kapjunk a mindennapi iskolai gyakorlatba; képet tudjunk formálni arról, hogy a diákoknak milyen a kommunikációs kompetenciája és a pedagógusok ezt az adott kommunikációs kompetenciát a tananyag megtanítása mellett milyen módszerekkel tudják leginkább fejleszteni.

1.2. A dolgozat felépítése

Az első bevezető szakaszt követő második fejezetben a kompetenciafogalom értelmezésével, a kommunikációs és kommunikatív kompetencia magyarázatával foglalkozik a dolgozat. Áttekintést nyújt a nemzetközi oktatási referenciakeretekbe, amelyek a kommunikációs kompetenciát fókuszba helyezik. Tisztázza azokat a fogalmakat, amelyekre a kutatás épít, továbbá a szerző

kísérletet tesz arra, hogy a digitális kommunikációs kompetencia szerveződését a már meglévő fogalmi keretekbe építse.

A harmadik fejezet összegzi azokat a módszertani megoldásokat, módszertani elemeket, amelyek a korszerű oktatásban jól alkalmazhatóak a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére. A módszerek logikus közlése miatt a szerző három csoport létrehozását valósította meg a kommunikációs kompetencia bizonyos – a 21. században kiemelkedő fontosságú – elemeit figyelembe véve. A digitális eszközökkel és hálózattal támogatott módszerek között helyet kaptak a mikrotartalmak és a tükrözött osztályterem. Az offline, nem digitális eszközökkel megvalósuló módszerek között a tréningmódszer, a megoldásfókuszú team coaching, a drámapedagógia és az irodalomterápia. A harmadik, úgynevezett hibrid csoportba került a LEGO eszközökkel támogatott felfedező tanulás, továbbá a játékosítás a játékosítás 1.0 és 2.0 lehetősége miatt, valamint a történetmesélés a hagyományos és a digitális változata miatt. A fejezet a kutatás anyagának megértését szolgálja. Bizonyos korszerű lehetőségek (pl. papírszínház) azért maradtak ki a taglalásból, mert a középiskolai korosztály tanítására kevésbé alkalmasak.

A negyedik fejezet részletes kutatómódszertani betekintőt kínál az olvasó számára. A szakirodalmi vonatkozásokat a megvalósult pilot kutatás és az azt követő vizsgálat kutatómódszertani vonatkozásai egészítik ki, ismertetve a felhasznált kutatási módszereket és azok beágyazottságát a teljes kutatási folyamatba. Ebből fakadóan a dokumentumelemzés, a tartalomelemzés, a kikérdezés, a megfigyelés és a teszt kutatómódszertana is bemutatásra kerülnek. Mindezeket túl a kutatás körülményeinek pontosabb ismertetésére is sor kerül, a mintavétel, a kódolás, az adatelemzés és az etikai vonatkozások megfogalmazása kapcsán. A fejezet részletesen közli a pilot vizsgálat eredményeit, majd ismerteti a végső vizsgálat kutatási kérdéseire kapott válaszait. A kérdések megválaszolását követően egyfajta összegzés található minden kutatási kérdéshez kapcsolódó alfejezetben.

Az ötödik részben a szerző reflektálva az elmúlt évek munkájára megfogalmazza azokat az irányokat, kutatási lehetőségeket, amelyek a következő években tovább építhetik az eddigi kutatási eredményeket.

1.3. A kutatás várható eredményei és korlátai

Az iskolapedagógiai jellegű dolgozat elérni kívánt eredménye, hogy hidat képezzen a tudomány és a mindennapos iskolai gyakorlat között. A tantervek elemzése, jó átláthatósága megkönnyítheti a fejlesztési célú tanítási órák tervezési folyamatát. Segítséget nyújthat azok számára, akik az iskolák helyi tanterveinek kidolgozásával foglalkoznak, hiszen láthatóvá válnak mind az erősségek, mind pedig a gyengeségek, így minden intézmény profiljába illően reflektálhat arra. A módszerek összefoglalása szintén ezt a célt hivatott szolgálni, hiszen könnyen áttekinthetővé és értelmezhetővé teszi azokat a korszerű módszertani lehetőségeket, amelyek segíthetik a pedagógusok munkáját, a gyermekek számára motivációt ad, a kollégák számára a tervezésben nyújt lehetőségeket. A kikérdezések során is többszörösen felmerült a pedagógusok részéről a módszertani fejlődés igénye.

A kikérdezések, a megfigyelés, illetve a teszteredmények képet adnak arról, hogy a tantervekhez képest az iskolai valóság mit mutat meg, mennyire vannak összhangban egymással – tanterv és valóság. Milyen módszereket ismernek a pedagógusok? Milyen módszereket és lehetőségeket tartanak alkalmasnak a kommunikációs kompetencia fejlesztésre? Milyen háttértényezők húzódnak a mindennapi iskolai valóság kompetenciafejlesztési gyakorlata mögött, amelyek hatást gyakorolnak a folyamatra? – Ezekre a főbb kérdésekre keresi a disszertáció a választ.

A kutatás korlátait a COVID-19 járvány idézte elő, annak hatására folyamatos újratervezést igényelt a kutatás módszertana és a mintavétel egyaránt, valamint a szokásosnál hosszabb időintervallumot ölelt fel a kutatási folyamat az iskolák megközelíthetlensége miatt.

2. A kommunikációs kompetencia és az információs műveltség fogalmi keretei

2.1. Kompetencia

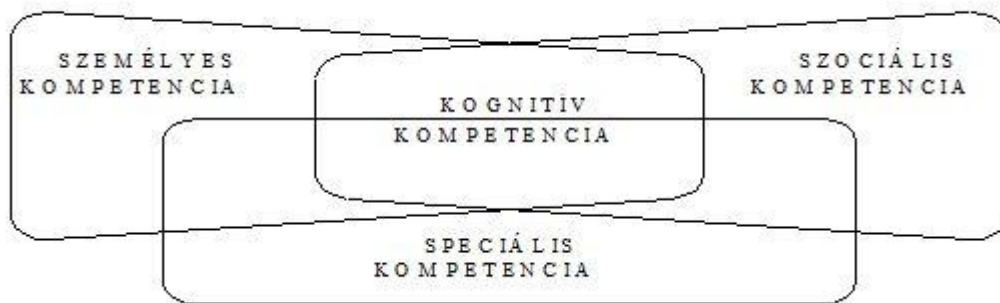
Napjainkra az oktatáskutatók arra az eredményre jutottak, hogy a közoktatás csak részben tudja felvértezni a szükséges ismeretekkel a diákjait, többnyire pedig nem is egy életre szóló tudásátadásról van szó. Így jónéhány területen „*egyre hangsúlyosabban jelent meg a kompetencia, a szakértelem és a műveltség újraértelmezett, új tartalommal telítődő fogalma.*” A fejlett világ oktatási rendszereire jellemzővé vált a kompetenciaalapú oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás intézménye. (Pethőné, 2007: 72)

Chomsky a kompetencia fogalmat jelző nélkül használta. Értelmezése szerint (Chomsky, 1965) az az egyén kompetens, aki ideális „beszélő-hallgató” (an idea speaker-listener). Egy „*mentális állapotot tükröz, és homogén jellegű, míg mostohatestvére a performancia fogalma a kompetencia egyedi, esetleges, különféle faktorok által befolyásolt változatokban testet öltő, akár rosszul formált megvalósulásait takarja.*” (Szitó, 2006: 3) Chomsky kompetencia fogalmát Hymes építette tovább, (Hymes, 1971) azonban ő már a kommunikációs kompetencia fogalmát használta.¹ Ez a fajta kompetenciafogalom kizárólag nyelvi megközelítést vesz alapul. Azonban a pedagógiában a kompetencia ettől általánosabb fogalom. Ahogyan a *Pedagógiai Lexikon* (1997: 266) Vajda Zsuzsanna szavaival erről fogalmaz: „*lat. 'alkalmasság, ügyesség': alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők. Az énefejlődés fontos összetevője, a gyermek számára annak tudatosulása, hogy folyamatosan bővül azon környezeti tényezők köre, amelyeket befolyásolni tud. [...] A kompetencia összefügg az egyén külső és belsőkontrollos voltával; a magas szinten kompetens egyének belső kontrollja erősebb.*” Falus Iván kompetencia alatt a pszichikus képződmények olyan rendszerét érti, „*amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet.*” (Falus, 2005: 6)

¹ Hymes elméletének kifejtése a következő (1.2. *Kommunikációs és kommunikatív kompetencia*) fejezet része, hiszen a kommunikatív kompetencia fogalmáról írt.

A kompetencia fogalmát a magyarországi oktatási környezetben is többen értelmezték. Ezek közül *Nagy József* meghatározását fogadom el a munkám alapjául és teszek kísérletet arra, hogy az általa elkészült modellt és a későbbi kommunikációs kompetencia modellt új megvilágításba helyezzem. Azért esett *Nagy József* munkájára a választásom, mert ő a **személyiség fejlesztését** tartja elsődlegesnek, mint ahogyan a kommunikációs kompetencia fejlesztésekor a kommunikációtanár, úgy jómagam is, arra törekszem, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésével a személyiség fejlődését is erőteljesen és tudatosan támogassam. Kutatócsoportjaink² és eddigi tudományos munkásságunk alapját is a *Nagy József* által készített modell képezte.

Nagy József (1994: 375) kompetencia felfogása szerint „köznyelvi értelemben is magában foglalja a viselkedés folyamatának teljességét: egyfelől jelenti a döntési illetékességet, annak motivációit, másfelől a megoldásra való alkalmasságot, felkészültséget, tudást.” *Nagy József* nézőpontja szerint a személyes, a szociális és a kognitív kompetencia általános. A kompetencia személyiségmodellje szerint a motívumrendszer, a tudásrendszer, az öröklött komponensek és a tanult komponensek együttesen alkotják azt.



1. sz. ábra

Nagy József a kompetenciák szerveződése (2007: 31)

Csapó Benő (2002)³ szerint a kompetencia a tudás azon szerveződési formájára utal, „amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg. Hasonlóan ahhoz, ahogy az anyanyelvet megtanuljuk, majd végtelenül sokféle gondolatmegfogalmazására alkalmazzuk.”

² Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoport, Comenius Kommunikációs Kutatócsoport

³ In. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00057/2002-02-ko-Csapo-Tudaskoncepcio.html>

Ezen kívüli jellemzője, hogy:

- a fejlődés–fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött mintákon nyugszanak,
- interaktív eljárásokkal jön létre,
- hatása van az interakciók minőségének, mennyiségének és a gyakoriságának a hatékonyságra,
- életkorhoz viszonyított a haladás,
- a tudás jellege nem annyira tartalomfüggő, inkább felhasználható tudást hoz létre.

Legfontosabb kompetenciáknak tartja *Csapó Benő* az anyanyelvet, az idegen nyelvet, a kommunikatív kompetenciát, a térbeli leképezéseket és a különféle értelmi műveleteket. (*Csapó, 2003*)⁴ Csapó a tudásból indul ki, úgy fogalmaz, hogy „*meghatározott elemekből, szerveződési egységekből épül fel*”. Lényeges dolog, hogy a tudásnak két típusa között tehetünk különbséget. Az egyik az úgynevezett „*deklaratív, vagy leképező jellegű tudás*”, amelyet ismeretrendszerű tudásként említhetünk, illetve a másik a procedurális tudás, melyet valójában a készség, képesség, jártasság fogalmakkal definiálhatunk. „*[...]bár ezek az elemek lényeges összetevői a tudásunknak, a tanulók tudásának értékét egy bizonyos szint felett, már nem ezeknek az elemeknek a megléte vagy meg nem léte határozza meg, hanem azok szervezettségének a módja és minősége.*” Valójában a nemzetközi méréseken sem egyik, vagy másik tudás szintjét vizsgálják, hanem azt, hogy milyen szerveződés van közöttük, hogy hogyan tudja az illető alkalmazni a tudását.

2.2. Kommunikatív és kommunikációs kompetencia

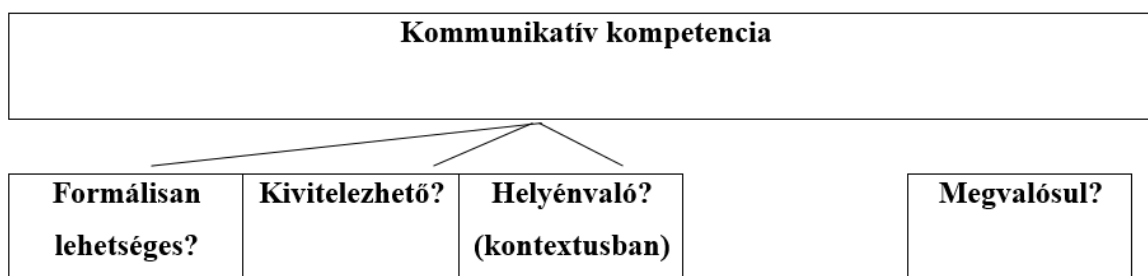
A **nyelvhasználat**, a **cselekvés** és a **gondolkodás** hatnak egymásra. Pedagógiai szempontból az egyén és a társadalom fejlődése is e három terület mentén írható le. Ezek a tényezők azonban különböző társadalmi feltételeken nyugszanak. Figyelembe kell venni az identitás fejlődését, a társadalmi szerepeket és a státust, valamint a tekintélyt. (*Kron, 2003*)

A **kommunikatív kompetenciát** a *Pedagógiai Lexikon* a következőképpen határozza meg. „*A nyelvtudás meghatározásánál az elmúlt 20 évben egyre gyakrabban használt kifejezés, amely összefoglalja az aktív nyelvhasználathoz szükséges nyelvtudás valamennyi vonatkozását. A szakkifejezést az amerikai szociolingvista, Dell Hymes vezette be az 1970-es évek elején, kiegészítve Chomsky korlátozott, csupán absztrakt nyelvi szabályok ismeretét felölelő kompetenciafelfogását.*”

⁴ In. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>

(1997: 262) A kommunikatív kompetencia lényeges velejárója, hogy nem kizárólag az egzakt nyelvtani ismeretek kerülnek a fókuszba a nyelvtanulás során, hanem annak fontos velejárója lesz a szókincs és a kontextusban alkalmazott nyelvhasználat. A *Pedagógiai Lexikon* a kommunikatív kompetenciát és a pedagógiai készségeken belül a kommunikációs készségeket (1997: 146) különíti el, kommunikációs kompetencia nem szerepel a fogalomtárban. A következő meghatározások és csoportosítások a kommunikatív kompetenciához kapcsolódnak, bár előfordulnak szerzők, akik a kommunikatív és a kommunikációs kompetenciát szinonimaként használták. (Lásd, Szitó 2006) Ennek eredményeképpen nem minden esetben használom ugyanazokat a fogalmakat, amelyekkel a szerző írásában találkozhatunk. Ugyanakkor a fogalom fejlődése miatt fontosnak vélem a kommunikatív kompetencia értelmezési lehetőségének is a bemutatását. Munkámban a kommunikációs és a kommunikatív kompetenciát H. Varga Gyula⁵ felfogásában képviselem és különbséget teszek a két fogalom között.

Hymes (1971) szerint a kompetencia nem homogén, nem írható le egyértelműen a tökéletes „beszélő-hallgató” kontinuumában, hiszen az egyének anyanyelvi képességei is különbözőek, továbbá számos egyéb tényezőt érdemes figyelembe venni a kompetencia fogalmának meghatározásakor. Például a szociokulturális tényező is fontos szerepet kap benne, így nem hagyható el annak vizsgálata, hogy az egyén hogyan szocializálódott és milyen kulturális közegekből érkezett.⁶ Az új fogalom értelmezése az alábbi pontok szerint lehetséges:



2. sz. ábra

Hymes kompetenciafogalma (Szitó, 2006: 3)

⁵ H. Varga Gyula meghatározás a kommunikációs és a kommunikatív kompetenciáról a fejezet végén olvasható a kronológiai sorrendben elfoglalt helyén.

⁶ Hymes Jakobson (1960) kommunikációs modelljének transzformálója, „a nyelvi funkciók újragondolója, s a beszéd néprajzának, mint nyelvelírási módszernek a kitalálója; ezért más célokra kívánta használni a terminust.” (Szitó, 2006: 4)

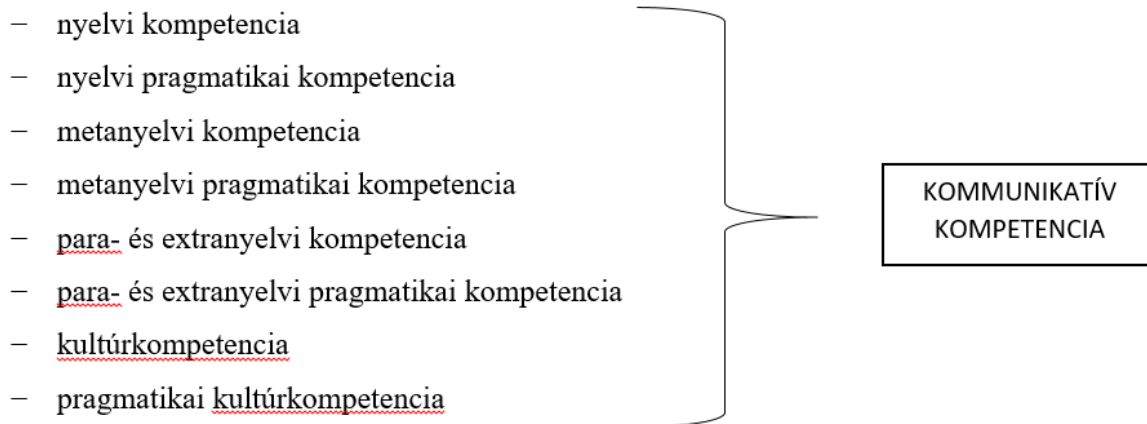
Tehát a kommunikatív kompetencia a kompetenciánál több, hiszen nem kizárólagosan a grammatikai tudást követeli meg, hanem a kontextusba ágyazottságot is, amit ma szociolingvisztikai, vagy pragmatikai komponensként tartunk számon. (Szitó, 2006: 3)

Canale (1983) a kommunikatív kompetenciának négy összetevőjét különböztette meg. A grammatikai és a szociolingvisztikai tudást két további csoporttal bővítette.

1. táblázat: A kommunikatív kompetencia értelmezése Canale – Swain (1980) alapján:

1. Grammatikai ismeretek	Körébe tartoznak a grammatika szabályszerűségei, a szókincs, a szóképzés, a mondatképzés, a kiejtés, a helyesírás és a szemantika.
2. Diskurzus	A grammatikai ismereteket olyan ismeretekkel bővíti a diskurzus-kompetencia, mint a különböző műfajokban való szövegalkotás képessége.
3. Szociolingvisztikai	A különböző szituációk meghatározzák azt, hogy bizonyos megnyilatkozások milyen mértékben helytállóak. (Canale, 1983: 7)
4. Stratégiai	Az összhangban lévő verbális és non-verbális kommunikáció segíti a sikeres és hatékony kommunikációt, míg ha nincs összhangban a két kommunikációs forma, úgy a folyamat sikertelenségbe torkolhat.

A kommunikatív kompetencia összetevőit a következő ábra mutatja *Banczerowski* (1994) nyomán:



Kiss Jenő 2002-es munkájában a nyelvhasználattal összefüggésben három kompetenciáról számol be. Szétválasztja a nyelvi, a kommunikatív és a pragmatikai kompetenciákat egymástól. (*Kiss, 2002*)

Ilyenek:

- a **nyelvi kompetencia**. Ez esetben az egyén az adott nyelven megfelelő szókinccsel bír, megbízható grammatikai tudása van. *Szőke-Milinte (2005: 26)* *Nagy J. (2007: 33)* hozzáteszi, hogy a nyelvi kompetencia alapképességei a beszédképzés, a beszédértés, olvasás, fogalmazás.
- A **kommunikatív kompetencia** lényege abban rejlik, hogy az egyén a nyelvet nem csak helyesen használja, de szituációnak megfelelő a nyelvhasználata is. A kommunikatív kompetenciának társadalmi meghatározottsága van, hiszen a szociokulturális különbségek félrevezetőek lehetnek.
- A **pragmatikai kompetencia** adja az értelmezési keretünk legtágabb meghatározását, hiszen itt már nem csak a pontos megnyilatkozás és a megfelelő megértés fontos. A megnyilatkozásnak az adott helyzetben való felismerése a pragmatikai kompetencia lényege. (szerepviszonyok felismerése és alkalmazása, empátia, tolerancia, konfliktuskezelés stb..)

Szabó G. Ferenc szerint a kommunikatív kompetencia a következő komponensekből áll:

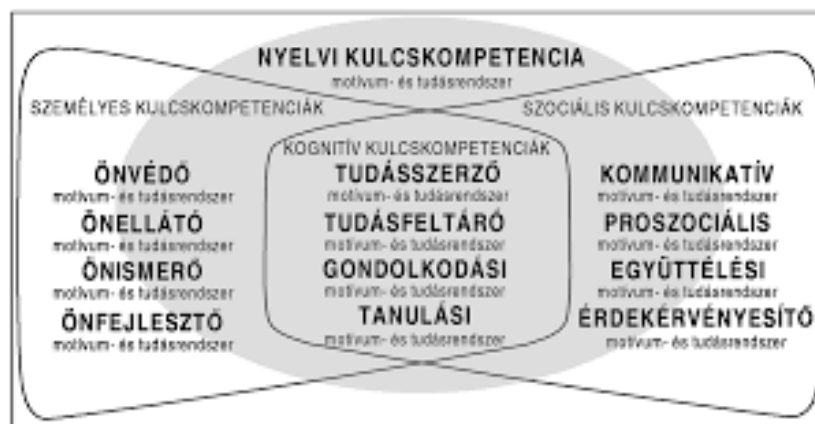
- nyelvi kompetencia,
- pragmatikai kompetencia,
- szövegalkotói, -befogadói kompetencia,
- szociolingvisztikai kompetencia,
- stratégiai kompetencia (*Szabó, 2010*)

Az anyanyelvi kommunikációt vizsgáló kutatók arra a kérdésre keresték a választ, hogy a kommunikáció hatékonysága miben áll. A fenti komponensek eredményes elsajátításában látják a siker titkát. *Szabó* hozzáteszi, hogy abban az esetben, ha az anyanyelvi nevelés fejleszti mind a nyelvi, mind a pragmatikai kompetenciát, akkor az egyén hatékonyan tudja betölteni hivatását.

A kommunikatív kompetencia és a kommunikációs kompetencia között *H. Varga Gyula* már különbséget tesz. A kommunikatív kompetencia elsődlegesen az idegen nyelvek oktatására vonatkozó nyelvi jellegű kompetencia, így *H. Varga Gyula (2015)* meghatározását fogadom el a továbbiakban a kommunikációs kompetencia meghatározásaként. Ugyanakkor felhívom a figyelmet arra, hogy több szakirodalom szinonimaként kezeli a két fogalmat, ezért a kommunikatív kompetenciáról szóló megközelítések felsorolásakor tudatosan nem feltétlenül szó szerint idéztem a szerzőktől.

Ahogy *H. Varga Gyula* és később *H. Tomesz Tímea* is fogalmaz a kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez szükség van kommunikatív módszerekre, kommunikatív tanárra és diákra egyaránt. A kommunikatív kifejezés elsősorban a kooperatív munkára és módszerekre építő, együtt dolgozni és asszertívan kommunikálni tudó, vagy legalábbis abba az irányba tartó egyén. A kommunikatív kompetencia fejlesztése a grammatikai ismereteken túlmutat, szociolingvisztikai irányba tolódik el. A kommunikációs kompetencia pedig a nyelvi adottságokon és tudáson túlmutató ismeret. A kommunikációs kompetenciának része a nem verbális, az írásbeli és a metakommunikáció is. (*H. Varga, 2015; H. Tomesz, 2020*)

Nagy József nevét szükséges megemlíteni akkor, amikor a kommunikációs kompetencia kerül fókuszba. *Nagy József* munkájában a szociális kulcskompetencia részeként nevezi meg a kommunikatív motívum- és tudásrendszert. (*Nagy, 2007*)



3. sz. ábra.

Nagy József a nyelvi kulcskompetencia és a kompetenciák érvényesülése⁷ (2007: 32)

⁷ *Nagy József* (2007: 32) szerint a nyelvi kulcskompetencia által érvényesülnek a kompetenciák, a gondolkodás pusztán a nyelvi kompetenciának köszönhetően megy végbe, ha a gondolkodást „fogalmi szintű aktivitásként értelmezzük, amely természetesen a szenzoros és a motoros szintet is használja.”

A szociális kompetencia kulcskompetenciái az

- szociális kommunikáció,
- a proszocialitás,
- az együttélés és
- az érdekérvényesítés.

A **kommunikatív kulcskompetenciáról** Nagy József így ír: „Különböző kutatási előzmények alapján különbséget teszünk kognitív és szociális kommunikáció között (Nagy, 2000/2002: 193) A kognitív kommunikáció funkciója ismeretek közlése/vétele, a szociális kommunikatív kulcskompetencia (a szociális jelző a félreértés veszélye nélkül általában elhagyható) funkciója pedig egymás befolyásolása: az érzelmi állapot, a vélemény, a szándék közlése/vétele, elfogadása/elutasítása, a magatartás, a viselkedés, a tevékenység érdekek szerinti befolyásolása. E kulcskompetencia nélkül nincs szociális lét (eltekintve most az emberek fizikai kontaktusaitól: testi bántalmazás, simogatás stb.) A szociális aktivitás eredményessége mindenekelőtt a kommunikatív kompetencia fejlettségétől függ.” (Nagy, 2007: 34)

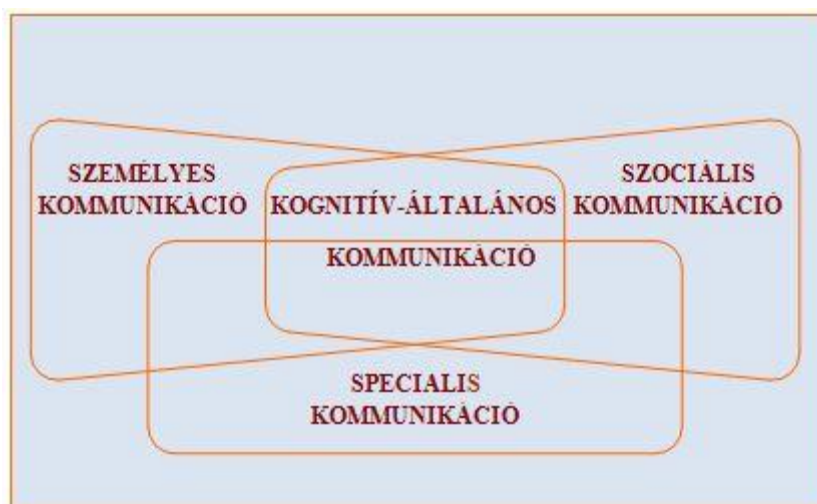
Erre a kompetenciamodellre építve Szőke-Milinte Enikő kidolgozott egy kommunikációs kompetenciamodell, amelyet a kutatómunkám alapjaként kezelek, a kompetenciafelfogására támaszkodom és a komponenskészletét használom.

A kommunikációs kompetencia modelljét abból a tételből indítja el Szőke-Milinte, hogy a kommunikáció létállapot; az összes emberi cselekvés, léthelyzet kommunikáció útján valósul meg. Ebből a gondolatból eredeztetve „joggal feltételezhető, hogy a kommunikáció több, mint egyszerű kognitív képesség.” A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy különböző szituációkban megfelelő módon viselkedjen. A komponenskészlet „motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőkből szerveződik. A kommunikációban a személyiség egésze megnyilvánul, ezért a kognitív, a szociális, a személyes és speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia.” (Szőke-Milinte, 2012)⁸ Tehát a

Nagy József fenti ábrája a személyiség alapszerének kulcskompetenciáit ábrázolja. „A kulcskompetenciák a személyiség alapszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motivum- és tudásrendszerei.) Az ábra az alapszer 13 kulcskompetenciájának rendszerét szemlélteti.”

⁸ In. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380>

Nagy József által létrehozott modellt kiegészíthetjük egy általános kompetenciával, amely eredményessé teszi az összes többi kompetenciaterületet is.



4. sz. ábra

A kommunikációs kompetencia szerveződése (Szőke-Milinte, 2005: 28; 2012)

Szociális kommunikációs készségek

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| 1. emberismeret | 12. vélemények ütköztetése |
| 2. alkalmazkodás a beszédhelyzethez | 13. párbeszéd/beszélgetés |
| 3. befolyásolás | 14. értő figyelem |
| 4. erkölcsi kérdésekben állásfoglalás | 15. vita |
| 5. manipulációfelismerése | 16. empátia |
| 6. konfliktuskezelési eljárások | 17. kapcsolattartás/érintkezés |
| 7. improvizáció | 18. problémaérzékenység |
| 8. jó/rossz megítélése, döntés | 19. meggyőzés |
| 9. dramatikus készségek | 20. társismeret |
| 10. szerepjáték | 21. zavarok kezelése |
| 11. érvelés | |

Kognitív kommunikációs készségek

- | | |
|---|--------------------------------|
| 1. kódolás | 14. tömörítés |
| 2. dekódolás | 15. összefoglalás |
| 3. üzenet megfogalmazása | 16. felismerés/feltérképezés |
| 4. reflexió | 17. alkalmazás |
| 5. értelmezés | 18. összehasonlítás/összevetés |
| 6. felidézés/elmondás | 19. azonosítás |
| 7. információgyűjtés | 20. értékelés |
| 8. képzelet | 21. feldolgozás |
| 9. kreativitás | 22. cselekmény felidézése |
| 10. kritikai gondolkodás/információk
kritikus befogadása/forráskritika | 23. megfogalmazás |
| 11. megértés | 24. olvasás |
| 12. elemzés | 25. elbeszélés |
| 13. lényegkiemelés | 26. ítéletalkotás |

Személyes kommunikációs készségek

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. véleményformálás/állásfoglalás | 9. önreflexió |
| 2. nyelvhasználat | 10. önkorrekció |
| 3. kifejezés/kifejezés mód | 11. gesztus |
| 4. üzenet megfogalmazása | 12. testbeszéd |
| 5. ízlés | 13. arcjáték |
| 6. tetszésnyilvánítás | 14. műélvezet |
| 7. önismeret | 15. szókincs/szóhasználat |
| 8. önkritika | 16. jelentéstulajdonítás |

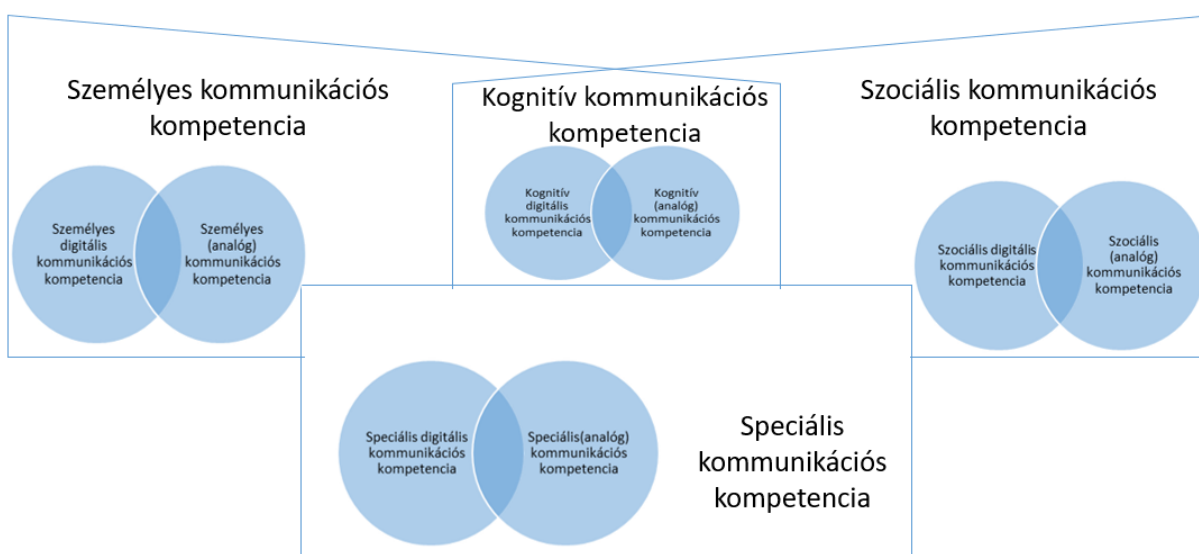
Speciális kommunikációs készségek

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. hatáskeltés | 8. szövegtípusok alkotása, létrehozása |
| 2. kiejtés | 9. olvasási stratégiák alkalmazása |
| 3. szövegalkotás | 10. hypertextek használata |
| 4. beszédműfajok alkotása | 11. netikett |
| 5. vázlat | 12. levelezőprogramok alkalmazása |
| 6. jegyzet | 13. IKT-műfajok alkalmazása |
| 7. műfajok felismerése | |

5. sz. ábra

A kommunikációs kompetencia komponenskészlete (Szőke-Milinte, 2005: 29-36; 2012 on.)

Napjainkban a digitális eszközök elterjedése és a hálózat adta lehetőségek az oktatás területén bővíthetővé teszik a már fent bemutatott komponenskészletet. A digitális és hálózati kultúra mindannyiunkra hatással van, ezért a kompetenciamodellt szűkíthetőnek találom. A már meglévő kommunikációs kompetencia típusok digitális és nem digitális (analóg) részekre oszthatóak. Abban az esetben, ha a szűkítés megtörténik az ábra négy kompetenciaterületén belül meg kell jelennie egy kisebb, mikroszintű kompetenciának, amely a kognitív, a személyes, a szociális és a speciális kommunikációs kompetenciát tovább szűkíti *digitális kognitív (továbbiakban, pl. 7. sz. ábra: DKKK), digitális személyes (DSZEMKK), digitális szociális (DSZEMKK) és digitális speciális kommunikációs kompetenciákra (DSKK).*



6. sz. ábra

A digitális kommunikációs kompetencia szerveződése (saját szerkesztés)

A komponenskészlet szintén a digitális világ és a hálózati kultúra adta lehetőségekkel látom bővíthetőnek a DigComp 2.0 Európai Unió digitális keretrendszer (ennek részletesebb taglalását lásd a 2.3 fejezetben a 25–32. oldalon) alapján. (Vuorikari–Punie–Carretero–Van den Brande, 2016) Bizonyos, a DigComp 2.0 keretrendszerben szereplő komponensek 7. sz. ábrából felsorolásból való kimaradását (információkeresés, problémamegoldás..) indokolja, hogy azok mind a digitális, mind a nem digitális csoportba besorolhatóak lennének, azaz a 6. sz. ábra kördiagramjainak a metszéspontjaiban lehet az elhelyezkedésük. A komponenskészlet a teljesség igénye nélkül, a bővíthetőség lehetőségével jött létre.

DKKK komponensei	DSZOCKK komponensei	DSZEMKK komponensei	DSKK komponensei
<ul style="list-style-type: none"> • Adatszűrés • Tartalomkezelés • Tartalomfejlesztés • Integrálás 	<ul style="list-style-type: none"> • Interakció • Megosztás • Digitális állampolgárság • Digitális identitás • Digitális egészség és jólét védelme • Hozzáférhetőség 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitális önfejlesztés 	<ul style="list-style-type: none"> • Programozás • Eszközvédelem • Digitális biztonság • Digitális környezetvédelem • Műszaki probléma megoldása

7. sz. ábra

A digitális kommunikációs kompetencia lehetséges komponensei (saját szerkesztés)

2.3. A jelenleg gyakran alkalmazott nemzetközi és Európai Uniósi oktatási referenciakeretek a kommunikációs kompetencia értelmezésére

A tudásalapú társadalom megkívánja az oktatás és a tananyag változását, a mindennapokban hasznos kompetenciák fejlesztését megváltoztatva ezzel akár a tantervet, tanmenetet is. (Arató, 2009) E kompetenciák mentén haladva ki kell emelnünk egy állandóan használatos, a kommunikációt. A kommunikációs kompetencia fejlesztését nem lehet elég korán elkezdni. Célkitűzésünk kell, hogy legyen a következő generációk sikeressége érdekében az egész közoktatást átszövő kommunikációs kompetencia fejlesztésének megvalósítása a csecsemőkortól egészen a felsőoktatás elhagyásáig.

Amivel szembesülnünk kell a Z és az alfa generáció megváltozott és változásban lévő életmódja, tanulási, információszerzési és feldolgozási szokásai. Ebben az eklektikus világban meg kell találnunk az összhangot tanuló – tanár – és tananyag között.

A tudásközpontú paradigmát fel kell, hogy váltsa az európai trendeknek megfelelően a kompetenciafejlesztés. Így számolnunk kell azzal a ténnyel is, hogy a közeljövőben a kommunikációs technológiák fejlődése folytatódik, ami magában foglalja az oktatási anyagok fejlesztésének lehetőségét is. (Kojanitz, 2013) Napjainkban a pedagógustársadalom többsége már a kompetenciaalapú fejlesztést helyezi a mindennapi tevékenységek fókuszába. Egyre inkább megjelenik az oktatásban a projektoktatás szemlélete, nem feltétlenül a kötelező, közoktatásban

megjelenő projekthetek (digitális témahét, fenntarthatósági témahét, pénzügyi és vállalkozási témahét) abszolválása kapcsán, amelyek a 2016/17. tanév rendjéről szóló 12/2016. (VI. 27.) EMMI rendelet óta képezik a közoktatás szerves részét, hanem a pedagógusok együttműködő munkája is segíti a gyakorlatot. Egyrészt az 52/2012 (XII. 21.) EMMI rendelet óta, azaz a 2013/2014-es tanévtől kezdődően a közoktatásban megjelentek olyan komplex tantárgyak, amelyek felváltották a korábbi – egy pedagógus dolgozik egy tantárgy kapcsán egy osztállyal – szemléletet és gyakorlatot, másrészt a pedagógusok is egyre kreatívabb módon kötik össze a szakpárjaik ismeretanyagából származó készségfejlesztő gyakorlatokat, valamint munkaközösségek között is egyre gyakoribb a kooperáció intézményi szinten.

Az Európai Unió célkitűzései 2020-ban olyan kompetenciák fejlesztését célozták meg, amelyek segíthetik az Európában élő embereket abban, hogy a munkaerő-piacon boldoguljanak. Olyan megváltozott körülmények között, amelyek erős kihívásokat jelentenek, hiszen már nem csak az addig fontosnak tartott „zöld és digitális átállást” kell szem előtt tartania az embereknek, hanem a *COVID-19 hatásait* is a következő időszakban. A. EU programjának céljai között szerepelnek a versenyképesség, társadalmi méltányosság, reziliencia egyaránt. Azért, hogy ez megvalósuljon az Európai Unió fontosnak tartja a tanulási lehetőségek biztosítását az emberek számára. Ennek érdekében tette meg vonatkozó és pontosított célkitűzéseit is úgy mint:

- 32%-os részvételi növekedés a felnőttek számára indított oktatásokon, képzéseken.
- 67%-os részvételi növekedés az alacsony képesítésű felnőttek oktatásában, képzésében.
- 82%-os növekedés az álláskeresők számára indított átképzéseken, valamint
- 25%-os növekedés elérése az alapvető digitális készségeket birtokló felnőttek körében.

Az EU ennek érdekében szükségesnek tartja azt, hogy elemezzék az üres álláshelyekhez kapcsolódó adatokat, amelyekből kinyerhetőek olyan információk, mint az, hogy milyen készségekkel és képességekkel bíró munkavállalókra van szükség az Európai Unióban. Ennek a tudásnak a birtokában korszerű és átfogó stratégiát kell kidolgoznia az uniós országoknak és időszerű szakképzési palettát kialakítaniuk. Erősödni kell az Európai Unió tagországainak abban is, hogy az információs és kommunikációs technológiák képességeinek és a transzverzális⁹

⁹ Tantárgyakon át ívelő területek megjelenése az oktatásban.

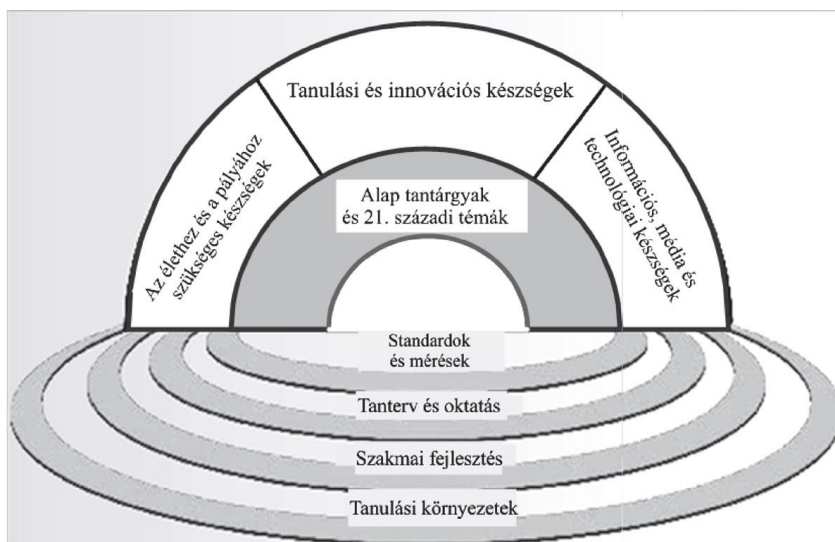
kompetenciáknak a fejlesztését célozza meg az oktatási ágazatban. A transzverzális területek közül kiemelendő a kritikai gondolkodás és az együttműködés képességének fejlesztése, amelyek szorosan kapcsolódnak a kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez. Az Európai Unió támogatja állampolgárai számára azoknak az életre szóló készségeknek a fejlesztését, amelyek a médiatudatosság, a polgári kompetenciák, a pénzügyi, az egészségügyi és a környezetvédelmi kompetenciák fejlődését célozzák meg, irányt mutatva a jövő preferenciáinak. (*EUSkillsAgenda 2020*)

Továbbá a Partnership for 21st Century Learning kezdeményezés is felállított egy keretrendszert annak érdekében, hogy az oktatás színvonala a 21. századi kompetenciák kiteljesedésében öltönyt. A diákok megfelelő oktatásban részesülhessenek, lehetőségük legyen a munka és az életvezetés sikeréhez kapcsolódó kompetenciák elsajátításához. Ez a keretrendszer elsősorban az Egyesült Államokban terjedt el és használatos, de kiterjedtek más országokra is.

A keretrendszer négy lábon áll. Ezek azok az elemek, amelyek elengedhetetlen feltételei annak, hogy a 21. századi oktatás megvalósulhasson. Ilyenek a standardok, a tanterv és az oktatásra vonatkozó előírások, a szakmai fejlesztés és a tanulási környezetek. Ha ezek megfelelnek a 21. század elvárásainak, akkor a legfontosabb az, hogy az alapvető tantárgyakat, mint az írást, az olvasást és a matematikát megfelelő minőségben sajátítsák el a tanulók, ugyanis ezek lesznek azok a magtudások, amelyekre minden egyéb tudás épül, azaz ezek nélkül a tudások nélkül nem jöhetnek létre a valóban 21. századi kompetenciáknak tartott további ismeretek. A 21. századi kompetenciákat három nagyobb egységbe sorolják a P21 szervezet felfogása szerint.

- A. Az élethez és a munka világához szükséges képességekre.
- B. A tanulási és innovációs képességekre, ezek további négy nagyobb területet foglalnak magukba, mint a
 - kritikai gondolkodás,
 - a kommunikáció,
 - a kollaboráció (problémaközpontú együttműködés) és
 - a kreativitás.

C. Információs, média és technológiai képességekre.¹⁰



8. sz. ábra

A P21 keretrendszere a 21. századi oktatásért (Forrás: Tongori, 2012: 39)

A keretrendszer erényei vitathatatlanok, hiszen meghatározza az alappilléreket és a kompetenciaalapú tanulást helyezi előtérbe, korszerű elemeket ágyaz be; ugyanakkor eltérések találhatóak Nagy József modelljével szemben, hiszen az a teljes személyiségre fókuszál. Mindazonáltal a személyes kommunikációs kompetencia területe, amely a vizsgálat tárgyát képezi, átfedést mutathat az élethez és pályához szükséges készségek területével.

Az UNESCO (Catts – Lau, 2008) létrehozta a kommunikációs készségek térképét. A térkép szisztematikusan épül fel a gondolkodástól az információs műveltség¹¹ képességéig. A ráépülési szintek jól megfigyelhetőek az UNESCO által készített térképen.

¹⁰ (<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>) 2021.01.22.

¹¹Az információs műveltség és az információs írástudás, information literacy, IL – a továbbiakban szinonimaként használatos fogalmak a dolgozatban.

Kommunikációs készség térkép						
Információs műveltség						
Információs szükséglet meghatározása és megfogalmazása	Információ helyének meghatározása és hozzáférés	Információ értékelése	Információ rendszerezése	Információ felhasználása	Kommunikáció és etikus felhasználás	Egyéb információs készségek
IKT-készségek – Médiaműveltség						
Kommunikációs eszközök használata	Kommunikációs eszközök használata	Hálózatok használata	Média-üzenetek szűrése	Média-üzenetek elemzése	Egyéb IKT-/média-készségek	
Alapműveltség						
Olvasás		Írás	Számolás	Egyéb alapkészségek		
Szóbeli kommunikáció						
Beszéd			Beszédértés			
Gondolkodás						
Gondolkodási készségek						

9. sz. ábra

Az UNESCO kommunikációs készség térképe (Catts és Lau, 2008: 18)

Az első lépés, hogy a gondolkodási készségek minősége megfelelő legyen, ezt követi a szóbeli kommunikáció, de a beszéd alapvetően feltételezi a beszédértés készségét is. A gondolkodási műveletek, a beszéd-készség és a beszédértési készség már kora gyermekkorban fontos szerepet játszanak az életünkben. Később az anyanyelv tanítása kezdetén a gyermekek „*már meglévő nyelvi képességeire*” (Adamikné, 2008: 25) kell építenie a tanítónak. „*A gyermek egy bizonyos életkorig tanítható meg a beszédre. Ezt az életkort biológiai sorompónak nevezzük... ez után az életkor után... nemigen tudják megtanítani beszélni, az agy ugyanis elveszti azt a rugalmasságát, mely a nyelv megtanulásához szükséges.*” (Adamikné, 2008: 25) Így az agy működésének speciális képessége feltétele a beszédnek és a beszédértésnek. A beszédhangok észleléséről *Pléh Csaba* így ír: „*A bal agyféltekében a halántéklebeny hallásra specializálódott területein kialakult egy külön rész, az ún. Wernicke-terület, amely kifejezetten a beszédhangészlelésért felelős. Ez általában (az emberek 95%-ánál) a bal agyféltekében működő rendszer különleges evolúciós vívmányunk.*” (Pléh, 2013: 16) A gondolkodási műveletek, a beszéd és a beszédértés képessége nélkül az alapműveltség készségeit nem tudjuk elsajátítani. Amint a *P21* kulcsképeségeként adta meg a *3R*¹² képességterületeit, úgy az UNESCO alapműveltségnek nevezi az olvasás, az írás, a számolás képességét és egyéb alapkészségeknek nevezett csoporttal is megtoldja. Az azonban biztos, hogy

¹² 3R feloldása: writing, reading, arithmetic

a további tudások záloga az alpműveltségi készségek megfelelő szintű elsajátítása. Az IKT-készségek és a médiaműveltség a már ezekre ráépülő kategória. Ennek részei

- a kommunikációs eszközök használata,
- a hálózatok használata,
- a médiaüzenetek szűrésének képessége,
- a médiaüzenetek elemzésének képessége,
- és az egyéb IKT-médiakészségek.

A kommunikációs készség térképének csúcsán az információs műveltség készségei szerepelnek. Ilyenek

- az információs szükséglet meghatározása és megfogalmazása,
- az információ helyének meghatározása és hozzáférése,
- az információ értékelése,
- az információ rendszerezése,
- az információ felhasználása,
- az etikai előírások betartása a kommunikációs folyamat során,
- valamint az egyéb információs készségeket is ide sorolja az UNESCO.

Az utolsó három kategória utolsó elemei egyéb kategóriaként szerepelnek, amelyek a hiányosság érzetét keltik. Magyarázható ennek a kategóriának a megléte a villámgyorsan fejlődő technikával és technológiával, az állandó változásokkal és a teljesség igényével.

A XXI. század kezdetén az emberiség kulcsszerepbe helyezte az információt. A XX. század végeztével tudatosodott az a gondolkodásmód, hogy fontos „*az információfeldolgozás, a kommunikáció, az irányítás és a szabályozás meghatározó szerepe a gazdaság és az egész társadalom működésében.*” (Komenczi, 2011: 120) Ennek következményeként létrejött az információs társadalom. E „*fogalom jelentése átfogó, paradigmaticus és holisztikus. Mai világunkban olyan mértékben vált meghatározóvá az információfeldolgozás, a tudáskonstrukció és a tudásfelhasználás a gazdaság és társadalom valamennyi részrendszerében, hogy – annak tudatában is, hogy minden emberi társadalom per definitionem információs és tudásalapú – indokolt új, minden korábbtól eltérő társadalmi korszaknak tekinteni, és középponti erőforrására utalva információs társadalomnak nevezni.*” (Komenczi, 2011: 121) Az információs társadalmat megelőzően mintegy 100–250 ezer évvel ezelőtől a kalligráfiák előtti időszakban még nem létezett

az információ tudatos tárolása, csak a memorizálás. Majd Kr. e. 8000-tól a XVII. század közepéig a már írásos szakasz következett, de ebben a korszakban minimális embert érintett; hiszen a sokszorosítás lehetősége minimális volt. A mostanáig tartó, harmadik szakaszban viszont fő szerephez jut az írás és az olvasás tevékenysége. (Prószéky, 2014:63) Az ilyen típusú elfogultságokhoz szükséges újabb tudástípusok megszerzése (írás, olvasás, szövegértés) a klasszikus iskoláztatás során elsajátíthatóak voltak. Majd a későbbiekben a Komenczi (2011) által említett infokommunikációs technológiákat is használó világ újabb perspektívákat nyitott, amelyben a tudás átrendeződésére volt szükség. Jelenleg nem csak a műveltség fogalmának változásáról érdemes diskurzusokat folytatni, de az oktatás kihívásaival is számot kell vetni. Ahogyan Karvalics László vélekedik e kérdésben „új technológiai környezetben a hagyományos írástudások világa is rohamosan átalakul.” (Karvalics, 2014) Három írástudás-kategóriát különít el: képességalapúakat, gyakorlatba ágyazottakat és társadalmi – innováció vezérelteket. Jelen írásban a harmadikként említett modellt vesszük alapul. Az információs írástudás fogalmát 1974-ben elsőként Paul Zurkowsky vetette papírra. Vélekedése szerint az infokommunikációs eszközökkel „magnövelhető és megújítható a tudásalkalmazási szint.” (Varga, 2008) Az információs írástudás fogalmát egyre gyakrabban váltja fel az információs műveltség fogalma. A legtöbb esetben az Amerikai Könyvtárosok Egyesülete (ALA) által használt értelmezést tekintjük standardnak. „Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelni valamint hasznosítani azt. Az információs műveltséggel rendelkező személy megtanult tanulni. Tudja hogyan kell tanulni, mert tudja, hogyan szerveződik a tudás, hogyan kell megkeresni az információkat, és milyen módon kell azt úgy felhasználni, hogy mások is tanulhassanak belőle.” David Shenk szerint „információs szmogban” (Shenk, 1997; Varga, 2008¹³) élünk. Az információ hátráltatja az egyén életét azáltal, hogy túl sok információt kap rövid idő alatt és az emberi döntéseket is túl gyorsan kell meghoznia, aminek egyenes következménye, hogy tudatában van annak, hogy nem lehet birtokában az összes döntéséhez szükséges információnak. (Varga, 2013: 81) Az információs túlterheltségben az információs műveltség irányt adhat a tájékozódásban, és az egész életen át tartó tanuláshoz is erős alapot biztosíthat.

¹³ <https://mek.oszk.hu/06300/06355/html/03.htm>

2013-ban az Európai Unióban először publikálták a DigComp referenciakeretet. A digitális kompetencia meglétét az Európai Tanács és Parlament ajánlása alapján az egész életen át tartó tanuláshoz nélkülözhetetlennek tartja. Három jártassági szintet különít el a kiadvány, így meghatározza a különböző kompetenciaterületeken az alapvető, középhaladó és a profi felhasználó készségeit. A digitális kompetencia területeit és kompetenciáit ismerteti a kiadvány, így részletezi a három szinten a következő kompetenciákat:

- információ
- kommunikáció
- tartalomalkotás
- biztonság és a
- problémamegoldás.

A digitális kompetenciának öt területét különbözteti meg az Európai ajánlási keret, amelyekhez a hozzájuk kapcsolódó szükséges kompetenciaterületeket is megjelölik. Az ajánlásban

- a biztonság,
- a problémamegoldás,
- az információs és adatkultúra,
- a kommunikációs és kollaborációs készségek, valamint
- a digitális tartalomkészítés jelennek meg kiemelt területekként.



10. sz. ábra

A DigComp keretrendszere¹⁴ nyomán

- A **biztonság** területéhez kapcsolódnak azok a kompetenciaterületek, amelyek valamilyen módon a digitális térben képesek a személyes életünk védelmét biztosítani, mint például az eszköztudás, a személyes adatok és a magánélet védelme, az egészség és a jól lét védelme, a környezet védelme.
- A **problémamegoldás** területéhez olyan kompetenciaterületek járnak, amelyek képesek a digitális akadályokat elhárítani a felhasználó előtt, ha a digitális térben megvalósuló kommunikációs folyamatot tekintjük. A technikai jellegű problémamegoldás, az igények és a válaszok azonosítása, a digitális technológiák kreatív használata és a digitális szakadék azonosítása olyan kompetenciák, amelyek birtokában az egyén problémamentesen kommunikálhat az online térben.

¹⁴ In.: DigComp: The European Digital Competence Framework (2019)
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&furtherPubs=yes&langId=en&pubId=8203> (2021. 04. 08.)

- **Az információs és adatumveltség** területének kiemelt kompetenciái az adatok és az információk böngészése, keresése és szűrése; az értékelésük, végül pedig azok kezelése.
- **A kommunikációs és kollaborációs** kompetenciaterületen az Európai DigComp keretrendszer hat egységet nevez meg és különít el.
 - a. Interakció a digitális technológia révén**, azaz képes-e az egyén arra, hogy a hálózati kultúrában és a digitális térben a megfelelő eszközök segítségével teremtsen kapcsolatot embertársaival. (*EU DigComp*) Az eszközkezeléssel összefüggő tudás is különbözhet. Vannak, akik aktívan és magas fokon, vannak, akik kevésbé hatékonyan tudják használni a különböző típusú eszközöket különböző célokra (SMS, ímél, cset, blog...). A jó eszközhasználók képesek arra, hogy megtalálják az információjuk számára legmegfelelőbb helyet és formát, illetve tudják kezelni a hozzájuk beérkező információkat is. Tanulás céljából is fontos az eredményes eszközhasználat, a megfelelő platformok ismerete. Az eszközök készségszintű használata. (*Ferrari, 2013*)
 - b. Megosztás a digitális technológia által**, azaz képes-e az egyén arra, hogy adatokat és információkat osszon meg a digitális térben. (*Eu DigComp*) Van-e ismerete arról, hogy különböző típusú tartalmakat különböző fajta eszközök segítségével hogyan lehet megosztani? (*Ferrari, 2013*)
 - c. Digitális állampolgárság**, azaz a digitális állampolgár többek között képes arra, hogy a magán és a hivatalos ügyeit elintézzze a digitális térben. (*Eu DigComp*) Az egyén képes tájékozódni, aktívan részt venni a társadalmi életben a digitális platformokon. Az online alapú szolgáltatásokat is igénybe tudja venni és azokból akár profitálni is tud. (*Ferrari, 2013*)
 - d. Együttműködés a digitális világban**, azaz digitális eszközök segítségével, a hálózat támogatásával képes az egyén együttműködni másokkal különböző platformokon és információkat, tartalmakat, vagy forrásokat is megosztani, kezelni. Képes arra, hogy a digitális térben projektmunkát végezzen. (*Ferrari, 2013*)
 - e. Netikett**, azaz a digitális állampolgár képes arra is, hogy az interakcióit úgy szervezze meg, hogy az megfeleljen a digitális világban „előírt” viselkedési szabályoknak. Elfogadja és követi az online térben működtetett – írott és íratlan – etikai szabályokat. (*Eu DigComp*) Az egyén ismeri, felismeri és betartja a digitális térben az adott platform

viselkedéssel kapcsolatos reguláit, továbbá felismeri a kontextushoz nem illő viselkedési formákat. (Ferrari, 2013)

f. Digitális identitás, azaz az egyén ismeri a saját digitális lábnyomát. Ki tudja alakítani a saját digitális identitását, sőt egyszerre akár több digitális személyazonosságot is képes kezelni. Meg tudja óvni saját énreprezentációját a digitális térben. (Ferrari, 2013)

- **Digitális tartalomkészítés** kompetenciaterület magában foglalja a digitális tartalomfejlesztést, a digitális tartalmak integrálását és átdolgozását, a szerzői jogok és licencek ismeretét, valamint a programozással kapcsolatos ismereteket.

2006-ban döntött az Európai Unió a kulcskompetenciák bevezetéséről, amely hozzájárul az oktatás innovációjához. A DigComp projekt 2010-ben indult útjára azzal a céllal, hogy az Európai Unió országaiban egyfajta egységes, a digitális állampolgársághoz szükséges referenciakeretet biztosítson. Ennek legfontosabb kérdése, hogy az uniós állampolgárok hogyan válhatnak kompetenssé a digitális, valamint a hálózattal támogatott kultúrában. Ehhez szükséges volt egy fogalmi keret kialakítása, majd esettanulmányok által a szakértők véleményalkotása, a keretek kialakítása. Ennek mezsgyéjén 2013-ra megszületett a várt DigComp projekt, majd ezt követően 2016-ban a DigComp 2.0 követte a gyorsan fejlődő világ módosulásait. Ez a dokumentum már nem az Európában elsődlegesként meghatározott digitális kompetenciákat ismerteti, hanem a polgárok digitális térben való eligazodásához kapcsolható kompetenciaterületeket határozza meg. A 2017-es frissítés DigComp 2.1¹⁵ nyolc jártassági szintet ír le a digitális kompetenciakeretben. (lásd. 11. ábra) Az eddigi három jártassági szintet tehát mélyen árnyalja, és az alapszinten belül már két, az egyszerű feladatokat önállóan, de szükség esetén segítséggel vagy a feladatokat kizárólag segítséggel megoldani tudó szinteket különíti el egymástól. A középszinten jártas felhasználóhoz is két alárendelt szint tartozik. A középszinten jártas felhasználó már nem csak alapvető feladatok megoldására képes, hanem a rutinszerű feladatok és az egyértelműen meghatározott problémák megoldása sem okoz problémát számára. A megkülönböztetést az adja a két szint között, hogy önálló problémamegoldó-e a felhasználó, vagy már a saját igényeit is képes a digitális térben menedzselni. A következő jártassági szint a haladó szint. Ezen a szinten az egyén képes arra, hogy többféle feladatot, illetve problémát oldjon meg és ehhez képes helyesen megválasztani a tevékenységeit. A szinten belül elkülöníthető két alszintet az képezi, hogy egyszerűen „csak”

¹⁵ <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

mások segítségére képes, vagy összetett helyzetekben képes másokhoz is alkalmazkodni. A végső szint, azaz a mesterszint két alszintje abban különbözik egymástól, hogy a felhasználó integrálni képes a szakmai gyakorlatát más felhasználók segítése érdekében, vagy képes a problémákra új megoldásokat is ajánlani.

– **Alapszint**

- Egyszerű feladatok megoldása önállóan emlékezés útján.
- Egyszerű feladatok önálló megoldása szükség esetén segítséggel emlékezés útján.

– **Középszint**

- Rutinszerű feladatok, egyértelmű problémák megoldása önállóan megértés útján.
- Rutinszerű feladatok, egyértelmű problémák megoldása saját igényeink fókuszba helyezésével megértés útján.

– **Haladószint**

- Többféle probléma megoldása a társított tevékenységek helyes megválasztásával mások segítségét is szem előtt tartva alkalmazás útján.
- Többféle probléma megoldása a társított tevékenységek helyes megválasztásával úgy, hogy összetett szituációkban képes azokhoz alkalmazkodni a felhasználó és ehhez már az értékelés kognitív képességét társítja.

– **Mesterszint**

- Képes összetett problémák megoldására úgy, hogy a szakmai gyakorlatát integrálja mások segítése érdekében. Tartalomlétrehozó szintű kognitív képességekkel bír.
- Képes összetett problémák megoldására úgy, hogy tudása megújulása, állandó használata révén új problémamegoldási ajánlásokat tesz, akár a tartalomlétrehozás területén is.

Azért a DigComp szintjeit ismertettem a fenti sorokban, mert a 2.1. kiadásban ebben történt számottevő eltérés a korábbiakhoz képest, míg a már ismertetett kompetenciaterületek ugyanazok maradtak. Az információs és adatumveltség helyett információ- és adatmenedzsment nevet kapott az egyik kompetenciaterület. Mivel a témánk szempontjából releváns kompetenciaterületet (kommunikáció és kollaboráció) már bemutatam a dolgozat előbbi részében, a következőkben a 2017-ben megjelent szintekre vonatkoztatva fogom kiragadni ezt az egy kompetenciaterületet.

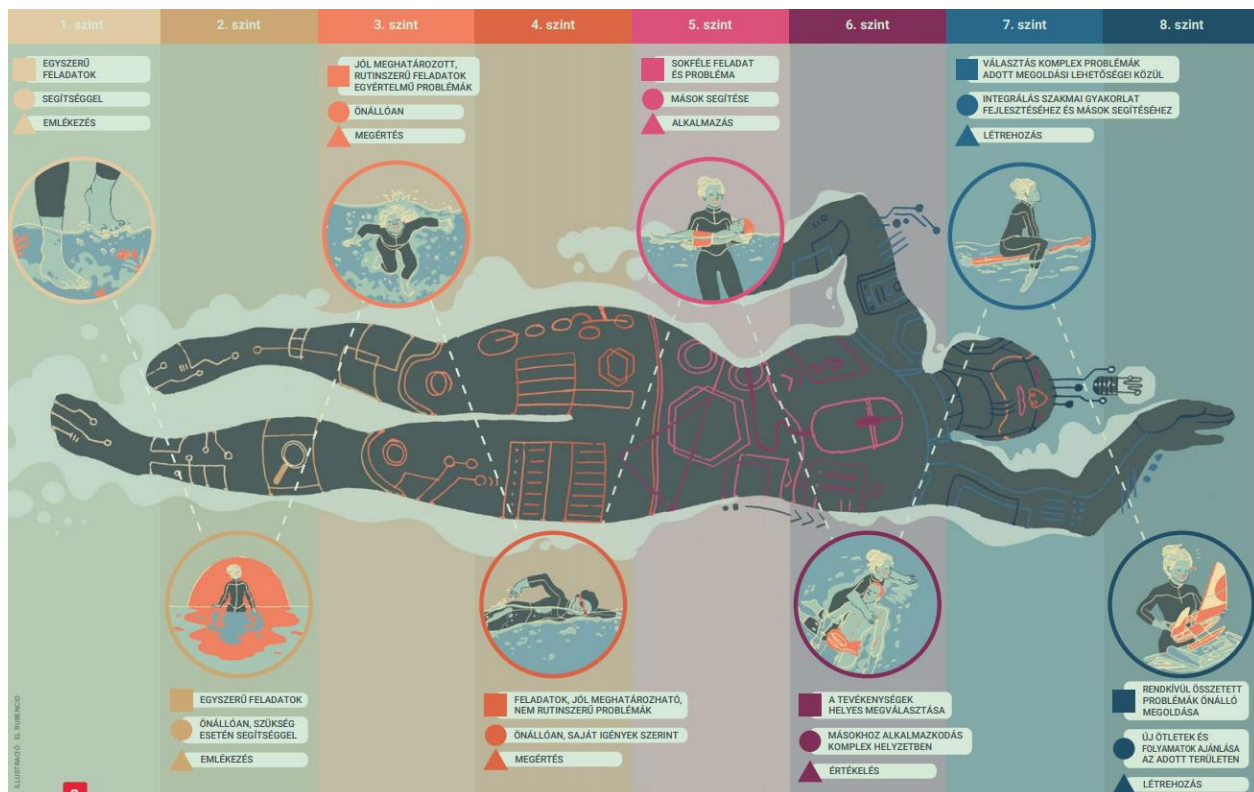
2. táblázat: DigComp 2.1. nyomán a kommunikáció és kollaboráció kompetenciaterület részletes magyarázata szinteződés szerint¹⁶

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS KOLLABORÁCIÓ		
ALAPSZINT	a.	<p>Segítséggel a különböző digitális interakciókhoz és a másokkal való együttműködéshez képes kiválasztani a megfelelő eszközöket, platformokat. Az információmegosztást a tartalomnak megfelelő csatornán teszi meg, a forrásmegjelöléseket és hivatkozásokat felismeri. Képes arra, hogy kiválassza azt a digitális szolgáltatást, amely a digitális állampolgársághoz segíti őt. Segítséggel felismeri a legalapvetőbb viselkedési szabályokat a digitális térben és segítséggel felismeri a digitális identitást is. Segítséggel tudja, hogy milyen biztonsági előírásoknak kell megfelelnie ahhoz, hogy védje saját személyazonosságát a hálózati kultúrában.</p>
	b.	<p>Többnyire önállóan, néha egy kis segítséggel képes a különböző digitális interakciókhoz és a másokkal való együttműködéshez kiválasztani a megfelelő eszközöket, platformokat. Az információmegosztást a tartalomnak megfelelő csatornán teszi meg, a forrásmegjelöléseket és hivatkozásokat képes többnyire önállóan felismerni. Képes arra, hogy kiválassza azt a digitális szolgáltatást, amely a digitális állampolgársághoz segíti őt. Ismeri a legalapvetőbb viselkedési szabályokat a digitális térben. Felismeri a digitális identitást. Többnyire tudja, hogy milyen biztonsági előírásoknak kell megfelelnie ahhoz, hogy védje saját személyazonosságát a hálózati kultúra különböző platformjain.</p>
KÖZÉPSZINT	a.	<p>Önállóan képes rutinszerű interakciókra digitális közegben. Képes szituációhoz és interakcióhoz illő eszközt választani. Önállóan meg tudja osztani az információkat digitális közegben is. Rutinja van a digitális információkkal való bánásmódban és rutinosan tudja hasznosítani a különböző forrásokat, hivatkozásokat. Egyértelmű problémák felmerülése kapcsán az egyén képes önálló, rutinszerű megoldásokat produkálni. Ezekben a problémás esetekben képes tisztázni a digitális technológiákhoz kapcsolódó szabályokat, ismertetni a kommunikációs stratégiákat és ismertetni a digitális térben meghatározott kulturális és generációs felfogásokat. Képes felismerni a digitális személyazonosságot, megvédeni az egyének jóhírét internetes környezetben.</p>
	b.	<p>Önállóan a saját igényeit fókuszba helyezve képes egy adott problémához kiválasztani többféle digitális kommunikációs</p>

¹⁶ https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf

		<p>eszközt és megoldási stratégiát. A digitális tartalmakat képes tapasztalatából adódóan hozzáértő módon kezelni, képes elmagyarázni azt, hogy hogyan lehet megoldani a problémát a digitális térben és megmutatni a források és hivatkozások kezelésének megfelelő módját. Ismeri és rutinosan, szakszerűen kezeli a felhőalapú információmegosztási lehetőségeket. Képes a társadalomban való digitális részvételhez a megfelelő internetes és digitális lehetőségeket megtalálni és tudatosan használni. Képes konkrét digitális személyazonosságok bemutatására, képes konkrétan módon megóvni az egyén jóhíret hálózatalapú közegben. Képes a tudatos digitális adatkezelésre.</p>
<p>HALADÓSZINT</p>	<p>a.</p>	<p>Másokat is segítve képes a problémához, helyzethez legjobban illeszkedő digitális eszközt megtalálni, többféle eszközt rutinszerűen használni. Többféle digitális eszközön tud információt- és adatokat megosztani. Képes többféle hivatkozási rendszert és forrást használni. Képes arra, hogy segítsen másoknak a digitális társadalomban való részvételhez szükséges szolgáltatások megismerésében, használatában. Digitális környezetben zajló kommunikáció során képes az egyén arra, hogy a különböző viselkedési normákat és szabályokat alkalmazza. Célközönséghez illeszkedő digitális kommunikációs stratégiát alkalmaz. Képes figyelembe venni a kulturális változatosságot és a generációk közötti különbségeket a digitális kommunikációs stratégiájának megválasztása során. Képes alkalmazni a különböző digitális módszereket saját és mások jó hírének megvédése érdekében és képes arra is, hogy használja azokat az adatokat, amelyeket digitális szolgáltatások révén kerültek a birtokába.</p>
	<p>b.</p>	<p>Mások és az egyén igényei szerint komplex helyzetekben képes többféle, de a legmegfelelőbb digitális eszközt értékelni és adaptálni bizonyos problémahelyzetekre. Képes közvetítői szerepet adaptálni. A források és hivatkozások használatát módosítani, ha azok nem a legmegfelelőbbek. Helyzettől függően képes a digitális társadalomban való részvétel miatt megváltoztatni és a legmegfelelőbbre módosítani a digitális eszköz és platform használatot. Az egyén a netikett szabályai szerint digitális közegben képes a legmegfelelőbb viselkedési normákat alkalmazni. Képes célközönséghez igazítani a legmegfelelőbb kommunikációs stratégiákat, alkalmazni és elkülöníteni is tudja a különböző kulturális és generációs normákat. Meg tud különböztetni több digitális személyazonosságot, el tud látni másokat jó tanácsokkal abban a tekintetben, hogy hogyan védhetik meg saját jó híruket hálózati környezetben.</p>

MESTERSZINT	a.	„Megoldást kidolgozni komplex, részleteiben nem teljesen meghatározott problémákra” a digitális kommunikációhoz. Az egyén képes a szakmai gyakorlatát és a tudását integrálni akkor, amikor digitális információcserére kerül sor, akár mások segítése érdekében is. Képes a digitális állampolgárság megvalósítása miatt a tudását és a gyakorlatát szintetizálni és másokat is segíteni ebben. Képes a különböző digitális eszközök bekapcsolásával arra, hogy másokkal együttműködjön és közös tartalmakat hozzon létre. Képes tiszteletben tartani különböző kultúrákhoz és generációkhoz tartozókat az online térben.
	b.	„Megoldást kidolgozni összetett, sok kölcsönható tényező által befolyásolt problémákra” digitális kommunikáció, a digitális állampolgárság, a digitális térben való megosztás, a netikett és a digitális személyazonosság valamint az együttműködés területén egyaránt. Képes új kezdeményezésekre, folyamatokra a digitális kommunikáció tervezésekor.



11. sz. ábra

DigComp 2.1¹⁷

¹⁷ https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf 2021. 04. 08.

Összegezve a fenti modellek áttekintése a kommunikációs kompetencia különböző keretrendszereinek a megértését szolgálja. Amint azt a dolgozat már megjegyezte az érdeklődés fókuszában és a kutatás alapjaként Nagy József teljes személyiséget átfogó keretrendszere áll, hiszen felfogása szerint a kommunikációs folyamatban az egyén teljes személyisége kifejeződik. Ugyanakkor a további modellek tanulmányozása mankót nyújt és nyitott, támogató szemléletet ad a kommunikációs kompetencia különböző típusú értelmezéseihez. A P21 keretrendszer bizonyos fokú fedést enged a kiválasztott modellel abban az értelemben, hogy a fókuszban álló személyes kompetenciát az élethez és pályához szükséges készségekként értelmezi, mégis különbözik, hiszen elválasztja a kommunikációtól, amely a tanuláshoz és az innovációhoz szükséges készségek között szerepel, valamint az információ és a média világot szintén külön egységként kezeli. Az UNESCO kommunikációs készség térképe kizárólag a kommunikációval foglalkozik, azt a gondolkodás egységétől a szóbeli és a műveltségbeli kérdéseken át egészen az információs műveltségig vezeti. E modell tehát inkább a kommunikáció kognitív kereteiből (gondolkodás) indul el és az egységeket egymásra épülve, nem egymást kiegészítve ábrázolja. A DigComp keretrendszer a digitális kompetenciát az élethosszig tartó tanuláshoz elengedhetetlennek tartja, ahhoz kapcsolja a további (pl. kommunikáció és kollaborációs) területeket, míg a digitális kompetenciáról Nagy József nem ad képet.

Magyarországon az Oktatási Hivatal kezdeményezésére 2019-ben látott napvilágot a keretrendszer értő magyarázata, amelyben elsősorban a pedagógusminősítési rendszerhez kapcsolódó leírásokat találhatja a befogadó, a DigCompEdu alapján. A dokumentum feltárja a pedagógusok lehetséges digitáliskompetencia-szintjeit; belépő, felfedező, beépítő, gyakorlott, irányító és újító szinteket elkülönítve, meghatározva. *(Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport 2019)*

Összegzés

A dolgozat második fejezete áttekintette kompetencia, a kommunikációs és kommunikatív kompetencia fogalmát, továbbá a nemzetközi referenciakereteket is górcső alá vette. Ezek a keretrendszerek megmutatták azt, hogy a kommunikációs kompetenciának minden vizsgált oktatással foglalkozó modell jelentős szerepet tulajdonít és kiemeli azt. A technológiai fejlődés eredményeképpen megjelent a keretrendszerekben a digitális kompetencia és az információs műveltség modellje is. A digitális világ változásai kikerülhetetlenek a kommunikáció területén is,

tehát a szerző érdekesnek tartotta a kutatása alapjaként megnevezett Nagy József-féle modellt (továbbfejlesztette Szőke-Milinte Enikő) kiegészíteni, aktualizálni a digitális területtel. Így a már meglévő kategóriák (kognitív kommunikációs kompetencia, személyes kommunikációs kompetencia, szociális kommunikációs kompetencia, speciális kommunikációs kompetencia) alkategóriájaként, azokba beágyazva képzelel el a digitális kognitív kommunikációs kompetenciát, a digitális személyes kommunikációs kompetenciát, a digitális szociális kommunikációs kompetenciát és a digitális speciális kommunikációs kompetenciát. Amennyiben a modell bővíthető volt a digitális területtel, úgy a komponensek sora is ki kellett, hogy egészüljön a digitális világra jellemző egységekkel. A gyors technológiai fejlődés és eljárásmodok miatt a szerző azt tételezi, hogy a komponensek sora folyamatosan bővíthető.

3. Korszerű módszerek és eszközök a kommunikációs kompetencia fejlesztésére

A 21. század iskolapedagógiája erős kihívásokkal néz szembe. Amíg a pedagógusok által használt, jól elsajátított és berögzült szerepek, szervezési formák, munkaformák, módszerek, tanulási környezetek mindennaposá váltak, addig a folyamatosan változásban lévő világ az iskolában is újabb feladatokat rótt az ott dolgozókra. Manapság elterjedt, hogy a pedagógiai munka részét képezik olyan módszerek is, amelyekkel eddig nem, vagy kevés alkalommal foglalkoztatták a diákokat az iskolában. Az oktatás középpontjába kerülnek egyrészt a csoportmunkára épülő metódusok, másrészt a hálózattal támogatott tanulási környezetben is célt érő módszertani elemek. Ebben az újjászerveződött tanulási környezetben a pedagógus szerepe sokkal inkább a facilitátori, mentori vonásokat viseli magán, amely által a tanulók képesekké válnak arra, hogy konstrukció útján sajátítsák el a különböző tantárgyakhoz kapcsolható ismereteket. *(Tomori, 2021)*

A konstruktivista tanulás lehetősége napjainkra felértékelődött; a hit, *hogy „a megismerő rendszerek maguk hozzák létre a tudást, a világról alkotott kép, az ismeretek rendszere konstrukció eredménye”* tért hódított magának. *(Nahalka, 2002: 61; Glasersfeld, 1995; Riegler, 1994; Karmiloff-Smith, 1992; Varela és mts.. 1991; Palermo, 1989; Gunstone, 1988; Maturana, 1988; Pope–Gilbert, 1983; Ausubel, 1968; Kelly, 1955)*

A hálózati kultúra beférkőzése az iskolákba szintén lehetőséget adott arra, hogy a különböző képességű és tudású tanulók akár egyéni ütemben is teljesíthessék a számukra fejlődést biztosító tanulási utakat. A digitális oktatáshoz szükséges eszközök hozzáférése azonban nem egyenlő arányban biztosított, akár az egyén, akár az

intézmények szintjét tekintjük. A BYOD-modell¹⁸ lényege, hogy a diákok saját okoseszközeikkel is képessé válnak arra, hogy részt vegyenek a hálózattal támogatott tanulási folyamatban, ezáltal nem csak interaktív módon kapcsolódnak a tanóra anyagához, de erősödik a pozitív attitűd a tanulásba való bevonódásra is. (*Kőrösi–Esztelecki, 2015*)

A technológia és az oktatás fejlődése újabb lehetőségeket teremt a pedagógiai kommunikáció számára is. Megváltozott környezet, eszközök, helyzetek alakítják a diákok egymás közötti interakcióit és a diák-pedagógus viszonyát egyaránt.

Disszertációm elméleti részében arra vállalkozom, hogy olyan korszerű módszertani megoldásokat mutassak be, amelyek képesek a középiskolai korosztályban a személyes kommunikációs kompetencia szakszerű fejlesztésére is, ha a pedagógus tudatosan átgondolja a kitűzött céljait. A kommunikációs kompetencia fejlesztését *transzverzális kompetenciaterületként* kezelem, azaz nem bizonyos tantárgyakra szabott kizárólagos módszereket, módszertani elemeket javasolok, hanem az oktatás egész területén hasznosíthatóakat. Dolgozatomban összegzést kívánok nyújtani a korszerű tanulást segítő módszerekről, amelyekről egyesével számos szakirodalom szól már, de az iskolapedagógia számára jól használható összegző áttekintést nem nyújtott egyik sem. Az iskolapedagógia szakirány hallgatójaként, pedagógusként és szakmódszertanosként fontosnak tartom azokat az írásokat, amelyek a mindennapi pedagógiai helyzeteket tudományos igényességgel segítik. Kísérletet teszek egy csoportosítási rendszer kialakítására annak érdekében, hogy a kifejtésre került módszereket átláthatóbb és logikusabb módon mutathassam be. Munkámban két nagyobb csoportot képeztem a frissebb módszerekből. Az egyik csoport a digitális eszközökkel és hálózattal támogatott módszertanokat rejti magában, mint a mikrotartalmak, tükrözött osztályterem, míg a másik nagy csoportot az offline, nem digitális tanulási környezetet igénylő lehetőségek képezik, így például: a tréning, coaching, a drámapedagógia, a biblioterápia. A kettő vegyületeként pedig a LEGO eszközökkel támogatott tanulás, a játékosítás és a történetmesélés is megjelenik a dolgozatomban.

A dolgozatban összegzett módszerek kiválasztására az empirikus kutatás eredményei hatottak. A kikérdezések és a megfigyelések tapasztalatai azt mutatják, hogy az iskolapedagógia számára megfelelő fejlesztési lehetőségeket nyújtanak a harmadik fejezetben előkerülő kevésbé széles körben használt eljárások.

¹⁸ Bring your our device, azaz hozd magaddal az eszközödet

3.1. Digitális eszközökkel és hálózattal támogatott korszerű módszertanok

3.1.1. Mikrotartalmak (microcontent)

A mikrotartalmak készítésének fejlesztését Magyarországon a BME Műszaki Pedagógiai Tanszékének kutatócsoportja támogatta. Az MTA BME Nyitott Tananyagfejlesztés kutatócsoport tagjai dr. Benedek András vezetésével dolgozták ki a szakmai kereteket, írtak olyan tankönyveket és szakmai anyagokat, amelyek segítik a közoktatásban résztvevők és a pedagógushallgatók munkáját, módszertani megújulását.

A mikrotartalom létrejöttének indoka az infokommunikációs technológia fejlődése volt. A digitális világ evolúciója újabb és újabb lehetőségeket kínál(t) az oktatás számára is. Ezeknek a lehetőségeknek a megragadása elengedhetetlen a tanulók figyelmének fenntartása és a tanulás iránti motiváció erősítése érdekében.

A mikrotartalom fogalmáról *Jakob Nielsen* (1998) azt írja, hogy lényegre törő módon összegzi a legfontosabb tartalmakat, ezáltal egyértelművé válik a befogadó számára az, hogy az adott tartalmat milyen kontextusban kell kezelni. A fogalom fejlődése szempontjából *Anil Dash* megállapítása 2002-ben meghatározó, aki a mikrotartalomról azt írja, hogy olyan tartalmat jelöl, amely valamilyen fontos elképzelést közvetít és egy végleges URL-en, vagy állandó linken hozzáférhetővé válik. Szintén *Anil Dash* írja azt is, hogy a mikrotartalom nem más mint olyan röviden közölt információ, amely egyetlen témát hangsúlyoz.

Az oktatásban tehát olyan rövid formátumú tananyagokról beszélhetünk mikrotartalmak elnevezés címén, amelyek képesek egy téma vázlagszerű, tömörített közlésére. A BME kutatócsoportjának tagjai ezt a módszertant a mindennapi oktatói munkájukban a páros munkaformára építve alkalmazzák. A diákok egy-egy témát (akár egy témakör összegzését, tétel feldolgozását is) kulcsszavakra, tételmondatokra építve dolgoznak ki párosával valamely digitális platformon. (*Dobozy, 2019*) Ezek sok esetben vizuális logikai szervezők mentén is alakulhatnak. Egy másik esete a mikrotartalmak megvalósulásának az lesz, amikor az oktató készíti el a tanulás támogatásának célzatával a tananyagot ilyen módon feldolgozva és teszi közzé az osztályban az adott téma vázlataként. (*Dobozy, 2019*)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

A besorolásnál a Szőke-Milinte Enikő (2012) által meghatározott komponenskészletet vettem alapul, valamint a második fejezetben meghatározott digitális komponenseket. Elsősorban arra a

tanulási formára helyeztem a hangsúlyt, amikor a tanulók maguk készítik el saját tartalmaikat. A módszer bármely tananyag feldolgozására alkalmas lehet. Az információk keresése, értelmezése, a lényeg kiemelése és újbóli alkotó módon való felhasználása miatt, amelynek kritikai attitűddel kell társulnia a módszert alkalmasnak vélem az információs műveltség (ALA) és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére. (Tomori, 2022)

A komponensek besorolását indokolja, hogy a módszer alkalmazásakor – az egyén önmaga készít a saját tanulását támogató jegyzetet a tananyagból – fókuszba kerül az információk keresése, értelmezése, a lényeg kiemelése és újbóli, kreatív, alkotó módon való felhasználása. A vázlat elkészítése megkívánja a megfelelő (szak)szókincset, az adekvát nyelvi stílust. Ugyanakkor jó, ha a diák a központi problémát (témát, kérdést) kritikai attitűddel kezeli és képes a digitális eszközök felhasználói szintű használatra a szemléletes kivonatok elkészítése miatt.

A mikrotartalmak módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek

- az üzenetek megfogalmazása,
- az értelmezés,
- az információgyűjtés,
- a kreativitás,
- a kritikai gondolkodás,
- a megértés,
- a lényegkiemelés,
- a tömörítés,
- az összefoglalás,
- a megfogalmazás,
- az olvasás,
- digitális információkeresés,
- digitális adatszűrés,
- digitális tartalomértékelés,
- integrálás,
- digitális tartalomfejlesztés.

A mikrotartalmak módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek

- a szókincshasználat,
- a jelentéstulajdonítás és
- a kifejezésmód.

A mikrotartalmak módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek

- az értő figyelem és
- a problémaérzékenység.

A mikrotartalmak módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek

- a hatáskeltés,
- a vázlat,
- a jegyzet és
- az IKT alkalmazása,
- szerzői jogok.

3.1.2. Tükrözött osztályterem (flipped classroom)

A tükrözött osztályterem módszertanát 2000-ben kezdték el fejleszteni az Egyesült Államokban a coloradói Woodlent Park High Schoolban. *Jonathan Bergmann* és *Aaron Sams* középiskolai kémia tanári tapasztalatukkal úgy gondolták, hogy diákközpontúbbá és hatékonyabbá is válna az oktatás amennyiben kognitív és affektív fejlesztés is megvalósulna az órákon. A kezdeményezésük oka a tanulók magas mértékű hiányzása volt. A sokat hiányzók számára nehézséget okozott a tanuló társaikkal való együtt haladás és a pedagógusoknak is nehézséget okozott az, hogy az osztályban minden tanuló különböző mértékű tudással volt jelen. Azért, hogy fel tudják zárkóztatni a lemaradó diákokat vásároltak egy szoftvert, amely abban segítette a munkájukat, hogy felvegyék saját óráikat, majd azokat különböző megjegyzésekkel ellátva, online módon megosztották a tanulóikkal. A módszer nem csak a sokat hiányzókra volt hatással, hanem a többi diák eredményeire is, hiszen ismétlésre, a tananyag elmélyítésére gyakran felhasználták az osztály tanulói. (*Tucker, 2012*) A két pedagógus kutatásának fókuszát az a kérdés adta, hogy „*Mi a legjobb módja annak, hogy a tanulókkal eltöltött kontakt időt a lehető legjobban kihasználjuk?*” (*Bergmann–Sams, 2014: 2*) Erre a kérdésre válaszként egy olyan módszertant dolgoztak ki, amely arra fókuszál, hogy a tanítási idő jelentős részében a tanulókat a témára hangolják, érzékenyítsék és az információ egyszerű átadását áthelyezzék a digitális, illetve az otthoni tanulási környezetbe.

Bergmann és Sams ezzel egy iskolakísérletet indított el. Kizárólag a saját környezetük problémáinak megoldására összpontosítottak, ezt a modellt nevezték el „fordított osztályteremnek”. Megközelítésük szerint, ha a diák nem tudja az iskolában meghallgatni a tananyagot, akkor az információátadás fázisát érdemes áthelyezni a gyerekek otthonába, biztosítva ezzel a tananyag megértésének egyenlő esélyeit. Ez lehetővé teszi azt is, hogy a tanulásra szánt egyébként szűkös időkeretet olyan fejlesztő jellegű, problémamegoldó tanulásra használják fel a tanítási órán, aminek alapfeltétele, hogy a diákok már megismerték a tananyag lényegét a tanár által az osztály képességeihez mérten előre elkészített felvételekből, interaktív tananyagokból. A diákok fejlődése *Bergmann* szerint abban áll, hogy ezt a módszert tudatosan használja.

Folyamatosan ellenőrzi a diákok által készített jegyzeteket és kötelezi az osztály tagjait arra, hogy egy tananyaghoz kapcsolódó kérdéssel üljenek be az órájára. A tanév elejéhez képest a tanulók egyre jobb kérdéseket képesek fölteni, fejlődik a szakmai hozzáállásuk és a kérdezéstechnikájuk. A gyerekek fejlődését *Bergmann* szerint az biztosítja, hogy minden nap egyénileg van ideje rájuk, a kérdéseikre, a problémáikra, így az egyéni elakadások és fejlődési lehetőségek figyelembevételével megfelelőképpen tudja facilitálni a tanulói szükségleteket az adott tananyag, téma kapcsán. Továbbá fontosnak tartja kiemelni azt is, hogy ezzel a módszerrel jut ideje arra, hogy a magyar rendszerben BTMN-esnek és SNI-snek nevezett diákokkal több időt töltsön el, közben a jobb képességű tanulóknak nagyobb lehetősége nyílik arra, hogy felelősséget vállaljanak a saját tanulásuk iránt. (*Tucker, 2012*) A tükrözött osztályterem módszere azonban nem számít teljesen új megközelítésnek. A National Center for Academic Transformation (NCAT) a természettudományok, a matematika és az angol területén már több mint egy évtizede kísérleteznek hasonló felfogással elsősorban a felsőoktatásban. Az NCAT eredményei Carol Twigg az NCAT elnöke szerint azt mutatják, hogy az oktatás hatékonyabbá vált, amióta ezt a módszert bevezették, de a kurzusok áttervezését komoly munkának kell megelőznie. (*Tucker, 2012*) *Tucker* megjegyzi, hogy a tükrözött osztályterem módszerének használatára nincs egy precíz útmutatás, különböző tanárok különbözőképpen használják fel az otthoni tanuláshoz szükséges lehetőségeket.

Egy Magyarországon az iskolákban használt modellt idézek az alábbiakban *Ollé János* tollából. A tükrözött osztályterem módszerének négy fő szakasza van, ezek a szakaszok egymástól jól elkülöníthető egységeket képeznek. Egy tananyag feldolgozásához két tanítási órára van szükség valamint a pedagógus és a diákok részéről is jelentős háttérmunkára a tanítási órán kívül. A módszertan nagy előnye, hogy a túl sok tananyagot nem próbálja meg egy szűk időkeretbe foglalni, továbbá kialakítja a tanulók részéről a saját tanulásukért való felelősségtudatot is. A tükrözött osztályterem módszere által alkalmazhatóvá válik minden olyan pedagógiai eljárás mód, amely a modern oktatást meghatározza (csoportmunka, aktív tanulás, problémaalapú tanulás, projektmunka).

A tükrözött osztályterem módszerének szakaszai

1. szakasz: „tapasztalati alapú bevonódás”

A tanulók kontakt osztálytermi környezetben a pedagógus támogatásával ráhangolódnak az adott tananyag témájára, egyfajta érzékenyítő, motiváló óra zajlik ebben a szakaszban. A cél a

figyelem felkeltése, a tanulók aktív bevonódása, a kíváncsiság felkeltése a jól irányzott motiváció. Az óra nem az ismeretek közlésével telik el, hanem azzal, hogy a diákok valamilyen projektből, kísérletből, művészeti alkotásból, élményből, játékból kiindulva közelebb kerüljenek a tanítási anyag témájához, mozgósítsák az előzetes tudásukat és megteremtődjön a bevonódás érzése bennük, ami elkötelezi őket a tanulási folyamat további szakaszaira. (Ollé, 2014)

2. szakasz: „tartalom megismerése”

A tartalom megismerése áthelyeződik a digitális térbe. Bár a folyamat nem kontakt osztálytermi környezetben zajlik, de a tanuló tevékenységét a pedagógus segíti, támogatja az online jelenléttel és kommunikációval. A tanulás e szakaszában a diák a tanára által válogatott ismeretanyagokat kap, olyan forrásokat, amelyek előkészítik és erősítik őt a tanulási folyamat harmadik szakaszában majd. A tananyag lehet videó- vagy audioalapú szöveg. Akár a tanár által felvett magyarázat, amit az órán mondana el hagyományos módszertanok használatának esetében, vagy olyan a tananyaghoz kapcsolódó, jól használható egyéb források, amelyek relevánsak az adott tartalom kapcsán.

3 szakasz: aktivitás

A tanulás harmadik szakaszában a diákok önállóan, párban, vagy csoportban dolgozzák fel a második szakaszban elsajátított ismereteket. Lehetőséget teremthet a pedagógus az egyénre szabott tanulásra, arra, hogy a differenciálás során minden tanuló a saját tudásszintjéhez mérten kapjon feladatot, illetve a munkaforma megválasztásánál is figyelhet az egyéni sajátosságokra, igényekre. A diákok digitális térben aktívan dolgoznak, ki-ki a maga feladatán. A tanulásnak ebben a szakaszában nincs tanári jelenlét. A diákok értelmezik a tananyagot és aktívan bevonódva a tanulás folyamatába elkezdnek dolgozni egy produktumon, tevékenyen veszik ki részüket a lecke feldolgozásából.

4. szakasz: „alkalmazás, produktivitás, prezentálás”

A módszer utolsó szakasza ismét kontakt osztálytermi környezetet feltételez, a pedagógus jelenlétével. A tanulási folyamat utolsó szakaszában a diákok bemutatót szerveznek a saját produktumaikból, prezentálják azokat a többieknek és a tanáruknak. Ez a demonstráció egy interaktív megbeszéléshez vezet, ahol a felmerülő kérdésekre, bizonytalanságokra minden tanuló választ kap. (Ollé, 2014)

A tükrözött osztályterem és a kommunikációs fejlődés lehetőségei

A tükrözött osztályterem módszere a konstruktivista tanuláselméletekre épít. (Bodnár és mtsai., 2017) Ahogyan Nahalka István is írja „a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt maga hozza létre, konstruálja. Ha így tekintünk a tudásra, akkor a pedagógiai folyamatokat, s azon belül is elsősorban a tanítás-tanulás folyamatát nem tekinthetjük közvetítésnek, ismeretátadásnak.” (Nahalka, 2002: 81) Ha ebből a feltevésből indulunk ki, akkor a tükrözött osztályterem módszerének alkalmazásakor felismerhetjük azt a tanítási-tanulási folyamatot, amely nem az információátadásra helyezi a hangsúlyt, hiszen azt az otthoni tanulási környezetbe helyezi át, sokkal inkább arra, hogy a tanulási időt a tudás megkonstruálásával töltsék el a tanulók akkor, amikor a pedagógus segítsége, facilitáló tevékenysége adott. Többek között ez a tényező is hatással van arra, hogy a módszer alkalmas a kommunikációs kompetencia fejlesztésére.

A komponensek besorolását indokolja, hogy az önálló tanulás során a szövegfeldolgozás, - értelmezés, a kérdezéstechnika magas szinten fejlődik, másrészt az egyén(ek)re szabott, differenciált, de gyakran munkaformáját tekintve csoportban végzett feladatok segítik a személyközi kommunikáció fejlődését, az együttműködést, bizonyos szituációkban a vitakészséget. Feladattól függően számtalan egyéb területet is fejleszthet a módszer a kommunikáció területén. (Tomori, 2022)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A tükrözött osztályterem módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - felidézés/elmondás,
 - információgyűjtés,
 - kreativitás,
 - kritikai gondolkodás,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - alkalmazás,

- értékelés,
 - feldolgozás,
 - megfogalmazás,
 - olvasás,
 - digitális információkeresés,
 - digitális adatszűrés,
 - digitális tartalomértékelés,
 - integrálás,
 - digitális tartalomfejlesztés.
 - digitális tartalomkezelés.
- *A tükrözött osztályterem módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - önreflexió,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - szókincshasználat,
 - digitális önfejlesztés.
- *A tükrözött osztályterem módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - interakció digitális térben,
 - digitális együttműködés,
 - digitális problémamegoldás.
- *A tükrözött osztályterem módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- hatáskeltés,
 - kiejtés,
 - szövegalkotás,
 - beszédműfajok alkotása,
 - hypertextek használata,
 - levelezőprogramok használata,
 - IKT-műfajok alkalmazása,
 - szerzői jogok.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének transzverzális jellege azt feltételezi, hogy bármely tantárgy kapcsán megvalósítható a tükrözött osztályterem módszerével is a kommunikációs kompetencia fejlesztése, ugyanakkor érdemes a pedagógusnak tudatosítania azt, hogy a módszer felhasználása nem cél nélküli és át kell látnia az osztályszinten szövevényes kommunikációs-kapcsolati hálózatokat. A digitális tér a szociometriai szerkezetből indított kommunikációs

hálózatot is befolyásolja. A csoportban az információátadás nem feltétlenül zárul be ott, ahol a szociometriai háló véget ér. Ennek köszönhetően egyenrangú kommunikáció jöhet létre az osztály tagjai, valamint a pedagógus között. Az osztály tagjai közötti viszonyokat is befolyásolhatja a pedagógus tudatos tervezőmunkája, ezáltal javulhat az interperszonális kommunikáció. (N. Kollár–Szabó, 2017) Természetesen ez igaz minden olyan módszerre, amely a digitális teret is használja információközlésre, továbbá jellemző rá a csoportmunka végzése.

3.2. Nem digitális (analóg) tanulási környezetben hasznosítható korszerű módszerek

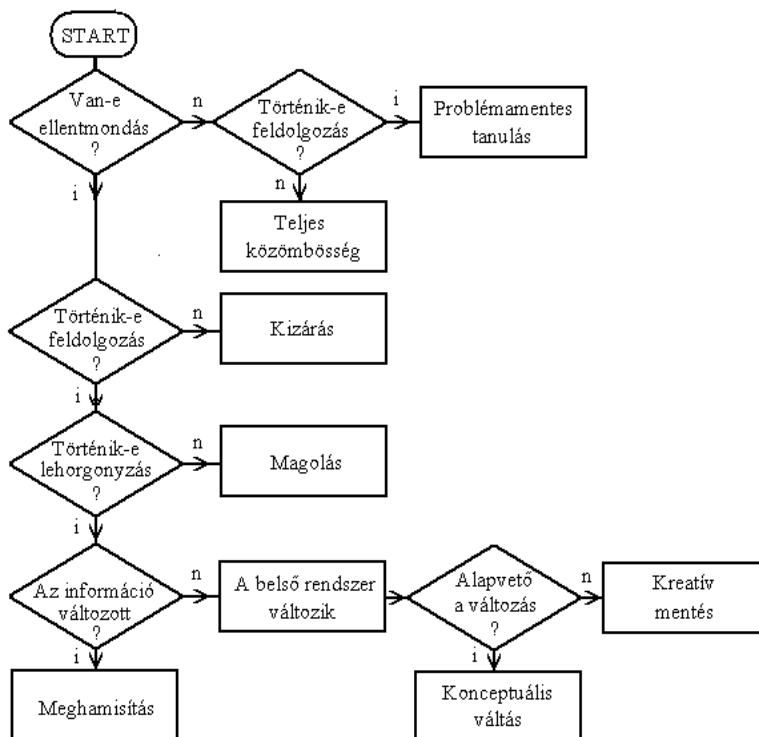
3.2.1. Tréningmódszer (training method)

„Mi mindnyájan Lewin köpenyéből bújtunk ki.” (Rudas, 2007: 18)

A tréning *„kiscsoportos (általában 5-20 fő) készségfejlesztő módszer képzett vezető (tréner) közvetlen irányításával adott, általában szűk témakör köré szerveződve. Irányított, tapasztalati tanulás, amelynek célja egy adott készség fejlesztése a személyiség feltárásán keresztül a valósághoz hasonló feltételek mellett. Leggyakoribb témái: önismeret, társismeret, szociális és vezetői készségek, együttműködés, hatékony kommunikáció, problémamegoldás, csoportfejlesztés.” (Juhász, 2009: 328)* Rudas szerint olyan élmény szerzése a cél a tréningen, amely során elsajátítja az illető az elméleti alapokat is, de kiemelten fontosnak tartja azt a tényezőt, amely a játék során motivációt gyakorol az egyénre. (Rudas, 2017: 116)

A tréningmódszer előzményei Rudas (2007) szerint már az ókor óta ismeretesek, a T-csoportról, ugyanakkor valódi kezdetét az 1930-as évekre tehetjük, amikor Lewin a csoportok dinamikáját és a szervezetek fejlesztését tanulmányozta. Schukertné (2018) egyértelműsíti, hogy a csoportos jellegű kurzusok a felnőttképzéssel egyidősek. Ezeknek a képzéseknek a struktúrája nem azonos az oktatási intézmények bevált oktatási rendjével. A tréninghelyzetet megteremteni egy 45 perces órán nem tudjuk, de felhasználhatjuk a módszer dinamikáját. (elméleti és gyakorlati részek ütemes váltakozása) A karmester szerep felhagyásával előtérbe kerül egy demokratikusabb tanárkép: a facilitátor, a tanulást segítő személy. Az eddig a tudás kizárólagos forrásának tekintett aktív tanár helyett legyen aktív, dolgozzon és tapasztaljon a gyermek maga. (Tomori, 2016: 100–111) A legfontosabb, hogy a tanulók bevonódhassanak a játékba, mert ez csökkenti a gátlásaikat, odafigyelést vár el tőlük. A tréner szerepe a konstruktivista pedagógus szerepéhez hasonló. Balázs összegyűjtötte a tanári és a tréneri szerepek közötti hasonlóságokat és különbségeket. Több

kiemelendő szempontot figyelembe vett megközelítésében. Bár a pedagógus elsősorban a szaktárgyára nézve képzett, de a tréner ezen túlmenően szociálisan is kompetens személy. A tanuló és a képző közötti viszony egyenrangú, partneri szerepeket mutat; nincs jelen az a fajta tanárszerep, amelyben a tudás kizárólagos birtokosa, megosztójaként az alá-fölérendeltségi viszony elvár(ha)t(ó). Amíg az osztályban a tudásátadás fókuszja a tantervekben előírt ismeretek közvetítésén van a csoport életkorának és elvárt tudásszintjének megfelelően, addig a tréningeken a fejlesztés fókuszában az egyén áll, a hozott ismereteivel, tudásával, készségeivel, képességeivel, amelyeket egyéni tanulási ösvényeket kialakítva mindenki a maga tempójában és lehetőségei, igényei szerint fejleszthet a foglalkozásba való bevonódás által. Nagy különbség a tréningeken az, hogy az osztállyal ellentétben a csoportdinamika részeként jön létre a tanulási folyamat. Abban az esetben meghiúsul a tanulás, ha nem sikerül a csoporton belül megteremteni a bizalmas, elfogadó légkört a tréningen, míg az intézményesített oktatásban a nyugodt légkör segíti, de lényegesen nem befolyásolja a tanulást a diákok alárendeltségi szerepe miatt. A tanulás a tréningeken elsősorban érzelmi és magatartásbeli a kognitív tudás szintje másodlagos, míg az iskolai oktatásban ellenkező irányt mutat. Motiváció szempontjából az iskolapedagógiában elsősorban a figyelem, az érdeklődés fenntartása tartható szem előtt, ellenben a tréningen a fejlődés iránti hajlandóság fenntartása a cél. A megszerzett tudás oktatási helyzetben egyértelműen függ a tantervek és a tananyagok felépítésétől, az értékelési folyamatoktól (és számos egyéb tényezőtől) ugyanakkor a tréningek sikere egészében a résztvevők motivációjától függ. *Balázs (2013: 16-17)* – Ehhez a megállapításhoz hozzáfűzöm saját gondolataimat, miszerint az iskolapedagógiában is nagyon erős mértékben függ a tudás megszerzése az egyén általi elköteleződéstől és bevonódástól, a tudás létrejöttében számos tényező közrejátszik, ahogyan azt olvashatjuk *Nahalka (2002: 85)* tollából is, aki a konstruktivista tanulás modelljét közli a *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia* című könyvében.



12. sz. ábra

Nahalka István (2002: 85): a tanulástípusok „blokkdiagramja”

A visszacsatolással kapcsolatosan *Balázs (2013)* megjegyzi, hogy amíg a pedagógiai folyamatnak szerves részét képezi a pedagógus általi értékelés, addig a tréningeken a visszacsatolás folyamata kizárólagosan a résztvevők személyes benyomásait kell, hogy közvetítse, a tréneri értékelés nem tanácsos. Rendkívül éles ellentét húzódik a tréning módszer használata és a hagyományos iskolai megközelítés között, akkor is, ha az oktató és a diák élményét vesszük alapul. Amíg a hagyományos iskolai oktatás során az oktató úgy érzékeli, hogy a tananyag „leadásával” megtanította a tananyagot, addig a tréning módszer használata során a tréner szemléletmódja az, hogy a résztvevőket elkísérte egy számukra fontos fejlődési úton. A résztvevők körében a hagyományos iskolai oktatás során a tudást megkaptam, míg a tréning módszer használatakor a tudást megszereztem élmények kerülhetnek felszínre.

A tréning módszer és a hagyományos osztálytermi körülmények összehasonlítása bár rendkívül hasznos, hiszen élesen elkülönül egymástól a két felfogás, de szeretném megjegyezni és kiemelni, hogy napjainkban a pedagógusok jelentős része a konstruktivista pedagógiai felfogás mellett elkötelezett és annak szellemében tanít, így a hagyományos tanári szerepkör is egyre inkább

megváltozik és hasonlít a facilitátori szerephez. Ha a T-csoportból, mint alapvetésből indulunk ki, akkor egy olyan nézőpontról van szó, amely a csoportmunka által közvetített felfogást erősíti. A csoportmunkának megvannak a legfontosabb szabályai, és ezt a munkaformát az esetek többségében olyan pedagógusok használják, akik alapvetésként kezelik a konstruktivista tanuláselmélet hasznosságát. A tréningek szerepe vitathatatlan a kommunikációs kompetencia fejlődése és fejlesztése kapcsán. A tréningek szervezőmódja azonban nem kivitelezhető az alsófokú iskolákban. Egyrészt az időszervezés sem teszi lehetővé a tréningek többnapos képzéseit, másrészt az általános iskolai tanulók figyelemkoncentrációja, életkori sajátosságai sem tesznek eleget a teljesítés lehetőségének. A középfokú oktatásban a projekthetek adhatnak lehetőséget a tréningmódszer használatára, illetve bizonyos gyakorlatok és a szemléletmód, a tananyagátadás és az egymáshoz való viszonyulás minősége adaptálható. A felsőfokú oktatásban ma már talán minden képzésen számos tréninget hirdetnek a felsőoktatási intézmények, továbbá a munkahelyi továbbképzéseknek is meghatározó szervezési módja lett. A tréningek meghatározója a csoportdinamika, ahogyan azt korábban már megjegyeztem. A legfőbb különbséget a tréning intenzitásán kívül tehát a csoportok szerveződésében fedezhetjük fel. Habár igaz lehet, hogy egy osztálynak is van egyfajta csoportfejlődési lehetősége, de a tréningeken ezek a szakaszok rövidebbek és intenzívebbek, másrészt az iskolában a diákok a tanáriaktól várják el a visszajelzéseket, nem feltétlenül és nem minden esetben az önreflexió képességét gyakorolják, illetve nem az a legjellemzőbb, hogy feltárják a saját viselkedésükre vonatkozó tapasztalataikat, ezzel tehát az utolsó szakasz transzformálódik, vagy megsemmisül.

3. táblázat: A csoportfejlődés szakaszai (Rudas, 2007: 58-70 nyomán)

<p>1. szakasz Találkozás</p>	<p>A <i>találkozás szakaszában</i> a résztvevők még fenntartásokkal kezelik csoporttársaikat, hiszen ismeretlenek egymás számára. Bizonytalanság és félelemérzet jellemzi ezt a fázist. A tréner feladata ebben az időszakban az, hogy megteremtse a biztonságos, elfogadó háttérrel és a csoport tagjai a beilleszkedést és a bevonódást tartásuk kiemelten fontosnak. A csoportvezetőtől „útbaigazítást” várnak a strukturálatlan helyzetben. Rudas szerint a strukturált feladatok ugyan lecsendesítik ezt, de nem vetnek véget a fennálló helyzetnek.</p>
--	---

<p>2. szakasz Differenciálódás, konfliktusok, normaképződés</p>	<p>A csoportfejlődés e szakaszában a csoport tagjai a személyes különbségeikre koncentrálnak. A konfliktusok mind egymással szemben, mind a trénerrel szemben kialakulnak, a csoport tagjai saját egyéniségüket akarják hangsúlyozni. Ez az az állomás, amikor kialakulnak a csoportszerepek.</p>
<p>3. szakasz Produkción</p>	<p>A <i>produkción időszakában</i> már a csoportszerepek és csoportnormák mindenki számára egyértelműek és elfogadottak. A csoportra jellemző az összhang. Ebben a szakaszban jöhet létre az igazi individuális fejlődés, ez a szakasz a fejlesztéssel kapcsolatos feladatokról szól. A tagok nyitottak egymás megoldásaira, felvetéseire.</p>
<p>4. szakasz Elkülönülés</p>	<p>A megértés szakasza. Az egyének képessé válnak arra, hogy megértsék mi történt az előző szakaszokban és interiorizálják a saját tapasztalásaikat, feltárják saját viselkedésük torzulásait, elfogadják a fejlődés lehetséges útját.</p>

A kommunikációs kompetencia komponenseinek besorolásakor szerepet játszott, hogy a módszer támogatja a közvetlen emberi kommunikáció formáit, a társas készségeket. Számos típusú tréninggyakorlat létezik, amelyek kiscsoportban a szociális és érzelmi készségeket fejlesztik. A foglalkozások alkalmával előtérbe kerülhet a konfliktuskezelés, az önismeret és a társak megismerése, a problémamegoldás, az egzakt verbális kommunikáció és a non-verbális kommunikáció egyaránt.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A tréningmódszer és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - képzelet,
 - kreativitás,
 - megértés,

- elemzés,
- alkalmazás,
- értékelés,
- feldolgozás.
- *A tréningmódszer és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - önismeret,
 - önkritika,
 - önreflexió,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - szókincshasználata,
 - jelentéstulajdonítás.
- *A tréningmódszer és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - emberismeret,
 - alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - konfliktuskezelési eljárások,
 - improvizáció,
 - dramatikus készségek,
 - szerepjáték,
 - érvelés,
 - vélemények ütköztetése,
 - párbeszéd, beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - vita,
 - empátia,
 - kapcsolattartás/érintkezés,
 - problémaérzékenység,
 - meggyőzés,
 - társismeret,
 - zavarok kezelése.
- *A tréningmódszer és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - hatáskeltés,
 - szövegalkotás.

3.2.2. Coaching

A coaching szó középkori magyar eredetű, Kocs község elnevezéséből származik. Közép-európai stratégiai jelentőségű településnek számított közlekedési útvonalként. A „lóvontatású acél felfüggesztésű, megbízható” szállítóeszköz, a kocs gyártása innen indult útjára, az eszköz nevét a település nevéből származtatták. (Kelló, 2014) Az eredeti jelentésen túl később a coaching a sport

területéről származó fogalommá vált. Angol nyelvű szó, amely eredetileg olyan tanácsadást, támogatást jelent a sportolók számára, amely a felkészülésben, így az edzések és a versenyek során is segítik őket eredményeik elérésében, taktikai-stratégiai ajánlásokat fogalmaz meg, de a sikeres szereplések és a kudarcélmények feldolgozásában is egyaránt fontos szerepe van. (Kaweh, 2019) „A coaching valamely alkalomhoz igazodó tanulás. Az ügyfél szempontjából az alkalom a saját helyzete, a problémája, amelyen a coach támogatásával dolgozni szeretne.” (Kaweh, 2019: 14) O’Connor–Lages (2007: 12) szerint „a kocsí egy nagyszerű metafora, mert nem csak egy eszköz, melynek segítségével elérhetjük célunkat, de a legjobb és lelegegánsabb módja is az utazásnak.” A coaching, mint személyiségfejlesztő, teljesítménynövelő eszköz és lehetőség a nyolcvanas években bukkant fel.

A coaching alapjai (Starr, 2008: 5; Vogelauer, 2008: 47; Besser–Wilson, 2010: 15; Kelló, 2014: 32-33; Kaweh, 2019: 18-19)

4. táblázat: A coaching alapjai

(Starr, 2008: 5; Vogelauer, 2008: 47; Besser–Wilson, 2010: 15; Kelló, 2014: 32-33; Kaweh, 2019: 18-19)

1. „A coaching önkéntességen alapul”	Az ügyfél saját maga választja ki azt a coachot, akivel az elakadásán dolgozni szeretne.
2. „A coachinghoz alkalom kell”	Az ügyfél elakadása egy olyan alkalom, amin dolgozni lehet. Ez lehet magánjellegű és szakmai ügy egyaránt.
3. „A coaching elkötelezettséget kíván”	Az ügyfélnek képesnek kell lennie együttműködni és önálló döntéseket hozni az ügy érdekében.
4. „A coaching megkívánja, hogy az ügyfél hajlandó legyen tanulni”	Az ügyfél legyen nyitott az új ismeretekre, hogy a változás lehetőségét megteremtse.
5. „A coaching cél- és jövőorientált”	Az ügyfél jelenlegi helyzetét veszi alapul a folyamat, de a rendszerszintű megközelítést is szem előtt kell tartani.
6. „A coaching időben korlátozott”	A coach meghatároz egy maximális időtartamot és feladatkört, ennek betartására figyel.
7. „A coaching támogatja az ügyfelet”	A coach támogató szerepet tölt be, nem szabad tanítói, vagy tanácsadói feladatkört várni tőle.

Iskolai alapú coachingnak nevezzük azt a folyamatot, amikor az előrelépés és a problémák feloldása érdekében, fejlődés céljából az iskolák coachokat alkalmaznak azért, hogy a pedagógusok észleljék azt, hogy bizonyos esetekben a különböző eljárási stratégiák a diákok számára milyen különbségeket jelenthetnek. Az iskolai alapú coachingon többnyire kisebb csoportok, rendszerint adott szakterületek képviselői vesznek részt azért, hogy az osztálytermi oktatást javítsák. Az iskolai coachingban résztvevő coachok legtöbbször olyan pedagógusok, akik fogékonyak voltak a coaching iránt és elsajátították ezeket az ismereteket vagy teljes munkaidőben, vagy részmunkaidőben a saját tantárgyuk gondozása mellett a coachinggal foglalkoznak. Az Egyesült Államokban, Bostonban és New Yorkban terjedt el ez a fajta hatékonyságnövelő módszer. Ezekben az intézményekben nem csak a pedagógusokat coachingolják, hanem bemutató órákat is megtekinthetnek olyan szakemberektől, akik coaching eszközökkel segítik a diákok tanulási folyamatait annak érdekében, hogy később alkalmazni tudják saját praxisukban azokat. A fenti intézményekben megvalósult kutatások szerint a coachingtevékenység akkor előremutató és hatékony, ha állandó, folyamatos, és mélyen beágyazott; a rendszertelenség, vagy az egyedi alkalmak nem segítenek. *Alan Richard* az Education Week állampolitikai szakírója megjegyzi, hogy rosszul teljesítő, eredményeket nem hozó intézményekben önmagában a coaching is kevés. Egy átfogó fejlesztésre van szükség, amely a coachingon kívül figyelmet szentel a szakmai fejlődésre, a tanulási környezetre, a vezetésre, az erőforrásokra és a technológiák használatára. (*Russo, 2004*) Az iskolai alapú coaching elméleti és gyakorlati jellegű megteremtését a nyolcvanas években *Joyce és Showers* segítette. (*Joyce–Showers, 1982; Showers, 1984, Showers, 1985*) A coachingot azonban nem csak a pedagógusok felkészítésekor használhatjuk, a diákokkal is dolgozhatunk együtt a tanítási órán coachingmódszerrel, coaching eszközökkel. A coaching a szereplők száma szerint lehet egyénre szabott és team/csoportos coaching. Mivel az iskolai foglalkozásokon a diákokkal az esetek jelentős többségében nem egyénileg foglalkoznak a pedagógusok, hanem osztály- vagy csoportszinten, ezért a team coaching lényegét, módszerét, eszközeit kívánom a továbbiakban taglalni.

A csoportos- és a team coaching közötti különbség az, hogy a csoport coachingba egymást nem feltétlenül érkező egyének jelentkeznek, akik ugyanazon a problémán akarnak dolgozni, azaz a cél és a téma közös, de különböző intézményekből, szervezetekből érkeznek. A team coaching lényege az, hogy egy már létező csoportba (például egy osztályba, iskolai közösségbe) érkezik a coach, aki

a fókuszba helyez egy számukra közös célt, esetleg problémát. A csoportban résztvevők közös tapasztalatokkal rendelkeznek. (Vogelauer, 2008; Kelló, 2014)

A továbbiakban a team coaching szakaszait ismertetem Kaweh (2019) nyomán.

Előkészítés

Az előkészítés szakaszában fontos a coach számára, hogy megismerje az előzetes információkat, feltérképezze azokat a szándékokat, amiért a megbízó felkereste. A tekintélyelvűség a coach munkát ellehetetleníti. A coaching indítékai lehetnek például

- „egy összetett projekt lebonyolítása,
- a vállalat egy meghatározott területén felmerült probléma megoldása,
- egy csoport vállalati beilleszkedésének javítása,
- a csapattagok csapatba történő beilleszkedésének javítása,
- egy újonnan alakult csapat támogatása a vállalaton belül (vagy a vállalaton túlmutatóan)
- a csoport együttműködése során fellépő konkrét problémák feldolgozása.” – iskolai környezetben a coaching indíttatása erre a pontra terjedhet ki. (Kaweh, 2019: 64)

A coach feladata a kitűzött célok felé vezető lehetséges úton úgy kísérni az ügyfeleit, hogy közben ő maga megőrzi a semlegességét. Kiemelt szerepe van a környezetnek is a coaching folyamatában. Lényeges, hogy a coachinghoz semleges helyszínt vegyünk igénybe, azért, hogy ne a munkát és a helyi feladatokat helyezték a résztvevők az első helyre, hanem a tanulási folyamatot. Ez nem minden esetben valósítható meg, így az iskolai életben sem, ezért a coachnak egyértelmű csoportműködési szabályokat kell hoznia és azokat betartatni a team tagjaival. A coachnak fel kell térképeznie azt, hogy milyen módszerekkel érdemes dolgoznia a csoportnak a felmerült problémán és a dramaturgiát a megbízónak el kell fogadnia.

Tájékoztató szakasz

Az üdvözlési szakaszban fontos az, hogy a coach személyét és munkáját röviden megismerjék a résztvevők, majd szükséges a körülményeknek a tisztázása is. Az első alkalommal mindenképp tisztázni kell a „keretfeltételeket, az alapvető eljárási módokat, az ütemezést, a hatályos szabályokat.” (Kaweh, 2019: 67) A coach alapvető feladata a tér, az idő az eljárási mód és a szabályok ellenőrzése és betartása, betartatása. A coach megismerését a csoport megismerése, a bemutatkozó körök követik. Az alkalom céljának leírása, a csoportalakulás mikéntjének tisztázása

is meg kell, hogy történjen. Érdeemes megismerni a csoport elvárásait és felmérni a közhangulatot, mert a coachingfolyamat jó indítása kulcsfontosságú és meghatározhatja a hatékonyságot.

Célkitűzés

A coaching témájára való ráhangolódás a cél, amit időnként fel kell eleveníteni. Itt érdemes a korábbi alkalmak lényegének az összegzését megtenni, a témáról való informálódás és a legutóbbi megbeszélés eredményeiről való érdeklődés is ebben a szakaszban valósul meg. Az aktuális találkozó fontosságát egyértelműsíteni kell és fontos felkelteni a résztvevőkben az érintettség érzését, hiszen ez a bevonódást segíti. A megállapodást minden összejövetel kezdetén meg kell kötnie a résztvevőknek és érdemes dokumentációt is vezetni a felvetésekről, témákról, kérdésekről. A fejlődés érdekében jó ha a team tagjai ezeket a jegyzőkönyveket látják, így képesek gondolkodni és fejlődni.

Megértés

A coaching egyik legfontosabb eszköze a kérdezés. A megértés szakaszában lényeges a jól megfogalmazott célra irányuló kérdésfelvetés. A csoporttagok kérdéseit érdemes a coachnak figyelembe vennie, hiszen ezek a témák lehetnek a coaching alapjai, amelyekből érdemes elindulni. A konkretizáló kérdésekkel pedig felderíthetőek a mélyebb gondolatok is. A coachnak mindig figyelembe kell vennie azt, hogy a csoport tagjai kell, hogy megadják a válaszokat a kérdésekre, az idő múlása nem erőltetheti a válaszokat. A pontos dokumentáció ebben a szakaszban is fontos szerepet tölt be. A kérdések és a kérdésekre adott válaszok alapján a coach csoportosíthatja, klasztereket alkothat a különböző témákhoz kapcsolódó kérdésekből, amelyeknek szintén elsődleges a dokumentációja, hiszen a foglalkozást követően ezek segítik a résztvevőket abban, hogy továbbgondolják, elmélyítsék magukban a megszerzett tudást. A feldolgozás sorrendje a részcélok és a célok meghatározásából következik.

Megoldáskeresés

A problémaelemzés az első ebben a szakaszban, azaz a probléma egzakt meghatározása a cél érdekében történik. A múlt felidézésekor kizárólag a legelengedhetetlenebb dolgokat érdemes felidézni, ezekből a legszükségesebbekre kell csak szorítkozni, mert a múlttal együtt „negatív hangulat” is eluralkodhat a csoportban. A jelenre és a jövőre érdemes fókuszálni a coaching folyamatában. A problémától való eltávolodás, a problémára ha nem is kívülről, de messzebről tekintés meghatározó pont ebben a típusú tanulási folyamatban. A kreatív ötletek például ötletbörze

alkalmával szülehetnek meg a probléma megoldására, de kiemelendő, hogy mindenkinek érdemes szót adni, a coach nem hagyhatja, hogy a csoportban csak a megmondó emberek kapjanak lehetőséget az ötletelésre. Miután minden javaslatot összegyűjtött a csoport érdemes elgondolkodni azok használhatóságán, a megvalósíthatóságán.

Tervezés

A tervezés szakaszában rendkívül fontos a döntéshozatal. A résztvevőknek el kell köteleződniük az egyik problémamegoldást lehetővé tevő ötlet mellett, majd el kell kezdenie a csoport tagjainak a megvalósítás kidolgozását. Fontos az ütemterv elkészítése, a részprojektek időzítése, azok jelentősége a teljes projekt célját illetően, a projekt kezdeti és végpontjának meghatározása. Szükséges a részprojektekhez felelősöket és felelős helyetteseket rendelni, illetve azok ellenőrzésére ellenőröket. A részprojektek során a mérföldkövek meghatározása is jelentőséggel bír. A tervezési szakasz utolsó pontja a házi feladatok kiosztása, ami azért lényeges, mert a projektterv elkészítését követően adódnak olyan feladatok, amelyeket határidőre el kell készíteni. (pl.: hatékonyságvizsgálat)

Lezárás

A lezárásra minden foglalkozás végén sor kerül. Az „eredmény” kifejezés a csoportülések részeredményire is vonatkozik, illetve a team problémamegoldási eredményeire. A coachingfolyamat végén érdemes összegezni az eredményeket, ezeket írásban rögzíteni. A csoport tagjaitól visszajelzést kell kérnie a coachnak a csoport munkájáról, illetve négy hét (összetettebb projekteknél hat hónap) távlatával egy ismételt visszajelző körben kell reflektálni a coaching eredményeire. Érdemes tisztázni azt, hogy teljesültek-e a résztvevők és a megbízó(k) kívánságai, elégedettek-e a tanulási folyamattal. A coach előrevetítheti a projekt megvalósulásával kapcsolatos reményeit, összegezheti a résztvevők erőforrásait. A későbbi (távlati) visszajelzésekre alkalmas időpontokat előre meg kell határozni. Minden coaching végén szükséges, de a záró alkalommal kiemelt jelentősége van annak, hogy a coach a csoport teljesítményét elismerje, méltassa, megköszönje a befektetett időt és munkát.

A megoldásfókuszról

A megoldásközpontú tanítás egy olyan megközelítés, amelyben nem a viselkedés módosításán, a problémaközpontúságon van a hangsúly, hanem a problémák megoldásán. (Metcalf, 2008) Napjainkban Ben Furman Kids' Skills teóriája terjedt el a legszélesebb körben, aki ezt a lehetőséget

a nehéz iskolai és nevelési szituációk és a viselkedési problémák megoldására ajánlja. Ahogyan *Furman* fogalmaz ez nem más mint „*egyásra épülő lépésekből álló módszer, melynek révén a gyerekek készségeket sajátítanak el, érzelmi helyzeteket és magatartási problémákat oldanak meg a családjuk, barátaik, vagy más, hozzájuk közel álló személyek közreműködésével.*” (*Furman, 2018: 11*) A gyerekeknek szóló *Furman-féle* módszer 3–12 évesek között használható, de a coaching, illetve a megoldásközpontú coaching a fiatalok és a felnőttek számára is elérhető módszer. A megoldásközpontú megközelítés változásközpontú szemléletet ígér, amely lehetővé teszi az ügyfél vagy a diák számára azt, hogy a problémákat viszonylag rövid időn belül saját maguk feloldják.

Brief coaching

Brief coachingban (azaz megoldásfókuszú coaching) a diákok céljait, jövőképét (akár egészen piciben egy tantárgyra, egy készségre vonatkozóan) felderíti a pedagógus, továbbá a már meglévő erőforrásait, készségeit is, amelyek segíthetik a diákot a tanulásban. A pedagógus feladata kiváló kérdezéstechnikájával ráébreszteni a diákot arra, hogy mi az, amit már a jelenben is eredményesen tesz és azt kell tovább építenie. A brief coaching története 1977-ig nyúlik vissza egy családterápiás központban, amelyet Milwaukee-ban *Steve de Shazer* alapított és csapatával azon dolgozott, hogy a későbbi brief terápia különböző technikáival és értelmezéseivel kísérletezzenek, majd a '80-as években egy teljesen új megközelítés született meg, ezt nevezte el brief terápiának. A terápia lényege az, hogy „*ha arra kéri az ügyfelet, hogy írja le részletesen azt a jövőt, amelyben a probléma már megoldódott, az önmagában erőt ad az ügyfélnek, hogy megtegye saját lépéseit.*” (*Ratner–Yusuf, 2015:11*) Ezen a kérdésen alapszik a megoldásközpontú terápia, a későbbiekben ezt csodakérdésként említik a szakirodalmak is. Ez a technika erősíti az ügyfeleket abban, hogy vannak erőforrásaik, amelyekre építeni tudnak és amelyek fejleszthetőek a probléma megoldása érdekében. Lényeges lépés az, hogy az ügyfélben megszületik a tudatosítás, amely életre hívja az előre vivő cselekvést. A brief coaching lényege:

- a hiányok helyett az erőforrásokra való koncentráció,
- a céloknak, a lehetőségeknek és a jövőnek az előrevetítése a lényeges,
- tudatosítani kell azt, hogy mi az az erőforrás, ami a jelenben is létezik a probléma megoldására,

- a coachee¹⁹ saját életének a szakértője, a coach elkíséri a megoldás felé vezető úton. (*Iveson és mtsai., 2017*)

A Solutionsurfers 2017-ben a brief coachingot eredményesen alkalmazta egy nagyszénási iskolában először a pedagógusok, majd a diákok körében is. Akkor, amikor az iskolában brief coachingot alkalmaznak vezetői, life, megoldásközpontú, készségfejlesztő, teljesítmény és team coachingot is szükséges lehet használni a coachnak. (*Ferencsik, 2019*)

Megoldásfókuszú brief coaching az iskolában

A coaching folyamat egy beszélgetéssorozat, amely során a coachnak szüksége van az aktív, konstruktív füllel való hallgatásra (aktív figyelemre), a magabiztos és hatékony kérdezőtechnikára, erős ön- és társismeretre, konfliktuskezelési ismeretekre. (*Iveson és mtsai, 2017*) Ezekkel az ismeretekkel felvértezve a pedagógusok team coaching formában elsősorban osztályfőnöki órákon előforduló problémákat oldhatnak meg, használható a tanulás tanítása kapcsán, de egy irodalmi alkotásban vagy a történelemben felmerült valamely etikai kérdés okán a diákok között is megvalósítható ez a folyamat. A team coaching módszerét az osztályterembe bevezetve számtalan képesség fejleszhető, hiszen a diákok sokszor kiscsoportokban beszélhetik meg a kérdéseiket és az eredményeiket, ezáltal a kommunikációs kompetencia, kiváltképp a személyes kommunikációs kompetencia számos komponense hatékonyan fejleszhető. A coaching jellegű témafeldolgozás alkalmával három nagyobb területe is fejlődik a kommunikációs képességeknek, ezek pedig a személyes kommunikációs kompetencia által lefedett nyelvhasználat, önismeret és non-verbális kommunikációs készségek. A precíz nyelvhasználat a szavak erejének fontossága a kérdések megfogalmazásakor jelentőséggel bír a coaching folyamatban, ezért átgondolandó minden egyes szó és kifejezés, amit használunk és azok minősége is. A téma feldolgozásakor a válaszadó fél szempontjából fontos az önismeret és a mélyen elgondolkodtató kérdések szembesítik a résztvevőket önmagukkal. Ebben a folyamatban szükséges az a képesség is, hogy önmagukra reflektáljunk. A non-verbális kommunikációs képesség a coaching folyamatban hangsúlyos, hiszen egy olyan szituáció részesei lesznek a jelenlévők, amelyben a problémamegoldás felé vezető úton képesnek kell lenni a coach szerepben lévő félnek arra, hogy tanácsadás, verbális kommunikáció nélkül (maximum az addigiakat összegezve és a kérdéseket

¹⁹ Az ügyfelet nevezik coacheenak a coaching folyamatában.

feltéve) segítse a folyamatot, éreztesse a coachee-val azt, hogy a szituáció, amelyben benne van biztonságot ad, tehát kötetlenül megoszthatja a gondolatait. Ahogyan *Allan Pease* is megállapította már „*A legtöbb kutató nagyjából egyetért abban, hogy a verbális közlést elsősorban információk átadására használják, míg a nem verbális csatorna emberek egymás iránti magatartásának kifejezését, egyes esetekben a verbális közlés helyettesítését szolgálja.*” (Pease, 2005: 10)

A komponensek besorolásakor figyelembe kellett venni, hogy a módszerek bár több ágazata ismert, érdemes arra fókuszálni, amely az iskolapedagógia szempontjából releváns, hiszen a pedagógusok is el tudják sajátítani és fel tudják használni a mindennapi munkájuk során. A módszer nagymértékben alkalmas arra, hogy a személyes kommunikációs kompetencia komponenseit fejlessze. Előtérbe kerülnek az önismeret, az önkritika, az önkorrekción és az önreflexió komponensei, de mivel a szavak és a megfelelő nyelvhasználat a stílus és a kifejezőmód is kiemelt szerepű a tevékenység során, így a verbalitást erősítő komponensek is fejlődnek, amelyeket a kognitív kommunikációs kompetencia komponensei jelentős mértékben támogatnak (üzenet megfogalmazása, kódolás, dekódolás, megértés, értelmezés, megfogalmazás).

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A coaching és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - alkalmazás,
 - értékelés,
 - feldolgozás,
 - megfogalmazás,
 - elbeszélés,
 - ítéletalkotás.

- *A coaching és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - véleményformálás/állásfoglalás,
 - nyelvhasználat,
 - kifejezőmód,

- ízlés,
 - tetszésnyilvánítás,
 - önismeret,
 - önkritika,
 - önreflexió,
 - önkorrekción,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - szókincshasználát,
 - jelentéstulajdonítás.
- *A coaching és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
- emberismeret,
 - alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - befolyásolás,
 - erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
 - konfliktuskezelési eljárások,
 - érvelés,
 - vélemények ütköztetése,
 - párbeszéd, beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - vita,
 - empátia,
 - kapcsolattartás/érintkezés,
 - problémaérzékenység,
 - meggyőzés,
 - társismeret,
 - zavarok kezelése.
- *A coaching és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
- szövegalkotás,
 - beszédműfajok alkotása.

3.2.3. Drámapedagógia (drama-based pedagogy)

„A drámapedagógia – mint az oktatás és nevelés legkülönbözőbb helyzeteiben és területein használható módszeregyüttes – Angliában, az Egyesült Államokban vagy Dániában már évtizedek óta a közoktatás szerves részeként, hatékony pedagógiai módszerként működik.” (Pethőné, 2007: 127) A drámapedagógia hazai alakulását a gyermekszínházi műhelyeknek köszönhetjük, amelyek a '70-es évek elején váltak népszerűvé. *Debreczeni Tibor* és *Mezei Éva* alapozta meg a magyarországi munkát, majd igazi úttörője lett a drámapedagógiának. (Meleg, 2009) *Gabnai Katalin*, aki sokat tett azért, hogy a magyar közoktatásban a tantervekben is megjelenjen a módszer, valamint oktatási segédanyagokat is kidolgozott annak népszerűsítésére, és szakszerű

alkalmazására, így például: *Drámajáték gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek 1987, Drámajátéktár 1990, Drámajátékok – bevezetés a drámapedagógiába 1999*. A dráma az első Nemzeti Alaptantervben is szerepelt a Művészetek műveltségterület elemeként, azóta önálló tantárgyként is szerepelhet az oktatásban. (Eck, 2016) A 2012-es kerettantervben *Dráma és tánc* néven (9-10.évfolyam) a 2020-as kerettantervben *Dráma és színház* (12. évfolyam) megnevezéssel jelent meg. (Kerettanterv, 2012; 2020) 1991-ben David Davis angol drámapedagógus Magyarországra látogatása hozta meg az átütő eredményt, hiszen ekkorra tehető a nemzetközi szakirodalmak itthoni megjelenése. (Meleg, 2009) A dráma²⁰ Kaposi (Honti, 2010: 2) szerint „*olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világban belül ugyanakkor valós problémákkal találkoznak, s ezekből a találkozásból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.*” Kaposi László arra is felhívja a figyelmet, hogy érdemes elkülöníteni a drámapedagógiát és a színházi nevelést, (továbbiakban: TIE=Theatre in Education) hiszen addig, amíg a drámapedagógiában a pedagógus foglalkozik az osztállyal és fejlesztési, oktatási, nevelési célzattal megtervezett gyakorlatokat iktat be a tanítás folyamatába, addig a TIE foglalkozások alatt a diákokkal színészek foglalkoznak és színházi légkörben dolgoznak fel egy adott problémát. Kaposi hozzáteszi, hogy bár vannak közös motívumok a két foglalkozásban, de elkülönülő fogalmakról van szó. (Honti, 2010)

A drámapedagógia, mint ahogyan a kommunikációs készségfejlesztés is önismereten alapszik. A kooperatív metodika a tudomány(ok) (szakóra függő), és a művészet erejét kívánja felhasználni annak érdekében, hogy az oktatás hatékony és sikeres legyen. A drámapedagógia újfent az empirikus ismeretszerzést segítő pedagógia, amely az élményközpontú tanulást támogatja. A tanár elhagyja az irányító szerepkört, segíti a tanulóit ötleteik kivitelezésében, ki kell alakulnia egy bizalmi viszonynak a csoporton belül. Ennek fenntartására a mentor hivatott. (Vargáné, 2010: 74) A drámapedagógia foglalkozásokról elmondható, hogy „*Interdiszciplináris jellegű, minthogy benne több tudomány és művészet talált egymásra. Ennek megfelelően a drámapedagógia gyökerei a színművészetben, pedagógiában és pszichológiában egyaránt fellelhetők.*” (Barabási, 2008: 4)

²⁰ Ebben az interjúban Kaposi László egyértelműsíti azt, hogy akkor, amikor drámáról beszél nem egy irodalmi műnemre gondol, hanem a drámapedagógia rövidítéseként, szinonimájaként használja. Tehát a cikkben használt meghatározás is a drámapedagógia Kaposi László által használt definíciója. Azért választottam az ő gondolatait, mert Magyarországon a legfrissebb olyan meghatározások közé tartozik, amelyet a szakmában, a jelen oktatási gyakorlatban legtöbbször idéznek, használnak a szakemberek a megfogalmazás relevanciája miatt.

A drámapedagógiában nem csak a verbális kommunikációs képességet, hanem a non-verbális és metakommunikációs síkot is fejleszthetjük, hiszen nem csak a nyelvi megnyilatkozás lehet fontos. Egyfajta személyiségfejlesztő stratégia ez. „*A színházi dráma és a drámajáték közös vonásai: az illúzió, a konfliktus, a feszültség, az érzelmi- fizikai- értelmi odaadást igénylő átlényegülés, a kiélés lehetősége, a feszültség terhétől való megszabadulás, az emberi test, cselekvés esztétikai minőségének emelése.*” (Barabási, 2008: 6) Bár a drámapedagógiában a csoport strukturálódása szempontjából létrejöhet egyéni, páros, kiscsoportos és homogén egészcsoporthoz tartozó gyakorlati típus is, de minden esetben a közösségért, a közösségekben tevékenykedést mozdítja elő. Ezt a játékos tanulási formát használva kedvet kaphatnak az órán kevésbé aktív diákok is a tananyag feldolgozásához. Bár a tanárra rendkívül nehéz feladat hárul ezzel, hiszen a gyakorlatok során az óra olyan irányt vehet, amire „*tervezési folyamatában*” nem is számított. A hosszas, kreativitást igénylő tervezés után az órán a pedagógus feladata állandóan nyomon követni a csoportok munkáját, ahol hol a lemaradókkal kell foglalkoznia, hol megfelelő magyarázatot kell adnia a felmerült kérdésekkel kapcsolatban. Ezen az órán sem lehet csöndben dolgozni. A diákoknak aktívnak kell lenniük, tervezniük és együttműködniük kell a kívánt cél elérése érdekében. (Tomori, 2016: 100–111) A módszer nem az információbővítésre, hanem a személyiség fejlesztésére, az érzelmi-megismerésre irányul. A drámapedagógia reformpedagógiai szemlélete miatt nem „*az objektív tények semleges*” megfigyelésén alapszik, hanem a személyes kapcsolódáson és „*a szubjektív érzélemmel telített (vagy inkább csak átszőtt) anyag*” befogadásán. (Szászi, 1998)

2010-ben valósult meg egy nagy volumenű kutatás hazánkban (is) Drama Improves Lisbon Key Competences in Education címmel (későbbiekben: DICE) arra vonatkozóan, hogy a drámapedagógiának a kulcskompetenciákra milyen hatása van. A két éven át zajló kutatáson kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel is dolgoztak a szakértők, akik elsősorban a tanítási színház és a dráma hatásait vizsgálták a diákok kulcskompetenciáira nézve. A projekt nemzetközi szintű volt, Magyarország kutatásvezetőként, és további tizenegy nemzet partnerként működött közre a kutatásban. (Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia, Szlovénia) A kutatásból származó adatok 4475 13–16 éves fiatalról származtak, akik rendszeresen vettek részt tanítási színház és dráma jellegű foglalkozásokon. Az ő eredményeiket hasonlították össze a kontrollcsoport, azaz a fent említett foglalkozásokat nem látogató társaik eredményeivel. A kutatás az alábbi kompetenciaterületekre szorítkozott:

- Anyanyelvi kommunikáció,
- A tanulás tanulása,
- Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia,
- Vállalkozói kompetencia,
- Kulturális kifejezőképesség.

Ezeken túlmenően a hipotézisek felállítása során egy ún. univerzális kompetenciát (Mit is jelent embernek lenni?) a módszer által fejleszhetőnek, de a kompetenciaterületek közül hiányzónak neveztek meg a kutatáson dolgozó szakemberek. A kutatás eredményei azt mutatták meg, hogy a tesztcsoportnak a kontrollcsoportéhoz képest jelentősen javult

- az olvasási készsége,
- a megértése,
- a magabiztossága,
- a kommunikációja,
- a kreativitása,
- a problémamegoldó képessége,
- stresszkezelési technikája,
- az empátiája,
- és a humorérzéke.

Továbbá szívesebben töltötték idejüket az iskolában és több időt is töltöttek ott. Meghatározóbbak voltak a társas kapcsolataik (családi, baráti). Kulturális jellegű programokban jóval nagyobb arányban vettek részt, és a családi és társadalmi felelősségvállalás is fontos szerepet töltött be az életükben a vizsgálatba bevont társaikhoz képest, akik a kontrollcsoportban voltak. (DICE, 2010)

Elérhető eredmények a program által

- „magasabb foglalkoztatási ráta,
- az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkenése,
- az oktatás és képzés minden szintjén általános minőségjavulás,
- erősebb szinergia a kultúra és az oktatás között,
- több aktív állampolgár,
- a kulturális sokszínűség és a kultúrák közötti párbeszédre nyitottabb állampolgárok,
- innovatívabb, kreatívabb és versenyképesek állampolgárok.” (DICE, 2010: 7–8.)

A kutatás eredményeit figyelembe véve a szakértők javaslatokkal éltek arra vonatkozóan, hogy az intézményvezetők és az oktatást irányítók vegyék fontolóra a tanítási színház és dráma bevezetését és biztosítsanak rendszeres lehetőséget minden diák számára a foglalkozásokon való részvételre felkészült szakemberek vezetésével.

A drámapedagógiában a *Bolton*-i felosztás az uralkodó szemléletmód, amely 1978-ban született meg. (*Bolton, 1993*) Azonban a *Bolton* által leképezett kategóriák az idő előrehaladtával kibővültek, napjainkra már jellemzően elkülönítjük az E és az F típusú drámát is. *Kaposi László* megjegyzi, hogy a különböző típusok között „átmenetek” vannak, egyik sem rekeszti ki a másikat. (*Meleg, 2009; Honti, 2010*) A *Bolton*-i kategóriák első két típusa könnyen hasznosítható a tanítási órákon, fejlesztési lehetőséget kínálnak minden pedagógus számára. Ahogyan *Novák Géza Máté* írja (2016) „a dráma - professzionális tanári irányítás esetén – az oktatásban fellelhető valamennyi tantárgy tudástartalmát képes közvetíteni.” (*Bolton, 1984; Heathcote, 1984*) A második két típus erősebben kötődik a színházhoz, ezáltal kevésbé lehetséges a tanítási órákba való könnyed beépítése.

5. táblázat: Drámatípusok a drámapedagógiában (*Bolton, 1993; Szászi, 1998; Tukacs, 2011 nyomán*)

<p>1. A típusú dráma</p>	<p><u>Gyakorlatok</u> – rövid távú strukturált formában megvalósuló játékok, a drámapedagógia legalacsonyabb szintje <i>Bolton</i> megállapítása szerint. Tervezett, így mindig el kell érni valamilyen célt, és a cél felé vezető úton elsősorban gondolkodásra és kevésbé van szükség érzelmi bevonódásra. A szabályok és a feladatlírások követése szükséges.</p> <ul style="list-style-type: none"> - közvetlen tapasztalatszerzés (pl. hangok megfigyelése) - dramatikus készségfejlesztés (pl. egy hang felidézése, utánzása, gyakorlása) - helyzetgyakorlatok (pl. némajáték, narrációs játék, szituációs játék) - játékok (pl. koncentrációs, ügyességi, csapatépítő jellegű gyakorlatok) - „<i>egyéb művészetek formanyelvének bevonása</i>” (pl. címertervezés, történetmesélés)
<p>2. B típusú dráma</p>	<p><u>Dramatikus játékok</u> – kevésbé megtervezett, meghatározott a játék és az átélésélményre fekteti a hangsúlyt. Nincs időhöz kötve. A játékot spontaneitás jellemzi és kreativitás. Komponensei „<i>a cselekmény, a kontextus és a rejtett téma.</i>” (<i>Tukacs, 2011: 16</i>)</p>

3. C típusú dráma	<u>Színház</u> – jellemzője az előadásélmény, hiszen valós vagy fiktív közönségnek szóló bemutatót készítenek elő a diákok. A megismételhetőség kerül a fókuszba és az „ <i>érzelmi-koncentráció</i> ” jelenlét.
4. D típusú dráma	<u>Tanítási dráma</u> „ <i>Drama in Education</i> ” (DIE) – a drámajáték a problémák intenzívebb megértésére szolgál, fontos a „ <i>rejtett tartalmak felszínre hozása</i> ” és tudatosítása. A diákok megtapasztalják a problémát, de nem közvetítik külső személyek felé. Minden fiktív és mintha helyzetekre épít. A megtapasztalást követő megértés, elemzés, feldolgozás, interiorizálás a cél.
5. E típusú dráma	<u>Szakértői dráma</u> – célja a tantárgyi tartalmak elsajátítása. A diákok a tanár által meghatározott problémát különböző nézőpontok szerint közelítik meg. Minden feladat a tananyag megismerésére irányul.
6. F típusú dráma	<u>Színházi nevelési foglalkozások</u> (TIE) – A színház eszközként jelenik meg egy kérdést illetően. A csoportot színházi emberek vezetik és nem pedagógusok. (<i>Szászi, 1998; és Tukacs, 2011</i>)

Az első két típusú drámához a pedagógusok segítséget találnak számos hasznos kiadványból, a teljesség igénye nélkül a különböző korosztályokra vonatkozóan néhány lehetőség, hiszen ma már számtalan munkával találkozhatunk: *Pethőné Nagy Csilla Módszertani Kézikönyv (2007)* *Varga Edit Drámajáték gyűjtemény (2015)* *Romankovics Edit Drámapedagógiai ötletár, Szeles Istvánné Szelek Szárnyán- Drámajáték gyűjtemény (2010)* de a *Drámapedagógiai Magazinban* is jelent meg válogatás a pedagógiai munka segítése érdekében.

Az osztályozások rendszere ezzel nem ért véget. A drámapedagógia területén elkülöníthető:

- a dráma a tantervi szabályozásban – ezt a NAT és a kerettantervek szabályozzák, nálunk órai keretekben;
- alkalmazott drámajáték – a drámapedagógia eszközeinek felhasználása a tanítási órákon;
- szakértői dráma – Magyarországon ritkán élnek ennek a módszernek a használatával a pedagógusok. Egy probléma megoldása miatt a tanulók szakértőként vannak jelen a szituációban és ez alól a „*köpeny*” alól kell megoldania a szakértőnek a problémát. *Bolton (1993)* hozzáteszi, hogy a szakértői dráma megvalósításához a tanulóknak ismeretekre, tényekre, tudásra és megfelelő képességekre van szükségük;

- tanítási dráma – többnyire korosztályi probléma vagy konfliktus áll a fókuszában és egy fikatív történet köré szerveződik drámai eszközök, kontextust használva a megoldáshoz;
- színházi nevelési foglalkozások – TIE, „gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó társulatok munkájáról van szó (...), Amelyek a színház és dráma eszközeivel nevelnek, oktatnak.” (Kaposi, 1995: 5)
- csoportépítő foglalkozások – a drámapedagógiai foglalkozásoknak olyan szervezett formája, amely a közösség megszilárdítását tűzi ki célul. (Meleg, 2009: 6–10)

A kommunikációs kompetencia komponenseinek besorolásakor érdemes volt figyelembe venni, hogy a módszer rendkívül sokrétű, ennél fogva nem kizárólag az improvizációs készséget és a verbális kommunikációs kompetencia komponenseit, hanem a nem verbális komponenseket, az önismereti komponenseket, a kreativitást, a képzeletet is fejleszti. A módszer által a szociális kommunikációs kompetencia komponensei, mint az emberismeret, empátia, problémaérzékenység, konfliktuskezelés, a vélemények ütköztetése, a vita, vagy ha a feldolgozott téma megkívánja akár az erkölcsi kérdésekben való állásfoglalás is jelentős mértékben fejleszhető.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A drámapedagógia és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszhető elemek:*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - felidézés/elmondás,
 - információgyűjtés,
 - képzelet,
 - kreativitás,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - alkalmazás,
 - értékelés,
 - feldolgozás,
 - cselekmény felidézése,
 - megfogalmazás,
 - olvasás,
 - elbeszélés,

- ítéletalkotás.
- *A drámapedagógia és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - véleményformálás/állásfoglalás,
 - nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - tetszésnyilvánítás,
 - önismeret,
 - önkritika,
 - önreflexió,
 - önkorrekció,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - műélvezet,
 - szókincshasználat,
 - jelentéstulajdonítás.
- *A drámapedagógia és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - emberismeret,
 - alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
 - konfliktuskezelési eljárások,
 - improvizáció,
 - jó/rossz megítélése/döntés,
 - dramatikus készségek,
 - szerepjáték,
 - érvelés,
 - vélemények ütköztetése,
 - párbeszéd, beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - vita,
 - empátia,
 - kapcsolattartás/érintkezés,
 - problémaérzékenység,
 - meggyőzés,
 - társismeret.
- *A drámapedagógia és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - hatáskeltés,
 - kiejtés,
 - szövegalkotás.

3.2.4. Irodalomterápia, biblioterápia, meseterápia (literary therapy, bibliotherapy, tale therapy)

A biblioterápia (jelen dolgozatban az irodalomterápia a biblioterápia szinonimájaként szerepel, mert a felhasznált szakirodalmak jelentős többsége nem tesz éles különbséget a két megnevezés között és szintén szinonimaként használják a fogalmakat, tehát nehéz elkülöníteni azt, hogy melyik irodalom pontosan mit is ért a fogalom alatt) az irodalom felhasználása a mentális egészség elősegítésére, (*Pettersson, 2017: 124*) azaz könyvvel való gyógyító tevékenységet értünk alatta. A biblioterápia összetett szó, amely a görög *biblion* = könyv és a *therapeia* = gyógyítás kifejezések házasítása. (*Bartos, 1987; Bartos, 1989; Hadházy, 1994; Halasi, 2001; Gulyás, 2019*) *Jakobovits* megjegyzi, hogy az irodalomterápia a biblioterápiától tágabb fogalom, hiszen az irodalomterápiákon nem kizárólag könyvekkel, hanem egyéb műfajokkal (novella, vers, dalszöveg, népmese...) is foglalkozhatnak az egyének és a csoportok. (*Jakobovits, 2019*) A biblioterápia fogalmat elsőként a szakirodalom szerint 1916-ban említették meg a *Literacy Clinic* (Irodalmi klinika) című cikkben, amely *Crothers* lelkész fiktív barátjának *Bagster*nek a templomban tartott könyves, irodalmi foglalkozásairól szólt. *Bagster* egyrészt meghatározta a biblioterápiát és értelmezési keretében különböző típusú irodalmakat jelölt meg, így serkentő, nyugtató, izgató és altató hatású irodalmakat is elkülönített egymástól. (*Jeney, 2016*) Bár a fogalomhasználat az elmúlt száz esztendőben terjedt el igazán, de a biblioterápia alkalmazásának gyakorlatáról időszámításunk előtti feltételezés él, miszerint II. Ramszesz thébai könyvtára bejáratánál olvashatták az oda betérők, hogy „*Gyógyír a léleknek.*” (*Jeney, 2016*) Ebből kiindulva két fogalomhasználatot különíthetünk el egymástól. Az első a tágabb értelmezés, amely az ősi felfogást képviseli és az olvasást, mint szabadidős tevékenységet gyógyírként javasolja az embereknek a lélek feltöltődéseképpen. Másrészt jelentheti a jelenben a szakma által használt jóval szűkebb meghatározást is, amelyben a terápia szónak nem egyszerűen a hétköznapi gyógyítás a megfelelője, hanem az árnyalatnyi különbséget is feltételezi a gyógyítás és a terápia között, azaz magában foglalja a gyógyításon túl a testi-lelki, szellemi és szociális jól létet, valamint a prevenciót. (*Jeney, 2016*) Ahogyan *Hász Erzsébet* fogalmazta meg: „*a biblioterápia éppen úgy, mint a legtöbb vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. (...) A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegtérlemezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal,*

jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most mit jelent.” (Büki–Büki, 2005: 51–60)

„A biblioterápia gyakorlat nem elmélet.” (Jeney, 2016: 153) Erre a gyakorlatorientált felfogásra építve a fejlesztő biblioterápiát kiemelve és fókuszba helyezve érdemes a biblioterápia és a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeiként is vizsgálni. Ide illik a Magyar Irodalomterápiás Társaság interpretációja arról, hogy a biblioterápiás foglalkozások hogyan alakulnak: „Az irodalomterápiás foglalkozás mindig egy előre kiválasztott irodalmi mű köré szerveződik, mely lehetőség szerint a csoport tagjainak hasonló problémáját célozza meg. A mű (műrészlet) kapcsán a csoportvezető irányításával beszélgetés folyik. A szöveghez fűzött megjegyzések segítenek a csoporttagoknak pontosítani a mű által sugallt témához való viszonyukat. Ez fontos felismerésekre vezet önmaguk megismerésében és mások megítélésében, újra hangolhatja a már megmerevedett egyéni struktúrákat. Bár a résztvevők sokszor irodalomórához hasonlítják a foglalkozást, mégsem műelemzéseket, irodalmi expozékat vár el a csoport vezetője, hanem a résztvevők személyes élményeit szeretné a csoportban közkinccsé tenni.” (MIT, 2021)²¹ Az irodalomterápiás foglalkozások a résztvevők száma szerint lehet egyéni és csoportos is. Az egyéni biblioterápia alkalmával az egyén maga vitatja meg az olvasottakat a szakemberrel, a csoportos foglalkozásokra azonban a már korábban a tréningmódszernél leírtak jellemzőek. (A csoport alakulás és fejlődéstörténete a nyílt és a zárt csoport lehetősége.) A csoportos foglalkozások az iskolai életben jellemzőbbek lehetnek az egyénitől, bár nyilvánvalóan lehet erre is példa. Jelen dolgozat célja azonban olyan fejlesztésre fókuszáló módszerek számbavétele, amelyek transzverzálisan egy csoportot képesek fejleszteni, így a dolgozat további részében a csoportos foglalkozási módokról és lehetőségekről esik szó.

6. táblázat: A biblioterápiás foglalkozások csoportosítása a foglalkozások irányultsága alapján (Gulyás, 2015; Gulyás, 2017 nyomán)

1. Receptív biblioterápia:	egy felolvasott irodalmi alkotás a kiindulópont, a befogadást követően a hallgatóság megvitatja gondolatait a központi problémával kapcsolatosan.
2. Produktív biblioterápia:	az egyének kapnak lehetőséget a produktivitásra, az aktív bevonódásra, nem

²¹ <http://www.irodalomterapia.hu/>

	csak hallgatóként vannak jelen, hanem ők maguk készítik el az irodalmi művet a témából kiindulva. (Gulyás, 2015; Gulyás, 2019)
--	--

Bartos Éva (1984, 1989) felosztása a biblioterápiás foglalkozásokkal kapcsolatosan inkább arra fókuszál, hogy hol és milyen körülmények között valósul meg a biblioterápia.

7. táblázat: Bartos Éva a biblioterápia körülményei

1. Intézményen belüli biblioterápia	A biblioterápia helyszíne kórház vagy orvosi rendelő. A páciensek ismeretterjesztő szövegeket olvasnak és orvosi szakmai segítséget kapnak a feldolgozáshoz. (Magyarországon Oláh Andor főorvos alkalmazta Oláh, 1992; Gulyás, 2015; Gulyás, 2019)
2. Klinikai biblioterápia	Érzelmi vagy viselkedési zavarokkal küzdő személyek csoportjában alkalmazzák ezt a típusú biblioterápiát. A csoport minden tagja ugyanazon problémával küzd és valamely intézményben vagy intézményen kívül is megtörténhet a foglalkozás (Magyarországon Bartos Éva alkoholbetegek körében alkalmazta ezt a módszert. Bartos, 1989; Gulyás, 2015; Gulyás, 2019)
3. Fejlesztő biblioterápia	Nem feltétlenül orvosok a segítő szakemberek, akik vezetik a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásokat, így például könyvtárosok is tarthatnak ilyen célú fejlesztéseket. A csoportban résztvevő egyének tipikus fejlődésűek, nincsenek atipikus vonások a viselkedésükben, tehát a központi probléma például egy élethelyzet miatt foglalkoztatja őket. (Hadházy, 1995; Gulyás, 2015; Gulyás, 2019)

Akkor, amikor az iskolában a kommunikációs fejlesztést célzó biblioterápiáról írok kizárólag a fejlesztő típusú irodalomterápiára koncentrálok. Jeney (2016) az irodalomról azt tételezi, hogy

önmagában is segít a problémák megoldásában. Az irodalomterápia egy „személyiségfejlesztő-nevelő” foglalkozás, amelynek helye van könyvtárakban, iskolákban, óvodákban, szociális és kulturális, vagy büntetés-végrehajtó intézményekben egyaránt. Az irodalomterápia célja, hogy fejlesszük a csoportban lévő egyének:

- kommunikációs készségét,
- problémamegoldó képességét,
- kreatív gondolkodását,
- empátiáját,
- csapatban való hatékonyabb munkáját,
- önismeretét.

Ezen túl oldja a szorongását, fel meri vállalni és meg meri élni az érzelmeit. (MIT, 2021) Jakobovits Kitti (2020) irodalomterapeuta és pszichológus csoportok kommunikációs készségfejlesztésére ajánlja az irodalomterápiát. A foglalkozás célja, hogy az olvasmányok és az írás által a csoport tagjai önkifejezésüket meg tudják valósítani, a csoport tagjai ismerjék meg egymás kommunikációs stílusát, amely segíti a gördülékenyebb kommunikációt, így ajánlott a csoportközi kommunikáció erősítésére és újonnan szerveződött csoportoknak, akik kevésbé ismerik egymást.

8. táblázat: A biblioterápia folyamata (Doll–Doll, 2011 nyomán)

1. Művek válogatása az egyén vagy a csoport problémáinak jellege szerint
2. „Irányított megbeszélés”, feldolgozási szakasz
3. „Belátás” az üzenet tudatosítása, elmélyítése
4. Saját problémáinkra való ráismerés a szöveg által
5. Érzelmi/lelki feszültségek eloszlatása
6. Hétköznapi problémák megoldásának lehetőségei
7. Különböző attitűdök, felfogások megismerése, viselkedésváltozás
8. Csapatszellem erősödése
9. Egyéb látásmódok megismerése, látókör szélesítése

10. Az olvasás örömeinek megélése

A biblioterápia modern társadalmunkkal és a technológiai fejlődéssel párhuzamosan is él e-biblioterápia néven. A fogalomhasználatot *Gulyás Enikőtől* (2019) származtatom, aki kibővítette a nemzetközi értelmezést, miszerint bármely, az interneten fellelhető tematikus olvasmánylista e-biblioterápia, hiszen ahogyan *Gulyás* is megjegyzi ez a felfogás a tágabb értelemben vett biblioterápiát képviseli, amelyből hiányzik a folyamat, a szakemberrel való interakció. A fejlesztő biblioterápia fogalmát tehát kibővíti azzal, hogy a XXI. századi tanulási környezethez alkalmazkodva a szövegek feldolgozhatóak, az élmények, a benyomások és a korábbi tapasztalások a szöveggel kapcsolatosan megoszthatóak digitális térben, technológiai környezetben is, így a technikai- és az okoseszközök használatára szükség lehet akkor, amikor a szöveg feldolgozásához érnek a tanulók, vagy a résztvevők. (*Gulyás, 2019*)

Manapság az iskolák alsóbb fokán vagy a kisebb gyermekek körében inkább a meseterápiás foglalkozások tartása népszerűsödik. Az irodalomterápiának ez is egy ága, amely kifejezetten a mesékre koncentrál, a mesék által éri el fejlesztő hatását.

A mese szó kezdetekben a *'példázat'*, a *'talány'* szinonimájaként értelmezhető fogalom volt. A mai 'műfaji' jelentésben használt mese szó a XVIII. században kezdte el bontogatni szárnyait. A Magyar Értelmező Kéziszótár így fogalmaz: „*Csodás elemeket tartalmazó, naiv hangú, költött elbeszélés.*” Ezt támasztja alá, hogy a mesékben olyan a valós világ számára megtapasztalhatatlan dolgokat észlelünk, amelyek egy mágikus világba röpitik a befogadót. Azonban fontos kiemelni, hogy sok szempontból mégis tükrözhet a realitásnak, akár a népek hagyományainak, kultúrájának, de a mindennapi életnek is. (*Banó, 1988: 5–79*) Propp szerint „*morfológiailag mesének tekinthető minden olyan fejlemény, amely a károkozástól vagy hiánytól különféle közbeeső funkciókon keresztül házassághoz vagy más megoldás értékű funkcióhoz vezet.* (Propp 1975: 40) Nagy Olga a mese szerkezetére egy hármas tagolást tart elfogadhatónak, miszerint: a kezdeti nehézséget követi a bonyodalom, de a szerencsés végkifejlettel minden a kiinduláskor jelentkező probléma megoldódik. (*Nagy 1978:178*) Boldizsár Ildikó (2019: 22-23) szerint „*A mesék azt állítják, hogy mindazt, ami a világban, vagy bennünk rosszul működik, meg lehet változtatni. A mese képes megszüntetni a problémákból keletkező káoszt, és a helyére állítani egyfajta teljességet. Nem elég*

azonban megtalálni a 'saját mesénket', meg is kell érteni, és a változások szolgálatába kell állítani a felismeréseket. A mesék legfontosabb szervezőeleme a rend – a meseterápia is a rendre épül.”

Ahogy Sallai Éva írja egy Bajzáth Máriával és Agócs Gergellyel készített interjúban: „A meseanyag akkor jó, ha úgy változik, ahogyan a gyerek. Ahogyan nő a gyermek, az érdeklődési köre egyre tágul. A szűk környezetén, a testén, a családján kívül érdekelni kezdi a barátság, a társas kapcsolatok, az állatok, a világ. 2399 mesetípus van, és ennek százezernyi változata. Kevés olyan téma vagy probléma létezik, amelyre ne találnánk választ a mesékben, és ne találnánk meg a feltett kérdésre a mesékbe kódolt választ, tudást. A mesélés célja az örömszerzés mellett az is, hogy segítségükkel a gyerekek felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek történetekben gondolkodni, és ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni és másokhoz kapcsolódni.” (Sallai, 2015)²² A meseterápia felfogása szerint a mesék gyógyító jellegű történetek, amelyekben különböző javaslatok fogalmazódnak meg problémák megoldására és különböző léhelyzetek orvoslására. (Emőd, 2013) Hazánkban a Metamorphoses Meseterápiás módszert hosszas kutatást követően Boldizsár Ildikó hívta életre. A meseterápián belül két típust különít el, a klinikai és az alkotó-fejlesztő meseterápiát. (Tamásfalvi, 2019) A típusok tehát a biblioterápia felosztásához hasonló módon alakulnak. Iskolai és óvodai keretek között az alkotó-fejlesztő meseterápiát képviselhetik a pedagógusok. Az alkotó-fejlesztő meseterápiás foglalkozásoknak van egy konkrét és állandó felépítése, a szakembereknek ezzel a struktúrával kell dolgozniuk. A terapeutának meg kell terveznie a mesei világba való megérkezés hogyanját, a rítusokat és a kilépést a mesei térből. A legfontosabb a tervezési szakaszban mindenképp az, hogy jól kell megválasztani a mesét, amivel dolgozik a szakember. A műmese és a népmese is hasznosítható ugyan a meseterápiás foglalkozásokon, de a szakemberek a népmeséket tartják meghatározónak, hiszen azokban benne rejlik az évszázadok tapasztalata, az időtállóság és az útmutatás a különböző problémákra. (Emőd, 2013)

9. táblázat: A foglalkozások felépítése (Boldizsár, 2018; Boldizsár, 2019 nyomán)

1. Beléptetés a mesei térbe

2. Ráhangolódás

²² <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja>

3. Gyakorlat
4. Levezetés
5. Kivezetés a mesei térből

Amennyiben pedagógiai foglalkozás keretében használják az irodalomterápia bármely formáját úgy a tipikus osztálytermi környezet és a tipikusan frontálisan tanító, értékelő pedagógus szerepet el kell hagyni. A tréningmódszertannál tárgyalt csoportfolyamatot fel kell építeni és a facilitátori, segítő szerepet szükséges a pedagógusnak magára öltenie. A csoportfoglalkozások a terápiát vezető részéről is nagyfokú odafigyelést, koncentrációt és előkészületet igényel. (Tomori, 2018)

A komponensek besorolását indokolja, hogy a módszer alkalmazásának alapja az olvasás és az olvasott élményről való gondolkodás. Ez alátámasztja azt, hogy a kognitív kommunikációs kompetencia komponenseire (kódolás, dekódolás, üzenet megfogalmazása, értelmezés, megértés, elemzés, megfogalmazás, olvasás...) alapvető szükség van. Ugyanakkor a személyes komponensek is kivétel nélkül erősíthetők, hiszen az olvasott élmény, nem csak a verbális, a nem-verbális kommunikációt és az önismeretet támogatja, de a műélvezet megtapasztalását is. A szociális komponensek szintén kiemelendők, hiszen az olvasott anyag közelebb viszi a befogadót olyan tapasztalásokhoz, mint az emberismeret, a társismeret vagy az empátia.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *Az irodalomterápia és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - felidézés/elmondás,
 - képzelet,
 - kreativitás,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - alkalmazás,
 - értékelés,

- feldolgozás,
 - cselekmény felidézése,
 - megfogalmazás,
 - olvasás,
 - elbeszélés,
 - ítéletalkotás.
- *Az irodalomterápia és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
- véleményformálás/állásfoglalás,
 - nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - tetszésnyilvánítás,
 - önismeret,
 - önkritika,
 - önreflexió,
 - önkorrekción,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - műélvezet,
 - szókincshasználata,
 - jelentéstulajdonítás.
- *Az irodalomterápia és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
- emberismeret,
 - alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
 - konfliktuskezelési eljárások,
 - improvizáció,
 - jó/rossz megítélése/döntés,
 - dramatikus készségek,
 - érvelés,
 - párbeszéd, beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - empátia,
 - kapcsolattartás/érintkezés,
 - problémaérzékenység,
 - társismeret.
- *Az irodalomterápia és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek:*
- szövegalkotás,
 - beszédműfajok alkotása,
 - szövegtípusok alkotása, létrehozása,
 - olvasási stratégiák alkalmazása
 - netikett,

- IKT-műfajok alkalmazása.

3.3 Hibrid lehetőségek a korszerű oktatási módszerekben

3.3.1. (Digitális) Történetmesélés (digital storytelling)

„A digitális történetmesélés egy olyan tartalomszervezési modell, mely a történetmondás klasszikus formáit ötvözi a digitális multimédia-eszközhasználattal.” (Meadows 2003, Michalski–Hodges–Banister 2005, Lambert 2002/2013, Lanszki 2017: 10)

A digitális történetmesélés (későbbiekben DST) több mint 25 éves múltra tekint vissza, elsősorban a művészek körében alkalmazott módszerként tartják számon. (Lanszki, 2019) 1990-ben Joe Lambert a DST-t a virtuális világban fejlesztette ki a „center for digital storytelling” nevű mesemondás (rövidítése: CDS) társalapítójával. Ezt követően Lambert azon dogozott, hogy segítse az embereket abban, hogy a személyes történeteiket megoszthassák. (Alismail, 2015) A CDS azon dolgozott, hogy a tanárokat segítse a digitális történetek elkészítésében. Ehhez létrehozott egy táblázatot, amelyben a DST hét elemét írja le.

10. táblázat: A DST hét eleme (Alismail, 2015)²³

1. elem: szemléletmód	Adott céllal, adott közönségnek szánt és adott szempontrendszer szerint kifejtett történet.
2. elem: drámai kérdés	A közönség figyelmének fenntartására szolgál, a kérdés megválaszolása a történet végén esedékes.
3. elem: érzelem	Illusztrációként szolgálnak a képek, a történetet mesélő hangjátéka és az egyéb hanghatások is, ezek a történetet közelebb viszik a közönséghez, magasabb bevonódást képesek produkálni.
4. elem: hanglejtés	A közönség számára könnyebben értelmezhetővé válik a történet a szöveget felmondó hangjátékának köszönhetően.
5. elem: hanghatások	Zene, vagy zenei (hanghatásokkal való) aláfestés, amely támogatja az érzelmi és tartalmi mondanivalót.

²³ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082416.pdf>

6. elem: gazdaságosság	A történet elmeséléséhez kizárólag a szükséges elemeket használja fel.
7. elem: tempó	A történet irányítója, az események kibontakozásának lassú, vagy gyors voltára utal. (Alismail, 2015)

A DST egy szövegértést és szövegalkotást is fejlesztő oktatási lehetőség. A diákoknak egy történetet kell alkotniuk. A DST módszerének alkalmazásakor egy képekből összeállított videóanyag készül, amelynek a narrálását a tanulók a már elkészült történeteikkel végzik el. A storycenter.org. nevű oldalon segítséget is kaphatnak a DST módszerrel oktatni akaró pedagógusok. *Lambert (2013: 37–38)* szerint a DST egy, az alkotó számára valamiért fontos történetet mesél el a saját nézőpontjából. Személyes reflexióit E/1-ben adja közre, a történet jelenetekből áll össze, amelyeket állóképekkel illusztrál. A történetet aláfestő zene is kísérheti a teljesség, az érzelmkifejezés érdekében. Az elkészült alkotás egyedi, önálló munka, többnyire 2-3 perc időtartamban. (*Lanszki, 2016*) Az iskolai DST szolgálhat egy tananyag feldolgozására, vagy a diákok saját érzéseiket, életükből vett elbeszéléseiket is bemutatathatják. A DST tehát fontos szerepet szán a nyelvi fejlesztésen túl egymás megismerésére is. A DST öt szakasza szolgálja a produktum létrejöttét.

11. táblázat: A DST szakaszai (*Lanszki, 2016 nyomán*)

2. szakasz SZÖVEG	Forráskutatás, forrásszelekció, szövegalkotás.
3. szakasz HANG	A szöveg felmondása hangfelvételnként és annak megfelelő formátumú mentése.
4. szakasz KÉPEK	A történethez illő és törvényesen használható képek keresése és mentése, az alkotóbb kedvű történetmesélők számára saját maguk által készített fotók létrehozása.
5. szakasz VÁGÁS	A hang és a képek összedolgozása, beillesztése a megfelelő helyre. Címek és hivatkozások beszúrása.
6. szakasz VETÍTÉS	Az elkészült videók levetítése, megbeszélése. (<i>Barrett 2009, Robin és McNeil 2012, Lanszki 2019</i>)

A DST módszerének alkalmazása lehetőséget teremt az egyéni munkára, de a páros és a csoportmunkában való együttműködésre is. A pedagógus szerepe ennél a módszernél is elsősorban facilitátori attitűdöt kíván „*folyamatos konzultáció, javítás és formatív értékelés formájában, mely történhet online és offline környezetben is.*” (Lanszki, 2019: 72)

A DST módszere a bevonódás miatt a motivációt erősíti, jól fejleszthetők általa a nyelvi (anyanyelvi és idegen nyelvi) kompetenciák, de korábbi iskolapedagógiai vizsgálatok további tantárgyak (történelem és állampolgári ismeretek, természettudományos tantárgyak, művészeti oktatás) kapcsán is megmutatták a módszer fejlesztő hatását és hatékonyságát. (Lanszki, 2017)

Az anyanyelvi fejlődésről Lanszki így ír: „*A hipotézisvizsgálat során is sikerült igazolnunk, hogy a DST hozzájárult a tanulók olvasás és hallás utáni szövegértésének, illetve írott szöveg alkotása területén nyújtott képességnövekedéséhez. Képi és verbális szövegek értelmezése, a fogalmazás, a hangzó szöveg hallgatása nem önálló, öncélú tanulási feladatként jelent meg a tanulási folyamatban, hanem egymást kiegészítve, a digitális történet készítésének részeként. A tanulók nemcsak a szövegalkotás, hanem a szövegek értelmezése és saját hangzó anyaguk visszahallgatása és szerkesztése során is tevőlegesen járultak hozzá képességeik fejlődéséhez.*” (Lanszki, 2017: 210)

A komponensek besorolásakor figyelembe kellett venni azt, hogy a módszer lényege a történetek elmesélése, azaz egy történet visszaadása röviden, tömören, ugyanakkor nagyon egzakt módon illeszkedve a beszédhelyzethez a szituációhoz. A történetek elmeséléséhez szavak és nem verbális kifejezőeszközök egyaránt szükségesek, ha digitális formában rögzítjük őket, így ezek a komponensek kivétel nélkül fejlődnek. Mivel manapság e módszernek gyakran a fent bemutatott digitális változatát használjuk, ezért érdemes volt a digitális komponensek közül is beemlíteni olyanokat, amelyek szerepet játszanak a történetek elmesélése során, így a digitális információgyűjtés, a digitális tartalomértékelés, az integrálás vagy a digitális tartalomfejlesztés.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A DST és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - értelmezés,
 - felidézés/elmondás,
 - információgyűjtés,
 - képzelet,

- kreativitás,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - értékelés,
 - feldolgozás,
 - cselekmény felidézése,
 - megfogalmazás,
 - olvasás
 - elbeszélés,
 - digitális információgyűjtés,
 - digitális adatszűrés,
 - digitális tartalomértékelés,
 - integrálás,
 - digitális tartalomfejlesztés.
- *A DST és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - tetszésnyilvánítás,
 - műélvezet,
 - szókincshasználat,
 - jelentéstulajdonítás.
- *A DST és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- alkalmazkodás a beszédhelyzethez,
 - erkölcsi kérdésekben állásfoglalás,
 - döntés,
 - dramatikus készségek,
 - szerepjáték,
 - értő figyelem,
 - vita,
 - kapcsolattartás,
 - megosztás digitális térben,
 - digitális együttműködés,
 - digitális problémamegoldás.
- *A DST és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- hatáskeltés,
 - kiejtés,
 - szövegalkotás,
 - szerzői jogok.

3.3.2. LEGO eszközökkel támogatott történetmesélés és felfedező tanulás (LEGO Education)

A LEGO eszközökkel támogatott oktatás szintén az élménypedagógia elvein alapszik és a játékos módszertanokat követi, tehát a LEGO-nál a konkrét játék adja az újszerűséget, a bevonódás esélyét és a motivációs segítséget. A LEGO Education arra építette fel üzletpolitikáját, hogy mivel a gyerekek a korai éveikben már megszeretik, sok esetben rajonganak a LEGO játékokért, ezzel az eszközzel a konstruktivista tanulás is könnyebbé tehető. (Ackermann et all. 2009.) Napjainkra számos LEGO Education égisze alatt készített játéksomag látott napvilágot, ezek a csomagok különböző kompetenciaterületek fejlesztését teszik lehetővé különböző korosztályokban. A LEGO Education csapata fontosnak tartja a naprakész tudást, ezért készleteik is folyamatosan megújulnak, fejlődnek, a kor kihívásaihoz igazodnak. Bár sokaknak első ízben a LEGO eszközökről a programozható robotok jutnak eszükbe, de létezik a kommunikációs kompetencia fejlesztésére is LEGO csomag. A Story Starter, a Story Starter Fairy Tale, a Story Starter Space, Story Tales, Build Me „Emotions”, My XL World, Animals, Letters. (NYE–LEIS, 2019²⁴; Sebestyén és mtsai., 2020; Lego Education, 2021) A LEGO történetmesélést, szövegértést és szövegalkotást segítő csomagjainak a lényege abban áll, hogy a gyerekek maguk készíthetik el, konstruálhatják meg történeteiket (vagy az adott tanítási óra, tananyag történeteit feldolgozhatják) LEGO kockákból, majd ezt a történetet az osztály tagjainak is be kell, hogy mutassák, vagy le kell, hogy írják a füzetükbe, okoseszközeikre.



13. sz. ábra

A LEGO történetmesélés eredménye, egy történet feldolgozása (LEGO Education StoryStarter 2014: 201)

²⁴ NYE LEIS, 2019. LEGO Education módszertani alapok – Story Starter

<https://ptk.nye.hu/course/view.php?id=268>

A történetekhez nehezítésképpen pörgettyűket is használhatnak a résztvevők, amellyel a diákok kipörgethetnek érzelmeket, helyszíneket, szereplőket, és a történetmesélés idejét is. (jelen-múlt-jövő) Ezek a pörgetések nagyobb kreativitásra ösztönzik a diákokat a történet konstruálásakor. A LEGO történeteket három-öt fős csoportokban építik fel a diákok, (kezdet – cselekmény – döntéshozatal; kezdet – cselekmény – tetőpont – döntéshozatal – a történet lezárása) így az együttműködést a konfliktuskezelést, a problémamegoldást, a különböző nézetek elfogadását, az érvelést, a prezentációs készséget is fejleszti a készlet. A történetmesélést követően lehetőség nyílik arra, hogy a történetet más kontextusban, elemezve, az első történetet tovább szöve – attól függően, hogy a tananyag tudatos elrendezése milyen felépítést kíván – ismét történetmesélésre kerüljön sor úgy, hogy az teljes mértékben leképezze a kijelölt tananyagot. (Lego Educational, 2015; NYE–LEIS, 2019) Magyarországon a StoryStarter nevű LEGO csomagot használták. Napjainkban már ezt a konstrukciót nem gyártják, de hazánkban még beszerezhető. Helyette a H-Didakt Kft. által fejlesztett magyar vonatkozású háttérket, eszközöket (március 15-e elemeit) tartalmazó Story 21 készlet kerülhet bevezetésre. (Tomori, 2022) Illetve a történetmeséléshez akár más LEGO csomagokból is kombinálhatóak az elemek, hiszen a LEGO kockákat úgy gyártják, hogy minden elem kompatibilis minden más eredeti LEGO elemmel.



14. sz. ábra

LEGO Story Starter csomag (LEGO Education StoryStarter Curriculum Pac 2014: 4)

A Lego Education szerint a StoryStarter által leginkább fejlesztett készségek:

- az írás és az olvasás készsége, a nyelvi kifejezőkészség,
- kommunikációs készség (aktív, figyelmes hallgatás és a kifejező beszéd is)
- prezentációs készség,
- együttműködési készség,
- csoportmunkában való felelősségteljes részvétel,
- megértés és kreativitás.



15. sz. ábra

A LEGO Education StoryStrater tantervi kerék (LEGO StoryStarter Curriculum Pack 2014: 15, 121; Antal 2017)

Ahogy minden módszernek, úgy a LEGO eszközökkel történő történetmesélésnek is az alapja, hogy megfelelő tartalmakat dolgozzunk fel megfelelő korosztályban és megfelelő csoportlétszámmal. A konstruktivista tanulás miatt elengedhetetlen az ismeretek egymásba való kapcsolódása.

12. táblázat: A LEGO StoryStarter csomag 4C elvének bemutatása (Lego Educational, 2014; 2015; NYE–LEIS, 2019; Sebestyén és mtsai, 2020; Lengyelne és mtsai, 2021)

1. Connect (kapcsolódás)

A tanítási óra e szakaszában fontos a figyelemfelkeltés a tananyag iránt, az előzetes ismeretek mozgósítása, ezáltal *kapcsolódás a korábbi tananyagokhoz*, valamint a motiváció felkeltése. A motiváció az intrinzik (belső) és az extrinzik (külső) motivációt is magában foglalja. A feladat elvégzésének jelentősége, fontossága is segíti a motivációt, illetve az eszközhöz kapcsolódó irodalmak kiemelik azt is, hogy optimális kihívást kell biztosítani a feladatok megtervezése során a tanulóknak annak érdekében, hogy az optimális tanulás bekövetkezhesen. Ha elégtelen a kihívás az unalmat okozhat, míg ha túl sokat vár el a pedagógus a diákoktól, az zavart okozhat számukra. Az első szakaszban érdemes még a diákok önbizalmának növelését is megcélozni és az elégedettségi szintjüket emelni. Ezeknek a tényezőknek a megvalósulása jó eséllyel a konstruálás szakaszába vezeti a diákokat. *(Lego Educational, 2014; 2015)*

2. Construct (konstruálás)

Piaget tanulásfelfogására épít a LEGO történetmesélés is. A tudást nem tudjuk továbbítani mások számára, a tudást önmagunknak kell felépítenünk, a tudás megszerzésének folyamata cselekvéssel jár együtt. A tevékenység-, cselekvésalapú tanulás a LEGO-val való ismeretelsajátítás egyik központi fókusza. Ahogyan Radó írja *„a konstruktivista tanulásemélet rendkívül nagy jelentőséget tulajdonít a tanulás társas kapcsolatok által kijelölt kontextusának, ...”* a konstruktivista tanulás során *„A tanuló tehát nem egyszerűen ismereteket sajátít el, hanem az ismeretek alkalmazására való képességet, s e képesség átvitelét egyik kontextusból egy másikra.”* *(Radó, 2017: 17)*

3. Contemplate (tervezés, megfontolás)

A tananyag elsajátítása az óra harmadik szakaszában történik meg, ez az új tudás megosztásának a helye és a folyamatot megkönnyítő kérdések is itt hangzanak el. A cél az, hogy a tanuló ismerje fel az információ fontosságát, azt, hogy az adott folyamatban hogyan tudja felhasználni az információt és legyen képes beépíteni a saját előzetes tudáselemei közé. *(Lego Educational, 2014; 2015)*

4. Continue (folytatás)

Az óra negyedik, azaz záró szakaszában bekövetkezik az új ismeret megszilárdítása, az által, hogy a tanulók a már elsajátított ismeretanyagokat megpróbálják egy újabb feladatba, kísérletbe, kihívásba integrálni, amely a flow élmény kialakulásának is teret enged. (*Lego Educational, 2014; 2015*)

Napjainkban az 4C felfogást az 5E oktatási modell váltja fel. A kapcsolódás (engage), a felfedezés, (explore) a magyarázat, (explain) a kidolgozás, (elaborate) elemeket áthatja az állandó értékelés (evaluate) igénye.

A történetmesélés szabályai közé tartozik az is, hogy bármilyen történet is hangozzék el mindenképp meg kell válaszolni az újságírók által jól ismert 5W-t, amely a hírek felépítését célozza, azaz egy-egy történet alapvető információira fókuszál, amelyek a megértésért felelősek.

13. táblázat: Az 5W bemutatása a történetmesélés folyamatában (LEGO Education, 2014: 14; NYE–LEIS, 2019; Lengyelne és mtsai. 2021)

Who?	<i>Ki ez?</i> – A kérdés arra készíti a diákokat, hogy gondolkodjanak el a történet szereplőiről.
Where?	<i>Hol történik a cselekmény?</i> – Ez a kérdés arra buzdítja a nebulókat, hogy gondolkodjanak a cselekmény helyszínéről.
When?	<i>Mikor történnek meg a történetben szereplő események?</i> – Ez a kérdés arra szolgál, hogy a tanulók elgondolkodjanak azon, hogy egyrészt korban hová helyezhető el a történetük, másrészt pedig képesek legyenek meghatározni a történet időtartamát.
What?	<i>Mi történik?</i> – Ez a kérdés segíti a résztvevőket abban, hogy az eseményekre vonatkoztatva készítsenek el egy történetet olyan módon, hogy azok időrendben egymáshoz megfelelő módon kapcsolódjanak.
Why?	<i>Miért történik ez?</i> – Ez a kérdés támogatja a tanulókat abban, hogy a történetüket átgondolják, fogalmazzák meg a saját ötleteiket és osszák meg azt a társaikkal.
+1 How?	<i>Hogyan történik?</i> – Ez a kérdés mutatja az utat a diákok számára a történet megkonstruálását követően az elemző attitűd kialakításában.

A LEGO eszközök használatakor a classroom management kiemelt jelentőséggel bír. A LEGO Education csapata kiemeli, hogy az eszközök tárolására szükséges egy elkülönített tanterem, megfelelő boxokkal, szekrényekkel, amely segíti a pedagógust abban, hogy az eszközöket mindig a helyén találja. A tanterem nagysága is kiemelendő fontossággal bír, hiszen ahhoz is hely szükséges, hogy a csoport/osztály tagjai meg tudják valósítani a pedagógusok által megtervezett feladatokat, építési projekteket. A LEGO szobában hasznos tartani a tanterem egy mindenki által ismert és jól meghatározott pontján egy olyan dobozt, amelyben összegyűjthetőek a véletlenül leesett, megtalált elemek. Félévente egyszer ajánlott a LEGO dobozokat ellenőrizni. Meg van-e a dobozban minden elem, esetleg nincs-e többlet a dobozban? A dobozok tetején lévő színes papírok megtartása rendkívül fontos, hiszen az segíti a rendszerezést, azokon találhatjuk meg azt, hogy a LEGO készletben melyik elemből hány darab van összesen. (*LEGO Education, 2019*)

A LEGO Education a történetek megépítésén túl a digitális eszközöket is bevonja az oktatási folyamatba. A digitális történetmesélés módszeréhez a StoryStarter szoftvere a Visualizer segíti a történetek digitális feldolgozását. A LEGO kockákból épített történeteket filmre veszik és narrálják a tanulók. A tanulási folyamat lezárásaként ezek a történetek az osztály számára megtekinthetőek, ami azt a célt szolgálja, hogy látassa a gyerekekkel azt, hogy egy problémának nem csak egyféle megoldása létezik. A történetekről való beszélgetés a pedagógus számára egyfajta visszajelzés arról, hogy a tanulók megértették-e a tananyagot, illetve közelebb kerültek-e a témához. A LEGO eszközökkel való oktatás a történetmesélés és a játékosítás előnyeit is élvezzi a kommunikációs kompetenciát érintő fejlesztések tekintetében.

A komponensek besorolását indokolja, hogy a módszer leginkább a páros munkára vagy a kiscsoportos munkára épít. Ahogyan a 15. számú ábra (tantervi kerék) és a 13. számú táblázat (5W) mutatja elsősorban a történetmeséléshez kapcsolódó kompetenciaterületek (verbális és nem verbális komponensek) fejlődnek. Mivel a társas problémamegoldás kerül fókuszba, így jelentősége van a szociális kompetenciáknak is, azaz a történeteken keresztül önmagunk megismerése és az arra való reflektálás, továbbá a sztorik befogadása, konstruálása, átélése által a műélvezet megtapasztalása is fejlődik. A történetmesélés megkívánja azt, hogy a diákok, ha tudnak a hatáskeltés eszközét választva tünjenek ki történeteikkel a többi diák megoldása közül. Az előadás sikere érdekében szükséges a különböző beszédműfajok ismerete és a különböző szövegtípusok alkalmazása egyaránt. Amennyiben a diákok élnek a LEGO® Education eszközök

minden lehetőségével, úgy bizonyos eszközöket programozhatóra is tervezhetnek, ezáltal fejlődik a programozási képességük is.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - reflexió,
 - értelmezés,
 - felidézés/elmondás,
 - képzelet,
 - kreativitás,
 - megértés,
 - elemzés,
 - lényegkiemelés,
 - tömörítés,
 - összefoglalás,
 - értékelés,
 - feldolgozás,
 - cselekmény felidézése,
 - megfogalmazás,
 - olvasás
 - elbeszélés,

 - digitális tartalomfejlesztés.

- *A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - nyelvhasználat,
 - kifejezésmód,
 - tetszésnyilvánítás,
 - önismeret,
 - önkritika,
 - önreflexió,
 - önkorrekción,
 - gesztus,
 - testbeszéd,
 - arcjáték,
 - műélvezet,
 - szókincshasználata,
 - jelentéstulajdonítás.

- *A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - alkalmazkodás a beszédhelyzethez,

- konfliktuskezelési eljárások,
 - improvizáció,
 - döntés,
 - érvelés,
 - beszélgetés,
 - értő figyelem,
 - vita,
 - empátia,
 - kapcsolattartás.
- *A LEGO eszközökkel támogatott tanulás és a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- hatáskeltés,
 - kiejtés,
 - szövegalkotás,
 - beszédműfajok alkotása,
 - szövegtípusok alkotása,
 - olvasási stratégiák alkalmazása,
 - programozás,
 - műszaki probléma megoldása.

3.3.3. Játékosítás (gamification)

A játékosítás a game (játék) és a fication (valamilyenné alakítás) szavak összetételéből jött létre. Magyarul játékosításnak nevezik. 2002-ben *Nick Pelling* így írt a módszerről: „*elektronikus játékszerű felhasználói felületekkel való felgyorsítása és élvezhetőbbé tétele.*” (*Pelling, 2002; Kovácsné Pusztai K. 2018: 2*) Ahogyan *Kovácsné (Pusztai K., 2018: 3)* írja „*Játék, és játékosítás között az a legnagyobb különbség, hogy a játékban az örömet és az élvezetet keressük, a játékosított alkalmazásban pedig a való élet egy szegmensében, egy előre meghatározott cél elérésére törekszünk, újszerű, rugalmasabb feltételek mellett.*”

A játékosítás módszerének alkalmazásakor az oktatásban használjuk fel a tanulás elősegítése, eredményessége és tartóssága érdekében azokat a tevékenységeket, amelyeket a tanulók elsősorban szabadidős tevékenységük során szoktak meg. A játékosítás fogalmát oktatási kontextusba helyezve *Kapp* és munkatársai (2012: 10) fogalmazták meg, miszerint „*A gamifikáció játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására.*”.

A játékosítás módszerének fejlődése az oktatásban egyelőre két nagyobb egységre, a gamifikáció 1.0-ra és a gamifikáció 2.0-ra tagolható. A játékosítás 1.0 „hagyományos” osztálytermi környezetben is könnyen megvalósítható. Az értékeléskor a pontozási (jelvény, ranglista) rendszert

veszi figyelembe a motiváció fenntartása érdekében. A lényeg abban rejlik, hogy láthatóvá válik az előmenetel mindenki számára, így versenyhelyzetek is kialakulhatnak, továbbá az egyén maga is nyomon tudja követni azt, hogy a tanulási folyamatban hol tart, mit sikerült az adott pontig elérnie. A játékosítás fontos eleme, hogy a tanuló azonnali visszajelzést, elismerést kapjon a munkájáért. A játékosításban a pontozási rendszer által felállított rangsor egyfajta ösztönző tényező is lesz a diákok számára a másik fél legyőzése és a sorban minél előrébb kerülés érdekében. (Juhász, 2020) A **játékosítás 2.0** az önszabályozó tanulásra épít. Az egyéni tanulási ösvényeket tartja szem előtt a tervezés és az értékelés során. A „*lineáris pontozós rendszert igyekszik a háromdimenziós világban elhelyezni*” (Juhász, 2020: 47) célja a flow-élmény megtapasztalása, az élménypedagógia jegyében.

Napjainkra a játékosítás módszerének megvalósítása – egyre inkább hálózattal támogatott oktatási környezetben – elterjedté vált Magyarországon is. A játékosításhoz számos olyan appot, digitális felületet használnak a pedagógusok, amelyek képesek arra, hogy a diákoknak azonnali visszajelzést kapjanak egy-egy kihívás teljesítését követően. Az esetek többségében a pedagógusok a tananyagra vonatkoztatva többféle (választható) haladási lehetőséget adnak meg, amelyek lehetővé teszik a differenciálás megvalósítását és a motiváció megfelelő szintjének fenntartását. A pontgyűjtésen kívül vonzóvá tehető a tanulás azáltal is a játékosítás során, hogy mesés, vagy csodás elemmel tarkítják ezeket a digitális feladatkészítő felületeket, így gyűjthetnek a fiatalok különböző jelvényeket, de varázslatos képességeket, életeket is. Felruházhatják magukat olyan tulajdonságokkal, amelyek képessé teszik őket kiváltságos szerepekre online térben. (Pl. gyógyítók is lehetnek.)

Fromann a játékosításról azt írja doktori disszertációjában, hogy a játékosítás akkor ad lehetőséget a diákoknak arra, hogy igazán bevonódjanak a játék folyamatába és ezáltal a tananyagba, ha három dolog teljesül, ezek:

- „*Optimális terhelés*” a flow-élmény akkor teljesülhet, ha a tanuló képességei és a feladat nehézségi foka ideális, azaz nem túl könnyű, de nem is túl nehéz megoldani azokat.
- „*Ideális beszíntezés*” azaz minden játéknak kell, hogy legyen egy „*Nagy célja és egy Nagy története*” a Nagy történet által részesévé válik a tanuló egy nagyobb dolognak. A Nagy cél pedig biztosítja a motivációt azáltal, hogy „*kisebb, hamarabb elérhető célokra, egységekre*” azaz szintekre bontja fel, amelyeknek a teljesítése visszajelzéseket ad a

tanulónak, jutalmazza a jó megoldási stratégiákat. Fontos kiemelni, hogy katartikus győzelem (*epic win*) következhet be a flow élmény hatására és az „*epic meaning*” érzés pedig jelentőségteljessé teszi a játékot, mert képessé válik lemondani az egyéni céljairól a tanuló annak érdekében, hogy a csoport céljai teljesüljenek.

- „*Ideális jutalomrendszer*” akkor valósul meg, ha a tanuló minden kisebb cél teljesítését követően azonnali pozitív visszacsatolást kap és ezek a visszajelzések arányban vannak a diákok teljesítményével. (*Fromann, 2016: 171–172*)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének szempontjából fontos lehet az, hogy ezekben a feladatokban gyorsan és jól kell értelmezni a szöveget, utasítást, feladatot, kihívást. A válaszaikat gyorsan és egyértelműen kell megfogalmazniuk a diákoknak, ha kifejtős kérdéstről van szó; a feleletválasztásos lehetőségeknél pedig bármire rákérdezhetünk, így akár nyelvhelyességet is lehet gyakoroltatni. Ezek a játékok a bevonódást erős mértékben segítik elő, a versenyszellemet pedig fokozzák, így az érzelmek is fontos szerephez jutnak. A teljesség igénye nélkül néhány népszerű lehetőség az órák online játékosításához: Kahoot, Classcraft, MinecraftEdu, Okosdoboz, ClassDojo, LearningApps, Quizlet, Quizizz... (*Tomori, 2022*)

A komponensek besorolásakor figyelembe kellett venni, hogy a játékosított feladatok megoldása kapcsán a legfontosabb az, hogy a kódolás, a dekódolás és az üzenet megfogalmazása, értelmezése pontos legyen. A szabályok és a kérdések megalkotásakor, valamint a válaszok megadása során a nyelvhasználat és a kifejezésmód a helyén legyen, illetve a feladatot megoldó személy gyorsan és jól tudja elolvasni és értelmezni a megadott információkat.

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei a módszer által

- *A játékosítás módszerével a kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kódolás,
 - dekódolás,
 - üzenet megfogalmazása,
 - értelmezés,
 - felidézés,
 - megfogalmazás,
 - olvasás.
- *A játékosítás módszerével a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
 - kifejezésmód,
 - önismeret,

- önkritika,
 - szókincshasználata,
 - jelentéstulajdonítás.
- *A játékosítás módszerével a szociális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- értő figyelem,
 - empátia,
 - kapcsolattartás,
 - társismeret.
- *A játékosítás módszerével a speciális kommunikációs kompetencia komponenskészletéből jól fejleszthető elemek*
- olvasási stratégiák alkalmazása,
 - IKT-műfajok alkalmazása.

Összességében a fejezet bemutatta azt, hogy a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztését célzó offline, digitális és hibrid lehetőségek milyen előnyökkel szolgálnak, ugyanakkor érdemes fókuszba helyezni azt, hogy a hétköznapi tanulási környezet nem mindig és nem mindenütt felel meg a digitális kihívásoknak. Ahogyan a kikérdezések is megmutatták, vagy az eszközök hiánya, vagy a hálózat gyenge minősége nem teszi lehetővé ezek szakzerű alkalmazását és a nehéz szociokulturális háttérrel bíró iskolákban a BYOD-modell alkalmazása is kívánni valót hagy maga után. De még ha ezek a lehetőségek nem is adóttak minden tanítási órán a fejlesztés alternatívái között az offline lehetőségek alkalmazásával a diákok képessége jól kibontakoztatható, ami figyelembe véve, hogy a verbális kommunikáció mellett erőteljes hangsúly van a non-verbális kommunikáció helyes észlelésén, értelmezésén, a megfelelő válaszreakciókon kiváltképp gyümölcsöző lehet.

4. A kutatás

4.1. A kutatás lépései

A kutatás megtervezését, az előzetes adatfelvételeket és azok elemzését a 2017–2018-as (tan)évben végeztem el. A pilot kutatás a 2012-es NAT-on és kerettanterveken alapszik. Későbbi kutatásaimban szükség volt arra, hogy átdolgozzam a kutatás menetét, módszertanát, valamint az adatfelvétel lehetőségeit. Ennek indoka a COVID-19 világjárvány volt, amely miatt az iskolapedagógiai kutatások jelentős része elhalványult, az adatrögzítéseket ellehetetlenítették az egészségügyi védelmi intézkedések, a távolléti oktatás bevezetése, valamint a későbbi intézményi

pandémiás előírások. Az átdolgozás időszakában új NAT került bevezetésre, és a kerettantervek is ennek megfelelően változtak. Mivel a hosszúra nyúlt adatfelvételi időszakban már ezekből a dokumentumokból is dolgoztak a pedagógusok, így egyértelművé vált számomra, hogy az újonnan bevezetett előíró- és szabályozó dokumentumokat is elemeznem kell annak érdekében, hogy a kutatásom időszerű legyen és ahhoz illeszkedjenek a felvett anyagok is.

A pilot kutatást tehát egy év újabb (újra)tervezési munka követte, majd a kutatási eszközök tesztelése következett és a 2020–2021-es tanévben a végső adatfelvétel is megvalósult. Az adatfelvételt 2021 augusztusában lezártam.

A pilot kutatás ösztönzői, motiváció és célok

A pilot kutatás időszakában egy átfogó kvalitatív kutatást végeztem el, hiszen a célom a Neveléstudományi Doktori Iskola Iskolapedagógia Program hallgatójaként az iskolai valóság feltérképezése, a tudomány és az iskola életvilágának olyan típusú összekapcsolása volt, amely az intézményesített oktató-nevelő munkát a tudomány támogatásával hatékonyabbá teheti a későbbiekben a tudatosság eszközével. A pilot kutatás a 2012-es NAT dokumentumelemzésén alapult. Megvizsgáltam a kommunikációs kompetencia komponenseinek kimutathatóságát a különböző műveltségterületeken. Majd egy szakmai oktatást folytató intézményben fél éven át számos tanítási órát figyeltem meg és interjút készítettem minden olyan oktatóval, akik a megfigyelt órákat tartották. A célom az volt ekkor, hogy megvizsgáljam azt, hogy a szakmai oktatás keretein belül hogyan valósul meg a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Kik és milyen eszközökkel élnek a tanítási órákon. Valamint nem titkolt szándékom volt olyan hasznosítható gyakorlatok gyűjtése is, amelyeket a későbbiekben közkinccsé lehet tenni minden pedagógus számára.

Ehhez képest a pilot kutatás felvételét követően olyan mértékű változások történtek mind az oktatás berkeiben, mind pedig a mindennapi életünkben, hogy az előre eltervezett kutatást újragondolás követte.

Célkitűzés 2.0 – a pandémia hatása a kutatási folyamatra

Egyrészt az eredeti célcsoportom a szakmai oktatásban (régén szakiskola, majd szakközépiskola, most) szakképző²⁵ évfolyamok voltak, hiszen éppen arra akartam rávilágítani, hogy mivel a szakmákban jelentős mértékű a gépesítés, a technikai fejlődés az ott tanulóknak szükségük van arra, hogy magasak legyenek a tanulást segítő kompetenciáik, az élethosszig tartó tanulás lehetőségével élni tudjanak. Ehhez feltétlenül szükségesek az erős anyanyelvi kommunikációs ismeretek, a biztos szövegértési és szövegalkotási tudás. A kutatás ihletője egy, a 2012-es NAT vitairatát²⁶ elemző anyag volt, amely szerint a kommunikációs kompetencia fejlesztése jelentős mértékben a művészetek és az anyanyelvi kommunikáció területein jelenik meg a NAT-ban. Ekkoriban, éppen a 2012-es NAT bevezetését követően (2013/2014-es tanévtől) történt meg a szakmai oktatás területén az, hogy a közismereti órák száma minimálisra csökkent, a tanegységeket összevonták. A magyar nyelv és irodalom, a kommunikáció, valamint a művészetek oktatására egyetlen tantárgy szolgált összesen két évig 9. évfolyamon heti két, majd 10. évfolyamon heti egy órában. (Addig heti 3-4 óra csak a magyar nyelv és irodalom óra volt és ezen túl voltak kommunikációs ismeretek és művészeti áganként egyéb órák.) Tehát egy olyan ellentmondást találtam a vizsgálat eredménye és az újonnan bevezetett gyakorlat között, amelyet fontosnak tartottam alaposan megvizsgálni. Ezt követően a szakmai oktatás körül egyre nagyobb zavar támadt Magyarországon. 2016–2017 között elindult egy reform, amely a szakmai képzést kívánta előtérbe helyezni. Ugyanakkor ennek a programnak a megvalósulása későbbre datálható, 2019-ben lett egyértelmű az oktatás-nevelés területén dolgozóknak a módosulás. A változás mértéke és kiszámíthatatlansága miatt azonban újabb célcsoportot jelöltem ki a kutatásomban, mert ezek a változások rányomták volna a bélyegét a nyert adatokra is, azaz egyre több és szövevényesebb háttérváltozóval kellett volna számolni, amely a kutatási eredményekre is hatást gyakorolt volna. Ekkor már az általános tanterv szerint tanuló gimnazisták kerültek a kutatásom fókuszába. Ennek

²⁵ „A középiskolák elnevezése Magyarországon a 2016. IX.1-től hatályos 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról értelmében néhány esetben megváltozott. A gimnáziumok megmaradtak, azonban a korábbi szakközépiskola elnevezés helyett a szakgimnázium került bevezetésre (12. § (1), melynek feladatát a szakmai érettségire és az ehhez kapcsolódó szakképesítés megszerzésére, a szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, valamint a szakirányú munkába állásra való felkészítésben jelölte ki. A szakközépiskola első 3 évfolyama a módosítás értelmében a korábbi szakmunkásképző iskolának feleltethető meg, azaz az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést, valamint szakmai elméleti és gyakorlati oktatást magában foglaló szakképzési szakasz. (13.§. (1.) a.) Ez a struktúra a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény értelmében 2020-tól ismét megváltozott, a szakgimnáziumokat felmenő rendszerben az ötévfolyamos technikum váltja fel, ami érettségit és technikus szintű szakképesítést nyújt.” (Idézi Virág, 2021, hatályba lépés: 2020. január 1. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> Megtekintés: 2021.03. 12.)

²⁶ https://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf

egyetlen oka, hogy a magyar középfokú oktatási rendszerben az adatfelvétel időszakában őket érte a legkisebb mértékű változás. A szakközépiskolai és a szakgimnáziumi²⁷ oktatás erős változásokon esett át, így témavezetőimmel közösen úgy döntöttünk, hogy az adataink akkor lesznek validak, ha ezt a felmerült problémát ki tudjuk kerülni. A középiskolai korosztályt ugyanakkor nem állt módomban megváltoztatni. Egyrészt a kutatásaim fókuszában mindig ez a korosztály állt, valószínűleg abból fakadóan, hogy az előzetes tanulmányaim során is erre a korcsoportra összpontosítottam, sokkal bővebb a tudásom hozzájuk kapcsolódóan. Másrészt a dolgozatom célja mégiscsak annak a vizsgálata, hogy az élethosszig tartó tanulásban hogyan, milyen módszerekkel tud segíteni a kommunikációs kompetencia fejlesztése. Nem vitatom, hogy többek között az oktatásban eltöltött kezdeti évek is jelentős mértékben határozzák meg a diákok intrinzik motivációját, a tanulóhoz való viszonyukat, ugyanakkor mégiscsak a középiskola a kötelező oktatási időszak lezárása, tehát ekkor tudom felmérni azt, hogy hol tartanak ebben a folyamatban a diákok. A középiskolai évek alatt már a kognitív gondolkodás is eljut arra a fejlettségi szintre, hogy a tanuló képessé válik a formális gondolkodásra, „*bonyolult összefüggések feltárására, hipotézisek megfogalmazására, beválásuk ellenőrzésére [...]*.” (Virág, 2021: 15)

4.1.1. A pilot kutatás

A vizsgálat során három módszer együttes használata miatt érvényesült a módszertani trianguláció, a validitás biztosítása érdekében. A dokumentumelemzések alapját a NAT 2012 valamint a szakközépiskolai kerettantervek biztosították. A pilot kutatás adatai a COVID-19 világitárványt megelőző évben kerültek felvételre, majd elemzésre, így a NAT 2020 még nem szerepelhetett a pilot kutatásban csak később került a vizsgálat fókuszába. A dokumentumokban a négy kompetenciaterületen (kognitív, személyes, szociális, speciális) belül a komponenskészlet meglétére és annak arányaira volt kíváncsi a kutatás, valamint az információs műveltség alapkompenciáival is ekképpen járt el. Az interjúk kiindulópontja egy előre kidolgozott kérdéssor volt, amely a kutatott témára vonatkozóan, azt végiggondolva született meg. (1. sz. melléklet) Félig strukturált interjúk készültek, hiszen bár voltak előre kidolgozott kérdések, biztos volt az is, hogy szükség lesz olyan háttérinformációkra, amelyeket csak az adott diskurzus hoz majd magával, ezzel leírva a pedagógus és a tanulók attitűdjeit, motivációját, a kooperáció és a kollaboráció

²⁷ A dolgozat a 2016. IX.1-től hatályos 2015. évi LXXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításai szerint a szakközépiskolai és szakgimnáziumi képzés elnevezéseket használja.

lehetőségeit, az intézményi kultúrát. Az interjúk átlagosan 90 percet vettek igénybe egyénenként. Az anyag diktafon segítségével került rögzítésre, majd a már begépelt verzió a MaxQda program segítségével lett kódolva és elemezve. A kódolást kevert módszertannal végeztem el, hiszen a félig strukturált interjúnak volt előzetes tematikája, kérdései, tehát kódrendszere is (deduktív). Ugyanakkor azt sem lehetett szem elől veszíteni, hogy az interjúk során fontos információkat nyerhetünk, amelyekre előzetesen nem készült kódrendszer mégis releváns a téma szempontjából (induktív). A vizsgálódás helyszínéül választott intézmény vezetősége lehetőséget biztosított a 2017/2018-as tavaszi félév során arra, hogy jegyzőkönyvek készüljenek és a kutatást segítő anyagok feljegyzésre kerüljenek bármely szakközépiskolai osztályban tanító pedagógus bármely szakközépiskolai tanítási óráján. Ekkor 18 elemzésre alkalmas hospitálási jegyzőkönyvet sikerült felvenni. A kutatásba bevont pedagógusok kiválasztása egyértelmű volt, hiszen minden szakközépiskolában tanított tantárgyat bevonva valósult meg a kutatás a keresztntantervi jelleg miatt. *Kommunikáció-magyar, angol nyelv, társadalomismeret, természetismeret, informatika, matematika, testnevelés, szakmai elmélet órákon* nyílt lehetőség a bekapcsolódásra. A megfigyelés célja az volt, hogy feltárjam azt, hogy a különböző tantárgyakban hogyan, milyen mértékben integrálják a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeit a kollégák. A kódolás a priori valósult meg a már többször említett rendszer alapján, deduktív módon. Összességében n=1 Szabolcs–Szatmár–Bereg megyei szakközépiskola, 8 szakközépiskolai pedagógus, 4 szakközépiskolai osztály. (Évfolyamonként két szakközépiskolai osztály indul, de a végzős évfolyamokat a májusi szakmai vizsga miatt, valamint, mert tulajdonképpen nincsenek közismereti típusú óráik nem lettek bevonva a kutatásba.)

A pilot kutatás kutatási kérdései természetesen eltérőek voltak a későbbi kutatáshoz képest, hiszen a körülmények sem voltak azonosak. Az alábbiakban a pilot kutatás eredményeinek áttekintő összegzése következik.

4.1.2.1. A pilot kutatás eredményei

PKI – Hol, mely műveltségi területeken jelenik meg a 2012-es NAT anyagában az információs műveltség fejlesztésének a lehetősége? Milyen eloszlást eredményez műveltségterületenként?

A vizsgálatot követően megállapítható, hogy az információs műveltség kompetenciaterületei közül **az információ igényének felismerése** nem követelmény a NAT (2012) előírásai szerint, mivel csak két műveltségterületet érint, (matematika, informatika) azokban is csak említés szintjén szerepel.

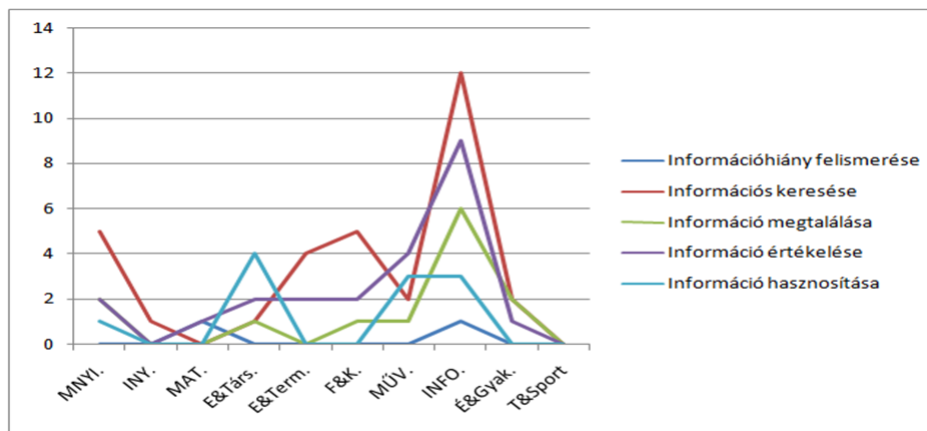
Az előfeltevésem az volt, hogy **az információ keresése** eredményezi a legmagasabb találati arányt, hiszen a tankönyvek szövegeivel való munka, a tankönyvek gyakori feladattípusai (keresd meg, húzd alá, nézz utána) ezt segítik elő. Digitalizálódott világunkban is kulcsszerepe van az információkeresésnek, ez az a képességterület, amelyet naponta többször is használunk, legyen az formális vagy non-formális tanulási környezet. A fölvetés beigazolódott, de még így is messze elmaradt a számszerűsített eredmény a várt értékektől. Megjelent az anyanyelv és kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, az ember és társadalom, az ember és természet, földünk és környezetünk, művészetek, informatika, életvitel és gyakorlat műveltségterületeken. Összességében csak a matematika és a testnevelés műveltségterületek maradtak ki. Ellenben az informatika területe volt az, ahol szignifikánsan kirajzolódott a diagram görbéje. Ezen kívül az információs műveltség e kompetenciaterületén jelennek meg legmarkánsabban a következő műveltségterületek is: az anyanyelvi kommunikáció, az idegen nyelvi kommunikáció, az ember és természet, valamint a földünk és környezetünk.

Az információ megtalálása szintén az informatika műveltségi területén releváns, de előfordul még az ember és társadalom, a földünk és környezetünk és a művészetek műveltségterületeken is minimális arányban.

Az információ értékelése már feltételezi a kritikai gondolkodás képességét, azt, hogy a tanuló birtokában van olyan egyéb ismereteknek, amelyek miatt ki tud zárni bizonyos információkat, esetleg érvelni tud mellette, tudja, hogy amikor nem biztos egy információ relevanciájában, akkor hol tud utánanézni annak. Egyrészt a korosztály miatt feltételezhetjük, hogy ennek a képességnek már bizonyos mértékben birtokában vannak a diákok, másrészt a szakközépiskolai évfolyamokra jelentős mértékben a gimnáziumba és a szakgimnáziumba be nem került, tanulási kudarcokkal és gyenge eredményekkel bíró tanulók jelentkeznek, így a kritikai gondolkodás nem feltétlenül várható el ismeretek hiányában az odajáróktól. A NAT anyaga szerint ez a képesség a második leginkább elvárt az anyanyelvi kommunikáció, a matematika, az ember és társadalom, az ember és természet, a földünk és környezetünk és az informatika műveltségterületein. A művészetek műveltségterületen pedig az első helyen szerepel. Ez előrevetíti, hogy az elvárás a középiskolát végzett tanulókkal szemben az, hogy az **információs szmogloból** ki tudják szűrni a számukra kulcsfontosságú információkat.

Az információ hasznosítása az a képesség, amikor az egyén túl van azon a ponton, hogy az információ minőségét értékelje, elfogadta azt és tud dolgozni vele. Ez a tartomány az ember és társadalom, a művészetek és az informatika műveltségterületein jelenik meg hangsúlyosabban, valamint az anyanyelvi kommunikáció műveltségterületén minimális mértékben.

Összegezve az információs műveltség a NAT anyagában elsősorban az informatika műveltségterületén van jelen, itt minden kompetenciaterület fejlesztése előirányozott. A többi műveltségterületen kevéssé relevánsan és nem maximális lefedettséggel jelenik meg mindez. Mindent egybevéve az információs műveltség fejlesztésére vonatkozó irányok alig mutathatóak ki a NAT 2012 anyagában, ami több szempontból is problémás. Egyrészt ahogy ezzel kapcsolatban *Varga Katalin* (2008) írja az információs társadalomnak és a XXI. századnak az alpműveltsége ez. Másrészt pedig bár nem hivatalos iskolai dokumentum, de az oktatással és a modern kor képességeinek fejlesztésével foglalkozik az *Információs műveltség és Oktatásügy* (továbbiakban: ImOK; *Csik, 2006*) című kiadvány, amely részletesen taglalja e műveltség életkoronkénti követelményeit, a modern kor elvárásaihoz igazodó elvárásokat.



16. sz. ábra

Az információs műveltség kompetenciáinak eloszlása a 2012-es NAT anyagában (Tomori, 2018; Tomori, 2021)

PK2 – Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?

A szakközépiskolai kerettantervet vizsgálva a kommunikációs kompetencia komponenskészlete számottevő volt minden területen, ezért nem a gyakorisági eloszlást mutatja a diagram, hanem a

tantárgyankénti százalékos eloszlást. Így jobban megfigyelhető az, hogy melyik tantárgy keretében mely kompetenciaterületek fejlesztését irányozza elő a kerettanterv a szakközépiskolai oktatásban.

A **kognitív kommunikációs kompetencia**, amely az információs műveltség bizonyos részterületeit is fedi hasonló eloszlást mutat a különböző tantárgyak esetében, tehát a keresztntantervi vagy transzverzális jelleg megmutatkozik. A kommunikáció-magyar (továbbiakban: KOMA) 16,14%-os, az idegen nyelv 8,59%-os, a matematika 14,56%-os, a társadalomismeret 10,87%-os, a természetismeret szintén 10,87%-os, az informatika 13,68%-os, az osztályközösség-építő program (továbbiakban: OKÉ) a testnevelés 17,36%-os arányban mutatkozik meg e területen.

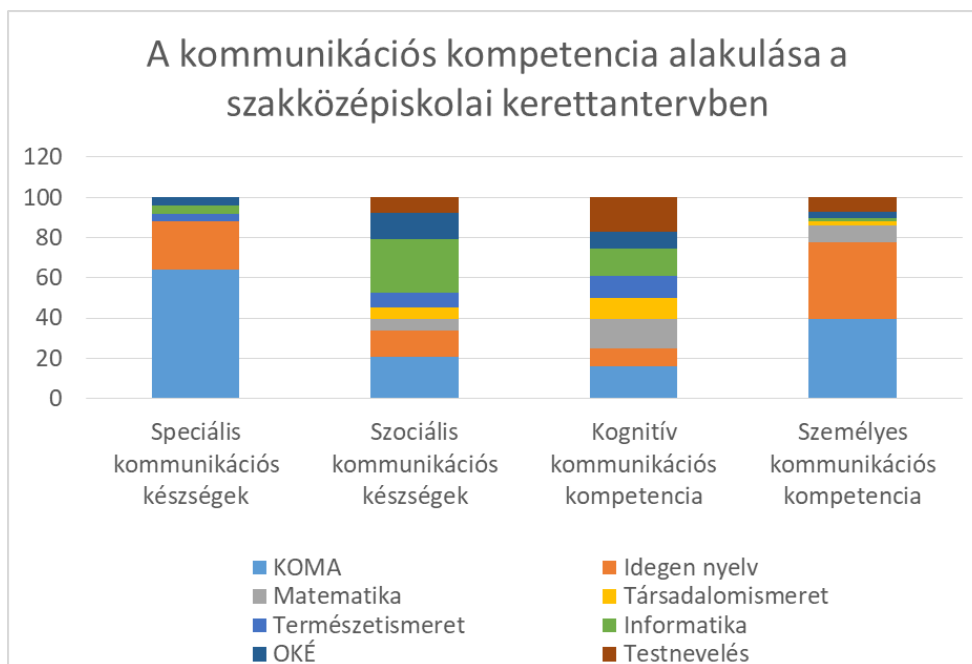
A **szociális kommunikációs kompetencia** szintén megmutatja a keresztntantervi jelleget az előíró dokumentumban. A KOMA 20,75%-os, az idegen nyelv 13,2%-os, a matematika 5,66%-os, a társadalomismeret 5,66%-os, a természetismeret 7,54 %-os, az informatika 26,41%-os, az OKÉ 13,2%-os és a testnevelés 7,54%-os arányt mutatnak e területen.

A **személyes kommunikációs kompetencia** a tantárgyak eloszlását tekintve jóval egységesebb képet mutat, ezáltal kevésbé adott a keresztntantervi lehetőségek megvalósítása. A KOMA 39,65%-os, az idegen nyelv 37,93%-os, a matematika 8,6%-os, a társadalomismeret 1,72%-os, a természetismeret 0%-os, az informatika 1,72%-os, az OKÉ 3,44%-os, a testnevelés 6,89%-os arányt mutat. Összességében a KOMA és az idegen nyelv tantárgy feladata tehát a kerettanterv szerint a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztése, míg a többi tantárgy keretein belül csak minimálisan jelenik meg elvárásként, fejlesztendő területként.

A **speciális kommunikációs kompetencia** szintén furcsa arányokat mutat, ha tantárgyakra vetítjük az előírásokat. A KOMA 64%-os, az idegen nyelv 24%-os, a matematika és a társadalomismeret 0%os, a természetismeret, az informatika és az OKÉ 4-4-4%-os, míg a testnevelés szintén 0%-os eloszlást mutat.

Összegezve, a kerettanterv tantárgyi előírásait tekintve a kognitív és a szociális kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége arányosan oszlik el, mutatva a keresztntantervi jelleget. A személyes és a speciális kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetősége – azonban inkább a KOMA és az idegen nyelv tantárgyaiban jelenik meg, tehát az anyanyelvi kommunikáció és

művészetek, valamint az idegen nyelvi kommunikáció műveltségterületén mutatkozik – nem ad alkalmat a transzverzális fejlesztésre.



17. sz. ábra

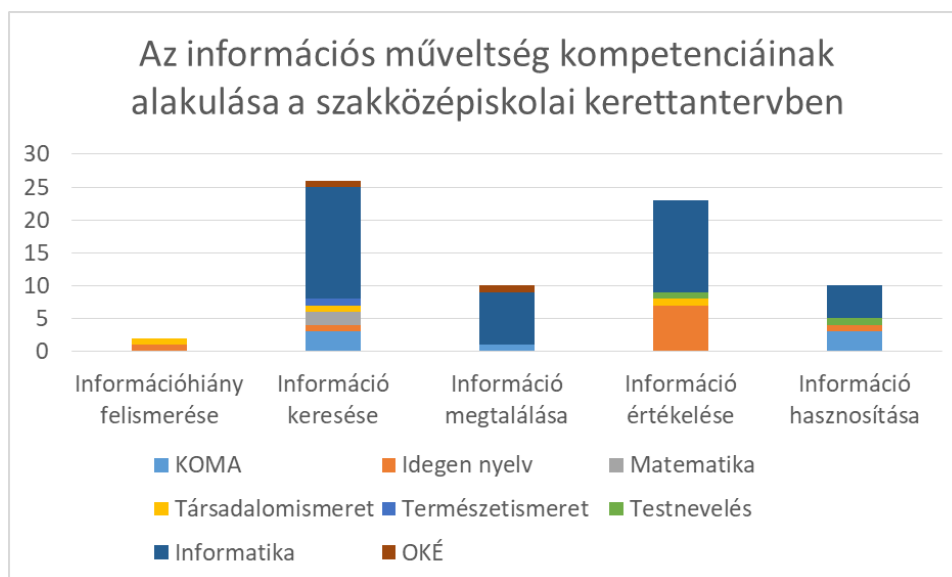
A kommunikációs kompetencia alakulásának százalékos adatai a szakközépiskolai kerettantervben (Tomori, 2021)

PK3 - Hol, mely tantárgyak kapcsán jelenik meg a szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség fejlesztésének lehetősége? Milyen eloszlást eredményez közismereti tantárgyanként?

Az információs műveltség kerettantervben való megjelenéséhez készült diagramok ismételten a találati szám adatok tükrében készültek el, mert ez mutatja meg azt, hogy bizonyos kompetenciaterületek milyen csekély mértékben jelennek meg a dokumentumban.

Az **információhiány felismerésének** kompetenciája összesen két tantárgy az idegen nyelv és a társadalomismeret kapcsán jelent meg 50-50%-ban, de csak egy-egy alkalommal. Ez az egésznek a 2,8%-át teszi ki. Az **információkeresés** kompetenciája ebben a dokumentumban is az információs műveltség legtámogatottabb területe, ráadásul a testnevelésen kívül minden tantárgyban megjelenik a lehetőség, bár nem kiegyenlített arányban. 36,61%-os arányt fed le az öt kompetenciaterületből. A KOMA 4,22%-os, az idegen nyelv 1,4%-os, a matematika 2,8%-os, a társadalomismeret, a természetismeret és a testnevelés szintén elemeenként 1,4%-os területet fednek, míg az informatika ismét szignifikánsan magasabb eredményt 23,9%-ot mutat az összesített értékekhez mérten. Az **információ megtalálására** már csak 14,08%-os kiterjedés jutott,

tantárgyanként a KOMA és az OKÉ elemenként 1,4%-ot, míg az informatika ismét 11,26%-ot kebelez be ezen a kompetenciaterületen is. Az **információ értékelésére** összesen 32,39% jutott, ennek tantárgyankénti eloszlása a következő arányokat mutatja: idegen nyelv területén 9,85%, a társadalomismeret és a testnevelés elemenként 1,4%, míg az informatika ismételten magas arányban 19,71%-ban mutatkozik meg ezen a területen. Az információk hasznosítására arányaiban jóval kevesebb, az összesítést tekintve 14,08% maradt. Ennek tantárgyakra bontott számadatai az összeshez viszonyítva KOMA 4,22%, idegen nyelv és testnevelés elemenként 1,4% és az informatika 7,04%-os hányadot mutat.



18. sz. ábra

Az információs műveltség kompetenciáinak eloszlása a szakközépiskolai kerettantervben (Tomori, 2021)

Összességében mivel az informatika tantárgy jelentősen magasabb arányt képviselt majdnem minden részterületen ezért az összeshez képest a tantárgyi %-os arányokat is érdemes feltüntetni. A szakközépiskolai kerettantervben az információs műveltség lefedettsége tantárgyankénti áttekintésben tehát a következő arányokat mutatja:

- KOMA: 9, 85%
- Idegen nyelv: 14,08%
- Matematika: 2,81%
- Társadalomismeret: 4,22%
- Természetismeret: 1,4%

- Testnevelés: 2.81%
- **Informatika: 61,97%**
- OKÉ: 2.81%

PK4 – Az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia mely területeit fejlesztik a szakközépiskolai órákon a pedagógusok?

A vizsgálat során interjúk és megfigyelési jegyzőkönyvek készültek. A kódolás intrakódolási módszerrel valósult meg a kéthetes periódust tartva az újabb kódolási eljárások között. Az interjúkban 287, (lásd 25. sz. ábra) míg a jegyzőkönyvekben összesen 607 (lásd 26. sz. ábra) kódot sikerült jelölni.

Code System	Interjúk	SUM
> Kognitív kommunikációs kompetencia	123	123
> Személyes kommunikációs kompetencia	61	61
> Szociális kommunikációs kompetencia	72	72
> Speciális kommunikációs kompetencia	31	31
Σ SUM	287	287

19. sz. ábra

Interjúk - kódolási gyakoriság a négy kompetenciaterrületen (Tomori, 2021)

Code System	Jegyzőkönyvek	SUM
> Kognitív kommunikációs kompetencia	380	380
> Személyes kommunikációs kompetencia	107	107
> Szociális kommunikációs kompetencia	101	101
> Speciális kommunikációs kompetencia	19	19
Σ SUM	607	607

20. sz. ábra

Jegyzőkönyvek - kódolási gyakoriság a négy kompetenciaterrületen (Tomori, 2021)

Az interjúk a MaxQda program összesített mátrixa alapján 123 kóddal és 42,85%-kal magasan előre sorolja a kognitív kommunikációs kompetenciát, ezt követi a szociális kommunikációs kompetencia 72 kóddal és 25,08%-kal. A személyes kommunikációs kompetenciát a pedagógusok véleménye alapján az előzőhöz hasonló mértékben szükséges fejleszteni a szakközépiskolai évfolyamokon, így 61 kódolást és 21,25%-ot kapott. A speciális kommunikációs kompetencia a maga 31 kódjával és 10,8% arányával került az utolsó helyre.

A megfigyelési jegyzőkönyvek eredményei hasonlóképpen alakultak. A kognitív kommunikációs kompetencia az összes 607 kódból 380 kódra volt érdemes, amely 62,6% arányú. A rangsorban a második a személyes kommunikációs kompetencia volt, amely 107 kódot és 17,62%-ot ért el. A hasonló eredményeket mutató szociális kommunikációs kompetencia 101 kódolást és 16,63%-ot mutatott a vizsgálat során, míg a speciális kommunikációs kompetenciára mindösszesen 19 kód jutott; ez 3,13%-nyi aránynak felel meg a kommunikációs kompetencia egészében. Összességében mind az interjúk, mind a jegyzőkönyvek alapján a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésére helyezik a hangsúlyt a szakközépiskolai pedagógusok. Bár a személyes és a szociális kommunikációs kompetencia területeinek eredményei megcserélődtek a két adatfelvétel során, de számtanilag a két kompetenciaterület közötti különbség nem szignifikáns. A speciális kommunikációs kompetencia fejlesztése sem az interjúk során sem a tanítási órák során nem került fókuszba. A két adatfelvételi típus összességében hasonló eredményeket mutat, tehát van relevanciája. Észrevehető különbség, hogy a pedagógusok az interjúk során a különböző kompetenciaterületeket arányosabban fedték le, mint a tanítási órákon, amikor cselekedtek.

A további vizsgálatok során a különböző kompetenciaterületeken leggyakrabban kódolt komponensekről is vannak adatok. Az interjúk kódolt adatai alapján a négy kompetenciaterületen az alábbi komponensek a leggyakoribbak:

A kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségét leggyakrabban az:

- olvasás
- információgyűjtés
- megértés
- értelmezés
- (üzenet) megfogalmazás(a) szolgálta. Ezek a komponensek szorosan kapcsolódnak az információs műveltségen belül az információ keresése, megtalálása és értékelése pontokhoz.

A szociális kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei az:

- alkalmazkodás a beszédhelyzethez

- kapcsolattartás/érintkezés
- párbeszéd/beszélgetés
- problémaérzékenység
- empátia
- zavarok kezelése

A személyes kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei a:

- jelentéstulajdonítás
- szókincs/szóhasználat
- kifejezés/kifejezésmód
- nyelvhasználat
- önismeret

A speciális kommunikációs kompetencia leggyakrabban fejlesztett területei az interjúk kódolt adatai szerint az:

- olvasási stratégiák alkalmazása
- vázlat
- szövegalkotás
- beszédműfajok alkotása
- IKT – műfajok alkalmazása
- hypertextek használata voltak.

A megvalósult gyakorlatban, a tanítási órákon a jegyzőkönyvek kódolt adatai alapján a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztését a:

- felidézés/elmondás
- felismerés/feltérképezés
- olvasás
- információgyűjtés
- értelmezés
- megértés
- dekódolás
- azonosítás
- lényegkiemelés
- megfogalmazás komponensekkel érték el a pedagógusok.

A szociális kommunikációs kompetencia fejlesztését az alábbi komponensek támogatták:

- alkalmazkodás a beszédhelyzethez
- értő figyelem
- kapcsolattartás/érintkezés
- párbeszéd/beszélgetés
- problémaérzékenység
- érvelés
- vélemények ütköztetése
- meggyőzés
- erkölcsi kérdésekben állásfoglalás
- zavarok kezelése

A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéből a leggyakrabban használták a:

- jelentéstulajdonítás
- szókinés/szóhasználat
- nyelvhasználat
- kifejezés/kifejezésmód
- üzenet megfogalmazása
- arcjáték
- testbeszéd
- véleményformálás/állásfoglalás
- ízlés
- önkritika

A speciális kommunikációs kompetencia jegyzőkönyvekben leggyakrabban kódolt komponensei:

- olvasási stratégiák alkalmazása
- szövegalkotás
- vázlat
- jegyzet
- műfajok felismerése
- IKT-műfajok alkalmazása
- netikett

Összességében az interjúk és jegyzőkönyvek alapján a komponensek az interjúkban kevésbé hangsúlyosan és tudatosan jelentek meg, de a tanítási órákon tapasztaltak szerint a pedagógusok folyamatosan olyan élethelyzetekbe kerülnek, amelyek megkívánják, hogy a különböző kompetenciaterületeket minél változatosabb formában fejlesszék.

PK5 – Milyen módszereket használnak a pedagógusok a hétköznapi gyakorlatban az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére?

A pedagógusokat az interjúk során arról is kérdeztem, hogy milyen módszereket tartanak hasznosnak az információs műveltség és a kommunikációs kompetencia fejlesztésével kapcsolatban, valamint megfigyeltem, hogy a tanítási órákon milyen munkaformákat és módszereket használnak. Néhány esetben a pedagógusok maguk is rácsodálkoztak arra, hogy tudat alatt változatos formában tréningezik diákjaikat e kompetenciaterületen.

Néhány jó gyakorlat az elhangzottak közül:

„Labdás játék: dobáljuk egymásnak a labdát, közben mondjuk a számokat a Bum szócskával együtt. Nem szabad kimondani a páros számokat, ha valaki megteszi, megáll a kör. Lehet variálni a szabályait, nehezíteni rajta. Ezeket szeretik a gyerekek.” (matematika)

„A korosztály jellemzőit veszem figyelembe, szeretik a zenét, hozok populáris zenét. Humort is próbálok használni, újságcikket hozok be. Aktualitásokat. Utazásról hozott képekkel igyekszem feldobni a témákat. A holland kapcsolatunknak köszönhetően van lehetőség utazásra, ez egyfajta motiváció a nyelvtanulásra. Ilyenkor mindennapi dolgokat kell megoldaniuk idegen nyelven.”
(angol nyelv)

„Szeretik használni a telefont és itt most ezt pozitív értelemben gondolom, ki tudom használni ezt az órákon, mert ki szoktuk gyűjteni az internetről a feladathoz kapcsolódó infókat.” (történelem)

„Év elején volt egy egyéni felmérés az egészséges életmód körében, ennek minden osztály örült, nagyon szeretnek ilyeneket kitölteni, szeretnek tevékenykedni. Hallgatni kevésbé, had csináljunk valamit! – mondják állandóan. Pl. a mikroszkóp nagy kedvenc. Szeretnék olyan módszereket alkalmazni, ahol kísérletezünk, olyat csinálunk, amit szeretnek a gyerekek és aktívvá, szemléletessé teszi a tanítási órát. Így megnövelhető az érdeklődés és több marad meg a gyerekekben is, mert nem csak unatkoznak.” (természetismeret)

„Szükségük van a játékra. Nem szabad egy huzamban ugyanazzal a témával foglalkozni, váltani kell, hogy érdekes maradjon. Csináltam egy játékot, úgy hívjuk, hogy Activity matematikával: a kártyán szereplő matematikai fogalmakat kell kitalálni. De vannak egyéb játékok is: a szabadban akadálypályát építünk, így mozgás közben tanulnak, amire nagy szükségük van. Sok a hiperaktív gyerek, nekik főként szükségük van erre.” (matematika)

„A csoport és páros munkát is szoktam használni, szeretik is a gyerekek és nem unják meg. Mindig kell nekik a motiváció, főleg ha egy nehezebb anyagrészt veszünk. Olyat is szoktam csinálni, hogy becsukjuk a szemünket és próbáljuk elképzelni a rügyet, stb, hátha vizsgán majd eszébe jut, hogy erről gondolkoztunk órán. Ezek a gyerekek nem olvasnak könyvet, így a képzelőerejük gyenge. Minél több oldalról próbálok egy tananyagot megtámogatni.” (szakmai elmélet)

Összességében elmondhatjuk, hogy bár voltak a frontális osztálymunkát támogató pedagógusok, de többségében voltak olyanok is, akik inkább a csoportmunkát és a projekteket használják, abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy manapság a diákok az előadások közben csak unatkoznak, és rossz magaviselettel bírnak, ezért nem kifizetődő annak alkalmazása. Ahogyan több interjúban is elhangzott a pedagógusnak meg kell ismernie a diákjait, hogy tudja, ki milyen személyiség, ezáltal felismerje a lehetőséget a szaktárgyán belül a tanulók fejlesztésére. Ehhez sok esetben differenciálni kell, hiszen a BTMN-es tanulók száma magas. Van, aki visszahúzódó típus, de vannak közöttük olyanok is, akik állandóan a középpontban szeretnek lenni és sokat szerepelni. A pedagógusnak kell megteremtenie a lehetőséget arra, hogy minden diák az önmagához viszonyított legjobb eredményt el tudja érni. A tanárok is teljesen különböző személyiségjegyekkel bírnak, mégis voltak közös módszertani meglátásaik. Egyetértettek abban, hogy játékosítással, a diákok érdeklődéséhez közelítő feladatokkal, szemléltetéssel le lehet kötni a gyerekek figyelmét. Alkalmaztak bizonyos időközönként mozgásos gyakorlatokat is, elsősorban a hiperaktív diákok miatt. A tanulók erős ismeretbeli lemaradottsága miatt rengeteg vizuális szemléltető anyagot használtak és a lehető legtöbb érzékszervre kívántak hatni, hogy a minél több oldalról támogassák az ismeretek tartósságát. Az IKT eszközök használatát, ahogyan az interjúban is megfogalmazták már, igen nehéz szabályozni és jól használni, ezért a tanulóknak minden óra elején a padra kell tenniük a készülékeiket ebben az intézményben, hogy látható legyen a tanárok számára, és amikor ahhoz a feladattípushoz érnek, ami IKT-val támogatott, akkor mindannyian használhatják a különböző kütyüiket. *„Azt vettük észre, hogy az interaktív tábla már kevésbé hozza lázba őket, mint tíz éve, de a függőségüket kielégíti, ha néhány feladat kapcsán megsimogathatják a telefonjukat, így lehet normális ütemben dolgozni.”*

A pilot kutatás összegzése

A kutatásban három kutatási egységre fókuszálva öt kutatási kérdésre kerestem a választ. A kutatási kérdésekhez kapcsolódó elemzési egységek a NAT, a Kerettantervek 10. melléklete – a szakközépiskolák 9–13. évfolyama számára, és a szakközépiskolai iskolapedagógiai gyakorlat voltak. A kutatás anyagát egy szakközépiskolai oktatást végző intézményben vettem fel a 2017/2018-as tanév tavaszi félévében 8 pedagógussal a keresztinterjú jegyében, azaz minden tantárgyhoz kapcsolódóan. A dokumentumelemzéseken kívül félig strukturált interjúk készültek és megfigyelési jegyzőkönyvek. A mintában szerepelt pedagógusokkal felvett interjúk anyagát vizsgálva egy elemezhetetlennek bizonyult, hiszen gyakran nem a kérdésekre adott választ a

kolléga. Ezt ki kellett emelni a munkaanyagból, hogy ne torzítsa a valóságot. A kutatás csak szakközépiskolai osztályokban valósult meg. Bár az intézmény 6 szakközépiskolai (évfolyamonként 2) osztállyal működik, de a végzős évfolyamokat egyrészt vezetői kérésre, a vizsgákra való nyugodt felkészülés érdekében, másrészt azért, mert közismereti órák szűkében vannak nem lehetett a keresztintanterviség elvei mentén vizsgálgódní. Összességében 7 interjú anyaga és 18 jegyzőkönyv képezte a vizsgálat tárgyát.

A kutatási kérdésekre kapott válaszok tükrében az eredményeket összesítve a kommunikációs kompetencia fejlesztésére a dokumentumok szerint elsősorban az anyanyelvi kommunikáció műveltségterület, illetve a KOMA tantárgy összpontosít. A NAT és a kerettanterv eredményei hasonló, szignifikánsan nem különböző adatokat mutatnak. Másrészt az iskolai gyakorlatban vizsgáltak szerint a szakközépiskolában tanító pedagógusok elsősorban a kognitív kommunikációs kompetencia fejlesztésére összpontosítanak. A személyes és a szociális kompetenciaterületek fejlesztése körülbelül hasonló arányban valósul meg, ellenben a speciális kommunikációs kompetencia fejlesztése viszonylag elhanyagolható mértéket mutat. Mivel szakközépiskolai osztályokban folyt a vizsgálat és a speciális kommunikációs kompetencia elsősorban a szakmaiság lehetőségét vetíti előre, hiányérzetünk támadhat annak magasabb szintű fejlesztésére. Ugyanakkor látva, hogy milyen mértékű hiányos ismeretekkel, minimális szókinccsel bírnak a tanulók, szakmailag nem tehetnek mást a tanáraik, mint hogy a kognitív kommunikációs kompetenciájukat fejlesztik, remélve, ha egyszer behozzák a lemaradásukat, akkor eljön az ideje számukra is a speciális kommunikációs kompetencia erősítésének.

A pilot kutatás eredményeit követően, ahogyan arra utalok, számos változás történt a kutatási folyamatban. Ezek a változások indokolják azt, hogy a kutatási kérdések eltérőek, illetve a kutatás eredményei kevésbé vethetőek össze a pilot vizsgálat eredményeivel. Bár a tantervi elemzések továbbra is fontos kiindulópontként szolgálták a kutatást, az újabb minta már a szakközépiskolai helyett a gimnáziumi tantervek elemzésére koncentrált; illetve a pandémia okozta adatfelvételi lehetőségek nehézsége miatt az újabb kutatómódszertanok is nehezítették a kitűzött célok elérését. A kutatás eredményeinek közzlése során, tehát továbbra is célként fogalmazódott meg a tantervvizsgálat a kommunikációs kompetencia szempontjából, de a jó gyakorlatok gyűjtése elhalványult azzal, hogy a megfigyelések elmaradtak, a kikérdezések felvétele közvetetté vált. A kutatás a kikérdezések során továbbra is arra koncentrált, hogy milyen módszereket tartanak a pedagógusok relevánsnak a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére, milyen

eszközök és lehetőségeik vannak a mindennapi gyakorlatban a fejlesztésre. A megfigyelések helyét felváltotta egy diákoknak készített teszt, amely inkább hivatott azt a célt szolgálni, hogy a diákok személyes kommunikációs kompetenciájáról képet kapjunk, mint azt, hogy a tanítási órákon jó gyakorlatok gyűjtése történjen. Ennek a hosszú átdolgozási folyamatnak a végére alakult ki a kutatás végleges módszertana, eszközei, menete. Az újabb – néha korlátnak érzett – lehetőségek alapján elkészült kutatás végleges eredményeit a 4.1.12. pontban közlöm. A pilot kutatás eredményeit pedig kiindulópontnak tekintem.

4.1.2. A kutatás körülményei

A pilot kutatás módszertana kivitelezhetetlenné vált az adatgyűjtés “éles” időszakában. Az első megbeszélte adatfelvételt (2020. március 19.) néhány nappal előzte meg a 2020. március 13-ai bejelentés a pandémia miatti iskolabezárásokról. Az iskolák távolléti oktatásának időszakában a diákok már digitális órákon vettek részt, vagy az órai tananyagot kijelölték a pedagógusok és a hozzá kapcsolódó feladatokat kellett visszaküldenie javításra a tanulóknak. Ebben az időszakban tehát egy újabb nehézséggel szembesülve új kutatásmódszertan kidolgozására volt szükség. A pedagógusok interjúinak rögzítésében a Nyíregyházi Egyetem akkori egyik informatikus munkatársa, Tóth Zsolt volt segítségemre, így a Teams felületén rögzített videóinterjúban kérdeztem meg a pedagógusok egy részét a kommunikációs kompetencia fejlesztésével kapcsolatosan, illetve az online interjút nem vállalók részére egy online és nyomtatott formában is kitölthető anonimitást biztosító kérdőívet készítettem el, amely kérdéseiben megegyezett az interjúval. A diákok megfigyelése elmaradt a megváltozott körülmények miatt, bár a pilot kutatás egyértelműen bizonyította, hogy a pedagógusok interjúi vázolják a reális helyzetképet, de kevesebb fejlesztésről és módszerről számolnak be, mint amit a tanítási órákon elvégeznek, így jól kiegészíthetők az interjú adatai a megfigyelésekével, ezek miatt pedig egy komplexebb képet kapunk a középiskolában zajló kommunikációs kompetenciafejlesztésről, valamint a diákok kommunikációs kompetenciájának minőségéről. A beállt helyzet miatt egy, a személyes kommunikációs kompetenciát középpontba helyező diákoknak szóló tesztet készítettem el kikérve számos tudományterület képviselőinek a véleményét a teszt készítésekor. A kommunikációs kompetencia négy területe (kognitív, személyes, szociális és speciális) közül választanom kellett egyet, amely a vizsgálati céljaimmal összhangban volt, így esett a választás az interjú kérdéssor és a teszt kidolgozásakor a személyes kommunikációs kompetenciára.

4.1.3. A személyes kommunikációs kompetencia relevanciája és értelmezése, a témaválasztás indoklása

Az élethosszig tartó tanulás feltétele az, hogy az egyén fejlett kommunikációs kompetenciával bírjon. Ehhez azonban társulnia kell egy olyan „szükségletnek” (intrinzik motivációnak) is, ami az önfejlődésért, az egyén önmagára képes reflexiós képességéért felelős, enélkül nem fog megvalósulni az állandó tanulás sem. A pedagógia szemszögéből tehát elengedhetetlen az, hogy ismerjük, illetve minél hatékonyabban fejlesszük a diákok személyes kommunikációs kompetenciáját. Ahogyan *Tapio Saavala* is írja az egész életen át tartó tanulás képessége az Európai Unióban 2000 óta kiemelt kérdés. (*Saavala, 2011*) Fontosságát mi sem jelzi jobban, hogy a XXI. században jó eséllyel történhet meg az új, eddig még nem ismert szakmák váratlan feltűnése a munkaerőpiacon. Ehhez az iskola már nem (biztos, hogy) tud kellő ütemben és mértékben alkalmazkodni, így az egyén részéről kiemelt képességgé válik többek között a rugalmasság, a világ változó igényeihez való alkalmazkodni tudás képessége. (*Tomori, 2021*) A kompetencia motívum- és tudásrendszer, pszichikus komponensrendszer. „*A személyiség legátfogóbb, öröklött és tanult hierarchikus pszichikus komponensrendszerének minősül, amely motívum- és tudásrendszerével a személyiség aktiválásának a belső pszichikus feltételrendszere.*” (*Nagy J. 2007: 29*) A kompetenciák két típusát különbözteti meg Nagy József. A teljes személyiség egzisztenciális kompetenciáját, illetve a személyiség alapszisztemének kulcskompetenciáját. (*Nagy 2007: 30*) A perszonális és a szociális kompetenciaterületet az egzisztenciális funkciót képviselő kompetenciák közé sorolja, hiszen e kompetenciaterületek kapcsolatosak a létfunkciók információkezelésével. Az Európai Unió nyolc kulcskompetenciája között (*2018-as EU ajánlás*) is megtalálható a személyes, a szociális és a tanulás tanulása kompetenciaterület. Jól mutatja ezek összefüggését az is, hogy a csoportosítás során e területek egy kategóriát, egy kulcskompetenciát képviselnek. A kompetenciaterület leírásakor kiemeli az EU által kiadott dokumentum, hogy az eredményes interperszonális kapcsolatok érdekében elengedhetetlen a kommunikáció szabályainak a megértése. Továbbá kijelenti, hogy a kompetenciaterület az egész életen át tartó tanuláson és a pozitív attitűdön, együttműködésen, a magabiztosságon és az integritáson alapul. A *2019-es Európai Unió Képzési Összefoglaló* szerint például a következő évtized legfontosabb fókuszpontja az oktatásban a tanulási eredmények javításán túl a felnőttek bevonása a képzésbe. Az elemzés kiemeli, hogy a hátrányos társadalmi-gazdasági háttérrel bíró 15 évesek kevésbé tudnak jó eredményeket produkálni az alapvető (írás, olvasás, matematika, természettudományok)

területeken, így a továbbtanulási esélyük is rosszabb, ezzel együtt pedig nagyon nehéz elérni azt, hogy életük későbbi szakaszaiban könnyen tudjanak reflektálni a technológiai változásokra, és megtartsák munkaerőpiaci helyüket. Ezekből a gondolatokból kiindulva tehát nélkülözhetetlen a személyiség alaprendszerének ismerete. A személyes kompetencia funkciói kiemeltek a már említett egzisztenciális jelleg miatt is. Ide tartozik az önvédelem, az önellátás, az önismeret és az önfejlesztés funkciója. Ezek a személyiség működésének és az életminőségnek a feltételeit képezik. (Nagy 2007: 33) Ahogyan Nagy József is írja *A személyiség kompetenciái és operációs rendszere* (2010/7-8) című munkájában, a jelenlegi intézményesített kultúra hatása, hogy az egyén az ideje jelentős részét a családi közegetől távol, az iskola és a munkahely falain belül tölti el, így a gyermek szocializációs folyamatában is sokkal nagyobb szerephez jut az intézményi nevelés. Az iskolának alapvető szerepet kell vállalnia a személyes kompetencia fejlesztésének területén is. A másodlagos szocializációs szintéren, ezen belül az iskolában történő fejlesztést alapvető dokumentumok (törvény a nemzeti köznevelésről, NAT, Kerettantervek) szabályozzák, amelyek előírásokat, követelményeket fogalmaznak meg a pedagógusok és a diákok számára. Úgy vélem tehát, hogy az oktatásban jelentős hangsúlyt kell fektetni többek között a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedékek a változó világgal lépést tudjanak tartani és képesek legyenek a szükséges megújulásra.

4.1.4. Kutatási kérdések

14. táblázat: A kutatás kérdései (saját feldolgozás)

Azonosító	Kutatási kérdés	Kutatási módszer	Elemzési egység
K1	A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban?	dokumentumelemzés	NAT 2012, NAT 2020
K2	A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben?	dokumentumelemzés	Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020
K3	A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012,

	különböző előíró- szabályozó dokumentumokban?		Kerettanterv 2020.
<i>K4</i>	A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K5</i>	A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs, a digitális és a médiaműveltség oktatása, fejlesztése?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K6</i>	Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?	tartalomelemzés	Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K7</i>	Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban?	tartalomelemzés	NAT 2012, NAT 2020, Kerettanterv 2012, Kerettanterv 2020.
<i>K8</i>	Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?	kikérdezés	Szóbeli és írásbeli kikérdezés anyagai
<i>K9</i>	Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?	kikérdezés	Szóbeli és írásbeli kikérdezés anyagai
<i>K10</i>	Mindezek tekintetében hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?	képesség-jellegű teszt	A személyes kommunikációs kompetencia komponenseire fejlesztett teszt

4.1.5. A kvalitatív módszertan

Kutatásomat kezdetben kizárólag kvalitatív módszertannal képzeltem el, hiszen „*az interjúk kérdései és a megfigyelések egyaránt használhatók adatgyűjtésre.*” (Csikos, 2020: 80) Azonban megjegyzendő, hogy „*általános érvényű meghatározás arra, hogy mit értünk kvalitatív kutatáson, nem létezik, hiszen az ilyen jellegű kutatás nem egységes kutatási program, hanem gyűjtőfogalma több különböző módszernek és kutatási technikának*” (Steinke, 1999) *A kvalitatív kutatásokat nem lehet egységes tudományelméleti háttérhez hozzárendelni, nem technikák vagy filozófiák egységes készleteként állnak elő* (Mason, 2005; Mayring, 1999). Többen pontosan ebben a sokrétűségben látják a kvalitatív kutatások lényegét, amelyek eredményessége nagyban múlik a kutatást végző személy álláspontján, kreativitásán és a személyiségén is [...], hiszen a kvalitatív kutatások célja többek között az, hogy egyedi, helyzetfüggő és részletes adatok alapján magyarázatokat adjanak a vizsgálni kívánt problémákra, jelenségekre.” (Sántha, 2006: 12) A kvalitatív pedagógiai kutatás folyamatában a kutató személyén kívül releváns a kutatásban résztvevők személye, hiszen a kutatást az együttműködés teszi hatékonyá és eredményessé. Az interjúkra és a megfigyelésekre ez a tételezés különösen igaz. A kvalitatív kutatás episztemológiai háttere szerint a valóság feltárásának, az interaktív folyamatok megismerésének eredménye az iskolapedagógiai valóság reprezentálása. A kutatás folyamatában fontos szerepe van annak, hogy a kutató jelentőséget tulajdonítson és képes legyen kontextusban értelmezni a bekövetkezett eseményeket, szimbólumokat. (Szabolcs, 2001) A kvalitatív jellegű kutatások háttérében a mérési reaktivitás jelenségével is számolnia kell a kutatónak. Ennek értelmében a kutatásban résztvevő személyek magatartása megváltozik akkor, ha tudatában vannak annak, hogy egy megfigyelési folyamatban vesznek részt. Ennek kiküszöbölésére az objektivitás,²⁸ azaz a hermeneutikus kör megteremtésére kell koncentrálnia a kutatónak. (Sántha, 2009) Dolgozatomban a kutatás lépéseit részletesen

²⁸ Kvantitatív kutatások során törekedhetünk a kutató személyének (megfigyelő, résztvevő) kiiktatására, ezzel objektívvá téve a kutatás folyamatát. A társadalmi reprezentáció feltárása azonban nem feltétlenül kvantitatív kutatásokon keresztül lehet a legeredményesebb. Ennek értelmében érdemes bevezetni a társadalmi megismerés folyamatába a kvalitatív metodológiát, amely az objektivitás fogalmát átalakítva inkább a hermeneutikus kör elnevezést használja. (Sántha, 2009; Csikos, 2020) A hermeneutikus kör Sántha elmélete szerint fegyelmzett szubjektivitásként is felfogható, hiszen a kvalitatív kutatás során a kutató részese a vizsgálódásnak, ezáltal nem különíthető el attól, így nem szerencsés a kvantitatív kutatók által használt objektivitás fogalom alkalmazása. A hermeneutikus kör a „*kutató előfelvetéseinek lépésről lépésre történő változásaiból indul ki.*” (Mayring, 2001) *A problémákat a gondolkodó kutató a tények függvényében időről időre felülvizsgálja. Ez csak úgy lehetséges, ha állandó változás van a kutató és a kutatás tárgyának kapcsolatában. [...] az eredmények hitelessége érdekében minden, a vizsgálatot érintő bizonyítékot, előfelvetést tárjon az olvasó elé.*” (Golnhofer, 2001)(Sántha, 2007: 170)

megosztom a befogadóval, egyértelművé teszem azt, hogy a kutatási folyamat milyen tényezők hatására hogyan változott meg az idők során.

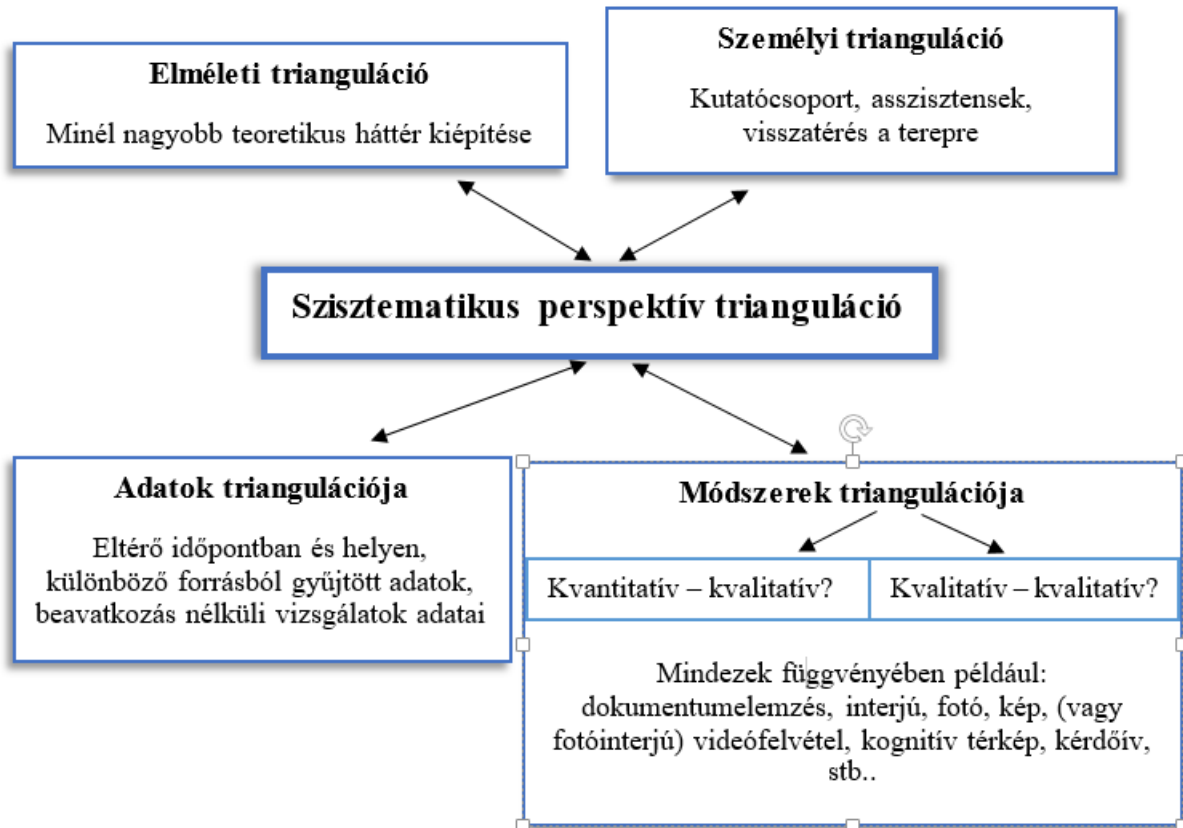
A megbízhatóság ismét sarkalatos kérdése a kvalitatív kutatásoknak, hiszen az esetek többsége egyedi és megismételhetetlen. Mindennek előtt elvárható a kutatótól, hogy precíz módon készítse a dokumentációit a kutatás során, részletesen elemezze a mintát, a környezetet, továbbá írja le az elméleti háttérrel és a kutatás metodikáját, tárja fel a folyamat gyenge pontjait és adja meg a lehetséges korrekciókat, ezáltal legyen jól követhető a kutatás minden fázisa. (Flick, 2002; Golnhofér, 2001, Sántha, 2007; Sántha, 2009; Szabolcs, 2001; Szokolcsy, 2004) Kutatási anyagaim egy részére (interjúk, megfigyelési naplók) valóban erős hatással voltak a kutatásban szereplő alanyok, a környezetük, az adottságaik és a lehetőségeik. Ugyanakkor minden adat elemzése során részletesen meghatároztam (memoztam) azt, hogy milyen befolyásoló tényezőkkel találkoztam. Ennek köszönhetően az adatokat kontextusban értelmeztem, hiszen a célom az iskolapedagógiai valóság egy apró kis részletének a feltárása volt és nem az általánosítás.

Az érvényesség a kvalitatív kutatásokban a trianguláció²⁹ módszerét helyezi a fókuszba. A kvalitatív módszerek használatának első úttörői, a grounded theory, (továbbiakban GT) azaz a megalapozott elmélet megalkotói Glaser és Strauss voltak. 1967-ben hozták létre elméletüket, amelynek lényege, hogy a kutatás lépésenként alakul, előre nem tudható az, hogy mi lesz a végső kimenetele a folyamatnak, hiszen a folyamat apró lépései hatással vannak a teljes egészre is. A GT empirikus adatokból áll össze, formális elméletek megalkotására alkalmas, amelyek szubsztantív elméletekre épülnek. „A szubsztantív elmélet csupán egy korlátozott társadalmi kontextusban, a kutatás által feltárt szűkebb területre értelmezhető [...] (Mitev, 2012: 18) Később Glaser és Strauss munkássága különvált, nézőpontjaik nem egyeztek. Ennek köszönhetően létrejött az induktív és a deduktív logika. Az induktív logikát Glaser (1978, 1992) képviselte, úgy vélte, hogy a kutatási folyamat útja az empirikus általánosítástól eljutni az elméletalkotásig. A deduktív logikát Strauss és Corbin (1990) képviselte, azaz a kezdeti hipotézisek igazolása, elvetése, esetleges módosítása

²⁹ „A trianguláció a különböző módszerek, technikák vagy forráscsoportok párhuzamos, együttes használatát jelenti. Az eljárások erősíthetik vagy korrigálhatják egymást, így biztosíthatják a kvalitatív vizsgálat érvényességét. Ekkor a kutatási kérdéseket több módszerrel és különféle szempontok alapján közelíthetjük meg azért, hogy nehezebben fogadjuk el a kezdeti, könnyűnek látszó állításokat és ne vonjunk le elhamarkodott következtetéseket.” (Sántha, 2007: 171) A triangulációtól sokat várunk abban a tekintetben, hogy megoldja az érvényesség kérdését, megadja a kutatás pontosságát és objektivitását. A trianguláció azonban nem erre hivatott, hanem arra, hogy többdimenziós vizsgálódással, több aspektusból látassa a kutatási kérdésre adható választ. Ez feltételezi azt is, hogy kérdéseinkre egzakt válasz nem adható. (Sántha, 2015)

történik meg a kutatási folyamat végén. (Mitev, 2012) A kvalitatív kutatások érvényességének biztosítására ma leginkább a *Denzin-féle* tipológiát használjuk, amelyet *Campbell és Fiske* (1959) módosítottak. (Denzin, 1989; Flick, 2002, 2008; Sántha, 2009, 2010, 2015) A tipológia négy szegmense az elméleti keretre, a személyi, az adat- és a módszertani triangulációra vonatkozik.

A trianguláció típusai



21. sz. ábra

A szisztematikus perspektív trianguláció (Sántha, 2015: 29)

A kvalitatív adatelemzés e formáját napjainkban számos szoftver segítheti, ilyenek az ATLAS.ti™, az NVivo™, valamint a MAXQDA™ is. Dolgozatomban a trianguláció technikájával éltem az érvényesség jegyében és az adatok feldolgozásához a MaxQda szoftver Analytics Pro³⁰ verzióját használtam.

³⁰ A MaxQda szoftver elérhetősége: <https://www.maxqda.de/>

Érvényesség tipológia szerint	Érvényesség leírása	A dolgozatban való megjelenése
Adatok triangulációja	Többféle forrásból érkező adatok bemutatása és elemzése	A dolgozat él az adatrianguláció lehetőségével, hiszen többféle forrásból (dokumentumok, pedagógusok, diákok) gyűjtötte össze az elemzett adatokat.
Elméleti trianguláció	Különböző elméleti források bemutatása, elemzése, differenciált nézőpontok összevetése	A dolgozatban az elméleti trianguláció nem releváns, így azzal nem él.
Módszertani trianguláció	Eltérő módszerek használata az adatfelvétel és az adatelemzés során	<p>A dolgozat törekszik a módszertani sokszínűsége.</p> <p>1. Módszeren belüli triangulációval élt a dolgozat például akkor, amikor az interjúk, az írásbeli kikérdezések során egy-egy inverz kérdés került beépítésre, vagy esetleg ismétlődő kérdés más megközelítésben.</p> <p>2. Módszerek közötti triangulációval élt a dolgozat a differens módszerek alkalmazásával az adatfelvétel során. Ilyenek voltak például a szóbeli és az írásbeli kikérdezések a tesztek, a dokumentum- és tartalomelemzések, valamint a megfigyelések.</p>
Személyi trianguláció	Egy adatkorpuszt több kutató, vagy egy teljes kutatócsoport elemez az érvényesség jegyében	Személyi triangulációra nem volt lehetőség, hiszen a dolgozat elkészítése önálló munka. Ugyanakkor a kódolás során önmagam

		ellenőrzésére volt lehetőség az intrakódolás által.
--	--	---

22. sz. ábra

A trianguláció típusainak megjelenése a dolgozatban (Sántha, 2015 alapján)

Mixed Methods Research (kevert módszertannal történő kutatás)

A kevert módszertannal történő kutatások³¹ a „különböző családokhoz” tartozó módszerek, azaz a kvalitatív és a kvantitatív kutatómódszertani technikák kombinációja. Ez a kapcsolódás azonos időben, szekvenciálisan vagy az idősíkon egymástól elkülönülve is létrejöhet. (Hanson és mtsai., 2005; Hesse-Biber, 2010; Király és mtsai., 2014) „[...]A kevert módszertanokon alapuló kutatások különlegességét pont az adja, hogy egyszerre kísérli meg felhasználni a kvalitatív irányzat gazdagságát és feltáró jellegét a kvantitatív megközelítések fókuszáltságával, eredményeinek számszerűsíthető és általánosítható jellegével (Hesse-Biber 2010: 3). A megközelítés mögött természetesen ott húzódik az a feltételezés, hogy a különböző „minőséggel bíró” adatokat lehetséges kombinálni, együttesen kezelni egy kutatásban és ez mindkét megközelítés előnyére válik. A kvantitatív adatok értelmezését segíthetik a kvalitatív vizsgálatok, míg a kvalitatív eredmények ellenőrzésében és validálásában a kvantitatív módszereknek lehet kiemelt szerepe.” (Király és mtsai., 2014: 96)

Dolgozatomban akkor vált realitássá a mixed methods research használata, amikor az iskolabezárások miatt a megfigyelés módszeréről le kellett mondanom a kutatás folyamatában. Ennek kizárása egyrészt azért történt meg, mert az intézmények bezártak, és amikor nyitva voltak sem engedtek be „idegeneket” a falaik közé, kizárólagosan az osztályokba tartozó diákokat. Másrészt a digitális világ ugyan adhatna lehetőséget arra, hogy egy megfigyelő bekapcsolódjon a tanítási óra menetébe, de minden kutató és pedagógus számára egyértelmű, hogy a sosem használt, minden – a kutatásban szereplő – számára szokatlan, idegen helyzet önmagában sem biztosítja a hagyományos iskolai életvilág megfigyelhetőségét. Arról nem is beszélve, hogy számtalan intézményben levelezés útján került sor a tananyag feldolgozására, azaz nem volt lehetőség még csak online órákra való bekapcsolódására sem. A megfigyelés módszerét a diákok személyes kommunikációs kompetenciáját mérő teszt váltotta fel. Az interjúk elkészítése is nehézségekbe

³¹ Megjegyzendő, hogy a mixed methods research (kevert módszertanú kutatás) nem egyezik meg a multimethods research (több módszertant használó) kutatással. (Király és mtsai., 2014)

ütközött, az online megkérdezéseket kevesen vállalták fel, így létre hoztam egy olyan írásbeli kikérdezést, amely az interjú kérdéseire fókuszál, de volt lehetőségem rá, hogy a kérdőívek nyújtotta kérdéstípusokat is felvezzek.

4.1.6. A beavatkozás nélküli módszerek

4.1.6.1. A dokumentumelemzés módszertana

A dokumentumelemzés módszerének használatához első lépésként szükséges meghatározni azt, hogy mit is nevezhetünk dokumentumnak. *Nádasi (2004)* így fogalmaz „*Dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos.*” (*Nádasi, 2004: 317*) A dokumentumok egyik csoportja „*az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumai*”, amely kategóriába többek között beletartoznak a tantervek, így a NAT és a Kerettantervek is. Ennek megfelelően érdekesnek tartottam élni azzal a lehetőséggel, hogy a kommunikációs kompetencia vizsgálódását kezdetben egy, az előíró-szabályozó dokumentumok általános jellegű dokumentumelemző vizsgálatával kezdjem el, amelyből következtetéseket levonva érdemes továbbhaladni. Kezdetben egy már létező, a 2012-es NAT vitaanyagát vizsgáló dokumentumelemzésből indultam el, annak mintája szerint a már „éles” tanterveket vizsgáltam meg, majd a kutatást tovább mélyítettem a dokumentumelemzés eredményeit figyelembe véve – a vizsgálatba bevont adatkorpuszt szűkítettem és – tartalomelemzésnek vettem alá.

A dokumentumelemzés előnye, hogy intézményen kívül történik, így a pedagógiai folyamatba nem avatkozik be a kutató. Ugyanakkor azt érdemes szem előtt tartani, hogy a dokumentumelemzés nyújtotta lehetőségek kiaknázására a kutató probléma iránt való megfelelő mértékű érzékenysége nagy hatással lehet. A módszer statikus elemzést kíván, ennek megfelelően az adatok többféle módszerrel való elemzése, vagy a módszer egyéb módszer(ek)el való együtt használatát érdemes megfontolni. (*Nádasi, 2004*)

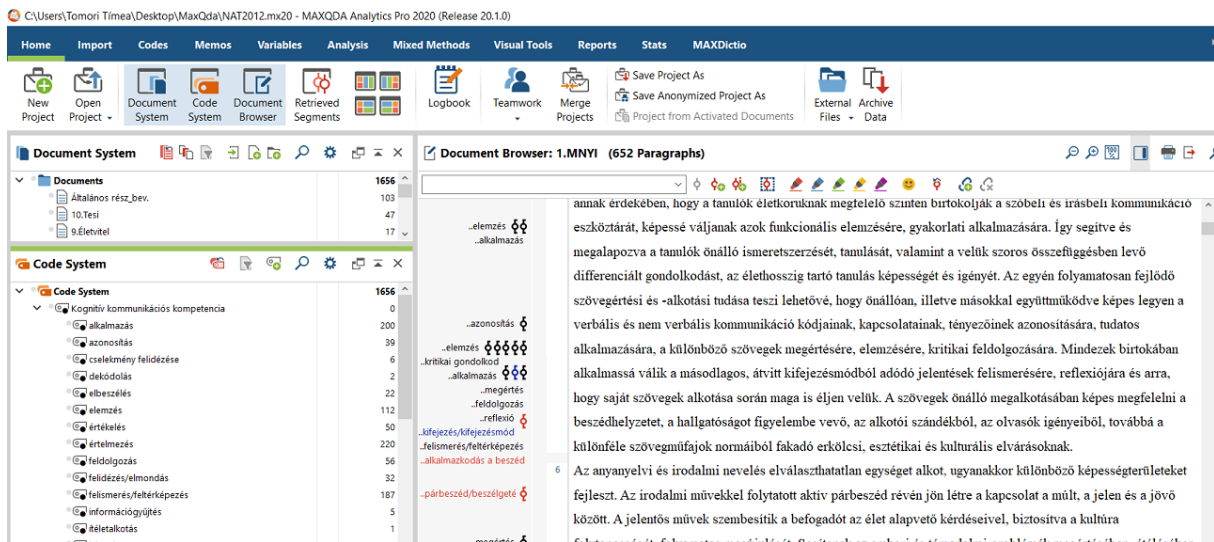
4.1.6.2. A tartalomelemzés módszertana

A tartalomelemzés módszerének szintén nagy előnye az, hogy beavatkozás-mentes módszerként használható, ennek okán nincsenek külső befolyásoló tényezők, illetve a pandémia okozta probléma sem irányította a kutatás ezen részét. A tartalomelemzéshez érdemes meghatározni a tartalom fogalmát. Szabolcs (2004) így fogalmaz „*tartalom a különböző kommunikációs*

megnyilvánulásoknak nem objektív minősége. [...] A tartalom interpretálása más-más lehet az üzenetet küldő és fogadó szempontjából. Ezért ezek a vizsgálatok komoly értelmezési műveleteket is magukban foglaltak, vagyis itt a tartalomelemzés már nem csupán bizonyos tartalmi elemek számszerű rögzítését jelentette, hanem minőségi elemzést is, amely a kommunikációban rejtetten meglévő összefüggésekre is kiterjedt. A pusztán mennyiségi jelzőszámok önmagukban nehezen értelmezhetőek.” (Szabolcs, 2004: 331)

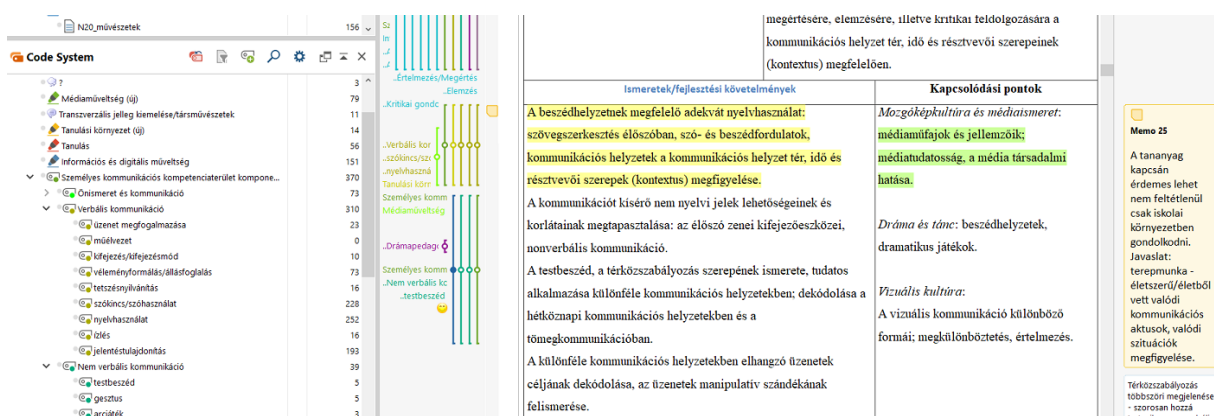
A dokumentumelemzés és a tartalomelemzés módszerét gyakran keverik össze a kutatást végzők, mert az adatkorpusz többnyire szövegek feldolgozását helyezi a fókuszba. A tartalomelemzés lépései a szövegek értő befogadását követően olyan kategóriák, kódok kialakítása, amelyekbe a szöveg egységei besorolhatóak. A kódolási fázist követően pedig „mennyiségi-minőségi következtetések” elemző bemutatására kerül sor. „[...] tartalomelemzésnek az olyan eljárásokat nevezzük, amelyek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenete megszerkesztettségének, azaz kódolásának módjából kiolvashatók, s esetleg más módon (nem tartalomelemzéssel) nyert adatok segítségével megerősíthetők. (Antal, 1976: 1)

Dolgozatomban a tantervek dokumentumelemzését a priori kódok megadásával végeztem el, feltártam a kommunikációs kompetencia komponenskészletének fellelhető elemeit, azok előfordulási gyakoriságát. (lásd 19. sz. ábra) Ezt követően a tartalomelemzés során a szöveg mélyebb értelmezése következett. (lásd 20. sz. ábra) A kutatás már nem kizárólagosan az induktív kódolási rendszert használta, hanem az értelmezési kereteket szem előtt tartva deduktív úton újabb kódokat hozott létre, memókat készített és összefüggéseket próbált keresni.



23. sz. ábra

Részlet a 2012-es NAT dokumentumelemzéséből az „a priori” használt kódrendszerrel (saját feldolgozás)



24. sz. ábra

Részlet a Kerettanterv 2012-es magyar nyelv és irodalom tartalomlemzéséből bonyolultabb, kibővített kódrendszerrel, színek jelentéssel bíró használatával és memokkal tüzdelve (saját feldolgozás)

4.1.7. Beavatkozást igénylő módszerek

„A terepkutatás részben nem egyéb, mint hogy az ember odamegy, ahol valami történik, és ott nézi és hallgatja, ami történik.” (Earl Babbie)

4.1.7.1. A kikérdezés módszertana (szóban és írásban)

A kikérdezés történhet szóban – esetünkben félig strukturált interjúval – vagy írásos formában – a dolgozatban az interjút felváltó kérdőíves felméréssel.

Általánosságban véve a kikérdezés lényege, hogy információkat gyűjtsünk, amelyek szerint levonhatjuk a konklúziót. Ezt a kutatómódszertani eljárást számos társadalomtudományi terület

használja. „*A kikérdezés alkalmas egyének, esetleg csoportok együttes ismereteinek, véleményének, attitűdjének, élményeinek, motívumainak, életmódjának a felderítésére. [...] segítségével megkísérelhetjük valamely összefüggés feltárását, tendencia kitapintását, szabályszerűség igazolását, illusztrálását.*” (Nádasi, 2004: 171) A kutatás a kikérdezés során egyrészt kíváncsi volt a pedagógusok módszertani kultúrájára, jó gyakorlataikra, azzal kapcsolatosan, hogy hogyan fejlesztik a diákok kommunikációs kompetenciáját. Másrészt arra, hogy hogyan gondolkodnak a diákok kommunikációs kompetenciájáról. A kikérdezést a kutatás fő fázisában alkalmazta a kutatás. Elsősorban az interjú műfajára fókuszált, majd a kérdőíves felmérést is kénytelen volt használni a megfelelő mennyiségű adatbázis létrehozása miatt. A kérdéssor az első részben demográfiai adatokra kérdezett rá, a bemelegítő kérdések a témára való ráhangolódást szolgálták, a téma felvezetését. Ezt követően történt meg a témáról való kikérdezés. Néhány kontrollkérdés is szerepelt a kérdéssorban a válaszok hitelességének érdekében, majd a kikérdezés folyamatát a levezető kérdések zárták.

Az interjú kizárólag nyílt kérdéseket fogalmazott meg, főbb pontokban határozta meg a témavázlatot, de a szüksézübb kollégák miatt számos prompt kérdést is jegyzett az interjú kérdéssora. Az írásbeli kikérdezés jelentős többségében szintén nyílt kérdéseket fogalmazott meg, de be lettek építve olyan zárt kérdések, amelyek feleletválasztást igényeltek. A nyílt kérdések kevésbé jellemzőek a kérdőívekre, hiszen azoknak a kiértékelése időigényesebb és nehezebb. Annak érdekében, hogy a két eszköz (szóbeli és írásbeli kikérdezés) – még ha műfajuk miatt nem is lehet teljes mértékben azonos de – összhangban legyenek egymással hosszas átgondolásra, több szakemberekkel való konzultációra is szükség volt.

A szóbeli kikérdezés biztosította azt, hogy a kutatás folyamatában önkéntesen részt vevő pedagógusok valóban válaszolnak a feltett kérdésekre. Ez azonban az írásbeli kikérdezés során nem volt egyértelmű. Bár a szóbeli interjúnak is volt egy pilot kutatás része, ott nem volt tapasztalható az, hogy nagyobb beavatkozásra, korrekcióra lett volna szükség, a minimális javítások pedig megtörténtek a kutatás fő fázisára. Az írásbeli kikérdezés során is készült egy pilot felmérés, amelynek az eredményei azt mutatták meg, hogy a nyílt végű kérdésekre kevesen válaszolnak, ha azok nagy számban fordulnak elő. Ennek köszönhetően kerültek be a kérdéssorba feleletválasztós zárt jellegű kérdések is, amely kérdéseket követően mindig be lett illesztve egy újabb kérdés, amelynek a lényege az volt, hogy az előző válaszban felsoroltakon túl van-e... egyéb megoldása a problémára. – Ezzel lehetőséget adva a nyílt válaszokra, amelyek inkább alkalmasak

jelen kutatás adatbázisaként szolgálni. A szóbeli kikérdezés során jómagam voltam a kikérdező, bízva abban, hogy jó kapcsolatteremtő képességemnek köszönhetően a pedagógusok megnyílnak felém. Ezen túlmenően a doktori disszertáció önálló munkát igényel, önálló kutatási folyamatot és eredményeket, tehát nem ez a legjobb lehetőség arra, hogy kikérdezők dolgozzanak a kutatás egy részén. A kutatás során az interjú tematikus-kvalitatív interjú volt, a kijelölt téma kapcsán gyűjtött adatokat, ugyanakkor személyes hangvételű is volt. A kérdéssor kidolgozásakor tehát a félig strukturált interjúk mintáját követte a kutatás, hiszen bár a főbb témára mindenképp fókuszált, de kíváncsi volt a megkérdezettek gondolatmenetére, a háttérben zajló folyamatokra, amelyek hatással lehetnek (vagy bizonyos esetekben magyarázatot adhatnak) a nyert adatokra. (Nádasi, 2004; Sántha, 2015 alapján)

4.1.7.2. A megfigyelés módszertana

„Megfigyelés alatt hosszabb, vagy rövidebb ideig tartó észlelést értünk, amely lehetőséget ad olyan jelenségek, vagy folyamatok nyomon követésére, amelyek az észlelt objektumban bizonyos hatások eredményeként következnek be. (Cserné, 1994: 36; idézi Lengyel, 2012: 54) „A tudományos megfigyelés céltudatos, tervszerű, rendszeres, objektív tényeken alapuló észlelés. A pedagógiai kutatásnak olyan módszere, amely a pedagógiai valóság, a pedagógiai folyamatok közvetlen észlelésén alapul.” (Falus 2004: 125) A megfigyelés során fontos szempont, hogy a kutató maga tapasztalja meg a pedagógiai valóságot és nem közvetítő által, ennek köszönhetően a pedagógiai folyamatokról és azok változásáról teljes képet kap. A megfigyelések sajátosságai között szerepel a céltudatosság, azaz a kutatás kezdetén ismeri a kutató a kérdéseket, hipotéziseket, ezek tudatában akár megfigyelési kategóriákat is képes elkülöníteni. A tervszerűség a kutatás azon része, amely már a kutatás előtti időszakban egyértelműsítendő. (Falus, 2004: 126) Az objektivitás elérése végett a megfigyelési kutatómunkában olyan kérdésekre érdemes figyelni, minthogy „a pedagógiai folyamat valóságghű legyen, [...] a megfigyelő előítéletektől mentes, megfelelően képzett legyen, a megfigyelés technikája csökkentse a szubjektivitást, az adatok értelmezésénél a tényekhez ragaszkodjunk.” (Falus, 2004: 126)

Bár az általam végzett megfigyelések rövid időszakot (egy szemesztert) öleltek fel, majd a pandémia miatt újabb kutatómódszertant kellett választanom, de a pilot kutatás fél évében törekedtem rá, hogy a kutatási célnak megfelelő szemmel – *hogyan, milyen módszerekkel fejlesztik a különböző tanítási órákon a pedagógusok a kommunikációs kompetenciát a középiskolában* – nézzem a pedagógusok és a diákok tanórai tevékenységét. A tervezési

folyamatban segítséget kaptam a témavezetőimtől, kijelöltük azt a szempontrendszert, amely alapján hospitálási naplót készítettem. Törekedtem arra, hogy az intézményben ne kívülállóként legyek jelen, a diákok és a pedagógusok elfogadjanak, ennek köszönhetően a tanítási órákon kevésbé figyeljenek arra, hogy valaki figyelemmel kíséri a munkájukat. Néhány hetet követően érzékelhetővé vált az, hogy a mintába bevont résztvevők hozzászórtak a megfigyelői jelenlétemhez. A megfigyelés a tematika körülhatárolhatósága szerint kötött volt, hiszen tudatosan megtervezett célokkal érkeztem az intézménybe a kutatómunkát folytatni. A megfigyelés részvétele szerint jelenlévő, passzív megfigyelőként folytattam a kutatást, azaz a tanítási órák alatt kizárólag a megfigyelt jelenségek jegyzetelése volt a feladat, nem vettem fel például egy pedagógiai asszisztens, segítő szerepét, amellyel aktívan bevonódhattam volna a folyamatokba. A megfigyelés nyílt jellegű volt, a kutatásban résztvevők maguk is be akartak vonódni a folyamatba, mind az intézményvezető, mind pedig a pedagógusok aláírásukkal is beleegyeztek abba, hogy részt vesznek a kutatásban. Etikailag is ez az út a járható. A kutatás azokat a naplót, amelyek az első hetekben készültek nem kívántam felhasználni, annak érdekében, hogy a már biztonságosabb, természetesebb közegben felvett kevésbé torzító adatokat tudjam kódolni és elemezni. A megfigyelés időtartama fél év volt. Amennyiben a kutatást több intézményben is meg lehetett volna valósítani a későbbiekben, úgy ezt a fél éves időtartamot vállalta volna a kutatás, ugyanis ennyi idő alatt készülhet annyi feljegyzés, amennyi – ha kizárjuk az egyértelműen a valóságot torzító feljegyzéseket – nagyobb biztonsággal elemezhető, a valóság megismerését segítő adatot gyűjtött volna. Ez azt jelenti, hogy még három intézmény vizsgálata belefért volna a kutatási időszakba. A feljegyzés technikája a naplók, feljegyzések közül is inkább a szelektív feljegyzés kategóriájába sorolható, hiszen a kutatás során kizárólag a célnak és tematikának megfelelő, a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából fontos elemek kerültek feljegyzésre. A fél éves folyamatban ezek a feljegyzések begépelésre kerültek és a MaxQda szoftver segítségével a kommunikációs kompetencia komponensrendszerének megfelelően a priori kódolva lettek. A kódolás a tartalomelemzés jegyei alapján készült el. *(Lengyelne, 2012 alapján)*

4.1.7.3. A teszt módszertana

„A teszt méréses próbát jelent. A pedagógiai kutatásban mérésről beszélünk, amikor adott dolog valamilyen tulajdonságához elfogadott szabály alapján számot rendelünk. A tesztek három jóságmutatója a validitás, a reliabilitás és az objektivitás. [...] A tesztelméletek újabb generációját jelentő modern tesztelméletek a teszt használata során elkövethető hibát a klasszikus tesztelmélettől

eltérően veszi figyelembe: a teszttípusok tulajdonságait valószínűségelméleti eszközökkel írja le.” (Kontra, 2011: 50) Továbbá „A teszt kisebb, önállóan értékelhető egységekből áll. Ez lehet egy szubteszt (rész-teszt), amely a teszt kisebb, önálló feladatokból álló részét jelenti. [...]Az itemek, mivel a legkisebb önállóan értékelhető egységek, nem bonthatók fel további részteljesítményekre, éppen ezért az itemeket már csak kétféleképpen minősíthetjük: a tanuló megoldotta, az item megoldása jó, a tanuló nem oldotta meg, az item megoldása nem jó” (Csapó, 2004: 279) A pedagógiai munkában a tudásmérő tesztelést használják az esetek többségében. Ennek gyökere a pszichológiai tesztelméletben rejlik, ugyanakkor a két terület elkülönül egymástól. A pedagógiai tudásszintmérő-tesztek lehetnek standardizált és pedagógusok által készített tesztek. A dolgozatban bemutatott teszt nem standardizált, de a kutatás kritériumainak megfelelően kipróbált. A pedagógiai jellegű teszteknel a klasszikus tesztelmélet által használt képlet $M=V+H$, azaz a mért érték megegyezik a valódi érték és a hiba összegével nem a legcélszerűbb választás, hiszen a cél a tananyag elsajátítása, azaz a tanulók írhatnak magas pontszámú tesztekét úgy is, hogy megtanulták a tananyagot és ebből nem következik az, hogy normális eloszlásúak legyenek az eredmények. A valószínűségi vizsgálat ettől megbízhatóbb a pedagógiai munkában, hiszen feltételezhetjük azt, hogy a tanuló teszten produkált eredménye és a tanuló általános eredményei többnyire korrelálni fognak egymással. Napjainkban elterjedtebb a teszt összeállítását követően a valószínűségeloszlás vizsgálata.

A teszt **objektivitása** (tárgyilagossága) azt jelenti, hogy bárki használja fel a tesztet ugyanazt az eredményt kell, hogy kapja. Az adatfelvételi objektivitás (amikor a tanulók kitöltik a tesztet) értelmében bármely pedagógus tölteti ki a tesztet a tanuló ugyanolyan eredményt fog produkálni. Ennek magva a pontos utasításokban, az egzakt fogalmazásmódban rejlik. A kérdések és a válaszadás mikéntje legyen egyértelműsítve. A kutatásban szereplő teszt online formátumú volt a pandémia miatt, de a teszt levezető kérdései között többek között szerepelt az is, hogy volt-e olyan feladat, amelyet azért nem tudott megoldani a tanuló, mert az nem volt számára egyértelmű. A pilot teszt visszajelzései segítettek az éles teszt pontosítását minden tekintetben. Az értékelés objektivitása akkor valósul meg, ha egymástól független pedagógusok ugyanazokat a tesztekét ugyanazokkal a pontszámokkal értékelik. Ehhez szükséges feltétel, hogy a teszt kidolgozásakor a javítási útmutató is egyértelmű, pontos legyen és fogalmazza meg azt, hogy mely esetekben adható, melyekben nem adható pont a teszttípusokra. A feleletválasztós kérdéseknél a legegyszerűbb ennek a meghatározása, de a nyílt kérdésekre adott válaszok értékelését is egységesíthetjük egy jól

megfogalmazott és szerkesztett útmutatóval. A kutatás teszt részének az értékeléséhez nem készült pedagógusoknak szóló javítási útmutató, hiszen a tesztek kiértékelése az én hatásköröm volt. A tesztitemek során objektív módon eldönthető volt, hogy egy válasz jó-e vagy sem. A teszt már standardizált feladatokat használt fel mind a verbális, mind a nem-verbális képességeket mérő szub-tesztekben. Az itemeket kódolva (többnyire 1 vagy 0 értékekkel határoztam meg) a nyílt feladatoknál – rövid fogalmazások – vannak eltérések, mert a teszt vizsgálata azt mutatta meg, hogy ezek nehezebb feladatok, így éltem a súlyozás lehetőségével. Jelen tesztben minden az adott feladathoz tartozó szemponthoz 1-1 pontot társítottam. Az interpretációs objektivitás a bonyolultabb személyiségtesztek értékelésekor fontos, így jelen tesztelés nem élt vele.

A teszt **reliabilitását** úgy vizsgálta a kutatás, hogy egy tesztnek a tesztitemek páros és páratlan szétbontása megtörtént, majd összeadódtak külön a páros és külön a páratlan számú itemek, majd korrelációvizsgálattal megállapíthatóvá vált az, hogy azok, akik a teszt páros számú itemeit jól oldották meg, a páratlan számú itemekkel is jól boldogultak. A teszt kipróbálásakor egy-egy tanuló dolgozatát korrelációvizsgálat alá vettem az SPSS rendszerben. Az eredmény megmutatta, hogy a kapott értékek korrelálnak egymással, azaz hasonló eredményeket produkál a páros és a páratlan számú feladatok vizsgálatakor a kiválasztott tanulók mindegyike. Ehhez a megállapításhoz a 95%-os valószínűségi szint számításával jutottam el, amelynek a korrelációs együttható szignifikanciaszintje $p=0,05$. Amint az a táblázatban látható a korrelációs együttható értéke 0,408, azaz, nagyobb 0,05-nél, tehát korreláció áll fenn a páros és a páratlan itemek között.

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	,408	,228	,775	,495 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,408	,228	,775	,495 ^c
N of Valid Cases		5			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

25. sz. ábra

Korrelációvizsgálat a diákok tesztfeladatainak páros és páratlan itemű részei között (SPSS, saját feldolgozás)

A teszt **validitásának** megállapításához nem álltak rendelkezésre a tanulók korábbi **dolgozatainak**, felmérőinek, tesztjeinek eredményei. Hozzáteszem mivel nem matematikai tudást, vagy olvasásértést akar mérni a teszt ez nem is lett volna releváns, hiszen a diákok korábban még sosem oldottak meg a személyes kommunikációs kompetencia mérésére szolgáló tesztet. Ebben a kontextusban a teszt validitásának megállapítása értelmezhetlenné vált. Nemzetközi és hazai tesztek sem szolgáltak példaként.

A tesztek minősége kétféle lehet, egyrészt vizsgálódásunk eszköze lehet egy ismeret-jellegű teszt, amely szabályok, definíciók, fogalmak és elméletek tudására kíváncsi, másrészt, akár ebben az esetben is összeállítható képesség-jellegű teszt, amely a tudás egy másik típusát vizsgálja. Ennek körébe tartoznak a készségek, a képességek, a jártasságok. Ennek a tesztípusnak az eredményére nem egy rövid időintervallum tanulása, fejlődése gyakorol hatást, hanem egy hosszú folyamat. *„Ezeknek a képesség-jellegű tudáselemeknek az elsajátítása többnyire nem rendelhető az oktatási folyamat egy viszonylag rövid szakaszához,[..].”*(Csapó, 2004: 293) A kutatáshoz összeállított teszt tehát egy képesség-jellegű teszt, hiszen a tanulók személyes kommunikációs kompetenciájának minőségére volt kíváncsi. Ugyanakkor megjegyzendő, ahogyan Nagy József (2007) is írta, hogy korrekt tesztek létrehozására úgy van lehetőség, hogy egy adott komponens kiemelését követően azt középpontba állítva születik meg a teszt, majd a különböző tesztek közül, amelyek fedik a kompetenciaterület komponenskészletét lehetséges létrehozni tesztet egy meghatározott kompetenciaterületre. A dolgozatban szereplő teszt túlmutathat a személyes kommunikációs kompetencián, hiszen egy korrekt teszt megalkotása önmagában lehetne egy disszertáció, vagy egy teljes kutatócsoport több éves munkája, feladata. Másrészt a Nagy József-féle modell használatakor azt is tisztáznunk kell, hogy bizonyos komponensek nem kizárólagosan egy kompetenciaterülethez sorolhatóak be, (lásd 6. sz. ábra) tehát a kizárólag egy kompetenciaterületre vonatkozó tesztek önmagukon túl kell, hogy mutassanak. E kutatás célja azonban nem egy személyes kommunikációs kompetenciát mérő korrekt teszt létrehozása volt, sokkal inkább az, hogy a pedagógusinterjúkkal összhangban, az eredményeket összehasonlítva az iskolai kommunikációs kompetencia fejlesztéséről képet kapjunk.

A tesztek standardizálására vonatkozó kritériumoknak a jelen kutatási folyamatban használt teszt nem felel meg, ugyanis nem országos reprezentatív mintán lett kipróbálva.

A kutatásban szereplő teszt hosszú idő alatt (egy év) jött létre. Az elméletek tanulmányozásának időszakában három alkalommal több változtatásra is sor került. A változtatásokat – mivel úgy éreztem, hogy egy teszt elkészítése komoly szakmai feladat – minden alkalommal kollégákkal való konzultáció kísérte. A teszt alakulásának folyamatában a témavezetőimen kívül segítségül hívtam egy kommunikációs kutatásokat is folytató nyelvész, egy pszichológus és egy pszicholingvista kollégát. Velük hosszas szakmai diskurzus folyt a teszt szakmaiságáról. Bár a disszertáció önálló munka, úgy véltem, hogy ha egy több diszciplínát megmozgató teszt létrehozására van szükség, akkor azt kizárólag az adott szakterületen magasan kvalifikált kutatók állandó véleményezésével és gyakori szakmai diskurzusokkal lehetséges megvalósítani. A harmadik változtatást követően az összeállt próbatesztet N=60 fő töltötte ki. A diákok összetétele képességek tekintetében rendkívül változatos volt. (Budapest, Kaposvár, Pécs, Ócsa, Ajka és Berettyóújfalu gimnáziumaiban) A próbatesztet a magyar szakos kollégák számára online formában juttattam el a pontos instrukciókat tartalmazó levéllel. A visszakapott tesztek elemzését követően az utolsó változtatást megvalósítva jött létre a kutatás során használt teszt, N=435 fő, amely szintén pandémiás időszakban került felvételre online (google forms) formátumban.

A teszt felépítésekor (lásd 2. sz. melléklet) az biztos volt, hogy a már létező komponensekkel fogok dolgozni a mérhetőség és az összevethetőség jegyében. Ugyanakkor a sokszor egymáshoz rendkívül közel álló, nehezen elkülöníthető komponensek mérése problémát vetett föl. Ennek okán jöttek létre a későbbi kódolások során is használt klaszterek a személyes kommunikációs kompetencia komponenseinek összefogására. A mérhetőség így egyértelműbbé vált. A verbális, a non-verbális, valamint az önismeret és kommunikáció jegyek domináltak leginkább, így ezek alapján elkülöníthetővé vált a három csoport, három szubteszt. A feladatok ezekhez a klaszterekhez tartoztak. A verbális és a non-verbális kommunikáció mérésére ismert, már meglévő standardizált feladatokat kerültek felhasználásra. A már kipróbált gyakorlatok megkönnyítették a teszt összeállítását és a teszt megbízhatóságára is hatásuk volt. Az önismeret és kommunikációval kapcsolatos klaszterhez sokkal nehezebb volt feladatokat rendelni. Bár előzetes feltérképezés alapján léteznek önismereti tesztek és léteznek kommunikációs tesztek is, de nem az általunk meghatározott komponensek mérésére alkalmasak. A teszt e részében szükség volt arra, hogy egy önismeret és kommunikáció témakörnek megfelelő saját tesztrész álljon össze. (A teszt e része került többször átírásra a különböző szakemberek véleményének megfontolását, összehasonlítását és a szakmai kritériumokat figyelembe véve.) A teszt verbális kommunikációt, azon belül a

szókincs, szóhasználat komponenst mérő részében felhasználásra került a Mill-Hill szókincsteszt magyar átírata, mert a szókincstesztek jelentős többsége kisiskolás vagy azt megelőző korosztály számára készültek, így a többi teszt alkalmatlan volt a feladatra. Kipróbálásra került még *dr. Gyarmathy Éva* Kognitív Profil tesztjének szókincstesztje, de mivel az atipikusan fejlődő diákok számára készült, így a próbateszt eredményei azt mutatták, hogy az átlagos gimnazista számára túl könnyűek voltak a feladatai; míg a Mill-Hill teszt nagyobb szórást mutatott az eredmények vonatkozásában, képes volt a tanulók képességei tekintetében differenciálásra. Hozzáteszem, ennek nyilvánvaló oka lehet az is, hogy a magyar oktatási rendszerben a középiskolai korosztály tekintetében megfigyelhető egy erős képességbeli differenciálódás, azaz gimnáziumokba a tanulási problémáktól mentes, vagy minimális hátrányban lévő diákok kerülnek, akik képesek a kompenzációra, míg a szakmai oktatásban jelentős mértékű az atipikusan fejlődő diákok aránya. A verbális képességek méréséhez hozzá tartoztak még a nyelvhasználat, a kifejezés(mód), a jelentéstulajdonítás, az állásfoglalás, tetszésnyilvánítás komponensek is. A *Szikszainétól (2011)* kölcsönzött komplex feladatban az önálló véleményalkotás megfogalmazásakor a különböző kifejezésekhez kapcsolható jelentéstulajdonítás, a kifejezésmód, a nyelvhasználat, a szókészlet, valamint az állásfoglalás minősége is tetten érhető. A *Hernádi (1977)* feladat egyrészt a motiváció biztosítását szolgálta egyszerűségével, másrészt fontosnak véltem olyan feladattípusokat is beemlíteni a tesztbe, amelyekben nem a diákoknak kell kifejtetniük, megfogalmazniuk a gondolataikat, hanem egy-egy szó megadásával túllendülhetnek a feladatmegoldáson. Bár kevesebb komponens beazonosítására alkalmas a feladat, de amennyiben a fogalmazásos feladatokat nem töltik ki a diákok, ezt pedig a gyors megoldhatóság miatt igen, úgy legalább néhány komponensről képet kaphatunk e feladat kapcsán is, a mindkét feladatot megoldott tanulók esetében pedig egyértelműbbé válnak a képességek. A megfelelő nyelvhasználatot és a jelentéstulajdonítást mérhetjük ezen a feladaton. Végül egy párbeszéd írása következett, (*Rudas, 2007*) amelyben a tanulóknak el kellett dönteniük, hogy hogyan reagálnak egy problémahelyzetre. Ez a feladat egyrészt arra is megfelelő, hogy a tanulók állásfoglalásra való képességet megmutassa, másrészt előrevetíti a kommunikációs stílusokról szóló tesztrész lehetséges eredményét, hiszen a problémamegoldás mikéntje a diák kommunikációs stílusát is mutatja. A második tesztrész az önismeret, önkritika, önreflexió komponenseit szándékozott mérni. A tesztrész kialakításakor az önismeret és a kommunikáció kapcsolata volt a fókuszpont. Mivel a kommunikációs kompetenciáról szól a dolgozat egy kizárólagos pszichológiai önismereti teszt nem lett volna

helyénvaló, ugyanakkor mivel a komponensek az önismerethez kapcsolódnak, így egy bármely kommunikációs stílus teszt sem bizonyult megfelelőnek. Ehhez kapcsolódóan jött létre egy olyan tesztrész, amely ugyan a kommunikációs stílusokat állítja a középpontba, de pszichológus kolléga segítségével megalkotható volt, hogy az önismereti tesztekre jellemző vonásokat is hordozza. Ennek kiértékelése is a pszichológiai tesztek értékelésének mentén történt. A nem verbális kommunikációt vizsgáló tesztrész feladatai (Pease, 2015) a gesztusértelmezés, a testbeszéd és az arcjáték és az ezeknek társított jelentéstulajdonítás komponenseit hivatottak mérni, hiszen a képekhez abban az esetben képes a diák a megfelelő leírást társítani, ha ismeri, felismeri és a maga nyelvére le tudja fordítani a nem verbális kommunikációs üzeneteket. Összességében nem standardizált, de a dolgozat céljának megfelelő teszt jöhetett létre.

4.1.8. A mintavétel

Ahhoz, hogy mintavételről beszélhessünk meg kell határozni az alapsokaságot. „*Az alapsokaságba azok a személyek tartoznak, akikre vonatkozóan a következtetéseinket le szeretnénk vonni.*” (Falus–Ollé, 2008: 25) Ez a kutatás kezdetén az Észak-Alföldi régió szakképzésére vonatkozott. Azon belül bármely pedagógusra és diákra. A pandémia bekövetkeztével a már korábban – *Céltűzés 2.0 – a pandémia hatása a kutatási folyamatra című részben* – meghatározottak szerint ez az alapsokaság a magyarországi négyosztályos gimnáziumokban tanító bármely pedagógusra és a 10.-11. évfolyamokon tanuló diákokra vonatkozott. A populáció nagyságára vonatkozóan a kutatás kezdetekor a kutatási módszerekhez igazodva igen szerények voltak az elvárások. Például az interjúkutatások megfelelő mértékét Kvale (2005) 15 ± 10 főben határozza meg, ha figyelembe veszi azt, hogy nem feltétlenül korlátlan a humán erőforrás (azaz egy kutató is képes úgy elvégezni a kutatást, hogy az ne sérüljön) az anyagi források és az idő. Ugyanezt a mintát írásbeli kikérdezés során kevésbé tartják hatékonynak, hiszen más a módszer jellege. Tehát a kutatásba bevont minta nagyságát számos tényező határozza meg. Azaz megfogalmazható, hogy „*A minta pedig nem más, mint a vizsgálatban közreműködők halmaza; a populáció azon része, amelyet a kutatásba bevonunk.*” (Bortz–Döring, 2003; Cserné, 1999; Falus, 2000; Falus–Ollé, 2008; Horváth, 2004; Szokolosky, 2004; Sántha, 2006; Sántha, 2009: 87) Ahogyan az a kvalitatív kutatásokra jellemző a kutatás kezdetétől számítva egyfajta körkörös kutatási folyamat valósul(t) meg. Ennek hozadéka az, hogy a mintavétel módszere változhat ahogyan a kutatási folyamatban előre halad a kutató, hiszen előkerülhetnek olyan problémák, amelyekkel a folyamat elején még nem szembesült, vagy

a helyzet változásával összhangban a vizsgált mintának is változnia kell ahhoz, hogy a kutatás során a kitűzött céloknak megfelelő eseteket vizsgálja a kutató. (Sántha, 2006) Az első mintavételi eljárás meghatározásakor az Országos Kompetenciamérés (továbbiakban: OKM) eredményei alapján különböző módon teljesítő intézmények kerültek volna a mintába, a pilot kutatás is egy, a saját kategóriájában (szakiskola, szakközépiskola, szakképző iskola) közepesen teljesítő intézményben került felvételre. Intézményenként bármely a kutatásban szívesen részt vevő pedagógus bekerülhetett a mintába, illetve a megfigyelési naplók felvételekor a végzős évfolyamok lettek kizárva a képzés struktúrája miatt. (Végzős évfolyamokon nem jellemző a közismereti képzés, kizárólag a szakmai képzés, így a transzverzális szempontot szem előtt tartva ritkán fordult volna elő a 11. évfolyamon való naplózás, az adatbázis erősen a szakmai tárgyak irányába tolódott volna el.) A későbbiekben a mintához való hozzáférés eredménytelensége miatt ez a típusú rétegzett mintavétel és a kutatási módszerek megváltozása nem volt szerencsés. A kutatás újratervezésekor, a teljesíthető módszerek meghatározásakor az alapsokaságba a távolról elérhető négyosztályos gimnáziumi pedagógusok és ezen a képzésen tanuló 10.-11. évfolyamos tanulók kerülhettek be. A pedagógusok tekintetében a kitétel annyi volt, hogy ilyen típusú intézményben tanítson az illető, a diákok mintájának kiválasztásakor már egyéb szempontok mérlegelése is megtörtént. A 9. évfolyamos gimnazisták tölthettek volna ki tesztet, de minden bizonnyal elsősorban az általános iskolai tudásuk, kompetenciáik domináltak volna, azaz, ha a mintába bekerültek volna, akkor erősen torzított eredményeket kaptunk volna, hiszen még előttük áll három évnyi fejlődési út, amely még – jó esetben – erős pozitív hatással lesz rájuk. A végzősök kizárása azért bizonyult logikus döntésnek, mert a prioritások egy gimnáziumban az érettségi tételek, a felvételi elbeszélgetések, a fakultációk és a nyelvvizsgák irányába mutatnak, azaz nehezen szentelnek időt egyéb elfoglaltságokra, másrészt éppen az érettségi és a felvételi eredmények fontossága miatt az intézményvezetők jelentős többsége is jelezte, hogy a végzős évfolyamokon nem fogja biztosítani a kitöltőket. Az alapsokaság meghatározásán túl a mintába bekerülés lehetőségét ismételtelen a rétegzett mintavétel biztosította, ugyanis a Magyarországon elérhető 856 gimnáziumból az Oktatási Hivatal (továbbiakban: OH – 2021-es adat) adatbázisában szereplő aktív státuszú 4 évfolyamos gimnáziumi nevelést folytató 507 intézmény közül minden tizedik, azaz 51 intézmény került be a mintába. Számukra online formában került kiküldésre a diákoknak szóló teszt és a pedagóguskollégák számára a felhívás, hogy online típusú interjúban részt lehet venni. Többszöri problémába ütközött a folyamat, ugyanis az intézményvezetők egy része jelezte, hogy

felsőbb utasításra a pandémia miatt nem továbbíthatják a kérésüket a kollégák felé, a diákokat és a kollégákat nem terhelhetik túl ebben az egyébként is kaotikus időszakban. Ekkor döntöttünk úgy, hogy a szóbeli kikérdezést online típusú írásbeli kikérdezéssé alakítjuk át. Így ismételt eljutott az intézményvezetők felé az adatfelvételre vonatkozó anyag és egy újbóli felkérés a kutatásban való részvételre. Jelen állapot szerint – bár nem a reprezentativitás a cél egy nyílt kérdéseket magában foglaló kutatásnál – a mintába bevont, azaz választ adott tanulók száma $N=435$, míg a pedagógusok részéről ez a szám $N=187$ fő (az összes válaszadó – 208 fő – 89, 9038%-a, ugyanis az írásbeli kikérdezés összes válaszadója közül ki kellett zárni a válaszadók 10,0962%-át, akik bár írásban választ adtak, de például az intézmény általános iskolai, vagy szakgimnáziumi osztályaiban tanítanak.).

4.1.9. Kódolás és adatelemzés

Az adatok elemzésének első mozzatja a megfelelő kódolás, a kódolási rendszer átgondolása. A MaxQda szoftver – szerencsés választás – biztosítja azt a lehetőséget, hogy egy létrehozott új projekten belül magas számú dokumentumot és magas számú kódot táplálhasson a kutató a rendszerbe. Így a kódoláshoz jól használható volt az induktív+deduktív kódolási logika, azaz az a priori kódokat a tartalomelemzés során újabb, a tartalmat jellemző kódokkal lehetett bővíteni. Az adatelemzés során a kódokat jól elkülöníti a szoftver (színek, kijelölések). Ezen felül számos előnye van az azonnali memózási lehetőségnek, amely biztosítja azt, hogy a lehető legkevesebb dolog kerülje el a kutató figyelmét. Például az interjúk átíratokor (hangzó anyagból dokumentummá) többször memózásra kerültek a zavaró tényezők, (internet kapcsolat megszakadása) vagy a pedagógus lelki állapota, válaszadási készsége stb., amelyek hatással lehettek a tartalomra. A kódolás deduktív része a kommunikációs kompetencia komponenskészletére, az információs műveltség jellemző jegeire, valamint a módszertanokra vonatkoztak. A tartalomelemzések minden területen újabb kódok felvételét vagy a kódrendszerben már szereplő kódok összevonását eredményezték.

4.1.10. **Etikai kérdések** a kutatás során. Ahhoz, hogy etikai dilemma ne forduljon elő biztosítanunk kell a mintába bevont személyek anonimitását, körültekintően kell fellépni az első, a kutatást megelőző, célokat kitűző beszélgetéstől egészen a folyamat végéig. A tesztek és az írásbeli kikérdezések során ez nem probléma, hiszen a sok válaszadó közül nem azonosíthatóak be a mintába bevont megkérdezettek. Mivel kutatásomban nem volt releváns például az intézmény

lokális elhelyezkedése, vagy egyéb specifikus jellemzői, így az írásban történő adatfelvételek egyértelművé tették a válaszadók számára is azt, hogy nem vezethetőek vissza az adatok a válaszolóig. Ennek tudata egyfajta megnyugvás lehet a bevontak számára és feltételezhető, hogy a kérdések megválaszolásakor éltek az igazmondás lehetőségével. Ugyanakkor a személyes adatfelvételek és rögzítések alkalmaival is kizárólag a kutatásba bevontak (interjú kapcsán az adott pedagógus, megfigyelés kapcsán a pedagógus és a diákok) ismerhették a látottakat, hallottakat. Az interjúknál volt lehetőségem minden alkalommal elkülönített termet használni, ahol senki nem zavarhatta meg az adatfelvételt. Az online interjúk kapcsán néhány alkalommal az internet megszakadása zavaró tényezőként hathatott (ezeket memoztam), ugyanakkor mivel – éppen az online oktatás időszakát éltük – minden pedagógus a saját otthonából, többnyire dolgozószobájából (ahol egyedül volt) adott interjút, amelynek felvételekor én is egyedülként tartózkodtam az irodámban, vagy az otthonomban. A jegyzőkönyvek felvétele is kódolás alapján történt meg. Mind az interjúalanyok, mind pedig a megfigyelési jegyzőkönyvek betű és számkódokat kaptak, amelyek számomra szolgáltak annyi információval, hogy tudjam összekötni (azaz észrevehessem) az összefüggéseket a pedagógusok által elmondottak és a megfigyelt jelenségek között. Harmadik félnek az adatokat nem adtam ki. A kutatásba bekapcsolódó pedagógusok és intézményeik vezetői segítő szándékkal, a kutatás értékét számon tartva etikusan viselkedtek.

4.1.11. A tanterv

„A tanterv... az oktatás tartalmának kiválasztását és elrendezését szabályozó dokumentum. Meghatározza az adott iskolatípus, -fokozat, intézmény céljaival és a tanulók fejlődésével összhangban álló tananyagoknak, tantárgyainak rendszerét, időkereteit, szakaszokra (többnyire évfolyamokra) bontott fő témáit, az egyes szakaszok végén a tanulók tudásának értékelését megalapozó teljesítmények legfontosabb jellemzőit, esetenként útmutatásokat, ajánlásokat nyújt az oktatás eszközeire, módszereire, szervezeti kereteire is. (Ballér, 1996: 469; Báthory, 1997: 158–164.)” Ahogyan Ballér Endre írta, ami a tantervelmélet számára gyakorlat (a tantervi dokumentumok) az az iskolapedagógiában elméletként jelenik meg. (Ballér, 1996: 7) Ezt figyelembe véve úgy vélem, hogy a kapcsolódási pont, amit kiemelten kell vizsgálnom nem lehet más mint maga a tanterv. Báthory (1997: 156–158) a tantervet pedagógiai, oktatásirányítási és oktatáspolitikai dokumentumnak tekinti. Megközelítésében a „curriculum (folyamatterv, program)

egy jól körülhatárolt tartalmi egységhez rendelhető tanítási folyamat teljes és részletes leírását jelenti a céloktól az értékelésig. „*Tanterv alatt azon tanítási tartalmak iskolatípusok, osztályok és tantárgyak szerinti, egymástól elkülönített és rendszerezett leírása értendő, amelyeket valamely meghatározott időtartam alatt az oktatás során közvetíteni kell.*” (Boehm–Winfried, 1982: 335; Kron, 2003: 430–431) „*A curriculum fogalma az angolszász országokban használatos. A német pedagógia irodalomban Robinsohn (1971) vezette be 1967-ben. A curriculum a tanítás és a tanulás tartalmain kívül tartalmazza a tanulási célokat, a módszereket és a megvalósítás eszközeit is. A curriculum alapvető jellemzője, hogy képes a tudományok fejlődésének megfelelő folyamatos megújulásra is. A curriculumrevízió a hatvanas évek iskolareformja hajtómotorjának tekinthető, ami a tanárok számára az oktatás tervezésének, megvalósításának és értékelésének dinamikai alapjául szolgált.*” (Boehm–Winfried, 1982: 120; Kron, 2003: 431) Az Amerikai Egyesült Államokban a curriculum értelmezése rendkívül tág; curriculumnak tekintenek minden olyan anyagot és eszközt, amelynek az oktatás szempontjából jelentősége van. A curriculum főként az alábbi négy tényezőre orientálódik:

1. a tantárgy, valamint a tudományág fejlődésére,
2. a tanár kompetenciáira, és érdeklődési területeire,
3. a tanulók szükségleteire és érdeklődési területeire, valamint a
4. társadalmi és szociokulturális adottságokra. (Schwab, 1973)

Csak e négy tényező együttes hatása nyomán nyeri el a tanterv megfelelő pedagógiai súlyát, és válik curriculummá, amely alapot teremt arra, hogy erre építve a tanár tervezési ismeretei segítségével, különböző koncepcionális megfontolások alapján résztvevővé válik, aki saját tantervének „interpretátora” és megvalósítója lesz. (Ben-Peretz–Silberstein, 1985; Kron, 2003: 431)

A Pedagógiai Lexikon szerint:

- a) „az oktatás tartalma kiválasztásának, elrendezésének, feldolgozásának koncepciója;
- b) Az oktatásirányítás eszköze. Általában magában foglalja iskolatípusra, iskolafokozatra, évfolyamokra, osztályokra, műveltségi területekre, tantárgyakra bontva a nevelés-oktatás céljait, óraterveit, tananyagát, követelményeit, a feldolgozás fő módszereit, eszközeit.

Funkciói: az oktatási folyamat tervszerűségének megalapozása; az oktatás alapvető tartalmi egységének elősegítése; a nevelés-oktatás tartalmának oktatáspolitikai, ideológiai irányítása, befolyásolása; az iskolai oktatás tartalma iránti igények, szükségletek tervezése; a gazdaság, a technika, a tudományok, a kultúra, a művészetek fejlődésének átgondolt érvényesítése; az általános képzés és szakképzés követelményeinek konkretizálása.

1. Az oktatás szabályozásának eszköze: meghatározza adott oktatási rendszerben az oktatás, képzés egységes tartalmát a társadalmi igényeknek megfelelően. Ebben a megközelítésben a tanterv oktatáspolitikai funkciója elsődleges. Ez azt jelenti, hogy a tantervfejlesztés a társadalmi igényekből fakadó elvárásokra épül, ezeknek megfelelően határozzák meg a nevelési eszményt, valamint az oktatás alapelveit megjelölő értékeket. Mindezek együttese az oktatási rendszer egészére érvényes hosszú távú nevelési célokban konkretizálódik. Ilyen értelemben a tanterv jogi érvényű oktatáspolitikai dokumentum, az oktatásszabályozás egyik eszköze.
2. Pedagógiai szempontból a tanterv az oktatási folyamat megtervezésének alapidokumentuma.” *(Fóris-Ferenczi, 2008: 9–10) Történetileg a tanterv értelmezésében mind oktatáspolitikai, mind pedagógiai funkcióját tekintve többféle szemlélettel találkozunk. Ezeket az értelmezéseket elsődlegesen az uralkodó pedagógiai és oktatáseméleti paradigmák, a tanulórol, a tanulási folyamatról alkotott nézetek, valamint a tanterv oktatásszabályozásában betöltött szerepe határozza meg.” (Fóris-Ferenczi, 2008: 10.)*

4.1.12. A kutatás eredményei

K1 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban?

A dokumentumelemzés során még a kommunikációs kompetencia teljes spektrumán (kognitív, személyes, szociális, speciális) vizsgálgódtam, majd a dokumentumelemzés eredményeinek birtokában jelöltem ki a kisebb elemzési egységemet a kutatás későbbi szakaszaira. Mivel kereszttervvi kompetenciaként értelmezem a kommunikációs kompetenciát, ezért kezdetben, a kutatás elindításakor minden műveltségterületet vizsgálgtam mind a két alaptantervben. A két

tanterv vizsgálata lehetőséget adott arra, hogy összevessem vajon mennyit „fejlődött” a dokumentum a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit tekintve.

A kommunikációs kompetencia teljes vizsgálatakor a NAT 2012-ben 1553 kód szerepelt, míg a NAT 2020-ban 936. Ebből a különböző műveltségterületeken³² a következő arányban oszlottak meg a kódok:

Műveltségterületek	NAT 2012	NAT 2020
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>	407 26,2%	166 17,7%
<i>Idegen nyelv</i>	29 1,86%	114 12,1%
<i>Matematika</i>	157 10,1%	57 6,08%
<i>Ember és társadalom/ történelem és állampolgári ismeretek</i>	128 8,2%	144 15,38%
<i>Ember és természet/ természettudomány és földrajz</i>	330 21,2%	178 19,01%
<i>Földünk–környezetünk</i>	61 3,92%	-

³² “Az oktatás tartalmának a nemzeti és egyetemes kultúra tartományából társadalmi, pedagógiai, pszichológiai és logikai szempontok alapján kiválogatott és elrendezett közműveltségi elemei. A Nemzeti alaptanterv – mind tudományelméleti, mind didaktikai szempontból tudomásul véve a korszerű műveltség integratív jellegét – átfogó műveltségi területeket ír körül. E műveltségi területek alkalmasak arra, hogy rendszerükhöz igazodva önálló vagy integrált tantárgyak jöjjenek létre a keret- és helyi tantervekben, tantervi programokban, melyek már természetszerűen tantárgyakat definiálnak.” (NAT 2012)

<i>Művészetek</i>	330 21,2%	217 23,18%
<i>Informatika/ technológia</i>	47 3,02%	41 4,38%
<i>Életvitel és gyakorlat</i>	17 1,09%	-
<i>Testnevelés és sport/ testnevelés és egészségfejlesztés</i>	47 3,02%	19 2,02

26. sz. ábra

A kommunikációs kompetencia alakulása a 2012-es és a 2020-as NAT-okban dokumentumelemzéssel (saját feldolgozás a keresztábla eredményei alapján)

Jól szembetűnik, hogy a műveltségi területek nevei és megváltoztak, nem azonosak a két dokumentumban. A 2020-as NAT-ban szereplő elnevezéseket mindig a / jelet követően közlöm. Az *Etika, hit- és erkölcsstan* műveltségterületet szándékosan hagytam ki a vizsgálatból, bár a 2020-as dokumentumban megjelenik, ugyanis a középiskolai oktatásban ez a műveltségterület már nincs jelen. A szürke színnel jelölt *Ember és természet*, valamint *Földünk–környezetünk* műveltségterület összevonásra kerültek, így született meg a *Természettudomány és földrajz* műveltségterület. Az *Informatika* műveltségi területet felváltotta a *Technológia*, amely magában foglalja a *Technika és tervezés* tantárgyat, valamint a *Digitális kultúrát* is. (kék színnel jelölve) Ennek a házasításnak az eredménye, hogy az *Életvitel és gyakorlat* műveltségterület szintén megszűnt. A *Testnevelés és sport* is új megnevezést kapott *Testnevelés és egészségfejlesztés* néven. Ennek az új műveltségterületnek nem csak a *Testnevelés* tantárgy, hanem a *Közösségi nevelés* (osztályfőnöki) is a része lett.

Ha össze kell vetni a táblázatokat, akkor megállapítható, hogy szembetűnően kevesebb kód található az új NAT-ban, azaz a dokumentumelemzés okot ad némi kétségre abban a vonatkozásban, hogy vajon megfelelő mértékben tudjuk-e fejleszteni a diákok kommunikációs

kompetenciáját az „információs műveltség” korában. Ugyanakkor a kétségek eloszlatására vagy megerősítésére a tartalomelemzés módszerével sokkal pontosabb adatokhoz jutunk a kérdés megválaszolása kapcsán. Arányaiban a 2012-es és a 2020-as dokumentumokban is a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterületen kívül a *Művészetek* és az *Ember és természet - Természettudomány és földrajz* műveltségterületek kiemelkedően szerepeltek. A *Testnevelés és sport/ Testnevelés és egészségfejlesztés*, valamint az *Informatika/Technológia* műveltségterületek leírásában minimális lehetőség adódik a kommunikációs kompetencia fejlesztésére. Ez az eredmény meglepő, hiszen a 21. században az informatika az a terület, amelyről azt tételezném, hogy támogathatja a korszerű kommunikációs műveltséget. (digitális-, információs-, médiaműveltség)

Ezek az eredmények jól láthatóvá válnak a műveltségterületeket és a kommunikációs kompetenciát vizsgáló keresztábra képén is. Pirossal a magyar nyelv és irodalom, valamint a művészetek, kézzel az informatika műveltségterületet jelöltem a keresztábra nagysága miatt, hiszen egy A/4-es oldalon nem kiolvashatóak az adatok, de a szemléltetés kedvéért fontosnak tartottam az adatok csatolását.

A kommunikációs kompetencia alakulása a 2012-es és a 2020-as NAT-okban dokumentumelemzéssel (saját feldolgozás, MaxQda keresztábra-elemzés)³³

Összegzés

Bár jelentősen kevesebb egység kódolása történt meg „az új NAT-ban”, de arányaiban nagyon hasonló eredményeket hozott a két dokumentum összevetése. Bár a kódok mennyiségi mutatói alapján a kommunikációs kompetencia fellelhetősége az „új NAT-ban” csak 60%-os a 2012-es dokumentumhoz viszonyítva, ugyanakkor ennek oka lehet például a tömörítés, a dokumentum terjedelmének szemmel látható szűkítése is. Szembetűnő változásnak tekinthető az *Idegen nyelv* műveltségterületen a kommunikációs kompetencia komponenskészletének nagyarányú pozitív változása. A Kerettantervek összehasonlításakor érdemesnek tartom a magyar nyelv és irodalom, a művészetek és az informatika műveltségterületek tantárgyainak pontosabb összevetését.

[K2 A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a Kerettantervekben³⁴?](#)

Az összehasonlításhoz meg kell állapítani, hogy a kerettantervek két évfolyamonként, azaz a középiskolai oktatás ideje alatt 9-10. és 11-12. évfolyamokon írják elő a részletesebb követelményeket és jelölik ki az elsajátítandó tananyagot. Mivel a tesztek kitöltésekor a 10. és 11. évfolyamos diákok kerültek a vizsgált mintába, így mind a két kerettanterv vizsgálata megtörtént, hiszen a 10-11. évfolyam kommunikációs kompetenciájának minőségéről és az ahhoz fűződő tananyagról való képalkotás volt a cél. Ennek értelmében négy tanterv vizsgálatára és

³³ A táblázatban szereplő magas számú adat miatt egy A/4-es oldalon rosszul látható az eredeti keresztábra, ezért a fontos adatokat kiemeltem és táblázatban rögzítettem.

³⁴ “Az oktatásért felelős miniszter az iskolázás adott szakaszára, adott tartalmaira vonatkozóan – a Nemzeti alaptantervre épülve és a helyi alkalmazáshoz alapul szolgálva – választható kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A jóváhagyás feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósítható-e a Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak, illetve kapcsolhatóak-e hozzá olyan részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik. A kerettantervek egyrészt meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit, másrészt kijelölik a tankönyvek meghatározó tartalmát. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják az iskolák. A kerettantervek adott iskolatípusra (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola stb.) készülnek.” (NAT2012)

összehasonlítására volt szükség a kutatási kérdések megválaszolásához és a munka további folytatásához.

Az összehasonlítás előtt fontosnak tartom megjegyezni, hogy bizonyos tantárgyakat csak bizonyos évfolyamokon oktatnak a középiskolában, illetve a vizsgált időszakban történtek tantárgyösszevonások és átnevezések is. Ezek a megfelelő helyen mindig fel vannak tüntetve. Az átnevezéseket továbbra is a / jel mutatja.

Tantárgyak	51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. mellélete Kerettanterv 2012				51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet módosított mellélete Kerettanterv 2020			
	9-10. évfolyam		11-12. évfolyam	Σ	9-10. évfolyam	11-12. évfolyam	Σ	
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>	341 18,88%		278 20,07%	619 19,39%	146 11,82%	141 13,58%	287 12,62%	
<i>Matematika</i>	129 7,14%		101 7,29%	230 7,20%	93 7,53%	51 4,91%	144 6,33%	
<i>Élő idegen nyelv</i>	113 6,25%		78 5,63%	191 5,98%	159 12,87%	137 13,19%	296 13,02%	
<i>Történelem, társadalmi és</i>	134 7,41%		154 11,11%	288 9,02%	124 10,04%	98 9,44%	222 9,76%	

<i>állampolgári ismeretek</i>								
<i>Informatika /digitális kultúra</i>	144 7,97%		-	144 4,51%		40 3,23%	38 3,66%	78 3,43%
<i>Fizika</i> ^{*35}	181 10,02%	524	87 6,28%	268 8,39%		94 7,61%	443 42,67%	1034 45,49%
<i>Földrajz</i> *	132 7,30%	29,01%	-	132 4,13%	815	145 11,74%		
<i>Kémia</i> *	161 8,91%		-	161 5,04%	25,54%	52 4,21%		
<i>Biológia-egészségtan</i> *	50 2,76%		204 14,72%	254 7,95%		206 16,68%		
<i>Dráma és tánc/ dráma és színház</i>	114 6,31%	364	54 3,89%	168 5,26%		-		-
<i>Mozgókép- kultúra és médiaismeret</i>	52 2,87%	20,14%	119 8,59%	171 5,35%	720	-	70 6,74%	70 3,07%
<i>Ének-zene</i>	43		29	72	22,56%	29	-	29

³⁵ * A fizika, földrajz, biológia, kémia tantárgyak összevonva természetismeret néven jelennek meg az „új NAT-ban,” ezért a cellák egyesítését követően került beírásra a dokumentumelemzésből származó kódok száma.

	2,38%		2,09%	2,25%		2,34%		1,27%
<i>Vizuális kultúra</i>	155 8,58%		154 11,11%	309 9,68%		75 6,07%	-	75 3,29%
<i>Testnevelés</i>	57 3,15%		50 3,61%	107 3,35%		72 5,82%	60 5,78%	132 5,80%
<i>Etika</i>	-		45 3,24%	45 1,41%		-	-	-
<i>Technika, életvitel és gyakorlat</i>	-		32 2,31%	32 1,002 %		-	-	-
Σ	1806		1385	3191		1235	1038	2273

28. sz. ábra

Gimnáziumi kerettanterv elemzések dokumentumelemzéssel vizsgálva a 2012-es és a 2020-as NAT-okban (saját feldolgozás – keresztábla-elemzés adatai alapján)³⁶

A táblázatban a dokumentumelemzésből származó tantárgyankénti kódok száma látható. A dráma és tánc, mozgóképkultúra és médiaismeret, az ének-zene és a vizuális kultúra tantárgyak egy egységben (művészeti tárgyak) lettek jegyezve, hiszen előfordult, hogy a természettudományos tantárgyakat is összevonva kezelte a rendszer. Az összevont adatok miatt az egységekre bontott adatok értéke nem kevesebb, de kevésbé értelmezhető a kutatás során, hiszen a kutatás érvényességét a hasonló szemléletmódban való gondolkodás és a tárgyak egységes kezelése biztosítja. A műveltségi területek miatt így könnyebben kezelhetőbbek az adatok. Az összevetésből megállapítható az, hogy az *etika* és a *technika és életvitel és gyakorlat* tantárgyak eltűntek a módosított kerettantervek kötelező tantárgyai közül. A magyar nyelv és irodalom tantárgy kapcsán megfogalmazható, hogy jelentős mértékű a kommunikációs kompetencia

³⁶ A táblázatban szereplő magas számú adat miatt egy A/4-es oldalon rosszul látható az eredeti keresztábla, ezért a fontos adatokat kiemeltem és táblázatban rögzítettem.

komponenskészletéből származó kódok számának a visszaesése. Ilyen mértékű visszaesést egyetlen egyéb tanegység sem mutatott, így indokoltnak tartom a tantárgy további, alaposabb vizsgálatát.

Az élő idegen nyelv kérdéseket vetett fel a NAT vizsgálatokor, hiszen jelentős mértékű, aránytalan volt a két dokumentum közötti adateltolódás. A kerettantervek vizsgálatát követően megállapítható, hogy a NAT adataihoz képest jelentős mértékű a pozitív eltolódás a vizsgált területen és a kerettantervek közötti adatkülönbség a NAT adataihoz képest jelentős mértékű javulást mutattak.

Összegzés

A dokumentumelemzések adatait tekintve a *magyar nyelv és irodalom*, az *informatika/technológia* és a *művészetek* műveltségi területek azok, amelyeket a továbbiakban részletesebb elemzés alá vetek. Egyrészt fontosnak tartom a nagyarányú adateltolódás miatti vizsgálódást, ami a dokumentumelemzésekben jelent meg, másrészt a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségeit, módszertani oldalát a vizsgálat fókuszába állítva mégis olyan tantárgyakat érdemes kiemelni, amelyek a szélsőséges esetek közé tartoznak. A *magyar nyelv és irodalom* és a *művészetek* műveltségterületeken magas arányban jelentek meg a kódok a dokumentumelemzések kapcsán, így arra következtek, hogy a módszertani kultúrában, a fejlesztés hogyanjában előremutató dolgokat találhatunk a részletesebb megismerés kapcsán. Továbbá az informatika/technológia műveltségterület vizsgálata is érdekes lehet, hiszen egyrészt minimális számú kód szerepelt a dokumentumokban (tehát szélsőséges eset), ugyanakkor érdemes előre vetíteni azt is, hogy ez a tantárgy a 21. századi iskola egyik kiemelkedő fontosságú tanegysége kell, hogy legyen. Az *informatika* vagy *digitális kultúra* tantárgy megmutathatja azt is, hogy a kommunikációs kompetencia szűkebb rétege, a digitális kommunikációs kompetencia területén milyen mértékben készíti fel a 21. századi iskola a diákjait a modern „élethez” szükséges tudással.

[K3 A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró- szabályozó dokumentumokban?](#)

A kommunikációs kompetencia területei közül vizsgálódásom fókuszába a személyes kommunikációs kompetencia került. E kompetenciaterületre vonatkoztattam az interjúk kérdéseit és a diákok tesztjének gyakorlatait is. Azért, hogy a dokumentumelemzések által kiválasztott műveltségi területek, tantárgyak anyagáról részletesebb képet lehessen alkotni érdemes a már

szűkített keretet a tartalomelemzés módszerével is megvizsgálni. A kódrendszert szintén a priori állítottam fel, egyrészt a személyes kommunikációs kompetencia, másrészt az információs, digitális és médiaműveltség, valamint a munkaformák és az elméleti részben is taglalt 21. századi metodikák mentén. Minimális számú kód deduktív módon került a vizsgálatba, ennek indoka a dokumentumokban való gyakori ismétlődés és a téma relevanciája voltak.

A személyes kommunikációs kompetenciát kódként a komponenskészletet alkódként határoztam meg ahogyan az eddigiekben is, de szükségem volt az alkódkok magas száma miatt néhány köztes kategóriára a könnyebb átláthatóság és a rendszerezés miatt. Klasztereket alkottam az alkódkok tulajdonságai, besorolhatósága mentén. Három nagyobb klaszter alakult a vizsgálódás azon részei miatt, amelyekben a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztése áll a fókuszban.

A *verbális kommunikáció*, a *non-verbális kommunikáció* és a *kommunikáció és önismeret* klaszterekbe besorolhatóvá váltak a komponensek, ez segítette a munkát akkor, amikor a diákok számára egy teszt összeállítása következett, valamint a pedagógusinterjúk kérdéseinek a kidolgozásakor is előnyt jelentett.

A vizsgálódás a *magyar nyelv és irodalom*, a *művészetek* és az *informatika/technológia* műveltségterületeken folyt.

A három klaszter eredményei összesítve a vizsgált műveltségi területeken:

	Document group ...elv és irodalom	Document group Művészetek	Document group Informatika	Total
▼ Személyes kommunikációs kompet	21,2%	22,2%	26,7%	21,7%
▼ Önismeret és kommunikáció	2,0%	7,4%	10,0%	4,3%
önkorrekció				
önismeret	0,9%	3,7%	13,3%	2,2%
önfejlesztés (új)	0,1%	0,1%		0,1%
Önkifejezés/kreativitás (új)	0,5%	4,0%		1,9%
önreflexió	0,6%	0,4%		0,5%
önkritika	0,2%	1,0%		0,5%
▼ Verbális kommunikáció	20,0%	15,8%	13,3%	18,2%
üzenet megfogalmazása		3,4%		1,3%
műélvezet				
kifejezés/kifejezés mód		1,5%		0,6%
véleményformálás/állásfoglalás	4,1%	4,6%	3,3%	4,3%
tetszésnyilvánítás	1,1%	0,6%	3,3%	0,9%
szókincs/szóhasználat	15,5%	10,5%	6,7%	13,4%
nyelvhasználat	17,7%	10,9%	6,7%	14,8%
ízlés	0,8%	0,9%	6,7%	0,9%
jelentéstulajdonítás	13,2%	8,7%	6,7%	11,3%
▼ Nem verbális kommunikáció	1,3%	3,7%	3,3%	2,3%
testbeszéd	0,3%	0,3%		0,3%
gesztus	0,3%	0,3%		0,3%
arcjáték	0,2%	0,1%		0,2%
Σ SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	6 (27,3%)	11 (50,0%)	5 (22,7%)	12 (100,0%)

29. sz. ábra

A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének tartalomelemzése alapján jegyzett mutatói műveltségi területenként a 2012-es és a 2020-as NAT-ban összesített formában (saját feldolgozás, MaxQda keresztábra-elemzés)

A MaxQda rendszerben keresztábra elemzést végeztem annak érdekében, hogy összehasonlíthatóvá váljon a személyes kommunikációs kompetencia különböző komponenseinek jelenléte a vizsgált műveltségi területeken. Ennek összegzése rámutat arra, hogy ezen a kompetenciaterületen a művészetek műveltségi terület arányaiban sokkal magasabb mértékben jelenik meg a másik két műveltségi területhez viszonyítva, ráadásul mind a három klaszterben kiemelkedő eredményt mutat a művészetek műveltségterület. A magyar nyelv és irodalom műveltségterület 27,3%-ot az informatika műveltségterület 22,7%-ot, amíg a művészetek műveltségi terület 50%-ot mutat összességében. Érdemes kiemelni, hogy a tartalomelemzéssel vizsgált tantervben már nem vehető észre olyan mértékű eltolódás például a magyar nyelv és irodalom, valamint az informatika/technológia műveltségi területek adatai között, mint a dokumentumelemzések kapcsán.

Összegzés

Feltételezem, hogy a Szőke-Milinte Enikő által elkészített komponensrendszer elsősorban deduktív módon a 2012-es NAT anyagából építkezett, így relevánsnak tartom a másfajta szövegezés következtében, valamint az elmúlt egy évtized technológiai, módszertani fejlődése miatt a kódrendszer minimális megváltoztatását, bővítését, már csak a digitális kommunikáció és pedagógia fejlődése miatt is. Ezen túlmenően a vizsgálat eredményét tekintve a művészetek műveltségi terület tantárgyankénti vizsgálatát célul tűzöm ki a vizsgálódás következő lépésében, hiszen fontos megtudni azt, hogy pontosan mely tantárgy(ak) azok, amelyek kiemelt figyelmet szentelnek a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésének az előírások szerint. A későbbi terepmunkát támogathatja ennek a kérdésnek a megválaszolása.

K4 A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?

Az előző kutatási kérdésre kapott válasz meghatározta, kijelölte ezt a kutatási kérdést. Mivel a kutatás fókuszában az áll, hogy mely műveltségi területek és tantárgyak milyen módszerekkel tudják fejleszteni a diákok személyes kommunikációs kompetenciáját, ezért a tantárgyakra lebontott eredmények is fontos adatokkal szolgálhatnak. Ennek köszönhetően keresztábra

elemzéssel megvizsgáltam a művészeti tantárgyak (éneke-zene, tánc és dráma, mozgókép-kultúra-médiaismeret, vizuális kultúra) és a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének táblázatát. A táblázat eredményeit tekintve olyan grafikai szervező (pókhálóábra) készült a kérdéshez szemléltetésképpen, amely megmutatja a kapcsolatok erősségét is.

1) Dráma

Ez a tantárgy az, amely a keresztábra elemzés során kiemelkedő eredményt mutatott a személyes kommunikációs kompetenciával kapcsolatos kódolás mennyiségi mutatóit tekintve. A tartalmi vizsgálódás során majdnem minden kód szerephez jutott a többi tantárggyal ellentétben, tehát a lehető legszélesebb sávban fedte le a fejlesztési lehetőségeket. Összehasonlítva a 2012-es tanterv nagyobb arányban fedte le ezt a területet, de a 2020-as sem elhanyagolható módon foglalkozik a kompetenciaterület fejlesztésével. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a 2020-as tantervek mutatói szerint az önismeret és kommunikáció témakörre sokkal kevésbé fókuszálnak ezek a dokumentumok a 2012-es tantervekhez képest.

2) Ének

Szintén változás állt be a kódok mennyiségét tekintve az új tantervekben, kevesebb lehetőséget találtam a vizsgált kompetenciaterület fejlesztésére. Szembetűnő, hogy az új tanterv elsősorban a verbális kommunikáció fejlesztését erősíti, az önismeret és a nem verbális kommunikáció alig jelenik meg a tervezetekben.

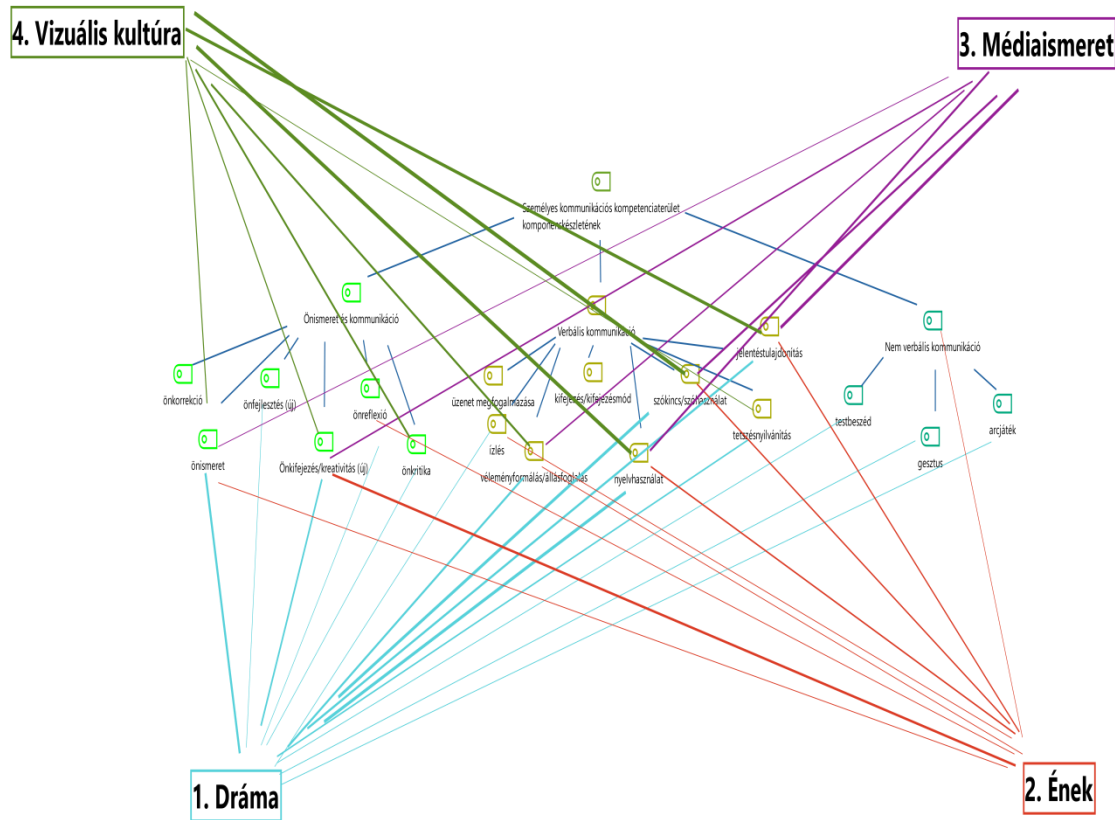
3) Médiaismeret

A tantárgy vizsgálata rámutatott arra a tényre, hogy a non-verbális kommunikáció fejlesztését sem a 2012-es, sem a 2020-as tantervek nem szorgalmazták. Az önismeret és kommunikáció területén a 2020-as tanterv javára állt be változás, hiszen erős kapcsolódás van jelen az önkifejezés/kreativitás tekintetében. A verbális kommunikáció komponensei, még ha nem is ugyanolyan mértékben, de erősen jelen vannak a tervezetekben.

4) Vizuális kultúra

A vizuális kultúra műveltségi terület az, amelyben a tartalomelemzés során a 2020-as dokumentumban több lehetőség jutott a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére. Azonban egyértelműen látszik, hogy a verbális kommunikáció komponenseinek vannak erős

kapcsolódási pontjai, a kommunikáció és önismeret klaszter komponenseinek gyengébb, de még mindig szerteágazó a kötődése. Ugyanakkor a non-verbális kommunikáció klaszterének elemei közül egyik sem kapcsolódik.



30. sz. ábra

A művészetek műveltségi terület tantárgyainak viszonya erősség szerint a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletéhez (saját feldolgozás – MaxQda keresztábra-elemzés alapján Visual Tools, MaxMaps)

Összegzés

A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének vizsgálata során megmutatkozott, hogy a dráma tantárgy az, mely a leginkább fejleszti a verbális kommunikáción kívül az önismeretet és a nem verbális kommunikációt is. A nem verbális kommunikáció fejlesztésére a többi elemzett egység nem adott lehetőséget, az önismeret kapcsán is minimális fejlesztést engedett. A személyes kommunikációs kompetencia nem kizárólagosan a verbális kommunikáció fejlesztésére épít, ezért kiemelem a dráma tantárgy relevanciáját a kutatás további részét illetően és hangsúlyosan kezelem a drámapedagógia módszerét is.

K5 A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előírószabályozó dokumentumokban az információs-, a digitális- és a médiaműveltség fejlesztetősége?

Amikor a személyes kommunikációs kompetencia területére szűkült a vizsgálódási keret, akkor az a cél fogalmazódott meg, hogy egyrészt az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek kerüljenek fókuszba, másrészt az egyén egzisztenciális sikerességét is szem előtt akartam tartani, amelynek nélkülözhetetlen eleme a modern korban szükséges műveltségi formák elsajátítása.

Napjainkban mind a két területhez hozzátartozik az, hogy az egyén képes legyen az információs világban boldogulni, az információs szmogloból a megfelelő információkat a saját haszna szerint alkalmazni.³⁷ Képes legyen a digitális világban boldogulni, a média befolyásolási és manipulációs technikáit felismerni, azokat kritikusan kezelni, azaz a digitális-³⁸ és a médiaműveltségnek³⁹ is

³⁷ „Az információs műveltségi az egyike az új írástudásoknak (az írástudás új formáinak) amelyek gyűjtőnévként számos elnevezést és megközelítést takarnak, viszont kisebb, vagy nagyobb mértékben, de minden esetben kötődnek az információhoz. Az írástudás több új formájára, közzük az Információs műveltségre azért is van szükség, mert az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információszerzésben, megelégedve arról, hogy az információtechnológiai eszközök használatában meglévő (többnyire látszólagos) jártasságuk többnyire nem garantálja, hogy Információs igényeiket megfelelően ki tudják elégíteni.” (Herman és Nicholas, 2010 Koltay, 2018: 34) A fogalmat elsőként 1974-ben information literacy szóösszetétellel Zurkowski nevezte meg. (Zurkowsky, 1974) Az információs műveltség népszerű meghatározása szerint az egyén információsan művelt abban az esetben, ha **felismeri az információigényét, tudja azonosítani és meg tudja találni az adott probléma megoldásához szükséges információt, majd képes értékelni** (azaz kritikusan gondolkodva feldolgozni) **és szervezni azt, végül pedig kreatív, alkotó módon újból felhasználni.** (ALA, 1989) „Az információhoz való hozzáférés, az információ visszakeresése, értékelése és felhasználása.” (Hobbs – Cooper, 2015: 34)

Információs műveltség központi kérdése a kritikai gondolkodás és az élethosszig tartó tanulás. Az információs műveltségi educatióban való fontos szerepét a 19. században felismerték a könyvtárosok. (Pilerot, 2006)

³⁸ „A *digitális műveltség* fogalma gyakran átfedésbe kerül több rokonfogalommal (pl. információs műveltség, médiaműveltség, számítógépes műveltség, digitális műveltség), azonban napjainkra minden egyes fogalmi kategóriához tartoznak specifikus jegyek, amelyek alapján elkülöníthetjük az elnevezéseket. Steve Covello több alterületet azonosított, és a *digitális műveltség* alá sorolta az információs műveltséget, a médiaműveltséget, a kommunikációs műveltséget, a vizuális műveltséget és a technológiai műveltséget is (Covello, 2010). (...) A *digitális műveltség* fogalma alatt az ISTE által bevezetett meghatározások alapján a **digitális technológia használatára való képességet értjük, és azt, hogy tudjuk, hogy mikor és hogyan használhatjuk ezeket a lehetőségeket.** A *digitális műveltség* fogalma ezek alapján magában foglalja azt is, hogy hogyan tanuljunk, és hogyan tanítsunk az információs társadalomban.” (Lévai, D. 2013) „A digitális írástudás egy olyan speciális kompetencia, amelynek szoros kapcsolata van a szövegértéssel, ezáltal az anyanyelvi kompetenciával és az anyanyelvi neveléssel.” (Gonda, 2014; Gonda 2015: 114)

³⁹ „A *médiaműveltség* mindezek alapján több részképességet foglal magába: **a válogatást, a kritikai elemzést, a társadalmi-kulturális-politikai körülményeket figyelembe vevő értelmezést, a megjelenítést, valamint a tartalom létrejöttének „grammatikájára”** (pl. képi megjelenítés, vágás, hangerő, információelhagyás, hírszelekció) **és a médiaüzenet megalkotására vonatkozó tudást.** (...) A médiaműveltségre mint az egyén és a közösség adottságára, tudására és jártasságára kétféle módon tekinthetünk. Egyfelől tarthatjuk társadalmi létfeltételnek, alapvető jognak, másfelől sorolhatjuk a különleges többletismeretek közé, amelyekkel az egyén kiegészítheti, specializálhatja meglévő (szak) tudását. Hasonlíthatjuk tehát az írás-olvasáshoz vagy egy speciális készülék kezelésének ismeretéhez. Általános vélekedés, hogy a médiaműveltség készségcsoportja az előbbihez és nem az utóbbihoz áll közel, eszerint tehát alapjog, és nélkülözhetetlen szerepe van a társadalomban, a munkaerőpiacon, az egyéni és közösségi érvényesülésben. (Aczél, P. 2015: 166–169) “A

birtokában legyen. Z. Karvalics László Natalja Gengyina után megkülönböztet személyes információs kultúrát⁴⁰, (Personal Information Culture, PIC⁴¹) amelynek fontos elemei az önismeret és önértékelés is. Ez az információs műveltség hármasságának (makro – mezo – mikroszint) az elemi szintjén (mikroszint) valósul meg. A mikroszintű információs írástudás magában foglalja az egyén képességét arra, hogy a digitális és hálózati térben megfelelőképpen boldoguljon. Karvalics ezt a képességet az alapvető számtani, írás- és olvasás tudással sorolja azonos szintre, továbbá megjegyzi, hogy a digitális eszközök palettájának bővülésével az információs műveltség kompetenciájának is magasabb szintet kell elérnie és ezt a lendületes változást az oktatásnak is követnie kell. (Z. Karvalics, 2012: 21–36)

Egyrészt a már korábban bemutatott EU-s iránymutatásokban is jelentős mértékben jelenik meg az információs-, digitális- és médiaműveltség relevanciája, másrészt mára már több kutatás is hangsúlyt ad annak, hogy mindezt a műveltségátadást az iskoláknak egyre jelentősebb mértékben szükséges beépíteniük a mindennapi tudásbázisukba. Ahogyan Szőke-Milinte Enikő fogalmaz „*A mediatizált információktól, amelyek a mindennapi információk jelentős részét alkotják, az egyén társadalmi boldogulását és autonómiáját szolgáló műveltségig a médiatudatosságon keresztül vezet az út.*” (Szőke-Milinte, 2020: 5-6) Koltay és Prókay is megjegyzi, hogy ez egy interdiszciplináris terület, melynek szoros kapcsolódási pontja többek között az oktatás is. (Koltay–Prókay, 2010) A technológiai determinizmus korában az információs kultúra beágyazódása az intézményesített oktatásba kiemelendő „*az információs és kommunikációs technológia (IKT) az oktatásban elsősorban a tanulás, az információszerzés folyamatának kibernetikai, rendszer- és kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének és megszervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja az információ hatékony elérhetőségének, befogadásának és elsajátításának ~optimalizálását a korszerű információhordozók, módszerek és technikai eszközök együttes felhasználásával.*” (Kis–Tóth, 2009: 123; Kis–Tóth, 2015: 26) Ennek a

digitális és médiaműveltség magában foglalja az információszerzésre, az elemzésre, a kompozícióalkotásra, a reflexióra és a világban történő cselekvésre való képességet. [...] A médiaműveltség a médiából és a tömegkultúrából származó üzenetek elemzése, valamint technológiai eszközökkel történő kompozícióalkotás.” (Hobbs – Cooper, 2015: 32-35)

⁴⁰ Az *információs kultúra* az információs műveltség és az információs írástudás szinonimájaként használatos (information literacy). 1997-ben információs írástudás (Z. Karvalics László), 1999-ben információs kultúra, majd (Tóth Gyula) 2003-ban a hazánkban leginkább elterjedt információs műveltség kifejezés (Barátné Hajdú Ágnes) kapott hangsúlyt.



nézőpontnak a beépítése az oktatási kultúrába megjelenik az ACRL (Association of College and Research Libraries) Information Literacy Framework for Higher Education (ACRL, 2015) kiadványában is, továbbá az OPKM (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest) magyar nyelvű kiadványában, amely az Információs Műveltség és Oktatásügy (IMOK) címet viseli. (Csík, 2006) Ez a keretrendszer meghatározza és kijelöli különböző szinteken azokat az elérendő célokat, azokat a különböző (alapszintű, haladó és felső szintű) tudásanyagokat és képességszinteket, amelyek a diákok számára fontosak az információs műveltség szempontjából a mindennapi életükben. Az EKE Iskolapedagógia Kutatócsoport Információs Társadalom Kutóműhelyének munkája pedig betekintést enged abba, hogy milyen a pedagógusok információs műveltséghez kapcsolódó attitűdje nemzetközi vonatkozásban. A kutatás megmutatta, hogy a pedagógusok jelentős része nincs birtokában az információs műveltséggel kapcsolatos tudással és fejlesztési, oktatási lehetőségekkel, illetve a fiatalabb pedagógusok már tanultak erről a felsőoktatásban, de a pedagógustársadalom korfa tekintetében elöregedő tendenciát mutat, így kevesen viszik be az iskolai gyakorlatba. (Grigas és mtsai, 2019; Tomori és mtsai, 2020; Tomori és mtsai, 2021) Szőke-Milinte és Koltay is megerősíti és elméleti oldalról indokolja az információs műveltség, valamint az egyéb műveltségek beépítését az oktatásba. A konstruktivista pedagógiai elméletet alapul véve a műveltségek sokféleségét kiemelve teszik ezt. Megközelítésük vizsgálja a fenomenológiai, a szociokulturális, a diskurzuselemzés modelljét, végül pedig a kognitív modellt hozzák összefüggésbe az IL-lel. (Koltay–Szőke-Milinte, 2020)

A kutatási kérdés megválaszolásához két kódot használtam, a médiaműveltség és az információs és digitális műveltséget. Az utóbbit azért vontam össze, mert az oktatást szabályozó dokumentumokban a két fogalom erősen összemosódni látszik, a célok kijelölésekor és a kompetenciák fejlesztési előirányozásakor egyaránt. Például ekképpen: „A hagyományos és digitális szövegfeldolgozások révén fejlődnek a tanulók íráskészsége, digitális kompetenciája, ismerjék meg a hagyományos és digitális információforrásokat, tanulják meg azok kritikus és etikus használatát.”

A kutatási kérdés megválaszolására egyrészt a MaxQda rendszerben használtam a Frequency táblázatot. A táblázat eredménye szerint a vizsgált kódok minden elemzett dokumentumban megjelentek valamilyen formában. Az információs- és digitális műveltség 19 dokumentumban 90,5 %-os arányban jelenik meg, a médiaműveltség 14

dokumentumban 66,7 %-os arányban van jelen. Az összes kódolás 230 elem volt, amelyből eloszlás tekintetében (151 elem) 65,7% volt az információs- és digitális műveltségé és 34,3% (79 elem) volt a médiaműveltségé.

Keresztábra-elemzéssel vizsgálva az információs- és digitális műveltség az Informatika/technológia műveltségterületen van a legmagasabb arányban jelen (35,8%), de a magyar nyelv és irodalom műveltségterület is hasonló eredményt mutatott (33,8%); mivel a művészetek műveltségterületen is 30,5%-os arányban mutatkozik meg a vizsgált dokumentumokban a kódolási gyakoriság, ezért kiegyensúlyozottnak, harmonikusnak tűnik összességében annak eloszlása. Ellenben a médiaműveltség kódolásának keresztábra-vizsgálata arányaiban nagyon eltérő adatokat mutatott. A művészetek műveltségi terület foglalja magába a kódok megjelenésének 75,9%-át és ezek mellett eltörpül a magyar nyelv és irodalom (17,7%) és az informatika/technológia (6,3%) műveltségi területeken azok eloszlása. Összességében tekintve a keresztábra összesített adatai alapján a művészetek 46,1%-ban fedik a dokumentumokban vizsgált és kódolt egységeket, a magyar nyelv és irodalom területre 28,3%, míg az informatika területére 25,7% jut. Az eredmények tekintetében a művészetek műveltségterületen belül újabb keresztábra-vizsgálatokat végeztem, annak köszönhetően, hogy a médiaműveltség kódolásakor erősen kiemelkedett a műveltségi terület a többihez képest. A NAT-ok összehasonlító-elemzése kapcsán levonható az a következtetés, hogy a 2012-es dokumentum jóval nagyobb mértékű teret engedett a médiaműveltség tervezett fejlesztésének, a hozzá kapcsolódó tudás átadásának. Fontos azonban az a ténymegállapítás is, hogy az információs és digitális műveltség pontosan fele-fele arányban jelent meg, azaz kiegyenlített mértékű az egymást követő két NAT-ban.

	N12_művészetek	N20_művészetek	Total
 Médiaműveltség (új)	70,6%	29,4%	100,0%
 Információs és digitális műveltség	50,0%	50,0%	100,0%
Σ SUM	60,6%	39,4%	100,0%
# N = Documents	1 (50,0%)	1 (50,0%)	2 (100,0%)

31. sz. ábra

A médiaműveltség, az információs és digitális műveltség megjelenése tartalomelemzés során a 2012-es és a 2020-as NAT művészetek műveltségi területén (saját feldolgozás, MaxQda keresztábra-elemzés)

A kerettantervek elemzésekor a 2012-es és a 2020-as művészetek műveltségterületet képviselő tantárgyakat elemeztem. Összességében elmondható az, hogy jelentős mértékű

különbséget nem állapíthatunk meg a kapott eredmények között, ugyanis a médiaműveltséget mind a két dokumentumban a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy fejleszti jelentős mértékben – ami nem okoz nagyobb meglepetést, hiszen a tantárgy leírása kimondja, hogy *„A tantárgy alapvető a kommunikációs kompetenciák fejlesztésében. A nekünk szóló vagy a minket elérő üzenetek nagy részét audiovizuális médiaüzenetek formájában fogalmazzuk vagy osztjuk meg, ahogy mondandónk egyre nagyobb részét is ilyen formában tesszük közzé. A kommunikáció folyamatában a tanulók nyitottan, érzékenyen és kritikusán viszonyulnak mások véleményéhez, illetve konstruktív párbeszéd folytatására törekednek.”* (K20_mozgóképkultura_és_mediaismeret_11-12, Pos. 9) *„A tantárgy oktatásának elsődleges célja, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő felkészültséget szerezzenek a különböző médiaszövegekkel kapcsolatban az önálló és kritikus attitűd kialakítására, és nyitott szemlélettel használják a hagyományos és az új médiumokat – vagyis a mozgóképi írás-olvasástudás és a kritikai médiatudatosság fejlesztése.”* (K12_media_9-10, Pos. 5)

Az információs és digitális műveltséget a vizuális kultúra, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak fejlesztik leginkább. A keresztábrát tekintve a 2012-es kerettantervekben a vizuális kultúra 61,5%-os eredményt mutat az egészhez viszonyítva, a médiaismeret a második helyen 30,8%-os eredménnyel zár. A 2020-as kerettantervekben az információs és digitális műveltség szempontjából ehhez képest a médiaismeret 47,1%-os eredménnyel megelőzi a vizuális kultúra tárgyat (35,3%). Az információs és digitális műveltség oktatásban való szerepe tetten érhető a vizuális kultúra tantárgy leírásában is *„A digitális kor, amelyben élünk, nagyrészt vizuális kommunikációs formákat használ, ezért a vizuális kultúra tantárgynak is alapvető feladata, hogy segítse a digitális médiumok használatát, mind a közlés, mind a befogadás képességeinek fejlesztésével. A kreatív feladatmegoldás érdekében a tanulók digitálisan hozzáférhető információkat gyűjtenek, és életkori sajátosságaiknak megfelelően lehetőséget kapnak arra, hogy az egy-egy tananyag rész produktumát digitális formában készítsék el. Ezáltal megtanulják, hogy hogyan érdemes alkotó folyamatba építeni az elérhető és összegyűjthető információkat, és hogyan lehet felhasználni a technikai lehetőségeket. A digitális technika lehetőségeinek előre nem látható fejlődési iránya miatt legfontosabb éppen a változásokra reagálni tudó tanulói személyiség fejlesztése.”* (K20_vizualis_kultura_9-10, Pos. 15)

	K12_drama_9-10	K12_enek_9-10	K12_media_9-10	K12_muv_drama_11-12	K12_vizkult_9-10	Total
Médiaműveltség (új)	4,0%	4,0%	64,0%	8,0%	20,0%	100,0%
Információs és digitális műveltség		7,7%	30,8%		61,5%	100,0%
Σ SUM	2,6%	5,3%	52,6%	5,3%	34,2%	100,0%
# N = Documents	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	1 (20,0%)	5 (100,0%)

32. sz. ábra

A médiaműveltség, az információs és digitális műveltség megjelenése tartalomelemzés során a 2012-es Kerettanterv művészeti tantárgyainak vonatkozásában (saját feldolgozás, MaxQda keresztábla-elemzés)

	K20_drama_es_szinhaz_12	K20_enek-zene_9-10	K20_mozgokepkultura_es_...	K20_vizualis_kultura_9-10	Total
Médiaműveltség (új)		5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
Információs és digitális műveltség	5,9%	11,8%	47,1%	35,3%	100,0%
Σ SUM	2,9%	8,6%	62,9%	25,7%	100,0%
# N = Documents	1 (25,0%)	1 (25,0%)	1 (25,0%)	1 (25,0%)	4 (100,0%)

33. sz. ábra

A médiaműveltség, az információs és digitális műveltség megjelenése tartalomelemzés során a 2020-as Kerettanterv művészeti tantárgyainak vonatkozásában (saját feldolgozás, MaxQda keresztábla-elemzés)

Összegzés

Összességében megállapíthatóvá vált, hogy a médiaműveltség elsősorban a hozzá kapcsolódó tantárgy keretein belül fejleszthető, de a vizuális kultúra tantárgy is hozzásegít a médiatudatosság elsajátításához azáltal, hogy a 21. századi kommunikációban rengeteg képet, vizuális anyagot dolgoznak fel a médiában. Az információs és digitális műveltség fejlesztéséhez mind a három vizsgált műveltségi terület hasonló arányban járul hozzá, de a művészetek műveltségterületen belül 2012-ben a vizuális kultúra, míg 2020-an inkább a mozgóképkultúra és médiaismeret segíti hozzá a tanulókat. Érdeemes megjegyezni, hogy a dráma és tánc/dráma és színház, valamint az ének-zene tantárgyak nem befolyásolják jelentős mértékben a szabályozó dokumentumokban kijelölt feladataik kapcsán a fejlesztést.

K6 Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?

Vitathatatlan szerepe van napjainkban a digitális és a médiaműveltségnek ezért az oktatásban el kell, hogy foglalják méltó helyüket, annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedékek eszköz- és hálózathasználata megfelelő legyen és a médiatudatosság kialakuljon a tanulóknak mint

médiafogyasztókban. Ugyanakkor az eszköz- és hálózathasználat megfelelő minőségű elsajátításának az iskolában önálló terepe van, amelyet régebben informatika, újabban digitális kultúra névvel illetnek. A médiaüzenetek fogyasztásának is van egy konkrét tere, amit mozgóképkultúra és médiaismeret óráknak neveznek. Megállapítható tehát, hogy e két fontos műveltségterület megtalálta a helyét az oktatási rendszerben. Az információs műveltség tehát egy kissé különbözik ezektől – mégha szorosan össze is függnék – ezek a területek. Egyrészt az információs műveltség oktatásának és fejlesztésének nincs konkrét helye a magyar oktatási rendszerben, így, akár a kommunikációs kompetencia fejlesztésének, ennek is egyfajta keresztantervi jelleggel oldható meg az oktatásban való megjelenése. Másrészt fontos kiemelni, hogy az információs műveltség hozzájárul a digitális- és médiaműveltség minőségéhez is.

Az információs műveltség komponenseit a már korábban idézett ALA meghatározás szerint használta a kutatás. A komponensek kódolása kizárólag induktív módon történt. A kognitív kommunikációs kompetencia komponenskészlete rendelkezik olyan elemekkel, amelyek leírhatóvá teszik az információs műveltség fogalomkörét és a hozzá kapcsolódó készségeket, így nem új kódokat állapított meg a vizsgálat, hanem a már meglévőket emelte be az információs műveltség fogalomköre alá. Ezek alapján a következő kódokat állapította meg a kutatás – információs vonatkozásban: *felismerés/feltérképezés, azonosítás, információgyűjtés, értelmezés/megértés, értékelés, kritikai gondolkodás/információk kritikus befogadása, elemzés, alkalmazás*. A kutatási kérdés megválaszolására keresztábra-elemzéseket végeztem. Elsőként a műveltségi területek vizsgálata valósult meg, amelynek eredményeként el kellett vetnem azt az elképzelésemet, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy kerül majd jelentős százalékaránnyal az élre, hiszen a beszédértés, a szövegértés, az értő olvasás gyakorlása jelentős előnyhöz juttatja a műveltségi területet és a tantárgyat.

	Informatika	Magyar nyelv és irodalom	Művészetek	Total
▼ Információs műveltség komponensek	36,5%	21,6%	20,3%	26,1%
Felismerés/feltérképezés	0,9%	0,6%	1,4%	0,8%
Azonosítás	5,2%	2,8%	1,4%	3,3%
Információgyűjtés	21,7%	9,1%	27,5%	16,7%
Értelmezés/Megértés	6,1%	21,6%	20,3%	16,4%
Értékelés	13,0%	5,1%	1,4%	6,9%
Kritikai gondolkodás/információk kritikus befogadása	7,0%	19,9%	4,3%	12,8%
Elemzés	2,6%	10,8%	18,8%	9,7%
Alkalmazás	7,0%	8,5%	4,3%	7,2%
Σ SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	5 (22,7%)	6 (27,3%)	11 (50,0%)	22 (100,0%)

34. sz. ábra

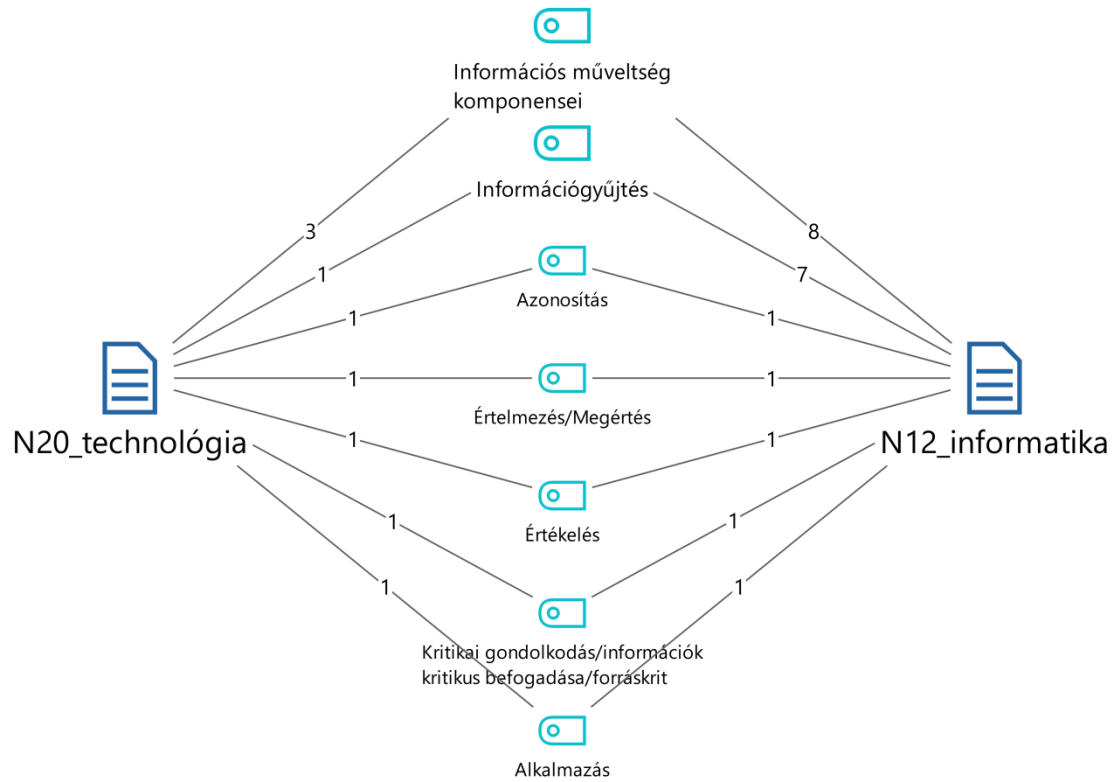
Az információs műveltség komponenseinek megjelenése a vizsgált műveltségi területeken keresztábra-elemzéssel – összesített adatok, minden tanterv (saját feldolgozás)

A keresztábra-elemzést tekintve a következő eloszlást mutatták a vizsgált műveltségi területek művészetek 50%, magyar nyelv és irodalom 27,3% informatika 22,7%. Az nem adhat meglepetésre okot a vizsgálat során, hogy az információs igény felismerése a legutolsó helyre szorul, hiszen a pedagógiai munka tervezett tevékenység, amelyet a vizsgált dokumentumok irányítanak. Ennél fogva kevés lehetőség nyílik arra a tanítási órákon, hogy a diákoknak maguknak kelljen a saját információs igényeiket felismerniük. A pedagógusok az oktatott tantárgy konkrét célrendszerére vonatkoztatják és építik fel az óráikat. Az információkeresés vagy információgyűjtés (16,7%) volt a legnépszerűbb az elemzett egységek közül, ami szintén nem meglepő, hiszen a tanítási órák jelentős része épül olyan típusú feladatokra, hogy:

- Keresd ki a szövegből...!
- Húzd alá...!
- Vesd össze...!
- Gyűjtsd össze...!

Az értelmezés/megértés (21,6%) és a kritikai gondolkodás (19,9%) a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen belül kiemelkedő eredményt mutatott. Az információgyűjtés az informatika (21,7%) és a művészetek (27,5%) műveltségi területen is előkelő arányban mutatkozott meg.

Amennyiben kizárólag a NAT dokumentumait vizsgáljuk mind a három műveltségi területen láthatóvá válik, (számok az egyeneseken, amelyek összekötik a kódokat a vizsgált dokumentumokkal) hogy a 2012-es NAT-ban számottevően erősebb az információs műveltség komponenseihez való kötődés mint a 2020-as NAT-ban.

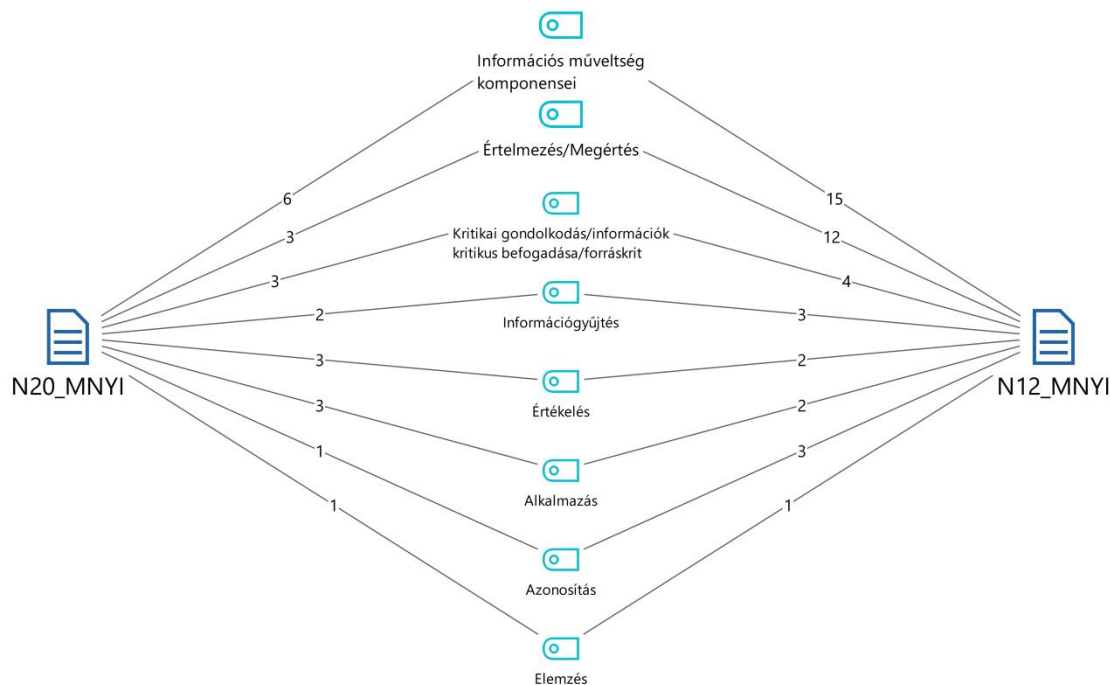


Informatika/technológia_NAT_inf.műv._összehasonlítás

35. sz. ábra

Az információs műveltség megjelenése és összehasonlítása az informatika/technológia műveltségterületen a 2012-es és a 2020-as NAT-ban (saját feldolgozás, MaxQda, Visual Tools, MaxMaps)

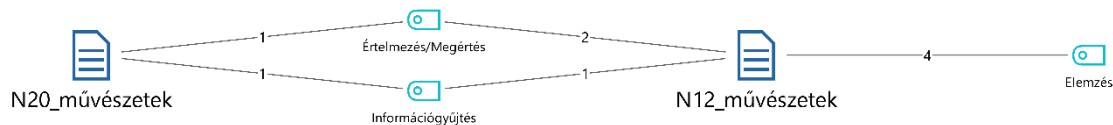
Magyar nyelv és irodalom_NAT_inf.műv. összehasonlítás



36. sz. ábra

Az információs műveltség megjelenése és összehasonlítása magyar nyelv és irodalom műveltségterületen a 2012-es és a 2020-as NAT-ban (saját feldolgozás, MaxQda, Visual Tools, MaxMaps)

Művészetek_NAT_inf.műv.összehasonlítás



37. sz. ábra

Az információs műveltség megjelenése és összehasonlítása a művészetek műveltségterületen a 2012-es és a 2020-as NAT-ban (saját feldolgozás, MaxQda, Visual Tools, MaxMaps)

A kerettantervek kódolása a 2012-es verzióban az információs műveltség komponenseinek megléte szerint a következő sorrendet állította fel a tantárgyak között:

- magyar nyelv és irodalom 36,1% (22,2% + 13,9%)
- informatika 25%
- dráma és tánc 22,2%
- ének-zene 8,3%
- vizuális kultúra 5,6%
- mozgóképkultúra és médiaismeret 2,8%

Ugyanez a sorrend a 2020-as kerettanterv szerint így alakul:

- vizuális kultúra 36,3%
- digitális kultúra 33,8%
- magyar nyelv és irodalom 25%
- ének-zene 3,8%
- mozgóképkultúra és médiaismeret 1,3%
- dráma és színház 0%

A kódonkénti pontos adatok táblázatából arra a kérdésre is választ kapunk, hogy pontosan mely komponensek azok, amelyeknek a fejlesztése előtérbe kerül az előírások, ajánlások szerint.

	K12_drama_9-10	K12_mv_drama_11-12	K12_ene_9-10	K12_media_9-10	K12_vickult_9-10	K12_informatika_9-10	K12_magyar_9-10	K12_magyar_11-12	Total
Információs műveltség kompone	20,0%		42,9%		40,0%	37,3%	20,0%	7,1%	23,0%
Felismerés,felelősejtés		11,1%				1,7%			1,1%
Azonosítás						5,1%	2,0%		2,2%
Információgyűjtés			42,9%		60,0%	15,3%	14,0%	4,8%	13,5%
Értelmezés,Megértés		66,7%				6,8%	12,0%	35,2%	17,4%
Értékelés	20,0%					15,3%	4,0%		6,7%
Kritikai gondolkodás/informa	20,0%			100,0%		5,1%	28,0%	26,2%	16,9%
Elemzés	40,0%	11,1%	14,3%			3,4%	8,0%	26,2%	11,8%
Alkalmazás		11,1%				10,2%			7,3%
Σ SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	8 (100,0%)

38. sz. ábra

Az információs műveltség komponenseinek megjelenése a vizsgált tantárgyakban keresztábra-elemzéssel (saját feldolgozás)

A 2012-es kerettantervek azt mutatják, hogy bár a százalékok alakulása lehet több tantárgy esetén is – magyar nyelv és irodalom, informatika, dráma és tánc – kedvező, de csak az informatika és a magyar nyelv és irodalom tantárgy mutatja meg a kódok teljes vagy majdnem teljes lefedettségét.

A további tárgyak esetében csak egy-két komponens jelenléte tapasztalható.

	K20_digitalis_kultura_9-10	K20_digitalis_kultura_11	K20_magyar_9-10	K20_magyar_11-12	K20_drama_es_szinhaz_12	K20_enekeze_9-10	K20_mozgokekultura_es...	K20_vizualis_kultura_9-10	Total
Információs műveltség kompone	31,8%	40,0%	33,3%	14,3%		33,3%	100,0%	20,7%	26,3%
Felismerés,felelősejtés				7,1%					1,3%
Azonosítás	4,5%							3,4%	2,5%
Információgyűjtés	27,3%	40,0%	16,7%	7,1%		66,7%	31,0%	31,0%	26,3%
Értelmezés,Megértés	4,5%			14,3%				17,2%	10,0%
Értékelés	13,6%	20,0%		14,3%					7,5%
Kritikai gondolkodás/informa	13,6%		16,7%	14,3%				3,4%	8,8%
Elemzés	4,5%			14,3%				17,2%	10,0%
Alkalmazás			33,3%	14,3%				6,9%	7,5%
Σ SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	8 (100,0%)

39. sz. ábra

Az információs műveltség komponenseinek megjelenése a vizsgált tantárgyakban keresztábra-elemzéssel (saját feldolgozás)

A 2020-as kerettantervek is azt mutatják meg számunkra, hogy a kódok (majdnem) teljes lefedettsége a digitális kultúra és a magyar nyelv és irodalom tantárgyak esetében történik meg. A vizuális kultúra tantárgyat erős fedettség jellemzi, de az információ felismerése és az információ

értékelése nem jelennek meg az elemzés során. A többi tantárgy esetében alig észrevehetően jelenik meg az információs műveltség komponenskészlete.

Összegzés

Összesített adatok alapján ugyan a művészetek műveltségi terület kódolási aránya kiemelkedő volt, de a különböző típusú tantervekre és tantárgyakra való lebontás azt eredményezte, hogy végkövetkeztetésünk szerint az informatika/ digitális kultúra tantárgy során fejleszthető leginkább az információs műveltség, nem csak azért, mert a tantárgyak között a kódolási gyakoriságával előkelő helyen szerepelt, hanem azért is, mert az tekinthető valódi fejlesztésnek, amikor nem egy elemet, készséget kiemelve történik meg a fejlesztés, hanem komplex módon.

K7 Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a vizsgált középiskolai előíró-szabályozó dokumentumok?

A kommunikációs kompetencia fejlesztését jól támogatja a megváltozott tanárszerep, illetve jelentőséget érdemes tulajdonítani a tanítási órákon használt munkaformáknak és módszertanoknak is. Ahogyan azt a Korszerű módszerek és eszközök című fejezetben is olvashattuk a górcső alá vett módszerek, módszertani elemek kiválóan alkalmasak lehetnek a diákok hatékony kommunikációs fejlesztésére. Távolodva az állandó jellegű frontális osztálymunkától a korszerű pedagógia számtalan olyan lehetőséget kínál, amely segíti a pedagógust a diákok kompetenciafejlesztésében. Az utóbbi években számos oktató-kutató foglalkozott azzal, hogy a megváltozott tanári szerep és a módszerek sokszínűsége hogyan hathat a kommunikációs kompetenciafejlesztésre. A tanári szerep módosulásairól, a magyartanár szakos hallgatók attitűdformálásáról *Antalné Szabó Ágnes* a következőket írja: „*Ha azt szeretnénk elérni, hogy a pedagógusok a tanulóközpontú tanítási módszereket, a kooperatív, az egyéni és a projekt tanulást támogató eljárásokat, munkaformákat nagyobb arányban alkalmazzák az iskolában, a magyartanárképzésben is mintát kell adni az efféle szemléletre és tevékenység típusokra (Jones–Jones 2008). A nagyrészt tanári előadásokra szocializálódó hallgatók kevésbé lesznek képesek kezdő pedagógusként tevékenység-központúan tanítani. Ha a magyartanárképzésben sok pozitív tapasztalatot gyűjtenek a tanulástámogató munkaformákról, például az egyéni, a páros, a csoportos és a projektorientált tanulásszervezésről, akkor valószínűleg az iskolai tanítási gyakorlatban is nagyobb motivációval és biztonsággal élnek ezekkel a lehetőségekkel.*” (*Antalné, 2015: 21*) Mai felfogásunk szerint – noha a magyartanár képzésben és a magyartanári attitűdben kiemelkedő szerepe is van a kommunikációs kompetencia fejlesztésének – a kompetenciaterület komplexitása miatt ez minden tudományterületet érint,

ennélfogva a fent idézett szakmódszertani eljárással minden jövőbeli pedagógus munkája megkönnyíthető, attitűdjük formálható. *Balázs László* erről így ír „*Napjainkra világossá vált, hogy nemcsak a készségtárgyakat oktató pedagógusoknak kell alkalmazkodniuk a 21. század elejére markánsan körvonalazódó igényekhez, hanem általánosságban a teljes pedagógustársadalomnak fel kell vennie a lépést a sokszor talán követhetetlennek tűnő új technológiai vívmányok által előidézett változásokkal és ezeknek a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásaival.*” (*Balázs, 2015*)⁴²

A tanári attitűdről *H. Varga Gyula* elsősorban a módszertani kereten belül, annak első és egyik leglényegesebb pontjaként elmélkedik, ezt követik a munkaformák, majd az értékelés pontjai. *Varga* kiemeli, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztését bár még sokan frontális beszélgetésként képzelik el a pedagógusok közül, de a hatékonyságnak fontos mutatója, ha a tanár képes a kiscsoportos munkaszervezésre, hiszen egyrészt számosságát tekintve sokkal nagyobb arányban jutnak szóhoz és szerephez a tanulók egy frontális órához képest, másrészt ezzel a kiscsoportban való egymásra utaltsággal az egyéni felelősség súlya is érvényesül, így a közösség céljait figyelembe vevő egyéneket nevelünk. (*Varga, 2017*) A munkaformák és a módszerek fontossága az oktatásban egyre inkább felértékelődik. Napjainkra a kompetenciafejlesztést szem előtt tartó pedagógusok száma megsokszorozódni látszik, a pedagógusképzésben már kötelező modulként beépült – nem csak a magyartanár, vagy művészeti orientáltságú hallgatók kötelező kurzusaiba, hanem – minden pedagógus szakos hallgató tantervébe az írásbeli kommunikációs és a szóbeli kommunikációs kurzus. Ennek eredője talán – ahogyan arra korábban *H. Varga Gyula* is utalt – hogy a pedagógusképzésben fontos szerepe van a tárgyi és módszertani felkészültségen túl annak is, hogy a hallgató/pedagógus képes-e a kompetenciafejlesztésre. Ezeknek a kritériumtárgyaknak és követelményeiknek köszönhetően született meg a pedagógusképzésben használt *Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról* című kiadvány. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének tehát jelentőségteljes kérdése a hogyan, azaz a módszertan. A méltán népszerű és 2021-ben megújult *Didaktika* könyvben a módszertanok között megkülönböztetik az

- előadás,
- magyarázat,
- elbeszélés,
- történetmesélés,
- tanulói kiselőadás,
- megbeszélés,

⁴² <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=594>

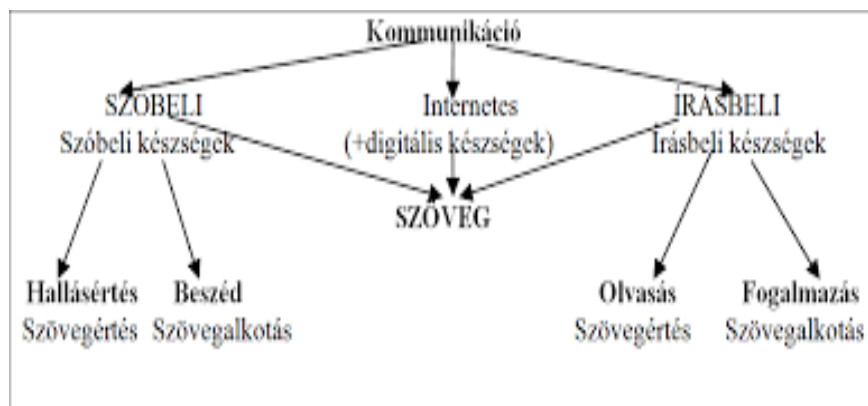
- vita,
- szemléltetés,
- munkáltató módszer,
- tanulási szerződés,
- kooperatív oktatás,
- szimuláció, szerepjáték, dráma és játék,
- tanulmányi kirándulás,
- házi feladat

módszertanát. (Falus – Szűcs, 2021)

„Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak mint cselekvéssornak állandó, ismétlődő összetevői, rész-cselekvéssorai a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyeket különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve alkalmaznak. A módszerek azonban nem tekinthetők az oktatási folyamat legkisebb, tovább már nem osztható elemeinek, ugyanis ezeket különféle eljárások, fogások, tevékenységelemek alkotják.” (Falus – Szűcs, 2021: 301) Ezeknek a módszertani lehetőségeknek a sorát Szűts Zoltán kiegészíti a digitális oktatásban is jól hasznosítható módszerekkel és módszertani elemekkel. Ilyen a

- digitális történetmesélés,
- tükrözött osztályterem,
- játékosítás,
- mikrotartalom. (Szűts, 2020; Szűts, 2021)

„A kommunikációs képességfejlesztés természetesen nemcsak a szóbeli és írásbeli közlés fejlesztését célozza, hanem a viselkedéskultúrát, a páros és csoportos együttműködést is.” (Tomesz, 2014: 34) Raátz Judit a kommunikációs kompetencia fejlesztésének kapcsán az írásbeli és a szóbeli kommunikáción kívül megkülönbözteti az internetes kommunikációt, amelynek alapját a digitális szövegek adják, alapvetően pedig a digitális kompetenciák fejlesztése is fókuszba kerül.



40. sz. ábra

A kommunikációs készségek fejlesztési területei (Raátz Judit, 2015: 78)

A kommunikációs kompetencia fejlesztésére, legyen az írásbeli, szóbeli vagy digitális kommunikáció, számos módszer létezik. A kutatás arra volt kíváncsi, hogy az előíró- szabályozó dokumentumok és a pedagógusok mely módszereket használják és hogyan képesek reagálni a világ változásaira. Ennek apropóján keresztábra-elemzést végeztem a módszerek és munkaformák kódrendszerre vonatkozóan mind a 2012-es, mind pedig a 2020-as NAT-ra és Kerettantervekre vonatkozóan.

Műveltségterületenként tekintve a legtöbb munkaforma és módszertani kód a művészeteken belül fordult elő (50%), ezt követte jelentős lemaradással a magyar nyelv és irodalom (27,3%) és az informatika (22,7%). A kódolás során a tükrözött osztályterem, a LEGO eszközökkel támogatott történetmesélés és játékosítás, a tréningmódszer és a coaching abszolút nem fordultak elő egyetlen egyszer sem a vizsgált dokumentumokban. A munkaformákat és a projektmódszert eredetileg nem jelöltem, de jónéhányszor kiemelten előfordultak a dokumentumok olvasásakor, ezért, ezeket új, deduktív kódokként hoztam létre a kódolás során. Az informatika területén a projektmunkának (26,7%) és a csoportmunkának (53,3%) van kiemelkedő szerepe, a magyar nyelv és irodalom területén az egyéni munkának (34,5%), és a drámapedagógiának (28,6%), de a csoportmunka (14,3%) szerepe sem elhanyagolható. A művészetek területén a drámapedagógia módszere (38,2%) van jelen a legrelevánsabban, de a csoportmunka (32,6%) és az egyéni munka (14,6%) is jelentős arányban mutatkozik meg.

	Informatika	Magyar nyelv és irodalom	Művészetek	Total
▼ Módszertanok/munkaformák		1,2%		0,3%
▼ Új kódok munkaformákra, mód				
▶ Projektmunka (új)	26,7%	2,4%	6,4%	8,0%
▶ Páros munka (új)	2,2%	1,2%	1,3%	1,4%
▶ Egyéni munka (új)	6,7%	34,5%	14,6%	18,2%
▼ Digitális eszközökre építő/hagy	2,2%			0,3%
▶ Tükrözött osztályterem				
▶ Történetmesélés		6,0%	2,1%	2,8%
▶ Járékosítás	4,4%	4,8%	2,1%	3,0%
▼ Csoportmunkára építő módsze	53,3%	14,3%	32,6%	30,9%
▶ Lego eszközökkel támogat				
▶ Lego eszközökkel támogat				
▶ KIP/KAP				
▶ Tréningmódszer				
▶ Coaching				
▶ Kollaboratív csoportmunka	4,4%		0,4%	0,8%
▶ Kooperatív csoportmunka		7,1%	1,3%	2,5%
▶ Drámapedagógia		28,6%	38,2%	31,2%
▶ Művészetterápiák/művészi			0,9%	0,6%
Σ SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	5 (22,7%)	6 (27,3%)	11 (50,0%)	2 (100,0%)

41. sz. ábra

Keresztábra-elemzés a vizsgált műveltségi területeken munkaformák és módszerek tekintetében (saját feldolgozás, MaxQda)

A NAT 2012-es és 2020-as eredményeinek összehasonlító keresztábra-elemzése megmutatja, hogy amíg 2012-ben az egyéni munkaforma és a csoportmunka 50-50%-ban volt jelen az informatika területén, addig 2020-ra árnyaltabbá vált a felosztás és bár a csoportmunka (50%) továbbra is kiemelkedik az ajánlott munkaformák közül, de a projektmunka (14,3%) és a játékosítás (14,3%) is megjelenik. Magyar nyelv és irodalomból az egyéni munka arányait tekintve nőtt (42,9%-ról 57,1%-ra) a 2020-as NAT-ban. 2012-ben a csoportmunka (28,6%) és a drámapedagógia (23,8%) is hangsúlyosan szerepelt, 2020-ban azonban a drámapedagógia (14,3%) már nem kapott olyan mértékű jelentőséget a tantervben, mint az elődjében. A művészetek műveltségi területen színesedett a paletta a 2020-as tervezetben, ugyanis megjelent a projektmunka és a történetmesélés, mint lehetséges feldolgozási opció bizonyos tananyagoknál. A 2012-es dokumentumban a drámapedagógia (42,9%) emelkedett ki, de a csoportmunka (28,6%) sem volt elhanyagolható az elemzés során. A 2020-as NAT-ban helyet cseréltek és a csoportmunka (36,1%) került első helyre, majd a drámapedagógia (27,8) követte a sorban.

	N12_informatika	N20_techológia	N12_MNYI	N20_MNYI	N12_művészetek	N20_művészetek	Total
▼ Módszertanok/munkaformák							
▼ Uj kódok munkaformákra, mód							
Projektmunka (új)		14,3%				11,1%	5,1%
Páros munka (új)		7,1%			2,9%		1,7%
Egyéni munka (új)	50,0%	7,1%	42,9%	57,1%	17,1%	16,7%	23,9%
▼ Digitális eszközökre építő/hagy		7,1%					0,9%
Táblázott osztályterem							
Történetmesélés						2,8%	0,9%
Járásközlés		14,3%			5,7%		3,4%
▼ Csoportmunkára építő módszer	50,0%	50,0%	28,6%	28,6%	28,6%	36,1%	34,2%
Lego eszközökkel támogat							
Lego eszközökkel támogat							
KP/KAP							
Tréningmódszer							
Coaching							
Kollaboratív csoportmunka							
Kooperatív csoportmunka			4,8%		2,9%	5,6%	3,4%
Drámapedagógia			23,8%	14,3%	42,9%	27,8%	26,5%
Művészetterápiák/művészo							
SUM	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
# N = Documents	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	6 (100,0%)

42. sz. ábra.

Keresztábra-elemzés a 2012-es és a 2020-as NAT-ból a vizsgált műveltségi területeken munkaformák és módszerek tekintetében (saját feldolgozás, MaxQda)

Az összes tantárgy keresztábra-elemzését tekintve levonható az a következtetés, hogy összességében a drámapedagógia (33,5%) az a módszer, amelyet a vizsgált dokumentumok magasabb arányban használtak, de a csoportmunka (29,4%) is és az egyéni munkaforma (15,5%) is jelentős arányban mutatkozott meg a kódolások során. A dráma és tánc/dráma és színház tantárgy elsősorban a drámapedagógia (64,3% - 78%) módszerére épített, mind 2012-ben, mind 2020-ban. Ez a tantárgy típusánál fogva nem okozott meglepetést. Az ének-zene tantárgy a használt munkaformák tekintetében 2012-ben a csoportmunkát (75%) részesítette előnyben, de 2020-ban a csoportmunkát (50%) a projektmunka (50%) is támogatta. Az informatika tantárgy 2012-es dokumentumában csak a csoportmunkára tettek utalást, nem volt benne jól kirajzolódó ajánlás a munkaformák és a módszerek használatát tekintve, de a 2020-as dokumentum már a projektmunkát (57,1% - 54,5%)⁴³ és a csoportmunkák (42,9% - 27,3%) közül a kollaboratív (18,2%) csoportmunkát is kiemeli. A magyartanításban is kiemelkedő szerephez jut a drámapedagógia módszere mind 2012-ben, (48% - 37,5%), mind 2020-ban (40% - 5,6%). Továbbá az egyéni munkaformának van még jelentősége, hiszen 2012-ben (16% - 62,5%), és 2020-ban (40% - 27,8%) is jelentős arányban jelenik meg a tantervekben. A magyar nyelv és irodalom dokumentumok érdekessége egyfajta fordított szerkesztés a munkaformák és a módszertanok tekintetében, hiszen

⁴³ Két dokumentum lett vizsgálva. (9-10. és 11-12. évfolyamon) A továbbiakban az egymást követő százalékok jelentése az évfolyamonkénti megosztás miatt jelennek meg duplán.

a 2012-es anyagok 9-10. évfolyamon színesebb palettán kínálnak lehetőségeket a magyartanításra, míg 11-12. évfolyamon már érezhető az érettségi közeledése és az egyéni munka kerül reflektorfénybe. Ezzel ellentétben a 2020-as eredmények azt mutatják, hogy 9-10. évfolyamon szegényesebb a munkaformák és módszerek kínálata (egyéni munka, történetmesélés, drámapedagógia), majd 11-12. évfolyamon jóval szélesebb spektrumon mozognak annak lehetőségei, így többletként megjelenik még a projektmunka, a játékosítás és a kooperatív csoportmunka is. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy kapcsán nincs jelentős különbség, a projektmunka (33,3%), az egyéni munka (33,3%) és a csoportmunka (33,3%) kiegyenlített arányban szerepel mind a két dokumentumban. A vizuális kultúra kapcsán megjegyzendő, hogy 2012-ben a drámapedagógia (27,3%), a művészetpedagógia (18,2%) és a projektmunka (18,2%), míg 2020-ban a csoportmunka (51,2%) és az egyéni munka (27,9%) kerültek előtérbe.

Összegzés

Bár a tantervek nem módszertani ajánlók, ezért nem várható el tőlük az, hogy előírja a használni kívánt munkaformákat és módszertanokat, módszertani elemeket. Ugyanakkor érdekes kitekintése az elemzésnek az, hogy számtalan módszer egyáltalán nem jelenik meg a tantervekben, míg például munkaformák közül az egyéni és a csoportmunka, vagy módszerek közül a drámapedagógia és a projektmódszer jelentősen áthatja a tantervi útmutatót.

K8 Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?

A kérdés megválaszolásának alapjául a pedagógusokkal készült kikerdezőes anyagok szolgáltak. Egyrészt végeztem a kijelölt interjú és írásbeli kikerdezőes anyagaiból egy szógyakorisági számítást, valamint a tartalomelemzés módszerével kódoltam is az interjúanyagokat. Az első vizsgálat alapján a szógyakoriság azt mutatta meg, hogy igen ellentétes módon a „szegényes” és a „megfelelő” kifejezések kerültek a szógyakorisági mutató élére.

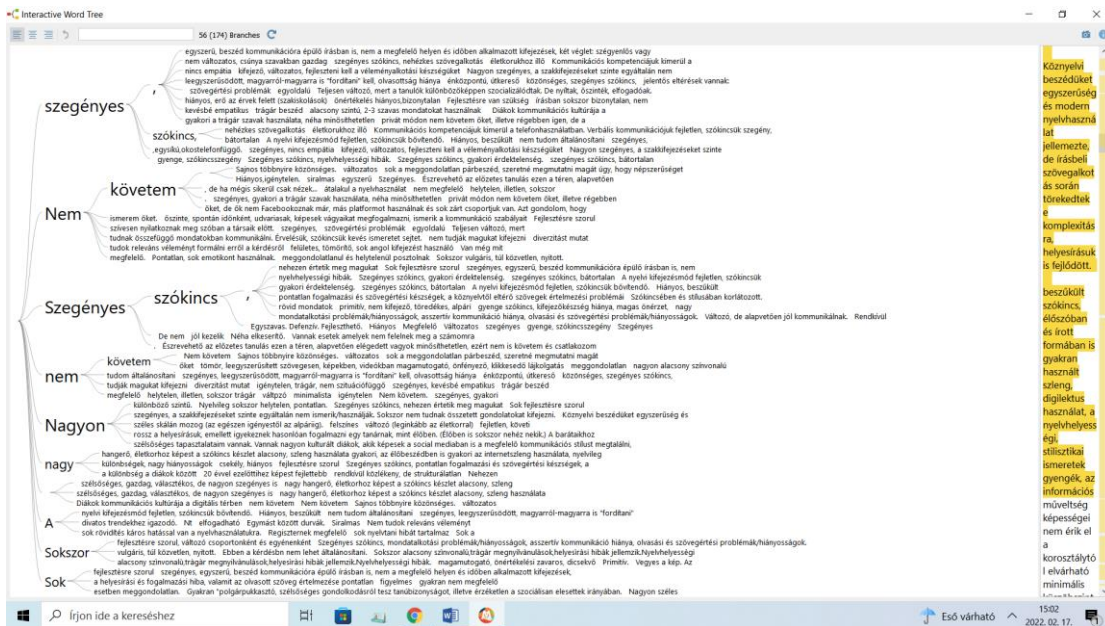


43. sz. ábra

Word Cloud: Word Frequencies a MaxQda MaxDictio felületén – a pedagógusok kikérdezése nyomán a diákok kommunikációs kultúrájának jellemzése (saját feldolgozás)

A tartalomelemzés módszerével végzett vizsgálat is felhívja a figyelmet erre a kettősségre. Egyrészt a pedagógusok egy része a diákok kommunikációs kultúráját a következőképpen jellemezte „végtelenül egyszerű beszéd, amelyet sokszor nem a megfelelő helyen és időben alkalmaznak” „szegényes a szókincs, olykor trágár a beszédük, főként az egymás közötti kommunikációjukban akár online, akár élőben történik” „nehezen fejezik ki magukat, nincs empátikus képességük” „az olvasottság hiánya felfedezhető, hiszen sokszor nehézkes a szövegalkotás számukra, a szövegértési problémákról nem is beszélve” „a legnagyobb probléma talán az önismeret”. Ugyanakkor a pedagógusok másik része olyan válaszokat adott, mint „őszinte, spontán, időnként udvarias” könnyen felfedezhető az előzetes tudás ezen a téren” „érzem, hogy jó iskolákból és családokból érkeztek jó iskolába, szerencsénk van ezen a téren” „szívesen nyilatkoznak meg társaik előtt is, könnyen fejezik ki magukat, kommunikációjuk szituációhoz illő” tudnak relevánsan véleményeket formálni a hétköznapi életben egymás között is és a tanítási órákon is, amikor egy probléma kerül a középpontba, amit kevésbé ismernek” „nagyon szélsőséges esetekre figyelek fel, vannak olyan tanulók, akik frappánsan használják az anyanyelvet minden szituációban, míg vannak olyan tanulók is, akik rendkívül félénkek, visszahúzódóak, sőt olyanok is, akiknél már tapasztaltam azt, hogy nem képesek feltalálni magukat bizonyos helyzetekben” Mivel sok esetben nem ismerjük azt, hogy a pedagógusok mely intézmény falai között töltötték ki az írásbeli kikérdezést, így joggal feltételezhető az, hogy a kutatásba bevont intézmények egy része

elit iskolának számít jó képességű diákokkal és megfelelő szociokulturális háttér. A kutatásba bevont intézmények másik része azonban a tanuló létszámhiánnyal és lemorzsolódással küszködő intézmények lehetnek, tekintve, hogy szövegértési- és szövegalkotási problémákról, olvasottsággal kapcsolatos hiányosságokról és a szókinccs valamint a – több válaszadó is érintette – szakszókinccs nem megfelelő helyzetben való alkalmazásáról is beszámoltak a kollégák. Külön kiemelem, hogy a digitális kommunikációs kompetencia kapcsán a megkérdezettek egy része fontosnak tartotta azt, hogy „bár a diákok előszóban kevésbé jól fejezik ki magukat, de az online típusú kommunikációban előttem járnak”. Több pedagógus nehezményezi a digitális kommunikáció térhódítását és mumusként számolnak be erről, azért vannak olyan tanárok is, akik megjegyzik, hogy „nem minden diáknak azonos a kommunikációs kompetenciája a digitális térben, ezért érdemes időnként arra is időt szánni, hogy ezeket hogyan tudjuk fejleszteni.”



44. sz. ábra

Interactive Word Tree a MaxQda MaxDictio felületén – a pedagógusinterjúk nyomán a diákok kommunikációs kultúrájának jellemzésére (saját feldolgozás)

Összegzés

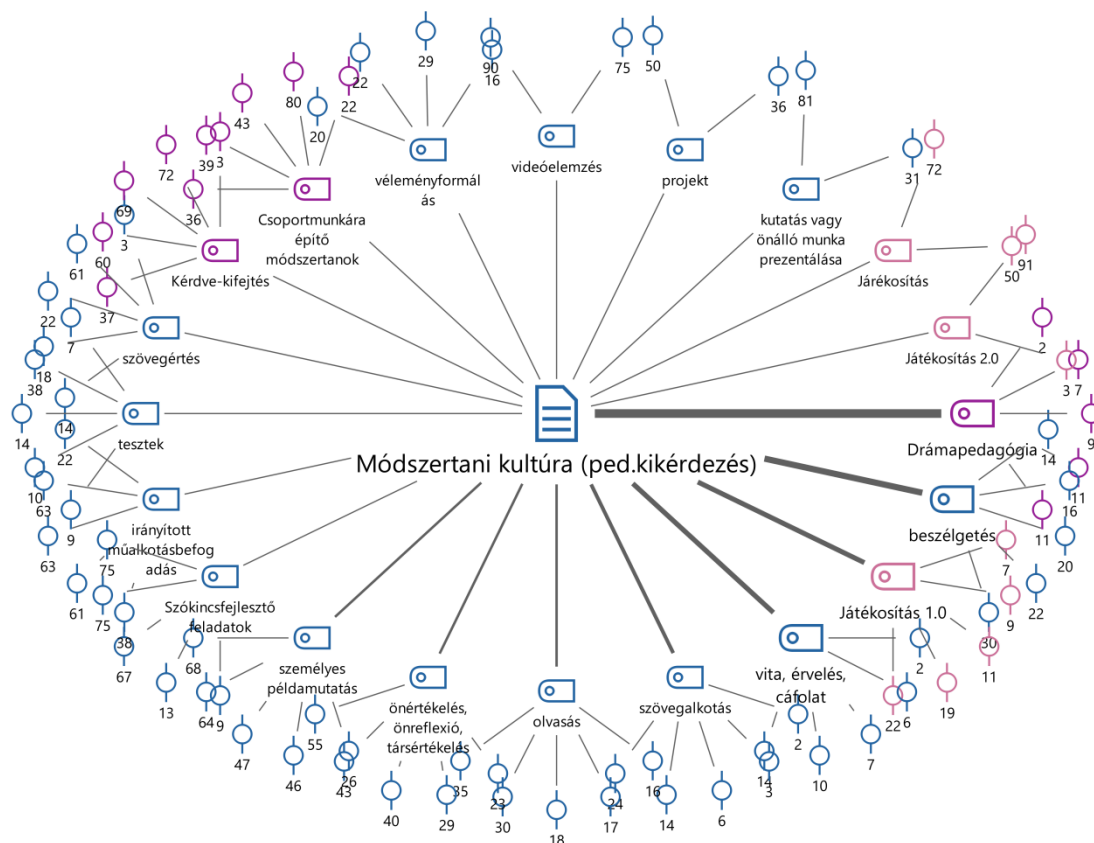
A kutatás megmutatta, hogy a négyosztályos gimnáziumokban a diákok kommunikációs kultúrája rendkívül széles skálán mozog. Vannak olyan diákok, akik gimnazistaként képesek kontextusba illő, adekvát nyelvhasználatra, a szövegeket jól értik és könnyen, precízen fogalmazzák meg,

olvasottságuk szembetűnő; míg ennek a teljes ellentéte is előfordul más gimnáziumokban. A kutatás arra is rámutatott, hogy időnként a fiatalok számára könnyebb a digitális kommunikáció eszközeinek a használata, de nem lehet kijelenteni azt, hogy ezt a teljes populáció képes hatékonyan használni, mert vannak olyan pedagógusok, akik fejlesztési területként jelölik meg az információs és digitális műveltséget a kikérdezésük során. Bár nem magas számban, de néhány válaszadó vitatja azt, hogy a digitális térben való kommunikációval foglalkozni kellene, azonban ezeket a válaszokat a digitális világ iránti rossz érzet is jellemezte, leírták, (szóban nem volt ilyen válaszadó) hogy abszolút negatív dologként élik meg a technológiai világ élre törését.

K9 Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?

A kérdés megválaszolására ismét a pedagógusokkal készült kikérdezések adták meg a választ. A kikérdezéseket a tartalomelemzés módszerével kódoltam előbb deduktív úton a munkaformákra és a módszertanokra vonatkozóan, de mivel sok pedagógus gyakorlatokat, feladattípusokat nevezett meg, így számos induktív úton létrejött kód is szerepel az elemzett anyagban. A dolgozat e részének a fókuszában nem a fogalmak közötti pontos elhatárolódás áll, sokkal inkább a lehetséges jó gyakorlatok összegzése, ennek okán nem csak munkaformák és módszertanok megnevezése fordul elő a kérdés megválaszolásakor. A kikérdezés lényege ebben a dolgozatban éppen a hasznosítható gyakorlatokhoz való közelebb kerülés, az iskolában használt lehetőségek bemutatása. Az alábbi ábra (50. sz. ábra) megmutatja, hogy a pedagógusok a kommunikációs kompetencia fejlesztésére leginkább a **drámapedagógia** módszerét használják fel. Az elemzett dokumentumok jelentős részében szerepelt a drámapedagógiai módszerek használatáról való nyilatkozat, habár a megkérdezett pedagógusok között nem volt túlnyomó többségben a magyar nyelv és irodalom szakos tanár. A válaszolók szakjaikat tekintve viszonylag kiegyensúlyozott eloszlás volt megállapítható, az orosz szakostól egészen az etikáig minden alternatíva előfordult. Ami a második legnépszerűbb gyakorlatot illeti, a **beszélgetést**, olyan kontextusokban jelent meg az esetek többségében, amelyeknél a jegyzett memók megmutatják, hogy az esetek többsége az egyszerű kérdve-kifejtéses, frontálisan megvalósított osztálymunkát jelentik, az esetek kisebb százalékában az osztályfőnöki órákon tartott megbeszélésekre vonatkoznak ezek az esetek, de rendkívül kevés olyan esetet sikerült memózni, amely azt mutatja meg, hogy a pedagógus a beszélgetést nem a teljes tananyag frontális feldolgozására, hanem az óráközi magyarázatokra, kiegészítésekre, motivációra, ráhangolódásra használja fel. A digitális eszközöket nélkülöző **játékosítást**

szorgalmazó válaszok kerültek még erős kapcsolatba a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeivel. Jelentős mértékben jelentek meg azok a típusú gyakorlatok is a kikérdések feljegyzéseiben, amelyeknek fókuszában a kulturált **vitatkozás, az érvelés és cáfolat** technikájának elsajátítása és gyakoroltatása állt. Azok közül a pedagógusok közül, akik ezt a módszert választották a kommunikációs kompetencia fejlesztésére többen megjegyezték azt, hogy *„Szerencsés módszernek tartom, mert teljesen különböző témákhoz tudom megfelelőképpen illeszteni akár töri, akár földrajzórán.”* – Bár a pedagógusok nem tették hozzá a válaszaikhoz, de a tartalomelemzés alkalmával azonnal összekapcsolódott a módszer és a kimeneti követelmény. Az érettségien jelenleg még (a dolgozat írásakor) létező feladat az érvelés, így a pedagógusok jóllehet, hogy azért is használják ilyen kiemelkedő arányban a hozzá köthető feladattípusokat, mert azok jobb érettségi eredményekhez segítik a tanulóikat, ezáltal jobb eredményt mutatnak az intézmények is az érettségi végeredményeinek kimutatásakor. A **szövegalkotási** feladatokra a válaszok tekintetében még érdemesnek tartom azt, hogy kitérjek. A szövegalkotási feladatok kapcsán elmondható az, hogy a mintában szereplő pedagógusok többsége használja ezt a feladattípust, mert mint ahogyan a vita, úgy a szövegalkotás is számos téma feldolgozására alkalmas, ezért praktikus és jól használható majdnem minden tanítási órán. A szövegalkotási feladatokban rejlő számos lehetőség előkerült a válaszadások során, így kiemelték az *egyszerű irányított fogalmazást, az új szakszókincset magában foglaló rövid fogalmazásokat, az érveléseket, az esszéket, a dialógusok írását, a különböző műfajokban való írásokat, a véleményalkotást ösztönző fogalmazásokat, a képi stimulus alapján készült kis fogalmazásokat, a kreatív írás technikáját is.*



45. sz. ábra

Módszerek és gyakorlatok a kommunikációs kompetencia fejlesztésére a pedagógusok kikérdezése alapján a MaxQda MAXMaps Singel-Case modell nyomán, amely a kapcsolatok erősségét is jól megmutatja (saját feldolgozás)

A kérdés megválaszolásakor többen kitértek a digitális pedagógiai lehetőségekre is. A pedagógusok fejében a digitális pedagógia eszköztára – a válaszok alapján egyértelműen – ma még a filmek és a videók megtekintésére szorítkozik. Kevesen tértek ki egyéb fejlesztési lehetőségekre is. A legnépszerűbb **filmes adaptációk** tudatosan előkészített, a műalkotások befogadását segítő felhasználása volt. Továbbá bizonyos témákban való érzékenyítés vagy motiváció célzatával előforduló **kisvideók** bejátszása (pl. *Zanza tv-s* összegzések) is a különböző tanítási órákon. A digitális eszközök felhasználása ezen túl a népszerű *Kahoot* feladatok készítésében volt tetten érhető, illetve néhány válaszadó virtuális osztálytermet, valamint saját *YouToube* csatornát is használ a tanulás támogatásaképpen. Egy – két olyan válasz is született, (nem számottevő mértékű) amelyek azt mutatják meg, hogy a pedagógusok abszolút nem (akarnak) foglalkoznak(/ni) azzal, hogy a diákok számára fontos lehet a digitális tanulási környezet is. „*Nincs! Nekem a XX. század*

tökéletes volt. Ezekből a XXI. századi lehetőségekből a gyerekeknek több káruk származik, mint előnyük. Még ha ők ezt nem is érzik/tudják!” Továbbá a válaszokban megjelentek az eszközöket és a lehetőségeket hiányoló bejegyzések is. „Az egyszerűsége törekszem, mert az eszközök (internet-előfizetés, okostelefon, mobiltelefon-előfizetés) a diákoknak pénzbe kerül. (Nem minden gyerek rendelkezik vele.)” Illetve azok közül a pedagógusok közül, akik nem használják a digitális eszközöket az oktatásban, legtöbbször nem az ellenszegülők táborát gyarapítják, sokkal inkább bevallják saját hiányosságait és sajnálják, hogy nincs elég továbbképzési és fejlődési lehetőségük. Ezekben az esetekben nem a dühös, az innováció ellen küzdő pedagógusok hangja került elő, hanem az önreflektív, a rendszer hiányosságait látó és elemző pedagógusoké. „Sajnos nem vagyunk kellően kiképezve a lehetőségekről.”

Összegzés

A mintába bevont gimnáziumi pedagógusok a drámapedagógia, a frontális osztálymunkán belül folytatott beszélgetés, a játékosítás, a vitatkozás, érvelés és cáfolat tanításának módszereit, valamint a szövegalkotási feladattípusokat látják a kommunikációs kompetencia fejlesztése szempontjából legalkalmasabb gyakorlattípusoknak. Ezeket a módszereket szinte minden órán felhasználhatónak tartják. A digitális kommunikációs kompetencia fejlesztésére azonban sokan nem érzik késznek magukat, hiányosságokat vélnek felfedezni a képzési rendszerben és az intézmények technikai és hálózat-hozzáférési adottságaikban.

K10 (Mindezek tekintetében) Hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?

A személyes kommunikációs kompetenciát mérni szándékozó tesztben a kutatómódszertant tárgyaló részben már megnevezett három szubteszt kiértékelését végeztem el a már *A teszt módszertana* című fejezetben megfogalmazottak – azaz a szakirodalom iránymutatásai – szerint. Az első szubteszt hivatott a verbális kommunikációs kompetencia mérésére, ebben a részben fordult elő a súlyozott értékelés használata. A továbbiakban, azaz az önismeret és kommunikáció, valamint a testbeszéd tesztrészek értékelésénél erre nem volt szükség.

Az értékelés során mintahogyan a teszt alkotását követően a teszt kipróbálása céljából is az SPSS szoftvert használtam fel. A válaszokat számokká alakítottam, (0=helytelen, 1=helyes) majd a három klaszterben elért eredményeket hasonlítottam össze. Az első és a harmadik klaszter eredményeinek a szórása rendkívül hasonló eredményeket mutatott. Többször a tanulók fele volt

képes helyes megoldásokat adni a feltett kérdésekre. Ezekhez a feladatmegoldásokhoz szükséges volt a kompetencia használata is, míg a második klaszterbe tartozó feladatok kitöltése, ahogyan a pszichológiai tesztek értékelése is a kitöltötte vagy sem kategóriát tudták felvenni. (Kitöltötte = helyes = 1, nem töltötte ki = helytelen = 0) Ennek okán az önismeret és kommunikáció tesztrészen kapott eredmények nem képezik le ugyanazokat az értékeket, amelyeket a verbális és a nem verbális kommunikációs részek eredményei. Az utóbbiaknak a szórása már jóval nagyobb volt, hiszen nem csak a kitöltésre, hanem a jó válaszra is szükség volt. A középértékek is megmutatják azt, hogy azokban a feladattípusokban, amelyekben a meglévő gyakorlati jellegű tudás alkalmazására volt szükség a szórás körülbelül 0,4 és 0,5 közötti értékeket vett fel. Ellenben az önismeret és kommunikáció rész szórása csupán 0,1 körüli értékeket mutatott. Továbbá lényeges azt az összefüggést kiemelni, hogy a nem verbális kommunikáció mérésének az alapérzelmekekre vonatkozó feladatai a pszichológiai jellegű teszthez hasonló értékeket mutattak. Ez párhuzamba állítható Darwin evolúciós teóriájával, illetve *Ekman* kutatásával, amelyek egyértelműsítik azt, hogy az alapérzelmekeket könnyen és jól elhatárolhatóan ismeri fel minden ember. (*Pease, 2005*) A vizsgálat is azt bizonyítja, hogy az alapérzelmekeket mutató képek alapján azok felismerése olyan könnyen megoldható feladat volt, akár az önmaguk kommunikációjáról kitöltött teszt. A verbális és a nem verbális kommunikációt mérő feladatok hasonló eredményeket mutattak. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kutatásba bevont diákok válaszai alapján a pedagógusok felmerült aggályainak van létjogosultsága a személyes kommunikációs kompetencia tekintetében, hiszen a diákok szókinccse, nyelvi kifejezőképessége, a testbeszéd kontextusban való felismerése során vannak hiányosságok. A diákok kommunikációs ismereteinek, készségeinek hiányosságaira *Sherry Turkle* neves amerikai kutató is rámutat a *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age* című munkájában. (2015) *Turkle* megállapítja, hogy a digitális korban élő diákok számára különböző szociális kommunikációs kompetenciát igénylő helyzetekben a túlzott eszközhasználat, a digitális üzenetek gyakori váltása a közvetlen emberi kommunikációs helyzetek megélése helyett együtt jár olyan képességek csökkenésével mint az empátia, ennél fogva a nem-verbális kommunikáció értelmezése, a kapcsolatok kialakítása, a közvetlen interakció nehézségeket okoz a digitális kor gyermekeinek.

Descriptive Statistics

N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
---	---------	---------	------	----------------

III.1	422	0	1	,40	,490
III.2	428	0	1	,49	,500
III.3	428	0	1	,68	,468
III.4	428	0	1	,49	,500
III.5	417	0	1	,36	,480
III.6	428	0	1	,55	,498
III.7	423	0	1	,35	,476
III.8	417	0	1	,38	,486
düh	415	0	1	,93	,251
meglepődés	422	0	1	,93	,261
félelem	422	0	1	,98	,152
bánat	423	0	1	,98	,128
undor	413	0	1	,87	,335
öröm	420	0	1	,99	,109
II.1	428	0	1	,99	,118
II.2	428	0	1	,98	,127
II.3	425	0	1	,99	,118
II.4	428	0	1	,98	,127
II.5	427	0	1	,98	,127
II.6	429	0	1	,98	,143
II.7	429	0	1	,98	,151
II.8	429	0	1	,98	,143

II.9	429	0	1	,98	,143
II.10	428	0	1	,98	,144
II.11	429	0	1	,98	,143
II.12	428	0	1	,98	,144
II.13	428	0	1	,98	,144
II.14	428	0	1	,98	,151
II.15	427	0	1	,98	,151
II.16	427	0	1	,98	,151
II.17	429	0	1	,98	,151
II.18	427	0	1	,98	,151
II.19	425	0	1	,98	,152
II.20	429	0	1	,98	,151
II.21	428	0	1	,98	,151
II.22	427	0	1	,98	,151
Verbális1	417	0	1	,49	,501
Verbális2	415	0	1	,53	,500
Verbális3	422	0	1	,95	,208
Verbális4	422	0	1	,86	,347
Verbális5	421	0	1	,55	,498
Verbális6	421	0	1	,67	,473
Verbális7	421	0	1	,86	,343
Verbális8	421	0	1	,79	,407

Verbális9	419	0	1	,73	,443
Verbális10	422	0	1	,74	,437
Verbális11	415	0	1	,75	,434
Verbális12	422	0	1	,74	,438
Verbális13	416	0	1	,50	,501
Verbális14	414	0	1	,31	,464
Verbális15	422	0	1	,98	,137
Verbális16	419	0	1	,54	,499
Verbális17	416	0	1	,43	,495
Verbális18	418	0	1	,27	,442
Valid N (listwise)	347				

46. sz. ábra

A tesztfeladatok szóródási értékeinek mutatója (SPSS, saját feldolgozás)

Összegzés

A vizsgálat azt mutatta meg, hogy a pedagógusok kikérdezése során talált erősségek és hiányosságok egybeesnek a diákok teszten elért eredményeivel. Azaz, a diákok teljesítménye éppúgy mutat szélsőségeket, mint ahogyan a pedagógusok arról beszámoltak. Átlagosan nézve egy erős pozitív középértéket mutatnak a tesztmegoldások. A pedagógusok kikérdezéseiből kiderült az, hogy nem csak a diákok hiányosságai miatt nem születtek erős pozitív eredmények a teszteken, hanem háttérváltozóként rámutattak olyan hiányosságokra is, mint önmaguk képzettsége, módszertani tudása, valamint a digitális és egyéb oktatásba bevonható eszközhasználat lehetősége. A megoldást tehát elősegíthetik a szakmai és módszertani megújulást biztosító továbbképzések éppúgy mint a megfelelő infrastruktúra biztosítása. Mindezeknek az eredményét persze a diákok tanulásba való bevonódása és motiváltsága továbbra is erősen meg fogja határozni.

5. ÖSSZEGZÉS

A dolgozat célja az volt, hogy megvizsgálja a tanterveket a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei, valamint az információs műveltség szempontjából. Tüzetesebben elemezze a személyes kommunikációs kompetencia komponenseinek előfordulási arányait a tantervekben, valamint megvizsgálja, hogy az iskolában a pedagógusoknak milyen eszközei, lehetőségei és módszerei vannak a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére. Konkretizálja azt, hogy a pedagógusok mely munkaformákkal és módszerekkel érzik a leghatékonyabbnak a kommunikációs kompetencia fejlesztését. Valamint átfogó képet adjon arról, hogy milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája.

A disszertáció tíz kutatási kérdésre kereste a választ a harmadik fejezet alfejezeteiben.

Az első két kérdés a kommunikációs kompetencia teljes komponenskészletének összegző vizsgálatára fókuszált a 2012-es és 2020-as NAT-okban, illetve Kerettantervekben. *(1., „A kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és milyen lefedettséggel jelenik meg a NAT-ban, 2. illetve a Kerettantervben?”)* A dokumentumelemzéséből készült kereszttábla-elemzés adott választ a feltett kutatási kérdésekre. A vizsgálat rámutatott arra, hogy bár az elemzés során a kódolások mennyisége a 2020-as dokumentum tekintetében jóval kevesebb volt, a 2012-es kódolási gyakoriságnak mindössze 60%-a, ugyanakkor maga a dokumentum is jelentős mértékben vált rövidebbé, tömörebbé. Teljes mértékben nem vethető össze a két dokumentum az időközben történt változások miatt, ezért egzakt módon nem számszerűsíthető az eredmény, ugyanakkor érdemes észrevenni, hogy előrelépés nem történt a kommunikációs kompetencia fejlesztési lehetőségeit tekintve.

A kutatás során szembetűnő pozitív irányú változás az idegen nyelvi műveltségterületen mutatkozott. Az első kutatási kérdés elemzése segítette a kutatás későbbi szakaszát is azzal a felismeréssel, hogy a magyar nyelv és irodalom, a művészetek és az informatika műveltségi területek tantárgyait érdemes részletesen tovább vizsgálni. A további vizsgálódást a komponensek magas, (magyar nyelv és irodalom, művészetek) illetve alacsony aránya (informatika) adta. Feltételeztem, hogy a komponensek jelenlétének magasabb aránya több lehetőséget fog kínálni a kommunikációs kompetencia fejlesztésére a további vizsgálat során is, míg az alacsonyabb arányú komponensszám esetében azért érdemes vizsgálni, mert érdemes lenne feltárni a hiányokat.

Főként egy olyan korszerű tantárgy esetén, mint az informatika, amelynek erős kötődése van a digitális világhoz, kiváltképp az információs műveltséghez.

A harmadik és a negyedik kérdésre kapott válaszok összefüggést mutattak. (3., *A személyes kommunikációs kompetencia komponenskészlete hol és hogyan jelenik meg a különböző előíró-szabályozó dokumentumokban?* 4., *A művészetek műveltségi területen mely tantárgyak milyen mértékben fejlesztik a személyes kommunikációs kompetenciát az előíró- szabályozó dokumentumok szerint?*) A már a dokumentumelemzés során kiválasztott műveltségi területeken a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletét tartalomelemzéssel is vizsgálta a kutatás a 2012-es és a 2020-as NAT anyagában. A keresztábla-elemzés eredménye rámutatott arra, hogy a művészetek műveltségterületen magas arányú (50%-os) a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletének lefedettsége az összes vizsgált műveltségterülethez képest. Ez az eredmény indokolta a negyedik kutatási kérdést, amely a művészetek műveltségi terület tantárgyankénti elemzését tűzte ki célul. A dráma, az ének, a médiaismeret és a vizuális kultúra tantárgyak komponenskészlethez való viszonyát olyan „MaxMaps” jelenítette meg vizuálisan, amely az adott tantárgy egyes komponensekhez való erősségi kötődését is megmutatja. A kutatás megmutatta, hogy a nem verbális kommunikáció fejlesztését kizárólag a dráma tantárgy célozza meg, de az önismeretet és a verbális kommunikációt is magas arányban fejleszti, tehát a személyes kommunikációs kompetencia komponenskészletét ez a tantárgy fedi le a művészeti jellegű tantárgyak közül is, ezért érdemes kiemelt figyelmet fordítani rá a vizsgálat során.

Az ötödik és a hatodik kérdés az információs műveltség, a digitális és médiaműveltség megjelenését kereste a 2012-es és a 2020-as NAT-okban és Kerettantervekben. (5., *A vizsgált műveltségi területek tekintetében hol jelenik meg a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban az információs, a digitális és a médiaműveltség oktatása, fejlesztése?*”6. *„Az információs műveltség komponensei a vizsgált előíró- szabályozó dokumentumokban hol és milyen arányban jelennek meg?”*) A kutatást keresztábla-elemzések segítették. Ennek eredményeképpen megállapíthatóvá vált, hogy a médiaműveltség fejlesztését elsősorban a médiaismereti órák biztosítják, illetve a vizuális kultúra tantárgy is segíti a képi, vizuális anyagok tudatosabb befogadását. Az információs és digitális műveltség fejlesztéséhez mind a három vizsgált műveltségi terület hasonló arányban járult hozzá. A művészetek műveltségterületen belül tantárgyanként vizsgálódva ismét a vizuális kultúra, valamint a mozgóképkultúra és médiaismeret

hoztak eredményt. A többi művészeti tantárgy az információs és digitális műveltség kapcsán nem mutattak jelentős lefedettséget a komponenskészletre vonatkoztatva. Az információs műveltség komponenseinek vizsgálata során azt az eredményt kapta a kutatás, hogy az informatika/digitális kultúra tantárgy képes komplex módon a fejlesztésre.

A hetedik és a kilencedik kutatási kérdések a munkaformákra és a módszerekre vonatkoztak. A hetedik kérdés a tantervekben tárta fel azok előfordulási lehetőségeit, míg a kilencedik kérdés során az iskolai gyakorlat állt a fókuszban. Ezeknek a kérdéseknek az együttes összegzését a logika és nem a sorrendiség diktálta, hiszen a kutatás célja volt feltárni azt, hogy összhangban vannak-e az előírások a mindennapi valósággal? (7. „*Milyen munkaformákat és módszereket részesítenek előnyben a középiskolai előíró- szabályozó dokumentumokban?*” 9. „*Milyen módszerekkel, jó gyakorlatokkal fejlesztik a gimnáziumi pedagógusok a diákok kommunikációs kompetenciáját?*”) A vizsgálat műveltségi területenként és tantárgyanként egyaránt a keresztábra-elemzés módszerével dolgozott. Az *a priori* kódok között megtalálható volt a korábbi szakirodalmak és a szakirodalmi áttekintő által bemutatott minden lehetőség, ugyanakkor munkaformák közül az egyéni és a csoportmunka, míg módszerek közül a drámapedagógia és a projekt módszer mutattak érdemleges eredményt a vizsgálat során. A pedagógusok válaszait tekintve – itt a módszerekre kérdezett a kutatás – a drámapedagógia és az ahhoz kapcsolódó gyakorlatok jelentek meg a legjelentősebb mértékben. Ezt követte a frontális osztálymunka, azaz a kérdve-kifejtés (beszélgetés), de a manapság nagy népszerűségnek örvendő játékosítás is jelentős mértékben jelent meg a válaszok között. Összességében megállapítható, hogy a drámapedagógia elsődlegessége nem csak a dokumentumokban van jelen, hanem a pedagógusok körében is nagyon fontosnak tartott módszer a személyes kommunikációs kompetencia fejlesztésére.

A nyolcadik és a tizedik kutatási kérdés ismételten logikai alapon kapcsolódik egymáshoz, így az összehasonlíthatóság miatt volt fontos ezek eredményeinek együttes közlése. (8. „*Milyen a gimnazista diákok kommunikációs kultúrája a pedagógusok megítélése szerint?*” 10. „*Mindezek tekintetében hogyan teljesítenek a 10.-11. osztályos tanulók a személyes kommunikációs kompetenciát mérő feladatokban?*”) A vizsgálat fókuszában a diákok kommunikációs kompetenciája állt. A nyolcadik kérdés a pedagógusinterjú része volt, míg a tizedik kérdés a tesztekhez kapcsolódott. A pedagógusok elmondása alapján a mai gimnazisták kommunikációs kultúrája magában hordozza a szélsőséges eseteket. Bár a digitális kommunikációt a diákok

szempontjait figyelembe véve sok kolléga könnyebben és jobban megvalósítható kommunikációs formának tekinti, mégis többen felhívták a figyelmet a digitális eszközök veszélyeire, a digitális „műveletlenségre” és arra, hogy akár már csak életkorából adódóan sem tud minden pedagógus eligazodni a digitális és hálózattal támogatott világban. Az utolsó kutatási kérdés a személyes kommunikációs kompetencia teszteredményeire kérdez rá. A diákok teljesítménye a tanári válaszokhoz illeszkedett, azokat alátámasztotta, hiszen születtek szélsőséges eredmények, ahogyan azt a kollégák a nyolcadik kérdés kapcsán megjegyezték. A tesztek megoldásainak átlagát tekintve középértéket mutattak az eredmények. Ennek reflexióját érdemes a pedagógusinterjúkból meríteni, amelyekben visszatérő utalásokat találunk a módszertani, az információs és digitális műveltséghez kapcsolódó ismeretek hiányosságaira, az eszköztelenségre.

Ahogyan azt az 1.3 fejezetben a 7. oldalon megjegyeztem a kutatás által megválaszolhatóak olyan kérdések is, mint hogy a tanterv és a valóság mutatnak-e összhangot egymással. Bár a megkérdezett pedagógusok a módszertan kérdését vizsgálva a tantervi követelményekhez hűek, (elsőprően a drámapedagógia módszerét használják) ugyanakkor a válaszadások során – még ha kis mértékben is – dolgoztak olyan megoldásokkal, amelyeket a tantervekben nem találunk meg, így *a tükrözött osztályterem, a mikrotartalmak, a LEGO® eszközös tanulás, a biblioterápia, vagy a coaching*. Ennek magyarázatául szolgálhat, hogy a tantervek nem módszertani előírásokat közölnek; továbbá az is, hogy a 2012-ben elkészült tantervek rövidített, átdolgozott verziójába nem építették bele a fejlődő világ kínálta lehetőségeket. Bár a pedagógusok bevallása szerint kevés a hasznosítható tudást nyújtó továbbképzés, mégis voltak szakemberek, akik több ízben is feltüntették/megemlítették ezeket a korszerű módszereket és azokat a gyermekek fejlesztésére alkalmasnak találták a tanítási órákon. A pedagógusok válaszai alapján ezt a tudást többnyire önképzés, olvasás, érdeklődés során sajátították el. A módszerek ismeretére több kérdés vállalkozott, azért, hogy szűrhető legyen az, hogy valóban ismerik-e a pedagógusok az általuk említett módszereket, illetve – ami jellemzőbb volt – a módszer, amivel dolgoznak beazonosítható-e számukra, azaz meg tudják-e nevezni. Az ellenőrző kérdés kapcsán kiderült az, hogy sokan nem ismerik a kollégák közül a módszerek elnevezéseit, de rendszeresen dolgoznak vele. Arra a kérdésre, hogy milyen módszereket ismernek a pedagógusok így egy széles skálán mozgó választ adott a kutatás. Vannak – és többségükre igaz – akik az általánosnak tartott (a Didaktika könyvben szereplő) módszerekkel (módszerek valamelyikével) dolgoznak és vannak – még ha nem is túl

sokan – olyan pedagógusok, akik nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok korszerű eszközökkel és módszerekkel dolgozzanak a tanítási órákon és folyamatosan kutatják azokat a megújulási alternatívákat, amelyek sikeresebbé teszik a tanítási folyamatot. A háttértényezők kapcsán hosszas válaszok születtek a kötelező, ámde (kevés esetet leszámítva) hasznosíthatatlan továbbképzésekről, a digitális educatio hiányáról, az eszközbeszerzések lehet(ő/etlen)ségeiről, illetve arról, hogy ha sikeresek a beszerzések, akkor nincs anyagi forrás a karbantartása és a fejlesztésre. A túlterheltségről, ami rengeteg időt von el a szakmai fejlődéstől és a diákoktól egyaránt, valamint a pedagógushiányról, ami miatt a sok összevonás nem engedi meg az ideális fejlesztő közeget, csak a frontális osztálymunkát. A tantervek összehasonlítása kapcsán érdemes kiemelni azt a tényt, hogy a kutatásban tett tartalomelemzés alapján megállapítható, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei nem bővültek a 2020-ban bevezetett NAT-ban. Ugyanakkor teljes mértékben nem vethető össze a két dokumentum a változások miatt, ezért egzakt módon nem számszerűsíthető az eredmény sem.

5.1. KITEKINTÉS

Az elmúlt évek munkája megmutatta azt, hogy a kutatómunka milyen sokrétű és azt is, hogy nagyon fontos az, hogy a minket körülvevő világ változásaira azonnal képesek legyünk reflektálni, még ha nem is könnyű ezt megtenni. A kutatás időszaka sok átgondolást és sok újratervezést rejtett magában. És bár ezek nem voltak egyszerű időszakok, de rendkívül tanulságosak voltak. Már az elméleteket taglaló rész is arra volt kihegyezve, hogy az egyén legyen képes a világban való változásokat megélni, ezekre a problémákra megoldást találni, a világhoz való igazodását úgy irányítani, hogy az a saját személyes életét is segítse. A kutatás végeztével azt találtam, hogy ezt a képességet talán még nem olyan mértékben fejlesztik az iskolákban, ahogyan a pedagógusok szeretnék, vagy ahogy az az egyén érdekeit szolgálná. Erre egyrészt a tantervi elemzések is rámutattak, hiszen a személyes kommunikációs kompetencia megjelenése nem volt magas arányú az elemzett dokumentumokban. Másrészt a változó világnak (jelenleg a pandémiának) köszönhetően pedig az is bebizonyosodott, hogy ez nem csak a szakközépiskolai, de a gimnáziumi oktatásban is így van. A dolgozat célja az volt, hogy megvizsgálja a kommunikációs kompetencia fejlesztési, módszertani lehetőségeit terepviszonylatban. Bár az elsődleges megfigyelések és interjúk sokkal árnyaltabban mutatták az iskolai valóságot, de ma már (még ha eleinte tartottam is tőle) úgy látom, hogy az írásbeli kikérdezések és a tesztek is hasonló eredményeket produkáltak.

Ettől eltekintve az bizonyos, hogy a pilot kutatás során sokkal egyértelműbbé váltak a kutatási kérdésekre adott válaszok és ezen túlmenően is kirajzolódtak az összefüggések. Bár azzal, hogy a pedagógusok a nyitott végű kérdéseket megválaszolták valóban kaptam háttérinformációkat is, de ez nem volt számottevő.

A továbbiakban több lehetséges vizsgálódási irányt is látok a téma kapcsán.

Kommunikációelméleti szempontból érdekes lehet foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy a különböző kommunikációs kompetenciák (kognitív, szociális, személyes, speciális) közül melyekre van szükség, illetve melyek fejlesztését érdemes szorgalmazni a különböző kommunikációs szinteken (személyközi, csoport, társadalmi és szervezeti). Másrészt az információs társadalom kihívásainak tekintetében az álhírek és a megváltozott információkeresési szokások is releváns témának bizonyulnak, ámde jelen kutatás határait túllépnék ezek a kérdések.

Továbbra is úgy vélem, hogy szükség van a szakközépiskolák világát vizsgáló kutatásokra, főként a keresztntanervi kompetenciák tekintetében. A szakközépiskolák világa egy olyan speciális világ, amely a maga kihívásaival a pedagógusok felkészültségét, szemléletmódját tekintve megköveteli azt, hogy szakmailag és módszertanilag képzettek legyenek, hiszen a legnagyobb nehézségek elé ők vannak állítva. Ugyanakkor újabb és újabb lehetőségeket kínál a kutatásra is ez a terület, hiszen éppen a komplexitása, a sok háttértényező, amelyet figyelembe kell venni, teszi érdekessé, sajátossá ezt a világot a kutató számára. És bár mint kiderült a távoli elérés is lehetséges az iskolák felé, mégis a továbbiakban az eredeti kutatásmódszertani eljárásokkal számolok, a terepmunkával, amelyek az intézmény életvilágát szemléletesen leírhatóvá teszik. Úgy látom, hogy az iskolavizsgálatokban számtalan fontos egyéb tényező is befolyásolja a kialakult eredményt. Lehetséges út a kutatás továbbfejlődésére az is, hogy a kimaradt kompetenciaterületeket és a nem elemzett tantárgyakat is elemzés alá vesse a kutató, ezáltal egy teljes kép alakulhatna ki a kommunikációs kompetencia tekintetében. Ehhez persze érdemes lenne egy teljes kutatócsoporttal is számolni, hiszen ez egy olyan volumenű munka, amely több kutatót igényel. Kutatócsoportban megvalósíthatóvá válik az, hogy ne csak intrakódolással lássuk el az elemzett dokumentumokat, továbbá a terepmunkában is fontos több kompetenciaterület vizsgálatakor, hogy különböző megfigyelők vegyenek részt benne. A technika fejlődése ma már arra is lehetőséget adhat amennyiben egy kutató, vagy kutatócsoport mögött megfelelő infrastruktúra áll, hogy videóra vett (tehát az órát nem zavaró formában) órákat elemezzon ebből a célból. Ez biztosíthatóvá teszi, hogy

a felvett adatok a terepen megjelenő kutató miatt ne torzuljanak. Az interjúk készítése során azt tapasztaltam, hogy a kommunikációs kompetencia vizsgálódása tekintetében érdemes lehet néhány idősebb kollégával hosszabb interjúkat készíteni és abból egy terjedelmesebb szakmai anyagot elkészíteni, ugyanis számtalan jó gyakorlatról tudtak beszámolni, a különböző problémahelyzetekre pedig igazán frappáns és sokszor innovatív szakmai megoldást kínáltak a beszámolóik során. Ezek a kutatási irányok mind izgalmas lehetőségeket rejtenek magukban és lenne bennük értékes, a szakma számára hasznos mondanivaló. Remélem, hogy munkám során a továbbiakban is számos olyan kutatásban vehetek majd részt, amelyek a világ változására reflektálnak és a jövőbe tekintenek, hiszen a ma iskolába járó gyermekek nem a múltban, hanem a jövőben fogják kamatoztatni mindazt a tudást, amelyet az intézményesített oktatás falain belül megszereztek.

Mellékletek

1. melléklet: A pedagógusinterjú kérdéssora

1) *Meséljen magáról!*

(PROMPT – kérdések)

- Hány éve van a pályán?
- Mi a végzettsége?
- Hány iskolában tanított eddig?
- Milyen iskolákban tanított?
- Milyen tantárgyakat tanít(ott)?
- Milyen végzettsége(i) van(nak)?
- Mennyi időt töltött a középiskolai oktatásban?
- Milyen iskolatípusokban tanított eddig?
- Jelenleg milyen tantárgyakat tanít?

2) *Milyen tapasztalatai vannak a középiskolai tanulócsoporthoz?*

(PROMPT – kérdések)

- Milyen oktatási nehézségei vannak a középiskolai tanítási óráknak?
- Milyen nevelési nehézségekkel szokott találkozni a középiskolás gyerek körében?

3) *(Nem pályakezdők kérdése) Vannak-e különbségek az idő előrehaladtával a módszertani repertoárjában?*

(PROMPT – kérdések)

- Milyen különbségekről tud beszámolni?
- A különbségeket minek tudja be?

4) *A kommunikációs kompetencia egy keresztantervi kompetencia, amely minden tanítási órán fejleszthető. Mit gondol, az Ön tantárgya(i) kapcsán hogyan lehet a leghatékonyabban megvalósítani a kommunikációs kompetencia fejlesztését?*

(PROMPT – kérdések)

- Mit ért Ön a kommunikációs kompetencia fejlesztésén?

- Hogyan tapasztalja, milyen szintű kommunikációs kompetenciával érkeznek ebbe az intézménybe a tanulók?
- Milyen erősségeket tudna említeni a tanulók kommunikációs kompetenciájára vonatkozólag?
- Milyen mértékben tartja fontosnak a tanulók későbbi életpályája szempontjából a kommunikációs kompetencia fejlesztését?
- Hogyan értékelné a tanulói
 - szókincsét?
 - nyelvhasználatát?
 - véleményformálását?
 - mennyire véli szituációhoz illőnek a nyelvi kifejezőmódjukat?
 - megfelelőek-e a gesztusaik és a testbeszédük egyes szituációkban?
 - hogyan értékelné a tanulói önismeretét?
 - önreflexiós képességeit?
 - mennyire véli önkritikusnak a tanulóit?
- Képesek-e kinyilvánítani egy-egy téma kapcsán a tanulók a tetszésüket/nem tetszésüket?
- Okozott-e ez eleinte problémát?
- Ha igen, akkor hogyan tudta fejleszteni őket ezen a területen? Milyen gyakorlatok és/vagy módszerek segítettek Önt ebben?
- Képesek-e a tanulók a művészeti jellegű alkotások kapcsán eljutni a műélvezet fázisába?
- Ha igen milyen módszerrel közelíti meg/vezeti fel a témát?
- Pl: Szokott-e, és ha igen, hogyan tájékozódik a tanulók körében divatos művészeti (zene, film, irodalom stb.) ágakról?
- Tapasztalatai szerint hogyan, milyen csatornákon (pl. blog, twitter, ıntagram, facebook stb.) osztják meg művészeti élményeiket a tanulók egymással?
- Ön hogyan fejleszti a saját tanítási óráin a tanulók kommunikációs kompetenciáját?
 - Milyen módszerekkel, munkaformákkal és gyakorlattípusokkal fejleszti:
 - a szókincset?
 - a nyelvhasználatot?
 - véleményformálást?
 - a szituációhoz illő nyelvi kifejezőmódot?

- a szituációhoz illő nem nyelvi kifejezésmódot (arcjáték, gesztus, testbeszéd)?
 - az önismeretet?
 - az önreflexiós képességeket?
 - az önkritikai képességet?
- Milyen az intézmény infokommunikációs felszereltsége?
 - Használ-e digitális tananyagokat az óráin?
 - Hogyan tudja beépíteni ezeket a tanulási folyamatba?
 - Hogyan jellemezné a tanulók digitális kompetenciáit (tartalom, eszközök, stílus stb.)?
 - A kommunikációs kompetencia mely területeit szokta fejleszteni a digitális tananyagokkal/digitális feladatokkal?
 - A tanítási órán kívüli időben milyen lehetőségeket biztosít a tanulóinak arra, hogy fejlődjön a kommunikációs kompetenciájuk?

2. melléklet: A diákok számára készült teszt

1. **Nyelvhasználat** (szókincs, szóhasználat; nyelvhasználat, kifejezésmód, ízlés)

- a) Olvasd el soronként a szavakat és húzd alá azt, amelyik szerinted értelmes! Az első sorban megadtuk a megoldást példaként. Ennek mintájára dolgozz! (Forrás: Juhász Valéria – Radics Márta, In.: Gyarmathy Éva: Kognitív profil teszt)⁴⁴

pereng	kréteg	kerbens	<u>kéreg</u>	szegemő
megszágja	beszege	átderez	kiszérez	elszélyez
kappan	szappol	piszpong	szerpon	trombolán
szimázia	szifeltria	szammitria	szimfónia	szimplánia
fány	szér	keld	korgy	háj
berenel	átenel	kifejel	gifejez	keredek
implúzió	fludízió	infúzió	szintúzió	preflúzió
szenciális	szodiális	szocillis	szcilláris	szociális
megszeppel	felkerel	megszegel	kivesel	átderel
kantáta	rakonta	kencura	kurtána	kankária

- b) Válaszd ki, hogy a következő nyolc szó közül melyiknek a jelentése áll a legközelebb a vastag betűvel írt szóhoz! A nulladik feladatot példaként adtuk meg!⁴⁵

Példa:

0. radiátor

⁴⁴ <https://kognitivprofil.hu/>

⁴⁵ <https://www.giuntipsy.hu/mill-hill-szokincsteszt.html>

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0049_04_onismeret/1712/index.scoml

- a. reaktor
- b. harcos
- c. vetítő
- d. közvetítő
- e. fűtőtest
- f. bemondó
- g. krokodil
- h. méhés

1. abál

- | | | | |
|-------------|----------|-----------|-------------|
| a) fűszerez | b) eszik | c) hímez | d) táncol |
| e) csomagok | f) főz | g) elszab | h) bevagdos |

2. abbé

- | | | | |
|-----------|----------|-----------|------------|
| a) tanító | b) üzlet | c) úszik | d) tizedes |
| e) pap | f) ábécé | g) kántor | h) vödör |

3. adoptál

- | | | | |
|-------------|------------|-----------------|-----------|
| a) magyaráz | b) gagyog | c) örökbe fogad | d) beszél |
| e) adakozik | f) vizsgál | g) alkalmaz | h) diktál |

4. álláspont

- | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| a) eredmény | b) vélemény | c) cél | d) tábor |
| e) hely | f) jelen | g) köszöntő | h) pontszám |

5. anagramma

- | | | | |
|-------------|-----------------|----------------|---------------|
| a) abesszin | b) kezdőbetű | c) betűszó | d) óriáskígyó |
| e) műfaj | f) mértékegység | g) tájékoztató | h) jel |

6. apad

- | | | | |
|-------------|-------------|----------------|----------|
| a) mélyedés | b) kismotor | c) redundancia | d) ragad |
| e) folyik | f) pad | g) fogy | h) após |

7. aroma

- | | | | |
|--------------|------------|---------|-----------|
| a) kávé | b) váza | c) róka | d) búz |
| e) ágyrajáró | f) minőség | g) íz | h) cigány |

8. aszály

- | | | | |
|-----------|------------|-----------|--------------|
| a) folyó | b) feleség | c) ugar | d) szárazság |
| e) áradás | f) árvíz | g) fattyú | h) uszály |

9. pászka

- | | | | |
|-------------|---------------|--------------|----------------|
| a) fénykéve | b) zsidó étel | c) ütőkártya | d) hordótalpfa |
| e) szerszám | f) sör | g) kelesztő | h) pincebogár |

10. baktat

- | | | | |
|------------|------------|---------------|-----------|
| a) szökdel | b) vasutas | c) hibázik | d) város |
| e) párosul | f) fut | g) uzsonnázik | h) ballag |

11. balga

- | | | | |
|---------------|------------|-------------|-----------|
| a) sánta | b) együgyű | c) kényelmi | d) sétál |
| e) zavarodott | f) tó | g) szótlan | h) mászik |

12. barázda

- | | | | |
|--------------|------------|-----------|-----------|
| a) szorgalmi | b) templom | c) garázs | d) kocsmá |
| e) undok | f) ekenyom | g) halom | h) ösvény |

13. bérenc

- | | | | |
|-------------|---------------|------------|------------|
| a) rászégez | b) hivatalnok | c) küldött | d) kegyenc |
| e) dombság | f) rab | g) szolga | h) bérlő |

14. bukolikus

- | | | | |
|----------------------|------------------|---------------|---------------|
| a) építészeti stílus | b) túléltkezéses | c) pásztori | d) klasszikus |
| e) rádiós | f) illatos | g) borulékony | h) vallásos |

15. bús

- | | | | |
|---------------|---------|----------|------------|
| a) szorgalmas | b) sűrű | c) nehéz | d) büdös |
| e) fáradt | f) türk | g) fene | h) szomorú |

16. csepül

- | | | | |
|-------------|------------|---------------|-------------|
| a) kibeszél | b) szid | c) ragaszt | d) arat |
| e) csöpög | f) vonalas | g) kicsapódik | h) lefetyel |

17. dekadens

- | | | | |
|----------------|------------|-------------|-----------------|
| a) konzervatív | b) lázadó | c) hanyatló | d) kulimász |
| e) időszakos | f) különös | g) búskomor | h) visszahúzódó |

18. deklamál

- | | | | |
|--------------|--------------|------------------|------------|
| a) kifogásol | b) megjegyez | c) elutasít | d) igényel |
| e) kiszól | f) kijelent | g) írásba foglal | h) előad |

- c) Milyen eltérést észlelsz a következő mondatok között? Kit milyen beszédhelyzetben kínálnál így ülőhellyel? Az első szituációt megadtuk példaként. (*Szikszaíne Nagy Irma, 2011*)

- *Ülj le!*

Egyszerű, általános felszólítás, minden nyelvhasználó számára egyértelmű. Talán amikor valaki elkésik egy óráról, annak mondhatja ezt a tanára, vagy ha egy barát meglátogat valakit, akkor a vele való laza viszony miatt is elhangozhat, hisz ebben az esetben nem feltétlenül kell finomkodni, udvariaskodni.

- *Ülj le, kérlek!*
- *Leülni!*
- *Csüccs!*
- *Foglaljon helyet!*
- *Foglalja el a helyét, legyen szíves!*

- d) Helyettesítsd a mondatok kötőszavait más kötőszavakkal! (*Hernádi Sándor, 1977*)

- *Megsütöttem a tortát, holott sok dolgom volt!*
- *Mind a cipóm, mind a ruhám drága volt!*
- *Kirándulni akartam menni, azonban esni kezdett!*

- *Értem a mondatelemzést, csakhogy nem szeretem.*
- *Szépen kértél, tehát szívesen segíték.*
- *Tegnap délután nagyon dörgött az ég, és rettenetesen fúj a szél.*

- e) Írj egy *párbeszédet* a megadott szituációhoz úgy, hogy a *vendég* szerepébe helyezkedsz!
Hogyan oldanád meg a problémát? (*Rudas János, 2007*)

Szereplők: *vendég, pincér*

A vendég húslevest rendelt egy étteremben, amit a pincér ki is hozott, de a leves langyos volt, holott a vendég forrón szereti.

A párbeszéd elejét leírtuk, folytasd onnan, hogy észrevetted a levesed nem elég meleg!

- *Jó napot kívánok!*

- Jó napot kívánok, itt hagyhatok egy étlapot?

- *Igen, ebédelni szeretnék!*

- Sikerült választania?

- *Igen, egy húslevest kérek!*

- Köszönöm szépen, nem sokára hozzuk!

- Íme, a húsleves! Jó étvágyat kívánok!

- *Köszönöm szépen!*

-

2. **Önismeret** (*önismeret, önreflexió*)

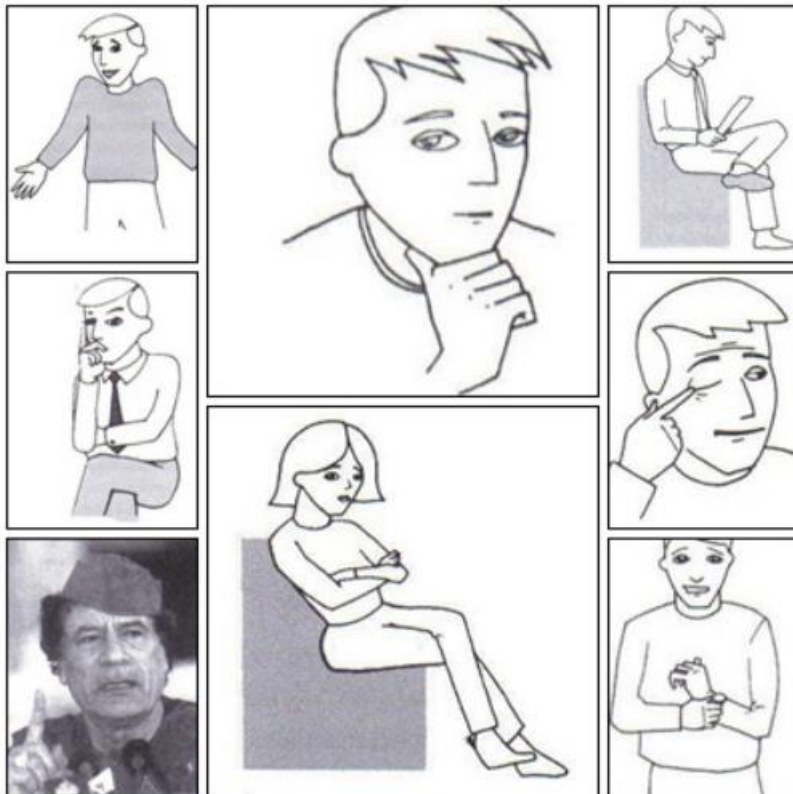
Kérlek, hogy jelöld be a skálán azt, hogy milyen mértékben tudsz azonosulni az alább megfogalmazott gondolatokkal. 1= egyáltalán nem, 7= teljes mértékben (*saját feldolgozás*)

- Gyakran előfordul, hogy nem mondom ki a véleményemet egy adott dologgal kapcsolatosan, inkább magamban őrlődöm.
- Számos szituációban bátortalan vagyok, nem tudok kiállni önmagamért.
- Gyakori, hogy úgy érem el másoknál, hogy meggyőzzem őket bizonyos kérdésekben, hogy felemelem a hangomat.
- Többnyire halk szavú vagyok.
- Úgy érzem, hogy meggyőzően kommunikálok. Az esetek jelentős részében egyenes beszéddel el tudom érni, amit szeretnék.
- Gyakran érezhetek szorongást más emberek, amikor velem kommunikálnak.
- Igyekszem kommunikáció közben arra, hogy a kommunikációs partneremmel mindketten sikerrel járjunk a kommunikációs folyamatban.
- Képes vagyok szavakkal és testbeszédemmel kifejezni az érzéseimet és ezt meg is teszem.

- Ki tudok állni önmagamért és a jogaimért és nem hagyom másoknak, hogy kihasználjanak engem.
- Inkább használjanak ki mások, mintsem ki kelljen állnom egy olyan ügy mellett, amiről mások hallani sem akarnak.
- Erőteljesen, hangosan beszélek másokkal.
- Amikor másokkal kommunikálok mindig mások irányítják a kommunikációt, nagyon gyakran alárendelt helyzetbe kerülök.
- Távol áll tőlem, hogy másokat bármiről is megkérdezzek. (pl. az utcán egy járókelőt, hogy merre találok a boltot)
- Nem szeretek kérni.
- Nem tudok kérést visszautasítani.
- Ritkán elegyedem beszélgetésbe idegenekkel.
- Kissé kritikus vagyok és ennek hangot is adok időnként.
- Jól bírom a mások által megfogalmazott kritikákat.
- Nem szeretem, ha mások véleményt mondanak rólam, a munkámról.
- Nehéz számomra minden olyan szituáció megélése, amikor elismerik a pozitív tulajdonságaimat, vagy dicsérik a munkámat.
- Nehezemre esik megfogalmazni mások számára elismerést jelző mondatokat.
- Mások véleményét nem minden esetben fogadom el.
- Szinte minden esetben adok mások véleményére.
- Nem vagyok hajlandó elfogadni más emberek véleményét.
- Szeretem tisztázni a szituációkat, amikor felmerül a gyanú bennem, hogy a másik fél pletykákból, igaztalan állításokból tájékozódott.
- Nagyon ritkán, vagy sosem tisztázom azokat a szituációkat, amelyeknek, meglehet, hogy kétes az igazságtartalma. Jobban szeretek sodródni az árral. Úgy is lesz valahogy.
- Amikor konfliktushelyzetbe kerülök nem vagyok hajlandó meghallgatni a másikat. Minden áron kiállok a magam igaza mellett.
- Amikor konfliktushelyzetbe kerülök hagyom, hogy a másik eldöntse, hogy mi legyen az ügy kimenete, nekem végül is mindegy.
- Amikor konfliktushelyzetbe kerülök szeretem megbeszélni a beszédpartneremmel azt, hogy neki mi a fontos az adott ügyben, majd elmondom én is, aztán konszenzust javaslok.
- Mindig, minden helyzetet uralni akarok.
- Szeretek irányítani másokat és ha szükséges, ezért harcolok is.
- Félek attól, hogy vezetői szerepkörbe kerüljek.
- Szeretem, ha mások megmondják azt, hogy mit tegyek.
- Többnyire tudom, hogy mit akarok tenni és azt meg is teszem.
- Nem szeretem, ha mások döntenek helyettem, de én sem döntök mások ügyeiben.
- Hatékonyan tudok együttműködni másokkal egy ügy előmenetele érdekében.
- Gyakran áldozatnak érzem magam.
- Időnként vannak kitöréseim a bennem felhalmozódott elfojtások miatt.
- Gyakran magamban motyogva teszek megjegyzéseket, mert nem akarok konfliktushelyzetet.

3. Nem verbális kommunikáció (*testbeszéd, gesztus*)

a) Keresd meg a képhez tartozó leírást! (*Pease, 2015*)



Leírások:

- a) Az illető nem tudja a választ, vagy nem érti az elhangzottakat, de behódolást jele is lehet.
- b) Kritikus hozzáállás, nincs nyert ügyünk az illetővel.
- c) Fenygetettség érzést akar valakiben kelteni.
- d) Az illető érdeklődése lanyhul, miközben a megoldáson gondolkodik elunta magát.
- e) Az illető nem mutat hajlandóságot semmiféle kommunikációra.
- f) Az illető domináns, laza és fiatalos, mindig kész a vitára.
- g) Az illető nem akar a szemébe nézni annak, akinek hazudik.
- h) Lámpaláz, bizonytalanság, izgalom, de tudatosan határozottnak akar látszani a mozdulatai által.

b) Milyen érzelmet fejeznek ki a képek?

- Öröm
- Szomorúság
- Harag
- Meglepetés
- Undor

– Félelem



Köszönetnyilvánítás

H. Varga Gyulának, mentoromnak

Abban a szerencsés helyzetben kezdhettem a doktori tanulmányaimhoz, hogy volt mellettem valaki, aki akkor már évek óta “mutatta az utat” és “fogta a kezemet”. Példakép, pedagógus, mentor, “családtag”, barát, tükör, vezető, jó akaró. Egy karizmatikus ember, akiről még nagyon nehéz szólnom, ezért nehéz a köszönő szavakat úgy megírni, hogy tudom, azokat ő már nem olvashatja el. Bár hiszem, hogy minden tanárom hatással volt rám, formált és hozzájárult a végeredményhez, és mindannyiuknak köszönhetem azt, hogy eljutottam idáig, de tudom, hogy nélküle sokszor nem lett volna erőm az elinduláshoz, a változtatáshoz, vagy éppen az úton maradáshoz. Ő vezetett be a kutatócsoportok és a konferenciák világába végzős egyetemistaként és ő az, aki testhezálló szakmai feladatokkal halmozott el. Kihívásokkal. Íme, az egyik kihívásod, ami elé állítottál, kedves Tanár Úr, remélem, hogy látod a végeredményt. A legnehezebb ennek a kijelölt útnak a végére nélküled érnem.

Hálával tartozom Neked a sok tanításodért, a bizalmadért, a belém vetett hitedért, a közvetlen kapcsolatunkért, a beszélgetéseinkért, az atyai jó tanácsaidért, időnként az aggodalmadért, az állandó őszinteségedért, azért, hogy olyan közösségekbe vezetted be, ahol nem csak szakmai példaképekre, hanem igaz barátokra, egy kicsiny családra is leltem. Köszönöm azt a tizenegy intenzív évet, amíg jelen voltál az életemben, a szakmai fejlődésemben. Sohasem fogom tudni igazán jól megfogalmazni azt, hogy mennyi mindent köszönhetek Neked és azt sem, hogy ki is voltál Te nekem valójában. De azt tudom, hogy Te vagy az első, akinek meg kell köszönnöm, nem csak a doktori tanulmányaimhoz nyújtott útbaigazításaidat, de a tanulmányaim korrektúrázását, bölcs bírálatát is, sőt, azt az alapvető tudást, amire mindez épülhetett. Köszönöm az elmúlt tizenegy év minden fáradozását, lehetőségét, próbatételét, bírálatát, megerősítését, de főleg szeretető odafigyelését.

Köszönetnyilvánítás

Köszönet illeti egykori és jelenlegi témavezetőimet. Elsőként *dr. habil. Virág Irént*, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézetének Igazgatóját, a Pedagógia Tanszék vezetőjét, aki sok megmérettetés mellett elvállalta a témavezetésemet és precíz és kiemelkedően magas színvonalú munkájával példát mutatott és mutat most is nekem. Köszönet illeti a sok alapos átolvasásért, a munkáim konstruktív javításáért, a nehézségek ellenére állandóan kedves, melegszívű, elfogadó hozzáállásáért, sokszor lelki támogatásáért. Köszönöm

neki, hogy a kutatómódszertan állandó változtatásában segítő kezet nyújtott és alaposan sok oldalról gondolhattuk át a változtatás lehetőségeit.

Köszönet illeti *dr. Szőke-Milinte Enikőt*, aki bár a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Vitéz János Tanárképző Intézetének igazgatója, mégis vállalta állandó túlterheltsége mellett a külső témavezető szerepét és segítette ötleteivel, innovatív gondolkodásmódjával, beszélgetéseinkkel a téma alakulását. Segítséget nyújtott a kritikus pillanatokban. Higgadt átgondolással és jó problémamegoldó képességgel támogatott többek között a kutatómódszertani változások időszakában is, amely az egyik legkritikusabb pontja volt ennek a néhány évnek.

Egykori témavezetőimnek, *dr. habil. Koltay Tibornak* és *prof. dr. Perjés Istvánnak* is elismerés jár az első két tanulmányi évemben kifejtett témavezetői munkájukért, és későbbi szakmai odafigyelésükért, együttműködésükért, ajánlásaikért, a közös munkákért. Köszönöm nekik és *dr. habil. Ollé János* egykori rektorhelyettes úrnak, hogy azonnali bizalmat szavaztak nekem a felvételit követően és már a nyári hónapokban bevontak egy nagy volumenű pályázatba, amely számos szakmai lehetőséget nyújtott számomra, többek között a nemzetközi kutatócsoportunk munkájában is ezáltal próbálhattam ki magamat.

Köszönöm *dr. Hulyák-Tomesz Tímeának* az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet munkatársának az állandó jelenlétét a felvételit megelőző időszaktól egészen napjainkig. Köszönet illeti a szakmai tanácsokért, a munkában való gyakori együttműködésért, azért, hogy bevezetett néhány - számomra még új - szakmai ismeretbe, jóllehet talán egyedül gyorsabban elvégezhetett volna egy-egy szerkesztési, vagy lektorálási munkálatot. Köszönet illeti az állandó újratervezésekért és baráti, lelki támogatásáért.

Köszönöm szépen *dr. Toma Kornéliának* a Tokaj-Hegyalja Egyetem Intézetigazgató oktatójának a témám időszakonkénti részletes megbeszélését, szakmai, kutatómódszertani jó tanácsait, továbbá a konferencia és a publikálási lehetőségeket is, amelyeket mindig készségesen biztosított számomra.

Köszönöm szépen *dr. Héjja-Nagy Katalinnak* az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Doktori Iskola és a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet oktatójának, egyetemi adjunktusának a teszt kidolgozásában nyújtott számos jó tanácsát, segítségét, állandó, készséges elérhetőségét.

Köszönöm szépen az *Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola minden oktatójának, munkatársának* azt, hogy ha szakmai tanácsra volt szükségem, akkor elérhetőek és nyitottak voltak a problémamegoldásra. Köszönöm szépen a *Doktori Iskola*

vezetésének munkáját, amely a doktori eljárásig vezetett; kiváltképp a *műhelyvitán a bizottság opponenseinek és tagjainak* részéről a jó szándékú, szakmailag támogató javaslatokat.

Köszönöm az *Alkalmazott Kommunikációtudományi Kutatócsoport* és a *Comenius Kommunikációs Kutatócsoport* állandó szakmai támogatását. Köszönöm szépen egykori munkahelyemen a MMSZ Óbudai Technikum és Szakképző Iskolában *Féderer-Lázár Gyöngyvér* igazgatóhelyettes asszonynak, hogy az órarendi és munkarendi beosztást mindig a doktori munkámat segítve, minden elfoglaltságomra tekintettel tervezte meg és megadott minden lehetséges segítséget, hogy a saját utamat is járhassam a munkám zavartalan teljesítése mellett. Köszönöm szépen jelenlegi munkahelyemnek, a *Nyíregyházi Egyetem Magyar Nyelvészeti Intézeti Tanszékének*, hogy munkatársaim időnként átvállaltak néhány órát és próbáltak a túlterheltség alól mentesíteni, amikor lehetőség volt rá. Kiváltképp köszönöm *dr. Antal Attila* tanár úrnak, akkori módszertanos páromnak, egykori módszertanos tanáromnak - akitől szintén rengeteget tanultam diákként és munkatársként is - a segítségét a rengeteg portfólió bírálatának időszakában. Köszönet *dr. Schéder Veronikának*, egykori munkatársamnak a pszicholingvisztikai oldalról nyújtott támogatásáért, a tesztek kialakításának alapos átgondolásáért, az újabb és újabb tesztváltozatokhoz fűzött jó tanácsaiért. Köszönet illeti az informatikai segítség nyújtásáért *Tóth Zsolt* egykori ISZK-s kollégánkat. Kiváltképp szeretném megköszönni *jelenlegi negyed és ötödéves, illetve volt hallgatóimnak* azt, hogy bármely módszertani továbbképzést követően szívesen próbálták ki velem védett körülmények között az újabb módszertani megoldásokat, hogy azokat később terepen is alkalmazni tudjuk mindannyian. Elhivatottságuk és szakmai alázatuk nélkül ezt a folyamatot nem tudtuk volna ilyen precízen véghez vinni.

Köszönet illeti azokat az intézményvezetőket, akik segítették munkámat azzal, hogy a kutatás időszakában lehetőséget biztosítottak az adatfelvételre, hiszen nagyon erős elzárkózást tapasztalhattam meg a járvány miatti helyzetben. Köszönöm azoknak a pedagógusoknak és diákoknak, akik részt vettek a pilot és az éles vizsgálatokban egyaránt. Kiemelt köszönet illeti *Ferdinánd Tibor* igazgató urat, amiért az első pilot kutatás során minden lehetőséget megteremtett kollégáival a zavartalan adatfelvételhez. Köszönöm szépen a rám szánt idejüket, a kollégák együttműködését és példamutató szakmaiságukat.

Végül pedig köszönöm szépen a *családomnak*, hogy az elmúlt években elviselték a vizsgákra készülés nehéz időszakait, a leadási határidőket, a konferenciák miatti távolléteket, az éjszakákba nyúló kutatómunkákat, a „nem létező hétvégeket”.

Minden bizonnyal még számtalan embernek tartozom hálával azért, hogy ide eljuthattam, ezúton is mindannyiuknak köszönök minden segítséget!

Irodalom

Ackermann, E. – Gauntlett, D. – Weckstorn, C. 2009. Defining Systematic Creativity. Explaining the nature of creativity and how the LEGO® System of Play relates to it. Lego Group.

Aczél, P. 2015. Műveljük a médiát. Budapest, Wolters Kluwer Kft: 166–169

Adamikné, J. A. 2008. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig. Trezor Kiadó, Budapest.

Alismail, A. H. 2015. Integrate Digital Storytelling in Education. Journal of Education of Practice Vol.6. No.9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082416.pdf> (2021.07.13.)

Allan, P. 2020. A testbeszéd enciklopédiája. Park Könyvkiadó Kft. Budapest.

American Library Association (1998) A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. American Library Association, Chicago. Available at: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>.

Andok, M. 2016. Kommunikációs kompetencia – médiajártasság. Konceptcionális különbségek, készségbeli hasonlóságok. In. H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) A kommunikáció oktatása 8. Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. 31–40 pp.

Antal, L. 1976. A tartalomelemzés alapjai. Magvető Kiadó, Budapest.

Antal, P. 2017. Innovációk az általános iskolai olvasás-fejlesztésben. Agria Média Konferencia, Eger <http://real.mtak.hu/88695/1/ANtal.pdf> (2021.07.13.)

Antalné, Sz. Á. – Raátz, J. – Veszelszki, Á. (szerk.) 2015. Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. ELTE, Budapest. pp. 165.

Antalné, Sz. Á. 2015. Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In. Antalné Sz. Á. – Laczkó K. – Raátz J. (szerk.) Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. ELTE, Budapest. pp. 9–28.

Arató, G. 2009. Helyzetértékelés az egész életen át tartó tanulás koncepciójának megvalósulásáról. In.: Tudásmenedzsment, 10. évf. 2. sz. http://epa.oszk.hu/02700/02750/00023/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2009_02_047-054.pdf (2021.08.04.)

Babbie, E. 2001. A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest.

Bábosik, I. – Borosán, L. – Hunyady, Gy-né. – M. Nádasi, M. – Schaffhauser, F. 2011. *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása.* ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

Balázs, L. 2013. A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei. Módszerek, eszközök, feladatok. Gramma Kiadó, Eger.

Balázs, L. 2015. A Z generáció fejlesztésének lehetőségei – alternatív módszerek a közoktatásban. In. Anyanyelv-pedagógia 2015. évf. 4. sz.

- Ballér, E. 1996. A tantervelmélet forrásai 17. Tantervelméletek Magyarországon a XIX. – XX. században. Országos Közoktatási Intézet.
- Ballér, E. 2003. A tanterv. In.: Falus Iván szerk.: Didaktika 191–218. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Banczerowski, J. 1994: A kommunikációs kompetencia és összetevői. Nyr. 277–86
- Banó, I. 1988. Folklór 1. Magyar Népköltészet. In.: Vargyas Lajos. Magyar Néprajz V. Népköltészet. Akadémiai Kiadó Budapest.
- Barabási, T. 2008. Drámapedagógia. Tanulmányi útmutató. Babes–Bolyai Tudományegyetem Távközpont Pszichológia és Neveléstudományi Kar Tanító és Óvóképzés Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat. <https://docplayer.hu/1079067-Babes-bolyai-tudomanyegyetem-tavoktatasi-kozpont-pszichologia-es-nevelestudomanyok-kar-tanito-es-ovokepzes-szekelyudvarhelyi-kihelyezett-tagozat.html> (2021.07.21.)
- Barátné, H. Á. 2003. Az információs műveltség átalakítása. Tudásalapú társadalom – információs műveltség. OPKM, Budapest.
- Bárczi Géza – Országgh László (szerk.) A magyar nyelv értelmező szótára. Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet. Akadémiai Kiadó. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> (2021.08.04.)
- Barrett, H. C. 2009. How to Create Simple Digital Stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> (2021.07.13.)
- Bartos, É. 1984. Biblioterápia és közművelődési könyvtárak. In.: Csapó, E. (szerk.) Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása. Magyar Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Bartos, É. 1987. Biblioterápia a könyvtárosi munkában. Könyvtári figyelő, 5. kötet.
- Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.) 1997. Pedagógiai Lexikon. I.–II.–III. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory, Z. 1997. Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanulásmélet vázlata. OKKER Kiadó, Budapest.
- Bawden, D. 2008. Origins and concepts of digital literacy. In. Lankshear, Colin & Michele Knobel (edit): Digital literacies: Concepts, policies and practices. Peter Lang, New York. pp. 17–32
- Ben-Peretz, M. – Silberstein, M. 1985. Is This Curriculum Fit for Teachers? <https://eric.ed.gov/?id=ED260992> (2022. 03.01.)
- Bergmann, J. – Sams, A. 2012: Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education. ISTE/ASCD
- Bergmann, J. – Sams, A. 2014. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement, International Society for Technology in Education: Eugene, Oregon and Washington, DC, 169 pp.
- Bernáth, Gy. – Révész, L. 1994. A pszichológia alapjai. Budapest.

- Besser, F. – Wilson, C. 2010. What is coaching? In.: Passmore, J. (ed.) Excellence in Coaching, The Industry Guide. Association for Coaching, Kogan Page Limited, London–Philadelphia–New Delhi, 9–26. pp.
- Bodnár, É. – Csillik, O. – Drakula, M. – Sass, J. 2017: Varázsszer-e a tükrözött osztályterem? Budapesti Corvinus Egyetem, Tanárképző és Digitális Tanulás Központja <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3068/1/TukrozottOsztalyterem2017.pdf> (2021.07.01.)
- Boldizsár, I. 2017. Mesék. In.: <https://www.meseterapia.hu/metamorphoses>. (2017.11.20.)
- Boldizsár, I. 2018. Hamupipőke Facebook-profilja. Meseterápiás esetek. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Boldizsár, I. 2019. Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest.
- Bolton, G. 1984. Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum. Longman, Harlow.
- Bolton, G. 1993. A tanítási dráma elmélete. Marczbányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Büki, O. – Büki, P. 2005. Könyvvel könnyebb!?. In.: Fordulópont, 2. sz. 51–60. pp.
- Campbell, D. T. – Fiske, D. W. 1959. Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait Multimethod Matrix. Psychological Bulletin, 56. 2. sz. pp. 81–105. pp.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1.1: 1–47. pp.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J.C. és R.W. Schmidt (eds.) Language and Communication. London: Longman: 2–27. pp.
- Catts, R. – Lau, J. 2008. Towards information literacy. In.: Information Society Division Communication and Information Sector UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723> (2021.08.04.)
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Covello, S. 2010. A review of digital literacy assessment instruments. Syracuse University School of Education. Analysis for Human Performance Technology Decisions. URL: <http://bit.ly/VySPPy> 2013. 08.07. 2022. 02. 31.
- Csapó, B. 2002: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. In.: Új Pedagógiai Szemle. 2002. 2. szám
- Csapó, B. 2003: A tudás és a kompetenciák = A tanulás fejlesztése, az OKI szakmai konferenciája. 2002, OKI, 2003.
- Csapó, B. 2009: A tudás és a kompetenciák. In.: <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak> (2016.05.02.)
- Cserné, A. G. 1994. Kutatásmódszertan. Bornus Nyomda, Pécs.
- Csík, T. 2006. Információs Műveltség és Oktatásügy. OPKM, Budapest. <https://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf> 2022. 01. 31.

Csíkos, Cs. 2020. A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/csikos-csaba-a-nevelestudomany-kutatasmodszertananak-alapjai/> 2022.02.08.

Dash, A. 2002. Introducing the Microcontent Client. <https://anildash.com/2002/11/13/introducing-microcontent-client/> (2021.06.11.)

Denzin, N. K. 1989/1970. The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. McGraw-Hill, New York.

Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport. (Forgó, S. – Lükő, I. – Molnár, Gy. – Szűts, Z. – Horváth, J. – Képes, J-né – Medve, K. Nagy, K. – Berki, É. – Reményi, J. – Zarka, D.) 2019. A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf (2023. 01. 02.)

Dobozy, Gy. 2019. Mikrotartalmak alkalmazása az adózás tantárgyak oktatásánál. In.: Benedek András (szerk.) Mikrotartalmak alkalmazása. Módszerek iskolai szemmel. Budapest, MTA – BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport közlemények VIII. http://www.ocd.bme.hu/wp-content/uploads/2019/09/8.fuzet_tervezet_KADA_vegleges2.pdf (2021.06.11.)

Doll, B. – Doll, C. 2011. Fiatalok biblioterápiája: könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése. Könyvtári Intézet, Budapest.

Eck, J. 2016. A drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In.: Zsolnai, A. – Kasik, L. (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. SZTE, BTK. Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ONK tanulmánykötet. http://www.edu.u-szeged.hu/onk2016/download/ONK_2016_tanulmanykotet.pdf (2021.07.21.)

Eck, J. 2020. Dráma- és színházismeret az oktatásban. PPKE, Budapest. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Binder1.pdf> (2021.07.19.)

Emőd, T. 2013. Biblioterápia és nevelés. In.: Könyv és nevelés. Olvasáspedagógia. 3. szám. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/biblioterapia-es-neveles> (2021.07.28.)

Falus, I. – Ollé, J. 2008. Az empirikus kutatások gyakorlata. Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus, I. – Szűcs, I. (szerk.) 2021. Didaktika. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Falus, I. 2004. A megfigyelés. In. Falus, I. (szerk.) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus, I. 2005. Képesítési követelmények – kompetenciák – sztemderdek. Pedagógusképzés 32. évf. 3. sz. 5–16. pp. https://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedag_gusk_pz_s_2005-1 (2022. 02. 02.)

Fercsik, E – Raátz, J. 1993. Kommunikáció szóban és írásban. Korona Kiadó, Budapest.

- Ferencsik, A. 2019. A leadership és a coaching szemlélet alkalmazása a köznevelési intézményvezetésben a hatékonyabb szervezetfejlesztés érdekében. In.: *Opus et Educatio*. 6. évf. 3. sz. <http://opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/335> (2021.08.03.)
- Ferrari, A. 2013. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg, Sweden: Joint Research Centre of the European Commission. In.: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167> (2021.08.04.)
- Flick, U. 2002. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Flick, U. 2008. *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Forgó, S. 2011. A kommunikációelmélet alapjai. Médiainformaticai kiadványok. EKE, Eger. https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/8784/03_a_kommelmélet_alapjai.pdf?sequence=1&isAllowed=y 2022. 02. 03.
- Fóris-Ferenczi, R. 2008. A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékelélmélet. Kolozsvár. <https://docplayer.hu/27220594-Foris-ferenczi-rita-a-tervezestol-az-ertekelesig-a-tanterv-es-az-ertekeles-elmelete-es-gyakorlata.html> (2022.03.01.)
- Fromann. R. 2016. Homo Ludens társadalma küszöbén. Doktori (PhD) értekezés. ELTE, Társadalomtudományi Kar, Szociológia Doktori Iskola, Interdiszciplináris Társadalmi Kutatások Program.
- Furman, B. 2009. Kids’Skills, megoldásközpontú gyereknevelés a gyakorlatban. Kreatív, játékos módszer a nehéz helyzetek és viselkedési problémák leküzdésére. Z-Press, Miskolc.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chichago.
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical Sensitivity: Advances in Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B. G. 1992. *Basic of grounded theory of analysis*. . Sociology Press, Mill Valley.
- Golnhofér, E. 2001. *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Gonda, Zs. 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 4. pp. 439–450
- Gonda, Zs. 2015. A digitális szövegek értésének mérése. In. Antalné Sz. Á. – Laczkó K. – Raátz J. (szerk.) *Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. pp. 112–128
- Grigas, V. – Mierzecka, A. – Tomori, T. – Koltay, T. 2019. Secondary School Teacher’s Attitudes to Information Literacy: A Study of A Questionnaire Validity. In. Kurbanoglu, S. – Špiranec, S – Ünal Y. – Boustany, J – Huotari, M-J. – Grassian, E. S. – Mizrachi, D. – Roy, L. (szerk.) *Information Literacy in Everyday Life*. 34. sz. 357–368. pp.
- Gulyás, E. 2015. A biblioterápia kialakulása, fejlődése, és helye a könyvtárban. In.: *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 2015/1. sz. <http://ki2.oszk.hu/3k/2015/04/a-biblioterapia-kialakulasa-fejlodesese-es-helye-a-konyvtarban/> (2021.07.27.)

- Gulyás, E. 2019. A fejlesztő e-biblioterápia alkalmazásának lehetősége hátrányos helyzetű diákok körében. PhD-értékezés. EKE, Eger. http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/68/1/Gulyas_disszertacio.pdf (2021. 07. 27.)
- Gyarmathy Éva 2009. Kognitív Profil Teszt. Iskolakultúra 2009/3-4. sz. 60–73 pp.
- Habók, A. 2017. *A tanulás tanulása*. Gondolat Kiadói Kör Kft. Budapest.
- Hadházy, Cs. 1994. Életápolás könyvtári eszközökkel. Hajdú–Bihar–Megyei Könyvtári Téka, 2. sz. 53–58. pp.
- Hadházy, Cs. 1995. Biblioterápia – életápolási klub: Az Újkerti Nevelési Központ Könyvtárában. Őszikék 3. évf. 7. sz. 6. pp.
- Halasi, E. 2001. „Az írott szó gyógyító ereje”. Biblioterápia a Mosoly utcai könyvtárban. Könyvtári Híradó, 2. szám. 53–58. pp.
- Heatchote, D. 1984. Drama and Education. Subject or System? In.: L. Johnson – C. O’Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, IL.: Northwestern University Press 61–79. pp. Magyarul: Szauder Erik 1994. (ford. szerk.) *Dráma – Oktatás – Nevelés*. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 121–151. pp.
- Herman, E. – Nicholas, D. 2010. The information enfranchisement of the digital consumer. *Aslib Proceedings*. 62 (3), pp. 245–260. <https://doi.org/10.1108/00012531011046899> 2022. 01. 28.
- Hernádi, S. 1977. *Helyesen, szépen, magyarul*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Hesse-Bieber, N. S. 2010. *Mixed methods research: merging theory with practice*. The Guilford Press, New York.
- Hnason, W. E. – Creswell, J. W. – Plano, C. – Vicki, L. – Petska, K. S. – Creswell, J. D. 2005. Mixed methods research designs in counselling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52/2. sz. pp. 224–235. pp.
- Honti, Gy. 2010. Beavató, Honti György beszélget Kaposi Lászlóval. In.: *Drámapedagógiai Magazin*. 2010/1, 39. sz. http://epa.oszk.hu/03100/03124/00060/pdf/EPA03124_dpm_2010_1.pdf (2021.07.20.)
- Hoobs, R. – Cooper, D. M. 2015. *A médiaműveltség felfedezése*. Wolters Kluwer, Budapest.
- Hunyadi, Györgyné – M. Nádasi, M. 2000. *Pedagógiai tervezés*. Comenius BT, Pécs.
- Hymes, D.H. 1971. On communicative competence. (Excerpts from Hymes, D. H. On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press) In: Pride, J.B. és J Holmes (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin: 269–293. pp.
- Iveson, C. – George, E. – Retner, H. 2017. *Brief coaching, megoldásközpontú megközelítés*. Solutionsurfers, Budapest.
- Jakobovits, K. 2019. Az irodalomterápiáról dióhéjban. <https://jakobovitskitti.hu/2019/08/08/az-irodalomterapiarol-diohejban/> (2021.07.28.)

- Jakobovits, K. 2020. Kommunikációfejlesztő tréning irodalomterápiával. <https://jakobovitskitti.hu/2020/01/21/kommunikaciofejleszto-trening-irodalomterapiaval/> (2021.07.28.)
- Jeney, É. 2016. Biblioterápia, irodalomterápia. In.: Varga L. és mtsai. (szerk.) Helikon. Irodalomtudományi szemle. Biblioterápia, irodalomterápia. 2016/2. sz.
- Jones, K. A. – Jones, J. L. 2008. Making Cooperativ Learning Work in the College Classroom: An Application of the “Five Pillars” of Cooperativ Learning to Post-Secondary Instruction. The Journal of Effektive Teaching 2. pp. 61–76
<https://niagara.edu/assets/assets/cctl/documents/JET.pdf> 2014. 09. 30.
- Joyce, B. – Showers, B. 1982. The coaching of teaching. Educationl Leadership. 40/1 4–10. pp.
- Juhász, E. 2009. Tréningek tervezése és szervezése. In.: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 328–332. pp.
- Juhász, V. – Radics, M. A szókincs szerepe az olvasáselsajátításban és a szövegértés-fejlődésben. Szókincskutatások. Szókincsvizsgáló eljárások. In: <http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/34323/Juh%C3%A1sz+Val%C3%A9ria+-+Radics+M%C3%A1rta1.pdf/14c86754-82f6-4c65-8907-389e5491dbba>
- Juhász, V. 2020. A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban.
- Kaposi, L. 1995. Színház és dráma a tanításban. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest.
- Kapp, K. M. – Blair, L. – Mesch, R. 2012. The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into practice. Pfeiffer.
- Karvalics, Z. L. 1997. Az Információs írástudástól az Internetig. Educatio 6. évf. 4. sz. pp. 681–698.
- Karvalics, Z. L. 2012. Információs kultúra, Információs műveltségi: egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. Információs Társadalom, 12. évf. 1. sz. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00036/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2012_1_007-043.pdf 2022. 01. 30.
- Kaweh, B. 2019. Coaching kézikönyv. Bioenergetic Kiadó, Budapest.
- Kelló, É. 2014. Coaching alapok és irányzatok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Király, G. – Dén-Nagy, I. – Géring, Zs. – Nagy, B. 2014. Kevert módszertani megközelítések. Elméleti és módszertani alapok. Kultúra és Közösség. V. évf. 2. sz. pp. 95–104. pp. http://epa.oszk.hu/02900/02936/00017/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2014_02_095-104.pdf (2022.02.11.)
- Kiss, J. 2002. Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kis-Tóth, L. 2009. A tanári tevékenység IKT elemei. Habilitációs értekezés. Tézisek. ELTE, Budapest.
- Kis-Tóth, L. 2015. Elektronikus tanulási környezetek a felsőoktatásban. Dunakavics 3. év. 11. sz. pp. 21–37.

- Kojanitz, L. 2013. A tankönyvek új generációja. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_tankonyvek_uj_generacioja_koncepcio_0.pdf (2021.08.04.)
- Koltay, T. – Prókay M. 2010. Terminológiai változások a XX. – XXI. századi könyvtártudományban. Magyar Terminológia. 1. évf. 2. sz. pp. 269–284.
- Koltay, T. – Szőke-Milinte, E. 2020. Complex Interdisciplinary Approach to Modelling Information Literacy Education. In. Zagadnienia Informacja Naukowej. Studia Informacyjnej 43-56. pp. <https://www.researchgate.net/journal/Zagadnienia-Informacji-Naukowej-Studia-Informacyjnej-0324-8194>
- Koltay, T. 2009. Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. Médiakutató Alapítvány. https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas 2022. 02. 03.
- Koltay, T. 2018. A kritikai információs műveltségi pedagógiai útjai. In. Agria Média 2017. Líceum Kiadó, Eger. pp. 34–39.
- Koltay, T. 2020. Hogyan lett az Információs műveltségből MIL? In. Varró Bernadett (szerk.) Tudomány régen és most: mit kutatunk másként? Líceum Kiadó, Eger. pp. 39–45.
- Komenczi, B. 2011. Információ és társadalom. EKE, Eger.
- Kontra, J. 2011. A pedagógiai kutatások módszertana. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2022.02.08.)
- Kőrösi, G. – Esztelecki, P. 2015. BYOD, mint oktatáspolitikai modell alkalmazhatóságának realitása a vajdasági magyar közoktatásban. In.: https://www.researchgate.net/profile/Koroesi-Gabor-2/publication/282849853_BYOD_MINT_OKTATASPOLITIKAI_MODELL_ALKALMAZHATOSAGANAK_REALITASA_A_VAJDASAGI_MAGYAR_KOZOKTATASBAN/links/561e5a1308aec7945a25e9d5/BYOD-MINT-OKTATASPOLITIKAI-MODELL-ALKALMAZHATOSAGANAK-REALITASA-A-VAJDASAGI-MAGYAR-KOZOKTATASBAN.pdf (2021.06.18.)
- Kron, F. W. 2003. Pedagógia. Osiris, Budapest.
- Kvale, S. 2005. Az interjú. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Lambert, J. 2013. Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Berkeley,
- Lanszki, A. 2016. Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. In.: Új Pedagógiai Szemle 2016/3–4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio> (2021.06.18.)
- Lanszki, A. 2017. A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban. Doktori disszertáció EKE – NTDI, Eger. https://ntdi.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/lanszki-anita-doktori-e-rtekeze-s-munkahelyi-vita_5a6b05b3e1929.pdf (2021. 07.13.)
- Lanszki, A. 2019. Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. Iskolakultúra 29.évf. 4–5.sz.

- Lengyelne, M. T. – Racskó, R. – Szűts Z. 2021. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének új lehetőségei: digitális történetmesélés LEGO eszközökkel. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9. évf. 1. sz. 327–339 pp.
- Lengyelne, M. T. 2012. Kutatástervezés. Eger http://lengyelne.ektf.hu/wp-content/Kutatastervezes_Lengyelne.pdf (2022.02.12.)
- Lévai, D. 2013. A digitális állampolgárság és digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. In.: Oktatás-informatika. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltseg-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/> 2022. 01. 28.
- Mason, J. 2005. *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Kiadó, Budapest.
- Mayring, P. 1999. *Qualitativ Analyseansatze in der Lehr-Lern-Forschung*. In: Spreckelsen, K. – Hartinger, A. – Möller, K. (hrsg.) *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. pp. 50–77. pp.
- Mayring, P. 2001. *Qualitativ Analyseansatze in der Lehr-Lern-Forschung*. In: Spreckelsen, K. – Hartinger, A. – Möller, K. (hrsg.) *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. pp. 50–77. pp.
- Meadows, D. 2003. *Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media*. *Visual Communication*. 2. 2.sz. 189–193. pp.
- Meleg, G. 2009. „Játszani is engedd.” A drámapedagógia történetének vázlatos áttekintése. http://kozossiker.hu/articles/Jatszani_is_engedd.pdf (2021.07.20.)
- Metcalf, L. 2008. *Megoldásközpontú tanítás. Hogyan javítsunk a diákok magatartásán, jegyein, a szülői támogatáson és a tanári kar morálján*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Michalski, P. – Hodges, D. – Banister, S. (2005): *Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A Teacher’s Story of Adaptations*. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1. 4. sz. 13. Retrieved from 222.
- Mitev, A. Z. 2012. *Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve*. *Vezetéstudomány* 2012/ 1. sz. pp. 17–30. pp. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/1/vt_201201p17.pdf (2022.02.10.)
- N. Kollár, K. – Szabó, É. 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nádasi, M. 2004. *A kikérdezés*. In: Falus, I. (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. *Pedagógus Könyvek*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nádasi, M. 2004. *Dokumentumelemzés*. In: Falus, I. (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. *Pedagógus Könyvek*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy, J. 1994. *Tanterv és személyiségfejlesztés*. In.: *Educatio* 1994. 3. szám.
- Nagy, J. 1996. *Nevelési kézikönyv*. Szeged.
- Nagy, J. 2000. *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. 2007. *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Nagy, J. 2010. A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. Iskolakultúra 7–8. szám. In.: http://real.mtak.hu/57884/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-07-08.pdf
- Nagy, O. 1978. A táltos törvénye. Népmese és esztétikum. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Nahalka, I. 2002. Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nielsen, J. 2017. <https://www.nngroup.com/articles/microcontent-how-to-write-headlines-page-titles-and-subject-lines/> (2021.06.11.)
- Novák, G. M. 2016. Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány. 2016/2. sz. 43–52. pp. https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf (2021.07.21.)
- O'Connor, J. – Lages, A. 2007. How Coaching Works, The Essential Guide to the History and Practice of Effective Coaching. A&C Black, London.
- oktatás. Nyelv és módszer. Nyelvstratégiai füzetek I. Magyar Nyelvstratégiai Intézet, Budapest.
- Ollé, J. 2014. A tükrözött osztályterem, mint tanulásszervezési módszer a felsőoktatásban. <https://www.slideshare.net/ollejanos/a-tukrozott-osztalyterem-mint-tanulasszervezesi-modszer-a-felsooktatásban> (2021.06.11.)
- Pattersson, C. 2018. Psychological well-being, improved self-confidence, and social capacity: bibliotherapy from a user perspective. In.: Journal of Poetry Therapy. The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education. Taylor & Francis Vol.:31. Issue 2. 124–134. pp. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08893675.2018.1448955> (2021.07.27.)
- Pease, A. 2015. A testbeszéd enciklopédiája. Park Könyvkiadó, Budapest.
- Pelling, N. 2011: The (short) prehistory of Gamification. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> (2021.07.01.)
- Pethóné, N. Cs. 2007. Módszertani kézikönyv. Az irodalomkönyv 9–12. és az irodalomkönyv a szakközépiskolák számára 9–12. című tankönyvcsaládhoz. Korona Kiadó, Budapest.
- Pilerot, O. 2006. Information literacy – an overview. In. Martin, A – Madigan, D. (edit) Digital Literacies for Learning. pp. 80–88. https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=gNcqDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA80&dq=pilerot+2006+information&ots=ElAvyrbRCZ&sig=nURoKvkG3-Ilmt-zJHHzwDoazQ&redir_esc=y#v=onepage&q=pilerot%202006%20information&f=false 2022. 01. 28.
- Pléh, Cs. 2013. Lélek és nyelv. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Program for complex instruction. <https://cgi.stanford.edu/group/pci/cgi-bin/site.cgi> (2021.07.15.)
- Propp, V. J. 1975. A mese morfológiája. Osiris Kiadó, Budapest.
- Prószéky, G. 2014. Adat és információ – Tegnap és ma. In: Bencze Lóránt (szerk.): Polgári nevelés – digitális

- Pusztai, K. K. 2018: Játékosítás (gamification) az oktatásban. In.: Szlávi Péter – Zsakó László. InfoDidact'2018. 11. Informatikai Szakmódszertani Konferencia. Előadaskötet. 93–103 pp. Webdidaktika Alapítvány, Budapest. <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact18/Infodidact2018.pdf> (2021.07.01.)
- Raátz, J. 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In. Antalné Sz. Á. – Laczkó K. – Raátz J. (szerk.) Szakpedagógiai Körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. ELTE, Budapest. pp. 71–94.
- Racsó, R. 2017. Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. PhD értekezés. EKE – Eger. In.: [http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko Reka_ertekezes.pdf](http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko_Reka_ertekezes.pdf) (2021.08.04.)
- Radó, P. 2017. Az iskola jövője. Progress Könyvek. Noran Libro, Budapest.
- Ratner, H. – Yusuf, D. 2015. Megoldásközpontú coaching gyermekekkel és fiatalokkal: a brief megközelítés. Z-Press Kiadó, Miskolc.
- Raven, J. C. – Raven, J. – Court, C. H. 1998. Mill – Hill Szókincsteszt. <https://www.giuntipsy.hu/mill-hill-szokincsteszt.html> (2020. 06. 11.)
- Réti, M. 2016. A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban – nemzetközi kitekintés alapján. OFI, OH. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/tanterv-szerepe-es-lehetosegei-tartalmi-szabalyozasban-nemzetkozi-kitekintes-alapjan>
- Robin, B. R. – McNeil, S. G. 2012: What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. Digital Education Review. 22. 37–51. pp.
- Romankovics, E. Drámapedagógiai ötlettár a ROMI-SULI olvasókönyveihez. http://www.romisuli.hu/modszertan/tanmenet_drama_3o.pdf (2021.07.21.)
- Rudas, J. 2007. Delfi örökösei. Önismereti csoportok, elmélet, módszer, gyakorlat. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Russo, A. 2004. School-based coaching. In.: Harvard Education Letter, Research Online. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43179857/school-based-coaching-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1627665288&Signature=XazkZoCLhu15Bw-6H~Z2bxpRWX5XpwzjK4r0znlfBN--Ic9tBZ6DbmEuSxNNi1xxdLZLmjWOgXsLRWopUv0QrviMRYKMCs3dfqGLRQy0mYnNEQbBjgi~k4Vu8AndRmZK9duf8snyPbVZ9JagU55YNW8YYIfU4ewsS816nX7EfyQnfRNHYCwHwvqibrvnW5acIz1gqu9wE53GH0EZPi6SJQwg1wnxMpYSMphfIrmTBoQIY0MNIJ6~wUThkASkuFo9x4SHN0p4Y77VLoqJAiZ-welTANPyk5G2DyB1BP9qbSzipqd6iL5GRwGCgn89-GgNVnFDmUwqV-I7H1zYDyDBfCQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (2021.07.30.)
- Saavala, T. 2011. Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái. – Az Európai keretrendszer. Vágó, I. (szerk.) Az Európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában. OFI, Budapest.
- Sallai, É. 2015. A mese a nevelés táltosparipája. Új Köznevelés. In.: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja> Különszám. (2017.09.17.)
- Sántha, K. 2006. Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Kutatás-módszertani kiskönyvtár (sorozat). Gondolat Kiadó, Budapest.

- Sántha, K. 2007. A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra* 6–7. sz. pp. 168–177 pp. http://real.mtak.hu/56990/1/EPA00011_iskolakultura_2007_06_07_168-177.pdf 2022.02.10.
- Sántha, K. 2009. Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. 2010. A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata. a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. pp. 54–63. pp. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21036/20826> 2022.02.10.
- Sántha, K. 2011. Abdukció a kvalitatív kutatásban. Bizonytalanság vagy stabilitás? Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. 2013. Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha, K. 2015. Trianguláció a pedagógiai kutatásban. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schukertné, Sz. Cs. 2018. Javaslatok és fejlesztési irányok a reintegrációs tisztek specializált oktatására. In.: *Börtönügyi Szemle*. 37.évf. 1.sz. 41–69. pp.
- Schwab, J. J. 1973. Translation into Curriculum. *The School Review* 81. évf. 4. sz. 501–522. pp.
- Sebestyén, K. – Nagy, B. – Szabó, J. M. 2020. LEGO® készletekkel való fejlesztés lehetőségei a kora gyermekkori nevelésben. In: *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8. évf. 1. sz. 68–74. pp. <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/767/663> (2022.02.27.)
- Shank, D. 1997. *Data Smog*. Harper Collins, San Francisco.
- Showers, B. 1984. *Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training*. A CEPM R&D Report. Washinton, DC. National Center of Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Departement of Education.
- Showers, B. 1985. Teachers coaching teachers. *Educational leadership*, 42/7. 43–48. pp.
- Starr, J. 2008. *The Coaching Manual, The Definitive Guide to the Process, Principles and Skills of Personal Coaching*. Person Education Limited, Harlow, GB.
- Steinke, I. 1999. *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa, Weinheim–München.
- Strauss, A. L. – Corbin, J. 1990. *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, Newbury Park.
- Szabó, G. F. 2010. A kommunikatív kompetencia. In.: *Anyanyelv-pedagógia* 2010. 2. szám: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (2016.04.26.)
- Szabolcs, É. 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Kutatás-módszertani kiskönyvtár (sorozat)*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs, É. 2004. Tartalomelemzés. In. Falus, I. (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szászi, T. 1998. Játék és tanulás. Gavin Bolton drámapedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle, Kritika-figyelő*. 120–122. p. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00016/1998-05-kf-Szaszi-Jatek.html> (2021.07.21.)

Szebenyi, P. 1993. A tantervemélet forrásai 15. Tantervfajták külföldön. Bevezetés. Országos Közoktatási Intézet.

Szelesné, I. 2010. Szelek Szárnyán- Drámajáték Gyűjtemény. http://egercsehi.hu/images/stories/tamop/szelek_szarnyan.pdf (2021.07.21.)

Szikszainé, N. I. 2011. Stíluselemzés, stílusértékelés, stílusművelés. DUPress Kiadó, Debrecen.

Szító, J. 2006. Kompetencia és műfaj. In: Nyelvi kompetencia - kommunikatív kompetencia (szerk. Geecső Tamás). Kodolányi János Főiskola, Tinta Kiadó: 354–363. pp. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41726532/kompPerfFolklor_cikk-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628154501&Signature=RhYUyWHGJOcKsM4JWoytaLqVKGQETzZ3ToG9QXGYPqPXzVFtEx6-JZtXkBZmWY-e0iA5AgOPNq559wbKegVOiS49~10V77bpBlwf7IXD77YX~BFXoYEuMUCa6f~y~rXeqUrNj9yY5wOqECzjQ1XB8XykWZ0RJo5cShbSBGmd97meT6uRx37ikYe2IASTVcB4PT0b5-FkH6v24Z9yyFIEa~O-tp00jRUDI8J4j5Kg6ELrkXWY~a8BJGNbSt0isEL~bhjgfnK7z4v~rWtDGwmH5Tjn1iXHC BFDRT8s85y8YBV2iAx5ATB3d8-ETDfMOWarNj8OCdQaveX7IyLMRSOQ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (2021.08.04.)

Szokolszky, Á. 2004. Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.

Szőke-Milinte, E. 2005. A kommunikációs kompetencia fejlesztése. PPKE–BTK, Piliscsaba.

Szőke-Milinte, E. 2012. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2021.06.11.)

Szőke-Milinte, E. 2020. Információ – média(tudatosság) – műveltség. A Z generáció tanulása. PPKE, Budapest.

Szűts, Z. 2020. A digitális pedagógia elmélete. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szűts, Z. 2021. Az oktatás eszközei és digitális technikái. In. Falus, I. – Szűcs, I. (szerk.) Didaktika. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Tomesz, T. 2014. Kommunikációoktatás és személyiségfejlesztés. In. Balázs L. – Tomesz T. – Varga Gy. (szerk.) A kommunikáció oktatása 6. A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei. Hungarovox Kiadó, Budapest. pp. 30–38.

Tomesz, T. 2020. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei a felső tagozatos nyelvtankönyvekben. In.: Acta Universitas de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a magyar nyelv-tudomány köréből. 149–156. pp. http://real.mtak.hu/116271/1/149_156_Tomesz.pdf (2021.08.10.)

Tomori, T. – Koltay, T – Grigas, V. 2021. Középiskolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In. Lengyel, M. T. (szerk.) Agria Média 2020. Líceum Kiadó, Eger. 300–310 pp.

Tomori, T. – Koltay, T. – Grigas, V. 2020. A középiskolai tanárok viszonya az információs műveltséghez Magyarországon, Lengyelországban és Litvániában. In. Könyvtári Figyelő 66. évf. 4. sz. 637–644. pp.

Tomori, T. 2016. A kommunikációs készségfejlesztés a szakiskolában. In.: H. Tomesz-Tímea – H. Varga Gyula (szerk.) Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Tomori, T. 2018. Információs műveltség és kommunikációs nevelés a 2012-es NAT anyagában. In.: H. Varga Gyula (szerk.): Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Tomori, T. 2021. Az információs társadalom kihívásai az iskolapedagógiában. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros.

Tomori, T. 2022. Korszerű módszertani megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In. H. Tomesz, T. (szerk.) Tudatosság a kommunikációban 14. Hungarovox Kiadó, Budapest.

Tongori, Á. 2012. Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. Iskolakultúra 22. évf. 11. sz. 34-47. pp. In. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21326/21116> (2021. 07. 15.)

Tóth, Gy. 1999. Kutatásmódszertan. BDTF. Szombathely.

Tucker, B. 2012. The Flipped Classroom. Online instruction at home frees class time for learning. http://www.msuedtechsandbox.com/MAETELy2-2015/wp-content/uploads/2015/07/the_flipped_classroom_article_2.pdf (2021.06.30.)

Tukacs, N. 2011. Súlyos halássérült tanulók fejlesztésének lehetőségei a drámapedagógia eszköztárával egy kvalitatív kutatás tükrében. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Hallássérültek Pedagógiája Tanszék, Budapest. <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/43542/Tukacs%20No%C3%A9mi.szakdolgozat.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2021.07.21.)

Turkle, S. 2015. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in Digital Age, Penguin Press.

Varga, E. 2015. Drámajáték gyűjtemény. http://www.szolnokiovodak.hu/pdf/tudas_tar/2014-2015/20142015-07.pdf (2021.07.21.)

Varga, Gy. 2015. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének lehetőségei és feladatai a közoktatás vertikumában. In.: Antalné, Sz. Á. – Major, É. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. ELTE, Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (2021.08.10.)

Varga, Gy. 2017. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének programja. In. Szőke-Milinte E. (szerk.) A kommunikáció oktatása 9. A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban. Hungarovox Kiadó, Budapest. pp. 9–22.

Varga, K. 2008. Az információs műveltség fogalma az Európai és Európán kívüli kultúrákban. In: Varga Katalin (szerk.): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, PTE FEEK.

Varga, K. 2013. Tudatos média- és információhasználat – információs műveltség. In: Pálfi Erika(szerk.): Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. OFI, Budapest.

Vargáné, V. Cs. 2010. A drámapedagógiai módszerek alkalmazhatósága a kommunikációoktatásban. In.: H. Virág, I. 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai

megközelítésben. In. Journal of Applied Technical and Educational Sciences. 11. évf. 1. sz. 3–27.pp.

Vogelauer, W. 2008. Coaching a gyakorlatban, Személyes tanácsadás – vezetők szakszerű kísérése, támogatása. Beehive Consulting, Human Telex Consulting, Budapest.

Vuorikari, R. – Punie, Y. – Carretero, S. – Van den Brande, L. 2016. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. file:///C:/Users/Tomori%20T%C3%ADmea/Desktop/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf (2023. 01. 02.)

Winfried, B. – Hehlmann, W. 1982. Wörterbuch der Pedagogie. Kröner Kiadó, Stuttgart.

Zurkowsky, P. 1974. The Information Service Environment Relationships and Priorities. National Commission and on Libraries and Information Science, Washington D. C.

Internetes elérhetőségek

2016/17. tanév rendjéről szóló 12/2016. (VI. 27.) EMMI rendelet

51/2012 (XII. 21.) EMMI rendelet

ACRL, 2015. Framework for Information Literacy for Higher Education. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> 2022. 01. 30.

ALA (American Library Association) 1998. A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. American Library Association, Chicago. Available at: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>. (2004.08.27.)

CA: Digital Dinner Press.

DICE, 2010. DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE Konzorcium. http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (2021.07.21.)

DigComp EU <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

Európai Unió ajánlása (kulcskompetenciák) 2018. In.: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

EUROPEAN Skills Agenda, 2020. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en> (2021.08.04.)

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_37-51.pdf (2021.06.18.)

http://real-j.mtak.hu/8630/2/Helikon_2016-2_vagojel_nelkul.pdf#page=5 (2021.07.27.)

<http://www.ascd.org/publications/books/112060/chapters/The-Flipped-Classroom.aspx> (2021.06.11.)

http://www.kulturasz.hu/letoltes/Treningek_tervezese_es_szervezese.pdf (2021.07.15.)

https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2019/07/DigComp2.1_forditas_6_20200130.pdf

<https://ec.europa.eu/jrc/communities/en/community/digcompedu-community>

<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

<https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/support-material> F

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&furtherPubs=yes&langId=en&pubId=8203>
(2021.08.04.)

https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf(Letöltve: 2017. november 22.)

<https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/32005/31514> (2021.07.13.)

<https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/issue/view/20/7-3> (2021.06.11.)

Kerettanterv a szakközépiskolák 9 – 13. évfolyama számára: 10. melléklet.

Kognitív profil teszt <http://kognitivprofil.hu/> (2021. 06. 15.)

Köznevelés, 1993. 7. sz. Közlemények rovat.

LEGO Education Story Starter Building a story. 2015.
https://www.youtube.com/watch?v=VLsAWd_ceCE (2021. 06.18.)

LEGO Education. In.: <https://education.lego.com/en-gb/products/storytales-set-with-storage-by-lego-education/45005> (2021.06.18.)

MDT, Magyar Drámapedagógiai Társaság. Válogatás a drámapedagógiai magazinban megjelent játékokból. <https://drama.hu/2006/12/valogat-as-a-dramapedagogiai-magazinban-megjelent-jatekokbol/> (2021.07.21.)

Mill – Hill Szókincsteszt:

https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0049_04_onismeret/1712/index.scorml
(2020. 05. 04.)

MIT, Magyar Irodalomterápiás Társaság. <http://www.irodalomterapia.hu/> (2021.07.27.)

Nemzeti Alaptanterv – 2012 – Nyilvános vitaanyag. https://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf

StoryStarter Curriculum Pack 2014. National Curriculum Version. https://le-www-live-s.legoedn.com/downloads/StoryStarter/StoryStarter_Curriculum_1.2_en-GB.pdf
(2021.06.20.)