

Tanulmányok

Fókusz

Újra választón a mozgókép- és médiaoktatás?

Hartai László

**Vizuális kommunikáció: a 21. század
domináns közlésmódja a kortárs művészetben
és tudományban, megjelenése a vizuális
nevelésben**

Bubik Veronika és Simon Tünde

**Dráma és pedagógia. A drámapedagógia
aktuális kérdéseiről**

Novák Géza Máté

Tanulmányok

Körkép

Én-központú hálózatok kvalitatív elemzése

Sántha Kálmán

**Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és
visszaszorítására irányuló beavatkozási
programok metaelemzése**

Dóczi-Vámos Gabriella

Logopédusképzés és -továbbképzés hazánkban

Horváth Mariann

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**„Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok
cigány”**

Bogdán Péter

A láthatatlan ember

Nagy Ádám és Szabó Beáta

A fiatalok XXI. századi kultúrája

Dóra László

Szerzőink

Authors

English abstracts

2016 | 2.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Kitekintés és Fókusz rovat szerkesztője: Kárpáti Andrea
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Czető Krisztina
Misley Helga
Kurucz Orsolya Ágnes
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás?	5
Hartai László	
Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben	29
Bubik Veronika és Simon Tünde	
Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről	43
Novák Géza Máté	
Tanulmányok	53
<i>Körkép</i>	53
Én-központú hálózatok kvalitatív elemzése	54
Sántha Kálmán	
Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése	67
Dóczi-Vámos Gabriella	
Logopédusképzés és -továbbképzés hazánkban	80
Horváth Mariann	
<i>Szemle</i>	98
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	98
„Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány”	99
Bogdán Péter	
A láthatatlan ember	102
Nagy Ádám és Szabó Beáta	
A fiatalok XXI. századi kultúrája	105
Dóra László	105
Szerzőink	110
Authors	112
English abstracts	114

Új perspektívák a művészetpedagógiában II.

Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás?

Hartai László*

Az utóbbi negyedszázadban drámai mélységű és gyorsaságú átalakulás zajlik a médiában. Az online platformok átértelmezik a kommunikációs formákat, ez pedig kihat a kultúra minden szegmensére. A tanulmány – áttekintve a médiaoktatás-történet alapvető fordulatait – arra keresi a választ, hogy vajon a film- és médiaoktatásban, és különösen a hazai médiaoktatás formális iskolai gyakorlatában hogyan jelenik meg ez a paradigmaváltás.

Kulcsszavak: médiaoktatás, médiaműveltség, digitális fordulat

Az idén lesz éppen húsz éve annak, hogy a Nemzeti Alaptantervvel együtt megjelent a mozgóképkultúra és médiaismeret, ez az új jövevény (döcögős szakszóval műveltségi részterület) a magyar közoktatásban. A következőkben alaposabban is bemutatjuk azokat az oktatási irányzatokat, amelyek mentén ennek a területnek a fejlesztése Európában és idehaza zajlik. Ahhoz azonban, hogy a mai helyzetet megérthessük, fel kell idéznünk a film- és médiaoktatás történetének nagyobb csomópontjait, másrészt tisztáznunk kell azt is, miről beszélünk valójában. A „mozgóképkultúra és médiaismeret” ugyanis sajátos kentaur, egyedi magyar konstrukció. Más országban vagy médiát tanulnak a gyerekek esetleg a vizuális művészetek keretében, vagy – mostanában egyre gyakrabban – az informatikában vagy a társadalomismeretben találkoznak annak egy részével, ami nálunk összekapcsolódott ebben a tárgyban. Az esztétikai nevelésről szóló kontextusban tehát bizonyos mértékig kakukktojás a mozgóképkultúra és médiaismeret, mivel azoknak a jelenségeknek, problémáknak és módszereknek, amelyek a médiaismeretet alkotják, a jelentős része ma már inkább a társadalomismereti nevelés, sőt mások szerint – mint azt látni fogjuk – a digitális kompetenciafejlesztés, az informatika keretébe tartozik.

Film az oktatásban – a kezdetek

A médiaoktatás geneziséét történetileg a szakirodalom az 1920-as évektől először Franciaországban, később Nagy-Britanniában és az USA-ban, a Szovjetunióban és másutt megjelenő filmoktatásban látja (Fedorov, 2008; Hobbs-Jensen, 2009). Magyarországon is hasonló volt a helyzet. 1924-ben rendelet született a Vallás és Közoktatási Minisztériumban, mely a 6-18 évesek részére kötelezővé tette a havonta egyszeri moziba járást. „A minisztériumi rendelet arra kívánta szocializálni az iskolába járókat, hogy filmet nézzenek, de pedagógusi felügyelettel. (...) Hóman Bálint kultuszminiszter 1934-ben kötelezővé tette az iskolákban az oktatófilmek használatát – a filmmel illusztrált órákat –, méghozzá a tanmenet részeként. Ekkortól a tandíj 3%-át fordították a filmoktatás technikai feltételeinek a megteremtésére. Így évente 183.000 pengő gyűlt össze a filmoktatás bevezetésére, mely az állami iskolákban kötelező, az egyházi iskolákban csak ajánlott volt. 1936/37-re az elemi iskolák egyharmadában már bevezették a filmoktatást (...). A filmoktatás, mint modern oktatási módszer, mint modern szemléltetés került be az iskolai tanmenetbe” (Szilágyi, 2012. 46.). A film tehát nem mint önállóan tanulmányozandó kifejezés-mód, szövegforma vagy kulturális jelenség került az oktatásügy látókörébe, hanem mint hatékony illusztrációs eszköz. A mai napig komoly félreértést okoz, hogy amikor filmoktatásról beszélünk, sokan még mindig kizárólag a biológia, a történelem, az idegen nyelvi ismeretek vagy a földrajz mozgóképpel történő hatékony szemléltetésére gondolnak.

* Magyar Mozgókép és Médiaoktatási Egyesület; hlacko@t-online.hu

Szóts István 1945-ben kelt, az egész filmszakma meg- és átszervezéséről szóló nagyszabású *Röpirat*-ában ezt írja: „Irodalmat, rajzot, zenét középiskolákban, sőt elemiben is tanítanak, nagyon helyesen. Ugyanakkor nem ha- nyagolhatjuk el a filmet, a jövő hatalmas, új művészetét, mely sokkalta inkább mindennapos szellemi tápláléka az emberiségnek a többi művészeteknél” (*Szóts*, 1945, Közönségünk neveléséről – XI.). De még *Szóts* is oktató- filmokról beszél elsősorban: „Iskolai oktatásunk és különösen a különböző népművelési tanfolyamok mentől több oktatófilmet soroljanak anyagukba. Nemcsak azért, mert ez a tanítás egyik legkönnyebb, legcélravezetőbb módja, hanem a növendékek vizuális érzéke is sokat fejlődne ezáltal” (*Szóts*, 1945).

A filmoktatás nyelvi-esztétikai fordulata

Az ötvenes-hatvanas években alapvető fordulatot vesz a filmoktatás. A film önmagában tanulmányozandó stú- diummá válik néhány ország közoktatási rendszerében, vagyis először válik világosan szét a „valamit tanulmá- nyozunk a média (a film) segítségével” – vagyis a szemléltető koncepció (később ezt hívják „with” media – szemléletnek), attól, amikor a tanulmányozandó tárgy maga a film (annak története, nyelve, kifejezőmódja – később ezt nevezik „about media”-nak). A hatvanas évek elején Franciaországban már audiovizuális nevelésről beszélnek, a korszerű kísérleti pedagógia egyik meghatározó alakja, *Freinet* pedig a gondolkodás és az önkifeje- zés új formájáról ír a film és a fényképezés kapcsán (*Freinet*, 1963). A revelációt, kritikai, sőt közönségsikert jelen- tő, a szerzői film diadalát hozó újhullám lendületével először kísérelik meg (tegyük hozzá, sikertelenül) iskolai tantervbe illeszteni a média(film)oktatást. Finnországban *Helge Mieltunen* már 1954-ben könyvet írt a médiaok- tatás feladatáról és lehetőségeiről. Közönségnevelési célzatú pedagógiai programja szerint a fiatalok a média- oktatás segítségével felismerhetik a művészet, a szórakoztatás és a propaganda közötti különbségeket. Erre kü- lönösen alkalmasnak találta az értékes filmet, de nem zárta ki a rádió és a televízió szövegeinek tanulmányozá- sát sem (*Mieltunen*, 1954). Angliában az ötvenes évektől napirenden van a „screen education”. Az elnevezés lényeges, hiszen arra utal, hogy a film és a robbanásszerűen terjedő médium, a televízió egyaránt fontos az oka- tás számára (napjainkban sokan „screen literacy”-ról beszélnek). *Hodgkinson* 1964-es screen education tantervi syllabusában már a szövegértés fejlesztéséről ír, arról a jóézésről, amellyel a film és televíziós művek tanulmá- nyozása jár, amely elősegíti a társadalmi tudás fejlesztését, az emberek közötti különbségek felismerését és elfogadását, amely erősíti az önvédelmet a túlzott fogyasztással szemben, s amely nem utolsósorban nagymér- tékben fejleszti az önkifejezés hagyományos és új formáit (*Hodgkinson*, 1964).

Hobbs azt írja, hogy amikor a filmműveltség fejlesztését célul kitűző oktatási mozgalom a hatvanas években elérte az amerikai iskolát, sokan úgy vélték, hogy a technikával szorosan összefüggő filmnyelv oktatása egyfajta ízlésfejlesztés, az értékes film elfogadására irányuló program Hollywooddal szemben (*Hobbs*, 2009). Ez a mé- diaoktatásban az úgynevezett *nyelvi* vagy *esztétikai paradigma*, amely segíti a szövegértést, a művek felépítésé- nek, működés módjának tudatosítását, s amely egyben iskolaképesebbé is tette a média-, pontosabban a film- oktatást. Aminek a módszertana hirtelen egészen ismerősnek tűnhetett, úgy az irodalmat, mint a vizuális kultú- rát tanítók számára, hiszen úgy látszott, hogy formanyelvi alapokkal és meghatározható (kanonizálható) (film)művészeti corpossal, adott szerzőkkel és művekkel, azok történetével kell foglalkozniuk.

Az esztétikai fordulatot azonban sokan diszkriminatívnak tekintik, amennyiben az oktatási gyakorlat példatá- ra a film magaskultúrájára korlátozódik. Az iskolai filmoktatás során a műválasztás – jól érezték ezt Amerikában – valójában mélyen tömegfilm-ellenes, a minőség jelszavával a (film)művészeti kánont (elsősorban a nemzeti filmörökség kulcsdarabjait) viszi be az iskolákba. Ez a művészetoktatás egyre nyugtalanítóbb kérdését vetette és veti fel, amit a média korai hatáselméletére (injekció-elmélet) utaló plasztikus kifejezéssel *védőoltás paradigmá-*

nak kezdtek a szakirodalomban nevezni, azt a szemléletet jelölve ezzel, miszerint a tanulóknak csak a minőségi kultúrát, a művészettörténeti szempontból jelentős és értékálló műveket kell (és szabad) megismerniük, mert a kulturális érték immunizálja őket az alantas giccs és trash-kultúra piacvezérelt, ízlésromboló agressziójával szemben.

A következő évtizedekben – máig – az irodalom és zeneoktatás nehezebben (egyreször országokban lényegében sehogyan sem) fogadja be a magaskultúrán kívül eső szövegeket, kevésbé érti meg és fogadja el, hogy az iskolának a tömegkultúrával is dolga volna. A lassan mindenütt vizuális kultúra-oktatássá alakuló hajdani alapozó képanyelvi és művészettörténeti stúdiumok viszont nyitottabbá váltak, hiszen a környezetkultúra, vagy a kortárs művészet, illetve a design és a posztmodern beemelésével szükségszerűen foglalkozniuk kell a tömegkultúra vizuálisan értelmezhető jelenségeivel, szövegeivel is. A hatvanas éveket jellemző esztétikai szemléletű filmoktatás időszakában merül fel először a filmtudományi szempontból képzett filmtanárok hiánya, ami máig archimédeszi pontja, megoldatlan alapproblémája a média(film)oktatásnak. A nyelvi-esztétikai koncepció teoretikusan is helytálló, egyben sikeres módszertani megvalósítása ugyanis komoly technikai-filmnyelvi-filmtörténeti-filmelméleti, sőt filmkészítői jártasságot kívánna. Ennek pedig szinte sehol nem volt, és a legtöbb országban máig sincs meg a feltétele.

Nálunk a hatvanas években a *Bölcs István*-féle filmesztétika-tankönyvekre bízta az oktatásügy a középiskolai filmoktatást, évente négy magyar tanórát szánva e fontos, ám túlértékeltnek korántsem nevezhető stúdiumra. A füzetekben, melyeket *Nemeskürty István* és *Zsugán István* lektorált, sok szó esett a plánok rendszeréről, láthatunk benne kistotált a *Kőszívű ember fiából*, nagytotált az *Elveszett paradicsom* című filmből (*Sarkadi* drámáját *Makk Károly* vitte filmre 1962-ben). Olvashattunk a *Hétköznapi fasizmus*ról, a *Patyomkin páncélos*ról, a *Sodrásban* és a *Mi, húszévesek* (*Hucijev* filmje 1962-ből) is előkerült, sőt *Herskó János* filmje, a *Vasvirág* is, a negyedikes füzet borítóját a *Körhinta* werkfotójával díszítették, de mindez szinte lényegtelen volt ahhoz képest, hogy fél-évente kötelező mozilátogatás színesítette a diákok életét.

Mindezzel együtt a középiskolai magyarba ágyazott „filmesztétika” oktatás – láthatóan az elnevezés is alkalmazkodik a korszak elvárásaihoz – mégis hagyott némi nyomot maga után, mígnem a hetvenes évek közepére lényegében kikopott a magyar iskolák többségéből. A *Bölcs*-féle tankönyvekben szereplő művek rövid cselekménymenete, a szereplők jellemfejlődésének felismertetése, a mondanivaló kimondatása, a „tartalom és a forma egységének” minden műben oly nagyszerű (ám közelebről sose vizsgált és bizonyított voltának mantrázása) szabta meg a filmekről szóló, többnyire frontális pedagógiai módszerekkel zajló, olykor a diákok bevonásával a tetszés-nemtetszés dimenziójába ragadó iskolai diskurzusokat. Filmkészítésről természetesen szó sem volt.

Röviden sommázva az iskolai filmesztétika oktatását igényes, komoly és hasznos, akár mai szemmel is követendő célképzet, ám unalomba forduló, szürke és szakszerűtlen tanórai gyakorlat jellemezte, aminek a létezéséről se akkor, se később nem vett tudomást a filmszakma. Jellemző, hogy 1986-ban, amikor a hatvanas évek eleje óta működő filmklub-mozgalom összefogásának szándékával megalakult a Magyar Filmklubok Szövetsége *Sára Sándor* elnökségével, akkor az eseményről a *Filmvilág*ban író *Pörös Géza* így fogalmaz: „Mindenki előtt világos, hogy amíg a mozgóképnek nem lesz katedrája az iskolákban, addig az állampolgárok kizárólag a klubokban alapozhatják meg filmes műveltségüket.” Majd *Sárát* idézi, aki szerint: „A filmet nálunk nem oktatják, ily módon a filmklub-mozgalomnak „iskolapótló” funkciója is van: nemzedékekkel kell megismertetnie és megszerettetnie a hetedik művészetet.” *Schiffer Pál* szerint ugyanakkor: „Vannak film iránt érdeklődő emberek, akik a film révén válnak közösséggé, és vannak már kialakult közösségek, akiket más egyéb mellett a film is érdekelt” (*Pörös*, 1986. o. sz. n.).

A populáris kultúra-fordulat, avagy a filmoktatási boom lecsengése és a médiaoktatás megerősödése

Ezt az időszakot – vagyis az 1970/90-es éveket (a következő váltás majd nagyjából a 2000-es évek közepére tehető) – érdemes az eddigieknél kissé alaposabban is szemügyre venni. Részben azért, mert a napjaink médiaoktatásában kitapintható irányzatok mindegyike azt követi, vagy azt veti el, ami a 80-as évek végére lényegében kialakult, részben pedig azért, mert a hazai médiaoktatás (pontosabban a médiaismeret oktatása) is jórészt erre a következőkben összefoglalható hagyományra épült. Ami a korszakolást illeti, itt bizonyos párhuzamosság van, hiszen a populáris kultúra-fordulat időben részben már egybeesik az esztétikai alapozású filmkultúra-oktatással (és egyben konfrontálódik is azzal).

Az eddigiekből úgy tűnhetett, mintha a médiaoktatást a 70-es évekig kizárólag a filmoktatás jelentette volna – nos, ez azért nem teljesen igaz. A 20-as évektől az egyre gyakoribb – elsősorban a média hatására vonatkozó, főként amerikai – tudományos kutatások, és az 50/60-as évek ellen-kulturális mozgalmi nyomán a médiáról szóló oktatás (melyet kezdetben a nyomtatott sajtó szövegei, a reklámok és az újságírás műfajai domináltak) sporadikusan megjelent az iskolavilágában is (Amerikában 1958-ban indult például a *Newspaper in Classroom* program mintegy 34.000 középiskolában. A projekt közel ötmillió diákot ért el).

Az 1960-as évektől azonban ezt a folyamatot már nem lehet elválasztani számos olyan tényezőtől, amely radikálisan átalakította a pedagógiai környezetet, amelyek eredményeképpen a kényszerítés egyre inkább illegitim eszközzé kezdett válni a nyugati társadalmak oktatási-nevelési kultúrájában. Egyesek demokratikus fordulatként, mások kulturális fordulatként, sőt forradalomként beszélnek minderről, noha '68 egyben a konzervatív fordulat éve is, legalábbis az Egyesült Államokban. A hidegháborús válságok enyhülése, a vietnami háború elleni tiltakozás, a 60-as évek végének diáktüntetései, mozgalmi, a lázadás az apák értékrendje ellen, a nőmozgalmak és általában minden kisebbség lázadása saját jogaiért, az új ellenkultúra és ifjúsági kultúra, a szexuális forradalom, a „make love, not war” mozgalom, mindez találkozott a radikálisan átalakuló „globális falu” rádiós és televíziós nyilvánosságával, és jelent meg a nyugati társadalom polgárainak nappalijában. (Tegyük hozzá, hogy a hetvenes évek közepére a televíziós lefedettség – legalábbis Észak-Amerikában és Nyugat-Európában – már 90-95%-os volt.)

A kanadai irodalomtörténész, a némileg talányosan, de annál izgalmasabban és provokatívabban fogalmazó médiateoretikus *Marshall McLuhan* sokkoló kijelentése 1964-ből, miszerint „The medium is the message”, vagyis a médium maga az üzenet (vagyis amit a csatornák közvetítenek, a „content”, az szinte lényegtelen, de legalábbis másodlagos a „rádiózáshoz”, a „televíziózáshoz” mint mindennapi és rendszeres alaptervékenységhez képest), valójában csak évtizedekkel később válik igazán érthetővé (*McLuhan, 1964*). Ugyanerről ír majd *Hans Magnus Enzensberger: A nullmédium avagy miért bántjuk a televíziót?* című frappáns, 1988-as tanulmányában. *Umberto Eco* viszont már 1983-ban kristálytiszán észlelte a televízió működés módjának lényegi változását. Ezt a változást sokan a világhírű olasz író-esztéta nyomán *neotelevíziós fordulat*nak nevezik, utalva *Eco Már nem átlátszó a képernyő* című tanulmányára (*Eco, 1983*). *Eco* úgy látta, hogy a neotelevízió fő célja (a kezdetek „őstelevíziójával” szemben) a valóságkeltés, a valószerű hangsúlyozása, miközben a valóság és a fikció teljesen összekeveredik benne. A televíziózás lényege már nem a valóság megmutatása, hanem a tévé és a nézők kapcsolatának fenntartása. A cél (ellentétben az őstelevízió nézőművelő/nevelő attitűdjével) a minél nagyobb nézettség elérése. „Ennek során a tájékoztatás és a szórakoztatás, valamint a hagyományos műfajok (a hírek, a sport, a színházi előadás, a dokumentumfilm) közti határok elmosódnak, vegyes, elsősorban szórakoztatásra szánt műfajok (talkshow, education, infotainment, reality stb.) jönnek létre, illetve honosodnak meg. Előtérbe

kerülnek a magánélet témái. A szerkesztési gyakorlat fordulatok előállítására, képek és vélemények ütköztetésére, a néző meghökkentésére, elkápráztatására irányul. (...) A hitelesítés érdekében a szerkesztők magát a nézőt is bevonják. (...) Ezzel láthatóvá válik a kommunikátor és a néző kapcsolata: a tömegkommunikációs folyamat elmozdul az interaktivitás irányába" (Jenei, 2006. 39–40.).

A nyolcvanas évekre az iskoláskorú közönség már ezen a televíziós kultúrán nő fel (és nézi a furcsa Falkland háborút, Reagan elnököt, aki a Szovjetuniót a gonosz birodalmának nevezi, a Vörös Brigádok tárgyalását, a cunamit Honsu szigetén, vagy *Michael Jackson* a Moonwalk-al). Az Egyesült Államokban pedig tanárok sokasága falja *Nicholas Johnson* 1970-es könyvét (*Hogyan beszélj vissza a tv készülékednek*), amely elítélte az afroamerikaiak és a spanyolajkúak alulreprezentálását és negatív beállítását a médiában, és ennek megváltoztatására inspirált. *Johnson* a médiaintézmények átláthatóságát, a műsorgyártásról szóló tudás fontosságát hangsúlyozta az életkorra, a társadalmi nemre, a rasszra, a foglalkozásokra, a szexuális orientációra vonatkozó sztereotípiák feltárásával.

Mindazzal párhuzamosan, ami a nyugati társadalomban és médiában zajlott, a kultúraelméletek fókuszába kerül a populáris kultúra, a népi kultúra, és ezzel összefüggésben a magas kultúra értelmezésének, újraértelmezésének a kérdése. Az addig alantának, sekélyesnek, giccsesnek, ízléstelennek, hatásvadásznak, részben a kultúraipar kiszámítható tömegtermelésből származó silány (sőt ártalmas) kulturális táplálékának minősített populáris kultúrát a tömegkultúra-fordulat lényegileg értékelté át. A popkultúra társadalmi-kulturális funkcióit az archetípikus kultúrájával összekapcsoló jungiánus elméletek (lásd pl. *Király Jenő* nagyszabású életművét a *Tömegkultúra esztétikájától a Mágikus mozin át a Film szimbolikájáig*) a közösségeknek az emberlét alapkonfliktusaira adott válaszait ismerik fel a populáris kultúra szövegeiben. A számtalanszor idézett bahtyini megközelítés, miszerint a népi kultúra különböző megnyilvánulásai, vagy az össznépi karneválok a hivatalos ünnepekkel és a fennálló világrenddel szemben „a hierarchikus viszonyok, kiváltságok, normák és tilalmak átmeneti fölfüggesztésének ünneplései” voltak (*Bahtyin*, 1982. 15–17.), a karneváli kultúra, tágabban a folklór, a népi kultúra és a populáris kultúra között lát lényegi azonosságokat. A tömegkultúra-fordulat, vagyis a populáris kultúra szerepének, jelentőségének és sajátosságainak újraértékelése, a magaskultúrával való értékelvű összevetésének tarthatatlansága ugyanakkor nagyjából egybeesett a posztmodern fogalmi konstrukciójának megjelenésével, így szükségképpen a posztmodernhez is kapcsolódott (például a Nagy Narratívák trónfosztásával, az ideológiaellenességgel, a szkepticizmussal és iróniával vagy az intertextualizálással – mindez mélyen jellemző a mediatizált populáris kultúra szövegire).

Heller Ágnes szerint: „Valamivel korábban, mint húsz évvel ezelőtt a posztmodern, féltestvéreivel, úgymint a posztstrukturalizmussal és a dekonstrukcióval együtt harci zászlóként lobogott a modern nyugati világ színpadán. A kulturális elit – mármint ott, ahol létezett – harci sorokba rendeződött. Ki mellette, ki ellene. Egyes hívei korszerűségéért lelkendeztek, egyes ellenfelei konzervativizmussal vádolták. Egyes hívei úgy értelmezték, mint felszabadulást a modernizmus diktatúrája alól, egyes ellenfelei a kulturális és művészi és ízléshanyatlás, a kommercializálódás győzelmét szapulták benne” (*Heller*, 2003. 3.). A populáris kultúra-fordulatról, amelynek mégis csak lényegi hatással kell kellene az iskolai kultúraközvetítésre, a magyar oktatásügy (tágabban a magyar szellemi közélet) lényegében azóta sem vett tudomást (vagy ha igen, komolyabb utánjárás és átgondolás nélkül elvetette azt). Az oktatáspolitikai irányítói, a tanárképzésért felelős egyetemek és főiskolák tantervfejlesztői, így aztán maguk a tanárok sem értesültek róla –, ez a „kiváltság” csupán a médiaszakok odafigyelő hallgatóinak és a művészetelmélet/kritika szűk szakmai elitjének jutott. A tengerentúli és a nyugat-európai tanár kollégák (különösen a művészetpedagógiában érdekeltek) azonban már a 70-es évek végére megsejtettek valamit erről a – munkájukat lényegében befolyásoló – fordulatról.

Ebben az időszakban a médiatudomány is rendkívül fontos eredményeket produkált. *Stuart Hall* kódolás-dekódolás koncepciója, *Stanley Cohen* morális pánik elmélete, az 1982-ben megjelent, *Walter J. Ong*tól származó másodlagos szóbeliség-teória, illetve *Habermas* nyilvánosság-koncepciójának vitái és az új amerikai kulturális (neodurkheimiánus) szociológia meghatározó alakjainak, *Carey*-nek, *Fiske*-nek és *Jeffrey Alexandermek* a munkája bő másfél évtized termése, ám ezt követően alapjában kellett újragondolni a média társadalmi szerepéről, működésmódjáról vélelmezett elméleti tudásanyagot is. Vagyis mindazt, amit a média szerepéről addig gondoltunk a társadalmi kommunikációban, szocializációban, a morális határsértésekről szóló közbeszédben. Ami pedig mindebből „összeállt”, az hirtelen olyan fontosnak tűnt, hogy a médiaoktatás mozgalmának „nulladik generációja” alapvetőnek látta, hogy sürgősen be is kerüljön az intézményes oktatás közegébe. A médiaoktatás „alapdeklarációjának” tekinthető ún. Grünwaldi Nyilatkozatban (1982) ez áll: „Ahelyett, hogy bírálnánk vagy tárogatnánk a média kétségbevonhatatlan hatalmát –, tényként kell elfogadnunk jelentős (...) az egész világot érintő penetrációját”. A médiára úgy kell tekintenünk „mint eszközre (...) amely az állampolgárok társadalomban való aktív részvételét teszi lehetővé” (UNESCO). Vagyis – így a következtetés – a médiaoktatás kulcsfontosságú. A 80-as évekre egyszerűen úgy tűnt, tarthatatlan, hogy úgy gyakoroljuk polgári jogainkat, hogy nem értjük a média társadalmi szerepét, funkcióit és működésmódját.

Nagyjából ezeknek a tényezőknek a következtében a 80-as években erős hangsúly-áthelyeződés ment végbe a médiaoktatásban. A film és a nyomtatott sajtó médiumspecifikus tanulmányozása helyett a médiaoktatás a média társadalmi szerepével, működésmódjával, szereplőivel kapcsolatos kérdésekre kezdett fókuszálni. Franciaországban *Gonnet* már 1982-ben a felelős és aktív állampolgárok neveléséről, a kritikai gondolkodás fejlesztéséről, az iskolavilág életszerűtlen, a tényleges társadalmi környezettől, így a médiától elzárt, izolált pozíciójának felszámolásáról, és egy, a médiaoktatást segítő országos központ létrehozásának szükségességéről beszélt.

A médiaoktatás tematizálása és intézményes iskolai bevezetése azonban a 80-as évek Angliájában, Kanadában és Ausztráliában kezdődik, egymással nagyjából párhuzamosan, másfelől – egy évtizeddel korábban – Finnországban a tömegkultúra-oktatás *Minkkinen*-féle tantervi munkájával (*Minkkinen*, 1978). Az angolszász modell lényegét sokan a média demisztifikálásában látják, amely – módszertanilag – az alábbiakban kifejtendő módon tudja bemutatni a média társadalmi funkcióit, valós szerepét („hatalmát”) a társadalomban.

A pionírok – Masterman, Minkkinen, Duncan

Finnországban *Minkkinen* 1969-ben vázolt, 1972-ben tantervi formában is megjelent, és 1978-ra komplex formában kibontott médiaoktatási modellje részben azt ismerte fel, hogy a médiaoktatás személyiségfejlesztő potenciálja és lehetőségei nagyon is összecsengenek általában az iskolai oktatás korszerű céljaival. Másrészt pedig azt, hogy a tudás(/ismeret)közvetítés története, fejlődése és politikai-gazdasági feltételei képezhetik a médiaoktatás kognitív tartalmát, a kifejezési módok, szövegtípusok és reklámok az esztétikai tartalmát, a médiaoktatás etikai oldala pedig a választás, a befogadás, a megértés és a hatás volna együttesen. Talán különös ez utóbbit „etikai tartalomnak” nevezni, de a média jóval későbbi rituális elmélete felől nézve *Minkkinen* korai javaslata akár látnokinak is tekinthető (*Minkkinen*, 1969, 1978).¹ Más kérdés, hogy a napi oktatási rutin számára mindez jó részt emészthetetlen maradt.

Len Masterman a 60-as évek elején kezdett középiskolában angol nyelvet és irodalmat tanítani, s még iskolai tanárként írta nemzetközi revelációt keltő könyvét, az 1980-as *Teaching about television* című kötetet, amelyre

1. Ld. részletesebben Reijo Kupiainen *Decades of Finnish Media Education* (2008) című kitűnő áttekintésében URL: <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2014/11/decadesoffinnishmediaeducation.pdf> (9–10.) Utolsó letöltés: 2016. május 06.

alig talált kiadót. A kézirat 1975-ben készült el, de akkoriban senki nem akarta elhinni, hogy ilyesmi bárkit is érdekelhet. Aztán a könyv néhány év alatt százezer példányban kelt el, *Masterman* pedig 1985-ben publikálhatta úttörő jelentőségű új művét, a *Teaching the Media*-t. Ő volt az első, aki a közoktatásban komoly és rendszerezett, tantárgyszerű igényességgel felépített stúdiumot kezdeményezett a populáris médiáról – elsősorban a televízióról. Kezdetben *Masterman* is szerzői filmeket vitt be az órákra, de rájött, hogy gimnazista tanítványai nem tudják követni a feliratokat, így nem egészen értik a narratívát. Felfigyelt arra is, hogy több időt töltenek a tévé képernyője előtt, mint az osztályban, viszont a moziba sose mennek el. Lassan rájött, hogy a filmekben és a filmekkel ábrázolt világ valójában sokkal messzebb van a gyerekek számára ismerős valóságrepresentációktól, mint azt tanárként addig feltételezte. Ez vezette el ahhoz a felismeréshez, hogy a televízióval sokkal komolyabban kellene foglalkozni az oktatásban. Tanári-pedagógiai tapasztalata kényszerítette ki saját „tömegkultúra-fordulatát”. Miután hetente kétszer a televíziós műsorokról szóló órákat tartott, azzal a problémával szembesült, hogyan lehet azonos nyelven és azonos logikai-tematikai konstrukcióban beszélni a televízióban látható sokféle műsorról? 1972/73 táján még úgy látta, nem talál kellően tiszta és elegáns megoldást erre a kérdésre. A döntő fordulatra, amely végül is elvezett a médiaoktatás kulcskérdéseinek megfogalmazásához, egy vele készült interjúban így emlékszik: „Rájöttem, hogy valójában nem a hírekkel, a sporttal vagy a reklámokkal szembesülünk, amikor a televíziót nézzük, hanem azokkal a metódusokkal, szimbolizációkkal és szerkesztési-megformálási módszerekkel, amelyekkel az ezeket bemutató representációkat elkészítik. Ha ebből indulunk ki, néhány alapkérdést kell csupán feltennünk: Ki készíti a representációkat és miért? Kik a tulajdonosok és hogyan működik a kontroll? Milyen ideológiákat jelenít meg a média, és milyen módon befolyásolja-változtatja meg a társadalmat mindez, ami megjelenik a médiában? Hogyan lehet, hogy a médiában látottak gyakran valónak és igaznak tűnnek, noha csupán szövegkonstrukciók? Miféle médianyelveket kell ehhez használni és hogyan? És még ott van a közönség kérdése. Hogyan olvassa és érti a publikum a médiaszövegeket? Milyen eltérő értelmezések vannak és miért?” (idézi *Morgenthaler*, 2011. 5.). Később úgy látta, hogy a tömegkultúra-fordulat adott új energiát és egyben napirendet a médiaoktatásnak (s egyben ez az energia fogyott aztán el viszonylag hamar, alig tíz éven belül ahhoz, hogy önmagában táplálja a médiaoktatás dinamikáját) (*Masterman*, 1993).

Első két könyvének zajos sikerét követően néhány évig *Masterman* lett a médiaoktatás „arca”, dolgozott az UNESCO-nál, és részben körülötte alakult ki az a kör – elsősorban kanadai és ausztrál szakemberekből –, akiket máig a médiaoktatás angolszász modellje úttörőinek tekintünk. 1988-89-ben Európában először az angol és a walesi nemzeti alaptantervben, az angol nyelv- és irodalomba integrálva jelent meg a médiaoktatás a középiskolás, 11-16 éves korosztály számára, de *Masterman* nem volt igazán elégedett. A tantervbe ugyanis a Thatcher-kormány által megbízott intézmény, a BFI (British Film Institute) anyaga került, amely ugyan számos ponton rokonságot mutatott a mastermani koncepcióval, a hangsúly mégis máshova került. A curriculum hat fő szempont köré rendezte a tematikát:

- (média)intézmények
- (média)kategóriák (médiiumok, formák, zsánerek, szövegtípusok – a rendszerezés, a csoportosítás szempontjai)
- (média)technológiák
- (média)nyelvek
- (média)közönségek
- (média)representációk.

Ezt a szempontrendszert (melyet a szakirodalom *Cary Bazalgette*-hez, a BFI médiaoktatási csoportja vezetőjéhez köt), a későbbiekben számos ország vette át, vagy alapozta ezekre a kategóriákra saját tantervét. A BFI cél-

képzete az aktív és kritikus médiahasználók számának gyarapítása volt. Azonban úgy fogalmazták meg a média-oktatás tematikáját, hogy a kritikai aspektust tudatosan és teljesen depolitizálják, egyben hangsúlyozzák a (mé-dia)fogyasztói szuverenitást. *Masterman* úgy érezte, hogy félreállították, hogy álláspontját, szemléletét és meto-dológiáját a médiaoktatás akadémiai tudományok felől érkező meghatározó alakja, a talán máig legtöbbet hi-vatkozott médiakutató, *David Buckingham* is félreinterpreta.

Az Ontario Association for Media Literacy-t tanárok alapították 1978-ban *Barry Duncan* vezetésével. Ő is an-golt tanított, mint *Masterman*. 1986-ban jelent meg a *Media Literacy Resource Guide*, az első médiaoktatást szolgáló tankönyv. Az Egyesület tanárképzéseket szervezett, és 1987-ben Kanadában is az angol tanterv része-ként debütált a média a 8-13. évfolyamokon. Amit hamarosan angolszász modellnek neveznek, és aminek a kulcsfogalmait, célrendszerét Angliában *Len Masterman* és nyomában mások, pl. *Cary Bazalgette*, *David Buc-kingham*, Kanadában többek között *Barry Duncan* és *John Pungente*, Ausztráliában *Barrie McMahon* és *Robyn Quin* dolgozott ki, a következő húsz évben mindenütt meghatározó lesz, ahol az oktatásügy kacérkodni kezd a médiaoktatással. Az eredeti kanadai tematika az alábbi nyolc állítás köré csoportosította a médiaoktatás mon-dandóját:

- minden médiaszöveg konstruált, a média nem szimplán csak tükrözi a valóságot, ezért a médiaművelt-ség fejlesztése során dekonstruáljuk azokat a tényezőket és döntéseket, amelyek mentén a médiaszö-vegeket létrehozták és terjesztik;
- a média maga is valóságot konstruál, ezért komoly szerepe és felelőssége van abban, ahogyan kialakít-juk és használjuk a világ dolgainak, összefüggéseinek értelmezését, mivel a valóságról való tudásunk jórészt a médiaszövegeken alapul;
- a közönség tárgyalásos viszonyban van a médiával, vagyis a megértés a médiahasználó személyes helyzetétől függ, de csakis abban az esetben, ha a média kellően gazdag, sokszínű anyagot biztosít a számunkra;
- minden médiaszöveg/üzenet piaci termék, árucikk, tehát kereskedelmi vonzattal rendelkezik (profitszer-zési céllal, tulajdonosi kontroll alatt készül), ezért a médiaműveltség fejlesztésének fontos eleme annak feltárása, hogyan befolyásolja a médiát az üzleti érdek, miképpen sérti a tartalmat, a megfogalmazás módját és a forgalmazást;
- minden médiaszöveg/üzenet valamiféle ideológiát, felismerhető értékvilágot hordoz és közvetít, ebben az értelemben pedig reklámnak tekinthető, akár a hazaszeretetről, akár a nők szerepéről vagy a boldo-gulásról, a jobb életről beszél;
- minden médiaszöveg/üzenet társadalmi és politikai következményekkel jár(hat), a médiának ezért meg-határozó szerepe van a politikai történésekben, formálja, alakítja a társadalmi változásokat;
- a médiaszövegek/üzenetek formája és tartalma szoros összefüggésben áll, ahogy *McLuhan* megjegyzi, minden médiumnak sajátos nyelve van, amellyel leírja a valóságot a maga sajátos módján, így az-tán a különböző médiumok szükségképpen másként (más hangsúlyokkal, más tónusban) interpretálják a valóságot;
- mivel minden médium más és más esztétikai alakzatokat hoz létre, ezért a médiaműveltség fejlesztése során az is lényeges, hogy megtanuljuk élvezni az eltérő médiumokon megszólaló szövegeket.

A 90-es évek elejére tehát nagyon is pontosan, remekül strukturáltan és pedagógiai értelemben is releváns módon készen állt a médiaismeret oktatásának frameworkje, sőt curriculumja. A képességfejlesztő pedagógiák elterjedésével, a képességklasterek összeállításával párhuzamosan a pedagógiai folyamatok célját azonban a korszerű oktatástudomány egyre inkább a hagyományos és az új műveltségek („literacies”) fejlesztéseként fo-

galmazta meg. Ez pedig szükségképpen megkövetelte a media literacy, a médiaműveltség definiálását. Nagyjából másfél évtizednek kellett eltelnie ahhoz, hogy az a viszonylagos szakmai egyetértés kialakuljon, amely szerint *a médiaműveltség azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk.* Ezt a meghatározást pedig, amely *Sonia Livingstone* nyomán terjedt el, már az 1992-es National Leadership Conference on Media Literacy résztvevői kidolgozták,² mivel az USA oktatási „napirendjében” már akkor fontos szerepet kapott a médiaműveltség fejlesztése.

A médiaműveltség tehát arra ad esélyt, hogy a médiaszövegek elérése és fogyasztása során a média működés módjára és szövegeire vonatkozó jelentéseket a felhasználó dekódolja és kritikai értékelés alá vonja, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket”) hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás. A kétségkívül elegáns meghatározás mögül azonban *kezdt kikopni az oly pontosan és konkrétan kidolgozott angolszász médiaoktatási tematika* – ez pedig döntően a drámai gyorsasággal belépő digitális médiának és a hálózati kommunikációnak volt köszönhető, amely néhány év alatt gyökeresen átalakította a médiakörnyezetet és a médiahasználatot.

A digitális kommunikációs fordulat – a médiaműveltség (media literacy) kora

Mire tehát nagyjából kialakult és stabilizálódott a működőképes konszenzus a médiaoktatás célját, kulcsfogalmait és módszertanát, illetve a médiaműveltség fogalmát illetően, a 90-es évek közepétől újabb, talán az összes addiginál alapvetőbb kihívásra kellett reagálnia a médiaoktatásnak (is). A digitális korban a figyelem gyorsan az „eszközhasználati kompetencia” felé fordult (*Tyner*, 1998). A digitális eszközökkel és főleg az internettel, illetve annak használatával kapcsolatos fejlemények azonnal, erősen és tartósan fókuszálták át az érdeklődést a szinte még tegnap oly alapvetőnek tűnő, az előbbieken tárgyalt médiaoktatási tematikáról a digitális eszközök adta kreativitás lehetőségeire. *Arra, hogy a tartalomfogyasztó tartalom-előállítóvá válik, illetve a hálózati kommunikációban megjelenő új típusú szociális kapcsolatokra, annak veszélyeire és lehetőségeire.* *Henry Jenkins* szerint „Egy ilyen világban az állandóan változó technikai környezet azt is jelenti, hogy az új médiaműveltségnek olyan tudást, készségeket, etikai keretet és nem utolsósorban önbizalmat kell biztosítania, amely segíti az új eszközök használatát” (*Jenkins*, 2006).

A digitális fordulat felkészületlenül érte az oktatásügyet (is), de a komputerhasználat és a hálózati kommunikáció elől nem lehetett kitérni. A digitális kompetencia rekordsebességgel került be a kulcskompetencia-klaszterbe, és ez a fordulat máig tartó fogalmi, tematikai zavart okoz a médiaoktatásban, amiről a 2000-es évek közepétől már megint nem lehetett biztosan tudni, mire is vonatkozik pontosan. A médiaműveltség meghatározásával kapcsolatos egyik nehézség elsősorban akkor válik markánsan érzékelhetővé, ha a definíció kérdését az információs műveltséggel, vagy a digitális műveltséggel való kapcsolatában vizsgáljuk. Az információs műveltséget (a fogalom leginkább a könyvtárosok körében használatos) gyakran sajátos kulturális eszköztudásként írják körül.³ Eszerint információsan művelt az, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan

2. Részletesebben lásd: Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy URL: <http://www.media-lit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

3. Lásd részletesebben: Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*. 4. 111–116. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas Utolsó letöltés: 2016. május. 16. illetve: Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. *Iskolakultúra*. 11–12. 119–129.

használható fel a tanulásban. Más olvasatban az információs műveltség a hálózati eszközök használatának képességét jelenti, megkülönböztetve azt a számítógépes műveltségtől, amely a komputeres operációs rendszerek ismeretét, a szövegszerkesztést, adatbázisok kezelését, és minden olyan alapvető tevékenységet jelenti, amely a számítógéphez köthető. Az információs és számítógépes műveltség együttesét tekintik sokan digitális műveltségnek, míg mások szerint a fogalom a hipertext és multimédia-szövegek (azaz a szöveg mellett képek, hang stb.) olvasásának és megértésének képességét jelöli.

Ez a tágabb értelmezés a digitális műveltséget olyan képességek együtteseként látta, amelynek része a kritikus gondolkodás; a hipertext-környezetben való keresés, olvasás és megértés, illetve tartalomszűrés; a tény- és vélemény-jellegű információk előítélet nélküli összegyűjtése; a források kiválasztásán alapuló személyes információs stratégiák kialakítása; mások (hálózati úton történő) megszólítása, továbbá a saját és mások személyes adataival, valamint a hipertext-kapcsolatokkal hivatkozott anyagok érvényességével és teljességével kapcsolatos óvatosság (Bawden, 2001).

A részletező leírás ellenére is belátható, hogy ebben a fogalmi konstrukcióban a digitális műveltség a média-műveltség részének tekinthető: a digitális műveltség a médiaműveltség komponenseinek alkalmazása a számítógépes környezetben és a hálózaton keresztül megvalósuló sajátos kommunikációs helyzetre. Ugyanakkor áruklódó tény, hogy a digitális műveltség fejlesztése alatt az oktatási gyakorlatban ténylegesen rendszerint csupán a számítógép- és internethasználat fejlesztését és – újabban – az online kommunikációval kapcsolatos veszéyek tudatosítását (elsősorban a személyes adatok védelmét) értik. A médiaoktatásról egyre gyakrabban mint média és IKT- (információs és kommunikációs technológiák) oktatásról beszélnek, miközben a legkevésbé sem világos, mi a két ügy kapcsolata, hogyan is nézne ki a tantárgyakban gondolkodó iskolavilágban egy ilyesféle képződmény.

Politikai szempontból – erről érintőlegesen már beszéltünk – az UNESCO (vagyis az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) figyelmét keltette fel először, még az 1970-es évek végén a médiaoktatás (és ez a figyelem napjainkig kitart). Az ezredforduló táján azonban az UNESCO-nál jóval nagyobb befolyással és forrásokkal rendelkező intézményeknek, az EU szervezeteinek is a látókörébe kerül a téma, ha nem is a nemzeti hatáskörbe tartozó oktatási oldalról, hanem az audiovizuális politika, a médiaszabályozás aspektusából. Az Európai Bizottság szakértői csoportot szervezett, amely négy éven át, 2006 és 2010 között rendszeresen megvitatta a médiaműveltséggel kapcsolatos fejleményeket. Kutatásokat, az aktuális trendek felkutatására vonatkozó vizsgálatokat támogatott, a media literacy mérésére vonatkozó tanulmány elkészítését kezdeményezte, direktívákat, ajánlásokat, következtetéseket tett közzé. Ezek az anyagok (melyekre az uniós játékszabályok szerint a többi uniós intézmény, többek között a Parlament is reagált, sőt, olykor saját ajánlásokat is megfogalmazott) 2006-tól következetesen, már a címükben is hangsúlyozták, hogy a *digitális környezetben* fejlesztendő médiaműveltségről van szó.

Az 1995 óta Brüsszelben, a Bizottsági adminisztráció változó, hol fajsúlyosabb, hol az uniós hierarchia kissé jelentéktelenebb intézményi pontjain, de mindig a Bizottság médiaprogramjában, a médiaműveltség-fejlesztés területén dolgozó *Matteo Zichetti* vezetésével működő iroda sajátos, nehezen megkerülhető középpontjává válik az európai media literacy „policynek” – jelenleg ez a „pont” az *„Audience Development and Film Literacy Initiative within the Creative Europe MEDIA Programme”*.

Az UNESCO médiaoktatásra vonatkozó 2007. évi Párizsi Programja, és annak ajánlásai a Grünwaldi nyilatkozat negyedszázados évfordulóján még a médiaműveltség fogalmi meghatározása kapcsán kialakult egyetértést tükrözve az alábbi három tényezőben látták a médiaoktatás küldetését:

- a társadalmi jelenségek értelmezéséhez és a részvételi demokráciához eszközként szükséges annak biztosítása, hogy az állampolgárok számára egyaránt biztosítva legyen az elérés a régi és az új médiához;
- az aktív és szuverén médiahasználat érdekében fejleszteni kell azokat a kritikai készségeket, amelyek a médiaüzenetek (legyenek azok hírek vagy a szórakoztató média szövegei) értelmezéséhez szükségesek;
- ösztönözni kell a felhasználók kreativitását és interaktivitását, hogy maguk is minden területen résztvevői lehessenek a médiakommunikációnak.

A 2000-es évtized második felében a médiaoktatásban érdekelt minden fontosabb szereplő még egyszer utoljára megfogalmazta, mit is ért médiaműveltség alatt. Rengeteg, az ügy fontosságát, nélkülözhetetlen voltát, pedagógiai szükségességét hangsúlyozó, lényegében egybecsengő deklaráció, emlékeztető, kiáltvány született, miközben a legnagyobb intézményes szereplők a színpalak mögött, viszonylag csendben két, egymástól nem teljesen független, ám annál lényegesebb lépést készítettek elő.

A media literacyről egyre többen Media and Information Literacy-ként kezdenek beszélni. Az újonnan kialakított fogalmi keretet (MIL) az UNESCO javasolja 2011-ben, bár akkor még kevesen figyelnek erre fel. A szervezet 2014 nyarára azonban újra átveszi az intézményi kezdeményezést az Uniótól a médiaoktatásban. Párizsban, az UNESCO központjában kerül megrendezésre az első európai MIL Fórum. A konferencia az utolsó jelentős uniós finanszírozással megvalósuló nagyobb kutatási projekt, az EMEDUS (European Media Literacy Study) záró eseménye, amely azonban csak ürügyként szolgál a MIL „zászlóbontására”.⁵ Ezzel – úgy tűnik végérvényesen – lezárul az angolszász médiaoktatási iskola dominanciája a médiaműveltség fejlesztésben. Noha az UNESCO dokumentumai sem bíbelődnek a fogalomhasználat argumentációjával, egyre világosabb, hogy a digitális kor kommunikációs eszközei mindenki számára hozzáférhető intelligens használatának igénye áll a MIL célkeresztjében, amit nem „kemény” hatalmi (szociológiai, politikai és gazdasági), hanem általános, vagyis „puha” személyiségi és emberjogi, illetve adatbiztonsági kontextusba helyez. Nem kérdéses többé, hogy a digitális korszak miatt vált egyszerre oly fontossá a médiaműveltség kérdése. „A digitális technológia rendkívül gyors elterjedése és használata az üzleti életben, az oktatásban és a kultúra minden szegmensében indokolja, hogy mindenkinek értenie és használnia kell tudnia a digitális médiát. A médiaműveltség ezért nélkülözhetetlen a gazdasági fejlődésben és a munkahelyteremtésben egyaránt.” – olvasható az EU szakpolitikai honlapján.⁶ Versenyképesség, innováció, kommunikációs technológia – ezek a médiaműveltséggel kapcsolatos új kulcsfogalmak.⁷ A MIL-konceptió mögött az UNESCO-n kívül elsősorban a spanyolok (pontosabban az európai médiaoktatási kutatási pénzeket 2006 óta rendre elnyerő, s így a fejlesztési irányokra egyre nagyobb hatással lévő Autonomous University of Barcelona újságírás és kommunikációtudományi tanszéke, és annak jó uniós kapcsolatokkal rendelkező vezetője *José Manuel Pérez Tornero*) áll,⁸ illetve az északi országok is aláírtak 2013-ban egy ilyen irányú együttműködést. Franciaországban a médiaoktatásra alapvető befolyással lévő miniszteriális háttérintézmény, a CLEMI élére húsz év után új ember, *Divina Frau-Meigs* kerül 2014-ben, aki szintén az új MIL-konceptió embere.

4. Ezek közül különösen tiszta és pontos az ún. Brüsszeli deklaráció, a Declaration of Brussels for Lifelong Media Education lásd URL: <http://www.csem.be/sites/default/files/files/brusselsdeclaration.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

5. A Fórum zárónyilatkozata URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/paris-declaration-media-and-information-literacy-digital-era-0> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

6. URL: http://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_en.htm Utolsó letöltés: 2016. május 16.

7. A párizsi konferenciáról lásd Nagy Krisztina: *Médiaoktatás Európában* című írását a hvg.hu portálon, URL: <http://mertek.hvg.hu/2014/06/23/mediaoktatás-europaban/>. Utolsó letöltés: 2016. május 16.

8. A médiaoktatással szemben, amelynek lényegében semmiféle hagyománya és lehetősége nem volt a spanyol közoktatásban, a digitális kompetenciafejlesztés (amelybe kezdettől sokat involvált az ibériai oktatásügy), érdekelt volt a media literacy átértelmezésében és integrálásában.

Ezzel párhuzamosan az uniós szakpolitika pedig, anélkül, hogy ezt különösebben deklarálta vagy indokolta volna, finoman kiszáll, „elereszti a médiaoktatás kezét”, és a 2013–2020-as ciklusra a media literacy fejlesztésről *átáll a film literacy, és azzal összefüggésben a közönségnevelés (audience development) támogatására*. A BFI vezetésével először felmérés készül az európai országok közoktatási rendszerében és azon kívül, az informális oktatásban zajló filmpedagógiai gyakorlatról, majd 2014/15-ben egy kutatócsoport összeállítja a filmműveltség-fejlesztését szolgáló európai keretrendszert.

Médiaoktatás Európában – amiről tudunk, és amiről nem

2012/13-ban a már említett uniós kutatás (az EMEDUS) keretében kísérletet tettünk az európai formális oktatási rendszerek médiaoktatási tanterveinek és értékelési metódusainak összevetésére.⁹ Az eredmények azt mutatták, hogy „Az európai médiaoktatási tantervek meghatározó többsége kereszttervű és/vagy integrált formában kezeli a média oktatását. (...) A média mindenhol ott van, vagyis igazán nincs jelen sehol, másképpen fogalmazva tematikailag erősen defókuszáltnak tűnik. (...) Nem megbecsülhető még az sem, hogy vajon hányan részesülnek ténylegesen médiaoktatásban, mert a médiaoktatással kapcsolatos döntések többségében iskolai szinten születnek. (...) A kereszttervű forma nem motiválja a szereplőket – sem a nemzeti oktatáspolitikákat, sem a tanárokat, sem a képzőhelyeket – a médiatanár-képzésbe való investícióra. A médiaoktatás a tanári szakképzésre vonatkozó keményebb előírások hiányában erősen kiszolgáltatott a tanári ambícióknak (illetve ambícióhiánynak). A médiaoktatás tanterveiben erősödő elmozdulás figyelhető meg az állampolgári kontextus (a médiaoktatás mint a felelős és aktív állampolgár nevelésének eszköze), illetve a gyakorlati, kreatív médiatartalmak előállítására, vagyis a praktikus képességfejlesztés irányába. (...) A tantervekből nem látszik a médiaoktatás és a digitális kompetenciafejlesztés közötti érdemi kooperáció. A médiaoktatási tantervekből halványan kitűnik, hogy van néhány ország Európában, ahol a filmoktatásnak nagyobb szerepet tulajdonítanak. A hajdan a médiaoktatást előkészítő, majd lassan háttérbe szoruló filmoktatás újra egyre fontosabbá válik. Jelenleg nincs a médiaoktatásnak egyértelmű „fősodra”, vagy mainstream modellje, amelyet a legtöbb ország követne. A tantervi követelményeken túl számos, a médiaoktatás körébe tartozó tevékenység folyhat az iskolákban. Ma ezen a területen sokkal stabilabb, beágyazottabb a helyzet, mint a tantervhez, tanórához kötődő sávban. Mintha a médiaoktatás tényleges terepe még mindig inkább a tanórákon kívüli szabadidős, vagy szakköri jellegű tevékenység lenne, kevésbé a tanóra” (Hartai, 2013. 131–132.).

2010-es évek: filmesztétika helyett filmműveltség

Tény, hogy a médiaoktatási, majd médiaműveltség-fejlesztési hullám közepette néhány ország kitarzott a filmoktatás mellett. Belejátszhatott ebbe az elitista oktatási szemlélet mély beágyazottsága, amely mindig iskola-képesnek tartja a művészetoktatást, és örök gyanúval és aggodalommal veszi tudomásul az „értéktelen”, a „tömegkultúrából származó” szövegek bármilyen célzatú tanulmányozását. Hiába tudjuk *Masterman* óta, hogy nem a reality, vagy a sportműsor a tananyag az iskolai médiaórán, ha az, aminek tananyagnak kellene lennie, merőben ismeretlen a tanárok (médiatanárok (!)) döntő többsége számára is. S mert ismeretlen és idegen, könnyű róla ítéletet mondani, különösen akkor, ha olyan nehéz megszabadulni attól az előítélettől, hogy ha a realitykről van szó, akkor azért mégiscsak a reality a tananyag, ami pedig minimum felesleges, ha nem egyenesen

9. <https://mastercomunicacio.files.wordpress.com/2014/04/formal-education.pdf>, a kutatási eredmények rövid összefoglalóját lásd: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: *Médiatudatosság az oktatásban* – konferenciakötet, Hartai László (2013): Médiaoktatás a formális oktatásban. 125–133. Utolsó letöltés: 2016. május 16.

káros. A médiaoktatás halk, ám annál eredményesebb diszkriminálásában természetesen a tanárok szocializációja, felkészültsége is közrejátszott, ahogy azok az emlékek is, amelyek a ma pályán lévő tanárgenerációk többségének az indulását kísérték.

A filmoktatás mellett valójában sokkal könnyebb érvelni, mint a hagyományosan baloldali topikként elkönyvelt médiaoktatás mellett – akár az elitista, értékvédelemre és magaskultúra-közvetítésre szervezett oktatásügyben, akár a pragmatikusabb szemléletű, képességfejlesztésre és a kritikai gondolkodásra, illetve a kevesebb akadémiai jellegű, de használható tudásra és kooperációra nevelő iskolavilágokban. A film a nemzeti kulturális örökségek megbecsült szegmense, ugyanakkor a kultúripar gazdaságilag fontos ágense, amely gyorsan és érzékenyen reagál az alkalmazható új technológiákra, jól kialakított adókönyezetben pedig komoly külföldi tőkét vonz, és munkahelyeket is teremthet, miközben a nemzeti (és európai) identitást erősítheti. A film ugyanakkor önálló kifejezési forma, ám – egyszerűbb műfaji nyelvhasználat esetén – népszerű és mindenki számára könnyen érthető közlésforma is lehet. A film mű- és gyártástörténeti, vagyis historikus értelemben is rendkívül tanulságos, kapcsolódik a társadalomtörténethez, politikához, komplex kifejezési formaként az irodalomhoz, a színházhoz, az építészethez és a zenéhez. A filmkészítés pedig még alaphangon is mozgósítja a technikai eszközhasználati képességeket, és másokkal való együttműködés, célirányos tervezés és szervezés nélkül nemigen jöhet létre. Az elkészült anyagok disztribúciója a közösségi hálózatokon könnyen megoldható. Mindez együtt iskolászerű, egyben élményvezérelt komplex személyiségfejlesztési programként alkalmazható minden olyan iskolában vagy oktatási rendszerben, amely részben legalább túllépett a merev tantárgyi és órarendi szerkezeten. (Az észak-írek pontosan a fentiek alapján kerültek néhány év alatt az európai filmoktatás élére). Az uniós érdeklődésnek/irányváltásnak oka azonban ennél jóval prózaibb.

Az európai filmipar komoly hátránnyal indul az európai mozoknak és televíziós csatornáknak a nézőiért zajló versenyben. A nyelvi és a kulturális sokszínűség nem előny a pénztáraknál. Az európai néző még mindig több amerikai filmet fogyaszt, mint európaiat, amelyet ráadásul nehezebb értékesíteni a világpiacon. Vagyis a nézőnevelés, az audience development kulcskérdés az európai filmipar számára, így aztán „irány az iskola”.

Azt, hogy miféle oktatási tartalom és módszer mentén lenne szervezhető az igazán komoly és hatékony filmműveltség-fejlesztés, egy 2015-ben publikált szakanyag, *A Framework for Film Education* mutatja,¹⁰ amely arra ösztönözné és abban segítené az embereket, hogy férjenek hozzá minél több filmhez, fedezzék fel, élvezzék és értsék a filmeket, továbbá saját lehetőségeikhez képest készítsenek és osszanak is meg filmeket, nem csak iskolás éveikben, de egész életük során.

A dokumentum hat tanulási célterület jelöl meg, eszerint a filmműveltség fejlesztéséhez szükséges:

1. annak megtapasztalása és megértése, hogy melyek is a film specifikus jellemzői, mi különbözteti meg a filmet más közlésmódoktól;
2. annak megtapasztalása és megértése, hogy a filmes kommunikáció egyszerre közös és együttműködő tevékenység, miközben nagyon is személyes;
3. részt venni a filmmel kapcsolatos kritikai, esztétikai, érzelmi, kulturális és kreatív diskurzusokban;
4. a rendszeres filmnézés, annak rendszeres megtapasztalása, hogy milyen sokféle filmtípus és forma létezik;
5. ráirányítani és fejleszteni a figyelmet és tudást a filmmel kapcsolatos társadalmi és történelmi összefüggésekre;
6. hogy a tanuló képes legyen reflektálni saját filmbefogadási tapasztalataira.

10. A szöveg elérhető: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>

A dokumentum három dimenzióban, azon belül három pedagógiai-metodológiai metszetben rendszerezi a filmműveltség fejlesztésének tematikai-módszertani spektrumát, a *kritikai*, a *kulturális* és a *kreatív* dimenziókban, mindegyikben külön is tekintetbe véve az oktatási *follyamatot*, az oktatás *gyakorlatát* és a *részvétel* szempontjait. A modell egyfajta „first draftnak” tekinthető egyelőre, inkább munka közbeni gyorsjelentésnek arról, hogyan látja egy harmincfős munkacsoport a filmoktatás újragondolásának fogalmi keretrendszerét. (A szöveg az olvasóra bízva, vagyis nem tisztázza saját viszonyát a filmtanítás hagyományosan kialakult kategóriáival (pl. filmnyelv, filmtörténet, filmelmélet, filmelemzés, filmműfajok, filmipar, filmkészítés stb.), és nem bonyolódik fogalmi-definíciós kérdésekbe sem (pl. a kultúra, a kreativitás vagy a kritikai gondolkodás értelmezéséről). Tetszetős és első pillanatra elegáns a 3 „c” (culture, critical, creative) és a 3 „p” (processes, practices, participation) szerkezet, de ezek inkohereusnak tűnő kategóriák, amelyekre nehéz stabil fogalmi konstrukciót építeni.) Ettől függetlenül a film literacy az utóbbi negyedszázad fejleményeihez képest talán némileg váratlanul került (újra) a médiaoktatás centrumába (vagy attól függetlenül, saját jogon az új, „literacies-alapú” tantervi-fejlesztési trend fősodrába).

És még mindig csak a felületet karcoljuk

Az eddigiekben vázlatosan áttekintettük ugyan a médiaoktatás-történet nagyobb fordulatait, de területi okokból nem igazán mélyedhettünk el a részletekben. Nem foglalkoztunk azokkal a vitákkal, amelyeket kibontva sokkal pontosabban lehetne látni a médiaoktatás tematikai finomszerkezetét, pedagógiai kontextusát. Szóhasználatát, fogalmi apparátusát elemezve pedig a szemléleti különbözőségeket. Azokat a koncepcionális ellentéteket, amelyeket gyakran úgy interpretálnak, miszerint a médiaműveltség-fejlesztés egyik iskolájának célkeresztjében az egyén áll, akinek az oktatás kellő potenciált (módszereket és tudást) adhat ahhoz, hogy megvizsgálhassa, ellenőrizhesse és szabályozhassa, hogyan hat rá a média. A másik iskola az egyén (s így a társadalom) demokratikus nivójának (gondolkodásmódjának, értékrendjének és gyakorlatának) fejlesztésében látja a médiaműveltség-fejlesztés feladatát (ebben az értelemben tehát változást kíván), a médiaoktatást a médiaintézmények, médiaszövegek és mediaközönségek tanulmányozására bízva elsősorban. A két iskolát olykor az elméleti kiindulópontokra emlékeztetve a védőoltás és a cultural studies iskoláinak nevezik, de felismerhető ezekben a koncepciókban a médiatudományok pszichológiai, kommunikációelméleti és szociológiai iskoláinak ellentéte is.

Kicsit más fogalmi keretben a médiaoktatásban a protekcionista iskola, a technológiai, a művészetközvetítő és a demokratikus iskola egyaránt jelen van (Hobbs, 2011).¹¹ A másik alapvető kérdés, amelyet Buckingham oly remek artikulációval eleméz, amikor a tanárszerepek hagyományos vagy non-hierarchikus karakterét emeli ki a médiaoktatásban, amely körül ugyan nem alakult ki elméleti vita, annál lényegesebb azonban a médiaoktatás gyakorlatában (Buckingham, 2005; Ferguson, 2009). Sokat hivatkozott elegáns áttekintést ad a médiaműveltség-fejlesztés kortárs trendjeiről Hans Martens *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions* című tanulmányában (Martens, 2010).

Ezek a viták azonban szinte teljes egészében és szinte kizárólag elméletiek. Teóriák, koncepciók, szemléletek (szakkönyvekben, agendákban, tantervekben, tankönyvekben, szillabuszokban – vagyis szövegekben megteste-

11. A probléma iránt érdeklődők számára nagyon tanulságos e tárgyban Renee Hobbs válasza W. James Potternek (Renee Hobbs (2011): „The state of media literacy: A response to Potter.” *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. URL: <http://www.sfu.ca/media-lab/DCM/Backups/March%202015/Comps%20research/Media%20literacy%20Hobbs%202011.pdf>), annál is inkább, mert Potter vaskos médiaoktatási tankönyve 2015-ben megjelent magyarul is, ám Potter nem arról a kulturális elméleti háttérről szemléli a médiát, ami a magyar médiaoktatás fősodra.

sülő koncepciók) csapnak össze az oktatási gyakorlat „feje felett”. Alig-alig van releváns, tudományos értelemben akceptálható kutatási eredmény arról, ami az osztályterekben zajlik, arról pedig még ennél is kevesebb, ami a pedagógiai folyamatok kimenetét tenné értelmezhetővé. A médiaoktatás kapcsán még mindig inkább célképzetetről tudunk, mintsem pedagógiai folyamatokról és teljesítményekről. Ennek természetesen nem a kutatói restség az oka, hanem az a tény, hogy a médiaoktatás valójában máig igen kevésbé stabilizálódott az európai közoktatási rendszerekben. A kereszttantervi pozíció nem is igen teszi lehetővé az elkülöníthető-önálló pedagógiai folyamatok nyomon követését, a médiaoktatásra szánt idő csekély és – némileg leegyszerűsítve – mindeütt mást értenek alatta.

Hazai vizeken...

Nálunk a filmművészet volt az a „trójai faló”, aminek a belsejében be lehetett csempészni a tanórákra némi tudni- és megértenivalót a média világáról. Míg a film már a 60-as évektől – mint a hetedik művészet – aminél egyébként (mint *Lenin* óta tudjuk) „nincs fontosabb”, megjelent az iskolavilágban, a média csak az 1996-os Nemzeti Alaptantervvel érkezett meg az iskolákba (már ahol ténylegesen megjelent, hiszen arról, hogy mi zajlott és zajlik a médiaórákon, ma sincs kellő ismeretünk – az erre vonatkozó kutatásokról még szó lesz). 1995-ben az Magyar Mozgókép Alapítvány támogatásával országos mozgókép- és médiaoktatási konferenciára került sor Szombathelyen a Tanárképző Főiskolán. A konferencia tétje a Nemzeti alaptanterv mozgóképkultúra és médiaismeret követelményrendszerének szakmai legitimálása volt. A záródokumentum alapgondolata szerint: „Az elektronikus jeltovábbításon alapuló tömegkommunikációs rendszerek térhódítása befolyásolja gondolkodásunkat és átalakítja a társadalmi érintkezés bevett formáit. Tudásunk minőségén múlik, hogy az új kommunikációs eljárások a korlátlan ismeretszerzés és kapcsolatteremtés feltételeit teremtik meg, vagy éppen ellenkezőleg a kiszolgáltatottságát, és az elszigetelődését. Az iskola feladata, hogy az új audiovizuális környezet értő, szuverén használatára neveljen.” (Idézi Hartai, 2005. o. sz. n.). A tanácskozás résztvevői egyetértettek a leendő tantárgy tervezett koncepciójával, amely kifejezésre juttatja az új műveltségi terület összetettségét. A mozgóképnyelvi-kommunikációs készségfejlesztés, művészeti és művelődéstörténeti ismeretek ugyanúgy helyet kaptak benne, mint a tömegkommunikációs rendszerek működési törvényszerűségeit feltáró „elektronikus környezetismereti” megközelítés. A szombathelyi dokumentumban már megjelenik majd minden fontos elem, amely a következő évek innovációs munkáját meghatározza. A kezdetekről néhány évvel később egy szubjektív flash backben ezt írtam:

„Bekerültünk a Nemzeti alaptantervbe, de azért senki nem gondolta, hogy máris pezsgőt kéne bontani. Az a tanár, aki '96 tavaszán a NAT-ot átlapozva mondjuk Kazincbarcikán komolyan vette, hogy néhány év múlva a gyerekeknek bizonyos kompetenciával kell rendelkezniük médiaügyben, lényegében sehova nem fordulhatott azzal az apró problémával, hogy őt erre soha fel nem készítették. Az ám! Csakhogy a Horn-kormány Művelődési és Közoktatási Minisztériuma az oktatási törvénnyel együtt átnyomott egy alapvetően új konstrukciót, a tanártovábbképzés kötelező rendszerét, és ehhez még némi aprópénzt (évente valamivel több mint három milliárdot) is pottyantott a rendszerbe. Hozzátennem, hogy a NAT-ot – mi legalábbis – kifejezetten szerettük. Azzal, hogy nem határozta meg muníciózus aprólékossággal, hogy mit kell tanítani az egyes évfolyamokon, hanem azt akarta rögzíteni, hogy bizonyos fejlődési szakaszok kimeneti pontjain mit kell a srácoknak tudni, elképesztő lendületet vihetett volna az oktatásba (és elegendő időt hagyott volna például az olyan új jövevények természetes megtapadására, mint a mozgóképkultúra és médiaismeret). Ha. Ha-ha. Ha nem Magyarországon lettünk volna, ahol mindehhez nem járult érdemleges (olyan 250%-os, mondják a hozzáértők) béremelés, ha a bevezetésre nem a

választási kampányidőszakban kerül sor, ha a lib a szoccal és szoc a libbel és mindenki más velük nem hadakozott volna... Ha..

Közbevetőleg azt is jegyezzük meg, hogy a film (és média) szakmát a NAT-ban formálódó oktatásügyi fejlemények – akkor sem, de azóta sem érintették meg. Média és filmtörvény-gründolás közben, 20-25 ezres nézőcsúcsokkal, egykópiás magyar-film-bemutatókkal pitykézett években el se jutott a szakma ingerküszöbéig az információ, hogy esetleg a kamaszok, tinédzserek, egyetemisták – vagyis a közönség, aki egyáltalán még hébe-hóba odaér a moziba – megszólítható volna a sulikban, százezerszámra" (Hartai, 2005. o. sz. n.).

A hazai mozgókép-médiaoktatás történetét már sokan és sokszor leírták, gyakran hivatkozott a témában Szijártó Imre *A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana* című könyve (2008), amelyből Maksa Gyula ismertetője szerint kiderül, hogy „a magyar mozgókép- és médiaoktatás történetileg egyre inkább a társadalomtudományi-szociológiai modell felé mozdult el” (Maksa, 2009. o. sz. n.). Ebből annyi bizonyosan igaz, hogy a mozgóképkultúrának becézett filmes stúdiók részaránya (a felsőbb évfolyamokon legalábbis) folyamatosan csökken. Míg kezdetben, az első tantervek idején a film-média témák aránya nagyjából 65%–35% volt, a jelenlegi kerettantervben például a 9. (gimnáziumi) évfolyamra vonatkozó előírások szerint a médiatémákra és a filmes témákra szánt órakeretek aránya megfordult, minden tíz tanórából hatot már médiára kell(ene) fordítani. Más kérdés, hogy továbbra sem tudjuk, valójában mi történik az osztálytermekben. Személyes közlésekből arra lehet következtetni, hogy ez az átstrukturálódás a hazai médiaoktatásban még közel sem zajlott le, másfelől a kezdetekhez képest, amikor a tanárok szakirányú képzettség és ellenőrzés híján inkább átugrották vagy megkerülték a médiatematikát, mintsem belevágtak volna, mára azért már dolgozik a közoktatásban néhány száz tanár, aki legalább megpróbálkozik a médiaműveltség fejlesztésével is. Tankönyv, feladatgyűjtemény, módszertani videó ugyan a médiatanárok rendelkezésére áll másfél évtizede, de mivel a 2010. évi kormányváltás óta megint nem szükséges a média tanításához a szakirányú végzettség, r és a tanórák száma sem lett több, ezért a tanárok motivációja szinte a nullára csökkent abban a tekintetben, hogy bármit is invesztáljanak a mozgókép/média tanításába.

Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy e tanulmány kéziratának első bírálója a szerző fejére koppintott, mert – ahogy fogalmaz – hiányzik belőle „*a sokkal keményebb kritika a hazai médiaoktatás totális megszüntetésével kapcsolatban; az írás azt sugallja, hogy egy önállóvá váló tantárgynak egyetlen tollvonással történő hazai megszüntetése egybeesik a nemzetközi változásokkal, és ahelyett, hogy ezt számon kérné az oktatásügyön, csendes rezignációval mereng felette. Miközben a felnövekvő generációk kompetenciakészletéből épp kihúzzák azokat, amelyek a demokrácia működésének alapvető feltételeit képezik.*”

Részben egyet kell értenem: a ma érvényes tantervi előírások a 7. vagy 8. évfolyamokon 2000-ben előírt mindösszesen heti minimálisan egy, majd 2004-től heti fél tanórára csökkentett tanórát előíró, de önálló mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat 2011-ben megszüntették, anyagát a magyarba, a történelembe és a vizuális kultúrába „integrálták”, megsértve ezzel sok száz szakpedagógust, aki komoly energiát fektetett abba, hogy felkészüljön a média tantárgy oktatására. És ami még fontosabb, megsértve vele minden magyar tanulókorban lévő állampolgárt, akiket ezzel megfosztottak a médiaoktatás lehetőségétől. S vele mindattól, ami miatt a médiatudatosság, a médiaműveltség megszerzésének fontosságát a NAT is hangsúlyozza (így aztán némileg farizeus módon), amelyet – teljesen egyetértek – nem pótol a keresztantervi (látszat)megoldás (s különösen nem azon többség számára, aki nem gimnáziumban folytatja majd tanulmányait), ahol volna módja még médiát

tanulni. Ezért fogalmaz viszont bírálóm tévesen,¹² *szó sincs ugyanis a hazai médiaoktatás totális megszüntetéséről, a gimnáziumokban a jelenlegi szabályozás szerint – ha nem is kötelezően előírt módon – de akár a duplájára vagy a háromszorosára is nőhetett a médiaoktatásra fordítható időkeret.* Az persze már más kérdés, hogy mire volt jó, s mire volt elég az a heti fél tanóra nyolcadikban... sajnos nem sokra – ahogyan az is messzire vezet, hogy miért csak az önálló tanóra garantál bármit is a magyar iskolarendszerben. Miért akar ezért aztán horgászat- ismereteket, lovaglást vagy sakkot, más politikai kurzusok idején gazdasági és jogi ismereteket-tanórákat „előírni” a hatalom, vagy az ahhoz közel álló „területi lobbysták”, ahelyett, hogy a közoktatás tartalmi alapstruktúrájáról, műveltségképéről és módszertanáról folya valós és eredményes diskurzus.

Végül lássuk, mi is történt a médiaoktatás, a médiaműveltség-fejlesztés innovatív közegében az utóbbi néhány évben?

A kevés örömteli fejlemény egyike a Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület tevékenysége,¹³ amely „elsődleges célja a kisgyermekkorú médiapedagógiai tevékenység széleskörű elterjedésének segítése, a médiapedagógia mint szemléletmód előmozdítása. A szülők és nevelők médiaismeretének fejlesztése, kompetenciájuk növelése a mindennapi médianevelés területén. Célunk, hogy foglalkozásaink, műhelymunkáink, publikációink által fejlesszük, terjesszük a médiakritikai szemléletmódot, a médiakörnyezet-ismeretet.” Amit a Televele szakemberei, tanárok, pszichológusok, óvodapedagógusok, médiajogászok néhány év alatt csináltak, az valóban hiánypótló, azon a területen ráadásul – a kisgyerekkori médiaoktatásban –, amely eddig szinte teljesen fehér folt volt a magyarországi médiaoktatásban.

A spektrum túlfeloldalán, a civil kezdeményezéssel szemben hazai médiaoktatási mértékkel nézve egy gigaprojekt, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság által (tegyük hozzá, döntően uniós forrásból) finanszírozott Bűvösvölgy médiaértés-oktató program is megkezdte a működését.¹⁴ A Bűvösvölgy feladata, hogy „megtanítsa a magyar gyerekeknek, hogyan használják tudatosabban és biztonságosabban a médiát” – olvasható többek között a honlapon, amely így folytatja: „Régen, a televíziót nézők, vagy a rádiót hallgatók csak passzív befogadói voltak az elhangzó információknak. Az internet megjelenésével, az új médiakultúrában azonban a használók egyben aktív tartalomalkotóvá léptek elő. Ez pozitív változás, sok jó és hasznos lehetőséget biztosít, de egyben veszélyt is rejt. Számos új dologra kell odafigyelni minden egyes médiahasználat során, ezért nem árt minél jobban kiismereni a digitális világ sajátosságait. Bűvösvölgy célja, hogy az ide látogató gyerekek játszva, aktív alkotófolyamatok során tanulják meg azt, hogyan hat rájuk a média.” A szövegből látható, hogy a program szellemisége nem pontosan rímel a társadalomtudományi-szociológiai szemléletű média kerettantervre, sokkal inkább a védőoltás-paradigma jegyében működik. Másfelől azonban a Bűvösvölgy-program keretében volt fedezet egy komolyabb konferencia megszervezésére 2014-ben (*Decoding Messages – Jó gyakorlatok az európai médiaértés-oktatásban*) és a *Kiadványok a médiatudatos oktatás segítésére* című alprogram lebonyolítására, melynek keretében fordítások, szöveggyűjtemények és eredeti művek kiadására került sor 2015-ben.¹⁵ Ezek a szövegek szabadon hozzáférhetőek mindenki számára. A honlapról pedig letölthetőek anyagok a Cyberbullyingről, a sextingről vagy a biztonságos internet-használatról is.

12. Lásd: „(...) az írás azt sugallja, hogy egy önállóvá váló tantárgynak egyetlen tollvonással történő hazai megszüntetése egybeesik a nemzetközi változásokkal, és ahelyett, hogy ezt számon kérné az oktatásügyön, csendes rezignációval mereng felette.”

13. Részletesebben lásd: <http://televele.hu/> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

14. Részletesebben lásd: http://buvosvolgy.hu/mi_a_buvosvolgy/ Utolsó letöltés: 2016. május 16.

15. Részletesebben lásd: <http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

A kis miniszteriális háttérintézményből a tankönyvkiadás államosításával kulcspozícióba kerülő Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is rendezett konferenciát *Médiatudatosság az oktatásban* címmel 2013-ban,¹⁶ de talán a szűkebben vett médiaoktatási szakmát jobban meg tudta szólítani a Vizuális Világ Közalapítvány azzal, hogy az európai médiaoktatás-kutatási/pályázati közegben jól ismert brüsszeli NGO, az European Association for Viewer's Interest (EAVI) 2011. évi VI. nemzetközi konferenciáját Budapestre hozta.¹⁷

A Médiaunió, amely „meghatároz és kiválaszt néhány kiemelkedő társadalmi ügyet, és kommunikációs kampányok segítségével aktivizálja az embereket, oly módon, hogy mérhető különbséget érjen el a magyar társadalomban” 2014-es társadalmi célú kampányának (Neked 8?) témája a felelős médiahasználat volt.¹⁸ 2015 májusától pedig a kampány a legfontosabb problémával, az internetes zaklatással foglalkozott – adott hírt a programról a Magyar Marketing Szövetség. Vagyis a médiahasználat milyensége és minősége, mint fontos társadalmi probléma a legszélesebb nyilvánosság számára is exponálódott az utóbbi időszakban.

Mindebből akár úgy is tűnhetne, hogy pezseg az élet a médiaoktatás tájékán (*az előbbieken sorolt állami projektek mintegy hússzor többe kerültek, mint a hazai médiaoktatás komplett felépítése, a tanártovábbképzés támogatását is beleértve 1996 és 2010 között*). A szomorú tény ezzel szemben az, hogy a hazai mozgókép és médiaoktatás már nyolc-tíz éve legalább, hogy tetszhalott állapotban van. Ez csak részben oktatáspolitikai döntések következménye, s még csak az sem állítható, hogy a jelenlegi kormánynak volna ebben komolyabb szerepe. A kétszintű érettségi lehetősége 2011-ig évente ezernél is több érettségizőt vonzott (2010-ben 1500-an érettségiztek médiából), mára ez a szám az emelt szintű vizsgalehetőség megvonásával majd a felére csökkent, és a pályázható kutatási források sem csak az utóbbi években apadtak el, hanem 2006 óta. A médiaoktatási szakma felől kezdeményezett innováció (kutatás, külföldi intézményekkel történő kooperáció, projekt alapú fejlesztések) már egy évtizede – mindennemű forrás hiányában – szinte teljesen leállt, pedig annak előtte, 1998 és 2005 között számos fejlesztésre, sőt kutatásra is sor került. Az érettségi vizsga szakanyagainak (tesztek, projekt-feladat-sorok, értékelési útmutatók) fejlesztése és az évről-évre megrendezésre kerülő országos tanulmányi versenyek kivételével, illetve a Magyar Mozgókép és Médiaoktatási Egyesület által minden nyáron filmtanárok és filmszakos egyetemisták számára megszervezett filmkészítő workshopon kívül szinte csak az európai finanszírozású, nem Magyarország-specifikus kutatási programokban veszünk részt. Márpedig hiába az elegáns konferencia-termek és a jól csengő előadás-címek, ha alig van kutatás, ha nincsenek érdemi fejlesztési programok. Akkor aligha van miről beszámolni.

Befejezésül foglalkozunk kicsit részletesebben azzal a két kutatással, amely nagyon fontos tényeket mutatna a létező hazai médiaoktatásról, de – eltérő okokból – mégsem ad elég támpontot mindahhoz, amit a hazai közoktatás produkál jelenleg az iskolákban a médiaoktatás ügyében. Illetve foglalkozunk röviden az Alapvető Jogok Biztosának Jelentésével, amely e dolgozat nyomdába kerülése előtt vált ismertté, s amely a hazai mé-

16. Részletesebben lásd: http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatasban.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 16.

17. Részletesebben lásd: http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Conferences/Budapest/eaviconference_programme_h.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 16.

18. Részletesebben lásd: http://neked8.mediaunio.hu/kampany/kampanyanyagok/#.VoU7H_nhCHs Utolsó letöltés: Utolsó letöltés: 2016. május 16.

diaoktatás-történet kezdetei óta a médiaértéssel, médiaoktatással kapcsolatosan az első komoly hatósági/politikai figyelem dokumentuma.

Herzog Csilla doktori értekezésének címe *A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14–18 éves tanulók körében* (2012, az adatok 2009-ből),¹⁹ a Szociometrum Társadalomtudományi Kutató Kft. pedig *A tanulók médiafogyasztási szokásai; médiaoktatás az iskolában* címmel adott ki kutatási jelentést 2015-ben (Kézirat). Mind a két kutatás az „új média használatára” fókuszált.²⁰

Herzog disszertációja impozáns matéria, de az anyag valódi kuriózumát adó empirikus vizsgálat, melynek során a szerző majd 3000 tanuló által kitöltött saját fejlesztésű tesztek értékel, és von le azokból a médiaoktatásra vonatkozó következtetéseket, rengeteg szakmai-módszertani problémával terhelt. A problémáknak pedig döntő mértékben a pedagógiai-méréselméleti értelemben ugyan kifogástalan, ám médiaoktatás-szakmai értelemben mégsem releváns teszt-összeállítás az oka (illetve annak hátterében az európai media literacy kutatás-fejlesztés egyik legnagyobb kudarca, a magyarul is olvasható, eredetiben a *Study on Assessment Criteria for Media Literacy*,²¹ valamint az, hogy a doktorandusz maga sem képzett médiatanár, a tanterv alapján készít tesztet, nem áll mögötte médiaoktatási praxis). *Herzog* kimutatja például, hogy „A tanulók médiaműveltség teszten nyújtott teljesítménye alapján nem igazolható maradéktalanul az a hipotézis, mely szerint a feladatokat szignifikánsan jobb teljesítménnyel oldották meg azok a tanulók, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk” (*Herzog*, 2012. 357.) – csakhogy ezt az állítást öt olyan tesztkérdésre adott válaszokra alapozza, amelyek közül négynek semmi, egynek pedig alig valami köze van a médiaoktatás anyagához, tematikájához és követelményrendszeréhez. A dolgozat legvégén olvasható azonban néhány kutatói megfigyelésen és tapasztalaton (hospitálási naplón) alapuló megállapítás a médiaórákon tett látogatások alapján is (hurrá, egy kutató-team legalább eljutott a tantermekbe is!). „Leggyakrabban a filmelemzés fordult elő, a látogatott órák 18,1%-án. Ezt követte – az órák 8,6%-nál – a tömegmédia egyik terméke, a reklámok típusainak megismertetése. (...) jellemző még, hogy foglalkoztak a filmes kompozíciós módszerek (aranymetszés, szimmetrikus kompozíció, 4,8%), illetve a filmtörténet egyes korszakaival is (a mozgókép születésének történetével, a némafilm korszakával). A NAT-ban előírt mozgóképi szövegértés (4; 3,8%) nagyon alacsony arányban jelent meg. (...) Bár a tanórák többségén még mindig frontális munka folyik, és jellemzően a klasszikus – azaz a magyarázatra, előadásra, megbeszélésre, tanári szemléltetésre és egyéni munkára – láttunk példát. Biztató lehet, hogy a tanórák többségében, 96 alkalommal került sor megbeszélésre, ami egy oldottabb hangulatot jelez. Ám kevés esetben láttunk interaktív tanítási módszert a médiaórákon. (...) A vitával – mint tanítási módszerrel – szintén ritkán, azaz 14 esetben (13,3%) találkoztunk. A projektmódszer alkalmazására a médiaórákon mindössze 9 esetben (8,6%) láttunk példát. Ezek előre kiadott témákban cikkek, forgatókönyvek írását, filmtörténeti korszakok, mozgóképes alkotások – reklám, videoklip – projektszerű feldolgozását jelentették, általában páros, vagy csoportos kivitelezésben. (...) A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon leggyakrabban a mozgóképi szövegalkotó kóddal foglalkoztak, a hospitálási naplók 28,6%-ában jelent meg erre utaló feljegyzés. A sajtótörténet téma az órák 22,9%-ra, a médiaszövegértés a megfigyelt tanórák 21%-ra volt jellemző, hasonlóan a média típusait és funkcióit bemutató órákhoz. Leg-

19. Elérhető: http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2016. május 16.

20. Világszerte ez a megközelítés, vagyis a médiahasználat kvantitatív és kvalitatív szempontú feltárása a médiakutatások „jolly jokere”. Ilyesmire mindig van pénz, mert a médiaipar, de a médiapolitika és az oktatásügy is izgalommal várja a legfrissebb adatokat, hiszen technológia-fejlesztési, marketing és tartalomgyártási-forgalmazási illetve szabályozási, munkahely-teremtési, de akár államigazgatási és oktatáspolitikai stratégiákat is döntően befolyásoló adatokról van szó.

21. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, magyarul: *Tanulmány a médiajártasság szintjeinek értékelési kritériumairól* – AKTI, 2010. <http://www.akti.hu/dok/dokumentum06.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

kevésbé a tudatos és kritikus médiahasználatra felkészítő órák a jellemzőek, ez mindössze 3,8%-nál jelent meg. (...)

Összegzés: A megfigyelt médiaórák – hospitálások – alapján azt az észrevételt tettük, hogy a médiaoktatás céljaként – az interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszöntek vissza az osztálytermi folyamatokban. A médiapedagógusok kevés időt és figyelmet szántak a tanulók médiaszövegértés- és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a diákok tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. Az órákon csupán néhány alkalommal láttunk példát arra, hogy a fiatalok kifejhették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a médiahatásról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat.” (Herzog, 2012. 218–222.)

Sarkosabban fogalmazva tehát a médiatanárok nem azt és nem úgy tanítják, mint amit és ahogy kellene... Ehhez képest pedig sajnos minden más elméleti vagy koncepcionális fejtegetés szinte lényegtelen...

A *Szociometrum* kutatás is azt igazolja, hogy ahol van médiaóra (valamely évfolyamon, heti egy alkalommal), ott se kerül sor projekt-alapú munkára, noha „szaktanárok a projektalapú tanulást és tanítást hatékonyabb formának gondolják. Azt a dedikált tanóra kiegészítéseként képzelik”.²² „A médiatanárok többsége szerint nincs is olyan tankönyv, ami megfelelő lenne a médiaismeret tantárgy tanításához. A *Hartai*-féle tankönyvvel kapcsolatos általános vélemény az, hogy a könyv túlzottan elméleti, és dominánsan a televízióval és a filmmel, filmesztétikával foglalkozik. (...) hasznosabbnak tartanak a kevésbé elméleti, sokkal inkább kreativitásra, alkotásra ösztönző oktatási segédanyagokat. (...) az is kiderült, hogy a médiatanárok közül számosan nem rendelkeznek az új médiához kapcsolódó megfelelő digitális kompetenciákkal, következésképp ezek tanórai oktatása és alkalmazása bizonytalansággal vagy teljes elkerüléssel társul” (Kézirat).

Nos, azon túl, hogy talán nem jutott el a kollegákhoz a több mint négyszáz feladatot tartalmazó feladatgyűjtemény és/vagy nem ismerik az újabb könyveket, a vélemények mélyén mintha egészen más rejlene. Olyasmi, amiről az „old school” médiatanítás és a MIL kapcsán beszélünk. Úgy látom, hogy nem az „új médiáról” van itt szó, hanem arról, hogy *a tanárok máig nem realizálták (vagy elutasítják), hogy nekik médiaismeret címen kritikai szemléletű társadalomtudományt kellene tanítaniuk*. Egyszerűbbnek és praktikusabbnak tűnik számukra a „digitális kompetenciafejlesztés” és az internethasználat veszélyeinek tudatosítása, mint fő program, ahol bizonyára építeni lehet a tanulók mindennapi gyakorlatára (más kérdés, hogy a PISA vizsgálatokon a magyar diákok ezen a téren is pocskékul szerepelnek). „A diákok többsége olyan témákról szeretne a jelenleginél többet tanulni, amelyek segítik őket a világháló kreatív használatában. Általánosan jellemző, hogy a böngészőprogramok, a közösségi oldalak, illetve az e-mail fiókok biztonságos használata a tanulók érdeklődésének periferiáján mozog. Helyette az internetezéshez a virtualitáshoz kapcsolódó digitális képességeiket bővítenék (például kreatív internethasználat: fotózás, filmkészítés)” – állapítja meg a *Szociometrum* kutatása, míg tanáraik az internetezés veszélyeire koncentrálnának: „a megkérdezett tanárok kétharmada, ezen belül a szaktanárok háromnegyede úgy gondolta, hogy az órákon többet kellene foglalkozni az internetezés veszélyeivel, a túlzott internethasználat káros egészségügyi és személyiségre gyakorolt hatásaival. Emellett a tanárok hangsúlyozták a közösségi oldalak biztonságos használatára való nevelés szükségességét is. A megkérdezett tanárok többsége egyetért abban, hogy a televíziós és esztétikai kérdéseknek kisebb jelentőséget kellene tulajdonítani a tanórákon” (Kézirat).

A történet ily módon kerek, valójában mindenki az informatikára sandít. De akkor mit gondolunk a továbbiakban a médiaoktatásról, a médiaműveltségről?

22. Megjegyezném, hogy több, mint ezer médiatanár képzése/továbbképzése során mindenkiel beszélünk a projektmódszerek előnyeiről a fejlesztési folyamatban (nem is beszélve az értékelésről, amelyhez gyakorlatilag nélkülözhetetlen, hogy a tanulók projektmunkát készítsenek)...

Székelly László ombudsman hivatala az „AJB-479/2016 számú ügyben” indított eljárásban vizsgálta a média-értés-oktatás kérdésének jelentőségét. A harminc oldalas, sok forrásból tájékozódó tanulmány,²³ a következő kérdésekre várt választ a számára előírt intézményi kör vezetőitől:

1. Rendelkezik-e tapasztalatokkal a tekintetben, hogy a médiaismeret, médiaműveltség oktatása hogyan, milyen időkeretek között valósul meg a köznevelési intézmények gyakorlatában?
2. Tapasztalataik szerint milyen hazai jó gyakorlatok léteznek a médiaismerettel, médiaműveltséggel kapcsolatos kompetenciák átadására, a gyermekek médiatudatosságának elősegítése érdekében? Melyek a médiaismeret, médiaműveltség területén megmutatkozó hiányosságok legfőbb következményei a gyermekekre nézve?
3. Van-e tudomásuk arról, hogy létezik-e az iskolai médiahasználattal kapcsolatos – esetlegesen egységes – szabályozás a köznevelési intézményekben?
4. Vannak-e adatai arról, hogy a gyermekek által látogatott közintézményekben alkalmaznak-e szűrőprogramokat, a gyermekek számára káros, illetve jogellenes tartalmak ellen?
5. Rendelkezésükre állnak-e adatok a tekintetben, hogy a médiaismerettel, médiaműveltséggel kapcsolatos ismereteket milyen kompetenciával, képzettséggel rendelkező tanárok oktatják a köznevelési intézményekben?
6. Ismereteik szerint léteznek-e a médiaértés-oktatás hatékonyságát mérő folyamatok ma Magyarországon, ha igen, ezekből milyen konzekvenciák vonhatók le?

A vizsgálat során az ombudsman külön is megkereste a köznevelés területéért felelős emberi erőforrások miniszterét, akitől pedig az alábbi kérdésekkel kapcsolatos álláspontját is kikérte:

1. Álláspontja szerint elegendő média szakos tanár áll-e rendelkezésre a médiaműveltséggel kapcsolatos ismeretek átadására jelenleg? Amennyiben nem, akkor milyen intézkedéseket terveznek ezen a területen?
2. Mi a szakmai álláspontja a szűrőprogramok kötelező alkalmazásának előírásával kapcsolatban?
3. Milyen lehetőségeket, megoldást lát arra, hogy a jelenleginél nagyobb időtartamban, illetve hatékonyabban készítsék fel a tanulókat a felelős média-, illetve internethasználatra, a gyermekek/diákok médiaműveltségének, a biztonságos internethasználattal kapcsolatos ismeretek teljesebb körű átadására a köznevelési intézményekben, úgy, hogy az ne jelentsen a tanulóknak nézve kötelező óraszám növekedést? Milyen lehetőségeket lát a témakörrel kapcsolatos ismeretek nem formális oktatás keretében történő átadásában?
4. Milyen hatékony eszközök állnak rendelkezésre, illetve álláspontja szerint milyen eszközökre lenne még szükség, hogy a gyermekeket/diákokat megvédjük a káros/jogellenes tartalmakkal szemben az oktatási intézményekben, illetve azon kívül? Szükségesnek tartja-e intézkedések, jogalkotói lépések megtételét a gyermekek hatékonyabb védelme érdekében?
5. A médiaértés-oktatás hatékonyságát mérő kutatásokból, a tanulók valós, tényleges médiaműveltségét mérő reprezentatív felmérésekből milyen konzekvenciák vonhatók le?

23. Lásd: Jelentés a médiaoktatás helyzetéről. URL: http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0 Utolsó letöltés: 2016. május 06. A tanulmány vizsgálatának módszertana szerint a Biztos néhány kérdésben „részletes tájékoztatást kért az emberi erőforrások miniszterétől, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ elnökétől, az Oktatási Hivatal elnökétől, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság elnökétől, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatójától, a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság elnökétől, az UNICEF Magyar Bizottság Alapítvány ügyvezető igazgatójától, a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány elnökétől, a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület elnökétől.

A válaszok összegzése során az Alapvető Jogok Biztosa megállapítja, hogy:

„A médiaismeret stúdiók kapcsán sajnos nincsenek jelenleg ismereteink arról, hogy az iskolákban pontosan *milyen digitális eszközök* állnak rendelkezésre, *milyen tanári kompetenciával rendelkeznek* a pedagógusok, a kerettantervekből továbbá *milyen tartalmi elemek kerülnek át a helyi tantervbe*, és azokból ténylegesen *milyen tartalmi elemek valósulnak meg, milyen időkeretben*. Ezek nélkül nem lehet egyértelmű az sem, hogy hol vannak a hiányosságok és melyek azok az elemek a médiaoktatásban, amelyeken változtatni kell hatékonyság és az elérhetőség növelése érdekében.

A köznevelésben a médiaismeretre és a médiaműveltségre vonatkozó tudás átadását szolgáló tantárgyak korlátozottan fejlesztik a gyermekek ilyen irányú kompetenciáját, hiszen erre sok esetben sem a pedagógusok felkészültsége nem alkalmas, sok intézményben pedig a tárgyi feltételek sem adóttak, vagy rendkívül eltérőek a helyi viszonyok e tekintetben. Nincsenek továbbá a gyermekek tisztában az online bántalmazás jelenségével, annak a jelentőségével, nincsenek ismereteik azokról a segítő szervezetekről és hatóságokról, amelyek az interneten megélt traumák feldolgozásában, a visszaélések kapcsán segítségükre lehetnek.

A megkeresett szervek válaszai és azon túl a Hivatalomhoz érkező panaszok is arra engednek következtetni, hogy nemcsak a gyermekek, de a szülők és pedagógusok sincsenek tisztában az internettel kapcsolatos tényleges kockázatokkal, veszélyekkel, valamint azok kezelésének módjával. Összességében *jelenleg a köznevelés rendszerében leginkább a médiaoktatás szándéka látszódik, annak eredményei már sokkal kevésbé. Mindezek alapján megállapítom, hogy a megfelelő kompetenciával rendelkező szakképzett pedagógusok hiánya, a médiaértés-oktatásra vonatkozó ismeretek főként elvi szinten létező, a gyakorlatban ellentmondásos, hiányos átadása, a médiaértés-oktatás hatékonyságát felmérő, átfogó, illetve reprezentatív állami kutatás, a célokat meghatározó helyzetelemzés hiánya együttesen a gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való jogával, ennek kapcsán a művelődéshez való jogával összefüggő visszásságot okoz. A jelenlegi helyzet ugyanis álláspontom szerint alkalmas arra, hogy a jogsérelem közvetlen veszélyét idézze elő*”.²⁴

Röviden szólva, az ombudsmannak igaza van. Csak remélni tudjuk, hogy a terület szakminisztere, akit az Alapvető Jogok Biztosa felkér arra, hogy „kezdemenyezze a médiaértés-oktatás hazai helyzetének felülvizsgálata keretében a médiaértés-oktatás hazai helyzetét feltérképező átfogó állapotfelmérés készítését, a pedagógusok szakirányú ismereteinek, készségeinek fejlesztését, és tegyen lépéseket a szakképesítéssel rendelkező pedagógusok létszámának növelése érdekében” – eleget tesz Székely László felkérésének, és ezzel a médiaoktatás elmozdul a jelenlegi holtpontról.

24. Jelentés a médiaoktatás helyzetéről 31. URL: http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0 Utolsó letöltés: 2016. május 06.

Szakirodalom

1. Bahtyin, M. (1982/2002): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris Kiadó, Budapest.
2. Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
3. Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 2. URL: <http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
4. Eco, U. (1992): Már nem átlátszó a képernyő. In: Eco, U.: *Az új középkor*. Európa Kiadó, Budapest. 76–109.
5. Fedorov, A. (2008): *On Media Education*. Moscow: IPOS UNESCO 'Information for All' URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001828/182858e.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.
6. Ferguson, R. (2009): *A médiaoktatás és a kritikus szolidaritás fejlődése*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/internet-mediaetika/mediaoktatás-kritikus>. Utolsó letöltés: 2015. április 20.
7. Freinet, C. (1963): *Les techniques audiovisuelles*. Bibliothèque de l'école moderne. Cannes, 144.
8. Hartai László (2005): Filmoktatás: Flash back szubjektív kamerával (1986–2002). URL: <http://agapealapitvany.org/filmoktatás-1986-2001-flashback-szubjektív-kamerával/> Utolsó letöltés: 2016. május 6.
9. Hartai László (2013): *Médiaoktatás a formális oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Médiatudatosság az oktatásban – konferenciakötet. URL: file:///C:/Users/Kati/Downloads/125_hartai_laszlo.pdf. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
10. Heller Ágnes (2003): Mi a posztmodern – húsz év után. *Alföld*, 54. 3. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00002/00081/heller.htm> Utolsó letöltés: 2016. április 20.
11. Hobbs, R. and Jensen, A. (2009): The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*. 1–11. (3.)
12. Hodgkinson, A. W. (1964): A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (ed.): *Screen Education*. UNESCO, Paris, 26–27. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000595/059573eo.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 6.
13. Jenkins, H. (2006): *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (XII–XIII); John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, Chicago.
14. Jenei Ágnes (2006): *Neotelevízió: válság vagy megújulás? Médiakutató*, 1.3. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_01_tavasz/03_neotelevizio/. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
15. Maksa Gyula (2009): Tapasztalatok. *Médiakutató*. 109–110. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_01_tavasz/09_szijarto_imre_konyverol. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
16. Martens, H. (2010): Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*. 1. 1–22.
17. Masterman, L. (1993): The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22. 5–15.
18. McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. London and New York. 7–23.
19. Miettunen, H. (1954): *Audio-Visuaalinen kansansivistystyö*. Kuopio: Oy. Kuopion Kansallinen kirjapaino.
20. Minkkinen, S. (1969). Koulun ja joukkotiedotusvälineet. *Helsingin Sanomat*, 23. 10.
21. Minkkinen, S. (1978): *A General Curricular Model for Mass Media Education*. ESCO/UNESCO, Madrid, Mexico, New York.
22. Morgenthaler, D. (2010): *Voices of Media Literacy International Pioneers Speak: Len Masterman Interview*. 5–6. URL: http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman_1.pdf. Utolsó letöltés: 2016. április 20.

23. Pörös Géza (1986): Váljanak a filmkultúra igazi műhelyeivé. *Filmvilág*, 29. 7. URL: www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=5765. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
24. Szíjártó Imre (2008): *A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
25. Szilágyi Erzsébet (2012): A magyar filmszociológia, film-művészetszociológia története, 1900–1995) (A filmszociológia/a film-művészetszociológia alapkérdései a folyóiratokban és a könyvekben). *Visszatekintés*, 1–2. 43–63.
26. Szóts István (1945): *Röpirat a magyar filmművészet ügyében*. (XI. Közönségünk neveléséről) URL: <http://www.filmkultura.hu/regi/articles/essays/ropirat.hu.html>. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
27. Tyner, K. (1998): *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.

Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben

Bubik Veronika és Simon Tünde***

A 20. században elkezdődtek azok a változások, melyek a verbalitással szemben előtérbe helyezték a vizualitást. Ennek következtében a képekhez, a vizuális információhoz és a vizualitáshoz való viszonyunk jelentős mértékben átalakult. A vizuális megismerés és kommunikáció egyre összetettebb elemei és műveletei közötti eligazodás igénye ráirányította a figyelmet a képi gondolkodás és elemzés megismerésére, a vizuális nyelv megértésére és a vizuális nevelésre. A vizuális kommunikáció elismert, de máig formálódó diszciplína. Ennek ellenére és ezzel együtt a jelentősége és relevanciája a hétköznapi életben, az oktatásban és a tudományban egyaránt vitathatatlan. Egyre sürgetőbb igényvel jelenik meg a vizuális kommunikáció fogalomrendszerének tisztázása, hiszen egyetemi jegyzetekben és a nemzeti kurrikulumban is megtalálható. A tanulmány a vizuális kommunikáció konceptuális hátterének bemutatása és rendszerezése mellett, a kortárs művészetben, a tudományban és a vizuális nevelésben elfoglalt helyére fókuszál.

Kulcsszavak: vizuális kommunikáció, kortárs művészet, infografika, vizuális nyelv, vizuális nevelés

A probléma felvetése

A 20. században elindultak azok a technikai, gazdasági és kulturális folyamatok, melyek következtében a vizuális jelek a korábbi időszakokhoz képest még markánsabban jelennek meg az élet minden területén, és világunk alapvető pillérét jelentik. A verbalitással szemben előtérbe kerülő vizuális befogadás, megismerés és kommunikáció egyre összetettebb hétköznapi elemei és műveletei közötti eligazodás igénye ráirányította a figyelmet a képi gondolkodás és elemzés megismerésére, a vizuális nyelv megértésére és a vizuális nevelésre, valamint az alkotó képzelet fejlesztésére (Feuer, 2000; Horányi, 2003; Bodóczy, 2009; Kárpáti és Gaul, 2011). A vizualizáció térnyerése forradalmi változást jelent, melynek következtében napjaink vizuális nevelése nem egy ábrázolási konvenciórendszer, hanem egy rugalmas, önkifejezésre és hétköznapi, ipari vagy tudományos közlésekre egyaránt alkalmas közlő nyelv elsajátítására törekszik. A változások következtében a vizuális műveltség körébe tartozó képességek és tudáselemek a 20. század második felében jelentősen kibővültek. A vizuális művészeti nevelés képes az olyan, napjainkban alapvető képességek fejlesztésére, mint az együttműködés és az adaptivitás (Hatano és Inagaki, 1992; Delors, 1999), valamint a szociális kompetencia fejlesztésének is egyik fontos eszköze. Ugyanakkor a vizuális nyelv része a társadalmi érintkezésnek, motivál, megjeleníti érveinket, a tudományos vizualizáció és a hétköznapi szemléltetés révén egyre fontosabb ismeretközvetítő módszer. A vizuális kultúra tanítása során elkezdhetjük és erősíthetjük a társadalmi kommunikációt, intézményi együttműködések, a vizuális kultúra alapvető eszköze lehet az önmeghatározásnak, énkifejezésnek, kultúrkörök és osztályok találkozásának. A vizuális művészeti nevelés mint a szélesebb körű társadalmi párbeszéd eszköze jelenik meg.

A vizuális kultúra elemeinek mindennapjainkba való emelődése a digitalizációval vált radikálissá (Arnheim, 2004; Nyíri, 2008). A rendkívül gyorsan változó, szimbólumokban gazdag gépi-képi kultúra a társadalom széles

* bubik.veronika@gmail.com

** situnde@gmail.com

rétegét érinti. Az esztétikai tapasztalat gyökerei a mindennapi, fogyasztói tapasztalatban is megtalálhatók, ami azt is jelenti, hogy napjainkban a művészeti élmény nem kevesek kiváltsága (*Dewey, 1934*). Ugyanakkor a felhasználói kör bővülése mellett a technológiai fejlődés kitágította az eddig is rendkívül összetett vizuális produktum fogalomkörét, új képanyelvi lehetőségek tárultak fel. A vizuális kommunikáció már nem csak a képek értelmezését jelenti, hanem magában foglalja azt a társadalmi mezőt is, melyhez hozzátartozik a tekintet, a szubjektum, az identitás, az emlékezet és a képzelet egyaránt (*Rusbult, 1995*). Egyre nagyobb feladatot jelent ezt a heterogén, szinte végtelen megjelenési formájú világot úgy leképezni, hogy a befogadó számára értelmezhető legyen (*Tőrek, 2002*). A klasszikus és kortárs médiumok sokféle nyelvezete áll rendelkezésünkre. Az esztétikailag meghódított valóság vívmányai folyamatosan, vég nélkül áramlanak a mindennapi életbe, alakítva az esztétikai érzéket és az ízlést. A vizuális élmények ezrei rohannak meg a közvetlen környezetünkben és a virtuálisan kitágított térben egyaránt. Ily módon a látás az emberi világban való tájékozódást, a környezettel való szakadatlan interakciónak és kommunikációnak a lehetőségét is jelenti, tehát a vizualitás kommunikációs világa többszörösen összekapcsolódik a szociális meghatározottságában élő ember általános, gyakorlati kommunikációs elvárásaival és lehetőségeivel. A vizuális megismerés és megjelenítés eszköztára egy olyan nemzetközi és művészeti korokon átívelő egyetemes nyelv, mely a világ megismeréséhez, a világban való tájékozódáshoz elkerülhetetlen. A vizuális kommunikáció kognitív és affektív területen egyaránt jelentős szerephez jut, így nem lehet figyelmen kívül hagyni a megismerési folyamatokra és ezzel együtt a nevelési, oktatási folyamatokra gyakorolt hatását sem (*Kárpáti, 2002; Stohner, 2005; Bredács, 2012*).

Mindezekből következően a vizuális kommunikáció kutatása releváns, aktualitása vitathatatlan. A vizuális kommunikáció szerves része a nemzeti kurrikulumnak, de definiálása még közel sem lezárt folyamat. Az ember alkotta, látható képek kommunikatív szerepeinek vizsgálata, a vizuális kommunikációról való gondolkodás jelenleg is erőteljesen formálódó diszciplína. A vizuális kommunikációról sokféleképpen lehet gondolkodni, értelmezését nem lehet elválasztani a kommunikációkutatásban elért eredményektől, a vizuális percepció fogalmától, illetve a társadalmi és egyéb viszonyokban betöltött szerepétől. A kép, a képi ábrázolás, a képek kapcsolatteremtő, információközvetítő, kultúraarchiváló szerepének fogalomköre, a legkülönfélébb módon készült vizuális alkotások hozzátartoznak a vizuális kommunikációhoz. Ebben a tanulmányban a szakirodalom alapján röviden összefoglaljuk a vizuális kommunikáció fogalomkörét, valamint a tudományos gondolkodásban, a kortárs művészetekben és a vizuális nevelésben betöltött szerepét. Kísérletet teszünk a kapcsolódó fogalmak tisztázására, valamint a vizuális kommunikációról való gondolkodás elmélyítésére.

Konceptuális háttér

A 21. századot a látvány uralma, a képgyártás legkülönfélébb módja és a reprezentáció körüli viták kiélesedése jellemzi. Vitatott, mit jelent a kép fogalma, mi a kapcsolata a nyelvvel, hogyan hat a nézőkre és teremtő módon a világra is. A képekkel való foglalkozás a bibliai koroktól kezdve jelen van, és fokozatosan elárasztotta a művészetet, valamint a tudomány különféle ágait. Az 1990-es évektől különösen nagy érdeklődés mutatkozik a vizuális kultúra és a vizuális kommunikáció iránt. Kutatására dinamizmus és tágas megközelítések jellemzőek. Az eredményeik magukba olvasztják több tudomány 20. században kiforrott eredményeit., úgymint etológia (*Csányi, 1995, 2006, 2012*), pszichológia, kulturális antropológia (*Kunt, 2003*), esztétika (*Peternák, 1992, 1993*), filozófia, jelelmélet (*Achen, 1981; Eco, 1998*), kommunikációelmélet (*Miklós, 1995; Róka, 2002*), befogadás elmélet (*Arnheim, 2004; Duchowski, 2007*), szociológia (*Bourdieu, 1978, 1998*), pedagógia (*Szalontai, 1994; Kárpáti, 1995a, 1995b; Zombori, 1995; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Gaul, 2001; Bodóczki, 2002*). A vizu-

ális fordulat biztos jele, hogy az intellektuális vizsgálódások széles skáláján interdiszciplináris jelleggel jelenik meg a vizuális kultúra és kommunikáció. Látható, hogy a vizuális kommunikációt többféleképpen lehet megközelíteni. Egyrészt vizsgálhatjuk a vizualitásnak a kommunikációban betöltött szerepét, másrészt kezelhetjük sajátos diszciplínaként. Ebben a fejezetben a diszciplinaritás közegeiből kitekintve gondolkodunk a témáról.

A vizuális kommunikáció fogalmi megjelenése korábbi a vizuális kultúra fogalmánál (*Elkins, 2003*), *Ivins* a fogalmat könyvének címében is szerepelteti 1952-ben (*Ivins, 2001*). Tudománnyáérése ma is folyik, egyre több tanulmányban szerepel, és egyetemi rendszerekben is elterjedt. Mindezek ellenére a vizuális kommunikáció meghatározása a kommunikációtudományi szakkönyvekben nem egyértelmű formában és tartalommal jelenik meg. A kommunikációval foglalkozó tanulmányok többségében a verbális és nonverbális kommunikáció felosztás szerepel, mely utóbbit testbeszédként kezelik, a nonverbális kódok között sorolva a testmozgást, a szem- és az arcmozgásokat és az érintést (*Infante, Rancer és Womack, 1991*). A vizuális kommunikáció, bár a verbális szöveghez kötődően, de mint a kommunikáció harmadik szintje jelenik meg a verbális és a nonverbális mellett *Róka Jolán* könyvében. Ugyanitt a nem verbális kommunikációhoz, mint a verbalitás kiegészítőjét sorolja fel a szerző a vizuális kommunikációhoz közvetlenül csatlakoztatható ikonika tudományát (*Róka, 2002*). *Griffin* (2000) sem tárgyalja a vizuális kommunikációt, csupán a szemiotikai fejezetben kap szerepet a vizuális jel értelmében néhány kép vagy látvány. *Rosengren* (2004) a kommunikáció egyik formájaként foglalkozik a nem verbális kommunikációval, és részeként említi a grafikát, festészetet, szobrászatot és építészetet is. Legelterjedtebben a vizuális kommunikációt olyan kommunikációként határozza meg a szakirodalom, amelyben az üzeneteket képek továbbítják. Ebből következően általában a testbeszédet, testmozgásokat, a mimikát és a gesztusokat nem tekintik vizuális kommunikációnak, mivel ezeket nem képként kezelik.

A kép meghatározására is több variáció létezik a szakirodalomban. *Searle* (2003) a szobrokat is képként kezeli, *Gombrich* (1999) kizárólag a síkon megjelenő alkotásokat tekinti képnek. *Panofsky* (1984) ikonográfiájának kifejtését a képzőművészetre vonatkoztatja, a vizuális művészetek egyéb területeire, mint tárgyművészetek, építészet, stb. nem érvényesíti. *Miklós Pál* (1995) a hétköznapi használati tárgyakat is a vizuális kommunikáció rendszerébe emeli, szerinte a tárgy önmagában is megnyilatkozás pusztán azáltal, hogy megszerkesztették, felépítették, egyfajta szépség vagy funkció szerint alakították. Ma a használati tárgyaink mindegyike egy vagy több struktúra tagja, és a funkcionális strukturáltságból eltolódnak a másodlagos jelentés felé, átkerülnek egy kulturális rendszerbe, mely rendszerben az információ, a tárgyi üzenetek folytonos áramlása hangsúlyos szerepet kap (*Baudrillard, 1987*). A design fontos kommunikációs elem, mely egyrészt a társadalmi-gazdasági jelzéseket juttatja a termékbe, másrészt a termék ezen jelzéseit közvetíti a fogyasztókhoz. Erre a kétirányú kommunikációra épül napjainkban a reklámpia, mely fontos terepe a vizuális kommunikációnak. *Terestyényi* értelmezésében „nem minden vizuális, mimetikus vagy auditív produkció, nem minden képszerű dolog kommunikáció”, mivel szerinte csak az a kép kommunikáció, amely információt közöl az „ábrázolt dologról” (*Terestyényi, 2006. 60.*). A tevékenység és a közlés oldaláról közelítve „a vizuális kommunikáció olyan közlést jelent, amely eszközeit és jelrendszereit a látható világból veszi, illetve amely a vizuális tevékenységben nyilvánul meg” (*Zombori, 1995. 128.*). *Kepes* szerint minden olyan ember alkotta és kommunikációs szituációban megjelenő üzenetfajta, amit a szemünkkel érzékelünk, vizuális üzenetnek tekinthetünk, a képi gondolkodás pedig a külvilágból érkező jeleket strukturálja, alakítja értelmes dolgokká (*Kepes, 1965*). Láthatjuk, hogy számos megközelítés létezik és él egymás mellett.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a vizuális kommunikációt vizuális és részben vizuális alkotások alapján és képek közvetítő szerepével végzett, dominánsan vizuális közegben zajló kommunikációként definiáljuk, akkor kije-

lenthető, hogy a képfajta, annak meghatározottsága, avagy célja keretek közé zárja a kommunikációs irányultságot is: képfajtától függően lesz a vizuális kommunikáció tudományos, köznap, vagy éppenséggel művészi. Az életben azonban nem elszeparált képfajtákkal találkozunk, hanem komplex képi együttállásokkal.

A kommunikációt vizsgáló tan elismert diszciplína. Több modell született az összetevőinek és azok kapcsolatainak, viszonyrendszerének felvázolására: *Stevens*, 1950; *Dance*, 1957; *Jacobson*, 1960; *Berelson*, 1964; *Miller*, 1966; *Cronkhite*, 1976; *Futó*, 1995, mely rendszerekbe a vizualitás beillesztése nehézkes. A kommunikáció modelljei közül *Gerbner* modellje olyan általános képletet adja a kommunikációnak, mely az észlelést is bevonja a rendszerébe, így a látáson, vizuális észlelésen alapuló vizuális gondolkodást is tartalmazza. Figyelembe veszi az egyéniség és a társadalmi-kulturális tényezők hatását. *Sándor Zsuzsa Gerbner* modelljét veszi alapul a vizuális kommunikáció modelljének felvázolásához (*Sándor*, 2004). A modell többszörös kontextusfüggésben írja le a vizuális kommunikációt: mint az alkotó szándéka szerinti kép/üzenet, mint a befogadó által látott, vett jelenség-szintű kép/üzenet, és mint a befogadó által látott, vett jelentésszintű kép/üzenet. Ez egy dinamikus modell, a befogadási folyamat maga is közvetlenül formálja a befogadói gondolkodást. A vizuális nyelvi tartalmak és a befogadó egyénisége egyaránt szerepet kap a közlésváltozat típusától függően. *Jensen* viszont úgy látja, hogy a vizuális kommunikáció kutatásában „a továbblépés útja nem a nyelvi modell segítő támogatásával, vagy a lehetséges jelek *peirce*-i formális taxonómiáján keresztül vezet. Inkább interdiszciplináris elméletépítésre van sürgető igény...” (*Jensen*, 2003. 208.). A digitalizáció is ezt az igényt támasztja alá, amennyiben a nyelvi és a képi kommunikációról való gondolkodás új alapokra helyeződik a gépi-képi kultúra elterjedésével. A hypertext és az internet gyakran összemossa a két kommunikációs formát, kétségessé válik, hogy alkalmasak-e a korábbi fogalmaink a szöveg és a kép jellemzőinek leírására (*Harnad*, 2001).

A vizuális nyelvi tartalmak, az ikonikus kód

Otto Neurath majd száz éve alkotta meg a „*tipografikus képi nevelés nemzetközi rendszerét*” („International System of Typographic Picture Education”: ISOTYPE), és ezzel párhuzamosan felépítette egy önálló vizuális logika mentén máig használatban lévő jeleit (*Neurath*, 1980). Az ő munkássága mérföldkövet jelent a vizuális kommunikációban. Nyomdokain indult el *R. Arnheim*, aki a vizuális gondolkodás alapjait vizsgálta és fektette le. A vizuális kommunikáció értelmezésével, a látás nyelvével, és az ezzel párhuzamosan kialakult új tudományággal, a vizuális szemiotikával számos tanulmány foglalkozik különböző megközelítésben (*Horányi*, 1975, 2007; *Kepes*, 1965, 1979; *Miklós*, 1980; *Neumann*, 1989; *Peternák*, 1992, 1993; *Kárpáti*, 1991, 2001, 2005, 2013). A vizuális nyelv a látás nyelve. A vizuális nyelv nem ráépül a verbális nyelvre, hanem a megismerési folyamatban, tevékenységben együtt szerepelnek. *Kepes* szerint a vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél hatékonyabban képes a tudást terjeszteni. Segítségével az ember tárgyi formában fejezheti ki és adhatja tovább tapasztalatait. Állítja, hogy a vizuális kommunikáció egyetemes és nemzetközi: nem ismeri a nyelvet, a szókincs vagy a nyelvtan korlátait; egyaránt megérthetik írástudatlanok és művelt emberek. „Tényeket és eszméket nagyobb mértékben és mélyebbre hatolva tud közvetíteni a vizuális nyelv, mint más kommunikációs eszközök. A statikusan verbális fogalmat a dinamikus képanyelv érzéki elevenséggel képes életre gerjeszteni. Egy adott vizuális kép befogadása egyúttal azt is jelenti, hogy a szemléző szintetizálási folyamatban vesz részt. Az érzékelt kép tapasztalása egyúttal alkotó integrációs tevékenység. Lényeges ismérve, hogy az alakító képesség szerves egésszé formálja a tapasztalatot” (*Kepes*, 1979. 6.). Minden kép tartalmaz információt, de felmerül a kérdés, hogyan mérjük a képi információ mennyiségét, milyen kritériumok határozzák meg a képi közlés minőségét? A vizuális üzenetek kódja ikonikus kód, mely jelek és kódok több szempont szerinti csoportosításának szakirodalma széles skálán mozog

(Futó, 1995). A kódok rendszereiben foglalkoznak anatómiai ábrákkal, térképekkel, és a statisztikában használt, Otto és Marie Neurath (1936) által vizualizált grafikonokkal, diagramokkal. A grafikonok és diagramok olyan összefüggéseket is mutatnak, melyek eredetileg nem vizuálisak, időbeli vagy logikai viszonyokat ábrázolnak (például családfák). Antik három funkciót emel ki a képi közlés funkciói közül: gyakorlati tájékozódás, tudományos-technikai eszmék illusztratív szemléltetése, szubjektív képi ábrázolás (Antik, 2010). A vizuális kommunikáció funkciói mind a személyközi, mind a tömegkommunikációban tulajdonképp azonosak, ám a médium jellege módosíthatja azokat az információátadás, meggyőzés, érzelmek kifejezése, kohézió, szórakoztatás funkciója szerint (Miklós, 1995; Horányi, 2003). A vizuális kommunikáció színterein (vizuális retorika, szemléltetés, tipográfia, prezentáció, infografika, stb.) más-más funkciót részesítenek előnyben, és ez jelentősen meghatározza nyelvezetét. A vizuális közlés esetében is a kommunikációs tartalomnak, céloknak és funkcióknak megfelelően alakítjuk ki az üzenetet, alkalmazzuk a vizuális nyelvet.

A nem verbális és vizuális kommunikáció kódjai történeti fejlődés eredményei és kultúraspecifikusak, a képi közlés is a verbálishoz hasonlóan rendszerismeretet és tapasztalatot igényel. A vizuális nyelvet életterébe helyezve lehet érdemben vizsgálni. A vizuális nyelvi hatásokat befolyásolja maga az ember (például a biológiai, pszichológiai feltételei, nézőpontja), a társadalom és kultúra, az anyag és a komponált vagy nem komponált látvány. A vizuális nyelvi elemeket meghatározó egységek a vizuális dinamika és hangsúlyozás, a szerkezet, a figyelemirányítás és az ezekhez szorosan kapcsolódó esztétikai értékek, arány és harmónia, valamint a ritmus. A tér, az idő (mozgás, folyamat, változás) ábrázolásának módjai jelentős képi szervező erőt jelentenek. A vizuális elemi nyelvi elemek (pont, vonal, folt, forma, szín, fény) minőségeinek viszonylatai eredményezik a kifejezést, melyet az egyéni beállítódás nagyban befolyásol.

Fogalmi metaforának nevezzük azt, amikor egy absztrakt fogalmat (például az élet) egy kevésbé absztrakt fogalom (utazás) felhasználásával értünk meg (az élet egy nagy utazás). A fogalmi metaforák nem csak a nyelvben nyilvánulhatnak meg, hanem a kultúra különféle médiumaiban, az emberi megismerés többféle területén is. A fogalmi metaforák ilyen nyelven kívüli megvalósulásaként vizsgálható a filmek, a színház, az irodalom nem nyelvi szerkezete, képregények, szobrok, épületek, de a reklámok, a társadalmi jelenségek, a politika, sőt a mítoszok és az álmok is, de az olyan absztrakt jelenségek is, mint az erkölcs vagy a társadalmi szokások. A fogalmi metaforák átszövik a társadalmi, művészi, lelki-szellemi és kulturális életünket. A metaforákat nem csak a beszédünkben, hanem a nem-nyelvi, vizuális valóságban is felfedezhetjük (Kövecses, 2005).

A digitális forradalomként emlegetett folyamat részeként a képalkotás és a képi kommunikáció rendszere átalakulóban van. Ebben a kommunikációban a számítógép olyan átfogó médiumot jelent, mely megköveteli, hogy új alapokra helyezzük a nyelvi és képi kommunikációról való gondolkodásunkat. Ez nem csak a képek előtérbe kerülését jelenti a szövegekkel szemben, hanem a vizuális jelek új funkcióinak bővülését, valamint a képfogalom változását is. A digitalizációval a képek lezártág helyett egy pillanatnyi állapotot tükröznek. A digitális objektumok nem rituális objektumok (mint a vallási festmények), nem tömegfogyasztási tárgyak (mint a nyomtatott képek), hanem a világot körülölelő hálózatokon cirkáló információ-fragmentumok, melyek letölthetők, transzformálhatók, újra felhasználhatók (Lehman, 2010). A világhálón megjelenő digitális képek egy kommunikációs rendszer részeként közvetítik az ismereteket. Céljuk, hogy a világon mindenhol, egységesen, a nyelvektől függetlenül érthetők legyenek (mindeközben természetesen létrehoznak egy jellemző, „internetes” nyelvet, amely természetesen nem egyértelműen függetleníthető a nyelvi elemektől), így sok esetben a beszélt nyelveket háttérbe szorítják. A digitalizálás ezáltal a világhálóban rejlő lehetőségekkel együtt olyan előnyt jelent a képek számára, amely a képi fordulat kiteljesedéséhez vezet.

A vizuális kultúra tantárgy helyzete, a vizuális kommunikáció helye a rajz-vizuális kultúra tantárgy kereteiben, tantervi célok és követelmények

A következőkben áttekintjük röviden a rajzoktatás múltját és jelenét, fókuszálva a vizuális kommunikáció fogalmkörébe tartozó elemekre, annak változásaira és fejlődésére. A vizuális művészeti nevelés szoros kapcsolatban áll az adott kor vallási, filozófiai, társadalmi rendszerével és művészetfelfogásával. A 17. századi jezsuita kolostoriskolákban szépírássra, zenére, geometriára, rajzra, építészetre tanították rendjük ügyes kezű tagjait. Az 1783-ban kiadott királyi rendelet írta elő a vasárnapi rajziskolák felállítását, melyek látogatását kötelezővé tette az inasok számára, valamint a műszaki pályára készülő elemi iskola negyedik osztályos tanulói számára is kötelezővé tette a rajztanítást (Kornis, 1913). A hazánkban Mária Terézia által kibocsátott *Ratio Educationis* az első olyan rendelkezés, amely kísérletet tett a magyar oktatásügy állami rendezésére, és amely a továbbtanulni nem szándékozó tanulók számára olyan készségek oktatására is hangsúlyt fektetett, mint például a szabadkézi rajz, amelynek ismerete hasznos lehet a különböző mesterségek tanulása során.

A 18. században jelennek meg az első magyar nyelvű rajztankönyvek. A vizuális nevelés alatt az aktuálisnak vélt szellemi értékeknek az elsajátítását és interpretálását tartották, egyet jelentett a „szép”-re neveléssel. A 18. században a céhekben folyó képzés során némely városi tanács rendeletben kötelezte bizonyos céhek mestereit, hogy inasaikat, segédeiket ipari tanfolyamokra járassák, ahol a mesterségük végzéséhez szükséges ismereteket sajátíthatják el, mely ismeretek átadása gépészeti, építészeti modellekkel (fa és gipsz) felszerelt rajztermekben zajlott. A vasárnapi rajziskolák megszervezése, és az inasok részvétele kötelező volt. A rajziskolát működtető városokban, egyetlen olyan céhlegény sem válhatott mesterré, aki nem tudta bizonyítvánnyal igazolni, hogy legalább egy évig rajzoktatásban vett részt (Kornis, 1913). A korabeli rajzoktatás meghatározó módszere a tanári mintarajzok másoltatása volt, ugyanakkor a geometriai modellek oktatásban való alkalmazását is szorgalmazták. A rajzoktatás korai periódusában nem választható el egymástól élesen a képi közlés két alapvető, az objektív (ábrázolás) és a szubjektív (kifejezés) vizuális kifejezési formának a megtanítása.

A rajzoktatástól a művészeti nevelésig hosszú út vezetett. A 20. században az alkotó, kreatív ember közép-pontba kerülésével sorban jelentek meg a reformpedagógiák. Nagy László 1905-ben megjelent „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából” című könyvében a gyermekek képességeiről ír, melynek hatására az akadémiai rajz-tanítás elemei háttérbe szorulnak, és megindult e gyermekrajzok gyűjtése, rendszerezése (Kárpáti, 1997). A hatvanas évektől a 20. században egymásra torlódó művészeti áramlatok nem jutottak el az iskoláig, melynek hiánya máig nyomot hagyott a vizuális kultúra oktatásában. Ennek ellenére voltak reformpedagógiai törekvések. Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága különösen nagy hatással volt arra, hogy a „rajz” tantárgy átalakuljon vizuális neveléssé, és a tantárgyba bekerültek a vizuális nyelv, vizuális kommunikáció, a tárgy- és környezetkultúra és mára a médianevelés elemei is. A hetvenes évek általános iskolai neveléséből hiányzó komplex szemlélet hiányát pótolta az akkor induló GYIK Műhely, ahol a vizuális tevékenységekhez már kezdettől fogva társult a zene, a mozgás, a film és később a videó is (Hegedűs, Kalmár és Szabics, 1997; Eplényi, 2006). A művészeti nevelés szerepeinek változásával összemosódtak a határok a művészeti nevelés és a művészeteken keresztül való nevelés között. A különbségtétel fontosságára hívja fel a figyelmet Bamford. A művészeti nevelés tartalmazza a vizuális nevelést, a művészet általi nevelés pedig felhasználja más tartalmak továbbadására az előbbiben megszerzett tudást (Bamford, 2006).

1995-től lett a tantárgy „Vizuális kultúra”, amely a világ legkorszerűbb pedagógiai modelljét a hasonló tartalmú amerikai és német tantervi reformokkal egy időben honosítja meg (Bodóczy, 2003; Pallag, 2006), és amely országos módszertani reformot eredményezett Magyarországon. A NAT-ban vizuális kultúrára változott művelt-

ségterületben a képzőművészet mellett környezetkultúra és a vizuális kommunikáció is megjelenik. A vizuális kultúra tantárgy alkalmazkodik a 20. században eltűnő homogén korstílus kihívásaihoz, tananyagába beleférnek *Leonardo* gondolatai, az akadémizmus és a közösségi háló informatikai alkalmazásai. Az új tantárgy az esztétikai minőséget másodlagosként határozza meg, újraértelmeződik az oktatás lényege. A hangsúly az alkotó folyamatra, az egyéni alkotóképességre, a kreatív vizuális nyelvhasználatra kerül, amely egyszerre tanulságos és kataraktikus az egyén számára (*Csíkszentmihályi, 1988; Souza, 1998; Steers, 2009; Freedman, 2010*). Vizuális kultúra műveltségterület oktatója a hagyományos képi nyelv megértését és használatát is tanítja, de az önkifejezés és ennek új útjai egyre jelentősebb részt követelnek a tananyagban. Napjainkban a Vizuális kultúra a legelterjedtebb rajzpedagógiai irányzat. A vizuális nevelés legelterjedtebb módszerei: posztmodern vizuális nevelési modell (*Milbrandt, 1998*), integratív esztétikai nevelés (*Kárpáti és Gaul, 1998*), multikulturális művészetpedagógia.

Az aktuális kerettantervben a vizuális kommunikáció a vizuális kultúrán belüli külön területként jelenik meg, bár az első két iskolai évben háttérbe szorul. Az új kerettanterv sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a vizuális információk befogadására, értelmezésére, tudatosítására, mint a NAT. A képességek konkrétan jelennek meg. Új elemként beépül a média a tantárgyba. „*A tantárgy fontosságát hangsúlyozza, hogy az információs csatornák gazdagodása a szöveges információ befogadása mellé felzárkóztatja a vizuális információk tudatos befogadásának fontosságát is, hisz az információk forrása és jellege alapján szöveg és kép együttes értelmezése napjainkban gyakoribb jelenség valós élethelyzetekben. A médiatudatosság fejlesztésének tehát egyre fontosabb aspektusa már ebben az iskolaszakaszban is a vizuális megfigyelés és értelmezés segítségével megvalósuló médiahasználat és médiaértés.*”¹ A kerettantervben a dekódolás és percepció kap nagyobb szerepet, kódolásról ritkábban esik szó. Mivel a 2012-es kerettantervekben nagy mértékben helyet kapott a média, belépett a képalkotás közé a fotózás, valamint a hang-kép transzformáció. Az új médiumok megjelenése nagy teret kaphat az esélyegyenlőség megteremtésében. Alig, vagy egyáltalán nem jelenik meg a tantervekben: forma- és arányérzék, a verbális-nonverbális és a vizuális kommunikáció kapcsolata. A tantervekben különböző hangsúllyal és elvárásokkal, de jelen lévő tartalom: ábrák, ábrázolások felismerése, komponálás, vizuális dinamika felismerése, szimbolizáció, a szó-kép, illetve a kép-szó leképezés. A vizuális kommunikáció tárgykörébe nem emeli be a képzőművészeti alkotásokat, következetesen csak az ábrákra szűkíti a megismerési folyamatokat, mely nincs egyensúlyban a kognitív pszichológia eredményeivel (*Goodman, 1977; Sekuler és Blake, 2000*).

Összességben elmondható, hogy a magyar vizuális nevelés hagyományosan alkotás-orientált, amelyben a diákok elsősorban az alkotó folyamat során szereznek befogadói élményeket. *Csíkszentmihályi (2010)* a minden emberben rejlő alkotóképesség kibontakoztatását hangsúlyozza, az alkotás esztétikai minősége másodlagos, az alkotó folyamat a lényeg. Az önálló befogadás képességének fejlesztése, lehetőségeinek feltárása további kutatásokat igényel.

Képzőművészet és vizuális kommunikáció

Mint az előzőekből kiderült, a képzőművészeti alkotások helye a vizuális kommunikáció oktatásában nem egyértelmű. Ebben a fejezetben a képzőművészet és a vizuális kommunikáció kapcsolatát vesszük szemügyre. Az emberiséggel egyidős képzőművészet a nyelv összes kommunikációs funkcióját betöltötte már a történelem során, míg a vizuális kommunikáció csak a 20. század elején, párhuzamosan a képzőművészet új nyelvének kialakulásával kezdett középpontba kerülni. Ennek ellenére a művészet mégsem azonosítható a kommunikációval, de a

1. URL: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html Utolsó letöltés 2016. január 20.

művészet által létrehozott alkotások (festmények, álló- és mozgóképek, installációk, stb.) bekerülhetnek a direkt kommunikációs folyamatba. A műalkotásokkal zajló kommunikáció általában individuális kommunikáció, a mű és az egyén között létrejövő kapcsolatot jelenti. Ennek ellenére a kommunikáció szakirodalmában kevés azon tanulmányok száma, amely ezt a kapcsolatteremtést írja le, jellemzi (*Mérei, 1995; Berlyne, 1995; Halász, 2002; Schuster, 2005*). A művészetlélektan is kevésbé foglalkozik a művet befogadó és a mű kapcsolatának elemzésével. Jelentős viszont a képi kifejezés, a kép és a személyiség pszichológiai kérdéseivel foglalkozó szakirodalom (*Hekker és Wieringen, 1995; Martindale, 1995*). A pszichoanalízis szerint a vizualitásnak jelentős szerepe van a szubjektivitás kialakulásában, a képek hatékonyan szólítják meg éntudatunkat, mely által képesek hatást gyakorolni. A műalkotás hatása akkor is erőteljes lehet, ha pontos jelentése megfoghatatlan. A műalkotások és a befogadók kölcsönösen alakítják egymást.

A műalkotások belső vizuális rendszerének fontos kommunikációs szerepe van. Például az európai kultúrában a képeket balról jobbra „olvassuk”, ezért meghatározó, melyik oldalra mi kerül. Hasonlóan befolyásolja a jelentést a fent és a lent, a formák elhelyezkedése, súlya, a vonalak iránya, a színek mélysége, a tónusok, illetve mindezek egyensúlya vagy egyensúlytalansága. A felületnek, az ecsetkezelésnek, a textúrának az észlelésen túl a mű és a néző közötti kommunikációban is kitüntetett szerepe lehet. A mű teljessége kommunikál a nézővel, de a hatást a részleteken keresztül éri el (*S. Nagy, 2014*).

Már a 16. században terjedő, sokszorosított grafika is megváltoztatta a kortársak képi világát, bővítette a képek funkcióját, majd a képzőművészeti könyvek színes nyomatai, az önállósodó reprodukció még inkább. Mára a hálózaton elérhető a világ nagy múzeumainak anyagai. A médiahasználat bővülésének, változásának következtében gyakorlatilag bárki számára elérhetővé vált mindaz a képanyag, amit képteremtő kezdeteitől máig – bárhol a világon – az emberiség létrehozott. A 19. században kezdődött, és napjainkban is tart a hagyományos művészeti technikákat és tradíciókat kikezdő és lebontó folyamat. „A Híd” (*Die Brücke*) csoport megalakulásával előtérbe került az érzelmek, ösztönök, indulatok kifejezése, a belső valóság kutatása. Megjelentek a különböző avantgard irányzatok, és napirendre került az élet és a művészet közötti határvonal eltörlése, a művészet mindennapokban való feloldása. Az akadémiai béklyók széttörésével, az absztrakció megjelenésével a képi jelek megszabadulnak tárgyi kötöttségüktől (*Kince, 1982; Baudrillard, 1987; Király, 1992*). A vizuális nyelv önálló nyelvévé érik. 1919 és 1933 között a Bauhausban az egységes vizuális nyelv lehetőségét dolgozták ki a képzőművészeti alakítástól a környezet alakításán át a használati tárgyak tervezéséig (*Haftmann, 1988*). A második világháború után újabb irányzatok alakulnak, melyeknek céljai között megjelenik a mindennapi élettel való kapcsolatteremtés és az arra való reagálás, a művészet és az élet közötti határvonal elmosása. Új vizuális energiák szabadulnak fel. A pop art és a Fluxus mozgalom végletekig tágítja a hagyományos művészeti eszköztárat. Az eseményművészetek megjelenésével a mozgás, a vizuális esemény a valóság megismerésének eszközévé válik. Ezek az események új utakat nyitottak és nyitnak ma is a képzőművészetben, a stílusok és témák zavarba ejtő és gazdag világát alakították ki a vizuális kifejezésnek, illetve új értelmet adtak a hagyományos kifejező képi eszközöknek (*Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke és Honnef, 2005*).

A 21. században kialakult a művészetet a tudománnyal összekötő új művészeti irányzat az adatművészet. Az adatokból automatikusan képződik a kép a tudományos területeken használt különféle képalkotó eszközök által. Az így létrejövő képek a jelentésük ismerete nélkül is érdekesek lehetnek, vagy érdekes maga a folyamat, ahogyan a betáplált adatok képekké, látvánnyá válnak. A művészek az adatvizualizáció folyamatának bármelyik pontján beavatkozhatnak az automatikus folyamatba, hogy azt a művészet tárgyává tegyék. Az internet által generált adatok kedvelt forrásai a művészeknek, illetve az adatvizualizáció bemutatásának is az internet a fő terepe, bár a kiállítótermekből sem hiányzik.

Az infografika mint a tudományos közlés hatékony eszköze

Azért használnak tudományos területeken számos képalkotó eszközt, hogy a betáplált, gyakran áttekinthetetlen mennyiségű adatokból kirajzolódjon a lényeg, látszanak az összefüggések, de mégis minden egyes adat pontosan jelenjen meg. Ezeket a vizualizációkat általában csak avatott szakemberek képesek értelmezni. Az infografika, a képalkotó eszközök adatvizualizációjával szemben, sohasem automatikus. Mindig adatokból építkezik, tehát nagyon pontos, és tudatosan úgy van megszerkesztve, hogy a lehető legkönnyebb legyen kiolvasni belőle az információt. *E. Tufte* az adatvizualizáció és infografika avatott szakértője a *Beautiful Evidence* című (*Tufte, 2006*) könyvében sok szemléletes példát mutat képekről és arról, hogy bizonyos képeket hogyan lehet egyszerű lépésekkel sokkal informatívabbá tenni. Egy egészen expresszív festményt mutat, amelyen egy út kanyarog. Az út egyik kanyarulatában van elhelyezve egy felirat: Nichols Cyn Rd., akárcsak egy térképen. Egyetlen felirattól a kanyargó út és a mellette megjelenő vizek, kertek, házak beazonosítható helyszínné változnak, annak ellenére, hogy a kép nem is méretarányos. Egy másik példán azonos méretű keretekben, a kép síkját azonos mértékben kitöltő halakat mutat, részletes, naturalisztikus rajzokon. A bal felső sarokban egy vonallal megrajzolt keresztmetszeti rajz látható a halakról. A rajzokról egészen pontosan tájékozódhatunk arról, hogy hogyan néznek ki ezek a halak, milyen színűek, mintázatúak. Tudjuk, hogy igazán pontos, hiteles, megbízható képet csak egy fotó adhatna (*Ivins, 2001*), mégis elmerülünk a képek nézegetésében, és először föl sem tűnik, hogy alapvető dolgokat nem tudhatunk meg ezekről a képekről. Például azt, hogy mekkorák ezek a halak. Vajon akkorák, amekkorának a rajzon látszanak, és a méretük egymáshoz képest is majdnem azonos? Egy egyszerű mérőszalag elhelyezésével és egy függőleges vonallal, amely jelzi, hogy melyik részről készült a keresztmetszeti kép, sokkal több információhoz juthatunk. Láthatjuk, hogy az egyik hal hossza a valóságban csaknem kétszerese a másikénak, és a mértékegységek segítségével a pontos méret is meghatározható.

Az infografika manapság rendkívül divatos, a prezentációk, beszámolók kihagyhatatlan részévé vált. Olyan adatokról értesülünk lépten-nyomon a képernyőinken keresztül, amelyek vizuálisan érdekesek, szemet gyönyörködtetőek (*McCandless, 2009*). Ha jól használjuk és igényesen készítjük el, a tudomány terjesztésének is hatékony eszköze lehet az infografika. Valójában minden kép közöl információkat. Vannak olyan képek, amelyekről mindenki mást mondana, legfeljebb előfordulnának egybeesések, hasonlóságok a magyarázatokban. Az infografikák őséneke tekinthető ábrák, térképek és diagramok abban különböznek más képektől, hogy olyan támpontokat adnak a nézőnek, amelyek biztosítják azt, hogy mindenki pontosan ugyanazt olvashassa le róla. Ebben az értelemben hasonlatosak az íráshoz. Fejlődéstörténete során az írás alapja egyre pontosabban a beszéd lett, amely a logikus gondolkodás legpontosabb leírását képes adni (*McLuhan, 1962*). A képeken nem lehet a következtetések logikus rendjét számon kérni, viszont egyszerre több dolgot is képesek leírni, elmondani, nem egymás utáni sorrendben, hanem egyszerre. Egy képen olyan gyorsan megláthatjuk a fontos információt és az összefüggéseket, hogy még el sem kezdhetnénk azt szavakba önteni.

A kép és a szöveg együtt a leghatékonyabb az információ gyors és pontos átadásában (*Maczó, 2010*). Az infodesign területein a repülőterek információs rendszerétől a rendszám tábláig, komoly szaktudással a háttérben tervezik meg azt, hogy a képek (piktogramok) könnyen érthetőek és nehezen félreérthetőek legyenek. A szövegek megformálására pedig olyan betűtípusokat használnak, – sőt eleve ezekre a célokra tervezik meg őket sok esetben – hogy mozgás közben, vagy rosszabb látási viszonyok között is olvashatóak legyenek. Pontosán kiérlelik a szöveg és a képek méreteit, színét, a szövegek hosszúságát, hogy minden a legkönnyebben észrevehető, felfogható és nagyon gyorsan olvasható legyen. A tudományos célokra használt infografika szintén ilyen körül-

tekintő tervezést igényel (Cairo, 2012). A National Geographic infografikái jó példák erre. A Tufte által összegyűjtött adatvizualizációra használható diagramtípusokat (McCandless, 2009) olyan formában találjuk meg ezeken minőségi grafikákon, hogy nehezen ismerünk rájuk. Amellett, hogy a grafikák illusztrációk is (Varga, 2012), pontosak a méretarányok, pontos a perspektíva, az ábrázolt helyek egyúttal koordináta rendszereknek, vagy térképeknek is tekinthetők.

A szakirodalom feldolgozásából nyert következtetések

Mára senki sem vitatja, hogy a 20. században elkezdődött, és máig is tart az a folyamat, mely a vizualitást középpontba helyezte hétköznapi és tudományos gondolkodásunkban egyaránt. A 21. században a digitális technika elterjedésével ez a folyamat még radikálisabbá vált. A vizuális problémák és a vizuális gondolkodás ugyanúgy része a mindennapi életünknek, mint a tudományos és filozófiai megismerésnek. A tanulmány röviden összegezte a változások konceptuális hátterét, bepillantást adott a vizuális kommunikáció helyéről és szerepéről a képzőművészetben és a tudományokban, néhány jól ismert példán keresztül mutatta be jelentőségét. A szakirodalom tanulmányozása egyértelművé és láthatóvá tette a vizuális nevelés, a vizuális kommunikáció elméleti keretei és tartalmi, a tudományos és a művészi közlés módok közötti kölcsönös összefüggéseket. Nem vonható éles határvonal az egyes területek közé, a mindent átható vizuális nyelv összefűzi a látszólag elkülönülő részeket. Ugyanakkor mégis, fontos külön is nagyító alá tenni a vizualitás egyes területeit ahhoz, hogy az egyes elemeket észleljük. A tanulmány a vizualizáció számos olyan területére nem tér ki, melyek szintén hatást gyakorolhatnak a többire. Ezek közül a legjelentősebb a digitális képkészítés. Ennek vizsgálata, valamint hatása az oktatásra külön kutatást érdemel. Nem térhettünk ki a vizuális kommunikáció az oktatás más területére gyakorolt befolyására sem. Ennek pontos feltárása a jövő feladatai közé tartozik. A vizuális kommunikáció mint közvetítő folyamat összpontosítása mellett érdemes megjegyezni, hogy a vizualitást magában foglaló vagy felhasználó tudományterületek sora szinte végtelen, a képek megértése és leírásához szükséges ábrázoló elemek értelmezése körüli filozófiai viták napjainkban is tartanak. A vizuális kommunikáció implikálja a fantáziát, a látványra vonatkozó ismereti kontextusokat és annak történeti evolúcióját. A befogadó ismeretei, tapasztalatai, képességei kellenek megértésükhöz és a vizuális mű által mozgásba hozott fantázia, valamint az azt kísérő kognitív folyamatok erősítik és módosítják a hatást.

Szakirodalom

1. Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteményéből. Osiris Kiadó, Budapest. 416–428.
2. Antik Sándor (2010): *Vizuális megismerés és kommunikáció*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
3. Arnheim, R. (2004 [1954]): *Az alkotó látás pszichológiája*. Aldus Kiadó, Budapest.
4. Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa és Sándor Zsuzsa (2000): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Balassi Kiadó, Budapest.
5. Bamford, A. (2006): *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann, Münster, New York, Berlin.
6. Baudrillard, Jean (1987): *A tárgyak rendszere*. Gondolat Kiadó, Budapest.
7. Berlyne, D. E. (1995): A kollatív változók. In: Farkas, András és Gyebnár Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 23–50.
8. Bodóczy István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 59–72.
9. Bodóczy István (2003): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 35–43.
10. Bodóczy István (2009): *Áthallások – Transzdiszciplináris vizuális nevelés*. Iránypont 2009/Különszám. MOME, Budapest.
11. Bourdieu, P. (1978): A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei. In: Józsa Péter (szerk.): *Művészetszociológiai válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 175–200.
12. Bourdieu, P. (1998): Alapelvek a kulturális alkotások szociológiájához. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 174–186.
13. Bredács Alice és Kárpáti Andrea (2012): 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 4. 197–219.
14. Cairo, A. (2012): *The Functional Art. An Introduction to Information Graphics and Visualisation*. New Riders, Berkeley.
15. Csányi Vilmos (1995): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
16. Csányi Vilmos (2006): A kommunikációs kényszer. *Magyar Tudomány*, 2006. 4. 393–401.
17. Csányi Vilmos (2012): Kreatív kommunikáció. *Magyar Szemle*, 15. 183–192.
18. Csíkszentmihályi Mihály (1988): Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: Sternberg, Robert (ed.): *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 325–339.
19. Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
20. Delors, J. (1999): *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Budapest.
21. Dewey, J. (1934): *Art as Experience*. Perigee Books, New York.
22. *Digitális pedagógia-tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó, Budapest.
23. Duchowski, Andrew T. (2007): *Eye Tracking Methodology*. Springer, London.
24. Eco, U. (1998): *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
25. Elkins, J. (2003): *Mi a visual studies?* Fordította Hornyik Sándor. Eredeti mű: James Elkins: *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. Routledge, New York and London.
26. Eplényi Anna (2006, szerk.): *Kis GYIK könyv*. V-Print Kiadó, Budapest.
27. Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

28. Freedman, K. (2010): Rethinking Creativity; A Definition to Support Contemporary *Practice. Art Education.* 2. 8–15.
29. Futó J. Attila (1995): A képi formanyelv dimenziói. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 93–110.
30. Gaul Emil (2001): Vizuális nevelés. A művészetoktatás helyzete és újabb törekvései Európában. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* 2001. A Magyar Tudományos
31. Gaul Emil és Kárpáti Andrea (1998): A tervezőképesség értékelése projekt módszerrel 12–16 éves tanulók körében. In: Varga Lajos és Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 321–349.
32. Gombrich, E-H. (1999 [1991]): *Miről szólnak a képek? Beszélgetések művészetről és tudományról.* Balassi Kiadó. Budapest.
33. Goodman, N. (1977): When is art? In: *The arts and cognition* (eds.: Perkins and Leonard), The Johns Hopkins University Press, Baltimore. 11–19.
34. Griffin, E. (2001 [1991]): *Bevezetés a kommunikációelméletbe.* Fordította: Szigeti L. László. Budapest, Harmat Kiadó. A mű eredeti címe: *A First Look at Communication Theory.* The McGraw-Hill Companies, Inc.
35. Haftmann, W. (1988 [1950]): *Paul Klee.* Corvina Kiadó, Budapest.
36. Halász László (2002): *A freudi művészetpszichológia – Freud, az író.* Gondolat Kiadó, Budapest.
37. Harnad, S. (2001): *Creativity: Method or Magic?* University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnad E Print Archives.
38. Hatano, G. and Inagaki, K. (1992): Desituating cognition through The construction of conceptual knowledge. In: Light, P. and Butterworth, G. (ed.): *Context and cognition: Ways of knowing and learning.* Harvester, New York. 115–133.
39. Hegedűs Miklós, Kalmár István és Szabics Ágnes (1997, szerk.): *A nagy GYIK könyv Kézikönyv a vizuális neveléshez.* Aula Kiadó. Budapest.
40. Hekker P. és van Wieringen, P.C.W. (1995): A komplexitás és a prototipikusság mint a kubista festmények értékelésének meghatározói. In: Farkas András és Gyebnár Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143–158.
41. Horányi Özséb (2003, szerk.): *A sokarcú kép.* Typotex Kiadó, Budapest.
42. Horányi Özséb (2003) (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség. Kommunikáció II. A kommunikáció világa.* General Press Kiadó. Budapest.
43. Horányi Özséb (2006 [1975, 1991]): *Jel, jelentés, információ, kép.* General Press Kiadó, Budapest.
44. Horányi Özséb (2007, szerk.): *A kommunikáció, mint participáció.* AKTI- Typotex Kiadó, Budapest.
45. Infante, D. A., Rancer, A. S. and Womack, D. F. (1990): *Building Communication Theory.* Illinois, Waveland Press, Inc.
46. Ivins Jr., W. M. (2001 [1954]): *A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció.* Enciklopédia Kiadó, Budapest.
47. Jensen, K. B. (2003 [1995]): A kommunikáció ismeretelméleti és lételméleti szempontból. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség.* General Press Kiadó, Budapest. 170–208.
48. Kárpáti Andrea (1991): *Látni tanulunk.* Akadémia Kiadó, Budapest.
49. Kárpáti Andrea (1995a, szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
50. Kárpáti Andrea (1995b, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
51. Kárpáti Andrea (1997): Vélemények a vizuális kultúra alpműveltségi vizsga általános követelményeiről. *Új Pedagógiai Szemle* 5. 117–124.
52. Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

53. Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
54. Kárpáti Andrea (2005): *Kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
55. Kárpáti Andrea (2013): „Gyermekrajz” a 21. században: egy új fejlődésmélelet felé. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 105–122.
56. Kárpáti Andrea, Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
57. Kepes György (1965): *A világ új képe művészetben és tudományban*. Corvina, Budapest.
58. Kepes György (1979): *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest.
59. Kince, E. (1982): *Visual puns in design*. Watson-Guption Publications, New York.
60. Király Jenő (1992): *A hétköznapi esztétikája*. Tankönyvkiadó Budapest.
61. Kornis Gyula (1913, szerk.): *Ratio Educationis*. I–II. kötet, Az 1777-iki Ratio Educationis. Pedagógiai Könyvtár. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
62. Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*, Typotex Kiadó, Budapest.
63. Kunt Ernő (2003): *Az antropológia keresése. Válogatott tanulmányok*. Szerk. Bán András. MTA Néprajzi kutatóintézet és L'Hartmann Könyvkiadó, Budapest.
64. Lehmann Miklós (2010): Fogalom és kép kognitív evolúciós szempontok szerint. In: Gál László és Egyed Péter (szerk.): *Fogalom és kép*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár. 21–37.
65. Maczó Péter (2010): *Az infodesignről. Ön itt áll*. Scolar Kiadó, Budapest.
66. Martindale, C. (1995): Esztétika, pszichobiológia és megismerés. In: Farkas András és Gyebrán Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
67. McCandless, D. (2010): *Az információ gyönyörű*. Typotex Kiadó, Budapest.
68. McLuhan, Marshall (2001 [1962]): *A Gutenberg galaxis*. Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt. Budapest.
69. Mérei Ferenc (1995): Az ízlésemény elemzése. In: Farkas, András és Gyebrán Viktória (szerk.) *Vizuális művészetek pszichológiája 1*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241–248.
70. Miklós Pál (1980): *Kép és kommunikáció*. MUOSZ Oktatási Igazgatósága. Budapest.
71. Miklós Pál (1995): Vázlat egy vizuális szemiotikához In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 60–73.
72. Milbrandt, M. K. (1998): Postmodernism in Art Education: Content for Life. *Art Education*, 51. 6. 47–53.
73. Neumann László (1989): *Képhiha. Új képkorszak határán – a számítógépes grafika és animáció kezdetei Magyarországon*. In: *Peternák, Miklós (szerk.): Új képkorszak határán – A számítógépes grafika és animáció kezdetei Magyarországon. Számalk, Budapest.*
74. Neurath, O. (1980 [1936]): *International Picture Language*. Kegan paul, Trench, Trubner & Co. Ltd., London.
75. Nyíri Kristóf (2008): A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban In: Benedek András:
76. Pallag Andrea (2006): A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára, In: Horváth Zsuzsanna és, Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279–294.
77. Panofsky, E. (1984 [1955]): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
78. Peternák Miklós (1992): A kép a camera obscurától a computerig. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. 47–59.
79. Peternák Miklós (1993): *Új képfajtákról*; Intermédia, Balassi Kiadó, Budapest.

80. Róka Jolán (2002): *Kommunikációtan. Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából*. Századvég Kiadó, Budapest.
81. Rosengren, K. E. (2004 [2000]): *Kommunikáció*. Fordította: Domján Krisztina. Typotex Kiadó, Budapest. A fordítás alapja: Karl Erik Rosengreen: *Communication. An introduction*. Saga Publications, London.
82. Ruhrberg, K., Schneckenburger, M., Fricke, C. et Honnef, K. (2005): *L'art au XX.e siècle*. Tachen, Cologne.
83. Rusbult, C. E. (1995): *Visual thinking and visual-verbal communication*. American Scientific Affiliation, <http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm> Utolsó letöltés: 2016. március 20.
84. S. Nagy Katalin (2014): *Képzőművészet és kommunikáció*. Typotex Kiadó, Budapest.
85. Sándor Zsuzsa (2004): *A vizuális kommunikáció vizuális nyelvi jelkészlete és ennek struktúrája*. Zempléni Múzsza, 2004. 2
86. Schuster, M. (2005): *Művészetlélektan*. Panem Kft. Budapest.
87. Searle, J. R. (2003): A képi reprezentáció. In Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex, Budapest. 205–225.
88. Sekuler, R. és Blake, R. (2000): *Észlelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
89. Souza, B. C. (1998): *Creativity and problem solving: elements for a model of creativity*, *CogPrints*, <http://cogprints.org/1426/00/creatmodel.htm> Utolsó letöltés: 2016. március 20.
90. Steers, J. (2009): Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges. *International Journal of Art & Design Education*, 28. 2. 126–138.
91. Strohner József (2005): Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés. *Magyar Pedagógia*, 3. 283–307.
92. Terestényi Tamás (2006): *Kommunikációelmélet. A testbeszédtől az internetig*. AKTI – Typotex Kiadó, Budapest.
93. Töreky Ferenc (2002): *Vizuális kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Tufte, E. (2006): *Beautiful Evidence*. Graphics Press LLC, Cheshire, Connecticut.
94. Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
95. Zombori Béla (1995): A vizuális nevelés új dimenziói. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 125–139.

Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről

Novák Géza Máté*

Dráma a nevelésben: cselekvésen keresztül létrejövő tanulás? Társadalmi integráció, inklúzió, multikulturális pedagógiai tartalmak és plurális iskolakoncepciók, demokratikus nevelési célok mellett elkötelezett fiatal nevelés-tudományi diszciplína? Pedagógiai rendszer és ugyanennek a kritikája? Performatív módszer? A társadalmi részvétel fóruma? Úgy tűnik, a hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít elegendő figyelmet a drámapedagógia tanuláselméleti alapjaira. Napi pedagógiai praxis, számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy drámával hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi tartalmakat, oldhatunk meg iskolai konfliktusokat. A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, munkamódok, dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak. A tervező és irányító szakember segítheti a résztvevőket abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára érthetővé tegyék. Jelen tanulmány a dráma kortárs alkalmazásának sokféleségét mutatja be nemzetközi trendekre, mesterekre is hivatkozva.

Kulcsszavak: dráma a nevelésben, alkalmazott dráma, problémaközpontú tanulás, drámaalapú kutatás, művészetalapú intervenció

*„A dráma a menekülés ellentéte, maga a keresés, haladás valami felé. (...)
a dráma fikciói megváltoztatják a valóságot.
Lehetővé teszik, hogy emberek legyünk. (...)
keressük az egzisztenciális és társadalmi létünket, önmagunkat keressük.
Az emberi valóságot keressük.”¹*

Edward Bond

Jelen tanulmányomban a dráma aktuális kérdéseire és a neveléstudományban betöltött szerepére fókuszálva mutatom be a *dráma és pedagógia* találkozási pontjait, alkalmazási lehetőségeit. A magyar drámapedagógia történetére és elméletének fejlődésére és változataira ezúttal nem térek ki. Ez a terület a hazai szakirodalomban jól körülírt és – egy 2015-ben lezajlott TÁMOP kutatásnak köszönhetően – alaposan feldolgozott (Kaposi, 2013; Trencsényi, 2015).²

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, adjunktus. novak.geza@barczy.elte.hu

1. Bond Budapesten, a Katona József Színházban a magyar közönség számára elmondott beszéde megtalálható az *Ellenfény* c. színházkritikai folyóiratban (Bond, 2009. o. sz. n.).
2. Vö. Kaposi, 2008b; Trencsényi, 2008, 2009 2013.

Dráma mint pedagógia

A hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít elegendő figyelmet a drámapedagógia tanuláseméleti alapjaira.³ A napi pedagógiai praxis mellett számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy drámával hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi tartalmakat, illetve oldhatunk fel iskolai konfliktusokat. A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, a munkamódok és a dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak (*Heathcote*, 1984b; *Hornbrook*, 1998; *Bolton*, 1999; *Knausz*, 2001; *Szauder*, 2006; *Kaposi*, 2008a; *Zalay*, 2008; *Novák*, 2010).

A dráma, a különböző területeken való alkalmazását tekintve *folymatorientált* forma. A tervező és irányító szakember (drámapedagógus, színházpedagógus) segítheti a résztvevőket (tanulókat, klienseket) abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára érthetővé tegyék (*Heathcote*, 1984a; *Szauder*, 1994).

A dráma *pedagógiai célja* *Gavin Bolton* rendszerének értelmezése alapján így írható le: „A kölcsönös megértés fejlesztése az alapvető szellemi erőforrások mozgósításán keresztül történik” (*Bolton*, 1984. 151.), ugyanakkor a tanulók számára tervezett dramatikus tevékenység nem választható el a *kontextuális* tartalmaktól. A boltoni struktúrában megjelölt négy tanítási cél egymást kölcsönösen feltételezi: a tervezés szintjén történetekbe csomagolt *tanítási tartalmakat* tematizálunk, a tanári és a tanulói szerepbelépéseken keresztül meg kell erősítenünk *az egyén fejlesztésének* lehetőségeit, s ezzel egy időben biztosítanunk kell *a csoport előrehaladását* a drámában, mindeközben tanítanunk kell valamit a dramatikus művészet *formáiról* is (*Bolton*, 1996). A tanári szerepbelépésnek (Teacher in Role) mint munkaformának gazdag, magyar nyelven is elérhető szakirodalma van.⁴ *Gavin Bolton* jelentős felismerése, hogy a színházi nevelési programok (Theatre in Education) során végzett pedagógiai tevékenység a szerepben dolgozó tanár kiterjesztett változataként is értelmezhető (*Bolton*, 1994. 181.). Megkockáztatom, hogy ez a forma is a hatalmi viszonyokat és az e hatalmi viszonyokból kimozduló társadalmi diskurzust erőteljesen és marxista alapokon provokáló, kritikai brechti színházból indult el. A drámában szerepbe lépő tanulók alkotása, miközben tapasztalataikat egy jelenetbe sűrítik, értékelhető lesz egy tisztán esztétikai szinten is.

Gavin Bolton a nyolcvanas években kidolgozta, s aztán egészen a kilencvenes évek végéig továbbfejlesztette a *tanítási dráma* szerkezeti jellemzőit és tanuláseméleti alapjait. *Dorothy Heathcote* a gyakorlatra és a tanárképzés módszertanára koncentrálva tette ugyanezt: a hetvenes évektől kezdve *rendszerként* is, nem kizárólag tantárgyként tekint a drámára. *Heathcote* számára a drámapedagógia alfája és omegája a tanár felkészültsége, elkötelezettsége és professzionalizmusa. „A tanárt úgy definiálom, mint valaki, aki mások számára tanítási helyzetet teremt.” – mondja *Szauder* (1994. 121.). Koncepciójában a tanulás és a tanulási folyamatban való *érés* és fejlődés nem más, mint a „*jelen pillanatban felfedezett*” problémák megoldása.⁵

Heathcote elgondolása szerint a drámabeli szituációba aktív játszóként bevont résztvevő/tanuló (a *par excellence* színházi *karakterhez* képest) viszonyulásaiban, *attitűdjében* lesz hangsúlyos, abban, ahogyan szűkebb és tágabb szociális közegében gondolkodik és cselekszik: „*Arra törekszem, hogy az osztály megtanuljon dönté-*

3. Lásd ehhez: *Nahalka* (2003). *Szauder*, *Zalay* és *Takács* gondolják tovább, hogy a neveléstudományi diskurzusba ugyancsak *Nahalka* által bevezetett *konceptuális váltás* fogalmának milyen drámapedagógiai relevanciái vannak (*Nahalka*, 2002; *Szauder* 2006, *Zalay*, 2008 és *Takács*, 2009).

4. Lásd például: *Kaposi* 1994; *Szauder* 1994.

5. Vö.: „a tanár/művész szerep a rugalmasságot, leleményességet, a személyes kreativitást, és a lehetőségek megragadására való képességet igényli, bárhol is tűnjön föl” (*O'Neill*, 1995. 83.).

seket hozni, problémát látni, megérteni a döntések következményeit, illetve a döntések következtében rájuk háruló újabb és újabb elvárásokat” (Szauder, 1994. 130.). Heathcote számára alapelveként szolgál – mutat rá Bolton, hogy „nem elegendő a drámán keresztül egy kihívást támasztó, kétségbeejtő helyzet megjelenítése. A hozzá kötődő dramatikus tapasztalaton keresztül esélyt kell adnunk a magyarázatának is” (Bolton, 1999. 177.). Beszédmódját és később rögzített tanításainak stílusát leginkább a szókratészi jelzővel tudnám illetni, módszeres kételkedő és örökké kíváncsi felfedező volt. Akinek valaha is szerencséje volt hallgatni őt, vagy részese lenni a szakértő köntösében végzett szerepjátékának (The Mantle of the Expert), nem bújhatott ki többé a hatása alól.⁶ Ahogy a hazai szakmai körökben szintén jól ismert David Davis fogalmaz: „Heathcote úgy látja a drámát, mint minden iskolai tananyag visszagyökereztetését abba az emberi kontextusba, amelyből kisarjadt. Ezért számára a tudás nem egy absztrakt, tantárgyalapú diszciplínát jelent, hanem cselekvést, interakciót, elköteleződést és felelősségvállalást” (Bolton, 1999. 177.).

Az angolszász drámapedagógiában (annak összes módszertani konzekvenciáját szem előtt tartva) Bolton és Heathcote fogalmazzák meg először: a dráma – professzionális tanári irányítás esetén – az oktatásban fellelhető valamennyi tantárgy tudástartalmát képes közvetíteni (Bolton, 1984; Heathcote, 1984b).⁷

Bolton a dráma pedagógiai struktúráját is megrajzolja, eszerint a dráma tanítási alkalmazásához három különböző típus együttese (A+B+C típus) járul hozzá. A gyakorlatoktól (szabályjátékokon) a mintha-játékokon (dramatikus játékokon) át egyenes út vezet a színházi formák használatához, és mindezek összegződnek a történetekkel dolgozó komplex formában, az úgynevezett „D-típusú” tanítási drámában (Bethlenfalvy, 2015. 84–88.). Ilyen módon a drámabeli tartalmak megértésében változást fogunk előidézni, ez a cél elsőrendű a tanításban. Bolton azt is megjegyzi – s ez különösen fontos a tanítási drámában alkotóknak –, amennyiben a dráma előfeltételei közül valami nem teljesül (például a bizalom, vagy az alkotáshoz szükséges megfelelő viselkedésmód), akkor ezekből az előfeltételekből lesznek elérendő célok és válnak a drámapunka során elsődlegessé (Bolton, 1994. 183.).

A dráma folyamatában a tanulók „a fiktív keretet használják fel az élmény megszerzésére: a tanár azáltal élezi és mélyíti az élményszerző módot, hogy a fiktív kontextust a színházi forma irányába tereli” (Bolton, 1994. 180.). Bolton és Heathcote azt ajánlják, hogy tekintsünk úgy a drámára, mint pedagógiai célokat formáló folyamatra,⁸ s a dráma mint módszer és mint pedagógiai rendszer kerüljön az iskolai tantervek középpontjába (Heathcote és Bolton, 1995).

Dráma mint problémaközpontú tanulás

Szauder Erik elgondolása szerint, a heathcote-i és boltoni modelleknek is megfelelően, a kontextualizált osztálytermi dráma „a tudást szociális közegben vizsgálja, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződve felfedezik, és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket” (Szauder, 1996). Nyilvánvaló, hogy a dráma problémavilágában, alkalmazásától és célcsoportjaitól függően, általános, de éppúgy sajátos, vagy épp különleges nevelési igényeket fogalmazhat meg. „A művészeti tevékenység ugyanakkor a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifeje-

6. Lásd még: Davis (1994); Heathcote (1994b); Heathcote és Bolton (1996); Bethlenfalvy (2002, 2011).

7. Heathcote (1994a); Häggglund, (2001).

8. A folyamatdráma (Process Drama) kifejezés eredetileg Cecily O’Neill nevéhez kötődik (Bethlenfalvy, 2015. 89.). Lásd még ehhez: Howell és Heap (2013).

zódéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe.” (Szauder, 2001. 33.).

Történet nélkül nincs dráma: a tanár számára az lesz a fontos, hogy foglalkozását a dramatikus akciók segítségével végig erős keretben tudja tartani. Mi a drámán és színházon keresztül megvalósuló kompetencia-fejlesztés és tanulás jelentősége a 21. századi oktatási gyakorlat és neveléstudomány számára? Miként jellemezhetők a jelenkori alkalmazott dráma főbb pedagógiai vonatkozásai?

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalásra tesznek szert” (Kaposi, 2008a. 2.). A játék során képesek vagyunk megrajzolni egy átmeneti teret itt és most, amelyben a szabadság érzetét nyújtjuk. Ebben a fiktív, s persze nagyon is valósnak ható világban szabadon formálhatjuk megértésünk új szintjeit, mint már a következő brit drámapedagógus generáció jeles képviselője, John Somers írja: „A dráma tanítása során adódó lényegi különbség (más pedagógiai eljárásokhoz képest) az lehet, hogy a leginkább dinamikus és demokratikus kapcsolatokat képes megteremteni a tanár, a tanulók és a tudás közvetítése között. Dinamikusak, mégpedig abban az értelemben, hogy a kapcsolatok a tanulói szükségletek következtében változnak.” (Somers, 2003. 21.).

Jonathan Neelands, „A dráma a tanulás szolgálatában” című, hazai drámapedagógusok számára tankönyvként használt elméleti összegzésében, a tanításban alkalmazott drámáról a következőket írja: „A dráma a jelentésteremtés társas (interaktív) módja. Benne a jelentést a képzeleten belül érvényes, a valóságos helyzetet szimuláló és azzal megegyező cselekvéseken és nyelvi megformáláson keresztül közvetítjük” (Neelands, 1994. 13.). A dráma fiktív világában lehet ez a jelentésteremtés például egy bölcsék tanácsa gyűlésen hozott döntés, az egész csoportot megmozgató szerepjáték során. A problémaközpontú tanulás kollektív jelentésteremtő formája tehát a dráma, amely a tanár által a tanulók elé tárt modellek mentén alakul (Neelands, 1994, 2009). A játékot orientáló, s a tanulási helyzetet megszervező drámatanár figyelme a dramatikus tapasztalatot szerző tanulóra irányul, miközben az előadói szerepben való létezés másodlagos, a dráma szükségszerű, de járulékos eleme lesz (Neelands, 1994. 13.).

Dráma mint művészetalapú kutatás

A Közösségi Színház, mint a részvételi, performatív kutatás módszere, a kulturális és politikai dimenziók kritikai megértésén és egy radikálisan új szemléleten alapul. Új alternatív metodológiai paradigmaként lép fel a művészet alapú kutatás gyakorlata (Arts-Based Research Practice), azzal a szándékkal, hogy hidat verjen tudomány és művészetek közé. Az amerikai iskola egyik jeles képviselője, Diane Conrad a Közösségi Színház (Popular Theatre) módszertanát, eljárásait bemutatva ad számos empirikus példát a fentiek bizonyítására.⁹

A tanításban alkalmazott dráma megadja az esélyt a dramatikus szerepjátékon keresztül bensővé tett tudás megszerzésére. A tanulói reflexiók innen nézve pedig nem mások, mint a *mintha világ* és a dramatikus tudás megszerzésének a megtapasztalásai. A szituatív változáson túlmutató potenciális attitűdbeli változás úgy is leírható – Gallagher kifejezésével – „mint a gondolkodás fejlődésének egy szignifikáns indikátora” (Gallagher, 2001. 58.). Az improvizációs dráamunkában a kutatói szerephez hasonlítható az a drámatanári attitűd is, amely úgy épít az improvizációs helyzetbe belépő tanulói tapasztalatokra, hogy képes legyen azokat továbbépíteni a dráma eredeti nevelési céljainak megfelelően (Novák, Szári és Katona, 2014). A közösségi színházi forma innen nézve

9. Conrad, 2009; vö. Saldaña, 1999; Guss, 2001; Hovik, 2001 és performansz tanulmányaival.

nem más, mint dramatikus eljárások sorozatában folytatódó kollektív színházi cselekvés és gondolkodás (*Boal*, 2000; *Novák, Szári és Katona*, 2014).

Kathleen Gallagher a kanadai iskola képviselője.¹⁰ Az elmúlt két évtizedben nagyvárosi népiskolák fiataljai számára készített színház- és drámaalapú projekteket, kutatásainak jellemző formája a gender-alapú ifjúságkutatások kvalitatív analízise. A dráma, *Gallagher* szerint mint a személyes készségek fejlesztésének eszköze, és mint kollektív folyamat egyaránt meghatározó.

Az igen változatos munkaformákban alkalmazható dramatikus eljárások segítik a tanárt az osztályközösség csoportdinamikájának feltérképezésében, a konfliktushelyzetek kezelésében, és azok eredményes feltárásában. A tanulók végig tudják gondolni az elnyomó és szociálisan kirekesztő, nagyobb rendszerekhez való viszonyukat (*Freire*, 1970; *Boal*, 1979/2000). Esettanulmányaiban árnyaltan elemzi azt a kapcsolatot, amely a dramatikus megjelenített „elképzelt lehetőségek” szintje és a narratív, reflektív szintek között meghúzódik. Nála az ön- és társismeret fejlesztésére irányuló narratívák és reflexiók előmozdítása, elemzése, és a csoport önmagára vonatkozó reflexióinak rendszerezése a dráma egyik központi tanítási (szinte terápiás mélységeig is hatoló) célja.

Heathcote szakértői szerepjátékára hivatkozva, *Gallagher* is érvel a tanár és tanuló szerepen belül és szerepen kívül betöltött *adó* és *vevő* jelenvalósága mellett. A tanári szerepbelépés ereje, a szerep autoritásánál fogva, a dramatikus helyzeteken keresztül nagyobb védelmet biztosít a tanár számára, mint a nem szerepből végzett tanítási helyzetekben, sőt a lehető legnagyobb biztonságot nyújtja (*Gallagher*, 2001. 114.), tegyük hozzá megint: az előfeltételek teljesülése, és a tanári szerep optimális megválasztása és szakszerű kivitelezése esetén. *Kathleen Gallagher* mint részvételi kutató, a drámakurzusokon gyűjtött kvalitatív adatainak elemzése és kutatási eredményeinek ismertetése során számos innovatív ajánlást tesz a neveléstudomány számára. Drámaalapú kutatási projektjeinek legfontosabb módszertani elemei az egyéni és fókuszcsoportos interjúk, az egész csoportos viták és egyeztetések, szerepben végzett egyéni és csoportos írás (writing-in-role), és a tanulók egyéni írásos reflexióinak elemzése. Folyamatosan monitorozza a drámában résztvevők érzelmi és kognitív szinten való motiváltságát, bevonódásuk szintjeit, és a játékok tanulási folyamatban kifejtett aktivitását (*Gallagher*, 2014).

Joe Norris és *Patricia Leavy* az elmúlt másfél évtizedben végzett munkáinak köszönhetően körvonalazódik egy alternatív, és a kvalitatív kutatások módszertani bázisáról elrugaszkodó kutatási paradigma, ez a művészet alapú kutatások, közelebről a dráma- és színházalapú kutatások műfaja (*Norris*, 2009; *Leavy*, 2015). A művészet alapú kutatási gyakorlat erőssége, hogy új szemléletet hoz a tanulástámogatásban, s ez minden más kutatási paradigmától különbözik. A metodológia középpontjában egy probléma, egy társadalmi (akár pedagógiai) jelenség vagy egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza. „A művészetalapú gyakorlatok főként azoknak a kutatási projekteknek lehetnek hasznosak, amelyek *leíróak, feltáróak, felfedezőek.*” (*Leavy*, 2015. 21.).

Továbbmozdulva a kvalitatív metodológia apparátusától, érvel *Leavy*, a művészetalapú kutatásnak jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris. Nemcsak adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív adatokból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidézi a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő. Az Arts-Based gyakorlat figyel a rezonanciára, törekszik a

10. *Kathleen Gallagher*, a University of Toronto professzora, drámapedagógus. Legfontosabb munkái: *Gallagher* (2001. 2007, 2014). Drámatechnikáiról lásd még: *Novák* (2003).

hitelességre, bízik az esztétikai kifejezés erejében (Leavy, 2015. 294.). Fontos kutatói kompetencia a rugalmasság, nyitottság és az intuíció, elengedhetetlen a tematikus, szimbolikus és képi gondolkodás képessége (Leavy, 2015. 28.).

A drámaalapú beavatkozás egy sajátos vonása, hogy a kutatásban résztvevő tanulók és a kutatás kereteit megteremtő tanárok egyaránt alkotókká válnak a színházi nevelési program (TIE) terében és folyamatában. Így ebben az értelmezési keretben a klasszikus kutatói paradigmának megfelelően „*artikulálódik a közös és az előzetes tudás (adatgyűjtés), ez a tudás keretbe szerveződik az improvizációban (analízis), és végül sor kerül a mások előtti prezentációra (disszemináció)*” (Norris, 2000. 44. idézi: Leavy, 2009. 142.). A drámatanár (úgyis, mint insider kutató) a tanítási dráma folyamatában az improvizációt belülről (szerepbe lépve) is facilitálhatja, a dramatikusszituáció keretei között lehetőséget biztosítva a játszóknak a tanulási tapasztalatok elmélyítésére. Norris színházi performanszokhoz illeszt kutatási dizájnt. Problémaközpontú kutatási gyakorlatának résztvevői a színészek (dráma- és színházpedagógusok), a kutatók és a tanárok alkotóközössége. Minden (magas szinten bevonódott) résztvevő érintett lesz a kutatásban, mint a folyamatban együttműködő partner, alkotótárs, és végül mint szerzőtárs a kutatási disszeminációkban (Norris, 2009, idézi Leavy, 2015. 191.).

Hazai szakmai köreinkben a jelzett kéziratban külön fejezetet érdemlő DICE-kutatáson túl (DICE Konzorcium, 2010)¹¹ Ciboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám terminológiai alapvetése a színházi nevelés és a színházi nevelési programok kontextusában megkerülhetetlen (Ciboly és Bethlenfalvy, 2013). A KÁVA Kulturális Műhelyben végzett színház alapú kutatások leírásában és narratíva-elemzéseiben Horváth Kata és Oblath Márton jelenleg éppen előkészítik a terminológiai váltást. Az ezredforduló hazai klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra például már leírhatók lesznek „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (Jeffrey, 2009; Horváth, 2009a; Horváth, 2009b; Horváth és Oblath, 2015). A performansz-tanulmányok, a dráma- és színház alapú gyakorlatok tehát egy ismeretelméleti és metodológiai újításként lépnek fel, az inter- és transzdiszciplinaritás igényével.

Összegzés

A pedagógiai intervencióként alkalmazott *dráma* olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, kooperáción alapuló *tanulási folyamat*, amely az optimális tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése (Novák, 2013. 81.). Tegyük hozzá, jellemzőiben, hatóerejében *művészeti beavatkozás*, társadalomkutató fórum is.

A társadalomtudományok 21. század elején tapasztalható trendjei nyilvánvalóan érzékelhetőek a dráma- és színházpedagógusok aktuálisan megjelenő témáiban is: foglalkozásokat és projekteket terveznek interkulturális oktatási tartalmakról, egyenlő esélyekről és fogyatékosügyről (Kempe, 2013; Novák, Szári és Katona, 2014). Drámaalapú, színház alapú intervenciók, projektek születnek az iskolai erőszakkal, bűnmegelőzéssel, demokratikus attitűdökkel, drogprevencióval, a mediatizált társadalommal, a klímaváltozással, az ifjúsági szubkultúrákkal, a társadalmi hátránnyal, marginalitással (Horváth és Oblath, 2015. 75.) vagy épp a gender-témákkal összefüggésben.

A dráma- és színházpedagógia tanuláseméleti paradigmájával, széles módszertani spektrumával, dramatikuss eljárásaival, tanulás-szervező struktúrájával, és nem utolsósorban, művészet alapú kutatási metodológiájával

11. Novák G. M. (2016): Magyarországi dráma- és színház alapú kutatások (kézirat).

elősegíti a társadalmi befogadást, támogatja az inkluzív pedagógiát, közösséget vállal a méltányosság-elvű és interkulturális szemléletű nevelési koncepciókkal (Villegas és Lucas, 2002; Novák, 2008).

Szakirodalom

1. Bethlenfalvy Ádám (2002): „Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanárra”. Interjú Eileen Penningtonnal. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, o. sz. n.
2. Bethlenfalvy Ádám (2011): „Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni.” Interjú Dorothy Heathcote-tal 2. rész. *Drámapedagógiai Magazin*.
3. Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE. 79–95. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf Utolsó letöltés: 2016. január 3.
4. Boal, A. (1979, 2000): *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London.
5. Bolton, G. (1984): *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*. Longman, Harlow.
6. Bolton, G. (1994): Az oktatási dráma és a színházi nevelés összehasonlítása. In: Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 176–190.
7. Bolton, G. (1996): Afterword: Drama as Research. In: Taylor, P. (ed.): *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. The Falmer Press, London. 187–94.
8. Bolton, G. (1997): *A conceptual framework of classroom active behaviour*. Durham theses. Durham University. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/1627/1/1627.pdf> Utolsó letöltés: 2016. január 3.
9. Bolton, G. (1999): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. University of Central England, London.
10. Bond, E. (2009): Kötenger. Egy előadás vázlata. *Ellenfény*, 12. 2–6. URL: <http://www.ellenfeny.hu/archivum/2009/12/2694-kotenger?layout=offline> Utolsó letöltés: 2016. január 3.
11. Bowell, P. and Heap, B. S. (2013): *Planning Process Drama. Enriching teaching and learning*. Routledge.
12. Conrad, D. (2009): Exploring Risky Youth Experiences. Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. In: Patricia Leavy (ed.): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press. New York – London. 162–178.
13. Ciboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
14. Davis, D. (1994): Interjú Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 14–22.
15. DICE Konzorcium (2010, szerk.): *Változások világa (DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak)*. DICE Konzorcium, Budapest.
16. Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. URL: <http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html> Utolsó letöltés: 2016. május 3.
17. Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder, New York.
18. Gabnai Katalin (1994): A találkozás tanítása, avagy színház és dráma a nevelésben. *Drámapedagógiai Magazin*.
19. Gabnai Katalin (2002): *A drámapedagógia hazai legitimációja*. In: OSIRIS Tanulmányok a neveléstudomány köréből. MTA, Budapest.
20. Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*. 110-119.
21. Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls: Imaginig Possibilities*. University of Toronto Press, Toronto.

22. Gallagher, K. (2003): Emergent Conceptions in Theatre Pedagogy and Production. In: Booth, D. and Gallagher, K. (eds.): *How Theatre Educates*. University of Toronto Press. 3–14.
23. Gallagher, K. (2007): *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. University of Toronto Press, Toronto.
24. Gallagher, K. (2014): *Why Theatre Matters. Urban Youth, Engagement, and a Pedagogy of the Real*. University of Toronto Press, Toronto.
25. Hägglund, K. (2001): Drama as Experimental laboratory of the Humanities. In: Rasmussen, B., Kjølner, T., Rasmussen, V. and Heikkinen, H. (eds.): *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. IDEA – World Congress, Bergen. 243–249.
26. Heathcote D. and Bolton G. (1995): *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann, Portsmouth, NH.
27. Heathcote, D. (1984a): Drama as Process for Change. In: L. Johnson and C. O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, IL: Northwestern University Press. 18–25.
28. Heathcote, D. (1984b): Drama and Education: Subject or System? In: L. Johnson and C. O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, IL: Northwestern University Press. 61-79. Magyarul: Szauder Erik (1994, ford., szerk.): Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 121–151.
29. Heathcote, D. (1994a): Dráma és oktatás: Tantárgy vagy rendszer? In Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához Nemzeti Tankönyvkiadó*. Budapest. 121–151.
30. Heathcote, D. (1994b): Három szövőszék vár rám... Drámapedagógiai Magazin. Különszám, 11–14.
31. Heathcote, D. and Bolton, G. (1996): A „szakértői játék” alaptörvényei. Drámapedagógiai Magazin. 2, 6–10.
32. Hornbrook, D. (1998): Crafting dramas. In: Hornbrook, D. (ed.): *On the Subject of Drama*. Routledge. London and New York. 51–69.
33. Horváth Kata (2009a): *Az erőszak játszótere*. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 3. Drámapedagógiai esettanulmányok I. 2009. Káva Kulturális Műhely – anBlokK Egyesület, Budapest.
34. Horváth Kata (2009b): *Utószó. A színházi nevelés, mint társadalmi performansz*. In: Deme János és Horváth Kata (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. anBlokK – Káva. Budapest. 70–76.
35. Horváth Kata és Oblath Márton (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet)*. Káva –AnBlokK – Parforum, Budapest.
36. Jeffrey, C. A. (2009): A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között. In: Deme János és Horváth Kata (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. anBlokK – Káva. Budapest. 26–70.
37. Kaposi László (1994): A tanár – szerepben. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 3–6.
38. Kaposi László (2008a): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.
39. Kaposi László (2008b): A drámapedagógia magyarországi történetéről. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 9–12.
40. Kaposi László (2013, szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Javított kiadás. Marcibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
41. Kempe, A. (2013): *Drama, Disability and Education*. Routledge, London & New York.
42. Knausz Imre (2001): Drámapedagógiai stratégiák. *Drámapedagógiai Magazin*. 2.
43. Leavy, P. (2009): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York – London: The Guilford Press.

44. Leavy, P. (2015, ed.): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. 2nd edition*. The Guilford Press. New York, London.
45. Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
46. Nahalka István (2003): A tanulás. In: Ballér Endre, Golnohofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit és Vámos Ágnes (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 118–153. URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05s03.html Utolsó letöltés: 2016. január 3.
47. Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
48. Neelands, J. (2009): Acting together: ensemble is a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2. 173–189.
49. Norris, J. (2000): Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology. *Youth Theatre Journal*. 14. 40–51.
50. Norris, J. (2009): *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
51. Novák Géza Máté (2003): Dráma és színház a soknyelvű és multikulturális társadalomban. Drama in Education World Congress. Burg Schlaining/Ausztria 2003. április 11–17. *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 24–27.
52. Novák Géza Máté (2008): A méltányosság-elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámapedagógiában. *Iskolakultúra*. 3–4. 133–137.
53. Novák Géza Máté (2010): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
54. Novák Géza Máté (2013): „Csak azért, mert más színű a tollam?” Óvodapedagógusok drámaképzésen. *Gyermeknevelés*. 2. 81–89. URL: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2013_2.htm Utolsó letöltés: 2016. január 3.
55. Novák Géza Máté, Szári Laura és Katona Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéért*. Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
56. O’Neill, C. (1995): *Drama Worlds; A framework for process drama*. Heinemann. New Hampshire.
57. Saldaña, J. (1999): Playwriting with data: Ethnographic performance texts. *Youth Theatre Journal*. 13. 60–71.
58. Somers, J. (2003): Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education of Teachers of Drama. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä. 18–32.
59. Szauder Erik (1996): A dráma mint pedagógia I. rész. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. 10–16.
60. Szauder Erik (1994, szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
61. Szauder Erik (1994): A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 7–11.
62. Szauder Erik (1994): Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése, tevékenységi körének bemutatása. In: Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 5–23.
63. Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin*, Különszám.
64. Szauder Erik (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. *Drámapedagógiai Magazin*. 2.

65. Szauder Erik (2003): Mégsem csak színház!. *Iskolakultúra*. 11. 91–93.
66. Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia (Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára.)* SuliNova Kht. Budapest.
67. Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: Deme János (2009, szerk.): *„Konstruktív” dráma. Színház és pedagógia*. Elméleti és módszertani füzetek 1. Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület. Budapest, 26–46.
68. Trencsényi László (2008, szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Új Helikon Bt., Budapest.
69. Trencsényi László (2009): Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 100–108.
70. Trencsényi László (2013): Drámapedagógia-történet. In: Trencsényi László: *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965–2013*. PTE, Szekszárd-Budapest. 79–82.
71. Trencsényi László (2015): *Pedagógiai írások*. Fapadoskonyv.hu., Budapest.
72. Villegas, A. M. and Lucas, T. (2002): *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Suny, New York.
73. Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém.

Tanulmányok

Körkép

Én-központú hálózatok kvalitatív elemzése

Sántha Kálmán*

A tanulmány a hálózatok kutatás egyik ágára, az Én-központú hálózatok elemzési lehetőségeire hívja fel a figyelmet. Bemutatja a strukturálatlan hálózatok jellemzőit, valamint a Koncentrikus körök módszerére alapozva tárgyalja a strukturált és sztenderdizált, illetve a strukturált nem sztenderdizált hálózatok Én-központú hálózatok elemzésében betölthető funkcióját. A tanulmány hangsúlyozza a módszertani trianguláció jelentőségét az empirikus vizsgálatokban, továbbá olyan technikákat mutat be, amelyek a kvalitatív és a kombinált vizsgálatok számára egyaránt jelentőséggel bírnak.

Kulcsszavak: Én-központú hálózatok, hálózatok, koncentrikus körök módszere, módszertani trianguláció, kvalitatív strukturális elemzés

A társadalmi jelenségek elemzése, valamint a mindennapok pedagógiai világában aktívan közreműködők viselkedésének, személyes jellemzőinek vizsgálata során kiemelt szerepet kap a hálózatelemzés. *Manuel Castells* rámutat arra, hogy a társadalom és a gazdaság kapcsolata is a komplex hálózatok segítségével, a hálózatok működésének feltárásával érthető meg. Gondolatait a hálózati társadalom fogalmának bevezetésével illusztrálja (*Castells, 2005*). A szociológia és a pszichológia élénken figyel a személyes kapcsolatokat és az egyéni jellemzőket befolyásoló mechanizmusok vizsgálatára, mindezek a neveléstudomány számára is releváns információval bírnak, hiszen például a szociometria megjelenése a pedagógiai vizsgálatok számára is lehetővé tette akár az osztálytermi kapcsolatok elemzését is. A hálózatok modern világunkban betöltött szerepének jelentőségére a hazai társadalomtudományi kutatómódszertan *Barabási Albert-László* világhírű fizikus kutatási eredményei alapján figyelt fel (*Barabási, 2008, 2010*).

A hálózatelemzés adott hálózat szisztematikus feltárását teszi lehetővé. A hálózat csomópontok vagy elemek jól körülhatárolt halmazaként, valamint a csomópontok között kapcsolatot biztosító élek halmazaként definiálható. Egyszerűbben fogalmazva, a hálózat csomópontokból és a köztük lévő kapcsolatokat biztosító élek halmazából áll. A tudományos köztudatban leginkább a hálózatelemzés kvantitatív módja került fókuszba, köszönhetően a hálózati elemek viszonylag könnyű kvantifikálhatóságának is: a hálózat csomópontok egy megszámlálható halmazaként értelmezhető ($N = \{1, 2, \dots, n\}$), melynek élei 1 (ha van köztük él), illetve 0 (ha nincs köztük él) módon kvantifikálhatók (*Jansen, 2003; Rehberg, 2015*). A kvantifikálható hálózati struktúrában tehát jelentős szerepet játszanak a relációk és a csomópontok, de tanulmányunkban kísérletet teszünk kvalitatív elemzési aspektusok illusztrálására is. E rövid bevezetőből látható, hogy a formális hálózatelemzés szorosan kötődik a gráfelmülethez (a gráfelméleti tézisek megjelenését lásd elsőként 1736-ban a Königsbergi hidak problémájának megoldására *L. Euler* munkájában), hiszen lehetővé teszi a hálózati struktúra dichotomizálását (lásd 0 vagy 1 jelölések az élekre) és az elemzés folyamatának grafikus módon történő vizualizációját.

* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens, e-mail: santha.kalman1@gmail.com

Társadalmi hálózatok

A hálózatelemzés a hálózati elemek között felmerülő kapcsolati minták tulajdonságainak szisztematikus leírására fókuszál, mindezt úgy teszi, hogy közben strukturális dimenziókra figyel. Ennek megfelelően, napjaink hálózatkutatásában többféle irány bontakozott ki, melyek között indokolt az egzakt különbségtétel (*Feleky, 2012; Pléh, 2014; Rehberg, 2015*). A társadalmi hálózatok elemzése kifejezést gyűjtőfogalomként használjuk a továbbiakban, ahol a társadalmi kapcsolatok és azok struktúráinak vizsgálata történik, figyelembe véve azt, hogy minden ezen struktúrák a társadalmi hálózatokat alkotó szereplők viselkedése által meghatározottak.

A *makroszkopikus megközelítés* a hálózatok statisztikai jellemzőinek megértésére fókuszál, figyelmének középpontjában a hálózati elemek (csomópontok, kapcsolatok) vizsgálata áll; kvantitatív módszerek segítségével komplex számításokkal dolgozik. A *közepes méretű (közepes hatókörű)* hálózatkutatás többek között az interakcióra, az információátadásra figyel, teszi mindezt egy jól körülhatárolt, rögzített csoport esetén, például iskolai osztályban vagy tantestületben. Ez a szociocentrikus megközelítés a kapcsolatokat és jellemzőket csak az adott hálózatban tárja fel, az eredmények csak a konkrét hálózatra érvényesek. Ez a módszertani kultúra alapvetően eltér a makroszkopikus megközelítésektől, hiszen ekkor általános érvényű következtetések már nem vonhatók le. E hagyományos megközelítések mellett ismert egy harmadik irány is, amely az *én-központú hálózatok* elemzésére összpontosít, ahol fókuszban az egyének jellemzése áll. Ekkor a szociocentrikus megközelítésről az egocentrikusra helyezük át a hangsúlyt. Az ilyen hálózatok az esetelemzésre koncentrálnak (*Pléh, 2014*). Módszertani szempontból integrálják a társadalomtudományi kutatások módszertanát, figyelnek kvalitatív aspektusokra is, de az én-központú hálózatelemzésben tetten érhető a kvantitatív és a kvalitatív szemlélet kombinálása, hiszen a kvantifikálható hálózati struktúrában jelentős szerepet játszanak a relációk, az adatok és a csomópontok, melyek mélyrétegeinek feltárása kvalitatív technikák (például interjú) segítségével valósítható meg.

Az én-központú hálózatok elemzése hálózati síkon és a kapcsolatok vizsgálatának terén is megvalósítható. Hálózati síkon a hálózat nagysága, a kapcsolatok gyakorisága, a nominális adatok jellemzőinek feltárása zajlik. A kapcsolatok síkján az én és a hálózati szereplők közötti relációk tulajdonságainak elemzése történik (lásd például a kapcsolatok tartalmának feltárását), továbbá információval láthat el a háttérváltozók (életkor, lakhely stb.) vizsgálata is (*Rehberg, 2015*).

A társadalmi hálózatok vizsgálatakor az elemző abból indul ki, hogy a társadalmi kapcsolatok, illetve azok struktúrái konkrét szereplők viselkedése által befolyásolt. A társadalmi hálózatok elemzése a hálózatban részt vevő szereplők viselkedését, magatartását elsősorban nem a személyes jellemzők, hanem többnyire kapcsolataik struktúrája alapján próbálja megérteni. Ezt a megközelítést a hálózatelemzés *strukturális analízisnek* hívja (*Herz, Peters és Truschkat, 2015*). Így *Herz, Peters és Truschkat (2015)* az elemzési eljárások tekintetében – részben igazodva *Pléh (2014)* rendszeréhez – nagyméretű hálózatok elemzése, valamint én-központú hálózatok vizsgálata között tesznek különbséget. A nagyméretű hálózatok vizsgálata során a szereplők egy jól meghatározott halmazát elemezzük, a közöttük lévő kapcsolatokra fókuszálunk, például elemzés alá vonjuk egy iskola tanulói-nak kapcsolati hálóját, míg az én-központú hálózatok esetén konkrét személy kapcsolati hálójának feltárására figyelünk. Utóbbi esetre példaként az osztályfőnök szülőkkel, kollégákkal, iskolavezetéssel, tanulókkal kialakított kapcsolatainak vizsgálata hozható. E gondolatok alapján állíthatjuk, hogy a hálózatkutatásban a személyes kapcsolatok én-központú hálózatokként ismertek, melyek tehát egy fókuszban lévő személy (ego, én) körül kialakult szociális hálózat feltérképezését teszik lehetővé (*Jansen, 2003; Hollstein és Pfeffer, 2010*). Az én-központú hálózatokat övező fogalmak és technikai újítások áttekintésére kiváló tanulmányt közölt *Pléh (2014)*, ezért

alapozva a már kialakult szaknyelvi terminológiára, a továbbiakban az én-központú hálózatok elemzésének lehetséges módszertani elveire és vitás kérdéseire fókuszálunk.

A társadalmi hálózatok elemzése napjainkra interdiszciplináris jelleget öltött, számos társadalomtudományi terület – például a szociológia, a pszichológia, a szociális munka vagy a neveléstudomány – elméleti és módszertani szempontból is foglalkozik a téma kutatásával. A személyes kapcsolatok, egyéni jellemzők elemzése feltűnik többek között a hazai szociológia (*Feleky, 2012; Huszti, 2014*) és szociális munka (*Udvari, 2011*) területein is, ahol már konkrét, a jelen tanulmányban elemzésre kerülő technikák (hálózatkárttyák) alkalmazásai is nyomon követhetők. *Udvari (2011)* írásában a kapcsolathálózatok szociális munkában betölthető szerepét emeli ki. A tanulmány módszertani gyűjteménynek is tekinthető, amelyben több, a szociális munka szempontjából releváns technika, módszer mellett megjelenik a strukturált és sztenderdizált hálózatkárttya is, melynek elemzési lehetőségeire is röviden kitér a szerző. *Feleky (2012)* tanulmányában részletesen feltárja az én-központú hálózatok jellemzőit, majd röviden bemutatja a kontaktnapló módszerét, és kitér a szoftverrel történő feldolgozás lehetőségeire is.

A témakör interdiszciplinaritását bizonyítja *Sántha (2013b)* vizsgálata is, amely a kvalitatív fotó- és képinterpretációhoz a kvalitatív elemzésektől látszólag távol álló tudományterületek (például matematika, fizika) képelemzéssel is összefüggésbe hozható megállapításait hívja segítségül. A vizsgálat során pedagógia szakos hallgatók adott kép segítségével meghatározták, illusztrálták tekintetük mozgását, jelölték, hogy honnan és milyen irányban nézték át a képet. Az adatok feldolgozását koordinátagéometriai szemlélet segítette: pontkoordináták alapján a szerző a képet olyan részegységekre osztotta, amelyek vélhetően elég kicsik ahhoz, hogy a tekintetek sűrű mozgását minél pontosabban ábrázolhassa. Meghatározta azon képrészletek koordinátáit, amelyek a hallgatók által leírt pontokat és azok környezetét tartalmazzák. Az eredmények igazolták azt, hogy a tekintet egy bizonyos ideig megmarad egy képrészlet közelében, majd hirtelen más részletre ugrik, véletlenszerűen változtatja irányát, véletlen bolyongást végez, különböző távolságokat jár be és eltérő nagyságokat ugrik a képen. Így az elemzés során eltérő útvonalakat (trajektóriákat) és csomópontokat kapunk, amelyek a hálózatelemzés számára is figyelemre méltóak lehetnek.

A hálózatelemzés számos tudományterületre kiterjedő jellegét hangsúlyozza *Schubert (2015)* is, aki tanulmányában a hálózatok és a tudománymetria sokoldalú kapcsolatrendszerét tárja fel. A szerző kiemeli, hogy napjainkban a tudományos kutatás vizsgálata során az egyének helyett fokozatosan a szereplők közötti kapcsolati rendszerek elemzésére helyeződik a hangsúly, így a kutatások világának vizsgálatában is releváns tényezővé válik a hálózat.

A hálózatelemzés problémaköreinek pedagógiai relevanciáival már korábban is találkozhattunk neveléstudományi publikációkban, hiszen például a Galois-gráfokról, hálókról szóló munka (*Takács, 2000*), a kognitív térképek alkalmazása a pedagógusok reflektív gondolkodásának elemzésében (*Sántha, 2007*), újabban pedig a tudástérelmélet értelmezése szintén fókuszál hálózatokat övező kérdésekre (*Tóth, 2012*), valamint a hálózatok pedagógiai relevanciáival foglalkoznak teoretikus és gyakorlati szinten *Bánhalmi (2013, 2015)* és *Szabó (2015a)* munkái is. A hálózatokkal és azok elemzésével foglalkozó hazai tanulmányok közül kitüntetett figyelemre méltó *Szabó (2015b)* újabb munkája is, amely nemzetközi és hazai kontextusban, kutatási példák segítségével tekinti át a hálózat- és a neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjait, fókuszálva a neveléstudomány-történeti vonatkozású publikációkra. Mindezt úgy teszi, hogy közben kutatás-módszertani javaslatokat is megfogalmaz az érdeklődők számára, így a tanulmány egyben teoretikus és gyakorlati relevanciájú is.

Újabban a hálózatokban való gondolkodás a didaktika világát is elérte, hiszen a nyitott osztályterem, valamint a klasszikus munkaformák továbbgondolásának, kiegészítésének igénye jelentős hatással van a tanári és

tanulói tevékenységre, befolyásolja a tanítás-tanulás folyamatát, ahol átértelmezésre szorulnak a hagyományos tanári és tanulói szerepek. A *Nagy Sándor – Falus Iván*-féle didaktikai modellek munkaformái kiegészülnek a hálózati munkával, amely a klasszikustól eltérő tanulásszervezési módokat kínál és követel meg (Ollé, 2013).

A hálózatok elemzésével foglalkozó tudományterület jelentőségét bizonyítja, hogy az érdeklődő kutatók számára évente megrendezésre kerülő nemzetközi konferenciákon is biztosított a tapasztalatcsere, továbbá rendelkezésre állnak ma már a hálózatelemzésre fókuszáló folyóiratok is, mint például a *Social Networks*,¹ a *Journal of Social Structure*,² vagy a *Structure and Dynamics*.³

A társadalmi hálózatok elemzésének módszertani eljárásai két nagyobb kategóriába sorolhatók (Hennig és mtsai, 2012; Herz, Peters és Truschkat, 2015). A *kohézió vagy kapcsolati analízis* (1) szerinti elemzés a kapcsolatok sűrűségére figyel. Ekkor a hálózatban vagy annak egy részében klaszterek alakíthatók ki: például meghatározhatók különböző klikkek az osztályban, ahol a kapcsolatok csak a csoport résztvevőire vonatkoznak, nem pedig az egész osztály tanulóira. Az *ekvivalencia vagy helyzetfüggő analízis* (2) a strukturálisan ekvivalens pozíciók leírására fókuszál a hálózatban. Strukturálisan ekvivalens pozíciókról akkor beszélhetünk, ha a különböző szereplők mindig ugyanazokkal a kapcsolatokkal rendelkeznek, és mindez úgy valósul meg, hogy a szereplők nincsenek egymással direkt kapcsolatban. Az ekvivalens pozíciók visszacsatolást eredményezhetnek ugyanazon hálózati szerepekre: ilyen például a „kedvenc” tanulók esete, hiszen ők lehetnek központi szerepet betöltő, sokat beszélő, állandóan középpontban lévő, de lehetnek csendes, inkább háttérbe húzódó tanulók is. Mindkét típus rendelkezhet kiterjedt kapcsolati hálóval az osztályban úgy, hogy a középpontban lévő, valamint a visszahúzódnak tanulóik között nincs direkt kapcsolat.

Az elemzési mechanizmusok vizsgálatánál helyenként még mindig tapasztalhatók a kvantitatív és a kvalitatív paradigmákat övező prioritási kérdések. Igaz ez azért, mert az adatok gyűjtésénél és elemzésénél elsősorban kvantitatív eljárásokkal találkozhatunk, ahol központi szerepet tölt be a gráfelmélet és kiemelt figyelem kíséri a gráfokkal történő vizuális jegyek megjelenítését (Herz, Peters és Truschkat, 2015). A strukturális analízist a hálózatok elsősorban kvantitatív módon történő értelmezése és feldolgozása miatt az 1990-es évektől egyre jobban kritizálta a szakma (Emirbayer és Goodwin, 1994; Diaz-Bone, 2007). A kritikák fokozatosan előtérbe helyezték a társadalmi hálózatok elemzésének kvalitatív aspektusait. A társadalmi hálózatok kvalitatív elemzése alatt elsősorban olyan összetett technikák alkalmazását értjük, amelyek a hálózatok vizuális megjelenítése mellett figyelnek más technikák párhuzamos használatára is (Hollstein és Straus, 2006). Ilyen technika a tanulmány további részében bemutatásra kerülő hálózatkártya, amely a kvalitatív interjúzás induktív jellegéhez közel álló interjú-típusokkal (például strukturálatlan interjú) kombinálható. Az interjúval kiegészített verziót a szakirodalom kommentált hálózatkártyaként is ismeri (Herz, Peters és Truschkat, 2015). Vagyis a hálózatkártya elkészítése és az interjú (kommentár) készítése párhuzamosan történik. A technika alkalmazása során megkérjük a kutatás alanyait, hogy kommentálják a hálózatkártya készítésének módját, világítsanak rá az ok-okozati összefüggésekre, próbáljanak meg választ adni a lehető legtöbb „miért” kérdésre. Kutatóként is tehetünk fel kérdéseket a kártyakészítés fázisainak tisztázása érdekében. Így vizuális (képi) és szöveges adatok is az elemzés rendelkezésére állnak. Az eljárás rokon vonásokat hordoz a strukturált vagy strukturálatlan kognitív térképek készítésével, hiszen a vizuális elemek mellett szöveges adatok itt is rendelkezésre állhatnak, továbbá a térképelemzésnél gráfelméleti aspektusok is megjelenhetnek (Sántha, 2007).

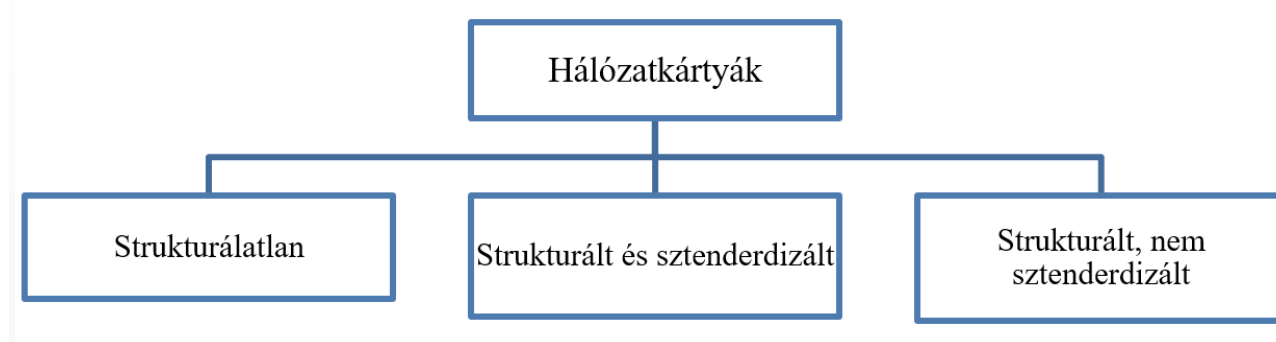
1. <http://www.journals.elsevier.com/social-networks>

2. <https://www.cmu.edu/joss>

3. http://escholarship.org/uc/imbs_socdyn_sdeas

Hálózkártya-típológiák

A társadalmi hálózatok kvalitatív elemzési folyamata olyan összetett technikák használatát igényli, amelyek képesek megjeleníteni a multikódolt adatok (szöveg, fotó, kép, audio- és videoadat) egészét, vagy akár egy szegmensét, valamint alkalmasak vizuális elemek és szövegadatok ötvözésére. Jelen tanulmányban a hálózkártyák tipizálására és lehetséges kvalitatív elemzési aspektusainak illusztrálására vállalkozunk. Mindezt a hálózkártyák neveléstudományban való alkalmazhatóságára fókuszálva tesszük, és bemutatjuk a hálózkártyák én-központú hálózatok elemzésében betölthető szerepét. Ezzel a hazai kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan számára újabb technikák válnak elérhetővé. Bízunk abban is, hogy a tanulmány információi alapján a hálózkártyák hozzájárulhatnak a módszertani trianguláció (Sántha, 2015a) kivitelezéséhez, továbbá felhívjuk a figyelmet a hálózkártyák kombinált vizsgálatokban történő alkalmazhatóságára is. A hálózkártyák típusait az 1. ábra szemlélteti:

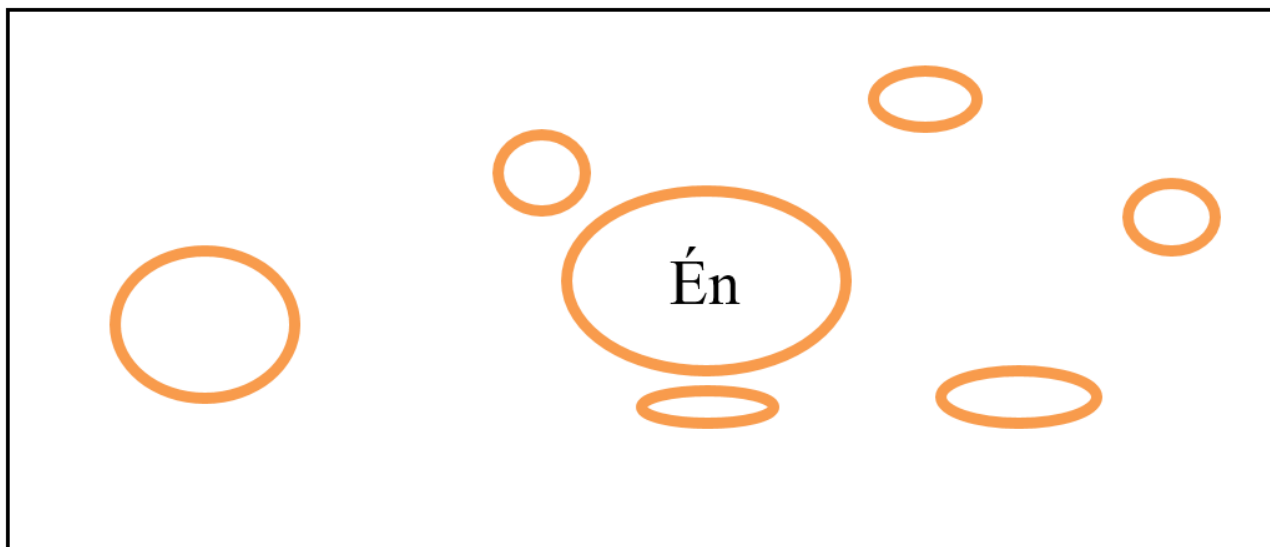


1. ábra: Hálózkártya-típológiák

Strukturálatlan hálózkártya

A strukturálatlan hálózkártya elvi mechanizmusa minden strukturálatlan jegyeket hordozó, kvalitatív kutatómódszertanban alkalmazott technikához hasonlít, lásd például a strukturálatlan kognitív térkép, vagy a kötetlen reflektív napló használatát. A strukturálatlan hálózkártya alkalmazása során a vizsgálat alanyai csak a kutatás témáját ismerik, így minden egyéb kötöttség nélkül, szabadon állítanak elő ábrákat, rajzokat. A strukturálatlan-ság azt a célt szolgálja, hogy a résztvevők szabadon, külső ráhatás és segítség nélkül hívják elő és vizuálisan jelenítsék meg azt, amit a vizsgálat témájával kapcsolatban gondolnak.

A technika alkalmazása során a kutató arra kéri a résztvevőket, hogy vizuálisan jelenítsék meg a számukra fontos szakmai és privát interakció-partnereiket. A vizsgálatban résztvevők egy A4-es (vagy A3-as) papírlapot kapnak, melynek közepén egy kör található, a körben pedig az „én” szót látják. Az egyetlen utasítás annyi, hogy a számukra valamiért fontos személyeket az „én”-hez közel, míg a kevésbé fontosakat távolabb, a papír széle felé lehet ábrázolni (2. ábra). Majd a résztvevők kommentálják a leírtakat, utalnak a kártyák kapcsolati rendszerének kialakítására, továbbá a kutatónak is lehetősége van a kutatást segítő információk begyűjtése érdekében akár újabb kérdések feltevésére is. A magyarázatok a kvalitatív vizsgálatok során már megszokott módon (diktafonon, okostelefonon stb.) rögzítésre kerülnek, majd interpretatív elemzési eljárásoknak rendelhetőek alá (lásd a kvalitatív tartalomelemzés aspektusait, a szövegekódolás elemeit, vagy az elméletgenerálást).



2. ábra: Strukturálatlan hálózatkártya

Scheilberhofer (2006) vizsgálatában a strukturálatlan hálózatkártyát alkalmazta az USA-ba kivándorolt fiatal osztrák kutatók, tudósok élethelyzeteinek és mobilitási perspektíváinak vizsgálatában. Lényegesnek tartotta azon jelentések feltárását, amelyek a megkérdezettek szakmai és privát interakció-partnereire irányultak. A hálózatkártya elkészítése során a résztvevők kommentálták a létrehozás menetét, így az elemzés az előállt szövegkorpuszokra és a hálózatkártyákra irányult.

Fontos kiemelni, hogy a kártyák strukturálatlan jellegük miatt nem összehasonlíthatók, csak segédeszközök a vizsgálat során (*Hollstein és Pfeffer, 2010*), valamint nem könnyítik meg az elemző dolgát, hiszen elviekben ahány személy, akár annyiféle kártya is előállhat. A kutató – a későbbiekben vázolt elemzési mechanizmusok, kritériumok mellett – számozással, színezéssel is különbséget tehet a hálózat csomópontjai között, így rendszerezheti a kártyák tartalmi elemeit. Majd a kommentárok szövegadatainak feldolgozása során válhat teljessé az elemzés.

Strukturált és sztenderdizált hálózatkártya

A strukturált és sztenderdizált hálózatkártya a strukturálatlan hálózatkártyától alapvetően eltérő koncepciót képvisel. Jellegéből adódóan kevesebb mozgásteret biztosít a vizsgálat alanyai számára gondolataik előhívására, viszont a strukturálatlan hálózatkártyához viszonyítva jobban segíti a kutatót és az elemzés folyamatát. A strukturált és sztenderdizált hálózatkártyák lehetővé teszik a különböző kártyák összehasonlítását, ekkor már a kártyák nem segédeszközök, hanem a vizsgálat céljai lehetnek (*Hollstein és Pfeffer, 2010*).

Az én-központú hálózatok vizsgálatánál alkalmazható strukturált és sztenderdizált hálózatkártyák esetén egyik legismertebb eszköz a *Kahn és Antonucci* (1980) által kifejlesztett „*Koncentrikus körök módszere*” (hierarchical mapping technique). A módszer alkalmazása során a résztvevők egy négy koncentrikus kört tartalmazó papírlapot kapnak, amelyen a legbelső körben az „én” szó szerepel. Majd a kutató arra kéri a vizsgálatban résztvevőket, hogy a számukra fontos személyek kezdőbetűit helyezték el a körökön. Az emocionális közelség foka az „én”-től egyre távolodó elhelyezéssel ábrázolható, vagyis a módszer segítségével az „én” körüli tér három olyan koncentrikus kör által strukturált, amelyek az „én”-től való emocionális közelséget és távolságot illusztrálják (*Hollstein és Pfeffer, 2010*). A strukturálatlan hálózatkártyákhoz hasonlóan, az interjúk, a kommentárok alkalmazásával itt is további információk kérhetők a személyektől. A többletinformációk segítik az elemzést, de ah-

hoz, hogy a módszertani triangulációnak is eleget tegyen a vizsgálat, szükséges egy újabb kvalitatív módszer bevonása az elemzés folyamatába, ilyenkor a módszerek közötti trianguláció érvényesülhet (Sántha, 2013a, 2015a). Ha a hálózatkártyák mellett kvantitatív módszert is alkalmazunk, akkor a kombinált paradigma (mixed methods) jegyei szerint dolgozhatunk tovább.

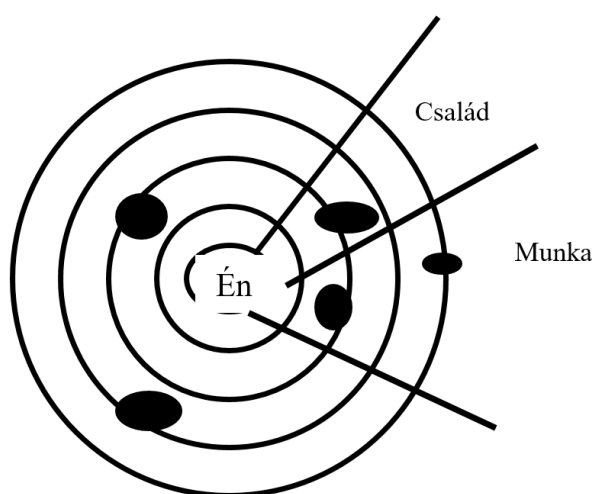
Herz, Peters és Truschkat (2015) kutatásukban szervezetek hálózati struktúráját vizsgálták. A strukturált és sztenderdizált hálózatkártya és az interjú módszerét használták N=16 fős mintán, vázolták a kvalitatív strukturális analízis (QSA) empirikus vizsgálatban való alkalmazhatóságát is. A vizsgálat módszertani újítása, hogy figyel a strukturált és nem sztenderdizált hálózatkártya, valamint az interjú kombinálására, és a két technikából származó eredmények komplementaritására. Így az összehasonlító elemzés egyszerre ad kvalitatív perspektívát a struktúrákhoz és struktúrákat az interjú szövegtörzseinek feldolgozásához. Herz, Peters és Truschkat (2015) egyet értenek azzal, hogy az én-központú hálózatok elemzésében a koncentrikus körök módszere előrelépést jelentett, de szükségesnek látják a technika továbbfejlesztését is. Probléma, hogy a strukturált és sztenderdizált hálózatkártya a megjelenített személyek nevének kezdőbetűinek körön való elhelyezésén túl nem ad információt a megkérdezettek relevanciarendszereiről, a kapcsolatok jelentéséről és fontosságáról (Hollstein és Pfeffer, 2010). További vitatémát képez az is, hogy hány kör szerepeljen a kártyán. Lényeges kérdés, hiszen sok kör alkalmazása esetén nehéz lehet az egyértelmű hozzárendelés (lásd nevek, kommentár), míg túl kevés körnél (például két kör használatakor) nincs lehetőség az én-től való távolság differenciálására. Meg kell jegyezni, hogy a sok és a kevés fogalmak relatívak, kutatási téma függvényében választható a körök száma. Kahn és Antonucci (1980) a központi én-t tartalmazó körtől eltekintve három körös kártyát javasolt, míg Bernardi, Keim és von der Lippe (2007) hat kört használtak empirikus vizsgálatukban.

Strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya

A strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya középutat jelent a strukturálatlan és a strukturált sztenderdizált kártyák között, a Koncentrikus körök módszerének továbbfejlesztett változatát reprezentálja. A továbbiakban célszerű választ keresni arra, hogy mitől válik strukturálttá, de nem sztenderdizálttá a hálózatkártya. Strukturáló elemként itt is megjelennek a koncentrikus körök, de a körök számára vonatkozóan nincs előre rögzített előírás. A vizsgálat alanyainak egy A4-es lapon koncentrikus köröket kell rajzolniuk az „én” szó köré, amely a legbelső körben található. Majd a körökre a téma szempontjából általuk relevánsnak tartott fogalmakat kell felírniuk. További strukturáló elem a szektorok bevezetése, melyek az „én” fontosabb élettételeinek megjelenítésére szolgálnak (pl. család, munka – lásd klaszterek az elemzés során), továbbá a szektorok számára sincs semmilyen előre megadott előírás. A strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya is interjúval (kommentárral) párhuzamosan használható. Ez az alkalmazási mód elősegíti a hálózatokról és a feltüntetett kapcsolatokról való kommunikációt. Ha a módszertani triangulációt szeretnék érvényesíteni a vizsgálat során, akkor újabb technikák bevonásán célszerű elgondolkodni. Természetesen csak olyan technikák jöhetnek szóba, amelyek alkalmasak a téma vizsgálatára, hiszen a nem körültekintő módszerválasztás divergens folyamatokat indíthat el. A kártya segédeszköz és cél is lehet az adatgyűjtés során (Hollstein és Pfeffer, 2010).

Ellentétben a strukturálatlan kártyákkal, a strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya részleges összehasonlításra ad lehetőséget. Tekintettel a kör- és szektor-hozzárendelésre, összevethetők a megjelenített személyek és az „én” kapcsolatai, továbbá korlátozással ugyan, de különböző kártyák is összehasonlíthatók. A 3. ábra a szektor-hozzárendelést (például munka, család) és a szektorokban lévő hálózati csomópontokat jelöli, melyek interjú alapján akár további elemzésnek is alárendelhetők. Az információk megfelelő társítása és elemzése vé-

gett célszerű körültekintően eljárni a többszektoros használat során. Ilyenkor a pontos dokumentálás segítheti az elemzés folyamatát.



3. ábra: Strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya

A strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya hazai neveléstudományban történő alkalmazhatóságával foglalkozik *Sántha* (2015b) munkája is, amely a hálózatkártya némileg módosított változatának felhasználásával kísérletet tesz tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálatára. Az empirikus vizsgálat kivitelezéséről, a módszertani trianguláció alkalmazásáról, az adatelemzés speciális szoftveres hátterének illusztrálásáról és az eredményekről folyamatban van egy tanulmány elkészítése, amely reményeink szerint megjelenhet a közeljövőben. A következőkben egy rövid részletet közlünk a tanulmány módszertani fejezetéből:

Sántha (2016) vizsgálatában tanárjelöltekből álló hallgatói csoportot arra kért, hogy a strukturált nem sztenderdizált hálózatkártya módszerével illusztrálják a tanári tevékenységgel kapcsolatos gondolataikat. A tanári tevékenységre vonatkozó nézetek vizuális megjelenítése mellett a hallgatók írásban is rögzítették, indokolták a hálózatkártya elkészítésének menetét, így szövegekörpuszok (reflektív naplók) is az elemzés rendelkezésére álltak. Így biztosítottuk a módszertani triangulációt. A vizsgálat során a strukturált nem sztenderdizált hálózatkártyák használatát némileg módosítottuk, hiszen célunk a kártya alkalmazhatóságának alátámasztása volt a tanárjelöltek reflektív gondolkodásának feltárásában. Ezért a hallgatók a papírlap közepére a „tanári tevékenység” fogalmat írták, amely köré szervezett, tetszőleges számú koncentrikus körön jelenítették meg a tanári tevékenységgel kapcsolatba hozható fogalmakat. A strukturált nem sztenderdizált hálózatkártyák vizuális megjelenítését és szoftveres feldolgozását a VennMaker szoftverrel (*Kronenwett és Schönhuth, 2014*) végeztük, míg a kommentárok szövegekörpuszainak feldolgozása a kombinált (deduktív és induktív) logikának megfelelő kódolási szisztémákkal, a MAXQDA szoftver segítségével történt. Ezzel a lépéssel a VennMaker és a MAXQDA szoftverek kvalitatív projektben való összekapcsolhatóságára is rámutattunk.

A hálózatkártyák összehasonlítása

A hálózatkártyák összehasonlítása során kiindulópontként *Hollstein és Pfeffer* (2010) téziseit továbbgondoltuk. Az *intrapersonális összehasonlíthatóság* a hálózatban szereplő személyek összehasonlíthatóságát jelenti. Ez elsősorban a részt vevő személyek pozíciójának ábrázolásában érhető tetten, vagyis az „én”-től való távolságban és a hálózati személyek egymáshoz való pozícionálásában nyilvánul meg. A koncentrikus körökkel megvalósít-

ható az „én”-től való távolság ábrázolása (gyakran az egyetlen előírás a hálózati személyek felé, hogy a résztvevők távolságait az „én”-hez viszonyítva ábrázolják). A hálózati személyek egymáshoz történő pozicionálásánál célszerű arra figyelni, hogy a körön belüli pozicionálás nem különösebben jelentős. Ahhoz, hogy a pozíció alapuló összehasonlítást elérjük, a hálózatban szereplők egymáshoz viszonyított ábrázolását kell megtenni, azaz csoportokat, klikkeket indokolt feltüntetni. Lényeges, hogy pusztán a pozicionálás alapján nem célszerű következtetéseket levonni, hanem indokolt a kommentárok, interjúk információira is támaszkodni.

Az *interperszonális összehasonlíthatóság* alatt különböző személyek által konstruált hálózati kártyák összehasonlítását értjük, ahol fókuszban a különbözőség megtalálása áll. Ez központi kérdés lehet olyan kutatások számára, ahol az én-központú hálózatok elemzése a cél, lásd például lányok és fiúk által készített hálózatkártyák különbözőségeinek kiemelését, vagy az eltérő népcsoportok összehasonlító elemzését. Ekkor szerepet kaphat a körök számának problémája, de a szektorok használatának kérdését is indokolt az elemzőnek átgondolni. A különbözőségek kérdésének megválaszolásához célszerű pontos definícióval rendelkezni a kártyák elemzésekor használt stíuselemeket illetően. Például, ha szektorként használjuk a család fogalmát, akkor releváns lehet, hogy különböző népcsoportok földrajzi vagy vallási hovatartozásuk függvényében mit értenek a család fogalma alatt, és mindez miként befolyásolja az adott hálózatban való magatartásukat. Továbbá lényeges szempont az alkalmazott szektorok számának, valamint az interjúk, kommentárok segítségével feltárható szektortartalmak különbözőségeinek összehasonlító elemzése is.

A hálózatkártyák összehasonlítása során lehetőség van *egy személy hálózatkártyáinak különböző időpontokban történő összehasonlítására* is: például 1 év után készítettünk ugyanabban a témában ugyanolyan típusú hálózatkártyát, amelyet hasonló elemzési mechanizmusnak rendelünk alá. Továbbá kivitelezhető az *interperszonális összehasonlíthatóság időbeli eltéréseinek elemzése* is, hiszen például 1 év után a résztvevő lányok és fiúk esetén ugyanabban a témában elkészíttethetjük ugyanazt a hálózatkártyát, amelyet a már alkalmazott elemzési mechanizmusnak rendelünk alá.

A hálózatkártya-típológiák jellemzőit és különféle előállítási módjait célszerű összesítve ábrázolni annak érdekében, hogy segítsük a megértést és az alkalmazást (lásd 1. táblázat). Az 1. táblázatban *Hollstein és Pfeffer* (2010. 7.) rendszerezését kibővítjük és illusztráljuk a kártyák alapvető jellemzőit:

Jellemzők	Hálózatkártya-típusok		
	Strukturálatlan	Strukturált és sztenderdizált	Strukturált, nem sztenderdizált
Stíuselemek általi strukturáltság (körök, szektorok)	stíuselemek által nem strukturált, a résztvevő szabadon állítják elő a kártyákat, az általuk legmegfelelőbbnek vélt jelrendszerrel	stíuselemek által strukturált, lásd a Koncentrikus körök módszerét. Indokolt a körök számát övező dilemmára is figyelmet fordítani	stíuselemek által strukturált, lásd a Koncentrikus körök módszerének továbbfejlesztett változatát. A körökön kívül figyelemre méltó a szektorok jelenléte is
Sztenderdizálás (pl. körök jelentése)	nem sztenderdizált	sztenderdizált	nem sztenderdizált
A megkérdezettek lehetősége a kártyák	maximális, hiszen megkötés nélkül készíthetik a kártyákat, az „Én” köré építhetik	korlátozott, hiszen az „Én” köré, előre rögzített számú koncentrikus körök	részben korlátozott, hiszen a koncentrikus körök jelen vannak, de nincs rögzített körszám, továbbá szektorok is jelen vannak

formálása, elkészítése során	gondolataikat	alapján dolgoznak	
Összehasonlítási lehetőségek	nincs mód összehasonlításra, minden strukturálatlan kártya jelrendszerében, fogalmi, tartalmi elemeiben egyedi lehet (ez sokszor az elemzést is megnehezíti). A kártyákat kísérő kommentárszövegek feldolgozása módot adhat a szövegek összehasonlítására	a strukturáltság és sztenderdizáltság jellemzői miatt lehetséges a kártyák inter- és intraperszonális összehasonlítása	a résztvevők intraperszonális összehasonlítása lehetséges (pl. pozíciójuk elemzése), de a kártyák strukturált és nem sztenderdizált jellege miatt korlátozott inter- és intraperszonális összehasonlításra van mód
Stíluselemek általi strukturáltság (körök, szektorok)	stíluselemek által nem strukturált, a résztvevő szabadon állítják elő a kártyákat, az általuk legmegfelelőbbnek vélt jelrendszerrel	stíluselemek által strukturált, lásd a Koncentrikus körök módszerét. Indokolt a körök számát övező dilemmára is figyelmet fordítani	stíluselemek által strukturált, lásd a Koncentrikus körök módszerének továbbfejlesztett változatát. A körökön kívül figyelemre méltó a szektorok jelenléte is

1. táblázat Hálózatkártyák alapvető jellemzőinek összehasonlítása

Miközben a hálózati adatok feldolgozását és a vizualizációt segítő technikák egyértelmű fejlődése tapasztalható, a társadalmi hálózatok elemzésében mégsem sikerült megnyugtatóan rendezni a kvalitatív adatelemzési eljárások kidolgozásának és meghonosításának kérdését. Például a hálózatkártyák kiértékelésére irányuló kvalitatív elemek még mindig inkább formálisak, a kvantifikálhatóságra összpontosítanak (*Diaz-Bone, 2007*). A probléma kiküszöbölésére *Herz, Peters és Truschkat (2015)* a hálózati adatok kvalitatív elemzési eljárásánál két szempont figyelembevételét javasolják. E szempontokra épül a kvalitatív strukturális elemzés (QSA – Qualitative Strukture Analyse) technikája:

- a kvalitatív strukturális elemzés első szempontja szerint indokolt tekintettel lenni arra a kérdésre, hogy miként lehet a hálózatkártyák elemzését úgy megvalósítani, hogy a mechanizmus során ne a kvantitatív jelleg domináljon (például ne deduktív logika alapján működjön az elemzés), ugyanakkor a vizsgálat megfeleljen a kvalitatív elemzések során érvényesíteni szükséges elemeknek, gondoljunk itt például a módszertani triangulációra;
- a másik szempont az interjú (kommentár) szöveges adatainak kiértékelésére vonatkozik. Ekkor a szöveges adatoknál a kvalitatív kódolási mechanizmusok és tartalomelemzési eljárások jöhetnek szóba, lásd például a Grounded Theory elvét, vagy az induktív tartalomelemzést (részletek erről *Kuckartz, 2012* és *Mayring, 2010* köteteiben).

A kvalitatív strukturális elemzés szempontjai alapján a 2. táblázat a hálózatkártyák elemzése során figyelembe vehető releváns kritériumokat tartalmazza (*Hollstein és Straus, 2006; Hollstein és Pfeffer, 2010; Herz, Peters és Truschkat, 2015*).

Hálózatkártya	
Szemponatok	Az elemzést segítő kérdések
Kohézió	Vannak olyan régiók a hálózatban, amelyek erősebb kapcsolatokkal rendelkeznek, mint mások? Milyen klaszterekre, alegységekre bontható a hálózat? Milyen kapcsolat van a klaszterek között?
Szereplők	Milyen szereplők, kik és miért vannak hasonló pozícióban a hálózatban? (ekvivalencia esete) Mekkora kapcsolati számmal rendelkeznek az egyes szereplők? Van olyan szereplő, aki kapcsolatai alapján minden más szereplőt elér a hálózatban? Miért? Van izolált, kapcsolatok nélküli szereplő? Miért?
Hálózat összetétele	A szereplők milyen tulajdonságait reprezentálják a hálózatkártyák? Milyen jellemzők alapján készültek a hálózatkártyák szektorai?
Kapcsolatok	Milyen irányú kapcsolatok léteznek? Egyedüli vagy többszörös relációk léteznek? Vannak olyan relációk, amelyek stabilizálják vagy destabilizálják a hálózatot?

2. táblázat Kritériumok a hálózatkártyák elemzéséhez

A 2. táblázatban feltett kérdésekre adott válaszokkal párhuzamosan célszerű az interjú, a kommentár elemzési mechanizmusainak átgondolása, és a 3. táblázat szerinti kivitelezése is:

Interjú, kommentár	
Szemponatok	Az elemzést segítő kérdések
Tartalomelemzés	A tartalomelemzés mely ágait (kvantitatív, kvalitatív) követjük az elemzés során? Miért? Amennyiben a kvalitatív tartalomelemzés elvei szerint dolgozunk, mely kvalitatív tartalomelemzési típust követjük? (lásd erről részletesen <i>Kuckartz, 2012</i> és <i>Schreier, 2014</i> munkáit)
Kódolási logika, kódolási mechanizmusok	Milyen kódolási logika (deduktív, induktív, kombinált) alapján dolgozzuk fel a szövegadatokat? Miként alkalmazzuk az egyes kódolási logikákhoz tartozó kódolási mechanizmusokat (pl. Grounded Theory, a priori, in vivo)?
Kódolás megbízhatósága	Hogyan határozzuk meg a kódolás megbízhatóságát? (lásd pl. intrakódolás vagy interkódolás) Érvényre jut-e a személyi trianguláció? (lásd az interkódolást)
Módszertani trianguláció	Miként teljesítheti az interjú, a kommentár a módszertani trianguláció elvét a vizsgálat során? Mi van akkor, ha nem teljesül a módszertani trianguláció?
Szoftverek	Szoftverrel (pl. MAXQDA, Atlas.ti, NVivo) vagy anélkül végezzük a szöveges adatok feldolgozását? Ha a hálózatkártyát is szoftverrel dolgoztuk fel (pl. VennMaker), akkor milyen kapcsolat létesíthető a szövegfeldolgozásnál alkalmazott szoftver és a hálózatkártyák elemzésénél használt szoftver között?

3. táblázat Kritériumok az interjúk, kommentárok elemzéséhez

Összegzés

A tanulmány az én-központú hálózatok kvalitatív elemzési lehetőségeit tárta fel. A módszertani megoldásokból látszik, hogy az én-központú hálózatok kutatás mai vezérgondolata az egyének jellemzése körül forog. E szempontok a neveléstudomány számára szintén releváns információkkal bírnak, továbbá a hálózatkártyák némi módosítással, kiegészítéssel használhatók lehetnek a tanári gondolkodás elemzésénél is (*Sántha, 2015b*). A hálózatkártyák empirikus vizsgálatokban való megjelenése segítheti a módszertani trianguláció kivitelezését, így a kvantitatív vizsgálatok mellett újabban a kvalitatív és a kombinált paradigma számára is jelentőssé válhatnak. Mint napjainkban a legkülönbözőbb tudományterületeken, így az én-központú hálózatok kutatásában is rendelkezésre áll-

nak különböző szoftverek (VennMaker, EgoNet.QF), amelyek segítik a vizualitást, gyorsítják az elemzés folyamatát, és vélhetően a közeljövő hazai neveléstudományi vizsgálataiban is feltűnnek.

Szakirodalom

1. Barabási Albert-László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon Kiadó, Budapest.
2. Barabási Albert-László (2010): *Villanások. A jövő kiszámítható*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
3. Bánhalmi Árpád (2013): Hálók és hálózatok a pedagógiai kutatásban. *Neveléstudomány*, 3. 87–90.
4. Bánhalmi Árpád (2015): Az ideális tanítási út meghatározása konjunktív Bayes-hálók segítségével. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Debreceni Egyetem, Debrecen, 23–36.
5. Bernardi, L., Keim, S. and von der Lippe, H. (2007): Social Influence on Fertility. A Comparative Mixed Methods Study in Eastern and Western Germany. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1). 23–47.
6. Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra. 1. kötet*. Gondolat – Infonia, Budapest.
7. Diaz-Bone, R. (2007): Gibt es eine qualitative Netzwerkanalyse? *Forum Qualitative Socialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 8 (1), Art. 28. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701287> Utolsó letöltés: 2014. 12. 09.
8. Emirbayer, M. and Goodwin, J. (1994): Network analysis, culture and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, 99 (6), 1411–1454.
9. Feleky Gábor Attila (2012): Az egyén társadalmi beágyazottságának egoháló alapú vizsgálata. *Belvedere Meridionale*, 1. 58–67.
10. Henning, M., Brandes, U., Pfeffer, J. and Mergel, I. (2012): *Studying social networks. A guide to empirical research*. Campus, Frankfurt am Main.
11. Herz, A., Peters, L. and Truschkat, I. (2015): How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Socialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 9. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150190> Utolsó letöltés: 2014. 12. 09.
12. Hollstein, B. és Pfeffer, J. (2010): Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung egozentrierter Netzwerke. In: Soeffner, H-G. (szerk.): *Unsichere Zeiten Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen Verhandlungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: <http://www.pfeffer.at/egonet/Hollstein%20Pfeffer.pdf> Utolsó letöltés: 2014. 12. 09.
13. Hollstein, B. és Straus, F. (szerk., 2006): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. VS Verlag, Wiesbaden.
14. Huszti Éva (2014): *Az egocentrikus kapcsolati háló vizsgálata a „Network napló” módszer alkalmazásával*. PhD értekezés tézisei. *socio.hu*, 3. 70–99.
15. Jansen, D. (2003): *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Leske, Budrich.
16. Kahn, R. L. and Antonucci, T. C. (1980): Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. In: Baltes, P. és Olim, B. (szerk.): *Life-span development and behavior*. Academic Press, New York, 383–405.
17. Kronenwett, M. és Schönhuth, M. (2014): *VennMaker 1.4. Anwenderhandbuch*. URL: www.vennmaker.com/files/VennMaker_1_4_0_Anwenderhandbuch.pdf Utolsó letöltés: 2015. 09. 10.
18. Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Verlag Juventa, Weinheim und Basel.
19. Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag Weinheim.
20. Ollé János (2013): Oktatási módszerek és tanulászervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé János (szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest,

- 99–132.
21. Pléh Csaba (2014): Az ént körülvevő hálózatok meghatározói. Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2013*. Líceum Kiadó, Eger, 193–205.
 22. Rehberg, M. (2015): Vernetzungsprozesse in der internationalisierung von kleinen und mittleren Unternehmen. URL: www.geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11341/pdf/RehbergMichael_2015_02_20.pdf Utolsó letöltés: 2015. 04. 29.
 23. Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 177–243.
 24. Sántha Kálmán (2013a): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2. 82–91.
 25. Kálmán Sántha (2013b): Neue Perspektiven in der qualitativen Foto- und Bildinterpretation. *Theorie und Praxis von Pädagogik*, 1–2. 19–24.
 26. Sántha Kálmán (2015a): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
 27. Sántha Kálmán (2015b): Hálózatok a tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálatában. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeresés világa*. XV. Országos Neveléstudományi Konferencia Budapest. Absztraktkötet MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Óbudai Egyetem, Budapest, 279.
 28. Sántha Kálmán (2016): *Strukturált nem sztenderdizált hálózatok a neveléstudományi relevanciái*. Kézirat.
 29. Scheilberhofer, E. (2006): Migration, Mobilität und Beziehung im Raum. In: Hollstein, B. és Straus, F. (szerk.): *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. VS Verlag, Wiesbaden, 311–331.
 30. Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15 (1), Art. 18, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> Utolsó letöltés: 2016. 02. 22.
 31. Schubert András (2015): A hálózatok tudományometriája és a tudománymetria hálózatai. *Könyv és Nevelés*, 2. 22–43.
 32. Szabó Zoltán (2015a): Hivatkozási mintázatok, izoláció és ülésvezetői kontroll az 1924. évi középiskolai törvény nemzetgyűlési vitájában. *Iskolakultúra*, 4. 78–91.
 33. Szabó Zoltán András (2015b): Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához. In: Németh András, Biró Zsuzsanna Hanna és Garai Imre (szerk.): *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest, 83–111.
 34. Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra-könyvek, 6. Pécs.
 35. Tóth Zoltán (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 36. Udvari Kerstin (2011): Kapcsolathálózati megközelítés a szociális munkában. *Esély*, 5. 100–117.

Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése

*Dóczi-Vámos Gabriella**

A tanulmányban bemutatjuk az iskolai erőszak és zaklatás visszaszorítása és megelőzése érdekében végzett beavatkozások jellemzőit, az eredményesség vizsgálatához kapcsolódó kutatások tapasztalatait. Mivel folyamatosan napirenden van az iskolai erőszak és zaklatás kérdése, ezért tanulmányunkban azokat a nemzetközi kutatásokat elemezzük, amelyek a prevenció illetve az erőszak visszaszorításának hatékonyságát, iskolához illeszkedését keresték. Kiindulásként az erőszak és zaklatás fogalmakat definiáltuk, majd sorra vettük a szempontokat, amelyek mérlegelése egy kidolgozásra kerülő program esetében szükségesnek látszik. Alátámasztjuk, hogy bár korábban az erőszak kapcsán alapvetően az egyénre (gyermekre, tanulóra) irányult a figyelem, ma sok kutató szerint az iskola az egyik fontos terep, ahol kutatható ez a téma és ahol az erőszak-megelőzésére és visszaszorítására végzett beavatkozások eredményesen folyhatnak. Egyre inkább hangsúlyozzák, hogy eközben tekintettel kell lenni az érintettekre és érdekeltre a kidolgozástól az implementáláson át az értékelésig tartó folyamatban. A kutatások azt mutatják, hogy nagy figyelmet kell fordítani a tanulókkal való bánásmódra, nehogy kárt okozzanak az ábuló elszemélyeskedés esetében, de biztonságosan elérjék azokat a személyeket, csoportokat is, akik az erőszakban akármilyen szempontból érintettek. Az iskolai erőszak-ellenes programok, valamint elemzésük megismerése segítheti a szakembereket is a megfelelő program összeállításában, bevezetésében és értékelésében.

Kulcsszavak: iskolai erőszak, iskolai zaklatás, beavatkozási programok

Az iskolai erőszak és iskolai zaklatás definiálása

Az iskolában előforduló erőszakos viselkedések iránti tudományos érdeklődés nemzetközi szinten az 1970-es években erősödött (Smith, 2011), Magyarországon a 2008-2009-es évek hoztak változást a témában végzett kutatások szempontjából (Gyurkó és Virág, 2009; Sárközi, 2010; Buda, 2015). A fiatalokat érintő erőszakos viselkedéseket vizsgáló nemzetközi kutatások eleinte a fiatalokra, az egyén szintjére összpontosítottak. Diszciplináris szempontból az iskola területén elkövetett erőszakos cselekedetek először főleg az jogtudomány/igazságügy berkeibe tartoztak. Majd a késő 1980-as és korai 1990-es években a fiatalok közötti erőszakos cselekedetek miatti sérülések és serdülőkori emberölések számának megnövekedése miatt az egészségügy is elkezdett érdeklődni a téma iránt. Az iskola és az erőszak kapcsolata azért kezdett el szorosabbra szövédni, mert iskolai tanulókról volt szó, s az iskolák bizonyultak a legelérhetőbb és 'legkényelmesebb' terepnek ahhoz, hogy nagyszámú min-tán végezzenek kutatásokat a témában (Furlong és Morrison, 2000).

Az iskola tehát multidiszciplináris kutatási tereppé vált és egyúttal az erőszak megelőzésének egy lehetséges ágensévé is. Furlong és Morrison (2000) folyóiratadatbázis-kutatásukban azt találták, hogy az *iskolai erőszak* (school violence) kifejezés az iskola területén elkövetett erőszakos események azonosítására 1992 után szilárdult meg a köztudatban, Magyarországon, Gyurkó és Virág egy 2009-es tanulmányukban azt írják, hogy az iskolai erőszak kifejezés újkeletűnek számít. Éppen ezért, bár a jelenség mindig is jelen volt az intézményekben, megha-

* Dóczi-Vámos Gabriella, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet tanársegédje: doczi-vamos.gabriella@ppk.elte.hu

tározása nehézségekbe ütközött. Ezt az is tovább erősítette, hogy a jelenséggel való tudományos foglalkozás kezdetekkor kevés volt az a munka, amelyik az *iskolai erőszakot* és az *iskolai zaklatást* ez utóbbi speciális sajátosságai mentén megkülönböztette. A témában járatos kutatók ma már egyértelműen megkülönböztetik az iskolai erőszakot a zaklatástól. Iskolai erőszak alatt azt a fizikai, verbális, lelki, szexuális abúzust értik, melynek elkövetési helye az oktatási intézmény és/vagy ha az elkövető és áldozat iskolapolgárnak tekinthető (diák, tanár, szülő, portás, takarítószemélyzet tagja, konyhai dolgozó, büfés stb.) (Herzog, 2007; Schuster, 2009; Gyurkó és Virág, 2009). Az iskolai zaklatás meghatározására pedig Olweus 1993-ban publikált bullying definíciója vált elfogadottá a hazai és nemzetközi szakmai közösségekben. Ez a meghatározás magyarul először az 1999-es Educatio folyóirat tematikus számában jelent meg: „zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) az agresszív viselkedés vagy sérelem szándékos okozása, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik” (Olweus, 1999, 718.). A jelenség ugyan a definíció szintjén nem korlátozódik az iskola világára, de Olweus kutatásai során az iskolában megjelenő zaklatásra vonatkoztatta.

Az iskolai erőszak és az iskolai zaklatás megkülönböztetésének egy további nagyon fontos szempontja a viselkedés *proaktív* és *reaktív* természete (Buda, 2015). A reaktív agressziót, mint valami ellenségességre, fenyegetettségre adott külső választ értelmezi az agresszió irodalma, míg a proaktív agresszió olyan viselkedés, amelynek nincs közvetlen kiváltó oka, nem vezérli düh vagy harag, nem előzi meg a másik fél cselekvése. Dodge és Coie egy 1987-es (idézi Buda, 2015) cikkükben írták le azt, hogy a reaktív agresszió olyan egyénekre jellemző, akiknek gyengébb a düh-szabályozásuk, és bizonytalan társas helyzetben hajlamosak ártó szándékot tulajdonítani a kortársaiknak. Az ártó proaktív viselkedés cél-orientált, nem-provokált, társas dominanciára irányuló agresszív viselkedés. A zaklatás pedig olyan gyengébb emberekkel, áldozatokkal szemben tanúsított proaktív agresszív viselkedés, amelynek célja a mások feletti dominancia megszerzése. Tehát ugyan a reaktív agresszió is tartozhat az iskolai erőszak témakörébe, de nem tekinthető iskolai zaklatásnak (Dodge és Coie, 1987; Coie és msai 1991; Smith és Sharp, 1994; Hubbard és mtsai, 2001; Hubbard és mtsai., 2010; Fiske, 2006; Buda, 2015). Ezeknek a szempontoknak a megértése elengedhetetlen bármiféle erőszak-ellenes beavatkozás kidolgozásához, hiszen, ahogy Buda (2015) írja – „az agresszió hatalmas szakirodalma, elméleti és kutatási eredményei nem alkalmazhatók közvetlenül a zaklatás problémáira, hiszen az agressziókutatás általában a reaktív – azaz a valamilyen ingerre, helyzetre adott válaszként megjelenő – agresszióval foglalkozik, a zaklatás pedig leggyakrabban proaktív természetű” (19.).

Látható, hogy a fogalmak jelentéstartalmának megismerése az iskolai problémás viselkedések árnyaltabb, differenciáltabb megértéséhez vezethet, ami elengedhetetlen mind a kutatások, mind a beavatkozási programok kidolgozása szempontjából (Farrell, Meyer, Kung és Sullivan, 2001; Gyurkó és Virág, 2009). Szükségszerű ahhoz, hogy a program a problémás viselkedéseket hatékonyan célozhassa meg, hiszen nem mindegy, hogy a viselkedés, amire összpontosítunk a megelőzés során az az egyén vagy egyének indulata által vezérelve történik, vagy hideg fejjel, megfontoltan, tudatos stratégiát alkalmazva azzal a céllal, hogy megfélemlítsék a társait. Ez a definiálás része annak a folyamatnak, ami egy kidolgozott elméleti keret felállításához vezet, ami meg kell, hogy alapozza egy program bevezetését (Farrell és mtsai. 2001).

Az iskolai erőszak és iskolai zaklatás ellenes beavatkozási programok kutatása

Az elméleti keret kialakításához a definiálás mellett a különböző kutatási eredmények is hozzájárulnak (például előfordulási gyakoriság, nemek szerinti megoszlás, a különböző zaklatási eseményekhez kötődő szerepek felismerése, a zaklatás összefüggése az osztályléggörrel, a barátság szerepe, vagy akár a szociális készségek és a zaklatás kapcsolatának kutatásai). Ezekhez az eredményekhez viszonyul valahogy a program, ezen eredmények mentén is azonosítja önmagát, ezek alapján dolgozható ki. Elméleti keretre továbbá azért van szükségünk, mert ennek a mentén fogalmazhatók meg azok a tanulási eredmények, amelyeket mérhetővé, nyomon követhetővé lehet tenni és vizsgálni lehet a program eredményességét, amiről később még részletesebben szó lesz. Ugyanakkor programok meta-analíziséből az a tapasztalat vonható le, hogy nehéz az eredményességgel kapcsolatban bármit is megfogalmazni, mert nem minden beavatkozást követnek vizsgálattal, s amelyiket igen, azt sem feltétlenül megbízhatóan és érvényesen mérve, s nem felkészülve arra, hogy a programok maguk is folyamatosan fejlődnek (Smith, 2011). Itthon tudomásunk szerint nem, külföldön pedig elenyésző számban jelentek meg tudományos igényű hatásvizsgálattal követett és az eredményeket publikált erőszak és zaklatás-ellenes programok. Ezáltal kevés adat áll rendelkezésünkre az eredményességgel kapcsolatban, ami sem az adott közösséget nem segíti, hiszen a sok erőfeszítés ellenére nem bizonyított a program hatékonysága, sem a döntéshozókat nem segíti eligazodni az egyes programok között (Farrell és mtsai, 2001). Emiatt egy akár jól működő beavatkozás sem járul hozzá a közös tudáshoz abban, hogy melyik populáció esetében melyik specifikus beavatkozási stratégiák a legeredményesebbek. Emellett az sem zárható ki, hogy a program ártó hatással van néhány résztvevő számára, mert elemzés híján ez nem derül ki, ahogy Elliott és Tolan (1999) írják, hogy „valamit csinálni nem mindig jobb, mint semmit nem csinálni”. A nyomon követésre Farrell és mtsai (2001) az akciókutatást tartják a legjobb módszernek, amely magában foglalja a változási folyamat kulcstényezőit, a folyamatos értékelést és fejlesztést.

Tudomásunk szerint itthon a különböző erőszak-ellenes programokat tartalmilag és eredményesség szempontjából áttekintő meta-analízis nem született még. Habár az OFI-ban kezdeményezések születtek az itthon működő programok összegyűjtésére, kevés olyan kutatásról tudunk, amely a közoktatásban zajló programokkal kapcsolatban gyűjtött információkat (Paksi, 2009). Tehát a programok bevezetéséhez és fenntartásához kötődő eddigi főbb tapasztalatok megismerésében főként nemzetközi munkákra kell támaszkodnunk. Peter K. Smith 2011-ben áttekintette a bullying kutatásának és a beavatkozási programok kidolgozásának történeti alakulását és négy nagyobb időszakra osztotta. Az első időszakot a *Kezdetek* (1970-1988) néven nevezi. Ekkor indulnak meg a kutatások, így például Norvégiában Olweus kutatásai, Angliában Peter K. Smith és kutatócsoportja, Japánban Morita, Kanadában Craig és Pepler végeztek kutatásokat a témában. Ezen kevés számú, egymástól függetlenül zajló kutatás közben egy program került kidolgozásra 1983-ban Norvégiában Olweus által, ez tekinthető az első zaklatás-ellenes programnak (Olweus Bullying Prevention Program – OBPP). Ez után indult meg az iskolai zaklatás szisztematikus vizsgálata, amit Smith a *kutatási programok megalapozásaként* jelöl és az 1989-1990-es évek közepéig tartó időszakra vonatkoztatja. Ekkor indultak meg a széles körű kutatások Skóciában, Walesben, az Egyesült Államokban, Kanadában és Ausztráliában (Buda, 2015) és az OBPP által inspirálódva ebben az időszakban Anglia, Kanada és Belgium is belevágott programok kidolgozásába. A harmadik időszakban, a *nemzetközi szintű kutatási programok* (1990-es évek közepe – 2004) időszakában elkezdtek összeérni a különböző országokban végzett kutatások. Európa több országában is megindult a tudományos érdeklődés a téma iránt (Németország, Hollandia, Belgium, Olaszország, Spanyolország, Portugália), később Ázsiában, majd szerte az egész vi-

lágion (Smith, 2011; Buda, 2015). Buda (2015) szerint a volt szocialista országok közül ekkor még csak Lengyelországból voltak ismert adatok. Ekkorra egyre több országban jelentek meg beavatkozási programok is, amelyek mind megközelítéseikben, mind módszereikben változatos képet mutattak. A 2000-es évek technológiai robbanását követően az iskolai zaklató események körében is egyre inkább megjelent az online világ, Smith (2011) ezt a máig is tartó az időszakot *Cyberbullying*-nak nevezte el. A megfélemlítő viselkedés új terekbe is áthelyeződött, ami következtében a kutatók is újabb kérdéseket vetettek fel és irányították érdeklődésüket az online térben történő zaklatás vizsgálatára. Ez a beavatkozási programok kidolgozásába is beszivárgott, de nem csak úgy, mint a zaklató viselkedés új formája, hanem a virtuális tanulási környezetek, mint a zaklatás megelőzésének egyik lehetséges forrása is az érdeklődés középpontjába kerültek (Smith, 2011).

Mára jelentősen megnövekedett a zaklatás-ellenes programok eredményességének meta-analízisével foglalkozó nemzetközi vizsgálatok száma (Smith, 2011). Az eredmények változatos képet mutatnak. Kezdetekben úgy tűnt, hogy a programok általában minimálisan eredményesek (Orpinas, Kelder, Frankowski, Murray, Zhang, és McAlister, 2000; Fagan és Mihalic, 2003; Smith, Schneider, Smith és Ananiadou, 2004; Ferguson, San Miguel, Kilburn és Sanchez, 2007; Vreeman és Carroll, 2007; Dailey, Frey és Walker, 2015). Vreeman és Carroll 2007-es tanulmányukban áttekintették a zaklatás és az erőszak iskolai megelőzésére bevezetett programokat 10 országban az 1966 és 2004 közötti időszakban. Azt találták, hogy összesen 26 program felelt meg az általuk felállított kritériumrendszernek, ami a kontroll és kísérleti csoport meglétét és a méréssel szabályozott utánkövetést takarta. Ugyanakkor későbbi elemzések biztatóbb képet festenek. Így például Ttofi és Ferrington 2011-ben alapos elemzésnek vetett alá 44 jó minőségű kifejezetten zaklatás ellenes programot. Azt találták, hogy átlagosan 20-23%-al csökkentik a zaklató viselkedés mértékét és 17-20%-al az áldozattá válás mértékét. Az olyan programok esetében, mint a finn KiVa vagy a norvég OBPP, 40-50%-os csökkenést találtak. Dailey és munkatársai (2015) kifejezetten a *kapcsolati agresszió* (relational aggression) mérséklését célként kitűző beavatkozást tekintették át, összesen 13 programot, Barnes, Smith és Miller (2014) pedig a kognitív viselkedésterápiás beavatkozásokat vetették meta-analízis alá. A továbbiakban azokat a tapasztalatokat gyűjtöttük össze, amelyeket a kutatók ezen meta-analízisek alapján vontak le, vagy egy-egy olyan program kidolgozása és bevezetése során, amelyek több éves előszítést és erős implementálási támogatást tartalmaztak.

Beavatkozási programok jellemzői

A beavatkozás programok terepe, célcsoportjai

Számtalan kutatás bizonyította, hogy az iskolában előforduló erőszakos viselkedések, így a zaklatás is csoportjelenség, amely érinti az egyént (zaklató, zaklató-áldozat, áldozat, szemlélő), a társakat, a felnőtteket, szülőket és családokat, valamint az iskola szűkebb és tágabb társadalmi, kulturális környezetét. Éppen ezért dolgozta ki Espelage és Swearer (2003) Bronfenbrenner 1979-es humánökológiai modellje mentén a zaklatásra ökológiai modelljét, amely a kutatási eredmények és a beavatkozási programok kidolgozásához is egy választható elméleti keretet nyújthat. Amennyiben elfogadjuk azt, hogy a gyermekek és fiatalok erőszakos és zaklatáshoz kötődő viselkedése mindezen hatások és ezen mikro-környezetek kölcsönhatásában értelmeződik, láthatjuk azt a sokféle utat, ami az iskolai erőszak és zaklatás kialakulásához vezethet, és feltételezhetjük, hogy azok a beavatkozások, amelyek egyetlen szintet, terepet céloznak meg, nem vezethetnek eredményhez (Vreeman és Carroll, 2007). Az iskola-alapú (school-based) programok kifejezés (Farell és mtsai 2001; Mytton, DiGiuseppi, Gough, Taylor és Logan, 2002; Fagan és Mihalic, 2003; Wilson és Lipsey, 2005) jelzi, hogy sokan támogatják, hogy a prevenció az iskola szintjén avatkozzon bele a rendszerbe, természetesen a többi mikro-környezeti hatással való interakcióban.

Farrell és munkatársai (2001) kiemelik azokat programokat, amelyek diszfunkcionális családi háttérű tanulókkal való munka során érintik a szülők tréningezését is. Azt a határozott véleményt képviselik, hogy változás akkor érhető el egy rendszerben, ha az erőszak-megelőzés szereplőinek legszélesebb körét sikerül bevonni. Az iskolai-alapú megközelítés nem jelenti azt, hogy az iskola nem kommunikál a környezetével, pusztán annak meghatározását, hogy a jelenséggel a rendszer melyik szintjén dolgozunk. Ezért kiemelendő még a következő fejezetben bemutatott *egész iskola* (whole school) megközelítés, amilyen például az OBPP is.

A nemzetközi programelemzések és meta-elemzések a beavatkozási kísérleteket célcsoport tekintetében is felosztják (Olweus, 1993, Farrell és mtsai., 2001; Wilson és Lipsey, 2005; Salmivalli és mtsai., 2011; Smith, 2011). Ezek nem minden esetben egységesek. Jelen tanulmánynak nem célja az állásfoglalás, pusztán arra törekszünk, hogy bemutassuk a szakirodalomban megjelenő rendszerezéseket és az ezekkel kapcsolatos tapasztalatokat. Abban megegyeznek a kutatók, hogy léteznek *univerzális* (universal) programok és *válogatott* (selective) vagy *kijelölt* (indicated) tanulócsoporthoz fókuszáló programok, de ezek meghatározásában különbségek érzékelhetők. A nemzetközi szakirodalomban megjelenik még a korábban is jelzett egész iskolát átfogó programok és megjelennek a *speciális iskolákra vagy osztályokra* (special schools or classes) vonatkozó beavatkozások megkülönböztetése és a *komprehenzív/többoldalú* (comprehensive/multimodal) program kifejezés is. Elsőként az egész iskolára (whole school) vonatkozó beavatkozások bemutatására az OBPP-ot vesszük alapul (1. táblázat).

Iskolai szint	Az osztály szintje	Az egyén szintje
Fokozott ellenőrzés a szünetekben	Szabályok kialakítása a kegyetlenkedés ellen; meghatározás, jutalmak, szankciók	Komoly beszélgetés a támadókkal és áldozatokkal
Vonzó játszóhelyek	Rendszeres osztályfőnöki órák	Komoly megbeszélések az érintett gyerekek szüleivel
Segélyhívási lehetőség	Dolor sit amet tulda fulda	A „közömbös” diákok segítése
ligula diam. Aliquam in turpis sit	Kooperatív tanulás	Tanácsok a szülőknek (írott formában)
Pedagóguscsoportok tevékenysége az iskolai klíma javítása érdekében	Szülők-tanárok és diákok közös találkozói	Vitacsoportok a támadók és áldozatok szülei között
Szüli vita- és beszélgető csoportok	Kellemes közös tevékenységek	Iskolaváltás
	Drámajátékok	
	Szépirodalom	

1. táblázat: Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) szerkezete (idézi Vajda, 1999)

A program az egyén szintjén az egyes tanulókkal főleg direkt módon dolgozik, azok társas kapcsolatait is bevonva (például szülői, áldozat-zaklató megbeszélések). Az osztály szintjén a kortárs csoporton belüli dinamika alakításával és főleg indirekt módon foglalkozik, de ezen a szinten is bevonja a szülőket. Az egész iskolára vonatkozóan a társas és környezeti feltételek megteremtésére törekszik, a pedagógusok elérhetőségére, a pedagógusok és szülők aktív kapcsolattartására, a fizikai környezet fejlesztésére. Látható, hogy a program arra törekszik, hogy az iskolai élet minden területére kiterjedően, a később kifejtésre kerülő direkt és indirekt módszereken keresztül, a tanulókat egyénileg és csoportban, iskolán kívüli kapcsolataikat is bevonva támogatja meg. Ahogy Cowie, Hutson, Jennifer és Myers (2008) fogalmaz, az egész iskolát átfogó programok esetében az egyik döntő kiindulópont a társas kapcsolatok megértése, a társakkal, tanárokkal, szülőkkel és más, a fiatal számára fontos emberekkel való kapcsolatok minőségének kialakítása, adott esetben helyreállítása.

Az OBPP önmagát univerzális programként azonosítja, tehát *Olweus* értelmezésében ez egész iskolát átfogó beavatkozást jelent. *Farrell* és munkatársai (2001) megfogalmazásában is az egész iskolai populációra kiterjedő beavatkozások tekinthetők univerzálisnak, és ebben más kutatók is egyet értenek (például *Orpinas* és *mtsai*, 2000; *Vreeman* és *Carroll* 2007). Viszont *Wilson* és *Lipsey* (2005) leírásában az univerzális programok azok az *osztályszintű* programok, amelyekben az osztály minden tanulója részt vesz. Tehát ők a teljes populációt nem az iskolára, hanem az osztályokra vonatkoztatják. Ők a válogatott (selective) és kijelölt (indicated) tanulócsoporthoz fókuszáló programokat egy kalap alá veszik, és azt mondják, hogy az ilyen jellegű programok azoknak a tanulóknak szólnak, akik valamilyen szempontból veszélyeztetettebbek az erőszakos viselkedésre, és velük vagy a csoportból kiemelve, vagy az osztályon belül, de más jellegű feladatokon keresztül dolgoznak. *Farrell* és munkatársai ezt a két típust megkülönböztetik, és azt írják, hogy a válogatott (selective) programok egy közösségen belüli kisebb csoportokra összpontosítanak, olyanokra, amelyek valamilyen szempontból veszélyeztetettebbek az erőszakos viselkedésre, a kijelölt (indicated) programok pedig egyéni szinten a veszélyeztetettebb tanulóira. Jelzik, hogy sok program ezeket keveri és gyakran ezek eredményesebbnek bizonyulnak. *Wilson* és *Lipsey* (2005) behozzák még a speciális iskolákra vagy osztályokra (special schools or classes) vonatkozó beavatkozásokat, amelyek azokban az iskolákban vagy osztályokban zajlanak, ahol a mainstream nevelési-oktatási környezetből kiesett tanulókat fogadnak. Valamint a komprehenzív/többoldalú (comprehensive/multimodal) programokat, amelyek hasonlítanak az egész iskola megközelítéshez, mert az iskolai élet minden szereplőjére kiterjednek, emellett a tanulókkal osztálytermi szinten és kiscsoportban, valamint egyénileg is dolgoznak.

Az egész iskolát átfogó, a teljes populációra kiterjedő programokat gyakran ítélik eredményesebbnek azoknál, amelyek csak az iskolai élet szereplőinek egy speciális csoportját vonja be (*Olweus*, 1993; *Farrell* és *mtsai*, 2001; *Vreeman* és *Carroll*, 2007). De vannak ellenpéldák is, így például *Orpinas* és *mtsai* (2000) programimplementálási próbálkozása, amely állításuk szerint eredménytelennek bizonyult. Azt fogalmazzák meg, hogy annak ellenére, hogy a holisztikus beavatkozás, megelőzés gyakran javasolt és ideálisnak mondott, egy program ennyire széleskörű bevezetésére, ilyen mértékű azonnali megújulásra nem minden iskola képes. További veszélye, hogy az egész iskolára összpontosít, és nem szentel külön figyelmet a veszélyeztetett gyerekekre, akiknek intenzív pszichológiai, családi és nevelési beavatkozásokra van szükségük. Ennek kapcsán fogalmazzák meg *Farrell* és munkatársai (2001) azt, ami az OBPP sajátja is, hogy fontos, hogy a beavatkozás az egyes gyerekekre is vonatkozzon.

Barnes és munkatársai (2014) meta-elemzésük során az általuk vizsgált programok 76%-ban azonosítottak univerzális programot. Összehasonlították az univerzális és válogatott/kijelölt kiscsoportokkal végzett munka eredményeit és azt találták, hogy a kognitív viselkedésterápia esetében az univerzális programok eredményesebbnek bizonyulnak. Az univerzális program előnye, hogy nem címkéz és nem kategorizál. Miután minden tanuló együtt dolgozik, a veszélyeztetett tanulók tanulhatnak szociálisan kompetensebb társaiktól. Az univerzális megoldásokat főleg az általános megelőzés esetében tartják hasznosnak, kevésbé az egyes tanulók számára. Ezzel együtt a kiscsoportos munka azért bizonyult az egyén számára hasznosnak, mert ezáltal a tanárok inkább tudtak a tanulók egyéni sajátosságaihoz igazodni, valamint a pedagógusoknak és a szülőknek az volt a megélése, hogy a gyermek, akinek szüksége van rá, megkapja a segítséget. Nem utolsó szempont az intézmények számára, hogy anyagilag kevesebb terhet jelent, mint egy univerzális program bevezetése. Ugyanakkor a stigmatizálás lehetősége fennáll, és, mivel az erőszak és zaklatás, valamint a bevonódás mértéke és formája kényes kérdés, a helyzetfeltárás során nem biztos, hogy megbízható képet kapunk azzal kapcsolatban, hogy valójában kinek van rá szüksége. Ezáltal előfordulhat, hogy kiválasztásra kerülnek olyan tanulók, akiknek ilyen formán célzott foglalkozásra nincs szüksége és nem kerülnek be a programba azok, akiknek meg szüksége lenne rá. *Barnes*

és munkatársai (2014) felvetik továbbá azt, hogy érdemes-e vagy milyen formán érdemes a legveszélyeztetettebb tanulókat egy csoportba osztani.

A beavatkozási programok által érintett korosztályok, iskolafok

További szempont, ami alapján a beavatkozási programokat áttekintjük az, hogy milyen életkorú, iskolafokra járó tanulókat von be. A célcsoport átgondolásakor *Farrell* és munkatársai (2001) szerint az életkornak a szociális készségek fejlődése szempontjából van jelentősége, hiszen a fejlődés egy folyamat, az egyes készségeknek megvan a maguk helye és szerepe ebben a fejlődési folyamatban, és a szociális kompetenciák tanulása esetében is jelentősége van az egyes kompetenciák egymásra építésének, épülésének, és lépésről lépésre történő elsajátításnak. A kutatók gyűjtései főként az általános iskolás korosztályra vonatkozik (elementary és middle school). A *Vreeman* és *Carroll* (2007) által áttekintett mind a 26 program az általános iskola 1-8 évfolyamaira fókuszál és ezek közül 6 vont be középiskolásokat is. *Dailey* és munkatársai (2015) 13 programot néztek át, amelyek közül mind a kora gyermekkor (early childhood) és általános iskola alsó tagozatát (elementary school) helyezték a középpontba. A *Orpinas* és munkatársai (2000) és a *Farrell* és munkatársai (2001) által kidolgozott kísérleti programok is az általános iskola felső tagozatára készültek.

Általánosítható következtetések nem vonhatóak le a különböző életkorra fókuszáló programok mennyiségére és arányára vonatkozóan, hiszen ezek a meta-elemzések nem reprezentálják a programok összességét, de annyi biztos, hogy a prevenciót minél korábbi életkorban érdemes megkezdeni (*Buda*, 2015). Ugyanakkor, a programok tartalmát tekintve életkori sajátosságokkal kapcsolatos kutatási eredmények változatos képet mutatnak az eredményességet illetően.

A beavatkozási programok tartalma és módszerei

A beavatkozás tartalma is központi kérdés, és mára az is egyértelmű, hogy a kompetenciák fejlesztését megcélzó programok eredményesebbek, mint az ismeretek közvetítésére összpontosítók. *Paksi* (2009) kutatásában hazai vonatkozásban azt találta, hogy bár egyre több a kompetencia-alapú, program, mégis az előadás-szerű ismeretközvetítés dominál. *Fagan* és *Mihalic* (2003) nem meglepő módon azt tapasztalták, hogy az előadásszerűen megtartott foglalkozásokat nagyobb tanulói unalom övezte, mint az interaktívakat. *Crick* és *Dodge* 1994-es tanulmányukban a szociális tanuláselméletre támaszkodva írják, hogy a kompetencia alapú tanulás esetében sem elég az attitűdre és annak változására összpontosítani, azaz arra, hogy a tanulók proszociálisan *akarjanak* reagálni egy adott helyzetre. Emellett fontos a kompetencia *tudás* és *készség* elemei is, tehát az, hogy az egyének ismerjék és birtokában legyenek azoknak a szociális készségeknek is, amelyek segíthetik a helyzetek eredményes kezelését és annak a tudásnak is, hogy mikor melyik készség használata az adekvát.

A program tartalmi elemei függenek a program célcsoportjától (például univerzális, válogatott vagy kijelölt), így tehát a bevont résztvevők körétől, életkorától és nemi összetételétől is. *Vreeman* és *Carroll* (2007) a programokat elsősorban az alapján különböztetik meg, hogy direkt módon próbálnak hatni, azaz kifejezetten az erőszak és zaklatás megelőzésével vagy visszaszorításával kapcsolatosan fejlesztik a kompetenciákat, vagy indirekt módon, úgymint a tanulók tanulási teljesítményének növelése, a tanár-diák interakciók minősége, osztályközösségek alakítása vagy az önbecsülés erősítése. Láthattuk, hogy *Olweus* programjában direkt és indirekt módszereket is használ és ezek a kevert megközelítések bizonyulnak hatékonyabbnak. *Farrell* és munkatársai (2001) szerint az antiszociális viselkedések újrarájátszása és értelmezése helyett azokra a tapasztalatokra kell építeni, amelyek módosítják a rögzült folyamatokat. Azaz inkább a biztató, proszociálisan elfogadható viselkedések

kerüljenek előtérbe, a tanárok válasszák a kísérletező tanulást, a szociális aktivitást. Integrálják mind az öt érzék-szervet, kerüljék a versenyfeladatokat, és hangsúlyosan a nézetekkel dolgozzanak, amiket reflektív ciklusokon keresztül, különböző munkaszervezési módokat alkalmazva dolgozzanak fel, és általános és konkrét következtetések megfogalmazására ösztönözzék a tanulókat, valamint segítsék a tudás és a készségek transzferálását más helyzetekbe. *Fagan és Mihalic (2003)* az önmenedzsmentet (pl.: döntéshozás), a társas készségeket (pl.: kommunikációs) és a tudást hangsúlyozzák. Fontosnak tartják a jelenséggel kapcsolatos ismeretek mélyítését annak érdekében, hogy viszonyulni tudjanak hozzá a tanulók. A resztoratív technikák (*Negrea, 2006*) a közösségen belüli kapcsolatok helyreállítását tűzi ki célul és ezt direkt módon a formális konfliktusrendezéssel, indirekt módon a tanórákon is alkalmazható affektív kommunikáció elsajátításával próbálják elérni. A programok tartalmi kidolgozását is nagyban segítené az, ha a beavatkozásokat jól megtervezett hatásvizsgálattal követnék, ahogy a közös tudáshoz hozzájárul *Cowie és Olafsson (2001)* azzal a tapasztalatával, miszerint azokban az iskolákban, ahol magasabb az erőszak mértéke, a pozitív társas kapcsolatok megerősítését célzó erőfeszítések önmagukban nem bizonyultak hatékonyak. *Cowie, Hutson, Jennifer és Myers (2008)* azt feltételezi, hogy az olyan esetekben, ahol nehezen működnek a társas kapcsolatok, a tanárok nem minden helyzetre vannak felkészülve, felkészítve, így például egy nehéz helyzet mediálására, ahol a felek nem törekednek a megállapodásra. Ehhez kapcsolódóan fontosnak tűnik az a kutatási eredmény is, miszerint a lányok hatékonyabbnak gondolják a mediációt, mint a fiúk (*Buda, 2015*).

Az iskolai-alapú erőszak-megelőző programok egyik kulcs célja, hogy csökkentsék azoknak a rizikótényezőknek a hatását, amelyek felelősek az erőszak kialakulásában, és olyan folyamatokat indítsanak be, amelyek akár direkt, akár indirekt módon védelmet nyújthatnak az adott célcsoport számára. Ezért, *Farrell és mtsai. (2001)* a rizikó- és védőtényezők azonosítását is kulcs tényezőnek tartja a programok kidolgozása esetében, és jelzik, hogy ezek sokrétűek és közösségenként különböznek. Az, amelyik az egyik esetben a legjelentősebbnek bizonyul, még nem biztos, hogy az egy másik közösség esetében is az.

A kidolgozásba és implementálásba bevontak köre

Farrell és munkatársai (2001) és *Fagan és Mihalic (2003)* is kiemelt hangsúlyt fektetnek az implementációra és a programok bevezetésének folyamatában adódó közös problémák és nehézségek felismerésére. A programok nem csak egy sor technikai elemet jelentenek, amiket változtatás nélkül lehet és kell bevezetni, hanem a program-hűség megtartása mellett az iskolának saját képeire kell szabni, ami a programok bevezetését koordináló munkatárs innovációval, implementálással kapcsolatos kompetenciáin is múlik. *Fagan és Mihalic (2003)* egy 1200 megelőzési-programról szóló tanulmánykötet áttekintése során azt találták, hogy mindössze 5%-uk hangsúlyozza az implementációt. Ennek következtében a már kidolgozott és bevezetett programok kevés információval szolgálnak arról, hogy melyek a sikeres és nem sikeres programadaptáció, implementáció, intézményesülés elemei.

Ezzel együtt az mára tudott, hogy, ahogy *Twemlow és Sacco (2012)* is megfogalmazza, a tanárok szívesebben vesznek részt olyan beavatkozásokban, amelyek őket is bevonják és nem 'kívülről erőltetik rájuk'. Ebben nem csak a motivációnak és az elköteleződésnek van szerepe, hanem annak is, hogy az iskola 'be tudja-e fogadni' a programot, saját magára tudja-e szabni, sajátjának fogja-e érezni. *Orpinas és munkatársainak (2000)* tapasztalatai is mutatják azt, amit később több kutató is hangsúlyoz, hogy az erőszak-megelőző programok iskolai implementációja esetében lényeges az, hogy az adott program tud-e kapcsolódni az iskola kultúrájához, elveihez, missziójához, könnyedén integrálható-e az iskola mindennapi életébe (*Farrell és mtsai, 2001; Fagan és Miha-*

lic, 2003; Vreeman és Carroll, 2007; Twemlow és Sacco, 2012; Barnes és mtsai, 2014; Dailey és mtsai, 2015). Azt pedig egyik kutatás sem vitatja, hogy a plusz feladat természetesen akaratot, időt és energiát kíván a pedagógusoktól, amit a legtöbb sikeresen implementált program esetében a vizsgált iskolákban tapasztaltak is a pedagógusok részéről.

A prevenció és intervenció szempontjából fontos a folyamat elején helyzet- és környezetfeltárást végezni (Twemlow és Sacco, 2012; Dailey és mtsai, 2015). Fel kell mérni az iskola elköteleződését, a programra ráfordítható idejét, erőforrásait, a család és a közösség bevonásának lehetőségeit és ezek alapján kell a megfelelő programot kiválasztani (Dailey és mtsai, 2015). Fontos tudni, hogy van-e olyan csoport az iskolában, amely tagjai a program implementálását és vizsgálatát együttműködésben tudják végezni (Fagan és Mihalic, 2003; Twemlow és Sacco, 2012). Fagan és Mihalic (2003) szakirodalmi áttekintése azt mutatja, hogy az eddig végzett főleg kvalitatív vizsgálatok szerint az implementációban eddig legfontosabbnak az adminisztratív és implementációs csapat támogatása és elköteleződése, a program koordinátorainak hatékony és széleskörű felkészítése bizonyult. Tapasztalataik szerint a program sikeres beépülését a fogadó szervezetbe segíti a kulcsrésztevők aktív támogatása, így például a projektvezetők és koordinátorok, az adminisztratív munkatársak és az intézményvezetők és a tanárok segítése. A projektvezetők és koordinátorok a napi tevékenységek végzik. A kutatók által vizsgált sikeres projektek 90%-ának nagyon elkötelezett projektvezetői voltak, míg az alacsony elkötelezettség kevesebb sikert hozott. Szerencsés, ha a koordinátor(ok) az iskola munkatársa(i) és van lehetősége, lehetőségük munkacsoportban dolgozni, amelyiknek feladata a napi szintű problémák azonosítása és megoldása. Ehhez természetesen fontos szempont a leterheltség; a koordinátor(ok)nak legyen elég ideje/ük működtetni a programot. Azt is fontos tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a programok akkor a legsikeresebbek, ha az adminisztratív munkatársak és az intézményvezető együttműködnek és ösztönzik a munkát, közösen segítik a program implementációját. Habár a programok elfogadása és bevezetése adminisztratív szinten dőlt el, a tanárok megnyerése létfontosságúnak bizonyult a sikerhez. Ők az iskolai alapú megelőző erőfeszítések elsődleges közvetítői, és mivel ezek a programok az tanórák idejével és a tantervi követelményekkel versenyeznek, akkor fogadják el a program létjogosultságát az intézményükben, ha eredményesnek gondolják. Hovatovább, a sikert az is elősegíti, ha a tanárok között jó a kommunikáció, elfogadják egymás értékrendszerét, és meg tudják élni azt, hogy a program az övék is. Mindezekhez szükség van egy olyan tanárok számára szervezett tréningre, amely a beavatkozás alapvető céljainak bemutatása mellett a program működtetéséhez és eredményes kivitelezéséhez szükséges tudást közvetíti és készségeket gyakoroltatja. Emellett kiemelt jelentőségű a résztvevők aggodalmának csökkentése és a lelkesítés, az elköteleződés kialakítása. A tréningek bizonyos időközönkénti megismétlése az elköteleződés és a lelkesedés fennmaradása, a nehézségek megbeszélése és az orientálás, a közösség-érzés (ki)alakítása és nem utolsósorban a tanárok fontosságérzete szempontjából is kedvező lehet. Fagan és Mihalic (2003) jelzik, hogy a tanulókkal való foglalkozásban eredményesebbnek bizonyultak az ilyen jellegű felkészítésen résztvevő tanárok és esetükben nagyobb volt a következő fejezetben kifejtésre kerülő 'program-hűség'. Orpinas és munkatársai (2000) is azt találták, hogy a tanárok számára szervezett tréningek hatására magabiztosabbak lettek a kollégák.

Barnes és munkatársai (2014) kognitív viselkedésterápiával dolgozó programok meta-elemzése során vizsgálták azt is, hogy milyen mértékben vezetik be a programot a kidolgozásában részt vett szakemberek és kutatók, és milyen mértékben vezetik be az iskolában dolgozó pedagógusok, és a kettő között vannak-e különbségek. Azt találták, hogy az általuk vizsgált programokat 56%-ban kutatók, programkidolgozók implementálták. Arra jutottak, hogy megfelelő tréninggel az iskola dolgozói hatékonyan képesek bevezetni a programot, ugyanakkor az is látszik, hogy bizonyos fokú támogatásra szükségük van a programkidolgozók részéről. Amely esetek-

ben az iskola dolgozói nem tudták implementálni a programot, ott azt tapasztalták, hogy azok, akik az iskolájukat negatívan ítélik meg, nem látják a lehetőséget az innovációra, vagy sok akadályt látnak. Emellett a kutatók úgy vélik, hogy az olyan egyéni tényezők, mint a stressz vagy szakmai képzettség szintje szintén meghatározóak.

A programokkal kapcsolatosan felmerül a program-hűség kérdése. A programok kidolgozói rendszerint akkor vállalnak felelősséget a program eredményességéért, ha a programot az iskolák változtatás nélkül vezetik be és működtetik. *Barnes* és munkatársai (2014) kognitív viselkedésterápiával dolgozó programok meta-elemzése során vizsgálták azt is, hogy milyen szabadságfoka van az adott iskolának a program-hűség szempontjából és mennyire kell ragaszkodni mindenhez, amit a kidolgozók terveztek. Az esetek 32%-ban érzékelték programhűséget. *Fagan* és *Mihalic* (2003) szerint a tanárok figyeltek arra, hogy kövessék a tantervet, mégis voltak, akik kiegészítették plusz eszközökkel, órákkal és elhagytak feladatokat, vagy akár egész órákat. Mindezt valószínűleg abban bízva tették, hogy a csoporthoz közelebb vigyék a programot. Néhányan azt jelezték vissza, hogy a program kötöttebb és merev, és nagyobb szabadságot igényelnének. Ugyanakkor vannak kutatók, így például *Fagan* és *Mihalic* (2003), akik hangsúlyozzák a siker és a program-hűség kapcsolatát és úgy érzik, hogy bármilyen változtatás alááshatja a program sikerét. Az eredmények azt mutatják, hogy meg kell találni az egyensúlyt abban, hogy egy programban melyek azok az elemek, amelyeken nem lehet változtatni és melyek azok, amelyekben a programnak rugalmasnak kell lennie és a helyi iskolai közösség a sajátosságaihoz igazíthatja. Összességében elmondható, hogy még nemzetközi szinten is kevés tapasztalattal rendelkezünk azzal kapcsolatban, hogy egyes iskolák miként vezetnek be programokat a mindennapjaikba, hogyan kezdenek hozzá, milyen módon próbálják felkelteni a közösség motivációját és elköteleződését és érdekelté tenni őket a bevezetésében. Hazai kutatási eredmények vonatkozásában *Paksi Borbála* 2009-es felmérése mutatja azt, hogy egyre több olyan hazai program van, amelyek a pedagógusokat is bevonják. A kutatók körében mára az egyértelműnek látszik, hogy az iskola szereplőinek részt kell vállalni az implementációban egyfelől azért, mert nélkülük nem megy, másfelől pedig azért, mert ők azok, akik ismerik azt a kulturálisan és talán nyelvileg is változatos közösséget, amelyben a mindennapjaik java részét töltik.

A beavatkozási programok bevalásának nyomon követése

Ahogy az már korábban is kifejtésre került, nagyon kevés olyan program van nemzetközi szinten is, amelyet hatásvizsgálattal követnének, hovatovább, amelynél már kidolgozás során beletervezik a nyomon követést, az eredményesség vizsgálatát (*Farrell* és mtsai., 2001; *Smith*, 2011). Ezáltal a programok alkalmassá válnának metaanalízisre, összehasonlíthatóságra és nem utolsó sorban az adott programot működtetők is tudnák, hogy az erőfeszítéseik objektíven is eredményesek-e. *Farrell* és munkatársai (2001) az akciókutatás műfaját javasolják a folyamatos nyomon követéshez. Megfontolandónak tartanak olyan kérdéseket átgondolni, mint a vizsgálatba beválasztott személyek kiválasztása, a beavatkozás tanulási eredményeinek átgondolása a kimeneti indikátorok szempontjából, az adatgyűjtés rendszeressége és módja, az esetleges előre nem tervezett és nem a beavatkozásból eredő változók, amik befolyásolják az eredményeket, valamint azt, hogy mennyi idő után lehet egy programra kimondani, hogy eredményes. Kiemelten hangsúlyozzák a jelen tanulmány első fejezeteiben is kiemelt szempontot, azt, hogy a programok és a nyomon követésük is erős elméleti alapokra támaszkodjanak. *Orpinas* és munkatársainak (2000) erőteljes tapasztalata az általuk vizsgált program bevezetésével kapcsolatban az, hogy az esetükben a kérdőíves módszer nem volt alkalmas arra, hogy olyan változásokat megmutasson, amiket a rendőrök, tanárok vagy az adminisztratív munkatársak jeleztek. A program alacsony eredményességi szintjét a mérés módjával is magyarázhatónak gondolják. Kifejezik, hogy a mérés esetében kiemelt figyelmet kell szentel-

ni annak, hogy sikerült-e a tanulókat érzékenyebbé tenni az erőszakkal, mint problémával szemben, hogy történetek-e elmozdulások a nézetekben, viszonyulásban.

További szempont a folyamatértékelésben *Fagan és Mihalic (2003)* szerint az, hogy a program kidolgozói biztosak legyenek abban, hogy az iskolák a programot megfelelően működtetik, nagy figyelemmel a program központi elemeire. A kutatók célja a nyomon követéssel továbbá az volt, hogy azonosítsák az implementálás során tapasztalt nehézségeket és közösen dolgozzon az iskolával azon, hogy ezeket a problémákat megoldják. Kiemelt céljuk volt továbbá az is, hogy a program intézményesüljön, ne haljon el a kutatók kivonulása után. Annak ellenére, hogy magas monitoring szinttel dolgoztak, törekedni próbáltak arra, hogy a program 'természetes' maradjon az iskola közegébe történő implementáció során a résztvevők 'elárasztása' nélkül.

Kitekintés

Jelen tanulmány keretein túlnyúlunk, de említésre mindenképpen érdemes *Bowes és munkatársainak (2009)* gondolata, miszerint az iskolák önmagukban nem tudnak minden problémát leküzdeni. A családnak, a közösségeknek, médiának és a társadalomnak is kiemelt szerepe van a fiatalok közötti erőszak és zaklatás visszaszorításában. *Smith (2011)* kiemeli a tanárképzés jelentőségét és norvég, kanadai, finn, ausztrál és osztrák tapasztalatok alapján azt fogalmazza meg, hogy valamiféle zaklatás-ellenes szakpolitikai intézkedésre szükség van, amely alapot szolgáltat az iskoláknak ahhoz, hogy kidolgozzák vagy bevezessék a saját maguk arculatára szabott erőszakellenes programjukat, tevékenységrendszerüket. Egyensúlyra kell törekedni abban, hogy mi és hogyan kerül központi előírásra és mi az, amiben az iskolák szabad kezét kapnak, önállóak lehetnek. Ezzel kapcsolatban *O'Moore* vázolt fel egy 9 pontból álló stratégiára vonatkozó ajánlatot.

Magyarországon nincs országos stratégia az iskolai erőszakos viselkedések és zaklatás visszaszorítására és megelőzésére, gyakorló pedagógusok gyakran jelzik az eszköztelenségüket, még a témában végzett kutatások is gyerekcipőben járnak (*Buda, 2015*). Habár kezdeményezések születtek az iskolai erőszakos és zaklató viselkedések megelőzésére és visszaszorítására irányuló programok összegyűjtésére, mivel a bevezetésüket és működtetésüket tudományos igényű vizsgálat nem követte, ezért ezek meta-analízisére, az eredményesség mérésére lehetőség nincs. Az előrelépéshez mindenképpen szükségesnek látszik az, hogy a beavatkozási programokat kutatók és iskolában dolgozó szakemberek együttműködésben dolgozzanak ki vagy adaptáljanak, különös figyelmet szentelve egy elméleti keret felállítására, valamint az implementáció és a működtetés nyomon követésére.

Szakirodalom

1. Barnes, T. N., Smith, S. W. & Miller, M. D. (2014): School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19. 311–321.
2. Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T. E. (2009): School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48. 545–553.
3. Bronfenbrenner, U. (1979): Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34. 10 844–850.
4. Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen.
5. Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991): The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, 62. 4. 812–826.
6. Cowie, H. and Olafsson, R. (2001): The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21. 79–95.
7. Cowie, H., Hutson, N., Jennifer, D. & Myers, C. A. (2008): Taking Stock of Violence in U.K. Schools Risk, Regulation, and Responsibility. *Education and Urban Society*. 40. 4. 494–505.
8. Crick, N. & Dodge, K. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115. 74–101.
9. Dailey, A. L., Frey, A. J. & Walker, H. M. (2015): Relational Aggression in School Settings: Definition, Development, Strategies, and Implications. *Children & Schools*, 37. 2. 79–88.
10. Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987): Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 6. Special issue: Integrating personality and social psychology. 1146–1158.
11. Elliott, D. S. & Tolan, P. H. (1999): Youth violence prevention, intervention, and social policy: An overview. In: Flannery, D. J. & Huff, C. R. (szerk.): *Youth violence prevention, intervention, and so social policy* (3–46). Washington, DC: American Psychiatric Press.
12. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003): *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, USA.
13. Fagan, A. A. & Mihalic, S. (2003): Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31. 3. 235–253.
14. Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. & Sullivan, T. N. (2001): Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30. 1. 207–220.
15. Ferguson, C., San Miguel, C., Kilburn, J. & Sanchez, P. (2007): The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A metaanalytic review. *Criminal Justice Review*, 32. 401–414.
16. Fiske, S. T. (2006): *Társas Alapmotívumok*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
17. Furlong, M. & Morrison, G. (2000): The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8. 71–81.
18. Gyurkó Szilvia és Virág György (2008): *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
19. Herzog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kiadó, Budapest.
20. Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Schwartz, D. (2001): The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. 268–280.

21. Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. & Romano, L. J. (2010): Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality*, Special Issue: Trait Anger and Reactive Aggression: Robinson, M. D. and Wilkowski, B. M. (ed.) 78. 1. 95–118.
22. Mytton, J. A., DiGuseppi, C., Gough, D. A., Taylor, R. S. & Logan, S. (2002): School-Based Violence Prevention Programs – Systematic Review of Secondary Prevention Trials. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156. 752–762.
23. Negrea, V. (2006): Mire Jók a Konfliktusok? A resztoratív eljárások alkalmazása a nevelési munkában. In: Vekerdy Tamás (szerk.): „VAN más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában”. SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 127–157.
24. O'Moore, M. (2004): A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Dublin: Trinity College. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/0/33866844.pdf> Utolsó letöltés: 2013. július 20.
25. Olweus, D. (1993): *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
26. Olweus, D. (1999): „Sweden”, In: Smith, P. K. (ed.): *The Nature of School Bullying: A cross national perspective*. Routledge, London.
27. Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q. & McAlister, A. (2000): Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle schools: the Students for Peace project. *Health Education Research – Theory & Practice*, 15. 1. 45–58.
28. Paksi Borbála (2009): *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló. Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
29. Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35. 5. 405–411.
30. Sárközi Gabriella (2010): *Az iskolai fegyelmi eljárást megelőző egyeztető eljárás szabályozási anomáliái*. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar Általános és Igazságügyi Mediátor szakirány, Miskolc.
31. Schuster, B. (2009): Preventing, Preparing for Critical Incidents in Schools. *NIJ Journal* NCJ 225765 March.
32. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33. 547–560.
33. Smith, P. K. (2011): Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35. 5. 419–423. URL: <http://jbd.sagepub.com/content/early/2011/07/19/0165025411407459.full.pdf+html?cited-by=yes&legid=spjbd;0165025411407459v1#cite-by> Utolsó letöltés: 2011. október 29.
34. Smith, P. K. & Sharp, S. (1994): The problem of school bullying. In: Smith, P. K. és Sharp, S. (ed.): *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge, London. 2–19.
35. Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7. 27–56.
36. Twemlow, S. W. és Sacco, F. C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-ellenes programok – pozitív rezgések*. Flaccus Kiadó, Budapest.
37. Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007): A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161. 78–88.
38. Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2005): *The Effectiveness of School-Based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior*. Center for Evaluation Research and Methodology Institute for Public Policy Studies, Vanderbilt University, USA.

Logopédusképzés és -továbbképzés hazánkban

*Horváth Mariann**

A gyógypedagógus-logopédusképzés hazánkban több, mint száz éves múltra tekint vissza. Ezen idő alatt sok szerkezeti és tartalmi átalakuláson ment keresztül. A felsőoktatási intézmények mind a jogszabályi előírásoknak, mind a munkaerő-piaci elvárásoknak igyekeznek megfelelni. Ezáltal olyan szakemberek képzését kívánják biztosítani, akik elméleti és gyakorlati tudásukkal helyt tudnak állni a hétköznapi életben, emellett képesek új ismeretek elsajátítására, önmaguk továbbképzésére. A tanulmány a jelenleg fennálló logopédusképzésre fókuszál. Összegezzi a képzési lehetőségeket és helyeket, valamint bemutatja a továbbképzéseket.

Kulcsszavak: logopédusképzés, továbbképzés, mesterképzés, szakvizsga

Bevezetés

Hazánkban a gyógypedagógus-logopédusok nagy része a közoktatásban dolgozik. A 0-18 év közötti kliensek logopédiai ellátását a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, valamint a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 25. §-a rögzíti. A felnőtt beszédfigyeléssel ellátása nincs jogilag szabályozva. Bár a 3/1999. (III. 3.) Korm. rendelet *Az egészségügyi szolgáltatások Egészségbiztosítási Alapból történő finanszírozásának részletes szabályairól* említést tesz logopédiai ellátásról, azonban azt nem részletezi. Ezek ismeretében a közoktatásra fókuszál a tanulmány. Az alapszakképzést szerzett logopédusok munkába állásukkor a tanult ismereteket igyekeznek a gyakorlatban megvalósítani és a pályakezdés nehézségeivel küzdenek. A pedagógus életpályamodell szerinti első két évben az első minősítő vizsgájukra készülnek, portfóliójukat állítják össze, emellett tanítanak és adminisztrálnak (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet). A közoktatásban dolgozó pedagógusok a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet alapján hét évenként továbbképzésben vesznek részt (lásd 4§). Ez alól azok mentesülnek, akik 55. életévüket betöltötték. Azonban korábban is lehetőség van új diploma szerzésére. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 62. §-ának 1) k) pontja is rögzíti ezt a jogot, illetve a 2) és 3) pont ennek a teljesítési feltételét részletezi. Az ebben a szektorban dolgozó logopédusok pedagógiai szakszolgálatoknál, egységes módszertani intézményekben, óvodákban és iskolákban biztosítják a kliensek ellátását. A pedagógiai szakszolgálatban dolgozó pedagógusok esetében egy külön kikötést tett a jogszabály a szakképzettséget illetően. A 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 33. § 7) pontja előírja, hogy a szakvizsgával nem rendelkezők – egyes kivételektől eltekintve – öt éven belül pedagógus szakvizsgát, vagy azzal egyenértékű (pl. doktori cím) végzettséget szerezzenek (44. § 1)). A pályakezdő logopédusok esetében a jogszabályok előírják, hogy hat éven belül tegyék le a szakvizsgát (44. § 2)).

Logopédusképzés története Magyarországon

A logopédusképzés Magyarországon a gyógypedagógus-képzéshez kapcsolódott és ma is ehhez a tudományterülethez tartozik (Vassné és Fehérné, 2003), azonban Európa egyes országaiban az orvostudományhoz kapcsolódik (Hevesi, 2004). A logopédusképzés 1896-ban kezdődött a *Roboz József* nevéhez fűződő hathetes kurzussal (Gordosné, 2000), melyet *Dadogók és hebegők* oktatására képesítő tanfolyam címen hirdettek meg a Vakok Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanítóképző Intézetében (Gordosné, 2010). Az egyszakos képzés

* A Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat logopédusa. horvathmariann84@gmail.com

1900-ban jelent meg „Gyógypedagógiai tanítóképző-tanfolyam” néven és két év után adott gyógypedagógus „végzettséget”. Az első év főként elméleti órákból állt, a második évben végezték a hallgatók a gyakorlatot. A tanulmányokat képesítővizsga zárta és az oklevél valamennyi fogyatékoság ellátására jogosított. 1922-től a Gyógypedagógiai Tanárképző intézmény hároméves, egységes képzést indított (Gordosné, 2000). A hallgatók az első két évben széleskörű elméleti ismeretekre tettek szert és a harmadik évben teljesítették a gyakorlatot. A szakmai kritikák miatt 1928-tól megkezdték a négyéves főiskolai szintű egységes gyógypedagógiai képzést. A Tóth Zoltán-féle képzésre csak érettségizettek jelentkezhetek (Gordosné, 2000). A tartalom megújult, mivel a hallgatók már az első szemesztertől kezdődően gyakorlaton vettek részt. Négy év után általános gyógypedagógusi diplomát szereztek. Az itt végzettek oligofrén, siket és vak fogyatékosok ellátására voltak jogosultak. 1938 és 1941 között szünetelt a képzés. Majd az 1941/42-es tanévben indult újra, bár a korábbi nyolc félév helyett hat szemeszterre csökkentették a tanulmányi időt (Gordosné, 2000). Az 1946-os szabályzat szerint ismét nyolcféléves lett a képzés és a hallgatók a IV. tanév elején fő- és mellékszaktól választhattak. A tananyag tartalma mindenkinél azonos volt, de a „szakosodásnak” megfelelően az óraszámok között eltérések voltak. Jelentős változás volt a „tudományos szakdolgozat” készítésének kötelezettsége. Ez azonban csak 1953-tól volt hatályos.

1964-ben jelentősen átalakították a képzést (Fehérmé, 2005). Lehetőséget biztosítottak a szakosodásra, emellett három szak elvégzését tették kötelezővé, az egyik a logopédia volt (akkori elnevezése Hibásbeszédűek gyógyító-nevelésére felkészítő szak (Gordosné, 2010)). 1971-ig minden gyógypedagógus logopédus diplomát szerzett. Ezt követően már csak az oligofrén szak volt kötelező, a logopédiát a hallgatók választhatták. A kétszaktos, négy éves képzést 1971–1991 között biztosította a főiskola.

1992-ben létrehozták a logopédus tanár és logopédus terapeuta képzést (Fehérmé, 2005). Erre a döntésre azért volt szükség, mert különválasztották a közoktatás és az egészségügy területén elhelyezkedő logopédusok képzését. A logopédus tanár a közoktatás különböző intézménytípusaiban tölthetett be állást, mint például óvodában, iskolában, logopédiai intézetben. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola így kívánta biztosítani az 1993-as közoktatási törvényben leírt feltételeket (lásd 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról). A logopédus terapeuta végzettséggel rendelkezők az egészségügyben vagy a szociális ellátórendszerben helyezkedhetnek el. A végzett logopédus terapeuták képesek bármely életkorú és bármely beszédkórkép esetén ellátni a klienseket. A stúdiumok elején közösen oktatott elméleti tárgyak szerepeltek, az ötödik félévtől volt mód a szakosodásra és a speciális ismeretek elmélyítésére. A nyolcféléves képzés során 915 órából 225 órát fordítottak a terápiás gyakorlatra, 120 órát pedig az összefüggő gyakorlatra (Vassné és Fehérmé, 1994).

1998-ban akkreditálták a főiskolai és egyetemi szintű képzést (Gordosné, 2000). A főiskolások nyolc szemeszter alatt végeztek. Az első szakaszban általános műveltségi területhez tartozó tárgyakat hallgattak, a másodikban volt a gyógypedagógiai általános alapozó képzés. A harmadik részben a gyógypedagógiai szakterületi alapozó képzés volt és az utolsó szakaszhoz tartozott a gyógypedagógiai szakági képzés, vagyis itt különült el a terapeuta és tanári szakág. A hallgatók a hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, pszichopedagógia, szomatopedagógia, értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakon végeztek. 2002 szeptemberében a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara elindította a szakrendszerű gyógypedagógus-képzést, így megszűnt a ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának monopóliuma.⁴ A www.felvi.hu adatai szerint 2003-ban még gyógypedagógia-pedagógiai valamint

4. URL: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/gyogypedagogia/gyogypedagogus-kepzes-a-szegedi-tudomanyegyetemen/>
Utolsó letöltés: 2016. január 1.

gyógypedagógia-tanító szakokra jelentkezhetek, de kizárólag nappali tagozatra.⁵ A 2003/2004-es tanévre a NYME-AK és a KE-AK is hirdetett gyógypedagógia alapszakot.⁶ A következő tanévben mindkét intézményben megjelent a logopédia-tanulásban akadályozottak pedagógiája szak. 2004-ben vezették be a kétszintű képzést az ELTÉ-n (*Gordosné, 2010*). A szakos képzés megszűnt, helyébe a szakirányos képzés lépett. Az egyetemi szintű képzés ötféléves volt és a főiskolai szintű képzés szakaszának felépítését követte, de mélyebb elméleti és gyakorlati képzést adott (*Gordosné, 2000*). A hallgatók szaktudományi képzésben is részt vettek, valamint megismerkedtek tudományos kutatásokkal. Az oklevéllel rendelkezők tanulmányaikat posztgraduális képzés keretében folytathatták. A 2005/2006-os tanévben az ELTE BGGYK csak gyógypedagógia alapszakot indított (a korábbi szakirányok választásának lehetőségével), míg Kaposvárott logopédia-magyar, logopédia-tanulásban akadályozottak pedagógiája, logopédia-tanító, logopédia-óvodapedagógus szakot hirdettek.⁷ A NYME a gyógypedagógia alapszak mellett gyógypedagógia-tanító szakpárt is indított. Szegeden pedig ebben a tanévben csak kétszakos képzésre jelentkezhetek: gyógypedagógia-pedagógia valamint gyógypedagógia-tanító párosítással.

A kétszintű képzés 2006-tól

2006-tól, felmenő rendszerben kétszintűvé vált a gyógypedagógus-képzés mind a négy képzőhelyen. A bolonjai rendszerhez való csatlakozás azt jelentette, hogy az alapképzés megszerzésével BA-s diplomát, míg a mesterképzéssel MA-s oklevelet kapnak a hallgatók. A stúdiumok tartalmát és a kimeneti követelményeket a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet tartalmazza. A jogszabály rögzíti, hogy a gyógypedagógus képzés (ezáltal a logopédusképzés is) a pedagógus képzési területhez tartozik.

Alapképzés

A 15/2006-os OM rendelet 2. sz. mellékletének 4. pontja részletezi a gyógypedagógus alapszak képzési rendszerét. Az alapképzésen gyógypedagógus alapfokozat (baccalaureus, bachelor) 8 szakirányon szerezhető. A rendelet a képzés idejét nyolc félévben határozza meg, ezen idő alatt összesen 240 kreditet kell a hallgatóknak szerezniük. A jogszabály külön részletezi, hogy a gyakorlati ismereteknek a képzés 65-70%-át kell kitenniük, a szakdolgozat 10 kreditpontot ér, a szakirányhoz minimálisan 50 kreditet rendeltek, illetve minimum 12 pontnyi szabadon választható tanegységet kell a hallgatóknak teljesíteniük. A szakdolgozat védeése és a záróvizsga sikeres abszolválása után az alapfokozatú diploma kiállításának feltétele egy középfokú, B2 komplex nyelvvizsga. Az alapfokozattal rendelkező gyógypedagógusok a közoktatásban, a klinikai szakterületen és egyéb szociális területeken helyezkedhetnek el. A jogszabály részletesen leírja minden szakirány kompetenciáját (lásd 15/2006 OM. rendelet 4. 7. c.). A gyógypedagógus alapszakos logopédia szakirányú diplomával rendelkezők képesek:

- „az orofaciális, fonációs, beszéd- és nyelvi zavarok és a specifikus tanulási zavarok (*diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia*) felismerésére, vizsgálatára, elkülönítésére (*differentiáldiagnózisára*);
- a zavarnak megfelelő logopédiai (nyelv- és beszédterápiás) ismeretterjesztő, prevenció, nevelési-oktatási, fejlesztési, kezelési és terápiás feladatok megtervezésére és végrehajtására (ellátására) a 3-18 éves korú népesség körében a közoktatás területén, oktatási-nevelési és a pedagógiai szakszolgálatok köré-

5. Lásd: www.felvi.hu adatbázisa: Felvételi »Ponthatárok, rangsor» Ponthatárok és statisztikák 2001–2015 », Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2015/Á)

6. Lásd az 5. lábjegyzetet.

7. Lásd az 5. lábjegyzetet.

be tartozó intézményekben, együttműködve a nevelésben, ellátásban, gondozásban érintett partnerekkel.

- *alapfokú ismeretekkel rendelkeznek a logopédiai korai fejlesztés és az egészségügyi intézményekben megjelenő orofaciális, fonációs, beszéd- és nyelvi zavarokról, melyek lehetővé teszik a képzés második ciklusban való folytatását.”*

A www.felvi.hu adatai⁸ alapján 2016 szeptemberétől a következő négy intézmény hirdeti gyógypedagógia alapszakot: ELTE BGGYK, KE-PK, SZE-AK⁹ és SZTE-JGYPK. Az egyetemek a leendő hallgatóknak logopédia szakirányt mind nappali, mind levelező munkarendben is hirdetnek.

Mesterképzés

A mesterképzésre csak alapszakos diplomával rendelkezők jelentkezhetnek, illetve a korábbi képzési rendszerben megszerezett főiskolai diplomát is felfogadják a pályázóktól. A felvételi eljárás során a 15 / 2006 OM rendelet megfelelően csak a megadott alapszakos diplomával lehet jelentkezni az egyes képzésekre. Gyógypedagógus alapszakos logopédiai szakirányú diplomával a következő lehetőségek közül választhatnak a hallgatók (lásd 1. táblázat).

8. Forrás: www.felvi.hu szakok, képzések > szakterés > szaknév: gyógypedagógia, alapképzés keresése (utoljára letöltve: 2015. december 31.)

9. A NYME-AK 2016. január 1-től a Széchenyi István Egyetemhez került.

Mesterképzési szak	Tudományterület	Képző intézmény	Munkaforma	Finanszírozás
Kriminológia	jog	ELTE ÁJK	N -	Á K
Komplex rehabilitáció	orvos- és egészségügy	DE NK	N L	Á K
Kisebbségpolitika	társadalomtudomány	ELTE TTK (magyar nyelvű)	N -	Á K
		ELTE TTK (angol nyelvű)	N -	Á K
		CEU (angol nyelvű)	N -	- K
		SZTE-JGYPK	N -	Á K
Mentálhigiénés és családterápiás	bölcészettudomány	SE-EKK	- L	Á K
Beszédtudomány	bölcészettudomány	ELTE BTK	N -	Á K
		DE-BTK	N L	Á K
		ELTE-PPK	N E	Á K
		EKF-TKTK	N L	Á K
		PK-MFTK	N L	Á K
		PTE-BTK	N L	Á K
		SZTE-BTK	N L	Á K
Gyógypedagógia	pedagógusképzés	ELTE-BGGYK	N L	Á K
		ELTE-PPK	N -	Á K
Nyelv- és beszédfejlesztő	pedagógusképzés	PE-MFTK	N L	Á K
		SZTE-JGYPK	N L	Á K

1. táblázat: Alapszakos gyógypedagógus diplomára épülő mesterképzések. Forrás: www.fevi.hu szakok, képzések > szakkereső > szaknév: gyógypedagógia, alapképzés keresése (utolsó letöltés: 2015. december 31.)

A képzés során elsajátítandó szakmai kompetenciák összehasonlításából kiderül, hogy a gyógypedagógia, a nyelv- és beszédfejlesztő tanár és a beszédtudomány mesterképzési szak ad mélyebb szakmai ismereteket a logopédusok számára.

Gyógypedagógia mesterképzési szak

A gyógypedagógia mesterképzési szakot a felvi.hu adatbázisa szerint csak az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara indítja.¹⁰ A honlapon a mesterképzéssel kapcsolatban számos információ található. 2009/2010-es tanévben még csak levelező rendszerű képzésben hirdették meg a gyógypedagógia mesterszakot, de egy évvel később már nappali tagozatot is indítottak.¹¹ A szakra jelentkezőknek gyógypedagógia szakos alapidiplomával vagy főiskolai szintű gyógypedagógiai tanári, gyógypedagógusi oklevéllel kell rendelkezniük.¹² A felvételi eljárás során a jelentkező oklevél minősítését, szakdolgozati jegyét és záróvizsga-minősítését veszik figyelembe. Emellett többletpont szerzésére is van lehetőség. Fogyatékoság, gyermekgondozás, hátrányos helyzet, nyelvvizsga, szakirányú továbbképzés és OTDK-n való részvétel után maximálisan 10 pontot kaphat a jelentkező. A

10. Lásd www.felvi.hu adatbázisa, szakkereső: gyógypedagógia kulcsszó megadása a mesterképzések közötti keresésnél.

11. Lásd: <http://www.barczi.elte.hu/oktatas/mesterkepzes/143-tantervek> Utolsó letöltés: 2015. február 14.

12. Lásd: http://barczi.elte.hu/letoltesek/documents/Felveteli/FFT_2015_MA.pdf Utolsó letöltés: 2015. február 14.

háromféléves képzés során a hallgatók elméleti alapozó ismereteket és szakmai törzsanyagot sajátítanak el. A 2013 / 2014-es tanévtől kezdődően a következő modulokat kell teljesíteniük a hallgatóknak: Humántudományi ismeretek modul 13 kredit értékben, Gyógypedagógia-elmélet modul 12 kredit értékben.¹³ A képzésben lehetőség van szakirány választására. A hallgatók a fogyatékos emberek társadalmi integrációja és a gyógypedagógiai terápia szakirányok közül választhatnak, ennek megfelelően veszik fel a gyógypedagógia-elmélet modul tárgyait. A hallgatók 10 kredit értékű szakdolgozatot készítenek el a képzés végén, melynek témáját a képző intézmény által összeállított jegyzékről választják. A szakdolgozat megvédése és a sikeres záróvizsga letétele mellett az oklevél kiállításának feltétele egy középfokú (B2) komplex nyelvvizsga és egy alacsony (A2) komplex nyelvvizsga megléte (15 / 2006 OM 1. Gyógypedagógia Mesterképzési szak).

Nyelv- és beszédfejlesztő tanár

A Nyelv- és beszédfejlesztő tanári képzés célja: *„az alacsony szinten vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben a kisgyermekkorától a felnőttkorig a beszéd- és anyanyelvi kommunikációs készségek fejlesztésével kapcsolatos területen az egyéni és csoportos fejlesztési, nevelési, oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés.”* (15 /2006 OM rend.) A képzést végzettek okleveles nyelv- és beszédfejlesztő tanári diplomát kapnak, mely tanári szakkal párosítható. A www.felvi.hu adatbázisa alapján három felsőoktatási intézmény indítja a képzést 2016 szeptemberétől: ¹⁴ ELTE PPK, PE-MFTK és SZTE-JGYPK. Az első két intézményben két-, három- és ötféléves képzésre lehet jelentkezni, a Szegedi Tudományegyetem három- és ötféléves képzést hirdet. A képzési idő attól függ, hogy milyen előtanulmányokkal rendelkezik a hallgató és egy vagy két szakos tanárképzésben vesz részt. Az ELTE a weboldalán teszi közzé a tanárképzés mintatanterveit.¹⁵ A honlapon 2009-től van lehetőség a tantervek letöltésére. A két-, három- és ötféléves képzés tantervében jelentős eltérések nem találhatók. Mindhárom képzés végén a hallgatók modulzáró vizsgát tesznek és nyelv- és beszédfejlesztő tanári oklevelet kapnak. Az elhelyezkedési lehetőségekről Gósy Mária így nyilatkozik: *„A nyelv- és beszédfejlesztő tanár számos területen dolgozhat a felnőttoktatásban, a felzárkóztatásban éppúgy, mint a beszéddel foglalkozó szakemberek képzésében, például rádió- és tv-bemondók, színészek, vezető állású, különböző foglalkozású emberek esetében.”*¹⁶

Beszédtudomány mesterképzési szak

A beszédtudomány mesterképzési szakot csak az ELTE Bölcsészettudományi Kara indítja 2016 szeptemberétől.¹⁷ A négyféléves képzésre azok jelentkezhetnek, akik már egy középfokú (B2) nyelvvizsgával rendelkeznek és képesek angol nyelvű szakirodalom olvasására, önálló feldolgozására (lásd 15 /2006 OM rendelet). A tanulmányokhoz négyhetes szakmai gyakorlat tartozik, ezt a hallgatók beszédtechnológiai fejlesztésekkel foglalkozó intézményekben, beszéd diagnosztikai központokban vagy a felsőoktatási intézménytől független meghatározó kuta-

13. Lásd: http://www.barci.elte.hu/letoltesek/documents/tantervek/LMA_2szakirany_tanerv_2013.pdf Utolsó letöltés: 2015. február 14.

14. Lásd: http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek honlapon keresve a nyelv- és beszédfejlesztő kulcsszó megadásával Utolsó letöltés: 2016. január 3.

15. Lásd: https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tanarkepzes_mintatantervek Utolsó letöltés: 2015. február 14.

16. Lásd: http://www.felvi.hu/hallgatoknak/meg_tovabb_tanulnek/nyelv_es_beszedfejleszto_tanari_mesterszak Utolsó letöltés: 2015. február 28.

17. Lásd: www.felvi.hu szakereső: beszédtudomány mesterképzés kulcsszavas keresés.

tóintézetekben, illetve egyéb helyszínen teljesítik (lásd ELTE Beszéstudomány MA KKK). A diplomamunka véde-
se és sikeres záróvizsga után beszéstudomány szakos bölcsész oklevelet kapnak. A diploma kiadásának feltéte-
le egy idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga vagy egy, az alapfokozat
megszerzéséhez szükséges nyelvtől eltérő további nyelvből államilag elismert, középfokú (B2) komplex típusú
nyelvvizsga (lásd 15 / 2006 OM rend.).

Klinikai logopédia mesterképzési szak

Az 1992-ben indult logopédus terapeuta és logopédus tanár szakági képzést a 2006-ban indult duális képzés át-
alakította (*Fehérmé*, 2005). Ezzel a lépéssel megszűnt a közoktatási rendszeren kívüli világot ellátó logopédusok
képzése. Szükség van egy olyan átfogó képzésre, amely nemcsak általános gyógypedagógiai ismereteket ad
(gyógypedagógia mesterképzés), hanem speciális kompetenciát biztosít a végzett logopédusoknak.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar azt a célt tűzte ki, hogy pótolja a közel egy évtizedes hiányosságot és
klinikai logopédia mesterképzési szak indítására kérelmet adott be a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizott-
sághoz (ELTE BGGYK Mesterképzés Klinikai Logopédia szak kézirata). A négyfél éves képzésre alapszakos logo-
pédiai szakirányú gyógypedagógus diplomával vagy a korábbi képzésben megszerzett főiskolai szintű logopédia
tanár vagy terapeuta végzettséggel lehet jelentkezni. Az oklevél kiállításának feltétele a diploma sikeres véde-
se és az államvizsga letételén túl egy államilag elismert komplex középfokú (B2) nyelvvizsga megléte. A klinikai lo-
gopédia mesterképzési szakot végzettek képesek: *„az emberi kommunikáció és zavarai neuroanatómiai, kogni-
tívpszichológiai, nyelvészeti szempontú értelmezésére” ... továbbá „a hang, beszéd, nyelvi zavar feltárására al-
kalmatlan vizsgálati módszer kiválasztására, az adatok rögzítésére, kvalitatív és kvantitatív elemzésére, értelmezé-
sére, a különböző forrásból származó információk integrálására, a diagnosztikai kategória megállapítására; a
vizsgálati eredmények szabatos, szakmailag korrekt megfogalmazására; a megfelelő intervenció technika kivá-
lasztására, a szemléletmódot meghatározó alapelvek megértésére; az egyén és környezete szükségleteinek
figyelembevételére a terápia céljának meghatározásában; egyénre tervezett terápiás terv készítésére, a terápia
lebonyolítására; a terápia hatékonyságának vizsgálatára, szükség esetén a terápiás célok, eszközök, stratégiák
megváltoztatására; a szakterület etikai normájának megfelelő tevékenységre” ... és „más területek szakértőivel,
az ellátásra szoruló személlyel, annak hozzátartozóival való kommunikációra”* (ELTE BGGYK Mesterképzés Klini-
kai Logopédia szak kézirata).

Posztgraduális képzés

Magyarországon 28 egyetem hirdet doktori képzést 2015-ben (lásd www.felvi.hu szakkereső, doktori képzések).
Ezen a honlapon nem kereshetünk részletesen a doktori iskolák között. Ha ezt szeretnénk megtenni, akkor a
www.doktori.hu oldalra kell mennünk. Itt részletesen kereshetünk a tudományterületeknél. A bölcsészettudo-
mányok, ezen belül a neveléstudomány ágat kiválasztva öt képző intézményt kapunk. A Debreceni Egyetem, a
Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és az Eszterházy Károly Főiskola nem hirdetnek olyan
programot, ahová gyógypedagógia mesterszakos oklevéllel jelentkezhetnének. Ezen a területen csak az Eötvös
Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara a Neveléstudományi Doktori Iskolája hirdet kép-
zést. Az intézmény 2015/2016. tanévig az alábbi hat programot hirdeti meg: Andragógia Program, Gyógypeda-
gógia Program, Neveléstudomány Program, Pedagógiatörténet Program, Tanulás-tanítás Program és Nyelvpeda-
gógiai program.¹⁸ A Gyógypedagógia Program doktorandusz hallgatói törzsmodult végeznek, valamint a Gyógy-

18. URL: <http://nevelstudomany.phd.elte.hu/doktori-kepzes/doktori-programok/> Utolsó letöltés: 2015. február 15.

pedagógiai alapmodul és a Gyógypedagógiai programközi tematikus modul kurzusai közül választhatnak (Mesterházi 2014). A doktoranduszoknak lehetőségük nyílik arra, hogy különböző Készségfejlesztő Műhelyeken vegyenek részt, valamint nemzetközi kutatócsoportok munkájába bekapcsolódjanak. A hatféléves képzés célja a tudományos fokozat megszerzésére való felkészítés, a kutatói kompetenciák széles körének kifejlesztése, felsőoktatási gyakorlat megszerzése. A doktoranduszok a kötelező tanegységek teljesítésén túl tudományos kutatómunkát és oktatói tevékenységet folytatnak. Doktori fokozatszerző eljárást azok kezdeményezhetnek, akik abszolutóriummal és két államilag elismert középfokú (B2) komplex nyelvvizsgálóval rendelkeznek (ELTE Doktori Szabályzat, PPK 32.§). A doktori szigorlat és a disszertáció védelme után kapja meg a jelölt a doktori fokozatot. A 2016/2017-os tanév első félévétől a doktori képzés átalakul (2015. évi CCVI. tv.). A doktoranduszoknak nyolc félév alatt 240 kreditpontot kell szerezniük, valamint a képzés negyedik évének végén komplex vizsgát kell tenniük. Ezt követően három éven belül be kell nyújtaniuk a doktori disszertációjukat. Az ELTE PPK a törvényi szabályozásnak megfelelően a képzési struktúrát módosította.

Szakirányú továbbképzések

A 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 5 §-a alapján a pedagógusok többféle továbbképzés közül választhatnak. Az egyik ilyen lehetőséghez tartoznak a szakirányú továbbképzések. *„A szakirányú továbbképzésben – az alap- vagy a mesterfokozatot követően további – szakirányú szakképzettséget szerezhető. A szakirányú továbbképzésben legalább hatvan kreditet kell és legfeljebb százszáz kreditet lehet megszerezni. A képzési idő legalább két, legfeljebb négy félév.”* (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 15 § (6)). A képző intézmény további feltételeket köthet ki a jelentkezésnél, például végzettséget vagy szakmai gyakorlatot szabhat feltételként. A szakirányú továbbképzéseket a 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet szabályozza. A jogszabály 2. § (1) szerint szakirányú továbbképzés lehet:

- a) *egy vagy több képzési területhez kapcsolódó szakirányú szakképzettséget nyújtó képzés;*
- b) *képzési ághoz vagy szakhoz közvetlenül kapcsolódó, speciális szakirányú szakképzettséget nyújtó képzés;*
- c) *alapképzési vagy mesterképzési szakképzési és kimeneti követelményeiben meghatározott, önálló szakképzettséget eredményező szakirány második, illetve további szakirányként történő elvégzését biztosító képzés;*
- d) *pedagógus-szakvizsgára felkészítő képzés.*

A szakirányú továbbképzések jegyzékét az Oktatási Hivatal kezeli. A Hivatal felületéről ezt a dokumentumot az alábbi linkről lehet letölteni: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpz.¹⁹ Ezt a listát folyamatosan frissítik. A dokumentumban lehetőség van képzési területek, intézmények és szakképzettségi szerinti keresésre. A jegyzéken a 15 képzési területhez (agrár, bölcsészettudomány, gazdaságtudományok, hitéleti, informatika, jogi, közigazgatási, rendészeti és katonai, műszaki, művészeti, művészetközvetítés, orvos- és egészség-tudomány, pedagógusképzés, sporttudomány, természettudomány és társadalomtudomány) tartozó szakirányú továbbképzések szerepelnek. Az 1764 közül 250 képzés tartozik a pedagógiához (2015. december 31-i keresés), melyek közül nem mindegyik képzést végezhetik el gyógypedagógusok, logopédusok. A dolgozatban azok kerülnek bemutatásra, melyek gyógypedagógus végzettséggel rendelkezők számára teljesíthetők (lásd 2. táblázat).

19. Utolsó letöltés: 2015. december 31.

Képzés megnevezése	Képzést hirdető intézmények	Kredit-pont
Családkonzulens / Családterapeuta szakirányú továbbképzési szak	EKF	120
Csecsemő- és kisgyermeknevelés gyakorlatvezető pedagógusa	ELTE	60
Egészségfejlesztő mentálhigiéné	EKF	90
Fejlesztő differenciáló szakpedagógia szakirányú továbbképzés	EKF	90
Fejlesztőpedagógus	ELTE, PPKE, DRHE (jogelődje: KFRTKF), DE, NYF, MPANNI	120
Gyakorlatvezető mentortanár szakirányú továbbképzés	EKF, SZTE, NYME, MTF, DF, PTE, SSZHF	60
Gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáció	ELTE	120
Infomédia szakpedagógus	EKF	60
Kreatív, segítő művészeti nevelés	DE	60
Kutyaterápiás fejlesztő szakember	KE	120
Pedagógiai intézmény-értékelési tanácsadó	KJF	60
Súlyosan és halmozottan fogyatékos emberek gyógypedagógusa	ELTE	120
Szocioterápiás eljárások az iskolai erőszak kezelésére	(EKF, DRHE (jogelődje: KFRTKF), KJF, NYME)	60
Tanári mesterség IKT alapjai szakirányú továbbképzés	EKF	60
Társállat-terápiás fejlesztő szakember	KE	120

2. táblázat: Gyógypedagógusok számára elmélyítő ismereteket adó szakirányú továbbképzések. Forrás: http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpz

A kreditpontos képzések tematikáit, képzési és kimeneti követelményeit áttekintve megállapítható, hogy a gyógypedagógus alapszakos diplomával kiegészített szakirányú továbbképzések közül csak néhány segíti a logopédusok mindennapi munkáját. A fenti csoportból kiemelkedik a gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáció képzést, mely mélyebb tudást biztosít a gyakorló logopédusoknak. Az elméleti ismerteken túl gyakorlat is kapcsolódik a képzéshez minden szemeszterben. Ehhez a területhez Készségfejlesztés, Esetmegbeszélés és Tereptanulmány tanegységek tartoznak. Ha specifikus terápiát végez a logopédus, akkor kutyaterápiás és társállat-terápiás fejlesztő szakember képzés elvégzése javasolt. A kutyaterápiás fejlesztő szakember képzést a Kaposvári Egyetem azoknak javasolja, akik beszéd fogyatékosokkal, halmozottan fogyatékos gyerekekkel, fiatalokkal foglalkoznak. A terápiás munka során az állat-terápia motivációs, szocializációs, emocionális és fiziológiai hatása a kliens állapotát pozitívan befolyásolja. Az ehhez szükséges ismerteket négy félév alatt szerzik meg a hallgatók. Az általános és speciális gyógypedagógián túl állatgondozással és állatterápiákkal, valamint magas óraszámú gyakorlatokkal készülnek fel (lásd Kutyaterápiás fejlesztő szakember KKK). A társállat-terápiás fejlesztő szakember képzési terve nem sokban tér el az előzőtől. Egyetlen markáns eltérés az, hogy akvarisztikai, díszmadár, valamint kismamák gondozást és módszertant tartalmazza (lásd Társállat-terápiás fejlesztő szakember KKK).

Az IKT alapú továbbképzés elvégzése is szakmai sokszínűséggel töltheti meg a foglalkozásokat, hiszen a modern eszközök terápiás alkalmazása eredményesebbé teheti a munkát. Bár a képzési tematika nem tartalmaz kifejezetten logopédiai terápiához vagy gyógypedagógiai foglalkozáshoz kapcsolódó ismereteket, azonban például a Multimédiafejlesztés vagy az Elektronikus tanulási környezetek tartalma adaptálható a logopédusok napi

munkájához (lásd Tanári mesterség IKT alapjai Szakirányú továbbképzési szak tanegységlistája). Az alapszakos diplomával rendelkezők tizennyolcféle szakvizsga közül választhatnak (lásd 3. táblázat).

Képzés megnevezése	Képzést indító intézmény
Egészségfejlesztő mentálhigiénikus pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	SZTE, EKF
Egyéni bánásmód, differenciált tanulásszervezés pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	EKF
Gyógypedagógus szakvizsga	ELTE, SZE
Kistérségi tanügyigazgatás pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	EKF, SZTE
Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga	BME, PPKE, ME, SZTE, BCE, EKF, KE, KJF, PE, DE, ELTE, PTE, SZIE, VHF
Lelki egészségvédelem szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő	NYME
Magyar hagyományörzés mesepedagógiával pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	NYME
Mentálhigiéné az óvodában, iskolában szakterületen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	SZIE
Mentálhigiéné területén pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	SE
Mentorpedagógus pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	EKF, SZTE, NYME, MTF, DF, PTE, SSZHF
Mérésmetodikai, minőségbiztosítási és szakértői feladatok ellátására és pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	NYME, BME
Multimédiás (e-learning) tananyagfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	SZIE
Nyelv- és beszédfejlesztő szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	KE
Szocioterápiás eljárások az iskolai erőszak kezelésére pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés	EKF
Pedagógiai tanácsadás szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak	KE
Pedagógus szakvizsga e-tanulás szakértői területen szakirányú továbbképzési szak	DF
Pedagógus szakvizsga teljesítményértékelési és minőségfejlesztési területen szakirányú továbbképzési szak	BCE, SZTE
Pedagógiai terapeuta pedagógus-szakvizsgára felkészítő pedagógiai terapeuta pedagógus-szakvizsgára felkészítő	NYME

3. táblázat: Gyógypedagógus diplomával rendelkezők szakvizsgás továbbképzésének lehetőségei. Forrás:

http://www.oktatas.hu/felsooktatas/kepzesek/szakiranyu_tkpz

A szakvizsgák között kifejezetten logopédiai vonatkozású továbbképzési szak nem szerepel, erre utal a 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 10.§-a, melynek értelmében a képzés során a korábbi alap- és mesterképzéshez nem kötődő, új ismeretek megszerzésére van lehetőség. Ezen ismeretek megszerzése után térnek el a különböző szakvizsgák képzési tartalmai, melyet a 10/2006 OKM rendelet 2. mellékletének 2. pontja szintén részletez. Az elsajátítandó ismeretkörök új szaktudományi és szakmódszertani ismeretekhez, pedagógus munkakörökhez kapcsolódó speciális feladatok ellátásához, a nem szakrendszerű oktatás feladataihoz, intézményvezetői valamint gyakorlatvezető mentori ismeretekhez kapcsolódnak. A 3. táblázatban szereplő szakvizsgák közül szorosabban a gyógypedagógus szakvizsga és a nyelv- és beszédfejlesztő szakvizsga kapcsolódik a logopédia területéhez. Ezen tartalmak segítségével az egyéni komplex szemlélettel segíthetik a szakemberek (lásd: Gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés tantervi táblázata). A nyelv- és beszédfejlesztő szakvizsga – bár logopédiai vonatkozású – óvónők, tanítók és más szakirányt végzettek célcsoportjának szól, mivel a KKK szerint a képzés elvégzését követően a szakemberek *„nagyobb hatékonysággal fognak együttműködni a logopédussal, biztonsággal felismerik a beszédhibákat. Képesek lesznek szerepet vállalni a prevenciós munkában. Biztonságosan végeznek beszédészlelésre, beszédmegértésre irányuló fejlesztési munkát. Logopédus irányításával részt vehetnek a beszédhangok automatizálásában, a beszédindítás nehézségeinek leküzdésében.”*

Második vagy további szakirány elvégzése

Az 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 2§ c) pontjában megfogalmazott szakirányú továbbképzések keresésénél a www.felvi.hu adatbázisa segít. A honlapon Tovább(i)tanulás fül alatt először általános információkat kapunk a szakirányú továbbképzésekről. Itt kiemelik, hogy alap- vagy mesterképzést végzettek mélyíthetik el tudásukat ebben a képzési formában. Illetve egy itt található link segítségével a 2016 szeptemberében induló szakirányú továbbképzések között kereshetünk. Az alapszakos gyógypedagógus diplomával rendelkező logopédusok három félév alatt újabb szakirányon diplomázhatnak, illetve négy szemeszter alatt végezhetik el a gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáció és a súlyosan és halmozottan fogyatékos emberek gyógypedagógiája képzést.

Akkreditált pedagógus továbbképzések

A 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 5. § 1) pontja kimondja, hogy a pedagógus 120 órás akkreditált továbbképzéssel is eleget tehet a hétévenkénti kötelezettségének. Ennek érdekében az Oktatási Hivatal nyilvántartást vezet az akkreditált pedagógus továbbképzésekről. A jegyzék az alábbi linkről közvetlenül elérhető: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Default.aspx>. Az adatbázisban több kategóriában kereshetünk, illetve lehetőség van kulcsszó megadására. A képzések áttekintésekor a gyógypedagógia, fejlesztőpedagógia csoportválasztásával a gyógypedagógia alcsoporthoz jutunk. Ez alapján 45 akkreditált továbbképzés található a rendszerben. A listát áttekintve azok a továbbképzések kerülnek bemutatásra, melyek a logopédia egyes beszédkérdéseihez kapcsolódnak. A választási lehetőségeket a 4. táblázat tartalmazza.

Elnevezés	Szervező neve	Óraszám	Követelmény	Jelentkezés feltételeként elfogadott végzettség
A megkésett beszédfejlődés és fejlődéses disphasia terápiája Meixner-módszer alapján	Meixner Alapítvány	65	- írásbeli vizsga dolgozat	egyetem és/vagy főiskola; gyógypedagógia bármely szak, konduktor, fejlesztőpedagógus; óvodapedagógus, logopédus, gyógypedagógus
Afáziás betegek beszédterápiája	Démosztthenész Beszédhibások és Segítőik Országos Érdekvédelmi Egyesülete	60	- dolgozat szóbeli vizsga	főiskola; Logopédus tanár és/vagy terapeuta szakirány; Logopédus tanár és/vagy terapeuta
A diszlexia megelőzése – az értő olvasás előkészítése. Tanulási képességek fejlesztése 6-10 éves korban az értő olvasás érdekében	Logopédia Kiadó Kkt.	30	írásbeli vizsga	egyetem és/vagy főiskola; Bármely szak.: óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, pszichológus.
A logopédiai alapú Fülhegyező- és Mesezene módszer alkalmazása az anyanyelvi nevelésben	Ványi Ágnes	60	dolgozat	egyetem és/vagy főiskola; magyar szak, logopédia, pszichopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája; óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógus
A Meixner Ildikó által kidolgozott dyslexia prevenció és reedukációs módszer elmélete	Meixner Alapítvány	100	- szóbeli vizsga záró dolgozat	egyetem és/vagy főiskola; tanító, bármely tanár, bármilyen gyógypedagógiai tanárképző és pszichológia; tanító, tanár, gyógypedagógus, logopédus, pszichológus
A diszlexia felismerése és kezelése komplex segítségnyújtással	Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt.	30	dolgozat	egyetem és/vagy főiskola; tanítói, bármely szakos tanár; tanító, általános és középiskolai tanár
Beszédpercepció diagnosztika és terápia	Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete	30	Tíz gyermek teljes GMP-diagnosztikájának felvétele és kiértékelése	egyetem és/vagy főiskola; gyógypedagógia alapszak, óvodapedagógus, tanító;

gyógypedagógus,
logopédus,
óvodapedagógus,
tanító

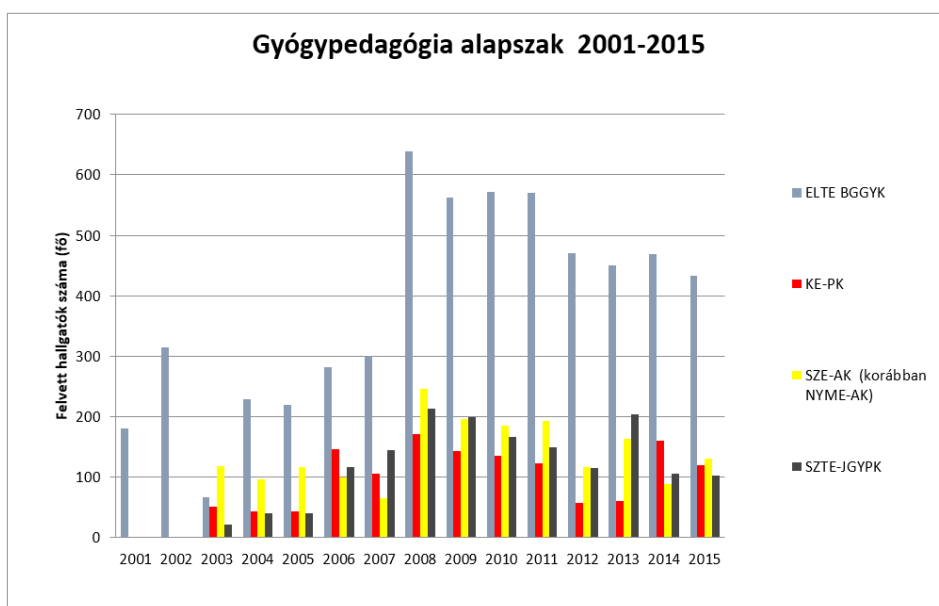
4. táblázat: Beszédkórképekhez kapcsolódó akkreditált pedagógus továbbképzések listája. Forrás: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Default.aspx>

A különböző beszédkórképekhez tartozó tanfolyamok száma igen csekély, összesen hét képzés elvégzése számítható be a továbbképzési kötelezettségbe. A megkésett beszédfejlődés terápiájához kapcsolódóan egy továbbképzési lehetőség van. A tanfolyam elvégzését követően a szakember képes a sérült beszédfunkció diagnosztizálására és a Meixner-féle beszédterápia alkalmazására (lásd A megkésett beszédfejlődés és a fejlődéses dysphasia terápiája tájékoztatóját). A képzés 60%-a elméleti ismertekre, 40%-a a gyakorlatra fókuszál, emellett szakmai együttműködésre és szupervíziós kapcsolatok létrehozására nyílik lehetőség (lásd Akkreditált afázia továbbképzés logopédusoknak c. képzés leírása). A diszlexia kórképénél három továbbképzés közül lehet választani. Ezen tanfolyamok elvégzését nemcsak logopédusoknak kínálják, hanem óvónőknek, tanítóknak és tanároknak. A Meixner-féle dyslexia prevenció és reedukációs módszer elméleti és gyakorlati ismereteket is tartalmaz. A tanfolyamot végzetek képesek lesznek a módszert a gyakorlatban alkalmazni, hiszen a vizsgálati módszerekkel, a speciális készségfejlesztési eljárással is megismerkedtek (lásd A Meixner Ildikó által kidolgozott dyslexia prevenció és reedukációs módszer elmélete c. tanfolyam tematikája). Az Eruditio Oktatási Szolgáltató Zrt által szervezett A diszlexia felismerése és kezelése komplex segítségnyújtással elnevezésű tanfolyam is elméleti és gyakorlati ismereteket kínál (lásd a képzési kínálatot és leírást). Ez utóbbi azonban nem említi a sikeres olvasástanulás alapfeltételeit, a Ranschburg-féle homogén gátlás jelenségét, szemben az előző továbbképzéssel. A harmadik képzési lehetőséget a Logopédiai Kiadó szervezi. A diszlexia megelőzése – az értő olvasás előkészítése, tanulási képességek fejlesztése 6-10 éves korban az értő olvasás érdekében elnevezésű tanfolyam célja, hogy a résztvevők megismerjék az eltérő nyelvi fejlődés és a diszlexia hátterét, tüneteit, összefüggését a tanulási képességekkel. Az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását felvételek elemzésével, saját élménnyel szemléltetik (lásd A diszlexia megelőzése – az értő olvasás előkészítése). A Fülhegyező és Mesemódszer alkalmazását ugyancsak meghirdetik többségi pedagógusoknak is. A program Fülhegyező modulja a beszédzavarok leírását, az írás-olvasás elsajátításának feltételeit, az olvasástanítás technikáját, az írás-helyesírás tanítását foglalja magába. A Mesezene módszer elmélete a Meixner-féle diszlexia prevencióra épít. A meséket speciális zenezőrejjel egészítették ki, így készítik elő játékosan az írás-olvasás-tanítását már az óvodában. A tanfolyamot végzetek képesek elméleti tudásukat a gyakorlatban alkalmazni, a megismert eszközök segítségével speciális foglalkozásokat tartani (lásd A logopédiai alapú Fülhegyező- és Mesezene módszer alkalmazása az anyanyelvi nevelésben leírása). A Beszédpercepció diagnosztika és terápia továbbképzést szintén végezhetik óvónők, tanítók, tanárok és nem logopédia szakirányt végzett gyógypedagógusok is. A képzés célja, hogy a résztvevők elsajátítsák a GMP-teszt felvételét, annak eredményét elemezzék, a beszédpercepció elmaradást megállapítsák, valamint a klienst megfelelő terápiában részesítsék (lásd Beszédpercepció diagnosztika és terápia leírása). Fontos lenne azonban más beszédkórképeket érintő, például a beszédfolyamatosságához, a nyelvlökéses nyeléshez, a rezonanciazavarokhoz kapcsolódó tanfolyamok elvégzése. Sajnos ezekhez a beszédproblémákhoz tartozó képzések egyike sem akkreditált. Például lehetőség van komplex művészeti terápia – dadogás terápia elsajátítására, melyet *Schmidtné Balás Eszter* dolgozott ki. Emellett a *Nagy Gabriella* és *Havadi-Nagy Marian* által összeállított A nyelvlökéses nyelés és az orrhangzós beszéd elmélete és gyakorlatorientált terápia c. kurzusok sok szakmai se-

gítséget adnak a logopédusoknak. A terápiák mellett az új diagnosztikai eljárások és tesztek megismerése segítené a szakmai fejlődést és a kliensek diagnosztizálása és ellátása korszerű szemlélet alapján történne.

Összegzés

Magyarországon jelenleg négy felsőoktatási intézmény indít gyógypedagógia alapszakot logopédia szakiránnyal. A képzés iránt nagy az érdeklődés évről évre. A www.felvi.hu adatbázisából származó adatok is ezt igazolják (lásd 1. ábra). A legtöbb gyógypedagógus hallgató az ELTE BGGYK-n van, hiszen ott mind a nyolc szakirányon végezhetnek. A vidéki képzésben résztvevők Szegeden értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakirányokat, Győrött tanulásban akadályozottak pedagógiája és logopédia szakirányokat, Kaposvárott pedig szintén ez utóbbi két lehetőséget választhatják. A Somogy megye székhelyén lévő egyetem speciális képzést is biztosít három féléven keresztül hallgatóinak. Az állatasszisztált terápiák hatásairól és alkalmazási lehetőségeiről is tanulhatnak, emellett lehetőséget biztosítanak jelnyelvi képzésre is.²⁰ Az egyetem tervezi a pszichopedagógia szakirány akkreditálását.²¹ Arról, hogy a felvett hallgatók közül hány fő diplomázott a www.felvi.hu a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) szolgáltatása ad információt.²² A 2009/2010-es tanévben 528 fő, míg a 2011/2012-es tanévben 633-an kaptak alapszakos gyógypedagógus diplomát az országban. Arra vonatkozóan, hogy a végzetek között hány logopédus van, nincsen információ. Mivel jelenleg Magyarországon gyógypedagógia alapszakot – egy vagy két szakirány választásának lehetőségével – hirdetnek meg logopédia alapszak helyett, így nehéz pontos számot adni a végzettekről akár a DPR, akár a FIR adatai alapján.²³ Hozzávetőleges adatok csak az ELTE BGGYK és a Szegedi Tudományegyetem honlapján találhatóak, de ezek is csak a logopédia szakirányt választottakra vonatkoznak.



1. ábra: Gyógypedagógia alapszakra felvett hallgatók száma 2001–2015 között

20. Lásd: <http://www.pk.ke.hu/egysegek/gyogypedagogiai-intezet> Utolsó letöltés: 2016.január 1.

21. Lásd: http://www.pk.ke.hu/tartalom/media/KE_PK_2013.ppt Utolsó letöltés: 2016. január 2.

22. A www.felvi.hu: Diplomán túl » Szakok karrierlehetőségei » Pedagógusképzés » Gyógypedagógia»

23. Fontos megjegyezni, hogy a DPR-t A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. tv. 34. § (6) bekezdése hívta életre. A jelenleg hatályos jogszabály (2011. évi CCIV. tv) 19. §-a szerint a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) tartalmazza a hallgatók adatait, melynek vezetése a felsőoktatási intézmények számára kötelező.

Szakirodalom

1. Fehérné Kovács Zsuzsanna (2005): A magyar logopédusképzés aktuális kérdései. *Beszédgyógyítás* 1. 1–4.
2. Gordosné dr. Szabó Anna (2000): *A magyar gyógypedagógus képzés története*. ELTE BGGYFK, Budapest.
3. Gordosné dr. Szabó Anna (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2010. 4. 317–332.
4. Hevesi Gabriella (2004): A budapesti és a torinói logopédusképzés és logopédiai ellátórendszer összehasonlítása: különbségek és hasonlóságok. *Beszédgyógyítás* 15. 2. 42–50.
5. Mesterházi Zsuzsa (2014): Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban. *Neveléstudomány*. 2014. 68–87.
6. Vassné Kovács Emőke és Fehérné Kovács Zsuzsa (1994): A magyar logopédusképzés múltja, jelene és jövője. *Gyógypedagógiai Szemle* 1994. 2. 124–130.
7. Vassné Kovács Emőke és Fehérné Kovács Zsuzsa (2003): A logopédia jövője. *Gyógypedagógiai Szemle* 2003. 1. 28–38.

Jogszabályok

1. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról URL: <http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/joginfo/1993viLXXIXtrvnyakzoktatsrl.pdf> Utolsó letöltés: 2015. február 10.
2. 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR Utolsó letöltés: 2015. február 15.
3. 3/1999. (III. 3.) Korm. rendelet Az egészségügyi szolgáltatások Egészségbiztosítási Alapból történő finanszírozásának részletes szabályairól URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99900043.KOR Utolsó letöltés: 2015. február 15.
4. 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról URL: http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=95552.134521 Utolsó letöltés: 2016. január 1.
5. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről URL: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.263634 Utolsó letöltés: 2015. február 10.
6. 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600010.OKM Utolsó letöltés: 2015. február 28.
7. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Utolsó letöltés: 2015. február 15.
8. 63/2011. (XI. 29.) NEFMI rendelet az egészségügyi szakdolgozók továbbképzésének szabályairól URL: http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=141916.574277 Utolsó letöltés: 2015. március 11.
9. 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM Utolsó letöltés: 2015. február 15.
10. 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR Utolsó letöltés: 2015. február 15.
11. 2015. évi CCVI. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK15195.pdf> (Utolsó letöltés: 2016. június 19.)

Felhasznált honlapok

1. A diszlexia felismerése és kezelése komplex segítségnyújtással URL: <http://www.eruditiozrt.hu/kepzesek> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
2. A diszlexia megelőzése – az értő olvasás előkészítése URL:

- <http://www.logopediakiado.hu/hu/tanfolyamaink.html#1> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
3. Akkreditált afázia továbbképzés logopédusoknak c. képzés URL: <http://demoszthenesz.hu/akkreditalt-afazia-tovabbkepzes-logopedusoknak/> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 4. A logopédiai alapú Fülhegyező- és Mesezene módszer alkalmazása az anyanyelvi nevelésben URL: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?id=4582> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 5. A megkésett beszédfejlődés és a fejlődéses dysphasia terápiája tájékoztatója URL: <http://meixner.hu/events/a-megkesett-beszedfejlodes-es-a-fejlodeses-dysphasia-terapiaja-meixner-modszer-szerint-cimu-pedagogus-tovabbkepzesi-programrol/> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 6. A Meixner Ildikó által kidolgozott dyslexia prevenció és reedukációs módszer elmélete URL: <http://meixner.hu/events/a-meixner-ildiko-atal-kidolgozott-dyslexia-prevencios-es-reedukacios-modszer-elmelte-c-akkreditalt-pedagogus-tovabbkepzo-tanfolyam-100-ora/> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 7. Beszédpercepció diagnosztika és terápia URL: <http://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?id=4634> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 8. Beszéd tudomány mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye URL: http://www.btk.elte.hu/file/beszedtudomany_ma_kkk.pdf: 2015. december 31.
 9. Beszéd tudomány mesterképzési szak leírása URL: www.btk.elte.hu/file/Beszedtudomany_MA.doc Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 10. Doktori képzés: www.doktori.hu
 11. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar: www.barczy.elte.hu
 12. ELTE Doktori Szabályzata: http://www.elte.hu/file/ELTE_SZMSZ_12mell_edsz.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 13. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolája: <http://nevelstudomany.phd.elte.hu/doktori-kepzes/doktori-programok/> Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 14. ELTE Tanárképzés mintatantervei: https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tanarkepzes_mintatantervek Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 15. Felvételi információk: www.felvi.hu
 16. Gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáció szakirányú továbbképzési szak KKK URL: http://www.barczy.elte.hu/letoltesek/documents/Tanulmanyi_Osztaly/Tovabbkezes_dolgok/Gyogyepedagogiai_rehabilitacios_konzultacio_KKK.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 17. Gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés tantervi táblázata URL: http://www.barczy.elte.hu/letoltesek/documents/HPeter/gyp_szakvizsga/ELTE_BGGYK_szakvizsga_%C3%B3ra_vizsgaterv.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 18. Kutyaterápiás fejlesztő szakember KKK URL: http://www.ke.hu/tartalom/oktatas/Kutyaterapias_fejl_szakember_KKK.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 19. Nyelv- és beszédfejlesztő területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményei URL: http://tfk.kefo.hu/images/TVK_dokuk/KKK_nyelv_%C3%A9s_beszed.pdf Utolsó letöltés: 2015. március 1.
 20. Tanári mesterség IKT alapjai Szakirányú továbbképzési szak tanegységlistája URL: http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/Tan%C3%A1ri_mesters%C3%A9g%20IKT%20alapjai_f%C3%BCzet.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.
 21. Társállat-terápiás fejlesztő szakember KKK URL: http://www.ke.hu/tartalom/oktatas/Tarsallat-terapias_fejl_szakember_KKK.pdf Utolsó letöltés: 2015. december 31.

Rövidítések jegyzéke

1. A: alapképzés
2. Á: államilag támogatott képzés
3. BCE: Budapesti Corvinus Egyetem
4. BME: Budapesti Műszaki Egyetem
5. CEU: Közép-európai Egyetem
6. DE NK: Debreceni Egyetem Népegészségügyi Kar
7. DE: Debreceni Egyetem
8. DE-BTK: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
9. DF: Dunaújvárosi Főiskola
10. DPR: Diplomás Pályakövetési Rendszer
11. DRHE: Debreceni Református Hittudományi Egyetem
12. E: esti képzés
13. Károly Főiskola
14. EKf-TKTK: Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar
15. ELTE ÁJK: Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar
16. ELTE BGGYK: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
17. ELTE BTK: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
18. ELTE TTK: Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar
19. ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem
20. EU: Európai Unió
21. FIR: Felsőoktatási Információs Rendszer
22. K: költségtérítéssel képzés
23. KE: Kaposvári Egyetem
24. KE-PK: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
25. KJF: Kodolányi János Főiskola
26. KKK: képzési és kimeneti követelmény
27. L: levelező képzés
28. ME: Miskolci Egyetem
29. MPANNI: Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete (ma: PAF Pető András Főiskola)
30. N: nappali képzés
31. n.a.: nincs adat
32. NYF: Nyíregyházi Főiskola
33. NYME: Nyugat-Magyarországi Egyetem
34. NYME-AK: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar
35. OTDK: Országos Tudományos Diákköri Konferencia
36. PE: Pannon Egyetem
37. PE-MFTK: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
38. PPKE: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
39. PTE- BTK: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
40. PTE: Pécsi Tudományegyetem

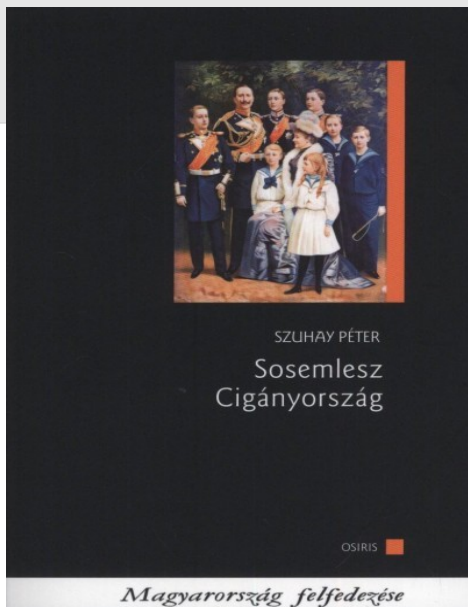
41. SE-EKK: Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar
42. SSZHF: Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
43. SZE: Széchenyi István Egyetem
44. SE-AK: Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar (2015. december 31-ig NYME-AK)
45. SZIE: Szent István Egyetem
46. SZTE: Szegedi Tudományegyetem
47. SZTE-BTK: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
48. SZTE-JGYPK: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
49. VHF: Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskola

Szemle

Aktuális olvasnivaló

„Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány”

Bogdán Péter*



Szuhay Péter: Sosemlesz Cigányország – „Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány” című munkája az Osiris Kiadó Magyarország felfedezése című sorozatában jelent meg 2012-ben.

A kötet a maga idejében kritikát, nyilvános beszélgetéseket, interjúkat generált, de nem igazán jelent meg róla olyan interpretáció, amely arról szólna, hogy a roma értelmiségi réteg hogyan reflektál a közölt információkra. Ebből adódóan, cigány entellektüelként, még mindig aktuálisnak tartom egy olyan recenziókat a közlését, amelyet a roma közösség egy tagja – jelen esetben személyem – mutat föl hiánypótlásként az alábbiakban.

Mielőtt azonban belemerülnék a *Szuhay Péter* által boncolgatott témakörökbe, szeretnék egy kicsit elidőzni a szóban forgó könyv címenél (*Sosemlesz Cigányország – „Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány”*), ugyanis az kettős célzást is tartalmaz: Egyrészt utal *Bartos Tibor* – 1958-ban megjelent – *Sosemvolt Cigányország* –

szegkovács cigány történetek című művére, másrészt arra, hogy néhány szendrőládi roma ember szerint: „*sosem lesz Cigányország*” a döntő többségében cigányok lakta településükön, azaz mivel megosztottak, még az etnikai fölényük sem elég ahhoz, hogy Szendrőládnak roma polgármestert adjanak.

Szuhay Péter – a *Bartos Tibor* művére történő utalással és az észak-borsodi település politikai viszonyainak elemzésével – mintegy keretbe helyezte a magyarországi romák általános történetét is. Egyrészt jelezte azt, hogy *Bartos Tibor*hoz hasonlóan ő is „sztorizgatni fog” a könyvében, másrészt ezáltal szinte vádként fogalmazta meg a címben a többségi társadalom tagjai felé azt, hogy Magyarországon a cigányok sem a múltban nem érvényesülhettek, sem a jelenben, s feltehetően ez a jövőben sem lesz másképp. A romák szempontjából szomorú és tragikus társadalomszerveződési tendenciáknak természetesen a hazai cigányság is tudatában van, s ennek ékes bizonyítéka az, hogy *Szuhay Péter* roma ábrázolásaiból rendre az derül ki: a hazai cigány közösség komplexusokkal viseltetik a többségi társadalom viszonylatában, folyamatosan hozzáméri önnön magát, és mindenáron az általa diktált igényeknek akar megfelelni, mert tudja, hogy egyébként esélye sincs emberhez méltó életet élni.

Az elmúlt években a *Szuhay*-kötet nagy médianyilvánosságot kapott, ezért valószínűleg nem árulok el titkot a jelen recenzió olvasóinak, amikor leírom, hogy a szóban forgó könyv három fontos roma közösségi ábrázolást tartalmaz a kétegyházi, a felsőtelekesi és a szendrőládi cigányság köreiből. Ugyanakkor újdonság lehet az, hogy romungró (cigánymagyar/magyarcigány) értelmiségiként milyen volt nekem szembesülni a saját kultúrámmal akkor, amikor egy nem roma értelmiségi tárta azt elém meglehetősen kifinomult (ábrázoló) eszközökkel, empátiával, szolidaritással és érzékenységgel. Személy szerint rendkívüli módon élveztem minden roma közösségi leírást, mégpedig azért, mert a kétegyházi, a felsőtelekesi és a szendrőládi történetek összeálltak egy-egy olyan izgalmas mikrotörténeté, amelyek önmagukban is megállták a helyüket. Ugyanakkor egyszerre – egy kötetben – egymás mellé helyezve őket az olvasó kaphat egy sokatmondó totálképet is a hazai roma ügyről. Azaz *Szuhay*

* Az MTA TK Kisebbségkutató Intézetének tudományos munkatársa. bogdan.peter@tk.mta.hu

Péter a könyvében konkrét roma ábrázolásokra törekedett, de aközben mégis folyamatosan az derült ki: a cigányságról kibontakozó összkép sokkal több színt tartalmaz, mint amit valaha is el tud képzelni egy olyan ember, aki csak nagyon távolról próbálja „megpiszkálni” azt, hogy mit is jelent a mai Magyarországon cigánynak lenni.

Szuhay Péter egyetlen egyszer sem mondja ki a kötetben, mégis eléggé nyilvánvaló, hogy könyvének a roma identitáspolitikai képezi az egyik legfontosabb sarokkövét. Kétegyházán rendkívül erős és archaikus roma identitással találkozunk, Felsőtelekesen szinte teljesen széthullott, sokszor az öngyűlöletbe hajló roma önképpel, míg Szendrőládon szintén azzal szembesülünk, hogy a cigány etnikai hovatartozás – politikai síkon – még akkor sem jelent kohéziós erőt a romák között, ha egyébként ahhoz már a legmodernebb (az Európai Unió berkeiben is érvényes), és cigány értelmiségiek által meghatározott identitásfilozófia kötődik. Kétegyházán, Felsőtelekesen, Szendrőládon különböző roma identitáspolitikai stratégiával szembesülünk (mint ahogyan a kötet alcíme is megfogalmazza: „*Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány*”) és *Szuhay Péter*ek egyértelműen igazsá van, amikor azt sugallja, hogy ezt a változatosságot a többségi társadalom által indukált megbélyegzések, kirekesztések vagy éppen emberséges elfogadások, együttműködések befolyásolják.

A szóban forgó könyv másik kulcselemének azt tartom, hogy *Szuhay Péter* szerint a roma kultúra legfontosabb alapvonásai között ott vannak a cigány temetkezési szokások. Ezzel a témakörrel kizárólag a kétegyházai történetek foglalkoznak, Felsőtelekes és Szendrőlád esetében ez szóba sem kerül, ugyanakkor mégis olyan súlyos állítás, amellyel foglalkozni kell, hiszen ez is az egyik fontos üzenete a tárgyalt kötetnek.

Romungró (cigánymagyar/magyarcigány) emberként rendkívüli érdeklődéssel olvastam a Kétegyházán gyakorolt oláh-cigány temetkezési szokásokat. Egyfelől azért, mert *Szuhay* feltárja az ottani rítusok román gyökereit, másrészt azért, mert az én családomban – immáron évtizedekre visszamenően – rengeteg temetkezési elem nem fordul elő a Kétegyházával kapcsolatban felsoroltakból. Ugyanakkor kétségbevonhatatlan igazsága *Szuhay Péter*ek, hogy ennek a jelenségnek az esetében valami ősi területre tévedünk, mert ha nem is olyan komplex formában, mint Kétegyházán, de mégis elmondhatjuk, hogy a romák körében valóban érvényes szokás a virasztás, a halottra való emlékezés beszélgetés formájában, a temetésig naponta történő összejövetel, az emlékezők család általi megvendéglése, a halott étellel és itallal való kínálása, s a zenés búcsúztatás. Igazság szerint még az is megállapítható, hogy a roma temetkezési szokások annyira mélyen gyökereznek a cigány kultúrában, hogy az egyre gyarapodó lélekszámú cigány értelmiségi réteg is gyakorolja azok bizonyos elemeit roma közéleti szereplők esetében. Magasan kvalifikált voltunk ellenére, vagy éppenséggel pont azért, teljesen természetesnek tartjuk, hogy ugyanúgy tiszteljük meg országosan ismert halottainkat – mint a jó értelemben vett – hétköznapi roma emberek a családtagjaikat.

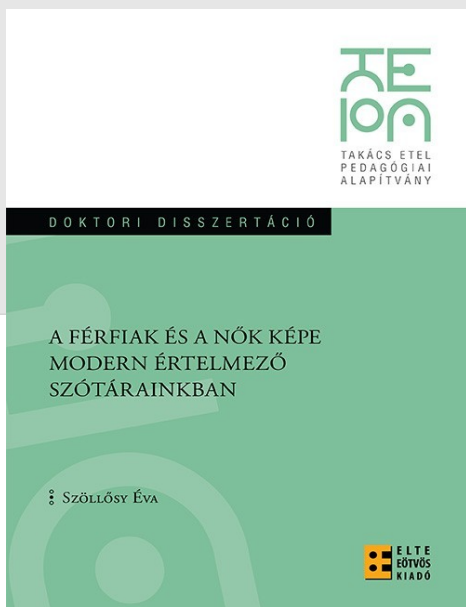
A kötet kapcsán ugyanakkor szót kell ejtenem arról is, hogy számomra rendkívüli módon szembeötlő a roma és nem roma kapcsolatok rendszerének elemzése is, amennyiben az végigvonul a könyv összes fejezetén. Kétegyháza oláh-cigány közösségével kapcsolatosan legelőször is az 1992-es „etnikai háború”-ról értesülünk, részletesen bemutatva az egymásnak neki feszülő roma és nem roma álláspontokat, aztán kiderül, hogy a szóban forgó cigányok vallásgyakorlata nem igazán találkozik a többségi társadalom és az egyház elképzeléseivel, mint ahogyan a temetkezési szokások kapcsán is megbélyegzik egymást kölcsönösen a cigányok és nem cigányok. Eközben Felsőtelekesről és Hosszúszóról olyan roma családdal ismerkedhetünk meg, amely nem tudja feldolgozni a származását, s egy kitalált történetbe kapaszkodik azért, hogy azt tudja mondani magáról: ő nem cigány, hanem „félvér”, azaz genetikusan is kapcsolódik a nem roma társadalomhoz. Ráadásul, hogy ezt még egyértelműbbé tegye – nem egy esetben öngyűlölő módon – ostromozza a saját közösségét olyan előítéletes megnyilvánulásokkal, amelyek jobb körökben egyébként nem tűrnének nyomdafestéket. Szendrőlád – Felsőtelekeshez

hasonlóan – szintén kiábrándító példa, amennyiben a nem romák általi cigány megosztottságról szól. Hiszen miként lehetne azt jellemezni, amikor a helybeli romák még akkor sem tudnak összefogni egy cigány polgármester megválasztásáért, ha egyébként etnikai fölényben vannak, s ha az a polgármesterjelölt (*Káló Károly*) egyébként diplomával rendelkező, helyi, országos és Európai Unió programokat sikeresen lebonyolító, koordináló roma értelmiségi. A kötet – a címnek megfelelően – inkább vádolja a többségi társadalmat, mint dicséri, de a megírt történetek elegendő bizonyítékul szolgálnak ahhoz, hogy ezt a szerzői álláspontot jogosnak minősítsem. (És csak csendben jegyzem meg azt, hogy én lennék a legboldogabb, ha ennek az ellenkezőjét állíthatnám, mert bizony nem könnyű azzal szembesülnöm cigánymagyar értelmiségiként, hogy a szűkebb közösségem nap mint nap ki van szolgáltatva – kisebbségi léthelyzetéből adódóan – a többségi társadalom jó- vagy rosszindulatának.)

Véleményem szerint *Szuhay Péter. Sosemlesz Cigányország – „Én cigány vagyok – én pedig nem vagyok cigány”* című kötete rendkívül izgalmas, olvasmányos és tanulságos könyv. Sok ponton magamra és szűkebb közösségemre ismertem benne, ezért hiteles forrásnak tartom a cigányság ügyeinek tanulmányozásához. Éppen ezért én biztosan törekedni fogok a munkásságom során arra, hogy ez a kötet beszédtema legyen az egyetemi előadásokon és szemináriumokon, s talán nem lenne rossz, ha az ilyen irányú elköteleződésemet mások is követendő példának tartanák.

A láthatatlan ember

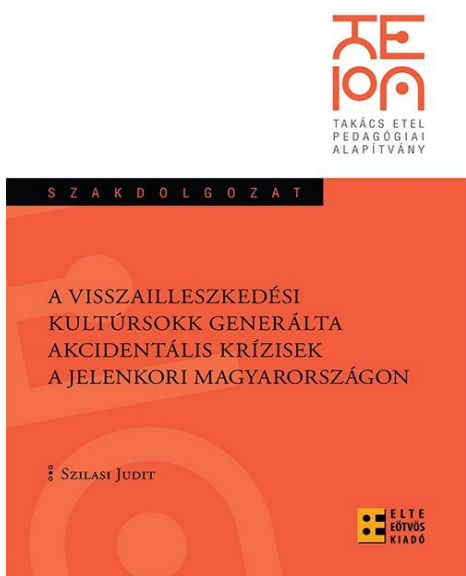
Nagy Ádám* és Szabó Beáta



Szöllősy Éva (2015): A férfiak és a nők képe modern értelmező szótárainkban. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány (TEPA), Budapest.

Szilasi Judit (2015): A visszailleszkedési kultúrsokk generálta akcidentális krízisek a jelenkori Magyarországon. ELTE Eötvös Kiadó – Takács Etel Pedagógiai Alapítvány (TEPA), Budapest.

Takács Etel különleges alakja volt a múlt század első harmada pedagógiai szcénájának. Újító szelleme a nyelvi nevelés, a didaktika, tanárképzés terén érvényesült, alapítója volt az idén 125 éves Magyar Pedagógiai Társaság Didaktikai Szakosztályának. Nevét mintegy 150 publikáció és 50 tudományos előadás fémjelzi, legfontosabb mégis tanári és tananyagfejlesztő tevékenysége: a magyar nyelvi tankönyvcsalád az általános iskola felső tagozata számára. A nevét viselő alapítvány küldetése a kezdő pedagógiai szerzők neveléstudományi pályára segítése. Ennek jegyében adja ki az alapítvány kuratóriuma könyvsorozatát, diskurzusra érdemesnek gondolt egyetemi szakdolgozatokból, doktori disszertációkból, amelyből most a frissen megjelent két kötetet ismertetjük.



Szilasi Judit dolgozata azon jelenséget választja témául, amiről sokan azt gondolják, nem is létezik: a kultúrsokk témáját. A külföldre települő, de akár a külföldről hazatérő egyének kultúrsokkja azonban igenis létező jelenség, ami komoly kihívás elé állítja mind a hazatérő egyént, mind a környezetét.

Ifjúságkutatások szerint ugyanis 2012-re a kilátástalanság átvette a legégetőbb ifjúsági probléma megtisztelőnek egyáltalán nem nevezhető címét. Sőt, némi megingással, de 2000 óta folyamatosan nő ez az összetevő. Mára a fiatalok csaknem fele nevezte meg azt problémaként. Emellett összefüggés található a kilátástalanság érzete és a migrációs potenciál között. Nem elsősorban az objektív nehézségek

(anyagiak, lakás, munka stb.), hanem a céltalanság, kilátástalanság vezérli a kivándorlási szándékot. 2008-ban a kilátástalanságot a legégetőbb ifjúsági problémák közé sorolók 33, míg az e problémátípust nem említők 29 százaléka tervezte elhagyni az országot (országos szinten: 31 százalék). 2012-ben a kilátástalan, céltalan ifjúsági jövőkép miatt aggódó fiatalok 41, míg az e szempontból aggodalmat nem mutatók 37 százaléka tervezte a külföldi migrációt (országos szinten: 38 százalék). Ugyanez fordítva is igaz: a külföldi migrációt tervező fiatalok körében jellemzőbb a kilátástalanság markáns korosztályi problémaként való észlelése, mint az ország elhagyását

* adam@nagydr.hu

nem tervező fiatalok között. Azaz az ifjúság körében tapasztalható kilátástalanság, céltalanság súlyosságának észlelésére hatással van a migrációs szándék megléte vagy annak hiánya.

A Magyarországra visszatérő egyén lelkiállapotát – a hazatéréskor tapasztalt nehézségeket – nem elsősorban tudományos oldalról, hanem személyes élettörténettel alátámasztva is érzékelteti a szerző. Az elméleti alapok kapcsán van is némi hiányérzete a recenzensnek: a szakirodalom szerint (vö.: *Edward Twichell Hall* vagy *Kalvero Oberg* munkásságával) nem csak egyetlen és nem is csak objektív skálák léteznek a sokk kvantifikálására. Az otthonról elinduló, majd hazájába visszatérő személyiség változása komoly adaptációs és tanulási folyamat, amely természetes pszichés folyamat különböző fázisokkal.

A dolgozat ajánlható mindazoknak, akik hosszabb külföldi tartózkodásra, tanulmányútra, munkavállalásra készülnek, vagy éppen onnan tértek haza. A könyvben leírtak „útmutatóul” szolgálhatnak az elszakadás és visszatérés lelki folyamatainak megismeréséhez, illetve az ezzel járó nehézségek felismeréséhez és kezeléséhez.

A sorozat másik kötetében *Szöllősy Éva* a gender téma egészen új szempontú bemutatására vállalkozik, amikor munkájában a férfiak és nők közötti egyenlőtlenségekre hívja fel a figyelmet, mégpedig az értelmező szótárakban megjelenő „verbális diszkrimináció” formájában. Kutatómunkájában példák során át derít fényt a szerző arra a tényre, hogy a szótárak oldalain is jelen van a szexizmus. A felvetett téma azért is különösen fontos, mert a diákoknak szóló szótármagyarázatok már fiatalkorban elővetítenek olyan nemi megkülönböztetéseket, melyek többnyire társadalmi véleményekből, illetve az elmúlt évszázadból fakadó nemi felfogásból erednek. A szerző utal rá, hogy sok helyen olyan, fél évszázados példákkal magyaráznak szócikkeket, amivel a fiatalok sok esetben nem is találkoztak, találkozhatnak, azonban ezek olvasása során burkoltan ugyan, de máris egyfajta sztereotípiá alakul ki bennük a nemi szerepekről.

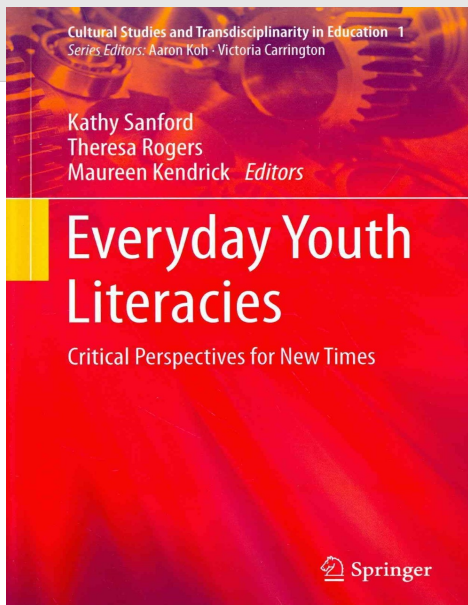
A munka alapjául szolgáló elemzés ötlete az ausztrál *Amanda Samsontól* származik. Ennek során férfiakkal és nőkkel kapcsolatos szócikkek, példamondatok és illusztrációk kerültek összevetésre, sőt 2005-ben egy észt szerző is vizsgálta már a férfi és női társadalmi szerepek megjelenését két szótár példamondatain keresztül, amelyek egyike a finn–magyar szótár volt. Mégsem lényegtelen, sőt épp ezért is fontos a kötet alapjául elvégzett munka. A kötet 3. fejezete konkrétan vizsgálja a magyar értelmező szótárakban megjelenő férfit vagy nőt jelölő szócikkeket, bemutatva azok jelentését szerkesztői példákon, irodalmi idézeteken keresztül. Az összevetések érdekes eredményt mutatnak. A példákon át meggyőződhet az olvasó arról, hogy a társadalmi előítéletek a nyelvünkbe kódoltan jelennek meg. A munka egyik legérdekesebb része, amikor a szerző egyéb, nem férfit vagy nőt jelölő címszavakra keresett rá, és az azokhoz kapcsolódó példákon át mutatja be a nemek szótári megjelenítését. Ezekben, a munka- és a tanulás, az otthon és a háztartás, illetve az udvarlás és szerelem világából hozott példákon keresztül mutatja be a szótárak nemek szerinti ábrázolását. A disszertációban megállapításra kerül, hogy ezen ábrázolások több esetben előítéleteket generálnak akkor, amikor a tanultabb, magasabb pozíciót jelölő szómagyarázatoknál férfiakkal írja le a jelenséget, az otthon és háztartás témakörökben pedig előszeretettel női példákkal szemléltetik az adott szó, esemény leírását.

A munka külön fejezetet szentel a hazai tankönyvekben megjelenő férfi és nő ábrázolások elemzéseinek, ahol időrendben felsorolja ezek vizsgálati eredményeit. Érdekességként kiemelendő az észt és magyar tankönyvek nő- és férfikép ábrázolásának összehasonlítása. A dolgozat részletesen körüljárja a szótárak illusztrációjának témakörét is, többek között arra ad választ, hogy a szótári illusztrációkról hova tűntek el a nők, illetve milyen a szótárakban a „láthatatlan ember”. Kritikaként lehet megfogalmazni, hogy a disszertációban hozott angol példamondatok nem kerültek lefordításra, így az angolt kevésbé jól beszélő olvasót ez helyenként kizökkentheti a szövegből, hiszen ezek az árnyalatnyi, fordításbeli különbségek fontosak a választott téma érzékeltetése szempontjából. A kötet ezen jelenségek felismeréséhez és kezeléséhez, továbbá a szótáríróknak jövőbeni mun-

káikhoz nyújt segítő kezet, de azon túl, minden (nem csak) gender témára nyitott olvasó új szempontokat kaphat olvasmányaihoz. Ajánlható továbbá pedagógusoknak, hiszen a szótárakban fellelhető magyarázatok, akár a „rejtett tanterv” részeként is értelmezhetőek, illetve a kötetnek figyelemfelhívó szerepe lehet abban is, hogy mekkora jelentősége van/lehet a példáknak, illetve a szavak erejének.

A fiatalok XXI. századi kultúrája

Dóra László*



Sanford, K., Rogers, T. and Kendrick, M. (eds., 2014): *Everyday Youth Literacies*. Springer, Singapore.

A Cultural Studies and Transdisciplinarity in Education sorozat első kötete nem áll szorosan összefüggő tanulmányok sorozatából, a fejezetek körbejárják a fiatalok műveltségének témakörét, különböző nézőpontokból. A kiadvány érdekessége a számos eltérő földrajzi régióból és országból származó gyakorlati példa, és azok elemzése. A könyv komplex nézőpontjából következően – ahogy az a könyv előszavában is olvasható – interdiszciplinárisan vizsgálja a címben megjelölt témakört, feltárva annak oktatási, kulturális vagy szociális hátterét és jelenségeit.

A kötet új szemléletmódot próbál közvetíteni a XXI. század oktatási szakembereknek, abban a korban, amikor a műveltség és szabadidő fő fogalmai közé a Facebook vagy az internet sokkal előbb kerül be, mint más „hagyományos” kultúrák közvetítő eszközei. Ebből a

perspektívából fontos megérteni, hogy a fiatalok kultúrájukat már maguk alakítják saját eszközeikkel, ezért kevésbé lehet irányítani a műveltségük tartalmi elemeinek kialakulását. Ehhez a modern technológiák megjelenése sokban hozzájárul, és kialakítja a maga speciális – életkor szerint is megkülönböztethető – közösségeit. Természetesen nem elhanyagolható, hogy milyen gazdasági-politikai környezet veszi körül az adott társadalmi réteget, illetve annak milyenek a szociokulturális jellemzői (Burke és Hammett, 2009). A könyv egészén is érezni azt a törekvést, amit a pedagógusoknak közvetít elsősorban, hogy a fiatalokat be kell vonni a világ és annak jelenségeinek megismerésébe, ugyanakkor a külső szemlélőnek meg is kell értenie, hogy ők már egy másik – fejlettebb eszközökkel rendelkező – világba születtek bele. A könyv mindenképpen újat nyújt abban a tekintetben, hogy részletes, a gyakorlatban már kipróbált ötleteket ad közre, és az elért sikerek minden olvasót ösztönöznek egy hasonló akcióprogram végrehajtására. Az eredmények áttekintése felhívja a figyelmet arra, hogy egy-egy ilyen program megvalósítása sokkal inkább szemléletmód és ötletesség kérdése, semmint az anyagiak függvénye.

A tizenhárom fejezet mindegyike változatos és érdekes olvasmány, a stílusuk egységes és könnyen olvasható. A harmadik rész például a videojátékoknak a lehetséges tanulási folyamatban betöltött szerepéről szól, az ötödik a filmkészítést mint világlátást elemzi, majd ezután következnek a nemzetközi kitekintések: a kenyai-kanadai tapasztalatok, illetve két eltérő megközelítésű fejezet az ugandai fiatalok digitális tanulásáról, illetve annak megvalósíthatóságáról. Az utolsó fejezet talán nem is hiányzott volna, ez ugyanis egy epilógus, de nem tükrözi igazán a bevezetőben vázolt koncepciót, csak ismétli, és még egyszer felhívja a figyelmet az oktatás és kultúra gyors és radikális változásaira.

A bevezető fejezet (An Introduction to Everyday Youth Literacies: Critical Perspectives in New Times) három részre osztja a könyvet: az első olyan tanulmányokat tartalmaz a fiatalok kulturális életével kapcsolatban, ame-

* ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. dora.laci@vipmail.hu

lyek gyakorlatorientált megközelítéseket írnak le, azoknak a szerzőknek a tollából, akik fiatalokkal dolgoznak (2-5. fejezet). A második az afrikai felnövekvő generációk lehetőségeit veszi elemzés alá (6-10. fejezet), az utolsó nagy egység pedig elméleti megfontolásokat foglal magában, a döntéshozók, oktatásirányítók és tanárok számára (11-12. fejezet). Ezen kívül rövid rezümét olvashatunk ebben a kezdő fejezetben, a könyvben következő kutatásokról, ám ezt a hármast csak innen érthetjük meg, a tartalomjegyzék ezt a metodológiai elkülönítést nem tartalmazza, pedig előnyös lett volna, mert az afrikai kontinensről szóló írások érdekesek, és kevésbé elterjedtek a szakirodalomban. A megfigyelő perspektívájából kifejezetten értékesek lehetnek, mert egy olyan modern kori jelenséget járnak körül a világháló terjedéséről, amely egy új területet igyekszik meghódítani, ezért terra incognita, mind a kulturális fejlődés és szerepvállalás, mind az emberekre való hatása miatt. Ha eddig nem is, most mindenképpen az internet bevezetésének kezdetétől lehetne megfigyelni, hogyan fejlődnek és alakulnak a mikroközösségek, továbbá milyen hatással lesz az „információs szmog” (*Shenk, 1997*) az afrikai kontinens lakóira.

A második fejezet a digitális média és a nyomtatott könyvek közötti megértést és értelmezést tárgyalja. A narratív jellegű események egy olvasás és felolvasás kapcsán igénybe veszik az olvasó fantáziáját, ezzel szemben viszont a készen kapott képek akár a televízióból, akár más audiovizuális felületről, kevésbé produktívak (*Palfrey és Gasser, 2008*). A könyvek olvasása során a gyerek megérti, elképzeli a leírást, és ezáltal beleéli magát a történetbe: ez biztosítja számára, hogy valóban át tudja érezni, ami a szereplőkkel történik, és azt realiztikusan fel tudja dolgozni, ezáltal aktívabban képes róla gondolkodni. Ez a gondolatmenet, bár viszonylagosan régi, az alapkövét képezi a médiához való kritikai hozzáállásnak, és rávilágít az emocionális-kognitív értékelés szempontjaira (*Chomsky és Herman, 2002*). A videojátékokról szóló következő rész ezeknek az eszközöknek az újfajta tanulásban betölthető szerepét próbálja megvilágítani. Kétségtelen, hogy más típusú figyelem szükséges egy videojátékhoz, mint más eszközhöz, és az is, hogy dinamikus és élményszerű tanulási környezetet biztosíthat. Alkalmazza a prosuming fogalmat is, amely viselkedés által maguk a fiatalok hozzák létre a szubkultúrájukat (*Hall, 2007*), továbbá ennek a továbbgyűrűző hatásait is taglalja röviden a fejezet. Ennél a résznél válik teljes mértékben érthetővé a bevezetőben leírt gondolatmenet is igazán. Bár ez, és az előtte lévő fejezet mintha nem nyújtana sok újdonságot, de a leírás érzékeltetése és argumentációja nagyon jól sikerült gondolatmenetet alkot.

A negyedik fejezet az informális tanulás lehetőségeivel foglalkozik, egy kanadai kutatócsoport kísérletét ismerteti. Tekintetbe véve, hogy hasonló itthoni program nem sok van, ez a rész alapos átolvasást igényel a hazai pedagógusoktól. A fogalmakat és kifejezéseket néha nehéz átültetni az itthoni gyakorlatba, de kiválóan megérthető belőle az az alternatív pedagógiai megközelítés, amelyik a művészi kifejezőmódot tekinti elsődlegesnek. (Ilyen kifejezés például az „informal photography project”, amely egy fotózáson alapuló művészi kifejezőmódot takar, vagy a „lack of youth safe houses”, amely feltehetően olyan ifjúsági házat jelent, ahol a gyerekeknek programokat szerveznek az iskolaidőn túl.) Ennek a résznek az érdekessége a sok interjúrészlet. Ezek tanulságosak lehetnek minden érdeklődő számára, valamint magának a kanadai kísérlet koncepciójának a megfogalmazása és kivitelezése egyaránt jól felépített, és alkalmazható más országokban is. A fiatalok bevonása különféle kulturális projektekbe mindig tág határokat és értelmezéseket ad a szervezőknek, és általában segíti a fiatakorú és naiv alkotók megértését, megértetését a külső szemlélővel (*Cappi, 2007*), ezért nagyon előnyös a kétoldalú bemutatás ennél a fejezetnél.

A következő egység is egy nehéz kérdéskört dolgoz fel, a homofóbiát, amely talán első pillanatra a neveléstudomány hatósugarától távol eső témának tűnhet. A sok interjú idézetet itt is jól alkalmazták a szerzők, és a témakör feldolgozása mindenképpen figyelemre méltó oktatási szemléletet tükröz. Ebben a kísérletet leíró egységben a médiából áramló információkat, és a kísérlet résztvevőinek magatartását ismerhetjük meg egy speciá-

lis táborban. Ennek keretében a társas és informális tanulás volt nagy hatással a résztvevő fiatalok személyiségére és látásmódjára. Az afrikai rész kutatásai azért fontosak, mert a harmadik világ országai még le vannak maradva a fejlődésben, így együtt vizsgálható az oktatással az internet bevezetése az oktatási intézményekbe, és ennek a közvetlen és közvetett hatásai. A következő fejezet ennek szellemében mutatja be a világhálóval való ismerkedést, tartalmának megbízhatósága, a tudás, és ezeknek az elsajátított ismereteknek a további felhasználása szempontjából. Ez a metodológiai megalapozó fejezet szerves része a következő cikkeknek. Az ugandai projekt (8. fejezet) egy olyan számítógépes környezetet hozott létre, amely internetkapcsolat nélkül szimulálja a világhálót. A kontinens közép-afrikai kis államában a teleházakhoz hasonló szolgáltató helyeket állítottak fel, amelyeket bárki igénybe vehet. A kezdeményezés előnye, hogy a digitális írástudás fejlődését a beavatott és a programban résztvevő tanárok közreműködésével lehet vizsgálni, akik ugyanúgy tovább képezhetik magukat, tehát nem csak megfigyelői az eseményeknek, hanem résztvevői is. Az így leszűrt tanulságokból pontosabb és jobban érthető fejlesztési törekvéseket lehet a későbbiek során végrehajtani. A digitális műveltség kontextusát és fejlődését vagy használatát és alkalmazását, továbbá tanulását egy külső megfigyelők által jól meghatározott és vizsgált történeti-gazdasági környezetben tudták a kutatók feltérképezni (*Turkle, 1997*). Az internethasználók motivációja a vizsgálatok szerint szorosan összefügg azzal, hogy az általuk ismert nyelven milyen tartalmak érhetőek el. Az afrikai iskolai oktatásban azért is fontos ez, mert tankönyvek sok esetben egyáltalán nem állnak rendelkezésre, így a tudás megszerzése és kiterjesztése vagy aktualizálása kizárólag a projekt keretében mérhető, és ezáltal vizsgálható a világháló használatának hatékonysága az iskolában.

A kilencedik rész fogalmazza meg, hogy a mindennapi interakciók – ebben a speciális afrikai kontextusban és életvitelben – nem a világhálón tanultakból állnak, ezért a fiatalok kultúrája és az internet által hordozott kommunikációs jelenségek, valamint azok hatása kiválóan tanulmányozható. Az európai szemszögből elmaradott vagy fejletlen vidékek mindennapi életvitelben szerepet játszó viselkedési formák sokkal közelebb állnak a neveltetéshez és az otthoni környezet elvárásaihoz, így jó összehasonlítási alapot nyújtanak a mai értelemben vett kommunikációs képességekkel és készségekkel való összehasonlításban. Éppen ezért tanulságos elolvasni, hogy például az európai szakirodalomban szereplő kommunikációs kompetenciák milyen mértékben és nagyságrendben térnek el egy hagyományos, a szóbeli közlést alkalmazó környezetben.

A tizedik fejezet a magyar olvasók számára azért is nagyon kiemelten fontos, mert magyar szerző művére is hivatkoznak. Ennek a szakasznak a tanulsága szerint a médiával és webbel szembeni kritikai magatartást viszont azért lehetséges újra felfedezni, mert a kezdő internethasználók a digitális tartalmakhoz naivan állnak hozzá, és nem egy digitális bennszülött alapvető tudáskészletével. Itt szintén érvényesül az kutatási forma, amelyik egy tanulmányozott jelenséget a kezdetektől képes megfigyelni, valamint már ismert összefüggés rendszerben újraértelmezni, vagy korigálni az elméletet egy globális jelenség kapcsán.

Az utolsó két fejezet az észak-amerikai kontinens oktatáspolitikájának körvonalait és lehetőségeit taglalja. Az első rész a digitális technológiák és az online kurzusok szerepét emeli ki a tanításban, és felhívja a figyelmet, hogy a szövegértéshez többféle gyakorlás szükséges. A nyomtatott szövegek értelmezése és elemzése másféle technikát igényel, mint a XXI. századi multimodális eszközöké. Az olvasás folyamata is más: a böngészésnek is lehet stratégiája, de ezek a technikák sokkal szorosabb összefüggésben vannak a kritikai értékeléssel, mint a nyomtatott szövegek esetében (*Cohen és Cowen, 2007*).

A 12. fejezet a szövegértés és értelmezés – előbbiekből fakadó – eltérő tapasztalati hatását is érinti. A számítógép és világháló mint „szerszám” szolgál a világ megismeréséhez a digitális kultúra világában, ugyanakkor néhez elválasztani egymástól a szemlélőnek és kutatónak is az okokat és hatásokat a média és a kulturális változásoknak a tekintetében (*Jordan, 2013*). További kérdésként merül fel, hogy az iskolának elég csak megtanítani

vagy szemléltetni a modern technológiák használatát: kihívás válaszolni azokra a kérdésekre is, hogy miért szükséges valamit megtanulni, ha egyszerűen könnyen és gyorsan „lehívható” a kívánt információ.

A záró fejezet mintegy összefoglalja a könyv tanulságait és fejezetein átívelő mondanivalóját, igazi szerepe és funkciója nincs, sőt, talán egy kicsit el is rontja a felvetett kérdések hatását.

A szerkesztők a könyv végén egybedolgozták a név és tárgymutatót, ez egy ilyen izgalmas kötet estében azonban kaphatott volna külön elrendezést is. A cím a könyvet végigolvasva egy kicsit félrevezető, de a tartalom többet nyújt a jelzethnél, és különösen a könyv hármass szerkezetének tagolása – és annak középső része miatt – mégis olyan témákat taglal, amelyeket mindenképpen érdemes elolvasni. Tekintve, hogy egy sorozat első kötetről van szó, a könyv egészét szem előtt tartva – feltehetően – nagyon jól megalapozza a további kötetek tartalmát. A műben szereplő fejezetek hozzásegítik az olvasót ahhoz, hogy szemléletét alakítsa a XXI. századi kultúrát illetően, valamint remek kiindulópontja egyúttal a további tanulmányoknak. A könyvet, szerepét illetően teljes mértékben lehet úgy jellemezni, hogy alap- vagy alapozó mű, mert bár a mondanivalója néha magától értetődőnek tűnik, a megfogalmazás és a témák interpretációja minden olvasót jól bevezet a mai fiatalok kultúrájának olykor nehéz értelmezésébe. Ezt a felfogást követve már nem elég a fiatalok viselkedésének megfigyelése, hanem velük együtt, különböző feladatokban és programokban való részvétellel lehet csak megérteni a viselkedésüket és világszemléletüket mint azt a *Handbook of Research in New Literacies* című mű üzenetében is felfedezhető. Mackey és Jacobson (2014) szerint fontos hangsúlyozni azt, hogy megfelelő empátia szükséges még ezeken a közös tevékenységeken túl, hogy megértsük a felnövekvő generáció élményvilágát és reakcióit. Amikor egy eltérő kultúrával rendelkező személy/tanár segítő vagy nevelő-oktató szándékkal közeledik a fiatalok világa felé, néha nagyon nehéz a saját értékrendjét pillanatnyilag figyelmen kívül hagynia, és más perspektívából szemlélni a folyamatosan változó világunkat (Burgess és Green, 2009). Erre azonban a pedagógiai szakemberek képesek, és a könyv pontosan arra mutat megfelelő gyakorlati példákat, hogyan lehetséges ezt a kíváncsi tanár és a felfedező tudós szemszögéből megtenni. A mű egyik „hiánya”, hogy a sorozat további köteteire, illetve azok tartalmára semmilyen utalás nem történik (még a kiadó honlapján sem), de ha az elkövetkező kiadásokat is sikerül praxisközpontú kötetként szerkeszteni, a szakmai olvasóközönség körében biztos érdeklődésre tarthat számot.

Szakirodalom

1. Burgess, J. and Green, J. (2009): *Youtube: Online Video and Participatory Culture*. Polity Press, Cambridge.
2. Burke, A. and Hammett, R. (2009): *Assessing New Literacies: Perspectives from the Classroom*. Peter Lang, New York.
3. Cappi, M. (2007): *A Never Ending War*. Trafford Publishing, Canada.
4. Chomsky, N. and Herman, E. S. (2002): *Manufacturing Consent*. Pantheon, New York.
5. Cohen, V. L. and Cowen, J. E. (2007): *Literacy for Children in an Information Age: Teaching Reading, Writing and Thinking*. Cengage Learning, Canada.
6. Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., and Leu, D. J. (2010, ed.): *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates, New York – London.
7. Hall, G. (2007): *Digitize This Book!* University of Minnesota Press, Minneapolis.
8. Jordan, T. (2013): *Internet, Society and Culture*. Bloomsbury Academic, New York.
9. Mackey, T. P. and Jacobson, T. E. (2014): *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. ALA Neal-Schuman, Chicago.
10. Palfrey, J. and Gasser, U. (2008): *Born Digital: Understanding the first Generation of Digital Natives*. Basic Books, New York.
11. Shenk, D. (1997): *Data Smog*. Harper Collins, San Francisco.
12. Turkle, S. (1997): *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. Touchstone, New York.

Szerzőink

- Hartai László* Balázs Béla díjas filmrendező-operatőr, a Magyar Mozgóképfilm és Médiaoktatási Egyesület elnöke. Elsősorban hosszú dokumentumfilmeket, portréfilmeket és rövidjátékfilmeket készített. Az ELTE BTK filmtudományi szakának alapító tanára, a film és médiaoktatás közoktatási integrációs programjának vezetője, számos tanácsadó és módszertani anyag szerzője. Az érettségi és a tantárgyi tanulmányi versenybizottságok vezetője. A nemzetközi konferenciákon a magyar film és médiaoktatás képviselője (1993, Amiens; 2000, Toronto; 2004, Belfast, London; 2006–2011 Brüsszel; 2014/15, Paris).
- Bubik Veronika* 1993-ban diplomázott az akkori Magyar Iparművészeti Főiskola, ipari formatervező alapszakán, majd 1996-ban ugyanitt tanári diplomát is szerzett. 2014 óta tipográfus oklevéllel is rendelkezik. Tipográfusként dolgozik. Tipográfiai ismereteket tanít az ELTE-n és tipográfiai tervezést a Metropolitan Egyetem tipográfus szakirányú továbbképzésében. Digitális tananyagokat állított össze a tipográfia, a kiadványtervezés, infografika, prezentációkészítés és szintén területeihez kapcsolódva. Érdeklődésének fókuszában a kép és a szöveg egymáshoz való viszonya és kommunikációs lehetőségei, valamint az írás-olvasás jövője áll.
- Simon Tünde* matematika-rajz szakos tanári diplomát az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolán, vizuális kultúra, textil tanítása szakirányú középiskolai tanári diplomát a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen szerzett. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2015-ben kapott abszolutóriumot. Kutatási területe a vizuális nevelés, értékelés és a vizuális kommunikáció területéhez kapcsolódik. 20 éves tanítási gyakorlata fókuszában a művészet általi nevelés és szocializáció áll. Továbbá a horizontális tanulás és a tanuló szakmai közösségek módszertanának adaptálási lehetőségei témában végzett kutató-fejlesztő tevékenységet.
- Novák Géza Máté* drámapedagógus az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatója, az Általános Gyógypedagógiai Intézet adjunktusa, jelenleg mb. intézetvezetője. *A Dráma és a színház a szociális integrációban* szakirányú továbbképzés szakfelelőse. Fő oktatási és kutatási területe: dráma- és színházalapú projektek a gyógypedagógiában és fogyatékoságtudományban, alkalmazott dráma és színház a nevelésben, dráma- és színházterápia a szociális integrációban.
- Sántha Kálmán* egyetemi docens, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, gondolkodásának vizsgálata.
- Dóczi-Vámos Gabriella* angol nyelvtanárként és bölcsészként és pedagógia szakos tanárként és bölcsészként végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, majd kezdte meg ugyanitt tanulmányait a Neveléstudományi Doktori Iskolában, ahol 2012-ben abszolált. Jelenleg doktorjelölt, s ugyanezen intézmény Neveléstudományi Intézetében tanársegédként dolgozik, kutatását az iskolai erőszak és zaklatás témájában végzi. Ezen a területen kívül eső érdeklődési körei még a diszlexia és idegennyelv tanulás és az ehhez kapcsolódó érzelmi- és magatartásproblémák, a deviáns viselkedés gyakorlati megközelítése, valamint a felsőoktatásban végzett munkájához kötődően a tanárképzésben és pedagógia szakos képzésben rejlő pedagógiai lehetőségek.
- Horváth Mariann* a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán 2011-ben szerzett kommunikáció szakos bölcsész és német nyelv és irodalom szakos bölcsész

és tanári okleveleket. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója 2011–2016 között. 2014-ben az ELTE-n gyógypedagógus logopédus alapszakon diplomázott, 2015-ben ugyanitt gyógypedagógus szakvizsgát tett. Jelenleg a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat logopédusa. Fő kutatási területe a tranzakcióanalízis a pedagógiában, emellett a pedagógusképzés, az idegen nyelv tanítása, tanulási technikák valamint a dadogás iránt érdeklődik.

Dóra László

tanulmányait a BGF-KVIF, VJRKTF, PTE-FEEK egyetemeken végezte. Jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területe a tömegkommunikációs ismeretek alkalmazása az oktatásban, a kognitív- és kulturális kontextusra való tekintettel. Állami, Európai Unió ösztöndíjakkal részt vett nemzetközi és hazai programok szervezésében, oktatási módszerek tanulmányozásában. Hét éve tanít a közoktatásban, a felsőoktatásban, valamint dolgozik a felnőttképzés különböző területein.

Bogdán Péter

magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, újságíró, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának pedagógiai doktorjelöltje, a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Központjának Kisebbségkutató Intézetében tudományos segédmunkatárs. Szakmai tevékenysége során 3 és fél évet tanított az Open Society Institute Roma Mentor Projektjének keretében, 2009 és 2015 között a Budaörsi Tanoda Közhasznú Alapítvány tanára volt.

Nagy Ádám

1972-ben született Budapesten. Pedagógiából doktorált és habilitált. A Selye János Egyetem egyetemi docense, Bolyai ösztöndíjas, a Kecskeméti Főiskola Iuvenis kutatóműhelyének kutatóprofesszora. Az Új Ifjúsági Szemle és a Civil Szemle szakperiodikák alapító-főszerkesztője. Kutatási területei: szociálpedagógia, szabadidő-pedagógia, ifjúságügy.

Szabó Beáta

jogász, korábban a bűnüldözés területén dolgozott, később az Excenter Kutatóközpont kutatója. Jelenleg szabadúszó tréner.

Authors

László HARTAI

film Director and Cinematographer, won the Bela Balazs Award for his work. Chairman of the Hungarian Moving Picture and Media Education Association. As member of the Media Expert Committee of the Ministry of Education, he played an important role to write the Strategy Plan for the National Media Education. He is one of the founder teacher of the Faculty of Film Theory and Film History. He prepares courses for teachers with other subjects for the media teacher career and he also lectures on this courses methodology, media theory and creativ exercises, workshops. He represented the Hungarian Film- and Media Education in International Conferences (1993, Amiens; Toronto, 2000; 2004, Belfast, London; 2006-11, Bruxelles; 2014/15, Paris).

Veronika BUBIK

graduated from the Hungarian College of Applied Arts as a designer in 1993, and as a teacher in 1996. Since 2014 she has been working as a typographer. She is teaching typography at the Eötvös Loránd University, and typographical design at the Metropolitan University. She developed digital course materials in typography, publication design, infographic and presentation making and colour theory. Her scientific interest covers the relations of texts and pictures, communication and the future of reading and writing.

Tünde SIMON

graduated as a Math and Arts teacher from the Eszterházy Károly College, and as a visual culture teacher from the Moholy-Nagy University of Arts and Design. She finished PhD studies at the Doctoral School of Education (University of Szeged) in 2015. Her research areas cover visual education, evaluation and visual communication and the adaptation of the methodology of horizontal learning and professional learning communities. Her 20-year-old teaching practice focuses on art education and socialization.

Géza Máté NOVÁK

PhD is drama teacher and head of institute at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, Institute of Special Needs Education Studies. Professional leader of Drama and Theatre in Social Integration post-graduate education at ELTE. He is currently engaged in several drama- and theatre-based projects of special needs education and disability studies and also in the fields of applied drama in education and theatre therapy in social integration.

Kálmán SÁNTHA

associate professor, University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Education. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teacher's activities and thinking.

Gabriella DÓCZI-VAMOS

is a PhD candidate and assistant lecturer at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology. She graduated as an EFL teacher and obtained an M.A. in English linguistics and literature, as well as teacher's degree and an M.A. in Education sciences. Her Ph.D. research focuses on school violence and bullying. In addition to this, her other fields of interest include dyslexia and foreign language learning and related emotional and behavioural problems, the practical approaches of deviant behaviour and due to her work in higher education, the educational opportunities in teacher training and education sciences training.

Mariann HORVÁTH

graduated from the Pázmány Péter Catholic University in 2011 as teacher of German language and literature and in communication. Between 2011 and 2016, she attended the PhD program of Eötvös Loránd University Doctoral School of Education. In 2014 received BA in Speech and Language Therapy and Special Education from ELTE and she became in 2015 the Education Specialist degree. Currently she

works as a speech therapist in Budapest. Her major fields of research include the transactional analysis in pedagogy and she is interested in teacher's education, teaching foreign language, learning technics and stuttering.

László DÓRA

was born in 1982. He graduated in the Budapest Business School (tourism manager) and the Vitéz János Catholic College (cultural manager-andragogy and communication expert). At the University of Pécs he graduated as a cultural manager, from 2010 he became a Ph.D. student of the Doctoral School of Education at Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. His research theme is the mass communication theory adaptation in learning, taking into consideration the cognitive effects and cultural context. With fellows he studied international programs and teaching methods. He has been working as a teacher in schools and adult education for 7 years.

Péter BOGDÁN

is a secondary school teacher of the Hungarian language and literature and he is also a journalist and a pedagogical PHD-candidate at the Faculty of Pedagogy and Psychology of Eötvös Loránd University. As a junior research fellow he works at the Hungarian Academy of Sciences in the Institute for Minority Studies of Center for Social Sciences. During his professional activity he has taught 3 and half years in the framework of the Open Society Institute's Roma Mentor Project and between 2009 and 2015 he was one of the teachers of the Public Utility Foundation of Learning Center of Budaörs. Nowadays he has 23 scientific publications (paper, book review, book chapter) and he has more than 300 articles.

Ádám NAGY

Born in 1972 in Budapest. He earned his PhD and habilitation form pedagogy. Actually he is an associate professor at the Janos Selye University (Komarno) and a research professor at the Pallas Athene University (Kecskemét). He has a Bolyai fellowship (from Hungarian Academy of Sciences). He set up the periodicals Civil Review (Civil Szemle) and New Youth Review (Új Ifjúsági Szemle). His research areas: socialpedagogy, leisure time-pedagogy, youth affairs.

Szabó BEÁTA

Lawyer, former she worked in law enforcement, later she was a fellow researcher at the Excenter Research Centre. At this time she is an independent trainer.

English abstracts

LÁSZLÓ HARTAI: Media Education and Motion Picture at a Crossroads Again

Early school leaving (ESL) can be costly for the individual, and for the society. Not just in economic terms, but also in terms of low self-esteem, and the risk of social exclusion. ESL can be viewed as an individual drop-out issue, or as an issue related to a range of push-out factors. The article has a focus on the potential role of career guidance, and in particular on the aspect of developing career management skills in combating ESL. No single initiative or policy will provide the end solution to ESL: early school leaving is a complex issue, a 'wicked problem'. Three approaches are suggested: prevention which seeks to combat the causes of ESL; intervention which addresses emerging difficulties at an early stage, and seeks to prevent them from leading to ESL; and compensation which aims at offering guidance and opportunities for education and training for those who have interrupted their education.

Keywords: media education, media literacy, digital turn

VERONIKA BUBIK and TÜNDE SIMON: Visual Communication: the Dominant Form of Communication in the 21st Century in Contemporary Arts, Science and Visual Education

Those changes that put visuality in the foreground against verblability started in the 20th century. As a consequence, attitudes towards pictures, visual information and visuality had significantly changed. The complex processes and elements of visual understanding and communication drew attention to the need for understanding and analysing visual thinking, visual language and visual education. Visual communication is an approved, but still an evolving discipline. Although its significance and relevance in everyday situations and in education and science is undoubted. An urgent need emerged to clarify the conceptual framework of visual communication since it became part of the national curriculum. This study focuses on the conceptual background of visual communication, and reveals its position in contemporary arts, science and visual education.

Keywords: visual communication, contemporary arts, infographics, visual language, visual education

GÉZA MÁTÉ NOVÁK: Drama and Pedagogy; Current Issues Regarding Drama in Education

Drama in education: is it a way of learning through action? Does it embody social integration or inclusion? Is it a young and engaged discipline aiming to develop multicultural education and the concept of pluralism and democracy in schools? Is it both a system of education and a criticism of the current education system at the same time? Does it provide a stage for social participation? It would appear that Hungarian educational practice has not yet utilized the problem-based learning potential of drama. We should take into consideration the fundamentals of learning theories of drama. Daily educational practice, as well as several national and international studies, shows how effective drama can be. The success of its educational applications is based on the personal skills and strategies of the drama teacher. The facilitator can help the participants share and understand their experiences on personal and social levels. This paper is intended to show the diversity of contemporary applied drama and makes reference to international trends and expertise.

Keywords: drama in education, applied drama, problem-based learning, drama-based research, arts-based intervention

KÁLMÁN SÁNTHA: Qualitativ Analysis of Ego-centered Networks

The study draws the attention to the analysis of Ego-centered networks that is one of the research areas of network science. It presents the features of unstructured network cards. Building up on the method of Hierarchical Mapping Technique it confers possible functions of the structured and standardized and structured and unstandardized network cards in research that is based on Ego-centered networks. This study enhances the possible functions of methodological triangulation in empirical research and demonstrates particular techniques that might be relevant in qualitative and mixed method research.

Keywords: ego-centered networks, networkcards, Hierarchical Mapping Technique, methodological triangulation, Qualitative Structural Analysis

GABRIELLA DÓCZI-VÁMOS: Meta-analysis of School Violence and Bullying Prevention Programs

In the present study, the characteristics of interventions aiming to prevent school violence and bullying are to be presented, as well as the learning points of research carried out in connection with their effectiveness. Since school violence and bullying have continuously been on the agenda, the paper analyses international research investigating the efficiency of programs for preventing and reducing violence, and their adaptability to the school environment. As a starting point, the concepts of violence and bullying are defined, and then the key aspects are discussed, which need to be considered during the elaboration of such programs. It is underlined that although in relation to violence, attention used to be focused on the individual (child, pupil), today, several researchers see the school as an important setting, where this phenomenon can be investigated and interventions aiming violence prevention can be successful. They tend to emphasize that during the process lasting from planning through implementation to evaluation, perceptions and interests of stakeholders need to be taken into consideration. Research results also indicate that the treatment of pupils should be devoted special attention, not to do harm to victims of abuse, but to safely reach people and groups who are concerned by violence by any means. Getting to know violence and bullying prevention programs and works analysing these interventions can assist professionals to appropriately design, introduce and evaluate programs on the local level.

Keywords: school violence, school bullying, intervention programs

HORVÁTH MARIANN: Speech Therapist Education in Hungary

The speech therapist education in Hungary has more than a hundred years history. During this time was made a lot of structure and content reforms. The education institutes want to suit to the legal requirements and the labor requires. Thereby they want to assuring the training of professionals who can stand with their theoretical and practical knowledge in everyday life and moreover they have ability to acquire new knowledge, self-service training. The study focused on the current outstanding of speech therapist education. It summarizes the training facilities and the further education opportunities.

Keywords: speech therapist education, further education, master study, qualification exam