

PEDAGÓGIAI KOMMUNIKÁCIÓ AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN

Kivonat

Az információs társadalomban az információ előállítása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása jelentős mértékben határozza meg a társadalmi folyamatokat, így az iskolai oktatást, a pedagógiai kommunikációt is. A kommunikáció participációs modellje a pedagógiai kommunikáció fókuszába a problémát helyezi. A kommunikáció ebben az értelemben a probléma felismerésére és megoldására irányuló aktivitás, melyben a szereplők sajátos szükségletekkel, felkészültségekkel, stratégiákkal vesznek részt azért, hogy megoldják a problémát. Az információs társadalom sajátos problémákat generál, melyek a pedagógiai kommunikációt alapvetően befolyásolják. A tanulmány arra vállalkozik, hogy a pedagógiai kommunikációt mint participációt az információ szempontjából vizsgálja.

Kulcsszavak: információ, problémamegoldás, pedagógiai kommunikáció, pedagógusszerep

1. A pedagógiai kommunikáció fogalma

A szakirodalomban többféle terminológia használatos a pedagógiai kommunikációra. Vannak, akik oktatási kommunikációnak (Mottet–Beebe 2006; Houser–Hosek eds. 2018), mások nevelési kommunikációnak, ismét mások pedagógiai kommunikációnak nevezik azt a kommunikációt, amely a pedagógiai helyzetekben zajlik. Az oktatási kommunikációt úgy értelmezik, mint „az a folyamat, amellyel a tanárok és a diákok verbális és nonverbális üzenetek segítségével serkentik a jelentéseket egymás fejében” (Mottet–Beebe 2006: 5). Meglátásuk szerint a tanár–diák interakciók arra hivatottak, hogy befolyásolják a tanulók tanulását, motivációját, teljesítményét, valamint a pedagógusok elégedettségét és énhatékonyágát (Mottet–Beebe 2006).

„A nevelési kommunikáció egy gyűjtőfogalom, amely magában foglal minden beszédhez, hallgatáshoz és kapcsolathoz tartozó fogalmat, amely kapcsolódik a tanuláshoz” – olvashatjuk Rubin (2008: 1) tanulmányában vagy az azóta már más néven megjelenő *Canadian Journal of Educational Communication*¹ nevében. A definíció és a cím a tanuláshoz kapcsolja a kommunikációt, bár a meghatározás nevelési kommunikációról beszél, a tartalma egyértelműen

¹ Későbbi neve: *Canadian Journal of Learning and Technology*.

a tanuláshoz kapcsolódó, nevezetesen a kommunikációs neveléshez és az oktatási kommunikációhoz kapcsolódó kommunikációt, annak retorikai és kapcsolati aspektusait vizsgálja (Rubin 2008: 1–5).

A Nemzetközi Kommunikációs Szövetség (ICA) Oktatási Kommunikációs Osztálya az első olyan szakmai csoport, mely legitimálta az oktatási kommunikáció tanulmányozását, és lehetőséget biztosított a kutatók számára a pedagógiai kommunikációs kutatások bemutatására a Szövetségi (ICA) találkozókra (McCroskey–McCroskey 2006).

A pedagógiai tevékenység jelentős része kommunikáció, azaz üzenetek cse-rje szimbolikus jelrendszerek közvetítésével (Mogyorósi–Virág 2018: 54).

Magyarországon a kommunikációs szemlélet érvényesítése a pedagógiában először Zsolnai József tevékenysége nyomán kezdett elterjedni. Módszer-tanának a neve is jelzi ezt a szemléletet: nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program (NYIK). Zsolnai a pedagógiai kommunikációt pedagógiai szubdiszciplínának tartotta (Zsolnai 1996: 122). Az általa szervezett pedagógiai kísérlet jelentősége abban rejlik, hogy felismerte: a kommunikációs paradigma sajátos elméleti és gyakorlati keretet teremt egy alternatív pedagógia számára. Így valósulhatott meg az 1970-es években a helyes kiejtési készségek fej-lesztésétől indított pedagógiai innováció, mely 1984-ben alternatív tantervvé fejlődött. Buda Béla egy lehetséges kommunikációs területként értelmezi a pedagógiai kommunikációt: „A kommunikáció szabályszerűségeinek sajátos megjelenési formája és egyben különleges alkalmazási területe a pedagó-giai szituáció, azaz a tanár és a diák együttléte” (Buda 1986: 189).

Zrinszky László (1993: 21) nézete szerint a pedagógiai kommunikáció a pedagógiai céloknak alávetett kommunikációs forma, amely pedagógiai szempontok szerint szabályozott és rendszerint intézményes keretek között, a pedagógusok és tanulók közvetlen személyes kapcsolataiban, gyakorta mé-diumok felhasználásával megy végbe.

„A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció, mely a nevelők és növendékek közvetlen szemé-lyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, ill. befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe. [...] Tárgykörébe tartoznak a pedagógia vilá-gának különböző szintjein a pedagógiai alapviszony lényegiségét kifejező kódhasználat, szerepcserék, információcserék, illetve a kommunikációs ak-tusok és folyamatok eredményeként keletkező kommunikátumok, amelyek manifesztálódnak írott és mondott szövegekben éppúgy, mint gesztusokban, mimikában, öltözködésben stb.” (Jászi 2015: 2.1.2.)

A definíciót megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy integráló szemlélettel egyszerre tekinti az oktatási és a nevelési helyzeteket a pedagógiai kommunikáció szempontjából releváns területnek, és érvényesnek tekinti rájuk a céloknak alárendeltséget, a szabályozottságot, a tervszerű előkészítettséget és az intézményesültséget.

Jelen tanulmány a pedagógiai kommunikáció értelmezésekor ezt az integráló szemléletet elfogadja és követi. Ugyanakkor, az információ korában, a közvetlen személyes kapcsolatban való megnyilvánulást, mint a pedagógiai kommunikáció alapvető sajátosságát, szeretné felülvizsgálni és újraértelmezni.

2. Pedagógiai kommunikáció az információs társadalomban

Az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és az új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobbbrészt a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái (Balázs 2005, Balázs 2023: 225–306). Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, a mezoszinten működő intézmények, mint például az iskola, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells 1996). Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mait megelőző korszakokban. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait. Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például a több számítógép, a széles sávú internet penetrációja, a több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az iskolai pedagógiai helyzeteket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az információ mennyiségi és minőségi átalakulása a szereplők kapcsolatrendszerét átalakította. Jelen tanulmány az információ mennyiségi növekedésének a pedagógiai kommunikációra gyakorolt hatását vizsgálja.

Az információ természetének vizsgálata során Z. Karvalics László megítélését célszerű figyelembe venni, aki Machlup munkásságának méltatása kapcsán kijelenti, hogy az információs társadalomban tudástermelésről beszélhetünk (production), mivel a termelés az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés,

a tervezés, a szétosztás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009).

A tudástermelés objektív feltétele a megfelelő médium (internet) és a megfelelő eszköz (számítógép, tablet, okostelefon), a tudástermelés a digitalizáció szükségszerű következménye. A tudástermelés szubjektív feltétele a szükséges előzetes tudás (információs és médiaműveltség, digitális kompetencia) és a motiváció rendelkezésre állása (Szőke-Milinte 2020; Pogatsnik–Bodane 2020). A legtöbb iskolában a széles sávú internet és az eszközellátottság terén is jelentős eredményeket hozott az elmúlt időszak pandémiatapasztalata, a digitális kompetencia fejlesztését kiemelt feladatként kezeli a 2012-es és a 2020-as NAT is (NAT 2012, NAT 2020). A pedagóguskompetenciákat megvizsgálva a digitális kompetencia minden kompetenciaterületen indikátorként van jelen, továbbá a pandémia óta fokozott elvárás a gyakorló pedagógusoktól a digitális tanulószervezés (326/2013 Kormányrendelet, Útmutató 23–5). Az objektív és szubjektív feltételek 2019-es állapotáról átfogóan tájékoztat az OECD-jelentés (OECD 2019).

A pedagógiai kommunikáció információs szempontú értelmezése annak vizsgálatát feltételezi, hogy az információ korában, a tudástermelés során, az információ mennyiségi, minőségi, tartalmi és formai (digitális) változásának hatására történt-e minőségi változás a pedagógiai kommunikációban. A továbbiakban a tanulmány ezt a vizsgálatot végzi el.

2.1. A pedagógiai kommunikáció mint problémamegoldás

A kommunikációnak tranzakcióként való felfogása szerint az információ adótól vevőhöz történő átadása jelenti a kommunikáció lényegét (Shannon–Weaver 1986). Az interakcióként felfogott kommunikáció fogalmában a döntő mozzanat az, hogy a kommunikációban részt vevők közös erőfeszítéseként jön létre a jelentés (Watzlawick–Beavin–Jackson 1968). A kommunikáció kultivációs szemlélete szerint a kommunikáció nem esemény, hanem a kommunikátorok számára hozzáférhető állapot, amelyet fenn kell tartani, azért mert a kommunikáció állapotában való részesedésben tudjuk meg, hogy mi az igazság, hogy mi a szép és mi a jó (Gerbner 2000). A kultivációs szemlélet szerint az elérhetőség kerül a középpontba az információátadás helyett.

Horányi Özséb szerint szerencsésebb a

„kommunikációt nem feltétlenül egy esemény megtörténteként érteni, hanem inkább lehetőségként tekinteni rá. [...] [V]alaki épp attól válik részesévé a kommunikációnak, ha az információ elérhetővé válik számára: mert hozzá-

férése van, mert tudatában van a hozzáférés lehetőségének, mert ismeri (tudja) a hozzáférés módját. Ez a kommunikáció participációra alapított fogalma” (Horányi 1997: 3).

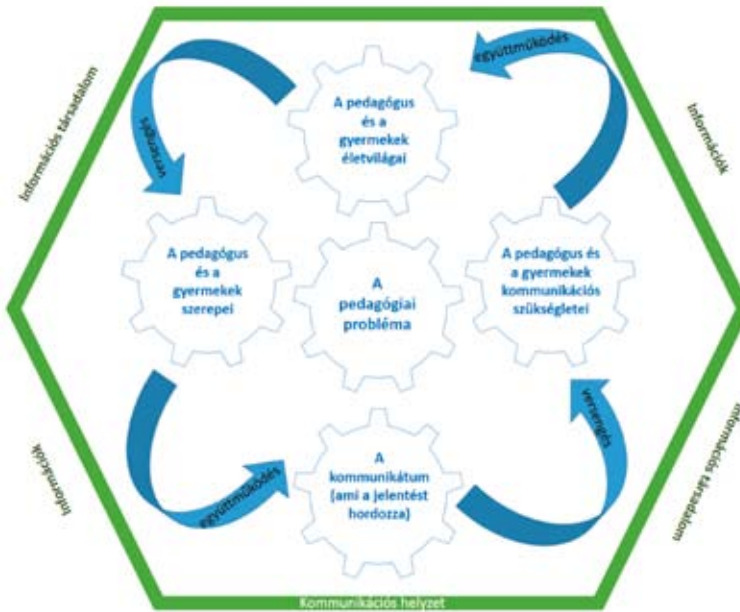
A kommunikáció mint participáció fogalmának következménye van a társadalomelméletre, benne a nevelésről alkotott elképzelésekre, az oktatáshoz és a neveléshez való hozzáférés kérdéskörét új perspektívába helyezi (Tomori–Koltay–Grigas 2021).

A pedagógiai kommunikáció ebben az értelmezési keretben a (pedagógiai) probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges releváns felkészültség elérhetőségét jelenti egy (problémamegoldó) kommunikátor számára. A kommunikáció tehát ebben a szemléletben egy állapot, *a kommunikátor egy lehetséges állapota*, a perspektíva, melyből a kommunikációt a participációs elmélet szemléli a problémamegoldás perspektívája (Horányi 2001: 22). A kommunikáció a probléma felismerésére és megoldására irányuló aktivitás, melyben a problémában érintett szereplő(k) sajátos szükségletekkel, felkészültségekkel, stratégiákkal vesz(nek) részt. A probléma Horányi értelmezésében abból a különbségből fakad, mely a problémamegoldó jelen állapota és egy számára kívánatos állapot között fennáll. Mivel alig van olyan állapot, amelyben az embernek ne kellene valamilyen problémát megoldania, azaz ne volna számára az aktuálisnál kívánatosabb állapot, a kommunikáció (lét) állapotnak tekinthető (Horányi 2001: 23). A szereplők akkor értékelik a pedagógiai kommunikációt és ezáltal a pedagógiai folyamatot eredményesnek, ha az megnyugtatóan elégíti ki a szereplők szükségleteit, és állítja helyre az egyensúlyt a jelenlegi és a kívánt állapotuk között.

Ebből a szemléletmódból levezethető néhány következmény a kommunikátorra nézve:

- Ismernie kell a felkészültségeit, tisztában kell lennie a szerepével.
- Fel kell ismernie a problémát.
- Meg kell tudnia fogalmazni a problémát.
- Esélyesnek kell megítélnie a probléma megoldását, motiválnak kell lennie a megoldásra.
- Azonosítania és mozgósítania kell azokat a felkészültségeit, melyek szükségesek a probléma megoldásához.
- Fel kell ismernie, ha új felkészültségekre van szüksége, és meg kell szereznie azokat a probléma megoldásához.
- Új erőforrásokat, kommunikátorokat kell bevonnia a probléma megoldásába.
- A felkészültségek, erőforrások elérhetők kell legyenek a kommunikátor számára.
- Ismernie és alkalmaznia kell eredményes problémamegoldó stratégiákat.

A kommunikáció mint participáció szempontjából megkülönböztethető a kommunikáció struktúrája, benne a kommunikátorszereppel, a kommunikátor kommunikációs szükségletével, életvilágával, a kommunikátummal és a kommunikációs helyzettel. A kommunikáció dinamikáját, vagyis a probléma megoldását a belebonyolódásban, a stratégiákban (együttműködés és versengés) és problémamegoldásból való kihátrálásban lehet megragadni. A továbbiakban ezeket a strukturális és dinamikai összetevőket tekinti át a tanulmány a teljesség igénye nélkül (a pedagógiai kommunikációs helyzet külön tanulmány tárgyát képezi) az információ sajátosságaival összefüggésben (1. ábra).



1. ábra. A pedagógiai kommunikáció mint problémamegoldás információs szempontú vizsgálata

2.1.1. Az információval összefüggő problémák

Az információs társadalomban az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása olyan jelentős mértékben határozza meg a társadalmi folyamatokat, mint korábban egyetlen társadalmat sem. Az információs paradigma a technológiai forradalom talaján bontakozott ki, mely nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontból is meghatározza az információt és általa a kommunikációt. Horányi okfejtését alapul véve,

azt kiegészítve az információs paradigma pedagógiai kommunikációra gyakorolt hatásait az alábbi pontokban lehet összefoglalni (Horányi 1997):

- (1) Az információ és a kommunikáció osztálytermi lokalizációja meghaladott: az osztálytermi pedagógiai kommunikáció átlépi az osztályterem falait, és a hálózati kommunikáció segítségével más iskolák, települések, országok polgárai is bevonhatókká válnak az információ előállításába és a kommunikációba.
- (2) Az információ és a kommunikáció hálózati formái tág teret adnak a kommunikációs zavarok, félreértések megjelenésének. „A félreértés jelensége az emberi interakció velejárója, akár anyanyelven belüli, akár interkulturális a kommunikációról van szó” (Veszszős 2022: 459). Ezt egészíthetjük ki az információ korában azzal a megállapítással, hogy az online (hálózati) kommunikáció megsokszorozza a félreértéseket és a kommunikációs zavarokat, nehezíti az összehangolást, a jelentéstulajdonítást, a kognitív sémák egymáshoz illesztését, olyan szerepek alakítását is lehetővé teszi, amelyek rontják a kapcsolat minőségét (Szőke-Milinte 2018: 107–15).
- (3) A pedagógiai kommunikáció információs szempontú értelmezése a személyiségfejlesztés és a tanulás új keretét és módszereit feltételezi. Nem zárhatók ki a pedagógiai hatások közül azok az online tapasztalatok, melyekben a valódi osztálytermi tapasztalattal párhuzamosan az online térben a tanulók bekapcsolódnak. Ellenkezőleg, be kell őket építeni a pedagógiai kommunikációba.
- (4) Megváltozott az információ elérhetősége: a tudásnak nem az egyedüli birtokosa a pedagógus, a tudás a hálóban is lokalizált.
- (5) Az információ nem mindig köthető ún. referenciaszemélyekhez, -szervezetekhez, sokkal inkább véleményvezérekhez, ezáltal a megbízhatósága relativizálódik. Például a wikik egyes szócikkeinek felhasználhatósága az oktatási problémák megoldásában nagy körültekintést igényel.
- (6) A hálón az információ nagyon rövid idő alatt képes eljutni a hálózat bármely pontjára, és elvben végtelen ideig tárolható.
- (7) A hálón a kommunikáció nagyon dinamikus, szimultán módon történik, szemben a hagyományos és gyakran szukcesszív pedagógiai kommunikációval.
- (8) Az információ elérése feltételezi, hogy a felhasználó (tanuló) birtokolja azokat a felkészültségeket, melyek lehetővé teszik számára az információ felismerését és feldolgozását (nyelvismeret, digitális kompetenciák, gondolkodási műveletek, előzetes ismeretek).

- (9) A kommunikáció önszervezése jellemző az információ korában: a mindenkori tanulónak fel kell ismernie a problémát, továbbá a megoldásához szükséges információkat fel kell kutatnia, be kell szereznie, majd fel kell dolgoznia a problémamegoldás érdekében. A tanuló maga alakítja a tanulási környezetet és a kommunikációs folyamatot, valamint a célok megfogalmazása is elsősorban saját tevékenységből ered, a pedagógus támogatóként, mentorként segítheti (Balázs–Balázsné 2018: 55).
- (10) A digitális felületeken az információhoz és a kommunikációhoz való hozzáférés korlátlanágával egy időben az információ és a kommunikáció előállítása is korlátlaná válik. Szinte mindenki, akinek megvannak a felkészültségei, részt vehet az információ előállításában, a kommunikációban.
- (11) Átalakult az információ és a kommunikáció természete: a lineáris, retorikai, nyelvi és fogalmi reprezentációkat fokozatosan kiegészítik és adott esetben felváltják a nemlineáris, képi, intertextuális formák.
- (12) Egyre jobban személyre szabhatóvá, befogadói igényekhez igazíthatóvá válik mind az információ, mind a kommunikáció. Azonban, a Máté-effektus szerint, a személyreszabhatóság, a hozzáférés, a részvétel az információhoz és a kommunikációhoz leginkább azoknak adatik meg, akik rendelkeznek a szükséges felkészültségekkel. A digitális információfeldolgozás egyszerre lehetőség és veszély a hozzáférés szempontjából.
- (13) Megváltozott az információ és a kommunikáció által igényelt kommunikátori attitűd: az aktív belső reprezentációs tevékenységet kiegészítik a külső képi, mozgóképi reprezentációkkal végzett tevékenységek (pl. filmkészítés), továbbá az információ előállításához, kiválogatásához, felhasználásához kapcsolódó tevékenységek.
- (14) A pedagógus és a társak hatása a tanulói személyiségfejlődés szempontjából nem nélkülözhető, ezért a személyközi kommunikáció sem nélkülözhető a pedagógiai kommunikációban.

Minden tanköteles gyermeknek törvény által garantált joga a neveléshez és az oktatáshoz való hozzáférés, tehát minden gyermeknek lehetősége van az iskolai problémamegoldásban való részvételre. A pedagógiai kommunikációban, azaz a pedagógiai helyzetben felmerülő problémamegoldásban való részvétel feltétele az információhoz való hozzáférés. A hozzáférés komplex feltételrendszer: jelenti a hozzáféréshez szükséges objektív (internet, számítá-

tógép) és szubjektív (digitális kompetencia) eszközök birtoklását, a probléma felismerését, a probléma megoldásához szükséges előzetes tudás mozgósítását, a megoldáshoz szükséges motiváció rendelkezésre állását.

Kommunikációs szempontból vizsgálva előfordulhat az információ elérhetetlensége a tanuló számára, ugyanis a fizikai hozzáférés lehetősége nem jelent kommunikációs szempontból hozzáférést. Pedagógiai és kommunikációs szempontból is a hozzáférés a nevelési és oktatási helyzetekben az információ és az információ által meghatározott problémákhoz való hozzáférést jelenti: azok felismerését, megértését, megoldását. Minden olyan helyzetben, amikor az információ nem hozzáférhető a gyermek számára azáltal, hogy nem a számára feldolgozható szinten (az információ elvonatkoztatási szintje, minősége) kerül a kommunikációs folyamatba, a hozzáférés zavart szenved. Ezért a legalapvetőbb pedagógiai feladat az információk hozzáféréseinek a biztosítása: a feldolgozáshoz, megértéshez szükséges műveletek, képességek, felkészültségek kialakítása, aktivizálása, a befogadás támogatása. Amennyiben az iskola nem tud megfelelő figyelmet szánni az információk feldolgozásának támogatására, a hozzáférés lehetősége sérül (OECD 2018).

2.1.1.1. A megismeréshez kapcsolódó problémák

Az információ mennyiségi változása az iskola világát kihívás elé állítja. Az új, digitális médiumokon keresztül vagy a hálóban keletkezett információ önmagában is problematikus, hiszen megfelelő digitális, kommunikációs és tárgyi felkészültség hiányában nehezen ellenőrizhető a hitelessége, nehezen szelektálható és nehezen feldolgozható. Az egykor megbízható információbirtokosok, mint a tankönyv vagy a pedagógus, ma már nem megkérdőjelezhetetlen és kizárólagos referenciák, autoritások, a szereplők – a tanulók és a pedagógusok – napi szinten szembesülnek azokkal az információkkal, amelyek az egyes témák kapcsán a legkülönbözőbb médiumokban és szereplőkhöz kapcsolódóan minőségi szűrés nélkül megjelennek (Szabó 2015: 17–31). Az sem zárható ki, hogy adott témában egymásnak ellentmondó információkat találnak a tanulók, vagy olyan mennyiségű információra bukkannak, hogy képtelenek lesznek azokat minőségi kritériumok mentén mérlegelni. Gyakran előfordul, hogy a pedagógus sem képes az információk kontrollját megvalósítani, mert olyan gyorsan és oly könnyen férnek hozzá a legkülönbözőbb információkhoz a tanulók, hogy a pedagógus nem tud ezzel a ritmussal lépést tartani. A tanulók számára komoly kihívás annak eldöntése, hogy mely problémákkal kell foglalkozniuk, és melyeket kell figyelmen kívül hagyniuk a megismerés során, a szelekció képessége hosszú idő alatt sok gyakorlással, tanulással alakítható.

Az információ-előállítás és -feldolgozás módja is változik az információs társadalomban, hiszen a médium, melyben az információ megjelenik alapvetően meghatározza annak megjelenését, feldolgozását, befogadását, felhasználását (Ollé és munkatársai 2013). Ez a formai-minőségi változás főként az intertextuális, komplex képi és fogalmi megjelenésben mutatkozik meg. A tanulók és pedagógusok számára problémát jelenthet olyan adaptív és hatékony információfeldolgozó módszerek kimunkálása és alkalmazása, amelyek illőek az adott információhoz és tanulási helyzethez, és amelyek eredményes tanulást tesznek lehetővé a tanulók számára. Például a Z és az α generációnak² is meg kell tanulnia a Classroom-, a Teams- vagy a Moodle-alkalmazásban megtalálni és feldolgozni az információt, amennyiben a tantermi oktatást kiegészítik online platformon történő megismeréssel is. Az egyéni és életkori sajátosságok is meghatározzák, hogy mekkora problémát jelent az oktatás tartalmának feldolgozása, elsajátítása, a követelmények teljesítése. A digitális kommunikáció személyreszabottságával a pedagógus segítheti az egyes tanulók problémamegoldását, a probléma értelmezését, a problémában rejlő ismeretlen felfedezését, a megoldáshoz szükséges felkészültségek mozgósítását, a megoldás kimunkálását.

A pedagógiai helyzetekben megjelennek azok a tanítás-tanulás sajátosságából fakadó problémák is, melyek az információhiányhoz, az információ megszerzésének akadályoztatottságából, a probléma felismeréséből és megértéséből, a probléma megoldásához szükséges felkészültségek, valamint szükségességük tudatának a hiányából fakadnak (Farkas–Ancza–Tóth 2023; Karl–Nagy–Molnár–Szűts 2023).

Gyakori probléma a Z és az α generációsoknak a hagyományos lineáris szöveg-alapú információfeldolgozás. Hozzáférhetőbb számukra a képi, intertextuális információ, a vizualitás határozza meg a mindennapjaikat, a tájékozódásukat, így a pedagógiai helyzetekben is erre van igényük (vö. 2.5. alpont).

A pedagógiai kommunikációra sajátos módon jellemző a pedagógus által előidézett problémák jelenléte is, ezeket tanítási-tanulási stratégiaként alkalmazza mint a 21. századi tanulás és megismerés korszerű formáit. A megismerés tárgyát mint megoldásra váró problémát tünteti föl a pedagógus a tanulók számára, olyan problémaként, mint amely előtt maga a tudomány is állt vagy áll, amely a mindennapi élet megoldandó problémája.

² A Z és az α generációk megkülönböztetése a médiapedagógiai szakirodalomban igen sokféle. Alapja egy adott csoport közös immanens tulajdonsága, ahogyan a médiumokhoz, a szóban forgó két generáció a digitális technikához és az internethez viszonyul. A Z generáció 1996 után született, már nem élt internet nélküli világban, az α generáció 2010 után született, igen korai életszakaszban rendelkezett IKT-kompetenciákkal (Szőke-Milinte 2020).

Mindezzel arra motiválja a pedagógus a tanulókat, hogy váljanak felfedezőkké, problémamegoldókká, kutatókká, az információ előállítóivá (pl. problem based learning) (Molnár 2004: 12–9).

2.1.1.2. A neveléshez kapcsolódó problémák

A *nevelési hatás* a kommunikációban mutatkozik meg, amennyiben felismerjük, hogy a konvencionális (szabályokhoz igazodó) és az önkifejező (valamit elárul a kommunikátorról) jellege mellett a pedagógiai kommunikáció retorikus természetű: felbontja a szokásos figyelemstratégiákat, kialakít valami ott és akkor megtörténhetőt és meg nem ismételtet, felkínálja a lehetőséget a résztvevők számára, hogy megismerjenek, felismerjenek valamit önmagukról, a másik emberről, a dolgok működéséről (Barbara O’Keefe idézi Griffin 2003: 116–7). A pedagógiai kommunikációban a pedagógus pontosan tudja, mi a szándéka, mire szeretné felkészíteni a tanulót: az általa megértett és megtapasztalt, gondosan előkészített, retorikailag, stilisztikailag, pedagógiaileg és diszciplinárisan megtervezett, problémaként fölvezetett üzenetet kívánja felismertetni, felfedeztetni és megoldatni a tanulókkal (pl. heurisztikus módszer a magyar nyelv tanításában).

A mindennapi érintkezésben, a pedagógus-gyermek, gyermek-gyermek kapcsolatban számtalan olyan probléma keletkezik, melyek az érdekek sérelmével, az együttműködés szabályainak megsértésével vagy az eltérő szükségletekkel, eltérő értékekkel, meggyőződésekkel vannak összefüggésben. Napi szinten van szükség a problémamegoldásra, konfliktuskezelésre. A szereplők az egymás közötti vagy a saját problémáikat felismerik és a kommunikációban kezelik. Az egyensúly állapota csak átmeneti, hiszen az együttélés és az interakciók természete az eltérő érdekek, értékek képviselete, ütköztetése. A személyiségfejlődés sajátossága az alapkonfliktusok megélése és megoldása, vagyis az *önnevelés* és az önismeret fejlődésének alapvető sajátossága a problémamegoldás (Erikson 1991: 437–89).

Miközben a digitális pedagógiai kommunikáció nem képes azt a nevelési hatást elérni, mint amit a hagyományos személyes pedagógiai kommunikáció, aközben új típusú nevelési problémákat eredményezett: az online térben a legkülönbözőbb platformokon név nélküli kommentekkel bánthatják vagy zaklathatják (bullying) egymást a gyermekek, fiatalok. Önmagában az online információk korlátlan fogyasztása is okozhat feszültséget a pedagógus és a tanulók között, hiszen a túl sok információ nem teszi lehetővé azok tényszerű ellenőrzését, gyakran torz vagy hamis információkat állítanak egymással szembe a pedagógiai kommunikáció szereplői. Az online tereken gátlástalanabban előállított tartalmak, mémek, egyéb bejegyzések mind tartalmilag, mind formailag problematikusak lehetnek, amelyekkel a pedagógusnak fog-

lalkoznia kell (pl. sértik mások személyiségi jogait, gúnyosak, bántóak stb.) (Hegyí–Jagodics 2020: 59–81).

A plagizálás jelensége is új kihívások elé állítja a pedagógiai szereplőket. Miközben nagy a kísértés, és sok a lehetőség a tartalmak felhasználására, a pontos forrásmegjelölés, a hivatkozás szabályainak a betartása nem elég tudatos a tanulóknál (Ollé és munkatársai 2013: 45).

2.2. A kommunikátorszerepek

Buda Béla a szerepet az adott szituációban szereplő személy előírt viselkedéseként, reagálási módjaként értelmezi (Buda 1987). Minden társadalmi helyzethez (státuszhoz) kulturálisan előírt elvárások tartoznak, amelyek meghatározzák a személy viselkedését, jogait, kötelességeit. Ez persze nem azt jelenti, hogy csak a pontosan megfogalmazott, leírt normákról van szó (bár időnként ez is előfordul), hanem az emberek fejében kialakuló sémákról, elképzelésekről, amelyek a társas viselkedésünket alakítják. Ezek a sémák a tapasztalatok és a kulturális minták révén alakulnak ki. A pedagógiai kommunikáció egyik kitüntetett szereplője a pedagógus. A szerep úgy határozható meg, mint viselkedésminták készlete, specifikus elvárások összessége, melyeket a szerepet betöltő személlyel szemben megfogalmaz a többi szereplő (Horányi 2001: 60). Kathleen M. Galvin szerint a tanári szerepviselkedés öt formája határozható meg: a tárgyi tudást birtokló, a tanítás és tanulás menedzsere, a támogató értékelő, a szocializációt támogató és a személyes példamutató szerepek. Szintén a szerző idézi Hart (1986) meghatározását, aki szerint a tanárok forradalmárok, lázadók és felszabadítók, „jobbá teszik az embereket, mint azok gondolták volna”.

A tanári felkészítés közös követelményeiről szóló rendelet (8/2013 EMMI) nyolc kompetencia mentén határozza meg a pedagógus szerepviselkedését:

- a tanuló személyiségének fejlesztője, az egyéni bánásmód érvényesítője,
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítője, fejlesztője,
- a szakmai, szak módszertani, szaktárgyi tudás birtokosa,
- a pedagógiai folyamat tervezője,
- a tanulás támogatója, szervezője és irányítója,
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelője,
- a kommunikátor, a szakmai együttműködő,
- az autonóm, felelős szakember.

A pedagógusszerepre való tudatos készülés, a folyamatos önfejlesztés a pedagógusszerep eredményes gyakorlásának egyik biztosítója.

A szereppel kapcsolatos elvárások birtoklása harmonikus szerepmegvalósítást, kongruens kommunikációs viselkedést eredményez. Cs. Gyimesi Éva így ír erről:

„Átgondoltad-e, mit jelent megfelelni egy szerepnek? E megfelelés tartalmát ugyanis eleve meghatározza, hogy valóban választott vagy csupán elfogadott szerep-e, amire vállalkozol. Hogy a választás személyiséged és a szerep szükségszerű találkozása-e, vagy megízlelése egy véletlenszerű kalandnak. A szerepnek viszonylag könnyű megfelelni, ha megtanulod a szövegkönyvet, és úgy cselekszel, ahogyan elvárja tőled a rendező. Ám lehet, hogy lötyögni fog rajtad, vagy éppenséggel szűk lesz, kénytelen leszel érezni, hogy te és szereped nem vagytok azonosak. [...] Sokkal nehezebb, ha a szerepnek nem megfelelni akarsz csupán, hanem úgyszólván testhezállónan kitölteni. Ha benne önmagadat akarod választani. Vajon nem ez a vélt harmónia útja, a pályaválasztás igazi hajtóereje?” (Cs. Gyimesi 1998: 11–2.)

Az információs társadalomban a pedagógusszereppel kapcsolatos hagyományos elvárások, a szerepet alkotó viselkedésminták kibővültek, átalakultak. Az információ korában a pedagógus lehet kapuőr, aki megállítja vagy módosítja a gyermekek felé tartó üzeneteket, regulátor, aki az újmédia-üzeneteket átalakítja vagy újraformálja, mielőtt azok elérnék a gyermekeket, és adott esetben szűrő is, hiszen olyan kódokat és szimbólumokat használ az üzenetek közvetítésére, amelyek befogadhatók és értelmezhetők a gyermekek számára (Hiebert–Ungurait–Bohn 1974). Végül a pedagógus mint kommunikátor tartalomkezelővé és -előállítóvá is válhat, hiszen a kommunikációs partnerek részéről mint reális elvárás megfogalmazódik, hogy a pedagógus képes legyen digitális oktatási tartalmak létrehozására és alkalmazására (Kahoot, Quizlet, Classroom), valamint képes legyen a digitális tanulásszervezésre és tanulástámogatásra.

Az információ felkutatásához, szelektálásához, hitelességének ellenőrzéséhez és feldolgozásához kapcsolódó készségek szintén a 21. századi tanár szerepelvárásai közé tartoznak. Marc Prensky megkülönböztette a digitális őslakosok (digital natives, N-Gen, netgeneráció) és a digitális bevándorlók csoportját. A digitális bevándorlók felnőtt korukban találtak először a digitális technológiával (X generáció), míg a digitális őslakosok már beleszülettek a digitális technológiai környezetbe, tehát soha nem éltek olyan korban, amelyben a digitális technológia felhasználása ne lett volna mindennapi esemény (Prensky 2001). A pedagógus, aki bevándorló, nehezebben tesz szert azokra a digitális kompetenciákra, melyeknek birtokában komoly referenciaszemély lehetne a tanulók számára, ugyanakkor az analóg, hagyomá-

nyos tudás birtokában képessé válhat az információk minőségi szelekciójára. Például képes felismerni valódi művészeti tartalmakat és megkülönböztetni azokat a valódinak látszó tartalmaktól, tehát a tanár szerepében az információ-ellenőrzés hangsúlyosan jelen lesz, miközben a digitális kompetencia területén lehetnek lemaradásai. A digitális szövegértésre vonatkozó vizsgálatok kimutatták, hogy aki rendelkezett a hagyományos (nyomtatott) szövegek megértéséhez szükséges stratégiákkal, az képes volt ezeket a stratégiákat digitális szövegek esetén is jól alkalmazni, azaz jobban értette a digitális szövegeket is (Gonda 2014: 446).

A tanári szerepet a tanításról-tanulásról alkotott paradigmák határozzák meg, a szerepviselkedéssel kapcsolatos elvárásokat alapvetően a szerephez társuló feladatokból vezetik le a kutatók. A teljesség igénye nélkül néhány kutató az alábbi sajátosságokat emeli ki a tanári szereppel kapcsolatban (1. táblázat).

1. táblázat. Tanári szerepek aszinkron kommunikációs környezetben

Maulana és munkatársai 2017	osztálytermi menedzser, a tanulási légkör megteremtésének a felelőse, pontos instrukciókat megfogalmazó szerep, aktivizáló szerep, adaptív tanulást és tanítást megvalósító szerep, tanulási stratégiákat alkalmazó szerep
Compton 2009	a tanulási környezetet humanizáló, interakció-elősegítő, információ-rendszerező, információbemutató, visszajelző szerep
Bawane és Spector 2009	szakember, nevelő, szociális segítő, értékelő, ügyintéző, technológus, tanácsadó, kutató
Coppola és munkatársai 2002	információs menedzser: az információfeldolgozáshoz kapcsolódó kognitív folyamatokat tervező, szervező és kivitelező szakember, affektív támogató, tanulásszervező

Coppola és munkatársai (2002) a tanári szerepeket a következő területeken értelmezik: kognitív, affektív és menedzserszerepek. Ezek segítenek áttekinteni az információ korában a digitalizáció következtében megjelenő új tanári szerepeltvárásokat és azok sajátosságait.

A kognitív tanári szerephez a tanulással, információtárolással, memóriával, gondolkodással és problémamegoldással kapcsolatos tanári tevékenységeket sorolják.

A felsőoktatásban dolgozó oktatókkal készült interjúk során azt vizsgálták, hogy miként változik a tanári kognitív szerep az aszinkron tanulási

hálózatokban (digitális, online oktatási környezetek). Kutatásaik szerint az aszinkron tanulás során a kommunikációban hangsúlyeltolódás figyelhető meg a szóbeli kommunikációtól az írásbeli kommunikáció felé, ez egy sokkal átgondoltabb, tervezettebb tanulásszervezést feltételez a vizsgálatukban részt vett oktatók szerint. Szintén a vizsgálat szerint a tanulók kérdéseire adott oktatói válaszok megfontoltabbak kell legyenek, a tanulás kétirányú folyamatá kell váljon, az oktatók is tanultak a tanulók tapasztalataiból. A megkérdezett pedagógusok szerint a gondolkodás, a következtetés és az elemzés aszinkron tanulás során jobban támogatható, hiszen az oktatók könnyen meg tudják tervezni és egyénenként képesek ellenőrizni a tanulók információfeldolgozását, következtetését (pl. Moodle-feladatok) (Coppola 2002: 176–81).

A tanárok affektív szerepe azt jelenti, hogy a tanárok képesek befolyásolni az osztálytermi kapcsolatokat és az osztálytermi légkört. Az oktatók beszámolóí szerint nem tudták alkalmazni az aszinkron oktatási környezetben a nonverbális jelzéseket, mint például az arckifejezés, a szemkontaktus, a hangminőség és a testmozgás, amelyeket a hagyományos osztályteremben használnak a tanulók támogatására és bátorítására. Nehezen vagy egyáltalán nem lehetett észlelni a tanulói reakciókat, és ez félreértésekre adott okot, gyakran nem értették pontosan a szereplők egymás kommunikációs szándékát.

A nonverbális kifejezés hiánya ellenére az oktatók úgy találták, hogy az online tanulás során a kapcsolatok a hallgatókkal bensőségesebb, szorosabb, vagyis az intimitás növekedéséről számoltak be. Mindeközben elmondásuk szerint az interakcióikat több formalitás és kevesebb humor jellemezte, saját habitusuk, energikusságuk számára kevesebb teret adott az internet, ahol inkább reflektívebbnek és introspektívabbnak írták le magukat a megkérdezettek (Coppola 2002: 176–81). A pedagógusok arról számoltak be, hogy az aszinkron tanulási hálózatokban zajló kommunikációjukat a „színészkedés” és a tanítás során viselt álarc jellemezte (Coppola 2002: 183).

Végül a menedzserszerepkör a kurzuskezelésre összpontosít, amely olyan feladatokat jelent a pedagógus számára, mint a tanulás online tervezése, szervezése, vezetése és ellenőrzése (Coppola 2002: 176–81). Attól függően, hogy aszinkron vagy szinkron digitális tanulási tevékenység szervezésére vállalkozik a pedagógus, olyan új szerepköröket kell betöltenie, mint az interaktív online tananyag készítője (gamifikáló), online képességfejlesztője, „host” egy online platformon, aki jogosultságokat oszt ki, moderálja a résztvevők akcióit, ütemezi az online tanulási csoport tevékenységét, visszajelez írásban a feladatról, moderálja az online hozzászólásokat, adminisztrálja a tanulási tevékenységet, nyomon követi a tanulási eredményeket, vezeti és koordinálja az online együttműködést stb.

Ollé 2010-ben még úgy vélekedik az online kommunikáció és tanulás színteréről, a közösségi oldalakról, mint „skálafüggetlen, szerepgyilkos hálózatokról”. „Mindenkinek iskolája iskola nélkül, az elmagányosító internet ellenreakciója” (Ollé 2010 idézi Szűts 2014). A felnőttképzéssel összefüggésben kevésbé pesszimista módon, ám felvetette a problémát Szűts: „kontakt tevékenység nélkül hatékony-e a tanulás, hiszen az oktatók elvesztik az irányítást a tanulási folyamat felett” (Szűts 2014: 42). 2020-ra arra a megállapításra jut, hogy a szabadon írható online platformokon, például tudományos-szakmai blogok bejegyzéseinél és kommentjeinél az információcsere indításához vagy a kommunikációs folyamatba való bekapcsolódáshoz nincs szükség jelentős, formális oktatási rendszerben tanult technikai ismeretekre, a szabadon írható és linkekkel átszótt környezetben létrejön az ún. „énmédiá”, mely lehetővé teszi a tanulók számára az egyéni tanulási utak kijelölését, és alapvetően alakítja át a tanári szerepet. A tanárok tutori, facilitatori, adminisztrátori szerepet töltenek be, amikor segítenek eligazodni a gyakorlatilag nyitott és szabadon bejárható rendszerekben (Szűts 2020: 25). A hálózati kultúra megjelenése az iskolákban lehetővé teszi, hogy a különböző képességű és tudású tanulók akár egyéni ütemben is teljesíthessék a számukra fejlődést biztosító tanulási utakat (Tomori 2022: 100). Ezekben a tanulási helyzetekben a pedagógus mint egyéni fejlesztő vagy egyéni fejlődést támogató jelenik meg.

A tanulószerep is egyre összetettebbé válik az információs társadalomban. A hagyományos szerepelvárások mellett, mint amilyen az érdeklődés, nyitottság, szorgalom, fegyelmezettség, kitűnő problémaérzékenység, problémamegoldás és szociabilitás, megjelentek olyan, az információs társadalom részéről megfogalmazódó elvárások, mint a digitális állampolgárságra való felkészülés, az online platformokon való aktivitás (pl. Teams-használat, adatbázisok használata, tartalom-előállítás, ügyfélkapu-használat, e-felvételi stb., információfelkutatás és -feldolgozás). A PISA-vizsgálat 2018-as adatfelvétele felmérte, hogy a tanulók mennyire tudják megkülönböztetni a véleményeket a tényektől, és mennyire vannak tisztában azzal, hogy a források hitelessége is szükséges. A vizsgált magyarországi tanulók adatai az egyik legalacsonyabb tudatosságot mutatták (Suarez–Alvarez 2021). Fokozott figyelmet kell tehát fordítani a pedagógiai kommunikációban az információs készségek alakítására.

A hagyományos információfeldolgozó képesség kialakulása és működése az alapja az új digitális tanulói tudásnak, ahogyan ezt a digitális szövegértésre vonatkozó vizsgálatok kimutatták (Gonda 2014: 446; OECD 2015). A digitális szerepviselkedés tehát csak az alapvető információs tudásra építve

lehet sikeres. A tanuló számára új lehetőségként értelmezhető az aszinkron online tér, ahol nyugodtan megoszthatja a tanárával a gondolatait anélkül, hogy azon aggódna, hogy kinevetik, ha nem nyeri el a társai tetszését a véleménye (Coppola és munkatársai 2002: 178–81).

A pedagógus- és a tanulószerepek egymással kölcsönhatásban értelmezhetőek, a kapcsolati dinamika a két szerep között abban áll, hogy a pedagógus a szerepkészlete segítségével hozzáférhetővé teszi a tanuló számára a felmerült problémát, a megoldáshoz szükséges felkészültségeket, és ha szükséges, a probléma megoldását. Ebből a felismerésből születhetett meg például az alternatív pedagógiai kísérlet, amelyet Aronson mozaikmódszerére alapozva a Komplex Instrukciós Programban, majd a Komplex Alapprogramban K. Nagy Emese vezetésével több magyarországi iskolában is kipróbáltak, és amelynek egyik lényeges eleme épp az alternatív tanulói szerepek megtanulása és gyakorlása volt. Így a tanulók a csoportmunka során különböző szerepekben lehetnek jelen, mint amilyen az írnok, a szóvivő, az eszközfelelős, a kistanár, a beszámoló, az időfelelős, eszközfelelős stb. (K. Nagy 2018: 65–7).

2.3. A szereplők életvilágának kapcsolata a pedagógiai kommunikációban

A pedagógiai kommunikáció sikerességéhez nemcsak a pedagógusszerephez kapcsolódó elvárások, azaz készségek, képességek, kompetenciák ismerete és eredményes alkalmazása szükséges, legalább ennyire fontos a kommunikációról és a világról való tudás is. A pedagógus életvilága az a sajátos tudáskészlet, amivel az aktuális kommunikációt illetően előzetesen rendelkezik, amivel belép az aktuális kommunikációba. Minél gazdagabb a pedagógus életvilága, minél több és gazdagabb (élet)tapasztalatot halmozott fel a szerepviselkedéssel kapcsolatban, minél változatosabb helyzetekben gyakorolhatta a pedagógusszerepet, annál inkább felkészültté válik a pedagógiai kommunikáció kezdeményezésére, fenntartására és alakítására.

A pedagógiai kommunikációs helyzetekben a kommunikátorok életvilágának különbözősége nyilvánvaló. A hagyományos pedagógiai térben a pedagógus, aki többletfelkészültségekkel rendelkezik, felelős azért, hogy az életvilágból adódó különbözőségek ne okozzanak problémát. Tipikus példa erre, amikor az óvodapedagógus a nyelvhasználatát a kisgyermek életvilágához igazítja, olyan kifejezésekkel instruálja a tevékenységét, amelyeket biztosan megért. Az a kommunikátor (a pedagógus) tesz lépéseket az életvilágok összehangolására a probléma megoldása érdekében, aki többletfelkészültségekkel rendelkezik.

A digitális környezetben szocializálódott gyermekkel való kommunikációban előfordulhat az, hogy megfordul ez az állapot, és a gyermek fog olyan többlettudással rendelkezni adott témában, amelyet a hálón végzett tevékenysége során szerzett meg. Ugyanakkor nem rendelkezik azokkal a felkészültségekkel, amelyek segítségével hatékonyan megoszthatná a pedagógussal (esetleg a társaival) a saját felkészültségét.

Pearce és Cronen a jelentés összehangolt szabályozásának elméletében azt állítja, hogy

„a kommunikáció akkor tekinthető jónak, ha a részt vevő felek képesek úgy összehangolni a cselekedeteiket, hogy társalgásuk olyan társadalmi terek szerkesztéséhez vezessen, amelyben kényelmesen élhetnek – azaz méltósággal, megbecsülten, boldogságban és szeretetben” (Griffin–Ledbetter–Sparks 2014).

Az összehangolás a *felkészültségek és az életvilágok összehangolásában rejlik*: a szereplők adaptív módon viselkednek, és elfogadják, hogy többféle felkészültség, életvilág és ebből következően érvényes kommunikációs viselkedés is létezik. Egymás felkészültségeinek a megismerése hozzájárul az egymástól tanulás, az együttműködés megvalósulásához, egy élhetőbb, emberségesebb osztálytermi tanulási környezet megalkotásához.

Az összehangolás érdekében a pedagógus tudatosan épít a tanuló életvilágára, tapasztalatára a pedagógiai kommunikációban, felhasználja azt mint tapasztalati tudást az ismeretszerzés folyamatában, ugyanakkor célja a tanulók életvilágának gazdagítása is. A szűkebb és tágabb környezet szociális-kulturális paraméterei nagymértékben meghatározzák a tanulók életvilágának alakulását. A legnagyobb kommunikációs kihívás, hogy a különböző életvilágokkal érkező szereplőket azonos kommunikációs platformra hozza a pedagógus egy-egy probléma felismerése és megoldása kapcsán.

A mozaikmódszer néven ismert pedagógiai kísérlet erre egy korai jó példa, melyet Aronson Eliot neve fémjelez. Aronson három alapelve alapot a módszerét:

1. A tanulást úgy szervezte meg, hogy a versengés összeférhetetlen legyen a sikerrel: a gyerekek egymásnak tanították meg azt a tananyag-részletet, amelyhez csak ők értek hozzá a csoporton belül.
2. Ahhoz, hogy mindenki elsajátítsa a tananyagot, szükség volt az együttműködésre a csoporton belül, hiszen egymástól lehetett megtanulni az egyes részeket.

3. Az összes diák (bármilyen volt is előzőleg a státusa az osztályban) tudáshordozó szerepben volt: a többiek csak tőle tudhatták meg az adott információt.

A diákok azzal értek el sikert, ha odafigyeltek a társaikra, jó kérdéseket tettek fel, segítettek egymásnak tanulni vagy tanítani (Aronson–Patnoe 1997). Az aszinkron online kommunikációban (Moosle, Classroom) a tanulói életvilágra és tapasztalatra építés az összehangolás érdekében csak uniformizáltan, egy előzetesen feltérképezett és elfogadott teoretikus életvilághoz való igazodás formájában valósul meg. A tanuló nem vagy csak korlátozottan jelenik meg tudáshordozóként ebben a rendszerben, ugyanis ha nem csoportban, szimultán dolgozza fel az információt, nincs lehetősége megosztani saját tapasztalatát, előzetes ismeretét.

A jelentés összehangolt szabályozásának egyik fontos alapelve, hogy a társadalmi tér eseményeit és tárgyait a kommunikációban hozzuk létre, ezek nem eleve adóttak. Lefordítva ezt az iskola világára: az osztálytermi, iskolai események forgatókönyve nem eleve adott, hanem a folyamatokban részt vevő tanárok és diákok hozzák létre saját életvilág-tapasztalataik és kommunikációs kompetenciájuk függvényében. Ebből az következik, hogy több egymás mellett létező jó forgatókönyv létezik, azaz a jó kommunikáció dinamikája, forgatókönyve plurális természetű. Ezért nem lehet abszolút igazságokat kijelenteni arról, hogy pl. milyen a jó osztálytermi együttműködés forgatókönyve, hanem azt lehet feltételezni, hogy *többféle jó kommunikációs forgatókönyv létezik*, ahogyan azt az iskolai kommunikációban részt vevők a saját elvárásaik és elképzeléseik szerint alakítják. A pedagógiai helyzetekben, amikor a pedagógus többletfelkészültségei birtokában föl vállalja a kommunikációs események létrehozásának felelősségét, célja kell legyen az is, hogy a kommunikációs partnereit, a tanulókat olyan szerepbe állítsa (írnok, szóvivő, kistanár, eszközfelelős stb.), hogy saját életvilágukkal, történetükkel hozzájárulhassanak a közös problémaértelmezéshez, problémamegoldáshoz (Aronson–Patnoe 1997; Révész–K. Nagy–Falus 2018).

Egy másik fontos alapelve az elméletnek, hogy a társalgásban részt vevő személyek cselekedetei reflexiószerűen reprodukálódnak beszélgetés közben, vagyis cselekedeteiknek következményei vannak, amelyek visszahatnak a résztvevőkre (Griffin 2003: 65–92). Ez hasonlít a kommunikációs tükörijelenséghez a nem verbális kommunikáció szintjén, de túl is mutat azon. Leginkább Martin Bubernek a kapcsolatokban rejlő kölcsönösségről vallott felfogásával áll összhangban (Buber 1999). Buber rámutat arra, hogy az, ahogyan saját személyiségünk a kapcsolatban a partner hatására megteremtődik

és fejlődik, úgy a partner személyisége is a velünk való kapcsolatban, az általunk gyakorolt hatás által teremődik meg, fejlődik. Így a kapcsolat egyszersmind kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért, és felelős vagyok önmagamért. Ahogyan a pedagógus változik a kapcsolatban, úgy változik a partner, a gyermek is: ha azt szeretné a pedagógus, hogy például kedvesebb, tisztelettudóbb, együttműködőbb legyen a gyermek, akkor magának is olyannak kell lennie, kedvesen, tisztelettudóan kell hozzá viszonyulnia.

Az összehangolás paradoxonát tapasztalhatjuk meg a két alapelv digitális tanulási környezetben történő vizsgálatánál. Az információs társadalom digitális tanulásszervezése során az internet vagy a számítógépes felület mint médium csoportos tanulás esetén lehetővé teszi az együttműködést, a felkészültségek összehangolása azonban csak többletidő- és energiabefektetéssel és tanári koordinációval valósítható meg. Olyan új digitális és információs készségek elsajátítását feltételezi a digitális térben való együttműködés, melyekkel a pedagógusok és a tanulók gyakran nem rendelkeznek. Ezért az összehangolás legtöbbször nem valósul meg a digitális platformokon, így a jelentés összehangolt szabályozása második alapelvének, az egymás személyiségére való hatás gyakorlásának is korlátot szab a képernyő vagy a sáv szélesség a tanulási helyzetben.

2.4. A kommunikátorok kommunikációs szükséglete a pedagógiai kommunikációban

Problémának nevezi Horányi „azt az (esetleges) különbséget, ami egy adott ágens jelen állapota és egy számára kívánt állapot között van. Az »esetleges« azt jelenti, hogy a jelen állapot és a jelenben kívánt állapot egybe is eshet. Továbbá azt, hogy egy adott időpontban lehet az a helyzet, hogy a két állapot egybeesik, és egy másikban pedig, hogy nem esik egybe” (Horányi 2001: 23). A probléma ilyen fajta meghatározása egyértelműen összekapcsolja a problémát a szükségletekkel, melyeknek a kielégítése eredményezi a probléma megoldását. A szükségletek kielégítésének lehetnek kommunikációs vonatkozásai, gyakran teljes mértékben a kommunikáció segítségével valósítható meg a probléma megoldása.

Minden kommunikációs megnyilvánulás mögött valamilyen szükséglet húzódik meg, melyeknek a kielégítése közvetlenül vagy közvetetten kommunikációt feltételez. Pedagógiai kommunikációs feladat a probléma valós érzékeltetése, megfogalmazása, azonosítása, a megoldáshoz szükséges felkészültségek számbavétele, a megoldási szándék mozgósítása, a megoldás kommunikációval vagy kommunikáció segítségével történő kimunkálása.

Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a problémát felfedezteti a tanulókkal, amennyiben szükséges, megmagyarázza és az azonosítását koordinálja, továbbá a megoldások keresését is irányítja, szakmailag ellenőrzi (Keller 1987).

Keller létrehozott egy modellt (2. táblázat; Figyelem, relevancia, magabiztosság és elégedettség – ARCS: Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) azzal a céllal, hogy támogassa a pedagógusokat és a tanulókat a tanulási motiváció alakításában (Keller 1987). Azért fontos a tanulási motiváció a pedagógiai kommunikációban, mert a probléma csak a tanulási motiváció birtokában észlelhető, és a megoldásra való készíttettség is csak a motivált tanuló jellemzi. Egyformán értelmezhető a gyermekre mint tanulóra és a pedagógusra mint tanulóra, hiszen mindkét szereplő motivációjára szükség van a pedagógiai kommunikációs folyamatban. A tanulási motiváció tehát a pedagógiai kommunikáció minimumfeltétele. A modell szerint az emberek motiváltak lesznek valami megtételére (a) ha arra számítanak, hogy sikerrel járnak (elvárás) és (b) ha személyes szükségletek (érték) kielégítéséhez kapcsolódnak.

A modell értelmében ahhoz, hogy a tanulási szükséglet kialakuljon, érdeklődéssé és motivációvá fejlődjön,³ arra van szükség, hogy a pedagógus úgy alakítsa a pedagógiai kommunikációs helyzeteket, hogy abban a tanulók figyelmét folyamatosan fenntartsa. Ezt jó kérdésfeltevés, ellentmondásos helyzetek kialakításával, humorral, aktivizálással, kutatással, változatos és konkrét helyzetelemzéssel érheti el a pedagógus. Másik fontos eleme a tanulási motivációnak a jelentőség (relevancia), vagyis annak a megmutatása, hogyan érvényes a tanuló élethelyzetében a fölvetett probléma, miért hasznos annak a megoldása a jövőre nézve, hogyan válhat személyesen érintetté a tanuló a probléma megoldásában.

A magabiztosság és az önbizalom kialakulását a világos, egyértelmű és teljesíthető követelmények és elvárások, a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségek mozgósítása és megszerzése, a kiszámítható pedagógusi támogatás fogja elősegíteni. Az elégedettséghez a jutalmak, a pozitív teljesítmények, a személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatások és a mindennapi élethelyzetekben felhasználható eredmények járulnak hozzá.

³ A személyiség motivációs rendszere hosszú fejlődési folyamatban alakul a szükségletek és motívumok (figyelem) kialakulásától az érdeklődésen át egészen a meggyőződésig mint motivációig (Szőke-Milinte 2007).

2. táblázat. Keller motivációs modellje

Figyelem	inkongruencia és konfliktus, konkrétság, változékonyság, humor, kíváncsiság, vizsgálat, részvétel
Relevancia (jelentőség)	tapasztalat, jelen érték, jövőbeni hasznosság, a szükségletek egyeztetése, modellezés, választás
Magabiztosság	a világos, egyértelmű és teljesíthető követelmények és elvárások, a megfelelő és kiszámítható pedagógusi támogatás, a félelmek és a bizonytalanság leküzdése, pozitív önértékelés
Elégedettség	ütemezés, a jutalmak, a pozitív teljesítmények, a személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatások és a mindennapi élethelyzetekben felhasználható eredmények

A Z és α generációs tanulóknak a Keller-modell által javasolt motivációs paraméterek támogatására még nagyobb szüksége van. A kutatások a Z és α generációt figyelemhiányos, bizonytalan, információ- és visszajelzéséhes generációnak tartják, akik folyamatosan vadásszák az információkat, miközben egyre kevésbé képesek feldolgozni azt. Ha folyamatos figyelmet fordítanak a tanulók a digitális technológia jóvoltából a képernyőkről érkező temérdek ingerre, az agyuk fokozott stresszállapotba kerül. Többé nincs ideje reflektálni, mérlegelni vagy átgondolt döntéseket hozni. Helyette egy folyamatos válságérzést tapasztal, egy riadókészültséget, mely arra figyelmezteti, hogy bármelyik pillanatban megjelenhet az új információ, amire le kell csapnia. Miután a tanulók megszokták ezt az állapotot, hajlamosak arra, hogy folyamatosan az új információra „vadásszanak”, állandó kapcsolatban legyenek. Az állandó jelenlét, on-lét, az állandó készenlét, melyben bármelyik percben megérkezhet az új információ, melyet meg kell szerezni, kompetenciaérzéssel tölti el őket, táplálja az egójukat és az önértékelésüket. Ezért az információvadászat ellenállhatatlan a tanulók számára (Small–Vorgan 2009).

A figyelem fenntartása a pedagógiai helyzetben létfontosságú, mert a figyelem biztosítja a jelenlétet a probléma felismerésben, a problémahelyzetben, a megoldáskeresésben. A figyelem tehát olyan alapszükséglet, mely a pedagógiai kommunikáció alapfeltétele, a hatékonyság fokmérője. Minél több a figyelem, annál pontosabb a probléma észlelése és megoldása, annál nagyobb a megélt énhatékonyság érzése. Neurokémiai tanulmányok tanulsága szerint önmagunk értékességének tudata védi a hippocampusz méretét, melynek nélkülözhetetlen szerepe van az összetett információk, események memorizálásában. Dr. Sonia Lupien és munkatársai a McGill Egyetemen vizsgálták a hippocampusz méretét fiatalabb és idősebb önkénteseknél. Arra az eredményre jutottak, hogy az önértékelés mértéke szignifikánsan korrelál

a hippokampusz méretével az életkortól függetlenül. Megállapították, hogy az emberek minél inkább saját magukénak érezték az életük irányítását, annál nagyobb volt a hippokampuszuk. Ugyanakkor önmagunk értékességének tudata, a saját élet irányításának tudata, a kompetenciaérzés csak akkor élhető át, amikor fenntartjuk a folyamatos figyelmet (Small–Vorgan 2009: 18–9).

A digitális megismerés során az információk dőmpingje nagy kihívás elé állítja a tanulókat és a pedagógusokat, hiszen az állandó döntéshelyzetek, amelyekben kiszűrjük a számunkra fontos információkat, elfárasztják az agyat, ezért a figyelem mértéke és koncentrációja csökken. Miközben a figyelem hozzájárul az eredményes információszerzéshez és ezáltal a kompetenciaérzés kialakulásához, a kompetenciaérzés pedig növeli a hippokampuszt, az összetett információk feldolgozásának és memorizálásának területét, aközben az információdőmping okán a fokozottan igénybe vett prefrontális kéreg elfárad, stresszhelyzetbe kerül, nem képes megfelelően ellátni a feladatát, vagyis az információk válogatás nélküli percepciója leköti a figyelmet. Ha csökken a figyelem, csökken a kompetenciaérzés, és csökkenni fog az összetett információk memorizálásának és feldolgozásának képessége is (2. ábra) (Small–Vorgan 2009: 28–9).



2. ábra. Az információ mennyisége és az információs teljesítmény

Az információs szükséglet a digitális tanulási környezetben fokozottan jelen van, a pedagógiai kommunikációt gyakran megnehezíti, olykor ellehetetleníti. A tanuló úgy ítéli meg, hogy nincs szüksége arra az információra (nem releváns), ami az óra tárgya (pl. Arany-ballada), legszívesebben azzal foglalkozna, amiről azt gondolja, hogy közvetlenül és azonnal befolyásolja az életét (ki kapta meg az Oscart a rövidfilm kategóriában), és aminek az a természete, hogy folyamatosan keletkezik, változik, tehát nem lehet nem foglalkozni vele.

Komoly pedagógiai kommunikációs feladat úgy kínálni fel a hagyományos információs tartalmakat, hogy a tanulók szükségesnek tartás megismerni, és motiváltak legyenek energiát fordítani a hagyományos információk feldolgozására, befogadására. Továbbá az is komoly kihívás, hogy a tanulók képesek legyenek felismerni a számukra szükségtelen információkat.

A pedagógiai kommunikációs helyzet akkor tekinthető sikeresnek, ha a tanulók szükségletévé vált az adott tartalom feldolgozása, a probléma megértése és megoldása, és a szereplők elégedetten távoznak a helyzetből. Az elégedettség több tényező függvénye. Fakadhat a probléma relevanciájából, a megoldás minőségéből, a személyes motivációból, érintettségéből, a gyakorlati hasznóból, a problémamegoldó személyes jelenlétéből, aktivitásából. Bármilyen is kapcsolódjon az egyensúly bekövetkezése, a kölcsönös biztatás, a dicséret, a méltatás a szereplők részéről nagyban hozzájárul az elégedettség érzésének megtapasztalásához (Gaskó 2006: 20–38).

2.5. A kommunikátum

Horányi Özséb kommunikátumnak nevezi a kommunikáció eszközét, mint olyan anyagszerű egységet, amelyben más eszközökhöz képest van valami többlet, ami a lényegét adja (Horányi 2001: 65). Ez a többlet két másik terminussal írható le: a szignifikátum, azaz amiről szól a kommunikáció, amit jelöl a szignifikáns, azaz a látható, hallható jelek összessége. Más elméletek terminológiájában közlemény vagy üzenet néven emlegetik (Shannon–Weaver 1986).

Pölcz Ádám átfogóan tekinti át a nyelvészeti szakirodalomban fellelhető elméleteket és terminológiákat, amelyek a Horányi-féle kommunikátum fogalmáig vezetnek. Így említi Ferdinand de Saussure elméletéből a jelnek két összetevőjét, a jelöltöt és a jelöltet. Továbbá Tolcsvai kognitív megközelítésében a hangsort és a fogalmat, valamint ezek szimbolikus és motivált viszonyát, melyben a hangsor a fonológiai pólus, a fogalom pedig a szemantikai pólus. Ha elfogadjuk, hogy „minden emberi közlés egyik legfőbb célja valamilyen értelem, jelentés elmebeli előállítása és a mások számára hozzáférhetővé tétele” (Tolcsvai 2018: 207), akkor foglalkoznunk kell azzal, hogy hogyan tesszük hozzáférhetővé az egyes jelentéseket a vevők (címezettek, jelértelmezők) számára (Pölcz 2021). Ezt a feladatot Pölcz retorikai feladatként interpretálja, ugyanakkor a pedagógiai kommunikáció aspektusából is releváns feladat. A jelentések – Horányi terminológiájával szignifikátumok – azáltal válnak hozzáférhetővé, ha a kommunikátor, pedagógiai kommunikáció esetén legtöbbször a pedagógus tudatosan, célirányosan és szakszerűen választja meg a kidolgozott és szabályozott kódokat (választékosság, pontosság, világosság, gazdagság stb.).

Kódhasználat tekintetében is a pedagógus kommunikációja a követendő példa, a tanári beszédmód fontos tekintélyképző elem az iskola valóságában:

„Minthogy funkciójának és az általa átadott kultúrának az értékét az átadás személyes módjának magas színvonalával kell megvilágítani, a tanárnak

szükségképpen rendelkeznie kell a hivatalával kapcsolatos tekintély szimbolikus attribútumaival (kezdve a beszéd használatától, ami ma azt jelenti a tanár számára, mint a fehér kötény vagy a fehér zakó a szakács, a betegápoló vagy a pincér számára)” (Bourdieu 1996: 59–60).

Bourdieu szerint tehát az ismeretgazdagság és a nyelvi választékosság kell, hogy összekapcsolódjon a tanári kommunikációban.

Az információ korában a pedagógiai kommunikáció osztálytermi lokalizációja megszűnik, a digitális információtechnika fejlődésével a tudományos és ismeretterjesztő közlés gyors és a korábbiaknál jóval szélesebb körű terjedésével a mindenkori tanulónak lehetősége nyílik a szerzővel, a kommunikátum és a tudás létrehozójával való interakcióra például hozzászólás, konferenciavita formájában (Hulyák–Tomesz–Jánk 2022: 62).

A pedagógia számára az információ és a kommunikátum elérhetőségének kérdése központi jelentőségű. A funkcionális nyelvészet nézete szerint a nyelvi szerkezetek az objektív valóságot és annak működését a megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le, és teszik mások számára hozzáférhetővé. Eszerint a készségszerű nyelvhasználat azt jelenti, hogy a nyelvet használó egyén képes a megismerés műveleteit (operatív tudás) az információ feldolgozásának a szolgálatába állítani, és új, egyénileg és akár társadalmilag is hasznos tudást létrehozni. Az anyanyelvi és kommunikációs nevelés tehát értelmi (kognitív) fejlesztés is, a megismerőtevékenység megalapozását jelenti (Szőke–Milinte 2022: 28). Már az ókori görögök gondolkodásában szorosán összekapcsolódott a nyelv és a logika, a kettőt nem választották szét (nem tudták szétválasztani), ezért a nyelv elemzése helyett a gondolkodás elemzéséről értekeztek (H. Tóth 1996: 1 idézi Pölcz 2015). A kódoknak mint jelölőknek a megismerés folyamatában jelentősége van: a kódok elsajátítása és alkalmazása alapvetően határozza meg a kognitív képességek fejlődését.

A konkrét tapasztalatokat preferáló tanulók a csoportos feladatvégzést, a reflektív tanulók a megfigyelést és a globális informálódást, az aktív kísérletező tanulók inkább a gyakorlati projekteket és a csoportos tanulást preferálják, végül az absztrakt stílust kedvelők a szimbolikus tanulási módokat kedvelik. A pedagógiai kommunikációban biztosítani kell a tanulók számára, hogy a különböző egyéni tanulási stílusokhoz igazodjon az oktatás. Az információt különböző módokon kell elérhetővé tenni azért, hogy ezzel támogassuk a feldolgozást és a hosszú távú memóriába történő transzfert (Ally M. 2004: 8–17).

A digitális korban fel kell ismerni és el kell fogadni, hogy a tudásnak lehetnek olyan birtokosai, akik nem az osztályteremben és a tankönyvekben, hanem a hálóban lokalizálhatók (Csermely 2005 idézi Szabó–Singer–Varga

2011: 27–38). Mivel kommunikátum nem mindig köthető ún. referenciaszemélyekhez, -szervezetekhez, sokkal inkább a véleményvezérekhez, a megbízhatósága relativizálódik. A megbízhatóság eldöntésében a pedagógus szerepe felértékelődik. Az információhoz való hozzáférés korlátlanságával egy időben az információ előállítása is korlátlaná vált, így szinte mindenki, akinek megvannak a minimumfelkészültségei, részt vehet az információ előállításában, a kommunikátumok létrehozásában. A pedagógus abban segítheti a tanulót, hogy helyesen ítélje meg, mekkora mennyiségű információ, kommunikátum feldolgozása és befogadása célravezető, hol kell meghúzni a határt a mennyiség és a minőség kritériumai szerint.

Szakadát István szerint a „hipertext” szóösszetétel a szövegkezelés megnövelt képességére utal, a hipertextben lényegszerűen változik meg a hagyományos szöveg lineáris struktúrája, és alakul át nemlineáris módon (is) befogadható szöveggé (Szakadát 2007: 51). A szorosabb értelemben vett hiperszöveg (hipertext vagy hypertext) egy nemlineáris, sok központú, digitális közegben hálózatosan épülő, nyitott vagy zárt (szöveg)rendszer. A hiperszöveg kiterjesztése a hipermédia, amikor a szöveg például audiovizuális és egyéb elemekkel, objektumokkal bővül. A hiperszövegekben az információk közötti szabad asszociációs rendszer leképezi az emberi agyban működő neuronhálózat mintázatát, ahhoz hasonlóan számos véletlenszerű kapcsolódással rendelkezik. A hiperszövegek struktúrájukban eltérnek a nyomtatott fomátumúaktól, szakítanak a linearitással, a kapcsolatlinkek segítségével elágazásokat, hiperreferenciái révén választási lehetőségeket kínálnak, és a korábbtól nagyobb aktivitást várnak a befogadótól (Hulyák-Tomesz 2020: 4). Az információ korábban az új típusú e-tananyagok már hiperszövegek, melyekben az infokommunikációs technológia által biztosított hipertextuális tartalmak mind fellelhetők: egymásra mutató szöveges, képi és audiovizuális vagy auditív tartalmak, melyek az interakciót is biztosítják a tanuló számára (pl. <https://www.nkp.hu/okostankonyvek>).

A digitális kommunikációs térben a lineáris, retorikai, nyelvi és fogalmi reprezentációkat fokozatosan kiegészítik és adott esetben felváltják a nemlineáris, képi, intertextuális narratívák. A kommunikátumok sok esetben kiegészültek olyan szignifikánsokkal, amelyek csak a digitális kommunikációra jellemzőek (mémek, infografikák, animációk). Ezért a hozzáférés demokratikus eszméje csak akkor valósulhat meg, ha a hozzáférő birtokában van azoknak a felkészültségeknek, amelyekkel az offline és a digitális kultúra kommunikátumai befogadhatók. A hálózatban fellelhető tudás csak akkor hozzáférhető, ha a mindenkori befogadó ismeri azoknak a jelölőknek (szignifikánsoknak) a természetét, amelyek hordozzák a jelentést (szignifikátumok). A pedagógus hozzáértő szerepe felértékelődik, azonban,

ha nem rendelkezik a szükséges felkészültségekkel, szerepe a tanulók szemében megkérdőjeleződik.

2.6. A pedagógiai kommunikáció dinamikája

A pedagógiai kommunikáció működését a helyzetet dinamizáló tényezők teszik lehetővé. Ezek a tényezők a belebonyolódás, a kihátrálás és a stratégiák. A kommunikációban a szerepviszonyok döntik el előzetesen, hogy ki kezdeményezhet belebonyolódást, s kezdeményezhet-e egyáltalán. A pedagógiai kommunikációban a kezdeményezés a pedagógus feladata, ő az, aki a belebonyolódást felkínálja a tanulóknak. Belebonyolódás során partneri kapcsolatba kerülnek, definiálják magát a szituációt, a témát vagy éppen a témák sorrendjét (Horányi 2001: 74). A pedagógiai kommunikáció egy másik sajátossága, hogy a felkínált pedagógusi szerepet a tanulónak sok esetben csak elméletileg van lehetősége elutasítani, gyakorlatilag erre nem vagy csak rendkívüli esetekben kerülhet sor. Gyakran előfordul, hogy a kommunikáció kezdeményezése a tanulók részéről minimális, kívárlják, hogy a pedagógus kezdeményezzen, vagy az is, hogy a pedagógus nem engedélyezi a tanulók részéről jövő kezdeményezéseket. A belebonyolódás a pedagógiai szituációk légkörét, hangulatát, a munkakedvet meghatározó dinamikai paraméter, ezért jó, ha a pedagógus nagy gondot fordít rá.⁴

A kihátrálás a pedagógiai kommunikációból akkor következik be, amikor megoldódott a probléma, melynek létrejöttét köszönhette (Horányi 2001: 75). Leggyakrabban a pedagógus határozza meg, dönti el, és adja jelét verbális vagy nem verbális eszközökkel, hogy mikor tekinthető lezártnak a pedagógiai kommunikáció. Előfordul, hogy külső körülmény miatt szűnik meg a kommunikáció anélkül, hogy a probléma megnyugtatóan megoldódott volna (pl. csengő). A kihátrálás során fel kell tenni a kérdést: sikerült-e olyan mértékben kielégíteni a tanulók kíváncsiságát, érdeklődését a kommunikáció során, hogy az további kérdéseket, problémákat eredményezzen, melynek megoldása okán legközelebb is szívesen részt vesznek a kommunikációban.

A digitális oktatás átírta a belebonyolódás és kihátrálás offline környezetre érvényes sajátosságait. Az aszinkron pedagógiai kommunikációs helyzetben mind a belebonyolódás, mind a kihátrálás teljes mértékben egyéni aktivitás formájában is megvalósulhat, hiszen a tanuló ott és akkor annyi időt tölt az online térben a tananyag kínálta problémák megoldásával, amennyi ideig motivált a tevékenységre, vagy amennyi időt a probléma megoldása igénybe vett. A szerepek felkínálása sajátos módon, írásos formában vagy

⁴ A hagyományos pedagógiai szakirodalom „az érdeklődés felkeltése” momentumaként határozza meg a belebonyolódást.

videókonferencia formájában valósul meg, amikor a tananyagot készítő oktató köszönti a tanulót, és részletezi számára a tanulás szabályait, módjait. A személyes kapcsolatban szükségszerűen benne rejlő hatás az online térben nem tud érvényesülni. A tananyag áttekinthetősége, esztétikus formája, érdeklődést felkeltő jellege, ingergazdagsága az, ami a tanulót szerepbe helyezi és szerepben tartja. A kihátrálás legtöbbször a tanuló döntése: amint nem érdeklő vagy fárasztja a tartalom feldolgozása, azonnal dönthet úgy, hogy kihátrál a kommunikációból. Digitális kommunikáció során a kihátrálás jelensége sajátos formát ölthet. Online szinkrón helyzetben előfordul, hogy csak monogrammal vagy avatarral van jelen a tanuló, ilyenkor sokkal könnyebben viselkedik normaszegő módon, vagy előfordul, hogy a kommunikációs helyzettel össze nem egyeztethető módon viselkedik (Hegyí–Jagodics 2020: 59–1). Máskor a kapcsolat minőségére hivatkozva kép és hang nélkül vannak „jelen” a tanulók a kommunikációban.

A pedagógiai helyzetek dinamikáját a bennük rejlő stratégiák, valamint a helyzetek kezdeményezése és azok lezárása határozza meg. Így kapnak különös hangsúlyt a tanulásszervezésben használatos stratégiák vagy a kezdeményezés szempontjából fontos motiváló eljárások, illetve a pedagógiai helyzetek záróaktusai, a pedagógus visszajelzései, értékelései.

A pedagógiai kommunikációban a stratégia olyan viselkedésminta-lánc, amely a kommunikáció törzsének a szerkezetét kialakítja, a kommunikációs helyzetben rejlő probléma megoldására irányul. A viselkedésminták olyan rendezett egymásutánja, amely a cél elérését, a probléma megoldását biztosítja. A problémamegoldás szempontjából a legkívánatosabb az a stratégia, amely a kommunikációban részt vevők számára maximális nyereség elérését biztosítja (Horányi 2001).

2.6.1. Együttműködő stratégiák

A stratégiák két nagy csoportját különbözteti meg Horányi, a kooperatív vagy együttműködő és a kompetitív vagy versengő stratégiákat. A pedagógiai kommunikációban gyakoribb és eredményesebb stratégia a kooperáció. A kooperatív stratégia résztvevői nem abban érdekeltek, hogy a partner rovására jussanak nyereséghez, hanem abban, hogy a partnerek közös erőfeszítésével az elérhető összes nyereség maximálása által jussanak nagyobb nyereséghez (Horányi 1999: 57–86). A pedagógiai kommunikáció értelmét a kooperatív stratégia adhatja meg, hiszen a funkciója a közös erőfeszítés és együttműködés árán a probléma megoldása, a mélyebb bölcsesség megszerzése. Az együttműködés eredményeként olyan nyereségek is megjelenhetnek, amelyek nem oszlanak meg a résztvevők között, hanem valamennyi

résztevő közös nyereségének tekinthető (pl. dialógus, mely a helyzet közös megértését eredményezi – olvasmányélmények feldolgozása; olyan problémamegoldó interakciók, amelyekben közös erőfeszítéssel születik megoldás). A pedagógus a kooperatív stratégia működtetésének fontos résztvevője, ő az, aki átlátja a pedagógiai helyzetet, és ezáltal képes az együttműködést akadályozó struktúrákat, kommunikációkat stb. megszüntetni vagy átértelmezni. A problémamegoldás folyamatában a pedagógus győztesnek tekinthető akkor is, ha a nyereség a tanulóknál realizálódik a felfedezés, a kompetenciaélmény, a mélyebb megértés formájában, hiszen a pedagógus szükséglete és kommunikációs célja éppen ebben ragadható meg.

Az együttműködő stratégiák egyrészről a tanulási motiváció fenntartására irányulnak (3. táblázat). Keller (1987) meghatározta azokat a speciális oktatási stratégiákat, amelyek a motiváció mind a négy összetevőjének valamelyikébe illeszkednek.

3. táblázat. Együttműködő stratégiák a tanulásban

Stratégiatípusok	Példák az egyes stratégiatípusokra
A tananyag jövőbeli hasznossága	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus elmagyarázza, hogyan kapcsolódik az anyag a tanulók jövőbeli tevékenységeihez. – A pedagógus megkéri a tanulókat, hogy kapcsolják össze az anyagot saját jövőbeli céljaikkal.
A tananyag és a tanulás aktuális értékességének feltárása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus bemutatja, hogy a tanulók milyen módon profitálhatnak éppen aktuálisan a tanulásból.
A tartalom tanulói igényekhez való igazítása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus lehetőséget teremt a sikeres teljesítésre. – A pedagógus lehetőséget biztosít a tanulók számára a felelősségvállalásra és a befolyás gyakorlására.
A tananyag és a tanulói tapasztalatok összekapcsolása	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus elmagyarázza, hogyan épül az anyag a meglévő készségekre. – A pedagógus a tanulók számára ismert analógiákat használ. – A pedagógus azonosítja a tanulók érdeklődési körét, és összekapcsolja azokat az anyaggal.
Modellezés	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus öregdiákot, vendégelőadót hív. – A pedagógus modellezi a téma iránti lelkesedését.
Választás	<ul style="list-style-type: none"> – A pedagógus alternatív módszereket biztosít a cél eléréséhez. – A pedagógus személyre szabott választási lehetőségeket biztosít a munka megszervezéséhez.

Másrésztől a kooperatív tanulásszervezés során, az egymásrautaltság állapotában a közös célok értelmezhetővé válnak a csoporttagok számára, nő a tanulók kommunikatív és érdekérvényesítő képessége, valamint hatékonyabbá válnak kapcsolatkezelési és csoportkezelési technikáik (Virág 2021: 11). Az együttműködő stratégiák a szociális és kommunikációs készségeket is fejlesztik.

2.6.1.1. Tanári kérdezés és a dialógus mint együttműködő stratégiák

A kérdezés, kérdésfeltevés mind az oktatási, mind a nevelési kommunikáció szempontjából jelentős. A kérdezés megismerésben betöltött szerepét hangsúlyozza Gadamer: „a kérdezés aktivitása nélkül nem szerzünk semmilyen tapasztalatot” (Gadamer 1984: 254). Minden ismeret válasz egy lehetséges kérdésre, ebből következik, hogy a megismerés feltétele, hogy a kérdéseket fel kell tenni. A kérdezés képessége nem más mint a gondolkodás képessége, tehát az olyan pedagógiai kommunikációnak van igazi értelme, amely a kérdezés képességét gyakoroltatja.

„Hallgass meg mindenkit, ha szólni kíván! Azt is, aki még keresgéli a szavakat. Ha leinted, sohasem találja meg őket, következésképpen sohasem találja meg önmagát” (Cs. Gyimesi 1998: 11). A pedagógus kérdéskultúrája, dialógusban való jártassága meghatározza a pedagógiai kommunikáció minőségét. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a pedagógiai kommunikációban gyakoriak az áldialógusok. Ezeknek az a sajátossága, hogy rövid operacionalizált kérdésekre nagyon gyors, egyszavas, számukra előre ismert és érvényesnek tartott válaszokat várnak a pedagógusok. A feltett kérdés utáni várakozási időt vizsgálva Johnson arra a megállapításra jutott, hogy a természettudományokat tanító tanárok a kérdés után egy másodpercet vártak a válaszra, ha nem válaszolt a diák, átfogalmazták a kérdést, vagy mást szólítottak fel. A válasz után nem egészen egy másodperc után vagy minősítéssel vagy újabb kérdéssel reagált a tanár. Az idő rövidsége miatt a tanulói válaszok töredékesek, gondolataik befejezetlenek. Gyors tempó mellett leginkább nem tesznek fel a tanulók kérdést egymásnak vagy a tanárnak.

Johnson azt tapasztalta, hogy ha növelték a tanárok a várakozási időt, akkor nőtt a tanulói válaszok száma és hossza, csökkent a nem tudom válaszok aránya, több elfogadható érv, bizonyíték jelent meg a válaszokban. Az alacsony szinten teljesítő tanulók is jobban bekapcsolódtak a válaszadásba és az óra alatti tevékenységbe. Mivel változott a tanulói válaszok minősége, ennek hatására változott a tanári kérdések minősége is. Többféle kérdést tettek fel, növekedett azon kérdések száma, amelyek bonyolultabb gondolati tevékenységet igényeltek. A tanárok rugalmasabbakká váltak abban a tekintetben,

hogy milyen válaszokat fogadnak el és milyeneket bocsátanak vitára, reciprok interakciós folyamat jött létre (Johnson 1986: 48–7).

Valódi dialógus csak akkor jön létre a pedagógiai kommunikációban, ha a pedagógus őszintén kíváncsi az általa feltett kérdésre adható válaszokra, őszintén kíváncsi a tanulók gondolataira, nem sértődik meg, ha nem az általa elvárt választ kapja, mert nem ragaszkodik feltétlenül a saját válaszaihoz. Másik fontos feltétel, hogy a pedagógus valódi kérdéseket tegyen fel, amelyek valóban motiválják a tanulókat, felkeltik érdeklődésüket.

A tanulói kérdezés nem spontán fejlődő folyamat, a folyamatos pedagógiai dialógusban alakul ki és fejlődik, melyben a pedagógus kérdésfeltevése a követendő modell. A pedagógiai kapcsolat értelme a kérdésfeltevésben, az érdeklődésben, az odafordulásban, a nyitottságban, a várakozásban, a dialógus folyamatában rejlik.

Az információ korában, amikor az információ mennyisége és minősége, valamint formája alapvetően alakította át a pedagógiai helyzeteket, a dialógus egyre kevésbé valósítható meg, egyre kisebb igény mutatkozik rá, és egyre kevesebb idő áll rendelkezésre. Az aszinkron digitális pedagógiai kommunikáció nem dialógusképes. Az algoritmizált kérdés-válasz struktúra szerinti megismerés dominálja az aszinkron kommunikációt, vagyis a kérdés megfogalmazása a leggyakrabban zárt, feleletválasztós. A kifejtős, dialogikus válaszok egyre jobban háttérbe szorulnak, hiszen az azt feltételezi, hogy a pedagógus minden egyes tanuló válaszát elolvassa, és visszajelez a tanuló számára. Amennyiben ez az offline kommunikációban nem megvalósítható – hiszen az 1 pedagógus 30 tanuló arány ezt nem teszi lehetővé –, úgy az online kommunikációban sem működőképes modell (Coppola és munkatársai 2002: 181).

2.6.1.2. Az együttműködés új formái

A digitális technológia megjelenése a pedagógiai kommunikációban az együttműködés új formáit eredményezte. Azonban a technológiai eszközök nem megfelelő implementációja vagy azok személyes hatás nélküli használata nem vezet semmiféle nagyobb vagy minőségibb tanulási eredményre, megnyugtatóbb problémamegoldásra (Komenczi 2009; Papp-Danka 2013).

Az együttműködő stratégia új, digitális tanulási környezetben alkalmazható formáiként tekinthetünk a technológiai eszközök segítségével létrehozott gyakorlatközösségekre vagy tudásközösségekre, melyekben megteremtődik az innováció valódi lehetősége (Szabó–Singer–Varga 2011). A tudásközösségek a valamely gyakorlati probléma köré szerveződő tanulók és pedagógusok csoportjai, melyek átléphetik a szervezet kereteit, nagyobb földrajzi tereket is, és egy másik ország iskolájának tanulóit és tanárait is

magukba foglalják. (Ezt hivatottak támogatni az Edubase vagy az Edmodo internetalapú közösségszervező platformok.) A tudásközösségeket a közös tevékenység, a problémamegoldás iránti elkötelezettség és a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák megléte kapcsolja össze, a közösségekben jellemzően szabadon és kreatívan áramlik az ismeret és a tapasztalat, ami új szemléletet eredményez az együttműködésben és ezáltal a problémamegoldásban (Tomka 2009).

A tudásközösség működésének alapfeltétele a kölcsönös tisztelet, a kölcsönös bizalom, csak egy ilyen közösségben van lehetőség arra, hogy a tagok együttműködjenek: szocializációjukból származó élettapasztalatok externalizációjával, majd ezek internalizációjával és kombinációjával új tudást hozzanak létre (Nonaka–Konno 1998). A modern tudástermelő közösségekben is megfigyelhető a megosztás, az együttműködés az új tudás létrehozása (Szabó–Singer–Varga 2011: 10). A tudásközösségekre elsősorban a horizontális, egymástól való tanulás a jellemző, és képesek valamilyen konkrét gyakorlatorientált válasszal felelni a felmerült problémára, ami tovább erősíti és legitimálja a tudásközösséget (Horváth–Kovács–Simon 2015).

Az együttműködés új formái között pedagógiai kommunikációs szempontból figyelemre méltó a chatfórumokon folytatott együttműködés vagy az online (oktató)játék közbeni kommunikáció egy-egy probléma megoldása érdekében (Móser–Szűts 2023: 175–6).

A mesterséges intelligencia megjelenése olyan ember–gép közötti együttműködések számára teremtett lehetőséget, mely együttműködések sajátossága alapvetően eltér a hagyományos pedagógiai kommunikációs együttműködéstől. Azonkívül, hogy a mesterséges intelligencia azonnali visszajelzéseket ad a hibákról a tanulónak, arra is rávezeti a tanulót, hogyan tegyen fel kérdéseket és adjon instrukciókat ahhoz, hogy alkalmassá tegye a mesterséges intelligenciát az együttműködési készségeinek maximálására.

2.6.2. Kompetitív stratégiák

A kompetitív stratégiák alapja a kommunikátorok vetélkedése, egymással szembeni versengése a nyereség megosztása érdekében, játékelméleti terminussal leírva: a vetélkedés során az elérhető nyereség megosztása a tét (Horányi 2001: 78). A kompetitív stratégia alkalmazása mindig egy győztes és egy vesztes fellet eredményez. Ezért a pedagógiai kommunikációban az így meghatározható kompetitív stratégia értelmetlen. A tanár és a tanuló a problémamegoldás folyamatában nem egymás vetélytársai, hanem egymás partnerei, a pedagógus feladata, hogy segítse a tanulót a probléma felismerésében és megoldásában. Minden kommunikáció és megismerés végső célja a mélyebb megértés, amire

nem a vetélkedés folyamatában lehet szert tenni, hanem az együttműködés és a dialógus folyamatában. A versengő stratégiáknak nem a bölcsesség-, a tudás- és tapasztalatszerzésben van értelme, legfeljebb a szocializációban, önmaguk és egymás megismerésében. A versengő stratégiák sajátos formája a játszma, mely a pedagógiai kommunikációban is jelen van (Balázs 2013: 31–9). Az információ korában az információ torzításával vagy mennyiségével lehet sajátos játszmatokat előidézni a pedagógiai kommunikációban (pl. a mesterséges intelligenciával írhatja meg a tanuló a házi feladatát).

Az információs társadalomban, amikor az információ és a tudástermelés került a figyelem középpontjába, az információért verseny folyik, hiszen az információ a fejlődés alapja. Ezért a társadalmi, gazdasági, politikai szereplők anyagi és humán erőforrást fordítanak az információ megszerzésére, felhasználására.

„A profitorientált világban ugyanis azok a szervezetek lesznek sikeresek, amelyek képesek megújulni a felkínált szolgáltatások és termékek tekintetében éppúgy, mint a termék előállításának technológiájában, a marketingben, a menedzsmentben és a szervezet működtetésében. Ebben a versenyhelyzetben meghatározó jelentősége van az információnak” (Szabó–Singer–Varga 2011: 16).

Például az oktatási intézmények felvételi mutatói arról is árulkodnak, hogy milyen információval vértette fel a végzős tanulót az adott intézmény, hogy maximálja továbbtanulási esélyeit. Az elmúlt években ez a versenyhelyzet kiéleződött mind a hazai, mind a nemzetközi oktatási színtereken.

A digitális oktatási stratégiában (DOS) 2016-ban megfogalmazott cél szerint: a jövő iskolája digitális. Az információ korában a digitális tanulás során az információhoz, a digitális és infokommunikációs készségekhez, a digitális platformokhoz, a digitális eszközökhöz való hozzáférés során kerülhetnek versenyhelyzetbe a tanulók. A digitális oktatási stratégia felismerte ezt a problémát, és kidolgozta a megoldáshoz szükséges irányelveket is. A stratégia szerint a 2019-es tanév kezdetére minden iskolában széles sávú internetelés és WiFi-lefedettség lesz, a pedagógusok jelentős része kap tanári laptopot, és a tantermek felszereltsége is javul, továbbá jelentősen bővül majd a digitális tananyag tartalmi kínálata is. A célok maradéktalanul nem valósultak meg, de a 2020-as pandémia következtében kényszerűen bevezetett digitális oktatás megerősítette az oktatásirányítást, hogy forrást kell biztosítani a digitális eszközök beszerzésére nemcsak a pedagógusok, hanem a diákok számára is.⁵

⁵ 2022 februárjában jelentette be az Emberi Erőforrások Minisztériumának köznevelésért felelős államtitkára, hogy a kormány a következő négy évben összesen 615 ezer notebookot vásárol a tanárok, valamint az 5–12. évfolyamon tanuló diákok számára. 2022-ben 120 000 notebook került kiosztásra a középiskolások számára.

A digitális eszközök használata azonban önmagában nem garantálja a sikert. A PISA-vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolai számítógépek rendszeres használata nem javítja a tanulók teljesítményét, sőt káros hatásai is lehetnek (OECD 2015).

Kiemelt figyelmet kapott a 2020-as NAT-ban a diákok digitális készségfejlesztése, hiszen az a hozzáférés, az információs versenyben való részvétel minimumfeltétele. Csak akkor válik személyre szabhatóvá, befogadói igényekhez igazíthatóvá az információ és a kommunikáció, ha a pedagógus és a tanuló rendelkezik a szükséges digitális kommunikációs felkészültségekkel. A digitális oktatással kapcsolatos kutatások azonban rámutattak arra, hogy minden igyekezet ellenére a verseny kiéleződött, a különbségek nőttek. A kelet-közép-európai régió országait Észtország kivételével alacsony digitális lehetőségek jellemzik, továbbá a 2019-es OECD-jelentés szerint Magyarországot magas kockázatúnak és szerény lehetőségűnek ítélik, miközben igen magas az ország internethasználati egyenlőtlensége (OECD 2019). A felméréstől számított időszakban jelentős beruházások és beavatkozások történtek a digitális készségfejlesztés és a hozzáférés érdekében, a következő vizsgálat remélhetőleg biztatóbb eredményeket fog mutatni.

3. Következtetések

Az információ korában az információ mennyiségi, minőségi, tartalmi és formai változásainak következtében a pedagógiai kommunikáció átalakult. A változásokat vizsgálva elsősorban csak a változás irányait, szempontjait tudta a tanulmány a teljesség igénye nélkül feltérképezni (a kommunikációs helyzet változását nem vizsgálta). A vizsgálat értelme, hogy rámutatott a pedagógus személyes és szakmai szerepének, felkészültségének a pótolhatatlanságára, apáczaian fogalmazva a pedagógusok „fölöttébb szükséges voltára”.

Bár a szakirodalom leírja, hogy a pedagógus elveszítette információbirtokló szerepét, hiszen a tudás már a hálózatban lokalizálódik, a vizsgálódás azonban a személyes jelenlétének szükségességét igazolja:

- Az információ korában a pedagógus marad az a személy, aki képes a személyközi kapcsolatban megnyilvánuló nevelési hatást előidézni és a gyermek fejlődésének a szolgálatába állítani; ő a dialógus ismerője és működtetője, ő lesz képes az összehangolás digitális paradoxonának ellensúlyozására.
- A pedagógus képes alakítani az alapvető információs készségeket, képességeket, majd ezekre fejlesztve a tanuló digitális információfeldolgozó készségeit, képességeit is.

- A pedagógus képes menedzselni, személyre szabni az információt: kinek, mikor, hol, mennyi, milyen típusú információra van szüksége ahhoz, hogy a tananyagot elsajátítsa, a problémát megoldja; az információhoz való hozzáférés megvalósításának kulcsfigurája.
- A pedagógus lesz a figyelem, a tanulási motiváció, a szükségletek, az aktivitás és az együttműködés optimalizálója, tudásteremtő közösségek szervezője, összehangolója az offline és az online tanulás során.
- Személyes jelenlétével minta lesz a kódhasználatban, a kódok transzformálásában (képi kódból verbális vagy írott és fordítva stb.) és megfejtésében, a kommunikációs stratégia választásában, a problémamegoldásban.
- Az információs lavinában a pedagógus lehet a regulátor, a kapuőr.
- A tanulói elakadásnál a segítség személyes és online formáit a pedagógus lesz képes megvalósítani.

Szakirodalom

- Ally, Mohamed 2004. Foundations of educational theory for online learning. In: Anderson, Terry (ed.): *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press. Edmonton. 15– 44. <https://ufdc.ufl.edu/AA00011700/00001> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Alvarez, Ibis M. – Guasch, Teresa – Espasa, Anna 2009. University teacher roles and competencies in online learning environment: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education* 32/3: 321–36.
- Antalné Szabó Agnes – Hámori Veronika – Kimmel Magdolna – Kotschy Beáta – Móri Árpádné – Szőke-Milinte Enikő – Wölfling Zsuzsanna 2013. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_6.pdf (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Aronson, Elliot – Patnoe, Shelley 1997. *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. Longman. New York.
- Balázs Géza 2005. Az internetkorszak kommunikációja. In: Balázs Géza – Bódi Zoltán (szerk.): *Az internetkorszak kommunikációja*. Gondolat–Infónia. Budapest. 25–57.
- Balázs Géza 2023. *Az internet népe. Internet – társadalom – kultúra – nyelv. A kulturális és a tervezett evolúció határán*. Ludovika Egyetemi Kiadó. Budapest.
- Balázs László 2013. *A kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*. Gramma Kiadó. Eger.
- Balázs László – Balázné Sata-Bánfi Ágota 2018. A kommunikációoktatás, -tanulás tanuláseméleti alapjai In: H. Varga Gyula (szerk.) *Kommunikációs tudatosság – médiatudatosság*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 49–56.
- Bawane, Jyoti – Spector, Michael J. 2009. Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education* 30/3: 383–97.

- Bourdieu, Pierre 1996. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom (szöveggyűjtemény)*. JPTE Pedagógia Tanszék. Pécs. 59–60.
- Buber, Martin 1999. *Én és te*. Európa Kiadó. Budapest.
- Buda Béla 1986. *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó. Budapest.
- Castells, Manuel 2005. *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora*. Gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat–Infonia. Budapest.
- Compton, Lily 2009. Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* 22/1: 73–99. <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Coppola, Nancy Walters – Hiltz, Starr Roxanne – Rotter, Naomi G. 2002. Becoming a virtual professor: Pedagogical Roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems* 18/4: 169–89.
- Cs. Gyimesi, Éva 1998. *Colloquium Transsylvanicum*. Mentor Kiadó. Marosvásárhely.
- Erikson, H. Erik 1991. Az életciklus: az identitás epigenezise. In: Erikson, H. Erik (szerk.) *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Farkas, Gabriella – Ancza, Erzsébet – Tóth Georgina Nóra 2023. *Quality Improvement in Education, Based on Student Feedback*. Acta Polytechnica Hungarica 20/6.
- Gadamer, Hans-Georg 1984. *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Galvin, Kathleen M. 1999. Classroom Roles of the Teachers In: Anita L. Vangelisti – John A. Daly – Gustav W. Friedrich (eds.) *Teaching Communication Theory. Research and Methods*. Routledge. New York – London.
- Gaskó Kristina 2006. A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás* EFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0. 20–38. http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/hatekony_tanulas.pdf
- Gerbner, Georg 2000. *A média rejtett üzenete*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2014. Digitális szövegek olvasására jellemző stratégiák és mintázatok. *Magyar Nyelvőr* 439–50.
- Griffin, Em – Ledbetter, Andrew – Sparks, Glenn 2014. Coordinated Management Of Meaning (CMM) In: Griffin, Em *A First Look Of Communication Theory 8th Edition*. Mc Graw Hill. NY. 67–83. [https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++\(2012\).+A+First+Look+at+Communication+Theory+\(8th+Edition\).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wfFpru4Dg](https://www.google.hu/search?q=Griffin%2C+E.++(2012).+A+First+Look+at+Communication+Theory+(8th+Edition).+Boston%2C+MA%3A+McGraw-Hill.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=yyeTWPDIKKt8wfFpru4Dg) (Letöltés: 2022. 02. 08.)
- Griffin, Em 2003. *Bevezetés a kommunikáció elméletébe*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Hart R. 1986. *Sex, Drugs and Rock and Roll and Speech. Why we are in Tucson*. Speech delivered at the meeting of the Western Speech Communication Association. Tucson. AZ.
- Hegy Ágnes – Jagodics Balázs 2020. Az okostelefon- és YouTube-használat, valamint a serdülők attitűd- és normarendszerének összefüggései az önértékeléssel és a diákok kiegészésével. *Iskolakultúra* 12/59–81.

- Hiebert, Ray E. – Ungurait, Donald F. – Bohn, TgomasW. 1974. *An Introduction to Modern Communication*. Longman. New York. <https://worldradiohistory.com/BOOKSHELF-ARH/Education/Mass-Media-an-Introduction-Hiebert-et-al-1974.pdf> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Horányi Özséb 1997. *Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsbl1.htm#f3> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Horányi Özséb 2001. A személyközi kommunikációról In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Horváth László – Kovács Anikó – Simon Tünde 2015. *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI. Budapest.
- Houser, Marian L. – Hosek Angela M. – Richmond Virginia P. – McCroskey James C. – Mottet Timothy P. (eds.) 2018. *Handbook of Instructional Communication. Rhetorical and Relational Perspectives*. Taylor & Francis. NY and London.
- Hulyák-Tomesz Tímea 2020. A hálózatosság csapdájában. *Létünk* 4/75–88.
- H. Tomesz Tímea – Jánk István 2022. *Tudományos vs. ismeretterjesztő, nyomtatott vs. digitális: Mi a különbség a tudományos és a tudományos ismeretterjesztő szövegek között?* Filológia.hu 1–4.
- Jászi Éva 2015. *Kapcsolati készségek*. Eger. TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/04_jasz/212a_pedagogiai_kommunikci_fogalma.html (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Johnson, David W. 1986. *Educational psychology*. Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. New Jersey. 48–57.
- Karl, Éva – Nagy, Enikő – Molnár, György – Szűts, Zoltán 2023. *Supporting the Pedagogical Evaluation of Educational Institutions with the Help of the WTCAi System*. Acta Polytechnica Hungarica.
- K. Nagy Emese (szerk.) 2018. *A DFHT stratégia*. Líceum Kiadó. Eger. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3405/1/Differenci%C3%A1l%20fejleszt%C3%A9s.pdf> (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Keller, John M. 1987. Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction* 26/1–7. <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260802>
- Komenczi Bertalan 2009. *Információ, ember és társadalom*. Líceum Kiadó. Eger.
- Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája 1536/2016. (X. 13.) Kormányhatározat <file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/Magyarorsz%C3%A1g%20Digit%C3%A1lis%20Oktat%C3%A1si%20Strat%C3%A9gi%C3%A1ja-1.pdf> (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- Maulana, Ridwan – Helms-Lorenz, Michelle – Van de Grift, Wim 2017. Validating a model of effective teaching behavior of pre-service teachers. *Teachers and Teaching* 23/4: 471–493.
- McCroskey, James. C. – McCroskey, Lee L. 2015. Instructional communication: The historical perspective. In: Timothy P. Mottet, Virginia P. Richmond – James C. McCroskey (eds.): *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* Allyn & Bacon. Boston. 33–47. <https://doi.org/10.4324/9781315664064> (Letöltés: 2023. 05. 15.)

- Mogyorósi Zsolt 2018. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában. In: Perjés, István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. 53–71.
- Molnár Gyöngyvér 2004. Problémamegoldás és problémaalapú tanítás. *Iskolakultúra* 2/12–9.
- Móser Anna – Szűts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 164–85. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.2.164>.
- Mottet, Timothy P. – Beebe, Steven A. 2006. Foundations of instructional communication. In: Mottet, Timothy P. – Richmond, Virginia P. – McCroskey, James C. (eds.): *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Allyn & Bacon. Boston. 3–32. <https://doi.org/10.4324/9781315189864> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Nonaka, Ikujiro – Konno, Noboru 1998. The concept of "Ba": Building foundation for Knowledge Creation. *California Management Review* 40 3. <http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- OECD 2015. *Students, computers and learning: making the connection, PISA*. OECD Publishing. Paris.
- OECD 2019. *How's life in the digital age? Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. OECD Publishing. Paris.
- Ollé János 2010. *Online tanulási környezet. XI. e-Learning Fórum*. 2010. november 16. SZÁMALK. Budapest.
- Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Móser Szilvia – Virányi Anita 2013. *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Papp-Danka Adrienn 2014. *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Pogatsnik, Monika – Bodane Kendrovics, Rita 2020. Communication and Reading Comprehension among Informatics and Engineering Students. In: IEEE (szerk.): IEEE 18th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2020). Piscataway (NJ), Amerikai Egyesült Államok, IEEE. 235–240.
- Pölcz Ádám 2015. Az emberközpontú nyelvművelés és az antik retorikai hagyomány. *Magyar Nyelvőr* 409–28. <http://nyelvor.c3.hu/period/1394/139406.pdf> (Letöltés: 2023. 05. 15.)
- Pölcz Ádám 2021. Hallgatólagos tudás az anyanyelvi nevelésben. A gyermekirodalom szerepe a nyelvi tudatosság kialakításában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 1/99–114. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.99.114>
- Prensky, Mark 2005. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf (Letöltés: 2022. 05. 15.)
- Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván (szerk.) 2018. *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Liceum Kiadó. Eger.
- Rubin, Rebecca B. 2008. Educational Communication. In: *The International Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiece005>

- Shannon, Claude E. – Weaver, Warren 1986. *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. OMIKK. Budapest.
- Small, Garry W. – Morgan Gigi 2009. *Brain. Surviving the technological alteration of the modern mind*. HarperCollins Publishers. 28–9.
- Suarez-Alvarez, J. 2021. *Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? PISA in Focus*, No. 113. OECD Publishing. Paris.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk.) 2011. *Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI. Budapest.
- Szabó Éva 2015. Digitális szakadékon innen és túl. A tanári szerep változása a XXI. században. *Oktatás-Informatika* 5/1: 17–31.
- Szakadát István 2007. *Egyben az egész. Egytől egyig*. Typotex Kiadó. Budapest. http://syi.hu/pdf/121_main.pdf (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- Szőke-Milinte Enikő 2007. *A kommunikációs kompetencia fejlesztése. Az általános kommunikációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Piliscsaba.
- Szőke-Milinte Enikő 2018. Kommunikációs zavarok. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea (szerk.): *Utak és útkeresztvezetők. Emlékkötet H. Varga Gyula 70. születésnapjára*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 107–16.
- Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatosság) – Műveltség. A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Szőke-Milinte Enikő 2022. *Óvodapedagógia. Kommunikáció és anyanyelvi nevelés az óvodában*. PPKÉ. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.
- Szűts Zoltán 2014. Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe. *Edu Szakképzés És Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat* 4/37–45.
- Szűts Zoltán 2020. A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai szemle* 5–6/15–38.
- Tomka János (2009) *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó. Budapest.
- Tomori Tímea – Koltay Tibor – Grigas Vincas 2021. Középiszkolai tanárok információs műveltségi attitűdjei egy nemzetközi kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. In: Lengyelné dr. Molnár Tünde (szerk.): *AgriaMédia 2020 és ICI-16 Információ- és Oktatástechnológiai konferencia: az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma*. EKE Líceum Kiadó. Eger. 300–10.
- Tomori Tímea 2022. Korszerű megoldások a kommunikációs kompetencia fejlesztésére (is). In: Hulyák-Tomesz Tímea (szerk.): *A digitális oktatás tapasztalatai a kommunikációs készségfejlesztésben*. Hungarovox Kiadó. Budapest. 100–16.
- Vesszős Balázs 2022. A félreértés pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 458–75. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2022.4.458>
- Virág Irén 2021. Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences. JATES*. 3–27.
- Watzlawick, Paul – Beavin, Janet B. – Jackson, Don D. 1967. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies & paradoxes*. Norton. NY.
- Z. Karvalics László 2009. A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban. *Információs társadalom: társadalomtudományi folyóirat*. 9/2: 20–34. <https://doi.org/10.22503/inftars.IX.2009.2.2>

- Zrinszky László 1993. *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József 1996. *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Szabályozó dokumentumok

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letöltés: 2022. 12. 02.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> (Letöltés: 2022. 02. 20.)
- Nemzeti Alaptanterv 2012. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 02. 20.)
- Nemzeti Alaptanterv 2020. file:///C:/Users/bfgg44/Downloads/MK_20_017.pdf (Letöltés: 2022. 02. 20.)

Szőke-Milinte Enikő PhD

egyetemi docens

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Vitéz János Tanárképző Központ

E-mail: szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

<https://orcid.org/0000-0002-6493-6778>

Abstract

SZŐKE-MILINTE, ENIKŐ

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE INFORMATION SOCIETY

In the information society, the production, processing, storage, interpretation and flow of information significantly determines social processes, including school education and pedagogical communication. The participatory model of communication places the problem in the focus of pedagogical communication. Communication in this sense is an activity aimed at recognizing and solving the problem, in which the actors participate with specific needs, preparedness, strategies in order to solve the problem. The informational society generates specific problems that fundamentally define pedagogical communication. The study undertakes to examine pedagogical communication as participation from the point of view of information.

Keywords: information, problem solving, pedagogical communication, the role of teacher