

**Közösségi Kapcsolódások  
tanulmányok kultúráról és oktatásról**

**A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző  
Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata**

## **Impresszum**

### **Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról**

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar KAPOCS Kutatócsoportjának online folyóirata



#### **III. évfolyam 1. szám (2023)**

Felelős kiadó: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Kiadó székhelye: 6723 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Felelős kiadó személy: Szegedi Tudományegyetem JGYPK dékánja

Felelős szerkesztő: Szirmai Éva

Tördelőszerkesztő: Szigeti Márton

Címlap: Toldi Gergő

A címlap fotó forrása: <https://pixabay.com/hu/illustrations/hullámok-körök-víz-hullámok-körök-109964/>

ISSN 2786-3484

## Tartalomjegyzék

Ajánlás .....	4
<b>„Régiék és modernekek...”</b>	
Mitnyán Lajos: A jószándék elve (The Principle of Charity). – A generációk közötti megértés, mint hermeneutikai probléma .....	5
Hetesi Erzsébet: Valóban ez a legjobb út? Generációs különbségek az online kutatómódszertan megítélésében .....	17
T. Molnár Gizella: Konfliktusok a generációs tanulás történetében .....	29
<b>Kultúra</b>	
Szirmai Éva: „... eggya zutunk...” Egyes tömegműfajok retorikai és színpadi újraértelmezése (Böröcz – Pálincás – Szigeti: Éneklő fiatalok) .....	41
Kegyess Erika, Hervé-Lóránth Ervin: A közösségimédia-kommunikáció anomáliái és beszédaktusainak torzulásai .....	53
Mohos Edina: „Így változik a szabadidő” – avagy a médiatér hódítása .....	69
Tóth Máté: Intergenerációs társadalmi mobilitás és könyvtárhasználat .....	80
Szabó Dóra, Dani Erzsébet: A könyvtárak médiatudatossága és olvasóvá nevelés stratégiái a közösségi média hozzájárulásával .....	91
Bartha Krisztina, Vigh Ivett-Barbara: Édesanyák olvasási szokásai óvodás gyermekeikkel kétnyelvű környezetben .....	101
Kovácsné Biczó Klaudia: A kultúráközvetítés speciális módja – a falugondnokok tevékenysége a kistelepüléseken .....	113
Újvári Edit, Királykúti Anna: Generációk viszonya a lokális értékekhez Szeged Klebelsberg-telepen .....	124
<b>Oktatás</b>	
Petzné Tóth Szilvia, Csiszár Viktória: Tudástranzfer az alsó tagozatos matematika oktatásban .....	133
Bencéné Fekete Anikó Andrea, Bence-Kiss Krisztina: Tanító szakos hallgatók ismeretei a gamifikációról .....	148
Bozsó Renáta, Jármay Erzsébet, Keczer Gabriella: Generációk egymásról. – Egy levelező tagozatos hallgatók körében végzett felmérés első eredményei .....	160
<b>A munka világa</b>	
Angyal Virág: A vállalkozói motivációk és kompetenciák a generációk tükrében .....	173
Tóth Balázs Szabolcs: Intergenerációs tanulás és tudásmegosztás közfeladatot ellátó szervezetekben .....	190
Tóthné Aszalai Anett, Konczos Zsófia: Pályatükör – Fiatal logopédusok társadalmi presztízse, elégedettsége .....	204



## Ajánlás

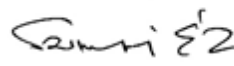
A KAPOCS kutatócsoport 2023 májusában rendezte meg második országos konferenciáját. Ahogy két évvel ezelőtt a lokális és globális kultúrák egymás mellett élésének, az átmenetek lehetőségének témája határozta meg a legkülönbébb tudományterületekről érkező előadások – és a folyóirat tematikus számában megjelent tanulmányok – kapcsolódási pontjait, ebben az évben a *Generációk – egymás közt* címmel igyekeztünk megteremteni az egységet a sokféleségben. A kétnapos konferencia negyvennégy előadása kilenc szekcióban tükrözte azt az interdiszciplinaritást, amelyet a kutatócsoport alapcéljaként megfogalmaztunk.

A 2023-ban megjelenő két folyóiratszámunk e konferencia résztvevőinek tanulmányaiból készült válogatás. Őszinte örömeinkre az előadások és az azokat követő viták észrevehetően beépültek a tanulmányszövegekbe, megtermékenyítően hatottak a gondolatmenetekre. A szerkesztés folyamán – bár nem követtük a tematikus szekciók rendszerét – kirajzolódtak azok a nézőpontok, amelyek szerkezetet adnak mindkét számunknak, ezzel együtt igyekeztünk a témák változatosságát, az eltérő megközelítésmódok sajátosságait érzékeltetni.

Bevezető rovatunk már címével („*Régiak és modernek...*”) utal az antikvitástól, de különösen a 18. századtól datálható kultúrfilozófiai vitákra, amelyeket a nemzedékek egymáshoz való viszonyáról folytattak: utánozni vagy megújítani? Szakítani a hagyományokkal vagy újrateremteni azokat? Követni a régi módszereket vagy az újak nevében elvetni azokat? Ez a kettősség a többi rovatba sorolt tanulmányok szinte mindegyikében feltűnik. A kultúra rovatban a tömegkultúra és tömegmédiá, az „újmédiá” és az infokommunikációs technológia az olvasásra, a szabadidőre, a közösségi hagyományok és értékek megőrzésére, az identitásalakításra gyakorolt hatása jelenik meg központi kérdésként. Az oktatás kapcsán a hagyományos és kortárs módszerek, az egymástól tanulás, a generációk egymásról alkotott képe a központi tematikus elem. Ebben a számunkban egy új rovatot is indítottunk (*A munka világa*), mert bár sok tekintetben közelítenek a témák az oktatáshoz, úgy gondoltuk, hogy a fiatalok és az idősebbek együttműködése a munkahelyeken, és a generációs konfliktusok kezelési módjai túlmutatnak a köz- és felsőoktatás problémáin.

Aktuális számunkban feltűnően sok egyetemi- és doktori képzésben résztvevő hallgató munkája jelenik meg. Nem éreztük szükségesnek, hogy önálló rovatot hozzunk létre számukra, egyrészt, mert tanulmányaik színvonala minden szempontból megfelel az elvárásoknak, másrészt, mert – nagy örömeinkre – sokan közülük tanáraikkal közösen publikálnak, ezzel is megvalósítva a *generációk – egymás közt* téma célkitűzéseit.

Szeged, 2021. augusztus

  
főszerkesztő

## Mitnyán Lajos

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-9976-2491

## A jószándék elve (The Principle of Charity) A generációk közötti megértés, mint hermeneutikai probléma

### Absztrakt

*A kultúratudományos tanulmány a generációk viszonyrendszerének hermeneutikai megközelítésével a 20. századi generáció-diskurzus két meghatározó gondolkodójának nézeteiből indul ki. A generációkat kulturális tapasztatokként értelmezi, és ennek során a generációk közötti viszony három alaptípusát mutatja fel. Margaret Mead kulturális antropológiai kutatásaira építve különbséget tesz poszt-, ko- és prefiguratív generációs viszonyok között. A tanulmány a kortárs generációs konfliktusok vizsgálatára koncentrálva a prefiguratív viszonyt vizsgálja meg legrészletesebben, melynek során Byung-Chul Han hiperkultúra-elmélete segítségével kulturális kontextusba helyezi a fogalmat, és megvizsgálja a Z-generáció legfőbb jellemzőit, és azokat a körülményeket, melyek a generációk közötti áthidalhatatlannak tűnő szakadékok kialakulásához vezettek. A hiperkultúra és a Z-generáció kultúratudományos elemzésével arra tesz kísérletet, hogy olyan közös alapokat és élményeket keressen, melyek a kölcsönös megértés forrásai lehetnek.*

**Kulcsszavak:** filozófiai antropológia, kultúrafilozófia, tudásszociológia, hermenautika, mélyhermenautika, generációkutatás, generációs szakadék, hiperkultúra

### Abstract

The Principle of Charity – Understanding between generations as a hermeneutic problem

*The cultural science study approaches the relationship system of generations with a hermeneutic approach, starting from the views of two defining thinkers of the 20th century generation discourse. It interprets generations as cultural experiences and, in doing so, presents three basic types of relationships between generations. Building on Margaret Mead's cultural anthropological research, it distinguishes between post-, co- and prefigurative generational relationships. The study focuses on the examination of contemporary generational conflicts, examining the prefigurative relationship in the most detail, during which Byung-Chul Han's hyperculture theory places the concept in a cultural context and examines the main characteristics of Generation Z and the circumstances that led to the formation of seemingly insurmountable gaps between generations. With a cultural science analysis of hyperculture and Generation Z, it attempts to find common ground and experiences that can be sources of mutual understanding.*

**Keywords:** philosophical anthropology, cultural philosophy, sociology of knowledges, hermeneutics, deep hermeneutics, generation research, generation gap, hyperculture

## 1. Módszertani bevezetés: a generációk közötti megértés alapelve

A jelen tanulmány középpontjában a generációk és a generációk közötti viszonyrendszerek kultúratudományi vizsgálata áll a generáció-fogalom körülírt fenomenon minél pontosabb leírásának segítségével. Bevezetőnkben dolgozatunk célkitűzésének pontosítása és a vizsgálat módszerének bemutatása apropóján a megértésről fogunk beszélni, nevezetesen a megértés fogalmának azon aspektusairól, melyek a mélyhermeneutika (*Tiefenhermeneutik*) kontextusában kötődnek hozzá. Felmerülhet persze a kérdés, mi indokolhatja azt a döntésünket, hogy a szokásos szociológiai vizsgálati utakat elhagyva, a mélyhermeneutika módszereit választjuk vizsgálatunkban. Ennek legkézenfekvőbb oka, hogy a tanulmány a generáció-vizsgálatok két olyan kutatójára támaszkodik, akik bár nem azonos motivációtól vezérelve, a hermeneutikai tradícióra támaszkodnak. A mélyhermeneutika módszertani alapját Sigmund Freud pszichoanalitikus módszere képezi, mely a kulturális jelenségek elemzésénél, és különösen a megértés társadalmi folyamatainak analízisének kerül alkalmazásra (Habermas 1968). Mít jelent hát a generációk diskurzusa esetében a megértés?

Nézetünk szerint a generációk közötti viszonyrendszerek vizsgálatánál már a kiindulópont sem teljesen problémamentes. Beszélhetünk-e egyáltalán a generációkról univerzalizistikusan, globális egészekként, vagy helyénvalóbb lenne egy kultúraspecifikus (kulturárelativisztikus) megközelítés? Margaret Mead antropológiai és Mannheim Károly kultúraszociológiai nézetei egyaránt inkább a kultúradeterminizmushoz állnak közel, hadat üzenve a genetika jelentőségét abszolutizáló evolucionizmusnak, anélkül azonban, hogy azt teljes egészében elutasítsanak (Niekisch 2006: 110–112). Épp ez a bizonytalanság teszi indokolttá a mélyhermeneutika alkalmazását, mely a freudi pszichoanalízisre és az adleri individuálpeszichológiára építve a megértés folyamata mögött megkülönböztet egy *kulturálisan kódolt*, azaz közös tudatalatti szférát, és egy *idioszinkretikus* szférát, amely az egyéni ösztönélet eredménye (Kramer 2008: 242–243). A mélyhermeneutika a generációk közötti megértés vizsgálata során a folyamatok mélyére és tehát, azaz a megértés mögött meghúzódó motivációkat figyeli meg. Egy-egy generáció ilyen értelemben kulturális tapasztalatok összessége. Egy-egy generációt tehát azzal jellemezhetünk leginkább, amit az adott generáció magáról fontosnak vél elmondani. Ez a kulturális narratívává sűrűsödött tapasztalat pedig a generáció projekciójaként jelenik majd meg. A generációk közötti viszonyt pedig éppenséggel ezek a projektálási folyamatok határozzák majd meg, hiszen minden generáció a saját kulturális tapasztalataiból indulhat csak ki, azokat vetíti rá az előtte és utána álló generációkra. Ezek pedig a dolog természetéből adódóan szintúgy a saját kulturális tapasztalataikra építve fogadják majd ezeket a projekciókat. A mélyhermeneutika módszertani jelentősége abban is áll, hogy rámutat az egyes generációk kulturális tapasztalatainak azon inkonzisztenciáira, melyek egymás megértését a legtöbb esetben rendkívül megnehezítik (Kramer 2008: 242). Mivel minden generációt saját asszociációi és irritáció vezetnek a másik generáció megértésének a folyamatában, melytől semmilyen körülmények között nem szabadulhatnak meg, a megértés kulcsa e tényezők szupervíziója kell legyen, azaz a jószándék elvének érvényesítése, ami a kulturális tapasztalatok inkonzisztenciája ellenére produktív együttműködést tehet lehetővé. Noha a jószándék elve a német hermeneutikában már a 18. században bevezetésre került (Jung 2001: 49–54) a globális hermeneutikai diskurzusban csak Donald Davidson óta vált a megértés vizsgálatának általánosan alkalmazott terminusává, mely azt a követelményt fogalmazza meg, hogy mások kijelentéseit és nézeteit a lehető legracionálisabb módon értelmezzük, és törekedjünk arra, hogy bármilyen érv esetén a lehető legjobb, legerősebb értelmezést adjuk. Azaz, módszertani elvként a principle of charity célja, hogy elkerüljük azt, hogy mások állításainak irracionális, logikai tévedéseket vagy hamisságokat tulajdonítsunk (Davidson 1990).

Mielőtt tovább lépünk a dolgozatban érvényesülő kultúraelméleti és hermeneutikai szempontrendszer bemutatására, érdemes szemügyre vennünk még egy, a generáció-fogalom jelentésmezejéhez kötődő fontos tudományelméleti dilemmát. A generáció(k) fogalma alatt értett jelenség állítólagosan evidensen belátható, azaz a percepció és az appercepció szintjén kellő transzparenciával bír mind a hétköznapi, mind a tudományok generációdiskurzusaiban. De valóban ez a helyzet? Fogalmaink csalfa magától értetődőségének leleplezésének ügyében kevés olyan megvilágító erejű fejtegetést ismerünk, mint Roland Barthes *Hétköznapi mítoszait* (Barthes 2012), ahol a *Néhány szó Poujad úrról* című fejezetben tematizálódik az a jelenség,

melynek során alapvetően kontingens, tehát távolról sem magától értetődő fogalmak a kulturális tanulás folyamatában, egyfajta magától értetődőségre, látszólagos transzparenciára, a hétköznapi diskurzusokba simuló evidenciára tesznek szert (Barthes 2012: 110–113). Az egymást váltó generációk biológiai értelemben aligha teleologikus képéhez is egyre inkább hozzátapadt egyfajta mítoszi mintázat, aminek következtében a generációváltás önmagában telosmentes jelensége valamiféle 'mitikus' teleologikus törvényszerűsége, és magától értetődőségre tett szert. A barthes-i értelemben véve tehát a generációk kontinuitása mögött hajlamosak vagyunk egyfajta célra irányultságot, kvázi tökéletesedési folyamatot feltételezni, és ezért a generációk váltakozását teleologikus struktúrával felruházni.

A generációkontinuum tradicionális, a 16. századig visszavezethető, döntően a származást, a nemzést előtérbe helyező értelmezési modelljének elemei a bennük rejlő imaginatív potenciálnak köszönhetően számos más területen is hatékonyan működtek és működnek. Az egymást követő generációk képe az öröklődés- és származástan megkérdőjelezhetetlen terminus technicusává vált, de ugyanilyen hatékonyan modellezi az idő ciklikusságát, az emberi élet kvantitatív perspektíváját, fontos szerepet játszik a pszichoanalitikus diskurzusban, a jogtudomány örökösödésjogi érveléseiben (Parnes, Wedder, Willer 2008: 10–11). A jelen dolgozat természetesen nem vállalkozik e rendkívül gazdag és szerteágazó jelentésspektrum átfogó vizsgálatára; csupán arra tesz kísérletet, hogy a generáció-probléma kultúratudományos-hermeneutikai perspektívába helyezésével, a jószándék elvét gyakorolva, rámutathasson korunk generációs viszonyrendszerének néhány lényeges összefüggésére.

## **2. Generáció-fenomenológia: Mannheim Károly kultúraszociológiai téziseinek fundamentális jelentőségéről**

Mannheim Károly 1928-as *A generációk problémája* című kultúraszociológiai tanulmányának téziseivel kiválóan szemléltethető az a német hermeneutikai tradíció, melynek fogalmisága mindmáig meghatározó szereppel bír a különféle generációs diskurzusokban (Mannheim 2000). Mannheimhoz kötődik a generáció-fogalom azon aspektusának vizsgálata, mely túllép azon a felfogáson, mely a generációkat mint biológiai kontinuumot kb. 30 éves ciklusokra bontva értelmezi, és tovább lép a kultúra- és tudássociológiai interpretáció irányába, melynek középpontjában a szinkron módon szerveződő kortársi közösségek és társadalmi csoportosulások identitást formáló, más korcsoportokkal szembeni *elhatárolódása* áll. Mannheim tehát a generációk kontinuos biológiai reprodukcióját középpontba helyező felfogást kiegészíti a folyamatot reflektáló kulturális tanuláson alapuló szembenállás és elhatárolódás jelenségével (Parnes, Vedder, Willer 2008: 10–11). A generációk közötti elhatárolódás felmutatása Mannheim esetében azonban távolról sem jelent valamiféle kizárólagosságot a generációváltások kontinuitásának rovására. Mannheim tulajdonképpen a hermeneutikai alapigazságot fogalmazza újra, mely szerint önmagunk és a világ megértése nem választhatók el egymástól, attól a történeti-társadalmi kontextustól, melyben élünk, amelyben kulturális tapasztalatszerzésünk és tanulási folyamataink zajlanak. Mannheim, erősen heideggeriánus módon, generációs élményeknek (*Generationserlebnisse*) nevezi azokat a gyermek- és ifjúkori történéseket, bevésődéseket, melyek meghatározó jelentőséggel bírnak egész generációk öndefiníciója és önértelmezése szempontjából. Ahogy a társadalmi, kulturális változások felgyorsulnak, egy-egy kohorsz is lerövidül. Jól látható lesz majd, hogy az Y- és a Z-generáció időtartama már jóval rövidebb mint 30 év, és a digitalizáció teljes térhódítása azt valószínűsíti, hogy az Alfa-generáció még ennél is rövidebb lesz.

Mannheim kultúra- és tudássociológiai megközelítése két ismert generáció-paradigmával dolgozik: 1) a „pozitivista” paradigma; 2) a „romantikus történeti” (hermeneutikai) paradigma. Mindkettőről, mint „kérdésfeltevésről” beszél, azaz olyan reflexióknak tekinti őket a nemzedékekről szóló diskurzusban, amelyek közül egyik sem abszolutizálható a másik rovására, hanem egymást kiegészítő módon kezelendők (Mannheim 2000: 201–213). Saját generáció-értelmezésében mind a „pozitivista”, mind a „romantikus történeti” megközelítés elemei felbukkanak, miközben meg is haladja azokat.



## 1) A pozitívista generáció-paradigma

A „pozitívista kérdésfeltevést” filozófiatörténeti szempontból David Hume és Auguste Comte felől értelmezi, akik a jelenségek kvantifikálhatóságát, empirikus, biológiai és statisztikai analízálhatóságát és az ebből következő szigorú kauzalitást tekintették a tudományos szempontból releváns állítások előfeltételének. Ilyen elvek alapján fogadja el Comte is a kb. 30 éves periódusokat egy-egy generáció valószínűsíthető időtartamaként (Mannheim 2000: 202). A statisztikai analízisen és élettani változások megfigyelésén alapuló generáció-meghatározással a maga idején német nyelvterületen egy jóval absztraktabb elképzelés konkurált, ami az ún. történeti iskolához (*Historische Schule*) kötődött.

## 2) A romantikus történeti generáció-paradigma

A történeti iskola gondolkodói úgy vélték, egy-egy nemzedék lényegét nem lehet pusztán az élettani és statisztikai elvek alapján meghatározni, ugyanis az ember, mint gondolkodó lény, lényegét tekintve szellem (*Geist*), és mint ilyen nem elégedhet meg szimpla ok-okozati magyarázatokkal, hanem mintegy kötelessége az életének és világának azt interpretálva értelmet adni. A történeti iskola a világtörténelemben metafizikai rangú folyamatokat fedezett fel, de ezeknek – Hegellel elletétben – nem tulajdonítottak valamiféle teleologikus erőt, ugyanis a tudatos emberi tevékenységnél fontosabbnak tartották az embert láthatatlanul irányító belső erőket, a nemzetek kulturális tradícióit, hétköznapi szokásait, aminek következtében a generációs változásokat kontingens folyamatokként, azaz kulturálisan értelmezték. Az ember lényege alapvetően egy nagyobb egész részeként mutatkozik csak meg, mint például a család, nép, állam, egy korszak, egy nemzedék (Regenbogen, Meyer 2013: 291–292). Hegel a szubjektív szellem apológiájában figyelmen kívül hagyta az ember történetiségének hermeneutikailag kulcsfontosságú aspektusát. A történeti iskola kvalitatív módon értelmezte tehát a generáció-fogalmat, és ekként messzemenően kontingensnek tekintette azt, hiszen minden nemzedék élete elkerülhetetlenül ki van téve saját kora politikai, kulturális, tudományos változásainak, melyek hatásai csak igen korlátozott mértékben jósolhatók meg.

Ha szemügyre vesszük Mannheim koncepcióját, jól láthatóan a német tradíció történetisége dominál benne. Kultúrafilozófiai szempontból ez azt jelenti, hogy bár a hermeneutikai érvelésnek alárendelődnek a pozitívista megközelítés szempontjai, de szó sincs arról, hogy azok teljes egészében eltűnnének. Ennek megfelelően Mannheim argumentációja három központi fogalom körül strukturálódik: A) „nemzedéki elhelyezkedés”; B) „nemzedéki összefüggés”; C) „nemzedéki egység”. A három fogalom módszertani vonatkozásban nem egyenrangú, egyfajta szubordinációs logika húzódik mögöttük. A „nemzedéki elhelyezkedés” aspektusa mintegy kognitív előfeltétele a „nemzedéki összefüggésnek”, ami pedig a „nemzedéki egység” értelmezésének az előfeltétele. Namármost, ha a „nemzedéki elhelyezkedés” kifejezést pozitívista szellemen közelítenénk meg, akkor születési egyidejűségként, azaz kronológiai vonatkozásban értelmeznénk csak, ami redukcionizmusa miatt ellentmondana Mannheim történeti-hermeneutikai szemléletének (Mannheim 2000: 231). A „nemzedéki összefüggés” és „nemzedéki egység” feltétele, hogy „ugyanakkor, ugyanabban a történelmi-társadalmi térben – ugyanabban a történeti életközösségben – kell megszületni ahhoz, hogy valaki odatartozónak számítsanak, hogy ama elhelyezkedés korlátait és esélyeit tétlenül elviselhesse, vagy tevékenyen kiaknázhassa” (Mannheim 2000: uo.).

A közös történelmi-társadalmi tér előfeltétele tehát a „nemzedéki összefüggésnek”, ugyanis csak így képzelhető el, hogy ki-ki részese lehessen az adott térben élők közös sorsának és az adott korszak szellemi áramlatainak (Mannheim 2000: 232–235). A „nemzedéki összefüggés”: a közös sorsban való osztozás potenciális előfeltétele lesz annak, hogy az adott generáción belül ún. „nemzedéki egységek” formálódhassanak, melynek tagjai közt olyan kapcsolódáshálózatok alakulnak ki, melyekre jóval szorosabb, kvalitatív együttműködés és „együttrezgés” (Mannheim 2000: 235) jellemző. Ezesetben Mannheim az „együttrezgés” alatt olyan hermeneutikai egységet ért, ami az adott kor szellemi áramlatainak közös, vagy legalábbis hasonló értelmezését és megélését feltételezi. A „nemzedéki egység” tagjaitól az esetek döntő többségében viszonylag egységes reakció várható el, egy-egy szellemi jelenség kapcsán. A jelen dolgozat kérdésfeltevése épp arra a reakciódisszonanciára épül, ami mélyhermeneutika értelmezése szerint az egyes generációk között kialakuló konfliktusok magyarázatául is szolgálhat.



Mivel a jelen kutatás nagy hangsúlyt fektet a generációk (nemzedékek) önreflexivitásának aspektusára, lényeges kiemelnünk Mannheim egyik megjegyzését a „nemzedéki egységek” formálódásának tudatossága vonatkozásában. A „nemzedéki egységek” önreflexivitása kapcsán két fokozatot különböztet meg: egy *intuitív* és egy *tudatos* fázist. Az intuitív fázisban a nemzedéki egység tagjai nincsenek tudatában az összetartozásuknak, az őket egységbe állító szellemi áramlatok szerepének, a nemzedék kulturális és művészi alkotásaiban megnyilvánuló közös nemzedéki jegyeknek. A tudatos fázisban viszont „tudatosan becsülik és ápolják a nemzedéki egységet, mint olyant” (Mannheim 2000: 238–239), reflektálnak a generációt jellemző kulturális, társadalmi, politikai sajátosságokra, tudatosítják azokat a differencia specificákat, melyek elválasztják, és ezáltal kvalitatívan mássá, különlegessé teszik őket a korábbi nemzedékek vonatkozásában. Ahogy azt a módszertani bevezetésben azonban már kiemeltük, éppenséggel az az igazán lényeges kérdés, hogy az egyes generációk tudatos differenciálódása mögött, milyen tudattalan motivációk bújnak meg.

A kutatásunk kérdésfeltevése tehát a nemzedéki egység részben tudatosan, részben tudattalanul zajló formálódására vonatkozik, arra a kulturális tapasztalatra, ami a nemzedéki egységet, a 20. század eleje óta nevesíti, mondhatnánk kódolja, és a kód ismeretében olvashatóvá és értelmezhetővé teszi, azaz jelentéssel és jelentőséggel ruházza fel őket. Milyen kulturális kódok vezetnek a differenciálódáshoz, és mi a jelentősége ennek a tudatos nemzedéki, generációs differenciálódásnak?

### 3. A generációegység: heurisztikus metaforáktól a betűjelzéséig

A kutatásban az egyes generációegységek elnevezéseinek döntően az angolszász kategóriák érvényesülnek, ami arra enged következtetni, hogy a generációk minimum fenomenológiai szempontból globális törvényszerűeknek vanna alávetve, még akkor is, ha a generációs élmények kulturális tapasztalatként történő megragadása és főleg a nominalizációja a különböző történelmi periódusok kulturális-társadalmi diskurzusaiban rendkívül eltérő módon, eltérő eszközökkel, és főleg eltérő intenzitással zajlottak le. Mielőtt kísérletet teszünk a globalizált jelenünk hiperkulturális terében élő generációk viszonyainak leírására, módszertani okokból röviden rekapituláljuk azt az utat, amely az *elveszett generációtól az Alfa-generációig* vezetett. Ennek során jól alkalmazható Mannheim differenciálási módszertani javaslatát intuitív vs. tudatos nemzedéki egységképződés között. A kulturális tapasztalat fundamentális átalakulásának folyamata már a nemzedéki egységek elnevezéseiben is tetten érhető, amikor a kezdeti heurisztikus metaforák egy-egy betűvé egyszerűsödnek, elveszítve elidegeníthetetlen sajátosságukat a disszemináció gondolkodásra ösztönző játékosságát. A jelenség magyarázatára a 4. fejezetben teszünk kísérletet Margaret Mead amerikai kulturális antropológus kutatásaiból kiindulva. Mielőtt sorra vennénk a nemzedéki egységek neveit, meg kell jegyeznünk, hogy Strauss és Howe nyomán alkalmazott elnevezések bár messzemenően indikatívak, mégis nyilvánvaló módon számos általánosítást is tartalmaznak, melyek magyarázataiban Mannheim fogalmaival dolgozunk (Strauss, Howe 1991)!

#### 3.1. Nemzedéki egységek

Az *elveszett generáció* az első, már elnevezéssel kódolt generációs egység, melyet az a nemzedék alkot, melynek tagjai az első világháború és a 20 évek idején váltak felnőtté. Az *elveszett generáció* elnevezés állítólag az amerikai mecénás, Gertrude Steintől származik, aki az első világháború traumáját valamilyen szempontból megtapasztaló nemzedék leírására alkalmazta. Irodalmi példaként a Musil által a *Törless iskolaéveiben* bemutatott világ lelkiileg és testileg megnyomorított generációja szolgálhat.

A *legnagyobb generáció* a második világháborúban harcoló nemzedéket jelöli, akik 1901 és 1927 között születtek átéltek a háború és a Holocaust borzalmait, majd döntő részt vállaltak hazájuk újjáépítésében is. Az elnevezés az amerikai újságíró, Tom Brokaw nyomán vált a háborús nemzedéket jelölő kódszóvá.

A *csendes generációhoz* tartozó emberek nem harcoltak a háborúban, hanem közvetlenül a háború utáni igen komplikált politikai-gazdasági viszonyok között nőttek fel. E generáció tagjai kb. 1928 és 1945 között születtek.

A *babyboom*erek generációjába az 1946 és 1964 közötti született nemzedéket szokás sorolni. A második világháborút követő babyboom idején kiugró születési statisztikákkal találkozunk, aminek következtében a babyboomerek demográfiai szempontból igen nagy létszámú nemzedékké váltak. E generáció státusza a nemzedéki egységképződés tekintetében paradigmaticus jelentőségű, ugyanis az ő esetükben mutatkozott meg először a maga teljességében az a Mannheim által *tudatos nemzedéki önreflexió*ként leírt jelenség, amikor egy nemzedék a megelőző generációkkal szemben, sőt azok ellenében próbálja pozicionálni magát. Ebben az értelemben a boomerek generációján igazolódik be elsőként a legranzsparenssebben az mélyhermeneutikai tézis, mely szerint a megértés mögött jelentős mértékben az asszociatív és irritált kulturális tapasztalatok húzódnak, melyek megfigyelése vezethet el a generációs viszonyrendszerek megértéséhez. Az irritáción alapuló önértelmezés a 60-as évek generációja vonatkozásában talán azon mérhető le leginkább, hogy az őt megelőzővel összevetve, mind kulturális, mind politikai értelemben véve hangos generációnak számított: az USA Vietnámban folytatott háborúja időszakában megerősödtek az értelmetlen öldöklést eredményező háborús gépezet leállítását követelő béketüntetések, az addig mindenekelőtt opportunizmusra kondicionált fiatalok hippies és beatmozgalmakat indítottak, Nyugat-Európán diákelkelések söpörtek végig, melyek az ott élő generációk életét és gondolkodását pregnánsan befolyásolni képes ellenkultúrát teremtettek, és maradandó hatást gyakoroltak a következő generációk ön- és világértelmezésére.

Az *X-generáció* tagjai 1965 és 1985 között születtek, így a 1990-években jártak egyetemre. Meg kell jegyeznünk, hogy az X-generáció kifejezésnek van egy a manheimi értelemben vett generációdiskurzuson túli használata is, ami leginkább egyfajta szubkulturális vagy ellenkulturális viselkedésmintázatot jelent, ami a jelen vizsgálattal csak marginálisan találkozhat. A 80-as és 90-es évek a ma perspektívájából nézve a lendületes fejlődés és optimista építkezés időszaka volt világszerte. A hidegháború véget ért, a vasfüggöny leomlott. A korszak egyik ikonikus világlágere mindennél többet elmond erről a periódusról: Bobby McFerrin: *Don't worry, be happy!* Németországban a mai ötvenes generáció érthető módon kvázi-aranykorként beszél erről az időszakról. A generációk közötti viszony jóval kiegyensúlyozottabb volt, akár mint a babyboomer-generáció periódusában, akár mint az X-generációt követő nemzedék idején.

Az *Y-generáció* tagjaként azokat szokás definiálni, akik 1981 és 1996 között születtek, és az ezredforduló után nem sokkal végezték el iskoláikat. A X-generáció optimizmusa egyre inkább a múlt részévé vált, a 80-as és 90-es évek optimista konjunktúradominanciája a 2008-as világszintű pénzügyi válsággal véget is ért. Talán az Y-generáció idősebb tagjaira még érvényesnek tekinthető a „Don't worry, be happy!” optimizmusa, de a fiatalabbakra már aligha. Az ő valóságviszonyukat sokkal inkább a *Prodigy Jilted Generation* című albumával érzékeltethetnénk.

Ezzel pedig el is érkeztünk a napjainkhoz, amikor a *Z-generáció* tagjai teszik le épp az érettségi vizsgáikat, kerülnek be és végzik el az egyetemeket. Míg a X- és Y-generáció esetében roppant nehéz az adott nemzedék tudatos önreflexiójáról, hely- és útkereséséről beszélni, az Z-generáció esetében az a furcsa helyzet állt elő, hogy náluk a nemzedéki önreflexió mintegy ex-negativo jelentkezik, ami leginkább egy ad absurdum szintig fokozódott szkeptikus iróniában jut kifejezésre, ami bár nem definiálható világosan, de leginkább menekülésnek, egérútkeresésnek tűnik. A 2019-es Covid-világjárvány, az online tér és digitális létmód már-már szürreális térnyerése a valós létformával szemben, az ellenőrizhetetlen információáradat, a politikai és gazdasági válságok, az áttekinthetetlen háborús viszonyok mind azt erősíthetik, hogy felesleges okozati összefüggésekben gondolkodni, az ember átláthatatlan erőviszonyoknak van kiszolgáltatva. A Z-generáció nemzedéki egységeként ezért a korrump közélet szürkületi zónájával és a virtuális tér megbízhatóságával szembeni egyre erősödő szkeptikus bizalmatlanság mutatható fel.

### 3.2 Generációs egységek a globális kor hiperkulturális terében

Az 3.1 pontban felvázolt generációs egységek jellemzése természetesen sematikus, és szükség-szerűen általánosító, hiszen a generációs élmények és az abból fakadó kulturális tapasztalatok nem csupán történeti szempontból térnek el egymástól, hanem messzemenően függvényei egy-egy társadalom politikai struktúrájának, és e struktúra által determinált és olykor diktált kulturális diskurzusoknak.

Talán első látásra nem tűnik szignifikánsnak az a különbség, amely az egyes nemzedéki egységek nominalizációjában nyilvánul meg, nevezetesen az a tény, hogy egészen az X-generációig egy-egy heurisztikus metaforával jelölték az egyes nemzedékeket, míg ezt követően, kb. 1981 után, már egy betűjelzés is elegendőnek bizonyult. Hermeneutikai szempontból azonban ez lényeges változás. Az elveszett generáció, a nagy generáció, a csendes generáció, vagy a boomerek generációja rendelkezni látszanak olyan sajátosságokkal, amelyek összekötik a tagjait, és igazi nemzedéki egységként képesek láttatni őket. Ráadásul ezeket a sajátosságokat, mint őket kitüntetető differencia specificát néven is lehet nevezni, nominalizálhatók, aminek következtében ezek a nemzedékek szemantikai súlyt: jelentést és jelentőséget kapnak. A tény, hogy az X-, Y-, és Z-generációk már csak egy-egy betűvel kódoltak, szemben a nominalizált generációkkal, akarva-akaratlanul értékelést is magában foglal, azaz az utóbbi három generációnak nincs olyan szemantizálható differencia specificája, mint az őket megelőző négynek. Ha valamit nem tudunk szemantizálni, azaz nem tudjuk jelentést hordozó névvel ellátni, abból szükségszerűen hiányzik valami, ami tartalmat, egyfajta tenziót adhatna neki. Azonban, ha ez hiányzik is, akkor is összeköti őket valami, már csak a korosztályi összetartozás miatt is. Pedig a 80-as és 90-es években szocializálódott nemzedék életéből sem hiányoznak történelmi léptékű események, jóllehet a vasfüggöny leomlása és a kelet európai rendszerváltozások az esetek döntő többségében békésen zajlottak le. Mégsem nevezték el ezt a generációt pl. a posztvasfüggöny-generációnak vagy preinternet-generációnak. De miért nem? Ahogy azt Mannheim argumentációja megmutatta három eleme van egy-egy nemzedéki kapcsolódásnak, melyek közül a közös sorsban való osztozás az előfeltétele annak, hogy az egy generáción belül ún. „nemzedéki egységek” formálódhassanak, melyekre az összetartozás tudatossága, és a szorosabb együttműködés, Mannheim kifejezését alkalmazva „együttlézés” jellemző. Az ezredforduló előtti generáció nem, vagy csak elenyésző ideig volt képes az együttlézésre, a közös rezonálásra. A helyzet az Y- és a jelenlegi Z-generáció esetében sem sokkal jobb, de mégis óriási esély kínálkozik az együttműködésre. Ne feledkezzünk meg arról, hogy Mannheim 1928-ban, sok-sok évtizeddel a globális kor digitalizációra épülő világától, még a nemzedéki egységképződés elengedhetetlen feltételének tekintette a nemzedékek földrajzi értelemben vett közeli elhelyezkedését. Természetesen nem is sejtette, hogy az ezredfordulóra a földrajzi értelemben vett távolságok tökéletesen áthidalhatóvá válnak, és az információk másodpercek alatt juthatnak majd el bárkihez a megfelelő technikai eszköz birtokában. A virtuális közelség természetesen messze nem jelent még sorsközösséget és azt a bizonyos együttlélést, de mégiscsak közelebb hozza egymáshoz a korcsoportokat, és a korábban elképzelhetetlen módon és mértékben járul hozzá kulturális tapasztalatok cseréjéhez, nemzeti sajátosságok megismeréséhez és megismertetéséhez. De ahogy azt mondani szokás, akinek nagyon sok barátja van, annak valójában egy sincs. Pedig a globalizáció logikájából az kellene következzen, hogy a digitalizáció a Z-generáció tagjait kvázi digitális közösséggé kovácsolja, mely hasonlóan rezonál a globális problémákra, kvázi-nemzedéki egységként fellépve. Amellett, hogy ez az elképzelés nézetünk szerint némileg illuzórikus, egyidejűleg nagyon nagy lehetőség is. A jelen összefüggésben ugyanis a generációk között olyan kommunikáció lehetőségét teremti meg, amire korábban nem volt példa, ami a generációk kölcsönös megértése mögötti irritációkból tanulva a generation gap-et a lehető legalkotóbb módon haladhatná meg. Hogy ez megtörténik-e egyáltalán, és melyik országban hogyan, nagyon sok mindentől függ. Egy nép kulturális és társadalmi hagyományai minden esetben meghatározzák, hogy az ott élő nemzedékek milyen viszonyt képesek egymással kialakítani, ami pedig meghatározó módon járul hozzá a jövő fejlődési irányának kialakulásához.

#### 4. A generáció mint kulturális tapasztalat

Negyvenkét évvel Mannheim Károly kultúra- és tudásszociológiai elmélete után, 1970-ben jelentette meg Margaret Mead legendás *Man and Nature* című előadássorozatának könyvváltozatát *Culture and Commitment* (Mead 1970) címen<sup>1</sup>, melyben a szerző kulturális antropológiai perspektívából elemezve fogalmazta meg tézisént a generációkról mint kulturális és társadalmi

<sup>1</sup> A jelen tanulmány elkészítéséhez az első ízben 1973-ban megjelent német fordítást használtuk: *Der Konflikt der Generationen*. Jugend ohne Vorbild. Ford.: Thomas M. Höpfner. A könyvnek még nem készült magyar nyelvű fordítása.

formákról. A kulturális tanulás és a kulturális tapasztalat folyamatait elemezve három típusú generációmodellt különböztet meg: 1) posztfiguratív, 2) kofiguratív, és 3) prefiguratív generációmodellt. Az elmélete szerint egy adott kor társadalmának nemzedéki viszonyairól érvényes állításokat tehetünk az ott honos kulturális tanulás és kulturális tapasztalat leírása segítségével. Mead értelmezésében a 20. század második felében, sőt inkább a végéhez közeledve, az általa technológia korának nevezett periódusban olyan irányú mozgások indultak el, melyek az öröklött kulturális és társadalmi alakzatok felbomlásához vezettek (Mead 1973: 9–11). A szülők, a nagyszülők, a család elveszítették példakép- és kultúrahordozó szerepüket. Az élet zárt láncolatában egyre-másra törésvonalak jelentkeztek. A meghaladott kulturális minták és hordozóik nem számítanak már érték-hordozó instanciáknak. Sőt lassan a kortárs közösségek szerepe is csökkenni kezdett. Noha Mead legfeljebb sejtethetett valamit a digitalizált világ ontológiájáról és a mára kiteljesedett hiperkulturális térről, mellbevágó az az éleslátás, ahogyan előre jelzi, hogy a technológiai korban már nem, vagy egészen másként lesz érvényes a generációváltozás oly sokat használt klasszikus fogalma.

#### 4.1 A posztfiguratív generációk (az elveszett generációtól a csendes generációig)

A posztfiguratív társadalmakban a kulturális tanulás olyan korán, annyira artikulálatlanul, és olyan bizonyosságként zajlik le, hogy a különféle kulturális gyakorlatok, normák és hitek egyik generációról a másikra történő átadása megkérdőjelezhetetlen, és természetesen folyamatnak tekinthető. Ebből adódóan kizárható a disszonancia bármely formája az egyes generációegységek között. Az *idősebb generáció* életvezetése, kultúrája, szokásai példaként szolgálnak, vagy legalábbis példaként vannak *beállítva* a fiatal generációk számára. A fiataloknak nem kell új szokásokat kitalálniuk, csupán folytatniuk kell az ősök által elkezdettet. Az így működő társadalmakban a tradíció abszolút elsőbbséget élvez, minden innovációval és társadalmi kulturális mozgással szemben (Mead 1973: 31–39). A saját kultúrára vonatkozó kritikai reflexió csaknem lehetetlen. Valamiféle kataklizma vagy trauma szükségeltetik ahhoz, hogy ezen a téren változás történjék. Egy kultúra kontinuitását minimum három generáció állandó fizikai jelenléte már biztosíthatja.

A posztfiguratív társadalmak nagyon sokfélék, de minden esetben a múltat tükrözik, azaz egyfajta ismétlés-karakterük van. Az abszolút kötődésnek tovább kell adódnia, ugyanis az lesz a kontinuitás biztosításának az alapfeltétele. Az így működő társadalmakban még a másmsílyenség kontrasztja is olyan tanulásélményt jelent, ami éppenséggel a változatlan csoportidentitás fontossága iránti érzéket erősíti meg. Ennek következtében a másmsílyen fenyegetőnek, ijesztőnek tűnik.

#### 4.2 A kofiguratív generációk (a babyboomerektől az X-generációig)

A kofiguratív kultúrákban a társadalom tagjai viselkedésmintáikat a *kortársaik* példája alapján alakítják ki. Mead hangsúlyozza azonban, hogy a kultúrák közvetítés és kulturális tanulás sosem valósulhat meg tisztán kofiguratív módon. A kofiguráció megvalósulása így vagy úgy, de csak az idősebb generáció bejegyzésével zajlik. A kofiguratív kultúra kezdetei mindig a posztfiguratív kultúrában lezajló törésekhez kötődnek. Ezek lehetnek nagyobb kataklizmák, olyan politikai változások, melyek miatt az addigi idősebb vezetőréteg diszkvalifikálódott, hiteltelenné vált, vagy a nagy sebességgel lezajló technológia fejlődés következményeként az idősebb generáció már nem képes helyt állni az új helyzetben.

A kofigurativitásra való készség vagy hajlandóság pozitív esetben, ha nem túl nagy a változás és törés a kulturális tapasztalatban, azt eredményezheti, hogy társadalom flexibilitása nem csökken, sőt növekedhet is a toleranciaszint. Ebben az esetben a generációk közötti viszony megmaradhat a kölcsönös tisztelet, a generációk közötti organikus fejlődő és változó szereposztás szintjén. (Mead 1973: 61–66) Azaz nem fenyeget annak a veszélye, hogy az egyes nemzedékek között szakadék táruljon fel. Mead szerint amennyiben a társadalmon belüli változás viszonylag lassan zajlik le, nem kell szakadék létrejöttétől tartani. A fiatal generációkhoz kötődő innovációk ebben az esetben nem arra irányulnak, hogy mintegy az idősebb generáció értékrendjét az általuk innovatívnak és haladónak tartottba abszorbeálják, hanem valamiféle kooperatív együttműködés alakul ki közöttük. Ilyen esetekben az idősebb korosztály mintegy divatként letudva az fiatalok innovációt, egyszerűen nem törődnek vele, nem támadják azt. Egyébként az innováció divatként való általánosító leértékelése mögött, szinte minden esetben



az idősebb generáció önvédelmi mechanizmusa nyilvánul meg: ha divatról van szó, akkor tulajdonképpen nincs szó komolyabb változásról. Ebben a helyzetben az idősebb generáció érthető módon a saját nézeteiből indul ki, azokat védelmezi, ami pedig egyszerű csoportpszichológiai okoknál fogva azt eredményezi, hogy a fiatalok közötti kötelékek egyre inkább megszilárdulnak, és egymástól tanulva, egymást orientációs pontként véve próbálnak meg boldogulni a külvilág új körülményei között (Mead 1973: 67).

### 4.3 A prefiguratív generációk (X-, Y-, Z-generáció és ...)

A világ egy ideje egyik krízisből a másikba zuhan, a tradicionális értékrend, ha nem is semmisült meg, határozottan megingott. Vannak, akik mindezért a változások mindent maguk alá gyűrő tempóját hibáztatják, sokan a technológia emberek felett aratott totális diadalában vélik felfedezni az okokat. Mead generáció-analízise szerint, a krízis mögött fundamentális konfliktus húzódik *azok* között, akik a jelenünkben csupán csak a kofiguratív kultúra felerősödését látják, melynek során a szülők generációját felváltva már a kortárs közösségek szolgálnak meghatározó viselkedésmintaként, azaz minden megy a maga útján, és *azok* között, akik szerint egy teljesen új fejlődési fázisba léptünk, ami messze nem írható le a múlt folytatásaként. Nézetünk szerint a generációk elnevezésének deszemantizációja, betűvel történő kódolása éppen arra a tanácstalanságra utal, ami e fejlődési fázis ismeretlenségéből, kifutásának bizonytalanságából következik. A generációváltások az X-generáció fiatalabb nemzedékét követően oly mértékben gyorsultak fel, hogy az egyes generációk tudományos leírása a kellő időbeli távolság és rálátás hiányában némileg a kutatói hübrisz határát súrolja már. Ettől függetlenül elkerülhetetlen, hogy a szemünk előtt zajló eseményekre reagáljon a tudomány, és megpróbálja értelmezni az Y- és Z-generációt meghatározó prefiguratív kulturális tapasztalatot. A jelen vizsgálat keretében erre teszünk kísérletet a prefiguratív generáció kulturális tapasztalatának analízise során. A prefiguratív kulturális tapasztalatot A) az ún. hiperkultúra jelenségének ill. B) az attól elválaszthatatlan digitalizáció problémakörének perspektívájából vesszük szemügyre.

#### A) A hiperkultúra

A 'hiperkultúra' elnevezés nem véletlenül emlékeztet Ted Nelson mára klasszikussá vált hipertext-fogalmára (Nelson 1987: 30). Byung-Chul Han a hiperkultúra-konceptiójának kidolgozásánál Nelson nézeteiből indult ki (Han 2005: 15–18). Az internet felületén megjelenített szövegek olyan hivatkozásokat (linkeket) tartalmaznak, melyek más szövegre utalnak, s amelyekhez az olvasó azonnal, egy kattintással hozzá is férhet. A hipertextuális dokumentumok között hipervivatkozások teremtenek tehát kapcsolatot, amelyek villámgyorsan aktiválhatók. Han tézise szerint a 21. század első évtizedeinek kultúrája a hipertext módján strukturálódik, azaz minden mindennel összekapcsolódik, a hálózatban semmi sem létezhet izoláltan, hiszen a linkek, kvázi csomópontokként működve mindent mindennel összekapcsolnak. A hiperkultúra az internet hálózatszerű hipervivatkozásaihoz hasonlatosan a) nem lineárisan, b) nem hierarchikusan strukturálódik, c) az egyén döntései érvényesülnek benne, d) mentes bármiféle kényszertől. A napjaink kulturális és társadalmi valóságát döntő módon meghatározó és irányító hiperkultúra sajátosságait vizsgálva, érdemes Vilém Flusser nyomán összevetni napjaink prefiguratív kultúráját a kb. 1960-as évek elejéig domináns posztfiguratív kultúrával, ahol a nemzedékek kontinuitása még a maga linearitásából adódóan jól áttekinthető rendet eredményezett, ahol az élet a hagyományoknak és a generációs hierarchiának köszönhetően jól kiszámítható mederben folyt (Flusser 2001/2002: 126 – 130). Ezzel a lineáris, és rendezett világgal áll szemben napjaink hiperkulturális tere, amelyből jól láthatóan hiányzik a stabil haladási irány, ahol a hipertexthez hasonlóan számtalan elágazási pont és ezáltal potenciális haladási irány lehetséges, ami érthető módon nem könnyíti meg generációk útkeresését, ön- és világmegértését.

A hiperkultúra elágazási pontjai választási lehetőségek sokaságát kínálják, ami magában hordozza annak a lehetőségét is, hogy a prefiguratív korszak tagjai ad absurdum a posztfiguratív kultúra tradíciókra épülő gyakorlatából is átvehetnek elemeket. Han azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az ilyen típusú tradícióátvitel már eltér a posztfiguratíván strukturálódó korszakoktól, ugyanis a tradíciók már a hiperkultúra módusában kerülnek átvételre, azaz nem historizálva (*ent-historisiert*). Ha ez nem így lenne, a tradícióátvitel csak élettelen skanzenkultúrát teremtene, ami nem szolgálná az identitás megerősítését, még akkor sem, ha ezt

politikai jelszavakkal megpróbálnák alátámasztani. A hiperkulturális *identitás* az Y- és Z-generációk egyik meghatározó differentia specificája a korábbi nemzedéki egységek vonatkozásában. A hiperkulturális identitás sok szempontból emlékeztet a hibridkultúrákra jellemző identitásra (Bhabha 1994: 4; Han 2005: 26–27). Jellemzői a nyitottság, a diszkontinuitás, a választási lehetőségek bősége, a kérdezés jogának tisztelete, a kíváncsiság. Az észak-amerikai és nyugat-európai hibridkultúrákban kiválóan megfigyelhető a tradíciók és társadalmi diskurzusok keveredése. Természetesen kérdéses, hogy a kulturális identitás pontosan mit is jelent. Világszerte látunk próbálkozásokat, melyek a nemzeti kultúra 'tisztaságát' és 'eredetiségét' igyekeznek zömmel politikai eszközökkel elérni. Nézetünk szerint, ha egy kultúra 'tisztá' lehetne, akkor az azt jelentené, hogy az adott kultúra nem tudna változni, nem kerülne kapcsolatba más kultúrákkal, nem lenne képes dialógust folytatni azokkal. Ebben a kérdésben Han azt hangsúlyozza, hogy egy másik kultúrával történő találkozás azért elengedhetetlen a kulturális identitás számára, mert életben tartja azt, hiszen minden egyes találkozás a másikkal segít abban, hogy egy kulturális közösség újra definiálhassa önmagát, reflektálhasson saját állapotra, ha kell kritikusan, ha kell megerősítő módon (Han 2005: 25–32). A hiperkultúra hibrid jellege a lényegi nyitottsága miatt szubverzíven hat politikai hatalomra, hiszen itt nem két szembenálló kultúra párharca zajlik, amelyben élet-halál kérdése a hatalomnak megfelelő kulturális irány mellett elköteleződni, hanem a digitális térnek köszönhetően sok-sok kultúra van jelen, melyek közül valamennyien, de Y- és Z-generáció tagjai már bizonyosan és nagy örömmel kedvükre válogatnak. Összegezve úgy is fogalmazhatnánk, hogy a posztfiguratív dominanciájú korszakokban a kontinuitás és a hierarchia rendjének szempontjai elsődlegesek, ezért ott az emberek a kulturális gyakorlatok terén a *vagy-vagy* szemléletet követik, ezzel szemben a prefiguratív viszonyok hiperkulturális terében az *is-is* elvét vallják.

#### B) A digitális világ

A hiperkultúra szabadsága és fejlődésének dinamizmusa természetesen nem valósulhatott volna meg a digitalizáció forradalma nélkül. A globális kor digitalizált információáramlásnak köszönhetően a Földünk olyan közösséggé vált, ahol a bolygó egyik pontján lezajlott eseményről percek alatt értesülhetnek a bolygó másik felén élő emberek; azaz az *emberiség, mint közösség* fogalma jóval realiztikusabbá vált, mint ez akárcsak a 70-es években elképzelhető volt. Nem is beszélve arról a világtörténelmi jelentőségű, és társadalomtudományi szempontból is egyedülálló kísérletről, amit az Európai Unió léte és működése jelent: az európai emberek politikai közösségként is megpróbálnak több-kevesebb sikerrel együttműködni.

A posztfiguratív kultúra eltűnésének az a furcsa következménye lett, hogy jövő már nem a múlt folytatásaként jelenik meg, hiszen, ami a kontinuitást biztosította, megszűnt vagy értékét veszítette. Ami pedig tovább bonyolítja a helyzetet, az az, hogy nem vagyunk felkészülve az előttünk álló jövőre. Annyit tudunk persze, hogy az már nem olyan lesz, mint szüleink korában volt, de a változás sebessége miatt igazából csak halvány elképzeléseink lehetnek arról, hogy mi vár ránk. A poszthumanista filozófia minimum nyugtalanító jóslatai a szemünk láttára valósulnak meg. Átléptük azt a pontot, ahonnan még lenne visszaút. Lassan már az X-generáció idősebb nemzedéke is úgy érezheti, hogy olyan viszonyoknak van kiszolgáltatva, amivel egyre kevésbé tud mit kezdeni, és meg kell próbálnia az új körülmények közt az addig elsajátított készségeivel és tudásával boldogulni.

Ma az Y- és a Z-generáció, és természetesen az Alfa-generáció tagjai vannak igazán otthon az új, diszkontinuussá vált világban. Míg a korábbi generációk idején a szülők és gyermekeik egyazon kulturális térhez kötődtek, a szülői generáció pozícióját megerősíthette az a tény, hogy e tér viszonylatában már bőségesen rendelkezett olyan kulturális tudással és tapasztalattal, amivel a fiatalok még nem. Mára a helyzet merőben más, azt is mondhatnánk: megfordult. Nem csak arról van itt szó, hogy a szülői generáció nem példakép többé, hanem leginkább arról, hogy a változások felgyorsult tempója miatt a szülői, és sok esetben tanári generáció nem rendelkezik azokkal a szakkal, melyek ahhoz szükségeltetnek, hogy a kortárs hiperkultúra digitális valóságban otthonosan mozogjon. Csak az elmúlt néhány évben, olyan fogalmak tucatjait kell a hétköznapi kommunikációban is értő módon alkalmazni, amelyekkel fiatal generációk már együtt nőttek fel, és magától értetődő természetességgel alkalmaznak is a hétköznapiakban. Pl.: political correctness, LMBTQ, gender, AI, ChatGPT stb.

El kell fogadnunk, hogy az ABC egy-egy betűjével kódolt generációk számára a jelenkor létezik igazán, a múlthoz fűződő viszonyuk pedig Nietzsche kifejezésével élve egyre inkább antikváriussá válik: nem elevenebbé (Nietzsche 2004: 102–106). Épp ezért bizonyul társadalmi szinten működésképtelennek, ha 2023-ban az identitásteremtést a monokultúra erőltetésével, és ezzel szoros összefüggésben, a kulturális kötődést a dicső múlt fetiszizálásával próbálják elérni. A hiperkultúra a kultúrák, a különféle élet- és gondolkodásmódok, szokások rivalizálására épül, és mint ilyen a kultúra kínálta lehetőségek közötti szabad választás határozza meg. A gondolkodni képes és hajlandó szubjektum nem kerülheti meg, hogy fel ne tegye magának a kérdést, milyen élet- és gondolkodásmód lenne az, aminek szívesen szentelné életét, mely mentén élete kiteljesedhetne. A szabad társadalmakban a globális, digitalizált világ lakójára hárul tehát az a felelősség, hogy kezdjen valamit életével, hogy megtalálja azt az irányt, amit érdemes lenne követnie, ha nem is egy életen át, de legalábbis hosszabb idő keresztül.

## 5. Összegzés és lezáró kultúrafilozófiai elmélkedés a 'generation gap' fogalma kapcsán

A generáció-diskurzus Margaret Mead nevéhez kötődő kulturális antropológiai irányzata a kulturális tanulást, a kulturális tapasztalatot, és a kulturális praktikák vizsgálatát alapul véve a generációváltás három formáját különbözteti meg. Mindhárom esetben a kulturális gyakorlatok, normák és hitek átadásának analizésére kerül sor, melynek eredményeképp posztfiguratív, kofiguratív és prefiguratív kultúráról beszélhetünk. A posztfiguratív kultúrákat a szigorúan normatív elvek alapján működő, kontinuos rendben zajló kulturális tapasztalatátadás strukturalja, ahol a kulturális identitás a korábbi generációk kulturális jellemzőinek passzív leképezésén alapszik. A kofiguratív kultúrák a dialógusra épülnek, egyfajta kölcsönös tanulási igény és készség jellemzi a generációkat. Napjaink hiperkulturális valósága prefiguratív generációs viszonyokat eredményezett. A prefiguratív viszonyok között a kulturális identitás dinamikus, nyitott, nem egyoldalú, azaz a generáció tagjainak újra és újra át kell gondolniuk azt, reflektálniuk kell rá, ha szükséges, változtatniuk is kell rajta, és mindenekelőtt a „*principle of charity*” elvét követve megértésre és megértetésre kell törekedniük. Hogy a prefiguratív generációs kultúra megítélése mennyire nem egyértelmű, érdemes szemügyre vennünk a *generation gap* sokat hangoztatott fogalmát. Ironikusan fogalmazva azt mondhatnánk, hogy a prefiguratív nemzedékek azért nem rendelkeznek szemantizált elnevezéssel, mert valamennyi e generációs szakadék áldozata lett.

A prefiguratív generációk a hiperkultúra terében jelentek meg, és ebből következően elválaszthatatlanok az életünket meghatározó médiumközpontúságától és az ezzel szorosan összefüggő digitalizáció folyamataitól. A posztfiguratív generációs kultúra egykor messzemenően elfogadott, tradicionális valóságmodelljei, érték- és normaviszonyai nem csak megváltoztak napjainkra, de határozottan erodálódtak is. Az uralkodó valóságkonceptiók az információs technikai fejlődés, és az ezzel összefüggő filozófiai és ideológiai mozgások mentén kvalitatíve alakultak át, melynek során nyilvánvalóvá váltak a posztfiguratív generációs kultúra normáinak ideológiai indoktrinációi, azaz *relatív* karakterük. A mélyhermeneutika a generációkat elválasztó igazi szakadékot az egyes generációk eltérő realitásértelmezésben látja, ami mindenekelőtt abban mutatható ki, hogy a prefiguratív generációk a hiperkulturális tér realitását már olyan összefüggéshálózatként kezelik és élik meg, melynek nincs *egyetlen abszolút* helyesként tételezhető megítélése sem, hanem az egyén összefüggéshálózaton belül elfoglalt helyzetétől függ. Ezért a hiperkultúra korában obskúrrussá, avittá válik minden olyan próbálkozás, mely valamilyen szempontból abszolutizálni próbálna egy-egy világszeméletet, politikát vagy életmódot. Az olyan típusú hierarchiák, hatalmi viszonyok és társadalmi rendszerek pedig, melyek nem önértéken, hanem kizárólag a tradícióra hivatkozva, az állítólagos történelmi kontinuitás fetiszizálása árán képesek önmagukat legitimálni, idővel egyre nagyobb mértékben veszítik el hitelüket, és a hiperkultúra belső logikájából adódóan a generációk között tátongó szakadék mélyére hullanak majd.

## Irodalom

- Barthes, R. (2012). *Mythen des Alltags*. Ford. Brühmann, H. Suhrkamp.  
Davidson, D. (1990). *Wahrheit und Interpretation*. Ford.: Schulte, J., Suhrkamp.



- Flusser, W. (2002). *Die Zeit bedenken*. In: Lab. Jahrbuch für Künste und Apparate. 126–130.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Han, B-Ch. (2005). *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Merve Verlag.
- Jung, M. (2001). *Hermeneutik zur Einführung*. Junius.
- Kramer, J. (2008). Kulturpsychologie und Psychoanalyse als Kulturtheorie. In: Nünning, A., Nünning, V. (szerk.): *Einführung in die Kulturwissenschaft*. J.B. Metzler, 225–247.
- Mannheim, K (2000). A nemzedékek problémája. In: uő.: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Ford.: Bendl, J., Osiris könyvtár, 201–254.
- Mead, M. (1973). *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Ford.: Höpfer, T.M. Walter-Verlag.
- Nelson, T. H. (1987). *Dream Machines*. Redmond, 30–31.
- Nietzsche, F. (2004). A történelem hasznáról és káráról. In: uő.: *Korszerűtlen elmélkedések*. Ford.: Tatár, Gy., Atlantisz.
- Niekisch, S. (2006). Margaret Mead. Auf der Suche nach dem Paradies. In: Hofmann, Korta, Niekisch (szerk.): *Culture Club II. Klassiker der Kulturtheorie*. Suhrkamp, 110–124.
- Parnes, O., Vedder, U., Willer, S. (2008). *Das Konzept der Generationen. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*. Suhrkamp.
- Regenbogen, A., Meyer, U. (szerk. 2013). *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Meiner.
- Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future*. Harper.

## Hetesi Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtudományi Kar

ORCID:0000-0001-8518-407X

## Valóban ez a legjobb út? Generációs különbségek az online kutatásmódszertan megítélésében

### Absztrakt

*A kutatásmódszertani trendek több évtizede azt jelzik, hogy a klasszikus kvantitatív és kvalitatív eljárások kiszorulnak, és átveszi helyüket az online világ. A digitalizáció azonban a kutatásmódszertan területén is számos ellentmondást, kétséget, dilemmát vet fel. A Big Data napjaink egyik legnagyobb lehetősége, mások szerint legnagyobb veszélye. Miután életünk legapróbb részlete is mérhetővé tehető, adattá alakítható és felhasználható, a Big Data a lehetőségek mellett rendkívül fontos etikai kérdéseket vet fel, és veszélyeket rejt. A Big Data bűvöletében élők azonban ritkán szólnak annak etikai kérdéseiről, a személyiségi jogokról, az adatbiztonságról, és hasonlóan visszafogott a szemkamerák, webkamerák, vagy akár a neuromarketing alkalmazásával kapcsolatos „sötét oldalak” feltárása is. A Big Data mellett megjelenő alternatív kvalitatív kutatásmódszertani eljárások talán még nagyobb népszerűségnek örvendenek a fiatal generáció körében, miközben ezek is számtalan hátránnyal, kockázattal, és az adatok, információk sérülésével járnak. A tanulmány rámutat arra, hogy az új lehetőségek zöme egyáltalán nem új, hanem évtizedekkel ezelőtt is használták ezeket, és felhívja a figyelmet a valóban újnak tekinthető eljárások hátrányaira, kockázataira.*

**Kulcsszavak:** Big Data, digitalizáció, online kvantitatív és kvalitatív módszerek hátrányai

### Abstract

Is This Really the Best Way? Generational differences in the perception of online research methodology

*For several decades, trends in research methodology have indicated that traditional quantitative and qualitative procedures are being replaced by the online world. However, the world of digitization also raises many contradictions, doubts, and dilemmas in the field of research methodology. Big Data is one of today's greatest opportunities, and according to others, its greatest danger. Since even the smallest detail of our lives can be measured, converted into data and used, Big Data hides extremely important ethical questions and dangers in addition to its opportunities. However, those who live under the spell of Big Data rarely talk about its ethical issues, privacy rights, data security, and the exploration of the "dark side" related to the use of eye cameras, webcams, or even neuromarketing is similarly restrained. The alternative qualitative research methods appearing alongside Big Data are perhaps even more popular with the younger generation, while they also come with countless disadvantages, risks, and damage to data and information. The study points out that most of the new possibilities are not new at all, but were used decades ago, and draws attention to the disadvantages and risks of the new procedures.*

**Keywords:** Big Data, digitization, disadvantages of quantitative and qualitative online methods

## Bevezetés

A társadalomtudományi kutatások alapszabályainak, módszertanának mai meghatározásai hosszú időre nyúlnak vissza. Jan Szczepański lengyel szociológus és politikus, a Łódźi Egyetem professzora a *Szociológia története* című könyvében felhívta a figyelmet arra, hogy egy kor kutatóinak munkáját csak annak a társadalmi környezetnek a kontextusában minősíthetjük, amelyek keretében azokat alkalmazták (Szczepański 1973). Ez a gondolat végigkísérte a módszertanok, alkalmazott eljárások fejlődését, a különböző technikák kritikai megközelítéseit, és a belőlük levonható tanulságokat. A szociológiai, pszichológiai, sőt a marketingkutatási módszertanok is ennek a tanulási folyamatnak az eredményei. Ma, a digitalizáció világában mintha megfelelkeznenk két dolgról, amelyekre ebben a tanulmányban szeretném felhívni a figyelmet. Az újnak, forradalminak, az (uralkodó trendeknek) örülő generáció egyrészt nem kíváncsi arra, hogy mi volt a múltban, másrészt nélküli az új eljárásokkal szembeni valódi kritikai szemléletet. Ez pedig olyan nézetkülönbségekhez vezet, amelyeket egy – a múltból már sokat tapasztalt (vagy csak akadémuskodó) – idősebb kutató nehezen tud kezelni.

A tanulmány röviden áttekinti azokat a sarokpontokat, amelyeket érdemes lenne vita tárgyává tenni. Mi az új a digitalizációs eljárásokban, és valóban ezek a módszerek jelentik-e a legjobb utat a hiteles, döntéseket megalapozó információk megszerzéséhez? Léteznek-e hátrányai az új módszertanoknak? Az adatok, információk megbízhatóságának, érvényességnek kérdései mellett vannak-e olyan káros következményei a digitális eszköztárnak, amelyek ennél jóval szélesebb kontextusban jelenthetnek kockázatokat, és esetleg etikai problémákat is felvethetnek?

## 1. Történeti előzmények

### 1.1. Néhány szó az empirikus kutatások alapszabályairól

Korábban a gondolkodókat a formalizált elemek foglalkoztatták, és a „mi van” kérdései, a spontán elemek háttérbe szorultak. A spontán folyamatok vizsgálata akkor következett be, amikor a tudományos gondolkodást már nem kötötték a vallási, ideológia megfontolások. Másrészt ahhoz, hogy a valóságot vizsgáljuk, hiányzott a megfelelő módszertan is. Ebben a korszakban amellet, hogy jellemző volt az emberi élet voluntarisztikus szemlélete, a valóság feltárását korlátozta a természettudományok fejletlensége is. A valóság vizsgálatára valóban nem álltak rendelkezésre megfelelő statisztikai és matematikai módszerek, amelyek segítették volna a „társadalmi van” kvantitatív módszerekkel történő elemzését (Szczepański 1973), ám ennek ellenére már a 18. és 19. században is akadtak olyan gondolkodók, akik kísérletet tettek a valóság feltárására. Ezekről egy későbbi fejezetben lesz szó, ahol a kvalitatív kutatások gyökereiről részletesebben is írok.

Ami biztos, hogy a „van” megismerése a pozitivista filozófiai megközelítésből eredeztethető, és alapjául szolgált a szociológiai módszertan fejlődésének. Bár a szociológia előfutárai a kor természettudományos fejletlensége miatt még inkább absztrakciós gondolatokat igyekeztek megfogalmazni a társadalom jobbá tételének érdekében (Saint-Simon, Comte), de hozzájárulásuk így is jelentős az empirikus kutatások megalapozásához (Justus 1963; Berényi 1979).

### 1.2. A középszintű elmélet

A társadalomtudóstól egyre inkább elvárják, hogy olyan eszközt adjon az alkalmazók kezébe, amely gyakorlati segítséget nyújthat társadalmi problémák megoldására. A társadalmi mechanizmusokon alapuló megközelítés a második világháború után a Robert Merton, Karl Popper és Paul Lazarsfeld nevével fémjelzett középszintű elméletek iskolájához sorolható. A középszintű elmélet a társadalmi rendszer általános elméletei és a mindennapi kutatásban használt munkahipotézisek között helyezkedik el (Merton 1942). Ezt a felfogást már a huszadik század második felének modern irányzataihoz kapcsolják, amelynek alapvetéseinél valóban a fenti három szerzőt érdemes megemlítenünk.

A szociológusok többsége elfogadta az amerikai Merton programját, akinek alapelve, hogy a szociológiának nem a nagy társadalmi problémákat kell megoldania, és nem is azzal kell foglalkoznia, hogy mi történik a mindennapokban, hanem olyan kérdésekre kell választ adnia,

amelyek egy-egy nagyobb társadalmi jelenséget próbálnak megmagyarázni. Merton szerint a paradigma a gyakran hallgatólagos feltevések, probléma-készletek, a legfontosabb fogalmak, logikai eljárások, a szelektíven összegyűjtött tudás-útmutatók használata lehet valamennyi tudományos területen végzett vizsgálat számára (Merton 1942; Huszár, Léderer 1976).

A középszintű elmélet tudományfilozófiai megalapozása Karl Popper nevéhez fűződik. Popper szerint minden tudománynak úgy kell eljárnia, hogy amikor felmerül valamilyen probléma, amelyet az addigi tudományos ismeretek alapján nem tudunk megoldani, akkor új hipotézist kell megfogalmaznunk, amelyet a valóság vizsgálata alapján ellenőriznünk kell. A mérések alapján a hipotézist vagy igazoljuk, vagy cáfoljuk. Szerinte a tudományos hipotézis vagy elmélet kritériuma a megcáfolhatóság. „Ha valamely elméletet nem lehet megcáfolni, mert nincs úgy megfogalmazva, hogy tételeit ellenőrizni lehessen, vagy nincsenek hozzá adataink vagy megfelelő módszereink, akkor azt nem lehet tudományosnak tekinteni” (idézi Andorka 1997: 74). A középszintű elmélet módszertani megalapozója pedig Paul Lazarsfeld volt, aki annyiban járult hozzá a középszintű elmülethez, hogy hangsúlyozta: a szociológiában csak olyan változókat szabad használni, amelyek a valóságban mérhetőek (Hynek 2001).

A magam részéről meg vagyok győződve arról, hogy ezek az alapszabályok ma is érvényesek, és nem csupán a társadalomtudományok területén, hanem így van ez a természettudományok estében is. Megítélésem szerint csak akkor kezdetünk el egy kutatást, ha van egy problémánk, amelyre a meglévő ismeretek alapján nem tudunk választ találni. Ezt követően fogalmazzuk meg szabatosan, egyértelműen a problémát, mert ahogy Philip Kotler mondja: „a megoldáshoz vezető út felét már megtetted, ha jól határozta meg a problémát” (Kotler 1991: 109). Ezután tesszük fel célirányos kérdéseinket, megfogalmazzuk a probléma okaira vonatkozó feltételezéseinket (hipotézisek), konkrét kutatási céljainkat, amelyek alkalmasak lesznek a kérdések megválaszolására, a hipotézisek igazolására, vagy azok cáfolására, és csak ezek után jön az azon való gondolkodás, hogy honnan, kiktől tudunk empirikus, tapasztalati, primer eljárásokkal hiteles információkat szerezni. Amennyiben erre vonatkozóan is van elképzelésünk, akkor majd az határozza meg, hogy milyen konkrét eljárást tudunk alkalmazni. Hogy érem el azt az alapsokaságot, melyik módszer lesz a legjobb? Mi a célravezető? Megkérdézzem? Ha igen, hogy kérdezzem meg? Megfigyeljem, de hogyan? Kísérletezzek? Kvantitatív, vagy kvalitatív módszert alkalmazzak a kutatás során? Utóbbi kérdés nem újszerű, és ez a kvantitatív, kvalitatív küzdelem a mai napig tart.

### 1.3. Hullámzó trendek a kvantitatív és kvalitatív kutatási eljárásokban

Áttekintve az egyes trendeket arra lehet következtetni, hogy a kétféle (minőségi információkat szeretnénk, vagy mennyiségi adatokat) megközelítést sokkal inkább az adott korszak technikai, technológia adottságai, a módszertanok fejlődése generálták, semmint a korábbiakban felvázolt alapszabályok.

- A 18-19. századi társadalomtudományi kutatások szinte kizárólag Európában voltak jelen, és a statisztikai, matematikai módszerek hiánya miatt még akkor is kvalitatív eljárásoknak tekinthetők, ha egyes kutatók szisztematikus adatgyűjtésekkel igyekeztek mennyiségi információkat is szerezni. (Nem volt még SPSS, PLS, de még regressziós együttható sem.)
- A 20. század elején a kvantitatív kutatások a statisztika fejlődésének hatására fellendültek, és látható, hogy a negyvenes években már a középszintű elmélet megalkotói is mérhető adatokat vártak a problémáikra. Ezt a lelkesedést csak erősítette, hogy számos egyetemi kutató vett részt a II. világháborúban az amerikai hadsereg Kutatási Irodájának munkájában, és elsajátították a legmodernebb adatgyűjtési és adatelemzési technikákat, mint pl. a számítógépek, kártyaleolvasó rendszerek kezelése (Scipione 1994).
- Az 50-es, 60-as évektől újabb „paradigmaváltás” történt. A kutatók, szakemberek körében ebben az időszakban az volt az uralkodó álláspont, hogy a mennyiségi adatok felszínesek, minőségi adatok kellene, erre pedig a kvalitatív módszerek a leginkább alkalmasak. Freud pszichoanalitikus elméletének hatására megjelentek a motiváció-kutatások, ekkor már Lazarsfeld és Merton is a fókuszcsoporthoz alkalmazását

szorgalmazták, de ugyanebben az időszakban elindultak a hazugságvizsgáló, galvanikus bőrreakciókat elemző kutatások is (Scipione 1994).

- A 90-es években újra a kvantitatív kutatásokat preferálták. Ennek fő mozgatórugója a mai napig közkedvelt Big Data, amelyről részletesebben a következő fejezetben szólnunk.
- Nagyon enyhe – ám figyelemre méltó – közeledést hozhatott volna a 19. század a mix method (vegyes módszertanú) megközelítéssel. A társadalomtudományok területén többféle elnevezéssel találkozhatunk: kevert kutatás, integratív, több-módszerű megközelítés, többszörös módszerek, háromszögletű vizsgálatok, vegyes kutatás. Morse (2003) szerint azonban leegyszerűsítve a legfontosabb különbség, hogy a több-módszertanú (multi-method) megközelítés egy kutatáson belül többféle kvalitatív vagy többféle kvantitatív felmérést használ, míg a vegyes módszertanú (mixed method) többféle típusú adatot kapcsol össze. Utóbbi esetében a legjellemzőbb a kvalitatív és kvantitatív módszer együttes használata egy kutatáson belül (Neulinger 2016).

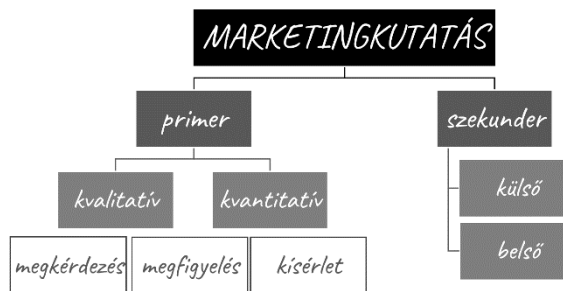
Ez talán feloldhatta volna az évtizedek óta tartó küzdelmet abban a kérdésben, hogy mi is a jobb: a kvantitatív vagy a kvalitatív eljárás alkalmazása? De nem ez történt.

## 2. A kutatási trendek változásának sajátosságai

Az előbbieken vázolt hullámok láthatóan generációktól függetlenül, szakemberek, kutatók között zajlottak. Ahogy említettem, Lazarsfeld és Merton közösen jutottak arra az álláspontra, hogy mennyiségi adatok helyett talán mégis jobb lehet a kvalitatív eljárások használata. Napjaink trendjeit azonban egy új erő mozgatja: a technológiai háttér olyan rapid, és olyan mély változása, amely már generációk között eredményez nézetbeli különbségeket, azaz a harc új szintjére zajlik. Más a tét. Mi az igazi út a kutatások sikerességében: hagyományos, vagy online technikák alkalmazása?

A következőkben a társadalomkutatás egy szűk (gazdálkodástudomány), és azon belül egy még szűkebb kutatásmódszertani területét, a marketingkutatás módszertanában bekövetkezett változásokat szemléltetem a legfrissebb magyar nyelvű szakirodalom segítségével (Szűcs et al. 2003).

A hagyományos megközelítés az alábbi sémát tartotta irányadónak (1. ábra)

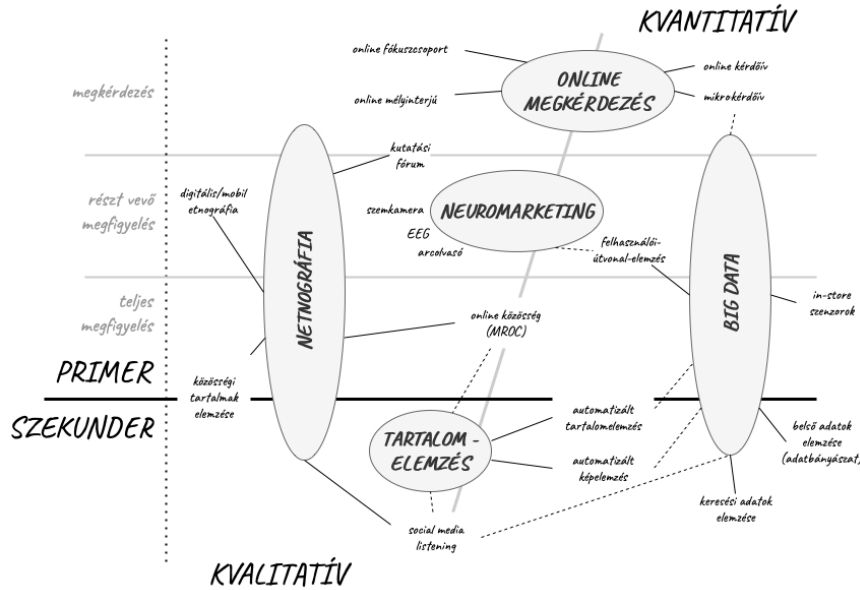


1. ábra: Kutatási módszerek hagyományos kategorizálása

Forrás: Szűcs et al. 2023 (a szerzők szerkesztése Malhotra 2019 alapján)

A marketingkutatási trendek azonban néhány évtizede azt jelzik, hogy a klasszikus kvantitatív és kvalitatív eljárások kiszorulnak, és átveszi helyüket az online világ.

Ma az online tér olyan arzenálját kínálja az alkalmazható eljárásoknak, hogy a klasszikus felosztás ma már gyakorlatilag értelmetlennek tűnik, és egy egészen új megközelítés szükséges. Ennek egyik oka az, hogy az új megoldások egy része a már említett mix method és multi-method módszertan együttes alkalmazásában az online környezetre épít, a másik pedig, hogy nehezen különíthető el a kvalitatív és kvantitatív adatszerzési módszer. Az idézett legújabb szakkönyv az alábbi ábrában foglalja össze a változásokat (2. ábra).



2. ábra: A leggyakrabban használt innovatív kutatási módszerek csoportosítása  
 Forrás: Szűcs et al. 2023.

Ez az ábra egy egészen más üzenetet fogalmaz meg az új generáció számára, és táptalaja a generációs véleménykülönbségeknek.



3. ábra: Megkérdéses módszerek részaránya az alkalmazott marketingkutatásban 2018-ban  
 Forrás: Szűcs et al. 2023. (a szerzők idézik: GRIT 2019.)

A 3. ábra olyan tendenciákat mutat, amelyek egyértelműen azt jelzik, hogy az online módszerek térnyerése megállíthatatlan a marketingkutatások területén, különösen ami a kvantitatív információk megszerzését illeti.

### 3. Generációs különbségek a marketingkutatásban – megbízhatóság, kockázatteret, etikai problémák

A marketingkutatás megítélésének generációs különbségeit nagyon célirányosan, annak csak egy-egy szeletét felvillantva mutatom be.

#### 3.1. Hogyan kezeli a mai generáció a kutatási alapszabályokat?

Nos, ők nem a Merton, Lazarsfeld, Popper hármasság logikájában gondolkodnak. Megközelítésük még akkor is fordított, ha esetleg van valami elképzelésük arról, hogy mi a problémájuk. Megelőzve a *Marketingkutatás 4.0* szakkönyv megjelenését (Szűcs et al. 2023), a fiatalok már jóval korábban az alkalmazható eljárások újszerűségét helyezték a kutatás középpontjába. A cél az, hogy kutatásukban legyen valami nagyon „trendi” eljárás, lehetőleg online kérdőív, netnográfia, és ennél már csak a neuromarketinges technikák izgalmasabbak.



Ez a valóságban azt jelenti, hogy a kiindulópont nem a kutatási probléma, nincsenek is igazán kérdések, hipotézisek, esetleg alapsokaság, mintaválasztási eljárások, hanem egy a fontos: az újszerű kutatási technika. Majd aztán kitaláljuk utólag, hogy az mire, hogyan, hol, milyen kör-  
zékben alkalmazható. Akkor nézzük is meg, hogy melyek az igazán népszerű választások!

### 3.2. Kvantitatív alkalmazások, és azok korlátai

A 3. ábra szemléletesen mutatja be a mai állapotok alapján kvantitatívnek tekinthető eljárásokat. Ezek közül kettőt emelek ki, amelyek nagyon népszerűek a fiatalabb generáció körében.

#### A BIG DATA jelenség

A Big Data nem konkrét technológia, hanem régi, bevált és új technológiák szintézise. Ezek a technológiák együttesen képesek biztosítani hatalmas mennyiségű, változatos adat gyors feldolgozását és kezelését. A Big Data három meghatározó tényezője a nagyon nagy adatmennyiség, a nagyon gyors adatfeldolgozás és nagyon változatos adatok. Amennyiben a Big Data előnyeiről és hátrányairól szeretnénk olvasni, a Google keresőben a következő adatokat találjuk: előnyök (advantages of Big Data) 729 000 000 találat (0,37 mp), hátrányok (disadvantages of Big Data) 318 000 000 találat (0,41 mp). De ha arra keresünk információt, hogy „benefits of Big Data”, akkor az eredmény már 1 660 000 000 találat (0,59 mp)<sup>1</sup>. Ez talán jól tükrözi, hogy a bejegyzések, cikkek többszöröse említi az előnyt, mint amennyi a hátrányokat.

A szakirodalmak alapján (Cole et al. 2015; Raguseo 2018; Dana et al. 2015; Baig et al. 2019) a legfontosabb előnyöket és hátrányokat az alábbi táblázatban (1. táblázat) foglaltam össze:

Előnyök	Hátrányok
sok változatos adat	adatbiztonsági kérdések
az adatgyűjtés gyors, olcsó	etikai kérdések
strukturált adatok	különböző adatforrások és eltérő adatformátumok
versenyelőny, állandó kommunikáció	adattudós, adatelemző szakemberek hiánya
adatok vizualizációja	rosszindulatú szereplők általi szándékos visszaélés

1. táblázat: A BIG DATA előnyei és hátrányai

Forrás: Cole et al. 2015, Raguseo 2018; Baig et al. 2019 alapján saját szerkesztés

Miután elsősorban a hátrányokat kívánom hangsúlyozni, a kérdés, hogy milyen kockázatokkal jár a Big Data.

Bár csábítóak a Big Data kínálta lehetőségek, ez nem feltétlenül jelenti a bőség kosarát. Ha helytelenül gyűjtik, tárolják vagy használják fel az információkat, a nagy adatbázisok komoly veszélyeket rejtenek magukban. Általánosságban elmondható, hogy a Big Data kockázatai négy fő kategóriába sorolhatók: biztonsági kérdések, etikai kérdések, rosszindulatú szereplők általi szándékos visszaélés (pl. szervezett bűnözés), valamint a nem szándékos visszaélés. Az adatbiztonság jelenti az egyik legnagyobb problémát. A kockázatalapú biztonsági évközi adatszivárgási jelentés szerint csak 2019 első felében 4,1 milliárd rekord került nyilvánosságra adatszivárgás következtében (Hillier 2022). A rosszindulatú szoftverek száma több mint 600%-kal emelkedett 2009 óta, és 2020-ban az adatszivárgások révén nyilvánosságra került adatrekordok száma elérte a megdöbbentő 36 milliárdot<sup>2</sup>. Feltételezve, hogy a szervezetek meg tudják őrizni adatainkat a hackerekkel és a kibertámadásokkal szemben, ez nem zárja ki annak lehetőségét, hogy akár ők maguk is visszaéljenek az információval. A nagy adatbázisok lehetővé teszik a szervezeteknek, hogy egyre finomabb előrejelzéseket készítsenek a jövőről, lehetővé téve számukra, hogy egyre invazívabb fogyasztói profilalkotást végezzenek.

A biztonsággal szoros összefüggésben etikai gondok is jelentkeznek a Big Data használat kapcsán. A Big Data etikája még mindig kétséges, és talán ez az oka annak, hogy egyesek az adattudományi esküt és az etikai irányelvek kidolgozását szorgalmazzák. Hannah Fry brit

<sup>1</sup> Utolsó letöltés: 2023. 05. 28. 22:57.

<sup>2</sup> Az adat a jövő valutája: hogyan profitálhatunk belőle? <https://iotzona.hu/big-data/az-adat-a-jovo-valutaja-hogyan-profitalhatunk-belole> Utolsó letöltés: 2023. 07. 11.



matematikus és adattudós pl. etikai fogadalomra szólította fel az adattudósokat (Hillier 2022). Az ötlet sokban hasonlít az orvosi hippokratészi eskükhöz, amelyet az orvosok arra tesznek, hogy „nem ártnak”. A Data Science Oath javaslata vitára ösztönöz a Big Data etikájával kapcsolatban, és ezzel párhuzamosan sok adattudós lobbizik a kormányoknál, hogy vezessenek be szigorúbb szabályokat a nagy adatok gyűjtésére, tárolására és felhasználására vonatkozóan.

#### *Miért is kedvelt az online kérdőív?*

Az online kérdőív a kvantitatív adatgyűjtésre a fiatalok választási preferenciáinak élvonalában óriási előnnyel szerepel. Egyszerű, gyors, kényelmes, olcsó és akár meg is lehet szervezni a válaszadókat. Ez mind igaz. Már nálunk is készen kínálják a cégek ezeket a sablonokat, és miért ne alkalmaznák a fiatalok? Nem kell saját gondolkodás, nem kell keresni már validált kérdőívet, a szoftver menet közben elemzi az adatokat, ha kell az AI még a következtetéseket is megírja helyettünk. Kell ennél több? Igaz, hogy a saját problémához csak kevés köze van a kérdőívnek, de majd utólag állítok fel hipotéziseket a készen kapott sémákra. A sematizálás, az egyformaság ellen ugyan küzdenek az ajánlók, de ez a kisebb probléma.

Sokkal nagyobb gondot jelent a válaszadási hajlandóság, és a minta összetétele. Szerencsére ezzel a szakirodalom is sokat foglalkozik. Pepin (2022) szerint nagyon fontos az adatok minősége, amelynek egyik jó indikátora az, hogy az eredmények mennyire tudják bemutatni egy mintán a teljes sokaság véleményét, magatartását. Arra is felhívja a figyelmet, hogy az automatizáció sem oldja meg az adatminőséggel kapcsolatos problémákat. Nem véletlen, hogy egyre több a gyanús, kiugró adatokat detektáló technológiák fejlesztése. Nem elhanyagolható, a kérdőív kitöltése közben kilépők arányának (*drop off rate*) csökkentése, a kérdőív hossza (Jin 2011, Kato, Miura 2021), és a csalások kiszűrése sem. Egy biztos. A korábbi írásbeli megkérdezések hátrányai megjelennek az online lekérdezéseknél is, és többszörösen jelen vannak a reprezentativitás kérdését illetően. Erre pedig nem elég az a válasz, hogy az eredmények az adott mintára igazak.

Összefoglalva úgy tűnik, hogy az online kvantitatív módszerek esetében van még mit tennünk a tanulási folyamatban.

### **3.3. Tényleg olyan újak az „alternatív” kvalitatív módszerek?**

A mix és multimethod eljárások egyensúlykereső szándékával együtt a digitalizáció hatására a kvalitatív technikák is óriási fejlődésen mentek keresztül. Bár a 3. ábrán jól látszik, hogy a klasszikus fókuszcsoporthoz és interjúhoz még nem adta meg magát az online világnak (GRIT 2019), de számos más területen jelentek meg új technikák. Mielőtt ezek kritikai bemutatására vállalkoznánk egy kis előtörténetet fontosnak tartok megemlíteni.

#### *Egy kis kitérő a múltba*

Ahogy azt a korábbiakban hangsúlyoztam, a kvalitatív kutatások gyökerei az európai előfutárok munkásságában jelentek meg évszázadokkal ezelőtt. Olyan filantróp, reformer „kutatóról” van szó, akire a szociológusok még a 21. században is előszeretettel hivatkoznak. A sok-sok jobbító szándékú, főleg arisztokrata családokból származó fiatal erőfeszítéseinek kapcsán – a teljesség igénye nélkül – csak azokat emelem ki, akikről az új generáció semmit nem tud, és akik munkássága problémafelvetésben, kutatási módszerekben, önfeláldozásban, reformjavaslatokban messze felülmúlja a digitális környezetben elkényelmesedett mai fiatalok nagyívű törekvéseit, és akik munkája megkérdőjelezi az uralkodó módszertani trendek újszerűségét. És itt nem kárhoztatom a fiatalokat, mert ennek kapcsán nem csupán generációs különbségekről van szó, hanem az interdiszciplinaritás hiányáról is. Az amerikai szociológusok ismerik az európai múltat (Granovetter 1985; Parsons 1977), de a marketingkutatók említést sem tesznek erről fejtegetéseikben (Scipione 1994; Malhotra 2008).

Kezdjük John Howard munkásságával! Howard a börtönök vizsgálatát és a börtönviszonyok megváltoztatását tűzte ki céljául. Az 1755-ös lisszaboni földrengést követően Portugália felé hajózva francia hadifogságba került, majd hat napig volt börtönben Brestben, mielőtt átszállították egy másik börtönbe a francia tengerparton. Itt megtapasztalta a rettenetes börtönviszonyokat, a foglyokkal szembeni kíméletlen bánásmódot. Howard a fogságából kiszabadulva a börtönügy megreformálásának szentelte életét, ezért nevezik a „börtönügy apostolának”. A korabeli Anglia börtönviszonyainak megreformálására törekedve végigjárta a börtönöket,

feljegyezte a rabok nevét, a vádakat, jegyzéket készített a hivatalnokokról, felügyelőről, leírta minden egyes rab helyzetét, lemérte a cellákat, beszélgetéseket folytatott a rabokkal stb. Adatokat jegyzett fel olyan pontossággal, hogy ezeket talán a szemkamera sem tudná pótolni. Szisztematikus adatgyűjtését A börtönök Angliában és Walesben című könyvében publikálta. Munkássága eredményeként az angol kormány speciális szervezeteket hozott létre hasonló adatgyűjtésekre (Szczeпаński 1973).

És akkor mit is csinált John Howard a börtönökben? Az akkor megfelelőnek gondolt módszerekkel gyűjtötte az információkat. Megfigyelt, interjúzott, adatai alapján javaslatokat tett. 1774-ben felkérték, hogy a börtönviszonyokról adjon tanúvallomást az alsóház választott bizottságának, és javaslataira módosították Angliában a börtöntörvényt (Szczeпаński 1973).

Frédéric le Play hivatását tekintve bányamérnök, Saint-Simon tanítványa és szenátor volt. A tudományos szociológia egyik megteremtőjének tekintik, írásai az 1870-es évek második felében jelentek meg, és 1846-ban hazánkban is járt. Feldolgozta Hatvan társadalmi rétegződését, és leírta egy öttagú hatvani jobbágycsalád életviszonyait. Műve először 1850-ben, majd 1903-ban jelent meg magyarul<sup>3</sup>. Mit csinált le Play? A munkások életkörülményeit kutatta megfigyeléssel, kapcsolatalemzéssel, interjúkkal, talán a legmaradandóbb öröksége a háztartások költségvetés-elemzése, és a családokról szóló – szociográfiáknak is tekinthető – írásai.

Charles Booth a londoni munkások élet-és munkafeltételeit vizsgálta, Londont körzetekre osztotta, és helyi vizsgálatokat végzett. A körzetekben albérleti szobákat vettek ki munkatársaival, együtt éltek a családokkal, interjúkat készítettek tanárokkal, házfelügyelőkkel, majd 8 társadalmi csoportot írtak le. Kutatásait 1886-ban kezdte, majd 1882-1902 között 17 kötetben publikálta eredményeit, amely adatokkal segítette a törvényhozást<sup>4</sup>.

Érdemes megemlíteni Bronisław Malinowski kutatásait is. Malinowski az első világháború alatt az Új-Guinea melletti Trobriand-szigeteken élt és végzett terepkutatásokat a szokásos antropológiai módszerrel: megfigyeléssel, a lakosság tagjaival folytatott beszélgetésekkel. Ennek során fedezte fel, hogy e szigetek lakói kagyló karpereceket és nyakláncokat cserélnek egymással, de olyan módon, hogy végül minden sziget lakosságánál ugyanannyi (de újonnan cserélt) karperec és nyaklánc marad. Malinowski kimutatta, hogy ennek a „kulakereskedelemnek” funkciója van, mert ez teszi lehetővé, hogy az óceánban szétszórt szigetek lakossága kapcsolatban maradjon egymással. Szerinte, ha valamilyen szokás, intézmény, hiedelem létezik valamilyen társadalomban, akkor annak biztosan van valamilyen funkciója (Andorka 2006). Ezzel a funkcionalizmus előfutárának is tekinthetjük.

Talán kissé romantikus elbeszélésnek tűnik a fenti fejtegetés, de a kvalitatív kutatási trendek szempontjából ezek a fenti történetek nem elhanyagolható információk, és csak töredékei annak, amilyen empirikus munkákat a filantrópok végeztek.

#### *Újnak tekintett kvalitatív trendek*

Most tekintsük át az új kvalitatív trendeket, és gondolkodjunk el azon, hogy az előzőek ismerete alapján ezek valóban újak-e!

Itt egyrészt érdemes a 3. ábra kvalitatív elemeiből néhányat kiemelni, illetve utalni arra a szakkönyvre, amely az alternatív kvalitatív kutatásokat mutatja be (Horváth, Mitev 2015). Ezekből is csak azokat a legfontosabb eljárásokat említem meg, amelyek érintik a generációk közötti eltérő véleményeket.

- grounded theory – elméletalkotó technika
- esettanulmány
- netnográfia
- részvételi akciókutatás
- kutatói önmegfigyelés

A *grounded theory* olyan kutatási módszer, ahol az elmélet az empirikus adatokból fejlődik ki és azokban gyökerezik (Glaser, Strauss 1967). A módszert megalapozó szerzők elsődleges célja

<sup>3</sup> Le Play, P. G. F. (1903): *A munkáviszonyok reformja*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest

<sup>4</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Booth\\_\(social\\_reformer\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Booth_(social_reformer))

azt volt, hogy küzdjenek a kvantitatív kutatás uralkodó pozíciójával szemben, valamint azzal a feltételezéssel szemben, hogy a kvalitatív kutatás nem alkalmas elméletalkotásra (Fischer, Ottes 2006). Ez a „megalapozott”, vagy „kisarjadó elmélet” koncepció azon alapul, hogy a kutatás során a kutatók folyamatosan elemzik és interpretálják az adatokat azért, hogy meghatározzák a további adatfelvétel irányát, amellyel fejlesztik és finomítják az elméleti keretet (Charmaz 2006). Glaser és Strauss kezdetben mindketten elutasították a szakirodalom használatát, mondván a szakirodalomban ismert kategóriák használata meghatározza a kutató gondolkodásmódját, és azokat ráerőlteti a megszerzett adatokra ahelyett, hogy a kutató saját kategóriákat hozna létre. A kutatási probléma konkrétabb megfogalmazása és a kutatás alaposabb megtervezése Glaser (1992) szerint túlságosan leszabályozott és megöli a kreativitást, mivel már létező dolgokat, elméleteket erőltet, és nem enged teret annak, hogy a kutató egy általánosabb érdeklődéssel vesse bele magát az adatokba, és a kutatási probléma a kutatási folyamat során konkretizálódjon. A GT (grounded theory) is nagyon kedvelt eljárás lett a fiatal generáció körében, ezzel a módszerrel kiváló szakcikkeket, habilitációs anyagokat lehet készíteni. A kérdés csak annyi, hogy mit csinált Malinowski? Megfigyelt, beszélgetett, jegyzetelt, érdeklődéssel vetette bele magát az nézelődési folyamatba, és a kutatási probléma is a kutatási folyamat során konkretizálódott. Megfigyelése alapján kezdte megérteni, hogy mi a cserék értelme, majd elméletet alkotott. Mégpedig olyan elméletnek (funkcionalizmus) lett az előfutára, amely a 20. század egyik meghatározó szociológiai irányzatává vált (Parsons, Shils 1988; Merton 1942).

Az esettanulmány (*case study*) is nagyon kedvelt kutatási eljárásnak tekinthető napjainkban, sőt, ezt még az oktatásban is gyakran alkalmazzuk. Az esettanulmány Babbie (2004) besorolása szerint a terepkutatás, mint adatgyűjtési forma alcsoportjának tekinthető. Andorka Rudolf (1977) véleménye szerint, míg a tudományos módszertannal bíró szociológia az általánosítás igényével vizsgál társadalmi folyamatokat, addig a szociográfia lényegében az esettanulmány funkcióját tölti be. A szociográfia egy-egy társadalmi réteg, csoport, település vagy tájegység életmódját mutatja be. Itt is van kérdésem: ha ez így igaz, akkor Le Play munkája az öttagú hatvani jobbágy családról nem esettanulmány volt? Ő ezt valószínűleg akkor nem így definiálta, csak érdekelte a család szerepe, a dolgozók életkörülményei.

A *netnográfia* a másik sláger módszertan, ami nem megdöbbentő a digitalizációs bűvöletben élő fiatal generációtól. A netnográfia olyan kvalitatív kutatási módszer, amely adaptálja az etnográfiai kutatási technikákat az on-line közösségek kultúrájának vizsgálatához (Kozinets 2002). A módszer lényege, hogy a nyilvános internetes kommunikációban megfigyelt felhasználói interakciókat (beszélgetések, eszmecsere, viták) kérdésfeltevés nélkül, önállóan megfogalmazott fogyasztói attitűdként, kutatható eseményként használjuk fel. Szerencsére fiatal, tehetséges magyar szerzők is érzik a párhuzamot az antropológia, az etnográfia és a netnográfia között, amikor más szerzők megközelítését (Vörös, Frida 2004) felhasználva a „karosszék-antropológia”-hoz (*armchair anthropology*) idomítva „online karosszék etnográfianak” nevezik ezt az új eljárást (Dörnyei, Mitev 2010; Mitev 2012). Malinowski éppen ezt tette, ráadásul úgy, hogy közben még elméletet is alkotott.

A *részvételi akciókutatásnak* (RAK) számtalan definíciója létezik a szakirodalomban. Az akciókutatás enciklopédiája szerint a RAK „képzett kutatók és helyi közösségek együttműködő részvételét hangsúlyozza egy olyan tudástermelési folyamatban, amely az érintett közösség számára közvetlenül releváns tudást hoz létre. Azaz a RAK során létrejövő tudás nem pusztán a társadalomtudományok elméleti tudásanyagának gyarapításához kíván hozzájárulni, hanem természeténél fogva a társadalmi változással kapcsolatos tennivalókat is magában hordozza” (Coghlan, Brydon-Miller 2015: 583, idézi Málovics et al. 2016). A RAK igyekszik megérteni és javítani a világot azáltal, hogy megváltoztatja azt. Középpontjában a kollektív, önreflexív vizsgálat áll, amelyet a kutatók és a résztvevők végeznek, hogy megértsék és javítsák azokat a gyakorlatokat, amelyekben részt vesznek, és azokat a helyzeteket, amelyekben találják magukat (Dick et al. 2105). Ezt tette Howard, amikor a rabokon próbált segíteni, és ezt tették Booth és társai Londonban: együtt éltek az emberekkel, igyekeztek a sorsukban változásokat elérni azáltal, hogy adatokat szolgáltatottak a törvényhozásnak.

A *kutatói önmegfigyelésről* csak annyit, hogy Descartes az *Értekezés a módszerről* című írásában szerepel híres és sokat idézett mondata: „...cogito ergo sum – gondolkodom, tehát

vagyok”. A teljes szöveg szerint: „Dubito ergo cogito, cogito ergo sum, sum ergo Deus est. – Kételemem tehát gondolkodom, gondolkodom tehát vagyok, vagyok tehát Isten létezik”<sup>5</sup>.

Bármelyik korábban taglalt régi kutatást említhetnénk: Howard, Le Play, Booth, Malinowski egyszerre voltak etnográfusok, antropológusok, megfigyelők, interjúzók, elemzők, elméletalkotók. Azt gondolom, hogy a korábban említett filantróp kutatási módszerek szinte mindegyike tetten érhető a mai – nagyon újnak – tartott eljárásokban. Összegezve: Howard évekig tartó kutatásai és Booth társaival végzett vizsgálatai tekinthetők „részvételi akciókutatásnak”, Le Play magyarul is megjelent szociográfiája tekinthető esettanulmánynak, a Grounded Theory és a netnográfia pedig köthető Malinowski megfigyeléseihez. Arról már nem is beszélve, hogy Descartes az 1600-as években is élt már a kutatói önmegfigyelés módszerével.

#### *És végül a neuromarketing*

Az elmúlt másfél évtizedben számos definíció született a neuromarketing meghatározására, amelyek lényege, hogy megragadják azokat a lehetőségeket, amelyek az idegtudományi elméletek és módszerek segítségével megkönnyítik a fogyasztói viselkedés és vásárlói döntések megértését (Hubert, Kenning 2008; Nemorin 2017).

Ezekről a kutatási eljárásokról (szemkamera, EEG, arcleolvasó rendszer, MRI) mindössze annyit szólnék, hogy ez az eszköztár már nem csupán szakmai kritikákat vált ki, hanem olyan etikai kérdéseket vet fel, amelyek meghaladják a tanulmány kereteit.

## **4. Összegzés, dilemmák**

Az áttekintés vázlatos, de ennyi is elég ahhoz, hogy feltegyük a kérdéseket. Mi ezekben eljárásokban az új, és mitől újak? Összegezve a tanulmányban bemutatott szakaszokat, a kutatásmódszertanban a korábbi empirikus kutatásokhoz képest nincs semmi új: megfigyelések, megkérdezések és kísérletek, differenciálás új körülmények közötti alkalmazásait láthatjuk. Ami új, az a tudományok fejlődése, a technikai háttér megváltozása, a technológiai robbanás és az általa biztosított eszköztár kiszélesedése, az eljárások új dimenziókba helyezése. Korábban is mindig ez hozott átalakulást a kutatómódszertani megközelítési hullámokban, és ma sincs ez másként: ahogy korábban is voltak fenntartások, szorongások, félelmek az új eszközökkel kapcsolatban, úgy ma is vannak.

Csak hogy ma a kontextus kicsit más, kicsit drámaibb, és sokkal bonyolultabb kérdéseket vet fel. Tudjuk-e, hogy milyen kockázatokkal jár az adatbiztonság sérülése, az adatkiszivárgás? Tudjuk-e, hogy hol sérülnek a személyiségi jogainak? Tudjuk-e, hogy milyen következményei lesznek a digitalizációnak, a web 4.0 robbanásszerű fejlődésének? Tudjuk-e, hogy az online világ milyen globális károkat okoz a gazdaságban, a társadalomban és a környezetben?

Azt hiszem nem tudjuk, és éppen ez okozhatja a generációk közötti különbséget a marketing-kutatási eljárásokkal kapcsolatban. A fiatal generáció – lehet, hogy szerencsére – kevésbé tart napjaink változásainak következményeitől. Valahogy úgy vannak ezzel, ahogy mi is voltunk, amikor idősebb kollégáink figyelmeztettek arra, hogy legyünk kritikusabbak, tanuljunk a múltból, ne fogadjunk el minden újat jónak. Akkor még én is csak mosolyogtam, de lehet, hogy igazuk volt! Csak remélni tudom, hogy most kivételesen másként lesz, és ez a látványos fejlődés sokkal több előnnyel jár majd, mint azt én most gondolom.

Az aktuális, naponta felmerülő kérdésem azonban az, hogy vajon ma, rövidtávon lehetne-e mérlegelés, lehetne-e köztes út a generációk közötti egyet nem értés harmonizálására?

A megoldást nem tudom, néhány ötletem van csak. Az írás és a szó nem a legjobb utak ahhoz, hogy meggyőzzük a fiatalokat az online kutatási módszerek kritikai kezeléséről. Egyrészt az oktatás területén a bevonás, a gyakorlati alkalmazás, a tapasztalat lehetnek azok az eszközök, amelyek hatása során felmérhetik a fiatalok az egyes primer eljárások előnyeit, hátrányait. Kipróbálhatják, hogy milyen egy online fókuszcsoporthoz és milyen egy személyes, és talán arra is rájönnek, hogy nem kell MRI vizsgálat ahhoz, hogy mérjük egy márka hatását a fogyasztói véleményekre. Egy 15 fős kísérlet is elegendő ehhez hamis és nyílt teszteléssel.

<sup>5</sup> <https://cultura.hu/kultura/descartes-szelleme/>



Másrészt a gyakorlatban dolgozó, kutatásokat megrendelő, vagy kutatásokat bonyolító fiatalokat is érdemes figyelmeztetni arra, hogy nem mindig jó, ha a módszerválasztást az uralkodó trendek, vagy a költségek befolyásolják. Ugyanakkor szavakkal ez sem sikerülhet, csak bizonyítékokkal, és ez sem lehetetlen.

A köztes út keresése közös feladat. Talán esetenként mi idősebbek is elhisszük, hogy van, amikor az online tér hatékonyabb. Talán jobban járunk, ha a generációs különbségek vitájában az idős és a fiatal is mérlegel, és talán közösen találunk egy – a kornak megfelelő – az optimálishoz közelálló, és mindenekelőtt a problémánk megválaszolására leginkább alkalmas utat.

## Irodalom

- Andorka Rudolf (1977). *A család és háztartás nagysága és összetétele 1800 körül két déldunántúli faluban (Alsónyéken és Kölkeden). Kísérlet P. Laslett elemzési módszerének felhasználására.* KSH Könyvtár, Történeti Statisztikai Tanulmányok, 3. 215–236.
- Andorka Rudolf (2006). *Bevezetés a szociológiába.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Babbie. E. (2008). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó, Budapest.
- Baig, M. I., Shuib, L., Yadegaridehkordi, E. (2019). Big Data tools: Advantages and Disadvantages. *Journal of Soft Computing and Decision Support Systems.* 6(6) 14–20.
- Comte, A. (1979). *A pozitív szellem. Két értekezés.* (ford., utószó, jegyz. Berényi Gábor) Magyar Helikon, Budapest.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory.* Sage, Thousand Oaks.
- Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Action Research.* SAGE, London.
- Dick, B. (2015). Reflections on the SAGE Encyclopedia of Action Research and what it says about action research and its methodologies. *Action Research* 13 (4) 431–444.
- Cole, D., Nelson, J., McDaniel, B. (2015). Benefits and Risks of Big Data. *SAIS 2015 Proceedings.* 26. <http://aisel.aisnet.org/sais2015/26> Utolsó letöltés: 2023. 05. 28.
- Dörnyei K., Mitev A. (2010). Netnográfia avagy on-line karosszék-etnográfia a marketingkutatásban. *Vezetéstudomány, XLI(4),* 55–68.
- Fischer, E., Otnes, C.C. (2006). Breaking new ground: developing grounded theories in marketing and consumer behavior. In: Russel W. B. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing.* Edward Elgar Publishing, Northampton, 19–30.
- Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis.* Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine, Chicago.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology,* 91(3), 481–510. <https://doi.org/10.1086/228311>
- GRIT (2019). *GreenBook Research Industry Trends Report, 2019 Q3–Q4,* <https://www.greenbook.org/grit>
- Hillier, W. (2022). *Is Big Data Dangerous?* <https://careerfoundry.com/en/blog/data-analytics/is-big-data-dangerous/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 11.
- Horváth D., Mitev A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv.* Alinea Kiadó.
- Hubert, M., Kenning, P. (2008). „A current overview of consumer neuroscience”. *Journal of Consumer Behaviour,* 7(4–5), 272–292. <https://doi.org/10.1002/cb.251>
- Huszár T., Léderer P. (szerk. 1976). *Válogatás Robert K. Merton tudásszociológiai és tudományozsociológiai írásaiból.* (ford. Balogh Zoltán) OM Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztály, Szociológiai füzetek. Budapest.
- Hynek, J. (2001). Paul Lazarsfeld – The Founder of Modern Empirical Sociology: A Research Biography. *International Journal of Public Opinion Research* 13:229–244.
- Jin, L. (2011). „Improving Response Rates in Web Surveys with Default Setting: The Effects of Default on Web Survey Participation and Permission”. *International Journal of Market Research,* 53(1), 75–94.
- Justus P. (1963). *Claude-Henri de Saint-Simon válogatott írásai.* (ford. Justus Pál, vál. bev., jegyz. Nyilas Vera; Gondolat, Budapest.
- Kato, T., Miura, T. (2021). „The impact of questionnaire length on the accuracy rate of online surveys”. *Journal of Marketing Analytics,* Volume 9, 83–98.
- Kotler, P. (1991). *Marketing management,* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Kozinets (2002). The Field Behind the Screen: Using Netnography For Marketing Research in Online Communities. *Journal of Marketing Research.* 61–72.
- Malhotra, N. K. (2008). *Marketingkutatás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Málovics Gy., Juhász J., Mihók B., Szentistványi I., Nagy M. (2016). Részvételi akciókutatás (RAK): egy alternatív társadalomkutatási megközelítés a működőképes tudásért és társadalmi

- változásokért. In: Sütő E., Szirmai É., Újvári E. (szerk.) *Sodrásban: képzések, kutatások (1975–2015): Tanulmányok*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó 185–197.
- Merton, R. K. (1942). The normative structure of science. In Uő. *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. 267–180. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mitev A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány* 1. 17–30.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. in: Tashakkori, A., Teddlie, C. (szerk.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage: 189–208.
- Nemorin, S. (2017). Neuromarketing and the 'poor in world' consumer: how the animalization of thinking underpins contemporary market research discourses, *Consumption Markets and Culture*, 20(1), 59–80. <https://doi.org/10.1080/10253866.2016.1160897>
- Neulinger Á.: (2016). Több-módszertanú és vegyes módszertanú kutatások. *Vezetéstudomány Marketingtudományi Különszám*. 63–66.
- Parsons, T., Shils, E. A. (1988). A társadalmi rendszer. In: Némédi D. (szerk.): *Talcott Parsons a társadalmi rendszerről (Válogatás)*. Budapest: Szociológiai füzetek (45), 5–37.
- Parsons, T. (1977). The Relations between Biological and Socio-Cultural Theory. In Uő. *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. New York – London: The Free Press, 118–121.
- Pepin, K. (2022). Designing Surveys Optimized for Modern Sampling Technologies. <https://www.greenbook.org/mr/market-research-methodology/designing-surveys-optimized-for-modern-sampling-technologies/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 02.
- Raguseo, E. (2018). Big data technologies: An empirical investigation on their adoption, benefits and risks for companies. *International Journal of Information Management*, 38(1), 187–195.
- Scipione, P. A. (1994). *A piackutatás gyakorlata*. Springer-Verlag, Budapest.
- Szczepański, J. (1973). *A szociológia története*. Kossuth Könyvkiadó.
- Szűcs K., Lázár E., Németh P. (2023). *Marketingkutatás 4.0*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vörös M., Frida B. (2004). Az antropológiai résztvevő megfigyelés története. In: Letenyi László (szerk.): *Településkutatás. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan – Ráció Kiadó, 395–416.

## T. Molnár Gizella

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0003-2369-6610

## Konfliktusok a generációs tanulás történetében

### Absztrakt

*Manapság egyre több szó esik a generációk közti tanulásról. Mind nagyobb jelentőséggel bír a szervezetekben, a szakirodalomban, a közbeszédben és a médiumokban is. Noha valóban fontos szerepe van különösen a nem formális tanulásban az egymástól való, és a generációk közötti tanulásnak, a jelenség korántsem új, a különböző generációk egymástól tanulása egyidős az emberiséggel. A M. Tomasello által leírt kulturális átadás elmélete szerint az emberi kultúra fejlődése is a generációk együttműködésére épül, a kulturális tanulás megelőzi magát a kultúrát is, és általa válik lehetővé már annak kialakulása is. Különösen nagy jelentőséggel bír a generációs tanulás akkor, amikor kihívásokkal szembesül a társadalom és a megoldandó problémákra újításokkal reagál. Ezeknek új praxissá válásában nagy szerepe van a generációk közötti tanulásnak akár úgy is, hogy az új generációk közvetítik azokat az idősebbek felé. Ez nem mindig zökkenőmentes, az újítások ellenállást is kiválthatnak. Tanulmányunk erre vonatkozóan mutat be néhány kultúrtörténeti példát.*

**Kulcsszavak:** intergenerációs tanulás, kulturális átadás, kumulatív kulturális evolúció, újítások és konfliktusok

### Abstract

#### Interpretation of Intergenerational Learning in a Historical Context

*Nowadays, there is more and more talk about intergenerational learning. The concept itself is of ever greater importance within organizations, in academic literature, in public discourse and in the media. Although learning from each other and between generations actually plays an important role, especially in non-formal education, the phenomenon is by no means new – the learning of different generations from each other is as old as humanity itself. According to the theory of cultural transmission described by M. Tomasello, the development of human culture is also based on the cooperation of generations, as cultural learning precedes culture itself, and it enables its formation. Generational learning is especially important when a society is faced with challenges and reacts to the problems to be solved with innovations. Intergenerational learning plays a big role in turning these into new practices, even if the new generations pass them on to the older ones. This is not always smooth, innovations can also provoke resistance. Our study presents some examples from cultural history in this regard.*

**Keywords:** intergenerational learning, cultural transfer, cumulative cultural evolution, innovations and conflicts

A közösségi tanulás, az intergenerációs tudástranszfer egyidős az emberi kultúrával. A Michael Tomasello által leírt kulturális átadás elmélete – amely Tomasello szerint megalapozza az emberi kultúra fejlődésének több évezredes folyamatát – tulajdonképpen már eleve a generációs tanulás leírása. Noha a szerző pszichológus, és a témát az emberi gondolkodás fejlődésének kontextusában tárgyalja a kulturális evolúció pszichológiai vonatkozásait feltárva, jól felismerhető az egymást követő generációk tudásának, tapasztalatainak átadása a közösségekben. (Tomasello 2002) Elmélete szerint tehát magának az emberi kultúrának a fejlődése is



felfűzhető erre a szála, sőt, az ő értelmezésében a kulturális tanulás a homo sapiensre jellemző empátia segítségével megelőzi magát a kultúrát is, s ezáltal válik egyáltalán lehetővé annak kialakulása. Nézete szerint ebben különbözik a homo sapiens a többi állatfajtól, a főemlősöktől is. Maga a kulturális átadás az állatvilágban viszonylag gyakori evolúciós folyamat, amely lehetővé teszi az egyes egyedek számára, hogy kihasználják fajtársaik már meglévő képességeit és tudását, ezzel időt, erőfeszítést megtakarítva. Pl. a szociális kulturális átadás tárgya a madarak fajspecifikus éneke, a hangyák feromonjelek utáni tájékozódása, a csimpánzok eszközhasználata, de az embergyerekek is társadalmuk többi tagjától tanulják meg egyebek között a nyelvi konvenciókat. A kulturális átadás folyamata azonban az adott fajra jellemző módon történik. A homo sapiens is fajspecifikus kulturális átadással rendelkezik, mégpedig olyannal, amely egyetlen más fajnál sem tapasztalható, és aminek eredménye az ún. kumulatív kulturális evolúció, vagyis maga az emberi kultúra. Kialakulása, majd további fejlődése azon alapul, hogy egy ember, vagy egy csoport feltalálta egy tárgy vagy szokás első változatát, amelyet használt a közösség, majd később javították ezt, s akár sok nemzedéken át így adta át egyik generáció a másiknak. Egy idő után ismét módosították, ezt ismét eltanulta a közösség, és így tovább. Ezt a folyamatot „lendkerékhatásnak” nevezi Tomasello, s ennek segítségével jutott el az ember az eszközkészítésben a kőeszközöktől a számítógépek által vezérelt gépekig, a kommunikációban a nyelvi és a kezdetleges művészi szimbólumoktól az írott nyelv, a matematikai jelrendszerek, és a művészetek szimbolikus kommunikációjáig, az új társadalmi szokások és szervezetek kialakításában a kezdetleges halotti szertartásoktól a vallásokig és a különböző (pl. oktatási, kereskedelmi) intézményekig. A kumulatív kulturális átadás hatékonysága az újításokon kívül a pontos szociális átadáson alapul és az empátián, ami ez esetben az egyik egyed által a másikhoz történő szándéktulajdonítást jelenti. Vagyis az egyedeknek azt a képességét, hogy egy másik ember „mentális helyébe” képzeljék magukat, ezzel sajátként kezelve az ő ismereteiket is. Újítás esetén pedig – ami mindig valami felmerülő probléma megoldására irányul – szintén a beleérző képesség segíti azok megvalósítását. Így a homo sapiens nem egyszerűen másoktól tanul, hanem másokon keresztül képes tanulni, legyen az utánzásos tanulás, tanítás alapján történő tanulás vagy együttműködéses tanulás. Ez a másokon keresztül tanulás, a másik személlyel való azonosulás, melynek eredményeként megvalósul a kulturális tanulásban való részvétel, csak a homo sapiensre jellemző, fajspecifikus tulajdonság. Noha számos főemlős egyed alakít ki pl. viselkedésbeli újításokat, a fajtársaik ezeket nem tudják átvenni, ugyanis nem vesznek részt szociális tanulásra alapuló kulturális átadásban (Tomasello 2002: 10–15). Főleg nem tapasztalható az a kulturális hálózat, amely a kulturális átadás során kialakul, hiszen az adott tárgy, vagy gyakorlat összetetté válik az idők során, s azt a közösség teljes komplexitásában őrzi meg és adja tovább: az elődök és az adott kor kulturális bölcsessége egyszerre van jelen a közösség tudásában. Minden dolognak, az emberi kultúra által alkotott tárgyakkal és viselkedési gyakorlatokkal is megvan tehát a maguk története. (Tomasello 2011: 10)

A kumulatív kulturális evolúción túl a társadalmi intézmények – közösen elismert normák és szabályok által irányított viselkedési gyakorlatok – kialakítása is meghatározó szerepet játszik az emberi kultúrában. Valójában a normák és szabályok által működnek a kultúra folyamatai, és ez is csak az emberi fajra jellemző. Ezek mellett további fontos sajátossága az emberi kultúrának, a kulturális átadásnak az együttműködés, a másokkal közös szándék és elkötelezettség, amelyet az együttes figyelem és a közös tudás irányít. Ehhez járul az embereknek az az egyedi sajátossága, hogy aktívan tanítják egymást, miközben társas konformitási normákhoz igazodnak a közösségekben. A közösségi tanulás nem csak az utánzáson alapul, mint más állatfajoknál, hanem a tanításra és az együttműködésre épülő tanulás kiemelkedő szerepet kap. Mindezek együttesen elősegítik az adott közösség kumulatív kulturális átadási folyamatainak megvalósulását, hiszen addig őrzik az újításokat, amíg más újítás nem jön, de a korábbi változatok is megmaradnak a közösségi tudatban (Tomasello 2011: 12–14). „A homo sapiens korábban soha nem látott módon adaptálódott arra, hogy kulturális csoportokban cselekedjen és gondolkodjon... az emberek legimpresszívabb kognitív teljesítményei – a komplex technológiáktól a nyelvi és matematikai szimbólumokon át a kifinomult társas intézményekig – nem egyedül cselekvő egyének termékei, hanem kölcsönhatásban lévő egyének munkájának eredményeként jönnek létre” (Tomasello 2011: 14).

Természetesen ez az impozáns, átfogó elmélet konkrét, hétköznapi tevékenységekben, közösségekben realizálódik, tehát e nagy horizont néhány apró szegmensét szeretném a

következőkben bemutatni, konkrét példákkal illusztrálva a generációk együttműködését a kultúra történetében, érzékeltetve, hogy a jelenség korántsem új, bár napjainkban egyre inkább ráirányul a figyelem. A kultúra története azt mutatja, hogy különösen nagy jelentőséggel bír a generációs tanulás azokban az időszakokban, amikor új kihívásokkal szembesül a társadalom és a megoldandó problémákra újításokkal reagál, pl. a hosszú idő óta bejáratott és változatlan gazdasági, tudományos, vagy épp kommunikációs praxist kibővíti, megújítja, hatva ezzel az egész közösség működésére. Ezeknek az újításoknak az elterjesztésében, elfogadásában, új praxissá válásában kiemelkedő szerepe van a generációk közötti tudásátadásnak akár úgy is, hogy a fiatalabb generációk közvetítik azokat az idősebbek felé. Vitathatatlan tehát, hogy – ahogyan a múltban – napjainkban is fontos szerepe van különösen a nem formális tanulás támogatásában az egymástól való, és a generációk közötti tanulásnak már csak az eltérő élettapasztalatok okán is. Jó, hogy ezekre a szempontokra is figyelemmel vannak a különböző szervezetek (cégek és más közösségek), s igyekeznek hasznosítani a különböző generációk eltérő ismereteit és kompetenciáit szervezeti kultúrájukban. Azért is fontos ezzel foglalkozni, mert bár a különböző generációk jelenléte egy közösségben, egy szervezetben nagyon hasznos és hatékony lehet, ugyanakkor nem feltétlenül zökkenőmentes. Az újítások szándéka ellenállást is kiválthat, létjogosultságukat a közösség, vagy annak egy része megkérdőjelezheti, így azok lassabban nyerne teret, s lassabban terjednek el. Valójában ilyen esetben a közösségi együttműködés két részre szakad: a változás szükségességét látó, azt sürgető újító és támogatói, illetve a már meglévő technológia, kommunikációs praxis, intézmény stb. védelmezőinek csoportjaira, amely még nem látja át az innováció hatásának jelentőségét a közösségre nézve. Történelmi távlatból azonban a gyakorlat és az idő többnyire az újítókat igazolja, a kulturális átadás során már az új módszert, eszközt stb. adják tovább, s ezeket használja a közösség. Viszonylag gyakoribb ez a jelenség a tudományos életben, a tudományok fejlődésében, de más területeken is tapasztalható.

\*

Az orvostudományban jó példa erre a 19. század közepén élt londoni orvos, John Snow esete, aki a kolera terjedésének okáról kialakított elképzelését korábbi, más területeken elért eredményei (elsősorban az aneszteziológia és a fájdalomcsillapítás alapvető módszereinek kidolgozása) miatt már megbecsült orvosként sem tudta kezdetben elfogadtatni sem a szakmával, sem a járványügyi hatóságokkal. Mivel még nem ismerték a baktériumokat és a vírusokat, a kor orvostudományában az az ókori eredetű nézet volt elfogadott, hogy a betegségeket, így a kolérát is a rossz levegő, a „miazma” okozza és ezáltal terjed a fertőzés. Snow doktor viszont meg volt győződve arról, hogy – mivel a kolera tünetei az emésztőrendszert érintették – valamilyen étel, vagy ital, de főként a víz terjeszti a fertőzést (J. Snow 1849), de nem hittek neki. Az 1854-es londoni kolerajárvány idején azonban felfigyelt arra, hogy a betegség csak egy bizonyos városrész, a Soho egy nem túl nagy, pár utcányi területén szedte az áldozatait, és pár nap alatt több mint ötszáz ember halt meg itt. Az az ötlete támadt, hogy egy térképen rögzíti a fertőzöttek és az elhunytak lakóhelyét, mégpedig a kórházi adatok és az itt lakók egyenkénti kikérdezésének alapján. A térképen így kirajzolódott a kérdéses terület, melynek nagyjából a középpontjában volt egy közút, ahonnan a környékeliek a vizet vették. A térkép és az adatok alapján valószínűsíthető volt, hogy az ivóvíz a fertőzés oka, mert aki meghalt, mindenki ivott a kútból, viszont a területen lakóknak az a része, amely nem betegedett meg, máshonnan nyerte a vizet. Az eredményeket Snow ismertette a hatóságokkal, s azt javasolta, hogy egyszerűen szereljék le a kút nyomókarját, hogy ne lehessen belőle vizet venni. Nem hittek neki, de mivel veszítenivaló nem volt, leszereltették a nyomókart, s nagy meglepetésre a járvány valóban visszaszorult, pár nap alatt rohamosan csökkent a megbetegedések és a halálesetek száma is. A doktor kiderítette azt is, hogy a kút vize – csatornázás hiányában – szennyvízzel fertőződött (Duin-Sutcliffe 1993: 58). Azt ugyan ő még nem tudta, amit Robert Koch 30 évvel később felfedezett, hogy a kolérát baktérium okozza, úgy gondolta, hogy a fertőzést a vízben élő parányi csíralények idézik elő. De ő mutatott rá arra, hogy a járvány a víz közvetítésével (is) terjedhet, s a kórokozó semmiképp sem a levegőben van, bár a hatóságok és az orvosok továbbra is ragaszkodtak a korábbi „miazma-teóriához”. Újításait viszont átvették és továbbadták az egymást követő generációk, azok hozzáadódottak a folyamatosan fejlődő orvostudományhoz. Régóta nem vonja kétségbe senki, hogy a kolera terjedésében elsődleges szerepe a fertőzött ivóvíznek (és ételnek) van. De

munkájától számítják a szakemberek a járványtan megszületését, s általa a matematikai statisztikai analízis hasznossága is bizonyítást nyert, hiszen nagy innováció volt, hogy a statisztikai elemzések a járványok megfékezésére is használhatók. Térképét pedig – amely akkor nem keltett nagy feltűnést – a korszerű adatábrázolási módszerek mérföldköveként tartják számon, ugyanis egyszerre kutatási eszköz és az adatok összefoglaló bemutatása az a vizualizáció, amelyet készített. Ő ugyanis nyitott volt az újításokra, s ismerte azokat a 19. század elejétől egyre gyakrabban megjelenő újfajta térképeket, amelyek nem egyszerűen földrajzi helyeket ábrázoltak, hanem az azokhoz köthető különböző megfigyelések, társadalmi változások, földrajzi mérések adatait grafikusán jelenítették meg. A szakemberek ebben a században alakították ki a jelenségek területi elterjedésének ábrázolására alkalmas grafikai módszereket különböző tudományterületekhez – közgazdaságtan, statisztika – kapcsolódva, de pl. a korábbi járványok terjedését is tudták már ábrázolni egy-egy országban. Ezekhez a meglévő eredményekhez kapcsolódott az ő újítása, ugyanis az általa gyűjtött rendkívül részletes adatok viszonylag kis területre (London néhány utcájára) vonatkoztak. Ehhez keresett és talált hozzáértő munkatársat Charles Frederick Cheffins térképész személyében, akivel egy alig két évvel korábban készült London-térkép részletének nagy méretarányú változatát használták, és minden egyes rendelkezésre álló adatot rögzíteni tudtak, aminek nyomán azonnal láthatóvá vált, hogy a járvány centruma az a közkút, amelyet a doktor azonosított. Így született meg – és terjedt el később széles körben – a pontszórás módszere a vizualizációban, s a szakemberek ezért tartják ma számon a valaha megjelent tíz legfontosabb térkép egyikeként Snow londoni koleratérképét (Török 2020).

\*

„Valamely új tudományos igazság nem úgy szokott győzelemre jutni, hogy az ellenfelek meggyőzetnek és kijelentik, hogy megtértek, hanem inkább úgy, hogy az ellenfelek lassanként kihálnak és a felnövekvő nemzedék már eleve hozzászokik az igazsághoz” (Planck 1948/2004). Max Planck gondolata jól illusztrálja a tudományos innovációk elfogadásának problémáit, Snow doktor újításainak történetét is, de természetesen a saját munkásságával kapcsolatban fogalmazta meg, hiszen az is nagy ellenállást váltott ki a korabeli fizikusok közösségében, amikor előállt a klasszikus fizikának teljesen ellentmondó új elméletével. A tudományos közvélemény kezdetben fanyalogva fogadta a kvantumelméletet, amiben része volt tudományos közéletben tapasztalható személyes ellentéteknek is – a tekintélyes fizikusok nem szívesen fogadták el egymás nézeteit – ráadásul az elméleti fizika és a kísérleti fizika táborai közötti ellentét sem teremtett befogadó légkört. „Tudományos életem legfájdalmasabb tapasztalatai közé tartozik, hogy általánosan elismertetni ritkán, mondhatnám sohasem sikerült valamilyen új állítást, amelynek helyességére tökéletesen kényszerítő, de csak elméleti bizonyítékot tudtam felhozni.” – írja tudományos munkásságára visszatekintve, azt is megemlítve, hogy ő volt akkoriban Németországban az egyetlen elméleti fizikus, akít a kísérletező fizikusok „meglehetősen feleslegesnek” tartottak, ami nem tette a helyzetét könnyűvé (Planck 1948/2004). S valóban hosszú évek teltek el, amíg a fizikusok közössége elfogadta azt az újítást, amellyel Planck az egész fizikai gondolkodást helyezte új alapokra, noha – konzervatív tudósként – ez nem volt szándéka, sok időt szentelt annak, hogy a hatáskvantumot valahogyan beillesse a klasszikus elmélet kereteibe. Mégis új világnézetet alkotott a fizikai gondolkodásban: „...nem volt többé kétség az iránt, hogy a hatáskvantum alapvető szerepet játszik az atomfizikában, és hogy fellépésével új korszak kezdődik a fizikában. A hatáskvantumban ugyanis valami eddig soha nem hallott jelentkezik, amely arra van hivatva, hogy alapjában átalakítsa egész fizikai gondolkodásunkat” – írja (Planck 1948/2004), s valóban, felváltotta az új gondolkodás az évszázadokon át meghatározó Newton–Laplace-féle mechanikai szemléletet. Ez persze nem ment sem gyorsan, sem könnyen, hiszen az új sugárzási formulát 1900. október 19-én ismertette a berlini Fizikai Társaság előtt, amelyet csakhamar mérések is igazoltak, ezzel azonban nem elégedett meg, mert „valódi fizikai értelmezést” kívánt találni hozzá, elméleti alapot teremteni. Ennek nyomán született meg  $h$ -val jelölt hatáskvantum, a róla elnevezett Planck-állandó, amelyről szintén a berlini Fizikai Társaság ülésén számolt be 1900. december 14-én, *A normálspektrum energiaeoszlási törvényének elmélete* című előadásában, ami így a kvantumelmélet megszületésének időpontja lett, de közel két évtized telt el addig, hogy ezt a Nobel-díj Bizottság is

korszakalkotó jelentőségűnek lássa, s 1919-ben Max Planck megkapja az 1918. évi fizikai Nobel-díjat.

A kvantumelmélet és a kvantummechanika nemcsak a fizikai világnak hozta magával, hanem igen jó példája annak is, hogy az újítások hogyan hatnak a kulturális átadás folyamataira, az egymással kölcsönhatásban lévő egyének munkája hogyan lesz egyre eredményesebb, s egy-egy területen a megvalósult újítások hogyan generálnak a kumulatív kulturális átadással még további és további újításokat. Mert nemcsak az történt, hogy Planck érdeklődése középpontjába a kvantummechanika került, hanem az is, hogy munkája, elmélete megalapozott számos további elméleti és gyakorlati eredményt, olyan új alkalmazást, amely forradalmasította a technikát, a fizika mellett a biológia és a kémia tudományát. „Planck meghalt, de műve él. Neve pedig be van jegyezve a tudomány történetének aranykönyvébe... Amiről azonban sem Planck, sem más valaki a század elején nem álmodhatott, az az a hallatlan diadalsorozat, melyet a megalapított új elmélet, a kvantumelmélet, a mikrokoszmusz világában aratott” (Novobátzky 1948). Einstein például a szilárd test fajhőjének meghatározására alkalmazta, és nem véletlen, hogy Einstein relativitás elméletét – amely a fizikai világnak megváltoztatásának másik fontos eleme, és szintén jó példája az újításoknak – Planck az elsők között értette meg, s a tudományos világban való elfogadását is támogatta, sőt barátság is kialakult közöttük. De több más fizikusra is hatással volt Planck elmélete, akiket annak továbbgondolására készítetett, pl. új szemlélet és számítási módszer kialakításában. Ilyenek voltak Niels Bohr és Erwin Schrödinger munkái: előbbi atommodelljével és a korrespondencia elvvel megteremtette a kvantumelmélet és a klasszikus elmélet összekapcsolásának alapját, Schrödingertől pedig differenciálegyenlete révén a hullámmechanika származik. Planck különösen nagyra becsülte a követői közül Arnold Sommerfeldet, akivel folyamatos levelezésben állt, s akinek egyik legnagyobb eredménye a hidrogénatom finomszerkezetének elméleti levezetése volt, de a kvantummechanika kidolgozásához is hozzájárult (Planck 1948/2004). Sorolhatnánk további fizikusokat, akiknek újításai Planck elméletének hatására alakultak ki, de talán ennyi is elegendő a kulturális átadás folyamatának érzékeltetésére. Az pedig már meghaladná jelen írás kereteit, hogy mindazt az innovációt felsoroljuk, pl. a modern elektronikai kutatás (a tranzisztor), vagy a számítástechnika, akár az orvostudomány köréből, amelyek kiinduló pontja Planck elmélete volt, és mai életünket meghatározzák.

\*

Az utóbbi 200 évben bőségesen akadt olyan példa a magyar kultúra történetében is, amikor a megszokott praxis már nem felelt meg, és újítások váltak szükségessé, amelyek a generációs együttműködéssel valósultak meg, terjedtek el. Milyen kihívások voltak, amelyekre kreativitással kellett válaszolni? A török hódoltságot és a Rákóczi szabadságharcot követően elkezdődhetett az ország újjáépítése. A szatmári béke értelmében Magyarország a Habsburg Birodalom részeként, de annak viszonylag erős tagjaként működhetett, ugyanakkor gazdasági szempontból a periférián helyezkedett el, miközben a gyarmatosító nyugati országok a modernizáció és a polgárosodás útján jártak, de a birodalom osztrák része is fejlettebb volt. Ez a megállapítás persze nemcsak Magyarországra, hanem az egész régióra vonatkozik, de a hódoltság a leszakadást itt még súlyosbította. A polgárosodás és a polgári réteg hiánya, a feudális viszonyok változatlansága – és a nemesség nagy részének passzivitása, sőt ellenállása a nemesi előjogok védelme érdekében – a modernizáció hiányát jelentette a gazdaságban, a kultúrában és az intézményrendszerben egyaránt. Ez a közműveltség és a (mező)gazdasági kultúra alacsony szintjét is maga után vonta, ami a modernizációs kísérleteket is akadályozta. A lakosság legnagyobb része analfabéta volt, elsősorban a társadalom nagyobbik részét jelentő mezőgazdasági népesség körében hiányoztak a legalapvetőbb ismeretek, és az egész kulturális élet elmaradottságot tükrözött. Nem véletlen, hogy az első modernizációs törekvések az udvartól indultak el, hiszen az alig létező polgárság nem volt erre képes. A 18. század második felére érezhetővé vált a felvilágosodás szellemisége, és lassan ugyan, de változások kezdődtek, amelyeket ekkor még az uralkodók kezdeményeztek. Kiemelkedő volt a jelentősége Mária Terézia és II. József felvilágosult abszolutista reformtörekvéseinek, amelyek részben a gazdaság lassú modernizálását, részben a közműveltség szintjének emelkedését eredményezték. A társadalom- és iskolapolitikai reformok célja egyrészt a birodalom számára hasznos polgárok (hivatalnokok, katonák, iparosok, kereskedők) számának növelése, másrészt „a többet termelő, könnyebben



informálható és irányítható, valamennyire már olvasni, írni, számolni tudó” (Horváth 1993: 145) paraszti népeesség (egyelőre csak remélt) ideája. Ezért volt nagy jelentősége, hogy 1777-ben Mária Terézia kiadta a Ratio Educationis néven közismert rendeletét, amely már a felvilágosodás szellemében született, és az alsóbb néprétegek műveltségének emelését, valamint a világi értelmiség erősítését célozta meg. A rendelet jelentősége korszakalkotó, hiszen ez alapozta meg az összes további oktatáspolitikai törekvést, mi több, ez a rendelet emelte először a közoktatást a politikum szintjére, azaz tekintette először közügynek, s mint ilyen, állami feladatnak. A modernizáció megalapozását és a közösségi művelődés feltételeinek kialakulását ide kell kötnünk, hiszen analfabéta tömegekkel mindkettő lehetetlen. Persze a „köz” műveltsége csak a társadalom töredékére vonatkozhatott, a parasztság alig vett részt oktatásban, ezért is volt nagy jelentősége azoknak az egyelőre csak elszórt kezdeményezéseknek, amelyek a parasztság közműveltségének fejlesztéséért, a mezőgazdasági kultúra modernizálásáért akartak tenni. Magyarország gazdaságának alapjait elsősorban a mezőgazdaság adta, kézenfekvő volt tehát, hogy a modernizáció első lépése a mezőgazdaság fejlesztése kell, hogy legyen, megváltoztatva az évszázados praxist. Külföldi tanulmányai során, illetve azokat követően erre a felismerésre jutott Tessedik Sámuel is, aki úttörő szerepet vállalt Magyarországon a modernizációt szolgáló újítások bevezetésében, a korábbi gyakorlat megváltoztatásában, ami a fentebb megismert példákhoz hasonlóan sok konfliktussal járt együtt. Méltatója találóan jellemzi pályafutását: „egy konok, önmagát nem kímélő, a környező falusias társadalom korabeli igénytelenségét el nem fogadó, küzdelmeit egyedül megvívó személyiség... Tessedik élete folyamatos konfliktusok sorozata, környezete ambivalensen ítélte meg az országos szinten viszont elismert szaktekintélyt, az egyszemélyes intézményesült akaratot” (Csománé 2001: 81).

Németajkú evangélikus lelkészi családba születve Tessedik maga is lelkészi pályára lépett. Debrecenben diákoskodott, majd a németországi Erlangenben az evangélikus egyetemen tanult, a teológiai végzettség mellett orvosi és természettudományos ismereteket is szerzett. Az erlangen-i évek után több észak-német városban (Jéna, Lipcse, Halle, Potsdam, Spandau, és Charlottenburg, Berlin) tanulmányozta a német mezőgazdasági újításokat, főleg a csatornázást, az öntözést és talajjavítást, a mezőgazdasági ipart, de a kereskedelmet, a raktározást és nem utolsósorban az oktatási rendszert is (Csíky 1996). „Charlottenburgban és Berlinben láttam a gyönyörű, hús árnyékkal kínálkozó kellemes erdőket az egykori homokpusztaságon, és elgondolkodtam a Tisza-vidéki puszták felett, ahol egész napon át hiába keres az utazó egy-egy fát, melynek árnyékában megpihenhetne... Itt fogamzott meg bennem a kanálisépítés, a folyók és mocsárok szabályozása és helyesebb felhasználása iránti előszeretet, itt saját szememmel győződtem meg ezeknek országos hasznáról. Innét eredt az én előszeretetem a faszegény alföldi vidéken való fatenyésztés iránt” – emlékezik tanulmányaira *Önéletírásában* (Tessedik 1873). A szerzett tapasztalatok alapján hazatérve még inkább látta Magyarország elmaradottságát, a reformok szükségességét, és lelkészi munkája mellett minden erejével azon volt, hogy a megszerzett ismereteit, a külföldön bevált módszereket a hazai viszonyok között hasznosítsa. „Ami némű bizonyos, hogy Magyarország természet szerént igen jó, termékeny, gazdag és áldott föld, szintén úgy bizonyítja azt a mindennapi tapasztalás, hogy az ő jósága, termékenysége, gazdagsága és áldása a lakósoktól nem fordíttatik illendőképpen haszonra” – írja az elmaradott viszonyok érzékeltetésére (Tessedik 1786).

1767-ben hívták meg segédlelkésznek az akkor ötezer lelket számláló Békés megyei Szarvasra, hamarosan vezető lelkész lett, és 53 éven át, haláláig állt a szarvasi gyülekezet élén. Modernizációs reformterveit az 1770-es évek elején kezdte el kidolgozni, és mezőgazdasági kísérleteit is elindította 1771-ben, először a lelkészség kertjében, ahova különböző vidékekről különféle gyümölcsfákat hozatott, mert úgy vélte, hogy ha a gyakorlatban sikereket ér el, akkor kezdheti átadni is az új technológiákat. A legtöbb újítással így járt el, nem törődve a hitetlenkedőkkel, mindent kipróbált, megvalósított, amit csak lehetett, gyakran saját anyagi áldozattal, rengeteg saját kemény munkával, amibe szigorúan bevonta a családtagjait is. Mindez megfelelt annak a protestáns puritán felfogásnak, elszánt küzdeni akarásnak, és kísérletező tanulásnak, ami személyiségét jellemezte. Munkássága három nagyobb területre terjedt ki: a gazdasági szakoktatás, az elméleti-szakirodalmi tevékenység és a mezőgazdasági termelés gyakorlati fejlesztése. (Csíky 1996) Ezek közül az utóbbit emeljük most ki, mert itt jelentkeznek a generációs tanulás konfliktusai, az újítás és a meglévő praxis védőinek ellentéte, amelyre fókuszálunk, s ennek

bemutatásához segítségül hívjuk legfontosabb írásait is – a szakoktatáshoz kapcsolódó újíta-  
sokat másutt, más kontextusban már kifejtettük (Keczer et al. 2019).

Napjainkban, amikor mindennapjaink része, hogy az Alföldön gyümölcsöt, a konyhakertekben  
zöldségfélét, burgonyát termesztnek, az utak mellett számos helyen akácok sorakoznak  
(gyakran méhkaptárakkal és méhészekkel), meg sem fordul a fejünkben, hogy ez nem volt min-  
dig így. Mindezeket – és sok egyebet is a mezőgazdaságban – Tessedik Sámuel újításainak kö-  
szönhetjük. A mezőgazdasági termelés fejlesztése, a régi termelési szokások megújítása az ő  
munkájának nyomán kezdődött el hazánkban, s a következő évszázadban a kulturális átadás  
(és a további újítások) révén, a közösségi tanulás útján terjedt el, és alakította át az évszázado-  
kon át változatlan termelési technológiákat. A gyakorlati megvalósítást két irányból indította  
el: egyrészt a természet átalakításával, új fajták, technológiák meghonosításával a mezőgazda-  
ságot kívánta modernizálni, másrészt képezni kívánta a mezőgazdaságban dolgozó parasztem-  
bert, akinek új ismeretekre és szemléletmódra van szüksége ahhoz, hogy értő művelője legyen  
a modernizált mezőgazdaságnak. Szerette volna, ha a nyugati mezőgazdasági modernizáció  
eredményei Magyarországon is megvalósulnak. Szarvasi tartózkodásának első éveiben ő maga  
próbálkozott, kísérletezett a természet átalakításával, németországi útján megismert újdotsá-  
gok bevezetésével. Az Alföldön ugyanis korábban alig folyt gyümölcsstermesztés, erdőművelés,  
és a földek művelése is az évszázados praxis alapján (pl. trágyázás nélkül, ugaron hagyott te-  
rületekkel), alig néhány növényfajta változtatásával nem volt túl jövedelmező, a parasztember  
pedig alig volt nyitott az újdotságokra. Ezért neki magának kellett olyan eredményeket pro-  
dukálnia, amelyeket látva a helyi emberek érdemesnek tartották az újdotságok elsajátítását.  
„Kertészeti és földjavító-földművelő munkássága gyors sikert és jelentős gazdasági hasznot ho-  
zott... bebizonyította, hogy a rossz, elhanyagolt föld javítható, és termést ad; az Alföldön gyü-  
mölcsös létesíthető; végül azt, hogy a mezőgazdaság jövedelmező tőkebefektetés” (Zsigmond  
2004). Tessedik át is akarta adni a hasznos tapasztalatait, a modernizációt kiterjeszteni a kör-  
nyék és az ország mezőgazdaságára: azt szerette volna elérni, hogy olyan új paraszti generáció  
nőjön fel, amely nyitott a változásokra, és érti, sőt igényli azokat, ezért minden lehetőséget  
megragadott az ismeretátadásra és a parasztek gyakorlatban való tanítására a szakiskolai ok-  
tatáson túl is. Még a templomban is tartott felvilágosító előadásokat, de a gazdálkodási tevé-  
kenységét is az egész település szeme láttára folytatta, mintát, példát adva, ezzel is tanítva a  
közösséget. „Ami pedig az oly igen kívánandó gyarapodását a megjobbított paraszti gazdasá-  
gnak Magyarországon illeti, ebben ugyan a paraszttul nem sokat remélhetünk, valamíg maga-  
magára biztatva marad. A réteknek és szántóföldeknek megjobbításit nehezen fogja s tanulja  
meg a paraszt a helyesen esett próba nélkül” – írja (Tessedik 1786), és valóban mindent elkö-  
vet, hogy ezekben a „próbákba” bevonja a gyülekezetet, a lakosságot. Hogyan? „...szemmel lát-  
hatólag és kézzel foghatólag ismerttettem meg a javított gazdászati, szántási, mesterséges rétmü-  
velés, istállózás, különféle kerti veteményezés, gyümölcsfatermesztés, eleven sövények készí-  
tése, méh- és selyembogártermesztés, lóhere és fűmag termelése, tisztítása és felhasználása  
módjaival, úgyhogy mindezt saját tapasztalataik folytán ismerték a tanítványok, s megtanul-  
ták, miként kelljen a gazdászati egyes részeit az egésznek kára nélkül, kevés és gyenge kézzel  
nagy haszonnal kezelni, s ekképpen az eddig használatlan terményeket a saját és a haza javára  
fordítani” (Tessedik 1786). Meg volt győződve arról, hogy gazdálkodás sokkal jövedelmezőbb  
lehetne, ha a parasztek nem csak a szülőktől, az előző generációktól eltanult, átvett, hagyomá-  
nyos ismeretekkel bírnának, hanem korábban nem ismert módszereket, technológiákat is el-  
sajátítanának. Ezért meghonosította az akácfát, mezővédő erdősávval próbálkozott, megmu-  
tatta, hogyan kell a réteket helyesen gondozni, s a szénát szárítva, pajtákban tárolni, s hason-  
lóképpen a lucernatermesztés hatékony módját is kifejlesztette. Ezekkel az állattartás is sokkal  
hatékonyabbá vált, istállózó állattartást vezetett be, ami a földek trágyázását éppúgy eredmé-  
nyezte, mint a tej és a tejtermékek előállítását, piacra termelését. A kertészeti kultúrák ter-  
mesztése terén is újításokat kezdett, a saláta, sárgarépa és a burgonya termesztését kezdte el  
és terjesztette, de gyűjtötte a gyógyfüveket is, megismertette az emberekkel a hatásukat. Né-  
metországban látta a mezőgazdasági termények feldolgozásának hasznát, így a „műipari ismer-  
eteket” is igyekezett a lakosság felé közvetíteni: megtanította a parasztek egyebek között a  
méhészetre, a gyapjú- és a selyemfeldolgozásra, sörfőzésre, pálinkafőzésre, meghonosítva ez-  
zel ezeket a tevékenységeket hazánkban. A gyapjúfeldolgozást először Tessedik első felesége és  
három nagyobb lánya tanulta meg, majd esti tanfolyamokon ők tanították a helyi

asszonyoknak, akik ezzel jó kereseti lehetőséghez jutottak, s persze a nyersanyagot adó juhtenyésztés is fellendült. Hasonlóképpen elterjedt a selyemhernyótenyésztés, az utak mentén eperfákat telepítettek, és a selyemgombolyítás és szövés tudományát szintén a Tessedik család nőtagjai közvetítették a helyieknek, miután Pesten elsajátították azt. Tehát nem csak a mezőgazdasági termelés, hanem a feldolgozóipar, az értékesítés, szállítás terén is igen hatékonyan működött (Csománé 2001:85).

Az eltelt idő távlatából jól látható, hogy milyen fontosak voltak ezek az újítások, de életében nagyon sok küzdelemmel valósulhatott meg mindez. Meg kellett küzdeni a parasztság érdektelenségével, az ismeretek hiányával, sőt a babonákkal is. Az idősebb generáció egyáltalán nem volt nyitott az újításokra, hitetlenül csodálkozott rá a próbálkozásokra, kezdetben nem hitt a fiatalabb, a mezőgazdaságban kevés tapasztalattal rendelkező lelkészeknek, sőt akadályozták is a munkáját pl. a telepítések rongálásával (Penyigey 1980:84). Panaszolja, hogy „kigúnyolták, amiért trágyájával s a többszöri szántással Istent, a természetet s a földet gazdagabb termés-hozamra akarta kényszeríteni... azonban a kísérlet a száraz évben is bevált, s amikor más vetések egyáltalán nem sikerültek, ez a darab szántóföld huszonkét pozsonyi mérős gazdag termést adott. Ezzel megrendült azon káros előítélet, hogy a vidék semmiféle trágyára, szorgalmas megmunkálásra, egyszóval: semmiféle művelésre nem szorul”, amiről pedig a helybeliek meg voltak győződve (Zsigmond 2004). A babonák az állattenyésztés minőségi fejlesztését akadályozták, ugyanis Szarvason is elterjedt volt az a hiedelem, hogy nem szabad eladni a tejet, túró, mert elapadnak a tehenek. Ennek cáfolására is saját példát mutatott, s ha lassan is, de kiszorult a babona hatása, megtanulták a tejfeldolgozás fortélyait, s a 19. század első évtizedeire már az aradi és a pesti piacokon is sikeresek voltak a szarvasiak tejtermékei (Penyigey 1980: 76). Bár az ismeretek átadására alakított olvasóegylet egy év után megszűnt, a gyakorlati eredmények tényei meggyőzőbbnek bizonyultak, s a helyi közösséget ezek segítségével aktivizálta. Elsősorban az iskolai oktatástól várta a jövőbeli generáció termelési kultúrájának változását, de az iskolájába járó gyerekek szülein keresztül is igyekezett megismertetni a helyi közösséget az új technológiákkal, fajtákkal, nemesítési módszerekkel, miközben pl. faültetési akciót indított. A közösséggel együtt akác- és tölgyerdőket, valamint gyümölcsöskerteket (elsősorban almát és körtét) telepített, de 1781-ben ötezer fiatal szederfát is ültettek – mind olyan növényfajtákat, amelyek korábban nem voltak honosak ezen a vidéken. Általánosságban azonban a környezete többsége nehezebben mozdult, minden újtól megriadt, önállóan nem próbálkozott, bármennyire korszerűek voltak, és szükségesek is Tessedik és követői fentebb ismertett erőfeszítései, azok nem nyerhettek széleskörű társadalmi elfogadottságot, csak átmeneti, helyi sikereket értek el a felvilágosodás és a reformkor határán, ugyanis a magyar társadalomban még nem érték meg a feltételek ehhez. Az általános műveltség alacsony színvonalából következett, hogy a kor szemlélete egészen egyszerűen nem értette, így nem is tudta elfogadni a mezőgazdasági profitból fakadó tőkét, holott a kézzelfogható gazdasági haszonnal akarta Tessedik egyrészt meggyőzni a környezetét, másrészt ebből finanszírozta az újabb kísérleteket, de sikereit sokan egyszerűen csalásnak tartották (Zsigmond 2004). Még azokat is sikerült ellene fordítani, akik számára hasznot hajtottak az újítások, ami elsősorban az ismeretek hiányával magyarázható.

Nem örült azonban a nemesség sem a modernizáció eredményeinek, sokallták a reformokat, felháborította őket, hogy Tessedik a parasztságnak anyagi jólétet kívánt teremteni és életmódját megváltoztatni, sőt, ismereteit bővíteni, iskoláztatni. Azt még elfogadták, hogy többet, jobban és biztonságosan termeljen a paraszt, hiszen ezzel a földesúri jövedelmek is nőttek a szolgáltatásokon keresztül, de a parasztság oktatásának, műveltebbé tételének a szándéka már riadalmat keltett, hiszen joggal féltették kiváltságaikat, s hatalmukat egy öntudatosabb, informáltabb parasztsággal szemben. „Némelyek rettegettek a parasztok felvilágosodásától – mások azon sejtelemmel rettegették a népet, hogy amit én önként, szabad elhatározásomból tettem, azt tőlük majd, mint kötelességet fogják követelni” – panaszolja *Önéletírásában* (Tessedik 1873) Valóságos hadjáratot indítottak Tessedikkel és eredményeivel szemben, amiben nemcsak a nemesség vett részt, hanem a honoráciorokat és magát a parasztságot uszították rá, méltatlan intrikákkal és vádakkal. Az is igaz ugyanakkor, hogy Tessedik nehéz természetű ember volt, makacs egyéniség, aki az általa jónak tartott célkitűzés érdekében sokszor nemcsak határozottan lépett fel, nemcsak a meggyőzés eszközeit, de a „szigorú parancsolást” is felhasználta (Penyigey 1980: 84–93). Emberi tulajdonságai kevesebb rokon-, és több ellenszenvet ébresztettek. Munkabírása, szigorú erkölcs, az eszményeit mindenáron keresztül hajszó



egyénsége idővel szükségképpen hívta ki a nehezebben mozduló környezet ellenállását, s ezzel céltáblaként szolgáltatta ki magát az ellenségeinek. „Korának adottságait meghaladó gyakorlati kezdeményezései zömmel a valóságos viszonyok falába ütköztek. Elgondolásait csak a fejlődés későbbi szakasza igazolta” (Csíky 1996). Addig azonban a kicsinyes és méltatlan támadások sikerrel jártak, holott Tessedik nem kérdőjelezte meg a feudális földbirtoklás és földhasználat bonyolult és kusza, korszerűtlen, és főként gazdaságtalan gyakorlatát. Naivan úgy gondolta, hogy bizonyos alapvető gazdasági folyamatok megújítása önmagától indít majd meg az egész társadalomra kiható folyamatokat és lassan megváltoznak a feltételek. Ezzel azonban az ellenfelei nem törődtek, s a kicsinyes és Tessedik mindennapos munkáját megbénító támadások egyre nagyobb sikerrel jártak. A sokáig csak burkolt támadások egyre személyesebbé és nyíltabbá váltak, amikor az 1780-as évek végén Tessedik Sámuel kísérleteit ki akarta terjeszteni, s valódi, a kornak megfelelő, 1600 holdas gazdaságot akart létrehozni, ahol a kialakított elmélet és gyakorlati útmutatás alapján, a rendelkezésére álló szakemberek és képzett munkások segítségével (akik iskolájának tanárai és tanítványai közül kerültek ki), valódi, nyugati mintájú modern gazdaságot akart teremteni. A szükséges anyagi feltételek jórészt a gazdasági kert jövedelméből szintén megvoltak. A terveit keresztező támadások azonban hirtelen megélénkültek, mert riadalmat okozott, hogy egy ekkora gazdaság – már csak nagyságánál, gazdasági súlyánál fogva is – új helyzetet teremtett volna egész Szarvas számára, s teljesen átalakíthatta volna a helyi viszonyokat. Így a város vezetői mindent latba vetettek Tessedik ellen, s végül sikerült közvetve megakadályozniuk a szükséges földterület használatba vételét, s egyben az életmű ilyen fajta megkoronázását (Zsigmond 2004).

Érdekes adalék a paraszti környezet és Tessedik viszonyához egy közel százötven évvel később született tanulmány, Tomori Viola (1935) írása. Ekkor még mindig napirenden volt a mezőgazdaság modernizálásának fontossága, a fejlődő technikához és a piachoz igazodó racionális termelési mód elterjesztésének szükségessége, melyek mielőbbi érvényesülését sürgette a szerző. Ugyanakkor kifejti, hogy a parasztság szemlélete ezektől a változásoktól lényegileg idegen: hiába dőlt meg a rendiség a 19. században, ez a tény a termelés módján nem változtatott, hiszen a jobbágyfelszabadítás nem kapcsolódott össze a modernebb gazdálkodásra neveléssel. Ezért a változás, a gazdálkodási, technikai újítások elterjedése, a piaci igényekre való reagálás csak igen lassan hódította meg a parasztságot, s ez a folyamat még ma sem ért véget – állapítja meg Tomori Viola. „A változás időpontját nálunk Tessedik Sámuel munkásságától számíthatjuk, kinek felléptével kezdődik tulajdonképpen a mezőgazdaság racionalizálása. A változás lényege abban áll, hogy az azelőtt apáról-fiúra változatlan örökségként szálló termelési mód tudatos és tanult munkává válik, melynek folyton változó módját külső tényezők, a piac, s a haladó industrializálódás szabják meg. (...) Tessedik szándéka az volt, hogy a parasztokat termelési munkájuk helyesebb módjára tanítsa, tehát, hogy a paraszt munkájában tudományos szempontot érvényesítsen. Úttörő munkásságát azonban elgáncsolták” (Tomori 1935: 55 és 90). Tanulmányában ennek okát elsősorban a parasztság szemléletében jelöli meg, amely különben a saját korában is lassítja a modernizációs törekvéseket.<sup>1</sup>

Támadások egyébként az egyháza részéről is érték Tessediket. Az evangélikus egyház által fenntartott iskolában a tanulók vallásos oktatását féltették a gyakorlatias iránytól, s ezt egyenesen Tessedik paptársai, sőt hivatalnoktársai suttozták a hiszékeny nép fülébe, azt állítva, hogy a mezőgazdasági és a feldolgozóipari ismeretek közvetítése miatt a gyerekek műveletlenek maradnak. Megvádolták papi mivoltában is, hogy nem eléggé harcosan vallásos, papi munkája helyett foglalkozik a gazdálkodással. Különösen hevesen támadta a helyettese, Boczkó Dániel, aki Tessedik rovására akart érvényesülni, noha épp az ő javaslatára került oda. Különösen neki volt nagy szerepe az iskola gyakorlati jellege elleni izgatásban, azzal érvelt, hogy inkább a latin nyelv oktatására kell hangsúlyt fektetni, de többször a szószékről is nyíltan támadta Tessedik reformjait. A közvetlen hivatali előjárói sem értették, nem támogatták, a reformokat és újításokat túlzónak tartották, és sokáig nem léptek fel erélyesen a helyettese

<sup>1</sup> Tomori Viola a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumának tagjaként írja és adja közre tanulmányát 1935-ben, benne a Kollégium agrársettlemment mozgalmának részeseként szerzett tapasztalatait foglalja össze. Ez a mozgalom a harmincas években szintén a közösségi generációs tanulás színtere volt, amely az agrártársadalom modernizációjához kívánt hozzájárulni részint tudományos kutatásokkal (melyeknek eredményeit időről időre publikálták), részint a parasztságnak nyújtott közvetlen gyakorlati segítséggel, noha természetesen teljesen más társadalmi és történelmi szituációban, mint Tessedik.

ellen, aki a különböző egyházi fórumokon tett ellene feljelentéseket. Tessedik azonban országosan és külföldön is ismert és elismert volt, így nem lehetett egyszerűen elhallgattatni, s bár több olyan állást, lehetőséget kínáltak neki, ahol újításait akadálytalanul megvalósíthatta volna, még Festetics György is felajánlotta számára a Georgikon igazgatóságát – ő Szarvason maradt.

Az bizonyos, hogy Tessedik mélyreható reformjaira a kor nem volt még elég érett, s ezért sok meg nem értéssel kellett megküzdenie. Bár iskolája végül megszűnt, a mezőgazdaság modernizálására irányuló törekvései, kísérletező és felvilágosító tevékenységének eredményei, vagyis az újításai hosszú távon létjogosultságot nyertek, reformjai és útmutatásai napjainkig hatóan élnek és működnek a következő, egymást követő generációk által elterjesztve és tökéletesítve (Penyigey 1980: 102–119).

\*

A 19. századra további kihívások és a nyomukban újabb megoldandó feladatok jelentek meg a magyarországi kultúra történetében. A modernizációt immár a (hiányzó polgárság szerepét felvállaló) felvilágosult nemesség kezdeményezi, s sürgető problémaként napirendre kerül a nemzetné válás, a nemzeti kultúra, az anyanyelv fejlesztése. Közülük befejező példaként az utóbbit emeljük ki, mint olyat, amely a kommunikációs praxis megújítása képviselőinek az újítások ellenzőivel, a meglévő praxis védelmezőivel folytatott küzdelmét demonstrálja. A nyelvújítási mozgalom a korszak szükségszerű újításaként értelmezhető, hiszen a modernitásban a nemzeti identitás kitüntetett eleme az anyanyelv, az anyanyelvi kultúra fejlesztése, ápolása, de a magyar nyelv 18. századi állapota, nehézkessége ezt alig tette lehetővé. A modern tudományok műveléséhez, a magyar nyelvű irodalom, színjátszás kibontakozásához a nyelvreformjára volt szükség, s a magyar kultúra legjobbjai ezt kezdeményezték, szorgalmazták, s végül – minden ellentmondásával, tévedésével, túlzásával együtt – meg is valósították.

A nyelvújítás gondolatának első megfogalmazása Bessenyei György szállóigévé vált megállapítása a *Magyarság* című röpiratából (1778)<sup>2</sup> „Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” Azonban, ha magát az eredeti szöveget tanulmányozzuk, láthatjuk a nyelv akkori állapotát is: „A' régi módhoz ne ragaszkodjunk, mert a' hoz ragaszkodni annit tézen mint a' tudatlanságot sohajtni. Csak nekünk is jobb lész hát a' nagy Világ után menni. Legyen új tanulás modja, fogadjuk el.” – vonja le a konklúziót Bessenyei, miután számos példán keresztül kifejti, hogy a többi európai nyelv is úgy fejlődött, hogy használták, fejlesztették, modernizálták azt.

Távrolról sem kívánunk nyelvtörténeti, vagy irodalomtörténeti fejtegetésekbe bocsátkozni, amikor felvillantjuk a nyelvújítás korának hagyományokhoz ragaszkodó és nyelvújító táborának ellentéteit, csupán az újításokkal időnként jelentkező konfliktusok példaként említjük. A neológusok, a felvilágosult nemesség képviselői Bessenyeihez hasonlóan a polgárosító újítás kezdeményezői, akik művészeti és intellektuális modernizációt sürgetnek, s ezt a nyelv megújításával kívánják elsősorban elérni: Kazinczy Ferenc és köre. Az ortológusok konzervatív dunántúli nemesek és debreceni tudósok csoportja – köztük Somogyi Gedeon nyelvész, és Diószegi Sámuel – akik az újítást visszautasítják, a nyelvrontástól tartva minden változást elítélnék, sőt nevelésnek mutatnak be. A viták persze nemcsak a nyelvről szóltak, hiszen a nyelvi kérdésekhez való viszonyukat meghatározták nyelvfilozófiai elvek és vallási kérdések, s főleg a politikai törekvések – modernizáció és haladás vagy maradás és az ismert kommunikációs praxis megtartása, ez a konfliktus alapkérdése. A két tábor küzdelme Kazinczy Ferenc *Tövissek és virágok* (1811)<sup>3</sup> című satirikus episztolájának megjelenésével indult, amely az *Epigrammagyűjtemény és Poétai episztola Vitkovics Mihály úrhoz* (az ortológusok egyik képviselője) alcímet viselte. Ebben a satíra eszközével próbálja a nyelvújítók igazát bizonyítani Kazinczy, kigúnyolva az elavult múlthoz ragaszkodókat, ugyanakkor a nyelvújítás néhány elvét is megalapozza. Mindenesetre óriási felháborodást váltott ki az ortológus táborban, meg is jelent a válasz, a Somogyi által szerkesztett *Mondolat* (1813)<sup>4</sup>, amely elsősorban Kazinczy ellen

<sup>2</sup> <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/corpus/xviii/besgyo41.htm> Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.

<sup>3</sup> <https://mek.oszk.hu/18500/18550/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.

<sup>4</sup> <https://mek.oszk.hu/07000/07075/07075.pdf> (1–114) Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.

irányult, de támadta és gúny tárgyává tette a neológusokat is. Különösen nagy visszatetszést keltett a kiadvány hátoldalán szereplő rajz, amely a Helikon felé szamaragoló Kazinczyt ábrázolta. Természetesen nem maradt el a visszavágás a neológusok részéről sem. Kazinczy ugyan nem vett nyilvánosan tudomást az ellene irányuló támadásról, viszont Kölcsey Ferenc és Szemere Pál megírta a *Felelet a Mondolatra* (1815)<sup>5</sup> című kiadványt, amely az ósdi stílust néhol durván parodizálva ítélte el a változtatni nem akaró ortológusokat. A kölcsönös pengeváltásoknál azonban sokkal fontosabb volt az a folyamat, amelynek során valóban elkezdődött a nyelvújítás, amelyet Kazinczy kiterjedt levelezést folytatva szervezett fáradságtalanul, s ezzel együtt végezte irodalomszervező, folyóiratszerkesztő tevékenységét. A nyelvművelés kérdéseit megvitatta követőivel, akiknek közös innovációival – néhol túlzásaival – szépen haladt a nyelvújítás. A vitát végül Kazinczy békülékeny értekezése zárta le, *Orthologus és Neologus nálunk és más Nemzeteknél* (1819)<sup>6</sup> címmel fejtette ki ekkorra kialakult véleményét: „Jól és szépen az ír, aki tüzes ortológus és tüzes neológus egyszerre, s egyességben és ellenkezésben van önmagával... S mi szabad az írónak ezen iskola értelme szerint? A fentebb nemben mindaz, amit minden nyelvek ideálja megkíván, a magyar nyelv természete (örök szokása és törvénye) világosan nem tilt, a régi és új klasszikusok által nevelt ízlés még javasol is, s szükség multhatatlanul parancsol.” A nyelvújítás eredményei a reformkor hajnalán ebben a szellemben terjedtek egyre szélesebb körben az irodalomban, a sajtóban, a nyilvános kommunikációban. Az új író- és költőnemzedék átvette ezeket, tovább fejlesztette, csiszolta, s a reformkori magyar irodalom már az újításokat használva, azokat továbbiakkal kiegészítve bontakozhatott ki, a magyar nyelvű színjátás lassan kiszorította az addig szinte kizárólagos német színházat, és egyre inkább tért hódított a magyar nyelvű sajtó is.

Hogy a nyelvújítás és a magyar nyelvű tudományosság mennyire fontos törekvése volt a koroknak, azt az is jól mutatja, hogy Tessedik Sámuel sokan támadták azért is, mert – az egyébként nagyszerű – munkáit német nyelven írta, ami az ő esetében érthető is, hiszen ez volt az anyanyelve. Azonban sok kortársához hasonlóan a nemzeti érzést és a nyelvet még nem kapcsolta össze, a nemzethez tartozást nem a közös nyelv, hanem egyéb szociális kapcsolatok jelentették számára, hiszen elkötelezett patrióta volt, s láthattuk, hogy mi mindent tett az ország gazdaságának fejlesztéséért. Noha a nyelvújítás már zajlott, az kívül maradt az érdeklődési körén, és – II. Józseffel egyetértve – a német nyelv központi jelentőségét, közvetítő szerepét hangsúlyozta (Penyigey 1980:62). Úgyhogy ebből a szempontból a nagy újító éppen nem tartozott az újítók közé, noha az is igaz, hogy a német nyelvet a latin helyett használta. Munkáit mások fordították magyarra, a *Der Landmann in Ungarn* címűt Kónyi János 1786-ban, két évvel az eredeti megjelenése után, és az is jól jellemzi a kort, hogy a fordítást és a magyar nyelvű kiadást gróf Széchényi Ferenc finanszírozta, aki viszont fontosnak tartotta a magyar nyelvű tudományosság támogatását, illetve azt, hogy Tessedik reformgondolatai magyarul is olvashatók legyenek. *Önéletírásának* kéziratát azonban csak majdnem száz évvel később, 1873-ban fordította magyarra és adta ki Zsilinszky Mihály, s akkor már fel sem merült az eredeti nyelven való közzététel. Ha pedig összehasonlítjuk a két fordítás magyar nyelvű szövegét, jól érzékelhető a nyelvújítást követően a magyar nyelvben bekövetkezett változás.

## Irodalom

- Csíky G. (1996). *Mezőgazdasági Pantheon. Tessedik Sámuel*. Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár <https://mek.oszk.hu/0000/00058/html/tessedik.htm> Utolsó letöltés: 2023. 06. 13.
- Csománé Forgács E. (2001). Tessedik Sámuel kora és tevékenysége. *Iskolakultúra* 2001/3. 81–89. [http://real.mtak.hu/61115/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2001\\_03\\_081-089.pdf](http://real.mtak.hu/61115/1/EPA00011_iskolakultura_2001_03_081-089.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 05.
- Duin, N., Sutcliffe, J. (1993). *Az orvoslás története az ősidőktől 2020-ig*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth M. (szerk. 1993). *A magyar nevelés története 1-2*. Tankönyvkiadó Budapest.

<sup>5</sup> <https://mek.oszk.hu/07000/07075/07075.pdf> (115–244) Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.

<sup>6</sup> <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Szovegyujtemeny-szovegyujtemeny-1/felvilagosodas-es-klaszicizmus-B59/kazinczy-ferenc-1759-1831-B6A/ortologus-es-neologus-nalunk-es-mas-nemzeteknel-C07/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 19.

- Keczer G., T. Molnár G., Vékony T. (2019). A közösségi főiskola a hazai felsőoktatásban In: Döbör András, T. Molnár Gizella (2019, szerk.) *Közösségi főiskola regionális megvalósíthatóságának megalapozása* 88–133. Szeged, SZTE JGYPK Kiadó.  
[http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2019/12/Dobor\\_Andras\\_T\\_Molnar\\_Gizella\\_Kozossegi\\_foiskola\\_regionalis\\_megvalosithatosaganak\\_megalapozasa\\_2019.pdf](http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2019/12/Dobor_Andras_T_Molnar_Gizella_Kozossegi_foiskola_regionalis_megvalosithatosaganak_megalapozasa_2019.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 01.
- Novobáztzy K. (1948): Planck és a kvantumelmélet. *Természettudomány* III. évf. 38–50.  
<https://www.termvil.hu/archiv/tv100/tv898/planck1.html> Utolsó letöltés: 2023. 06. 03.
- Planck, M. (1948/2004): Tudományos önéletrajz. In: *Max Planck válogatott írásai* Válogatta és az előszót írta Szegedi Péter. Neumann Kht., Budapest. 2004.  
<https://mek.oszk.hu/05000/05010/html/planckirasaioo02.html> Utolsó letöltés: 2023. 06. 01.
- Penyigey D. (1980): *Tessedik Sámuel*. Agrártörténeti tanulmányok 9. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Snow, J. (1849): *The Mode of Communication of Cholera London*, John Churchill, Princes Street, Soho. <https://collections.nlm.nih.gov/ext/cholera/PDF/0050707.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Tessedik S. (1873). Önéletírása. Eredeti német kéziratból fordította és kiadta Zsilinszky Mihály. Pest. In: Zsigmond Gábor (2004, szerk. és előszó): Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely: *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Budapest, Neumann Kht.  
<https://mek.oszk.hu/04800/04869/html/parasztok0004.html> Utolsó letöltés: 2023. 06. 07.
- Tessedik S. (1786). A parasztember Magyarországon micsoda, és mi lehetne. Németből fordította Kónyi János Pécs Engel János nyomdája. In: Zsigmond Gábor (2004, szerk. és előszó): Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely: *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Neumann Kht., Budapest. <https://mek.oszk.hu/04800/04869/html/parasztok0005.html>  
Utolsó letöltés: 2023. 06. 07.
- Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tomasello, M. (2011). *Mi haszna az együttműködésnek?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tomori V. (1935): *A parasztság szemléletének alakulása*. Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, Szeged.
- Török Zs. Gy. (2020): Snow doktor járványos kartográfiája – Térképtörténetek. *Élet és Tudomány* 2020/15. <https://eletestudomany.hu/snow-doktor-jarvanyos-kartografiaja-terkeptortenetek/>  
Utolsó letöltés: 2023.05.30.

## Szirmai Éva

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0002-6632-5815

„... egyya zutunk...”

### Egyes tömegműfajok retorikai és színpadi újraértelmezése (Böröcz – Pálinkás – Szigeti: Éneklő fiatalok)

#### Absztrakt

2021 augusztusában a Trafó Kortárs Művészetek Háza adott otthont a Görög Befogadás – migrációs történetek tegnap és ma című fesztiválnak. Ennek a változatos műfajú műsorozatnak minden darabjában megjelenik két korszak (a 40-es évek vége, amikor mintegy hétezer görög menekültet fogadott be Magyarország – és napjaink) közelítése egymáshoz. Az Éneklő fiatalok három központi motívum (sport, befogadás, művészetpolitika) köré szerkesztett kórusszínházi előadás, amely éppen a műfaj megújításával teremt szerves kapcsolatot két generáció között. A tömegdalok igazi virágkora az 50-es évekre tehető. A tömegkultúra e jellegzetes műfaja változatos, többek között színpadi formákban is teret nyert, de – ellentétben a klasszikus folklóralkotásokkal – nagyfokú intézményesültség és politikai-ideológiai elköteleződés jellemzi. Ezt a hagyományt értelmezte újra az Éneklő fiatalok három szerzője és előadója, megújítva/létrehozva a kórusszínház műfaját és formai kereteit, az általuk NER-popként definiált kulturális jelenség elemeinek felhasználásával. Tanulmányomban azokat a vonatkozásokat igyekszem feltárni, amelyek egyrészt egy (anakronisztikusnak tetsző) előadásmód és műfaj továbbélését, másrészt a tömegdal és napjaink (generációs) tömegkultúrája közötti egybejárásokat mutatják.

**Kulcsszavak:** görög migráció, kultúrpolitika, sportpolitika, kórusszínház, tömegdal

#### Abstract

"... we are the same" Rhetorical and Theatrical Reinterpretation of Some of the Mass Genres (Böröcz – Pálinkás – Szigeti: Singing Youth)

In August 2021, the Trafó House of Contemporary Arts hosted the festival Greek Inclusion – Migration Stories Yesterday and Today. In all the performances this cross-genre programme offered, two eras (the late 1940s, when about seven thousand Greek refugees were taken in by Hungary, and today) are presented as they converge. Singing Youth is a choral theatre performance structured around three central themes (sports, the reception of migrants, the politics of art), which creates an organic link between two generations precisely by the renewal of the genre. The real golden age of mass songs was the 1950s. This characteristic genre of mass culture has found a variety of forms, including theatrical ones, but, unlike classical folklore, it is characterised by a high degree of institutionalisation and political-ideological commitment. This tradition has been reinterpreted by the three authors and performers of Singing Youth who have renewed/redefined the genre and structural framework of choral theatre, using elements of the cultural phenomenon they have associated with the NER\*-pop. In my paper, I will try to explore aspects that show on the one hand, the survival of a (seemingly anachronistic) performance style and genre and, on the other hand, the interplay between the mass song and the (generational) mass culture of our time.

\*System of National Cooperation

**Keywords:** Greek migration, cultural politics, politics of sport, choral theatre, mass song



## Bevezetés

2021. augusztusában két, kulturális sokkal felérő élményben volt részünk, az elsőben sokunknak, a másodikban ellenben viszonylag kevesünknek. 20-án, az állami ünnepen egy számomra értelmezhetetlennek tűnő eseménysorozat borzolta a kedélyeket. A legnagyobb vitákat az ünnepi felvonulás váltotta ki, amely sajátosan ötvözőtt hagyományokat, kulturális regisztereket, stílusrétegeket az emelkedettől a populárisig, mind a szimbólumok (akár a nemzetiek is), mind a mítoszok és a történeti tények megjelenítésében. A napisajtóban megjelent nagyszámú – elsősorban esztétikai és politikai jellegű – értelmezés között (lásd erről Szirmai 2022) egészen sajátos megközelítésmódot képvisel Gyáni Gábor, aki egy interjúban nem a „felvonulás” esztétikai megformáltságát, hanem azt az ellentmondást értelmezi, amely a keresztény államalapító ünnepén a pogány hitvilág totemállatának megjelenésében tetten érhető. „Ebben mérhetetlen cinizmus rejlik. Amihez a mérhetetlen műveletlenség is hozzátartozik. A pogány és a keresztény elemek hasonló elegyítése korábban soha nem történt meg. A jelenlegi kormány nincs tekintettel arra, hogy ezek egymást kioltó hagyományok” (Ónodi-Gomperz 2021). Az eklektikus kulturális elemek és műfajok – megítélésem szerint – motiválatlanul, sem az ünnep államilag tulajdonított alapjelentésének (*Vége újra együtt!*), sem augusztus huszadika évszázadok óta folyamatosan változó jelentéseinek nem megfeleltethető módon sorjázta. A helyek és események elemzése alapján ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy a szervezők minden igényt ki akartak elégíteni: a karneváli-, ill. fesztivál típusú elemek a populáris ünneplésmód egy torzított (hiszen éppen a szabadság eleme hiányzott belőlük), marketing és üzleti szempontok alapján meghatározott változatát eredményezték.

A másik esemény a Trafó Kortárs Művészetek Házában zajló, *Görög Befogadás – migrációs történetek tegnap és ma* előadássorozat, amelynek egyik eleme az írásom tulajdonképpeni tárgyát képező kóruszínházi előadás<sup>1</sup>. Többször megkíséreltem már felfejteni, hogy mi az, ami – minden alapvető különbözőségük ellenére – ennyire „együttértelmezhetővé” teszi ezt a két eseményt (1. és 2. kép). A KAPOCS Kutatócsoport által, 2023 májusában szervezett konferencia alapmotívumaként szolgáló generáció-fogalom alkalmasnak látszik arra, hogy megfogalmazam azokat az előfelvetéseket, amelyek választ adhatnak erre a kérdésre. Ki fogok térni

- a kommunikatív és kulturális emlékezet (Assmann 1992) és a hagyományosan tömegkultúraként definiált kulturális regiszter (mint a közösségi identitás kialakításának és fenntartásának lehetséges eszközei) közvetítő csatornáinak fel- és kihasználási lehetőségeire;
- a tömegkultúra egyes műfajainak (mint pl. a populáris ünnephagyomány, popzenei kultúra, tömegdalok, retorikai teljesítmények) jellemző – és meglehetősen invariábilis – működésmódjára;
- Mannheim (1928) generációfogalmát felhasználva, egy – a kulturális önazonosság alapján – szerveződő közösség képe felvázolásának lehetőségére.

Nem tekintem szakirodalmi háttérnek az elemzendő „szöveggel” kapcsolatban megjelent interjúkat, primer tudósításokat, azonos idejű kritikákat<sup>2</sup>, mert – megítélésem szerint – többségük a politikai áthallásokra összpontosít, és ezzel nagy mértékben leegyszerűsíti mind a mű, mind a – szándékom szerint feltárandó – általánosítható generációs tematikát. Az elemzés során a megértés/megérthetőség kettősségére igyekszem összpontosítani, így Kowzan (1968), Erika Fischer-Lichte (1999 és 2009) és Pavis (2003 és 2006) – elsősorban – szemiotikai szempontjait érvényesítem; utóbbiak színházzemiotikai munkáinak kiváló, (ön)kritikus összefoglalóját adta Kiss Gabriella (2001). Megkerülhetetlen az értelmezhetőség kereteinek kijelölésében Jurij Lotman (2002) szemioszféra fogalma, illetve annak ecoi újra/átértelmezése. A műfaji és retorikai elemzések sok tekintetben Lehmann (2009) és Roesner (2003) munkáira

<sup>1</sup> *Éneklő fiatalok*: Író, rendező: Böröcz Judit, Pálincás Bence György, Szigeti Máté. Zene: Szigeti Máté. Karvezető: Fehérváry Péter. Koreográfus: Vadás Zsófia Tamara. Énekesek: Bozi Benjamin, Fehérváry Péter, Jurin Maxim, Mezei Katalin, Sokhegyi Eszter, Szilvay Máté.

Fénytechnikus: Szabon Balázs. Videó: Ember Sári. Fotó: Ember Sári, Pék Dániel.

Produkción: Trafó Kortárs Művészetek Háza

<sup>2</sup> Korántsem teljes felsorolásuk az Egyéb forrásokban

támaszkodnak, elsősorban a társadalmi kommunikáció új formái kijelölése, az új médiumok megjelenésének értelmezése, a kóruszínház genezise és a politikai beszéd mint zenei műfaj feltűnése kapcsán.



1. kép: 2021. augusztus 20. Andrassy út  
Forrás: montázs az online napisajtó tudósításaiból



2. kép: 2021. augusztus 23. Trafó  
Fotó: Ember Sári<sup>3</sup>

Mivel az itt vázolt szempontok túlmutatnak a konkrét előadás, az *Éneklő fiatalok* elemzésén, a művet mintegy alibiként fogom használni, pont úgy, ahogy a szerzők tették Makrisz Agamemnon szoborcsoportjával.

<sup>3</sup> Az előadáson készült (hivatalos) videofelvételt és fotóanyagot a szerzők és közreműködők hozzájárulásával használom fel illusztrációs célból.

## Termékeny (és kevésbé az) félreértések

A művészet fejlődésének fő tényezője a félreértés.  
(Popper Leó)

Előfeltevéseim szerint a címül választott „...*eggya zutunk...*” szarkasztikusan ugyan, de felidéz egy olyan közös kulturális hagyományt, amely alkalmas a különböző generációk összekapcsolására. Mint kiderült, ebben tévedtem – divatos szóhasználattal élve, legfeljebb mi, boomerek értjük ezt az utalást<sup>4</sup>. Az angolra fordítással külön is bajban voltam: egyrészt a jellemzően közép-kelet-európai közösségtudat (ennek az elemzésére a későbbiekben visszatérünk) és ennek tömegkulturális leképeződése az angolszász kultúrában nem feltétlenül érthető. Túl ezen, az eredetileg használni szándékozott *They are the same* (Ezek ugyanazok) cím – bár magyarul szintén felidéz egy közös kulturális élményt (Bródy János azonos című, 2011-es dalát), és bár egyáltalán nem lenne idegen az elemzendő mű tartalmától, a nem magyar, nem 40+-os korosztály számára nem jelent semmit. Márpedig, ha magyarázni kell....

Ugyanez a helyzet a 3. képen megjelenő, egyébként néma jelenettel: a játsszók a Kodály-módszerből ismert kézjelekkel mutogatnak el zenét. Értelmezési kísérletem alapján kézenfekvőnek tűnt, hogy ez Kodály „legyen a zene mindenkié” filozófiájára, ill. a tömegdal Kodály által is művelt hagyományára utal, és felidéz egy közös kulturális (zenetanulási) tapasztalatot, mintegy azonos körbe vonva a nézőket, az énekeseket és a szerzőket. Utóbbiak később felvilágosítottak, hogy az általam feltételezett jelentés mellett a *Magyarokhoz* című műhöz fűződő szerzői jogok sem tették lehetővé, hogy akár illusztrációként is, hangzó formában megjelenjen az ismert melódia. Ezzel is magyarázható egyébként, hogy az előadás folyamán a zenei anyag eredeti, szerzői műként jelenik meg, amely bár a tömegdal és NER-pop formanyelvi eszközeit alkalmazza, egyben el is távolítja ezeket a kontextus átértelmezésével és a különböző történelmi korszakok szöveg- és dallamanyagának felidézésével, így folyamatos feszültséget teremt az ismert és az először itt megjelenő elemek egymás mellé rendezésével.

És végül: az első interjúk és kritikák megjelenéséig egy félreértés folytán „kórusoperaként” határozta meg a darab műfaját, és az értelmezéseimtől egyáltalán nem volt idegen ez a tévedés. A kórusopera olyan műfaj, ahol nincsenek szólisták: a szereplők zenei anyagát a kórus énekli. Ilyen, a kórusoperához hasonló műfaj régebben is létezett, ennek példái egyes oratóriumok vagy a madrigáloperák, de pl. az orosz klasszikus opera története is szorosan kapcsolódik a Fomin megalkotta népi kórusoperához, illetve olyan művekhez, mint pl. a *Borisz Godunov*. Ebben az esetben – mint tulajdonképpen az előző kettőben is – ennek a hagyománynak az átgondolása megtermékenyítő hatással volt a gondolatmenetemre.

Popper félreértési theorémáját (lásd mottó) a következővel demonstrálja: „A fejlődés a különböző emberek és korszakok egymásra hatásából (és ezen hatások továbböröklődéséből) áll. Mivel azonban ember embert nem ismer belülről, nem értheti meg, hogy mit akar, korszak előző korszakot még kevésbé (mert lehetetlen az »utánajárás«), ha azonban mégis átveszi, amit lát, hamisan veszi át, félreértve és – újabb félreértéseknek talajt készítve. Tehát: a művészet fejlődésének fő tényezője a félreértés” (Popper 1983: 116–117). Az 1910-es évekből származó gondolattöredéket mintegy átértelmezi Mannheim gyakran idézett, 1928-as generációfogalma, amely szerint „az egy időben felnövő egyéneket mind legnagyobb fogékonyságuk éveiben, mind pedig később ugyanazok a vezérlő hatások érik – úgy a rájuk benyomást tevő intellektuális kultúrából, mint a társadalmi-politikai állapotokból. Azáltal alkotnak nemzedéket, egyidejűséget, hogy e hatások egységesek” (Mannheim 1928/2000: 208). Ez utóbbi alapján feltételezhetjük egy – a kulturális önazonosság alapján szerveződő – közösség képét, amely azonban

<sup>4</sup> A zenei illusztráció felkutatásakor kiderült, hogy még mi, boomerek is megosztottak vagyunk szöveg szempontjából: az iskolai tankönyvek a 60-as, 70-es években „a Párttal a néppel egy az utunk, a jelszavunk munka és béke. Mi *kommunista ifjak* indulunk, mert bennünk *apáink reménye*” szövegváltozatot tartalmaznak (jómagam is erre építettem, amikor generációs átmenetet feltételeztem a dalban), míg a „hivatalos” feldolgozások, mint pl. a Vasas Művészegyüttes vagy a Magyar Rádió kórusának előadásában, a Hungaroton lemezein megjelentek a következőképpen szólnak: „Mi *kommunista szívvel* indulunk, És bennünk a *népünk reménye*” (kiemelések tőlem Sz. É.). A legszebb és legellentmondásosabb találat mégis a 70-es évek végének kultzenekara, a Beatrice *Kommunista blokk* című koncerteleme, amelyben kommunista ifjaként indulnak (<https://www.youtube.com/watch?v=VdcKFDvypYE>)

nagyon szűk territoriális és kulturális határok között működik csak. Ami mégis kitérhető – legalább – az időbeli korlátozottságot, az éppen a tömegkultúra jellegzetes működés módja.



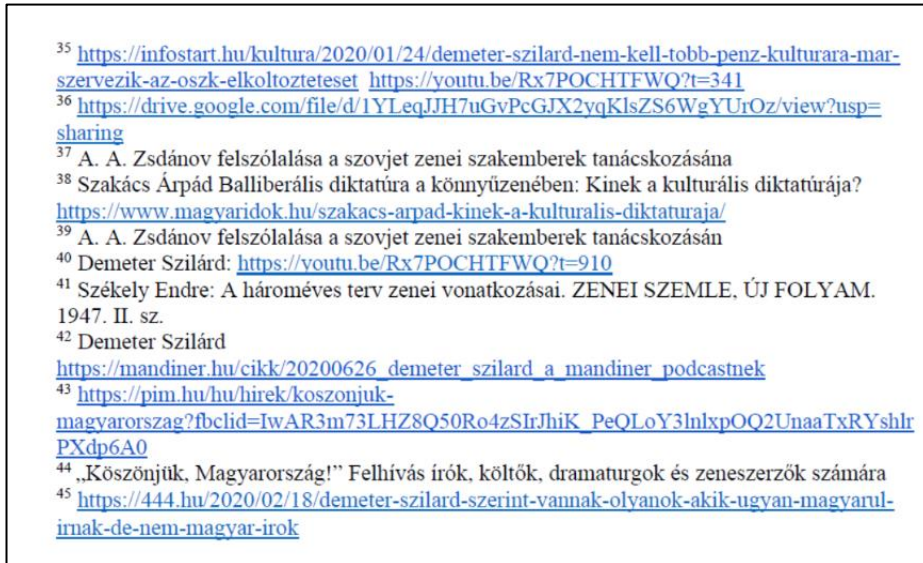
3. kép „Ébreszd fel alvó nemzeti lelkedet!”  
(Kodály – Berzsenyi: A magyarokhoz)

Mivel a tömegkulturális termékeket ugyanaz a globális tömegkommunikációs, fogyasztói – és tárgyunk szempontjából egyáltalán nem lényegtelen szempontként: politikai – rendszer hívta elő, feltételezhetnénk, hogy az értelmezésükben sincs igazán különbség a világ különböző pontjain. Egyfajta közös kulturális tapasztalatként, közös nyelvként határozhatnánk meg. Az informatikai rendszerek, a kommersz filmek és a masscult olyan műfajai, mint a lektúr, a szappanopera, a popzene feltételezik az audiovizuális információk dekódolásának képességét (Szirmai 2017). Eco az új középkor és a *Neotévé* koncepcióit elemezve arra a következtetésre jut, hogy a „két kor [ti. a „rég” és az új középkor] csaknem tökéletesen megegyezik abban, hogy így vagy úgy, hasonló didaktikus vágyálmoktól vezérelve és egy lelkiismeret diktálta paternalisztikus terv hasonló ideológiai álcázásaképpen vizualitással próbálja meg betölteni azt a szakadékot, amely az értelmiségi kultúra és a népi kultúra között nyílt. Mindkét korban írott szövegekre támaszkodva, betűvető mentalitással érvelnek a választott elit képviselői, ám a lényeges tudnivalókat és az uralkodó ideológia alappilléreit ezután mindig a képek nyelvére fordítják le” (Eco 2002: 41). Gondoljunk itt az 1. és 2. kép vizuális megformálására: az elsőt felsorakoztatott képi elemek (turul, csodaszarvas, sámándobok, napba öltözött asszony, Szent István, nemzeti színű zászló, huszárok) egy olyan – egyébként hamis – nemzeti azonosságtudat generációról generációra öröklődő képi világát rögzítik, amely talán soha nem létezett, de a hagyományteremtés hatalmi eszköztárának nélkülözhetetlen része. A második (színpad)kép a maga lecsupaszított képességével arra kényszeríti a befogadót, hogy az énekesekre, a dalszövegekre, és kivetítőn megjelenő írott információkra összpontosítsanak. Ebben az esetben – bár ugyanúgy, mint a felvonulás képein – generációk egymásba játszását, hagyományok egymásra vetítését érzékeljük, a befogadói értelmezést nem könnyítik meg a tömegkultúrában megszokott képi klisék, a nézők írott és hangzó szövegeken keresztül kénytelenek mozgósítani tömegkulturális tapasztalataikat.

Ugyanakkor még az *Éneklő fiatalok*ban felidézett tömegkulturális utalások értelmezése is feltételez egyfajta, a Mannheim által definiált közös, generációs hatásegységtestet. Ahhoz, hogy az egymásra torlódó történelmi korszakok (generációk?) érthetővé váljanak, felül kell bírálunk masscult üzenet egyértelműségének (tév)eszmejét. Jurij Lotman szerint a jakobsoni kommunikációs modell, amely feladó és vevő közötti közvetlen, összekötő csatornán keresztül megvalósuló kommunikációra épül, nem lehet működőképes, mert „ahhoz, hogy működni tudjon, be kell ágyazódnia a szemoszféra közegébe. A kommunikáció minden résztvevőjének rendelkeznie kell már valamilyen előzetes tapasztalattal, szemiotikai készségekkel. (...) Bármely



különálló nyelv valamiféle szemiotikai térbe van ágyazódva, s csakis azért tud funkcionálni, mert kölcsönhatásban áll ezzel a szemiotikai térrel” (Lotman 2002: 89–91). A tömegkulturális üzenet befogadását megnehezítheti az eltérő szemoszféra, kulturális tapasztalat, a dekódolás igényének hiánya. A lényeges különbség az elemzett két kulturális jelenség között éppen ez utóbbiban, a dekódolás igényében van. Az Andrassy úton felvonulók és közönségük egymással össze nem egyeztethető, de felismerhető, kész értelmezést tartalmazó vizuális és hangzó elemekkel szembesültek, amelyek semmiféle „interpretációs feszültséget” (Eco 1976) nem idéznek elő. A kóruszínházi előadásban ezzel szemben mind a zene, mind a szövegek szintjén egyrészt a folyamatos *mennyire ismerős!*-érzés, másrészt a kivetítőn megjelenő, tudományos igényű, pontos forrásjelölés (4. kép) következtében fellépő feszültség készíti a hallgatóságot értelmezési stratégiáinak átgondolására.



4. kép Éneklő fiatalok (szövegbövegyvrészlet – kézirat)  
A szerzők engedélyével

A 20. századi színházban jellemzővé válik a játsszók és közönség újfajta viszonyából következő interpretációs helyzet. Fischer-Lichte a színházat kulturális modellként tételezi (1999), míg a *mű* helyett az *esemény* fogalmat használja (2009), amellyel egyértelművé teszi, hogy a színházi előadás jelentését a „különböző szubjektumok (művészek, hallgatók, nézők) által létrehozott, végrehajtott és befejezett akció” (Fischer-Fichte 2009: 25) adja, amely folyamatot egy másik helyen – Georg Fuchs nyomán – a *színház reteátralizálásaként* határoz meg (uó 1999: 73). Az Andrassy úton vonuló „előadók” semmiféle interakcióba nem lépnek a nézőkkel<sup>5</sup>, míg a Trafóban az előadók – a hely adottságainak megfelelően – folyamatos mozgásban vannak, és bár a koreográfia többnyire a játsszók tömbszerű együttmozgására épül a különösen ingerszegény színpadon, időről időre a nézőtér felé is kitégítják a teret, folyamatos együttműködésre készítve a közösséget.

## Műfaj(ok)

A 20. századi színházszemiotikai kutatások arra az alaptézisre épülnek, hogy a kutatás tárgya az előadás, nem pedig az irodalmi szöveg (Kowzan 1968, Eco 2000). Ha a szó, a szöveg másodlagosnak tűnik is, kölcsönhatásba lép az előadás egyéb elemeivel. Kowzan 13 jelet ítél elkülöníthetőnek az előadáselemzés kapcsán (1. ábra), Pavis (2003) a „színpad részeként” határoz meg hasonló elemeket<sup>6</sup>, Lehmann (2009) pedig a 20. század 90-es éveinek posztdramatikus

<sup>5</sup> Ezért sem volt alkalmas 2021. augusztus 20. a klasszikus, bahtyini (1982) értelemben vett „népi” (karneváli) jellegű ünnep, vagy éppen a populáris ünneplésmód (Szirmai 2022) megélésére.

<sup>6</sup> A „színpad részei” fejezetben a színész (gesztus és test), a hang, zene, ritmus, a tér, idő, cselekmény mellett a reprezentáció olyan további tárgyi elemekre utal, mint a jelmez, az arcfestés, a tárgyak és a világitás (Pavis 2003: 57–191).



színház fogalmát alapozza meg a szöveg, tér, idő, test és a médiumok szempontjainak kifejtésével.

1 Word	Spoken text	Actor	Auditive signs	Time	Auditive signs (actor)	
2 Tone				Space and time		Visual signs (actor)
3 Mime	Expression of the body		Visual signs	Space	Visual signs (outside the actor)	
4 Gesture				Actor's external appearance		Space
5 Movement						Space and time
6 Make-up	Appearance of the stage	Outside the actor	Auditive signs	Time	Auditive signs (outside the actor)	
7 Hair-style				Tantitative sounds		Time
8 Costume						Time
9 Accessory	Tantitative sounds		Auditive signs	Time	Auditive signs (outside the actor)	
10 Decor				Time		
11 Lighting	Tantitative sounds	Auditive signs	Time	Auditive signs (outside the actor)		
12 Music			Time			
13 Sound effects	Tantitative sounds	Auditive signs	Time	Auditive signs (outside the actor)		

1. ábra: Jelek rendszere  
Forrás: Kowzan 1968: 73

Elemzésem további részeiben ezek szinte mindegyikét érinteni fogom, de – hogy a különböző, kulturális és politikai korszakok egymásra épülésének sajátos kollázs-jellegét értelmezni tudjuk – a kórusművészetre mint műfajra és a zenei és szöveges anyagra összpontosítok.

A kórusopera, ill. kórusművészet fogalmainak keveredése – mint láttuk – termékeny félreértésnek tekinthető. Míg előbbi a 19. századi – elsősorban orosz – operahagyományhoz visz vissza, utóbbi forrásait, nagy korszakait és változatos formáit az antik görög művésztől a Commedia dell'Arte-n keresztül az expresszionizmus és Brecht művészetétől a modern színháztudományig kellene nyomon követnünk. Központi kérdés a kórus szerepe a modern színháztudományban Lehman (2009) posztdramatikus művészet-elméletében, illetve Roesner a művészet muzikalizációjáról (*Musikalisierung*) folytatott kutatásaiban. A hagyományos dramatikus dialógus monologizálódik (Lehmann 2009: 151), így a posztdramatikus művészetben a dramatikus univerzum dialógikus zártságát megtörik az olyan beszédformák, mint a monológ és a kórus. A kórus itt egyfajta kollektív testként jelenik meg, amely „társadalmi fantazmákhoz és az összeolvadás társadalmi vágyképeihez kapcsolódik” (uo: 153). Hasonlóan értelmezi a kórus szerepét Pavis is, aki szerint „a kart egyéniséggel nem rendelkező, gyakran absztrakt erők (aktánsok) alkotják, amelyek felsőbb morális vagy politikai érdekeket szimbolizálnak” (Pavis 2006: 214).

Ez a felfogás korántsem volt idegen a 20. század első felének művészetétől sem. Az orosz avantgárdból kinőtt, a politikai propaganda színtereként szolgáló „szovjet” irodalom kiváló példája a közösségiség e sajátos felfogásának. Majakovszkij korai drámája, a *Tragédia. Vlagyimir Majakovszkij* (1913) még az egyéniséggel szembenálló, ellenséges tömeg szerepét tulajdonítja a groteszk, torz figurák többszólamú kórusának, a későbbiekben, a Mejerhold által színre vitt darabok esetében a személyiség teljes feloldása a cél<sup>7</sup>. Az *agitprop* művészetre jellemző, hogy „az elbeszélő vagy énekesek kara summázza, sulykolja a politikai tanulságot és a vezényszavakat” (Pavis 2006: 28). Ehhez a hagyományhoz sorolhatjuk a hazai munkásművészetben, különösen a két világháború közötti időszakban jellemző szavalókórus-előadások műfaját, amely az 50-es évektől a 70-es évek végéig is népszerű maradt (Debreceni 1978). Szolláth szerint ezeknek az előadásoknak a rituális feladata az volt, hogy „újra megélhetővé tegyék a forradalmi közösség pillanatát” (Szolláth 2008: 58). A korabeli előadások leírása nagyon sok elemében alkalmazható az *Éneklő fiatalokra* is: „A színpadon forradalmi indulók,

<sup>7</sup> A *150 000 000* című Majakovszkij-poéma 1921-ben a szerző neve nélkül jelent meg, mert – mint az első sorokban írja: 150 000 000 szól az én számmal. („150 000 000 мастера этой поэмы имя./ Пуля – ритм./ Рифма – огонь из здания в здание./ 150 000 000 говорит губами моими.”)

szabadság- és munkahimnuszok, politikai allegóriák hangzottak el. A rendezés néha egészen bonyolult, változatos megoldásokat tudott kialakítani feleletéssel, ismétléssel, dinamikai különbségekkel, hiszen a szavalókórust férfi és női, magas és mély hangokra (a korabeli szóhasználat szerint „sötét” és „világos” hangokra) bontva négy, esetleg hat részre lehetett osztani, ugyanúgy, mint a hagyományos, éneklő kórust. A karok megszólalásait férfi és női szólók tagolták, az előadást emellett sokszor tornászcsoporthoz vagy mozgáskórus „kísérte”, sőt a szavalókórus is végzett egyszerűbb, a szöveget kísérő illusztratív mozgásokat” (uo.). A leglényegesebb különbség a Szolláth által citált szövegek és az elemzett darab között (az éneklő és szavaló kórus eltérésein túl) a *communitas* értelmezésében le lehet fel. Az *Éneklő fiatalok* parodisztikusan egyfajta hamis közösségséget feltételez, amelyet a darabban felvonultatott, eredeti funkciójukat tekintve közösségteremtő eszközként meghatározott politikai és kulturális tények (lennének) hivatottak megteremteni. A csoporttudatra épülő előadásmód állandóan megbicsaklik a személyesség/személyiség jeleinek kiütkezésén – legyen az Makrisz Agamemnon személyes sorsa és a görög migránsok befogadástörténetei, az éppen aktuális kultúrkorifeusok személyes közösségkultúra-felfogása, a háborús tematika és a vezérelvű megoldások, de legfőképpen a megosztásra, elkülönülésre, a „mi”-vel szemben a „mások” kijelölése.

A tömegkultúra személyessége – bár oximoronként hat a kifejezés – bizonyos korszakokban (bizonyos generációk számára) jellemző módon jelenik meg, és valamiféle protest jelleget is hordoz<sup>8</sup>. Olyan előadóokra és zenei szövegekre gondolok itt, mint pl. a pol-beatnek nevezett „forradalmi népzene” (K. Horváth 2020), az orosz Okudzava, Viszockij (Smith 1984), vagy éppen a magyar Hobo és Cseh Tamás. Bármennyire is különbözőnek tűnnek ezek az előadók és műfajok, közös bennük egy generációs életérzés megfogalmazódása és az a paradox folyamat, hogy a kívülállás személyes gesztusai képesek tömeges befogadásra alkalmas, igazi közösséget létrehozó műveket alkotni.

## Zenék és szövegek

Az *Éneklő fiatalok* szerzőinek mindegyike kései x- és korai y-generációs születési idejét tekintve (az előadók többsége fiatalabb náluk). Az erre a generációra globálisan érvényesnek gondolt ismervek nálunk, Közép-Kelet-Európában legalábbis átgondolásra szorulnak. Ők azok ugyanis, akik nem feltétlenül a digitalizációhoz, az IK-technológiákhoz való viszonyuk, az ön-érvényesítési képességük és munkaerőpiaci helyzetük alapján írhatók le. Sokkal lényegesebbnek gondolom azokat a hirtelen átmeneteket, amelyeket megélni kényszerültek, gyakorlatilag egy olyan időszakban, amikor szüleik és tanáraik, közösségeik a korszakváltás dilemmáival küzdöttek. Ők azok, akiknek a nyakába még kisdobos nyakkendőt kötöttek az intézményi névadókon, de már a templomi keresztelőiket sem nehezményezte senki. Már nem ünnepelték november 7-ét, de alsótagozatosként nekik tanították be az október 23-i ünnepség műsorát, hiszen – nem lévén tapasztalatuk a korábbi időszakról – náluk kellett legkevésbé félni az emlékezetpolitika hirtelen váltásainak konfliktusos megélésétől. Hol nosztalgikusan, hol parodisztikusan<sup>9</sup> viszonyultak szüleik és nagyszüleik zenei hagyományaihoz, de ez a zenei anyag élt

<sup>8</sup> Kamaszkorom egy személyes emléke, amely csak most kapott igazán jelentést, még akkor is, ha irodalomtörténészként sok évtizeddel ezelőtt komolyan foglalkoztatott a személyesség és a közösséggel való azonosulás kérdése Majakovszkij és József Attila életművében: 1975-ben, a keszthelyi Helikon ünnepségeken osztályunk szavalókórusa József Attila (akkor) ún. proletárverseiből készült összeállítással lépett fel. (Ugyanakkor, amikor egy pécsi gimnázium színjátszóköre Babits Jónás könyve alapján készült „rock-operát” vitt színpadra.) 26 talpig fekete-fehérbe öltözött osztálytársam állt szigorú, katonás rendben a színpadon, és ahogy akkor szokásos volt, hol kórusban, hol 2-3 fős csoportokban skandálta József Attila sorait. Egyedül én viseltem színes felsőt, és az előadás tetőpontján jöttem ki a takarásból, teljesen elválva a tömegtől: „Szövőlánycukros ételekről álmodik...”.

A későbbiekben, egyetemista koromban – most, utólag úgy gondolom – az *Elégia* értelmezésén keresztül ugyanazt a váltást próbáltam megfejteni József Attila kötetében, amely a közösségi és személyes lírája között bekövetkezett. Mint ahogy Majakovszkij esetében is nyilvánvalónak láttam a „társadalmi megrendelésre” született művei és a lírai korszakai közötti éles váltásokat (lásd: Szirmai É. (1981). *Elégia* – versértelmezési kísérlet. In: Szigeti Lajos Sándor (szerk.) *Lelekedet érzed... dolgozatok József Attiláról*. 7–23 (*Acta Iuvenum: Acta Universitatis Szegediensis*) József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar; és Szirmai Éva (1982). *Jövőkép Majakovszkij költészetében*. *ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS ACTA IUVENUM SECTIO LITTERARIA*: 83–99.)

<sup>9</sup> A Hungaroton által 1997-ben és 1998-ban kiadott *Best of Communism I. és II.* válogatások egyszerre próbálták meg kiszolgálni mindkét igényt.

és működött. A szerzők maguk is meglepődtek, hogy mennyire élő emlékezetükben ez a zenei hagyomány (Böröcz et al. 2023). Ez a – nevezzük így – kultúratörődés a darabban struktúra-teremtő elvvé válik – megítélésem szerint nem egyszerűen két (három<sup>10</sup>) történeti korszak között vannak a szerzők párhuzamot, mint kritikusaik feltételezik, sokkal inkább ezeknek az értékviságos időszakoknak a főbb törvényszerűségeit akarják feltárni.

A zenei anyag az 1945 és 56 közötti mozgalmi és tömegdalok, ill. a Nemzeti Együttműködés rendszeréhez kapcsolódó<sup>11</sup> pop-zenei szemelvények újragondolása, motívumainak „újrafelhasználása”. Ugyancsak megjelennek a vallásos zenei hagyomány, a 16. századi európai vokális polifónia stiláris jelei is. Mint a szerzők kifejtik, „A 16. századi európai vokálpolyfónia darabjai és az úttörő dalok megegyeznek abban, hogy szerzőik egyfajta zenei köznyelvhez és szigorú formai követelményekhez igazodtak írásukkor, ezáltal háttérbe szorítva az eredetiség jelentőségét” (uo.). A szerzőség kérdésén túl sokkal fontosabbnak tűnik tárgyunk szempontjából, hogy mindhárom megidézett kulturális regiszter a hagyományos értelemben vett tömegkultúrát képviseli, amelynek elsődleges funkciója egyfajta élményközösség létrehozása. Pontosan úgy, ahogy a nyilvános politikai beszédé is.

Éppen a közösségiség, a közösségi identitás hatalmi kialakításának eszköztára az, ami a mű szerkezetét<sup>12</sup> adja. A direkt utalások, idézetek egymáshoz rendezése kirajzolja a mi-tudat kiépítésének legfontosabb elemét: az ellenség, az ők, a mások kijelölését, legyenek azok az „akkori” vagy mostani migránsok vagy a hatalom által kívánatosnak tartott kultúra megkérdőjelezői. Ebben a kontextusban az „összetartozás” kulturális azonosulást feltételez, ami – mivel a hatalmilag hitelesített közösségiség eszményére, kizárólagosságra és megosztásra épít –nem lehet alkalmas

## Összegzés

A kortárs színházelméleti irodalomban központi motívum a társadalom, politika és színház viszonyrendszere. Fischer-Lichte (1999) szerint e három a 20. század végére elválaszthatatlan egymástól. Lehmann pedig a posztdramatikus színház és a politikai dimenzió viszonyát a következőképpen definiálja: „egy olyan környezetben, ahol szociális és politikai konfliktusokkal, polgárháborúkkal találkozunk, ahol nyomor, elnyomás, növekvő szegénység és társadalmi igazságtalanság uralkodik (...) politikaiak azok a kérdések, amelyeknek közülük van a társadalmi hatalomhoz” (Lehmann 2009: 211). Roesner (2003) egy teljes fejezetet szentel könyvében a politikai beszéd mint zenei műfaj kérdésének Christoph Marthaler *Stunde Null oder die Kunst des Servierens* (1995) című rendezését elemezve. A darabban Ulbricht, Honnecker, Adenauer és Kohl beszédeinek idézésében a Harmadik Birodalom beszédmódját, nyelvi stílusát idézi fel<sup>13</sup>, hasonlóan ahhoz, ahogy az *Éneklő fiatalok*ban a kollázs-jelleg teszi nyilvánvalóvá bizonyos műfajok, retorikai formák és szövegtípusok invariabilitását. Önmagában a kóruszínház mint műfaj is feltételez egyfajta társadalmi-politikai kontextust, ha semmi másért, de a közösségi reprezentációja miatt feltétlenül. A politikai szövegek és popkulturális termékek zenei nyersanyaggá válása pedig óhatatlanul előidézi a korábban kultúratörődésnek nevezett jelenséget. Nem egyszerűen különböző történelmi korszakok egymásra vetítéséről van szó, sokkal inkább ezek működési mechanizmusairól, a rendelkezésükre álló médiumok és megnyilvánulási platformok kisajátításáról a kívánatos közösség kialakítása érdekében.

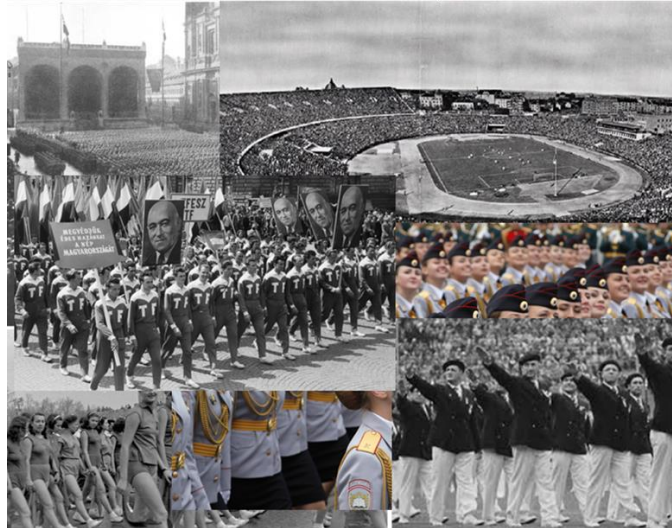
Az *Éneklő fiatalok* szerzőitől nem idegen ez a gondolkodásmód. Böröcz és Pálinkás egy korábbi közös alkotásukban (*Kis olvasztótégely* 2021) egy 19. század történet alapján fogalmazzak meg

<sup>10</sup> Bár az idézett Zsdanov-szövegek 1948-ban keletkeztek, a Majakovszkij kapcsán már említett időszak reprezentánsai is lehetnének. A szocialista realizmus legfőbb ideológusának kulturális doktrínája egyáltalán nem volt idegen az itt felidézett másik két korszaktól.

<sup>11</sup> „For the Fidesz era, we were looking at for example data on national awards recipients and artists openly promoting the ideology of the ruling party or performing at events of political figures” (Böröcz et al. 2023).

<sup>12</sup> Az *Éneklő fiatalok* „tétélei”: 1. Beéneklés; 2. Stadionavatás; 3. Humánerőforrás; 4. Kultúrharc; 5. A görög szobrász; 6. A magyarokhoz; 7. Összetartozás; 8. Ellenség; 9. Egyetlen magyar sincs egyedül!

<sup>13</sup> „In den pompösen Ansprachen der Nachkriegszeit macht Marthaler den Sprachduktus des Dritten Reiches kenntlich. Ein Kauderwelsch von auf-trumpfenden Worten wuchert aus den Mündern” (Roesner 2003: 117)



5. kép: Generációk – politika – sportesemény (Kollázs)

érvényes gondolatokat napjaink politikai elköteleződéséről, a politikától való távolságtartás esélyeiről, a rendszeren kívüliségről<sup>14</sup>. Szigeti (2021) pedig egy, az európai kortárs zeneszerzők helyzetét és viszonyát vizsgálja a hagyományokhoz, a csoportban alkotáshoz és a politikához, közéletiséghez. A kutatás elkészült része (román és magyar zeneszerzők válaszai) alapján arra a következtetésre jut, hogy a „tárgyalt időszak során több hullámban kapott erőre a politikai művészet a kortárszene globális színterén. Magyarországon viszont egy határozott szakítást érhetünk tetten az alkotói munka és a közéleti/politikai szerepvállalás között” (Szigeti 2021:185). Ugyancsak az ő nevéhez fűződik az *Új magyar ének a kultúra magasságairól és mélységeiről* (2017) című barokk kantáta, Balog Zoltán megnyitóbeszédének a XIX. Karcagi Birkafőző Fesztiválon felhasználásával,

A fentiek alapján – *Az Éneklő fiatalok* ürügyén – a következő konklúziókat gondolom levonhatónak a politika által felhasznált, kisajátított tömegkulturális termékek kapcsán:

- a tömegkultúra egyes műfajai – éppen működés módjuk miatt – alkalmasak valamiféle közösségi identitás kialakítására
- ezek eszköztára generációról generációra hagyományozódik, formanyelve beépül a tudatba, ismertként hat – így könnyen elsajátítható
- az ismert klisék, retorikai alakzatok, mozgásformák, médiamegjelen(ít)és lehetővé teszik a megfontolás, értelmezés nélküli azonosulást
- e műfajok alapvető célja az azonos (általában a felsőbbbség által diktált), rögzített értékrend, minta, ellenségkép beépítése.

A fenti következtetéseket – természetesen – elsősorban a 2021. augusztus 20-i ünnepi parádé vizuális – és leginkább – zenei eklekticizmusa, szerkesztetlensége, egyértelműsége törekvése, a minden (leginkább generációs) igényt kielégíteni igyekvő jellege diktálja. *Az Éneklő fiatalok* által megidézett korszakok mozgalmi dalai, a tömegek mozgósítására, propaganda jelleggel kiválóan felhasználható zenei anyag nem a megfelelés, sokkal inkább a szembesítés szándékával állít elénk (görbe) tükröt. A „kultúratörődés” itt kompozíciós szervezőelem, amely a mai (!) magyar társadalom égető problémáit, a közösségiség hatalmi értelmezéseit állítja a középpontba. Az előadás az ismerős, *de honnan* feszültségére épít, arra a készítésre, hogy megfejtjük, megértsük saját korunkat, generációtól, kultúrafogyasztási szokásoktól, politikai elköteleződéstől mentesen.

<sup>14</sup> „Az árokásás, az elbukott terv termékeny metaforák” – Interjú Böröcz Judittal és Pálinkás Bence Györggyel.  
<https://litera.hu/magazin/interju/az-arokasas-az-elbukott-terv-termekeny-metaforak-interju-borocz-judittal-es-palinkas-bencevel.html> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.



## Irodalom

- Assmann, J. (1992). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Bahtyin, M. (1982). *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Európa, Budapest.
- Böröcz J., Pálincás B. Gy., Szigeti M. (2023). Singing Youth. Text collage and original music for a choir theatre piece. *Artistic Research*. Magyar képzőművészeti Egyetem. Előkészületben.
- Debreceni Tibor (1978). Műfajok születése. Az amatőr színjátszás elmúlt két évtizede. *Színház* 5. 26–29.
- Eco, U. (1976). *A nyitott mű*; Gondolat Kiadó, Budapest
- Eco, U. (2000). *A színházi előadás szemiotikája*. *Theatron* 1. 25–32.
- Eco, U. (2002). *Az új középkor*. Európa Kiadó, Budapest
- Fischer-Lichte E. (2009). *A performativitás esztétikája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *A színház mint kulturális modell*. *Theatron*, 1. 67–80
- K. Horváth Zsolt (2020). Pol-beat: forradalmi „népzene” egy poszt-heroikus korban. A Gerilla együttes a globális forradalmi tematika és az állami midcult között, 1965–1971. In: Ignác Ádám (szerk.) *A magyar populáris zene története(i): Források, módszerek, perspektívák*. Rózsavölgyi, Budapest. 313–365.
- Kiss Gabriella (2001). *(Ön)kritikus állapot: az előadáselemzés szemiotikai módszerének vizsgálata*. Orpheusz – Veszprémi Egyetemi Kiadó, Budapest, Veszprém.
- Kowzan, T. (1968). The Sign in the Theater: An Introduction To the Semiology of the Art of the Spectacle. *Diogenes*, 16(61), 52–80. <https://doi.org/10.1177/039219216801606104>
- Lehmann, H.-T. (2009). *Posztdramatikus színház*. Balassi Kiadó, Budapest
- Lotman, J. (2002). *Kultúra és intellektus – Válogatott tanulmányok a szöveg, a kultúra és a történelem szemiotikája köréből*; Argumentum Kiadó, Budapest.
- Mannheim K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7.157–185. Magyarul: (2000): A nemzedékek problémája. In: Uő. *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest. Osiris Kiadó, 201–255
- Ónodi Gomperz T. (2021). Amikor a cinizmus a műveletlenséggel találkozik. Gyáni Gábor: a mostani műsor csak a saját táborról szól. (interjú) *Jelen*. <https://jelen.media/interju/amikor-a-cinizmus-a-muveletlenséggel-talalkozik-2274> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Pavis, P. (2003) *Előadáselemzés*. Balassi Kiadó, Budapest
- Pavis, P. (2006) *Színházi szótár*. L'Harmattan Kiadó
- Popper L. (1983). *Esszék és kritikák*. Szerk. Tímár Árpád. Magvető Kiadó, Budapest.
- Roesner, D. (2003). *Theater als Musik. Verfahren der Musikalisierung in chorischen Inszenierungen bei Christoph Marthaler, Einar Schleef und Robert Wilson*. Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1067590>
- Smith, G.S. (1984). *Songs to Seven Strings: Russian Guitar Poetry and Soviet "Mass Song"*. Indiana University Press, Bloomington.
- Szigeti, M. (2021). Zene határokkal: Regionális jegyek az európai kortárszenében. *Közösségi Kapcsolódások – tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1(1-2), 175–191. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.175-191>
- Szirmai É. (2017). Érthető-e az egyértelmű? A multikulturális tömegkultúra jelei. In: Balázs G., Minya K. (szerk.) *Multikulturalitás. Kultúraköziség a tudományban, művészetekben, médiában, mindennapokban*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 205–217.
- Szirmai É. (2022). Ünnepi jelek – jeles ünnepek. In Balázs G., Pólcz Á., Terdikné Takács Sz. (szerk.) *Milyen jelrendszereket használunk? Jelrendszerek, jelalakzatok sokfélesége*. Magyar Szemiotikai Társaság – IKU, Budapest.
- Szolláth D. (2008). A forradalom rítusai. Szavalókórusok a két világháború közötti munkáskultúrában. *2000 – Irodalmi és társadalmi havilap* 12. 56–70. <http://ketezer.hu/2008/12/a-forradalom-ritusai/> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.

## Egyéb források

- Csabai M. (2022). Zengő ének, stadionról stadionra. *Fidelio*. <https://fidelio.hu/zenes-szinhaz/zengo-enek-stadionrol-stadionra-168943.html> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Jurányi L. (2021). Éneklő fiatalok (interjú a szerzőkkel) *Jurányi Ház* <https://juranyihaz.hu/hu/hir/eneklo-fiatalok> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Kutszegi Cs. (2021). Magyar migránsügy-befogadás Görög Befogadás – migrációs történetek tegnap és ma. *KútszéliStílus.hu* <https://kutszelistilus.hu/szinhaz/kritika/825-kutszegi-csaba-magyar-migransugy-befogadas> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Puskás P. (2021). Welcome to Hungary, Abouzar and Armin. *Revizor Online* <https://revizoronline.com/hu/cikk/9190/liberty-fesztival-trafo> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.



- Rádai A. (2022). Bronzból várat. Niké, a szabadságunk szobre; Éneklő fiatalok. *Magyar Narancs*, március 2. <https://magyarnarancs.hu/kritika/bronzbol-varat-246572> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Recorder.hu (2021). A befogadástól a menekültellenességig: ma indul a trafó egyhetes, elgondolkodtató fesztiválja. [https://recorder.blog.hu/2021/08/23/a\\_befogadastol\\_a\\_menekultellenessegig\\_ma\\_indul\\_a\\_trafo\\_egyhetes\\_elgondolkodtato\\_fesztivalja](https://recorder.blog.hu/2021/08/23/a_befogadastol_a_menekultellenessegig_ma_indul_a_trafo_egyhetes_elgondolkodtato_fesztivalja) Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Rés a présen (2021). „Propagandáról és köztérről”. *Magyar Narancs* aug. 18.
- Schuller G., Százados L., Hajnal M. (2022). Felidézni a felejtést. Görög Befogadás – migrációs történetek tegnap és ma. *Színház.net* <https://szinhaz.net/2022/02/04/felidezni-a-felejtest> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Színház Online (2021). Menekültpolitika és befogadástörténetek a trafó évadnyitó fesztiválján. <https://szinhaz.online/menekultpolitika-es-befogadastortenetek-a-trafo-evadnyito-fesztivaljan> Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.
- Szuda B. (2021). „Egy köztéri szobor nemcsak egy mű, hanem egy politikai kérdés is.” Interjú az Éneklő fiatalok című előadás alkotóival. *Artmagazin Online* [https://www.artmagazin.hu/articles/interju/egy\\_kozteri\\_szobor\\_nemcsak\\_egy\\_mu\\_hanem\\_egy\\_politikai\\_kerdes\\_is](https://www.artmagazin.hu/articles/interju/egy_kozteri_szobor_nemcsak_egy_mu_hanem_egy_politikai_kerdes_is) Utolsó letöltés: 2023. 05. 25.

## **Kegyés Erika**

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0001-9457-4133

## **Hervé-Lóránth Ervin**

Magyarország Főkonzulátusa, Innsbruck

ORCID:0009-0006-9060-7245

# **A közösségimédia-kommunikáció anomáliái és beszédaktusainak torzulásai**

### **Absztrakt**

*Kutatásunkban azt vizsgáljuk meg, hogy a napjainkban „humán tartozéknak” nevezett kommunikációs eszközök miként alakítják át kommunikációs szokásainkat, s a „humán köldökzsinóron” át áradó információk, hogyan befolyásolják az ezekhez az eszközökhöz köthető érzelmeinket, illetve miként változtatják meg az információk tartalmát és szerkezetét. A digitális pragmatika elméleti keretében mutatjuk be a kommunikációs folyamatok pragmatikai szempontú változásait, a közösségi kommunikációs terekben megfigyelhető beszédaktusok struktúráinak átalakulását, az ezek hatására létrejött anomáliákat, amelyek kihatnak a társas kommunikáció közösségi platformokon zajló folyamataira, és ezáltal az emberi kapcsolattartás szabályaira. A tanulmányban a következő folyamatokra fókuszálunk: az információ deformálódásának folyamatára, a közlő szándéka és a befogadó értelmezése között feszülő ellentétre, a torzult információ és torzított interpretáció következményeire. Azért, hogy ezeket a folyamatokat jobban megismerjük, fiatal felnőttek körében pilotkutatást végeztünk, amelyben az ezekhez a jelenségekhez való viszonyulásukat térképeztük fel. A kutatás eredményeit beépítettük a tanulmányunkba, és ezek alapján készítettünk el egy folyamatábrát, ami a közösségi platformok kommunikációs szokásainak negatív irányba történő elmozdulását ábrázolja.*

**Kulcsszavak:** közösségi média, anomáliák, torzulások, negatív hatások

### **Abstract**

*Anomalies and speech act distortions in social media communication*  
*In our research, we explore how what we now call the "human appendage" of communication tools transform our communication habits, and how the information that flows through the "human umbilical cord" influences our emotions associated with these tools, and how they change the content and structure of information. The theoretical framework of digital pragmatics will be used to illustrate the changes in communication processes from a pragmatic point of view, the transformation of speech act structures in social communication spaces and the anomalies that these processes create, which affect the flow of social communication on social platforms and thus the rules of human interaction. In this paper, we focus on the following processes: the process of information deformation, the conflict between the communicator's intention and the receiver's interpretation, the consequences of distorted information and distorted interpretation. In order to gain a better understanding of these processes, we conducted a pilot study among young adults to map their attitudes towards these phenomena. The results of this research have been incorporated into our study and used as the basis for a flowchart showing the negative shift in communication habits on social platforms.*

**Keywords:** Social Media, anomalies, distortions, negative effects

## Bevezetés

A közösségi média különböző információs csatornáin át az élet minden területéről naponta egy újabb, szinte feldolgozhatatlan információáradat zúdul ránk. A közösségi hálón való részvétel mindenki számára naponta kötelezően végrehajtandó kommunikációs feladatot jelent: aktivitást, rituálét és bekapcsolódást a hírfolyamokba. Ha valaki nincs jelen a napi kommunikációs körforgásban, képletesen szólva, kimarad a világ körforgásából, és attól tartva, hogy lemarad az aktuális információkról, kimarad az ismerősök, barátok életében fontos eseményekből, kimarad a környezetében zajló kommunikációs eseményekből egész nap görgetjük egy vagy több közösségi kommunikációs csatorna oldalát. Számos kutatás (lásd Seargenat, Tagg 2014) bizonyítja, hogyha nem reagálja, nem kommenteli, vagy legalább egy vizuális ikon használatával nem értékeli azonnal a vele megosztott verbális és vizuális tartalmakat, a közösségi média kirekeszti őt az azonnalíságra épülő kommunikációs számonkérő vagy kirekesztő szankciókat alkalmaz vele szemben (Rankov, Regec 2020).

A közösségi média használata függést és egyben függőséget is okoz, ami következményekkel jár az egyéni és a társas kommunikációra nézve mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben (Rankov, Regec 2020). Tanulmányunkban és az ahhoz kapcsolódó pilotkutatásunkban ezekkel a következményekkel foglalkozunk, kapcsolódva a korábbi kutatások felvetéseihöz (Klausz 2017, Andok 2016); azt vizsgáljuk, hogy a mi szóhasználatunkban „humán tartozéknak” nevezett kommunikációs eszközök miként alakítják át a kommunikációs szokásainkat, írják felül a megszokott beszédaktusaink szerkezetét, ezáltal milyen minőségi változásokat idéznek elő hétköznapi kommunikációs tevékenységeinkben is. A közösségimédia-kommunikáció beszédaktusait tanulmányozva azt vettük észre, hogy az online térre jellemző közösségi kommunikációs beszédmódot sokan az azon kívül eső kommunikációs helyzetekben is használják, minek következtében a két színtér beszédaktusai erősen közelítenek egymáshoz. Erre a megállapításra jutott Zappavigna (2012) is, aki aktuális beszéd témákhoz kapcsolódó diskurzusokat hasonlított össze a Twitteren és más közösségi platformokon hétköznapi kommunikációs gyakorlatokkal.

A közösségi médiával kapcsolatos tanulmányok rendszerint a pozitív hatásokat erősítik meg: önbizalomhoz segít, javítja az önkifejezési technikákat, kreativitásra nevel, erősíti a közösséghez való tartozás igényét (Schmidt 2018), társadalmi kapcsolatokat teremt, szociális hálókat hoz létre, összekapcsolja az azonos érdeklődésű embereket (Rankov és Regec 2020). Sőt, néhány tanulmány azt szándékozik igazolni, hogy a túlzott médiafogyasztás, a felgyorsult és töredeztetett kommunikáció korunk természetes velejárói (Ehlers 2013). Ezzel szemben állnak azok a kutatások és eredményeik, amelyek a közösségi média veszélyeire, használóit és nyelvi formáit egyaránt romboló hatásaira hívják fel a figyelmet (Stumpp et al. 2011). A negatívumok között a legtöbb tanulmány a személyes kommunikáció háttérbe szorulását említi, illetve azt, hogy az online kommunikáció csökkenti a valóságos kapcsolatok iránti vágyat, és bizonytalanná teszi a felhasználókat a kapcsolataik értékelésében (Rankov, Regec 2020). Rankov és Regec (2020) kommunikációban fenntartott kapcsolatokat gyenge kapcsolatokként írják le, és hangsúlyozzák, hogy a hatására erősen visszaesett a kommunikáció empátiás funkciója: „A közösségi média hatékony támogatója az emberek közötti gyenge kapcsolatoknak. Az ötszáz Facebook-barát nem barát, csak ismerős és a négyszáz Instagram-követő »csak« bámézkodó” (uo.)

A közösségimédia-kommunikációra jellemző interakciók változásait több nyelvészeti munka is elemezte (Zappavigna 2012; Calude 2023), illetve – hozzánk hasonlóan – a közösségi média nyelvhasználatát több tanulmány is a digitális pragmatika elméleti keretében (Meier-Vieracker et al. 2023; Yus 2011) elhelyezve értelmezi. Ezeket alapul véve mutatjuk be a közösségimédia-használat hatására átalakult beszédaktusokat, a bennük megfigyelhető verbális és vizuális átformálódásokat. Kitérünk azokra az anomáliákra, amelyeket a közösségimédia-kommunikáció pragmatikai egységeinek szerkezeti átalakulása hozott létre, és amelyek napjainkra felül is írták a társas nyelvi viselkedés általunk eddig ismert szabályait, megváltoztatva a társas kommunikáció udvariassági elemeit, átalakítva az emberi kapcsolattartás hagyományosan elfogadott struktúráit. a digitális pragmatika elméleti keretében (Meier-Vieracker et al. 2023) értelmezzük. A mindennapi kommunikáció beszédaktusait – egyetértve Guillén-Nieto (2023) véleményével – a közösségi média véleményünk szerint is erősen negatív irányba formálta át,

átrendezve azok minőségi és mennyiségi mutatóit, A használt beszédaktusok száma egyre csökken, s ez a beszűkülés a kifejezésmódok egyhangúságát, leépülését hozhatja magával.

Munkánk célja ezen változások és az általuk okozott torzulások leírása, a magyar nyelvű közösségimédia-kommunikációban, mégpedig a felhasználók szemszögéből. Jelen tanulmányunkban csak egy pilotkutatás eredményeinek a bemutatására vállalkozunk, amelyben 25 fiatal felnőttet kérdeztünk meg a közösségimédia-használat során szerzett élményeiről, tapasztalataikról. Összesen 17 kérdést tettünk fel a *Social Media*val kapcsolatos kommunikációs szokásaikról. A megkérdezettek átlagéletkora 27 év volt, s mindannyian alapképzésű fiatalok voltak, akik éppen munkába álltak vagy munkát kerestek a megkérdezés idején. A kérdőívet mindenki online töltötte ki és küldte vissza a Google űrlapkészítő segítségével. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kisszámú minta okán csakis jelzésértékűnek tekinthetjük a kapott válaszokat, mindazonáltal mégis kirajzolódni látszanak a vizsgált generációra jellemző nyelvi viselkedési mintázatok. A kapott eredmények egyrészt arra ösztönöznek minket, hogy a kutatást nagyobb mintán is elvégezzük, másrészt pedig a pilotkutatásban feltett kérdések strukturális átalakításának a szükségességét is felvetik. A kapott eredmények alapján ugyanis a kutatás nagyobb mintán való elvégzéséhez több nyitott kérdést látunk indokoltnak, amelyekben a válaszadók megindokolhatják, kifejthetik véleményüket. Ezek megfogalmazásában minden bizonnyal segítségünkre lesznek a pilotkutatás adatai. A pilotkutatásunk – hiányosságai ellenére is – rámutatott arra, hogy a digitális pragmatikai viszonyok feltérképezése a közeljövő fontos feladatai közé tartozik, hiszen csak úgy léphetünk fel a közösségimédia-kommunikáció anomáliáival és torzulásaival szemben, ha ismerjük róluk a felhasználók vélekedését.

## **Közösségi kapcsolati hálók és kommunikációs szerveződésük átalakulása**

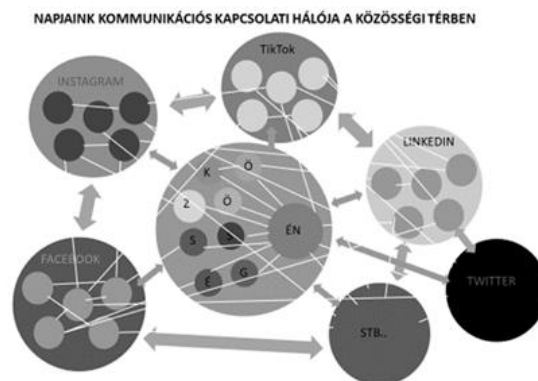
Az anomáliák és torzulások ellenére is vitathatatlan, hogy a közösségi média színtereire szükségünk van, hiszen ezek kötik össze egymással a társas kapcsolataink kommunikációs rendszerének időben és térben különböző pontjait. A „humán tartozékok” viharos elterjedésével szinte észrevétlen gyorsasággal épültek ki az új kommunikációs hálózatok, beavatkozva az emberi létbe azáltal, hogy láthatóvá és elérhetővé tettek minket idő- és térbeli korlátok nélkül. A közösségi média szervesen beépült a munka, a szabadidő, az informálódás és a tanulás világába. Az eszközök, amelyek az állandó kommunikációs jelenlétünket biztosítják elengedhetetlen tartozékunkká váltak, és a közösségi csatornák tucatjai megkerülhetetlen kommunikációs felületekké épültek ki. Ehhez azonban először meg kellett tanulnunk az applikációk sajátos eszközzségeinek és jelképleteinek megfelelő új kommunikációs szabályokat, hogy beszélni, csetelni, írni, keresni vagy képeket készíteni, szerkeszteni és küldeni tudjunk, s ez a tanulási folyamat már önmagában véve megváltoztatta a kommunikációs szokásainkat. Az új eszközök birtokba vétele közben azonban nem vettük észre, hogy gyökeresen megváltozott a kommunikációról alkotott felfogásunk és az ahhoz való hozzáállásunk is. Kialakult például a FOMO (*Fear Of Missing Out*) jelenség, azaz a félelem attól, hogy lemaradunk valamiről, hogy kimaradunk valamiből. A mi pilotkutatásunkban megkérdezett fiatalok esetében is jelen van ez az érzés, de sokkal kisebb mértékben, mint azt vártuk, hiszen mindössze 20%-uk válaszolta azt, hogy tart attól, hogy valamilyen információról lemarad, vagy nem értesül egy eseményről időben, mert éppen nem volt elérhető a közösségi hálózatokon. Ez az eredmény azzal is magyarázható, hogy a megkérdezettek 80%-a óránként akár többször is belepillant a Facebook, a Twitter és más csatornák hírfolyamaiba, megtekinti az érkező üzeneteket, figyeli a megosztásokat.

A digitális eszközök, majd a közösségi platformok akarva-akaratlanul kiléptettek bennünket a megszokott kommunikációs terünkből, a kommunikációs világunk lokális meghatározottságából, a technikai megoldások pedig arra sarkalltak bennünket, hogy éljünk mindazzal a lehetőséggel, amit a globálissá vált kommunikációs tér felkínál: azonnal elérhetünk bárkit és bármit, bárhol és bármikor. A lokális családi-baráti kapcsolatokban megszokott beszédaktusok ezáltal átnyúlnak egy szélesebb kontextusba, beépülnek egy nagyobb csoport kommunikációjába, ahol idegenek is vannak, akikkel szintén abban a beszédmódban kezdtünk el kommunikálni, amit addig csak az ismerősökkel, barátokkal vagy a családtagokkal használtunk. A felépített kereső modulok, profilok, csoportok segítségével egyszerre tarthatjuk korlátlan számú

kommunikációs partnerrel a kapcsolatot, és ez bekapcsolja a felhasználókat egy végtelen elemű kapcsolati rendszerbe, ahol a nemcsak a résztvevők száma korlátlan, hanem az interakcióké is. Így olyan szerteágazó kapcsolati hálóak alakulnak ki, amelyek kommunikációs birtoklása egyre nagyobb nehézségekbe ütközik. Ez azzal is együtt jár, hogy a kommunikációs gyakorlatunkban egyre nagyobb szerepet kap az, hogy már nemcsak a közvetlen, személyes ismerőseinknek szól egy-egy üzenet, hanem az egész világnak. A korábbi, korlátozott elemű kapcsolati hálóink felbomlanak tehát, s hirtelen egy, a határtalanság érzését közvetítő kommunikációs módban kezdtünk el úgy kommunikálni, ahogyan azt a korlátozott számú interperszonális kapcsolatainkban megszoktuk. Érdekes tehát az, hogy az online közösségi kommunikáció elemei behatolnak a hétköznapi nyelvhasználatunkba, de ugyanakkor az is jellemző, hogy a hétköznapi kommunikációs szokásainkat vetítjük ki az online kontextusokra is.

Ez azonban egyik irányból nézve sem működik jól, mert nem érzékeljük a kommunikáció szokásos korlátait, sem térben, sem időben. A közösségi kommunikációs térben nincsenek fizikai korlátok a kapcsolatteremtésben, és nincsenek szabályozva a beszélőlépések vagy a beszélőváltások sem. Nincsenek nem elérhető tartalmak, s erősen omladoznak a társas kommunikáció íratlan szabályai is. A kapcsolati hálóinknak sincsenek már előre meghatározható, általunk szabályozható kezdő- és végpontjai. A szóbeli, valóságos információs közegre épülő és igazából véletlenszerű kapcsolatteremtés formáit átvették a kereső applikációk, ahol a keresés minősége, pontossága, túléles meghatározása a lényeg, mert csak a célszemélyekkel való kapcsolatteremtés a célunk. Minél több platformon veszünk részt, annál nagyobb hatótávolságúak, szélesebbek a kapcsolódási pontjaink, és annál nagyobb az esélyünk, hogy mi is célszeméllyé váljunk mások számára. Egyrészt hatványozódnak az elérések, másrészt korlátlan az új ismeretségek száma is. Ez pedig új alapokra helyezi a kapcsolatépítés formáit, és teljesen más dinamikát ad a kapcsolatfelvétel beszédhelyzetének is.

A kapcsolatkeresés dinamikáját tehát nem az esetlegesség határozza meg, hanem sokkal inkább a direkt háló(zat)építés szabályai szerint való működés. Ismert közszereplők, celebek, influenszerek, podcast készítők válhatnak számunkra potenciális kommunikációs partnerré, ismerőssé. De azt is megtehetjük, hogy felvesszük a kapcsolatot egy ismeretlen nagymamával, aki főzőshowt hozott létre, és ezáltal saját közösséget épített fel, s ha a szándékunknak az felel meg, akkor tagjai is lehetünk ennek az újonnan felfedezett közösségnek. Ez – szerveződését tekintve – indirekt hálóként azonosítható, amelyben a követők, a tagság nem mindig ismeri egymást személyesen, hiszen sokan csak egy kommunikációs stratégia, egy algoritmus útján jutottak el a csoporthoz, a tagok számára azonban a személyes ismeretség hiányának ellenére is egyértelműen biztosított az összetartozás érzése. Az 1. ábra szemlélteti napjaink kommunikációs kapcsolati hálói a közösségi térben.



1. ábra: Napjaink kommunikációs kapcsolati hálói a közösségi térben



## Médiapragmatika és a *Social Media* beszédaktusainak átrendeződése

Herring (2007) szerint a digitális kommunikáció, és ezen belül is a közösségi média pragmatikai szempontú vizsgálata két irányból történhet. Egyfelől úgy, hogy a nyelvészeti pragmatika klasszikus vizsgálati területeit (pl. beszédaktusok, udvariasság, kapcsolatfelvétel) kivetítjük a *Social Mediara* is, másfelől úgy, hogy a digitális kommunikáció jellemzőit (nicknevek, flaming, mobbing) vizsgáljuk meg a pragmatika eszköztárának segítségével. Tanulmányunkban nem különítjük el ezt a két szempontot, mivel az általunk elemzett, digitális térben megvalósuló beszédaktusok performatív alakzatai mindkét irányban jól kirajzolódnak. A beszédaktuselmélet modern megközelítései (Meibauer 2001; Liedtke 2016) alapján azt gondoljuk, hogy a beszédaktusok alkalmazkodnak a mindenkori kommunikációs csatornához, amelyekben megvalósulnak. Például a *lejáratus* vagy a *betámadás* beszédaktusa nyilvánvalóan megvalósulhat nemcsak a közösségimédia-felületeken, hanem azokon kívül is, de más-más jellemző jegyekkel. Ezért egyrészt a klasszikus beszédaktuselmélet (Austin 1990; Searle 2000; Verschueren 1999), másrészt annak a közösségi média beszédaktusaira vonatkozó alkalmazási lehetőségei (Virtanen 2013) alapján elemeztük a *Social Mediában* jellemzően használatos beszédaktusokat, illetve azt, hogy hogyan viszonyulnak ezekhez a felhasználók. A vizsgált beszédaktusok egy része besorolható tehát az Austin (1990) és Searle (2000) által felállított kategóriákba, csak – mint látni fogjuk – a digitális térben való megvalósulásuk lényegesen átalakította a szerkezetüket, és ezáltal a kommunikációban betöltött szerepüket is. Más részük, például a *mobbing* (internetes zaklatás), a *flaming* (indulatgerjesztés) felfoghatók olyan új beszédaktusokként is, amelyeket a *Social Media* hozott létre (Yus 2011).

### 1. A megosztás beszédaktusa

Az egyik Samsung reklám szövege így szól: „*Megörökíteni egy pillanat műve. Megosztani is.*” A kérdés az, hogy mit osztunk meg: élményt, információt, érzelmet, reakciót, vagy azt, hogy benne vagyunk a kommunikációs térben és ezt jelezzük, csupán csak megosztunk? A megosztó, azaz hagyományos értelemben véve a közlő számára a közösségi médiában elsősorban magának a megosztásnak mint beszédcselekvésnek van jelentősége, és nem a ténylegesen közölt információnak. A megosztás ezért önmagában is sajátos beszédaktussá válik, ami mögött ugyanúgy a közlés kényszere húzódik meg, mint a hagyományos kommunikációs térben zajló beszédgyakorlatok esetében. Az online szerveződésű beszédaktusokban azonban már nem a közölt tartalom áll a kommunikációs esemény középpontjában, hanem annak az azonnali továbbítása. Ebből alapvetően az következik, hogy a következő kommunikációs lépésben – a válaszadás során – az elvárt reakció sem az üzenet tartalmához fog kapcsolódni, hanem csak magához az üzenetküldéshez. A válaszlépés tehát egy „*köszi*”-ben vagy egy emotikonban, esetleg a „*De jó, hogy megosztottad!*”-frázisban merül ki. Lehetséges az is, hogy a megosztó fél sem azt várja el, hogy a beszédpartner a megosztott tartalommal kapcsolatban nyilatkozzon meg, csupán azt, hogy rögzítse a megosztás tényét, azaz azt, hogy a megosztás célba ért.

### 2. A véleménynyilvánítás beszédaktusa

Az egyértelmű, hogy a közösségi médiában a véleménynyilvánítás és az arra adott reakció a központi beszédaktus (Yus 2011, 2021). A véleménynyilvánítás beszédaktusa hordozza az üzenet lényegét: *Tartom a folyamatos kapcsolatot világgal és az embertársaimmal!* A véleménynyilvánítás a közösségi médiában tehát a kapcsolattartás eszköze is egyben, ami állandó megmutatkozásra késztetve hordozza a kommunikációs szituáció valódi jelentéstartalmát: *Jelen vagyok a virtuális világban, megosztok és posztolok, számoljatok tehát velem és a véleményemmel!* Ebben az értelemben, mint fentebb láttuk, a megosztás maga a közlés, a véleménynyilvánítás pedig a befogadó alapvető célja és a küldő (a megosztó) részéről is a legerősebben elvárt beszédcselekvés. Itt vetődik fel a vizsgált folyamat következő kérdése: ha a közlő szándéka mindössze a megosztás, akkor milyen értékkel bír a vélemény a virtuális térben? Alapvető ellentmondás mutatkozik meg abban, hogy bár a közlő a közlési igénye által kikényszeríti a válaszreakciókat, de a kapott vélemények tartalma már megosztja a közlők kommunikációs magatartását: vannak, akik ezekre már nem reagálnak, és vannak, akiknek a következő kommunikációs lépését határozza meg.

A beszédesemények szerkezetét tehát az online térben is a kapott reakciók határozzák meg, de sokkal erősebben és szimbolikusabban, mint a hagyományos diskurzusterekben. Ez pedig azt erősíti meg, hogy az üzenet, a poszt valódi közléstartalma nemcsak a befogadó, pontosabban a véleményező, hanem a közlő számára is lényegtelené válik, és az online közösségi kommunikációban a hagyományos értelemben vett válaszadás helyett csupáncsak jelzésértékűek lesznek a válaszreakciók (emotikonok, emoji, lájkok stb.). Láthatjuk, hogy a válaszreakciók esetében sem a tartalom a lényeg, hanem az, hogy érkezett-e egyáltalán válasz, és mindegy, hogy pozitív vagy negatív előjellel, de érkezett! Az attól való félelmet, hogy negatív választ vagy semmilyen reakciót sem kapunk a FOJI (*Fear Of Joining In*) jelenség írja le. Ez azt jelenti, hogy félünk a közösségi médiában posztolni, üzenni vagy valaki posztjára, üzenetére reagálni, mert attól tartunk, hogy senki sem ír majd vissza a mi beszédcselekvésünkre, vagy senki sem lájkolja majd a tartalmat, amit éppen megosztottunk (Yus 2011). A pilotkutatásunkban megkérdezetteknek egy skálán kellett megadniuk, hogy mennyire érzik sértőnek, bántónak, ha elmaradnak a reakciók. „*Nagyon sértőnek*” a megkérdezettek 40%-a tartotta ezt, „*eléggé sértőnek*” 15%-uk, s 35% választotta a „*nem zavar/nem bánt*” válaszlehetőséget. Az adatok azt mutatják, hogy a közösségi kommunikációban felértékelődik a válaszadás szimbolikus, gyakran csak vizuálisan megjelenített beszédaktusa.

### 3. A válaszadás beszédaktusa

Hogy ezt a jelenséget jobban megismerjük, számos további kérdést tettünk fel a pilotkutatásunkban. Elsőként azt, hogy félnek-e a megkérdezettek attól, hogy a posztjaikra/hozzászólásaikra/véleményükre negatívan reagálnak mások. Az eredmény meglepő volt, mert csak 30%-ban kaptunk nemleges válaszokat, 65%-ban pedig azt mondták a megkérdezettek, hogy csak alkalmanként tartanak ettől, és csak 55%-ban nyilatkozták azt, hogy soha nem tartanak a negatív kommentektől. A második kérdésünk az volt, hogy hogyan reagálnak a fiatal felnőttek (25-33 évesek) arra, ha verbális támadásokat kapnak válaszreakcióként. A többséget (60%) nem érdeklik ezek, a megkérdezettek 15%-a megsértődik miattuk és befejezettnek tekint az aktuális beszédaktust, és csupán 25% az, aki visszaválaszol. A következő kérdés az volt, hogy hogyan kezelik a negatív kritikát a fiatal felnőttek a használt felületeken. Míg az erősebb, egyszeri verbális támadást jóval többen ignorálják, addig a sorozatos negatív kritikát alapesetben nem hagyják szótlannul, és keresik a *visszavágás*, a *visszaszólás*, a *beszólás* lehetőségeit, de csak késleltetve. A megkérdezett mintában ugyanis csak 10% nyilatkozta azt, hogy azonnal visszavág, míg a nagy többség adandó alkalommal teszi ezt.

Látjuk tehát, hogy nem az információtartalom áll a közlő reagáló szerkezetű beszédaktusok fókuszában, hanem a kapcsolattartás a továbbításon keresztül. Továbbítunk, de azzal céllal, hogy egyrészt fenntartsuk az interakciót, másrészt így biztosítsuk jelenlétünket a platformon, s végül abból a célból, hogy ezzel is egy újabb reakciót váltsunk ki: *Továbbítom, hogy reagáljatok!* Ezért tartjuk a közösségimédia-kommunikáció egyik torzulásának azt, hogy a befogadói szerep csak a gyors visszajelzésre, a küldői pedig a posztot megosztó, közvetítői szerepre korlátozódik. Ezt a változást szemléltetjük a 2. ábrán.

### 4. A visszacsapás, az odacsapás beszédaktusa

A pilotkutatásban kapott válaszok alapján a *visszacsapás* beszédaktusaként határoztuk meg a negatív reakciók kiváltotta válaszokat, amennyiben azokban felismerhető a korábbi negatív reakció megtorlásának szándéka. Ezzel kapcsolatban először azt kérdeztük meg, hogy a fiatal felnőttek felvállalják-e a közösségi felületeken kialakult konfliktushelyzeteket vagy sem. Ebben az esetben is egy skáláról kellett a megfelelő választ kiválasztani: *igen, mindig/igen, általában/igen, de csak alkalmanként/ nem, soha*. A válaszok érdekesen korrelálnak a fentiekben említett *visszavágás*, *visszaszólás*, *beszólás* beszédaktusainak használatával, hiszen 40% azt válaszolta, hogy minden esetben felvállalja a konfliktust, 25% dönt gyakran emellett, és az alkalmanként konfrontálódó válaszok is 30%-ot tesznek ki. Hangsúlyozzuk, hogy válaszreakciókról van szó, és nem egy szándékos, előzetes esemény nélküli, romboló akcióról. Összességében véve elenyésző a megkérdezettek között azok száma, akik nem torolnák meg a közösségi felületeken kapott támadásokat. A megtorlás esetében gyakori a *visszavágás*, a *visszaszólás*, a *beszólás* beszédaktusának alkalmazása (80%), ami arra enged következtetni, hogy a tudatos kommunikációnak a közösségi felületeken van egy olyan ismérve is, amely a negatív

### A KÖZÖSSÉGIMÉDIA-KOMMUNIKÁCIÓ KÖZVETÍTÉSI STRUKTÚRÁJÁNAK FOLYAMATA ÉS ANNAK VÁLTOZÁSAI



2. ábra: Az „adó” és a „vevők” torzult szerepe a közösségimédia-kommunikációban

kommentekhez kapcsolódik, és verbális táadásokra adott válaszreakciók összességéként arculat/homlokzat-védő beszédaktusként szerveződik. A negatív kommenteket, a romboló lájkokat a közösségi felületeket használók rendszerint maguk is arculatot/homlokzatot támadó elemként azonosítják, ami teljesen megfelel Goffmann (2008) és Brown/Levinson (2008) elgondolásának, miszerint egy megnyilatkozás, amennyiben azt a címzettje bántásként, sértésként, verbális támadásként interpretálja, beindítja az énképünket megvédő, megtartó beszédcselekvések sorát. Ennek következtében a közösségimédia-kommunikációban akár egy végtelennek tűnő kommentáradat is kialakulhat, amelyben az érintettek arról vitatkoznak, hogy megvalósult-e egyáltalán a verbális táadás beszédaktusa.

Részkérdésként arra is választ szerettünk volna kapni, hogy a fiatal felnőttek – talán éppen azért, hogy már eleve kivédjék a negatív kommenteket – maguk is kezdeményeznek-e a közösségi kommunikációs felületeken konfliktushelyzeteket. Arra a kérdésre, hogy „*Szokott-e szándékosan provokálni a kommentjeiben, posztjaiban?*” meglepő őszinteséggel a megkérdezettek 10%-a vallotta be, hogy „*néha*” és további 5% azt, hogy „*gyakran*”.

#### 5. Az üzenés beszédaktusának eltűnése, a visszacsatolás funkcionális átalakulása

Már az előzőekben is rámutattunk arra, hogy a klasszikus kommunikációs folyamatára a közösségimédia-felületeken zajló beszédaktusokra nézve már nem alkalmazható. Többek között azért sem, mert eltűnt belőle a klasszikus értelemben vett üzenet, helyét a zaj és a visszacsatolás beszédaktusa vette át. Ennek következtében átalakult, felbomlott az üzenet hagyományos definíciója is. Az üzenet elvesztette azt a jelentését, hogy egy rövid, informatív, cselekvésre készítő információt hordozzon. Azokat az üzenetformákat, amelyeket a közösségi médiában jellemzőek már nem nevezhetjük üzenetnek, legfeljebb üzenetfolyamnak, üzenetkörforgásnak. Egy folyamatos, véget nem érő, bármikor újakezrdhető és folytatható üzenetláncról van szó, amelyben az üzenetek átalakulnak, kiegészülnek, deformálódnak, azaz nagyon sok esetben már nem is egyeznek meg az eredeti üzenet tartalmával, formájával. A közösségi média „*üzenethálói*” egy végtelen kommunikációs láncot alkotnak, melyeknek szerteágazó kapcsolódási pontjaik miatt valójában már nincsenek kezdő- és végpontjaik. Az üzenetláncok pedig a reakcióláncok részei is egyben, szervesen beépülnek azokba, de azt is megfigyelhetjük, hogy maguk a válaszok is egy szerteágazó visszacsatolási láncot alkotnak, amelyben a reakció tényleges „*üzenete*” sem játszik már szerepet. A reakciók köré újabb „*reakcióművek*” szerveződnek, a korábbi válaszokra újabb kommentek érkeznek, és az állandó visszacsatolások révén kialakul a válaszreakciók körforgása is. Az üzenethálók köré tehát visszacsatoláshálókat szerveződnek, amelyek nemcsak számtalan véleménynyilvánítást tartalmaznak, hanem további reakciókat is generálnak, mintegy végtelenné téve a szituációt.

Ezért azt feltételeztük, hogy a közösségi kommunikációs felületek használói odafigyelnek arra, hogy milyen reakciókat válthat ki az üzenetük, a reakciójuk a többi felhasználóból. Megkérdeztük tehát, a pilotkutatásunkban résztvevő fiatal felnőttektől, hogy meg tudják-e előre határozni, miként fognak reagálni mások a véleményükre/posztjukra. Ennél a kérdésnél a válaszadási opciókat négy kategóriába soroltuk: *igen, mindig / igen, legtöbbször / nem, sok meglepetés ér / nem, sosem tudom kiszámítani*. A válaszadók 65%-a vélte úgy, hogy a reakciókat legtöbbször sikeresen meg tudják jósolni, és 20% volt azoknak az aránya, akik úgy vélték, hogy ebben sohasem tévednek. A „sok meglepetés ér” opciót mindössze 10% választotta, és 5% nyilatkozta azt, hogy sohasem tudják kiszámítani, hogyan fognak reagálni mások a posztjaikra, kommentjeikre, megosztásaikra. A következő kérdés ebben a kérdéscsoportban az volt, hogy hogyan reagálják le a felhasználók a közösségi csatornákon, ha nem a várt reakcióval találkoznak. A vélemények ebben a tekintetben nagyon megoszlottak: egyforma volt az aránya azoknak, akik ebben az esetben nem válaszolnak, és ezzel részükről lezártnak tekintik a szituációt, és azoknak az aránya, akik válaszreakciót indítanak (*védekezés, magyarázkodás, bocsánatkérés, visszavágás*) (45-45%). Érdekes a fennmaradó 10% magatartása, mert ők megjegyzik ezeket az eseteket, és általában nem a következő kommunikációs akciójukban csatolnak rá vissza, hanem csak késleltetve, azaz kivárva az adandó alkalmat.

Azt is megkérdeztük, hogy a fiatal felnőttek elgondolkoznak-e esetenként arról, hogy a velük megosztott tartalmakra adott reakcióikat vajon hogyan fogják mások értelmezni, és meg tudják-e jósolni a befogadók reakcióit is. A válaszokból kitűnik, hogy a megkérdezettek tisztában vannak azzal, hogy a reakciójuk várhatóan milyen érzelmeket fog kiváltani másokban, és meg tudják jósolni azt is, hogy ezáltal milyen irányt fog venni az adott szituáció. A válaszadók 60%-a tudja előre kiszámítani az általa adott reakció hatását, 30% volt azok aránya, akik ebben tévedni szoktak, és 10% azoké, akik általában nem tudják megjósolni, hogy mit válthat ki másokból az üzenetük, a kommentjük, a véleményük. Ezért valójában meglepő volt, hogy a megkérdezetteknek csak 35%-a várja el az azonnali reakciót, 30% nem száll ki a kommunikációs helyzetből az azonnali reakció hiányában sem, és 35% azt gondolja, hogy az azonnali reakció elvárhatósága erősen függ a kontextustól, szituációtól is, de az üzenet tartalmától is. Ebben a kérdésben tehát a hagyományos értelemben vett definíció szerint is szerepet játszik a tartalom. Ez egyben azt is jelenti, hogy bizonyos kommunikációs helyzetekben/tartalmak esetén szinte kötelező az azonnali reagálás, míg másokban késleltethető. Véleményünk szerint az aktuálisan használt platformok szokásaitól is függ, de erre a válaszadók nem tértek ki. ellentmondást fedeztünk fel abban, hogy a 25 megkérdezettből 8-an erősen sértőnek érzik, ha nem kapnak a kommentjeikre, a posztjaikra azonnali választ, a többiek ebben az esetben is az adott helyzettől/tartalomtól teszik függővé a reakció elmaradásának hatását.

A fenti adatok is megerősítik, hogy a közösségimédia-kommunikációban felértékelődik a *visszacsatolás* beszédaktusa: egyetlen poszthoz is végtelen mennyiségű újabb poszt kapcsolódhat. A visszacsatolások iránya (pozitív, negatív, a várakozásnak megfelelő vagy azzal ellentétes) dönti el, hogy milyen irányban halad tovább a beszédesemény, pontosabban azt, hogy mikor fejeződik be, s hogy valamilyen konkrét nyelvi jelzőpont használata által fejeződik-e be, vagy csak megszakad, megtörik egy kis időre, esetleg váratlanul végleg abbamarad.

A válaszadók is érzékelik, hogy a közösségimédia-kommunikációban a klasszikus értelemben vett üzenetátadás funkciója erősen sérülhet, vagy egyáltalán nem is teljesül. Bár a hagyományos szöveges üzenetek, (pl. meghívás, köszöntés, tájékoztatás) az online tér zajában is eljutnak a címzetthez, de szinte kötelezőnek érezzük, hogy ezeket valami képes formáció is kísérje. A hagyományos üzenet ezáltal beékelődik egy nagyobb, társított kommunikációs folyamatba is, és gyakori, hogy nem a szöveget olvassuk el azonnal, hanem a kísérő funkcióban lévő emotikont, emoji-t, képet vagy egyéb csatolást nézzük meg előbb. De eljárhatunk úgy is, hogy nem magát a megosztást nézzük meg előbb, hanem azt, hogy mások miként reagálnak egy verbális vagy vizuális megosztásra, és ennek alapján döntünk arról, hogy érdekel-e bennünket a megosztott tartalom.

Ezen döntések eredményeképpen a hagyományos üzenőformák szövegszerűsége teljesen felbomlik az online közösségi kommunikációban. A szövegek töredékessé válnak, mivel gyengébb az őket összekapcsoló kohéziós erő, és nemcsak azért, mert feldobott képek, kommentek, esetleg lájkok és emoji-k tömkelege bukkan fel a szövegdarabok között, hanem azért is, mert a kép,



a jel már teljesen átvette az üzenethordozói szerepet. A szöveg helyett a képi megoldások, a vizuális tartalmak kerülnek előtérbe az üzenő ágens szerepébe. Saját szavaink helyett a képet beszélgetjük, a kép pedig képes arra, hogy a beszélőket helyettesítse. A megkérdezett fiatal felnőttek 85%-a tartja fontosnak, hogy a szöveges üzenethez képi tartalmakat is csatoljon, ezekről következtessen csak 15% próbál meg lemondani. Arra a kérdésre, hogy képi tartalommal kísért vagy csak írásos, illetve hangüzenetre reagálnak-e többen/gyakrabban a fiatal felnőttek, nagyon eltérő válaszokat kaptunk. A három modalitás ugyanis megközelítőleg azonos arányban képviselteti magát mind a gyorsaság, mind a gyakoriság tekintetében (35% képpel kísért üzenet, 35% írásos üzenet (emotikonnal), 30% hangos üzenet). Nagyobb mintán elvégzett felmérés esetén érdekes lehet, hogy melyik irányba mozdulnak el az adatok.

## 6. A képen beszélés és a mögöttes üzenetek előtérbe kerülése

Kutatások is kiemelik, hogy a közösségi térben a képek interakciója zajlik, azaz nem a képekhez tartozó szöveges üzenetek lépnek egymással kapcsolatba, hanem maguk a képek (Köhl, Götzenbrucker 2020). Ezzel kapcsolatosan Köhl és Götzenbrucker (2020) tettek fontos megállapításokat. Ezek közül az egyik az, hogy a képekkel közvetített tartalmak irányítják azt, hogy a kísérői szerepben álló szöveges üzenet pozitív vagy negatív fogadtatást kap-e. A másik pedig az, hogy szövegek helyett a képes üzenetek, pontosabban azok mennyiségi és minőségi mutatói teremtik meg a közösségimédia-kommunikációban a szituatív közelséget, illetve távolságtartást. A korábbi udvariassági elemek helyett a felhasználók képeket alkalmaznak (Köhl, Götzenbrucker 2020). A szorosabb kommunikatív kapcsolatokban a képeknek nagyobb szerep jut, hiszen kiválthatnak teljes beszédaktusokat is. A lényeg az, hogy itt is szerepcseré ment végbe: a szöveg kíséri a képet, és nem fordítva, mint korábban. Az online térben zajló kommunikáció térhódítása előtt kép funkciója a szöveg illusztrálása volt, nem pedig a helyettesítése.

A képpel támogatott kommunikációs kontextusokban lényeges kérdés a képek autentikussága, az ábrázolt tartalmak eredetisége, hiszen ettől is függ a képpel közvetített üzenet kommunikatív értéke (humoros, megdöbbentő, feltűnő, elrettentő stb.). A képeknek a közösségimédia-kommunikációban már csak az a funkciója, hogy megtámogassák az adott beszédaktust interpretációját, vagy hogy kiegészítsék annak a mondanivalóját, hanem az is, hogy szimbolikus utalásokat tegyenek. Megtehetjük például azt, hogy a saját nyaraláson készült fotóink helyett a közölni szándékolt információ helyettesítésére egy gif-fájlt küldünk üzenetként. A képi tartalmak a beszédaktusoknak annyira szerves részévé is váltak, hogy Köhl és Götzenbrucker (2020) a szociális médiakommunikációt „képalapú” interakció-sorozatnak nevezik. „A kép szükséges és alapvető kommunikációs elemmé vált a közösségi platformokon, legyen szó bármilyen üzenetről, képi támogatás nélkül már nem ugyanaz a szöveg értéke, mint képpel együtt, és ezért nem is ugyanaz az üzenet ér célba képpel és kép nélkül” – állapítja meg Köhl Götzenbrucker (2020: 9). Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy magának a szövegnek a fogalma is megváltozott a közösségi kommunikáció hatására, kiterjesztettebbé vált, mert magában foglalja annak vizuális elemeit is. Ezért az üzenetek és a válaszreakciók értelmezési tartományának képpé és szöveggé való felbontása nem lehetséges, a két tartomány közösségimédia-kommunikációban együttesen konstruálja meg a jelentést. A képek jelentésalkotó szerepe mellett, mint ahogyan számos vizsgálat (pl. Köhl, Götzenbrucker 2020) ki is mutatta, felerősödött azok kapcsolattartó szerepe is. Az, hogy melyik beszédaktus szerkezetébe melyik képet illesztjük be, nagyban függ attól, hogy a különböző közösségi platformokon milyen kommunikációs szokások alakultak ki, és hogy a képnek a küldője szövegkísérő vagy szöveg helyettesítő szerepet szán-e.

A kutatások nemcsak megerősítették, hogy egyes beszédaktusok szerepét teljesen betöltik a képek (*üdvözlés, elköszönés, gratuláció* stb.), hanem arra is rámutattak, hogy a képek mögöttes üzenete sem elhanyagolható (Köhl, Götzenbrucker 2020). Az Instagramon és társain a megosztott képek komplexebb, nagyobb képhálókákká kapcsolódnak össze, amelyek gyakran leegyszerűsítik, sztereotipizálják a társadalmi szerepeket, problémákat. A képek hatással vannak a közösségi felületeken kommunikálók életvitelére, megváltoztathatják attitűdjeiket, kihathatnak társadalmi szerepük értelmezésére és kivitelezésére. Gondoljunk például egy képi üzenetre a '70-es évek Magyarországról, ahol egy ikonikus szépségápolási plakáton megjelenő szöveg és az azt reklámozó szereplő a terméket volt hivatott eladni. E kettő együtt azt az üzenetet közvetítette számunkra, hogy ezt a terméket érdemes megvásárolni, hiszen a szöveg és a kép funkcionálisan azonos szerepben volt elhelyezve, és egymást erősítették a kívánt reklámhatás

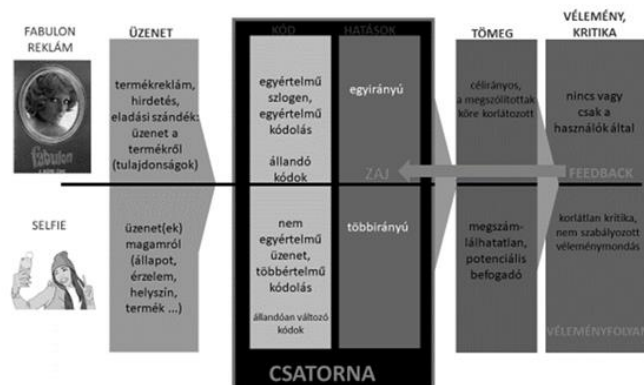


elérése érdekében. A szlogen verbális és a kép vizuális tartalma teljesen koherens, az információtartalmuk azonos volt. „Fabulon, a bőre őre, ezt használja nyakra, főre!”, s a képen látható modell a termék használata általi eredményt sugallta. A mögöttes üzenet is egyértelmű: az adott kor nőideáljának a megjelenítése, hitelessé és elfogadottá tétele a termék és a reklámozója által, és mintegy a kép mögé nézve megpillanthatjuk az akkori magyar nőknek sugallt nő-kép lényegét is. Hasonlítsuk össze most ezt egy szelfivel, s nézzük meg annak az üzenetét!



3. ábra: Vizuális üzenetek mögöttes üzenetei  
Kőbányai Gyógyszerárugyár – Caola magyar szépségápolási termékcsalád,  
fotó: Németh Andrea, modell: Pataki Ági.

A filterapplikációk megzavarják a kép hitelességét, s ezzel meg is hamisítják az üzenet tartalmát. A szelfizés, az önfotózás napjainkban önálló beszédaktusként működik a közösségi felületeken<sup>1</sup>: kevés konkrét üzenetet közvetít a küldőjéről, inkább mögöttes tartalmat jelenít meg, érzelmeket vált ki és válaszreakcióra sarkall. Csakhogy éppen az alkalmazott technikák miatt az üzenet pont ezekben a dimenziókban nem lesz egyértelmű, sem a küldő, sem a befogadó számára. A '70-es évek képe mindenben hibátlanul értelmezhető, mind a vizualizált, mind a verbalizált tartalom és a mögöttes üzenet koherens egységet alkot. Ezzel szemben napjaink szelfijeinek az „üzenetei” többretegűek, szerteágazóbbak. Ezáltal egyszerre hordoznak megannyi információt, még akkor is, ha gyakran ugyanazt a beállítást alkalmazzák, s csak az önbe-mutató „szlogent” variálják a szelfikészítők. Az összehasonlító elemzésünk eredményeit a 4. ábra foglalja össze:



4. ábra: Az üzenet kódoltságának átalakulása a közösségi platformok hatására

<sup>1</sup> A szelfik tartalomelemzését ld.: Ujhelyi (2018), szemiotikai, pragmatikai keretben történő elemzését ld. Meriluoto (2023). Mindössze zárójelben jegyezzük meg, hogy éppen a kozmetikai ipar egyik reklámfo-gása, hogy buzdítja a felhasználókat a szelfikészítésre és annak megosztására másokkal (A Nivea arcbőr-elemzés szelfivel című program 24 szelfi készítését célozza meg: <https://www.nivea.hu/tippek-es-tana-csok/skinguide>).

Az ábra alapján belátható, hogy egy szelfi vagy bármelyik kipoztolt, megosztott kép összetett szöveggé funkcionál, amelyben sem az információ közvetítése, sem a közvetítés csatornáit nem tekinthetők egyirányúnak. Egy olyan többirányúsodott folyamatról van szó, amelyben egyrészt a kép által megvalósított beszédaktus elemei lesznek szerteágazóak, másrészt a kiváltott válaszreakciók lesznek nagyon különbözőek. Nehezen meghatározható az eredeti üzenet-tartalom, és gyakran nem nevezhető koherensnek a verbális és a vizuális tartalom.

Mindebben az az érdekes, hogy maga az alapvető csatorna – a kép – ugyan megmaradt a közvetítő szerepében, azonban jelentősen lerövidült a képi tartalmak közlési és befogadási ideje szemben az írásos tartalmakkal. A közösségimédia-kommunikációban a közlő már nem egy befogadónak közvetít valamit individuális kontextusban, hanem sok, igazából számtalan potenciális befogadónak teszi elérhetővé a saját személyes életével kapcsolatos képeket. Ennek következtében a befogadó sem csak egy személlyel – a küldővel – áll kommunikációs viszonyban, hanem számtalan másik befogadóval, akik értékelik, minősítik a megosztott képi tartalmakat. S ennek az a következménye, hogy nemcsak a személyes ismerőseink érzik magukat feljogosítva, sőt, felszólítva az *ítéletalkotás*, a *véleménynyilvánítás* beszédaktusára.

A képi tartalmak kiértékelésébe ennek eredményeképpen ismerősök és ismeretlenek egyszerre kapcsolódnak be, s a közösségi kommunikációs csatornákon a képek minősítése egyre fontosabb beszédaktussá válik. Erre irányult az a kérdésünk, hogy a megkérdezettek félnek-e attól, hogy a megosztott, elsősorban vizuális tartalmakkal lejáratták magukat. A többség (55%) nemleges választ adott, 35% azonban azt jelezte, hogy ismerik ezt az érzést, gyakran izgulnak, hogy tetszik-e másoknak a feltöltött kép. A válaszok 10%-a azért volt meglepő, mert platformhoz kötötte a tartalom/kép megosztásával kapcsolatos félelmeket, például a TikTok-hoz erősebben társult a megkérdezettek körében a negatív megnyilvánulásoktól való félelem.

## 7. Az *ítéletmondás* beszédaktusa

A közösségi média jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy az emberek teret kapjanak érzelmeik, kritikai észrevételeik azonnali megjelenítésére. A *véleménynyilvánítás* beszédaktusa, ami Austin (1999) és Searle (2000) eredeti értelmezése szerint a deklaratívumok csoportjába tartozik, valamihez, valakihez való viszonyulásunkat fejezi ki. Ebben a beszédaktusban a korábbi és aktuális tapasztalataink, ismereteink, attitűdjeink összességüként megfogalmazzuk az egy adott személyről, dologról, eseményről bennünk kialakult „képet”. A *véleménynyilvánítás* mint terminus ezért inkább egy „puhább” kritikai megnyilatkozásként fogható fel, amit általában a vélemény alátámasztására szolgáló indoklás is követ. A *véleménynyilvánítás* ezen klaszszikus beszédaktusa kikopott a közösségi média felületeiről. Megnyilatkozás helyett *kinyilatkoztatás* van, az értékelő attitűd helyett az *odamondogatás*, a *megmondás* és *beszólás*<sup>2</sup> a divat. Az érvelés, azaz a kritikai nézőpont alátámasztása teljesen kimarad ennek a beszédaktusnak a közösségi média által megváltoztatott szerkezetéből.

Már ezen beszédaktusok elnevezéséből is látszik, hogy amíg a *véleménynyilvánítás* tényközlő és jobbra javító szándékú, addig a „kemény” kritika, amely az *odamondogatás*, a *megmondás* és a *beszólás* legkülönbözőbb formáiban valósulhat meg, lényegében uralni látszik a közösségi kommunikációs felületeket, és már alaptól szándékosan bántó, sértő tartalmakat hordoz, illetve megfogalmazásában is durvább<sup>3</sup>. A közösségi média típusától függ, hogy a „puhább” vagy a „keményebb” *véleménynyilvánítás* érvényesül-e, vagy esetleg összemosódik kritikán alapuló *véleménynyilvánítás* a szándékosan ártó-bántó-támadó *véleménymegosztás* beszédaktusával. Gyakori eset, hogy az agresszív hangvételi kritika gyors ítélkezésbe csap át, hiszen a közösségi csatornákon kialakult állandó „zajnak”<sup>4</sup> köszönhetően nem fordítunk elég figyelmet és időt a kritika adekvát megfogalmazására, átgondolására, és nem gondolunk bele a befogadói oldal érzelmeibe sem, éppen az azonnali reakció elvárásának következményeként.

<sup>2</sup> Pragmatikai szempontú elemzését ld. Batár (2007).

<sup>3</sup> A *beszólás* mint beszédaktus definícióját ld. Batár (2007).

<sup>4</sup> Értelmezésünkben a zaj azt jelenti, hogy óriási mennyiségben érkeznek az üzenetek, egyszerre több csatornán vagyunk jelen, s párhuzamosan kommunikálunk több közösségi felületen is. Ez számos tartalom-alapú félreértéshez vezethet, eltorzíthatja az üzenetek tartalmát, és számos egyéb kellemetlenség is származhat belőle (rossz üzenetet küldünk rossz címzettnek stb.).

Egy lépéssel tovább menve: az online „zaj” abban is befolyásol minket, hogy hogyan értelmezzük a bennünket ért kritikai megnyilatkozásokat. Ha mi kapjuk a kritikát, megessük, hogy félreértelmezzük, hiszen már nem tudjuk megszűrni a digitális világból eredő zajt, és nem vagyunk képesek egy töredeztet kommunikációs módban arra sem, hogy helyesen interpretáljuk a kritika mögötti eredeti szándékot. Ez pedig arra mutat rá, hogy a verbális és vizuális támadásokat nem tudjuk a helyükön kezelni, és ezek mint szándékolt beszédaktusok napjaink személytelenek nevezhető kommunikációjában egyre nagyobb teret kapnak a közösségi felületeken. Érdekes paradoxon áll így elő: a személytelen kommunikációban gyakran személyeskedünk. Egyrészt azért, mert általánosan érvényesül a „mindenért is lehet bárkit támadni” elve, másrészt az aktuális események és azok megjelenítésének, diskurzusának módja általában megosztja a felhasználókat<sup>5</sup>.

A pilotkutatásunkban ezzel kapcsolatosan azt a kérdést tettük fel, hogy figyelnek-e fiatal felnőttek a provokálást tartalmazó beszédaktusokra, tehát a beszólásokra, az odamondogatásokra vagy a „megmondós”-kommentekre a felhasználók. A mi adataink azt mutatják, hogy megkérdezettek fele azonnal észreveszi, kiszűri ezeket, és viszonylag gyakran találkozik is ezekkel a beszédaktusokkal. A válaszadók másik fele azonban azt nyilatkozta, hogy nem olyan gyorsan és nem olyan egyértelműen ismeri fel a provokációra utaló jeleket, és csak később, késleltetve jönnek rá, hogy verbális vagy vizuális támadás érte őket. Egy amerikai felmérésben 2020-ban több mint 10.000 fiatal felnőttet kérdeztek meg arról, milyen provokációk érték őket a közösségi csatornákon: 33% élte már át a *lealázás*, *megalázás* beszédaktusát, 27%-nak volt része elhúzódó *lejáratásban*, s nagyjából 20-20%-ot tett ki azoknak az aránya, akik provokációként értelmezték a velük megosztott vizuális vagy verbális tartalmakat (idézi Brantner et al. 2020).

Ezekből az adatokból megint csak azt látjuk, hogy az eredeti tartalom, a tényleges üzenet elvész, azaz lényegtelené válik maga a kritika, és előtérbe kerülnek helyette olyan beszédaktusok, amelyek szándéka egy személlyel kapcsolatos indulatokat fejeznek ki. Ezt a fajta indulatok vezérelte, „beszólásokra” épülő beszédaktust a *hate speech* terminussal írhatjuk le (Jaki 2023). Ezekben dominál az egy személy vagy egy társadalmi csoport iránti ellenszenv folyamatos kifejezésének a szándéka: e körül forognak a kommentek, ez a kommunikáció egyetlen célja, és nem a diskurzushoz való hozzászólás közzététele, megosztása. Enyhébb esetekben a *flaming* kifejezés is helytálló, vélik Alonzo és Akien (2002), mert bár ezekben az esetekben is túlteng a hozzászólásokban a sértő, bántó jelzők vagy megnevezések használata, és a hangnem is erősen agresszív, de összességében véve nem egy szándékosan gerjesztett és mindenáron fenntartott, társadalmi jelentőséggel bíró szitokarádatról van szó, mint a gyűlöletbeszéd esetében, hanem vannak olyan fórumok és csoportok, ahol a *flaming*, a „húzó provokáció” jórészt elfogadott beszédaktus. Egyes számítógépes játékokban például gyakori az ellenfél sértegetése, agresszív provokálása. A *hate speech* és a *flaming* végeredményben egyaránt olyan indulatokkal teli beszédaktusok, amelyek megváltoztatják a kommunikáció irányát, és ezzel együtt a véleményalkotás beszédaktusának a minőségét is, egy személy, egy társadalmi csoport ostromozása, kirekesztése a kommentháború célja. A közösségimédia-kommunikációban sok példa azt mutatja, hogy véleményalkotás beszédaktusát felváltotta az *ítéletalkotás*, az *ítéletmondás* beszédaktusa. Terjedésében nagy szerep jut a dezinformációnak, az eredeti kommunikációs tartalmak deformálódásának, torzulásának, töredékessé válásának, illetve azok szándékos elferdítésének vagy kiforgatásának.

## 8. Az információ torzulása és töredezettsége

Kohring és Zimmermann (2019) felosztása szerint nemcsak a „fake news” beszédaktusa tartozik ide, hanem minden olyan kisebb-nagyobb verbális és vizuális változtatás is, amely tartalmában vagy formájában eltéréseket hoz létre az eredeti üzenetben vagy az eredeti

<sup>5</sup> Ennek szomorú és aktuális példáját szolgáltatott a Suhajda Szilárd halálával kapcsolatosan megosztott vélemények és tartalmak, a kommentáradat, az indulatháború, amikor is az ítélkezés beszédaktusának ismert és ismeretlen végrehajtói nem voltak tekintettel senkire és semmire, s csak az mozgatta őket, hogy közöljék véleményüket az eset kapcsán. Egy pszichológus úgy értékelte a kialakult kommunikációs helyzetet, hogy a közösségi média működéséről is fontos megállapítást tett: „fék nélküli indulatoknak a kontroll nélküli lecsapódását látjuk” (<https://24.hu/sport/2023/05/30/suhajda-szilard-halala-mount-eve-rest-indulatok-kommentek-zelena-andras-pszichologus/>).

ábrázolásban. Kohring és Zimmermann (2019) szerint a közösségi platformokon az információ terjedése során állandó változáson, változtatásokon megy keresztül, aminek következtében az értékítéletek, a véleményalkotás beszédaktusai valójában már egy „elferdült”, „elferdített” „valóságot” minősítenek. A szelfi is közölhet rólunk olyan információkat, amelyeket mások eleve hamis implikaturáknak tartanak, ha észreveszik a szűrőprogramok alkalmazását. Ebben a tekintetben a közvetlen megtévesztés szándékának beszédaktusa vált sikertelenné, s ezeket – mint Kohring és Zimmermann (2019) is állítják – a közösségi hálókön kommunikálók már elég nagy valószínűséggel észreveszik és hátrítják. A verbális tartalmak elferdítésének felismerése nagyobb kommunikációs erőfeszítést kíván, mint a képi tartalmak hamisságának beazonosítása (Kohring, Zimmermann 2019). Ebben az esetben nehezebb is meghatározni, hogy mi tartozik bele az információ deformitását előidéző beszédcselekvések csoportjába. Néha elegendő lehet a hangsúlyok átrendeződése is ahhoz, hogy egy-egy információ értéke megváltozzon. A legtöbb deformációs átalakulás azért jön létre, mert a közösségi hálón zajló kommunikáció szerteágazó, egyszerre több személlyel, csoporttal több témáról kommunikálunk ugyanazon a felületen, de az is előfordul, hogy egyidejűleg több csatornán is kommunikálunk. Ilyenkor az információfeldolgozás folyamata meg-megszakad, például akkor, ha csoportot vagy csatornát váltunk, és mondjuk a Facebookról átlépünk az Instagramra. A megszakított információfeldolgozási folyamatban az információk torzulhatnak, és ilyenkor egyáltalán nem szándékos dezinformálási műveletről van szó. Az 5. ábra az információ deformálódásának folyamatát, típusait szemlélteti.



5. ábra: Mögöttes tartalmak deformálódása, a dezinformáció kialakulásának útja

A pilotkutatásunkban rákérdeztünk, hogy észreveszik-e a fiatal felnőttek, ha egy információ eltorzított, hamis formában jut el hozzájuk. A válaszadók 90%-a azt jelölte meg, hogy mindig észreveszi az információ torzulását, és csak igen ritka az, hogy ez elkerüli a figyelmüket (10%). Arra a kérdésre, hogy az ilyen esetek mögött felfedezik-e a szándékoltságot is, már kisebb arányban feleltek igennel (50%). A félreértések esetében pedig már egyáltalán nem kaptunk egységes képet, hiszen a válaszok nagyjából egyenlő arányban oszlottak meg az igenek és a nemek között. A megkérdezett 25 válaszadó 40%-ával gyakran előfordul az, hogy a közösségi médiában megjelent híreket félreérti, míg a válaszadók 30%-a úgy véli, ez eddig sohasem történt meg vele. A maradék 30%-a válaszadóknak azt az opciót jelölte meg a kérdőívben, hogy csak néha szokták félreérteni a híreket.

## Összegzés

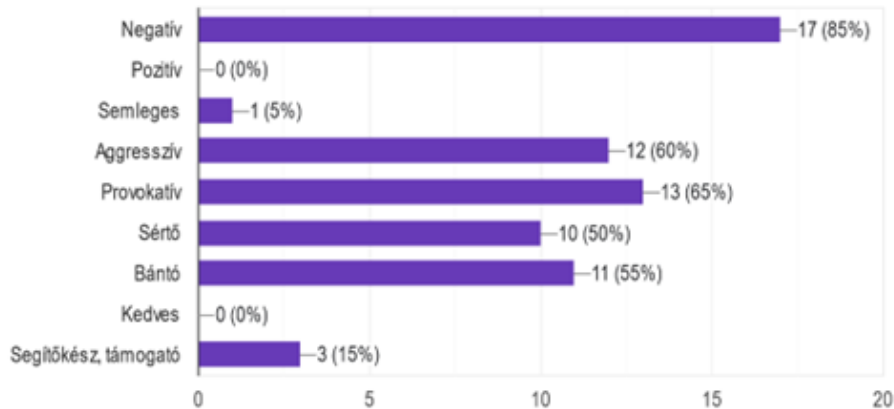
Az üzenet (vizuális/verbális) napjainkban minden eddiginél erősebben ki van téve az átalakulásnak, mégpedig – mint ahogyan a fenti beszédaktusok elemzése ezt bizonyította is – igencsak negatív irányba. Ezt erősítették meg a válaszadóink is. Pilotkutatásunk utolsó kérdése a közösségimédia-kommunikáció komplex értékelésére vonatkozott. A megkérdezettek véleményét a



6. ábra összegzi. Erre az összefoglaló kérdésre a kutatásban résztvevő 25 fő közül csak 20-tól kaptunk értékelhető választ.

Mit gondol, hogy a mai kommunikáció minősége és tartalma mennyiben változott meg, illetve milyen irányba tolódott el? Több választ is megjelölhet.

20 válasz



6. ábra: A közösségi kommunikáció irányváltozása

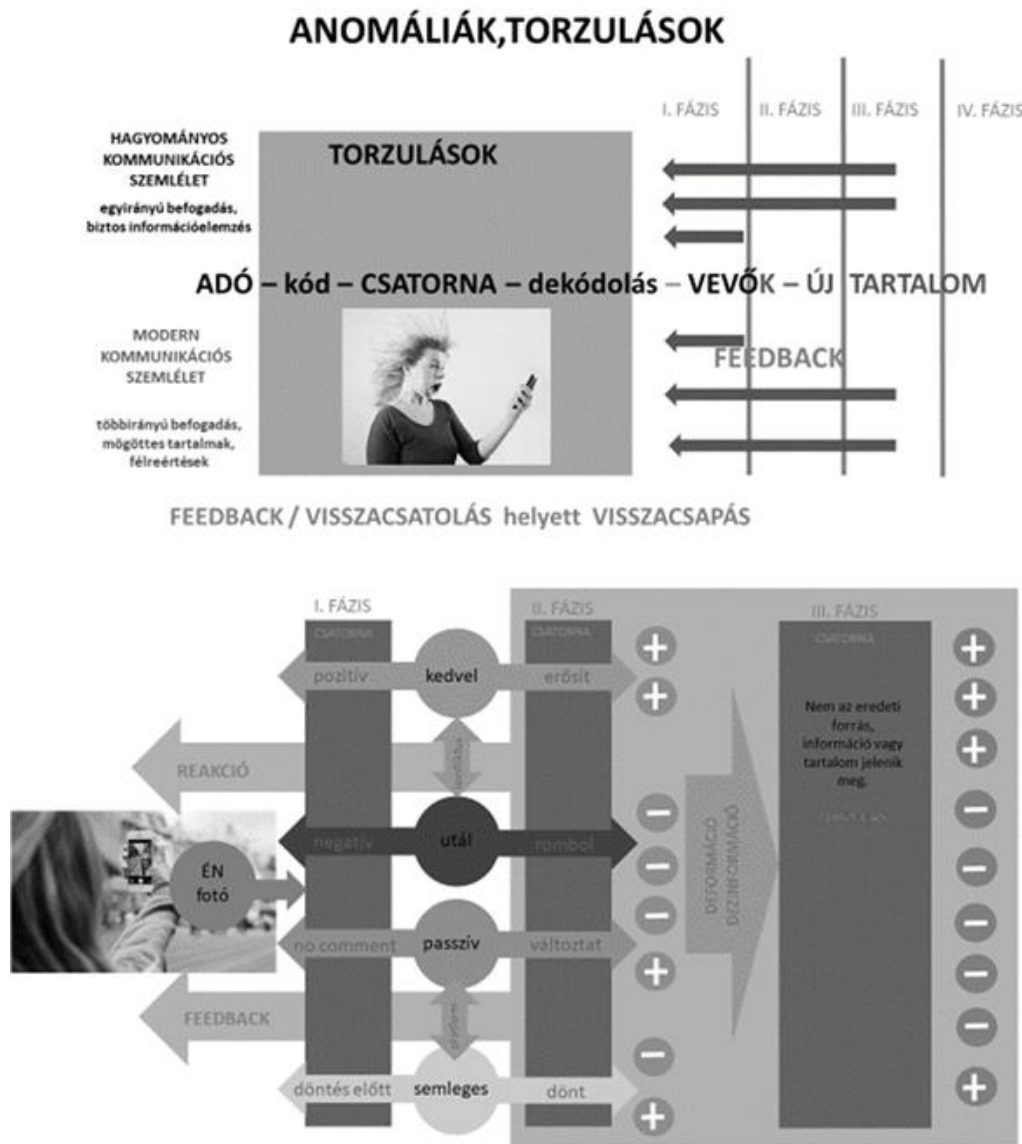
A kutatás eredményeként a közösségimédia-kommunikáció következő anomáliát állapítottuk meg:

1. Minél hosszabb a közösségi oldalakon az egy témához kapcsolódó aktivitás ideje, annál nagyobb a valószínűsége, hogy sérül, töredezik, teljesen elsikkad az eredeti üzenet tartalma, értéke és annál ijesztőbb lesz a végeredmény is: A torzult üzenet kulminálódik újabb és újabb szinteken, és egyre több felhasználóhoz fog eljutni a téves, a félreértett, az átalakult információ. Az információ torzulása okozza azt, hogy az elvárt vagy vágyott reakciók helyett számunkra nem interpretálható megnyilvánulásokat kapunk válaszként egy képi, egy szöveges vagy egy kombinált típusú üzenetre.
2. A közösségimédia-kommunikáció beszédaktusai gyakran erősen negatív érzelmeket váltanak ki a felhasználókban, és ennek ellenére töltünk egyre több időt az egyes felületeken.
3. A közösségi média kommunikációs felületein átalakulnak a kommunikációs szándékok, a hatások kiszámíthatatlanok, a szöveg és a kép viszonya gyakran nem koherens, a pozitív szándék negatív reakciókba is torkollhat.
4. A gyorsaság és az azonnaliság kinevelte a felhasználókból, hogy végig gondolják, mind az „adó”, mind a „vevő” szemszögéből azt a kommunikációs kontextust, amelyben az interakció éppen zajlik. A legtöbb konfliktus – tapasztalataink és kutatásunk eredményei alapján is – éppen ebből származik a közösségi oldalakon.
5. Az információk torzulása, töredezettsége dekódolási hibákhoz vezet, és a félreértések, félregondolások okán új tartalmak generálódnak, amelyekre újabb és újabb reakciófolyamokat váltanak ki a kommentelők részéről. A feedback ebben az esetben a torzult információra vonatkozik. A visszacsatolás beszédaktusa visszacsapássá alakul át, hiszen a torzult információ, de leginkább a szándékos torzításra negatív kommentáradat lesz a válasz.

Be kell látnunk, hogy a kommunikációs értékrendek torzulását, a fentiekben bemutatott beszédaktusok minőségi és mennyiségi mutatóinak a megváltozását, és az ebből következő



anomáliákat már nem pusztán ad hoc-jelenségként kell aposztrofálnunk, hanem ezeket a közösségi felületeken zajló kommunikáció jellemző jegyeiként kell azonosítanunk. Annak a folyamatnak a megértéséhez, hogy mi vezetett el idáig, egy kétlépcsős folyamatábrát (7., 8. ábra) készítettünk tanulmányunk összefoglalásaként.



7.-8. ábra: A közösségi kommunikáció folyamatainak torzulásai és azok szakaszai

## Irodalomjegyzék

- Alonzo, M., Aiken, M. (2002). Flaming in Electronic Communication. *Decision Support Systems* 1038, 1–9.
- Andok M. (2016). *Digitális média és mindennapi élet – Konvergencia, kontextus, közösségi média*. L'Harmattan Kiadó.
- Austin, J. L. (1990). *Tetten ért szavak*. Akadémiai kiadó.
- Batár L. (2007). A beszólás mint beszédaktus. *Magyar Nyelvőr*. 131/4. 451–565.  
<http://nyelvor.c3.hu/period/1314/131405.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.
- Brantner, C., Götzbrucker, G., Lobinger, K., Schreiber, M. (szerk. 2020). *Vernetzte Bilder. Visuelle Kommunikation in Sozialen Medien*. VS Verlag.
- Brown, P., Levinson, S. (2008). Univerzálák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei. In: Síklaki I. (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Typotex. 37–118.

- Calude, A. S. (2023). *The Linguistics of Social Media. An Introduction*. Routledge.
- Ehlers, M. (2013). *Kommunikationsrevolution Social Media*. Börsenmedia AG.
- Goffman, E. (2008). A homlokzatról. In: Síklaki I. (szerk.): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Typotex. 11–36.
- Guillén-Nieto, V. (2023). *Hate Speech. Linguistic Perspectives*. De Gruyter.
- Herring, S. C. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language@Internet* 4: 1–37. <https://www.languageatinternet.org/articles/2007/761/> Utolsó letöltés: 2023. 05. 31.
- Jaki, S. (2023). Hate Speech in sozialen Medien: Ein Forschungsüberblick aus Sicht der Sprachwissenschaft. In: Jaki, S., Steiger, S. (szerk.): *Digitale Hate Speech Interdisziplinäre Perspektiven auf Erkennung, Beschreibung und Regulation*. Metzler. 15–34.
- Klausz, Melinda (2017). *Megosztok, tehát vagyok!* Athenaeum Kiadó.
- Kohring, M., Zimmermann, F. (2020). „Fake News”: Aktuelle Desinformation. In: Marx, K., Lobin, H., Schmidt, A. (szerk.): *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. De Gruyter. 147–162. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2019)
- Köhl, M., Götzenbrucker, G. (2020) Bilder als Affektgeneratoren: Eine transkulturelle Studie zur bildlichen Verhandlung von Nähe und Distanz in Social-Media-Umgebungen. In: Brantner, C., Götzenbrucker, G., Lobinger, K., Schreiber, M. (szerk.): *Vernetzte Bilder. Visuelle Kommunikation in Sozialen Medien*. VS Verlag. 64–88.
- Liedtke, F. (2016). *Moderne Pragmatik: Grundbegriffe und Methoden*. Narr Francke Attempto.
- Meibauer, J. (2001). *Pragmatik: eine Einführung*. Stauffenburg Verlag.
- Meier-Vieracker, S., Bülow, L., Marx, K., Mroczynski, R. (szerk. 2023). *Digitale Pragmatik*. Metzler.
- Meriluoto, T. (2023). The self in selfies – Conceptualizing the selfie-coordination of marginalized youth with sociology of engagements. *The British Journal of Sociology*, 2023/1, 1–19. <http://doi.org/10.1111/1468-4446.13015>
- Rankov, P. & Regec, M. (2020). Közösségi média vagy embertelen média? *Könyv, könyvtár, könyvtáros*. 9. <http://ki2.oszk.hu/3k/2020/10/kozossegi-media-vagy-embertelen-media/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 15.
- Schmidt, J.-H. (2018). *Social Media*. Springer VS. Verlag.
- Searle, J. R. (2000). *Elme, nyelv és társadalom*. Vince Kiadó.
- Sergeant, Ph., Tagg, C. (2014). *The language of social media: identity and community on the internet*. Palgrave Macmillan.
- Stumpp, S., Michelis, D., Schildhauer, Th. (szerk. 2021). *Social Media Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle und Praxis*. Nomos.
- Ujhelyi, A. (2018). A szelfizés médiareprezentációja. *Alkalmazott pszichológia*, 18 (1). 65–74. <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2018.1.65>
- Verschuere, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Arnold.
- Virtanen, T. (2013). Performativity in computer-mediated communication. In Herring, S., Stein, D., Virtanen, T. (szerk.): *Pragmatics of Computer-Mediated Communication. (Handbooks of Pragmatics Volume 9)* De Gruyter. 269–290
- Yus, F. (2011). Cyberpragmatik: *Internet-mediated communication in context*. John Benjamins.
- Zappavigna, M. (2012). *Discourse of Twitter and social media: how we use language to create affiliation on the web*. Continuum Publ.

## Mohos Edina

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID:0009-0008-2991-6967

## „Így változik a szabadidő” – avagy a médiatér hódítása

### Absztrakt

*Katonai, szervezetfejlesztői fogalommal élve VUCA világban élünk, amit állandó gyors és hirtelen változások jellemeznek. Az elsősorban technológiai változások talán az ifjúsági korosztályt érintik leginkább. A digitalizáció, a különböző online platformok térnyerése évtizedek óta hatást gyakorol a szabadidő-eltöltési, illetve a kultúrafogyasztási szokásokra. Emiatt a közművelődési és kulturális intézményeknek számos könnyen elérhető passzív és rekreatív szórakozási lehetőségekkel kell versenyezniük a célcsoport figyelméért. Előadásomban, illetve a tanulmány keretein belül korábbi, vegyes módszertannal végzett kutatásaim eredményei mentén mutatom be a probléma forrásait, szabadidőfelhasználás modern jellemzőit, illetve az alkalmazkodási lehetőségeket. Kitérek a fiatalok modern szórakozási szokásai mellett a közművelődési intézményekben tapasztalt kihívásokra is.*

**Kulcsszavak:** ifjúság, szabadidő-felhasználás, kultúrafogyasztás

### Abstract

"How leisure time is changing" – or the conquest of media space

*Abstract: In military, organisational development terms, we live in a VUCA world of constant rapid and sudden change. The youth are perhaps the most affected by these changes, which are mainly technological. Digitalisation and the rise of various online platforms have been influencing leisure and cultural consumption patterns for decades. For this reason, public cultural and leisure institutions have to compete for the attention of this target group with a wide range of easily accessible passive and recreational entertainment options. In my presentation and in the framework of the study, I will present the sources of the problem, modern characteristics of leisure consumption and adaptation options, based on the results of my previous research using mixed methodologies. In addition to the modern leisure habits of young people, I will also discuss the challenges faced by young people in public cultural institution.*

**Keywords:** youth, freetime activities, culture consumption

### Bevezetés

Dinamikusan fejlődő, változó világunkban a legnagyobb előrelépések, fejlesztések a technológia területén jelennek meg, azonban hatásuk túlmutat a IT szűk határain. Évtizedek óta tapasztaljuk, érezzük, látjuk és kutatjuk hogyan hat a különböző eszközök megjelenése és elterjedése a társadalom életére. Jelen konferencia keretein belül a szociológiai, kulturális aspektus érdekes, ezért az előadásban és ebben a tanulmányban is erre a területre került a fókusz.

A közművelődés, illetve a kultúra iránti érdeklődés csökkenése évtizedek óta megfigyelhető tendencia. A nagymintás ifjúságkutatások lekérdezéseiből kiderül, hogy az online tevékenységekkel szemben ezek a szabadidős területek egyre kevésbé vonzóak a fiatalok számára (Székely 2013; Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Nagy 2022). Az online lehetőségek elterjedése egyfajta versenyhelyzetet is teremtett az offline, kultúraközvetítő intézményekkel szemben, ami állandó kihívás jelenthet a szakembereknek. Fontos azonban azt is kiemelni,

hogy ezek a kutatások nem vizsgálják a fiatalok online aktivitásának területeit, vagyis arról nincs információnk, hogy a különböző webes és social media felületeken milyen kategóriába tartozó tevékenységeket végeznek a szabadidejükben, milyen témájú tartalmakat fogyasztanak. Ennek nyomán feltételezhetjük viszont, hogy nem teljes elpártolásról beszélhetünk a kulturális szféra vonatkozásában, sokkal inkább egy átalakulásról, ami a közvetítő platformot illeti.

Fontos megemlíteni továbbá a figyelemfelkeltés és az elérés nehézségét, ugyanis a különböző kommunikációs felületeken számos impulzus éri egyszerre az egyéneket, ezen információk mennyisége viszont lehetetlenné teszi, hogy mindegyik valóban célba is érjen. Hirdetésekkal számos helyen találkozhatunk, azonban nem mindegy, hogy milyen célcsoportot milyen módon és felületen próbálunk elérni. Ez a megállapítás különösen igaz a fiatalok esetében.

Jelen tanulmányban a 2012-es nagymintás ifjúságkutatásoktól indulva, egy saját, 2020-as, kis-mintás szakdolgozati lekérdezésen keresztül egészen a legfrissebb, 2020-as eredményekig tekintjük át a fiatalok szabadidős szokásainak átalakulását, fókuszban a médiatér térnyerésével. Az összegzés alapját a nagymintás ifjúságkutatások áttekintése és az eredmények újra értelmezése mellett saját, korábban elvégzett szakdolgozati, OTDK dolgozati, illetve a mesterszakos diplomamunkához köthető kutatások adják<sup>1</sup>.

### **„Ilyenek a fiatalok!” – helyzetkép az ifjúsági korosztályról**

Az ifjúsági korosztály – korszakoktól függetlenül – sosem volt egy egységesen értelmezhető korcsoport, kategória. Általánosságban azonban igaz rájuk, hogy a legtöbb újítás bevezetésekor elsőként jelentek meg a felhasználók között. Ez a kijelentés különösen igaz a technológiai fejlesztésekkel kapcsolatban, amelyek igencsak népszerűek a fiatal generáció körében.

A változásokhoz való gyors alkalmazkodás és azok könnyű adaptálása mellett azért fontos kiemelni, hogy egy számos szempontból érzékeny, vagy jobb szóval élve bizonytalan korcsoportról van szó. Az ifjúság pontos meghatározása nem könnyű feladat, hiszen egy olyan korosztályról van szó, amelyen belül többféle különböző élethelyzet lehetséges, mint például a továbbtanulás, a családalapítás, a munkavállalás vagy akár ezek együttes fennállása. A felhasznált szakirodalmak (Stumpf 1992; Nagy et al. 2014; Kabai et al. 2018) áttekintése után a kutatásokban a 15-29 éveseket tekintettük az ifjúsági korosztály tagjainak, ami lényegében egy átmeneti időszak a serdülőkor és a teljesértékű felnőttkor között. Ez a megközelítés kulturális szempontból a „dél-európai” modellnek (Nagy et al. 2014), valamint az Európai Ifjúsági Stratégiát megelőző Európai Unió és Európa Tanácsi közös álláspontnak felel meg. (Nagy et al. 2014)

Stumpf István 1992-ben megalkotott definíciója már több, mint 30 éves, de tartalmát tekintve a mai napig helytálló: „az ifjúkor az intellektuális és szociális képességek kifejlődésének szakasza, a felelősségtudat, értékek és normarendszer még nem stabil, így az egyén még nem önálló és teljes önrendelkezésre még nem alkalmas” (Stumpf 1992). Kiegészítésként érdemes megemlíteni egy másik elméletet is, a posztadoleszcens életszakasz megjelenéséről. A fogalom értelmezéséhez Zinnecker (1982) és Vaskovics (2000) munkáit használjuk, melyek szerint az egyéni életutak változatos alakulása során sok esetben bizonyos területeken kitolódás, felcserélődés, átfedés alakulhat ki, melyek hatására nem jön létre fiatal felnőttkorban a teljes függetlenedés a szülőktől. Ebben az életszakaszban pszichológiai és biológiai érettség megfigyelhető, de szociális és anyagi értelemben vett önállóság már kevésbé. Az ifjúsági korosztály tehát továbbra sem egy 100%-ban homogénnek tekinthető csoport, ugyanis az egyéni élethelyzet itt is minden egyes egyénnél meghatározó. Ennek ellenére a csoport egészét tekintve megfigyelhetünk néhány általánosnak mondható jellemzőt, melyeket kutatási eredményeink tükrében mutatunk be.

A fentebb említett elméletekből és fogalmakból látszik, mennyire nehéz egységesen értelmezni az ifjúsági korosztályt. Korábbi kutatásaink során azonban kirajzolódott néhány olyan elem, melyek közös jellemzőkként értelmezhetők a csoport nagy részére nézve. Az alábbi ábra (1. ábra) ezek közül szemléltet néhányat, melyek talán a legfontosabbak az ifjúság megismerése és a velük való foglalkozás, munka során. A tanulási idő kitolódása a posztadoleszcens

<sup>1</sup> A felhasznált kutatások módszertana és elemszáma a mellékletekben található.

életszakasszal áll összefüggésben, ugyanakkor megfigyelhető egy ezzel párhuzamos jelenség is, vagyis a fiatalok nagyobb mértékű munkavállalása. A diákmunkák vagy teljes állások vállalása, illetve a számtalan különóra miatt évről évre csökken a szabadidejük mennyisége, emellett a szabadidős aktivitásuk is leginkább a passzív, fogyasztáshangsúlyos tevékenységek, illetve kifejezetten a tartalomfogyasztás felé tolódik el az élményközpontúság, a bulik és fesztiválok látogatása mellett, illetve a több energiát, elkötelezettséget igénylő aktivitásokkal szemben. Az évek óta fennálló közművelődési és kulturális programok, lehetőségek iránti érdeklődés erősiója – az időközben lezajlott járványhelyzettől függetlenül – továbbra is tart. (Székely 2013; Szabó, Székely 2017; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Nagy 2022; Mohos, Ponyi 2021; Horváth, Mohos 2022)



1. ábra Az ifjúság jelenlegi helyzetét szemléltető fontosabb jelenségek  
Forrás: Saját szerkesztés

Az ifjúsági korosztály rövid áttekintése azt a célt szolgálja, hogy a további eredmények értelmezése, illetve a gyakorlati munka során is tisztában legyünk a célcsoport általános tulajdonságaival, helyzetével. Mivel a fő témánk a szabadidő változása, illetve a médiatér hódítása, így elengedhetetlen, hogy ismerjük az azokat befolyásoló tényezőket specifikusan az ifjúság vonatkozásában.

Összegzésképpen fontos kiemelni, hogy a fent említett megközelítések mellett az egyéni élethelyzet és a szociokulturális háttér sokszor meghatározóbb, ami akár felül is írhatja a felsoroltakat. A konferenciaelőadásban, illetve jelen tanulmányban is az általánosságban megfigyelhető jelenségekre került a fókusz.

## A médiatér megjelenése és összefüggése a szabadidős szokások átalakulásával

Az internet évtizedek óta az életünk részét képezi. Jelentősége vitathatatlan, ugyanis számos területen meghatározó tényezővé vált. Ilyen többek között a szabadidő és a szocializáció is. A fiatalok szabadidős szokásainak bemutatása előtt érdemes áttekinteni a kapcsolódó fogalmakat.

Murányi (2006) szerint a szocializáció olyan folyamat, melynek során megerősödik az egyén személyisége, önismerete, továbbá különböző tudásra, képességekre tesz szert. Ez a folyamat interakciókon keresztül megy végbe, azonban különböző közegekben is megvalósulhat. Alapvetően három szocializációs közeget tudunk elkülöníteni, melyek az utóbbi évtizedekben bővültek ki a médiatérrel, ami az internet világára és annak hatásaira utal. Az eredeti három közé tartozott a család, az iskola és a munkahely, valamint a kortárs csoportok, barátok köre. Mind a négy közeg hozzájárul az egyén szocializációjához és az internalizációhoz egyaránt, azonban saját szabályaik és eszközeik által. Mindegyik közegnek megvan a maga szerepe, fontosságuk az egyén életkorának előrehaladásával folyamatosan változik, sok esetben átfedések is kialakulnak (Nagy et al. 2014). A médiatér, illetve a kortárs csoportok közössége meghatározó a fiatalok életében. Ezek által számos különféle hatás éri őket a mindennapokban, különösen a szabadidő esetében.



A szabadidős szokások meghatározása és elemzése egyszerű feladatnak tűnhet, de ennél jóval összetettebb kérdés. Először is érdemes tisztázni, hogy mit nevezünk szabadidőnek. Arisztotelészig visszanyúlva az alapokat a visszamaradott idő koncepciójánál találjuk. Szerinte ez az az idő, amit az egyén a kötelességei mellett és szükséges feladatainak elvégzése után más egyéb tevékenységekre fordíthat. Természetesen évezredek alatt a szabadidő koncepciója is folyamatos átalakuláson ment keresztül. Hazai viszonylatban az egyik ilyen mérföldkövet a rendszer-váltás jelentette, amikor a nyugati nyitás hatására a szabadidő is megváltozott, lassan kialakult a szabadidős társadalom. Manapság azt láthatjuk, hogy az elkülönítés egyre nehezebb, hiszen számos esetben nincs éles határ a munkával vagy kifejezetten szabadidővel kapcsolatos tevékenységek között. Összességében elmondhatjuk, hogy a szabadidő mennyisége helyett a minőség kérdése vált fontossá, érdekessé. A mai szabadidős társadalom középpontjában az egyén áll, akinek a legfőbb célja az önmegvalósítás és a fejlődés. A szabadidő fogalmán belül ráadásul további kategóriákat is elkülöníthetünk. Ilyen például a szubjektív és objektív szabadidő kérdése, melyet az alábbi ábra is szemléltet (2. ábra). Ezen kívül beszélhetünk társas és egyéni szabadidő-eltöltésről is (Nagy et al. 2014).

Szubjektív	Objektív
<ul style="list-style-type: none"> <li>• külső tényezőktől független</li> <li>• az egyén azzal foglalkozik, amivel szeretne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• munkán kívül fennmaradó tevékenységek</li> <li>• szükségletek elvégzése</li> </ul>

2. ábra: Szubjektív és objektív szabadidő  
Forrás: Saját szerkesztés Nagy et al. 2014

A szakirodalomban számos más kategória is fellelhető, hiszen különböző gondolkodók más-más szempontból közelítették meg a kérdést. Az elvégzett kutatásokban, valamint a nagymin-tás lekérdezésekben is megjelenik Vitányi (1995) koncepciója a szabadidős tevékenységek elkülönítésére, így a továbbiakban ezt használjuk az eredmények bemutatására. Ezen elmélet szerint megkülönböztethetjük a passzív, rekreatív, akkumulatív és inspiratív kategóriákat. A passzív szabadidős tevékenységek közé tartozik minden, ami kevés energiát igényel, az egyén elsősorban fogyasztóként van jelen, ezzel szemben a rekreatív kategória képviselői már könnyed, populáris szórakozási lehetőségeket részesítenek előnyben, valamint ide tartoznak a különböző sportok is. A magaskultúrához tartozó tevékenységek körét az utolsó két kategóriába tudjuk besorolni. Az akkumulatív szabadidős tevékenységek fogyasztóit széles érdeklődési kör jellemzi, azonban ez általában kipróbálás szinten valósul csak meg, nincs tartós elköteleződés. Az inspiratív szabadidő jelöl minden tartós, önfejlesztő, hosszútávon elköteleződés igénylő tevékenységet (Nagy et al. 2014; Székely 2013).

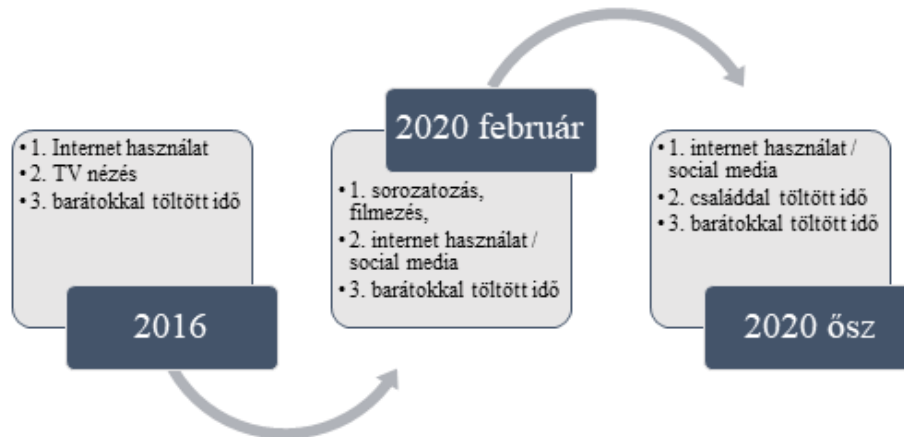
A korábban említett felhasznált kutatások (Székely 2013; Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Nagy 2022; Mohos, Ponyi 2021; Horváth, Mohos 2022) eredményei mentén az előadásban és ebben a tanulmányban is elsődlegesen a legnépszerűbbnek ítélt tevékenységek változására került a fókusz. A fiatalokra jellemző szabadidős szokások ismertetését 2016-tól kezdjük, hiszen a korábbi, 2012-es kutatáshoz képest négy évvel később már sokkal lényegesebbé vált a médiater a szabadidő területén végzett térnyerése által, mely a témánk szempontjából különösen releváns. 2016-ban a fiatalok szabadidő-eltöltését három tevékenység jellemezte leginkább: a barátokkal töltött idő, a tévézés és az internethasználat. A *Margón kívül* tanulmánykötet egyik tanulmányában említik a „szabadidős szentháromság” fogalmat, mely erre a három kiemelkedő tevékenységre utal (Fekete, Tibori 2018). A 2016-ban végzett kérdőíves kutatás eredményei szerint ez volt a fiatalok szabadidejét meghatározó három legfontosabb tevékenység. Ezekhez képest elenyésző többek között az olvasás és a sportolás is. Fontos megjegyezni, hogy a barátokkal való időtöltés minősége nem feltétlen minőségi időtöltés, annak ellenére, hogy személyesen találkoznak. A legtöbben „csak úgy elvannak”, lógnak, beszélgetnek (Székely 2016; Domokos et al. 2020), ami inkább a passzív kategóriába tartozik a Vitányi-féle modellben (Vitányi 1995).

2020 kutatási, statisztikai szempontból érdekes év, hiszen itt több okból kifolyólag is bizonyos háttérinformációk mentén kell értelmeznünk az eredményeket. Egyrészt februárban jelent meg a Covid-19 Magyarországon, ami gyökeresen alakította át az élet megszokott rendjét, különösen, ami a szabadidős tevékenységeket és a közösségi találkozásokat illeti. Ez is egy olyan fontos tényező, amit nem hagyhatunk figyelmen kívül az eredmények értelmezésekor. A korábbi szakdolgozathoz készített, 294 fő részvételével lezajlott kérdőíves kutatást<sup>2</sup> márciusban zártuk le, a szigorúbb járványintézkedések, kijárási tilalom, illetve különböző szolgáltatók, intézmények és találkozási pontok bezárása előtt. Ezzel szemben a nagymintás ifjúságkutatás lekérdezésére ősszel került sor, amikor már tartósan a pandémia alatt éltünk, számos járványügyi intézkedéssel együtt. Ez tehát az egyik tényező, amiről nem szabad megfeledkeznünk. A másik érdekesség, ami valamilyen szinten torzíthatja az adatokat, az az internethasználatban bekövetkezett attitűd vagy értelmezési, illetve felhasználási szintű változás. A Covid-19 pandémiától függetlenül is sokat változott az internethasználat a korábbi lekérdezési időszakhoz képest, amit a járványügyi korlátozások bevezetése csak tovább erősített, felgyorsított. A nagymintás kutatás kérdőívének kérdéseit átnézve arra a következtetésre juthatunk, hogy számos kategórián nem változtattak 2016-hoz képest, annak ellenére, hogy az internethasználat és az abban rejlő lehetőségek 4 év alatt jobban kiszélesedtek. Ez az észrevétel más, gyakorlottabb kutatóknak is feltűnt, olvasható *A lábjegyzeten is túl* tanulmánykötetben, ami az eredmények másodelemzésére épül (Nagy 2022). Tapasztalatainkból is láthatjuk, hogy az elmúlt években (2023-ig nézve) a platformok száma drasztikusan megnövekedett. 2016-ban a jelenlegi népszerű social media oldalak közül csak a Facebook, illetve az Instagram létezett, ehhez képest ma már számtalan, kifejezetten fiataloknak szóló applikáció között lehet válogatni. Ebből kifolyólag az internetezés, mint tevékenység önmagában már nem ad nekünk megfelelő információt, ahogy a facebookozás sem, hiszen tudhatjuk, hogy a 15-29 évesek már kevésbé vannak ezen a felületen jelen (Horváth, Mohos 2021). Érdekesebb lenne az internet különböző oldalain fogyasztott tartalmaikat, online tevékenységeiket kutatni és elemezni. Feltételezhető, hogy ezen elfoglaltságok között még akár kultúrával kapcsolatos tartalmat is találnák, hiszen a különböző streaming szolgáltatók kínálatában is számos klasszikus film megtalálható. A 2020-as adatfelvételek értelmezésénél tehát ezeket a változásokat is figyelembe kell venni a helyes következtetések érdekében.

2020-ban a „szabadidős szentháromság” (Fekete, Tibori 2018) átalakul. A szakdolgozati kutatás eredményei szerint a barátokkal töltött időre, az internet/social media használatra és a sorozatok, filmek nézésére cserélődött (Mohos, Ponyi 2021), míg a nagymintás kutatás szerint a barátok és a közösségi média mellett a családdal töltött idő került még a dobogóra (Domokos et al. 2020; Fekete 2022). A két 2020-as eredmény eltérése magyarázható a Covid-19 megjelenésével, hiszen – ahogy fentebb említettük – két eltérő járványügyi időszakban történt a lekérdezés. A reprezentatív vizsgálat alatt a kijárási korlátozás, digitális oktatás és a home office kötelezettség érvényben volt (3. ábra). Fontos megemlíteni, hogy a fentebb ismertetett háttérinformációk ezeknél az eredményeknél látszanak leginkább. Míg a nagymintás kutatásban tévézés kategória szerepelt, amely nem került fel a dobogóra, addig a kismintás kutatásnál a modernebb formában értelmezhető „sorozatozás” és „filmezés” lett a legnépszerűbb tevékenység. Továbbá a kis minta kérdőívében is szerepelt a családdal töltött idő, ami nem emelkedett ki a többi opció közül a válaszok alapján.

A fenti ábra mutatja a Covid-19 járvány kutatási eredményekre gyakorolt hatását, a következőn pedig az internethasználatához tartozó egyéb tevékenységek elkülönítésének torzítása figyelhető meg a szabadidős szokások változásának bemutatása közben. Az alábbi ábrán (4. ábra) látható egy drasztikus csökkenés, ami az internethasználatot illeti. E szerint 2016 és 2020 között 43-37%-kal csökkent a fiatalok internethasználatára. Mindkét adatfelvételi mintában ugyanúgy 8000 fő szerepelt, mindkettő reprezentatívnak minősült a 15-29 évesekre nézve. Különösen érdekes ez a statisztikai eredmény a tapasztalataink vonatkozásában, hiszen úgy gondoljunk mindannyian inkább az internethasználat teljes hegemoniáját érzékeljük, mintsem

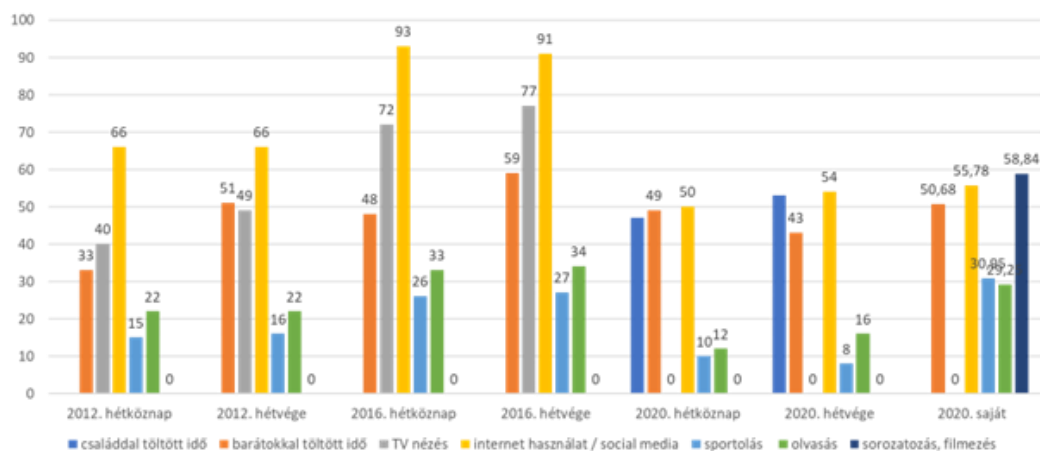
<sup>2</sup> A kutatás mintájában 294 15 és 29 év közötti magyar fiatal szerepelt, akiket hólabda módszerrel értünk el. A nagymintás kutatással való összehasonlítás korlátait a reprezentativitás hiánya jelenti, ennek ellenére azonban az eredmények meglehetősen hasonlóak a 8000 fős mintáéival. A kismintás kutatás mérőeszköze a nagymintás kérdőív témakörei és kérdései alapján került összeállításra.



3. ábra A „szabadidős-szenháromság” (Fekete, Tibori 2018) átalakulása az eltérő időszakokban felvett vizsgálati eredmények értelmében.

Forrás: Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Fekete 2022; Mohos, Ponyi 2021 alapján saját szerkesztés

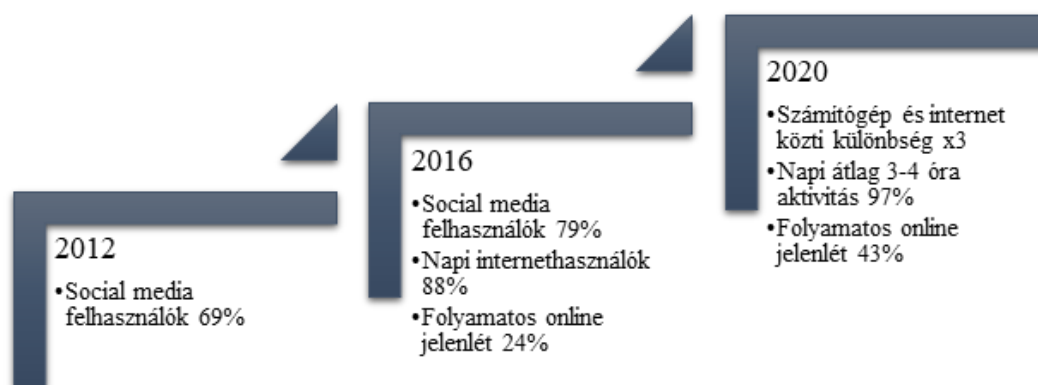
csökkenését. Ez a jelenség vélhetően azzal magyarázható, hogy az internethasználat, mint önálló tevékenység már nem, vagy legalábbis nehezen értelmezhető, hiszen a fiatalok számos más, korábban önálló szabadidős tevékenységet is a hálózat segítségével végeznek. Erre jó példa a sorozatozás és a filmezés mint passzív tevékenység, amit manapság online streaming szolgáltatókon keresztül folyik televízió helyett. Ha feltételezzük, hogy a fiatalok ezeket a tartalmakat nagy részben valóban csak online fogyasztják, akkor a saját, kismintás 2020-as kutatás sárga és sötétkék oszlopát összeadva azt kapjuk, hogy a fiatalok vélhetően 100%-a esetében lényeges eszköze a szabadidőnek az internet maga.



4. ábra A szabadidős szokások változása 2012 és 2020 között.

Forrás: Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Fekete 2022; Mohos, Ponyi 2021 alapján saját szerkesztés

A feltételezést alátámasztják az internethasználattal kapcsolatos adatok is. Ezen a területen érdemes megnézni egyrészt a felhasználók számát, az eszközellátottságot és az online töltött idő mennyiségét, valamint ezek növekedését is. 2012-ben már jelen volt a social média az életünkben. Magyarországon az akkori 15-29 év közöttiek 69%-a volt regisztrált felhasználó (Székely 2013). Ez a szám 10%-kal emelkedett a következő lekérdezésig, párhuzamosan nőtt a napi szintű vagy a folyamatos online jelenlét is (Szabó, Székely 2016; Nagy 2018). 2020-ra számos nagyobb változást is megtapasztalhattunk, ilyen például az is, hogy az internetelőfizetések száma háromszorosa a számítógépellátottságnak, vagyis az internetezés eszköze elsődlegesen az okos telefon lett (Domokos et al. 2020). Kimondható, hogy a fiatalok napi szinten jelen vannak a médiatérben, 97%-uk átlagosan 3-4 órát tölt ott, míg 43%-uk folyamatosan elérhető (Koltói, Varga 2022). A változásokat szemlélteti az alábbi ábra is (5. ábra).



5. ábra Az internet elterjedése 2012 és 2020 között.

Forrás: Saját szerkesztés, Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Domokos et al. 2020; Fekete 2022; Mohos, Ponyi 2021 alapján

A bemutatott eredmények alapján, illetve a kutatások következtetései szerint is elmondható, hogy a fiatalok többsége továbbra is a passzív és rekreatív kategóriát képviseli a szabadidős tevékenységek vonatkozásában. Természetesen vannak köztük a magasabb kultúra fogyasztói is, azonban a teljes populációt tekintve a számuk elenyésző a másik két kategóriához képest. A médiatér térnyerése egyértelműen igazolható az eredmények tükrében. Ez a szocializációs közeg nemcsak a fiatalok szabadidejét, hanem a mindennapi tevékenységeiket is meghatározza, legyen szó bármilyen területről.

## Kultúrafogyasztási és közösségi aktivitási szokások alakulása a közművelődési intézmények tekintetében

A korábbi kutatásokban a fiatalok mellett a közművelődési intézményekre helyeztük a hangsúlyt, mint a másik oldal képviselőire, akik évek óta tapasztalják az ifjúság szabadidő eltöltésének változásait. Ettől függetlenül azt gondoljuk, hogy az eredmények nemcsak a közművelődés területén értelmezhetőek, hanem minden olyan szakterület esetén, ahol fiatalokkal foglalkoznak.

2020-ban elvégzett kvalitatív, interjú kutatásunkban két kulturális központ igazgatóját kérdeztük a változásokról. A konferenciaelőadásban, illetve a tanulmány ezen részében az eredményeket kiegészítettem a mesterszakos diplomamunka, Pest megyében történt fókuszcsoporthoz tartozó lekérdezésének eredményeivel<sup>3</sup>, illetve kitekintünk a szakdolgozati kvantitatív adatok mellett a nagymintás kutatások megállapításaira is.

A kvalitatív eredmények ismertetése előtt érdemes átnézni a korábbi kutatások statisztikai adatait is. A nagymintás ifjúságkutatásokban, illetve a felhasznált szakdolgozati kutatásban is helyet kapott a lekérdezések során a kultúrafogyasztásra és a közéleti aktivitásra vonatkozó egy-egy kérdéscsoport, melyek kapcsolódnak a közművelődés intézményrendszerében végzett tevékenységekhez. A kultúrafogyasztás csökkenése a rendszerváltás óta megfigyelhető tendencia hazánkban, melyet tovább fokozott a digitális lehetőségek térnyerése (Hunyadi 2005; Kuti 2009; Szabó, Székely 2016). Ahogy a korábbi eredményekből is láthattuk a fiatalokat elsősorban a passzív, rekreatív szabadidős tevékenységek érdeklik, így nem meglepő, hogy a kulturális intézményeket kevésbé látogatják a korosztály tagjai. A 2012-es kutatástól kezdve áttekintve, a különböző kulturális színtereket soha nem látogatók száma meglehetősen magas. Ennek a tendenciának a megállításában pedig a pandémia sem segített, hiszen ez idő alatt az intézmények zárva tartottak, illetve a szabadtéri közösségi, kulturális programok is lemondásra kerültek. Az alábbi táblázat a 2020-as nagymintás kutatás eredményei alapján szemlélteti, hogy a

<sup>3</sup> A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevői Pest megyében működő közművelődési színterek és intézmények szakmai dolgozói, vezetői voltak. Összesen 7 fő vett részt a vizsgálatban.

fiatalok hány százaléka nem jár soha a különböző kultúráközvetítő intézményekbe (1. táblázat). Gyakoriságot tekintve minden szintér esetében fellelhetőek az évente, többször, havonta, hente jellegű válaszok, azonban mindegyiknél a soha válaszlehetőség jelölték meg a legtöbben.

Soha nem látogatott helyek:	15-29 évesek
	2020
színház	62
art mozi	76
multiplex, mozi	36
kiállítás, múzeum	65
hangverseny	85
könyvesbolt	51
könyvtár	59
opera	88

1. táblázat Kultúráközvetítő intézmények soha nem látogatottsági aránya 2020-ban (%)  
Saját szerkesztés, Domokos et al. 2020 alapján

Fontos megjegyezni azonban azt is, hogy a fiatalok elpártolása nem teljes. Lakhelytől, iskolai végzettségtől függően akad köztük olyan, aki előszeretettel keresi a magaskultúra lehetőségeit, azonban a 15-29 évesek nagyobb hányada elkerüli ezeket az opciókat. Természetesen a média hatása sem elhanyagolható, hiszen azt már a kétezres évek elejétől tudjuk, hogy a fiatalok figyelmének megragadása a gyorsaságon múlik, amire az online világ tudatosan alapoz. Ha valami nem köti le a figyelmüket gyorsan váltanak (Horkai 2004), a döntést pedig másodpercek töredéke alatt hozzák meg. A kutatásokból az is kiderül, hogy a fiatalok elsősorban modernnek tartják magukat, szemben a hagyománykövetéssel (Székely 2013), kulturális programok esetén is inkább az újdonságot nyújtó, izgalmas, modernizálható lehetőségeket részesítik előnyben, ilyen többek között a mozi, az olvasás és a színház, melyek a legkedveltebb kultúráközvetítő tevékenységek, azonban ezeket is csak ritkán választják a korosztály képviselői (Mohos, Ponyi 2021).

A közművelődés és a különböző típusú intézményei a kultúráközvetítés mellett a közösségi élet, aktivitás és tanulás színterei is. Éppen ezért fontos megvizsgálunk a fiatalok közösségi aktivitására vonatkozó eredményeket is. Kutatások igazolják, hogy a fiatalok nagyjából a rendszerváltástól kezdődően az individualizált életformában hisznek (Oross, Monostori 2018). Megfigyelhető az intézményekbe vetett bizalmuk megrendülése, a szervezetektől való elfordulásuk. A szervezettípusok tekintetében egyedül a sporttal kapcsolatos vagy a diákok által működtetett iskolai, egyetemi közösségekben vannak jelen (Szabó, Székely 2016; Nagy 2018; Mohos, Ponyi 2021). Az inaktivitás oka számos dolog lehet, legvalószínűbbek azonban a növekvő érdektelenség, valamint az a tény, hogy a szervezetek nem érik el a fiatalokat, nem ugyanazonokon a csatornákon kommunikálnak, mint ők (Oross, Monostori 2018). A kutatásokból kiderül, hogy a fiatalok saját településeiken sem aktívak, illetve önkéntes munkát is nagyon kevesen vállalnak, ráadásul nagyon ritkán. 2020-ban az országos ifjúságkutatás alkalmával a válaszadók 83% a választotta a soha nem végzett ilyen tevékenységet (Domokos et al. 2020). Ezen a ponton meg kell említenünk, hogy az önkéntes munka nem keverendő össze a kötelező iskolai közösségi szolgálattal, amivel kapcsolatban viszont előszeretettel keresik fel a közművelődési intézményeket a fiatalok (Mohos 2021). Fontos megemlíteni azt is, hogy a fiatalok kis része ismeri csak a civil szervezeteket, országos vagy lokális szerveződésekről a legtöbben nem is hallottak (Mohos, Ponyi 2021), ami alátámasztja a korosztály megszólításának problémáját.

A kultúrafogyasztási és a közösségi aktivitásra vonatkozó eredményekből láthatjuk, hogy a fiatalok nem, vagy csak nagyon kis mértékben jelennek meg a közművelődés színtereiben. Azonban, hogy teljes képet lássunk a problémáról, érdemes áttekinteni az intézmények álláspontját is. Az interjú és fókuszcsoportos vizsgálatok eredményei alapján elmondhatjuk, hogy az intézményekben dolgozó szakemberek egyértelműen tapasztalják a fiatalok életében domináló médiatér hatását, illetve ebből kifolyólag úgy érzik, nehézséget jelent a megszólításuk, illetve a figyelmük, érdeklődésük felkeltése. A médiatér dominanciájának érzékelése miatt marketing stratégiájukban elkezdtek építeni az internetre és a social média-felületekre, azonban tapasztalataink szerint ezen a területen eltérés figyelhető meg az intézmények, illetve a fiatalok által használt applikációk között. Sok esetben a szakemberek a Facebookra alapozzák a



hirdetéseiket, azonban a fiatalok ennél jóval több közösségi média-platfornon jelen vannak, a legtöbbet pedig más-más funkcióra használják (Horváth, Mohos 2021). Az absztraktban használt VUCA (*Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous*) világ kifejezés, talán ezen a területen értelmezhető a leginkább, hiszen a fiatalok által kedvelt kommunikációs csatornák megjelenése, elterjedése és fejlődése rohamos ütemben halad, ezért sem elég csak egy felületen jelen lenni. Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy a legtöbb vizsgált intézmény csak marketing és kommunikációs szinten foglalkozik a digitalizáció kérdéskörével, az állandó, illetve az ideiglenes programjaik kínálatában ez a lehetőség már nem igazán jelenik meg (Mohos 2021). A legtöbb helyen internethozzáférés, szabadon használható számítógép elérhető, azonban fejlettebb, a fiatalok számára izgalmas, korszerű digitális eszközök és programok már nincsenek a kínálatban. A kutatásokból az is kiderül, hogy a közművelődési intézményeknek nagy szerepe lehet a felzárkóztatásban, illetve a fiatalok informális tanulásának támogatásában (Hegyi-Halmos et al. 2022), azonban ehhez szükséges, hogy a korcsoport számára széleskörben ismert legyen ez a lehetőség. A korábban megkérdezett intézményvezetők tapasztalatai szerint a 15 és 29 év közötti látogatók körében nem mutatkozott akkora csökkenés, mint amekkorára a statisztikai adatokból következtetni lehet. Ők azt tapasztalják, hogy ebben a korosztályban is jelen vannak az inspiratív és akkumulatív szabadidő képviselői, akik továbbra is nyitottak az ilyen jellegű szabadidő-eltöltésre. Kiemelték továbbá, hogy az egyének esetében szerintük a szociokulturális háttér sokkal meghatározóbb a szabadidős szokások kialakulásában, mint a generációs hatások (Mohos 2021).

A kvalitatív kutatásokban résztvevő közművelődési intézmények szempontjából láthatjuk, hogy a fiatalok között is vannak olyanok, akik a mai napig nyitottak a kultúrára és a közösségi aktivitásra, a vizsgált 15 és 29 év közötti mintát tekintve azonban a számuk meglehetősen alacsony. A szakemberek azzal viszont egyetértettek, hogy a médiatér hódítása egy számottevő kérdés, amivel mindenképp foglalkozni kell.

## **Összefoglalás, konklúzió**

A bemutatott eredmények tükrében láthatjuk, hogy a médiatér markánsan jelen van a szabadidős tevékenységek területén is, a fiatalok esetében pedig ez hatványozottan igaz. Az ő korosztályuk találkozik legkorábban a különböző fejlesztésekkel, a legújabb applikációkkal. Ahogy a korábbi vizsgálatainkban is láttuk, az új social média felületek folyamatos megjelenése funkcióváltozást eredményez a korábbiak esetében (Horváth, Mohos 2021), vagyis a 15-29 év közöttiek már nem feltétlenül arra használják a Facebookot, mint korábban, illetve amire az idősebb generációk. A korábban is említett „szabadidős szentháromság” kategória, ami a barátokkal való időtöltést, a TV nézést és az internetezést foglalta magába (Fekete, Tibori 2018), 2020-ra átalakult. A 2020-as nagymintás ifjúságkutatás szerint a családdal, barátokkal töltött idő és a social média használata került előtérbe, azonban ezt erősen befolyásolta a Covid-19 okozta bezártság, kijárási korlátozás. A járvány megjelenése előtt felvett kismintás adatokból láthatjuk, hogy az új, három, dobogós tevékenység meglehetősen hasonlít a 2016-os eredményekhez, csak a felület és az eszközök szintjén történt változás, hiszen toronymagasan a sorozatozás/filmzés, a közösségi média használat és a barátokkal töltött idő vezet mint kedvelt szabadidős tevékenység. Az eredmények, illetve a korábban felvázolt háttérinformációk tükrében valószínűsíthető, hogy 2020-tól indulva ma a szabadidő preferált tevékenységei a pandémiát megelőző kismintás kutatás eredményei szerint alakulnak. Vélhetően a 2020-as nagymintás kutatás eredményei a korlátozások tükrében lettek eltérőek, így kerülhetett a családdal töltött idő az első három legnépszerűbb tevékenység közé. Feltételezhetjük, hogy az új „szabadidős szentháromság” a Netflix, illetve más streaming szolgáltatók, a social média használat, valamint a barátokkal való időtöltés, mely tevékenységek között számos esetben átfedés is lehet. Ezt a megállapítást vélhetően a következő nagymintás eredmények tudják majd teljesen igazolni, hiszen 2020 óta nem csak azért történhetett újabb változások ezen a területen mert elmúlt a járványhelyzet, hanem mert három év alatt jelentős fejlődés mehetett végbe a médiatér vonatkozásában.

Minden változás, fejlődés ellenére vannak mára már állandósult tendenciák, amelyek jellemzik a fiatalokat. Alapvetően modernnek tartják magukat, de természetesen köztük is van olyan, aki nyitott a hagyományok és a magas kultúra iránt. Szabadidős tevékenységeik nem változnak

drasztikusan. Továbbra is a passzív, rekreatív kategória lehetőségeit részesítik előnyben, azonban módosult a felület, a színtér, ahol ezeket a tevékenységeket végzik. A közművelődési intézmények dolgozóinak, illetve a más területen fiatalokkal foglalkozó szakembereknek ezekre az apró, de lényeges változásokra kell odafigyelniük, illetve ezekhez érdemes alkalmazkodniuk. A fiatal generáció tagjai lesznek a jövőben azok a felnőttek, akik vagy élnek közösségi és kulturális életet vagy nem, ezért is fontos az érdeklődésüket már ebben a korban felkelteni, hosszútávú nyitottságukat megalapozni. Érezhetően versenyhelyzet alakult ki az offline programok és az online lehetőségek tárháza között, melyben a fődíj a fiatalok figyelme. Ez komoly kihívást jelent a szakembereknek, hiszen a folyamatosan megújuló, innovatív opciókkal nehéz lépést tartani, ugyanakkor érdemes legalább törekedni rá. Ahogy a régi mondás tartja: „Ha valamit nem tudsz megakadályozni, annak állj az élére!” (Charles de Gaulle). A szakemberek és intézmények szempontjából ezt tartjuk optimális lehetőségnek a probléma megoldására, hiszen a tanulmányban bemutatott eredmények és tendenciák vélhetően nem fognak változni a jövőben, sőt, a technológia még magasabb szintű fejlődése csak fokozni fogja ezt. Ne felejtjük el azonban, hogy a médiatér számos lehetőséget tartogat a számunkra, ezért is fontos aktívan figyelemmel kísérni a változásokat. A különböző trendek felismerése és ezek felhasználása egy jó eszköz a jelenség pozitív irányú kihasználására, ezekre lehet építeni marketing vagy program szinten egyaránt. Fontos azonban, hogy ezen a szinten kérjük a fiatalok segítségét, vonjuk be őket az ötletelésbe, a tervezésbe, adjunk nekik komoly feladatokat, hiszen önmagukat, a korosztályukat csak ők ismerik igazán (Nagy, Szabó 2018).

Az eredmények tanulsága, hogy a médiatér dominanciája megkerülhetetlen, de ha a fiatalokkal akarunk foglalkozni, akkor nem is érdemes megpróbálni figyelmen kívül hagyni. Adjunk teret a változásoknak és adjunk teret a fiataloknak, hogy ők maguk formálják a változást, legyen szó akár a szabadidő, a kultúra, a közművelődés, vagy bármilyen más területről.

## Irodalom

- Domokos T., Kántor Z., Pillók P., Székely L. (2020). *Kérdések és válaszok - Fiatalokról, fiataloktól – Magyar fiatalok 2020*. Társadalomkutató Kft., Budapest.  
[https://www.academia.edu/62944950/Magyar\\_fiatalok\\_2020](https://www.academia.edu/62944950/Magyar_fiatalok_2020) Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Fekete M. (2022). Ifjúsági szabadidőfelhasználás – az utolsó 20 év. In: Nagy Á. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. 259–290. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont.
- Fekete M., Tibori T. (2018). Az ifjúság szabadidő-felhasználása a fogyasztói társadalomban. In: Nagy Á. (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. 258–283. Budapest: Excenter Kutatóközpont.
- Hegy-Halmos N., Mohos E., Babos Z. (2022). Az élethosszig tartó tanulás szemlélete a Pest megyei közművelődési intézményekben és közösségi színtereken. *Kulturális Szemle*, 22. 56–72.  
<https://kulturalisszemle.hu/22-szam/nemzetkozi-kitekintes/hegyi-halmos-nora-mohos-edina-d-babos-zsuzsanna-az-elethosszig-tarto-tanulas-szemlelete-pest-megyei-kozmuvelodesi-intezmenyekben-es-kozossegi-szintereken> Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Horkai A. (2004). Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában. In: Gábor K., Jancsák Cs. (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere, Szeged. 122–139.
- Horváth F., Mohos E. (2022). „Ilyenek vagyunk mi!” – Hogyan érzük el a fiatalokat a közművelődés területén? *ACTA Andragogiae et Culturae*. (sajtó alatt)
- Hunyadi Z. (2005). *Kulturálódási és szabadidős eltöltési szokások, életmód csoportok*. Magyar Művelődési Intézet.
- Kabai I., Iharosi T., Kabainé Tóth K. (2018). A társadalmi rétegződés empirikus vizsgálata a fiatalok körében egy speciális többdimenziós modell segítségével. In: Nagy Á. (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. 372–401. Excenter Kutatóközpont.
- Koltói L., Varga Á. (2022). Digitális jelen – Fiatalok IKT eszközök és közösségimédia-használata társadalmi háttértényezők és a COVID19 tükrében. In: Nagy Á. (szerk.): *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. 291–328. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont.
- Kuti É. (2009). A kultúra iránti érdeklődés és a kultúrafogyasztás alakulása a Nemzeti Médiaanalízis adatai alapján. In: Füstös L., Antalóczy T., Hankiss E. (szerk.): *(Vész)jelzések a kultúráról*. MTA PTI. 151–200.
- Mohos E. (2021). A közművelődési intézmények alkalmazkodása az ifjúság megváltozott szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásaihoz. *Kulturális Szemle*, 21. 102–110.

- <https://www.kulturalisszemle.hu/21-szam/junior-kutato-i-muhely/mohos-edina-kozmuelodesi-intezmenyek-alkalmazkodasa-az-ifjusag-megvaltozott-szabadido-felhasznalasi-es-kulturfogyasztasi-szokasaihoz> Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Mohos E., Ponyi L. (2020). Az ifjúság szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásai. *Kulturális Szemle*, 14. szám. <https://kulturalisszemle.hu/14-szam/junior-kutato-i-muhely/mohos-edina-ponyi-laszlo-az-ifjusag-szabadido-felhasznalasi-es-kulturfogyasztasi-szokasai> Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Murányi I. (2006). *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy Á. (2011). *A harmadlagos szocializációs közeg és az ifjúságügy, mint önálló terület elméleti alapjai*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/nagy-adam-harmadlagos-szocializacios-kozeg-es-az-ifjusagugy-mint-onallo-terulet-elméleti-alapjai> Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Nagy Á. (szerk. 2018.). *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter Kutatóközpont. <https://mek.oszk.hu/18600/18654/18654.pdf> Utolsó letöltés: 2023.07.10.
- Nagy Á. (szerk. 2022). *A lábjegyzeten is túl – magyar ifjúságkutatás 2020*. Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. <https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 07. 10.
- Nagy Á., Bodor T., Schád L. (2014). *Ifjúságügy*. Enigma Kiadó 2001.
- Nagy Á., Szabó N. (2018.). *Motiválás a közösségi művelődésben és az ifjúság bevonása*. NMI Művelődési Intézet nonprofit Közhasznú Kft.
- Oross D., Monostori K. (2018). Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan! – Ifjúságügy és civil világ. In: Nagy Á. (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. 350–371. Excenter Kutatóközpont.
- Stumpf I. (1992). Az ifjúság problémák értelmezése – Ifjúsági kihívás az ezredfordulón. In Gázsó T., Stumpf I. (szerk.): *Rendszerváltozás és ifjúság*. 9–12). MTA Politikai Tudományok Intézete.
- Szabó A., Székely L. (szerk. 2016). *Magyar ifjúságkutatás 2016 – Az ifjúságkutatás első eredményei – Ezek a mai fiatalok!* Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft. <http://real.mtak.hu/119224/>
- Székely L. (2013.). *Magyar ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó: Budapest.
- Vaskovics L. (2000). A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle* 4. 3–20.
- Vitányi I. (1995.). Társadalmi idő – szabadidő, a szabadidő új problémái a társadalomban. In: *Uő. Szabadidős és társadalmi átalakulás*. Budapest: Magyar Szabadidő Társaság.
- Zinnecker, J. (1982). Jugend 1981: Porträt einer Generation. In *Jugend'81*. 80–122. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Mellékletek

### 1. számú melléklet: A felhasznált kutatások módszertana

Közösségszervezés BA szakdolgozat, 2020: Az ifjúság szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásai

- kvantitatív kutatás – nagymintás ifjúságkutatások másodelemzése N=8000
- online kérdőív N=294

OTDK dolgozat, 2021: A közművelődési intézmények alkalmazása az ifjúság megváltozott szabadidő-felhasználási és kultúrafogyasztási szokásaihoz

- szakdolgozat eredményeire épül
- kvalitatív kutatás – félig strukturált interjú N=2

Emberi erőforrás tanácsadó MA diplomamunka, 2022: Pest megyei közművelődési intézmények működése az informális és nem-formális tanulás tükrében

- vegyes módszertan
- online kérdőív N=135
- online fókuszcsoport N=7

Nagymintás ifjúságkutatások:

- 2012, 2016, 2020 N=8000

## Tóth Máté

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar; Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár  
ORCID:0009-0007-6945-6080

# Intergenerációs társadalmi mobilitás és könyvtárhasználat

## Absztrakt

*A könyvtár magát hagyományosan olyan intézményrendszernek tekinti, amely hozzájárul a különböző státuszú, vagyoni helyzetű csoportok esélyegyenlőségének megteremtéséhez. Mindenkinek hozzáférést kínál az információs javakhoz, azoknak is, akik társadalmi helyzetük vagy addig felhalmozott kulturális tőkéjük okán szűkölködnek abban.*

*A 2017-ben és 2019-ben Az én könyvtáram projekt keretében, országos reprezentatív mintán elvégzett kutatások igazolták, hogy a felsőfokú végzettségűek körében magasabban felülreprezentáltak a könyvtárhasználók. Ez azt sugallja, hogy a könyvtár a szociális funkciójának csak igen korlátozott mértékben képes eleget tenni. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a könyvtárhasználatához való viszony hogyan alakul több generációt átívelően, közvetve pedig hozzájárul-e ahhoz, hogy az alacsonyabb végzettségű felnőttek gyerekei képesek legyenek nagyobb szeletét élvezni az információs javakhoz való hozzáférés adta előnyöknek.*

*A 2017-es és 2019-es országos olvasáskutatás adatai alapján a szülők iskolai végzettségének függvényében vizsgálom a gyermekek könyvtárakhoz való viszonyulásának alakulását. A felsőfokú végzettségű szülők gyerekei nagyobb arányban válnak-e könyvtárhasználókká? Mennyiben tudható be mindez a szülők könyvtárhoz való viszonyának és mennyiben külső tényezők függvénye?*

**Kulcsszavak:** társadalmi mobilitás, közkönyvtár, könyvtárhasználat, közoktatás

## Abstract

Intergenerational social mobility and library use

*Libraries interpret their roles within the society as institutions that contribute to creating equal opportunities to people with different social and economic background. The library system provides equal access to information assets to all regardless of social status and the amount of former cumulated cultural capital.*

*In 2017 and 2019 the Municipal Library of Budapest conducted a national representative survey under the umbrella of My library project. Data proved that the rate of library users is heavily overrepresented among people having higher educational background. It suggests that the library system can fulfil its social responsibility only on a very limited level. The paper analyses the relation to library services of people with different educational background based on the data of above mentioned surveys.*

*On what level the library is able to contribute to the equal access information among children of parents having lower educational background? The ones having more educated parents are more likely becoming library users according to 2017 and 2019 national representative data? On what level it is depending on the parents' relation to library services and what level it is due to other external factors?*

**Keywords:** social mobility, public library, library use, public education

## Bevezetés

A közkönyvtárak nagyon sokféle funkcióval bírnak, amelyekkel igen változatos szerepet töltenek be a társadalom életében. Ezek közé tartozik a formális és nem formális tanulás támogatása, találkozóhelyek, közösségi terek biztosítása, ahol a különböző háttérű, élethelyzetű, érdeklődési körű emberek is együtt lehetnek, közösséggé formálódhatnak. Az információhoz való szabad és egyenlő hozzáférés az egyik ilyen és az egyik legfontosabb szerep, amelyre hosszú időn keresztül tekintettek úgy, mint ami a könyvtárak legitimitációjának az alapját is jelenti (Aunderson et al. 2020; Tóth 2022).

A tanulmány a könyvtárak intergenerációs társadalmi mobilitásban játszott szerepét vizsgálja vagy más szavakkal azt, hogy milyen szerepet játszik ez az intézményrendszer abban, hogy a gyerekek feljebb jussanak a társadalmi ranglétrán, mint a szüleik.

Sorokin definíciója szerint a „társadalmi mobilitás alatt egyének vagy társadalmi objektumok vagy értékek – vagyis minden, amit emberi tevékenység alkotott vagy módosított – egyik társadalmi helyzetből egy másikba való átmenetét értjük” (Sorokin 1959: 133). Ennél kevésbé általános meghatározást ad Andorka Rudolf: „társadalmi mobilitásnak nevezzük az egyén, illetve a család társadalmi helyzetének megváltozását” (idézi: Róbert 1990: 357). Az OECD definíciója szerint „a társadalmi mobilitás az egyén társadalmi, gazdasági státuszának változását jelenti vagy a szüleihez képest (intergenerációs társadalmi mobilitás) vagy a saját élete folyamán (intragenerációs társadalmi mobilitás)” (OECD 2022)

Napjaink tudás alapú társadalmában, ahol a gazdasági növekedés egyik fontos előfeltétele a mind nagyobb mértékű hozzáadott érték, a felfelé történő mobilitás elősegítése egyre fontosabb jelenséggé lett. A társadalmi mobilitás hiánya – különösen az alsó jövedelmi sávokban – azt eredményezheti, hogy számos potenciális tehetség nem tud érvényesülni, vagy kiaknázni a benne rejlő lehetőségeket (OECD 2018: 23). Mindez hozzájárulhat a lassabb növekedéshez, az alacsonyabb jövedelmekhez, a tartósan rossz életkörülményekhez. Éppen ebből kifolyólag a jóléti államok törekednek arra, hogy a gazdasági, társadalmi és kulturális tőke egyenlőtlen eloszlása ellenére esélyt teremtsenek az egyéneknek vagy csoportoknak a felemelkedésre. Az olyan mindenki számára elérhető javak, mint a közoktatás, az egészségügy, kulturális intézmények vagy a szociális ellátórendszer szolgáltatásai mind hozzájárulnak ahhoz, hogy egy jóléti államban megszülető gyermek mind inkább a tehetsége és kevésbé a szülők által megteremtett anyagi és egyéb lehetőségek következményeként tudjon érvényesülni a társadalomban.

A könyvtáraknak megkérdőjelezhetetlen érdemei vannak a tanulás támogatásában, az információs, valamint a kulturális javakhoz való egyenlő hozzáférés biztosításában. A könyvtárak úgy határozzák meg önmagukat, mint információs szolgáltató intézmények, amelyek az egyén fejlődését számos formában támogatják. Az IFLA-UNESCO közkönyvtári kiáltványa szerint „a közkönyvtár a tudás helyben elérhető kapujaként az élethosszig tartó tanulás, az önálló döntéshozatal, továbbá az egyén és a társadalmi csoportok kulturális fejlődésének lényegi feltétele. Szilárd alapot teremt az egészséges tudásalapú társadalomhoz, kereskedelmi, technológiai vagy jogi akadályok nélküli hozzáférést biztosítva a tudás minden formájához, lehetővé téve a tudás létrehozását és megosztását, beleértve a tudományos igényű és helyi vonatkozású ismereteket is. A könyvtárak minden országban, a fejlődő világban pedig különösen, segítenek a lehető legtöbb ember számára biztosítani a tanuláshoz való jogot, valamint a tudásalapú társadalomban, illetve a közösség kulturális életében való részvétel lehetőségét” (IFLA/UNESCO 2022). Az olvasójegy, amely reprezentálja az egyén könyvtári tagságát, Bourdieu a tőke formáiról írt meghatározásai alapján tekinthető egyfajta tárgyasult kulturális tőkének (Bourdieu 1985), olyan értéknek, amelyet az egyén birtokol, és amely közvetve gazdasági erőforrásokhoz való hozzáférést is jelenthet, vagy azzá átváltható. A könyvtári tagsági kártya, az olvasójegy bárki számára szabadon elérhető és a publikált tudás teljességéhez való hozzáférés ígértét hordozza magában.

Az elmúlt évtizedek olvasáskutatási eredményei azt mutatják, hogy bár a könyvtárakat úgy definiálják mint a tartalmakhoz és általában a szellemi javakhoz való egyenlő hozzáférést kínáló intézményrendszert, a tipikus könyvtárhasználók jellemzően olyan középosztálybeli egyének, akik egyébként is nagyobb valószínűséggel férnek hozzá az információhoz, a tudáshoz és a kulturális javakhoz. A könyvtári tagok körében magasan felülreprezentáltak az



információgazdagok, az erősebb iskolák diákjai, a diplomások, a nagyvárosok lakói, azok, akik jobb lakáskörülmények között élnek. A másik oldalon vannak a jóval szerényebb anyagi lehetőségekkel, szellemi javakkal bíró információszegények, akik jellemzően sokkal ritkábban élnek a könyvtári rendszerben rejlő lehetőségekkel. Az elmúlt évtizedek kutatásai alapján a tipikus könyvtárhasználó magasán iskolázott, szellemi foglalkozású, nagyvárosi vagy annak agglomerációs körzetében élő fiatal nő (Gereben 1998; Tóth 2019). Mindezek közül pedig a könyvtárhasználatot leginkább pozitívan befolyásoló tényező az iskolai végzettség (Tóth 2019). Más országokban végzett reprezentatív kutatások eredményei (pl. Travniček 2015) és olyan összehasonlító kutatások, mint amelyet például a könyvmolyoknak szánt közösségi oldalról készítettünk Norvégiában és Magyarországon (Tóth, Audunson 2012) mind azt igazolták, hogy korunk társadalmában az olvasás és a vele kéz a kézben járó könyvtárhasználat tipikus középosztálybeli tevékenység.

A könyvtárhasználók jellemzően egyéb csatornákon is nagyobb eséllyel férnek hozzá az információs és a kulturális javakhoz, mint azok, akik nem tagok. Az olvasáskutatások eredményei azt mutatták, hogy a kulturális preferenciák és gyakorlatok pedig öröklődnek egyik generációról a másikra, vagyis a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei jellemzően jóval nagyobb eséllyel válnak olvasóvá, mint azok, akiknek az édesapja és édesanyja alacsonyabban iskolázott (Nagy 2003). Jelen a tanulmány ezt a kérdést vizsgálja a könyvtárhasználatra nézve majd a 2019-es országos reprezentatív olvasáskutatási keretében 1500 gyermek és 1500 felnőtt körében felvett adatok alapján.

Az intergenerációs társadalmi mobilitás a szülők jelenlegi és a gyerekek – későbbi felnőttként elért társadalmi-gazdasági státusza közötti viszonyt jelenti. Más szavakkal azt mutatja, hogy milyen mértékben mozdult el az egyén felfelé vagy lefelé a társadalmi ranglétrán a szüleivel való összehasonlításban” (OECD 2010: 182). A szülők, valamint más identifikációs személyek által adott minták követésének gyakorlata régóta ismert az olvasás- és művelődésszociológia számára (vö: Gereben 1998; Nagy 2003).

A kulturális reprodukciós elmélet szerint a kulturális gyakorlatok átöröklődnek egyik generációról a másikra (Kallunki 2022). Sullivan (2011) kimutatta, hogy gyakorlatilag nincsen olyan területe az életnek, amelyben ne valósulna meg a gyakorlatok generációk közötti átvitele legalább valamilyen mértékben. A kulturális mobilitás-elmélet alapján a kulturális erőforrásokat nem kizárólag a felsőbb társadalmi osztályok birtokolják és ellenőrzik, és éppen ebből kifolyólag ezek felhasználhatók a felfelé tartó mobilitás során (Kallunki 2022). Ezekhez az erőforrásokhoz való hozzáférést segíti a közoktatás és a kulturális ellátórendszer. DiMaggio (1982) és Bourdieu (1973) vizsgálták az iskolarendszer társadalomban betöltött szerepét a társadalmi és kulturális tőke termelésében. A könyvtárak szintén tekinthetők olyan erőforrásoknak, amelyek bárki számára elérhetők és amelyek használhatók a felfelé tartó mobilitás elősegítésében (Tóth 2022).

## Módszer

Az egységesített kérdések mentén lefolytatott olvasás- és művelődésszociológiai kutatások az 1960-as évek derekáig nyúlnak vissza. A Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja által koordinált országos adatgyűjtés eredményeit Mándi Péter jelentette meg 1965-ben (Mándi 1965). 1968 és 2000 között az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központjában működő olvasáskutató osztály végzett országos reprezentatív felméréseket 1978-ban és 1985-1986 telén (Gereben 1989; Gereben 1998). 2000 után a Könyvtári Intézet 2005-ben a TÁRKI-val közösen tette fel ugyanazokat az olvasásra és könyvtárhasználatra vonatkozó kérdéseket a magyar felnőtt lakosságnak (Nagy, Péterfi 2006). Végül 2017-ben és 2019-ben a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár által megvalósított *Az én könyvtáram* projektben megvalósított módszertani fejlesztések kapcsán végeztek országos reprezentatív felmérést az olvasásról és a könyvtárhasználatról (Tóth 2019; 2020). Az említett években végzett kutatás alapján összehasonlítható adatsoraink vannak majdnem minden évtizedből (Gereben 1998).

*Az én könyvtáram* projektben két-két adatfelvétel történt 2017-ben és 2019-ben, egy-egy a hazai felnőtt és a 3-18 éves Magyarországon élő gyermekek körében. Minden mintába 1500-1500, összesen 6000 válaszadót vontunk be. A reprezentatív minta a 2016-os KSH

Mikrocenzus alapján készült. A minta életkor, lakóhely, lakóhely típusa (főváros, megyeszékhely, kisváros, község), nem (férfi, nő) és iskolai végzettség (alapfok, középfok, felsőfok) alapján tekinthető reprezentatívnak (Tóth 2019; 2020).

Újdonság volt ebben a kutatásban, hogy a gyerekeket egészen hároméves koruktól kezdve megkérdeztük az olvasási és a könyvtárhasználati szokásaikról. A kutatás során úgy ítéltük meg, hogy ez az életkor, amikortól kezdve egy gyermek eséllyel lehet könyvtárhasználó vagy a család vagy az óvodai csoport jóvoltából. A korábbi évek felméréseiben csak a 18 éven felülieket kérdezték meg a felnőttekkel megegyező formában ezekről a kérdésekről, ezért nem rendelkezünk a nagykorúak adataival összehasonlítható adatsorokkal a gyerekek kulturális aktivitásáról. Módszertani szempontból fontos megjegyezni, hogy a 10 és 18 éves kor közötti gyerekek maguk válaszolták meg a kérdéseket, míg a 3 és 10 év közöttiek helyett jellemzően a szülők adtak válaszokat, bár mindkét esetben lehetőséget adtunk rá, hogy bármelyik családtag (tehát a gyerekek válaszadása során a szülők, fordítva pedig a kicsik) jelen legyenek a beszélgetésen. Nem voltak ugyanis olyan érzékeny kérdések a kérdőívben, amelyek indokolták volna, hogy a szülők ne hallhassák a gyerekek válaszait.

Az a tény, hogy a kérdőíves felmérést gyerekek körében is elvégeztük és kaptunk adatokat a szülők iskolai végzettségéről is, lehetőséget adott rá, hogy megvizsgáljuk a szülők iskolai végzettsége és a gyerekek könyvtári szolgáltatásokhoz való viszonya közötti összefüggéseket. Az intergenerációs társadalmi mobilitás néhány aspektusára tudunk következtetni ezeknek az adatoknak az együttes vizsgálatával. A tanulmány a fent említett, *Az én könyvtáram* keretében végzett második adatgyűjtés alapján készült, amelyet 2019 szeptembere és októbere között végeztek a magyarországi gyermekek körében.

Módszertani szempontból fontos definiálni az iskolai végzettség során használt kategóriákat. A felnőtt népesség iskolai végzettségét három fő kategória mentén határoztuk meg: alapfokú, középfokú és felsőfokú végzettségűek. Azokat a válaszadókat, akik nem rendelkeztek érettségivel, alapfokú végzettségűnek tekintettük, függetlenül attól, hogy hány osztályt végeztek el az általános iskolából, illetve, hogy rendelkeznek-e valamilyen szakmával. Tudatában vagyunk, hogy jelentős különbség van egy nyolc osztályt elvégezni sem képes és egy végzett szakmunkás iskolázottsága és társadalmi státusza között, ugyanakkor csak így lehetett kellően nagy csoportokat, és kellően megbízható adatsorokat kapnunk. Azokat tekintettük középfokú végzettségűnek, akik rendelkeztek érettségi bizonyítvánnyal, de diplomával nem, és végül azokat felsőfokú végzettségűeknek, akik egyetemi vagy főiskolai oklevelet szereztek, függetlenül annak szintjétől (BSc, MSc, PhD). Ez utóbbi csoportban is meglehetősen nagy különbségek vannak társadalmi státusz szempontjából az egyes válaszadók között.

## Eredmények

Mielőtt rátérnénk az intergenerációs társadalmi mobilitás kérdésére, elsőként a könyvtárhasználat és az iskolai végzettség közötti összefüggéseket mutatom be a 2019-es, hazai felnőtt lakosság körében végzett országos reprezentatív felmérés adatai alapján (Tóth 2019), ugyanis a későbbiekben ezekkel az adatokkal való összevetésben tudom bemutatni a fiatalabb generáció könyvtári szolgáltatásokhoz való viszonyát.

A könyvtárhasználatot két kérdéssel is vizsgáltuk, az egyik arra vonatkozott, hogy a válaszadó rendelkezik-e könyvtári tagsággal, a másik arra, hogy használta, használja-e a könyvtár szolgáltatásait. A magyar könyvtári rendszerben a könyvtárhasználat, az alapszolgáltatások ingyenesek (pl. szabadpolcon lévő dokumentumok használata, tájékoztató szolgálat), ugyanakkor a könyvtárak szedhetnek pénzt olyan további szolgáltatásokért, mint például a kölcsönzés, a programokon való részvétel, internetelérés stb. Ez utóbbiak jellemzően a könyvtári tagsághoz, vagy olvasójegyhez kötött szolgáltatások. Az információhoz való szabad és ingyenes hozzáférés tehát elsősorban nem a könyvtári kölcsönzés, hanem a helyben használat formájában valósul meg.

Elsőként a könyvtári tagok iskolai végzettség szerinti megoszlását mutatom be. Ahogyan az 1. táblázat mutatja, a hazai felnőtt lakosság 12,6%-a rendelkezik érvényes tagsági kártyával valamelyik könyvtárban. 42,3% állította, hogy korábban könyvtári tag volt, míg 44,8% válaszolta azt, hogy még soha nem volt életében könyvtári tag. Jóllehet egyéb tényezőket is

megvizsgáltunk (nem, lakóhely, életkor, háztartás összes jövedelme), az iskolai végzettség bizonyult a legfontosabb tényezőnek, amely minden vizsgált tényező közül a leginkább befolyásolja a könyvtári tagságot.

FELNŐTT NÉPESSÉG		Soha nem volt könyvtári tag	Most nem, de korábban tag volt	Jelenleg könyvtári tag	Nem tudja/nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	432	208	38	3	681
	%	63,4%	30,5%	5,6%	0,4%	100,0%
Középfok	Db	191	252	57	1	501
	%	38,1%	50,3%	11,4%	0,2%	100,0%
Felsőfok	Db	50	175	94	0	319
	%	15,7%	54,9%	29,5%	0,0%	100,0%
Összesen	Db	673	635	189	4	1501
	%	44,8%	42,3%	12,6%	0,3%	100,0%

1. táblázat: Iskolai végzettség és a könyvtári tagok aránya

Az eredmények megerősítették a korábbi ismereteinket az iskolai végzettség és a könyvtári tagság közötti összefüggésről. Azok, akik főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkeznek, 5,27-szer nagyobb eséllyel rendelkeznek könyvtári tagsággal, mint azok, akiknek csak alapfokú végzettségük van, és 2,59-szer nagyobb eséllyel azoknál, akik érettségivel igen, de főiskolai vagy egyetemi diplomával nem bírnak.

A 2. táblázat a könyvtárhasználat és az iskolai végzettség összefüggéseit mutatja be. Bár a könyvtárhasználat és a könyvtári tagság közvetlenül nem feltételezik egymást, mégis pontosan ugyanazt láthatjuk a táblázatban, mint az imént: minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik a válaszadó, annál nagyobb valószínűséggel és annál rendszeresebben jár a könyvtárba. A hazai felnőtt lakosság kicsit több mint egyharmada nyilatkozta, hogy soha nem járt még a könyvtárban és a tagoknál néhányan többen mondták, hogy valamilyen rendszerességgel járnak (14,2% vs. 12,6%).

Míg közel minden második alapfokú végzettségű válaszadó nyilatkozta, hogy még soha nem járt könyvtárban (49,9%), addig a diplomásoknak mindössze 13,2%-a állította ugyanezt. A rendszeres könyvtárhasználókat tekintve az alapfokú végzettségűeknek csak 2,8%-a bizonyult rendszeres könyvtárhasználónak, addig a főiskolai vagy egyetemi végzettségűek 15,7%-a jellemzően havonta vagy annál is gyakrabban meglátogatja a könyvtárat.

A diplomások körében 5,6-szer annyian vannak a rendszeres könyvtárhasználók, mint az alapfokú végzettségűeknél. Ezzel szemben az érettségivel sem rendelkező válaszadók esetében a diplomásokhoz képest 3,8-szeres azoknak az aránya, akik elmondásuk szerint még soha életükben nem jártak könyvtárban.

A fenti adatok alapján elmondható, hogy mind a könyvtári tagok, mind pedig a rendszeres könyvtárhasználók körében magasán felülreprezentáltak a diplomások és mélyen alulreprezentáltak a csak alapfokú végzettséggel rendelkezők.

## Könyvtári tagság és intergenerációs társadalmi mobilitás

Ha elfogadjuk, hogy a szülők által követett szokások, kulturális fogyasztásában követett gyakorlatok megjelennek a gyermekeik viselkedésében is, akkor azt kell feltételezzük, hogy a válaszadó 3-18 éves gyerekek körében a felnőttekéhez hasonló összefüggésekre fogunk lelni, vagyis a könyvtári tagok körében magasabb arányban lesznek megtalálhatók a magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei. A 3. és a 4. táblázat mutatja be a gyerekek között a könyvtári tagok arányát az apa és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban.

FELNŐTT NÉPESSÉG		Rendszeresen (legalább havonta egyszer)	Ritkán (ritkábban, mint havonta)	Nem járt a könyvtárban az elmúlt 12 hónap-ban, de korábban igen	Soha nem járt könyvtár-ban	Nem tudja/ nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	19	34	269	340	19	681
	%	2,8%	5,0%	39,5%	49,9%	2,8%	100,0%
Középfok	Db	34	27	287	133	20	501
	%	6,8%	5,4%	57,3%	26,5%	4,0%	100,0%
Felsőfok	Db	50	48	166	42	13	319
	%	15,7%	15,0%	52,0%	13,2%	4,1%	100,0%
Összesen	Db	103	109	722	515	52	1501
	%	6,9%	7,3%	48,1%	34,3%	3,5%	100,0%

2. táblázat: Iskolai végzettség és könyvtárhasználat

A kérdőívben külön kérdeztünk rá az apa és az anya iskolai végzettségére. Az egyes szülőknem feltétlenül a vér szerinti szülőket értettük, hanem azt a személyt, aki az adott családban az adott pillanatban az apa vagy az anya szerepét betölti.

A könyvtári tagok egyértelműen felülreprezentáltak a magas iskolai végzettségű apák és anyák gyerekei körében, de ugyanakkor azt is megállapíthatjuk, hogy nincs akkora különbség a diplomás és az alapfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei között, mint azt a felnőtt népesség körében tapasztalhattuk.

APA iskolai végzettsége és a gyermek könyvtári tagsága		Soha nem volt könyvtári tag	Most nem, de korábban tag volt	Jelenleg könyvtári tag	Nem tudja/nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	461	99	172	5	740
	%	62,3%	13,4%	23,2%	0,7%	100,0%
Középfok	Db	216	46	109	1	385
	%	56,1%	11,9%	28,3%	0,3%	100,0%
Felsőfok	Db	157	35	136	0	338
	%	46,4%	10,4%	40,2%	0,0%	100,0%
Összesen	Db	834	180	417	6	1463
	%	57,0%	12,3%	28,5%	0,4%	100,0%

3. táblázat: Az apa iskolai végzettsége és a gyermek könyvtári tagsága

ANYA iskolai végzettsége és a gyermek könyvtári tagsága		Soha nem volt könyvtári tag	Most nem, de korábban tag volt	Jelenleg könyvtári tag	Nem tudja/nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	323	70	123	7	523
	%	61,8%	13,4%	23,5%	1,1%	1,3%
Középfok	Db	344	81	163	1	589
	%	58,4%	13,8%	27,7%	0,2%	100,0%
Felsőfok	Db	180	34	167	0	381
	%	47,2%	8,9%	43,8%	0,0%	100,0%
Összesen	Db	847	185	453	8	1493
	%	56,7%	12,4%	30,3%	0,5%	100,0%

4. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a gyerek könyvtári tagsága

Azok a gyerekek, akiknek az édesapja rendelkezik diplomával, 1,73-szor nagyobb eséllyel válnak könyvtárhasználóvá, mint akiknél az apa nem érettségizett. Ugyanez a szám 1,83-szoros az édesanyák esetében. Ha megnézzük azokat a gyerekeket, akik azt nyilatkozták, hogy még soha nem voltak a könyvtárban, az ő körükben az alapfokú iskolai végzettségű apák gyerekei „csak” 1,31-szor nagyobb eséllyel maradnak távol a könyvtártól, mint a diplomás apáké és 1,34-szor nagyobb valószínűséggel, mint az anyáké. A különbség tehát sokkal kisebb, mint általában a felnőtt népesség esetében.

Mivel külön-külön kérdeztük meg a gyerekektől (illetve a kisebbek esetében a szüleiktől) az apa és anya iskolai végzettségét, akár arra vonatkozóan is tehetnénk megállapításokat, hogy melyikük végzettsége számít jobban a gyerekek könyvtárhasználóvá válásában. Az adatok azt mutatják, hogy nagyon minimális különbség tapasztalható ebben a kérdésben, vagyis úgy tűnik, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége megközelítőleg azonos mértékben befolyásolja a gyerekek könyvtárhasználóvá válását.

## Könyvtárlátogatások és intergenerációs társadalmi mobilitás

A könyvtári tagság mellett a könyvtárlátogatás mint kulturális aktivitás gyakorisága egy olyan fontos tényező, amely talán a könyvtári tagságnál is lényegesebb. Okkal feltételezhetjük, hogy ha a szülő valamilyen rendszerességgel jár könyvtárba, akkor az a gyermek számára is egy természetesen napi rutinba beépült tevékenységgé válik.

Az 5. és a 6. táblázat mutatja be az összefüggéseket a szülők iskolai végzettsége és a gyerekek könyvtárhasználatának gyakorisága között.

A könyvtári tagság kapcsán látotthoz hasonló összefüggésekről tanúskodnak a táblázatok. A magasabban iskolázott szülők gyerekei gyakrabban járnak a könyvtárba. Egy diplomás apa gyereke 1,77-szer, egy felsőfokú végzettségű anya gyereke pedig 1,85-ször nagyobb eséllyel lesz rendszeres könyvtárhasználó, mint azok a gyerekek, akiknek a szülei nem rendelkeznek érettségivel. A felnőtt minta esetében ez az arány 5,6-szeres volt. Az alapfokú végzettségű apák gyerekei körében 1,6-szor, az anyák esetében 1,5-szer annyian vannak azok a válaszadók, aki – állításuk szerint – még soha nem jártak könyvtárban. Ez az arány a felnőtt minta esetében 3,8-szeres volt.

A szülő iskolai végzettsége tehát igenis hatással van arra is, hogy milyen gyakoriságú könyvtárhasználó válik a gyerekből, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekei között mért eltérések jóval kisebbek, mint a felnőtt korosztály esetében. Mindez azt sugallja, hogy a kulturális erőforrásokhoz való hozzáférés – és tegyük hozzá, az erre vonatkozó igény – nem csak a magasabb iskolai végzettségűek kiváltsága. A könyvtárhasználó gyerekek körében – a felnőtt mintához viszonyítva – nagyon sok olyan gyermek van, akiknek a szülei nem diplomások, tehát akik olyan kulturális erőforrásokhoz jutnak hozzá, amelyekhez a szüleik nem.



APA iskolai végzettsége és a gyerek könyvtárhasználatának gyakorisága		Rendszeresen (legalább havonta egyszer)	Ritkán (ritkábban, mint havonta)	Nem járt a könyvtárban az elmúlt 12 hónapban, de korábban igen	Soha nem járt a könyvtárban	Nem tudja/ nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	96	117	155	362	10	740
	%	13,0%	15,8%	20,9%	48,9%	1,4%	100,0%
Középfok	Db	68	75	74	165	2	384
	%	17,7%	19,5%	19,3%	43,0%	0,5%	100,0%
Felsőfok	Db	78	94	49	103	15	339
	%	23,0%	27,7%	14,5%	30,4%	4,4%	100,0%
Összesen	Db	242	286	278	630	27	1463
	%	16,5%	19,5%	19,0%	43,1%	1,8%	100,0%

5. táblázat: Az apa iskolai végzettsége és a gyereke könyvtárhasználatának gyakorisága közötti összefüggés

ANYA iskolai végzettsége és a gyereke könyvtárhasználatának gyakorisága		Rendszeresen (legalább havonta egyszer)	Ritkán (ritkábban, mint havonta)	Nem járt a könyvtárban az elmúlt 12 hónapban, de korábban igen	Soha nem járt a könyvtárban	Nem tudja/ nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	66	84	113	251	7	521
	%	12,7%	16,1%	21,7%	48,2%	1,3%	100,0%
Középfok	Db	92	102	116	270	9	589
	%	15,6%	17,3%	19,7%	45,8%	1,5%	100,0%
Felsőfok	Db	89	102	52	124	12	379
	%	23,5%	26,9%	13,7%	32,7%	3,2%	100,0%
Összesen	Db	247	288	281	645	28	1489
	%	16,6%	19,3%	18,9%	43,3%	1,9%	100,0%

6. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a gyereke könyvtárhasználatának gyakorisága közötti összefüggés

Feltehetjük a kérdést, hogy – ha a szülői minta nem, akkor – mi indítja ezeket a gyerekeket arra, hogy könyvtári tagok, és rendszeres könyvtárlátogatók legyenek. A 2017-es és a 2019-es, gyerekeknek készített kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy kivel vagy kikkel jártak először a könyvtárban. Ezt természetesen csak azoknak tettük fel, akik korábban azt nyilatkozták, hogy jártak már könyvtárban. Az erre a kérdésre adott válaszok közelebb vihetnek minket a kérdés megválaszolásához.

### Az első könyvtárlátogatás

A 7. és a 8. táblázat mutatja be a szülők iskolai végzettsége és a gyerekek első könyvtárlátogatása közötti összefüggéseket. Természetesen nagyon sok lehetőség lehet, hogy egy gyermek kivel vagy kikkel lépi át először a könyvtár kapuját, mi azonban csak a legjellemzőbbeket soroltuk fel: egyedül, baráttal vagy ismerőssel, családdal vagy iskolai, illetve óvodai csoporttal.

A diplomás szülők gyerekeinek a fele, az alapfokú végzettségűekének csupán alig több, mint egytizede az, akik a családdal jártak először a könyvtárban, azaz a családi minták közvetlenül igen nagy mértékben érvényesülnek a gyerekek esetében. Érdekes még a fenti táblázatban, hogy ezzel szemben az alapfokú végzettségű szülők gyerekei körében nagyobb arányban vannak, akik egyedül vagy baráttal léptek be először a könyvtár ajtaján. Ami a szempontunkból azonban a leginkább tanulságos, hogy az alapfokú végzettségű szülők gyerekei esetében milyen nagy jelentősége van az intézményi keretekben (iskolai vagy óvodai csoporttal) történt

APA iskolai végzettsége és a gyerek első könyvtárlátogatása		Egyedül	Baráttal vagy ismerőssel	Családdal	Iskolai vagy óvodai csoporttal	Egyéb	Nem tudja/nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	18	43	29	170	0	6	266
	%	7%	16%	11%	64%	0%	2%	100%
Középfok	Db	15	40	94	156	1	4	310
	%	5%	13%	30%	50%	0%	1%	100%
Felsőfok	Db	6	17	121	92	2	6	244
	%	2%	7%	50%	38%	1%	2%	100%
Összesen	Db	39	100	244	418	3	16	820
	%	5%	12%	30%	51%	0%	2%	100%

7. táblázat: Az apa iskolai végzettsége és a gyerekek első könyvtárlátogatása közötti összefüggés

ANYA iskolai végzettsége és a gyerek első könyvtárlátogatása		Egyedül	Baráttal vagy ismerőssel	Családdal	Iskolai vagy óvodai csoporttal	Egyéb	Nem tudja/nem válaszol	Összesen
Alapfok	Db	21	58	56	215	0	9	359
	%	5,8%	16,2%	15,6%	59,9%	0,0%	2,5%	100%
Középfok	Db	11	24	67	121	2	2	227
	%	4,8%	10,6%	29,5%	53,3%	0,9%	0,9%	100%
Felsőfok	Db	8	19	122	84	1	5	239
	%	3,3%	7,9%	51,0%	35,1%	0,4%	2,1%	100%
Összesen	Db	40	101	245	420	3	16	825
	%	4,8%	12,2%	29,7%	50,9%	0,4%	1,9%	100%

8. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a gyerekek első könyvtárlátogatása közötti összefüggés

könyvtárlátogatásoknak. Az alacsony végzettségű apák gyerekeinek a 64%-a, az anyákénak a 59,9%-a osztállyal vagy óvodai csoporttal volt először a könyvtárban. A kettő közül is a fontosabb az iskolai osztály, ugyanis a 2019-es kutatás alapján az óvodás korosztályba tartozó válaszadók 93%-a nyilatkozta, hogy még soha nem járt könyvtárban (Tóth 2020). Tehát a kérdés így volt megfogalmazva, hogy a kicsik számára is releváns legyen, de az első szervezett könyvtárlátogatás a gyerekek döntő többsége számára először az iskolai osztállyal történik.

## Konklúzió

A könyvtárak olyan intézményként határozzák meg a szerepüket a társadalomban, amely egyenlő hozzáférést kínál a publikált tudás és a nyilvánosan megjelent információs vagyonteljeségéhez. Ebből a jóléti szolgáltatásból bárki profitálhat, ezért mondhatjuk, hogy a könyvtárak – éppen, mert az információs társadalomban legfontosabb erőforráshoz kínálnak hozzáférést – egyenlő esélyt teremtenek a boldoguláshoz a közösség tagjai számára. A 2019-es országos reprezentatív kutatás adatai – hasonlóan a korábbi évek olvasás- és művelődésszociológiai kutatásaihoz – azt mutatták, hogy a tipikus könyvtárhasználó a magasan iskolázott, magas jövedelemmel bíró fiatal nő, aki nagyvárosban, a fővárosban vagy annak környékén él, magyarán az a réteg, amelynek a tagjai egyébként is jóval nagyobb eséllyel férnek hozzá az információs és kulturális javakhoz, mint mások. Mindezen jellemzők közül pedig az iskolai végzettség bizonyult a legfontosabb tényezőnek, amely igen nagy mértékben befolyásolta a könyvtári tagságot és a könyvtárba járás gyakoriságát.

Az intergenerációs társadalmi mobilitás erősen függ azoktól a kultúrafogyasztással kapcsolatos gyakorlatoktól, amelyekkel az egymást követő generációk rendelkeznek és átvisznek

egymásra. Az adataink megerősítették, hogy ezek között a gyakorlatok között a könyvtárhasználat és a könyvtári tagság kiváltása is olyan tevékenységek, amelyek generációról generációra „öröklődnek”. Az adataink azt mutatták, hogy a gyerekek könyvtárhasználatában megjelennek a szülői minták, de jóval szerényebb mértékben, mint azt feltételezhetnénk. Míg a felnőttek körében több, mint ötszörös eséllyel válnak könyvtárai taggá és rendszeres könyvtárlátogatóvá a diplomások, mint az alapfokú végzettségűek, ezeknek a rétegeknek a gyerekei körében a különbség kisebb volt, mint kétszeres. Mi okozza vajon ezt a jelenséget?

A kérdésre adható egyik válasz lehet az első könyvtári tapasztalat. A diplomás szülők gyerekei jóval nagyobb eséllyel látogatták a könyvtárat először a szülei és családtagjaik társaságában, mint azok, akiknek a szülei alacsonyabban iskoláztak. Azok között azonban, akik először az iskolával vagy óvodával látogatták a könyvtárat, magasan felülreprezentáltak az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei. Mindez azt sugallja, hogy az intézmények szerepe a gyerekek könyvtárhasználóvá válásában megkérdőjelezhetetlen.

A könyvtár egyenlő hozzáférést kínál a publikált információs és kulturális javakhoz, de csak igen korlátozott lehetőségei vannak arra, hogy ösztönözze a rendszer igénybevételét. Az emberek igen jelentős része nem él ezzel a lehetőséggel, ahogyan sokan nem élnek az ingyenes közművelődési programokkal, vagy a múzeumok által kínált szolgáltatásokkal sem. Az olyan intézményes keretek között tett könyvtárlátogatások, amelyeket az iskolák és egyes óvodák szerveznek, ezt a hiányt pótolja. Nem tudhatjuk, hogy ezeknek a látogatásoknak az eredményeképpen hány gyerekből válik valóban rendszeres könyvtárhasználó, hiszen az első látogatás csak a kezdetet jelenti. Bizonyos, hogy azokban a családokban, ahol erre az élményre otthon is ráerősítenek, ott nagyobb esély van arra, hogy ezek a fiatalok akár felnőttként is éljenek a könyvtárak által kínált lehetőségekkel.

A jóléti szolgáltatások általában hozzájárulnak ahhoz, hogy a megszülető gyermekek életésélyeit ne csak a szülők által megteremtett gazdasági, társadalmi és kulturális tőke nagysága határozza meg, hanem olyanoknak is legyen esélyük kibontakozni, akik szerényebb lehetőségekkel indultak el az életben. Ennek pedig nemcsak a szociális érzékenységiünk miatt van jelentősége, de egy versenyképes, hatékonyan megszervezett gazdaság kialakítása szempontjából is.

Az iskolai és az óvodai csoportok ugyan nem alkalmasak arra, hogy teljes mértékben egyenlő esélyt teremtsenek az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyerekeinek a könyvtárhasználóvá válásra, de jelentősen képesek ahhoz hozzájárulni. A könyvtárhasználat sem jelent önmagában megoldást minden információhiányra, minden problémára, ami felmerül a tudás alapú gazdaságban, de képes csökkenteni a szakadékot az információszegények és az információgazdagok között, könnyebbé teszi a boldogulást az élet számos területén. Az iskola és az óvoda a könyvtárakkal való együttműködésben jelentős mértékben növeli az intergenerációs társadalmi mobilitás lehetőségét, ezzel pedig hozzájárul egy fenntarthatóbb, tudás alapú gazdaság kialakulásához.

## Irodalom

- Audunson, R., Hobohm, H., Tóth, M. (2020). 8 LAM Professionals and the Public Sphere. In: R. Audunson, H. Andresen, C. Fagerlid, E. Henningsen, H. Hobohm, H. Jochumsen, H. Larsen T., Vold (szerk.): *Libraries, Archives and Museums as Democratic Spaces in a Digital Age*. De Gruyter Saur, 165–184. <https://doi.org/10.1515/9783110636628-008>
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In uő.: *Knowledge, Education, and Cultural Change. Papers in the Sociology of Education*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, 241–260.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Gereben F. (1989). *A felnőtt lakosság olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Egy reprezentatív országos vizsgálat eredményei*. Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Gereben F. (1998). *Könyv, könyvtár, közönség A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében*. Országos Széchényi Könyvtár.
- IFLA/UNESCO (2022). *Public Library Manifesto*. International Federation of Library Associations and Institutions, <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/2006/1/IFLA->

- [UNESCO%20Public%20Library%20Manifesto%202022.pdf](#) Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.  
Magyar nyelven: IFLA-UNESCO közkönyvtári nyilatkozat (2022)  
[https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/ifla-unesco\\_public\\_library\\_manifesto\\_2022\\_vegleges\\_0919.pdf](https://ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/ifla-unesco_public_library_manifesto_2022_vegleges_0919.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.
- Kallunki, J. (2022). Social and cultural mobility: rising to the middle class and cultural practices in contemporary Finland. *European Sociological Review*, 20, 1–17  
<https://doi.org/10.1093/esr/jcac049>
- Mándi P. (1965). *Könyv olvasás és könyvvásárlás Magyarországon*. Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja.
- Nagy A. (2003). *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Országos Széchényi Könyvtár, Gondolat Kiadó <https://mek.oszk.hu/01600/01643/01643.pdf>  
Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.
- Nagy A., Péterfi R. (2006). Olvasás, könyvtár- és számítógép-használat. Gyorsjelentés a Tárki és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. *Könyvtári Figyelő*, 52, 31–44.  
<http://epa.oszk.hu/00100/00143/00058/nagy.html> Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.
- OECD (2010). "A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries", in *Economic Policy Reforms 2010: Going for Growth*, OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/growth-2010-38-en>
- OECD (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing,  
<https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- OECD (2022). *Understanding Social Mobility*, OECD website. <https://www.oecd.org/stories/social-mobility/> Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.
- Sorokin, P. (1959). *Social and Cultural Mobility*, The Free Press of Glencoe.  
[https://ia804704.us.archive.org/13/items/in.ernet.dli.2015.275737/2015.275737.Social-And\\_text.pdf](https://ia804704.us.archive.org/13/items/in.ernet.dli.2015.275737/2015.275737.Social-And_text.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 06. 15.
- Sullivan, A. (2011). The intergenerational transmission of lifestyles. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 196–222.
- Róbert P. (1990). Társadalmi mobilitás In Andorka R., Kolosi T., Vukovich Gy. (szerk.) *Társadalmi riport 1990*. TÁRKI, 356–372.
- Tóth M., Audunson, R. (2012). Websites for booklovers as meeting places. *Library Hi Tech*, 30(4), 655–672. <http://doi.org/10.1108/07378831211285112>
- Tóth M. (2019). Könyvtárhasználat és információkeresés – egy országos reprezentatív felmérés eredményei. In: Béres J. (szerk.): *A könyvtárhasználat és az információkeresés fejlesztése*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 204–260.
- Tóth M. (2020). A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben In *Módszertani mozaikok. Kutatások és válogatott tanulmányok gyűjteménye*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, 318–360.
- Tóth M. (2022). *A könyvtárak társadalmi szerepei empirikus kutatási adatok tükrében*. Hamvas Béla Pest Megyei Könyvtár.
- Trávníček, J. (2015). *Reading Bohemia Readers and reading in the Czech Republic at the beginning of the 21st century*. Akropolis The Institute of the Czech Literature The Czech Academy of Sciences, A Public Research Institute.

## Szabó Dóra

Debreceni Egyetem

ORCID: [0000-0002-1547-2073](https://orcid.org/0000-0002-1547-2073)

## Dani Erzsébet

Debreceni Egyetem

ORCID: [0000-0002-8771-8335](https://orcid.org/0000-0002-8771-8335)

# A könyvtárak médiatudatossága és olvasóvá nevelés stratégiái a közösségi média hozzájárulásával

## Absztrakt

*A technikai vívmányok fejlődése a könyvtártudományban, közgyűjteményekben is teret kapott. Az infokommunikációs technológia számtalan lehetőséget biztosít a könyvtáraknak a fejlődésre az olvasói kör bővítése érdekében. A könyvtár lényege nemcsak az általános könyvtári szolgáltatások kínálata, hanem az érzelmi odafordulás is, a motiváció, amely olvasásra ösztönöz.*

*Hagyományos és digitális módszerek egyaránt segítik az olvasóvá nevelés tevékenységét, melynek új lehetőséget ad a közösségi média, mely az életünk szerves részévé vált. Az új interaktív közeg, melyben az influenszer-tevékenység nagy sikernek örvend, széleskörű fogyasztói elérést biztosít, ami által a hatása felerősödik, és az internet szereplői a könyvtárak bizonyos szolgáltatásait is segítik.*

*Mindezek fényében a következő kérdésekre keressük a választ:*

- *Hogyan lehet a közösségi média és influenszerek által az embereket olvasásra vagy könyvtárba járásra ösztönözni?*
- *Hogyan tudják a könyvtárak hatékonyan támogatni az olvasást és az információs műveltséget egy gyorsan változó világban, ahol a digitális eszközök terjedése és fejlődése megállíthatatlan?*
- *A könyves influenszerek milyen mértékben és hogyan járulnak hozzá az olvasóvá neveléshez, s van-e együttműködésük könyvtárakkal?*

*Kutatásunk során bemutatjuk a Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár (Kecskemét) közösségimédia-platformjainak használatát. A könyvtár jó gyakorlatainak leírását tervezzük kiegészíteni mélyinterjúkkal hazai könyves influenszerekkel, annak érdekében, hogy hozzájáruljunk az irodalmi és kulturális mediációhoz, s hogy bemutassuk a két csoport közötti metszéspontokat.*

**Kulcsszavak:** könyvtár, közösségi média, médiatudatosság, információs műveltség, olvasóvá nevelés, influenszer

## Abstract

*The use of social media by libraries to promote media literacy and readership. The development of technical achievements in library science also found space in public collections. Infocommunication techniques provide countless opportunities for libraries to develop to expand their readership. The essence of the library is not only the offer of general library services but also the emotional appeal, the motivation that encourages reading.*



*Both traditional and digital methods help the activity of educating readers, about the new possibilities in social media, which have become an integral part of our lives. The new interactive medium, on which the influencer activity enjoys great success, provides a wide consumer reach, which increases their impact, and the Internet players also help certain services of the libraries.*

*In light of this, we want answers to the following questions:*

- *How can social media and influencers encourage people to read or go to the library?*
- *How can libraries effectively support reading and information literacy in a rapidly changing world where the spread and development of digital tools are inevitable?*
- *To what extent and how do book influencers contribute to educating readers, and do they cooperate with libraries?*

*During our research, to present the use of social media platforms of the Hungarian Bács-Kiskun County Military József Library (Kecskemét). We plan to supplement the good practices of the library with in-depth interviews with Hungarian book influencers, to recommend them for literary and cultural mediation, and to present the points of intersection between the two groups.*

**Keywords:** library, social media, media awareness, information literacy, education to become a reader, influencer

## Bevezetés

Tanulmányunk alapkérdése, hogy miként tudjuk az olvasást, az olvasóvá nevelést az információs társadalomban könyvtári együttműködésekkel elősegíteni, akár a közösségi média és annak népszerű szereplői, az influenszerek tevékenységének bevonásával. Emellett arra keressük a választ, hogyan tudjuk a szakmai véleményvezérek módszereit, könyvnépszerűsítő hatásukat a könyvtári gyakorlatba adaptálni.

A könyvtárak szerepe megváltozott a digitális korban, és a könyvtárosok számára újabb kihívást jelent, hogy generációtól függetlenül megfeleljenek a felhasználók igényeinek. A könyvtári munkatársak rendelkeznek azokkal a készségekkel és szakértelemmel, amelyekkel támogatják az olvasók egész életen át tartó tanulási folyamatát. Munkájukat magas színvonalon végzik (Istók 2018). Tanulmányunkban a könyvtárra mint az olvasás népszerűsítésének intézményére tekintünk.

A fogalmi háttér tisztázása után rátérünk az olvasásnépszerűsítő kezdeményezésekre, amelyek a kutatásunk intézményi alapjául szolgáló Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtárban valósulnak meg. Ezen kívül a közösségi média legfrissebb szereplőiről, az influenszerekről is írunk, kifejezetten az olvasással, könyvekkel foglalkozó magyar szakmai véleményvezéreket vizsgáljuk a „walkthrough” módszer (Light et al. 2018) alapján. Milyen esélyei vannak az olvasóknak, hogy könyvekkel foglalkozzanak a YouTube, az Instagram és a TikTok közösségi oldalakon? Hogyan használhatná a könyvtár ezt a koncepciót és az influenszerek munkáját? A következő fejezetekben ezt a kérdéskört járjuk körbe.

## Olvasóvá nevelés az interneten

A társadalmi környezetben való olvasás régóta a könyvkultúra egyik jellemzője. Sok esetben az olvasók könyvrajongóként azonosítják magukat, és társadalmi helyzetekben alkalmazzák a könyvbeszédet (Reddan 2022). Az utóbbi években érezhetjük, hogy a könyv- és olvasáskultúra számos módon alkalmazkodott az internethez. Néhány közkeletű digitális platform és gyakorlat, például a könyves blogok vagy a könyvekkel kapcsolatos csoportok az Instagramon, a TikTokon és a YouTube-on, a könyvekre és az olvasásra összpontosítanak. Ezek a viselkedések túlmutatnak a „rég” és az „új” média közti leegyszerűsített megkülönböztetésen, amelyet gyakran tesznek a modern médiakörnyezet elemzése során, ahol a könyvek olvasása gyakran

érdemes médiatevékenységnek számít, az új média használata pedig inkább egy problematikusabb tevékenységnek.

A „két médiakultúra” vitája miatt döntő fontosságú megjegyezni, hogy az interneten megjelenő új olvasási kultúra közvetve feltárja előttünk az olvasás céljairól és hatásairól alkotott elképzeléseket. Ebben az értelemben a „Guardian Reading Group” illusztrációként szolgál. Ez a hagyományos újság megpróbált Web 2.0 eszközöket alkalmazni annak érdekében, hogy a hagyományos könyvismertető formátumokat elérhetővé tegyék az élénk olvasóközösség számára. Egy másik kiváló példa a már említett közösségi média, ahol a digitális bennszülöttek felkarolják az olvasást, és a könyvkultúrát az önkifejezés és a társadalmi interakció eszközeként használják. Collins szerint a *bookternet* egy olyan platform, amelyet a könyvrajongók és a kiadói ágazatban dolgozók egy része úgy emleget, mint az internetregeteg „könyves” webhelyét és csoportját. Könyvében azt is kijelenti, hogy e digitális mozgalom ellenére a nyomtatott könyv egyedi kulturális jelentőséggel bír majd, és hogy a hypermediált világban, amelyben az olvasás minden formája elterjedt, mint kulturálisan átalakító tevékenység csak könyvben valósulhat meg (Collins 2010). Az online jelenségek a médiaökológiai elemzések szerint egyfajta pillanatképek tekinthetők a különböző médiagyakorlatokhoz rendelt szociokulturális szerepekről egy adott időpontban. Ezenkívül leírják, hogy ezeknek a feladatoknak az ismerete hogyan gyökereszik az olvasás (regények) hosszú történetében és szimbolikus vonatkozásaiban (Birke, Fehrle 2018).

A legfontosabb az, hogy ezek a közösségek azokhoz a releváns (közösségi) oldalakhoz csatlakoznak és válnak alközösségekké, mint például a Youtube, az Instagram vagy a TikTok, nem pedig a *bookternet* zárt hálózatának részei. Ennek azért van jelentősége, mert a kezdeményezések gyakran követik e platformok irányelveit és médialehetőségeit. Tehát például a BookTube-ot egyrészt a YouTube-on belüli egyedülálló csoportként, másrészt a videókészítők nagyobb közösségének alkotóelemeként kell tanulmányozni, valamint olyan felhasználók csoportjaiként, akik online könyvkultúrát építenek fel (a könyvkultúra egyes elképzeléseit elutasítva, míg másokat elfogadva) külön kis közösségként, de későbbi alfejezetben erről több szó esik majd (Birke, Fehrle 2018).

A közösségi média minden felhasználó számára lehetőséget ad a gyors kommunikációra, még akkor is, ha úgy gondoljuk, helyettesítheti a hagyományosabb kommunikációs formákat. Minden olyan személy, aki használja a közösségi médiát, tartalomkészítőnek tekintendő ezekben az online terekben. Az internethasználók szociokulturális kontextusát befolyásolja a virtuális platformokon található anyagok létrehozása és fogyasztása. Ezek az online beállítások, például olvasócsoportok és könyvismertető, elősegítik az online olvasói közösség kialakulását. Nyilvánvaló, hogy a virtuális világok által lehetővé tett online olvasási hálózatok valós emberekhez való hozzáférést biztosítanak a felhasználóknak, és felkeltik az érdeklődést a virtuális környezetben való olvasás iránt (Thomas, Round 2016).

Perkins cikke a *The Serials Librarian*-ban az első ismert példa arra, hogy a könyvtári közösség felismerte a BookTube-ot, mint eszközt. Pontosan elemzi, hogy az internet és a YouTube hogyan tud közösségeket építeni és fenntartani szociotechnikai képességei révén. Kutatási kérdése összefüggést teremt a BookTube-tartalomgyártók rendkívüli népszerűsége és csatornáik tartalma között. Ő az egyik első kutató, aki felhívta a figyelmet a BookTube kezdetére, és tömören meghatározta a közösséget; a 2010-es években megjelent az online BookTube közösség, amely a YouTube vlogging örületéből fejlődött ki. A felhasználók mindent megosztanak a könyvekkel kapcsolatban ebben a közösségben. Kutatása három, egyenként több mint 100 000 feliratkozóval rendelkező booktubert vizsgált, akik aktívan töltenek fel videókat csatornáikra. Azt is megjegyzi, hogy a booktuberek kölcsönös érdeklődésen és közösségben való részvételen alapuló barátságokat kötöttek (Perkins 2017). Megállapításai a booktubereket és az általuk vonzott nézőket határozzák meg. Arra is felhívja a figyelmet, hogy a népszerű könyves véleményvezérré válás mérhetetlenül magas költségekkel jár a könyvvásárlás miatt, melyre az olvasókat is ösztönzik. Perkins tanulmányával rámutat a BookTube, tartalomkészítőinek és nézőinek óriási befolyására az online olvasóközösségben. Kutatásai alapján megjegyzi, hogy a booktuberek áthidalják a szakadékot az olvasás privát aktusa és a booktube-csatornákon zajló nyilvános értékelések és elemzések között (Perkins 2017; Dubroc 2021).

## Olvasóvá nevelés influenszerekkel

Véleményvezérek azok, akik véleményükkel, viselkedésükkel befolyásolják embertársaikat: lehetnek hírességek, sztárok, bloggerek, vloggerek, különféle közösségi platformok hírességei, akik nagyszámú követőbázisra tettek szert. Olyan személyeket is ide sorolunk, akik egy világosan meghatározott piaci szegmensben dolgoznak, és hatással vannak a fogyasztók vásárlási döntéseire ezen a piacon. Mindannyian képesek arra, hogy egyéni nézőpontjukat és sajátos hangjukat használják a tömegek véleményének és gondolkodásának befolyásolására. Közvetlenül a nagyon fogékony közönségüket szólítják meg (Szilágyi 2018). Ez a szerep nem újkeletű, de az internet és a közösségi oldalak elterjedésével szinte bárki influenszerré válhat. Megjelent a kulturális közvetítők új osztálya, az úgynevezett könyves véleményvezérek/influenszerek az olvasás és a könyvek iránt szenvedélyes közösségimédia-felhasználók növekvő száma következtében. A könyves véleményvezérek, vagyis a könyvekkel és olvasással foglalkozó emberek tekinthetők könyvbloggereknek, könyvtémájú Instagram vagy TikTok oldalak készítőinek, vloggereknek, irodalmi podcastok készítőinek.

Olyan aktív olvasókról beszélünk, akik kapcsolatba lépnek más olvasókkal a közösségi médiában, és megosztják könyvek iránti szeretetüket. Ezek az olvasók minisztárokká válnak, akik kihasználják nyilvános személyiségüket vagy márkáikat, hogy felhívják magukra a figyelmet és előre lépjenek a társadalomban (Marwick 2017). A könyves influenszer-márka kulcsfontosságú eleme a megbízható könyvajánlók terjesztése. Annak érdekében, hogy „valódi” és „kapcsolatba hozható” könyvrajongóvá váljanak, olvasási szokásaik és ízlésük feltárásával alapozzák meg a bizalmat követőik részéről (Albrecht 2017). Albrecht kutatásai elsősorban a BookTube-ra összpontosítanak, de más közösségi médiaplatformokon is alkalmazható könyvbefolyásolókra, mert azt taglalja, hogy a hitelesség és a relativitás hogyan játszik szerepet a közösségi média alkotói és a követők közötti bizalom kiépítésében. A rajongóikkal fenntartott paraszociális kapcsolatok célja, hogy érzelmi köteléket építsenek ki a követőbázissal (Baym 2018).

## BookTube

Mivel lehetővé teszik a fiatal olvasók számára az online interakciót, a könyvekkel kapcsolatos gondolataik megosztását és könyvjavaslatokat, a Booktube-csatornák a YouTube egy részét képezik. A Booktube olyan forrás, amely azáltal népszerűsíti az olvasást, hogy kiemeli azt egy gyönyörű háttér előtt, egyedi, változatos dolgokat használva (Ünlü 2022). A BookTube, a YouTube irodalomközpontú alközössége, egy olyan olvasóhálózat, ahol az irodalomelmélet és a pedagógiaelmélet találkozik. A közösség a könyvismertetőkről és a könyvek bemutatásáról híres, de tartalomkészítői sokkal többet tesznek a színes keménykötésű könyvborítók bemutatásánál. A BookTube közösségen belül hálózatos tudásközösség létezik, ahol az informális tudást az iskolában elsajátított formális tudással egyenrangúnak tekintik (Sorensen, Mara 2014). Mivel ma már minden olvasó beleszólhat a könyvértékelésbe, az olyan oldalakon, mint az Amazon és a Goodreads, az online könyvkritikák azt mutatják, hogy a hivatásos könyvkritikusok ereje gyengül (Fay 2012).

Az elmúlt tíz évben a BookTube-jelenséget különféle elméleti keretekbe helyezve tanulmányozták. Az új műveltségi tanulmányok hangsúlyozzák, hogy mennyire fontos megérteni a szöveges gyakorlatokat, amelyek szilárdan olyan társadalmi kontextusokban gyökereznek, mint a digitális környezet és az informális tanulási terek. Mivel nem korlátozzák a kulturális normákat meghatározó formalitások, a BookTube illeszkedik a New Literacy Studies paradigmájába (Barton, Hamilton 1998). Az affinitástérelméletet arra is használták, hogy megmagyarázzák, hogyan működik a BookTube közösség digitális szocializációs környezete a társadalmi dinamika szervezőjeként (Gee, Hayes 2012).

Verdu és munkatársai tanulmánya rámutat arra, hogy a BookTube egy olyan transzmediális műveltségi tér, ahol a Booktube felhasználói és nézői informális tanulási folyamatban vesznek részt. A BookTube-videók készítése az alkalmazott tanulás része. A transzmédia kompetenciák hasonlóak Bloom széles körben használt taxonómiájához. A képzők célja, hogy felmérjék a tanulók tudását ezen kompetenciák elsajátításában. A BookTube hasznos térként pozicionálható oktatók és irodalomkutatók számára, hiszen ez egy olyan felület, ahol az informális tanulás mellett mélyreható irodalmi elemzés zajlik (Verdu et al. 2019). Boot szerint a videók

könyvértékelések széleskörű elterjedése nagyrészt annak köszönhető, hogy az emberek szívesen megosztják olvasási élményeiket. Ez hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a fiatal olvasók megtapasztalják az olvasóközösséghez tartozás érzését. Interakciójuknak köszönhetően a BookTube olyan közösséggé fejlődik, amelyet Sorensen és Mara „online tudásközösségnek” nevez (Sorensen, Mara 2014), olyan közösséggé, amely maga szabályozza a tagjai között megosztott tudás és beszélgetés normáit (Boot 2020; Paladines 2022).

A BookTuberek azon dolgoznak, hogy a követőtáborral való elkötelezettségük révén demonstrálják „autentikusságukat”; ez az elköteleződés állandó párbeszédet jelent a követőkkel, akik „affektív” és „relációs” viselkedésmódok bemutatásával megerősítik valódi könyvmoly státuszukat (Baym 2018). A BookTuberek kapcsolati és érzelmi munkával bevonják nézőiket annak érdekében, hogy előmozdítsák a közösségi érzést és a kapcsolatot nézőik között. Ilyenek például mások videóihoz fűzött megjegyzések, könyvajánlások kérése, valamint akár az életükről szóló privát információk felfedése (Reddan 2022). A BookTuberek nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy inkább olvasóként azonosítsák személyes preferenciáikat, mintsem bírálóként vagy szakértőként. Ez a BookTube vonzerejének kulcsfontosságú eleme, mivel a nézőket az alkotók személyisége és a könyvek iránti lelkesedése vonzza (Horton 2021; Birke, Fehrle 2018).

## Bookstagram

Az Instagram, egy mobil közösségi hálózati platform, ahol a felhasználók fényképeket és videókat is megoszthatnak. Minden évben új funkciók jelennek meg a felületen, amelyek más platformokon is már beváltak. A Bookstagram az Instagram könyves közössége. Több mint 75 millió bejegyzés tartalmazta a #bookstagram hashtaget, amelyet gyakran használnak olyan tartalmakhoz, mint a könyvfotók (lapok, könyvgyűjtemények, könyvhalmok, színes kijelzők, borítók). A #Bookstagram hashtaget olyan bejegyzések leírására is használják, amelyek olvasással kapcsolatos elemeket és jeleneteket tartalmaznak, a leggyakrabban könyvespolcokat, valamint könyveket tartó és olvasó embereket. Ezekkel a vizuális adatokkal együtt olyan szövegek is megtalálhatók, amelyek az olvasók részvételét ösztönzik, például könyvismertetések és vita-téma (Reddan 2022).

A könyvek tárgy-kultusza évek óta látható jelenség több internetes platformon. Ezt támasztják alá az úgynevezett „leleményes” posztok, képek, videók is, amelyekből arra következtethetünk, hogy a nyomtatott könyv halála még messze van. Sok Instagram-felhasználó kifejezetten olyan fiókot kezel, ahol beállított, kreatív fotókkal örökíti meg az olvasást. A magyar Instagram-felhasználók között is több olyant találunk, aki ebbe a kategóriába tartozik, hiszen csak könyveket fotóznak, de olykor a legmeglepőbb és legkreatívabb kompozíciókban. Néha nem maga a könyv tartalma, hanem az esztétikai érték, a hangulat megragadása a fontos. És egyre több olyan felhasználóval találkozhatunk, aki a blogok helyett Instagramon értékeli és ajánlja olvasmányait. Van olyan magyar könyvkiadó, amely csak bizonyos számú Instagram-követő után ad recenziós példányt a könyves véleményvezéreknek. A kiadók szeretnek fotókat látni könyveikről, és általában meg is osztják azokat saját weboldalaikon. Már csak ezért is fontos, hogy szép, tetszetős borítókat készítsenek a könyvekhez, mert nem csak a fizikai terekben, hanem a különféle internetes felületeken is felkeltik a felhasználók, az olvasók figyelmét.

## BookTok

A TikTok BookTok nevű alműfaja könyvekkel és olvasással kapcsolatos videókat tartalmaz. Több mint 50 milliárd #booktok hashtaggel ellátott videót tekintettek meg világszerte a TikTokon, de a BookTok hatása messze túlmutat az alkalmazáson. Sok könyvesbolt rendelkezik #booktok könyvjelzőkkel, az online kereskedők pedig listával rendelkeznek a BookTok legnépszerűbb könyveiről. A könyveladásokat jelentősen befolyásolta az úgynevezett BookTok-effektus.

A BookTokon található videók a TikTok gondtalan, spontán stílusát tükrözik. Általában rövid, zajosak és gyorsak, az alkotó közelről, fényképezve és függőleges perspektívában jelenik meg egy okostelefonon. Ellentétben a gondosan kidolgozott, ötletes, fényes Instagram-stílussal, ezek a jellemzők hozzájárulnak a nyers, rendezetlen megjelenéshez, amely sokkal



„érzékenyebb”. Abidin kifejezetten azt állítja, hogy a TikTok influenszerek térnyerése felgyorsította a közösségi média figyelmének átalakulását (Abidin 2020).

A BookTube, a Bookstagram és a BookTok segítségével az olvasók sokféle módon kapcsolatba léphetnek a könyvekkel, és olvasóközösségeket hozhatnak létre. Azok az olvasók, akik szeretnének érzelmileg elmerülni, számukra ott a BookTok. A Bookstagram a szép könyvek és könyvekhez kapcsolódó tételek választékával rögzíti az olvasási élményt. A BookTube használatának élménye olyan, mintha egy tájékozott, irodalomtudós baráttal beszélne.

## Egy könyvtár (KJK) a közösségi médiában

A könyvtáraknak fel kell ismerniük az innováció szükségességét egy olyan társadalomban, amely egyre inkább támaszkodik a technológiára, és olyan kezdeményezéseket keres, amelyek vonzzák az embereket létesítményeikhez. Célunk annak megvizsgálása, hogy a könyvtárak a könyves véleményvezérek által hogyan tudnak közelebb kerülni az olvasókhoz, illetve együttműködésükön keresztül innovációt teremteni az olvasás népszerűsítésében. Az online olvasócsoportok hétköznapi nyelvezete és a platformok interaktivitása a könyvtárak jelenlegi gyakorlati tapasztalatai szerint alakítja az olvasással kapcsolatos magatartást. Egy olyan könyvtárban, amely az új média által kreatív cselekvésre törekszik, ezek a tényezők mind útmutatóul szolgálhatnak a cselekvési taktikákhoz. A könyvtári közösségek céljai túlmutathatnak, és túl kell mutatniuk a recenziók terjesztésén és az új címek népszerűsítésén, alapjául szolgálva olyan népszerűsítési lehetőségek kidolgozásához, amelyek a könyvtárak számára előnyösek.

A Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár 1955 óta viseli a nevét, ma 121 éves. A Katona József Könyvtár egyik elsődleges célja az olvasóvá nevelés. Személyes jelenlétre és találkozásra törekednek, ugyanakkor a 21. századi technológiai fejlődés és a világjárvány arra is megtanította őket, hogy elengedhetetlen az állandó jelenlét a digitális térben. Több különböző csatornán keresztül próbálják elérni felhasználóikat. A könyvtár az elmúlt években számos olyan újítást valósított meg, amelyek segítségével a hagyományos könyvtári szerepkörök mellett egy igazi közösségi tér funkcióját is betölti. A jó gyakorlatok bemutatásával célunk, hogy egyértelművé tegyük: a könyvtár ma már jóval több, mint kultúráközvetítő intézmény, a könyvkölcsönzés helye, hiszen – mint azt tanulmányunk elején jeleztük – a könyvtárat az olvasást népszerűsítő intézményként közelítjük meg. Az alkalmazott újításokkal pedig hatékonyabban éri el a felhasználókat, akiket így megszólítva hív be a könyvtárba.

Először bemutatjuk a könyvtár közösségi média felületeken való részvételét;

- Facebook (<https://www.facebook.com/konyvtar.kecskemet>),
- Instagram (<https://www.instagram.com/katonajozsefkonyvtar/>),
- Youtube (<https://www.youtube.com/user/bacstudastar>),
- Spotify (<https://open.spotify.com/show/1zBC4kOWht8YLhpBjh39ln>),
- Moly ([https://moly.hu/tagok/bacs\\_kiskun\\_megyei\\_katona\\_jozsef\\_konyvtar](https://moly.hu/tagok/bacs_kiskun_megyei_katona_jozsef_konyvtar))

Ezen kívül két honlappal is rendelkeznek, ugyanis nemrégiben megújították, korszerűsítették online megjelenésüket. A KJK könyvtár saját mobilalkalmazásról is elérhető (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gmail.bacstudastar.kjkapp&pli=1>).

A könyvtár minden korosztály számára rendszeresen szervez programokat az olvasóvá nevelés céljából, az olvasás népszerűsítésére. Az egyik legnépszerűbb szolgáltatás a *Babahancurka mondókás reggel* program a 0-3 éves korosztály számára. A járvány idején a mondókák a könyvtár YouTube csatornáján is elérhetővé váltak, és az online térben ezáltal folytatódhatott a kezdeményezés. Aktív tartalmakról van szó, amelyek ma is elérhetők, illetve a könyvtárosok a foglalkozáshoz kapcsolódó hasznos linkeket, szövegeket is összegyűjtöttek, amelyeket a honlapon is elérhetővé tettek, ezzel is támogatva az otthoni tevékenységet. Folyamatosan elérhetőek a honlapról a hagyományos *Mese*, *Gyerekolvasó* vagy *Táltospróba* lehetőségek is. Ezek mind olyan tesztek, feladatok gyerekeknek, ahol elengedhetetlen a könyvolvasás, az ismeretszerzés, az irodalomkutatás. Az óvodai és iskolás csoportok állandó vendégei a könyvtár Gyermek- és Tinivilág részének. A honlapon és a közösségi oldalakon is folyamatosan jelen vannak a nekik szánt meghívók, programlehetőségek. A honlapon folyamatosan elérhetőek az



évszakokhoz, ünnepekhez, jeles napokhoz, népszokásokhoz kapcsolódó játékok, amelyeket a KSZR könyvtáraiban dolgozó kollégák szívesen használnak saját olvasóik körében.

Mindemellett a könyvtár a következő korosztályt, a tinédzsereket is megszólítja különféle online játékokkal, rejtvényekkel minden platformon. Az állandó tartalmat a tematikus könyvajánlók és az új könyveket bemutató blokkok adják. A *Digitális Világ* aloldalon számtalan adatbázist, tudásbázist, virtuális kiállítást érhetünk el. A könyvtárban megtalálható Europe Direct havonta választ egy könyvet, ez a „Hónap könyve a Katona József Könyvtárban”, a könyvhöz kapcsolódóan két kérdést tesznek fel, amelyekre a válaszokat elektronikusan várják, többször nyereséggel ígérve. Itt is elengedhetetlen a tartalom ismerete a kérdések megválaszolásához. Különös figyelmet kapnak a névadóról, Katona Józsefről és Kodály Zoltánról szóló tudástárak is. A könyvtár vegyes korosztálynak különféle előadásokat szervez, melyek a YouTube-csatornán is megtekinthetők, ahol a BookFm nevű könyvtári rádió is működik. *Prolog* címmel beszélgetéseket rögzítenek meghívott előadókkal, amelyek a ma népszerű podcast műfajra reflektálnak. Kedvelt szolgáltatás a virtuális séta, melynek során online barangolhatunk a könyvtár köztereiben, tájékozódhatunk a szolgáltatásokról. Különös figyelmet fordítanak az információs és kommunikációs technológia bevezetésére. Ennek érdekében a könyvtár internetes felhasználói tanfolyamokat indított, amelyek segédanyagai a honlapon elérhetők.

## Magyar könyves véleményvezérek/influenszerek

Erőteljesen nőtt az elmúlt években a magyar tartalomgyártók száma, és azok sem maradtak ki, akik videóikon keresztül osztják meg könyvélményeiket. A könyves videók nagy hagyományokkal és népszerűséggel bírnak az angolszász országokban. Ma Magyarországon kevesebben foglalkoznak könyves tartalommal, de van néhány csatorna, amely évek óta megbízható rendszerességgel működik. Platformjaikon beszámolnak az éppen megvásárolt könyvekről, olvasmányokról, olvasási terveikről, de vannak olyan videók is, amelyekben elvontabban beszélnek a könyvekről, az írókról és a műfajokról. A magyar könyves influenszerek általában a serdülő és fiatal felnőtt korosztályt fedik le.

Kutatásunk kezdetén Light és munkatársai „walkthrough” módszerét alkalmaztuk (Light et al. 2018) annak érdekében, hogy betekintést nyerjünk a közösségi média platformok magyar nyelvű, magyar eredetű könyves tartalmaiba egy iteratív folyamaton keresztül. Ehhez az alábbi négy területet választottunk: Facebook, Instagram, TikTok, YouTube. A ciklikus folyamat az alábbi tevékenységekből állt:

- regisztráció és bejelentkezés,
- napi használat,
- felfüggesztés, bezárás és elhagyás.

Ebből a célból független felhasználói fiókokat hoztunk létre, ami az elemzés során lehetővé teszi számunkra, hogy a platformok interakciós algoritmus rendszerének előzetes ajánlásaitól függetlenül navigáljunk, s új digitális lábnyomot hozzunk létre. Ezt követően az „olvasás”, „könyv” keresőszavak segítségével kerestünk olyan bejegyzéseket, felhasználókat, akik megfelelnek az általunk definiált könyves véleményvezér/influenszer szerep követelményeinek. Az eredményeket az 1. táblázatban összegeztük (a 15 legrelevánsabb találatot).

A találatok között megjelent a jól ismert *No Time to Read Challenge* (NIOK), amely egy influenszer és könyvesbolt-tulajdonos által létrehozott közösség. A Facebookon 2017-ben elindított kihívás viszonylag gyorsan mozgalommá nőtte ki magát, melyben nem csak az online csoport, hanem két megjelent olvasónapló, több rendezvény és egy podcast csatorna is helyet kapott. Azóta több olvasásnépszerűsítő mozgalommal is találkozhattunk.

2022-ben Budapesten elindult a *Scruton Book Lounge* kezdeményezés, amely azzal a közösségépítő szándékkal jött létre, hogy népszerűsítse a társadalomtudományokkal foglalkozó könyvek olvasását, és élénk vitákkal teli teret biztosítson a kérdések, témák kifejtésére, amelyek felmerülnek bennük.

Influenszer	Platform	Követők száma
influenster_1	Facebook	63 000
influenster_2	Facebook	3 000
influenster_3	Instagram	300
influenster_4	Facebook	1 300
influenster_5	Instagram	64 700
influenster_6	Instagram	9 400
influenster_7	Facebook	10 000
influenster_8	Facebook	250
influenster_9	YouTube	9 900
influenster_10	TikTok	6 400
influenster_11	TikTok	7 400
influenster_12	TikTok	38 500
influenster_13	YouTube	24 300
influenster_14	YouTube	500
influenster_15	TikTok	8 500

1. táblázat: Influenszerek követői száma

Az *Olvadni szabad* mozgalmat 2020-ban indította el egy magyar zenész, énekes és pszichológus. Célja, hogy elősegítse az olvasást, az önfelnevelést, valamint az olvasásnak az egyén személyiségére, tudatára és gondolkodására gyakorolt hatását. Nem akarnak valódi terápiát nyújtani, csak olyan eszközöket próbálnak az olvasók kezébe adni, amelyek segítségével mindenki a maga módján a legtöbbet hozza ki magából. A rendezvényeken az első órában mindenki „csak” egy általa hozott könyvből olvas fel, majd a résztvevők megbeszélik a legemlékezetesebb mondatokat, bekezdéseket az aznap olvasottakból. Ezt követően a pszichológus és a hónap vendége tart előadást, ahol közös beszélgetésre invitálják a résztvevőket.

Szükségesnek érezzük egy olyan mozgalom említését is, amelyben a könyvesboltok mellett a könyvtárak is nagyobb szerepet kaphatnak, ez pedig a *Margó Irodalmi Fesztivál*. A programot el kell olvasni! fő üzenettel indult 2011-ben beszélgetésekkel és könyvbemutatókkal, és ma már évente háromszor kerül megrendezésre az ország különböző pontjain. Ez idő alatt számos különböző projekt indult; *Margó Olvasókör*, *Margó Podcast*, *Margófakt* (irodalomnépszerűsítő program középiskolásoknak).

A legismertebb magyar könyves véleményvezér Ott Anna, akinek két legfontosabb küldetése a kultúra és az olvasás népszerűsítése a közösségi oldalakon. Vezeti az *Egy budapesti kávéház Brunch* című irodalmi rendezvényét, a *Société* havi könyvklubját. Emellett állandó résztvevője és szervezője az említett Margó Fesztiválnak. Nemcsak a magyar irodalom szerzőivel foglalkozik, a nemzetközi olvasmányokat is elemzi, beszél a művekről, esetleg a szerzőkről, szerzőkkel. Ezt élénk és barátságos stílusban teszi, amely minden hallgatót magával ragad. Rajta keresztül sok könyv jut el az olvasni vágyókhoz, ezzel is olyan irányt mutatva az olvasóknak, amely örök igazságokat és lelki táplálékot nyújt.

## Összegzés

Elmondhatjuk, hogy a könyves influenszerek az olvasás élményére helyezik a hangsúlyt, ezzel is divatosabbá téve a könyvolvasást a fiatalabb korosztály számára is. A közösségi média felületein hangsúlyos a közösségi jelleg, az élménybeszámolók pedig arról tanúskodnak, hogy a könyves véleményvezér tevékenység a maga szakértelemellenességével vagy egyszerűen a szenvedélyes

laikus olvasó olvasási szokásainak és beszédének láthatóvá tételével a gyökeresen változó véleménykultúra tipikus terméke. Az olvasás egyfajta tanulási, tapasztalatszerzési folyamatként jelenik meg, amely szemben áll az iskolai kötelezővel. Ennek a szemléletnek az átvételével és saját weboldalainkon való megerősítésével mi, könyvtárosok is profitálhatunk ebből, és új olvasókat nyerhetünk.

A fiatalabb olvasók számára előnyös, ha az olvasás közös és megosztott tevékenységgé válik, amint azt a könyvbefolyásoló tevékenység, egy kialakulóban lévő műveltségi stratégia is mutatja. Elméletileg szilárdan megalapozott az olvasásnak ez a közösségi vonatkozása mint az irodalomoktatás újjáélesztésének egyik módszere. A BookTube/BookStagram/BookTok vagy bármely, a könyvkultúrához kapcsolódó közösségi média platform az olvasók világát – olvasási élményeiket, nézőpontjaikat, kapcsolataikat stb. – hangsúlyozza, ellentétben a formális oktatásban elterjedt irodalmi kultúrával, amely inkább szövegközpontú. – irodalmi szöveg megfogalmazása kollektív elkötelezettséggel, amely alkalmazkodik az olvasók sajátos világképéhez, sajátosságaihoz és tapasztalataikhoz (Paladines 2022).

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a könyves influenszerek segíteni tudnak a könyvtáraknak, hiszen a könyvtárak ugyanazt a digitális olvasó-képzési tartalmat állítják elő online platformok számára, mint a könyvekkel és olvasással foglalkozó véleményvezérek. Miért ne működhetnének együtt ezek az emberek intézményeinkkel, sőt, a követőiket is könyvtárhasználóvá nevelnék?

## Irodalom

- Abidin, C. (2020). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours. *Cultural Science Journal* 12(1): 77-103. <https://doi.org/10.5334/csci.140>
- Albrecht, K. (2017). *Positioning BookTube in the publishing world: An examination of online book reviewing through the field theory*. Leiden University.
- Barton, D., Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge, London and New York.
- Baym, N.K. (2018). *Playing to the Crowd: Musicians, Audiences, and the Intimate Work of Connection*. New York University Press.
- Birke, D. & Fehrle, J. (2018). #booklove: How reading culture is adapted on the internet. *Komparatistik Online. Adaptation as Cultural Translation*: 60–86.
- Boot, P. (2020) The voice of the reader: the landscape of online book discussion in the Netherlands, 1997–2016'. In: Rose, J. (szerk.): *The Edinburgh History of Reading. Common Readers*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collins, J. (2021). *Bring on the Books for Everybody*. Duke University Press.
- Dubroc, A.M. (2021). *To Be Read: The Educational Opportunities of BookTube*. PhD Thesis, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, US.
- Fay, S. (2012). Could the Internet save book reviews? *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2012/05/could-the-internet-savebook-reviews/256802/> Utolsó letöltés: 2022. 12. 12.
- Gee, J.P., Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. In: Steinkuehler CK., Squire SB. (szerk.): *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 129–153.
- Horton, K. (2021). *BookTube and the Publishing Industry: A Study of the Commercial Relationship between YouTube Content Creators and Publicists*. Curtin University.
- Istók, A. (2018). Digitális mindennapok egy könyvtár életében – innovatív módszerek a fiatalok olvasóvá nevelése, valamint az élethosszig tartó tanulás területén. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 65(3): 159–175.
- Light, B., Burgess, J., Duguay, S. (2018). *The walkthrough method: An approach to the study of apps*. *New Media & Society*, 20(3), 881–900. <https://doi.org/10.1177/1461444816675438>
- Marwick, A.E. (2017). *Microcelebrity, Self-Branding, and the Internet*. The Blackwell
- Paladines, L., Aliagas, C. (2022). Literacy and literary learning on BookTube through the lenses of Latina BookTubers. *Literacy* 57(1): 17-27. <https://doi.org/10.1111/lit.12310>
- Perkins, K. (2017). The Boundaries of BookTube, *The Serials Librarian* 73(3-4): 352-356. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2017.1364317>
- Reddan, B. (2022). Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok. *Synergy*, 20(1).
- Sorensen, K., Mara, A. (2014). BookTubers as a Networked Knowledge Community. In: Limbu M., Gurung, B. (szerk.) *Emerging Pedagogies in the networked knowledge*. Hershey, PA: IGI Global, pp 87-99.

- Szilágyi, K. (2018). Robban az influencerpiac. *Marketing & Média* 23(8): 48-49.
- Thomas, B., Round, J. (2016). Moderating readers and reading online. *Language and Literature* 25(3): 239-253.
- Ünlü, S. & Yaşar, L. (2022). Literature Gathering as a Cultural Event: Booktube Participation. *Folklor/Edebiyat* 28(111), 637-660. <https://doi.org/10.22559/folklor.2162>.

## Bartha Krisztina

Partiumi Keresztény Egyetem  
ORCID:0009-0009-2764-802X

## Vigh Ivett-Barbara

Partiumi Keresztény Egyetem  
ORCID:0009-0002-2686-8476

# Édesanyák olvasási szokásai óvodás gyermekekkel kétnyelvű környezetben

## Absztrakt

*A mondókázás és a meseolvasás hatással van a beszédfejlődésre, különböző mentális folyamatokra, megalapozza az identitást és egy kultúrához való tartozás élményét is. Mindehhez fontos a gyermekek számára biztosítani a koruknak megfelelő olvasmányokat. Kutatásunk célja megismerni, hogy milyen olvasási szokásokkal rendelkeznek napjainkban a Partiumban élő óvodásokat nevelő édesanyák a gyermekekkel való foglalkozás során, és hogy ezek a szokások hogyan befolyásolják a gyermekek beszédfejlődését és nemzeti identitásuk kialakulását. A felmérés online kérdőíves módszerrel történt 100 édesanya bevonásával. Az eredmények szerint a beszédindulásra hatással vannak közös olvasmányélmények.*

**Kulcsszavak:** olvasási szokások, kétnyelvűség, identitás, anyanyelv

## Abstract

*Mothers' Reading Habits with their Preschool Children in a Bilingual Environment  
The quantity and quality of text children are told at an early age has a great influence in their development. Reciting them rhymes and reading fairy tales has an impact on speech development, various mental processes, and establishes identity and the sense of belonging to a culture. The aim of our research is to find out what kind of reading habits mothers of preschool-age children have. The research was conducted using an online questionnaire. 100 mothers answered our questions. The results revealed how often mothers read to their children, the number of books a preschooler in Partium currently owns, and which nursery rhymes and fairy tales are the most popular among children.*

**Keywords:** reading habits, bilingualism, identity, native language

## 1. Bevezetés

### 1.1. A kétnyelvűség jelensége

A kétnyelvűség mint jelenség mindig is létezett a földön. Hogy az egynyelvűséghez képest milyen különbségek merülnek fel, az 1910-es évektől kezdett kutatási téma tárgyává válni. A fogalom meghatározása máig problematikus, nagy eltérések figyelhetők meg a jelenség leírásában. Az 1980-as években Skutnabb-Kangas is úgy vélekedett, hogy ahány kutató, annyiféle elmélet létezik a kétnyelvűséggel kapcsolatban, a definíciót az is befolyásolja, hogy a neurolingvisztika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika vagy akár a nyelvpolitika felől közelítjük meg. Az általa megfogalmazott meghatározás az egyik legkomplexebb: „Kétnyelvű az a személy, aki egy- vagy többnyelvű közösségben is anyanyelvi szinten képes két, vagy (több) nyelven kommunikálni, a közösség és az egyén által az egyén kommunikatív és kognitív kompetenciájára



kirótt szocio-kulturális követelményeknek megfelelően, és aki mindkét (illetve valamennyi) nyelvi csoporttal (és kultúrával) vagy azok részeivel képes azonosulni” (Skutnabb-Kangas 1997: 6). Ő tehát azokat tartja kétnyelvűnek, akik nem csak beszélni tudnak egy másik nyelven tökéletesen, de azonosulni is tudnak az adott kultúrával. Vannak olyan definíciók, amelyek szerint szükséges a két nyelvet tökéletesen beszélni ahhoz, hogy valakit kétnyelvűnek tekintünk, ilyen például Bloomfield teóriája, aki ugyanakkor úgy vélekedik, hogy nem fontos mindkét nyelvi csoporttal azonosulni. A kétnyelvűség minimalista meghatározása Diebold nevéhez fűződik, aki szerint már az is kétnyelvűnek számít, aki csak érintkezik egy másik nyelvvel, éppen megért belőle néhány kifejezést, viszont ő maga nem beszéli ezt a második nyelvet (Bartha 2016).

A különböző tudományterületek definícióin belül egyetértés van abban, hogy a második nyelvvel való találkozás időpontját mindegyik kiemelten kezeli. Eszerint megkülönböztetjük azokat, akik születésüktől fogva már két nyelven szocializálódnak, tehát a családon belül több nyelvet alkalmaznak, illetve azokat, akik életünk során később találkoznak a második nyelvvel (Klein 2013).

A vegyes nyelvű család esete nem ritka, hiszen homogén társadalmakról ma már nem beszélhetünk. Minden közösség jellemzője a heterogenitás, még azokban az esetekben is, ahol például az ország nemzetállamnak vallja magát. Kutatásunk során a Nagyváradon és környékén élő kisgyermeket nevelő édesanyákat mértük fel. Ez a régió egy multikulturális közeg, ami kedvez a kétnyelvűségnek, legyen szó vegyes házasságok által már születéstől kialakuló kétnyelvűségről, vagy a későbbiekben, a tanulmányok során vagy a tágabb környezetben formálódóról. A város magyarsága egy kétnyelvű beszélőközösség, ahol az államnyelvnek, ami a román, alá van rendelve a kisebbségi nyelv, azaz a magyar. A 2021-es népszámlálási adatok még nem nyilvánosak, a sajtóban megjelent információ szerint Bihar megyében a lakosság 22,3%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek<sup>1</sup>. Ez az arány jóval kisebb a legutóbbinál, amikor a hivatalos végeredmény alapján 29,83% volt a magyarság aránya Bihar megyében<sup>2</sup>. Tove Skutnabb-Kangas álláspontja szerint „azok az emberek, akiknek az anyanyelve történetesen nem hivatalos nyelv az adott országban, szükségszerűen két-, illetve többnyelvűekké válnak” (Skutnabb-Kangas 1997: 7).

Ma már sokat tudunk arról, hogy milyen mentális folyamatokon megy keresztül egy gyermek, amikor az első nyelvét elsajátítja. Újabb kutatási területnek számít, de mára az is jól dokumentált, hogy a kétnyelvűeknél hogyan megy végbe ugyanez a folyamat. A korai kétnyelvűség bizonyítottan pozitívan befolyásolja az agy működését. Egyes kutatások azt feltételezik, hogy az emberi agy a két nyelv használata miatt strukturális változásokon megy keresztül, a bal agyféltekében megnövekedett szürkeállomány-sűrűségről számolnak be (Polonyi, Kovács 2005). A kétnyelvűek szürkeállományának sűrűségében kimutatható különbség annál erősebb, minél korábban kezdődött a második nyelv elsajátítása és minél jobban ismeri az adott személy a második nyelvet (Mechelli et al. 2004). Más vizsgálatok azt mutatják, hogy a kétnyelvűség nem okoz neurológiai változásokat az agyban, inkább azt idézi elő, hogy bizonyos agyi területek és ezek mechanizmusai újszerűen legyenek képesek a működésre (Gómez-Ruis 2010). A legtöbb kutatás a kétnyelvűek képességbeli előnyeire tér ki (vö. Bialystock 1999; Davidson, Tell 2005; Halsband 2006; Costa, Hernandez, Sebastián-Gallés 2008; Lee, Kim 2011). A kétnyelvű gyermekek rugalmasabbak a szótanulásban, jobban kezelik az ismeretlen szavakkal való manipulációt, és könnyebben elfogadják, ha egy számukra ismert fogalomhoz új hangalakot kell, hogy társítsanak (Francis 2002; Davidson, Tell 2005; Halsband 2006; Mattock et al. 2010). A végrehajtó funkciókban szerzett előnyöket is több kutatás vizsgálta, ilyenek például a figyelemkontroll, a tervezési kontroll és a gátló funkciók is (Greene 1998; Bialystok et al. 2005; Bialystok, Viswanathan 2009; Jávora 2017; Cho 2020). A kétnyelvű környezet hatására a gyermekek olyan kommunikációs tapasztalattal rendelkeznek, amely által aktívabb részvételre képesek (Hamers 2004; Kovács 2009), jobban tudják szervezni a kommunikációs helyzetből

<sup>1</sup> <https://www.erdon.ro/helyi-kozelet/2023/02/bihar-megye-kozel-egynegyede-magyar-nemzetisegu> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

<sup>2</sup> <https://www.recensamantromania.ro/rpl-2011/rezultate-2011/> Utolsó letöltés: 2023. 08. 12.

származó információkat, könnyebben váltanak nézőpontot a beszélgetőpartnerükkel, felismerik, hogy milyen kommunikációs igényei vannak a másoknak.

### 1.2. A nyelvelsajátítás egy- és kétnyelvű közegben

A nyelvelsajátítás az a folyamat, amelynek során az anyanyelvünk a birtokunkba kerül, spon-tán, erőfeszítés nélkül, formális tanítás nélkül (Gósy 2005; Klein 2013). Az anyanyelvelsajátítás folyamata soha nem záródik le, hisz az egyén mindig fejlődik, a nyelv pedig változik. A beszédindulás tipikus esetben mind az egy-, mind a kétnyelvűeknél 1–1,5 éves korra tehető. A kétnyelvűek esetében az átlagos életkorhoz képest lányoknál a 2 éves kor, a fiúknál a 2 és fél éves kor még elfogadható beszédindulási időszak. A lányok korábban kezdenek beszélni, gyorsabban sajátítják el a nyelvet, kiejtésük tisztább, verbális kommunikációra könnyebben kész-tethetők, később szívesebben olvasnak és jellemzőbben választják az olvasást mint szórakozási lehetőség (Kegyesné Szekeres 2001). Kamaszkorra jellemzően eltűnnek ezek a különbségek, és egyéni kompetencia kérdésévé válik a nyelvhasználat megfelelő, változatos alkalmazása (Gósy 2005). A nyelvhasználat és az elsődleges szocializációs közeg nagy hatással van az identitás kialakulására is.

Az anyanyelv elsajátítása korai kétnyelvűek esetén ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvű-eknél (Bartha 2016). Számos vizsgálat igazolja, hogy a csecsemők nagyon korai időszaktól kezdve fel tudják dolgozni annak vagy azoknak a nyelveknek a sajátosságait, amelyeket a kör-nyezetükben hallanak. Már újszülöttkorban képesek két nyelv megkülönböztetésére, ha azok ritmusa eltérő (Ramus et al. 2000). 2 és 4 hónapos kor között pedig a hasonló ritmusú nyelvek elkülönítését is megtanulják (Christophe, Morton 1998). A csecsemők nagyon korán érzéke-nyek lesznek a környezetből ismert nyelvek fonotaktikai szabályaira is (Kovács 2014), azaz még a beszéd produkciójának elsajátítása előtt elsajátítják az anyanyelveik néhány jellemzőjét kezdve a ritmustól egészen a prozódiaig (Gervain, Werker 2013). Ennek fontos következménye az, hogy a kétnyelvű gyermek a gögicselés időszakában mind a két nyelv hanglejtését használni tudja. Később, a beszédprodukció kezdeti fázisában mindkét nyelv hangjait ki tudja ejteni, de előfordulhatnak „köztesnyelvi” hibák (pl. magyar–román az „ă” keveredik a „ö”-vel), ez való-szerűleg akkor következik be, amikor a két ismert nyelv fonémáinak jellemzői közel állnak egy-máshoz, így mind az észlelésükben, mind később a produkcióban felléphetnek bizonytalansá-gok a használatuk során. Az első holofrázisokat a kétnyelvű gyermek mindkét nyelvén hasz-nálja. A kétszavas periódusban szintén megjelennek mindkét nyelv elemei, ekkor a legjellem-zőbb a kódkeverés. A szókincsben sokáig jelen van a kölcsönzés jelensége és eleinte az is elő-fordulhat, hogy a szókincsük nagysága egy-egy nyelven kisebb, mint az azonos életkorú egy-nyelvű gyermekeké, de a későbbiekben, ha megmarad mindkét nyelvnek az állandó használata, ez az elmaradás csökken (Klein 2013). Ugyanígy a nyelvtani jelenségeket tartalmazó egysége-ket előbb holisztikusan tanulják meg a kétnyelvű gyermekek is, majd fejlődésük elindul a se-matizálás és az absztrakciós folyamatok irányába. Az egynyelvű gyermekek nyelvi fejlődéséből is ismert jelenség, a túláltalánosítás (Schnell 2016) a kétnyelvűeknél is megjelenik, mindkét nyelvet érintve. A nyelv morfológiai és szintaktikai szintjein is bekövetkezik az egyik nyelv köl-csönhatása a másikra. Ilyenkor előfordulhat, hogy a mondatok a két nyelv sajátosságait egy-aránt hordozzák (Vančóné Kremmer 2011). A grammatikai fejlődés hasonlóan megy végbe, mint az egynyelvűeknél, többek között ez abban is megmutatkozik, hogy a gyermek környeze-tében gyakrabban használt nyelv, illetve az egyes szerkezetek bonyolultsága vagy éppen egy-szerűsége idézi elő bizonyos grammatikai szabályok és struktúrák korábbi vagy későbbi meg-jelenését (Klein 2013).

A Romániában, magyar családban felnövő gyermekek 3 éves kortól intézményesen kezdik el tanulni a román nyelvet, akkor is, ha magyar tagozaton tanulnak, így ők is korai kétnyelvűekké válhatnak. A kutatások alátámasztják, hogy az egynyelvű családban élő gyermekek második nyelvelsajátítása akkor a leghatékonyabb, ha az anyanyelvi készségeik már kialakultak (vö. Cummins 1976, 1979; Bartha 2016). Ezért sem mindegy, hogy egy közösségi kétnyelvűségi helyzetben, hogyan fejlesztik a szülők már kezdetektől az anyanyelvi készségeket.

### 1.3. Az identitás

A „Ki vagyok én?” kérdése már az ókori görögök óta foglalkoztatja az embereket. A világtörté-nelem során az ember mindig is kereste a helyét a világban, próbálta önmagát definiálni. Egy

személy identitása igen komplex, számos tényező hat rá. Köztudott, hogy egy csecsemő születése pillanatában még nem rendelkezik saját identitással. Az őt ért impulzusok, tapasztalatok által fog saját énképe kialakulni, amelyre a külvilág is hatást gyakorol. Démuth Ágnes tanulmányában azt a kérdéskört boncolgatja, hogy James már a 19. században pontosan definiálta, hogy az énkép kialakulásában milyen szintek játszanak fontos szerepet: ezek a szociális, anyagi és spirituális területeket érintik. Mindegyik szinthez újabb kategóriákat társított. Ezek a leíró, az értékelő és az érzelmi területekre vonatkoznak. Véleménye szerint a felsoroltak, illetve az, hogy egy egyén hány személlyel lép interakcióba és azok milyen hatással vannak rá, befolyásolja az identitás kialakulását (Démuth 2009).

Az identitást az önmagunkról alkotott tudattalan kép tudatosulásaként (Assmann 2004) is meghatározhatjuk, melyben vitathatatlanul fontos szerepet játszik a nyelv mint identitást létrehozó tényező és kifejező eszköz. Korábban az identitást egy stabil tudati képként tartották számon, az újabb nézőpontok szerint az egyén identitása nem stabil és nem is megváltoztathatatlan, hiszen ez folyamatosan újrakonstruálható, megújítható, vitatható (Nino-Murcia, Rothman 2008). Az 1980-as években folytatott kutatások azt is kimutatták, hogy a nyelvhasználat, illetve a nyelv társadalmi státusa fontos szerepet játszik az egyén identitásának kialakulásában (Nino-Murcia, Rothman 2008).

A multikulturalitás által az identitás széttöredezetté vált, szükségesek a mankók ahhoz, hogy tudjuk, kik vagyunk. Ezeket a modelleket jellemzően az otthoni környezetből hozzuk magunkkal. Az identitás egyik formája a nemzeti identitás, melynek tudatos fejlesztése egyre kevesebb hangsúlyt kap, holott a közös múltra való visszatekintés, a jelen közös megélése és a közös jövő felé haladás elősegíti a társadalmi összetartozás érzését, és segít a napjainkban széttöredezetté vált identitás „összeragasztásában”. A nemzeti identitás fejlesztésében fontos szereppel bírnak a kulturális emlékeink, emlékezhelyeink, irodalmi alkotásaink. Főleg utóbbi kap hangsúlyos szerepet a kutatás során.

#### **1.4. Az otthoni olvasási szokások szerepe a személyiségfejlődésben**

Egy gyermek fejlődésében befolyásoló szereppel bír, hogy kiskorában milyen mennyiségben és milyen minőségű szöveget mondanak neki. A mondókázás és a meseolvasás hatással van a beszédfejlődésre, különböző mentális folyamatokra, megalapozza az identitást és egy kultúrához való tartozás élményét is. Mindehhez fontos a gyermekek számára biztosítani a koruknak megfelelő olvasmányokat. A legkisebbek számára a közös mondókázás, mesemondás, képolvasás, mind hozzájárulnak a fejlett anyanyelvi kompetenciák és az identitás kialakulásához, valamint a szülő-gyermek kapcsolat ápolásához is.

„Esti mesével bejutni az egyetemre” – ezzel a szlogennel mutatta be a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár a nagyközönségnek a „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati projekt keretében végzett felmérés meseolvasás és olvasóvá válás összefüggéseiről szóló adatait, mellyel a meseolvasás fontosságára szerették volna felhívni a figyelmet. Az adatok mellett a következő információ olvasható a promóciós anyagban: „100 kisgyerekből, akiknek naponta mesélnek, 73 válik rendszeresen olvasó felnőtté, viszont azok közül, akiknek alkalmasszerűen vagy soha nem mesélnek, mindössze 2” (Tóth 2019). Tehát az olvasóvá válást, a könyvszeretetet meghatározza az, hogy gyermekkorunkban mit és mennyit olvastak nekünk. Egy 2020-as kutatásból az is kiderül, hogy az édesanyák saját olvasási szokásai gyermekeik fiatal felnőtt koráig kihat. A sokat olvasó édesanyák egyetemista gyermekeinek jobb az olvasási és szövegértési képessége, valamint az érzelmi intelligenciája is (Jiménez-Pérez et al. 2020).

Régóta ismert összefüggés, hogy azok a gyerekek, akiknek mesét olvasnak, nagyobb valószínűséggel válnak maguk is olvasóvá, jobb szövegértési készséggel fognak bírni, könnyebben érvényesülnek az életben, több esélyük lesz rá, hogy felnőttként jobb állásuk és magasabb jövedelmük legyen. A mesélés jelenti azt a kulcsot, amellyel a gyermekek képesek hosszú távon is elkötelezni magukat az olvasás mellett (Tóth 2018).

Sokakat érintő kérdés az olvasóvá nevelésben a legkisebb korosztály. Ennek számos oka van, az egyik legfontosabb, mely akár tudatosított, akár tudatalatti, az a következő generáció írásbeliséghez való viszonya, ami a szellemi értékek továbbélését jelenti, a kultúra egyik generációról a másikra való áthagyományozhatóságának garanciáját (Tóth 2019). A meseolvasás, a

mondókázás során a szülő olvasói ízlést is formál. A legkisebbek kezdetben még nem tudnak véleményt formálni arról, hogy mit olvassanak nekik, így dominánsan a szülői értékrend tükröződik a kiválasztott anyagban. Ez mit sem vesz el azokból az előnyökből melyek az olvasásból származnak: annak a gyermeknek, akinek sokat olvasnak fel, a szókinccse sokkal gyorsabban gyarapodik és gazdagabb, a felmérések kimutatták, hogy a közös olvasásoknak megalapozó szerepük van a jó írás- és olvasási készség fejlődésében (uó. 2019).

A legkisebbek számára a közös olvasás az örömszerzés és a közösen eltöltött minőségi idő egyik mozzanata. A különböző olvasásszociológiai vizsgálatok is azt támasztják alá, hogy függetlenül a gyerekek korától, az olvasás kedvenc helyszíne az otthon, és nem a nyilvános helyszínek. Ezen belül is az esti meseolvasásnak van kulcsfontosságú szerepe, az esti rituálé része. Mesehallgató gyermeknek nevezi a szakirodalom, azokat a gyermekeket, akiknek rendszeresen olvasnak otthon (Tóth 2018). Az édesanyák olvasási szokásai kétségkívül befolyásolják gyermekeik fejlődését, viszont a szakirodalom úgy véli, „szerencsésebb az írásbeliséggel való találkozásról beszélni, és kevésbé kifejezetten olvasásról. (...) Ebben a szakaszban kiemelt jelentősége van a családi háttérnek, amely szocializáció útján biztosítja a gyerekeknek az ingergazdag környezetet a nyelv megfelelő szintű elsajátítására” (Tóth 2018: 550).

Péterfi Rita előadásából megtudhattuk, hogy milyen egyéb előnyökkel jár, ha valaki olvasó. Kutatásai eredményei azt bizonyítják, hogy az olvasó és a nem olvasó embernek különböző értékpreferenciái vannak. Más fontos egy olvasó ember számára: az első helyezik a toleranciát, majd a kreativitást és a harmonikus személyiségjegyek területeit (Péterfi 2018). Ugyanezek a pozitív jellemvonások már gyerekkorban is fejleszthetők az olvasás által is.

## 2. Kutatási célok és hipotézisek

Kutatásunk fő célja megismerni, hogy milyen olvasási, mesemondási, mondókázási szokásokkal rendelkeznek napjainkban a Partiumban élő, óvodáskorú gyermekeket nevelő édesanyák a gyermekekkel való foglalkozás során. Ebből kiindulva arra is keressük a választ, hogy ezek a szokások hogyan befolyásolják a kisgyermek beszédfejlődését és megalapozzák-e a később kialakuló nemzeti identitást.

Feltételezzük, hogy 1) a mondókázás része a mindennapi közös tevékenységnek, valamint hogy a klasszikus magyar nép- és műmeséket máig sokan olvassák vagy mondják gyermekeiknek; 2) összefüggés van a gyermek beszédindulása és az otthoni anyanyelvi tevékenységek között; 3) az édesanyák olvasási szokásaikkal tudatosan tesznek gyermekeik magyar identitásának kialakulásáért.

### 2.1 Kísérleti eljárás és módszer

A felmérés online kérdőíves módszerrel történt. A válaszadó édesanyák egy 35 kérdésből álló google kérdőívet töltöttek ki. A kérdőívet különböző zárt, kisebb (pl. óvodai szülőcsoportok) és nyilvános, nagyobb létszámú szülő-, illetve baba–mama-csoportban népszerűsítettük 2023 első hónapjaiban, kifejezetten a partiumi régiót megszólító csoportok voltak ezek. A kérdőívet önkéntesen és anonim módon tölthették ki az édesanyák, nagyjából 10-15 perc alatt. A kérdések első csoportja statisztikai jellegű volt (életkor, lakhely, családi állapot, gyermekek száma stb.), ezt követte néhány nyelvhasználati kérdés beleértve azt is, hogy milyen tannyelvű óvoda és bölcsőde mellett döntöttek a szülők. A kérdések következő csoportja a gyermekek beszédfejlődésére vonatkozott, majd a meseolvasási, mondókázási szokásokra kérdeztünk rá. Az utolsó kérdésben arra kerestük a választ, hogy az édesanyák milyen tényezőket gondolnak fontosnak a gyermekek identitásának alakulásában.

### 2.2 Résztvevők

A kérdőívet összesen 100 édesanya töltötte ki. A kitöltő édesanyák többsége, összesen 57 édesanya 31–35 közötti, 38-an 35 év fölöttiek, a 18–25 évesek csoportjába csak 4 édesanya tartozott, míg a 26–30 éves kategóriába 1 édesanya sorolta magát. A kitöltők több mint fele, 53-an, megyeszékhelyen él, 19-en kisvárosban és 28-an falun. A családi állapotot tekintve 88-an férj-nél vannak, 7-en élettársi kapcsolatban élnek és 5-en egyedülállók vagy elváltak. 98-an magyar nemzetiségűnek vallották magukat, 2-en romának. Az édesapák nemzetiségét is megkérdeztük, a válaszok alapján 82 édesapa magyar, 13 román, 1 roma. Négyen azt válaszolták, hogy

nincs édesapa. Összesen tehát 16 családról mondhatjuk, hogy vegyes nemzetiségű és anyanyelvű, ugyanakkor mivel a kérdőívet az édesanyák magyarul töltötték ki, a magukat román-nak valló édesanyák vélhetően értenek és beszélnek magyarul. A szülők egymás közötti nyelvhasználatára tekintetében a vizsgálat azt mutatja, hogy 79-en csak magyarul beszélnek, 13-an többnyire magyarul, 5-en többnyire románul és 3-an csak románul.

Az 1. táblázat a válaszadók iskolázottsági szintjét mutatja.

Iskolázottsági szint	Válaszok száma
általános iskola (8 osztály)	2
szakiskola	3
középfelsőiskola érettségivel	11
jelenleg felsőoktatásban tanulók	1
főiskolai (BA)/egyetemi (MA) végzettség	76
posztgraduális (pl. PhD) végzettség	7
Összesen	100

1. táblázat Az édesanyák végzettsége

A gyermekekre vonatkozóan az első kérdés azt volt hivatott tisztázni, hogy milyen életkorú az a gyermek, akiről az édesanya nyilatkozik. A legnépesebb csoport a 3–4 éveseké volt, 29 gyermek tartozik ebbe a csoportba. 25-en 5–6 év közöttiek, 19-en 4–5 évesek. A bölcsődés korosztályból 16-an 2–3 év közöttiek és 6-an 1–2 évesek. Az iskola előtt álló 6–7 évesekről csak 5 édesanya nyilatkozott. A legtöbb édesanya az elsőszülött vagy az egyedüli gyermekéről számolt be, összesen 65-en. 32-en a második gyermekükről és 3-an a harmadikról. 92 édesanya arról számolt be, hogy magyar intézménybe (bölcsőde/óvoda) íratta gyermekét, 8-an román nyelvűbe járnak.

### 3. Eredmények

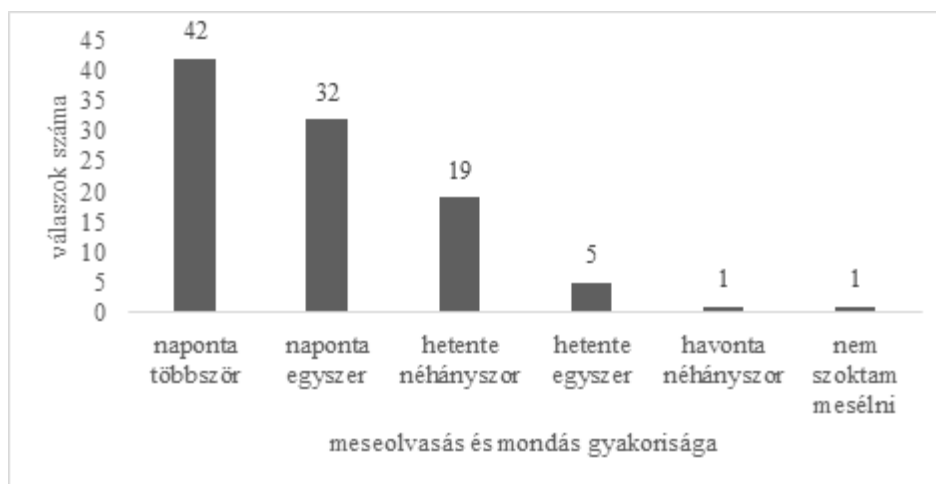
A gyermekekkel való nyelvhasználat alapján azt látjuk, hogy a megkérdezett édesanyák különféle kommunikációs helyzetben leginkább a magyar nyelvet használják, így a kétnyelvűség kialakítása a családon belül nem prioritás. A vegyes nemzetiségű családokban is igyekeznek a szakirodalom által is ajánlott egy szülő – egy nyelv stratégiát alkalmazni az édesanyák (Bartha 1999). A vizsgálat (100%-ban) és a fegyelmezés (94%-ban) esetén szinte kizárólagos a magyar nyelv használata, ugyanakkor a játékban és a beszélgetések során eléggé magas volt a válaszadásban a *többnyire magyarul* lehetőség választása. A mesélésben 89-en válaszolták, hogy csak magyarul mesélnek a gyermekeiknek, míg 11-en a *többnyire magyarul* válaszlehetőséget jelölték meg.

Kommunikációs helyzetek	válaszok száma			
	csak magyarul	többnyire magyarul	többnyire románul	csak románul
beszélgetés	78	22	-	-
mesélés	89	11	-	-
fegyelmezés	94	6	-	-
magyarázat	82	18	-	-
vizsgálat	100	-	-	-
játék	72	28	-	-

2. táblázat Édesanyák nyelvhasználatára különféle kommunikációs helyzetekben



A meseolvasás, mesemondás témakörében az édesanyák beszámoltak ennek a tevékenységnek a gyakoriságáról, az otthoni gyermekkönyvtár nagyságáról és a gyermekek legkedvesebb meséiről is. A válaszok azt tanúsítják, hogy az édesanyák többsége gyakran mesél a gyermekének, hiszen 42-en akár naponta többször is megteszik ezt, 32-en pedig naponta egyszer. Csupán 1 édesanya nyilatkozta azt, hogy egyáltalán nem szokott mesét mondani vagy olvasni és ugyan-csak 1 anyuka havonta néhány alkalomban határozta meg a mesélés gyakoriságát (lásd 1. ábra).



1. ábra: A meseolvasás és mesemondás gyakorisága

Minden édesanya azt a választ adta, hogy vannak a gyermekének könyvei. 40 édesanya úgy gondolja, hogy a gyermekének több, mint 40 könyve van. 23 édesanya választotta a 21–40 közötti kategóriát, 31-en 11–20-ra becsülték a gyermekük könyveinek számát és mindössze 6 anyuka mondta, hogy 1–10 darab gyermekkönyv van otthon.

Arra a kérdésre, hogy *Mi a jelenlegi kedvenc meséje/meseregénye a gyermekének?* nagyon színes válaszok születtek. A besorolásban három nagy kategóriát hoztunk létre: a klasszikus mesék kategóriája (népmesék és klasszikus gyermekirodalom), modern mesék (ide a kortárs meséket és mesesorozatokat számoltuk) és egyéb (ide a kevésbé ismert vagy nem szépirodalmi igényességű szövegeket soroltuk témák szerint csoportosítva). A modern mesék és mesesorozatok kategóriájába érkezett a legtöbb szavazat, ezek közül is a legnépszerűbbnek a *Bogyó és Babóca* sorozat bizonyult, 34 említéssel, de Bartos Erika *Anna, Peti, Gergő* könyvei is kaptak néhány (7) szavazatot, valamint a *Brúnó meséit* is említette 1 édesanya. Ez alapján elmondható, hogy a vizsgált csoportban a legtöbben Bartos Erika gyermekkönyveit olvassák. A modern gyermekkönyvek kategóriájában sikeresek még a Marék Veronika által írt *Boribon*-sorozat (8), a *Kippkopp-mesék* (4), valamint Berg Judit népszerű sorozatai a *Maszat* (8) és a *Sári*-sorozat (2). Érkezett említés Berg Judit egyéb szövegeire is, mint például a *Hisztimesék* és a *Lengemesék*-sorozat. A külföldi sorozatokból többen említették a *Bori*-meséket (8) és a *Berci*-sorozatot (2).

A klasszikus meséket további alcsoportba soroltuk: a népmesék és gyűjtések csoportja, illetve ezek kapcsán a gyűjtők neveinek említése, pl. Grimm-mesék, Benedek Elek mesék (ide Benedek Elek saját meséi és gyűjtései tartozhatnak, ez nem derült ki az említések alapján). Itt az említések száma 36 volt, ebből a többség nem nevezett meg konkrét kedvenc mesét, csak azt jelezte, hogy a népmeséket szereti a legjobban a gyermekük. A konkrét mesecímek között találjuk az *Égig érő paszulyt*, a *Farkas-barkast*, a *kiskakas gyémánt félkrajcárját* a népmesék kategóriájában, a *Csipkerózsikát*, a *Brémai muzikusokat* a Grimm-mesék köréből. A klasszikus műmesékből is viszonylag sok említés érkezett, összesen 16. Ilyenek az Andersen-mesék közül *A rút kiskacsa*, de ide számoltuk a *Micimackót*, és La Fontaine-meséket is említett egy édesanya. A magyar klasszikus műmesék, meseregények közül Fekete István *Vuk* alkotása és Tersánszky J. Jenő: *Misi mókus kalandjai* is szerepelt a felsoroltak között, illetve verses-meséket is találtunk pl. Zelk Zoltán: *A három nyúl* műve.

Az egyéb kategórián belül tematikus csoportokat hoztunk létre. Ez alapján egy nagyobb csoport állatokról szóló (22) meséket tartalmazott, de a járművekről (7), a dinókról (3) szóló mesék is kedveltek. Az állatokról szóló csoportba soroltuk a főleg rajzfilmből ismert, de könyv formában is elérhető *Mancsórrjáratot* (5), *Peppa malacot* (3) és *Bing nyuszit* is. Divatos jelenésnek tűnik továbbá a kifejezetten érzelmi fejlődésben szerepet játszó történetek (11). Ide soroltuk például Beck Andrea *Títoktündér* című könyvét, de volt olyan édesanya, aki nem írt konkrét mesecímet, csak annyit, hogy a gyermeke „kifejezetten szereti a vigasztaló meséket”. Ebbe a kategóriába sorolhatjuk a *Gyermekbibliát* is, amelyre szintén érkezett 3 említés. Két említés érkezett továbbá arra, hogy a gyermek kedvenc meséje az, amit az édesanya talált ki.

A sokszínűséghez hozzátartozik az a tény is, hogy volt említés kifejezetten rajzfilmekről, melyeknek könyv változatáról nem tudunk, ilyen pl. a *Tom és Jerry*. Továbbá néhány édesanya vagy jelezte, hogy még nincsen kedvenc könyve a gyermeknek vagy mondókás könyvekre utaltak a kedvenc mese kérdésnél.

A gyermekek többségének nemcsak mesekönyvei, hanem képeskönyvei is vannak. Ebből arra következtethetünk, hogy a beszédfejlesztés során az édesanyák nem csak nép- és műmesék mondásával segítik a gyermekeiket, hanem képnézegetéssel és a képekről való beszélgetés által is. 78-an válaszolták, hogy vannak a gyermeküknek képeskönyvei, 15-en azt, hogy voltak, de már kinőtte ezeket a gyermek, már nem igényli őket, 7-en nyilatkozták azt, hogy nincsenek ilyen könyvek otthon.

Az édesanyák közül senki nem említett román olvasmányokat a kedvenc olvasmányok között. Ez nem jelenti azt, hogy románul egyáltalán ne hangoznának el mesék, hiszen a nyelvhasználati szokásokat ismerve (lásd 2. táblázat), még a teljesen magyar családokban is néhány édesanya jelezte, hogy többnyire magyarul olvas, de néha más nyelven is. Így, bár nem prioritás a családon belül a kétnyelvűség kialakítása (és nem is várjuk el), a vegyes családokban és a magyar családok egy alacsony százalékában a román nyelvet is használják olykor a mesélések során.

Az édesanyák közül 90-en jelezték, hogy szoktak mondókázni a gyermekeikkel és 10-en azt, hogy nem. A kedvenc mondókák és versek kapcsán talán még szembetűnőbb a változatosság, mint a meséknél. A versek között szerepeltek József Attila híres gyermekversei: *Altató* (3), *Betlehem királyok* (2), *Kertész leszek* (1); Weöres Sándortól a *Bóbita* (1), *Megy a kocsi, fut a kocsi* (1), *Fut, robog a kicsi kocsi* (1), *Sándor napján* (1); Móra Ferenc tollából az *ABC* (3), *A cinege cipője* (2), Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja* (3), *Arany Lacinak* (2). Kaptak még szavazatot Csukás István és Móricz Zsigmond versei is.

A mondókák nagyon sokszínűek, a legjellemzőbben a *Kerekítő* könyvekből (is) ismert szövegek, mellyel kapcsolatban jelezték is az édesanyák, hogy ismerik és használják ezeket a kiadványokat, emellett Füzesi Zsuzsa mondókáskönyveit, valamint a *Ciróka-maróka* című mondókáskönyvet is többen említették. Népszerű válasz volt, hogy járnak/jártak olyan mondókázós eseményekre, ahol ezeket meg tudták tanulni. Arra vonatkozóan, hogy honnan tanulták az édesanyák a mondókákat, további válaszok közé sorolható, hogy a saját anyukájuktól és nagymamájuktól, internetről, gyermekkorukban óvodából emlékeztek ezekre, és így adják őket tovább.

A beszédindulás időpontjára is rákérdeztünk és megadtunk egy támpontot is arra vonatkozóan, hogy mit tekintünk beszédindulásnak. Azt kértük az édesanyáktól, hogy jelöljék meg hónapban kifejezve azt az időpontot, amikor a gyermekük 20-30 szót rendszeresen használt. Az anyukák emlékei szerint a beszédindulás átlagosan 23,8 hónaposan (Md = 24,0; Sd = 6,34) történt. A legkorábbi beszédindulás (a megadott szempont szerint) 12 hónapos korban történt, a legkésőbbi pedig 48 hónaposan. Az édesanyákat arra is kértük, hogy a jelenlegi beszédfejlettségi szintet is jelöljék meg. A kérdés a következőképpen hangzott: *Őn szerint mennyire ismeri a gyermeke jelenleg az anyanyelvét?* Ezt egy 1-től 10-ig terjedő skálán kellett bejelölni, ahol az 1-es az *egyáltalán nem beszél*, a 10-es a *teljes mértékben életkorának megfelelően* válaszlehetőség volt. Az átlagos anyanyelvismeret a csoportban 9,01 (Md = 10; Sd = 1,69). Ennek ellenére az édesanyák közül 52-en jelezték, hogy a gyermeküknek van valamilyen beszéddel kapcsolatos nehézsége (pl. raccsolás, pöszeség vagy dadogás).

A vizsgált édesanyák gyermekeinek körében a beszédindulás szoros összefüggést mutat a meseolvasás gyakoriságával ( $r = 0,294$ ;  $p = 0,004$ ) és a mondókázás ( $r = 0,361$ ;  $p = 0,001$ ) jelenlétével. Szintén erős korrelációt tapasztaltunk a beszédindulás és a gyermekkönyvek száma ( $r = 0,247$ ;  $p = 0,015$ ), valamint a képeskönyvek ( $r = 0,451$ ;  $p = 0,000$ ) megléte között (lásd 2. táblázat).

A beszéddel kapcsolatos nehézségek és a mondókázás között gyenge fordított korreláció áll fenn, azaz ahol jellemző a mondókázás mint tevékenység, ott kevésbé vannak jelen beszéddel kapcsolatos lemaradások, megakadások ( $r = -0,214$ ;  $p = 0,033$ ).

A szakirodalomból már ismert összefüggésre derült fény (vö. Ince, Gözütok 2018; Lyesmaya, Musthafa, Sunendar 2022; Vázquez-Cano 2020) az általunk készített felmérésből is, mely szerint az édesanyák végzettsége hatással van a kultúrafogyasztási szokásokra. Ennek tükrében az édesanyák végzettsége összefüggést mutat a meseolvasás gyakoriságával ( $r = 0,379$ ;  $p = 0,001$ ) és az otthoni gyermekkönyvek számával is ( $r = 0,328$ ;  $p = 0,001$ ).

		mesemondás	mondókázás	gyermekkönyvek száma	képeskönyvek megléte
édesanya végzettsége	r	0,379**		0,328**	
	Szig	0,000		0,001	
	N	96		96	
beszédindulás	r	0,294**	0,361**	0,247*	0,451**
	Szig	0,004	0,001	0,015	0,000
	N	96	96	96	96
beszéddel kapcsolatos nehézség	r		-0,214*		
	Szig		0,033		
	N		96		
*. Szig. korreláció 99%-os megbízhatósági szinten					

3. táblázat: Korrelációs értékek az olvasási szokások hatásairól

Arra a kérdésre, hogy *Mit gondol, milyen tényezők befolyásolják egy kisgyermek identitásának a kialakulását?* az édesanyák viszonylag alacsony számban nevezték meg saját szerepüket ebben. Néhányan általánosan fogalmazták meg, hogy szerintük a neveletésnek hatása van az identitás alakulására, de kifejezetten a szülők vagy az édesanyák kultúra és identitásformáló szerepét (pl. népmesék olvasása, hagyományok átörökítése stb.) alig néhányan emelték ki (6). Az anyanyelv szerepét többen (8) kulcsfontosságúnak nevezték meg.

#### 4. Következtetések

Kutatásunkban feltételeztük, hogy a megkérdezett édesanyák a mondókázást fontos tevékenységnek tartják és ez része a mindennapi közös játéknak, együttlétnek. Szintén az első hipotézisünkben fogalmaztuk meg azt a feltevést is, hogy a klasszikus magyar nép- és műmeséket máig sokan olvassák vagy mondják gyermekeiknek. Ez a hipotézisünk beigazolódt, hiszen egyrészt az édesanyák többsége naponta legalább egyszer, de akár többször is mond mesét a gyermekének, másrészt a felsorolt kedvenc mesék között számottevő volt a klasszikus mesék említése, mind a népmese, mind a műmese kategóriában. Emellett az édesanyák egyaránt választanak magyar és világirodalomból ismert szövegeket, amelyek aztán a gyermekek kedvenceivé válnak. Szintén népszerűek a kortárs szövegek, ezekből is a nyelvileg igényes, elismert gyermekirodalmi szerzők által írt mesék és meseregények. Természetesen mindezek mellett találtunk példát irodalmi szempontból kevésbé értékes szövegekre is, ilyenek a rajzfilmsorozatok könyves változatai (pl. *Mancsórjárat*, *Bing nyuszi* stb.) vagy a Grimm-mesék átdolgozott, szövegleg egyszerűsített és a Disney-mesékből átvett képi világot tartalmazó történetei. Az édesanyák

szövegválasztásában feltűnő jelenség még az érzelmi fejlődést elősegítő szövegek használata. Talán emiatt ennyire népszerűek a gyermekekről szóló történetek, melyekben a főhősöknek hasonló nehézségekkel kell szembesülniük, mint a mesét hallgató gyermekeknek (pl. *Doktor Maszat, Berci óvodába megy, Bori és a kistestvér* stb.).

A második feltételezésünk az volt, hogy összefüggés van a gyermek beszédindulása és az ott-honi anyanyelvi tevékenységek között. Ez a hipotézisünk is beigazolódott, hiszen több jelenség kapcsán is találtunk összefüggést a beszédindulással. A vizsgált csoportban a gyermekek 1 és 4 éves kor között kezdtek el beszélni, és az átlag ahhoz az időponthoz esik közel, amit a szakirodalom (vö. Gósy 2005) még elfogadhatónak tart a beszédinduláshoz, azaz a 2 éves kor. Úgy látszik, hogy a vizsgált édesanyák gyermekeinél is észrevehető az a tendencia, mely szerint az elmúlt években kitolódni látszik a beszédindulás időszaka. Míg korábban a másfél éves gyermekek szókinccse 20 körüli volt, illetve az elvárás is ennyi erre a korosztályra vonatkozóan, a válaszadók ezt a szókinccset inkább 2 éves kor körül tapasztalták a gyermekükönél. A gyermekek beszédindulása a vizsgált csoportban legszorosabban a képeskönyvek jelenlétével függött össze. Ebből arra következtethetünk, hogy azoknál a gyermekeknél, akik a mindennapokban olyan tevékenységekben vesznek részt, mely során a felnőtt élőbeszédét, például az őket érdeklő képes könyvekről szóló történeteket, leírást hallgathatja, könnyebben, gyorsabban indul a beszéd. A hétköznapi együtt töltött idő, melynek során képekből kiindulva beszélget egymással szülő és gyermek (eleinte többnyire a szülő), a vizsgált csoportban még kiemelkedőbb fontosságú, mint a mesék és mondókák világa. Ennek az egyik oka az lehet, hogy míg a mesék világát nem minden gyermek képes könnyedén befogadni, még akkor sem, ha hasonló életkorú gyermekek vagy állatok történeteiről van szó, a képeskönyvek többnyire az őt körülvevő világból indulnak ki, így vélhetően a kíváncsiságukat jobban kielégítik, a figyelmüket hosszabban tudják összpontosítani ezekre. Természetesen a képi világ is nagy vonzerővel bír az ilyen képeskönyvek lapozgatása esetében. Egy másik ok talán az, hogy a mesék kiválasztása során sok szülőnek nehéz megtalálni a gyermeke életkorának megfelelő szöveget, valamint a nyelvi megformáltság, az irodalmi ízlés és érték tekintetében is lehetnek hibás választások, ehhez képest a képeskönyvekhez a szülő maga teszi hozzá a spontán beszédet úgy, hogy akár tudatosan, akár ösztönösen figyel a gyermek fejlettségére és ennek fényében alakítja a mondanivalóját. A képeskönyvek megléte után a jelen kutatásban a mondókázás van a legnagyobb hatással a beszédindulásra. A mondókázás emellett azért is fontos, mert úgy tűnik, hogy kevesebb beszéddel kapcsolatos nehézséggel szembesül az a gyermek, akivel rendszeresen mondókázik az édesanyja.

A nemzeti identitás, a kultúra, a hagyományok ismerete kulcsfontosságú kisebbségi, kétnyelvű környezetben. Az anyanyelven elhangzó mondókák, versek és mesék, az általuk átadható kulturális értékrend, gondolkodásmód jelentős szerepet játszik abban, ahogy a későbbiekben az egyén nemzeti identitása kialakul. Kétnyelvű közösségben élve fontos, hogy a szülők tudatosítsák, hogy az ő feladatuk a gyermekeik nagyobb közösségbe való tartozásának kialakítása, az is jelentős szereppel bír, hogy értsék, tudják miként adhatóak át a nemzeti értékek, hagyományok. Ennek kapcsán fogalmaztuk meg a harmadik hipotézisünket, mely szerint az édesanyák olvasási szokásaikkal tudatosan tesznek gyermekeik magyar identitásának kialakulásáért. Ez a hipotézisünk nem igazolódott be, hiszen az édesanyák közül csupán 6-an említették kifejezetten a szülők példamutatását, szokásaik (pl. meseolvasás, hagyományok megtartása és átadása) szerepét ebben. Sőt mi több, egyetlen édesanya sem fejezte ki saját kulcsszerepét ebben a folyamatban, annak ellenére, hogy mind a mai napig többnyire az édesanyák feladata a családon belül a gyermekekkel való mondókázás, éneklés, hagyományok és népszokások megtanítása, átadása, és még a mesemondás, együtt olvasás is. Ennek ismeretében fontosnak tartjuk a további vizsgálódást annak irányában, hogy megismerjük a szülők attitűdjét a kétnyelvű közösségben az identitás alakulásáról, a nemzeti kultúrához kapcsolódó értékek átadásáról, a saját szerepük megítéléséről ennek a folyamatnak a kapcsán. Ezek a vizsgálatok a későbbiekben lehetővé teszik majd a családok megszólítását, olyan projektek létrehozását, melyeken keresztül a szülők jobban megértik, mi az ő szerepük a nemzeti identitás erősítésében, hogyan segíthetik a gyermekeiket a kétnyelvűvé válásban anélkül, hogy ebből idővel nyelvcsere alakuljon ki.

## Irodalom

- Assmann, J. (2004). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Bartha Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha K. (2016). *Kétnyelvű kisiskolás gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai*. Erdélyi Múzeum Egyesület – Partium Kiadó.
- Bialystok, E., Viswanathan, M. (2009). Components of executive control with advantages of bilingual children in two cultures. *Cognition*, 112, 494–500. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.06.014>
- Bialystok, E., Craik, I. M. F., Grady, Ch., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., Pantev, Ch. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task, evidence from MEG. *NeuroImage*, 24, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636–644.
- Cho, I. (2020). *"The Relationship between Theory of Mind and Executive Function: Are They Two Facets of the Same Process or Two Distinct Processes?"*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6810. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6810>
- Christophe, A., Morton J. (1998). Is Dutch native English? Linguistic analysis by two-month-olds. *Developmental Sciences*, 1, 215–219. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00033>
- Costa, A., Hernandez, M., Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59–86.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- Davidson, D., Tell, D. (2005). Monolingual and bilingual children's use of mutual exclusivity in the naming of whole objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 25–45.
- Démuth Á. (2009). Az identitástudat alakulásának pszichológiai elméletei. In Szirmai É. – Újvári E. (szerk.): *Nemzetiségi – Nemzeti – Európai identitás, A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének kiadása*.
- Francis, N. (2002). Literacy, second language learning, and the development of metalinguistic awareness: A study of bilingual children's perception of focus on form. *Linguistics and Education*, 13(3), 373–404.
- Gervain, J., Werker, J. F. (2013). Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants. *Nature Communication*, 4, 1490–1495. <https://doi.org/10.1038/ncomms2430>
- Gómez-Ruiz, M. I. (2010). Bilingualism and the Brain: Myth and Reality. *Neurologia*, 25(7), 443–452. [https://doi.org/10.1016/S2173-5808\(10\)70082-1](https://doi.org/10.1016/S2173-5808(10)70082-1)
- Gósy M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Könyvkiadó.
- Greene, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language Cognition*, 1, 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- Halsband, U. (2006). Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology*, 99, 355–369.
- Hamers, J. F. (2004). A socio-cognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70–98.
- Ínce, M., Gözütok, F. D. (2018). Effect of Parental Education and Home Educational Resources to Students' Results of PISA Reading Skills Test. *Elementary Education Online*, 17(2), 947–958. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419346>
- Jávor R. (2017). Connection between Bilingualism and Executive Functions in Hungarian-Serbian Bilinguals. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 31(3), 54–65.
- Jiménez-Pérez, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla Domínguez, D., Gómez-Galán, J. (2020). Influence of Mothers' Habits on Reading Skills and Emotional Intelligence of University Students: Relationships in the Social and Educational Context. *Behavioural Science*, 10(12), 187–203. <https://doi.org/10.3390/bs10120187>
- Kegyesné Szekeres Erika (2001). A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól Egy általános iskolai felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 5, 31–37.
- Klein Á. (2013). *Utak a kétnyelvűséghez. Nyelvek elsajátítása az iskoláskor előtt*. Tinta Könyvkiadó.
- Kovács Á. M. (2014). Korai kétnyelvűség és szociokognitív fejlődés. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó. 551–574.
- Kovács, Á. M., Mehler, J. (2009). Flexible Learning of Multiple Speech Structures in Bilingual Infants. *Science*, 325(5940), 611–612.



- Lee, H., Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean-American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50, 1186–1190.
- Lyesmaya, D., Musthafa, B., Sunendar, D. (2022). The Role of Mother's Education and Early Skills in Language and Literacy Learning Opportunities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8). 129–143. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.8>
- Mattock, K., Polka, L., Rvachew, S., Krehm, M. (2010). The first steps in word learning are easier when the shoes fit: comparing monolingual and bilingual infants. *Developmental Science*, 13(1), 229–243.
- Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J. P., Ashburner, J., Frackowiak, R., Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain Proficiency in a second language and age at acquisition affect grey-matter density. *Nature*, 431(7010), 757. <https://doi.org/10.1038/431757a>
- Nino-Murcia, M., Rothman, J. (2008). *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages.* John Benjamins Publishing Company.
- Péterfi Rita: Az olvasási szokások átalakulása és a könyvtárak oktatástámogató lehetőségei. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/29-kiadvany-2018/1057-2018-peterfi-rita-az-olvasasi-szokasok-atalakulasa-es-a-koenyvtarak-oktatastamogato-lehetosegei> Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Polonyi T. É., Kovács Á. M. (2005). Többnyelvű elmék. In: Gervain J., Kovács K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Akadémiai Kiadó. 187–199.
- Ramus, F., Hauser, M. D., Miller C., Morris, D., Mehler J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288(5464), 349–351. <https://doi.org/10.1126/science.288.5464.349>
- Schnell Zs. (2016). *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfelődés.* Akadémiai Kiadó.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997). *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Teleki László Alapítvány. 6–7.
- Tóth M. (2018). *Meseolvasás és olvasóvá válás.* [https://epa.oszk.hu/00100/00143/00354/pdf/EPA00143\\_konyvtari\\_figyelo\\_2018\\_04\\_549-557.pdf](https://epa.oszk.hu/00100/00143/00354/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_04_549-557.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Tóth M. (2019). *A 3-18 év közötti hazai lakosság olvasási és könyvtárhasználati szokásai 2019-ben.* [http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth\\_Mate\\_gyerek\\_olvasas\\_konyvtarhasznalat.pdf](http://www.azenkonyvtaram.hu/documents/11543/49234/Toth_Mate_gyerek_olvasas_konyvtarhasznalat.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 24.
- Vančoné Kremmer I. (2011). A természetes magyar–szlovák kétnyelvűség kialakulásának néhány aspektusa. In: Szabó Mihály G., Lanstyák I. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet.* Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet. 387–404.
- Vázquez-Cano, E., Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C., López-Meneses, E. (2020). Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 20(2), 50–62. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.004>

## **Kovácsné Biczó Klaudia**

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

ORCID:0009-0002-6888-0748

## **A kultúraközvetítés speciális módja – a falugondnokok tevékenysége a kistelepüléseken**

### **Absztrakt**

*Magyarország településeinek közel egyharmada aprófalu, amelyeknek sajátos demográfiai, szociális és kulturális helyzetük van. Ennek megismerése fontos elem ahhoz, hogy az itt élők elvándorlását megállítsuk és segítsük mindennapi életüket, legyen szó akár szociális ellátásról, akár a kultúrához való hozzáférésről és kultúraforgasztásról, akár oktatásról, vagy az élethosszig tartó tanulás lehetőségéről. Ezen települések életében nagy jelentőséggel bírnak személyközi kapcsolati hálók és a közösségben megjelenő társadalmi tőke.*

*Ennek egyik fontos eleme a falugondnoki szolgálat, amelyet egy 2022 tavaszán lefolytatott kvalitatív és kvantitatív elemeket is tartalmazó kutatás keretében vizsgáltunk. Ennek egyik egysége a kultúraközvetítéssel kapcsolatos tevékenységekkel foglalkozott. Előadásomban, illetve a tanulmány keretein belül ennek a kutatásnak eredményei mentén mutatom be az aprófalvak speciális helyzetét és a falugondnoknak a kultúraközvetítésben betöltött szerepét.*

**Kulcsszavak:** aprófalvak, kultúraközvetítés, személyközi kapcsolatok

### **Abstract**

A special way of cultural mediation - the activities of village guardians in small villages

*Almost one third of Hungary's settlements are small villages, which have their own demographic, social and cultural situation. Understanding this is an important element in stopping the exodus of people living in these areas and helping them in their daily lives, whether it is social care, access to culture and cultural consumption, education or lifelong learning. Interpersonal networks and social capital in the community are of great importance in the life of these communities.*

*One important element to highlight is the village guardianship service, which was examined in a study in Spring 2022 with both qualitative and quantitative elements. One specific focus of the study was cultural mediation activities. In my presentation, and within the framework of this study, I will present the results of this research in order to illustrate the specific situation of small villages and the role of the village guardians in cultural mediation.*

**Keywords:** small villages, cultural mediation, interpersonal relations

## **Bevezetés a kutatás elméleti kereteibe: kultúraközvetítés és aprófalvak**

A kultúra fogalmi értelmezése, a definíciója alá vont témakörök, értékek napjainkra teljesen új értelmet kaptak. Szükségessé vált a régi fogalmak újraértelmezése, a korábbi kultúraközvetítő folyamatok átalakítása, amit a globalizáció, a rendkívül gyors technológiai és társadalmi változások és folyamatosan alakuló felzárkóztatási programok is sürgetnek. A kultúra fogalmához

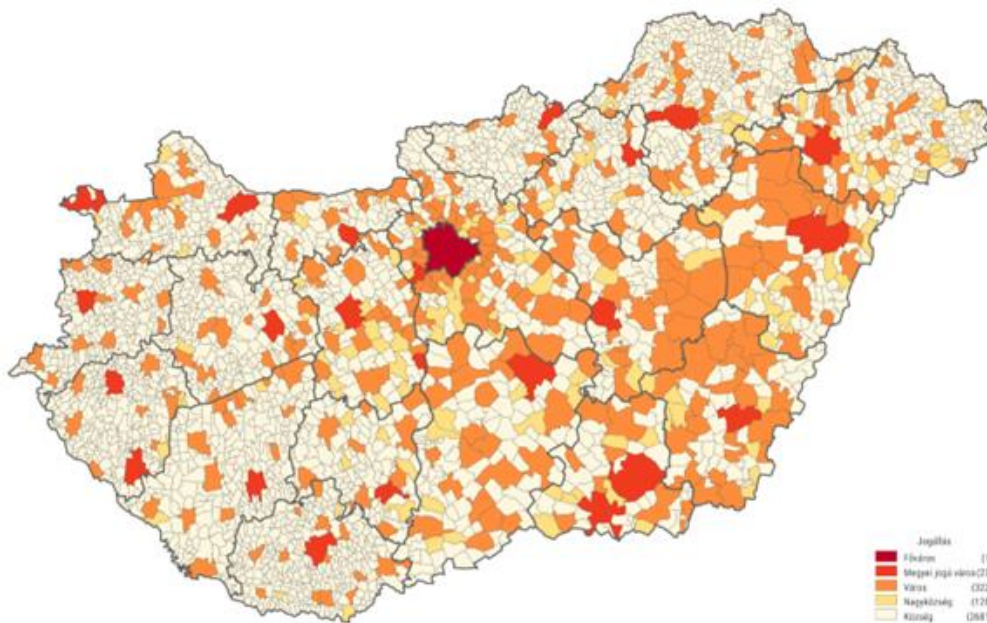
szorosan kapcsolódik a kultúráközvetítés, amely tulajdonképpen emberi–társadalmi kommunikáció. Az adott korszakra, társadalomra jellemző személyközi viszonyok között a közösség valamennyi tagja számára biztosítja a közös tradíciókhoz, szocializációs közeghez való hozzáférést, ösztönöz a közösségi részvételre, és az egyéni létezés minőségének javítását szolgálja (Zsikó 2000). A kultúráközvetítés segíti a közösségi identitás és a normatudat kialakítását, fejlődését, a társadalmi csoportokhoz való csatlakozást.

A kultúráközvetítés tehát egyfajta folyamat, azonban ez megköveteli a megfelelő koordinációt, támogatást, közeget. A kultúráközvetítés színterei a művelődés, a közművelődés, a közösségi művelődés intézményei, a különböző digitális, online, offline média, az egyént körülvevő társadalmi/szocializációs közeg, valamint ezek intézményesült rendszerei.

A kutatás másik sarkalatos fogalmi eleme az aprófalvak definiálása. Magyarország település-szerkezetének vizsgálatakor számos régiós eltérést találunk, a városok–falvak aránya, a népességszámok mértéke igen változó. A kistelepülések kialakulásának tradicionális színtere a dombokkal, hegyekkel sűrűn rendelkező területek (Nyugat- és Észak-Magyarország, Dél-Dunántúl), ahol évszázadokon keresztül ezek a települések szinte háborítatlanul fennmaradhattak, szemben az alföldi régiók településeivel, ahol a török dúlás és a természeti katasztrófák számos alkalommal beavatkoztak az organikus településfejlődésbe (Szűcs 2009).

A hazai szakirodalom a kistelepülések esetében két terminust használ, azonban ezeket nem különbözteti el következetesen (Körmendi 1976a; 1976b; Enyedi 1985; Beluszky 1985; Sikos 1990; Hubai 1992). Az 500 főnél kevesebb lakosú települések esetében a törpefalvak, valamint az aprófalvak kifejezés a használt, míg az 1000 fő alatti lakossal rendelkezők esetében a kistelepülés a bevett szóhasználat, azonban ezt számos szakirodalom használja az 500 fő alattiak esetében is. Ugyanakkor megint más szakirodalom csak a 200 főnél kevesebb lakosú településeket illet a törpefalvak megnevezéssel. Kutatásomban a kutatók többségével összhangban aprófalvak alatt az 500 főnél kevesebb lakossal rendelkező településeket értem, és ezeket helyezem vizsgálatom fókuszába (Dövényi 2003; Balogh 2008).

2019-ben hazánkban 3155 település volt, melyek közül 346 város és 2809 község (ebből 128 nagyközség).



1. ábra: Magyarország települései jogállás szerint, 2019. január 01.

Forrás: KSH 2019:17

A községek közül 1745-ben 1000 főnél kevesebben élnek, míg a lakosságszám 500 főnél is kevesebb 1077 esetben. Az ország településeinek harmadában kevesebben, mint ötszázan élnek, viszont az ő össznépségük a teljes lakosság alig 3%-át teszi ki. A 2011-es népszámlálási

adatok szerint a legtöbb ilyen település Baranya, Zala és Borsod-Abaúj-Zemplén és Vas megyében van, de nincs olyan megye, ahol ne találnánk egyetlen ekkora méretű községet (Balogh 2014). Az aprófalvak számának országos alakulását 1960-tól figyelve emelkedést látunk, de 2011 és 2019 között számuk csökkent. Ezt több tényező okozta, néhány település teljesen elnéptelenedett, néhány lakosság száma pedig meghaladta az 500 főt, így más kategóriába esett.

A kistelepülések legnagyobb problémája a népesség fogyása, az ezzel szorosan összefüggő elöregedés és a gazdasági hátrányok okozta feszültségek. Ezek a problémák azonban nem koncentrálódnak csak és kizárólag erre a településformára, hiszen az 1990-es évek második fele óta minden régióban megfigyelhető a népességcsökkenés és az elöregedés, a különbség azonban az, hogy ez más mértékben érinti az urbanizáció különböző szintjein lévő térségeket (Székely 2006). Ha a demográfiai adatokat tovább elemezzük, azt látjuk, hogy a kistelepüléseken folyamatosan csökken a 15 évnél fiatalabbak aránya, az időseké pedig növekszik.

A települési önkormányzatok állami támogatási rendszere meglehetősen összetett és bonyolult. Az azonban világosan kiolvasható a különböző jogszabályokból és támogatási rendszerekből, hogy az 500 fő alatti települések általában forráshiánnyal küzdenek, amit az államtól érkező bevételek legtöbb esetben csak részben képesek pótolni. A kistelepülések fő bevételi forrása az állami normatíva, melynek különböző felhasználási területei vannak. E bevételi forrást egészítik ki a 2010 óta mindinkább teret nyerő pályázati források, melyek Európai Unió, állami és civil finanszírozásból nyerhetők el. A helyi adók – amennyiben egy-egy település kivett ilyent – alacsony mértékűek és nem jelentenek érdemi bevételi forrást. A gazdasági, szociális és infrastrukturális tényezők miatt a kultúrához való hozzáférés korlátozott és számos akadályba ütközik. Az 1997. évi CXL. törvény és annak módosításai biztosítják a települési könyvtári ellátást, ismertetik a közművelődési alapszolgáltatásokat és minden települési önkormányzat számára kötelezővé teszik a helyi közművelődési tevékenység támogatását.

Hazánkban a közművelődési intézmények hálózata alkotja a legnagyobb kulturális intézményhálózatot, amely közhasznú feladatot végez. Ezek az intézmények és az ott dolgozó szakemberek sikeresen megújították munkájuk tartalmát, szervezeti kereteit pedig a mai kor elvárásaihoz igazították. A kistelepülések esetében azonban ez a folyamat lassabban megy végbe, mint a nagyobb települések, városok esetében. Az azonban az ő esetükben is elmondható, hogy lényegesen nagyobb hangsúlyt fektetnek a közösségépítésre, mint korábban, és ők biztosítják a kulturális javakhoz való hozzáférést az adott településen, és igyekeznek elősegíteni a kulturális esélyegyenlőséget. A művelődési (és közösségi) házak maradtak a kapaszkodói az aprófalvak hátrányos helyzetű társadalmi rétegeinek. Ezek a településeken a legtöbb esetben a többfunkciós és integrált intézménytípus működik: a művelődési ház, a települési könyvtár sokszor egy épületben található, egy személy irányítása alatt áll, és programkínálatuk a különböző településeket összehasonlítva nagyban azonos. Az ő feladatuk a településen a kultúrafogyasztás ösztönzése, az egész életen át tartó tanulás paradigmájának terjesztése, képviselése és segítése, a különböző kulturális rendezvényekre vonatkozó igények felmérése, azok szervezése és lebonyolítása.

## **A kutatás bemutatása és eredményei**

A kutatás során számos kérdésre kerestem a választ, és ehhez vegyes módszertant alkalmaztam, mivel a kvalitatív és kvantitatív mérési eszközök és technikák együttes használata segíti leginkább elő a megfogalmazott kutatási kérdések vizsgálatát (Creswell 2015; Kuckartz 2019; Sántha 2017). A módszertani ajánlásokat figyelembe véve kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtést és elemzést is végeztem.

A kutatási kérdéseim a falugondnoki szolgálat létrejöttére, jogszabályi hátterére vonatkoztak, vizsgáltam a falugondnokok facilitáló tevékenységét, közösségfejlesztő magatartását, a Covid-19 pandémia hatásait és a falugondnokok szakmai fejlődésére vonatkozó igényeket.

A különböző kutatási kérdések megválaszolására eltérő módszereket használtam. A kezdetek megismeréséhez a szakirodalmi feldolgozás keretein belül olyan szakmai dokumentumokat, beszámolókat, feljegyzéseket kutattam fel és elemeztem, amelyek ezt az időszakot mutatták be. Itt volt segítségemre az interjúmódszer alkalmazása, aminek során 5 fővel készítettem félig strukturált interjút. Az interjúalanyok közül egy fő már a falugondnoki szolgálat létrejöttékor

aktív közreműködő volt, azt követően a szakemberképzésben is tevékenyen részt vett. Két fő jelenleg is falugondnoki munkát ellátó személy volt, egy fő régiós területi koordinátor és egy fő aktív egyesületi vezető. Az interjúk során kapott információk leginkább a történeti folyamatok rekonstruálását segítették, továbbá az induláskor megfogalmazott értékekről, normákról, elvekről kaptunk képet általuk. A jogszabályi háttér megismeréséhez korábbi és jelenleg is hatályos jogszabályokat vizsgáltam. A tevékenységprofil felállításához, a facilitáló tevékenység, a pandémia hatásának és a fejlesztési lehetőségek megismeréséhez interjúk felvételére és kérdőíves vizsgálatra került sor. A félig strukturált interjúk, kötetlen beszélgetések során kapott válaszok alapján dolgoztam ki a falugondnokok számára eljuttatott online kérdőívet és az így gyűjtött információk segítették a megalakulás és korábbi működés történeti megismerését.

A kérdőíves adatfelvételre 2022. március 25-e és április 17-e között került sor. Ez idő alatt a területi koordinátorok, egyesületi vezetők, képzésszervezők online eljuttatták a falugondnokoknak a kérdéssort, majd egy alkalommal ismételten felhívták a figyelmüket a kutatásban való részvétel fontosságára, hasznosságára. Ennek köszönhetően 296 válasz érkezett, ami az akkori falugondnoki országos létszám 21%-a. A kérdőív 42 nyitott és zárt kérdést tartalmazott.

Kérdéstípus	Kérdések száma
Általános, demográfiai adatok	6
Tevékenységprofil megismerése	8
Ellátottakra vonatkozó információk	4
Falugondnok kapcsolata a település lakóival, személyes attitűdje	5
Pandémia hatása	<b>14</b>
Fejlesztési, fejlesztési lehetőségek	5

1. táblázat: Online kérdőív kérdéseinek csoportosítása

Az online adatfelvételt az indokolta, hogy szerettem volna gyorsan, hatékonyan elérni az ország valamennyi területén élő falugondnokokat. Ehhez előzetesen felvettem a kapcsolatot a területi egyesületek koordinátoraival, elnökeivel, akik ezt a kitöltéstípust javasolták. Segítségüknek köszönhetően emailben, a közösségi média zárt csoportjaiban rövid időn belül el tudtam érni a potenciális kitöltőket. A kérdőívet a Qualtrics kérdőívkészítő szoftver segítségével készítettem el, az adatok elemzésekor az SPSS statisztikai szoftvert használtam. A kérdőív kitöltésére 4 hét állt rendelkezésre. Vizsgálatom tervezésekor és lebonyolításakor a reprezentativitást végig szem előtt tartottam, azonban elmondható, hogy bár szép számban érkeztek vissza szinte az ország minden területéről válaszok, a felmérés reprezentatívnak semmiképp sem tekinthető. A következőkben a falugondnoki szolgálat bemutatása után a kérdőív kultúráközvetítéssel kapcsolatos kérdéseire adott válaszok eredményeinek bemutatása következik.

## A falu- és tanyagondnoki szolgálatról

Az aprófalvak demográfiai helyzete az 1960-as évektől kezdődően alapvetően romló tendenciát mutat: hátrányos földrajzi fekvés, rossz infrastruktúra, szolgáltatás- és intézményhiányok, munkahelyhiány okozta elszegényedés, elöregedés, etnikai összetétel változása, helyi közösségek, tradíciók eltűnése, értelmiség/mértékadó személyek hiánya (Csörsz 2009). Ezeket a nehézségeket ismerte fel Kemény Bertalan, aki végzettségét tekintve mezőgazdasági mérnök volt, és a 1970-78 között a Pest Megyei Tanács Tervező Vállalatnál dolgozott, a budapesti agglomeráció települési összefüggéseit vizsgálta. Azonban munkáján messze túlmenően már abban az időben a civil közösségeket aktivizálva próbált segíteni az érintett településeken. Az 1980-as években leginkább Somogy megye településeit vizsgálta, az ott élő, dolgozó és az aprófalvakért tenni akaró emberekkel beszélgetve megfogalmazta, mi az, ami képes megmenteni a „megszűnésre ítélt” településeket. Ez a három alapvető dolog pedig nem más, mint az önkormányzó képesség, vagyis az autonómia, a családi gazdaságok támogatása, a háztáji termelés bővítése, valamint „egy ember mikrobusszal”, aki a szolgáltatások elérését biztosítja. Ez utóbbi a



falugondnok (Varga é.n.). Adott település önkormányzó képességének erőssége szoros összefüggésben áll a faluban fellelhető társadalmi tőkével is. Az egyének egymás közötti kapcsolata, behálózottságuk adja a társadalmi tőke alapját, a falugondnok szerepe pedig ezekben az aprófalvakban ebben a dimenzióban is hangsúlyt érdemel. A falugondnok helyismerete, tájékozottsága, kapcsolatrendszere képes támogatni a helyi tőke hasznosulását, fejlesztését.

A fellelhető iratokból és az interjúalanyok erre a témakörre vonatkozó válaszaiból megtudtam, hogy a rendszerváltás körüli években a Soros Alapítvány támogatásával indultak el a Cserehátban az első falugondnoki szolgálatok, kísérleti jelleggel. Majd Kemény Bertalan és társainak (többek között Faludi Erika, Bíró András, Szanyi Éva, Lantos Tamás és Szaló Péter) fáradhatatlan munkája révén 1991-ben meghívásos pályázat alapján Somogy és Baranya megyében létrejött az első, állami támogatásból induló falugondnoki szolgálat. 1992-ben Szabolcs-Szatmár-Bereg megye 4 települése is csatlakozott, majd 1993-ban bekapcsolódott a programba Bács-Kiskun, Nógrád, Vas és Zala megye is. Az ezt követő években további megyék sikerrel indítottak falugondnoki szolgáltatást. Az alföldi megyék fokozatos becsatlakozásával a falugondnokság mellett a tanyagondnokság igénye is megfogalmazódott, ami hasonló tevékenységi körrel, de eltérő településszerkezettel rendelkező falvaknak nyújt segítséget (Faludi 2004). A jogszabályi környezetnek, valamint a települések demográfiai, szociális helyzetének folyamatos változását jól mutatja, ha összehasonlítjuk a 2000-es évek eleji falu- és tanyagondnoki szolgáltatások számát a mostanival.

Megye	Falugondnokság		Tanyagondnokság		Kistelepülések száma	
	2004.	2022.	2004.	2022.	2004.	2022.
Bács-Kiskun	8	11	34	91	27	31
Baranya	98	198	8	15	257	260
Békés	4	10	14	36	18	22
Borsod-Abaúj-Zemplén	119	204	26	12	225	235
Csongrád-Csanád	2	9	25	77	14	15
Fejér	0	12	1	18	24	27
Győr-Moson-Sopron	22	77	1	16	98	96
Hajdú-Bihar	6	13	15	36	20	21
Heves	3	38	0	2	42	45
Jász-Nagykun-Szolnok	2	8	8	23	17	17
Komárom-Esztergom	3	12	0	5	21	22
Nógrád	30	61	5	8	78	83
Pest	2	12	6	39	20	20
Somogy	68	143	8	49	181	184
Szabolcs-Szatmár-Bereg	29	79	36	79	103	106
Tolna	12	45	12	28	61	65
Vas	55	148	2	2	185	184
Veszprém	57	133	6	12	159	161
Zala	93	192	8	12	214	220
Összesen	613	1405	215	560	1764	1814

1. táblázat: Online kérdőív kérdéseinek csoportosítása

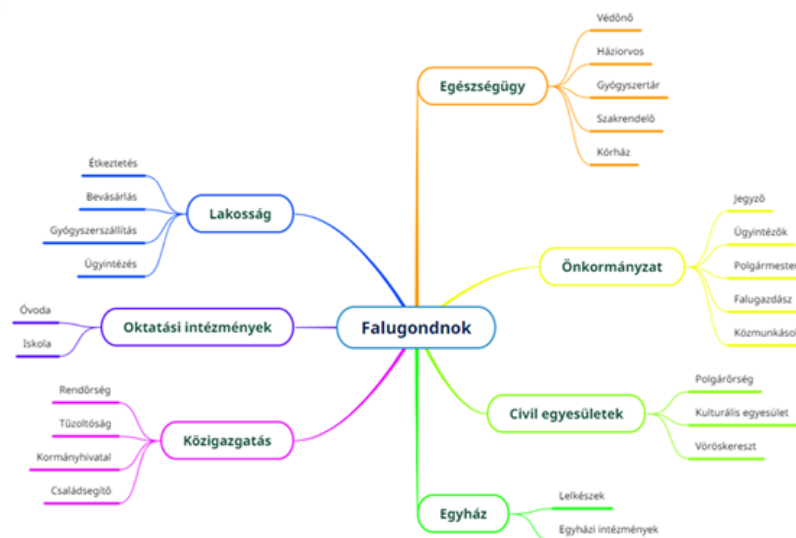
Ha a számadatokat részletesen elemezzük, láthatjuk, mindkét ellátási forma elérhetősége jelentősen emelkedett valamennyi megyében. Ennek a korábban már bemutatott településszerkezeti, demográfiai változások az okai, illetve a létszámplafon emelése is hozzájárult ahhoz, hogy egyre több település bekapcsolódhatott ezen szolgáltatások rendszerébe. E növekedés alól két megye tanyagondnoki szolgáltatási kivételek. Azt látjuk, hogy Vas megyében a szám stagnál (2 szolgálat), valamint Borsod-Abaúj Zemplén megyében pedig csökken (26-ról 12-re). Ennek oka a borsodi tanyavilág elnéptelenedése, továbbá a más ellátási formákra történő átállás lehet. Az általánosságban megállapítható jelentős növekedés azonban azt támasztja alá, hogy nagy szükség van ezen ellátási formákra, komoly segítséget tudnak nyújtani az aprófalvakban élők számára és ezt látva egyre több ilyen település szeretett volna bekapcsolódni, sikerrel.

Kemény (2004b) megfogalmazása szerint a falugondnoki szolgálat szociális ellátást nyújt, de értékei erkölcsi alapokon nyugszanak: demokrácia, rugalmasság, filantrópia, helyi tudás megbecsülése, egyenlőség, kultúraközvetítés támogatása, szolidaritás, egymásért való felelősségtudat. A jól működő falugondnoki szolgálat nem egyszerűsíthető le egy-egy tevékenység elvégzésére, nem szociális munkás, nem sofőr, nem postás, nem hivatalsegéd, nem házi gondozó, nem közművelődési szakember, hanem egyszerre ezeknek egy különleges összessége. Folyamatos, hosszú távú, becsületesen végzett munkájával a település kiemelkedő példájává válhat, lehetősége van – folyamatos önfejlesztése révén is – a falu hiányzó (vagy egyre csökkenő) értelmiségéként működni (Kemény 2004c).

Az elmúlt harminc év alatt sokat változott és alakult a falugondnokok munkaköre, vagyis azoknak az ellátandó feladatoknak a listája, melyeket mindennapi munkájuk során el kell végezniük. Jelentős változások következtek be a központi igazgatásban, a szociális ellátórendszerben, az egészségügyi és oktatási rendszerben is. Ezek mindegyikéhez igazodnia kellett a falugondnokságnak.

Ha az ellátandó feladatokat csoportosítani szeretnénk, akkor három nagy egységbe tudjuk besorolni őket: szállítás, megkeresés, közösségfejlesztés (Falugondnokság 2020). Ha a szállítás dimenzióját nézzük, akkor itt a lakosok szállítására, valamint dolgok és szolgáltatás szállítására is gondolni kell. A megkeresés alatt személyes kapcsolatteremtést, látogatást, szakember-közvetítést értünk, míg a közösségfejlesztési tevékenység magában foglalja az információk közvetítését, a kapcsolattartást és egyéb facilitáló tevékenységet.

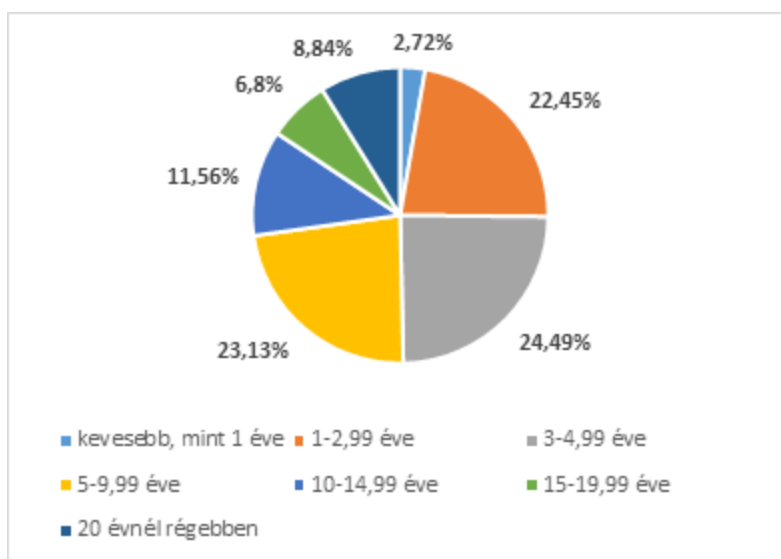
A falugondnok kiterjedt munkakapcsolati hálójával rendelkezik, amit a következő ábra jól mutat. Összekötő kapocsként van jelen a lakosság és az önkormányzat, a közigazgatás, az oktatási intézmények, az egyházak, az egészségügyi ellátást biztosítók és a civil egyesületek között.



2. ábra: A falugondnok munkakapcsolati hálójája  
 Forrás: saját szerkesztés

## A kérdőíves vizsgálat eredményeiről

Mint korábban már említettem a kérdőívek kitöltésére 4 hét állt rendelkezésre, az adatok tisztítása után 296 kitöltő válaszait tudtam elemezni. A legtöbb kitöltés Vas (N=60), Zala (N=56) és Borsod-Abaúj-Zemplén (N=36) megyéből érkezett. Ha azonban annak a százalékos arányát vizsgáljuk, hogy adott megyében hány potenciális válaszadó volt és milyen arányban érkezett kitöltés, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a legnagyobb arányban Hajdú-Bihar megyében (46%) töltötték ki a kérdőívet, ezt követi Vas megye (41%), majd Fejér megye (33%) és Zala megye (29%). A kitöltők neme szerinti megoszlásban nincs szignifikáns különbség. Ha a korosztályok szerint bontjuk a válaszokat, akkor azt látjuk, hogy a legtöbben, 42,86% az 51-60 év közötti korosztályba tartozik, további 6,12% pedig a 61-65 év közötti, közvetlenül nyugdíj előtt álló korosztályból kerül ki. 2,04% pedig már nyugdíj mellett látja el a feladatokat. Ez jól mutatja, hogy ezt a hivatást is komolyan fenyegeti az elöregedés veszélye, hiszen az összes válaszadó több mint 51%-a betöltötte már az 50. életévét.



3. ábra: A falugondnokként eltöltött idő százalékos megoszlása

Arra a kérdésre, hogy „Hány éve falugondnok?” érkezett válaszok százalékos megoszlását mutató kördiagram adatait elemezve azt látjuk, hogy a jelenleg ezt a munkakört betöltők közel háromnegyede (70,07%) 1 és 10 év közötti munkaviszonnyal rendelkezik. A legkisebb az aránya, akik 1 évnél kevesebb ideje dolgoznak, azonban a 20 évnél régebben ezt a munkát ellátók a válaszadók 8,84%-át teszik ki. Ez utóbbi számadat jól mutatja azt, hogy az elsők között elinduló, akkor falugondnoki pozíciót vállalók pályán maradása magas szinten van.

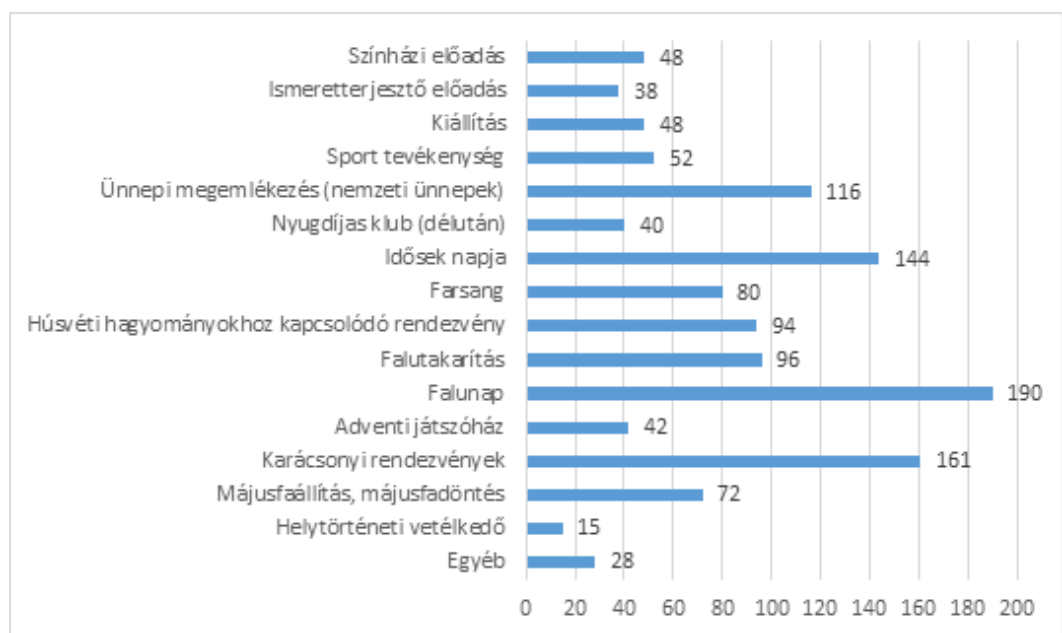
A mindennapos és a ritkábban végzett tevékenységek beazonosításához a falugondnoki tevékenységnapló által meghatározott kategóriákat és megjelöléseket használtuk, mivel így a kitöltők számára könnyebb, egyszerűbb volt a tevékenységi formák azonosítása, egymástól való elkülönítése. Az adatok összesítése után a tevékenységeket 3 csoportba lehet osztani, ezt mutatja a 3. táblázat.

Fontos hangsúlyozni, hogy ezek a tevékenységek alapvetően a kistelepülési lét minden szegmensét próbálják segíteni, így kialakításuktól fogva vannak olyanok, amelyek eleve mindennapi tevékenységek és olyanok, amik ritkábbak, esetleg időszakosak.

A kérdőívben több kérdés is kitért a kultúraközvetítésben betöltött feladatokra. A válaszadók 89,91%-a vesz részt kulturális program szervezésében.

Szállítás			Megkeresés	Közösségfejlesztés
Lakosok	Dolgok	Szolgáltatások		
nevelési, oktatási intézménybe	élelmiszer	védőnő	látogatás	információ közvetítése
sportrendezvényre	ebéd	házi orvos	beszélgetés	helyi rendezvények
kulturális programra	gyógyszer	házi segítségnyújtó	egészségügyi szűrés	kapcsolattartás
szakrendelésre	takarmány	közmunkás	szakember közvetítése	közreműködés az önkormányzattal
házi orvoshoz	tüzelő		ház körüli kisebb munka	pályázatok készítése
szűrővizsgálatra	vér		közbiztonság figyelése	lakosság tájékoztatása
kórházba	gázpalack		segítség hivatalos ügyek intézésében	
nappali szociális intézménybe	könyv			
bankba	háztartási gépek			
temetésre				

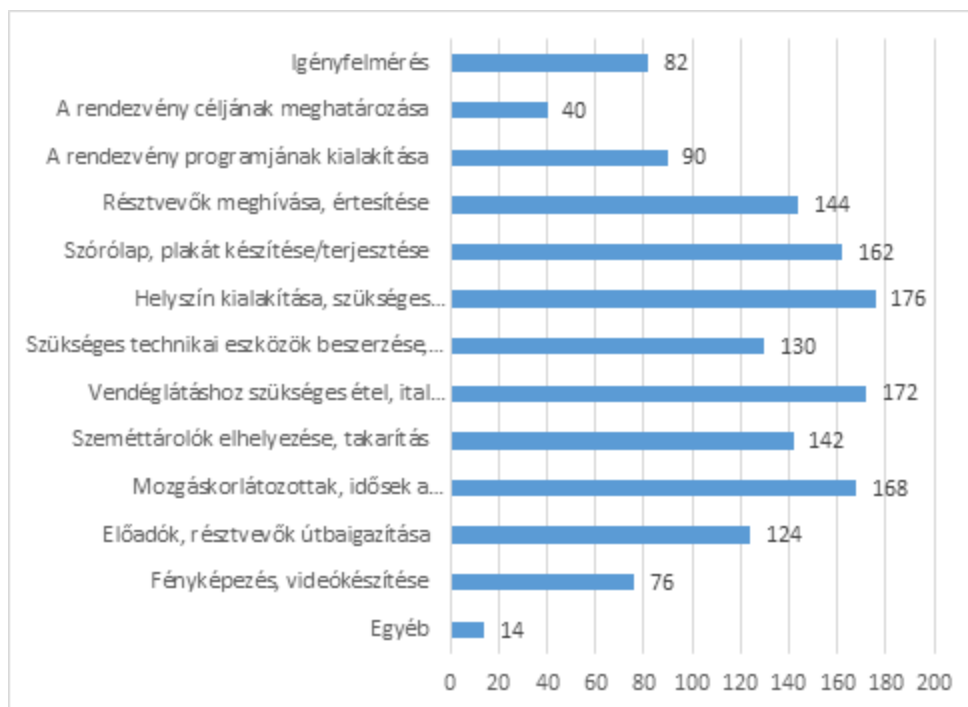
3. táblázat: A falugondnokok tevékenységprofilja



4. ábra: Szervezett rendezvények tematikus eloszlása

A számokat vizsgálva megállapítható, hogy a legtöbben az évenként egyszer megrendezett falunap szervezésében vesznek részt, de sokan segítenek a karácsonyi rendezvények és az öregek napja szervezésében, valamint a nemzeti ünnepeink méltó megünneplésében is. Legkevésbé gyakori a helytörténeti vetélkedők, ismeretterjesztő előadások, nyugdíjas klubok (délután) szervezése. Az egyéb kategóriára lehetőségük volt nevesíteni a listában nem szereplő rendezvényeket, a válaszok között több alkalommal megtalálhatjuk a gyereknapot (N=12), nyári tábor (N=9), nőnapot (N=8), búcsúi rendezvényeket (N=6), valamint tematikus napokat: lovas nap, tökfesztivál, gombás nap, szüreti multság, arató fesztivál, halloween.

A szervezésen kívül az előkészítésben és a lebonyolításban is nagy arányban (93,58%) vesznek részt. A következő sávdiaagram azt mutatja, az előkészítés és lebonyolítás tevékenységei milyen részvételi számokkal rendelkeznek.



5. ábra: A rendezvények előkészítésével és lebonyolításával kapcsolatos feladatok megoszlása

A kulturális és sportprogramokkal kapcsolatos teendők megoszlása azt mutatja, hogy a leginkább azokban a feladatokban kell a falugondnok segítségével, melyek beszerzéssel, szállítással kapcsolatosak, illetve a résztvevők meghívásával kapcsolatban veszik igénybe munkáját, mivel facilitáló tevékenysége, személyes aktivizáló ereje ekkor hangsúlyossá válik. Annak kihasználása, hogy a falugondnok személyes kapcsolatot tart a település legtöbb lakójával nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a rendezvényen magas részvételi arány legyen, illetve ahhoz is, hogy a település minden lakója értesüljön a programról.

Ha a végzett tevékenységeket a közművelődési alapszolgáltatások tematikus feloszlása szerint csoportosítjuk, azt látjuk, hogy bizonyos mértékig mind a hét ellátási formába bekapcsolódik. Például a művelődő közösségeket támogatja eszközbeszerzéssel, a közösségi és a társadalmi aktivitást erősíti facilitáló tevékenységével, a hagyományörző programokkal a kulturális értékek átörökítését segíti, az amatőr előadó-művészet támogatása személyszállításban lehetővé teszi, a helyi termékek szállításával a kulturális alapú vidékfejlesztést segíti, míg az egyéni igények közvetítésével a tehetséggondozást is előmozdíthatja. Ha pedig a kultúrafogyasztásra, mint informális tanulási formára gondolunk, akkor valamennyi tevékenysége segíti a lifelong learning szemléletnek a falu lakóiban történő igényének megteremtését és támogatását.

A kapott válaszokat keresztábra-analízisnek vettem alá, és azt látjuk, hogy a kultúraközvetítésben, kulturális programok szervezésében a hosszabb ideje falugondnokként dolgozók aránya magasabb: a 10-14,99 éve falugondnokként tevékenykedők között ez az arány 79,6%, a 15-20 éve dolgozók között 77,81%, míg a 20 évnél régebbiek esetében 94,37%. Ennek okaira vonatkozóan csak feltételezéseink lehetnek, de valószínűsíthető, hogy az ő munkába állásukkor még nagyobb igény volt az ilyen jellegű tevékenységekben való részvételre, és ez a gyakorlat beépült a munkastruktúrájukba. Említésre méltó eredményt adott az az összehasonlítás is, amikor a település mérete alapján vizsgáltuk a kultúraszervező tevékenységeket. Itt azt láttuk, hogy minél alacsonyabb volt az adott település lélekszáma, annál nagyobb arányban végzett a falugondnok ilyen munkát is.



A kistelepülés lakói a kultúrához való hozzáférésben hátrányos helyzetben vannak. Ezt tudja enyhíteni a falugondnok, mivel agitációval, értékmutatással és programok szervezésével, lebonyolításával képes hozzájárulni a szabadidő minőségi eltöltéséhez, a kultúra és a kulturális rendezvények elérhetőségéhez. Az önkormányzatok közművelődési alapfeladatának ellátásába való bekapcsolódás azonban nem lehet esetleges, még az új jogszabályi környezetben sem. A falugondnok helyismerete, kapcsolati hálója és szociális beágyazottsága olyan segítséget nyújt, ami a kultúrához való hozzáférés szélesítésében nélkülözhetetlen.

## Összegzés

A falugondnok facilitáló szerepére, közösségfejlesztő munkájára vonatkozó kutatási kérdéseimre kapott válaszok alapján azt látjuk, hogy a hatékony és magas színvonalú ellátás alapfeltétele a település és annak lakóit ismerő személy megtalálása és kiválasztása a feladatra. A tevékenységeket vizsgálva azt láttuk, hogy a kialakított személyes kapcsolatainak köszönhetően a jó falugondnok valóban a település egyik mozgatórugója lehet. A lakók számíthatnak rá és elfogadják véleményét, javaslatait, adnak a szavára. A falugondnok személyes kapcsolati hálóját felhasználva az adott település önkormányzata vagy az ott működő civil egyesületek könnyebben és hatékonyabban elérik a lakókat és a közösségben rejlő társadalmi tőke hasznosulása az ő közreműködésével javítható fejleszthető.

A magyarországi kistelepüléseken élők helyzetének javítása az egész társadalom jól felfogott érdeke. Az aprófalvakban fellelhető helyi természeti és épített értékek megőrzése, a helyi kultúra és hagyományok ápolása csak akkor lehetséges, ha az ott élők településhez kötődő identitástudatát erősíteni tudjuk, ehhez azonban elengedhetetlen azon személyek beazonosítása, akik a településen hitelesek, megbízhatóak és elfogadhatóak a lakosság számára. A falvak vonzóvá tételéhez, a belső migráció lassításához sikeres gazdasági és infrastrukturális fejlesztések szükségesek, azonban látni kell, hogy az aprófalvak szociális és gazdasági helyzete heterogén, így bár elengedhetetlenek a központi intézkedések, a valódi cselekvésnek helyben, településre szabottan kell megtörténni. Ebben van kiemelkedő szerepe a kutatás központi témájául választott falugondnoki szolgáltatnak, mivel az igények felmérésében, továbbításában és a cselekvésben is hasznos összekötő kapocs lehet. A szociális és infrastrukturális helyzet javításán kívül a kultúrához való hozzáférhetőséget is támogatni kell, továbbá erősíteni szükséges a kistelepülések lakóiban az élethosszig tartó tanulás fontosságát, mivel ez nem csak anyagi helyzetük javulását eredményezheti, hanem általános életszínvonalukat is emelheti. Ha képesek leszünk az állampolgári aktivitási szintjüket emelni, azzal több, számukra fontos ügy hangsúlyosabbá, láthatóbbá tételére kerülhet sor.

A magyar vidék és az ottani kistelepülések megőrzése unikális feladat, ehhez nem csak szociális és gazdasági beavatkozások kellene, hanem az andragógusoknak, a közösségfejlesztőknek és a közösségszervezőknek is hozzá kell járulni szaktudásukkal, elméleti kutatásokkal, gyakorlati vizsgálatokkal és fejlesztési javaslatokkal.

## Irodalom

- Balogh A. (2008). *Az aprófalvas településállomány differenciálódási folyamatai Magyarországon*. Savaria University Press.
- Balogh A. (2014). A hazai aprófalvasodás új irányai. *Földrajzi Közlemények*, 138(2), 134–149.
- Beluszky P. (1985). A kistelepülésről – településtudományi megközelítésben. In Sükösd F. (szerk.), *Az aprófalvak közléte és ifjúsága*. KISZ Baranya Megyei Bizottsága. 72–91.
- Creswell, J. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. In: Hesse-Bieber, S., Johnson, B. (szerk.): *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. New York: Oxford University Press. 57–71.
- Csörsz K. (szerk.) (2009). *A falu- és tanyagondnoki szolgáltatás. A 260 órás alapképzés tanfolyami jegyzete*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Dövényi Z. (2003). A településrendszer fejlődése és sajátosságai. In Perczel Gy. (szerk.), *Magyarország társadalmi-gazdasági földrajza*. ELTE Eötvös Kiadó. 521–532.
- Enyedi Gy. (1985). Az aprófalvak szerepe a társadalmi munkamegosztásban. In: Sükösd F. (szerk.): *Az aprófalvak közléte és ifjúsága*. KISZ Baranya Megyei Bizottsága. 16–22.
- Faludi E. (2004). A falugondnoki hálózat kiépülése. In: Csörszné Zelenák K. (szerk.): *Falugondnokság – a vidékfejlesztés szelíd módszere*. Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség. 24–29.

- Falugondokság (2020). *Falugondnokság határok nélkül – A falugondnoki szolgáltatás megújításának lehetőségei hálózati együttműködések által. Módszertani összegzés és ajánlás.* [http://www.falugondnoksag.hu/var/download/Modszertani\\_osszegzes\\_es\\_ajanlas.pdf](http://www.falugondnoksag.hu/var/download/Modszertani_osszegzes_es_ajanlas.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 07.20.
- Hubai J. (1992). *Magyarország erőforrásainak geográfiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kemény B. (2004a). A falu-és tanyagondnoki szolgálatok földrajzi elterjedtsége és a számbeli fejlődési lehetőségei. In: Csörszéné Zelenák K. (szerk.): *Falugondnokság – a vidékfejlesztés szelíd módszere*. Kecskemét: Tanya- és Falugondnoki Szövetség. 45–59.
- Kemény B. (2004b). A falugondnoki szolgálat alapértékei. In: Csörszéné Zelenák K. (szerk.): *Falugondnokság – a vidékfejlesztés szelíd módszere*. Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség. 22–23.
- Kemény B. (2004c). A falugondnok a falu életében. A falugondnok kapcsolatrendszere. In Csörszéné Zelenák K. (szerk.) *Falugondnokság – a vidékfejlesztés szelíd módszere*. Magyar Tanya- és Falugondnoki Szövetség. 41–44.
- Körmendi K. (1976a). Alaprajzi típusok. In: Kulcsár V. (szerk.): *A változó falu*. Budapest: Gondolat Kiadó. 114–120.
- Körmendi K. (1976b). Nagyságrendi típusok. In: Kulcsár V. (szerk.): *A változó falu*. Budapest: Gondolat Kiadó. 91–113.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2019). *Magyarország közigazgatási helynévkönyve 2019. január 1.* [https://www.ksh.hu/docs/hun/hnk/hnk\\_2019.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/hnk/hnk_2019.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 07. 20.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In: Kaiser, G, Presmeg, N. (szerk.): *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics*. ICME-13 Monographs. 181–197.
- Sántha K. (2017). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 48(12), 33–40.
- Sikos T. T. (1990). A lakossági infrastruktúra problematikája az aprófalvas térségekben. In: Tóth J. (szerk.): *Tér-Idő-Társadalom. Huszonegy tanulmány Enyedi Györgynek*. MTA RKK. 304–315.
- Székely Gy. (2006). *Az aprófalvak népességmegtartó képességének állapota, változásai, irányai, illetve javításának lehetőségei*. Budapest. [http://www.terport.hu/webfm\\_send/3990](http://www.terport.hu/webfm_send/3990) Utolsó letöltés: 2022. 05. 01.
- Szűcs A. (2009). *A kistelepülések helyzete az Alföldön*. KSH.
- Varga G. (é.n.). *Falugondnoki szolgáltatás a bonyhádi kistérség három településén.* <https://docplayer.hu/2430810-Varga-gabriella-katalin-falugondnoki-szolgaltatas-a-bonyhadi-kisterseg-harom-telepulesen.html> Utolsó letöltés: 2022. 05. 01.
- Zsikó J. (2000). A kultúraközvetítés funkciói, fogalma. *Tudásmenedzsment*, 1(1), 53–72.

## Újvári Edit

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-4552-1585

## Királykuti Anna

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0004-0019-9619

# Generációk viszonya a lokális értékekhez Szeged Klebelsberg-telepen

## Absztrakt

*A Szeged Klebelsberg-telepi lakosság az 1920-as években felépült városrészben alakította ki élénk közösségi életét. Ezek a lokális tradíciók és értékek a rendszerváltozást követően (az 1990-es évektől kezdődően) motivációt jelentettek a városrész civil közösségi életének újjászervezéséhez, intézményi kereteinek kialakításához, Klebelsberg Kuno tiszteletének felelevenítéséhez. Viszont a hagyományok fenntartása a Baby-boomer generáció munkájának köszönhető, a fiatalabb nemzedékek, különösen a Z-generáció nem, vagy csak kis részben kapcsolódnak be a közösségi programokba. A tanulmány ennek okait helyezi fókuszpontba, a témára vonatkozó interjúkutatást is hasznosítva. Valamint ismertetünk egy olyan projekt-tervezetet, amely a fiatalokat célozza: a program a Z-generációnak a lokális értékek ismeretébe való bevonásra irányul.*

**Kulcsszavak:** közösségi hagyományok, lokális értékek és identitás, Baby-boomer és Z-generációk, intergenerációs projektterv

## Abstract

Generations' attitudes to the local values in Szeged Klebelsberg-Settlement  
*The population of Szeged Klebelsberg-Settlement developed a lively community life in the district built in the 1920s. The memory of these local tradition and values were the motivation for the reorganisation of the civil community life of the district, the development of its institutional framework and the revival of the honour of Kuno Klebelsberg, after the regime change from the 1990s. However, it is the work of the Baby-boomer generation that has kept these traditions alive, with younger generations especially the Z-generation not or only partially involved in these community programmes. The presentation will focus on the reasons for this, drawing on interview research on the subject. There will also be presented a project proposal targeting young people: the planned programme aims to engage the Z-generation in local values thus strengthen their local identity.*

**Keywords:** community traditions, local values and indentity, Baby-boomer and Z-generation, intergenerational projekt-plan

## Bevezetés

A Szeged Klebelsberg-telep városrész közösségi életének sajátosságairól, a lokális kulturális örökség fennmaradásának dinamikájáról 2022-ben készült a *Klebelsberg-hagyományok Szeged Klebelsberg-telep közösségi életében* című TDK dolgozat. A kutatás részeként, a téma történeti vonatkozású részeinek feldolgozását követően – témavezetőként és a dolgozat

szerezőjeként –fókuszcsoporthoz és személyes interjúkat szerveztünk a városrész lokális értékeinek fenntartásában meghatározó szerepet játszó személyekkel. Olyan helyi lakosokról van szó, akik a telep évszázados történetében<sup>1</sup>, az egykori „Vasutastelep”, majd 1928-tól „Gróf Klebelsberg Kuno-telep” alapításában szerepet játszó egykori vasutascsaládok leszármazottai, korosztályukat tekintve a baby boomer generáció tagjai. A telepi mikroközösség 1980-as évekig tartó viszonylagos zártságának következtében, az interjúalanyokra teljes mértékben érvényes William Strauss és Neil Howe kutatópáros generációmeghatározása, mely szerint: „a generáció olyan személyek csoportja, akik azon a történelmi időn és téren osztoznak, mely kollektív személyiséget biztosít nekik” (McCrinkle, Wolfinger 2010: 14).

A részben veterán, döntően baby boomer-generáció<sup>2</sup> helyi tagjainak gyermekkorát, szocializációját a városrész zárt, összetartó közösségi élete határozta meg, amelyet számos visszaemlékezés, hiteles, emberi történet írott változatával örökítettek meg a helytörténeti kötetek<sup>3</sup>. Ez a generáció nagy jelentőséget tulajdonít a helyi hagyományoknak, azt kiemelkedő értéknek tartja, fenntartásában aktív szerepet vállal.

A lokális örökség fenntartásában közreműködő interjúalanyokkal készített interjúk rávilágítottak egy generációs problémára, ezért ezt az aspektust érdemes elmélyültebben megvizsgálnunk, tehát a TDK-dolgozatban felmerült téma generációkutatásból történő továbbgondolására teszünk kísérletet. Tanulmányunkban ezt helyezzük fókuszba, a megoldásra egy konkrét, a generációs szakadékot áthidaló programra is javaslatot téve. A tervezett közösségfejlesztő projekt eredményessége érdekében megkerülhetetlen a generációkutatás eredményeinek áttekintése, valamint a célcsoport, a Z-generáció számára megfelelő edukációs sajtósajátságok, módszertanok alkalmazása. A különböző generációk együttműködésére vonatkozó, a munkahelyi eredményesség növelését célzó humánfejlesztési kutatások és tanulmányok is hasznosak a témánk szempontjából.

## Generációs szakadék a Klebelsberg-telepi hagyományörzésben

A TDK-kutatás során a helyi közösségi életre vonatkozó interjúválaszok egybehangzóan kiemelték, hogy Szeged Klebelsberg-telep lakosságára az 1950-es, 1960-as évekig erős közösségi összetartozás volt jellemző, amelynek felelevenítésében az 1929-es „Gróf Klebelsberg Kuno-telepi Polgári Kör” örökségét követve, az 1999-ben megalapított „Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület” vállal szerepet. A helyi Harangláb Nyugdíjasklubban szintén meghatározó az egykori telepi közösségi élet hagyománya. Ugyanakkor a városrész lokális örökségének fiatalok számára történő továbbadását problémásnak látják. Ez természetesen nem csupán helyi, hanem általános jelenség, amely együtt jár a Z-generáció közösségi kapcsolatainak gyengülésével. Annak ellenére, hogy 2015-től kezdődően a helyi, klebelsbergi iskola épülete önkormányzati támogatásnak köszönhetően közösségi házként funkcionál, a lokális értékek folytonossága nem biztosított. Ennek több okát is említették az interjúalanyok, köztük a generációs szakadék problémakörét is.

A városrész lakosságának összetétele az 1980-as évek helyi építési hullámától kezdődően átrendeződött, a telepet alapító, összetartó vasutascsaládok közé újonnan beköltöző családok eleve nem rendelkez(het)tek lokális identitással. Valamint az X és Y generáció tagjai, munkahelyi leterheltségeikből eredően, nem vesznek részt a városrész hagyományait ápoló ünnepeken (Klebelsberg-ünnepség: október eleje; Telep Napja: június eleje). Legfeljebb az egyesület által szervezett szórakoztató programokba és sportrendezvényekbe (majális, gyermeknap, focikupa, futóverseny, sportklubok) kapcsolódnak be. Emiatt Szeged Klebelsberg-telep az „alvó települések” jegyeit mutatja, a lakosság aktív része a városban tölti ideje jelentős részét, a közösségi élet sem köti a városrészhez. Elvileg a Z-generáció tagjait lehetne aktívabban bevonni,

<sup>1</sup> A városrészt a trianoni döntést követően Vajdaságból és Erdélyből Magyarországra áttelepülő vasutascsaládok alapították, „Vasutas Házépítő Szövetkezetet” alkotva, az 1920-as években (Újvári 2007).

<sup>2</sup> A generációk megnevezésében a Steigervald Krisztián által is képviselt felosztást követjük (Steigervald 2020: 55–58).

<sup>3</sup> Weber Mihály: *Új honfoglalás*, Klebelsberg-telep 1928–1934 között (Újvári 2007); telepi lakosok visszaemlékezései gyermekkoruk telepi környezetére (Nacsá 2018).

közösségi élményt biztosító programokon keresztül, de az interjúalanyok erre nem látnak esélyt.

A kutatómunka során készített interjúk kiemelték azt a közösségi életet gyengítő folyamatot, amit a helyi, a Szegedi Alsóvárosi Általános Iskola tagintézményeként működő, négy osztályos iskola (a csökkenő gyermeklétszám miatti) megszüntetése okozott a 2000-es évek elején, éppen a telep Z-generációhoz tartozó fiataljainak korai szocializációs időszakában. Teljessé vált az a folyamat, amelynek eredményeként a telepi gyermekek különböző szegedi iskolákba járnak már 6-7 éves koruktól kezdődően, így sem köztük, sem a szülők között nem alakul ki a helyi iskola által generált szocializáció és identitás. Ebből eredően már a fiatalok, a Z-generáció tagjai közötti nemzedéki kapcsolódások is esetlegesek, fragmentáltak.

Mindebből az következik, hogy a fiatal nemzedék esetében nincs összetartó közösség, nem ismerik lakóhelyük egy évszázados, kiemelkedő és eredményes összefogást bizonyító közösségi hagyományait. A helyi közösségi házban 2015-ben létrehozott Szeged Klebelsberg-telepi Helytörténeti Gyűjtemény jól strukturáltan bemutatja ugyan a városrész történetét, a helyi Klebelsberg-tisztelet okait és sajátságait, de ezek az értékek nem rezonálnak a fiatal korosztályban. Sőt, a közösségi házban több alkalommal kezdeményezett Ifjúsági klub sem bizonyult működőképesnek. Az egyesület által szervezett „Klebelsberg-vetélkedők”-be is az idősebb korosztály tagjai kapcsolódtak be.

A városrész hagyományörzésének aktív képviselőivel felvett fókuszcsoportos és személyes interjúkból<sup>4</sup> megállapítható, hogy a helyi hagyományok átadása a fiatalok számára nehézséget okoz, az idősek kevésbé tudják megszólítani őket. Telepi iskola hiányában a hagyományokat nincs kinek továbbadni, a Z-generáció kiesik a hagyományörzésből. Mivel nem alkotnak közösséget, a helytörténeti múlt és a közösségi hagyományok iránt is kevésbé fogékonyak. Baricz Zsoltné Tihanyi Magdolna, a Polgári Kör Egyesület egyik vezetőségi tagja az alábbi gondolatokat fogalmazta meg a helyi hagyományok ápolásának nehézségeiről.

„Nincs iskola, és nem ismerjük az iskolás gyerekeket, ez a legnagyobb hiány, amikor keresünk szereplőket, akiket be szeretnénk vonni [az egyesületi programokba]. Óvoda van, őket mindig tudjuk kérni, és részt is vállalnak, de az iskolás korosztály kiesett. Nem tudjuk megszólítani, mi már öregek vagyunk, nincs kapcsolatunk gyerekekkel. Úgy érzem, hogy a mi korosztályunk, tehát a nyugdíjas korosztály, az minden területen megszólítottnak érzi magát. De a programokat úgy kellene bővíteni, hogy minél több iskolás korút és fiatalot meg tudjunk szólítani.” (Királykúti 2022).

Gáspár Ferencné Hegyi Zsuzsanna, a Polgári Kör Egyesület vezetőségi tagja szerint Klebelsberg munkásságát és a helytörténetet kellene elsősorban megismertetni a fiatalokkal.

„A szép hagyományok gyökerei minket erősítenek, és igenis, ott kell a gyökereknél kezdeni. A gyökerekhez való ragaszkodás ott kezdődik, hogy helytörténet, de az már nagyon nehéz, hogyan lehet bevonzani, hogyan lehet megismertetni Klebelsbergnek a munkásságát a fiatalokkal. Az itteni mostani fiatalok többségében nem ismerik egymást, nem együtt nőnek fel, ez nagy problémát okoz a hagyományörzésben.” (Királykúti 2022).

Nacsa Jánosné Kovács Mária, a *Múltidéző. Szeged Klebelsberg-telepi visszaemlékezések* című kötet szerkesztője szerint sem jellemző a fiatalok aktivitása Klebelsberg-telepen. Ő is kiemeli a generációk közti kapcsolatok hiányát: „A fiatal nyugdíjasok jobban bevonhatók mindenbe, mint azok, akik dolgoznak, a fiatalok meg inkább csak a saját köreikben vannak” (Királykúti 2022). A Szeged Klebelsberg-telepi hagyományokat tehát az idősebb korosztály élteti, az interjúalanyok szerint a fiatalok motiválására külső hatás és szülői ösztönzés lenne szükséges.

<sup>4</sup> A TDK kutatómunka során, Szeged Klebelsberg-telepen 2022. október 10–12-én zajlottak az interjúfelvételek, amelyeknek névvel történő közzétételéhez hozzájárultak az interjúalanyok (Királykúti 2022).



## Intergenerációs lehetőségek

Generációelméleti szempontból a lokális örökség folytonosságának problémája mögött – egyéb szociológiai tényezők mellett – a baby-boomerek és a Z-generáció közti generációs szakadék határozható meg. Ha olyan közösségfejlesztő program tervezését határozzuk el, amely a boomer-nemzedék által képviselt lokális örökség Z-generációnak történő továbbadását célozza, akkor egyrészt figyelembe kell vennünk az idősödő társadalom problematikáját, az annak kezelésére kialakított kreatív, aktivizáló módszereket, másrészt a Z-generációs adottságokat és az azokra építő edukációs metodikát. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy a technológiai fejlődés, elsősorban a digitális világé, olyan robbanásszerű változást hozott, amely felerősítette a generációkat elválasztó különbségeket (Lestyán, Mészáros 2017: 4). Hiszen a mélyülő digitális szakadék különösen érvényes a jelenlegi nagyszülő – unoka korosztályokra.

A demográfiai korfa változásával a 21. századot „az idősek évszázadának” tekintik, ezért is szükséges, hogy a szociálpolitika előtérbe helyezze az elöregedő társadalom problémáját (Horváth-Fekete 2005: 3). Az idős korosztály aktivizálását, a generációk közötti partnerség elősegítését a szociális és a közművelődési intézményrendszernek is fel kell vállalnia. A többgenerációs családmodell eltűnése és ezzel összefüggésben az idős generáció elmagányosodása a hagyományok átadását is ellehetetleníti. Konrad Lorenz 1972-ben, saját meghatározása szerint, „jeremiádként” fejtette ki az emberiséget szerinte fenyegető nyolc fő veszélyt. Hetedik vétekként nevezi meg az akkori beat-nemzedéknek (a mai boomer-generációnak) az idősebb (veterán) nemzedékek elleni ’68-as lázadását, amelyet a „tradíciók lerombolása” miatt tartott veszélyesnek (Lorenz 2001: 80). Lorenz amellett érvel, hogy a kultúrával való azonosulás természetes és mély emberi igény, a hagyományok átvétele az idősebbektől – a szükséges megreformálással – nagyon fontos, ennek hiánya „identitászavart” okoz (Lorenz 2001: 118). Steigervald Krisztián generációkutató szintén fordulópontként említi a generációs kapcsolatrendszerben az 1960-as éveket, amelytől kezdődően a technológia eszközök fejlődése, széleskörű alkalmazása a közösségek háttérbe szorulását és az egyén előtérbe kerülését eredményezték (Steigervald 2020: 17).

A közösségek gyengülése és a generációk eltávolodásának problémája olyan társadalmi kihívás, amely tudatos programokkal enyhíthető. Például Győrben 2005-ben kezdték meg a *Generációk egymás közt, egymásért* elnevezésű projektet, amelynek keretében az idősotthonok lakói, nyugdíjas klubok és a város közoktatási intézményei, valamint a Széchenyi István Egyetem hallgatói közötti intergenerációs programokat valósítottak meg. A rendezvények, programok célja: „a generációk és az idősek egymás közti kapcsolatának erősítése, a múlt értékeinek közös felkutatásával, régi események, hagyományok, népszokások, mesterségek bemutatásával, amelyben az idős emberek és a fiatalok aktívan részt vesznek” (Horváth-Fekete 2005: 8). A győri projekthez az ország számos településéről csatlakoztak idősekkel foglalkozó intézmények, minden esetben a hagyományokat őrző programokat valósítottak meg, generációk összekapcsolásával. A projekt elemeként került sor a *Generációk közötti kapcsolat erősítése* elnevezésű programra is, amelynek keretében a győri egyetemisták és a „Nyugdíjasok Garzonháza” lakói olyan vetélkedőn vettek részt, amelyben a különböző generációkhoz tartozók alkotnak vegyes csoportokat.

Az Európai Unióban 2012 volt az aktív idősödés és a generációk közötti szolidaritás európai éve, amelynek hivatalos dokumentuma az emberi társadalom egyik alapelveként ismeri el a generációk közötti szolidaritást. A demográfiai mutatók mentén a tevékeny idősor megvalósítását a 21. század egyik meghatározó kihívásának tekintik, a tematikus év célja „a tevékeny idősor értéke tudatosításának erősítése, az információcsere ösztönzése, a tevékeny idősorral kapcsolatos politikák támogatása és az Unió és a tagállamok, valamint az állami és magánszektorban tevékenykedő valamennyi érdekelt fél konkrét fellépéseit szolgáló keret létrehozása”. Az intergenerációs kapcsolatok előtérbe helyezése is megfogalmazódik a dokumentumban: „mindenekelőtt az olyan programokat kellene fontolóra venni, mint például a »generációs mentorálás«, mely ösztönzi az idősebb szakértők és a fiatal nemzedék közötti eszmecserét a munkahelyen és a képzések során, (...) ösztönözni kell a fiatalok és idősek közötti tevékeny

párbeszédet és tapasztalatcserét; ebben az összefüggésben hangsúlyozza a nemzedékek közötti projektek szerepét<sup>5</sup>.

Ennek az európai elvnek megfelelően, Varga László a következőképpen hangsúlyozza az intergenerációs tanulás jelentőségét: „Serkenti a szociális kapcsolatok generációkat átfogó kialakítását, támogatja a kulturális tapasztalatcserét. Hiánya esetén a generációk beágyazódnak saját világukba, fiatalok és idősek tapasztalati élményei között alapvető különbségek lesznek, melyek generációk közötti gátakat eredményeznek” (Kardos 2012: 6). A hatékony kapcsolatteremtésnek meghatározó eleme az interakció, a bevonódás, ezért is van nagy jelentősége a közös élményre építő programoknak, amelyekre számos hazai és külföldi példa található a *Generációk közötti tanulás* című kiadványban (Kardos 2012).

A generációk közötti kapcsolatok eredményes megteremtéséhez, fejlesztéséhez a jelenlegi fiatal generáció, a „Z-sek” sajátos nemzedéki adottságait is reálisan kell látni. A szakirodalom a Z-generáció jellemzőiként sorolja fel a folyamatos mobilhasználatot, az IKT eszközökre való nyitottságot, a hagyományos metodikák iránti motiválatlanságot. Mindemellett az interaktivitás iránti igény, a csoportfeladatok, játékos feladatok kedvelése is jellemzi ezt a nemzedéket (Varga 2017: 17). Steigervald Krisztián a Z-generáció élményközpontúságát hangsúlyozza, a fiatalok számára az offline és az online világ határai elmosódnak, a kép- vagy videóalapú információ kerül előtérbe. IKT készségeik jellemzően magasabbak, mint az idősebb generációké: „a tudás irányának rendszeres megfordulása (fiataloktól az idősek felé) elképesztően magabiztossá teszi a Z-seket” (Steigervald 2020: 131–148). Ehhez kapcsolódik a „fordított szocializáció” fogalma, amely az új, fiatalabb generáció tagjai által használt infotechnológiai eszközök alkalmazásának tudásmegosztását jelenti az idősebbekkel, amely generációs hídként is működhet (Századosné Lerf 2017). Szegeden is több olyan program megvalósult az középiskolai közösségi szolgálat keretében, amelyek során középiskolások tanították az internethasználatra a nyugdíjas korosztályhoz tartozókat. A munkahelyeken is jelentkező generációs szakadék csökkentése, ezáltal a hatékony munkavégzés érdekében megjelentek olyan módszertanok, amelyek számot vetnek ezekkel a generációs különbségekkel. Például a GEN GAME módszer a különböző korosztályhoz tartozó kollégák közös programja, olyan játéktevékenység, amely közelebb hozza a munkatársakat, ezzel alapozva meg közös munkavégzés hatékonyságának növelését (Századosné Lerf 2017: 191).

Ugyanakkor a Z-generáció esetében még az X-generációs szülőkkel is digitális szakadék alakul(hat) ki, az IKT eszközök eltérő használata miatt. A Z-seknél a netes kapcsolattartás jelentősége olyannyira előtérbe kerül, hogy a személyes baráti társaságot mikroplatformok helyettesítik, amelyek az érdeklődési kör köré szerveződnek. Bár a kooperációs készségekre az online térben játszódó játékok esetében is szükség van, tehát ez a fontos készség fejlődik, viszont a személyes kapcsolattartás ritkább, ennél fogva a kommunikációs készségek csiszolására kevesebb az alkalom (Steigervald 2020: 143–44). Ezért is rendkívül fontos a személyes jelenléttel megvalósuló, közösségi élményre alapozó kreatív programok szervezése a fiatalok számára, amelyben ugyanakkor az IKT eszközök is szerepet kapnak.

A Jekkel szerzőpáros a Z-generációt célzó oktatási metodikával kapcsolatban kiemeli a kreativitás, a problémamegoldó, tapasztalati alapú tanulás alkalmazásának fontosságát, az asszociatív tanulási gyakorlat szerepét. Ennek mentén hangsúlyozzák, hogy az a hatékony program, amelynek során a „Z-generáció nyelven” zajlik a kommunikáció, folyamatos aktivizálás és gyors visszacsatolás történik, építenek a vizuális információkra (Jekkel, Jekkel 2017: 34–35). Ezért is célszerű a szintén Z-generációs Közösségszervezés BA szakos egyetemi hallgatók szakmai és nemzedéki tapasztalataira alapozni a Klebelsberg-telepi hagyományok megismertetését célzó program kidolgozása és megvalósítása során.

Számot kell vetni azzal is, hogy általában mély generációs szakadék állapítható meg a jelenlegi boomer- és Z-generáció között, azaz a nagyszülő–unoka kapcsolatokban. Hiszen az új technológiai rendszerek, az okoseszközökön működő közösségi média keretei alapvetően átalakították a kommunikációt, amely a személyközi kapcsolatrendszerben, annak stílusában is jelentős

<sup>5</sup> Az Európai Parlament és a Tanács 2011. szeptember 14-i 940/2012/EU határozata az aktív idősödés és a nemzedékek közötti szolidaritás európai évről (2012) [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0241\\_HU.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0241_HU.html)

változásokat eredményezett, ahogy erre Steigervald Krisztián is felhívja a figyelmet. Az új, multimédia-használat által dominált életstílus, az „új elektronikus otthonok” jellemzője az otthonközpontúság és az individualizmus (Castells 2005: 486). Az új technológiai eszközök használata még a családi kapcsolattartást is negatívan befolyásolja, a személyesség háttérbe szorulását eredményezi, ami negatívan befolyásolja a gyermeki szocializációt (Fekete 2018). A X és Y-generációs szülők okoseszköz-használata a gyermekek természetes közösségi-családi szocializációját is nehezíti, gátolja, és mindez kihat a következő, az Alfa-generáció szociális és kommunikációs készségeinek formálódására (Steigervald 2020: 148). Ezek a tendenciák nehezítik az emberi csoportalkotás hagyományos módozatainak érvényesülését, sőt, szélsőséges esetekben annak már a lehetősége ellen is hatnak. Emiatt is nehéz a Z-generáció tagjait közösségi élményt biztosító programokba bevonni, a közösségi értékek vállalására, a lokális örökséget megismerő-átadó aktivitásra és bevonódásra ösztönözni őket.

## Intergenerációs projektterv

A fentebb részletezett tényezők miatt nagy kihívás, de nem lehetetlen megvalósítani a Szeged Klebelsberg-telepi közösségi értékek és hagyományok megismertetését célzó programot, amely generációs hídként szolgálna. A generációs különbségek és a Klebelsberg-telepi tapasztalatok alapján a felmerülő problémára jó megoldás lehet egy olyan program, amely képes egymáshoz közelebb hozni az idősebb és fiatalabb generációkat, valamint élményteli módon valószínűsíti meg a közösségi értékek tudatosítását. Úgy véljük, hogy játékos formában meg lehet szólítani a fiatalokat, ezért a cél egy olyan csapatvetélkedő megtervezése a 2023. évi helyi Klebelsberg ünnepséghez kapcsolódóan, amely alkalmas a hagyományok ápolására, és képes a fiatalokat bevonni a telepi életbe, ismertté tenni számukra Klebelsberg Kuno és a helytörténet gyűjtemény, örökség jelentőségét.

A Közösségszervezés BA szakos tanulmányok során szerzett tapasztalatokat és ötleteket felhasználva dolgoztunk ki egy középiskolásoknak szóló, Klebelsberg és Klebelsberg-telep témájú csapatvetélkedőt, amely 2023. október elején valósul meg. A projekt célcsoportja elsősorban a Z-generáció tagjai, vagyis telepi középiskolások, azért, mert elsősorban az ő életükben szeretnénk erősíteni a lokális értékek ismeretét és fontosságát. A vetélkedőre hat négyfős csapat jelentkezését várjuk, amelyek tagjai telepi kötődésűek. A programba való benevezés feltétele a csapatnév kitalálása, valamint egy, a csapatok által elkészített (helytörténeti vagy Klebelsberg témájú) poszter, hogy ráhangolódjanak és készüljenek az eseményre. A csapatok számára a felkészüléshez és a poszter készítéséhez helytörténeti szakirodalmat biztosítunk.

A csapatok motiválásának is jelentősége van a szervezés során, ugyanis el kell érniük, hogy a fiatalok érdeklődve vegyenek részt az eseményen. Mivel a vetélkedőn olyan feladatok is lesznek, amelyek előzetes felkészülést igényelnek, a motivációjukat és a részvételüket vonzó nyereseményekkel kívánjuk elérni. Az előzetes felkészüléshez a csapatok számára biztosítjuk a két helytörténeti kiadványt (Újvári 2007, Nacsá 2018), a szükséges olvasmányok kijelölésével. Olyan díjakat szeretnénk kisorsolni a résztvevő csapatok között (pl. szabadulószoza, Crazy Jump stb.), melyek a személyes közösségi élményt erősítik, hozzájárulnak a csapatépítéshez, hiszen ez a Z- és Alfa-generáció mindennapjaiban kevésbé érvényesül. A győztes csapat tagjai számára a fődíj a 2024. évi Szegedi Ifjúsági Napok napijegye lesz. A nyereseményeket az elnyert Szeged Megyei Jogú Város önkormányzati kiírású pályázat (Városi Kulturális Keret) finanszírozásával, valamint helyi szponzorok támogatásával biztosítjuk. A korosztály számára vonzó díjazás nagyon fontos, hiszen e motiváció révén érhetjük el a bevonásukat a programba.

A generációs kapcsolódás kialakítása érdekében nagy hangsúlyt fektetnénk arra, hogy a telepen működő Harangláb Nyugdíjasklub és a Polgári Kör Egyesület tagjait is bevonjuk a programba. Az általunk megtervezett Z-generációs programban számítunk a helyi baby-boomer generáció tagjainak részvételére is. Ennek alapján az idősebb lakosok nagyobb szerepet kapnak a program egyes elemeiben, őket is bevonjuk a megnyitó, a feladatok állomásainak és a záró közös bográcsozás lebonyolításába. Ez a törekvés lehetővé teszi, hogy az idősebbek közelebb kerüljenek a fiatalokhoz, illetve azt is, hogy közös élményben legyen részük.

A vetélkedő tervezése egyetemi kurzus (A kulturális és humánfejlesztési projektek menedzsmentje) keretén belül történik, szaktársak segítségével. A tervezés során már készült feladat-

lebontási struktúra, tevékenységlista, erőforrás tervezet, ütemterv és költségtervezet. A vetélkedő megvalósítása során az évfolyamtársak és az alsóbb éves hallgatók segítségére is számítottunk, akik az egyes állomásokon bonyolítják le a feladatokat. A projekt módszertan követelményeit figyelembe véve, a bevont diákok aktív, alkotó folyamataira, a feladatok komplex jellegére, az önálló tapasztalatszerzésre, a csapattagok közti kooperációra helyezük a hangsúlyt (Hortobágyi 2002: 10–14).

A csapatvetélkedő állomásainak feladatait annak figyelembevételével terveztük meg, ami a Z-generációra vonatkozó, fentebb említett kutatásokban megfogalmazódott: IKT eszközök használata, kreativitás stb. Mivel a mostani középiskolások a „digitális nemzedék” tagjai, és nagy szerepet játszik az életükben az okoseszközök használata, úgy gondoljuk, a hagyományos feladatokba érdemes olyan digitális elemeket is beépíteni, amelyekben ezeket a készségeiket is hasznosítani tudják. Ezáltal hagyományos, és egyben digitális feladatok keretein belül ismerhetik meg Klebelsberg Kunot és Klebelsberg-telepet. A feladatok lebonyolításában telepi idős lakosok vesznek részt, így ők is átélhetik a közösségi játék élményét.

A feladatok típusait tekintve, a vetélkedőn lesznek elméleti, logikai, gyorsasági, mozgásos és digitális feladatok. A keresztretjvény során a Közösségi Házban található helytörténeti gyűjteményben kiállított tablókra kell megtalálni az egyes meghatározásokhoz, kérdésekhez tartozó megoldásokat, amelyek Klebelsberghez és a telep történetéhez kapcsolódnak. A Puzzle feladatnál Klebelsberg-telepi jellegzetességek fényképeit (harangláb, telepi óvoda, Klebelsberg-emlékmű, *Hírharang* folyóirat<sup>6</sup> borítója) kell a csapatoknak minél gyorsabban kirakni puzzle formájában. A csapatok akkor kapják meg az egyes puzzle-darabokat, ha helyesen válaszolnak a helytörténeti kérdésekre. Az activity játéknál a csapatok tagjainak a játék szabályainak megfelelően, a kártyákon látható, Klebelsberghez és a telephez kapcsolódó fogalmakat, jelentős eseményeket, hagyományokat kell elmutogatni, lerajzolni, vagy körülírni. A csapattagok egymást váltják, amíg le nem telik az idő, és a cél az, hogy adott időn belül minél több pontot szerezzenek. A feladatok között szerepelni fog egy szónoki beszéd megírása is; a csapatok közösen írnak egy szónoki beszédet Klebelsberg nevében, a kultúra és az oktatás fontosságáról, valamint arról, hogy mindez mit jelent számukra. Ehhez szükséges lesz előzetes felkészülés, amelyet a csapatok számára kiosztott helytörténeti kiadvány alapján oldhatnak meg. Ennek érdekében, hogy a csapatokat mozgásos feladattal is aktivizáljuk, rendezünk egy vasúti-hajtány versenyt, a Klebelsberg-telephez közeli szegedi Rendezőpályaudvaron. A csapatok egymás ellen versenyeznek, és időre kell a vasúti hajtánnyal egyik pontból a másikba eljutni. Ez kötődik a telep vasutas múltjához, valamint több alkalommal sor került helyi rendezvényeken ilyen jellegű versenyre.

A generációk összekapcsolását elősegítő egyik feladat a Kahoot játék lesz, ugyanis, míg a fiatalok jól ismerik a játék menetét, addig az időseknek az újdonságnak számít. Azok az idős lakosok, akik használnak okostelefont, egy kis segítséggel szintén be tudnak kapcsolódni a játékba, amely a regisztrációt követően egyszerűen, jól átláthatóan működtethető. Ezáltal ők is részeseülhetnek a közös kvízzjáték élményében, s a fiatalok is láthatják, hogy az idősek is képesek elsajátítani a digitális eszközökkel kapcsolatos új ismereteket.

A generációk közötti kapcsolat kialakítását segítheti elő az Élő Könyvtár. Ez a módszer Dániából származik, egy dán ifjúsági civil szervezet dolgozta ki 2000-ben az ifjúság aktivizálása érdekében. Az alapötlet szerint egy olyan fizikai teret kívántak létrehozni, amelynek berendezése éppen olyan, mint egy könyvtáré, a benne lévő „könyvek” pedig valójában emberek, a maguk életútjával, történeteikkel. A módszer megteremtői szerint a közvetlen beszélgetés hiteles ismereteket és élményt nyújt, valamint „Az Élő Könyvtár az emberi jogok és az emberi méltóság tiszteletét elősegítő eszköz” (Abergel 2005). A dán kezdeményezés pozitív megítélést kapott, majd 2001-ben már a budapesti Sziget Fesztiválon is szerveztek Élő Könyvtárat. Ezt követően már Európa több országában, számos eseményen helyet kapott a módszer. A „kikölcsönözhető” élő könyvek az olvasókkal párbeszédet folytatnak, s válaszolnak az olvasók kérdéseire is (Abergel 2005: 9). Az Élő Könyvtáraknak mindig előre meghatározott céljuk és témájuk van, mindig az adott eseményhez kapcsolódnak, tehát a szervezőknek a tervezés során meg kell

<sup>6</sup> Szeged-Klebelsberg-telepi Polgári Kör havonként megjelenő helyi kiadványa a *Hírharang*: <https://klebelsberg-egyesulet.hu/hirharang/>



határozni a szándékot és a megvalósítás módját, helyszínét, illetve a szervezők szerepét is tisztázni kell (Abergel 2005: 23).

A módszer szempontjait és lehetőségeit figyelembe véve, a Klebelsberg-telepi vetélkedő során szeretnénk Élő Könyvtárat alkalmazni úgy, hogy beépítjük az állomások feladatai közé. A vetélkedő esetében az Élő Könyvtár szereplői a baby-boomer generáció telepi tagjai lesznek, akiket az „olvasók”, vagyis a telepi fiatalok személyes beszélgetés során ismernek meg. Kiválasztunk olyan helyi időseket, akik szorosan kötődnek a telephez, és szívesen mesélnének a múltjukról, gyermekkorukról és a telephez fűződő viszonyukról, élményeikről. A csapatok véletlenszerűen kölcsönzik ki az Élő Könyvet: húznak egy nevet, és az alapján minden csapathoz egy, az idősebb generációhoz tartozó résztvevő kerül. A feladat során a csapatoknak egyéni szempontrendszer szerint egy beszélgetést folytatni az idős telepi lakossal. A kérdéssort is a csapatok állítják össze az alapján, hogy mit tartanak fontosnak megkérdezni a beszélgető partnertől mint Élő Könyvtől. Ezt követően egy összegzést kell készíteni a beszélgetés alapján, majd ezt a csapatok felolvassák. Mivel a feladat értékelése szubjektív, ezért a csapatok a feladat teljesítéséért kapnak azonos pontszámot.

A vetélkedő azért segít közelebb hozni egymáshoz a generációkat, mert az idősebbek is segítenek lebonyolítani a feladatokat, ezáltal teljes mértékben bekapcsolódnak a programba, a fiatalok pedig közelebről megismerhetik a telepi idősök életét, szokásait. A játékos feladatok pedig jó lehetőséget biztosítanak a két generáció számára, hogy jobban megismerjék és elfogadják a két korosztály sajátosságait, a közös élménynek köszönhetően közelebb kerüljenek egymáshoz.

## Konklúzió

Mivel a lokális értékek, hagyományok továbbadása mindig is a generációk természetes kapcsolata révén valósult meg, a fentebb vázolt, intergenerációs projekttervvel is ezt a modellt követjük. A Z-generációs fiatalokat célzó, boomer-generációhoz tartozó idősebbeket bevonó csapatvetélkedő olyan élményalapú, közösségi program, amely elősegítheti a Szeged Klebelsberg-telepi lokális értékek átadását. A projekt eredményessége érdekében megkerülhetetlen az érintett generációk sajátosságainak figyelembevétele, az arra történő építés, valamint a generációs kapcsolatokat elősegítő módszerek alkalmazása. A generációs szakadék csökkentéséhez a beszélgetést, kooperációt, közös élményt elősegítő program járulhat hozzá, melynek hatékonyságát a megvalósítást követően további kutatással szükséges monitorozni.

## Irodalom

- Abergel, R., Rothemund, A., Titley, G., Wootsch, P. (2005). *Nézz a borító mögé! Útmutató az Élő Könyvtár szervezői számára*. Európai Ifjúsági Központ. <https://rm.coe.int/living-library-guide-hu-2005/16808d0173> Utolsó letöltés: 2023. 05. 02.
- Castells, M. (2005). *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora I. Gazdaság, társadalom, kultúra*. Gondolat – Infónia.
- Fekete M. (2018). *eIDŐ, avagy a szabadidő behálózása: Generációs kultúrafogyasztás a digitális korban*. Belvedere Meridionale.
- Hortobágyi K. (2002). *Projekt kézikönyv*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Horváth-Fekete V. (szerk. 2005). *Generációk egymás közt, egymásért*. Győr megyei Jogú Város Önkormányzata.
- Jekkel D., Jekkel O. (2017). Generációs különbségek az infokommunikációs eszközök használatában, az oktatás optimalizálása az új igényekhez. In: Lestyán K., Mészáros A. (szerk.): *Generációso(k)k: tanulmányok a generációk témakörében*. Szent István Egyetemi Kiadó. 26–39.
- Kardos A. (szerk. 2012). *Generációk közötti tanulás*. Tempus Közalapítvány.
- Királykúti A. (2022). *Klebelsberg-hagyományok Szeged Klebelsberg-telep történetében*. TDK dolgozat, kézirat.
- Lestyán K., Mészáros A. (szerk. 2017). *Generációso(k)k: tanulmányok a generációk témakörében*. Szent István Egyetemi Kiadó.
- Lorenz, K. (2001). *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Budapest, Cartaphilus.
- McCrinkle, M., Wolfinger, E. (2010). Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása, *Korunk* 11., 13–16.
- Nacsa J. (2018). *Múltidéző – Szeged-Klebelsberg-telepi visszaemlékezések*. Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület.
- Steigervald K. (2020). *Generációk harca. Hogyan értsük meg egymást?* Partvonal.



- Századosné Lurf A. (2017). Gen Game modell – Multigenerációs együttműködés fejlesztése. In: Lestyán K., Mészáros A. (szerk.): *Generációso(k)k: tanulmányok a generációk témakörében*. Szent István Egyetemi Kiadó. 189–198.
- Újvári Edit (szerk. 2007). *Szeged-Klebelsberg-telep története*. Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület.
- Újvári Edit (2016). Kulturális és közösségi élet – egyesületi szervezésben. A Szeged-Klebelsberg-telepi Polgári Kör Egyesület közösségszervező munkája. *Kulturális Szemle*.  
<https://www.kulturalisszemle.hu/storage/app/media/pdf/Kulturalis-Szemle-2016-2-ujvari-edit-kulturalis-es-kozossegi-élet-egyesületi-szervezésben-a-szeged-klebelsberg-telepi-polgari-kor-egyesulet-kozossegszervezo-munkaja.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 19.
- Varga Erika (2017.) Módszertani eltérések és attitűdbeli különbségek generációnként az oktatásban. In: Lestyán Katalin, Mészáros Aranka (szerk.): *Generációso(k)k: tanulmányok a generációk témakörében*. Szent István Egyetemi Kiadó. 8–25.

## Petzné Tóth Szilvia

SZE Apáczai Csere János Kar  
ORCID:0000-0003-0124-3891

## Csiszár Viktória

SZE Apáczai Csere János Kar  
ORCID:0000-0003-4050-5495

# Tudástranszfer az alsó tagozatos matematika oktatásban

## Absztrakt

*A hagyományos tanítási-tanulási formákat megkérdőjelezve fogtunk bele egy olyan kutatásba, amely a projektmunkát és a tudástranszfert veszi alapul. A jelenkori oktatáskutatás a tudástranszfert és az élethosszig tartó tanulást helyezi előtérbe. Egy olyan mérés elvégzését tervezzük a gyerekekkel, hogy az eddig megszokott oktatási környezetben melyik típusú feladatokat oldják meg pontosabban és nagyobb sikerrel. A hagyományosabb, matematikai formulákkal megadott feladatokat, vagy a problémába ágyazottakat. A mérés eredményei alapján javaslatokat teszünk és projektötleteket dolgozunk ki, hogy a mindennapi életben is megtalálják a matematikát, és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésével sikeresebb feladat- és problémamegoldókká váljanak életük során.*

**Kulcsszavak:** tudástranszfer, együttműködés, élethosszig tartó tanulás, projektoktatás

## Abstract

Knowledge transfer in elementary Mathematics education  
*Questioning the traditional forms of teaching and learning, we embarked on a research based on project work and knowledge transfer. Current educational research emphasizes knowledge transfer and lifelong learning during education. Our educational development activities are related to the development of thinking. Do the children manage to use what they learned in math class to solve problems in everyday life? In order to find this out, we plan to carry out a measurement with the children to see which types of tasks they solve more accurately and with greater success in the usual educational environment. The more traditional tasks given with mathematical formulas, or those embedded in textual tasks and real situations. Based on the results of the measurement, we make suggestions and project ideas so that they can find mathematics in everyday life and become more successful task and problem solvers during their lives by developing problem-solving thinking.*

**Keywords:** knowledge transfer, cooperation, lifelong learning, project education

## Bevezetés

„A tanítók és a tanulnivaló mindenhol jelen van. Életünk minden egyes perce felkínálja nekünk a lehetőséget, hogy odafigyeljünk.” – Wayne Dyer

Előző kutatásunkban a tudástranszfer lehetőségeit vizsgáltuk a virtuális és kiterjesztett valóság segítségével. A tanítási órákon alkalmazható modern IKT eszközök használatával néhány olyan applikációt mutattunk be, amelyek által interaktívva, ezáltal izgalmasabbá tehetjük az

oktatást. Az új tanulási-tanítási szokások megváltozásához nekünk, oktatóknak is alkalmazkodnunk kell, célunk, hogy a tanulók motiváltak, nyitott szemléletűek legyenek, a tudástranszfert a legkülönbébb élethelyzetekben tudják alkalmazni, ezzel megalapozva számukra az élethosszig tartó tanulás lehetőségét (Petz, Csiszár 2022).

Ahogy egy tanár a tanításai során a legoptimálisabban próbálja transzferálni a szaktudását, úgy ez a képesség elengedhetetlen mindannyiunk számára a hétköznapi életben is. A hatékony stratégia megtalálása és alkalmazása, illetve a meglévő képességszint figyelembevétele elengedhetetlen ahhoz, hogy a legjelentősebb képesség- és személyiségfejlődést, illetve tudásszint növekedést érjük el (Tóth 2023).

Az Európai Unió 1995-ben kiadott *Fehér könyve* részletesen tárgyalja az oktatás ügyét a munkaerőpiac és a gazdasági növekedés oldaláról megközelítve. A szakértők olyan társadalomban látják a jövőt, amelynek tagjai rugalmasan, életükben akár többször is állást változtatva képesek alkalmazkodni a megváltozott élethelyzetekhez. A másik kulcsfogalom az élethosszig tartó tanulás, amelynek egy széleskörű alpműveltségen kell nyugodnia és ezt folyamatosan fejleszteni szükséges (Setényi 1996). A dinamikusan fejlődő technológia arra enged következtetni, hogy mire a jelenleg még iskolapadban levő diákok kikerülnek a munkaerőpiacra, addigra új, eddig ismeretlen szakmák lesznek a keresettek. Emiatt szükséges a meglévő tudásukat minél szélesebb körben kiterjeszteni, a tudástranszfert előtérbe helyezni, hogy a problémamegoldás rutinfeladatnak számítson az oktatási folyamatokban és így az élet számos területén sikereket érjenek el.

## A tudástranszfer elmélete

A hetvenes évektől kezdve nagy változások következtek be a különböző ismeretelméletekben, melyek hatással voltak a tudástranszfer fogalmára és szerepének megítélésére a pedagógiai kutatásokban. Az egyik fő irány elfogadta a transzfer hagyományos szemléletét, miszerint transzfer lép fel, ha az új feladat elemeiben egyezik az eredeti, tanulási szituációban levővel, vagy ha az egyik feladatban megtanult alapelveket alkalmazzák a másikban. A másik irány képviselői (Palincsar, Brown 1984) a transzfer megtanulásának képességét vizsgálták. (Molnár 2002)

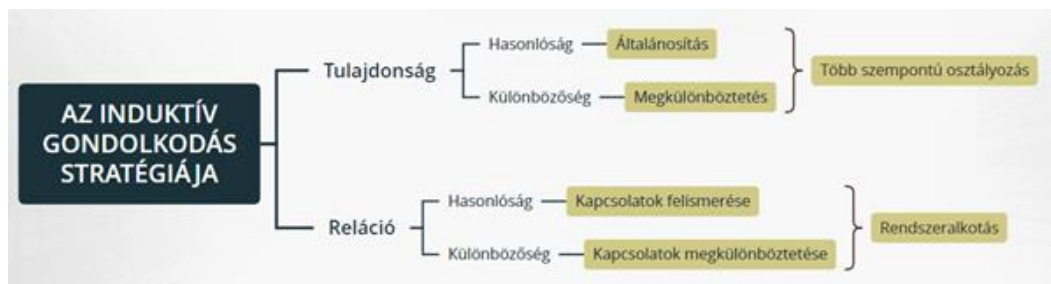
Bár számos transzferálást segítő, illetve hátráltató alapelvet fogalmaztak meg a kutatók, a transzfer fontosságában egyetértenek. Az 1900-as évek végén a legkülönbözőbb pedagógiai kutatásokban önszabályozó tanulás (Boekaerts 1999), metakogníció (Garner, Alexander 1989), kritikus gondolkodás (Perkins, Salomon 1989), problémamegoldó gondolkodás (Frensch, Funke 1995), analógiás gondolkodás (Gick, Holyoak 1983), induktív gondolkodás (Klauer 1989), motiváció (Alexander, Murphy 1999) – megjelent a transzfer hatás, ez is bizonyítja a megismerésben betöltött funkcióját. Változatos kutatási terepet biztosított a transzfer jelenség, oktatásban betöltött szerepét pedig a számos definíciója igazolja, melyek hangsúlyozzák a megismerés valamilyen formáját, a mentális reprezentációt, sémákat, eljárásokat és modelleket. A tudástranszfer fő erénye, hogy a különböző tanulási utak során is sikerességet biztosít. Bár különböző értelmezései, megfogalmazásai vannak, abban mindegyik közös, hogy ami igazán fontos az az emberi képességek, korábbi tapasztalataink új szituációban való alkalmazási képessége.

A következőkben felsorolunk néhány transzfer-definíciót. A transzfert definiálhatjuk mint hatás, amelyet egy korábbi szituációban szerzett tudás gyakorol az új szituációban való tanulásra vagy kivitelezésre (Mayer, Whitrock 1996); Továbbá lehet előzetes tanulás is, amely befolyásolja az eredeti tanulástól különböző új tanulást vagy teljesítményt (Marini, Genereux 1995). A talán leggyakrabban említett definíció, hogy a transzfer nem más, mint korábbi helyzetben elsajátított tudás használata egy új helyzetben (Alexander, Murphy 1999) vagy egy eljárás, amely lehetővé teszi, hogy a korábban megtanult válaszokat használni tudjuk új szituációkban (Gage, Berliner 1992). A sémaelmélet modellje pedig úgy hivatkozik rá, mint releváns előzetes sémák aktivizálására (Salomon, Perkins 1989). Mindegyik definíció máshogy fogalmaz, de közös bennük, hogy egy új feladat vagy szituáció megoldásakor felhasználják az előzetes ismereteket, amelyek minősége befolyásolja a későbbi problémamegoldást. Minden tanulási folyamatban benne van a transzfer, de nem találkozhatunk kétszer ugyanazzal a helyzettel,

legfeljebb csak hasonlóval. Amikor a hasonló szituációban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, akkor már transzferáljuk ismereteinket.

## Az induktív gondolkodás stratégiája

A kisiskolások számára elsajátítandó ismeretek egyre gyorsabban változnak és egyre komplexebbé válnak. Az értékesnek számító, alkalmazható tudás megszerzéséhez elengedhetetlen az induktív gondolkodás megléte. Ez ebben az életkorban (6-8 év) hatékonyan fejleszthető, aminek következtében a problémamegoldó gondolkodás is pozitív irányba fog elmozdulni.



1. ábra: Az induktív gondolkodás műveleteinek rendszere

Forrás: Klauer 1989, 19.

Az 1. ábrán látszik, hogy a hat alapegység (általánosítás, megkülönböztetés = több szempontú osztályozás, illetve kapcsolatok felismerése vagy megkülönböztetése = rendszeralkotás) egyikére valamennyi feladat struktúrája visszavezethető. A használt eszközöket, feladatokat a mai kor szelleméhez, a gyerekek érdeklődési köréhez érdemes igazítani, így a motivációjukat észrevétlenül is fel tudjuk kelteni az egyes feladatok iránt. (Molnár 2008). Az indukció alkalmazása kézenfekvő olyan ismeretek megismerésében, feltárásában, mint például a természet jelenségei és ezek összefüggései. Itt megfigyelve az egyes történéseket következtetést vonhatunk le minden hasonló esetre. Azonban a matematikában ez csak ritkán alkalmazható. Ott a deduktív megismerés a gyakoribb, ugyanis az axiómákból és definíciókból levezethetőek az újabb tételek (Kicsák 2004). Szintén ezt a kontrasztot figyelhetjük meg az agyféltekék között: amíg a logikus, rendszerező bal oldalon található a matematikához nélkülözhetetlen gondolkodási mód, addig a holisztikus, érzelmekre ható jobb oldalon a természet összefüggéseivel találkozunk. Ezért tartjuk egymástól elválaszthatatlannak ezt a két tudományterületet, ugyanis egymás hatását felerősítve egy flow-szerű állapotot érhetünk el. A csoportmunka, páros munka, tanítva tanulás, mikrotanítás és projekt jellegű oktatással hatni lehet a tanulók kísérletező-felfedező kíváncsiságára, így a matematika és természettudományok iránti negatív attitűdjüket motiválással, együttműködéssel és pozitív kommunikációval pozitív irányba lehet megváltoztatni (Petz et al. 2021). Az *American Psychological Association (APA) A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban* című kiadványában már a második alapelv kimondja, hogy az előzetes tudás hatással van a tanulásra. Megállapították, hogy a mindennapi tapasztalatok, társas kapcsolatok és a más környezetben tanultak nagyban befolyásolják az új ismeretek befogadását és beépítését a már meglévő tudástárunkba. A tanulás ezek alapján a már meglévő tudás bővítését jelenti, azaz fogalmi növekedés következik be, illetve a már meglévő szellemi tőke átalakulása, felülvizsgálata esetén fogalmi váltásról beszélhetünk (APA 2015).

Mit tehet a pedagógus az előzetes tudás feltárására és kibővítésére? Mindenekelőtt fontos tisztázni, hogy a tanulók jelenlegi tudása és az újonnan megtanulandó fogalmak összehangban vannak-e? Amennyiben igen, akkor elég a fogalmi növekedésre koncentrálni. Ekkor az önálló munkára való biztatás hozhatja meg a várt sikert. Az önálló olvasás, fogalmak meghatározása, összegzések, szintézisek készítése, az új fogalmak alkalmazása és végül a gyakorlatalapú tanulás. A legjobb stratégia ilyenkor a pedagógus részéről, ha azt kéri a tanulóktól, hogy jelezzenek előre megoldásokat, folyamatokat és bizonyítsák, hogy előrejelzéseik hol lehetnek hibásak. Ezzel a kritikus gondolkodásuk is fejlődik. A másik jó technika, ha a pedagógus olyan hiteles információt oszt meg a tanulókkal, amely ellentétes a feltárt tévhitekkel. A fenti tanulmány

negyedik alapelve szerint a tanulás kontextus-függő, a megszerzett tudás új kontextusban való alkalmazása nem spontán folyamat, hanem támogatást igényel (APA 2015). Számos tényező befolyásolja egy probléma megoldásának sikerességét. Ilyen lehet akár maga a tantárgy (és az az iránt érzett szimpátia), a kapott feladat típusa, a szociális kapcsolatokban megjelenő kölcsönhatás, a fizikai környezet. Minél jobban eltér az új helyzet az addig megszokottól, annál nehezebb átvinni az addigi ismereteket és képességeket. Ez egy összetett folyamat, ami nem spontán fejlődik, hanem tudatos gyakorlással válhat rutinná, amiből a tanulás minőségére és annak mélységére is következtethetünk. Felmerülhet a kérdés, hogyan támogathatjuk a diákok fejlődését? Több módon is, melyből az egyik, hogy a tanítási célokat a már meglévő tudásszinthez kell igazítani. Fontos a tanulók erősségeivel tisztában lenni és azokra építeni a tanulási folyamatot. A másik lehetőség, minél színesebb kontextusok alkalmazása egy adott fogalom vagy téma tanítása során. (APA 2015)

Az ötödik alapelv az ismétlés fontosságára hívja fel a figyelmet, miszerint a hosszú távon is megmaradó tudás és készségek megszerzése nagyban függ a gyakorlástól. Itt a memóriának azt a tulajdonságát használjuk ki, hogy a magasszintű készségeket igénylő tevékenységeket (mint például a tanulás, a sport, a hangszeren való játék) valamilyen módon feldolgozzuk, mielőtt a hosszú távú memóriánkban eltárolnánk. Ahhoz, hogy ez a tudás évtizedekig feleleveníthető legyen, a rövid távú munkamemóriából csak különböző stratégiák mentén, folyamatos gyakorlás útján tudjuk a tartós, hosszú távú memóriába transzferálni az információkat. A tudatos gyakorlás, a motiváció, a fenntartott figyelem és ismétlés az új ismereteket és készségeket idővel komplex tudássá és képességgé alakítja át. Hogyan tudjuk segíteni a diákokat a motivációjuk fenntartásában? A gyakorlás sokak számára nem túl örömteli esemény, ezért a pedagógus feladata ezt úgy tálalni, hogy kedvet kapjanak a tanulók az ismétléshez. Itt elég csak a kedvenc meséjüket, szereplőjüket vagy egyéb, (az életkori sajátosságaikat figyelembevéve) az érdeklődési körüknek megfelelő adatot belecsempészni a feladatba. A pozitív megerősítés mindenki számára motiválóan hat, így az a tudat, hogy a pedagógus hisz a gyermek képességeiben már elindíthatja a sikerhez vezető úton a tanulót. Az ismétlés és gyakorló tesztek hosszú távon a leghatékonyabbak, de mindig figyelni kell, hogy változatos formában történjen, mert különben monotonná és unalmassá válik. Végül, de nem utolsó sorban folyamatosan biztosítani kell a meglévő tudás és képességek más kontextusban való transzferálását (APA 2015).

## Problémaalapú tanítás

Aki oktatott már gyerekeket, az bizonyosan szembesült azzal a problémával, hogy hogyan tehetné a tanulók számára a tananyagot szemléletesebbé, hogy a diákok ne csak az adott tudományterület ismereteit sajátítsák el, hanem közben számos készséget, képességet is fejlesszenek - többek között a problémamegoldást, az együttműködést, a kommunikációt, amelyek segítségével még inkább elősegíthető a tudástranszfer. Ehhez nyújthat segítséget a probléma alapú tanulási módszer (Problem-Based Learning, a továbbiakban: PBL). Ez a módszer a tananyag olyan rendszerezése, strukturálása, melynek során a mindennapi életből vett problémákkal szembesítik a diákokat. Mivel gyakran kell a módszer során csoportmunkában dolgozni, ezért a kommunikáció mellett a releváns információk összegyűjtésekor a kritikai gondolkodás is fejleszthető. Ebben az aktív tanulási stratégiában az információk elsajátítása önszabályozó tanulás révén történik (Molnár 2006)

A kutatás bemutatása után példákat hozunk arra, hogy hogyan, milyen módszerekkel, feladatokkal tervezzük a jövőben megvalósítani ezt az oktatási formát.

## Kutatás

Az elméleti bevezető után rátérünk a témához kapcsolódó kutatásunk leírására. A felmérés során arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyerekek a hagyományos oktatás keretein belül mennyire sajátítják el azokat a kompetenciákat és képességeket, amelyek a tudás transzferálásához szükségesek egy adott probléma során. Szerettünk volna megbizonyosodni arról, hogy korábbi feltevéseink - miszerint szükség van arra, hogy ne csak a matematika formulákkal megadott feladatokkal találkozzanak a gyerek, hanem valós szituációkban, szöveges feladatokban vagy problémahelyzetekben is megtalálják a matematikai modellt - igaz. Feltételeztük, hogy az



oktatásban és a vizsgálatunk során is jobban teljesítenek a hagyományos szövegezésű feladatok megoldásakor, hiszen legtöbbször ilyenekkel találkoznak a tanulmányaik során. A szövegesen megadott feladatok komplexitása miatt több problématerület is megjelenhet, ilyen például a szövegértési képesség fejletlensége, vagy hogy nem tudja a diák a matematikai modellt ráilleszteni az adott feladatra.

27 fő, 4. osztályos diák matematika tudását vizsgáltuk. A diákok között 6 SNI tanuló is volt. Összekeverve olyan feladatokat adtunk nekik, amelyekhez vagy csak matematikai tudás kellett, vagy amihez problémamegoldó gondolkodásra, szövegértésre, releváns adatok kigyűjtésére volt szükség. Összesen 10 feladatot kellett a gyerekeknek megoldani, 45 perc alatt. Azért kevertük össze a különböző típusú feladatokat, hogy ne vegyék észre a gyerekek azt, amit mérni szeretnénk, illetve ne maradjanak a végére esetleg a nehezebb feladatok. Az elemzésnél párosítottuk az azonos matematikai modellt kívánó feladatokat és megnéztük, hogy milyen sikerességgel oldják meg egyik, vagy másik szövegezéssel. A kutatás során a reprezentativitás nem volt és nem is lehetett célunk a kis minta miatt, de az eredmények így is szépen mutatják, hogy van értelme foglalkozni a témával.

## Az eredmények

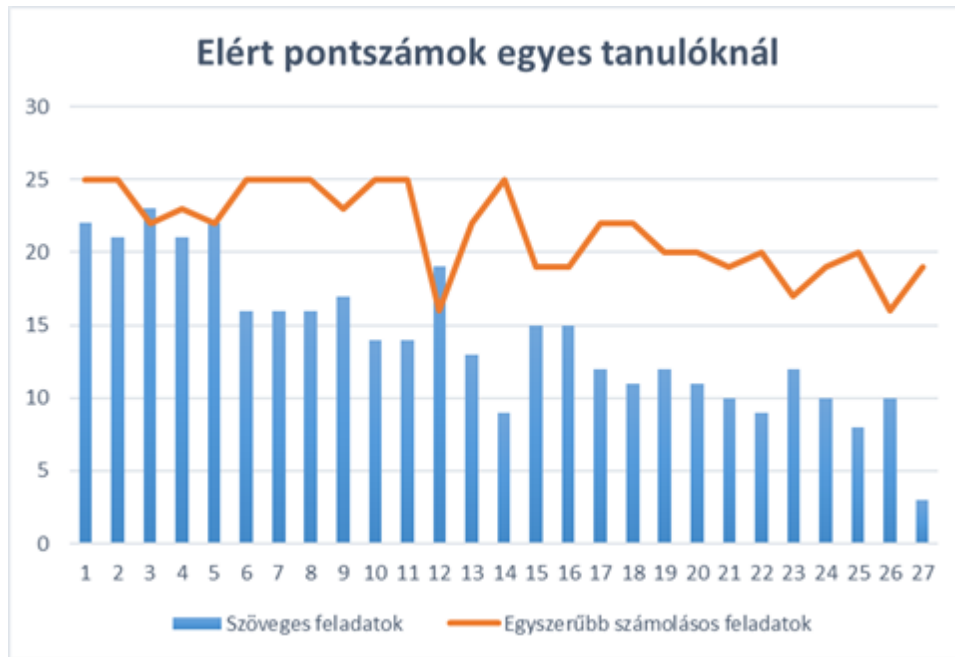
A felmérés során 50 pontot lehetett elérni összesen, de külön-külön néztük a kétfajta típusú feladatokat, így 25-25 pontot kaptunk a két részfelmérésre.

A feladatok pontozása a következőképpen alakult:

<b>Hagyományos, matematikai formulákkal megadott feladatok</b>	
Nem írt semmit a feladathoz	0 pont
Elvégezte a számolást, de a részeredménye(i) és így a végeredmény is hibás	2 pont
A végeredmény hibás, azonban a részeredménye jó lett	3 pont
Hibátlan megoldás	5 pont
<b>Szöveges feladatok</b>	
Nem írt semmit a feladathoz	0 pont
Az adatokat kiírta, de hibásan, így megoldani sem tudta	1 pont
Az adatokat helyesen írta ki, de a számolásai hibásak	2 pont
A végeredmény hibás, de a részeredménye jó lett	3 pont
A számolása hibátlan, de az adatok kiírása, tervekészítés, szöveges válasz hiányzik	4 pont
Adatok kijegyzetelése, tervekészítés, számolás, szöveges válasz hibátlan	5 pont
Típushiba (ha több gyermek ugyanazzal a hibás gondolatmenettel dolgozott)	X

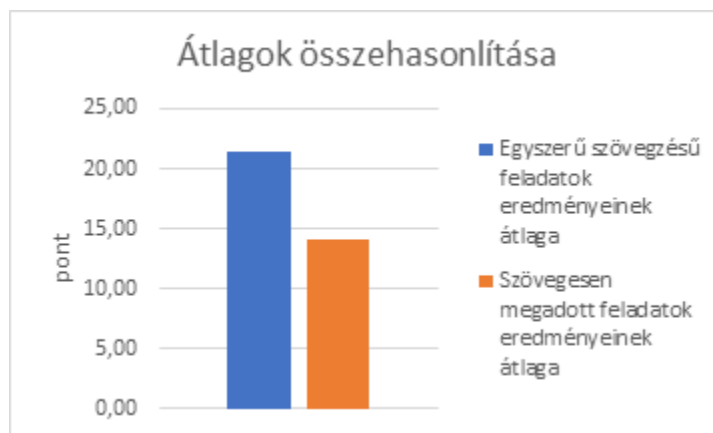
1. táblázat Felmérés pontozása

Az alábbi, 2. ábrán látható a diákok teljesítménye az egyszerűbb szövegezésű és a szövegesen megadott feladatoknál külön-külön. Két tanuló a szöveges feladatokban több pontot ért el, mint az egyszerűbb matematikai feladványoknál, egy diák pedig ugyanannyira volt sikeres mindkét feladattípusban. Amíg az egyszerűbb feladatok között voltak, akik maximum pontszámot értek el, addig ez a szöveges feladatoknál sajnos nem mondható el.



2. ábra A dolgozatok összeredményei feladattípusonként összegezve

Ha különválasztjuk a kétfajta feladattípust, akkor az egyszerűbb matematikai feladatok átlaga: 21.48 pont (szórás 2,95), a szöveges feladatok átlaga: 14.11 pont (szórás 5,01), így a sikeresen megoldott egyszerűbb, számolásos feladatok 86.06 %-a, a szöveges feladatok 56.44%-a lett sikeres.



3. ábra A dolgozatok átlaga feladattípusonkénti összehasonlításban

Az összesített eredményeket statisztikai próbának is alávetettük. Egymintás t-próba segítségével kimutattuk, hogy a különbözőség a kétfajta szövegzésű feladatok eredményeiben nem a véletlen műve, hanem szignifikáns az eltérés.

Átlag	szórás	minta elemszám	t próba értéke	t táblázat	szabadságfok	eredmény
21,41	2,95	27	7,66	1,706	26	szignifikánsan különbözik
14,04	5,01	27				

2. táblázat t-próba eredménye

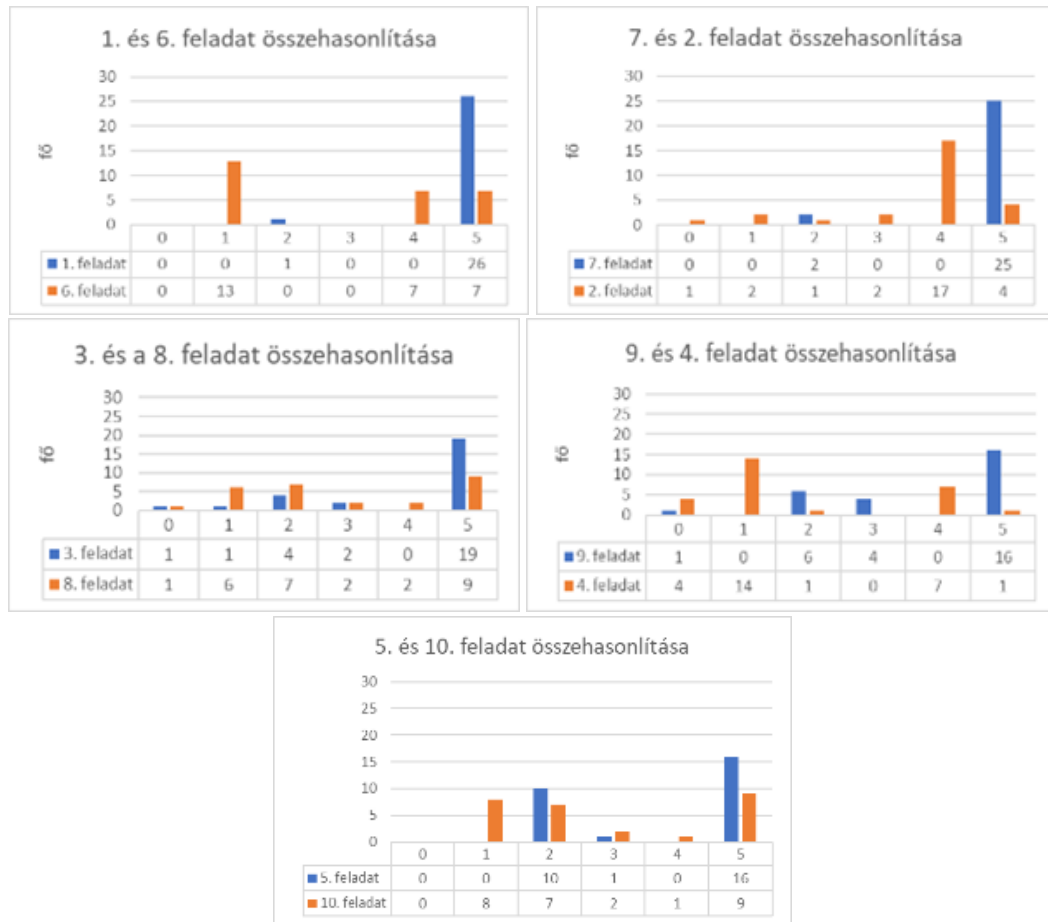
Továbbiakban elemezzük, hogy mi okozott problémát az egyes feladatokban a gyerekek számára a szövegesen megfogalmazott feladatok megoldása során.

Feladat sorszáma, neve	Adatok kiírása	Terv készítés	Szöveges válasz	Értelmezési hiba	Neki sem állt a feladatnak
1. Cinege család	9 fő	14 fő	24 fő	Nem számolta bele a szülőket a családba (21 fő)	1 fő
2. Kéktúra	0 fő	2 fő	5 fő	Nem a Városlőd - Németbánya, Németbánya - Bakonybél menetidejét adták össze (10 fő) (vagy mindet összeadták, vagy csak az első úttal számoltak)	4 fő
3. Hegycsúcsok	0 fő	0 fő	6 fő	Az összes hegycsúcsot összeadta (4 fő) Csak a három legmagasabb hegység nevét írta ki, számolást nem végzett (7 fő)	ilyen nem volt
4. Komposztáló	11 fő	13 fő	23 fő	Nem számoltak a fél méterekkel (5 fő)	1 fő
5. Lovas	11 fő	16 fő	25 fő	A negyedórát nem tudták értelmezni (6 fő) (4, 45, 60 percnak vették)	ilyen nem volt

3. táblázat Problémás megoldások elemzése

Az alábbi grafikonok mutatják a diákok összeredményeit és az egyes feladatok eredményeit:

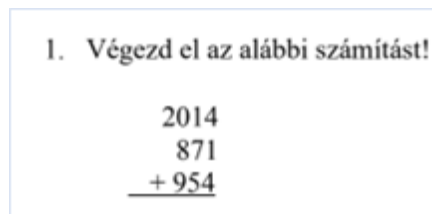
A 7. és a 2. valamint a 9. és a 4. feladatoknál azért van fordítva feltüntetve, mert így mindig a kék oszlop jelöli az egyszerűen, matematikai jelölésekkel megadott feladatok és a piros oszlopok a szövegesen megadott, problémaorientált feladatok eredményét.



4. ábra A feladatok párosított eredményei

A grafikonok nagyon jól mutatják, hogy mindegyik párosításnál a sikeresség az egyszerűbb szövegezéssel megadott feladatok javára dőlt el, látható, hogy sikeresen, szinte hibátlanul oldották meg a matematikai modellt explicit tartalmazó feladatokat. Az impliciten megadott szöveges feladatok megoldása már nem ennyire sikeres.

A legsikeresebb az 1. számú, összeadásra alapuló feladat volt, itt egy tanuló hibázott csak, a többiek a legmagasabb pontszámot érték el (5. ábra).



5. ábra 1. feladat

A legnagyobb nehézséget a 4. feladat okozta, a szövegértési problémák ennél a feladatnál voltak a legjobban megfigyelhetőek. A táblázatban voltak nem releváns adathalmazok (mint például a távolság hossza vagy a Bakonybél - Kőrös-hegy – Borzavár útvonal).

Továbbá a gyerekek többsége (25 fő) nem írta ki az adatokat, nem készített tervet, hanem fejben számolt, ami sok esetben hibás megoldáshoz vezetett.

A válaszadók 74%-a nem vette figyelembe, hogy percben kértük megadni a megoldást, így 20 fő óraban írta le az eredményt.

Ennél a feladatnál csak egy hibátlan megoldás született, ahol az adatok kiírása, tervezés és szöveges válasz is lejegyzésre került. A 6. ábrán látható a feladat szövege.

4. A Balaton-felvidéki Kéktúra útvonalán szeretnénk kirándulni. Városlőd-Németbánya-Bakonybél az úticélunk. Hány perces túrával számoljunk, amíg a túránk végére érünk?

KEZDŐPONT	VÉGPONT	TÁVOLSÁG (km)	MENETIDŐ (óra : perc)
Városlőd	Németbánya	13	3 : 30
Németbánya	Bakonybél	9	2 : 30
Bakonybél	Kőrös-hegy	7	2 : 40
Kőrös-hegy	Borzavár	8	2 : 00

Megoldás:

6. ábra A 4. feladat szövege

### Megfigyelések a mérés elején és végén:

A feladatlap kiosztását megelőző beszélgetés alkalmával a tanulók egy része a „matematika” szó hallatán demotiválttá vált, azonban a „madár, kirándulás, lovaglás” szavak elhangzása után ismét sikerült felkelteni az érdeklődésüket. Így, az érzelmeikre hatva elindult spontán beszélgetés egy olyan felszabadult, családi légkört teremtett, amelyben már szívesen vettek részt.

A rendelkezésre álló idő letelte után a tanulók egy üres lapot kaptak, amire lejegyezheték érzéseiket a felmérővel kapcsolatban. Volt, aki emojival üzent, de a többség kerek mondatokban fogalmazta meg véleményét a feladatok nehézségéről. Ezek közül néhányat idéznék a teljesség igénye nélkül:

- „Nem szeretem a matekot, de ez jó volt!”
- „Nagyon tetszett ez a feladatlap, hogy voltak benne becsapós feladatok (jó volt megcsinálni)!”
- „Nekem az tetszett benne, hogy nehezek voltak a feladatok.”
- „Szeretem a matekot, ezért könnyű volt, de egy kicsit nehezek voltak a szövegesek. De imádom a megmértetéseket, mert én küzdök!”

### Tervek, projektötletek a folytatáshoz

A mérés eredménye arra enged következtetni, hogy a hétköznapi problémákra való reflektálás és a tantermi matematika sokszor elsiklik egymás mellett. A meglévő tudást, a probléma megoldására használható algoritmust egy új kontextusba áthelyezve számos feladat könnyedén értelmezhetővé válik. Ezért rendkívül fontos, hogy minél komplexebb legyen az oktatás a mindennapi pedagógiai foglalkozások alkalmával. Az sem elhanyagolandó tény, hogy az alsó tagozatos tanulók egyik fő tevékenysége a játék, így a tevékenységközpontú oktatás kell, hogy prioritást élvezzen a hétköznapi életben.

A probléma-alapú tanulás, ahogy korábban is bemutatottuk, olyan stratégiák és módszerek kialakulását eredményezi, amelyek megalapozzák a transzferálható tudás-alapot. A PBL során számtalan nézőponttal találkozhatnak a tanulók. Pozitív irányba fejlődik a szociális kompetenciájuk (sikeresen részt tudnak venni a csoportmunkában, ön- és társértékelést végeznek), erősödik az anyanyelvi kompetenciájuk (gondolataikat érthetően ki tudják fejezni, a probléma-megoldáshoz szükséges szövegértésük magasabb szintre kerül), ugyanakkor a tanulás tanulása hosszútávon az önirányító tanulási folyamatokat alapozza meg. A hétköznapi életből vett példák motiválóan, ösztönzően hatnak, a gyerekek készletét érzik arra, hogy a felvetett problémára megoldást találjanak és közben az adott témáról olyan tudást szereznek, ami számtalan kapcsolódási pontot jelenthet további tanulmányaik során. Ez a módszer azonban jelenleg



gyerekcipőben jár, indokoltá téve a paradigmaváltást. A közoktatásban a mai napig a frontális osztálymunka a jellemző, ahol a diákok készen kapják az információt, a tanító megosztja velük tudását, a feladatok megoldásához pedig éppen elegendő részlet áll a rendelkezésükre. A kutatás, a kreatív és kritikus gondolkodás, a problémák holisztikus megközelítése kimarad ezekből a tanulási folyamatból, holott a materiális mellett a digitális világ is a mindennapjaink részét képezi, ahol a kutatás gyors, kényelmes és élvezetes.

Előző tanulmányunkban a virtuális és kiterjesztett valóság jelentőségét vizsgáltuk (Petz, Csiszár 2022), amely sokkal közelebb áll a „szupermost” nemzedékhez, mint hozzánk, pedagógusokhoz. Az alsó tagozatos tanulók az Alfa generációt képviselik, jellemző rájuk a finommotorika fejlettsége, ugyanakkor háttérbe szorul a számolási és olvasási készség. A matematika oktatása során ezen tulajdonságok nem elhanyagolhatók.

A multitasking hatására csökken a gyerekek figyelme, ez zavart okoz a koncentrációban és a kommunikációban, ami éppen a flow-élménytől fosztja meg a tanulót. E jelenség negatív hatásai érezhetők a tanórákon is. A frontális oktatás során nem éri annyi impulzus a tanulókat, ami elegendő lenne ahhoz, hogy fenntartsa az érdeklődésüket a tananyag iránt. Éppen ezért célravezető a kiscsoportban alkalmazott projektoktatás, ahol mindenkinek megvan a maga szerepe, amiért felelősséget vállal, és a kapott eredmény nem kevesebb, mint egy saját produktum, amit alaposan tanulmányozott. Azonban ha itt, egy szinten megreked a tanulási folyamat, akkor a tanító, aki facilitátor-szerepben van jelen, a megfelelő kérdések feltevésével vagy észrevételek közlésével további lendületet ad a csoportnak. A projektoktatás során számos kompetenciájuk erősödik, úgymint a koncentráció, a fontos részletek meglátása és kiemelése, a csoportmunka és tanulás tanulás. Ez az élethosszig tartó tanulás kulcsa, ugyanis így tudnak olyan problémamegoldó képességekre szert tenni, ami egy váratlan helyzetben nem hagyja őket cserben, hanem a korábbi pozitív élményekre támaszkodva felkelti az érdeklődésüket a feladat iránt.

Az oktatásban a tudástranzfer az eltérő tantárgyak, készségek, képességek integrálásában nyilvánul meg. Ilyen differens tanulási tevékenységek lehetnek például a *Madarak és fák napja* köré épülő ismeretbővítések, például:

- mozgásban a matematika: páros lábbal ugrálás - közben szorzások kérdezése; repülési ritmusok utánzása; irányok követése utasítás alapján, célba dobás a 7 többszöröseit jelölő ládába.
- kirándulásban a környezeti nevelés: madarak fészkelési szokásainak megfigyelése, egy fecske egy nap alatt mennyi szúnyogot fogyaszt el? - akkor egy hét alatt mennyit? lomkorona zártsága és az avarszint fejlettsége közti összefüggés meglátása
- konyhatechnológiai ismeretekben a hon- és népismeret: akácméz gyógyhatásai, egy méh mézgyűjtés; szilvásgombóc elkészítésének menete (jó esetben az iskolai tankonyhán ennek elkészítése)
- hagyományokban a nyelvtan: j-ly betűs költöző és állandó madarak neveinek helyesírása, költözési távolságuk összehasonlítása; Nemes Nagy Ágnes: Akácfa – tollbamon-dás, ismétlések összeszámolása.
- gazdálkodásban a technika: fenntartható veteményes és gyümölcsöskert tervezése terület, kerület, vetőmagok száma és beszerzési árak alapján; újrahasznosított anyagokból madáretető készítése méréssel, festéssel.
- művészetben az idegennyelv: képzeletbeli madár megrajzolása geometriai formák felhasználásával, ennek színezése, a színek megtanulása idegennyelven; külföldi tánc megtanulása a tánclépések ritmikájának megfigyelése, lehetőség szerint hagyományos jelmezbe öltözve

De bármely hétköznapi téma köré fel lehet építeni egy több oldalról megközelíthető, ezáltal mélyebb tudást biztosító projektet. A tanulási tevékenység integrálása a matematika oldaláról megközelítve:

- egy másik tanulási tevékenységbe: mozgásba (ugróiskola tá-titi ritmusra, labdapattogatás refrén alatt) hímzés (sorminták hímzése, színek váltakozása, öltések hosszának kiszámolása, egy virág hímzése x perc, akkor 12 virágé?)
- egy sétába: környezeti nevelés (a hulladékok csoportosítása újrahasznosítási szempontból) testnevelés (minden második járdalapra léphet), etika (felelős állattartás, az ivartalanítás fontossága. Mennyi kóbor macska születne, ha...) technika (gyógynövények gyűjtése, csoportosítása felhasználási területük szerint), matematika (helymeghatározás, irányokkal való tájékozódás)
- egy témába: vásárlás (környezetkímélő közlekedési eszközök praktikusságának és áráinak megfigyelése, egységár alapján azonos termékek összehasonlítása, mértékegységek átváltása, egységár kiszámolása, műanyag csomagolások lebomlási idejének ábrázolása)
- hagyománykörbe: Luca-napi szokások (tiltott, ajánlott és semleges tevékenységekről halmazábra készítés, népi megfigyelések táblázatba rendezése, hagymafej 12 részre való vágása, Luca-búza ültetése, a búzaszemek kimérése, kotyolásért járó alma, dió, kalács mennyiségének, súlyának kiszámolása)
- élménykörbe: kirándulás (eldobott hulladék lebomlási ideje, esővíz gyűjtése öntözéshez, védett növények leszakításáért járó büntetés értéke, sorverseny, ökológiai lábnyom kiszámítása, helyi termelő előállítási költségeinek kiszámolása)
- szükséglet-kielégítés: mozgásszükséglet és az egészséges életmód közti kapcsolat (eltérő ritmusú feladatok váltogatása), nagymozgásos játékok (mérlegállás, ugróiskola, ugrókötelezés), rutin tevékenységek
- gondozásba, gazdálkodásba: vízzel való takarékoskodás, madáritató állandó felügyelete, kézmosáskor a szappan mennyisége
- játékba: főzés (alapanyagok csoportosítása, kimérése, mértékegység átváltás, sorba rendezés, becslés, ismerkedés az arányossággal, térfogat számítás)
- munkába: kertészkedésben (kerítés készítéséhez kerület számolás, geotextil vásárláshoz területszámítás, ültetéshez távolságmérés, vízigény felméréshez úrtartalomszámolás, optimális ültetési időhöz hőmérséklet mérése, várható termés hozam- kombinatorika, növénytársításhoz halmazábrázolás) (Barabási, Péter 2015)

## További ötletek az élményalapú, alsó tagozatos matematika oktatásához:

### 1. Társasjáték pedagógia:

A társasjátékok a szociális kompetenciát jelentős mértékben fejlesztik, de külön kitérünk egyes játékok esetében az egyedi fejlesztési területeikre. A projekt módszerhez hasonlóan itt is indirekt módon irányít a pedagógus, a játék lehetősége motiválón hat a tanulókra. Habár az elsődleges célja a társasjátékoknak maga a játék, de nem elhanyagolandó az a tény, hogy számos készséget fejlesztenek. Felsorolni is képtelenség az összes, matematika órán használható fejlesztő eszközt, így csak néhány, általunk használtat említenénk, amelyek kiscsoportos foglalkozásokon és egyéni (akár napközis szabadidős) tevékenységek alkalmával is sikeresen alkalmazhatóak.

Dienes Zoltán a játékos, élményszerű matematika oktatás megalapozója és világhírű fejlesztője számos készségfejlesztő játékot hagyott az utókorra. Ezek közül a *Ki jut a várba?* illetve az *Erdők játéka* az a két társasjáték, amelyeket alsó tagozaton sikerrel használhatunk. A színes papírlapokon megjelenő kedves figurák egyre nagyobb kihívások elé állítják a gyerekeket, a problémamegoldó képességük és a logikai gondolkodásuk szinte észrevétlenül fejlődik általuk. A kezdeményezőkéességük, a természettudományos és a matematikai kompetenciájuk is jelentős mértékben erősödik.



7. ábra Dienes professzor játéka: Ki jut a várba? Erdők játéka (saját)

A LÜK és mini LÜK-füzetek a hozzájuk tartozó kirakókészlettel (táblával) a megfigyelés, koncentrálás, logika és a problémamegoldás területeit fejlesztik. A feladatok megoldásához az algoritmikus gondolkodás elengedhetetlen, ami az élet számos területén előnyhöz juttatja a használóját. Nagy előnye ezeknek a játékoknak, hogy önálló munkavégzésre és önellenőrzésre is kiválóan alkalmasak, így a hatékony, önálló tanulás kompetenciáját erősítik. A matematikai és logikai füzeteken kívül szövegértési és idegennyelvi kiadványokkal is találkozhatunk, ami az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciára gyakorol jótékony hatást.



8. ábra LÜK és Mini LÜK-füzetek, táblákkal (saját)

A Colorama játék a legkisebbeket vezeti be a kombinatorika alapjaiba. A geometriai formákat a szín- és formadobókocka segítségével választják ki és helyezik a helyükre. Nagymértékben fejleszti a megfigyelő és összehasonlító készséget, de pozitív hatással van a kézügyességre és az egymáshoz rendelő képességre. Az esztétikai-művészeti tudatosságot, a matematikai és anyanyelvi kompetencia területeit erősíti.

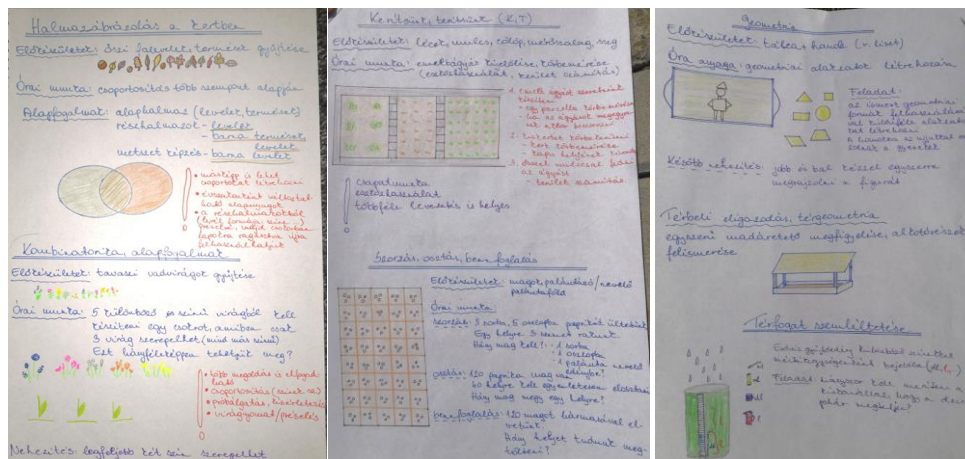




9. ábra Colorama (saját)

## 2. Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés az iskolakert program keretein belül

Az iskolakert művelése az oktató-nevelő tevékenységen túl a játéknak és különböző rekreációs tevékenységnek is teret biztosít. A szabad levegőn végzett tevékenység nagyban hozzájárul a különböző fejlesztési célok megalapozásához, úgymint a környezeti és fenntarthatóságra nevelés, az egészségnevelés, az öngondoskodásra és együttműködésre nevelés, a valóságra épülő, cselekvésorientált tanulás és az öngondoskodásra, együttműködésre nevelés. A matematika oktatását számos példával tudjuk illusztrálni, kezdve a játékos feladatoktól egészen a komolyabb tervezést és számolást igénylő tevékenységekig. Az ültetésben és az ugróiskola felrajzolásában a legkisebbek is szívesen részt vesznek, de a vetőmag mennyiségének kiszámítását és a szükséges kerítéshossz megállapítását a nagyobbak végzik. A felső tagozatos tanulók akár napórát is készíthetnek egy erre alkalmas területen, vagy a megtermelt élelmiszer-alapanyagokat dolgozhatják fel, értékesíthetik. A matematika (mint az élet megannyi területén) itt is jelen van, ehhez kapcsolódóan mutatnánk be néhány példát a kültéri tanterem által nyújtott lehetőségeket alapul véve:



10. ábra: Ötletek a matematika alapú iskolakerti feladatokhoz (saját)

Az alsó tagozatos matematika oktatásban a Nemzeti Alaptanterv a hagyományokat és a tankönyveket követve határozza meg a tananyagot. Azonban az ezek gyakoriságát, egymás közti kapcsolatok feltárását és a logikus gondolkodást elősegítő életszerű helyzetek bemutatását a pedagógus végzi. Minél komplexebb feladatokkal találkoznak a tanulók a különféle tanórákon (vagy tanórán kívüli foglalkozásokon), annál többször ismétlődnek bizonyos formulák, így például a szövegértési vagy számolási alapképességük készségi szintre emelkedik. Ugyanakkor a differenciálás is könnyebben megvalósítható, a csoportok tudatos összeállításánál az életkori és fejlettségi sajátosságokat is figyelembe lehet venni, ezáltal mindenki számára adott a

sikerélmény. Habár a pedagógustól a felkészülési időszakban ez a módszer több időt és energiát kíván, a munkafolyamatban csak segítőként, támogatóként lesz jelen.

## Összegzés

A célunk az volt a felméréssel, hogy megnézzük, a diákok milyen sikerességgel oldják meg az élethez köthető feladatokat. További célunk ezzel a felméréssel, hogy kialakítsunk olyan rövid- és hosszabbtávú projekteket, ahol a gyerekek gyakrabban találkoznak a hétköznapi életből vett feladatokkal. Erre azért van szükség, mert a tapasztalataink és a mérés eredményei azt mutatják, hogy a diákok a matematika órán tanult elemi feladatokat nem tudják, vagy csak nagyon nehezen tudják transferálni a valós élet problémáiba. Az általunk kidolgozásra kerülő tematikus órák, projektek segítségével igyekszünk közelebb hozni a matematikát a diákokhoz, motivációjukat növelni. Reményeink szerint az életben felmerülő problémáikat így hatékonyabban tudják majd megoldani.

## Irodalom

- Alexander, P. A., Murphy, P. K. (1999). Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 561–576
- American Psychological Association (APA) (2015). Coalition for Psychology in Schools and Education. *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.
- Barabási T., Péter L. (2015). *Kompetencia- és tudástransfer az oktatásban*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó <https://docplayer.hu/17856206-Kompetencia-es-tudastransfer-az-oktatasban-a-vitudoanyag-uleszak-eloadasai.html> Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.
- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445–457
- Frensch, P. A., Funke, J. (1995). Definitions, Traditions, and a General Framework for Understanding Complex Problem Solving. In: Frensch, P. A., Funke, J. (szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey
- Gage, M. L., Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology*. (5th ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Garner, R., Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24. 517–529.
- Gick, M. L., Holyoak, K. J. (1983). Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*, 15. 1–38
- Kicsák L., (2004). *Szabadbölcészlet. Fogalomtár etika szakosoknak*. [http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index3cd9.html?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem=475&tip=0](http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index3cd9.html?option=com_tanelem&id_tanelem=475&tip=0) Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.
- Klauer, K. J. (1989). Induktives Denken, analytische Lösungsstrategie und Intelligenz: Ergebnisse zweier Trainingsstudien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19. 4. 325–339
- Marini, A., Genereux, R. (1995). The challenge of teaching for transfer. In: McKeough, A., Lupart, J., Marini, A. (szerk.): *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, 1–20.
- Mayer, R. C., Wittrock, M. C. (1996). Problem solving transfer. In: Berliner, D. C., Calfee, R. C. (szerk.): *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York. 47–62
- Molnár Gy. (2002). A tudástransfer, *Iskolakultúra*, 12. évf 2. szám. 65–74.
- Molnár Gy. (2006). *Tudástransfer és komplex problémamegoldás*, Műszaki Kiadó.
- Molnár Gy., (2008). Kisiskolások induktív gondolkodásának játékos fejlesztése. *Új pedagógiai szemle*. 5. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/kisiskolasok-induktiv-gondolkodasanak-jatekos-fejlesztese> Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.
- Palincsar, A. M., Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1. 117–175.
- Perkins, D. N., Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18. 16–25
- Petz T., Pápai B., Reider J., (2021). A mai kor kihívásai és a rájuk adott válaszok a győri tanítóképzés matematika-, informatika- és természettudományi oktatásában. In: *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában: Válogatás a Pedagógiai Szakbizottság tagjainak a munkáiból*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger, pp. 171–184.



- Petzné Tóth Sz., Csiszár V. (2022). A tudástranszfer újszerű lehetőségei a virtuális és kiterjesztett valóság segítségével. *Közösségi Kapcsolódások* 2022(2), 49–61.  
<https://doi.org/10.14232/kapocs.2022.2.49-61>
- Salomon, G., Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24. 2. sz. 113–142.
- Setényi J. (1996). Fehér könyv az oktatásról.  
[https://epa.oszk.hu/01500/01551/00079/pdf/EPA01551\\_educatio\\_1996\\_4\\_687-712.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00079/pdf/EPA01551_educatio_1996_4_687-712.pdf)  
Utolsó letöltés: 2023. 05. 06.
- Tóth P. (2023). *A hálózatlapú kivetítő rendszer alkalmazásának módszertani kérdései.*  
[http://www.banki.hu/\\_kfp/](http://www.banki.hu/_kfp/) Utolsó letöltés: 2023. 04. 05.

## Bencéné Fekete Anikó Andrea

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus  
ORCID:0000-0001-9899-5496

## Bence-Kiss Krisztina

Hungarian University of Agriculture and Life Sciences  
ORCID:0000-0002-4554-5456

# Tanító szakos hallgatók ismeretei a gamifikációról

### Absztrakt

*A gamifikáció az oktatás esetében a játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata a tanulás elősegítésére, a problémák megoldására (Kapp et al. 2014). 2022-ben végzett kutatásunk célja, annak feltárása, hogy a végzős tanító szakos hallgatók (N=72), milyen ismeretekkel rendelkeznek a gamifikációról. Kutatási kérdéseink arra irányultak, mennyire és milyen tárgyak esetében, az óra melyik részében tartják hatékonynak a gamifikációt. A leíró statisztikák mellett vizsgáltuk az összefüggést a módszer alkalmazása és a nemek, valamint a gyakorlati hely típusa között. Az eredmények arra mutattak rá, hogy a módszertan kurzusok felkészítik a hallgatókat a gamifikáció alkalmazására, környezetismeret és matematika órán használnák szívesen.*

**Kulcsszavak:** gamifikáció, tanító szakos hallgatók, környezetismeret és matematika óra

### Abstract

Knowledge of teacher students about gamification  
*Gamification is the use of game-based operating principles, game aesthetics and game design thinking to stimulate action, promote learning, and solve problems (Kapp et al. 2014). The aim of our research conducted in 2022 is to reveal what knowledge graduate teaching students (N=72) have about gamification. Our research questions focused on how effective it is considered to be, for which subjects and in which part of the lesson it would be used. In addition to descriptive statistics, we examined the correlation between the application of the method and gender, as well as the student's place of practice. The results showed that the methodology courses prepare the students for the use of gamification, and they would like to use it mainly in the context of science and mathematics lessons.*

**Keywords:** gamification, education students, science and mathematics lessons

### Bevezetés

A világ folyamatosan változik, a társadalmi elvárások is követik a fejlődés tendenciáit. Megváltoztak a követelmények a fiatalok tudásával szemben is, az iskolának pedig arra kell törekednie, hogy az újfajta, a mindennapi életben, a munka, és a tudomány világában is jól alkalmazható kompetenciák birtokában lépjenek ki az életbe. A 21. század kihívásai új problémák elé állították a köznevelési intézeteket. Nemcsak a nevelési igények változtak meg, új utak, új módszerek keresését is előhívta a változás. Az iskolának új eljárásokkal kell felkelteni a valós és a virtuális világban élő diákok érdeklődését, el kell indítani a belső motivációjukat. Egyre inkább az aktivitáson alapuló tanulási módszerek váltják fel a frontális osztálymunkát, ahol a tanuló csak passzív befogadó. A tanulók tevékeny részeseivé válnak a tanulási folyamatoknak,

nagyobb teret kapnak az egyéni ismeretsajátítási utak. Az erősödő motiváló erő hatására eredményesebb lesz a tanulás, ami tartós tudást eredményez (Bónus, Nagy 2020).

A játék a gyermekeknek születésüktől fogva élményt nyújtó tevékenysége, amely egyben a tanulást is jelenti. Az iskolában háttérbe szorul a játék, gyerekes, komolytalan dolognak tartják, pedig a felnőttek egy része is szívesen játszik. A játékok olyan folyamatokat indítanak el a viselkedésben, amelyek örömet okoznak, ezáltal motiválják az embereket a cselekedet végrehajtására. A tanulás folyamatában nem feltétlenül kell játszani, elég, ha azokat a játékos elemeket alkalmazzuk, amelyek kiváltják a pozitív, ösztönző érzést (Duchon 2021).

A gyerekek különösen szeretnek játszani, ezért a játékokon keresztüli tanulás hatékonyan alkalmazható az oktatásban (Mayer et al. 2014). Az iskolában is fontos a játék motiváló ereje, de emellett felébreszti a diákokban tudásvágyat, és a hatására kialakult versenyszellem is ösztönző lehet (Leitao, Turner, Maguire 2019; Thorburn, Marshall 2014). A gyerekek a játék segítségével észrevétlenül tanulnak, bővül tudásuk és fejlődik kompetenciájuk (Burguillo 2010). A játék közben a játékos felszabadul, önbizalmat nyer, erőt kap. A játék előhívja a kreativitást, a résztvevők olyan attitűddel kezdenek tevékenykedni, ami kiváló erőforrás az egyén és a közösség számára egyaránt. Ezt a játékokban rejlő lehetőséget próbálják használni a gamifikáció alkalmazása során (Németh 2015). Rigóczki (2016) szerint a játék és a játékosítás ismertetőjegyei az önkéntesség, a motiváltság, és az, hogy önmagáért való. Ezek az elemek közősek minden alkotó játékban, a rejtvényfejtésben, a társas-, a számítógépes-, a sportjátékokban.

A pedagógusoknak az Alfa generációval kell foglalkozniuk, akik azonban nemcsak játszanak, hanem születésüktől fogva ismerik és használják az okosórát, a telefont, a tabletet és a számítógépet. Az iskola küszöbét átlépve már olyan digitális kompetenciákkal rendelkeznek, amelyekre rá kell építeni az osztályteremben alkalmazott tanulási módszereket.

Az elmúlt években a járvány hatására a játékok segítségével történő tanítás és a versengő játék alkalmazása egyre népszerűbbé vált az oktatásban, mert a pedagógusok megpróbálták az online óráikat érdekesebbé és változatosabbá tenni. A siker másik kulcsa a megfelelő tanulási környezet létrehozása, amelyet úgy kell kialakítani, hogy lehetőség legyen a változatos tanítási-tanulási módszerek alkalmazására. A pedagógusoknak nyitottnak kell lennie a módszertani innovációkra, új tanítási terek létrehozására az osztályteremben és az online térben egyaránt (Merchán 2017).

## A gamifikáció fogalma és célja

A gamifikáció elnevezés az angol gamification kifejezésből származik, magyarul játékosításnak vagy eljátékosításnak nevezik (Barbarics 2015). A gamifikáció meghatározására egyelőre még nem született egységes definíció, azonban megegyeznek a publikációk abban, hogy a gamifikáció nem egyenlő a játékkal, nem a tanulási tevékenység átültetése a játékba, hanem a játékokból szerzett tapasztalat adaptálása egy adott tevékenységbe (Duchon 2021).

A gamifikáció az élet játékon kívüli területein jelenti a játékok és a játékelemek alkalmazását. Célja, hogy érdekesebbé, eredményesebbé tegye az ott zajló folyamatokat. Alkalmazható az oktatásban, az egészségügyben, kulturális területeken, munkahelyi környezetben egyaránt, mivel minden esetben a tevékenység minőségi javulását eredményezheti. A játékosítás a játékmechanizmusok beépítését jelenti a hétköznapi gyakorlatába, az iskolában a tanórák szervezésébe. Az elmúlt években azonban megnövekedett a képességfejlesztő játékok száma, amelyeknek célja az oktatási segédeszközként történő használat (Fromann, Damsa 2016).

A gamifikáció alkalmazásának kezdete 1973-ra tehető. Elsőként Charles Coonradt mutatta be a munkajátékot. Módszertana szerint azoknak a tanulóknak a teljesítménye egyre növekszik, akik élvezik a munkát (Coonradt 1984). A „gamification” kifejezést Nick Pelling használta először 2002-ben (Marczewski 2013). Pelling játéktervezőként az elektronikus eszközök játékszerű felületének létrehozásán dolgozott. Az információs technológiák fejlesztése során alkalmazta ezt a kifejezést (Pelling 2011).

A gamifikáció fogalma széles körben 2011-től terjedt el, ekkor született meg a legszélesebb körű meghatározás, mely Deterding és munkatársai nevéhez fűződik, eszerint a gamifikáció a játéktervezés elemeinek alkalmazását jelenti játékon kívüli környezetben. Kapp és munkatársainak

2014-es definíciója jelölte meg először expliciten az oktatás területét, mely szerint a gamifikáció játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata a cselekvés sarkallására, tanuláshoz elősegítésére, a problémák megoldására (idézi: Polonyi, Abari 2018). A gamifikált feladatsor a játékelmélyre épít, megoldása során az adott információ megszerzéséhez különböző tevékenységeket kell végrehajtani (Szénási 2019). Magyarországon először Prievara Tibor (2015) alkalmazta a játékelemeket az osztálytermi tanítás-tanulás folyamatában. Gyakorlati segédletet készített saját tapasztalatai alapján, amelyben bemutatta a problémákat, az akadályokat, de betekintést engedett a sikeres gamifikált rendszerek világába is, amelyek ösztönözték a diákokat az egyre jobb teljesítményre.

A gamifikáció egyik kulcsfogalma a motiváció, amely fontos szerepet játszik az új ismeretek elsajátítására való törekvésben. Gardner motivációs modelljében említést tesz a nyelvtanulási motivációról és a tanórai tanulási motivációról, ami a második nyelv elsajátításának motivációját jelenti a tanórai szituációkban. Kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a nyelvi önbizalomnak és a célnyelvet beszélő emberekkel történő kommunikációs lehetőségeknek, amelyek erősítik a nyelvtanulási motivációt. A legtöbb diák külső motivációs környezetben tanul nyelvet, ami gátolja a kreativitást, és nem biztosítja a tudás, felfedezés örömeit (Polonyi, Abonyi 2018).

Rab (2012) szerint a gamifikáció célja azoknak a területeknek a felkutatása, ahol értéket lehet létrehozni általa. Ez nem azt jelenti, hogy az osztályterem összekeveredik a játékteremmel, és értékvesztés jön létre az oktatásban. Az oktatás szintjén végzett játékosítás esetében kétféle lehetőség van a tanulás megszervezésére. A tanár tervezhet mikroprojektet, amely egyéni kezdeményezés, vagy makroprojektet, amely során az egész oktatási rendszer játékosítására kerül sor (Rab 2012).

A játék fő célja a szórakoztatás. A jól felépített gamifikált tanulás szórakoztató, de a szórakoztatás csak támogató eszköz. A fő cél ebben az esetben, hogy az oktatás minél hatékonyabban történjen. A tanulást, nem helyettesíti, hanem érdekesebbé teszi, színesíti, azért, hogy a diákok kikapcsolódásnak érezzék a tanulást (Duchon 2021).

A játékosítást a legtöbben azonnal az online térrel kötik össze, pedig nemcsak az online térben létezik, a különböző elemei offline is megvalósíthatóak. A gamifikációs modellek nem kizárólagosan a digitalizáción alapulnak, hanem a rendszer komplex működésén van a hangsúly, ami erős motivációt eredményez. Ennek ellenére a digitális tanulási környezetben alkalmazzák a leggyakrabban, amely nem feltétlenül igényel tanári jelenlétet, a feladat kiosztása után otthon is önállóan végezhető (Chrappán 2022).

A játékosítás eszközei két csoportra oszthatók, az egyiket a játékelemek alkotják, melyek eszközöknek is nevezhetők, a másikat a játékmechanizmusok, amelyek más néven működési elvek. A játékelemek egyik része a játék folyamatát szolgálja, a másik részük a megerősítésért, a motivációért felelős (Rigóczki 2016).

A gamifikációs stratégiával bármilyen feladat, folyamat vagy elméleti kontextus játékká alakítható. A legfőbb célkitűzés a tanulók részvételének növelése, akik a folyamatokban dolgoznak, feladatokat teljesítenek. A játékelemek és a speciálisan játékokban alkalmazott technikák, a pontgyűjtés, a ranglisták és az azonnali visszajelzés, illetve az önálló döntés lehetősége motíválja a résztvevőket, így jobb teljesítményre sarkallja a diákokat (Együd 2021).

## A gamifikáció típusai és eszközei

A gamifikációnak több típusa különböztethető meg. A strukturális gamifikáció alkalmazása során a tananyag tartalmának változtatás nélküli játékosítása történik, azzal a céllal, hogy a diákokat motiváljuk a tanulásra. Az előrehaladás érdekében pontok, jelvények gyűjtésére nyílik lehetőség, amelyek segítségével szinteket lehet elérni, ranglistákon előrehaladni. A tartalmi gamifikáció során a tartalmat alakítjuk játékszerűbbé, melyhez játéktervezői gondolkodást kell alkalmaznunk. Olyan történeteket találunk ki, amelyek rejtélyes elemeket, kihívásokat tartalmaznak és adnak át a fiatalok által kedvelt karakterek segítségével. Ez a módszer biztosítja az interaktivitást, a visszajelzést, valamint a szabad hibázás lehetőségét (Polonyi, Abonyi 2018). A gamifikáció működését a következő elemek biztosítják: az együttműködés, a tudásépítés, az

IKT-használat, a valós problémák megoldása, valamint az innováció és az önszabályozás (Prievara 2015).

## Számonkérés és értékelés

A számítógépes- és videojátékok esetében kizárólagosan a pozitív, jutalmazó mechanizmusok érvényesülnek. Ennek mintájára több pedagógus így alakította ki az iskolai értékelés rendszerét. A gamifikált rendszerű értékelés esetében nincs elégtelen, csak pontok. A jobbak több, a gyengébbek kevesebb pluszt kapnak (Rigóczki 2016). A játékosítás során nem jegyekkel történik az értékelés, hanem pontrendszerek alkalmazására nyílik lehetőség, így nem okoz kudarcélményt még a gyengébben teljesítő diákoknak sem, ösztönöz, mert a gyűjtögetés áll a középpontban. A pontok lehetőséget biztosítanak a gyarapodásra és a haladás vizualizációjára. Nagyon fontos, hogy a játékot életkori sajátosságoknak megfelelően kell kialakítani, ügyelni kell az optimális terhelésre, az ideális szintezésre és a megfelelő jutalomrendszer kialakítására, amely pozitív élmény biztosít, inspirálóan, ösztönzően hat a tanulókra (Fromann, Damsa 2016). Az értékelés motiváló alapja még a szintezés, amelyhez rangsor kapcsolódik, melynek segítségével a diákok látják, hogy mennyit fejlődtek saját magukhoz és társaikhoz képest. A tanulás folyamatára ösztönzően hat az a cél, hogy a tanuló minél magasabb szintre jusson, tehát minél többet dolgozzon. A rendszer optimális működéséhez jó szabályrendszer kialakítására van szükség (Kiss et al. 2021).

A számonkérés–értékelés folyamatát stresszmentessé lehet tenni, és ezáltal csökkenthető a félelem miatt történő teljesítményromlás mértéke. Ez a strukturális gamifikáció módszerével valósítható meg. A játék elkészítésekor figyelni kell az optimális mennyiségre. A feladatok ne legyenek túl könnyűek, mert az unalmas lehet, de túl nehezek sem, mert az frusztrációt válthat ki. A folyamat sorába beiktatott egy-egy sikerélményt biztosító részfeladat fokozhatja a motivációt. Szintezéssel az egyéni képességeknek megfelelő terhelés is megoldható. Fontos a rész-célok kialakítása, mert a kisebb sikerek, amelyekért jutalom is jár, segítenek a motiváció fenntartásában. A jutalmazási rendszer legcélravezetőbb formája a teljesítményhez kapcsolódó visszacsatolás, az azonnali jutalom, amelynek arányban kell állnia a valós eredménnyel (Fromann, Damsa 2016).

Az effajta értékelési rendszer segítségével oktatási célokat elképzelő implikáción alapul a tanítás-tanulás célú gamifikáció. Ezek a célok a tanulónak kihívást jelentenek, feltétlenül teljesíteniük kell annak érdekében, hogy az egyik szakaszból a másikba juthassanak. A tanulási eredmény részévé válik végén az a kihívás, hogy az egyik szakaszból a másikba lépnek. A játékosítás alternatívákat kínál a pedagógusoknak annak érdekében, hogy hatékonyabban tudjanak tervezni, és újratervezhessék az eddigi jó gyakorlataikat a játékokban és a tanulásban. A gamifikált oktatási környezetben egyértelműen nő a diákok motivációja, és ezáltal a teljesítménye is, mert elismerik és jutalmazzák az apró sikereket is (Együd 2021). A gamifikált értékelés pontszerzéssel és szintlépéssel történik, ami átváltható a jelenlegi iskolarendszerünkben megkövetelt jegyekké. A gamifikált tanulás különbözik a hagyományos tanulástól: a tanulók a játékelemek segítségével azonnal érzékelik, hogy teljesítettek, sikerélményük lesz. Amennyiben jobb eredményt szeretnének elérni, akkor ez a módszer a hibák kijavítására ösztönzi őket (Jaskóné 2020).

Annak érdekében, hogy a diákok majd felnőttként sikeresen illeszkedjenek be a társadalomba, és meg tudjanak felelni az élet különböző területein az elvárásoknak, meg tudjanak birkózni a kihívásokkal, elengedhetetlen, hogy a lehető legkorábban elkezdjék azoknak a képességeknek a fejlesztését, amelyek lehetővé teszik az önálló és a csoportos gamifikált módszerrel történő tanulást (Kiss et al. 2021).

## Gamifikáció a tanítóképzésben

A felsőoktatásban is vannak már törekvések arra, hogy egyes tantárgyakat gamifikálással próbáljanak érdekesebbé tenni a hallgatók számára, motiválni őket az önálló tanulásra, és a teljesítményük fokozására. Az Óbudai Egyetemen a statisztika tárgy oktatásának (2017) esetében próbálták ki a módszert, mert korábban sok diák nem tudta abszolválni ezt a tárgyat, a magas óraszám ellenére sem. Így próbálták meg hallgatóbaráttá tenni az oktatást. Az első részben



még csak egyedül dolgozhattak a hallgatók, és a kötelező teljesítmény 12%-át lehetett ily módon elérni. A kísérlet második részében már csoportosan is lehetett dolgozni, hogy még jobb teljesítmény elérésére legyen lehetőség a közös munkával (Duchon 2021).

A Szegedi Tudományegyetem tanári mesterképzésében is hirdettek meg egy szabadon választható tárgyat a 2017–2018-as tanévben, melynek során a hallgatók értékeléséhez a gamifikáció eszköztárát alkalmazták. A hallgatók pontokat gyűjtöttek a félév során, mindig több alternatíva állt előttük, és az eredményeket ranglistán vezették. A feladatok részét képezte a mindenki számára kötelező feladat és további szabadon választható feladatok. Emellett még az órai jelenléttel, hozzászólásokkal is lehetett pontokat szerezni. A hallgatók jobban dolgoztak a számukra érdekes módszerrel, még az oly sokszor kritikus óralátogatás esetében is kiemelkedően teljesítettek. Az eredmények arra utaltak, hogy a hallgatók érdeklődéséhez igazodó, egyéni tanulási útvonalak sikeresek (Dancs 2018).

A tanító szakon a képzés célja olyan „tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére” (Tanító KKK 2021). Az elsajátítandó szakmai kompetenciák között szerepel, hogy „Ismeri a tanulás támogatásának, a kulcskompetenciák megalapozásának, kibontakoztatásának tudományos és szakmódszertani alapjait, az első hat iskolaévben alkalmazható korszerű módszereket, eszközöket.” Ismerik a digitális eszközök, alkalmazások, tananyag szerepét (Tanító KKK 2021). Napjainkban már a gamifikáció módszere is hozzátartozik a pedagógus innovatív eszköztárához. A tantóképzés során a hallgatóknak meg kell ismerniük a gamifikáció módszerét, amire külön tantárgy nem létezik, de az első félévben a digitális pedagógia tantárgy keretében, majd a harmadik félévben az innovatív pedagógiák kurzuson találkozhatnak a hallgatók a módszerrel, illetve mindegyik tantárgyi módszertan során találkozhatnak ezzel az önálló tevékenységre hangsúlyt fektető eljárással. Sajnos ez csak abban az esetben valósul meg, ha az oktató maga is ismeri és szívesen alkalmazza a gamifikációt. Az iskolai gyakorlatok során csak akkor nyílik lehetőségük a leendő tanítóknak ki is próbálni a módszert, ha a szakvezető is alkalmazza a gyakorló iskolában, illetve a külső helyszínen. Néhány esetben azonban a külső mentor a hagyományos tanítási módszerek, a frontális osztálymunka híve, és a hallgatóknak esélye sincs arra, hogy a képzés során tanult innovatív módszereket a gyakorlatban is kipróbálhassák.

## Anyag és módszertan

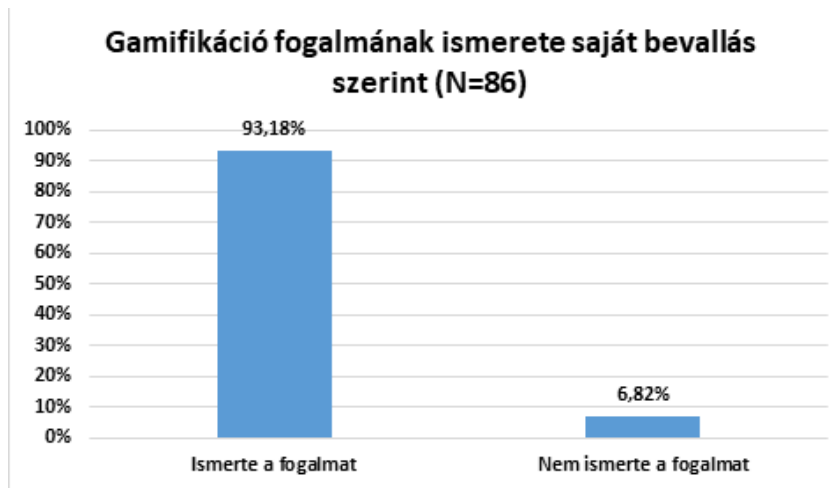
Kutatásunk során a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem tanító szakos hallgatóinak körében vizsgáltuk a gamifikációval kapcsolatos ismereteket, valamint hozzáállást kérdőíves megkérdezés formájában. Mivel jelen esetben egy jól elkülöníthető csoportról volt szó, az önkényes mintavétel módszerét alkalmaztuk, melynek során az intézményben tanuló végzős hallgatók kerültek kiválasztásra, akiknek a legátfogóbb a tudása a tanítói kompetenciákkal és elméleti tudással kapcsolatosan. Mivel ily módon megoldható volt minden hallgató személyes megszólítása, papíralapú kérdőíveket alkalmaztunk, ezzel is növelve a kitöltési hajlandóságot. A kérdőívet 86 hallgató töltötte ki, átlagéletkoruk 23,35 év volt. A válaszadók többsége (87,5%) nő volt, ezzel is mutatva a pályán jelentkező jelentős női túlsúlyt. A válaszadók városi, valamint vidéki általános iskolákban teljesítettek gyakorlatot, 50-50%-os arányban. A lekérdezésre a 2022-23-as tanév során került sor.

Mivel a kutatás célja a gamifikáció-fogalom ismeretének, megítélésének és alkalmazhatóságának, valamint a módszerrel kapcsolatos ismeretek meglétének felmérése volt a tanító szakos hallgatók körében, a kérdőív e négy fő területre fókuszált. Nyitott és zárt kérdéseket, valamint ötfokozatú Likert-skálás kérdéseket alkalmaztunk. A kérdőívet tíz, a kutatásban részt nem vevő hallgató validálta, biztosítva az érthetőséget és az egyértelműséget.

A válaszokat SPSS 20.00 statisztikai szoftverrel dolgoztuk fel. Minden kérdés esetében átlagot és szórást számoltunk, valamint a leíró statisztikák mellett vizsgáltuk az összefüggést a módszer alkalmazása és a nemek, valamint a gyakorlati hely típusa között. Az összefüggések vizsgálatára a keresztáblelemzés módszerét alkalmaztuk, Chi-négyzet próbákkal vizsgáltuk az egyes változók közötti kapcsolatot.

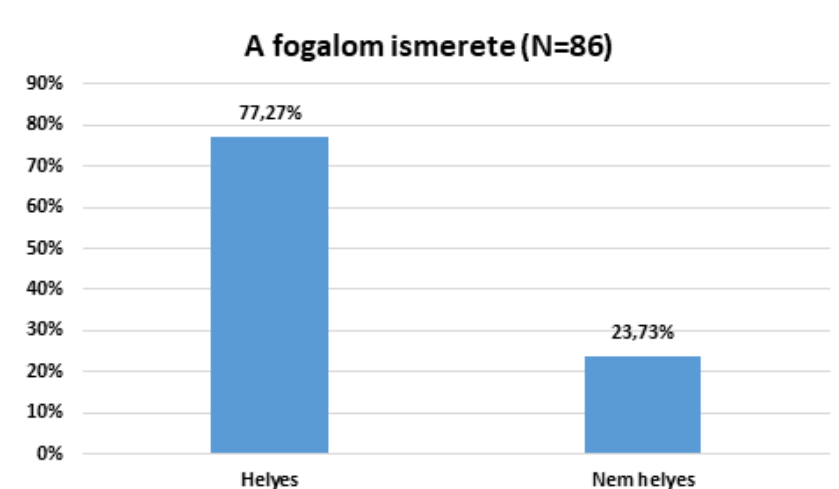
## Kutatási eredmények

Felmérésünk kezdetén arra kerestük a választ, hogy a válaszadók saját véleményük, bevallásuk szerint tudják-e, hogy mi az a gamifikáció, ismerik-e a fogalom jelentését. A tanítójelöltek többsége úgy érezte, hogy ismeri a gamifikációt, meg tudja határozni a fogalom jelentését (82 válasz (93,18%)), ahogy az az 1. ábrán látható.



1. ábra: A gamifikáció fogalmának ismerete saját bevallás alapján

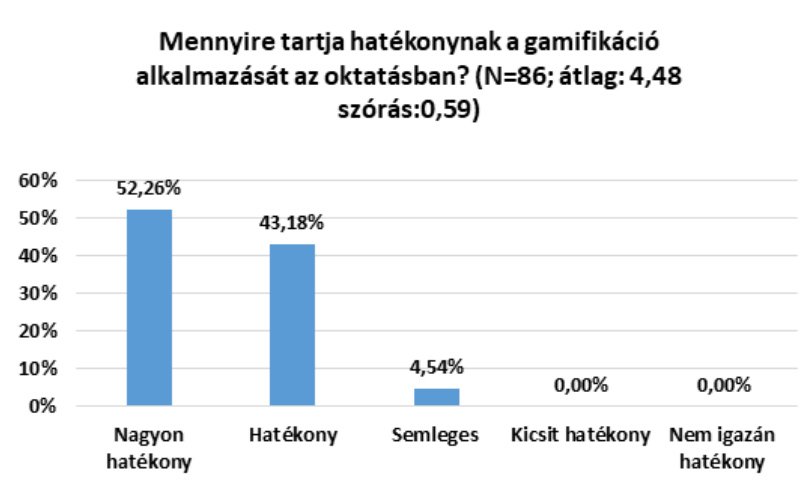
Mivel azonban a saját bevallás szubjektív, nem feltétlen jelent valós ismeretet, ezt követően arra kértük a hallgatókat, hogy fogalmazzák meg saját tudásuk alapján a gamifikáció fogalmát. A 2. ábrán látható, hogy valójában 68-an (77,27%) határozták meg helyesen a fogalmat. Látható tehát, hogy egyes esetekben az önbevallás nem jelent tényleges tudást. A legtöbb hallgató azonban helyes definíciót fogalmazott meg, így levonhatjuk azt a következtetést, hogy a válaszadók többsége valóban tisztában van a gamifikáció jelentésével.



2. ábra: A gamifikáció fogalmának helyes meghatározása

Mielőtt a hallgatók folytatták volna a válaszadást, tisztázásra került a gamifikáció tényleges jelentése. A fenti elméleti részben bemutatott meghatározásokat ismerték meg a hallgatók, ezzel biztosítva azt, hogy a definíciót nem ismerők és az azt helytelenül meghatározók is a megfelelő tudás birtokában tudjanak válaszolni a további kérdésekre. Ezt követően arra kerestük a választ, hogy mi a végzős hallgatók véleménye a módszer hatékonyságáról, a mindennapi tanítási gyakorlatban történő alkalmazásáról. A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem végzős tanítójelöltjei egyetértettek a gamifikáció alkalmazásának hatékonyságában a tanítási-tanulási folyamat során. 46 fő (52,27%) úgy gondolta, hogy a módszer nagyon hatékony lehet az

oktatási folyamatában, míg további 38 fő (43,18%) hatékonynak találta ezt az alsótagozatot tekintve új eljárást. A válaszadók mindössze 4,54%-a (2 fő) nyilatkozott semlegesen a kérdés-körben, és senki nem gondolta úgy, hogy a módszer ne lenne eredményes. Ahogy a 3. ábrán látható, a válaszok tehát meglehetősen magas 4,48-as átlaggal (SD: 0,59) kimutatták, hogy a válaszadók a gamifikációt hatékony módszernek tartják.



3. ábra: A gamifikáció módszer hatékonyságának megítélése

Miután a hallgatók egyetértettek abban, hogy a gamifikáció egy hatékony oktatási módszer, megkérdeztük őket, hogy a területen belül a játékosításnak melyik módszereit alkalmaznák legszívesebben tanítói munkájuk során. Ezen válasz esetében a hallgatók több válaszlehetőséget is megjelölhettek. Ahogy a 4. ábrán látható, a legtöbb, 54 (61,36%) tanárjelölt a versenyt vagy a pontgyűjtő módszereket alkalmazná, de sokan választották a találos kérdéseket (38 válasz (43,18%)) is. Akik az egyéb válaszlehetőséget jelölték meg (10%, 9 fő) azoknak lehetőségük nyílt további játékos módszerek felsorolására is. A végzős hallgatók említették többek között a kvízföldet, a babzsákos játékokat, a számok királyát, az interaktív társasjátékokat, a kereszt-rejtvényeket, valamint a napjainkban igen népszerű szabadulósobákat is.



4. ábra: A gamifikáció egyes módszereinek preferenciái

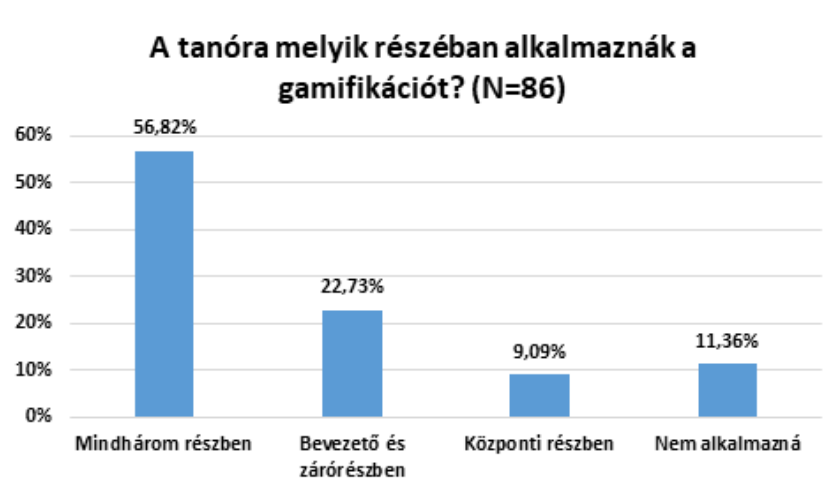
Mivel az egyes tantárgyak jelentősen eltérnek tartalmuk, felépítésük és oktatási módszertani sajátosságaik tekintetében, fontosnak tartottuk kitérni arra is, hogy mely tantárgyak esetében tartják a leginkább alkalmazhatónak a gamifikáció módszerét. Ezúttal is lehetőség volt több válasz megjelölésére. A legtöbb tanítójelölt a matematikát választotta (54 válasz, 61,36%). A második helyen a környezetismeret végzett 44 válasszal (50,00%), a harmadik helyen pedig a testnevelés tantárgyat jelölték 28 válasszal (32,36%), amely területen jelenleg is a

leggyakrabban alkalmazzák az egyes játékos megoldásokat. A leendő tanítók közül 34-en (38,64%) komplexen szemlélik az iskolai tanulást, kijelentették, hogy minden tantárgy esetében szívesen használnák a játékosítás módszerét. További konkrét tantárgyak csak kisebb arányban jelentek meg, 8 fő (9,09%) az anyanyelvi oktatás esetében tartja megvalósíthatónak a módszert, és egy fő (2,33%) válaszolta azt, hogy műveltségterületén, a történelem vagy a zene tantárgy esetében élne a játékos megoldásokkal, ahogy az az 5. ábrán is látható.



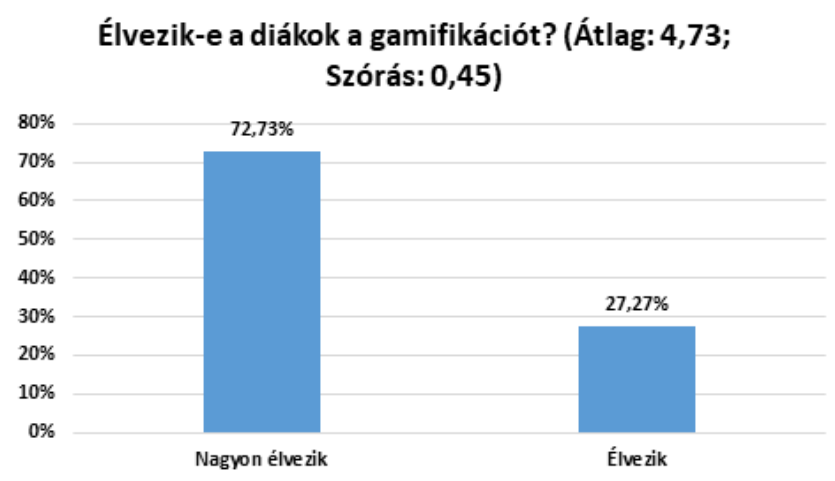
5. ábra: Tantárgyak, amelyekben a gamifikáció alkalmazható

Korábban sok esetben azonban a játék tanórán történő alkalmazását a szakirodalom, valamint az idősebb kollégák csak tanóra végi levezetésnek, és nem kifejezetten tanítási-tanulási tevékenységnek látták, ezért megkérdeztük, hogy a válaszadók a tanórák melyik részében tartják megvalósíthatónak a gamifikációs megoldásokat. Ahogy a 6. ábrán látható, a leendő tanítók nagyon eltérően vélekedtek arról, hogy az osztályjátékot a tanóra melyik részében érdemes alkalmazni. Bízató azonban, hogy a legtöbben az óra elején, a ráhangolódásnál, a motiválásnál, a fő részben, az új ismeret feldolgozása vagy az ismétlés, gyakorlás esetében egyaránt, valamint a záró részben az összefoglalás esetén egyaránt, tehát az óra mindhárom részében alkalmazzák (50 válasz (56,82%)). A bevezető és a záró részt azonban jelentősen kevesebben választották (20 válasz (22,73%)), a központi részt pedig mindössze 8 hallgató (9,09%). A válaszadók mindössze 11%-a (9 fő) nyilatkozott úgy, hogy nem alkalmazna egyáltalán gamifikációs megoldásokat a munkája során. Ebből tehát levonható az a következtetés, hogy a válaszadó pedagógusjelöltek a tanórákon átívelő gamifikációs megoldásokat tartják célravezetőnek, és nem egy különálló, az oktatáshoz esetlegesen nem is kapcsolódó blokkként tekintenek rá.



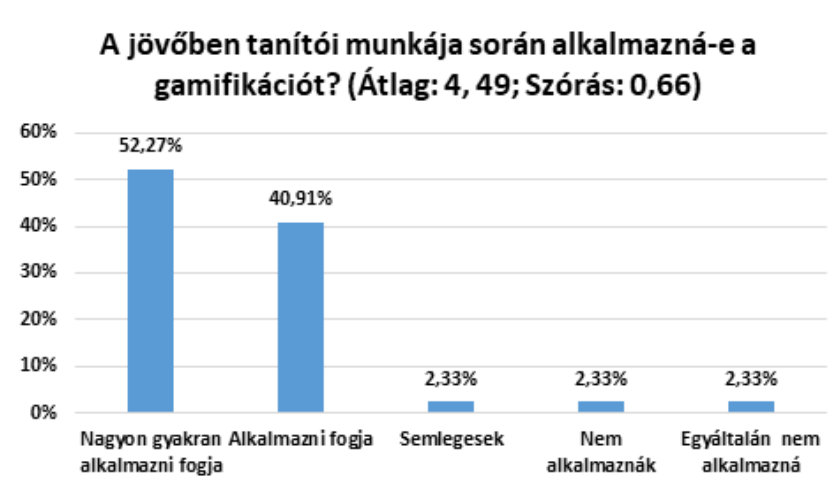
6. ábra: A gamifikáció alkalmazása a tanóra egyes részeiben

A megkérdezés talán legfontosabb mozzanata volt annak feltárása, hogy a diákok élvezik-e a gamifikációt a tanulás során. Mivel a hallgatóknak külső intézményekben történő gyakorlataik során már kellett gamifikációs megoldásokat alkalmazniuk, első kézből rendelkeztek tapasztalatokkal annak fogadtatásáról. A tanítójelöltek egyöntetűen úgy tapasztalták, hogy a tanulók szívesen használják a gamifikációt az órákon, szívesen vesznek részt játékos feladatokban, motiváltabbak, lelkesebbek. Ahogy az a 7. ábrán látható, a pozitív megítélés olyannyira megjelent, hogy 64-en (72,73%) választották azt, hogy a tanulók nagyon élvezik a gamifikációt tanulmányaik során, miközben mindössze 24 fő (27,27%) válaszolta azt, hogy élvezik, semleges és negatív válaszok pedig egyáltalán nem születtek. A válaszok átlaga tehát ezen kérdés esetében kiemelkedően magas, 4,73 (SD: 0,45) volt, ami kiválóan szemlélteti, hogy érdemes elsajátítani és alkalmazni ezeket az újszerű oktatási megoldásokat.



7. ábra: A gamifikáció megítélése a diákok szemszögéből

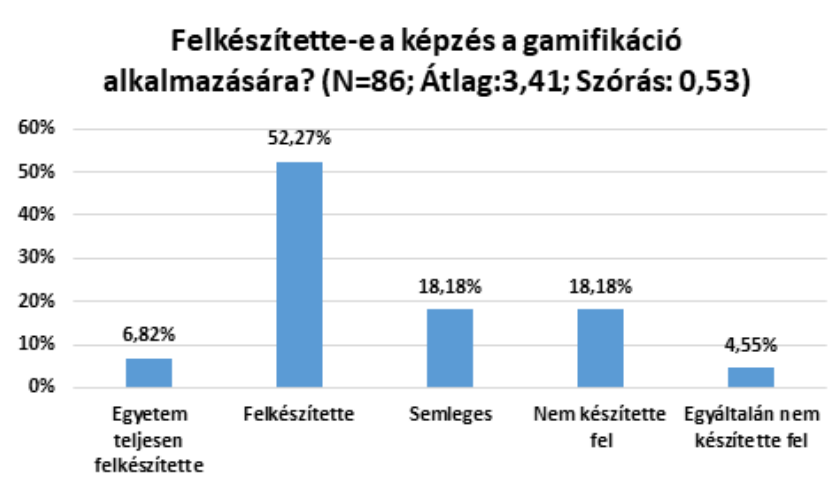
A vélemények némiképp eltérőek voltak abban a tekintetben, hogy a válaszadók alkalmazni fogják-e a gamifikációt későbbi munkájuk során. A 8. ábrán látható adatok biztatóak: a legtöbb tanárjelölt a jövőbeni munkája során nagyon gyakran használná a gamifikációt (46 válasz (52,27%), valamint további 36 fő (40,91%) nyilatkozott úgy, hogy használni fogja a módszereket. Két válaszadó (2,33%) semlegesen nyilatkozott a kérdésben, és összesen négy fő (2 válasz, 2,33% és 2 válasz, 2,33%) válaszolta, hogy nem vagy egyáltalán nem élne a módszerekkel hatékonyságuk ellenére sem, de válaszukat nem magyarázták. A válaszok átlaga ez esetben tehát valamivel alacsonyabb, 4,49, (SD: 0,66), ennek ellenére azonban elmondható, hogy a gamifikációnak van jövője a tanítójelöltek körében.



8. ábra: A gamifikáció alkalmazása a későbbi munka során

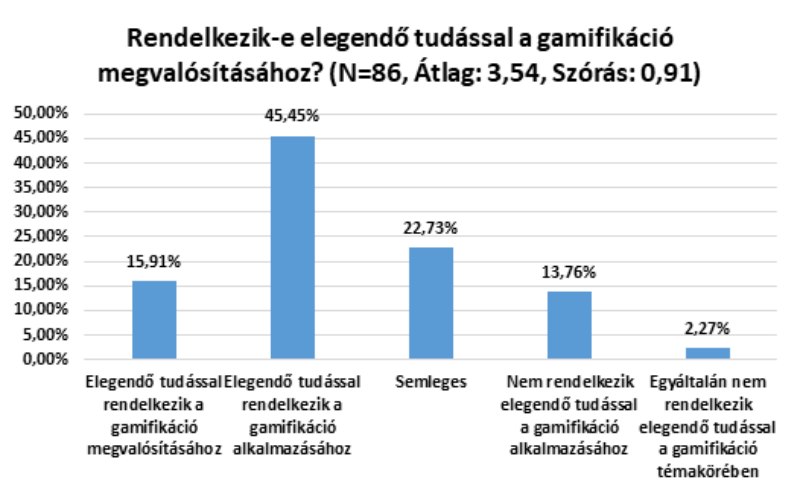


Nem elhanyagolható kérdés azonban, hogy a hallgatók mennyire felkészültek a gamifikáció alkalmazására, milyen ismereteket kaptak a módszerről tanulmányaik során. Ahogy a 9. ábra is mutatja, a válaszok átlaga ebben az esetben már jelentősen alacsonyabb, 3,41 (SD:1,00) volt, felhívva a figyelmet arra, hogy ezen a területen még fellelhetők hiányosságok. A legtöbb tanítójelölt azt válaszolta, hogy az egyetem alapvetően felkészítette őket a gamifikáció használatára (46 válasz (52,27%), de mindössze hatan (6,82%) vélték úgy, hogy az egyetem által nyújtott felkészítés teljes körű. Ezzel szemben 16 hallgató (18,18%) semleges maradt, és 16 hallgató (18,18%) úgy gondolta, hogy az egyetem nem készítette fel őket a gamifikáció lehetőségeinek alkalmazására, négy tanárjelölt (4,55%) pedig kijelentette, hogy az egyetem egyáltalán nem készítette fel őket.



9. ábra: Az egyetem felkészítő szerepe a gamifikáció alkalmazására

A felkészítés azonban nem minden esetben egyenértékű a tényleges, valós tudással. A 10. ábrán látható, hogy a válaszadók hogyan vélekednek a gamifikáció alkalmazásához szükséges tényleges tudásukról, ami még kevésbé mutat kedvező képet, mint a felkészítés mértéke. A válaszok átlaga 3,54 (SD: 0,91), ami meglehetősen alacsony, mindössze 14-en (15,91%) gondolták úgy, hogy elegendő tudással rendelkeznek a gamifikáció megvalósításához a kidolgozástól kezdődően a tényleges alkalmazásig. Valamivel kedvezőbb, hogy negyven fő (45,45%) vélte úgy, hogy a már létező módszerek alkalmazásához elegendő a tudása, de viszonylag sok diák maradt semleges (20 válasz (22,73%)). 12 tanárjelölt (13,76%) értékelte úgy, hogy nem rendelkezik elegendő tudással a gamifikáció használatához a tanórákon, még akkor sem, ha az alapok már kidolgozásra kerültek, két diák (2,27%) pedig úgy érezte, hogy egyáltalán nem rendelkezik elegendő tudással a gamifikáció témakörében.



9. ábra: A gamifikációval kapcsolatos tudás mértéke

Nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a válaszadók neme, illetve a gyakorlati helyszín és a feltett kérdések között, egy esetben sem mutattak különbséget a férfiak és nők, vagy a városi, illetve vidéki iskolákban gyakorlatot teljesítő válaszai.

## Összegzés

Kutatásunk során a gamifikáció fogalmának ismeretét, valamint a módszer megítélését és vélt hatékonyságát vizsgáltuk a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem végzős tanító szakos hallgatóinak körében. Kitértünk arra is, hogy a válaszadók ténylegesen alkalmazzák-e a módszert munkájuk során, vagy csupán elméletben tartják jó megoldásnak. Kutatásunk során megállapítást nyert, hogy a válaszadó végzős tanítójelöltek többsége ismeri a gamifikáció fogalmát, nemcsak említés szintjén, hanem ténylegesen képesek arra is, hogy definiálják a koncepciót. A hallgatók alapvetően hatékonyan tartják a módszert, melyet elsősorban matematika és környezetismeret órákon alkalmazzának, de többen is kifejtették, hogy tulajdonképpen minden tantárgy esetében célravezető lehet a gamifikációs megoldás. A legtöbb hallgató nem csak az óra elején vagy végén, hanem a tanóra egész időtartama alatt, integráltan alkalmazná a gamifikációt.

A hallgatóink azonban nem az online gamifikációt részesítik előnyben, hiszen többségében alsós tanulókkal foglalkoznak, de nem is áll rendelkezésükre olyan felszereltségű tanterem, ahol a saját osztállyal rendszeresen tudnak dolgozni. A másik hátráltatója még, hogy a digitális pedagógia oktatása nem első osztályban kezdődik, így a tanulók informatikai ismeretei nagyon nagy eltérést mutatnak. Jelenleg a játékosításnak az offline formáját részesítik előnyben, amelynek a motiváló ereje a szintezett értékelésben, a pontok gyűjtögetésében rejlik. Kiváló lehetőség az önálló felelősségvállalás tanítására is, mert mindenkinek saját döntése, hogy milyen célt tűz ki maga elé és mennyi munkát fektet bele a célja elérésébe. Jelenlegi kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy az alkalmazott módszerek tekintetében a válaszadók elsősorban verseny vagy pontgyűjtés formájában képzelik el a játékosítást, de akadtak olyanok is, akik a találós kérdések tradicionális módszerében látták a megoldást. Sokan említettek még további játékokat, amelyek a hagyományos oktatás során is játszottak a gyerekekkel, de most átalakították a gamifikáció szabályai szerint. Megállapítható tehát, hogy a végzős hallgatók kreatívak, vannak ötleteik, elképzeléseik a gamifikáció megvalósításával kapcsolatosan. Ennek ellenére a leendő tanítók igen kis százaléka érezte úgy, hogy elegendő tudással rendelkezik ahhoz, hogy saját maga felépítsen és megvalósítson egy gamifikációval átszőtt tanórát. A válaszadók többsége úgy érezte, hogy egy már létező koncepciót végig tudna vezetni, többen is úgy gondolták azonban, hogy ehhez sem elegendő a tudásuk. A hallgatók nagyobb része úgy érezte, hogy az egyetem legalább részben felkészítette a gamifikáció alkalmazására, e két kérdés tekintetében volt azonban a legalacsonyabb a válaszok átlaga, elmondható tehát, hogy a hallgatók mutatnak némi bizonytalanságot felkészültségük és tanulmányaik terén.

A kis bizonytalanság ellenére is a legtöbben azt válaszolták, hogy szívesen alkalmazzák a gamifikációt további munkájuk során, ami arra világít rá, hogy valószínűleg további képzés szükséges ahhoz, hogy az alapvetően nyitott pedagógusok több jártasságot, nagyobb magabiztosságot szerezzenek ebben a témakörben. A jövőben arra kell törekedni, hogy rövidebb akkreditált képzés vagy szakirányú továbbképzésekbe beépítve lehetőséget biztosítsunk a pedagógusoknak, hogy betekintést nyerhessenek a gamifikáció tantermi alkalmazásának lehetőségeibe, és gyakorlatot is szerezhessenek.

A nagyfokú hajlandóság egyik oka az lehet, hogy a hallgatók gyakorlatuk során azt tapasztalták, hogy a diákok élvezik ezt a módszert, ösztönzi őket a pontgyűjtés és a javítási lehetőség, így mindenképpen ígéretes, előremutató megoldásról van szó. A további fejlődés érdekében a képzés során lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a hallgatók saját maguk is új ismeretekhez jussanak el a gamifikáció segítségével, ily módon ráérezve újra a játék örömeire, az önálló tanulás, ismeretszerzés élményére.

## Irodalom

- Bónus L., Nagy L. (2020). A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése. *Iskolakultúra*, 30. 2020/6. 3–15. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.3>
- Burguillo, J. C. (2010). Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance. *Computers and education* 55(2), 566–575.
- Coonradt, C. A. (1984). *The game of work: how to enjoy work as much as play*. Liberty Press, The United States of America, Springville.
- Chrappán M. (2022). *Didaktika II*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dancs K. (2018). Egy játékosított egyetemi kurzus tapasztalatai. XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia 16th Conference on Educational Assessment. Szeged, 2018. április 26–28. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/61525/1/pek\\_2018\\_028.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/61525/1/pek_2018_028.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 07. 05.
- Duchon J. (2021). *Gamifikáció az oktatásban*. Typotop Kft.
- Együd L. (2021). A gamifikáció (játékosítás) módszerének használata az idegen nyelvek tanításában. *Élményalapú Módszertani Közlemények*. 2021/1, 25.
- Fromann R., Damsa A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016. 3-4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatasban> Utolsó letöltés: 2022. 11. 03.
- Jaskóné Gácsi M. (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, II. 2020/1. 83-91. DOI: 10.35406/MI.2020.1.83
- Kiss B., Asztalos A., Józsa K. (2021). Motiválás az ének-zene órán: A gamifikáció (játékosítás) alkalmazási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 20(3), 75–91. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.04>
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A simple introduction. Andrzej Marczewski, United Kingdom.
- Mayer, I., Bekebrede, G., Harteveld, C., Warmelink, H., Ruijven, T., Wenzler, I. (2014). The research and evaluation of serious games: Toward a comprehensive methodology. *British Journal of Educational Technology* 45, 502– 527.
- Németh T. (2015). *English Knight: Gamifying the EFL Classroom* (szakdolgozat). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Pelling, N. (2011). *The (short) prehistory of “gamification”*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> Utolsó letöltés: 2021. 11. 22.
- Polonyi T., Abari K. (2018). *A gamifikáció motivációs eszközei a nyelvoktatásban*. <https://docplayer.hu/106552400-A-gamifikacio-motivacios-eszkozei-a-nyelvoktatasban.html> Utolsó letöltés: 2022.12.20.
- Prievara T. (2015). *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyestörténete*. Neteducatio Kft.
- Rab Á. (2012). A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép- és felsőoktatásra. *Oktatás – Informatika* 1-2. <http://www.oktatasinformatika.hu/2013/03/rab-arpad-a-gamifikacio-lehetosegei-a-nemuzleti-celu-felhasznalásokterületen-különös-tekintettel-a-kozep-es-felsőoktatásra> Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.
- Rigóczki Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 2016/ 3-4. 69–75.
- Szénási L. (2019). *A gamifikáció lehetséges formái az iskolai katechézisben*. <http://uk.ujs.sk/dl/3327/SZENASI.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 12. 01.
- Tanítói szakszabályzat és Kimeneteli Követelménye (2021). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> Utolsó letöltés: 2023. 01. 12.

## **Bozsó Renáta**

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0002-6116-1778

## **Jármái Erzsébet**

Pannon Egyetem

ORCID:0000-0002-5187-5216

## **Keczer Gabriella**

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0000-0003-0145-0380

# **Generációk egymásról. – Egy levelező tagozatos hallgatók körében végzett felmérés első eredményei**

## **Absztrakt**

*Az egyes generációk egymásról alkotott véleményének megismerése elengedhetetlen ahhoz, hogy a felsőoktatásban ösztönözzük az intergenerációs tanulást, és megfelelően tudjuk facilitálni a multigenerációs hallgatói csoportok működését, a munkahelyeken pedig elősegítsük a jelenleg aktív négy generáció – Baby Boomer, X, Y és Z – kollaborációját. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának különböző életkorú levelező tagozatos hallgatói hogyan látják a maguk korcsoportját, illetve a többi generációt a multigenerációs csoportban szerzett élményeik, tapasztalataik alapján, valamint befolyásolja-e az egymással való együttműködési hajlandóságot az életkor. Célunk annak megállapítása volt, hogy a szakirodalmi modellekben és korábbi kutatásokban megjelenő generációs jellemzőket visszaigazolja-e a hallgatói vélemények, illetve kirajzolódna-e korcsoporthoz köthető különbségek az egyes generációk megítélésben. Felmérésünket önkéntes, anonim, online kérdőív segítségével végeztük 2023 januárjában. A 150, 40 év alattiak és 40 év felettiak véleményét közel azonos arányban reprezentáló válasz alapján megállapítható, hogy a hallgatók véleménye a generációs elméletekben megjelenő állításokat csak kis mértékben igazolja vissza, különösen az X generáció esetében. Ugyanakkor kirajzolódna olyan, a fiatalabbakra és az idősebbekre inkább jellemző erények, amelyekre érdemes lenne építeni a tanulási-tanítási folyamatban. Annál is inkább, mert a hallgatók partnerválasztási szempontjai között a páros- és csoportmunka során a hasonló életkor nem szerepel, nincs tehát akadálya az intergenerációs együttműködésnek és tanulásnak.*

**Kulcsszavak:** generációk, felsőoktatás, kompetenciák, tanulási együttműködés

## **Abstract**

Generations about each other. – Preliminary results of a survey among part-time students

*Awareness of how each generation views the other is essential to encourage intergenerational learning in higher education and to properly facilitate multigenerational student groups, and to foster collaboration between the four generations - Baby Boomer, X, Y and Z -- currently active in the workplace. We investigated how part-time students of different age cohorts at the Juhász Gyula Faculty of Teacher Education, University of Szeged perceive their own age group and other generations based on their experiences in multigenerational groups, and to see if their*

*willingness to cooperate with the others are influenced by their age. Our aim was to find out whether the generational characteristics emerging in theoretical models and previous research are confirmed by the students' perceptions, and whether age-related differences in the perceptions can be discovered. Our survey was conducted using a voluntary, anonymous, online questionnaire in January 2023. The 150 responses, representing an almost equal proportion of respondents aged under and over 40, show that the opinions of students provide little support for the claims made in generational theories, especially for Generation X. At the same time, however, there are some virtues that are more specific to younger and older people that could be built upon in the learning-teaching process. This is all the more the case as the students' choice of partners in teamwork does not include similar age, so there is no barrier to intergenerational cooperation and learning.*

**Keywords:** generations. higher education, competencies, learning cooperation

## Bevezetés

Manapság, ha generációkkal, generációs elméletekkel kapcsolatos témákról olvasunk, nem lepődünk meg az alábbi jellemzésekhez hasonló kijelentéseken:

„Ma a fiatalabb generáció szemtelen, énközpontú, és nem tiszteli az értékeket...”<sup>1</sup>

„A mai fiatalok nem gondolnak semmire, csak magukra. Nem tisztelik a szüleit, sem az időseket. Minden korláttal szemben türelmetlenek. Úgy beszélnek mintha ők egyedül tudnának mindent, és ami számunkra bölcsesség, számukra bolondság”<sup>2</sup>.

„a beiratkozottak csak igen kis része jár el szorgalmasan az előadásokra, s még ez a kis rész sem tanul komolyan az előadásokból, hanem inkább a vizsgák előtti napokon betanul valami kis ismétlő könyvet vagy kézről kézre járó jegyzetet”<sup>3</sup>.

Valójában meg kellene lepődünk, mert ezek az ún. mai fiatalokról szóló kritikus megjegyzések ie. 350-ből, 1247-ből és 1887-ből származnak. A különböző történelmi korokban mindig is voltak feszültségek, adódtak konfliktusok a magukat bölcsőbbnek és tapasztaltabbnak gondoló idősebb és a feltörekvő fiatalabb korosztály között.

A generációkkal foglalkozó kutatások jelen századunk elején szinte minden tudományterületen nagy számban jelentek meg. Bizonyos témák nagyobb hangsúlyt kapnak, mint mások, népszerűek a közbeszédben épp úgy, mint a tudományos diskurzusban. Miért van ez így? Az elmúlt évszázadtól kezdve több nemzedék él együtt, egyidőben, ami felszínre hozott korábban nem tapasztalt jelenségeket. A jelenségek magyarázatára, illetve e jelenségekből fakadó problémás helyzetek megoldását keresve születtek különféle elméletek, koncepciók. Korábban az emberek átlagéletkora viszonylag alacsony volt, nem foglalkoztak a generációk együttélésével. Mára – a történelem során először – olyannyira meghosszabbodott a születéskor várható élettartam, hogy megkerülhetetlen lett a több generáció együttélésével foglalkozni a társadalom különböző szegmenseiben. A családdal összefüggésben, munkahelyen és az oktatás formális keretei között is.

Levelező tagozaton a 2022/23-as tanévben összesen több mint 80 ezren tanulnak országszerte. (KSH 2023) Jelen tanulmányunkban a felsőoktatásnak ezt a szegmensét vizsgáljuk, mint olyat, melyben a huszonévesek együtt vannak jelen a harmincasokkal, negyvenesekkel, vagy akár az ötven év feletti korosztályba tartozó hallgatótársaikkal, így indokolt generációs megközelítésű felderítésük.

<sup>1</sup> Arisztotelész ie. 350 Forrás: Westgate, Chantal (2014): *Gen Y– Why?* <https://slideplayer.fr/slide/173019/> Utolsó letöltés: 2023. 07. 07.

<sup>2</sup> Péter remete 1247-ből Forrás: Funnell, Nina: "We see children as pestilent", *The Guardian*, 2009. márc. 17. idézi Nemes 2019: 21

<sup>3</sup> Eötvös Loránd 1887, idézi Nemes 2019: 22



## Generációk a társadalomtudományokban

Szekunder kutatásunk fókusza a társadalomtudományok területére koncentrál: a szervezet-szociológia, menedzsment, pedagógia-andragógia, kommunikáció, pszichológia mezsgyéin született írásokat vettük alapul.

A munkahelyeken, amelyek mára szinte elsődleges szocializációs közeggé váltak, akár négy, esetleg öt generáció is jelen van egyidőben (Veterán, Baby boomer, X, Y, és Z), ami új kutatási irányoknak adott ihletet a menedzsment tudományterületén, ugyanis érdekes megvizsgálni ennek a generációs sokféleségnek a hatását, az ebből fakadó magatartásformákat, a felmerülő problémákat, és a helyükre kerülő megoldásokat (Dejoux, Wechtler 2011).

Nyilvánvaló, hogy nem kis feladat hárul a szervezetekre, vállalatokra, hiszen a különböző nemzedékek eltérő igényeit kell összehangolni a hatékony munkavégzés érdekében (Meretei 2017, idézi Veres 2022). Magától értetődő igény lett, hogy a kutatások a generációk egymáshoz való alkalmazkodásának lehetőségeit és módjait is feltérképezzék. A tudományos megismerési folyamatoknak köszönhetően nemcsak a tudományágak bővültek, a téma releváns tudományágai vertikálisan is gazdagodnak. A nemzedékek együttműködéséhez, igényeik összehangolásához megjelent egy új koncepció, amit generációmenedzsmentnek nevezünk, és a különböző korosztályú munkavállalók eredményes együttes alkalmazásának módszer- és eszközkeresésé-ként definiálható (Roßnagel 2017, idézi Veres 2022).

A generációk közötti hatásokat nemcsak a pszichológiában és az orvostudományban, hanem a politikai és társadalmi magatartás, a fogyasztói magatartás és a márkamenedzsment területén is kutatják (Zsótér 2015). Összességében elmondható, hogy az értékek, magatartásformák, nézetek, hitek intergenerációs átadása egyre nagyobb érdeklődést váltott ki az elmúlt években. Tudjuk, hogy az intergenerációs átörökítés fontos a társadalom kontinuitása miatt, és a kommunikáció által valósul meg a generációk között (Zsótér 2015), és ennek még mindig újabb és újabb dimenzióit igyekszik felderíteni a tudomány.

## A generáció értelmezése és a generációelméletek tartalma

Az ókor óta a mitológia, a filozófia és a vallások a generáció fogalmát használják a történelmi idők lefolyásának mérésére. Amikor Európában a 19. és 20. században megjelentek az első elméletalkotási kísérletek, a generáció fogalmát a történelem alakulásával, az innovációval és a társadalom fejlődésével hozták kapcsolatba. Mannheim elmélete (1928), amely a szociológiában napjainkig meghatározza a generáció fogalmának felfogását, az új generáció felemelkedését a társadalmi változásokhoz köti (Djabi, Shimada 2012). Ez, a generációelmélet első és leg-többet idézett alkotása Karl Mannheim magyar tudós nevéhez kötődik, aki Németországban írta meg *A nemzedékek problémája* című tanulmányát. A pusztán biológiai szempont helyett szociológiai és fejlődéslélektani perspektívából kezdte vizsgálni a nemzedékeket, és a generáció-tudat kérdéskörével foglalkozott. Mannheim „tanulmányának alaptézise szerint minden későbbi élmény az egyén korai életéveiben kialakult személyiségére épül: tehát a gyermek- és ifjúkori megalapozás határozza meg a későbbi élményeket is, mivel ezek a kezdeti tapasztalatok rögzülnek természetes világgépként” (Nemes 2019: 38), vagyis – állítja Mannheim – „az első benyomások túlsúlya még akkor is eleven és meghatározó, ha az élet egész későbbi menete nem más, mint az ifjúkorban befogadott „természetes világgép” tagadása és lebontása (Mannheim 1928/2000: 226).

A szakirodalom alapján a generáció fogalma általában két szempontból értelmezhető (Mannheimre visszavezethetően):

- életkor: leggyakrabban használt jelentése a kronológiai kor fogalmára utal. Az egyén születése óta eltöltött évek számát jelenti;
- társadalmi kohorsz: a fogalom azon egyének összességét jelenti, akik – mivel ugyanabban az időszakban születtek – nagyjából ugyanabban a korban élnek ugyanazokat az élményeket (Djabi, Shimada 2015).

Tehát Mannheim „a nemzedéket megközelítőleg azonos korú emberek halmazának tekinti, akiknél azonban a társadalmi azonosulás fő kritériuma azokban a közös és különösen jelentős

történelmi tapasztalatokban rejlik, amelyekből közös világgépet merítettek”. Az ő definíciója szerint, „a nemzedékek összetétele nem homogén, több csoportra, úgynevezett generációs egységekre oszlanak, amelyek politikai-ideológiai irányultságuk miatt összetartoznak, ugyanakkor éppen emiatt egymással szemben is állnak” (Scheunders 2021).

Tényként kell elfogadnunk, hogy mindenkit befolyásol a családi, politikai, kulturális és gazdasági környezet az egyén életkorától, az intézményrendszerrel és az azoktól az eseményektől függően, amelyekben részt vesz. Ebből következően olyan attitűdök és meggyőződések alakulnak ki, amelyeken többé-kevésbé osztoznak, és amelyek képesek irányítani a viselkedésüket. Ezért is fontos, hogy minden generációs megközelítést kritikusan mérlegeljünk, mert a viselkedésmódok továbbra is viszonylag heterogének. (Rouet 2019) A szociológia törekszik megérteni az egyének egy csoportjának értékeit, attitűdjét és viselkedését, miközben a társadalmi fejlődés és az egyének életkorának kölcsönhatását sem lehet figyelmen kívül hagyni. Kohorszhatásnak nevezünk minden olyan jelenséget, amely egy társadalmi kohorszhoz<sup>4</sup> való tartozással magyarázható (Djabi, Shimada 2012).

A kiinduló szakirodalom alapján a nemzedéknek három oldalú megközelítése tűnik észszerűnek a referenciaként használt időskálától függően: a generáció mint korkategória, a generáció mint társadalmi kohorsz és a periódusgeneráció. Ez a három oldalú megközelítés eredményezi azt, amit általában „korhatásnak”, „generációs hatásnak” és „időszakhatásnak” neveznek.

A három generációs megközelítés az alábbi táblázatban foglalható össze.

Nemzedéki dimenzió	A nemzedék meghatározása	Példák
Életkor kategória	Emberek halmaza, akik az életciklus egy lépésére jellemző azonos korintervallumhoz tartoznak.	Gyermekkor, fiatalság, felnőttkor, öregség stb.
Társadalmi kohorsz	Azon emberek halmaza, akik ugyanabban az időintervallumban születtek, és akik ennél fogva ugyanazokat a társadalomtörténelmi eseményeket és összefüggéseket éltek meg, megközelítőleg azonos korban.	Babyboom generációk, X, Y stb.
Időszakhoz/eseményhez kötődő nemzedék	Olyan emberek csoportja, akik jelentős közös időszakot vagy eseményt éltek át.	Nemzedék, amely átélte az Öböl-háborút.

1. táblázat: Generációs dimenziók (Djabi, Shimada 2012: 8)

Mannheim teóriájához hasonlóan nagyon népszerű lett Marc Prensky (2001) elmélete, aki a társadalmi generációkat elkülönítette digitális bevándorlókra és digitális bennszülöttekre. Digitális bennszülöttek alatt azokat értjük, akik beleszülettek az IKT eszközök és alkalmazások világába, míg a digitális bevándorlók mindezzel későbbi életszakaszaik egyikében ismerkedtek csak meg. A két generáció között jelentős különbségeket feltételezett, melynek lényege, hogy míg a bevándorlókra lineáris gondolkodás jellemző, addig a bennszülöttek – szakítva ezzel – inkább a hipertextes gondolkodást jelelt mutatják (Földes-Szederkényi 2021). A felosztás alapja tehát a digitális eszközhasználathoz való viszonyulás, ami sokak szerint mára már nem állja meg a helyét, mert az IKT-val kapcsolatos attitűdök és készségek nemcsak az életkorral, hanem számos egyéb jellemzővel, különösen a kognitív és szociális tényezőkkel (Rouet 2019: 128), vagy éppen gazdasági háttérrel, földrajzi elhelyezkedéssel és az adott térség fejlettségével is összefüggésben lehetnek (Buda 2019).

<sup>4</sup> Kohorszhatásnak nevezünk az olyan emberek csoportját, akik valamilyen életeseményt ugyanabban az időszakban éltek át. Beszélhetünk például egy adott időszakban házasságot kötők, diplomát szerzők, valamilyen betegségben ugyanakkor szenvedők, ugyanabban az időszakban szülő nők, vagy – igen gyakran – az ugyanabban az időszakban születő egyének kohorszárol (Blaskó 2009: 46).

Buda úgy véli, hogy a korábban homogénnek gondolt, születési idő alapján kialakított generációs csoportok valójában meglehetősen polarizáltak. Az életkor alapján történő besorolás különösen a digitális bennszülöttek vonatkozásában félrevezető, jobban megfelel a valós helyzetnek, ha a csoportalkotás során a digitális technológiák használatának minőségi mutatóit vesszük figyelembe. Ebből az alapelvből kiindulva készítették el az információs társadalom tagjainak csoportosítását, mely hat csoportot tartalmaz: digitális remeték, digitális felfedezők, digitális nomádok, digitális vándorok, digitális telepések, digitális honfoglalók (Buda 2013, 2019).

Howe és Strauss generációelmélete Prenskyénél már árnyaltabb. Nem két nagy generációt ír le, hanem a születési évtől függően jelenleg öt generációval számol a veteránoktól kezdődően egészen az 1996-tól született Z-generációs gyermekekig (Howe, Strauss 2000, idézi Lénárd 2015).

<b>NET-GENERÁCIÓK</b> <b>(W. Strauss és N. Howe 2000)</b>	
Veteránok (1925-45)	Idős korukban találtak először az internettel.
Bébi-bumm (1946-64)	Életük derekán találtak az internettel.
X.generáció (1965-79)	Kamasz- és ifjúkorukban találtak az internettel, munkavégzésüket alapvetően határozza meg a web.
Y. generáció (1980-95)	Gyermekkorukban találtak az internettel
Z. generáció (1996-)	Ez a nemzedék soha nem élt olyan társadalomban, ahol nem volt internet.

2. táblázat: Generációs dimenziók (Djabi, Shimada 2012: 8)

Howe és Strauss elméletét nagyon sokszor idézik, és meglehetősen népszerű. Ennek oka az lehet, hogy egészen precízen, a születési évszámoktól határolva azonosítható az egyes gyermekek generációja, valamint a generációkhoz jól leírható, egyértelmű jellemzőkön alapuló generációs profilokat mellékeltek a szerzők. Szembetűnő azonban, hogy itt is az a fő rendezőelv, hogy milyen viszonyban vannak a technikai eszközökkel, illetve az internet-hozzáférés szempontjából melyik korban születtek (Lénárd 2015). Nem ezen az egy ponton kritizálják Howe és Strauss elméletét, hanem felróják nekik kutatásuk reprezentativitásának hiányát is, hiszen mintájuk egyetlen állam egyetlen megyéjének 202 tanárát és 655 diákját foglalta magában, melyből általános következtetéseket vontak le az USA-ra vonatkozóan.

Mark McCrindle és Emily Wolfinger generációs felosztásában szerepel még az úgynevezett „Alfa generáció” (a 2010 után születettek) is, akikről viszont még nem sokat tudunk. Ők a jövő reménységei, és egy olyan korban fognak felnőni, amelyet még nem ismerhetünk, csak találgathatjuk, milyen is lesz (Buda 2019). Rájuk a mi jelenlegi kutatásunk nem terjed ki.

Összegezve tehát: a generációelméletek lényege, hogy a homogenitás elvére építenek. De valóban beszélhetünk homogenitásról? „Számos kutatás bizonyította, hogy az azonos generációs csoportba tartozó egyének között sokszor nagyobb a különbség, mint a különböző csoportok között” (Buda 2019: 124).

Egyértelműen kitűnik, hogy bár a generációelméletek szerzői egységes kategóriaként tekintenek az egyes korcsoportokra, mégsem alkotnak homogén csoportot az adott évszámhatárok között született emberek. Éppen ezért a túlságosan kategorizált generációelméletek egyfajta ellentmondásként jelentkeznek a pedagógiában (Lénárd 2015). Az általánosítással megfosztjuk magunkat a differenciáltan adaptív nevelés-oktatás igényének elvétől, és a magunk dolgát megkönnyítendő továbbra is uniformizált eljárásokban keressük a megoldást. (Jármai 2015) Helyesen járunk-e el? Erre kerestük a választ.

## **Kutatásunkról**

A felmérés, amelynek első eredményeit ismertetjük a következőkben egy intergenerációs tanulás témakörben tervezett átfogó kutatás egyik vonulata. Az említett kutatás a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán működő KAPOCS Kutatócsoport Oktatókutatató Műhelyének projektje. A projekt három pillére közül az egyik a történeti vonatkozásokat hivatott feltárni, a másik a generációmenedzsmentet vizsgálja munkahelyi környezetben, a harmadik (jelen tanulmányban megjelenő) ága pedig a felnőtt tanulók (generációs)

sajátosságait kutatja felsőoktatási környezetben. Az első adatfelvételhez az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karának levelező tagozatos hallgatóit jelöltük meg vizsgálati populációként. Teljeskörű mintavételt alkalmazva az elektronikus tanulmányi rendszeren keresztül minden érintetthez eljuttattuk online kérdőívünket. Mérőeszközünk 38 kérdést tartalmazott, vegyesen zárt és nyitott formában megfogalmazva. A kitöltési határidőn belül a 900 fős alapsokaságból 150 értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. Ezek szolgálnak a soron következő elemzések alapjául.

## A kutatás eredményeiből

### A partnerválasztás szempontjai páros munka során

Kutatásunk első részében arra voltunk kíváncsiak, milyen szempontok alapján választanak maguknak partnert a hallgatók a páros- és csoportfeladatok során; mennyire játszik fontos szerepet a döntésben a partnerek életkora; a hallgatók szívesebben dolgoznak-e együtt hozzájuk hasonló korú társakkal. Mintánkban a 40 éves életkor bizonyult vízválasztónak a választokat tekintve, így a továbbiakban külön-külön is bemutatjuk az ennél fiatalabb hallgatók (76 fő) és a 40 éves vagy annál idősebb válaszadók (74 fő) jellemzőit.

A megkérdezett hallgatók 83%-a szokott párban, csapatban dolgozni, közülük 91% válaszolta azt, hogy van lehetőségük eldönteni, hogy kit választanak partnernek az elvégzendő feladatokhoz. Így a párválasztás szempontjaira vonatkozó kérdés relevánsnak tekinthető. Erre a zárt kérdésre a következő eredmények születtek.

A 40 év alattiak 51%-ánál fontos szempont a partnerválasztásnál, hogy társuk *hasonlóan motivált* legyen, további 39%-nál szempont lehet, azaz a 40 év alattiak 90%-ánál merül fel a motiváltság, mint partnerválasztási szempont a páros munka során. A 40 feletti<sup>5</sup> esetében 67% és 28% ez az arány, azaz e korcsoport 95%-nál merül fel szempontként a motiváltság; jelentős különbség a két korcsoport között nem látható. A két korcsoport átlaga 92,5%, ennek alapján a motiváltság meghatározó, sőt, a legmeghatározóbb szempontnak tekinthető.

Az, hogy a párja *technikai, digitális téren jártas* legyen, a 40 év alattiak 21%-ánál fontos tényező, 45%-uk számára szempont lehet, azaz 66%-uknál megjelenik ez a jellemző, mint partnerválasztási szempont. A 40 év felettiéknél 8% és 43% ez az arány, vagyis 51%-uknál merül fel szempontként a technikai, digitális jártasság. Megállapítható, hogy a fiatalabbak nagyobb hányada veszi ezt figyelembe partnerválasztáskor. A két korcsoport átlaga 58,5%, ennek megfelelően ez bizonyult a második legfontosabb tényezőnek.

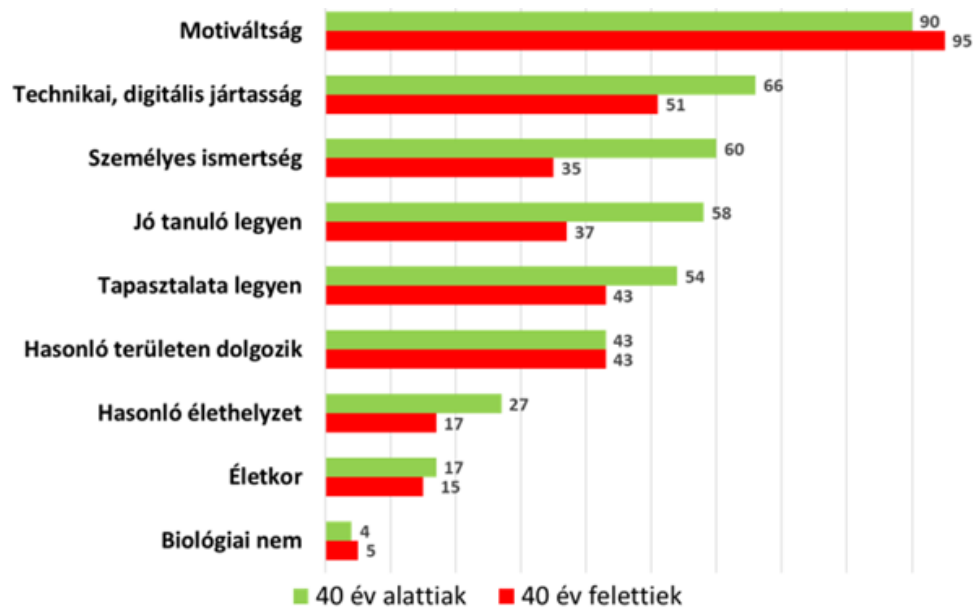
A *személyes ismeretség*, a *jó tanuló* és a *tapasztalat* voltak azok a szempontok, amelyeket a 40 év alattiak több mint fele fontosnak tart a partnerválasztás során (60%, 58% és 54%). Ezek azonban a 40 év felettiak 35, 37, illetve 43 százalékánál jelentek csak meg szempontként. A legnagyobb különbséget a két korcsoport között a személyes ismeretség fontosságában tapasztaltuk: míg a 40 év alattiak 17%-ának fontos szempont, hogy személyesen ismerje a párját, ez a 40 év felettieknek csak 0,5%-ára igaz; a fiatalabbak további 43%-ának szempont lehet, az idősebbek körében ez az arány csak 35%. Ennek alapján feltételezhetjük, hogy az idősebb, X generációs hallgatók könnyebben dolgoznak együtt ismeretlenül is másokkal párban vagy csapatban.

A többi, általunk megadott szempont (köztük az életkor is, lásd később) a fentiekhez képest csekély szerepet játszik a partnerválasztásban a csoportos vagy páros feladatok során. Kizárólag a *hasonló területen dolgozik* jelent meg szempontként a hallgatók több mint egyharmadánál – mindkét korcsoport esetében 43% jelölte meg ezt a tényezőt. Ha nem is jelentős, de említésre méltó különbség, hogy míg a 40 alattiak 14,4%-a fontos szempontként jelölte a hasonló munkaterületet, addig a 40 felettiak körében ez az arány csak 0,3%. Itt tehát ismét elmondható, hogy az idősebbek rugalmasabbak a partnerválasztásban. A legkevésbé lényeges szempont mindkét korcsoportban egyértelműen a partner *biológiai neme*, ez mindössze a válaszadók 4,5%-ánál jelent meg.

<sup>5</sup> A 40 éveseket a 40 felettiéhez soroltuk.

Ahogy már említettük, az *életkor* a hallgatók igen csekély hányadánál játszik szerepet a partnerválasztásban. Az, hogy a partnerük *hasonló korú legyen*, a 40 év alattiak 0,3%-ánál fontos szempont, 13%-ánál szempont lehet. A 40 év felettek körében senkinek nem fontos szempont, 16%-nál szempont lehet. A két korcsoport átlaga tehát 15%, számottevő generációs különbség nélkül. Az, hogy a partner lehetőleg *fiatalabb vagy idősebb legyen*, még kevesebb válaszadónál jelent meg. Elmondható tehát, hogy amennyiben szempont az életkor, akkor a hasonló korúakat preferálják a náluk idősebbekhez vagy fiatalabbakhoz képest az iskolai feladatok során.

A fentiek összegzésképpen az alábbi diagramon látható, hogy melyik jellemző milyen arányban jelenik meg szempontként a két korcsoportban.



1. ábra: A partnerválasztás szempontjainak fontossági sorrendje (%) a két korcsoportban páros feladatoknál

### Egymás szemében: az idősebb és a fiatalabb generációk jellemzői

Felmérésünk második részében arra kerestük a választ, hogy hogyan vélekednek a hallgatók az idősebb és a fiatalabb generációkról. Kérdéseinket úgy fogalmaztuk meg, hogy azokban a 40 év feletti (X generációsnak tekinthető) és a 30 év alatti (többségében Z, kisebb részben Y generációként azonosítható) korcsoportokra vonatkozó tapasztalatokat kívántuk feltérképezni. Először nyitott kérdés keretében arról érdeklődtünk a válaszadóktól, hogy szerintük melyek az adott korcsoport erényei, mit lehetne tanulni tőlük. Ezt követően zárt kérdés formájában kérdeztünk rá azon tulajdonságokra, melyek a generációs szakirodalmakban megjelennek a szóban forgó korosztályokra vonatkozóan és a közös tanulás során is érzékelhetővé válhatnak.

A korcsoportok erényeire vonatkozó kérdésünkre kapott válaszok kategorizálásától és elemzésétől azt vártuk, hogy megismerjük a magukról és a náluk fiatalabb illetve idősebb hallgatókról alkotott képet, véleményt. Tettük mindezt azért, mert a megkérdezettek 93%-a életkor tekintetében heterogén környezetben tanul az egyetemen, így feltehetően rálátásuk nyílik egymásra. A legfontosabb eredmények a következők.

#### A 40 év felettek jellemzői

A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a következő megállapításokat tehetjük. Az X generációra vonatkozóan a *tapasztalatot* mindkét korcsoport a legfontosabb jellemzőnek tekinti, számos válaszadó ezt az egyetlen jellemzőt említette meg. Néhányan megjegyezték, hogy inkább az élettapasztalata a nagyobb a 40 év feletteknek, a szakmai tapasztalat nem életkorfüggő, de a döntő többség a szakmai tapasztalatot is érvényes generációs jellemzőnek tartja. Egyetértés van a *motiváltság*, valamint a *kitartás* és a *türelem* megítélésében is – mindkét korcsoportból többen is említették, hogy az X generációra jellemző tulajdonságnak tartják.



Vannak azonban olyan jellemzők is, amelyeket a 40 év felettek közül többen is említettek saját magukra vonatkozóan, a 40 év alattiak közül viszont senki nem fogalmazta meg ezeket. Ilyen az *elhivatottság, elszántság, lelkesedés, tenni akarás, feladattudat* mint az egyik tulajdonság-csoport; az *emberismeret, önismeret, empátia* mint másik tulajdonság-csoport. Nagy különbséget tapasztaltunk a két válaszadói korcsoport véleményében a következőket illetően: *lelkismeretes, fegyelmezett, komolyan veszi a feladatokat, szorgalmas* (40 felettek 6 említés, 40 alattiak 1 említés); *szakmai alázat, tisztelet* (40 felettek 6 említés, 40 alattiak 1 említés); *szervezés, munkaszervezés, időmenedzsment* (40 felettek 8 említés, 40 alattiak 2 említés). Vannak ugyanakkor olyan tulajdonságok, amelyeket a 40 felettek nem gondolnak önmagukra jellemzőnek, a 40 alattiak közül viszont többen is említették: *összpontosítás, fókuszáltság, figyelem*. Negatív véleményt egyetlen 40 év alatti fogalmazott meg, aki szerint az X generáció tagjai *digitálisan le vannak maradva és lassabbak* a fiataloknál.

A nyitott kérdésekre adott válaszokra jellemző, hogy azok nem a szakirodalomban és a közbeszédben általánosan megjelenő X-generációs jellemzőket, adott esetben sztereotípiákat tükrözik.

Ezt követően a szakirodalomban és a közgondolkodásban rendszeresen megjelenő állításokra kérdeztünk rá. A hallgatók három válaszlehetőség közül választhattak. (A negyedik lehetőség a „nem tudom megítélni” volt, ennek aránya elhanyagolható, ezért az eredmények között nem tüntettük fel.) A vonatkozó eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a legtöbb tulajdonság meglétét vagy hiányát inkább egyénfüggőnek tartja mindkét korosztály, semmint az X-ekre általánosan érvényes generációs jellemzőnek – a leginkább igaz ez az *önállóságra* és a *tiszteletteljes viszonyulásra*. Olyan, a generációelméletekben sokszor kiemelt hiányosságok, mint a *nyelvtudás* és a *technikai és digitális jártasság alacsonyabb foka*, nem köszönnek vissza, mint kimondottan általános jellemzők. Sokkal inkább a már az előzőekben említett *tapasztalat, fegyelmezetség* és *precizitás*. Kiderült továbbá, hogy a többség szerint a *csapatban való munka* eseti kivételtől eltekintve nem megy nehezebben az érettebb hallgatóknak, mint ahogyan azt sem gondolják, hogy 40 felett általános jellemző lenne az *irányítási vágy*. Szintén kevesen osztják azt a véleményt, hogy *rugalmasságban* elmaradna ez a korcsoport a fiataloktól. Ebből ismételt arra következtethetünk, hogy a levelező tagozatos hallgatók kevésbé gondolkodnak klasszikus generációkban, az általuk észlelt különbségeket nem annak tulajdonítják, hogy valaki melyik évben született, hanem hogy milyen mennyiségű és jellegű tapasztalatra tett szert az életben és a munkaerőpiacon. Ha így nézzük az eredményeket, érthetővé válik, hogy a nyelvi kompetenciák kevéssé, a tapasztalat, az önállóság, a motiváltság pedig általánosabb jellemzőként jelenik meg a 40 felettekkel kapcsolatban. Azt azonban nem mondhatjuk az eredmények alapján, hogy a hallgatók egyáltalán nem kötnek bizonyos jellemzőket az életkorhoz, hiszen a válaszadók harmada, negyede, ötöde a legtöbb esetben igaznak vél bizonyos állításokat.

Vannak jellemzők, melyek tekintetében az ingroup és az outgroup véleményalkotás összeeseng, és vannak kivételek. Előbbire példaként hozható a *technikai jártasság, az online kapcsolattartás* és a *nyomatott források preferálásának megítélése*. Utóbbiakra példa a *tapasztalat, az önállóság, a motiváltság, fegyelmezetség, precizitás* és a *másokkal szembeni tisztelet* megítélése, melyeket az érintett 40 feletti korosztály sokkal jellemzőbbnek talál magára nézve, mint ahogyan azt a náluk fiatalabbak észlelik velük kapcsolatban. Összességében megállapítható, hogy a pozitív tulajdonságokat az idősebbek nagyobb hányada tartja jellemzőnek az X generációra (azaz saját magára), mint amilyen mértékben a fiatalok nekik tulajdonítják ezeket a jellemzőket, a negatív tulajdonságoknál fordított az arány. Kivételt jelent az *idegen nyelvű kommunikáció gyengesége*, amit az idősebbek nagyobb arányban tartanak

A 40 év feletti...	Legtöbb esetben igaz		Van, akikre igaz		Nem jellemző	
	magukra nézve:	fiatalabbak szemében:	magukra nézve:	fiatalabbak szemében:	magukra nézve:	fiatalabbak szemében:
tapasztaltabbak	55%	37%	42%	53%	3%	7%
gyakorlatiasabbak	31%	21%	65%	62%	3%	8%
kevésbé értenek a technikához	12%	18%	57%	62%	27%	14%
jobban szeretnek irányítani	5%	12%	63%	50%	26%	29%
motiváltabbak	33%	18%	39%	38%	22%	32%
fegyelmezettebbek	39%	24%	36%	43%	19%	29%
kevésbé rugalmasak	8%	13%	42%	41%	46%	38%
precízebbek, pontosabbak	23%	12%	50%	51%	19%	21%
idegen nyelven nem jól kommunikálnak	16%	13%	63%	43%	11%	25%
önállóbbak	40%	28%	35%	38%	16%	25%
nagyobb tisztelettel fordulnak mások felé	43%	25%	40%	37%	11%	22%
nehezebb számukra csapatban dolgozni	8%	8%	28%	28%	61%	53%
erősebbek a személyes kommunikációban mint online	23%	25%	55%	51%	11%	16%
a nyomtatott források közelebb állnak hozzájuk	31%	22%	43%	42%	18%	20%

3. táblázat: 40 felettiakkal kapcsolatos vélemények

jellemzőnek, és a *csapatmunka nehézsége*, amit a két korcsoport azonos arányban tart jellemzőnek az X generációra.

Ha a hallgatói vélemények alapján kívánunk általános X generációs jellemzőket meghatározni, akkor a(z) életkorból természetesen adódó) *tapasztalatot, az önállóságot, a tiszteletteljes viszonyulást és a fegyelmezettséget* említhetjük. A legkevésbé jellemzőnek a *csapatmunka nehézségét, az irányításra való hajlamot és a rugalmatlanságot* tartják a hallgatók.

### A 30 év alattiak jellemzői

Arra kértük válaszadóinkat, hogy írják le, milyen erényeket tulajdonítanak a 30 év alatti hallgatóknak (az idősebbekhez képest) és mit lehetne tanulni tőlük. A nyitott kérdésekre adott válaszok alapján a következő megállapításokat tehetjük.

Az YZ<sup>6</sup> generációra vonatkozóan a *technikai, digitális kompetenciákat, az online térben való jártasságot* mindkét korcsoport a legfontosabb jellemzőnek tekinti, ami összecseng a szakirodalomban és a közgondolkodásban megjelenő megállapításokkal, tapasztalatokkal. Érdekes, hogy a 40 év felettiak nagyobb arányban említik ezt, mint a fiatalabbak. Lehetséges, hogy a fiatalok már természetesnek, nem pedig speciális jellemzőnek tekintik a digitális világban való jártasságot. Egyetértés van a *rugalmasság, lazaság* megítélésében is; mindkét korcsoport a fiatalabb generáció második legjellemzőbb tulajdonságának ezt tartja – összhangban a szakirodalommal. A fentiekhez képest feleannyian, de a két korcsoportból azonos arányban említik a *gyorsaságot, dinamizmust, lendületet és energikusságot*, ami megfeleltethető a szakirodalomban (Hewlett 2009; Lester 2012; Blumenschein et al. 2017; Berkup 2014) megjelenő eredményorientáltságnak és vállalkozó szellemnek. Még kevesebben, de a két korcsoportban

<sup>6</sup> 30 év alatti levelező tagozatos hallgatók a kései Y és a korai Z generációt képviselik.

azonos arányban hozták példaként a *kreativitást, találékonyságot, újszerű látásmódot*. Számtottevő még a *nyitottság*, mint a mindkét korcsoport által azonos arányban említett jellemző, ami hasonlóságot mutat a szakirodalomban (Hewlett 2009; Dejoux, Wechtler 2011; Gibson et al. 2009). olvasható megállapításokkal, melyek szerint az Y generációs fiatal folyamatosan új kihívásokat keres és kíváncsi. Mindössze két-három említést kapott mindkét korcsoportból a *nyelvtudás, a hatékony tanulás* képessége és a *nyílt kommunikáció*, jöllehet az utóbbi rendre megjelenik a szakirodalomban.

A 30 év alattiak megítélésében nem látunk jelentős különbséget a 40 év alattiak és a 40 év felettiak véleményében. Ennek oka lehet az is, hogy a 40 év alatti válaszadók fele 30-39 év közötti, akik már szintén kívülről tekintenek a vizsgált korosztályra. Mindössze a *motiváltságot* gondolják kétszer annyian „fiatalos” jellemzőnek a 40 év alattiak köréből, mint a 40 felettiak köréből (7, illetve 3 említés). Emellett a *naprakész tudás* az a jellemző, amit a 40 év alattiak közül 3-an is említenek, a 40 felettiak közül viszont senki. Olyan jellemző, amit egynél több 40 feletti említett volna, 40 alatti viszont nem, nem szerepel a válaszok között.

A válaszokból megállapítható, hogy ennél a kérdésnél sokkal többen használtak összehasonlító megfogalmazást, mint amikor a 40 felettiokről kérdeztük a hallgatókat, vagyis a követő generációt inkább viszonyítják az előzőhöz, mint fordítva. Megfigyelhető továbbá, hogy a válaszok között sokkal kevesebb olyan megjegyzést találtunk, hogy egy jellemzőhöz hozzáteszi az írója, hogy lehet, hogy az inkább egyénfüggő. Fontosnak tartjuk azt is, hogy az 30 év alatti hallgatókkal kapcsolatos vélemények jóval nagyobb összhangot mutatnak a szakirodalomban olvasható Y és Z generációs jellemzőkkel, mint az X generációval kapcsolatos hallgatói vélemények.

Ezt követően a szakirodalomban és a közgondolkodásban rendszeresen megjelenő állításokkal való egyetértés mértékére kérdeztünk rá. A hallgatók három válaszlehetőség közül választhattak. (A negyedik lehetőség a „nem tudom megítélni” volt, ennek aránya elhanyagolható, ezért az eredmények között ezt itt sem tüntetjük fel.) Az eredményeket a 4. táblázat foglalja össze.

A 30 év alattiak...	Legtöbb esetben igaz		Van, akikre igaz		Nem jellemző	
	40 alattiak szerint	40 felettiak szerint	40 alattiak szerint	40 felettiak szerint	40 alattiak szerint	40 felettiak szerint
tapasztalatlanabbak	27%	22%	52%	69%	18%	5%
rugalmassabbak	49%	29%	40%	50%	7%	15%
kevésbé motiváltak	6%	4%	56%	53%	33%	35%
fegyelmezetlenebbek	4%	8%	44%	49%	46%	36%
jobban értenek a technikához	59%	51%	35%	44%	3%	3%
egyszerre több mindent csinálnak	46%	19%	39%	58%	6%	10%
kevésbé kitartóak	7%	7%	37%	57%	49%	29%
jobban tudnak csapatban dolgozni	18%	12%	59%	54%	10%	24%
kreatívabban gondolkodnak	20%	12%	59%	60%	13%	33%
kritikusabbak	15%	17%	48%	53%	28%	19%
az online kommunikációban erősebbek mint a személyesben	33%	39%	43%	56%	17%	8%
nehezebben tartják a határidőket	14%	14%	42%	55%	35%	17%
a nyomtatott források kevésbé állnak közel hozzájuk	13%	14%	44%	49%	30%	19%

4. táblázat: 30 év alattiakkal kapcsolatos vélemények

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a legtöbb tulajdonság meglétét vagy hiányát mindkét korosztály inkább egyénfüggőnek tartja, semmint a fiatal felnőttekre általánosan

érvényes generációs jellemzőnek – a leginkább igaz ez a *tapasztalatlanságra* és a *kreatívabb gondolkodásra*. A generációelméletekben sokszor kiemelt jellemzők közül egyetlenegy sem volt, amely esetében a „legtöbb esetben igaz” válaszok száma mindkét korcsoportban meghaladta volna a „van, akire igaz” válaszok számát. Mindössze a *rugalmasságot* és a *multitaskingot* látják többen – de csak a 40 év alatti válaszadók közül – inkább általános, mint egyéni jellemzőnek. A válaszadók több mint harmada utasítja el mindkét korcsoportból azt, hogy az Y-osok *fegyelmetlenebbek* és *kevésbé motiváltak*; ezen felül a 40 alattiak közül azt, hogy a fiatalok *kevésbé kitartóak* és *nehezebben tartják a határidőket*. Ebből ismételtelen arra következtethetünk, hogy a levelező tagozatos hallgatók kevésbé gondolkodnak klasszikus generációkban; az általuk észlelt különbségeket nem annak tulajdonítják, hogy valaki melyik évben született. Azt azonban itt sem mondhatjuk az eredmények alapján, hogy a hallgatók egyáltalán nem kötnek bizonyos jellemzőket az életkorhoz, hiszen a válaszadók harmada, negyede, ötöde a legtöbb esetben is igaznak vél bizonyos állításokat.

Az Y generáció esetében is vannak jellemzők, melyek tekintetében az ingroup és az outgroup véleményalkotás összecseng, és vannak kivételek. Előbbire példaként hozható a fiatalok alacsonyabb szintű motiváltságával, *fegyelmetlenségével*, *csapatmunkára való képességével* és kritikusabb attitűdjével kapcsolatos hasonló vélemény. Eltér azonban a két korcsoportban az YZ generációk *tapasztalatlanságának*, a *rugalmasságának*, *multitasking képességének*, a *kitartásának* és a *határidők betartásának* megítélése. Összességében megállapítható, hogy a 40 év alattiakra kevésbé igaz, hogy a pozitív tulajdonságokat jellemzőbbnek, a negatívabbakat kevésbé jellemzőnek tartják a 30 alattiakra, mint amilyen mértékben az idősek teszik ezt. Sőt, van olyan pozitív tulajdonság – hogy az *online kommunikációban erősebbek* –, amelyet a 40 felettek nagyobb hányada tart általánosan igaznak a fiatalokra nézve, mint a 40 alattiak. És van olyan negatív jellemző, amellyel kapcsolatban a 40 alattiak (ön)kritikusabbak, ilyen a *tapasztalatlanság* és az *alacsonyabb motiváció*. Ennek oka lehet az a fentebb már említett körülmény is, hogy a 40 év alatti válaszadóknak csak egy része tekinthető ingroup véleményalkotónak.

Ha a hallgatói vélemények alapján kívánunk a 30 alattiakra általános generációs jellemzőket meghatározni, akkor a *technikai jártasságot*, a *rugalmasságot* és az *online kommunikáció preferálását* említhetjük. A legkevésbé jellemzőnek a *fegyelmetlenséget*, a *motiváció* és a *kitartás hiányát*, tartják a hallgatók a felsorolt tulajdonságok közül.

## Következtetések

Kutatásunk során többek között arra kerestük a választ, hogy azonosíthatóak-e generációs jellemzők a felnőtt tanulók körében a tanulással kapcsolatban. Találunk-e és ha igen, hol olyan életkori határvonalat, melyen innen és túl eltérő véleményeket azonosíthatunk. Tanulmányunk megállapításai egy egyetemi kar 150 fős levelező tagozatos hallgatói mintájára vonatkoznak, melynek esetében mi a 40. korévnél találtunk cezúrát, ami azt jelenti, hogy az általunk vizsgált központi kérdéseknél a 40 alatti és a 40 éves, vagy afeletti hallgatók meglátásaiban volt kimutatható statisztikailag is értelmezhető különbség. Ha a klasszikusnak tekinthető generációelméleteket vesszük alapul, akkor a mai (2023) 40 feletti hallgatók az X generáció tagjai. Az ő válaszaikat hasonlítottuk össze a fiatalabb (Y, illetve a korai Z generációs) hallgatókéval.

Vizsgáltuk továbbá az egymásról és a saját korosztályukról alkotott véleményüket, valamint együttműködésük gyakoriságát és a partnerválasztás szempontjait a csoportos és páros munka során.

Legfontosabb megállapításunk, hogy a vizsgált hallgatóknak nincsenek negatív előítéleteik, melyek az életkorhoz lennének köthetőek. Az olyan generációs sztereotípiákat, mint pl. a digitális kompetenciák terén tapasztalható különbségek, a mi mintánk nem erősítette meg. Ahogyan arra Rouet (2019) és Buda (2019) is utalt, ennek egyre kevésbé vannak a 21. században életkori okai, sokkal inkább meghatározó a szociokulturális háttér és a kompetenciák (melyek tekintetében a mi mintánk az osztársadalmnál homogénebbnek tekinthető). Míg az idősebbeket sem látják kevésbé alkalmasnak a csapatmunkára, nem tartják rugalmatlannak őket, az

olyan, fiatalokkal kapcsolatos negatív sztereotípiák sem igazolódtak vissza, mint a motiválatlanság, a fegyelmetlenség, az alacsonyabb fokú kitartás.

Mindemellett a válaszadó hallgatók gyakran találkoznak olyan oktatói gyakorlattal, melynek során rájuk van bízva a párválasztás, csoportalakítás. Tanulságainkat összefoglalva arra jutottunk, hogy az oktatóknak érdemes lenne többször élni azzal a lehetőséggel, hogy maguk jelölik ki párokat, csoportokat a közös munkára. Ennek során pedig bátran vegyék figyelembe a hallgatók életkorát és szervezzenek e tekintetben szándékoltan heterogén csoportokat. Maguk a hallgatók is elismerik ugyanis, hogy a fiatalabbak előnyei közé tartozik többek között a szélesebb látókör, az önbizalom, a kihívások keresése, a kreativitás, a lendület, a gyorsaság, az IKT ismeretek és a nyelvtudás, míg az idősebb hallgatók jellemzői, hogy céltudatosak, fegyelmettek, elszántak, kudarctűrőek, gyakorlottak, bölcsék, türelmesek, amely tulajdonságok remekül kiegészítenék egymást bármilyen közös projekt során.

Indokoltnak tartjuk továbbá, hogy 4-5 év elteltével ismét hasonló méréseket végezzünk a levelező tagozatos hallgatók körében, hiszen érdemes követni a tapasztalatok és az igények változását az oktatás eredményessége és színvonala, illetve a hallgatók ideális tanulási környezete és közérzete érdekében.

## Irodalom

- Berkup, S. B. (2014). Working With Generations X And Y In Generation Z Period: Management Of Different Generations In Business Life. *Mediterranean Journal of Social Sciences* Vol 5. No 19., 218–229 DOI:10.5901/mjss.2014.v5n19p218
- Blaskó Zsuzsa (2009). Születési kohorsz-vizsgálatok itthon és külföldön – tapasztalatok és tanulságok. *Esély* 2009/6 pp. 45-75. [https://www.esely.org/kiadvanyok/2009\\_6/BLASKO.pdf](https://www.esely.org/kiadvanyok/2009_6/BLASKO.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 02. 10.
- Blumenschein, P. P., Lisboa, E., Ferreira, L. B. (2017). Les habitudes et les caracteristiques de la generation y au Brésil. *7ième Conférence internationale d'Atlas AFMI 2017*. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11079/1/Article%20G%C3%A9n%C3%A9ration%20Y.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 04. 15.
- Buda András (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány* 180. 1, 120–129 <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12> Utolsó letöltés: 2023. 06. 02.
- Buda András (2013). Pedagógusok az információs társadalomban. In: Lévai D., Szekszárdi J. (szerk.): *Digitális pedagógus konferencia 2013* – Konferenciakötet Budapest, ELTE PPK. 9–16. <http://levoid.web.elte.hu/Digitalis%20pedagogus%20konferencia%202013%20-%20Levai%20Dora.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Dejoux, C., Wechtler, H. (2011). Diversité générationnelle : implications, principes et outils de management. *Revue Management & avenir* No 43, 227–238 <https://doi.org/10.3917/mav.043.0227>
- Djabi, M., Shimada, S. (2012). *La notion de generation en organisation: un etat des lieux*. Université Paris Dauphine. [https://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/14316/Cahier\\_recherche\\_3\\_PDF\\_light.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/14316/Cahier_recherche_3_PDF_light.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Djabi, M., Shimada, S. (2015). Les différentes facettes de la catégorisation générationnelle au travail. *La Revue des conditions de travail* JUIN 02 53–61. [https://www.researchgate.net/publication/309772560\\_Les\\_différentes\\_facettes\\_de\\_la\\_catégorisation\\_générationnelle\\_au\\_travail](https://www.researchgate.net/publication/309772560_Les_différentes_facettes_de_la_catégorisation_générationnelle_au_travail) Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Földes K., Szederkényi É. (2021). Intergenerációs különbségek a HR területén – Covid-19 előtti és utáni mintavételek tükrében. *Tudásmenedzsment* 1. különszám, <https://doi.org/10.15170/TM.2021.22.K1.3>
- Gibson, J. W., Greenwood, R. A., Murphy, E. (2009). Generational Differences In The Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, 4. 1–7.
- Hewlett, S. A., Sherbin, L., Sumberg, K. (2009a). How Gen Y & Boomers Will Reshape Your Agenda. *Harvard Business Review*, 87(7/8), 71–76.
- Jármai E. M. (2015). Szemléletváltás igénye a pedagógiában, az oktatásban In: Jármai et al. (2015) *Z generáció jellemzői és oktatási kihívásai*. Szám-Pont Kft. és Budapesti Gazdasági Főiskola GKZ, 6–46. <https://docplayer.hu/48134847-1-szemleletvaltas-igenye-a-pedagogiaban-az-oktatásban.html> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2023). *Összefoglaló táblák – Oktatás* [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okto020.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okto020.html) Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.



- Lénárd András (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 1. 74–83.  
[https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411\\_gyermekneveles\\_2015\\_1\\_074-083.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2015_1_074-083.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Lester, H. (2012). «Generation Y». *British Journal of General Practice*. 61, 590, 577.
- Mannheim K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7.157–185. Magyarul: (2000): A nemzedékek problémája. In: Uő. *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest. Osiris Kiadó, 201–255.
- Nemes Orsolya (2019). *Generációs mítoszok. Hogyan készülünk fel a jövő kihívásaira?* HVG Könyvek, HVG Kiadó Zrt.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1–2. 2001/10. *On the Horizon*, NCB University Press, 9, 5.
- Rouet, G. (2019). Les stéréotypes générationnels: fondements, limites et dangers. *Hermès, La Revue* 2019/1 (n° 83), pp. 125 à 133 Éditions CNRS. ISSN 0767-9513 ISBN 9782271126412  
<https://doi.org/10.3917/herm.083.0125> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Scheunders, G. (2021). *Écoutons-les! Réalisation d'une série de reportages sur la Génération Z*. Master Thesis Online, Université de Liège Faculté de Philosophie et Lettres.  
<https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/13708/12/M%C3%A9moire%20G%C3%A9n%C3%A9ration%20Z.pdf> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Veres D. (2022). *Generációmenedzsment a munkahelyen*. Szakdolgozat, SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Művelődéstudományi Tanszék ,  
<http://www.szakint.jgypk.szte.hu/mtt/assets/files/Pub-Szakd-GenMenMunkahelyen.pdf>  
 Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Westgate, Ch. (2014). *Gen Y– Why?* <https://slideplayer.fr/slide/173019/> Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.
- Zsótér B. (2015). *Alma a fájától... A fiatalok pénzügyi szocializációját befolyásoló intergenerációs hatások a családban*. Doktori Disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/947/1/Zsoter\\_Boglarka\\_dhu.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/947/1/Zsoter_Boglarka_dhu.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 05. 30.

## Angyal Virág

Debreceni Egyetem

ORCID:0009-0009-8066-6139

# A vállalkozói motivációk és kompetenciák a generációk tükrében

## Absztrakt

*Kutatásomban a vállalkozói motivációkat, kiemelve a vállalkozásalapítási motivációkat, illetve a vállalkozói kompetenciákat vizsgálom, melyhez kérdőívet alkalmaztam. Napjainkban egyre népszerűbb saját vállalkozást alapítani, legyen szó egyéni vállalkozásról vagy gazdasági társaságról. Emiatt a munkaerőpiacon jelentős arányban jelen vannak a vállalkozók, akik között már nemcsak az X és az Y, hanem a Z generáció tagjai is képviseltetik magukat. Vállalkozók három generációból, mennyi remek ötlettel és innovációval, melyekből a legkülönbélebb termékek és szolgáltatások születnek. Mi lehet a hajtóerő, hogy ezt a létet választják az emberek? Az önmegvalósítás? A függetlenség iránti vágy? Esteleg a kreativitás kibontakoztatása? Mi lehet a sikeres vállalkozók titka? Szerencsés csillagzat alatt születtek, vagy a személyiségükben, kompetenciáikban rejlik a megoldás? A kutatásom egyik központi területe a vállalkozásalapítás motivációi. Figyelmet fordítottam a vállalkozói kompetenciák fontosságára és az önértékelésre is, melyből kiderül, hogy milyen kompetenciák jelennek meg erősségként, melyek szorulnak a jövőben fejlesztésre a kutatásban részt vett vállalkozóknál. Továbbá megvizsgálom, hogy milyen eltérések és egyezőségek figyelhetők meg a generációk között a vállalkozásalapítási motivációkat, illetve a vállalkozói kompetenciákat illetően.*

**Kulcsszavak:** vállalkozói motivációk, vállalkozásalapítási motivációk, vállalkozói kompetenciák, generációk

## Abstract

### Entrepreneurial Motivations and Competences Across Generations

*In my research I investigate entrepreneurial motivations with a focus on motivations to start a business and entrepreneurial competences, using a questionnaire. Nowadays, it is becoming increasingly popular to start one's own business, be it a sole proprietorship or a business partnership. As a result, there is a significant proportion of entrepreneurs in the labour market, including not only Generation X and Y but also Generation Z. Entrepreneurs from three generations, with a wealth of great ideas and innovations, resulting in a wide variety of products and services. What could be the driving force that makes people choose this way of life? Is it self-fulfilment? The desire for independence? Is it a desire to unleash their creativity? What is the secret of successful entrepreneurs? Were they born under a lucky star or is it their personality and skills that hold the key?*

*One of the central areas of my research is the motivations for starting a business. I have also paid attention to the importance of entrepreneurial competences and self-assessment, which reveals which competences emerge as strengths and which need to be developed in the future for the entrepreneurs in the research. I will also examine the differences and similarities between generations in terms of motivations for starting a business and entrepreneurial competences.*

**Keywords:** entrepreneurial motivations, motivation for starting a business, entrepreneurial competences, generations

## Bevezetés

Napjainkban egyre gyakrabban hangoztatják az alábbi kifejezéseket: „Merj váltani!” „Valósítsd meg önmagad, az álmaidat!” „Lépj ki a taposómalomból!” Nekem e gondolatokat hallva a vállalkozók jutnak először az eszembe. A munkaerőpiacon találkozhatunk az X, Y és Z generáció tagjaival, akik eltérően vélekednek, viselkednek. Vajon így van ez a vállalkozóknál is?

Kutatásom célja az, hogy információt szerezzek a magyarországi vállalkozók motivációit, kompetenciáit illetően. Kérdőíves felmérést készítettem, mert ez a kutatási módszer bizonyult a legalkalmasabbnak arra, hogy a lehető legtöbb vállalkozót elérjem.

A kutatásomban az alábbi kérdésekre keresem a választ: mik voltak a vállalkozásalapítás motivációi? Mely kompetenciák meglétét tartják fontosnak a sikeres vállalkozói tevékenységhez? Ezt elmélyítve választ keresek továbbá arra is, hogy az önértékelést elvégezve milyen kompetenciák jelennek meg erősségeként és melyek szorulnak a jövőben fejlesztésre a kutatásban részt vett vállalkozóknál.

## Szakirodalmi áttekintés

### Vállalkozói motivációk

Bartha et al. (2019) a vállalkozói motivációt úgy definiálják, mint bizonyos szükségletek kielégítésére irányuló emberi késztetést, amelybe beletartozik a teljesítménymotiváció is. Valamint a vállalkozói magatartás olyan aspektusa, amely azért felelős, hogy egy bizonyos irány vagy cél felé mozduljon el a viselkedés. Huarng et al. (2012) más aspektusból közelítik meg a vállalkozói motiváció fogalmát: a vállalkozói motiváció a személyből fakadó erős késztetés arra, hogy kreatív és innovatív gondolkodással aktualizálja a benne rejlő lehetőségeket új termékek, szolgáltatások létrehozásában, ami mások számára hozzáadott értékkel rendelkezik.

A kutatók a két iskolára osztják a vállalkozói motivációelméleteket. Az egyik a közgazdaságtanra épül, a másik pedig a pszichológiára és a két iskola nézetei ellentmondásosak. A klasszikus közgazdasági elmélet szerint a vállalkozói magatartás mindig a vagyon maximalizálására irányul, és a gazdasági hozamokra való törekvés a vállalkozói magatartás fő mozgatórugója (Kuratko et al. 1997; Baumol 1990). Rindova et al. (2009) úgy vélték, hogy a vállalkozói motiváció az önértékelés megvalósításából és a személyes teljesítményből fakad, ebből kifolyólag fontos szerepet kell játszania a vállalkozói magatartásban és a döntéshozatalban. Segal et al. (2005) eredményei alapján a vállalkozói motivációt szintén befolyásolják a vállalkozó belső jellemzői, mint például az önhatékonyság és az értékek.

Továbbá Segal et al. (2005) megvizsgálták a vállalkozók motivációinak forrását is, és két csoportra osztották azokat: a kockázati preferenciára és a vállalkozói megvalósíthatóság elemzésére a viselkedési és a folyamatorientáció alapján. Az egyének vállalkozói önhatékonysággal rendelkeznek, valamint túlárad bennük a vállalkozói eredményekbe vetett hit. Ebből kifolyólag úgy vélik, hogy a vállalkozói tevékenység megvalósítható. Arra is rámutattak a szerzők, hogy a vállalkozók kockázattűrő képessége pozitívan kapcsolatban áll a vállalkozói motivációjukkal.

A különböző vállalkozói motivációs kutatások alapján a legtöbb szakértő úgy gondolta, hogy a vállalkozói tevékenység csak a gazdasági racionalitással függ össze. A gazdasági motívumok azonban nem tisztázzák, hogy a vállalkozók miért alapítanak vállalkozást, amikor nagy a kockázatvállalás és a jövőbeli jövedelem is bizonytalan. A gazdasági motiváció csak bizonyos mértékig magyarázza a vállalkozói kitartást. Továbbá a vállalkozói motiváció időtartama és intenzitása, valamint a vállalkozók szubjektív tapasztalatai – legfőképp a pozitív érzelmek – szintén szerepet játszhatnak a vállalkozói tevékenység folyamatában (Su et al. 2020).

A vállalkozók motivációja rendszerint kapcsolódik a vállalkozói tevékenységhez a vállalkozói szándékon keresztül. Az, ahogyan a vállalkozások azonosítják az üzleti lehetőségeket, továbbá azok kihasználására terveket dolgoznak ki, illetve reagálnak a kihívásokra szándékos viselkedés, amely a vállalkozói szándékot meglehetősen befolyásolja (Bird 1988).

A motiváció jöhet belülről és kívülről is. A belülről érkező motivációt intrinzik motivációnak, a kívülről érkezőt pedig extrinzik motivációnak nevezzük. A belső motiváció olyan nem

kézzelfogható motívumok összessége, amelyek endogén módon ösztönzik a vállalkozót egy lépés megtételére. Az intrinzik motivációra példa a teljesítmény iránti igény vagy az önmegevalósítás (Nuttin 1984). Ezzel ellentétben az extrinzik motiváció a külső jutalmakat fejezi ki, mint például az elismerés vagy a pénzbeli kifizetés (Bartha et al. 2019). A Ryan és Deci (2000) szerzőpáros azt állapította meg, hogy ha az egyén kapcsolat-, kompetencia- és autonómiaigényei kielégülnek, akkor az elsődleges befolyásoló tényező az intrinzik motiváció lesz. Ha azonban a fenti szükségletek nincsenek kielégítve, akkor a vállalkozók viselkedésben az extrinzik motivátorok válnak dominánssá. A vállalkozói motivációk a különböző szerzők szerint az alábbi tényezőknek köszönhetőek: az anyagi siker, a stabil munka megléte és a családi autonómia megszerzésére irányuló hajlandóság (Heilman, Chen 2003), a függetlenség vagy egy kihívás lehetősége (Carter, Cannon 1991), a teljesítmény, a szenvedély (Shane et al. 2003), vagy a hajlandóság arra, hogy időt, energiát és pénzt fektessenek az üzleti tervükbe (Zanakis et al. 2012).

Vannak bizonyos különbségek a férfiak és a nők vállalkozói motivációi között (Mas-Tur et al. 2015). Mint például a belső jellemvonások nagyobb hatással vannak a nőkre, míg a férfiakat inkább a külső tényezők motiválják (Hisrich, Brush 1984; Stanger 1990; Huarng et al. 2012; Ramadani et al. 2013). Emellett az induló szakaszban a motivációs tényezők különböznek azoktól, melyek a vállalat működtetése során keletkeznek (Bartha et al. 2019). Carsrud és Brännback (2011) megfigyelték, hogy összefüggés van a vállalkozásalapítási motivációk és a vállalkozói siker között.

Gemina et al. (2016) kimutatták, hogy az üzleti motiváció közvetlenül és közvetve is befolyásolja az üzleti sikert, amelyben az üzleti képesség közvetítő szerepet játszik. Az Ardiyanti és Mora (2019) szerzőpáros eredményei alapján az üzleti érdeklődés és az üzleti motiváció egy-egy jelentősen befolyásolja az üzleti sikert a fiatal vállalkozók körében. Kisker (2016) különböző motivációs tényezők hatását vizsgálta, mely a függetlenség, a társadalmi elismerés, a pénzügyi jutalom, valamint a teljesítményigény volt. Ezekről a tényezőkről megállapították, hogy a vállalkozás túlélési sikerére pozitív és szignifikáns hatással vannak.

A vállalkozói motiváció továbbá hatással van mind az innovációs folyamatra, mind a vállalkozások teljesítményére. Ezek a motivációs tényezők az egyén elégedettségének okai is. Az elégedettség pedig növeli az üzleti tevékenységek elvégzéséhez szükséges lelkesedést, ezáltal pedig a vállalkozás sikerét is. Ebből kifolyólag a vállalkozói önmotiváció hatással lehet az üzleti sikerre mivel, ha az üzleti szereplők szilárd motivációval, magas önmotivációval rendelkeznek, akkor kitartóak elszántak az üzlet működtetéséhez és a siker eléréséhez (Muthalib, Yulianti 2015; Machmud 2017; Srimulyani, Hermanto 2022). A motiváló tényezők a siker elérésére kifejezetten nagy hatást gyakorolnak a vállalkozók életében, mert ennek köszönhetően a siker elérésének folyamatát egyedivé és egyénivé tudják tenni (Lukovszki 2017).

### **Vállalkozásalapítási motivációk**

Shapero (1975) és Shapero, Sokol (1982) a vállalkozóvá válást, a vállalkozásalapítást elmozdulásként jellemzik, amelyet az egyént érő hatások váltanak ki. Úgy vélik, hogy az illető addigi életén nem fog változtatni, ameddig valamilyen hatás, befolyás nem éri őt. Kiemelik, hogy pozitív és negatív tényezők is kiválthatják az elmozdulást. Továbbá a tényleges vállalkozóvá válást befolyásolja az, hogy a vállalkozói létet mennyire érzi kívánatosnak az egyén, illetve, hogy rendelkezésére állnak-e a szükséges erőforrások hozzá. Fontos megemlíteni azt is, hogy a korábbi munkakör, az előzetes vállalkozói tapasztalat és a szerepmodellek szintén befolyásolják az attitűdöket, indirekt módon.

Szerb (2006) a Global Entrepreneurship Monitor (GEM) kutatásból kiindulva két csoportra osztja a vállalkozókat vállalkozásalapítási motivációk tekintetében. Léteznek lehetőség motiválta vállalkozók és kényszervállalkozók. A lehetőség motiválta vállalkozókat az önállóság, a függetlenség, az önmegevalósítás vagy egy kiemelkedő üzleti lehetőség csábítja a vállalkozás alaptására. Általában ezek a személyek nem tudják vagy nem akarják egy szervezetnél megvalósítani a céljaikat. Esetleg gátolva vannak a munkahelyükön vágyaik megvalósításában. A kényszervállalkozókat pedig a nehézségek, nélkülözés, a munkahely elvesztése, vagy a munkahely elvesztésének félelme motiválja a vállalkozás alaptására. Esetleg az a szituáció, hogy alkalmazottként nem sikerül állást találniuk. A Carsrud, Brännback (2011) szerzőpáros egyetért Szerb (2006) megállapításával. Lukovszki (2017) úgy véli, hogy ez egy fontos elkülönítés abból

a szempontból, hogy a lehetőség motiválta emberek felkészültebbek, motiváltabbak, ezáltal komolyabb sikereket képesek elérni. Ezzel szemben a kényszervállalkozók gyakran szembesülnek kudarcokkal az erőforrások, az előkészítetlenség és a kritikus vállalkozói tulajdonságok hiánya miatt.

A szakértők és a különböző szakirodalmak szerint az egyének két ok miatt kezdenek vállalkozásba. Vagy azért, mert nincs más választásuk, vagy lehetőséget látnak arra, hogy nyereséget termeljenek maguknak. Ebből a két körülményből jöttek létre a *push* és *pull* elméletek, amelyek megfeleltethetőek a lehetőség és kényszer elméletnek (Farhangmehr et al. 2016). A *push* elmélet szerint, az emberek belehajszolják magukat a vállalkozói tevékenységbe, valamilyen negatív körülmény miatt, mint például a munkanélküliség (Taylor 1996). A motiváció *pull* elmélete szerint viszont lehetőségek ösztönzik arra az egyént, hogy vállalkozói tevékenységbe fogjon. Ezek általában kínálatként jelentkeznek, gyakran piaci rések formájában jelennek meg, amelyek pozitív kihívásokként jelennek meg a leendő vállalkozó előtt. Az egyéni motivációs tényezők felismerhetők és azonosíthatók *push* vagy *pull* tényezőként, viszont a szakemberek szerint a motiváció a *push* és *pull* tényezők kombinációja. A *push*-motivátorok a belső szempontokra és az egyén érzelmi tulajdonságaira, míg a *pull*-motivátorok külső szempontokhoz kapcsolódnak, amelyek a helyzet szubjektív megítéléséből erednek (Nosková, Peráček 2019). Górány et al. (2021) eredményei alapján megállapítható, hogy a *push*-motivációnál a hajtóerő erősebb a vállalkozás alapítására, viszont rövid ideig tart és gyakran nem vezet rendkívüli eredményekhez. Ezzel ellentétben a *pull*-motivumok tartósabbak, illetve a vállalkozók sikere a *pull* tényezőkre épül. A kutatásuk továbbá azt is megerősítette, hogy a *pull*-vállalkozók nagyobb arányban sikeresebbek, mint a *push*-vállalkozók.

### **Vállalkozói tulajdonságok, személyiségjegyek, kompetenciák**

Szakirodalmak sokasága foglalkozik a vállalkozói tulajdonságokkal, melyek szükségesek a sikerhez. Ebben a fejezetben ismertetem a főbb vállalkozói tulajdonságokat, személyiségjegyeket, kompetenciákat. Fontos azonban megjegyezni, hogy a témában nem jelent meg egységes álláspont a szerzők között, ezáltal átfedések és ellentmondások is megfigyelhetők (Lukovszki 2017).

#### *Kockázatkezelési hajlandóság*

Minden vállalkozónak szembe kell néznie különböző kockázatokkal, ezért a kockázatkezelés módja egyénenként változó (Lukovszki 2017). Kezdetben csak a pénzügyi kockázatról számoltak be a szakirodalmakban, később viszont megjelent a szociális, a családi, a karrier és a pszichikai kockázat is (Hisrich, Peters 1991; Kuratko, Hodgets 2004). A pénzügyi kockázat azért kiemelkedő jelentőségű, mert a vállalkozás beindításához, illetve üzemeltetéséhez a vállalkozó saját vagyonát használja fel. Ennek az a veszélyforrása, hogy ha a vállalkozás tönkremegy, a befektetett pénz részben vagy akár teljes mértékben is elbukható. A családi és szociális kockázat abból fakadhat, hogy a társas kapcsolatainak ápolására a vállalkozói tevékenység mellett nem jut elég ideje a vállalkozónak. Ennek következtében pedig párkapcsolatok, barátságok mehetnek tönkre. Vállalkozóként sok mindent mérlegelnie kell az egyénnek. Ha a vállalkozás csődbe megy, képes lesz-e az illető új állást találni, vagy a korábbi munkahelyére visszamenni. Tehát a karrier kockázata ezekben az esetekben áll fent. Végül pedig létezik a pszichikai kockázat, amely egy meglehetősen komplex jelenség. Magába foglalja a folyamatos stresszt, illetve a stresszt kísérő betegségeket, továbbá a vállalkozás bukásának pszichikai terheit is (Szerb 2000).

Segal et al. (2005) arra is rámutattak, hogy a vállalkozók kockázattűrő képessége pozitív kapcsolatban áll a vállalkozói motivációjukkal. Azonban Yusof et al. (2007) megállapították, hogy a vállalkozók általában kerülnek az olyan szituációkat, melyekben kimagaslóan nagy kockázat, vagy éppen túl magas fokú biztonság, bizonyosság jelentkezik.

#### *Döntéshozatali képesség*

A döntéshozatal az egyik legfontosabb feladata egy vállalkozónak. Rövid, illetve hosszú távú döntéseket kell meghoznia, és általában rövid idő áll ehhez a rendelkezésére. Ebből kifolyólag kijelenthető, hogy elengedhetetlenül fontos a sikeres működéshez az, hogy a vállalkozó birtokában legyen a megfelelő döntéshozatali képességnek. A legmegfelelőbbet kell a vállalkozónak kiválasztania a döntési alternatívák közül. Mindazonáltal figyelembe kell venni az időt, az



erőforrásokat, a rendelkezésre álló információkat, továbbá a lehetséges következményeket is. A döntési folyamatra a szituációk többségében hatást gyakorolnak mind a szubjektív mind pedig az objektív tényezők. Szubjektív, pszichés tényező például a vállalkozó érzelmei – pozitívak, illetve negatívak –, az érzelmi viszonyulásai különböző személyekhez, helyzetekhez, az előítéletei, a sztereotípiái, az előzetes tapasztalatai, a szokásai, az információfeldolgozás jellemzői, illetve annak kapacitásbeli korlátai, a koncentráció képesség nehézségei, valamint a felelősségvállalás hiánya. Az objektív tényezők pedig a döntés időtényezői, a szükséges erőforrások megléte, a rendelkezésre álló információ mennyisége, illetve a döntéshozó társadalmi státusza (Krasz 2007).

#### *Lehetőség felismerésének képessége*

Az üzleti környezet fokozódó globalizációjában és versenyében a győzelem egyik fő előfeltétele a vállalkozói lehetőségek felismerésének képessége és az innováció (Jones, Barnir 2019) és a vállalkozói teljesítmény (Shane, Venkataraman 2000; Short et al. 2010). Bhave (1994) szerint a vállalkozói folyamat első lépése a lehetőségek felismerése. Harms et al. (2009) ebből kifolyólag úgy vélik, hogy a lehetőségek felismerésének kiemelkedő fontossága van, mivel enélkül nem kerülhet sor vállalkozói cselekvésre. A már működő vállalkozásokban dolgozó vállalkozóknak pedig rá kell jönniük, hogy hogyan lehet azonosítani a piac által értékesnek tartott lehetőségeket (Ding 2019), illetve arra is, hogy a lehetőségek felismerésének folyamatát milyen tényezők befolyásolják. A lehetőségfelismerési folyamatokat befolyásoló tényezők megértésével a vállalkozók növelhetik a nyereséges lehetőségek megtalálásának esélyeit (Ferreira et al. 2019).

Hajizadeh és Zali (2016), valamint Fischer (2011) is bebizonyította, hogy a lehetőségek felismeréséhez nagyon fontos, hogy az éberség és az előzetes tudás egyszerre jelen legyen a vállalkozónál. Szerintük a vállalkozói éberség közvetítő szerepet tölt be az előzetes tudás és a lehetőségek felismerése között. Fischer (2011) és Baron (2006) azt állítják, hogy az alábbi három tényező játszik fontos szerepet a lehetőségek felismerésében: az előzetes tudás, a keresés és az éberség.

#### *Innovációs képességek*

A közgazdasági szakirodalomban az innováció fogalma Schumpeter (1934) nevéhez köthető. Szerinte az innovációnak öt formája létezik:

- új eljárások bevezetése a termelésben vagy a kereskedelemben
- új javak bevezetése, illetve egyes javak előállítására új minőségben
- nyitás új piac felé, ahol a termék még nem volt bevezetve
- félkész termékek, nyersanyagok, illetve alapanyagok új beszerzési piacainak megszerzése,
- új szervezet létrehozása.

Chikán (2003) az innovációt úgy definiálja mint újítást, mely a fogyasztói igények magasabb minőségű kielégítése. A fogyasztói igények állandóan változnak és bővülnek, ez pedig arra ösztönzi a vállalkozókat, hogy mindig új megoldásokkal álljanak elő. Mivel a piacon folyamatos verseny van, ez arra motiválja a vállalkozókat, hogy a többi vállalkozónál jobb megoldásokat találjanak ki. Tehát a mai gazdaságban az innovációs képességek a vállalkozók életében a túlélés feltételeit jelentik.

#### *Kommunikációs képességek*

A kiváló kommunikációs képesség a vállalkozók számára lehetővé teszi, hogy motiválják alkalmazottaikat, könnyedén szót tudjanak érteni az ügyfelekkel, valamint meggyőzőek legyenek partnereik számára. Ezáltal e tulajdonságnak kiemelkedő jelentősége van nemcsak a siker elérésében, hanem annak megtartásában is (Lukovszki 2017).

Kao és Stevenson (1984) állítása szerint a vállalkozás során kísérletet tesz az egyén arra, hogy értéket teremtsen az üzleti lehetőség felismerés alkalmazásával. A vezetési és kommunikációs képességeknek köszönhetően a vállalkozó képes mozgósítani a pénzügyi, anyagi és emberi erőforrásokat, amelyek kifejezetten szükségesek a projekt megvalósulásához.

A kommunikációnak köszönhetően az emberek képesek hatást gyakorolni – tudatosan vagy akaratlanul – a kommunikációban részt vevő személyek érzéseire, gondolkodásukra. A kommunikációt lefolytató egyének befolyásolni tudják egymás viselkedését, viszonyulását a személyes, az instrumentális, illetve a véletlen közlés segítségével. A kommunikáció célja tehát a közlés, az információcsere (Soós, Tuska 2002).

#### *Team-építési képességek*

Kirby (2003) úgy véli, hogy a team-építési képesség a vállalkozónál magába foglalja azt, hogy képes megteremteni azt a légkört, melynek segítségével nagy teljesítmény érhető el. Ehhez kapcsolódik a kalkulált kockázatvállalásra történő bátorítás, a jutalmazás a sikeres munka után, a kezdeményezés, a kreativitás, illetve az innováció. Mindazonáltal feladata megérteni nemcsak a feladatok közötti összefüggéseket, hanem az alkalmazottak és a vezető kapcsolatait is. Továbbá magába foglalja az irányítást is a szükséges esetekben. Ide tartozik a hajlandósága arra, hogy képes legyen mások tevékenységét felügyelni, ellenőrizni, illetve aktívan irányítani. Ezen interperszonális készségeket vállalkozói befolyásoló készségekként tartják számon. Ide sorolják a vezetést, befolyást, konfliktusok megoldását, a coachingot, a segítségnyújtást, valamint a képességet az egyének irányítására és a csapatmunkát. A szerző a team-építést úgy definiálta, mint az a folyamat, mely által növelhető a team hatékonysága. Véleménye szerint kezdetben az a vállalkozó feladata, hogy a bizonytalanságot csökkentse, amit úgy tud megtenni, ha az irányítást magára vállalja, képes iránymutatást nyújtani, az elvégzendő feladat céljára, tartalmára fókuszálni. Később viszont fontossá válik az irányító hozzáállás helyett az, hogy a csapat fejlesztésére koncentráljon. Ebben a feladatkörben tisztázni kell a csoporttagokkal, hogy miért kerültek a teambe, mi a szerepük, illetve mik az erősségeik.

A kutatások alapján megállapítható, hogy a személyiségjegyek befolyásoló hatással vannak az egyén vállalkozási kedvére, valamint a vállalkozás elkezdésére. Továbbá a vállalkozással való felhagyásra, illetve a sikerességre és profitabilitásra is nagy hatást gyakorolnak (Szabó et al. 2022). Goldberg (1971) ötfaktoros személyiségjegy-modelljében az extrovertáltság, nyitottság, lelkiismeretesség, a neuroticizmus (érzelmi stabilitás), és barátságosság, kedvesség dimenziók szerepelnek. Caliendo et al. (2011) kapcsolatot állapítottak meg a Big Five és a vállalkozói lét között. Az első faktor az extrovertáltság, melyhez a társaságkedvelő, kiegyensúlyozott, könnyed, energikus, magabiztos, optimista kifejezések köthetők. A második személyiségtényező a tapasztalatra való nyitottság. Az ilyen személyeket az érzelmek megtapasztalására való nyitottság, intellektuális kíváncsiság, gazdag képzelőerő, esztétikai érzék, illetve a változatosság iránti igény jellemzi. A harmadik faktor a lelkiismeretesség, ami az indulatokon való uralkodás képességét jelenti, valamint a csábításnak való ellenállást. Mindemellett produktivitás, céltudatosság, megbízhatóság és erős akarat jellemzi a lelkiismeretes egyéneket. Az negyedik faktor a neuroticizmus, amely képes megmutatni az egyének hajlamát a különböző negatív érzelmek megtapasztalására, mint például a szomorúság, a félelem, a szorongás és a düh. Végül az ötödik faktor a barátságosság, az ilyen személy szimpatikus másoknak és segítőkész, illetve meggyőződése, hogy a segítőkészséget elvárhatja másoktól is; empátia, önzetlenség, szociális érdeklődés, kooperáció, altruista jegyek jellemzik. Emellett pozitívan közeledik a többi emberhez (Szerb 2006).

Szerb (2006) mindazonáltal úgy véli, hogy gyenge kapcsolat van a vállalkozói jellemzők és a Big Five modell elemei között. Arra az egyik eredményre hivatkozik, amely azt állapította meg, hogy a vállalkozók nyitottak a tapasztalatok iránt és extrovertáltak, ugyanakkor viszont kevésbé barátságosak és megbízhatóak, illetve az érzelmi stabilitásuk alacsony szintű. Én ezzel az állítással nem értek egyet, mivel több külföldi szakirodalomban is összefüggéseket találtak a Big Five faktorai és a vállalkozói tulajdonságok között.

Awwad és Al-Aseer (2021) szerint az extravertáltak nagyobb valószínűséggel válnak sikeres vállalkozókká, mert e tulajdonságuknak köszönhetően képesek könnyen társas kapcsolatokat, hálózatokat kiépíteni. Hasonlóan vélekednek Zhao et al. (2010) is, akik szintén azt állapították meg, hogy a szociális és szakmai hálózatok kiépítése, az elképzelések és a lelkesedés kommunikálása, valamint az üzletkötések megtárgyalása a vállalkozók által megkövetelt alapvető tulajdonságok. Akik nagyobb fokú extravertiációval rendelkeznek, általában barátságosak, szociálisak, energikusak és aktívak, valamint képesek dominálni a társas helyzetekben. A vállalkozói tevékenység inkább vonzó és magával ragadónak tűnik több extravertált egyén számára.

Ciavarella et al. (2004) úgy vélik, hogy a vállalkozók úgy növelhetik vállalkozásuk jövedelmezőségét, hogy bizalmat alakítanak ki és udvariasan viselkednek az ügyfelekkel, ezáltal hűséges partneri kapcsolatot tudnak kialakítani. Ennek eredményeképpen a magas barátságosság, kedvesség szinttel rendelkező vállalkozók nagyobb valószínűséggel növelik a vállalkozásuk sikerét.

Több kutató, köztük Ciavarella et al. (2004) és Zhao et al. (2010) szerint a lelkiismeretesség meghatározza a személy teljesítményének, szervezetségének mértékét, a másokkal szembeni elkötelezettséget, a munka iránti motivációt és a kitartást is. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy a lelkiismeretesség az egyén megbízhatóságának mérőszáma. Barrick et al. (2001) állítása szerint a lelkiismeretesség a legmegbízhatóbb személyiségmutató a munkavállalók teljesítményében a különböző szakmákban. A lelkiismeretes emberek sikerorientáltak, céltudatosak és erősen motiváltak, ezek pedig alapvető tulajdonságok, amelyek szükségesek a vállalkozói sikerhez.

Fiske et al. (2010) azt állították, hogy a magas neuroticizmus negatívan befolyásolja az egyén vállalkozói magatartását, mivel a neurotikus egyének hajlamosabbak a stresszre, általában aggodóak és érzelmileg ingatagok. Zhao et al. (2010) szerint egy vállalkozónak mindig készen kell állnia arra, hogy vállalja az érzelmi és fizikai terheket, és könnyedén tovább tudjon lépni rajtuk.

A tapasztalatokra való nyitottság magába foglalja a kreativitást, az intellektuális kíváncsiságot, és az egyén képzelőerejét. Mindemellett gyakran társul hozzá a lehetőségek felismerésének képessége is. Mivel a vállalkozásokat befolyásoló külső tényezők dinamikusak, ezáltal megkövetelik a vállalkozóktól, hogy új ismeretekre törekedjenek és innovatív gondolkodásmódot folytassanak, hogy hatékony stratégiákat dolgozzanak ki a külső tényezők kezelésére. A kreativitás alapvető tulajdonság a vállalkozói tevékenységben, amely segíti az egyéneket abban, hogy innovatív megoldásokat vezessenek be a meglévő problémák megoldásához (Ciavarella et al. 2004).

## Módszer

A kutatásomban kérdőíves felmérést alkalmaztam, a kérdésblokkok különböző hazai források (Imreh, Lukovics 2011; Lukovszki 2017) alapján készültek el, illetve saját gondolatokat, kérdéseket is tartalmaznak. Online, *Google Forms*ban készítettem el a kérdőívet. Azért erre a módszerre esett a választásom, mert így tudtam a leghatékonyabban minél több kitöltőt elérni. Ehhez különböző Social Media felületeket alkalmaztam, ahol többek között vállalkozókat tömörítő csoportokban tudtam megosztani a kérdőívet. Az adatokat Microsoft Excel 2016-ban elemeztem, illetve vizualizáltam.

A kutatás következő szakaszában motivációs kutatást végeztem, mely által kiderül, hogy melyek voltak azok a motiváló tényezők, amelyek hatására elindították a vállalkozásukat a mintába került egyének. A kérdőív ezen részét Imreh és Lukovics (2011) munkája alapján állítottam össze. Az állításokat egy 5 fokozatú Likert-skálán értékelik a kitöltők, melyen az 1-es jelentése egyáltalán nem motivált, az 5-ös jelentése pedig teljes mértékben motivált. Ezáltal lehetőségem adódik a kapott eredményeket átlag és szórás alapján megvizsgálni, amiből kiderül, hogy mely tényezők játszottak szerepet a vállalkozásalapításban, és melyek azok, amelyek egyáltalán nem motiválták a kitöltőket. Továbbá a szórás kiszámításával megfigyelhető, hogy vannak-e olyan motiváló tényezők, amelyek eltérő hatással voltak a vállalkozás megalapítására.

A vállalkozói kompetenciák vizsgálata során két oldalról közelítettem meg a témát. Egyrészt feltártam, hogy milyen kompetenciák meglétét tartják fontosnak a vállalkozók egy sikeres vállalkozáshoz, másrészt arra is kitértem, hogy ezen kompetenciák mentén végezzenek egy önértékelést. Az önértékelés során rávilágítottam arra, hogy mely kompetenciák jelennek meg erősségként, illetve melyek fejlesztendő területként, annak érdekében, hogy vállalkozóként minél hatékonyabban tudjanak működni. A kérdőív vállalkozói kompetenciákra vonatkozó állításait Lukovszki (2017) nyomán készítettem el.

A kérdőív utolsó része a vállalkozással kapcsolatos általános adatokra, valamint a demográfiai adatokra vonatkozik. A vállalkozással kapcsolatban feltett kérdések arra irányultak, hogy mióta vállalkozó a kitöltő, mit értékesít, mi a vállalkozás tevékenységi köre, milyen vállalkozási formában működik, hány fős a vállalkozás, terméket vagy szolgáltatást értékesít, főállásként

vagy másodállásként tekint a vállalkozására az illető. Illetve aki másodállásban vállalkozó, mi a foglalkozása főállásban. A demográfiai kérdések nemre, életkorra, legmagasabb iskolai végzettségre, illetve lakhelyre térnek ki.

A 1. táblázat röviden összefoglalja az alkalmazott kérdőív felépítését.

Vizsgált témakör	Feladat leírása	Használt skála	Példa állítások
Vállalkozásalapítási motivációk	Az alábbiak mennyire motiválták a vállalkozása alapításában?	5 fokozatú skála	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Otthonról szerettem volna dolgozni</li> <li>– Mások tapasztalatai alapján úgy gondoltam, nekem is sikerülhet</li> <li>– Középiskolai/ Egyetemi kurzusok vagy tapasztalatok</li> </ul>
Vállalkozói kompetenciák	Kérem jelölje egy öt fokozatú skálán, hogy az alábbi vállalkozó képességek, kompetenciák, tulajdonságok mennyire fontosak Ön szerint a vállalkozói létnél. Illetve mennyire jellemzőek Önre.	5 fokozatú skála	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Döntéshozatali képesség</li> <li>– Stresszel történő bánás</li> <li>– Üzleti lehetőségek azonosítási képessége</li> </ul>

1. táblázat: A kérdőív felépítése (saját szerkesztés)

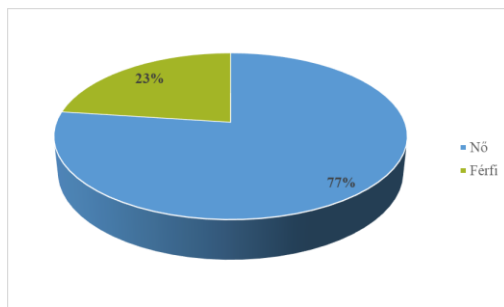
A vállalkozásalapítási motivációk és a vállalkozói kompetenciák vizsgálatát fontosnak tartotam, hogy minél több ismeretem legyen a hazai vállalkozók mindennapjairól.

## Eredmények

### Demográfiai adatok

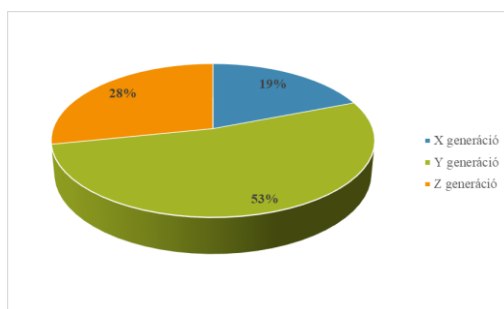
Ebben az alfejezetben a kérdőívet kitöltők demográfiai adatait mutatom be. Először a mintába került vállalkozókat nem, korcsoport, legmagasabb iskolai végzettség és lakóhely típusa szerint ismertetem. Nemek szerinti megoszlásukat az 1. ábrában foglaltam össze, amely alapján látszik, hogy a női vállalkozók válaszadási hajlandósága nagyobb volt, mint a férfiaké.

A vállalkozói lét a nők számára is vonzóvá vált, mivel rugalmasságot biztosít, ami pedig a családi és a társadalmi feladataik, illetve a munkavállalás összehangolását megkönnyítheti számukra, ezáltal képesek megteremteni a szociális és a gazdasági függetlenségüket egyaránt. Mindazonáltal a vállalkozás mellett lehetővé tudják tenni, hogy szem előtt tartásuk a családi prioritásokat, amelynek köszönhetően a nők munkába állásából eredő állandó konfliktusok (az anyai – családi, illetve a munkavégzéshez köthető szerepek között) feloldhatóvá válnak (Woodward 1993; Nagy 1995; Gere 1996; Welter, Kolb 2006).



1. ábra: Nemek szerinti megoszlás (%), (N=131) (saját szerkesztés)

A vállalkozók korcsoport szerinti vizsgálata fontos, mivel a felhalmozott szakmai, valamint az egyéb élettapasztalatok megváltoztathatják az életkor előrehaladtával az egyének gondolkodásmódját, továbbá hatást gyakorolhatnak a döntéseikre is (Lukovszki 2017). A korcsoportok alakulását a 2. ábra szemlélteti. Megállapítható, hogy a kitöltőknek több mint fele az Y-generációba tartozik. Mindazonáltal jelentős arányban – majdnem 30%-ban – képviselteti magát a Z-generáció is, véleményem szerint azért, mert a Social Media felületeken könnyebben elérhetőek voltak, mint az X-generáció tagjai, akiktől csak 19%-os válaszarány érkezett.



2. ábra: Korcsoport szerinti megoszlás (%), (N=131) (saját szerkesztés)

Összességében a demográfiai adatokból megállapítható, nagy arányban vannak jelen a nők és az Y-generáció tagjai a mintában.

### Vállalkozásalapítási motivációs tényezők feltárása

A kérdőív egyik szakaszában motivációs kutatást végeztem. A válaszadóknak 15 állításról kellett meghatározniuk egy 5 fokozatú Likert-skálán, hogy mennyire motiválták őket a vállalkozásalapításban. Az 1-es jelentette az egyáltalán nem motivált, az 5-ös pedig azt, hogy nagyon motivált. Az eredmények a 2. táblázat szerint alakultak.



	X generáció	Y generáció	Z generáció
Függetlenségre, szabadságra vágytam, meg akartam valósítani ötleteimet, álmaimat	4,52	4,77	4,41
Elegem lett a korábbi munkámból, váltani akartam	4,44	3,84	3,19
Szaktudásomat, korábbi munkatapasztalatomat saját vállalkozásban akartam hasznosítani	4,24	3,52	3,05
Észleltem egy piaci igényt, amit úgy gondoltam, ha időben lépek, kielégíthetem	3,32	3,74	3,86
Otthonról szerettem volna dolgozni	3,32	3,51	2,84
Mások tapasztalatai alapján úgy gondoltam, nekem is sikerülhet	3,16	3,43	3,54
Pénzre volt szükségem, és úgy gondoltam vállalkozóként szert tehetek rá	3,08	3,19	3,32
Középiskolai/Főiskolai/Egyetemi kurzusok vagy tapasztalatok	2,92	2,48	2,14
Technológiai ötlet jutott eszembe, kitaláltam egy új rendszert	2,68	2,58	2,7
Családom és baráti kapcsolataimat akartam kamatoztatni egy vállalkozásban	2,4	2,42	2,16
Mázli / Csak úgy jött! / Jókor voltam jó helyen	2,24	1,97	2,38
Gyerekvállalás után kezdtem vállalkozásba	2,2	2	1,41
A cél pusztán az volt, hogy számlaképes legyek	1,68	1,57	1,81
Elvesztettem az előző munkahelyemet, munkanélkülivé váltam	1,52	1,43	1,54
Nyugdíjba vonultam és utána kezdtem vállalkozásba	1,28	1,13	1,05

2. táblázat: Vállalkozásalapítási motivációk alakulása (saját szerkesztés)

Mindhárom generációnál kimagasló átlageredményt ért el a „*Függetlenségre, szabadságra vágytam, meg akartam valósítani ötleteimet, álmaimat*” állítás. Az X és az Y generáció tagjainál a második motiváló tényező a váltáshoz volt köthető, hiszen többen amiatt alapították meg vállalkozásukat, mert elégük lett az akkori munkájukból. A Z generációs vállalkozóknál ennél az állításnál alacsonyabb érték szerepel. Nem véletlenül, hiszen ez a generáció még csak nemrég lépett ki a munkaerőpiacra, nem is feltétlenül volt olyan pozíció, amelyből váltaniuk kellett volna. Az ő esetükben az „*Észleltem egy piaci igényt, amit úgy gondoltam, ha időben lépek, kielégíthetem*” állítás érte el a második legnagyobb átlagot. A harmadik legmotiválóbb tényezőként az X generáció tagjainál a szaktudás jelent meg, míg az Y generációnál az észlelt piaci igény, a Z generációnál pedig más vállalkozók tapasztalata. Pozitívként emelhető ki, hogy a kutatásban részt vett vállalkozók többsége nem amiatt alapította a vállalkozását, mert a korábbi munkahelyét elvesztette. A legkisebb átlageredményt a „*Nyugdíjba vonultam és utána kezdtem vállalkozásba*” állítás kapta. Az eredmény nem meglepő, hiszen a korosztály megoszlásánál az X generáció tagjai a legidősebbek és még nem töltötték be a nyugdíjkorhatárhoz szükséges életkort (2.táblázat).

	X generáció		Y generáció		Z generáció	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Függetlenségre, szabadságra vágytam, meg akartam valósítani ötleteimet, álmaimat	4,52	0,77	4,77	0,55	4,41	0,98
Nyugdíjba vonultam és utána kezdtem vállalkozásba	1,28	0,89	1,13	0,59	1,05	0,33
Elegem lett a korábbi munkámból, váltani akartam	4,44	1,04	3,84	1,59	3,19	1,45
Elvesztettem az előző munkahelyemet, munkanélkülivé váltam	1,52	1,08	1,43	1,08	1,54	1,24
Szaktudásomat, korábbi munkatapasztalatomat saját vállalkozásban akartam hasznosítani	4,24	1,16	3,52	1,61	3,05	1,47
A cél pusztán az volt, hogy számlaképes legyek	1,68	1,38	1,57	0,98	1,81	1,2
Észleltem egy piaci igényt, amit úgy gondoltam, ha időben lépek, kielégíthetem	3,32	1,44	3,74	1,13	3,86	1,27
Pénzre volt szükségem, és úgy gondoltam vállalkozóként szert tehetek rá	3,08	1,5	3,19	1,56	3,32	1,18
Mázli / Csak úgy jött! / Jókor voltam jó helyen	2,24	1,51	1,97	1,28	2,38	1,53
Mások tapasztalatai alapján úgy gondoltam, nekem is sikerülhet	3,16	1,55	3,43	1,25	3,54	1,46
Otthonról szerettem volna dolgozni	3,32	1,57	3,51	1,59	2,84	1,55
Családom és baráti kapcsolataimat akartam kamatoztatni egy vállalkozásban	2,4	1,58	2,42	1,44	2,16	1,28
Középiskolai/Főiskolai/Egyetemi kurzusok vagy tapasztalatok	2,92	1,63	2,48	1,58	2,14	1,44
Gyerekvállalás után kezdtem vállalkozásba	2,2	1,76	2	1,61	1,41	0,9
Technológiai ötlet jutott eszembe, kitaláltam egy új rendszert	2,68	1,84	2,58	1,32	2,7	1,61

3. táblázat: Vállalkozásalapítási motivációk alakulása átlag és szórás szerint (saját szerkesztés)

Tovább elemezve a motivációs tényezőket az átlag mellett a szórást is figyelembe vettem. Amint a 3. táblázatban látható, a legnagyobb egyetértés az X és az Y generációs vállalkozók között a „Függetlenségre, szabadságra vágytam, meg akartam valósítani ötleteimet, álmaimat” és a „Nyugdíjba vonultam és utána kezdtem vállalkozásba” állítások érték el. E két generációnál megegyezik továbbá az is, hogy a legmegosztóbb állítások között szerepel „Gyerekvállalás után kezdtem vállalkozásba”. Eltérés mutatkozik abban, hogy míg az X generációnál a legmagasabb szórásértéket a „Technológiai ötlet jutott eszembe, kitaláltam egy új rendszert”, addig az Y generációnál „Szaktudásomat, korábbi munkatapasztalatomat saját vállalkozásban akartam hasznosítani”. A Z generációs vállalkozóknál értelemeszerűen a nyugdíjhoz köthető állítás érte el a legalacsonyabb szórásértéket. Náluk a legmegosztóbb állítások az „Otthonról szerettem volna dolgozni” és a „Technológiai ötlet jutott eszembe, kitaláltam egy új rendszert” voltak.

### Vállalkozói kompetenciák fontosságuk és önértékelésük szerint

A kérdőív következő kérdésblokkjában a vállalkozói kompetenciákat vizsgáltam fontosságuk szerint. Ezt követően pedig önértékelést végeztek el a kitöltők. A válaszadóknak 19 kompetenciáról kellett eldönteniük, hogy egy 5 fokozatú Likert-skálán mennyire tartják fontosnak azokat, illetve mennyire jellemző rájuk. Az 1-es jelentette az egyáltalán nem fontos, egyáltalán nem

	X generáció		Y generáció		Z generáció	
	F	Ö	F	Ö	F	Ö
Döntéshozatali képesség	4,88	4,56	4,88	4,28	4,76	4,22
Probléma azonosítás és megoldás képessége	4,8	4,76	4,87	4,58	4,84	4,43
Stresszel történő bánás	4,76	4,04	4,62	3,68	4,38	3,57
Kudarccal történő bánás	4,76	4,16	4,7	3,62	4,38	3,3
Bizonytalanságokkal történő boldogulás	4,68	4,16	4,67	3,7	4,54	3,43
Innovatív (újszerű) gondolkodás	4,56	4,16	4,72	4,13	4,65	4,43
Ösztönösen ráérző (intuitív) gondolkodás	4,52	4,48	4,36	4,32	4,11	4,35
Tárgyalási és megegyezési képesség	4,48	4,28	4,68	4,26	4,62	4,3
Szóbeli kommunikációs képességek	4,44	4,64	4,87	4,46	4,59	4,51
Írásbeli kommunikációs képesség	4,44	4,68	4,64	4,42	4,62	4,57
Külső kapcsolatépítési, hálózatépítési képesség	4,36	4	4,59	3,91	4,62	4,03
Üzleti lehetőségek értékelési képessége	4,28	3,88	4,58	3,88	4,65	3,84
Kalkulált kockázatvállalás	4,28	4,2	4,48	3,78	4,3	3,76
Elemző (analitikai) gondolkodás	4,2	3,92	4,36	4,2	4,11	3,97
Üzleti lehetőségek azonosítási képessége	4,2	3,64	4,68	3,96	4,38	3,97
Nyelvtanulási képességek	4,08	3,84	3,72	3,86	3,59	4,16
A piac másoktól eltérő felfogása	3,8	3,72	4	3,54	4,24	3,84
Csoport (Team) építési képesség	3,76	3,6	3,86	3,51	3,84	3,76
Csoportban (Teamben) történő együtt dolgozás	3,76	3,84	3,96	3,96	3,73	3,92

4. táblázat: Vállalkozói kompetenciák fontosságuk és önértékelésük szerint (saját szerkesztés)  
 F: Fontosság      Ö: Önértékelés

jellemző az 5-ös pedig azt, hogy nagyon fontos, nagyon jellemző. Az eredmények a 4. táblázat szerint alakultak.

Fontosság szerint mindhárom generációnál a döntéshozatali képesség és a problémaazonosítás és -megoldás képessége érte el a legmagasabb átlagértéket. Vállalkozóként gyakran találkozik az ember megoldandó problémákkal, amelyek azonosítása és megfelelő megoldása elengedhetetlen a sikeres vállalkozás fenntartásához. A döntéshozatali képesség szintén kiemelkedő jelentőségű, főként, ha valaki egyedül tevékenykedik, e kategóriába tartozik a kutatásban részt vett vállalkozók 80%-a. A döntéshozatali képesség magas átlageredményét erre lehet visszavezetni.

Az X generáció tagjainál ezután fontosság szerint megjelenik a stressz, a kudarc és a bizonytalanságok kezelése. A Z generáció a kommunikációnak (szóbeli, írásbeli, tárgyalási képesség) tulajdonít nagy jelentőséget fontosság tekintetében. A Y generációs vállalkozók számára pedig egyaránt fontosak a negatívumok kezelése, valamint a kommunikációs képességek is.

A vállalkozói kompetenciák sorát fontosság szerint a csoport (team) építési képesség és a csoportban (teamben) történő együtt dolgozás zárja, mivel mindhárom generáció alacsony pontszámmal értékelte. A csoporthoz köthető kompetenciák véleményem szerint azért kaptak alacsonyabb átlagpontszámot, mert egyedül vállalkozik a kutatásban részt vett személyek 80%-a, ezért nem kell a mindennapjaikban egy csoport részeként vagy egy csoport vezetőjeként működniük, így nem is tartják fontosnak azt. A piac másoktól eltérő felfogása és a nyelvtanulási képességek szintén alacsony átlagot értek el. Mivel a vállalkozók Magyarországon tevékenykednek, így nem létfontosságú magas szinten beszélniük idegennyelven. Továbbá akik terméket értékesítenek gyakran webshopot üzemeltetnek, ahol lehetősége van az embernek angol

nyelvre állítania a weboldalt, ha egy külföldi személy tekinti azt meg, így az idegennyelvű kommunikáció el is marad a két fél között (4.táblázat).

	<b>Erősségek</b>	<b>Fejlesztendő területek</b>
X generáció	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Probléma azonosítás és megoldás képessége</li> <li>- Szóbeli kommunikációs képességek</li> <li>- Írásbeli kommunikációs képesség</li> <li>- Ösztönösen ráérző (intuitív) gondolkodás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stresszel történő bánás</li> <li>- Kudarccal történő bánás</li> <li>- Bizonytalanságokkal történő boldogulás</li> </ul>
Y generáció	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Probléma azonosítás és megoldás képessége</li> <li>- Szóbeli kommunikációs képességek</li> <li>- Írásbeli kommunikációs képesség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stresszel történő bánás</li> <li>- Kudarccal történő bánás</li> <li>- Bizonytalanságokkal történő boldogulás</li> </ul>
Z generáció	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Szóbeli kommunikációs képességek</li> <li>- Írásbeli kommunikációs képesség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stresszel történő bánás</li> <li>- Kudarccal történő bánás</li> <li>- Bizonytalanságokkal történő boldogulás</li> </ul>

5. táblázat: Vállalkozói kompetenciák, mint erősségek, fejlesztendő területek (saját szerkesztés)

A fontosság és az önreflexió eredményei alapján különböző erősségeket és fejlesztendő területeket találhatunk, melyeket az 5. táblázat szemléltet. Az önértékelésnél a kommunikációs képességeknél egyezés mutatkozik a három generációnál, mivel ezen állításokat magas pontszámra értékelték. Fontosság tekintetében szintén magas átlageredményt értek el, ezáltal a kutatásban részt vett vállalkozók erősségének tekinthetjük. Az X és az Y generációs vállalkozók magasra értékelték a problémaazonosítás és -megoldás képességét, így szintén erősségként mutatkozik. Mindhárom generációnál fejlesztendő területként jelenik meg a stressz, a kudarc és a bizonytalanságok kezelése. Sokkal magasabb átlagot értek el ezen kompetenciák fontosság szerint, mint az önreflexió alkalmával. Ezen kompetenciákkal érdemes lesz foglalniuk a kutatásban részt vett vállalkozóknak és fejleszteni azokat.

## Következtetések és javaslatok

Az eredményeim alapján számos hasonlóságot véltem felfedezni a három generáció között. Motiváció tekintetében a legmotiválóbbról tényező mindhárom generációnál a függetlenség szabadság vágya volt. Az X és Y generációnál a váltás is megjelent, mint motiváló tényező. A legkevésbé motiváló tényezők teljes mértékben megegyeztek.

Ami pedig a kompetenciákat illeti, a legfontosabb kompetenciák egyértelműen a döntéshozatali képesség, problémaazonosítás és -megoldás képessége volt. A legkevésbé fontos kompetenciákkal kapcsolatosan is nagy volt az egyetértés a generációk között, mivel a csoport (team) építési képesség és a csoportban (teamben) történő együtt dolgozás érte el a legalacsonyabb átlagot. Véleményem szerint ez az egyéni vállalkozói létre vezethető ez vissza. Meglepett az eredmény, miszerint az Y és Z generáció a nyelvtanulási képességeknek nem tulajdonít túl nagy szerepet, de úgy vélem, hogy ez abból fakadhat, hogy magyarországi vállalkozókról beszélünk, akik többségükben az országhatáron belül értékesítenek, ezáltal a mindennapokban nem szükséges idegennyelven beszélniük amunkavégzés során.

Önértékelésnél magas átlageredményt ért el kommunikáció – mind a szóbeli, mind az írásbeli – mindhárom generációnál. Továbbá az X és Y generáció problémaazonosítás és -megoldás képessége jelentős. Viszont önmagát e két generáció alacsonyra értékelte a csoport (team) építési képesség tekintetében. A vállalkozói kompetenciákat fontosság és önértékelés szerint megvizsgálva erősségeket és fejlesztendő területeket véltem felfedezni, amelyek szinte teljes mértékben megegyeztek.

Különbség már kevesebb volt a generációk között, mint hasonlóság, de a különbségek leginkább a Z generációnál voltak megfigyelhetők. A Z generációnál motiváló tényezőként megjelent a piaci igény észlelése. Az önértékelés vizsgálatnál a Z generáció nagyon alacsony átlagot ért el a bizonytalanságokkal történő boldogulás és a kudarckezelés képességeknél. Valamint a Z generáció nem értékelte olyan magasra a problémaazonosítás és -megoldás képességét az önreflexiónál, mint az X és Y generáció.

Javaslatokat fogalmaztam meg, melyek az erősségekre való építéshez és a fejlesztendő kompetenciákhoz kapcsolódnak. Az X és Y generáció a vállalkozói kompetenciák közül fontosság és önértékelés alapján abszolút első helyre teszik a problémaazonosítás és -megoldás képességét. Ebből kifolyólag a vállalkozóknak ez egy nagy erősségük, amelyet fenn kell tartaniuk a későbbiekben is, mivel a mai változó gazdasági környezetben kialakuló problémák megfelelő kezelése elengedhetetlen a vállalkozásuk működtetéséhez.

Szintén erősségnek tekinthető mindhárom generációnál a szóbeli és írásbeli kommunikációs képesség. Úgy vélem a különböző Social Media oldalakat megfigyelve, hogy képesek hatékonyan kommunikálni ezeken a csatornákon keresztül és a megfelelő célcsoportot megszólítani. Mindazonáltal e kompetenciákat kihasználhatnák a kapcsolatteremtésre, üzleti kapcsolatok erősítésére is, mivel a külső kapcsolatépítési, hálózatépítési képesség az eredmények alapján a kitöltők egyik gyengeségének tekinthető.

A kudarcral és a stresszel történő boldogulás nagyon fontos a vállalkozók életében, de az eredmények azt tükrözik, hogy e téren van még miben fejlődniük a kutatásban részt vett személyeknek. A kudarcok esetén fontos az elfogadás és a belőlük történő tanulás. A vállalkozóknak el kell fogadniuk, hogy hibázni és kudarcot vallani az emberi élet velejárója, az üzleti tevékenység szerves része. Ezekből tapasztalatot lehet szerezni, amelyekből tanulni és fejlődni is lehet egyaránt. Fontos, hogy támogató közeg vegye körbe őket, amely segít nekik a stressz kezelésében és a kudarcok feldolgozásában. Itt számítani lehet a családra, a barátokra, más vállalkozókra, akikkel megoszthatják az érzéseiket és gondjaikat, akik képesek lehetnek tanácsokat adni vagy segíteni a problémák megoldásában.

Kiemelkedő jelentősége van továbbá pihenésnek és kikapcsolódásnak a stresszkezelésben. Fontos, hogy a vállalkozók erre időt szánjanak, ezt tudatosan beépítsék a hétköznapjaikba. Az, hogy a pihenés, kikapcsolódás a hétköznapi rutin része legyen azért fontos, mert így nem akkor fordulnak majd ehhez a megoldáshoz, amikor az energiaszintjük már túl alacsony. Ezzel is megelőzhető lenne a kiégésük. A pihenés lehetővé teszi számukra, hogy feltöltődjenek és jobban kezeljék a stresszt. Sőt a munka-magánélet egyensúlyára is pozitív hatással van.

A bizonytalanságokkal történő boldogulás képessége is fejlesztésre szorul. Az előre tekintő stratégiai tervezés kulcsfontosságú a bizonytalanságokkal történő megküzdésben. Az előre gondolkodás, előre tervezés segít abban, hogy olyan tervek alapján hozzanak döntést, amelyek a lehetőségeket és a kockázatokat is figyelembe veszik. Valamint az erős üzleti kapcsolatok kiépítése is segíthet a váratlan helyzetek kezelésében és új lehetőségek kihasználásában.

## Összefoglalás

Kutatásomban igyekeztem a legkülönbözőbb információkat megszerezni a mai magyar vállalkozókról. A szakirodalmi áttekintés fejezetben a nemzetközi és hazai szakirodalmak segítségével ismertettem a vállalkozói, vállalkozásalapítási motivációkat, valamint a vállalkozói kompetenciákat.

Kérdőíves felmérést végeztem online, hogy minél több vállalkozót tudjak megszólítani. A kutatásba 131 vállalkozót tudtam bevonni, főként egyéni vállalkozókat. Többségben voltak azok, akik szolgáltatásnyújtással foglalkoznak. A kitöltők több, mint fele az Y-generációt képviseli, de az X- és a Z-generáció tagjai is szép számmal jelen voltak. Mindazonáltal a kutatásban részt vett személyek fiatal vállalkozók, mivel jelentős arányban voltak azok, akik 3 éven belül kezdtek el vállalkozói tevékenységüket.

A vállalkozásalapítási motiváció kutatásánál függetlenség, a szabadság, az ötletek és az álmok megvalósítása volt a legmotiválóbba a kitöltők válaszai alapján. A vállalkozói kompetenciákat megvizsgáltam fontosság és önértékelés alapján. A problémaazonosítás és -megoldás



képességet és a döntéshozatali képességet tartják a legfontosabbnak, de komoly jelentőséget tulajdonítanak a szóbeli és írásbeli kommunikációs képességeknek, a bizonytalanságok, illetve a kudarc és a stressz kezelésének. Az önreflexió során azonban kiderült, hogy nem minden képességük olyan kiemelkedő, mint amennyire fontosnak vélik azokat a vállalkozói lét során. A kompetenciákat elemezve erősségek és fejlesztendő területek rajzolódtak ki.

A kompetenciák fejlesztésével kapcsolatban több javaslatot is meg tudtam fogalmazni. Fontosnak tartom, hogy a vállalkozók vegyék körül magukat olyan személyekkel – családtagokkal, barátokkal, más vállalkozókkal –, akik támogatni, segíteni tudják őket. Léteznek különböző vállalkozókat tömörítő csoportok, ahol egymást segíteni tudják a tagok különböző ötletek, tanácsok megosztásával. Az ilyen csoportokba való belépés jó kapcsolatépítési lehetőséget eredményezhet. A kudarcélményeket, ha elfogadják és képesek belőlük tanulni szintén előrébb tudja vinni a vállalkozást. Illetve a bizonytalansággal való megbirkózás miatt is fontos szerepe van a stratégiai tervezésnek a vállalkozók életében.

Összességében megállítható, hogy nagyfokú önállóságra, szabadságra, függetlenségre vágnak a vállalkozók, illetve kulcsszerepe van a sikeres vállalkozói létehez a probléma azonosítás és megoldás képességének, a döntéshozatali képességnek, valamint a kommunikációnak.

## Irodalom

- Ardiyanti, D., Mora, Z. (2019). Pengaruh Minat usaha dan motivasi usaha terhadap keberhasilan usaha wirausaha muda di kota langsa. *Jurnal samudra ekonomi dan bisnis*, 10(2), 168–178.
- Awwad, M. S., Al-Aseer, R. M. N. (2021). Big five personality traits impact on entrepreneurial intention: the mediating role of entrepreneurial alertness. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 15(1), 87–100.
- Baron, R. A. (2006). Opportunity Recognition as Pattern Recognition: How Entrepreneurs Connect the Dots to Identify New Business Opportunities. *Academy of Management Perspectives* 20(1): 104–119.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: what do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, Vol. 9 Nos 1/2, 9–30.
- Bartha Z., Gubik A. S., Bereczk A. (2019). The Social Dimension of the Entrepreneurial Motivation in the Central and Eastern European Countries. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 7(1), 9–27.
- Baumol, W. J. (1996). Entrepreneurship: Productive, unproductive, and destructive. *Journal of business venturing*, 11(1), 3–22.
- Bhave, M. P. (1994). A Process Model of Entrepreneurial Venture Creation. *Journal of Business Venturing* 9(3): 223–242.
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *The Academy of Management Review* 13(3), 442–453.
- Caliendo, M., Fossen, F., Kritikos, A.S. (2011). Personality characteristics and the decisions to become and stay self-employed. *Small Business Economics*, 42(4): 787–814.
- Carsrud, A., Brännback, M. (2011). Entrepreneurial motivations: what do we still need to know? *Journal of Small Business Management*, 49, 1, 9–26
- Carter, S., Cannon, T. (1991). *Women as entrepreneurs*. New York Academic Press
- Chikán A. (2003). *Vállalatgazdaságtan. 3. átdolgozott, bővített kiadás*, Aula Kiadó.
- Ciavarella, M. A., Buchholtz, A. K., Riordan, C. M., Gatewood, R. D., Stokes, G.S. (2004). The big five and venture survival: is there a linkage? *Journal of Business Venturing*, Vol. 19 4, 465–483. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.03.001>
- Ding, T. (2019). Understanding the design of opportunities: Re-evaluating the agent-opportunity nexus through a design lens. *Journal of Business Venturing Insights*, 11, e00108. <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2018.e00108>
- Farhangmehr, M., Gonçalves, P., Sarmiento, M. (2016). Predicting Entrepreneurial Motivation among University Students: The Role of Entrepreneurship Education. *Education+Training*, 58, 861–881.
- Ferreira, J. J., Fernandes, C. I., Kraus, S. (2019). Entrepreneurship research: mapping intellectual structures and research trends. *Review of Managerial Science*, 13, 181–205.
- Fischer, A. (2011). Recognizing opportunities: initiating service innovation in PSFs. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 915–927.
- Fiske, S. T., Gilbert, D. T., Lindzey, G. (szerk. 2010). *Handbook of Social Psychology, Vol. 1*, John Wiley and Sons.

- Gemina, D., Silaningsih, E., Yuningsih, E. (2016). Pengaruh motivasi usaha terhadap keberhasilan usaha dengan kemampuan usaha sebagai variabel mediasi pada industri kecil menengah makanan ringan priangan timur-Indonesia. *Jurnal Manajemen Teknologi*, 15(3), 297–323.
- Gere I. (1996). Vállalkozó nők a mai magyar társadalomban. *Közgazdasági Szemle*, XLIII. évf., 1996. december, 1115–1125.
- Goldberg, L. R. (1971). Five models of clinical judgment: An empirical comparison between linear and nonlinear representations of the human inference process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(4): 458–479.
- Hajizadeh, A., Zali, M. (2016). Prior knowledge, cognitive characteristics and opportunity recognition. *International Journal of Entrepreneurial Behavior és Research*, 22(1):63–83, <https://doi.org/10.1108/ijebr-05-2015-0110>
- Harms, R., Schulz, A., Kraus, S., Fink, M. (2009). The conceptualisation of 'opportunity' in strategic management research. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 1(1), 57–71.
- Heilman, M. E., Chen, J. J. (2003). Entrepreneurship as a solution: The allure of selfemployment for women and minorities. *Human Resource Management Review*, 13, 347–364
- Hisrich, R. D., Brush, C. G. (1984). The woman entrepreneur: Management skills and business problems. *Journal of Small Business Management*, 22, 31–37.
- Hisrich, R. D., Peters, M. P. (1991). *Vállalkozás – Új vállalkozás indítása, fejlesztése és működtetése*. Akadémiai Kiadó.
- Huarng, K. H., Mas-Tur, A., Yu, T. HK. (2012). Factors affecting the success of women entrepreneurs. *International Entrepreneurship and Management Journal* 8, 487–497.
- Imreh Sz., Lukovics M. (2011). *Vállalkozásalapítás és vállalkozóvá válás kutatás – zárójelentés*. <https://docplayer.hu/17446886-Vallalkozas-alapitas-es-vallalkozova-valas-kutatas-zarojelentes.html>
- Jones, R. J., Barnir, A. (2019). Properties of Opportunity Creation and Discovery: Comparing Variation in Contexts of Innovativeness. *Technovation* 79, 1–10.
- Kao, J., Stevenson, H. (szerk. 1984). *Entrepreneurship: What It Is and How to Teach It*. Division of Research, Harvard Business School
- Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship*. McGraw-Hill Education (UK)
- Kisker, C. E. W. (2016). Model for testing the impact of motivational factors of nascent entrepreneurs on business surviving success. *European Scientific Journal*, 12(4).
- Krasz K. (2007). A hatékony vezetés jellemzői. In: Krasz Katalin (szerk.): *Alapismeretek a vezetői gyakorlathoz*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Ergonómia és Pszichológia Tanszék, 3–24.
- Kuratko, D. F., Hornsby, J.S., Naffziger, D.W. (1997). An examination of owner's goals in sustaining entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 35(1), 24–33.
- Kuratko, D. F., Hodgets, R. M. (2004). *Entrepreneurship: A Contemporary Approach. Sixth edition*, Thomson Learning.
- Lukovszki L. (2017). *Sikeres vállalkozó vagy sikeres személyiség? A vállalkozói jellemvonások vizsgálata a külső tényezők tükrében*. Doktori értekezés. PE KTK Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Machmud, S. (2017). The Effect of Motivational Entrepreneurship on Business Performance of SMEs Moderated by Process Innovation. *Archives of Business Research*, 5(8). <https://doi.org/10.14738/abr.58.3585>
- Mas-Tur, A., Ribeiro Soriano, D., Roig-Tierno, N. (2015). Motivational factors of female entrepreneurs. In Ramadani, V., Gërguri-Rashiti, S., Fayolle, A (szerk.): *Female entrepreneurship in transition economies*. Palgrave Macmillan. 31–44.
- Muthalib, A., Yulianti, M. (2015). The Effect of entrepreneurial motivation on business performance in the culinary industrial sector. *The International Journal of Engineering And Science (IJES)*, 4(7), 23–30.
- Nagy B. (1995). Üzletasszonyok és üzletemberek: női és férfi vállalkozók az 1990-es évek elején. *Szociológiai Szemle*, 4. sz., pp. 147-164. <https://szociologia.hu/dynamic/9504nagy.htm> Utolsó letöltés: 2023. 04. 08.
- Nosková, M., Peráček, T. (2019). Termination of employment in the Slovak Republic as a key issue of HR Management. *Central European Journal of Labour Law and Personnel Management*, 2(2), pp. 44–59.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramadani, V., Gërguri, S., Dana, L. P., Tašaminova, T. (2013). Women entrepreneurs in the Republic of Macedonia: waiting for directions. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 19(1), pp. 95-121.
- Rindova, V., Barry, D., Ketchen Jr, D. J. (2009). Entrepreneurship as emancipation. *Academy of management review*, 34(3), 477–491.

- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68–78.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press
- Segal, G., Borgia, D., Schoenfeld, J. (2005). The Motivation to Become an Entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*. 11, 42–57.
- Shane, S., Locke, A. L., Collins, C. J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13, 257–279.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217–226.
- Shapiro, A. (1975). The displaced, uncomfortable entrepreneur. *Psychology Today*, 9: 83–133.
- Shapiro, A., Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In: Kent, C., Sexton, D., Vesper, K. (szerk.): *Encyclopedia of entrepreneurship*. 72–90.
- Short, J. C., Ketchen Jr, D. J., Shook, C. L., Ireland, R. D. (2010). The concept of “opportunity” in entrepreneurship research: Past accomplishments and future challenges. *Journal of management*, 36(1), 40–65.
- Soós B. – Tuska A. (2002). A munkaszervezeti kommunikáció két meghatározó aspektusa, *Emberi Erőforrás Menedzsment*, 1-2, pp. 7–47.
- Srimulyani, V. A., Hermanto, Y. B. (2022). Impact of entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial motivation on micro and small business success for food and beverage sector in east Java, Indonesia. *Economies*, 10(1), 10. <https://doi.org/10.3390/economies10010010>
- Stanger A. (1990). Female entrepreneurial in Australia: A review. *Asia Pacific International Management Forum* 16 (4) 97–111.
- Su, X., Liu, S., Zhang, S., Liu, L. (2020). To be happy: a case study of entrepreneurial motivation and entrepreneurial process from the perspective of positive psychology. *Sustainability*, 12(2), 584. <https://doi.org/10.3390/su12020584>
- Szabó K., Aranyossy M., Bárczy D. (2022). Egyetemi hallgatóból vállalkozó –Vállalkozásfejlesztés mesterszakos hallgatók vállalkozói szándékát támogató és gátló tényezők. *Hitelintézet Szemle*, 21. 2. 125–151.
- Szerb L. (2000). *Kisvállalati gazdaságtan és vállalkozástan*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
- Szerb L. (2006). *Kisvállalati gazdaságtan – előadás vázlatok*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
- Taylor, M. P. (1996). Earnings, independence or unemployment: why become self-employed? *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58(2), 253–266.
- Welter, F., Kolb, S. (2006). *Women and Entrepreneurship in Latvia*. TeliaSonera Institute Discussion papers 4.
- Woodward, A. (1993). Women in Business and Management – Belgium. In: Davidson, M. J., Cooper, C. L. (szerk.), *European women in business and management*. Paul Chapman, 133–145.
- Yusof, M., Sandhu, M.S., Jain, K.K. (2007). Relationship between psychological characteristics and entrepreneurial inclination: A case study of students at University Tun Abdul Razak (Unitar). *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 3(2) 1–18.
- Zanakis, S. H., Renko, M., Bullough, A. (2012). Nascent entrepreneurs and the transition to entrepreneurship: Why do people start new businesses? *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 17(1), 1–25.
- Zhao, H., Seibert, S.E., Lumpkin, G.T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36. 2, 381–404.

## Tóth Balázs Szabolcs

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

ORCID:0009-0002-1092-8796

## Intergenerációs tanulás és tudásmegosztás közfeladatot ellátó szervezetekben

### Absztrakt

*Napjainkban az intergenerációs tanulás, a különböző generációk egymás közötti tudásátadása egyre inkább szükségessé válik a szervezetek eredményes működése érdekében. A nyugdíjkorhatár kitolódása, miatt egyre több generáció dolgozik együtt, jelenleg a Baby Boomer, az X, az Y és a Z generációk is jelen vannak a munkahelyeken. A különböző generációk kompetenciái azonban egyediek és értékesek, elsajátításuk erőforrásokat igényel. Kutatásom tehát arra irányul, hogy hogyan látják egymás kompetenciáit az egyes generációk a munkahelyeken, és hogyan valósul meg közöttük a tudásátadás, az intergenerációs tanulás. Megállapításaim szerint vannak olyan kompetenciák, amelyek egy adott generációra inkább jellemzőek, mint más generációkra, igazolódott, hogy a vizsgált szervezetekben nincs megfelelő hangsúly az intergenerációs tanulás szervezeti szintű ösztönzésén, a spontán megvalósuló tudásmegosztás jóval általánosabb.*

**Kulcsszavak:** kompetencia, intergenerációs tanulás, munkahelyi mentorálás, generációk kollaborációja

### Abstract

*Intergenerational learning and knowledge sharing in public service organizations nowadays, where members of different generations share knowledge among themselves, has become an essential part of organizations to operate successfully. As a consequence of raising the age limit of retirement, more and more members of different generations are working together at companies and organizations such as baby boomers, X, Y and Z generations are all active parts of the working environment. However, the competences, are unique, but mastering it requires resources, hence there is a great emphasis on acquiring, maintaining and increasing the competences connected to different generations.*

*This research tries to explore how members of certain age groups judge competences of different generations at their workspace and how intergenerational learning is done. One of the core conclusions was that there are several competences, which are more distinctive to one generation than the other. It has been also proven, that there is little to no emphasis on intergenerational learning in these organizations, spontaneous acquisition of knowledge is more common.*

**Keywords:** competence, intergenerational learning, workplace mentoring, collaboration of generations

### Bevezetés

Tanulmányomban a generációk közötti tudásátadás, azaz az intergenerációs tanulás témakörét dolgoztam fel három, közfeladatot ellátó szervezet vizsgálatával. Témaválasztásomat az indokolja, hogy napjainkban az intergenerációs tanulás, a különböző generációk egymás közötti tudásátadása egyre inkább szükségessé válik a szervezetek eredményes működése érdekében.

A nyugdíjkorhatár kitolódása és az idősebb generációk aktivitása miatt egyre több generáció dolgozik együtt a szervezetekben. A különböző generációk tudása, ismeretei, képességei, attitűdjei, vagyis kompetenciái azonban egyediek és értékesek, elsajátításuk erőforrásokat igényel. Az intergenerációs tanulás során lehetőségük van a különböző generációknak elsajátítani egymástól olyan kompetenciákat, amelyek a munkavégzés során mind a szervezetnek, mind a munkavállalónak hasznára válhatnak. A fiatalabb generációk segíthetnek, hogy az egyre tovább dolgozni akaró/kényszerülő idősebbek naprakész tudással rendelkezzenek, az idősebbek pedig tapasztalataik, szakmai ismereteik és az ő generációjukra jellemző erősségek átadásával segíthetik a fiatal munkavállalókat. Az intergenerációs tudásátadás révén az idősek és a fiatalok tehát kiegészítik egymást az optimális munkavégzés érdekében.

A kutatásomhoz az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

H1: Azonosíthatók olyan kompetenciák, amelyek egy adott generációra inkább jellemzők, mint más generációkra.

H2: A vizsgált, nem forprofit, közfeladatot ellátó intézményekben nincs megfelelő hangsúly az intergenerációs tanulás szervezeti szintű ösztönzésén.

H3: A vizsgált, nem forprofit, közfeladatot ellátó szervezetekben ugyanakkor spontán módon megvalósul a szervezet senior és junior tagjai között az egymástól való tanulás.

## A generáció fogalma és jellemzői

Az intergenerációs tanulás témakörének vizsgálatához elengedhetetlen a generáció fogalmának tisztázása. Az alfejezet célja a generáció jelentésének, illetve az egyes generációk meghatározására használt modelleknek a bemutatása.

A generáció meghatározására számos definíció létezik, melyről kitűnő összegzést ad Csutorás (2021). Egy általános, a kutatásomban jól használható definíció, McCrindle és Wolfinger meghatározása szerint „a generáció olyan személyek tömbje, akik ugyanabban a korszakban születtek, ugyanazon időszak formálta őket, egyező társadalmi jellemzők voltak hatással rájuk, azaz egy azonos életszakasz, létfeltételek, technológia, események és tapasztalatok által összekapcsolt csoport” (McCrindle, Wolfinger 2010, idézi Csehné Papp 2017: 125). Egy másik szerint pedig a generáció vagy nemzedék „arra a társadalmi csoportra utal, amelynek tagjai nagyjából egy korcsoporthoz tartoznak, és a gyermekkori szocializációs folyamatot követően a világnézetüket meghatározó legfontosabb társadalmi tapasztalataik valóságos kötődéseket, tematikus közösséget hoznak létre köztük” (Szabó 2017: 107).

Ugyanakkor, mivel a generáció több tudományterületen is megjelenik, például a menedzsmentben, a neveléstudományban vagy a szociológiában, a különböző tudományterületek más-más megközelítést alkalmaznak, eltérő elemeket tartanak fontosnak, területük számára értékesnek, így a generációnak több meghatározása is kialakult az idők folyamán. A XX. század második felétől beszélhetünk generációkutatásról, a nemzedékek és azok jellemzőinek csoportosításáról (Bácsi 2017).

Ha a generációkról van szó, akkor hiba lenne nem szót ejteni egy magyar szociológusról, Mannheim Károlyról, akinek 1928-ban megjelent *A nemzedékek problémája* című munkája nem csupán hazai, de világviszonylatban is iránymutatónak számít mind a mai napig (Szabó 2017). Mannheim mutatott rá, hogy a generációkra jellemző egyfajta nemzedéki öntudat vagy identitás, amely a közös tapasztalatokon, megélt élményeken alapul. Mannheim szerint „egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket, s ehhez három feltétel szükséges: a közös tapasztalat (élmény), a tényleges egymásra orientálódás és a közös helyzetértelmezés, attitűdök, cselekvési formák” (Szóke–Milinte 2019: 131). Ez persze nem azt jelenti, hogy egy adott generáció minden tagja azonos lenne jellemzőiben, csupán, hogy létezik egy mintázat, amelyet kisebb-nagyobb mértékben követnek az adott generáció tagjai.



Mások a kohorsz-elméletet<sup>1</sup>, használják. Eszerint a generációk, akik egy időben hasonló történelmi eseményeket élnek át, sajátos világnézetet képviselnek. Más szóval, a kohorsz-elmélet azt állítja, hogy az emberek, akik egy időben nőnek fel, hasonló élettapasztalatokkal rendelkeznek. Ezen élettapasztalatok alakítják viselkedésüket, attitűdjüket, hozzáállásukat, értékeiket és véleményüket (Ropes 2013). Az élettapasztalatok általában valamilyen fontosabb történelmi eseményhez köthetők, mint például a Veterán generáció esetében a második világháború. Érdekes, hogy a történelmi generációk, amelyeket utólag határoztak meg, csupán az azokat megalakító korszak társadalmának kollektív termékei (Szabó 2017). Elvégre a „sötét középkor” emberei sem hivatkoztak magukra ezzel a megnevezéssel és a Veterán generáció sem hívta magát veteránnak. Figyelemre méltó Pilcher (2000), Riley (1998) és Miller (2000) megállapítása is, mely szerint egy kohorsz három részre osztható; első, második és harmadik generációra. Az, hogy az egyén melyik kategóriába kerül, attól függ, hogy a generációt befolyásoló társadalmi változás mely életszakaszában éri őt. Az első generációsok felnőttként, a második generációsok fiatal korban szembesülnek a változásokkal, míg a harmadik generációsok gyakorlatilag bele születnek egy új és megváltozott világba (Szabó 2017).

A fent idézett források tehát eltérően közelítik meg a generációk fogalmát, de közös alapot jelent, hogy a generációk kohorszok, közös élményekkel (Meretei 2017). Az egyes generációk elhatárolására többféle modell létezik. Tekintettel a generációk besorolásának sokféleségére, a kutatás további részében a McCrindle-féle 2014-es változatot alkalmazom, elsősorban az X és a Z generációra vonatkozóan.

1. táblázat: McCrindle generációk besorolása

McCrindle (2014)	Építők 1924-1945	Baby-boom 1946-1964	X generáció 1965-1979	Y generáció 1980-1994	Z generáció 1995-2010	α generáció 2010
------------------	---------------------	------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Forrás: saját szerkesztés (Kaposi, Szőke-Milinte 2019: 131) alapján

Az egyes generációk egyéni jellemzőkkel és sajátosságokkal rendelkeznek, de kutatásom szempontjából fontos számba venni azokat az általános ismérveket, amellyel a kutatók az egyes generációkat jellemzik.

### Az X generáció jellemzői, kompetenciái

Általában a születési év alapján határozzák meg a különböző generációk határait, ugyanakkor a generációs eltérések nem csak a születés idejében, hanem a kompetenciákban is megmutatkoznak. A kompetenciák sokféleségének komoly hatása van a generációk közötti együttműködésre (Baran, Kłos 2014) és az intergenerációs tanulásra. Az X generáció ennek a kutatásnak az egyik vizsgált csoportja, ugyanis az empirikus kutatás az X és Z generáció összehasonlítására irányul. Napjainkban leginkább az 1965 és 1979 között születettek töltik be a vezetői pozíciókat (Berkup 2014). Az X generáció tagjai rendkívül lojálisak és felelősségteljesek, hisznek a céges hierarchiában, és törekednek az alapos munkavégzésre. Nagy mértékű eredményorientáltság jellemzi őket. A vezetői pozíciók ideálisak számukra, nem preferálják a csoportos munkavégzést, illetve azt sem, ha kontroll alatt tartják vagy irányítják őket (Brčić, Mihelič 2016). Azonban a Baby Boomerekkel ellentétben már nem csak a munka számít nekik, hanem felismerik a munka és a magánélet egyensúlyának fontosságát is. A Baby Boomerek „live to work”<sup>2</sup> mottóját lecserélik az új és számukra kedvezőbb „work to live”<sup>3</sup> változatra, hiszen X generációs fiatalként szüleik és családtagjaikon megtapasztalhatták a korábbi mottó sugallta életstílus negatív oldalát. A munkamániás szülők és a nők munkába állása, a televízió megjelenése ugyanis olyan családi modellhez vezetett, ahol a gyerekek kénytelenek voltak magukról gondoskodni, sokat voltak egyedül. Ugyanakkor kellő magabiztonsággal rendelkeznek, pont annyival, amennyi szükséges a boldoguláshoz, hiszen munkamániás szüleik hiányában rá voltak kényszerülve az önálló, kreatív és olykor rugalmasabb cselekvésre – melytől később ők már igyekeztek megkímélni utódaikat (Berkup 2014). Mégis, általában nem, vagy csak nehézkesen képesek csapatban dolgozni (Brčić, Mihelič 2016). Az előző generációkhoz képest önellátóbbak és

<sup>1</sup> Norman B. Ryder szerint a kohorsz „olyan emberek csoportja, akik valamilyen életeseményt ugyanabban az időintervallumban élnek át.” (1965: 845, idézi Szabó, Kiss 2013)

<sup>2</sup> Éljen a munkának!

<sup>3</sup> Dolgozz, hogy élhess!

képzettebbek, mivel kevesebb szülői odafigyeléssel nőttek fel. A korcsoport legmeghatározóbb kompetenciája az önállóság. A kommunikációs soft skilljeik is sokkal fejlettebbek a későbbi Y és Z nemzedékénél (Berkup 2014). A rendszerváltás után a multinacionális vállalatok jelentették a fejlődési lehetőséget az X generáció számára. Megjelent az igény egy iskolázott, szellemi munkát végző, fiatal és könnyen tanuló generációra (Meretei 2017). Az X-ek az első globális nézőponttal rendelkező nemzedék az új, globalizálódó világban (Berkup 2014). Ebből arra következtethetünk, hogy élményeik alapján számítástechnikai képességeik fejlettebbek az előző generációénál – egyébként ez a jelenleg aktív összes generációnál hasonló tendenciát mutat –, alkalmazkodóbbak elődjeiknél és sokkal képzettebbek is, hála az új globális világ elvárásainak.

Alapvetően rugalmasabbak és alkalmazkodóbbak elődjeiknél, de utódaik felülmúlják őket ezen a téren (Brčić, Mihelič 2016). Az X generáció mégis megtanulta tolerálni a sokszínűséget, a változó világot, kreativitása sokkalta nagyobb, mint az utána következő generációknak. Képes elemezni az előtte álló helyzeteket, könnyen megtalálja, mit keres (Berkup 2014).

### **A Z generáció jellemzői, kompetenciái**

Az utolsó generáció, amely a munka világában már aktív, az 1995 és 2010 között születettek, – a többi említett generációhoz képest jóval kisebb lélekszámmal rendelkező – digitális bennszülöttek, a Z generáció képviselői. Ez a nemzedék már nem élt olyan világban, ahol az internet ne létezett volna. A digitális nemzedék második generációjaként már születésétől kezdve használhatott – és gyakran nem sokkal ezután használt is – különféle IKT eszközöket (Szóke-Milinte 2019). Elterjedt megnevezése még a Média generáció, a .com generáció vagy éppen a Do-It-Yourself<sup>4</sup> generáció (Berkup 2014). Dan Schawbel szerint (Institute for Emerging Issues 2012) a Z generáció tagjai egy technikailag kifinomult csoport, a webkettő<sup>5</sup> élete létfontosságú részét képezi. Do-It-Yourself generáció néven sokkal vállalkozóbb szelleműek, mint az Y nemzedék, továbbá megbízhatóbbak és toleránsabbak az Y elődeiknél. Érdekesség lehet, hogy az 1995 és 2010 között születettek a leginkább változatos csoport etnikai szempontból” (Dan Schawbel 2014 idézi Singh, Dangmei 2016: 2). „A Z generáció ösztönösen olyan képességekre, készségekre tesz szert, mint a többfeladatos működés (multitasking), az együttműködő, hálózatban tanulás vagy az önszabályzó, önfejlesztő tanulás, az interaktivitás. Ez a generáció mindezekre a készségekre az iskolán kívül, szabadidejében tesz szert, önszabályozó módon, illetve hálózatban, korcsoportjától tanulva. Tagjait praktikus szemlélet jellemzi, az egyén szabadságát, a formalitásmentes, közvetlen, win-win<sup>6</sup> szituációkat támogató környezetet, az autonóm munkacsoportokban való munkát nagyra értékeli. Szeretik a tömör, világos, játékos tartalmakkal színesített kommunikációt. Bátrak, kezdeményezők, kevésbé kételkedők saját képességeikben, korlátaikban, ugyanakkor nem egyénileg, hanem összefogva akarják ötleteiket megvalósítani” (Farkas 2018: 19). A Z generáció tagjai próbálnak alkalmazkodni egy új, globális és gyorsan változó világhoz, az internet segítségével bárkit és bármit pillanatok alatt elérnek, a közösségi média<sup>7</sup> és az internet-alapú játékok azonban függővé tették őket. A leginkább connected<sup>8</sup> emberek a világon. Emiatt, vagy éppen ennek ellenére őket tekintik a jövő generációjának (Berkup 2014). IT kompetenciájukat nem lehet nem megemlíteni, elvégre tudásuk és életük jelentős része a technológia vívmányaihoz köthető. Tudásuk rendkívül mélyreható a témában, ugyanakkor, mivel elsősorban szórakozásként tekintenek az internet nyújtotta lehetőségekre, kevésbé szakmai, mint a korábbi, Y generációé. A Z nemzedék tagjai ellenben sokkal gyorsabban elsajátítják a szükséges szakmai tevékenységeket, könnyebb számukra a folyamat, elvégre hálózatban gyorsabban átlátják és sematizálják az új felületeket, funkciókat. Ugyanakkor a Z generáció tagjai rémesen bánnak a saját idejükkel, nem, vagy csak nehezen

<sup>4</sup> Csináld magad!

<sup>5</sup> „A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettes alkalmazásoknál a tartalom válik fontossá a technológiával szemben.” (Szóke-Milinte, 2019:132)

<sup>6</sup> Győztes-győztes.

<sup>7</sup> Facebook, Instagram stb.

<sup>8</sup> Csatlakozott, összeköttetésben lévő, kapcsolódott.

alkalmazkodnak a határidőkhöz, melynek alacsony koncentrációs képességük lehet az oka. Gyorsak, de nem hatékonyak, így állandó útmutatást igényelnek (Magano et al. 2020).

Fontos megjegyezni, hogy minden ember egy egyéniség, így nem feltétlenül igazak a generáció minden képviselőjére ugyanazok a jellemvonások, karakterjegyek. Továbbá egyetlen generáció sem rosszabb a másiknál, mindegyiknek megvan a saját erőssége és gyengesége, minden nemzedék aktuális a saját korában és elavul, mire megjelenik a következő domináns csoport.

## **Az intergenerációs tanulás**

„Az intergenerációs tanulás az, amikor különböző életkorú emberek együtt és egymástól tanulhatnak, tipikusan a családon belül jellemző, ahol a tudást átadják a következő nemzedékeknek. Az utóbbi időben azonban a családon kívül, szélesebb társadalmi csoportokban is szorgalmazták” (Bajka 2021: n.a.). Mivel napjainkra az európai társadalomra jellemzővé vált az elöregedés, az egyre nagyobb számú idős, nyugdíjas eltartására egyre kevesebb fiatal munkavállaló jut, így szükségessé vált a munkavállalók magasabb életkorig történő foglalkoztatása. Megnövekedett a munkával töltött évek száma, kitolódott a nyugdíjkorhatár. Az, hogy a munkaerőpiacon töltött éveink száma egyre jobban növekszik, magával hozta azt a jelenséget, amit intergenerációs tanulásnak nevezünk. Egyre több generáció dolgozik ugyanazon időben egyazon vállalatnál, ami elkerülhetetlenné teszi a generációk együttműködését (Ropes 2013).

A tudásmegosztás általánosságban is, és a generációk között is központi tényezővé válik, hiszen a vállalatok a tudást értékes eszköznek látják, melynek használatával versenyelőnyre tehetnek szert. A szellemi tőke, az elődök felhalmozott tudása ugyanis, ha nem kerül átadásra az új nemzedékek számára, akkor sajnos idővel elvész. A generációk közötti tudásátadásnál azonban figyelembe kell venni, hogy minden generáció rendelkezik saját tudással, egyedi kompetenciákkal, egyedi tanulási jellemzőkkel, máshogy viszonyul a tanuláshoz, vagy éppen a tudásátadáshoz (Brčić, Mihelič 2015).

## **A kutatási módszer és az empirikus kutatás**

Kutatásom témája a generációk egymástól való tanulása, az intergenerációs tanulás és tudásátadás közfeladatot ellátó szervezetekben. Fókuszcsoportos és páros interjúk keretében tártam fel, hogy az egyes szervezetekben hogyan tanulnak egymástól az X és a Z generáció tagjai. Az interjúkban résztvevő munkavállalók, a fókuszcsoportok és párosok résztvevői az X és Z generáció képviselői voltak. E két generáció vizsgálatát az indokolja, hogy mind a két korcsoport jelen van a munkaerőpiacon, ugyanakkor nem egymást közvetlenül követő generációk, tehát jelentősebb különbségeket feltételezhetünk közöttük, mint akár az X és Y vagy éppen az Y és Z generációk között. A négy fókuszcsoportos interjú során 5, 4, 4 és 3, a három páros interjú során összesen 6 alany vett részt az általam készített interjú-kérdéssor megválaszolásában, azaz három területen, öt szervezetben, hét interjú keretében összesen huszonkettő munkavállalót kérdeztem. Az alanyok a szervezetek mindennapjaiban tevékeny – tehát a témában tudással, tapasztalattal rendelkező – munkavállalók, iskolázottságuk, a szervezetnél töltött éveik száma eltérő, míg feladatköreik nagyjából azonosak az adott szervezeten belül.

Annak meghatározásában, hogy milyen típusú szervezetet válasszak, fontos szempont volt, hogy a szervezetek tevékenysége lehetővé tegye a munkatársak szoros együttműködését, ennek megfelelően vizsgálhatóvá váljon a köztük lévő tudásátadás. Két általános iskolában, egy közszolgálati szervezetben<sup>9</sup>, egy rendezvényközpontban, illetve egy múzeumban végeztem a kutatást.

## **A kutatási eredmények és az egyes generációk jellemző kompetenciái a vizsgált szervezetek munkavállalóinál**

Minden generáció képviselői rendelkeznek bizonyos, az adott generációra jellemző kompetenciákkal. Tudással, képességekkel, attitűddel, melyeket születésük óta sajátítottak el, majd a későbbiekben a munkakörüknek megfelelően alkalmaznak, a külső hatások – lásd Bronfenbrenner (1994) modelljét – befolyása mellett. Az egyes generációk kompetenciái rendszerint

<sup>9</sup> A harmadik típusú szervezet nem járult hozzá tevékenységi körének közléséhez.

eltérőek, ahogy a körülmények is, melyek befolyásolták őket, ennek megfelelően minden generáció esetében vannak olyan kompetenciák, amelyekben erősek, de olyanok is, amelyekkel kevésbé rendelkeznek.

„Hogyha szigorúan nézem a pedagógus-életpályamodellben kitűzött hetven- vagy nyolcvanvalahány kompetenciát, egyikünknek sincs meg mindegyik” (X3 oktatás)<sup>10</sup>.

Interjúim során feltártam a vizsgálat tárgyát képező generációk közötti kompetencia-eltéréseket. Az intergenerációs tanulás alapja ugyanis az, hogy az egyes generációk megosztják egymással azokat a tudás-, képesség- és attitűd-elemeket, amelyekkel a többi generáció tagjai nem, vagy csak kisebb mértékben rendelkeznek. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a két vizsgált generáció kompetenciái között a megkérdezett alanyok is jelentős eltéréseket érzékelnek. Az IKT, illetve a nyelvi kompetenciák terén – melyek egyébként a leggyakrabban említett kompetenciák voltak az interjúk folyamán – az X generáció komoly hátrányokkal rendelkezik a Z generációhoz képest.

„Az előző munkahelyemen az X-es korosztályú kollégák közül nagyon sokan nem boldogultak már a felhasználói szintű használattal sem, nemhogy egy IKT-s eszköz komolyabb használatával” (Z2 oktatás).

„Most annyira fontosak, hasznosak az IKT-s kompetenciák, de az X-esnek sokkal nagyobb meló megcsinálni. Az X-esek is nagyon vágnak arra, hogy jobbak legyenek ebben. Csak hát mások a skillek, meg az idő. Én eszemmentül küzdök ezzel, és mennyire jó volna nagyon jól tudni angolul, is” (X3 kultúra).

Az egyik X generációs alany éppen ezért tartja fontosnak az intergenerációs együttműködéseket.

„Ha satuhülye vagyok a telefonhoz meg a számítógéphez és egy Excel tábla feladja a leckét, akkor van, aki segít megoldani a problémát. Tehát nem mindig a gép a hibás” (X1 közszolgálat).

Azon felül, hogy az X generáció tagjainak fiatalkorában még az angol nyelv helyett az orosz volt a preferált idegennyelv, az informatika tanulás sem volt olyan mértékben jellemző, mint napjainkban. Arról nem is beszélve, hogy az informatika nyelve is elsődlegesen az angol (angol kifejezések, rövidítések stb.).

„A nyelv és az informatikai készség az, amibe a Z generáció beleszületett. Az X pedig próbálja felvenni a tempót és próbálja tanulni, kisebb-nagyobb sikerekkel” (Z2 közszolgálat).

„Ha sokat beszélsz angolul, akkor készségszinten fogsz beszélni, először viszont szerintem lehetetlen megtanulni” (X1 közszolgálat).

„A nyelvtudásban nem érzek akkora különbséget, mint mondjuk az IKT-kompetenciában. Idős professzorok és idős tanáraink teljesen jól tudnak angolul. És látom a másik oldalt is, hogy mondjuk fiatalok vagy velem egyidősek, akik meg egyáltalán nem, és nincs is meg a hajlandóság” (Z1 kultúra).

„Én úgy születtem, hogy nekünk már volt számítógép otthon, én 99-es vagyok, apukám informatikus, tehát nekem egyáltalán nem idegenek ezek. Ez olyasvalaki számára, aki már leélt mondjuk 20-25 évet enélkül, és úgy nekiállni ezeket megtanulni, sokkal nehezebb” (Z3 kultúra).

Érdekes tapasztalat volt azonban, hogy az X generációs interjúalanyok maguk is különbözőképpen viszonyultak az említett kompetenciák fontosságához, vagy éppen az elsajátításba fektetett erőfeszítések mértékéhez. Az öt fős interjú során, melyet diplomás pedagógus csapattal

<sup>10</sup> Alkalmazott rövidítés: az idézett alany generációjának betűjele, az idézett alany sorszáma, a szervezet működési területe.

végeztem, arra a következtetésre jutott a fókuszcsoport, hogy ez leginkább az ember személyiségétől függ.

„Személyiségfüggőnek tartom ezt. Hiába ugyanaz a generáció a feleségem, aki szintén pedagógus. Egyszerűen rosszul van, ha a gép közelébe kell mennie. Az okostelefont is hosszú éveken keresztül elkerülte és nem akarta látni se. Engem abban a pillanatban, amikor megjelent, érdekelt” (X1 oktatás).

Az interjúk során a generációk kompetenciáit befolyásoló tényezőként mind az öt szervezetben megjelent az életkor. A Z generáció megkérdezett tagjai többségében úgy vélik, hogy bizonyos kompetenciák megléte vagy hiánya köthető az életkorhoz.

„Szerintem van köze az életkorhoz a kompetenciának, bizonyos élethelyzetek hozzájárulnak ahhoz, hogy milyen készségekkel, kompetenciákkal rendelkezünk” (Z3 oktatás).

Az X generáció véleménye már változatosabb volt, érdekes módon mégis egy X generációs alany fogalmazta meg a fentieket a leghatározottabban.

„Nyugdíjasok nem értenek dolgokat. Nem azért nem értik, mert szegények buták lennének vagy tanulatlanok, hanem azért, mert az ő korukban minden teljesen más volt, mint most. Kimaradt a számítástechnika, kimaradt a mostani elektronikus eszközök használata, nagyon sok minden kimaradt. Ami idegen, azt nem utasítják el, de nem fogadják úgy be, mint aki szinte beleszületett” (X1 kultúra).

Három eltérő intézmény dolgozóinak egy-egy kiragadott gondolata mutatja – amit akár egyvalaki is mondhatott volna, hiszen annyira összhangban vannak a vélemények – hogy a pályakezdők legnagyobb és egyben legkönnyebben pótolható kompetencia-hiányossága a tapasztalat hiányából ered. Azért vannak az idősebbeknek bizonyos kompetenciái, mert több lehetőségük volt tapasztalatokat szerezni. A szakmai tudás hiányát a pályakezdő munkavállalók legkönnyebben a munka végzése során sajátíthatják el. Látványos és értékes eredmény, hogy más-más emberek más-más környezetből és még számos eltéréssel ugyanerre a következtetésre jutottak.

„A koordinátorommal közösen vezetünk csoportokat, és eleinte még csak néztem, hogy ő hogyan csinálja, majd fokozatosan bevont a csoportvezetésbe, és most már közösen szoktuk, és nagyon sokat tudtam tőle tanulni” (Z3 oktatás).

„Hogyha hosszabb ideig tartózkodsz egy munkahelyen, jobban átlátod, jobban értesz hozzá. Olyan, mint a nyelvtudás, ha sokat beszélsz angolul, akkor készségszinten fogsz beszélni, először viszont szerintem lehetetlen megtanulni. De ez minden munkára igaz, hogy minél jobban beleásod magad, annál jobban megy majd” (X1 közszolgálat).

„A kulcs dolog a tapasztalat. Bizonyos kompetenciáink a tapasztalattal nagyon fel tudnak erősödni, például az IKT kompetenciák, a problémamegoldó képesség, a csapatban való dolgozás, ezek mind-mind ilyenek” (Z2 kultúra).

Az egyes generációkra jellemző kompetenciákra vonatkozó kérdésre szinte felsorolásszerű válaszok születtek. Ugyanakkor itt is megjelent, hogy azért vannak az idősebbeknek bizonyos kompetenciái, mert több lehetőségük volt tapasztalatokat szerezni, míg a fiataloknak ez a folyamat még csak kibontakozóban van. Persze, az eltérő környezeti tényezők a továbbiakban is befolyással bírnak arra, hogy az egyes generációk milyen kompetenciákat tartanak fontosnak. A Z generáció tagjainál erősségként jelent meg az IKT kompetencia, a nyelvtudás, illetve a kreativitás, továbbá elhangzott még a gyorsaság, valamint a rendszerszintű gondolkodás. A gyengeségek között megjelent a felületesség, a szemtelenség, illetve a belső. motiváció, a kommunikáció és a kitartás hiánya. Ugyanakkor bizonyos esetekben például a gyorsaság, pontosabban a lassítani képtelenség hátránynak is tekinthető.



„Nekünk tudatosan kell azt mondani, hogy jó, akkor most lassan csinállok valamit, vagy nem csinállok valamit. Én néha sétálok és ha egyedül sétálok, rohanok. Pedig nem sietek sehova, csak bennem van” (Z3 kultúra).

Az X generáció esetében erősségként elhangzott a kommunikáció, az önállóság, a szakmai tudás, a kreativitás, a kitartás, az érdekérvényesítés vagy éppen az elfogadás. Hátrányként szerepelt a nyelv, illetve az IKT kompetencia. Az erősségek és gyengeségek megfogalmazása kapcsán nem volt vita, mindenki egyetértett. A generációk képviselői az interjúk során egyaránt beszéltek saját, illetve a másik generáció erősségeiről és gyengeségeiről is.

Érdekes megfigyelni, hogy az X generáció igyekezett saját magára vonatkozóan az erősségeit hangsúlyozni és a nyilvánvaló gyengeségeken kívül mást nem említettek, míg a Z generáció a saját erősségeiről és gyengeségeiről is beszélt. Nehézséget okozott e kérdés megválaszolása során, hogy alanyaim egy része érti ugyan a kompetencia fogalmát, azonban konkrét kompetenciák felsorolása terén már többször problémába ütköztek. Az erősségek és gyengeségek szoros kapcsolatban állnak azzal, hogy milyen kompetenciákkal érkeznek meg a pályakezdők, mi az, amit az iskolában nem sajátítottak el, sőt a másik oldalon az is idesorolható, hogy a seniorok mit tudnak, vagy éppen akarnak elsajátítani a junioroktól.

„Nincs belső motiváltság. Akinek van, annak hiába nincs meg minden kompetenciája, szépen föl fogjuk tudni fejleszteni működésképes szintre” (X3 oktatás).

A pályakezdők esetében viszonylag egységes válaszok érkeztek, ami nem meglepő, hiszen egyazon oktatási rendszerből léptek át a munka világába. Az interjúk során hallottak alapján mindkét vizsgált generáció válaszaiból arra lehet következtetni, hogy az iskola elsősorban csak az elméleti tudás tekintetében készíti fel a fiatal pályakezdőket. Mind a gyakorlati tudás, mind pedig az életszerű helyzetek terén, mint például a kudarckezelés vagy éppen a kommunikációs helyzetek megoldása, hiányosságokkal érkeznek a Z generációs munkavállalók, melyeket aztán az intézményeknek, és főleg a senior munkavállalóknak kell pótolniuk.

„A kudarcokat is kezelni kell valahogy. Azt senki nem tanítja meg. Jelentkezni kell száz munkahelyre, nem vesznek fel, próbálkozni kell, de azért ez mentálisan meg tudja viselni az embert” (Z4 kultúra).

„Mindenki úgy állt hozzám, hogy tudja, milyen volt az iskola, mit kell pótolni” (Z2 közszolgálat).

„Végighallgatom a rutinos kollégát, hogy hogyan kommunikál az emberekkel telefonon vagy személyesen. Ez olyan, amit a későbbiekben megpróbálunk követni. Most a kommunikációs osztályon vagyok, és mindig a fejemben van, hogy ő mit csinálna, hogy kezelné a dolgokat” (Z4 kultúra).

Sokan érkeznek megfelelő gyakorlati tudás nélkül, illetve egy konkrét elképzeléssel az adott munkáról, amely gyakran torz, téves vagy több ponton eltér a valóságtól. Mind a három vizsgált területen voltak olyan fiatalok, akik, noha elméleti tudásuk alapján teljesen alkalmasak az adott munkaterületre, a gyakorlati munkavégzés során azonban problémába ütköznek. A seniorok szerint az is előfordul, hogy a bérezés, morális kérdések, vagy éppen a munkakörhöz tartozó feladatok ismeretének hiánya, az ezzel kapcsolatos téves elképzelések pályaelhagyást eredményeznek.

„Én azt nagy hiányosságnak tartom a mai napig is a felsőoktatásban, hogy nem adja meg a lehetőséget a fiataloknak, hogy kimehessenek intézményekbe, találkozhatnak gyerekekkel, ott tanító pedagógusokkal, tapasztalatot nyerjenek. És kiderüljön, hogy egyáltalán lesz-e ehhez kedve, ezt tényleg szeretné-e ezt hivatásként művelni” (X1 oktatás).

## Intergenerációs tanulás a kutatásban résztvevő szervezeteknél

Az interjúk alapján változatos eredményeket tapasztalhatunk a generációk közötti tudásátadásra vonatkozóan. Eltérő mértékben észlelhető a generációk közötti tudásátadás ösztönzése is. A három vizsgált területen az intergenerációs tudásátadás támogatása megjelenőben van, sőt néhol kimondottan előrehaladott. Az oktatási intézményekben jó gyakorlatokról számoltak be a tudásmegosztás ösztönzésével kapcsolatban akár a generációk között is.

„Én látogattam az óráit, a megbeszélte időpontban, azokra előtte is, illetve utána is reflektáltunk. Bemutatta a teljes készletét, ami az iskolában elérhető volt, ezeket ugyanúgy használhattam, az én tanóráimat megnézte, és utána azokat megbeszélte, és segített abban, hogy hogyan tudnék hatékonyabb lenni, hogyan tudom az eszközöket jobban használni” (Z1 oktatás).

A kulturális intézményekben nem számoltak be hasonló kezdeményezésekről. Az erre vonatkozó kérdésre alapvetően negatív válasz érkezett. Sem program, sem bármiféle ösztönzés nem történik a vizsgált kulturális intézményekben a szervezet dolgozói között. A problémát vagy a szervezetenél zajló erőteljes fluktuációban látják – hiszen a munkavállalók egy kecsesetetőbb munkalehetőség, esetleg nagyobb fizetés vagy jobb életpálya reményében könnyedén hagyják el a kulturális területet – vagy pedig a tudásátadásra való hajlandóság hiányában.

„A tudományos világ eléggé magának való. Nekem, amikor én idekerültem, semmiféle betanítás nem volt, hanem elzárták előlem az információt, meg magát a gyűjteményt is, amit egyébként át kellett volna vennem” (X3 kultúra).

A közszolgálati szervezetenél nem elsődleges cél a generációk közötti tudásátadás ösztönzése, ugyanakkor jellemző a magasabb beosztású munkavállalók általi tudásmegosztás. Meg kell azonban jegyezni, hogy a magasabb beosztással rendelkező munkavállalók általában idősebbek, míg az alacsonyabb beosztásúak fiatalabbak. Végsősoron tehát fellelhető, még ha csak egyirányúan is, a generációk közötti tudásátadás.

„A szolgálatparancsnok tart órát mindenkinek. Gyakorlatilag ott a fiatalabbak és az idősebbek is együtt tanulnak, az idősebbek ismételnék, a fiatalok tanulnak” (X2 közszolgálat).

Mindezek mellett, spontán módon ugyan, de a szervezet alkalmazottjai is megosztják egymással a tudásukat. Történetek, gyakorlati tapasztalatok átadása révén igyekeznek segíteni egymást, a közös boldogulás és a sikeres munkavégzés érdekében.

„Sok érdekes dolgot hallunk. Nálunk úgy működik, hogy van egy anyag, és arról mondanak történeteket, amiket ők átéltek ezzel kapcsolatban, ezek érdekesek, és ezáltal talán jobban is érdekel az egész téma” (Z1 közszolgálat).

Céltott programokkal, rendezvényekkel az intergenerációs tudásmegosztás ösztönzésére sajnos ennél a szervezetenél sem találkozhatunk.

A seniorok helyzete azért érdekes, mert az évezredek szokásrend, miszerint az idősek átadják tudásukat a fiataloknak teljesen felborult, de legalábbis átalakulóban van. Egyre inkább jellemző az a helyzet, hogy a fiatal tud valamit, ami elengedhetetlen a mai világban, és át kell adnia az idősebbnek. Ugyanakkor egy fiatalabbtól tanulni szokatlan lehet.

„Régebben volt egy tudás, amit megkaptunk az idősektől, de most, ha például hazamegyek a nagynénémhez, nem az van, hogy ő mond nekem újdonságot, hanem neki van egy csomó kérdése, mert egyszerűen nem igazodik el a világban” (Z4 kultúra).

„Szerintem a fiataloktól sok mindent lehetne tanulni, csak nem mindenkinek van rá befogadókészsége. Egy fiatalabbtól elfogadni a tanítást, azt nem mindenkinek az egoja képes bevenni” (X3 közszolgálat).

A vizsgált szervezetek között eltérésekkel találkoztam e téren: az oktatási intézményben természetes, míg a közszolgálati intézménynél szokatlan felvetésnek tűnt, hogy a fiataloktól bármit lehetne tanulni az informatikán kívül. Ha az egymástól való kölcsönös tanulás még nem is teljesen elfogadott, de az egymással való, akár generációk közötti közös munkavégzés már teljességgel meggyökerezni látszik. A közös munka ugyanis többségében elsimítja az ellentéteket.

„A közös élmények csökkentik a távolságot, mert ha volt is akár valamilyen nézetbeli különbség, azt egy közös élmény elsimíthatja” (X1 közszolgálat).

A közös munka ráadásul lehetőséget ad az erősségeink felkínálására és a gyengeségeink pótlására.

„Én nagyon szeretek csapatban dolgozni, nekem sokkal rosszabb lenne, ha egyedül dolgoznék egy irodában. Hárman vagyunk és pont azért jó ez, mert ha elakadok valamiben, csak odaszólok egy kolléganőmnek, hogy tudnál-e segíteni, és akkor már van egy közvetlen kapcsolat, és együtt gondolkodunk. Mind a hárman ugyanazon a területen dolgozunk” (Z2 kultúra).

A munkában az idősebbek rutinját és tudását kiegészíti a fiatalság ereje, energiája, fiatalos hevélete. Probléma olyankor adódik, ha a fiatalok lusták vagy érdektelenek, az idősebbek pedig türelmetlenek és elnyomják a fiatalokat.

„Ha nyitottan állnak a fiatalabb kollégákhoz, elfogadó légkört teremtenek, akkor nagyban lehet segíteni azt, hogy a fiatalok jól be tudjanak illeszkedni, hatékonyan lássák el a feladatukat, mert ha valaki nem érzi jól magát a munkahelyen, akkor nagyon nehéz jól funkcionálni” (Z3 oktatás).

Valójában ezek egymásból következő, egymást erősítő tényezők, vagyis a csoportmunka ellehetetlenül, ha nincs meg az igény a közös cél felé haladásra, az együttműködésre.

„Van olyan, aki először filológus akart lenni, meg andrológus, meg mindenféle szakot bejelölt, de mivel oda nem vették fel, úgy volt vele, hogy jó lesz ez is. És ez nagy mértékben befolyásolja a motiváltságot és azt, hogy mennyire ezt akarja csinálni. Lehet, hogy majd megváltozik a véleménye és nagyon jó tanár lehet belőle, de szerintem mindannyiunknak volt ilyen tapasztalata az utolsó éves főiskolai hallgatókkal kapcsolatban, hogy 'ugye nem akarsz majd tanítani?'” (X3 oktatás).

Optimális esetben a közös feladatmegoldás eredményezi – a kompetenciák megfelelő elosztásának köszönhetően – az ideális munkavégzést. Mindenki hozzáadja a legjobbat, a legtöbbet, amit nyújtani tud, és így a feladat is könnyebbé válik. Ez persze nem azt jelenti, hogy várjuk, hogy a csapat egy része elvégezze a feladat nehezét.

„Ha elakadok valamiben, csak odaszólok egy kolléganőmnek, hogy tudnál-e segíteni, és akkor már van egy közvetlen kapcsolat, együtt gondolkodunk.” (Z2 kultúra)

A mentorálás egy elterjedt és elfogadott forma, amely nem csak a szervezetek kezdeményezésére, de spontán is kialakulhat. Erre vonatkozóan a kutatási eredmények hasonlóak a fentebb tárgyalt témakéhoz, ugyanis mentorálási program a kulturális intézmények kivételével – mindenhol zajlik. Az oktatási intézményben, illetve a közszolgálati terület esetében az életpálya-modell részét képezi a mentorprogram.

„A mentor melléd áll, mondja, mutatja, hogy hogyan kell. Biztos, hogyha van egy mentor kijelölve, akkor sokkal jobban működik a dolog, mert akkor tudja a fiatal, hogy a mentorhoz fordulhat, sőt, ahhoz kell fordulnia. Kérdeznie kell folyamatosan, a mentornak meg az a dolga, hogy válaszoljon” (X2 közszolgálat).

„Ilyen, hogy mentorprogram nincs, de bárki bármikor jött oda, amit én tudtam, abban segítettem” (X1 kultúra).

„Nálunk nem működik ez úgy, mint más szakterületeken. Például, mint a rendőrségnél, hogy az öreg nyomozó betanítja az újat, átadja a tudását. Sajnos itt nincs ilyen, mivel, ha egy fiatal kap egy kecsesetetőbb állást, akkor könnyen itt fogja hagyni ezt, mert itt tényleg nagyon alacsonyak a bérek.” (Z2 kultúra)

A generációk közötti tudásátadás fontosságát jelzi ugyanakkor, hogy a spontán mentoráció – azaz, hogy az idősebb, tapasztaltabb dolgozó segít beilleszkedni az új munkavállalóknak, minden vizsgált szervezetben jelen van. Van tehát a munkavállalókban egyfajta belső képzés, melynek célja a pályakezdők mihamarabbi és megfelelő felzárkóztatása és beillesztése.

„Akarva akaratlanul is segítettek. Nem volt az, hogy valaki mellém ült, és akkor együtt csináltuk végig a folyamatot, hanem én próbálkoztam, és amikor elakadtam, akkor jöttek és segítettek. Szerintem ez nem kimondottan mentoráció volt, de segítő viszony. Még most is van, hogy segítenek, ha szükséges” (Z2 kultúra).

„Van úgy, hogy a mentor mellé még egy pár ember csatlakozik segítőként, ha mondjuk a mentor másik városból kerül ki és ritkán tud találkozni a mentorálttal. Olyankor mi is segítünk. Van egy kijelölt mentor a mentorprogram keretein belül, és vannak a spontán módon az új munkavállalót segítő idősebbek” (X3 közszolgálat).

„Én egyáltalán nem zárkózom el attól, hogy bejöjjenek az óráimra. Én nyitott ajtónál tanítok, és bármikor bejöhet bárki, megkérdezhet, sőt, meg is kérdez” (X2 oktatás).

A seniorok elsődleges feladata a mentorálási folyamat során, hogy a pályakezdő junior munkavállalókat minden lehetséges módon segítsék a munkahelyi boldogulásukban: lemaradásukat minimalizálják, lehetőség szerint eltüntessék, biztos támpontot jelentsenek a pályakezdőnek az esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolásával.

„Van, amikor szó szerint szakmai, módszertani konkrétumokat is tudunk nekik mondani, de elsősorban igazából az ösztönzés van az, hogy ez a jó irány, ezt próbáld erősíteni, ez a kevésbé jó irány nem biztos, hogy be fog jönni.” (X3 oktatás)

„Ez a mentorálási program jó dolog. Sokkal jobb, hogyha ki van jelölve egy személy, hogy az foglalkozzon a fiatallal. Mert ahogy a régiek mondták, a sok lúd között elveszik a csibe, hogyha sokan foglalkoznának valakivel, akkor az olyan, mintha nem foglalkozna vele senki.” (X2 közszolgálat)

A szakmájukat jól értő, tapasztalt és a megfelelő szakmai tudással rendelkező munkavállalók alkalmasak a mentori pozíció betöltésére. Mentori feladataik során mind a szokásokat, mind a szakmai tudást, tapasztalatot, a szükséges kompetenciákat átadják.

„A seniorokra lehetett számítani természetesen. X1-nek voltam a mentoráltja, ő meg a mentorom. Én látogattam az óráit, a megbeszélte időpontban, azokra előtte is, illetve utána is reflektáltunk. Bemutatta a teljes készletét, ami az iskolában a matematika oktatásához elérhető volt, ezeket elérhetővé tette számomra is, az én tanóráimat is megnézte, és utána azokat megbeszéltük. Segített abban, hogy hogyan tudnék hatékonyabb lenni, hogyan tudom az eszközöket jobban használni” (Z1 oktatás).

„Hogyha véletlenül valami rosszul sült el, akkor a munka végén megbeszéljük, hogy a fiatalabb mit rontott el, mit kéne máshogy csinálnia” (Z3 közszolgálat).

Ugyanakkor ahhoz, hogy a generációk közötti tanulásról reális képet alkossunk, fontos megemlíteni a tudásátadást akadályozó tényezőket, úgymint a munkaerő megfelelő utánpótlásának hiányát vagy az emberek ellenállását, hogy tanuljanak a kollegáiktól, különösen, ha azok fiatalabbak, illetve a fiatalok önbizalomhiányát arra vonatkozóan, hogy lenne átadható tudásuk.

„Nincs elég gyógypedagógus” (X2 oktatás).

„Kevés a pályakezdő nálunk” (Z2 kultúra).

„Egy fiatalabbtól elfogadni egy tanítást, azt nem mindenkinek az egoja képes bevenni” (X3 közszolgálat).

„20 évesen még nem igazán tudsz mit átadni” (X2 közszolgálat).

Ugyanakkor egyedi tényezőket is megfigyelhettem az interjúk során, például, hogy a kommunikációban megfigyelhető generációs eltérések is képezhetnek akadályt a generációk közötti tudásátadásban.

„Volt idő nálunk, mikor volt két új arc, és bizony meg lehetett figyelni, hogy amikor ők beszélgettek egymással, akkor nem értetted, hogy mit mondanak. Forgattuk a fejünket és nem értettük mit beszélnek. Például ez a „tesa” ...” (X1 közszolgálat).

Felmerült a generációk közötti tudásátadás egy másik akadályozó tényezője, a stabilitás hiánya is. Egy instabil munkahely ugyanis pályaelhagyáshoz, és így a generációs tabella összezáródásához vezethet, ami nem csupán feszültséget kelt a munkavállalók körében, hanem bizonytalanságot is. Nem véletlen tehát, hogy a kulturális szervezet esetében mind az X, mind pedig a Z generáció megfoghatkozott, szinte már el is tűnt.

„Nincs fölépítve egy szép, stabil előmeneteli rendszer” (X1 kultúra).

„Nagyon sokan döntenek úgy, hogy inkább elmennek pénztárosnak, mert ötször annyit keresnek, és akkor nálunk egy szakemberrel kevesebb van, és egyre kevesebb van” (Z2 kultúra).

„Van olyan, kolleganőm, akinek 25 éve ugyanaz a munkaköre és ugyanannyi a fizetése. Nem tud feljebb lépni, mert nálunk nincs meg ez a klasszikus előmeneteli rendszer (Z2 kultúra).

## Összefoglalás

Kutatásomban a generációk közötti tudásátadás, azaz az intergenerációs tanulás témakörét dolgoztam fel, elsősorban egyes közfeladatot ellátó szervezetek vizsgálatával.

Témaválasztásomat az indokolta, hogy napjainkban az intergenerációs tanulás, a különböző generációk egymás közötti tudásátadása egyre inkább szükségessé válik a szervezetek eredményes működése érdekében. A nyugdíjkorhatár kitolódása és az idősebb generációk aktivitása miatt egyre több generáció dolgozik együtt a szervezetekben. A különböző generációk tudása, ismeretei, képességei, attitűdjei, vagyis kompetenciái azonban egyediek és értékesek, elsajátításuk erőforrásokat igényel. Az intergenerációs tanulás során lehetősége van a különböző generációknak elsajátítani egymástól olyan tudást, kompetenciákat, amelyek a munkavégzés során mind a szervezetnek, mind a munkavállalónak hasznára válhatnak. A fiatalabb generációk segíthetnek, hogy az egyre tovább dolgozni akaró/kényszerülő idősebbek naprakész tudással rendelkező munkaerőként tevékenykedjenek, az idősebbek pedig tapasztalataik, szakmai ismereteik és az ő generációjukra jellemző erősségek átadásával segíthetik a fiatal munkavállalókat. Az intergenerációs tudásátadás révén az idősek és a fiatalok tehát kiegészítik egymást az optimális munkavégzés érdekében.

Kutatásomban áttekintettem a téma elméleti szakirodalmát, ezen belül a generációk jellemzőit, a skillek fogalmát, modelleket és generációs sajátosságokat a kompetencia területén, végül az X és Z generáció tanulási jellemzőit. Az empirikus kutatás célja elsősorban az intergenerációs tanulás vizsgálata volt, nem profitorientált, közfeladatokat ellátó szervezetekben. Fontos célkitűzés volt az intergenerációs tanulás elterjedtségének megfigyelése a vizsgált szervezetekben, továbbá annak feltárása, hogy ösztönzik-e, – illetve, ha igen, akkor milyen módon – a vizsgált szervezetek a generációk közötti tudásátadást. További törekvés volt az egyes generációkra jellemző kompetenciák és az ezeket befolyásoló környezeti/szervezeti tényezők vizsgálata, melyek befolyásolhatják a generációk egymástól való tanulását is.



Kutatási eredményeim alapján a feltett hipotéziseim teljesülését az alábbiak szerint értékelem.

**H1: Azonosíthatók olyan kompetenciák, amelyek egy adott generációra inkább jellemzők, mint más generációkra.**

Ez a hipotézisem részben igazolódott. A saját kutatásom is visszaigazolta azt, hogy az egyéni fejlődést több fontos környezeti jellemző befolyásolja, és attól függően, hogy az adott generációt befolyásoló tényezők miként változtak az idők folyamán – úgy változott az a kompetenciakészlet, mely elengedhetetlen volt az adott nemzedék számára a megfelelő boldogulás érdekében. Az X generáció képviselői pont azért kerültek nehéz helyzetbe, mert korábban, az ő fiatalkorukban, még nem volt jelentős hangsúly sem a nyelvi, sem pedig az IKT kompetenciákon. Nem volt meg az a lehetőségük a nemzedék képviselőinek, hogy digitális bennszülöttként természetesnek érezzék az IKT kompetenciákat. Csupán mint digitális bevándorlók volt esélyük alkalmazkodni a digitalizáció okozta új viszonyokhoz. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy egy adott generáción belül is számos eltérés mutatkozhat és mutatkozik is a birtokolt vagy szerzett kompetenciák terén, és az interjú-alanyok azt is kiemelték, hogy sok esetben az egyéneken, nem pedig az életkoron múlik, hogy valaki hogyan viszonyul egy-egy új kihíváshoz. A szakirodalom szerint az X generációsokra jellemző az önállóság, mivel gyermekkorukban sokat voltak egyedül dolgozó szüleik miatt. Ugyanakkor leszögezhetjük, hogy nem minden X generációra jellemző, hogy kellő önállósággal rendelkezik. A Z generáció tagjaira jellemző az IKT és a nyelvi kompetencia, mivel egy olyan világban nőttek fel, ahol ez már természetesnek számított, mégsem tekinthető az egész nemzedék informatikai és nyelvi kompetenciák terén egységesnek.

Összességében tehát úgy vélem – és a kutatásom is ezt támasztja alá, hogy azonosíthatóak olyan kompetenciák, amelyek egy adott generációra inkább jellemzőek, mint más generációkra. Ugyanakkor nem törvénytörő, hogy a Z generáció tipikus kompetenciáit ne birtokolhatná az X generáció, vagy éppen fordítva.

**H2: A vizsgált, nem forprofit intézményekben nincs megfelelő hangsúly az intergenerációs tanulás szervezeti szintű ösztönzésén.**

Ez a hipotézis igazolódott, ugyanis alapvetően nem, vagy csak csekély szintű elköteleződést mutattak a szervezetek az intergenerációs tanulás ösztönzésében. A kutatás során a vizsgált közfeladatot ellátó nonprofit szervezetek zöme nem rendelkezett semmiféle generációk közötti tudásmegosztást ösztönző szervezeti programmal. Sőt, a megkérdezett munkavállalók nem is tudtak bármiféle, a jövőben megvalósítani kívánt kezdeményezésről. Egy esetben ki is jelentették, hogy náluk ez nem tud megvalósulni bizonyos körülmények miatt. Az oktatási intézmény volt az egyedüli, ahol megfigyelhető volt valamiféle kezdeményezés az intergenerációs tanulás témakörében. Noha ennél sem az intergenerációs tanulás volt a középpontban, mégis megfigyelhető, hogy a különböző generációkból összetevődő tanárok – akik szakmai tudásuknak köszönhetően valami újat alkottak – egymás között, egy programnak köszönhetően meg tudták osztani tudásukat. Sajnos ez sem rendszeres lehetőség.

Több szervezetnél beszélhetünk továbbá mentorálási programról, de ez inkább tekinthető a pályakezdő munkavállaló képességei hiánypótlásának, mintsem a generációk közötti tudásátadást ösztönző szervezeti programnak.

Összességében tehát igazolódott, hogy a vizsgált intézményekben nincs megfelelő hangsúly az intergenerációs tanulás szervezeti szintű ösztönzésén.

**H3: A vizsgált, nem forprofit szervezetekben ugyanakkor spontán módon megvalósul a szervezet senior és junior tagjai között az egymástól való tanulás.**

Ez a hipotézisem igazolódott, ugyanis az öt vizsgált, közfeladatot ellátó nonprofit szervezet mindegyikében megvalósult a senior és junior munkavállalók közötti spontán egymástól való tanulás. Az oktatással foglalkozó szervezet esetében az interjúalanyok alapvetően, – már csak szakmájukból adódóan is – nyitottabbak voltak a tudásátadásra, így nem okozott gondot, hogy spontán módon, kollégáikkal, a közösség érdekében is megosszák egymással rendelkezésre álló és hasznos tudásukat, ismereteiket, megszerzett kompetenciáikat. A közszolgálati szervezet esetében hasonlóképpen fellelhető a fiatalok és idősek, vagyis a senior és a junior munkavállalók közötti spontán megvalósuló tudásátadás, elvégre ezen a területen a szakmai tudás vagy a

megfelelő ismeretek, kompetenciák terén tapasztalt bármiféle hiányosság akár emberéleteket is követelhet, mind a segítségre szorulóknak, mind pedig a szervezet alkalmazottjai körében. A fiatalok tanulnak és az idősebbek ismételnék, a legbiztosabb tudás érdekében.

A kulturális intézményben tapasztalt magas fluktuáció miatt ugyanakkor nem nagyon van, aki átadja a tudását a másik generációnak; azon kevés kivétellel, ahol megtalálható mind a senior, mind pedig a junior munkavállalói réteg. Ezekben a kivételt képező kulturális intézményekben spontán módon ugyanis egy csapatmunka-orientált szakterületen rendkívül hatékony lehet mind a kommunikáció, mind pedig ennek következményeképpen a generációk közötti tudásátadás.

Összességében tehát a kutatás eredményei alátámasztják, hogy a spontán módon megvalósuló tudásmegosztás jóval általánosabb, mint a szervezeti szintű programok. Az emberek felfedezték a folyamat gyakorlati hasznát és így még ha csak burkoltan is, de megjelent az igény a non-profit szervezetek dolgozói között is a generációk közötti tudásátadásra. Erre az igényre jelent megoldást a spontán módon megvalósuló, egymástól való tanulás. A folyamat gyakorlatilag költségmentes, hiszen nem a szervezet látja el az intergenerációs tanulás ösztönzését. Ugyanakkor a spontán megvalósuló változat kevésbé nyomon követhető vagy megbízható, mint a költségesebb, de szervezettebb formája, melyet a forprofit szervezetek alkalmaznak.

## Irodalom

- Bajka Gy. (2021). *Nyitott oktatási segédanyag: Az intergenerációs tanulás szerepe a felnőttoktatásban*. <https://epale.ec.europa.eu/hu/blog/nyitott-oktatasi-segedanyag-az-intergene-racios-tanulas-szerepe-felnottoktatásban> Utolsó letöltés: 2022. 08. 02.
- Baran, M., Kłos, M. (2014). Competency Models and the Generational Diversity of a Company Workforce. *Economics&Sociology*, 7(2), 209–217.
- Bácsi J. (2017). Szempontok a Z generáció hatékonyabb tanításához. In: Mészáros A., Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k. Tanulmányok a generációk témakörében* (pp. 64–80.). Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft, Gödöllő.
- Berkup, S. (2014). Working With Generations X And Y In Generation Z Period: Management Of Different Generations In Business Life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218–229.
- Brčić, Ž., Mihelič, K. (2016). Knowledge sharing between different generations of employees: an example from Slovenia. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja* 28(1), 853–867.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In: *International Encyclopedia of Education*, Vol.3. Oxford, Elsevier, 37–43.
- Csehné Papp I. (2017). A Z generáció munkához való viszonya. In: Mészáros A., Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k. Tanulmányok a generációk témakörében*. (pp. 124–139.). Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft, Gödöllő.
- Csutorás G. (2021). „Ratio Generationis” – Szempontok a felelős generációkutatáshoz. *Metszetek*, Vol. 10. No. 2. 104–126.
- Farkas J. (2018). „A legfontosabb szabály, ha győzni akarsz: ne verd meg önmagad.”. *Módszertani Közlemények*, 2018(2), 15–26.
- Magano, J., Silva, C., Figueiredo, C., Nogueira, A., Dinis, M. (2020). Generation Z: Fitting Project Management Soft Skills Competencies – A Mixed-Method Approach. *Education Sciences*, 10(187), 1–24.
- Meretei B. (2017). Generációs különbségek a munkahelyen. *Vezetéstudomány*, XLVIII. 2017(10), 10–18. Budapest Management Review.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 713–727.
- Singh, A., Dangmei, J. (2016). Understanding the Generation Z: The Future Workforce. *South-Asian Journal of Multidisciplinary Studies (SAJMS)*, 3(3), 1–5.
- Szabó K. (2017). Generációmenedzsment. In: Mészáros A., Lestyán K. (szerk.): *Generációso(k)k. Tanulmányok a generációk témakörében*. 106–123. Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft, Gödöllő.
- Szöke–Milinte E. (2019). A Z generáció megismerése – megismerés a Z generációban. In: Kaposi J., Szöke–Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* 130–144. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.

## Tóthné Aszalai Anett

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar  
ORCID:0000-0002-4154-8457

## Konczos Zsófia

Benedek Elek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény  
ORCID:0009-0009-2553-9356

## Pályatükör

### Fiatal logopédusok társadalmi presztizse, elégedettsége

#### Absztrakt

*Egy pedagógus számára a munkába állás első évei nagy változásokkal járnak. Ebben az időszakban kerül egyensúlyba a felsőoktatásban megszerzett elméleti tudás és a mindennapi gyakorlat. Az első munkahelyen kulcsfontosságú a generációk együttműködése, hiszen a tapasztalattal rendelkező szakemberek támaszt és modellt nyújthatnak a fiatalok számára.*

*Az utóbbi években jelentős méreteket öltött a pályaelhagyás, ez alól a gyógypedagógia területe sem kivétel. A gyógypedagógusok pályautójával több kutatás is foglalkozott (pl. Balázs, Bass 2006), ám kimondottan logopédusokra koncentrált felmérés nem ismert. Kutatásunkban a pályakezdő logopédusok társadalmi megbecsülését, elégedettségét kívántuk feltárni.*

*Kutatási kérdéseink: A diplomaszerezést követően a logopédusok milyen munkaterületeket preferálnak? Milyennek érzik az anyagi-, illetve társadalmi megbecsültségüket? A munkahelyen megvalósuló mentorálás valóban mentorálást jelent-e számukra? A logopédus pályán tervezik-e a jövőjüket? Az adatgyűjtést 25 kérdésből álló kérdőívvel végeztük. A vizsgálatban 73 fő logopédus vett részt, akik az utóbbi öt évben szerezték meg diplomájukat.*

*Eredményeinket összegezve az látható, hogy a minta 48%-át mentorálják, többségüknek ez segíti munkáját. A válaszadók 74%-a érzi úgy, hogy anyagilag nem becsülik meg munkájukat, 30%-uk gondolkodik pályaelhagyáson. Kutatásunk azt mutatja, hogy szükséges a pályakezdő logopédusok támogatási rendszerének átgondolása, jó gyakorlatok kialakítása.*

**Kulcsszavak:** logopédus, pályakezdő, elégedettség

#### Abstract

##### Career pathway report

Social prestige and satisfaction of young speech and language therapists

*For a teacher, the first years of employment are a time of big changes. It is a period when the theoretical knowledge acquired in higher education is balanced with everyday practice. The cooperation between generations is key at the first job, as experienced professionals can provide support and a model for young people.*

*The data was collected through a 25-question questionnaire. A total of 73 speech and language therapists who had graduated in the last five years participated in the survey.*

*Summarizing our results, we can see that 48% of the sample is mentored, and it helps the majority of them in their work. 74% of the respondents feel that their work is not valued financially, 30% are thinking of leaving their career.*

Keywords: speech and language therapist, beginner speech and language therapist, Social prestige and satisfaction

## Bevezetés

A pedagógus szakemberek elégedettsége, munkakörülményeik, elhelyezkedési lehetőségeik vizsgálata kiemelkedően fontos kutatási téma, hiszen az aktuális és jövőbeli generációkat is megilleti a magas színvonalú oktatásban való részvétel. Egy fiatal pedagógus számára a munkába állás első évei nagy kihívást jelentenek, hiszen a képzése során elsajátított kompetenciáit magas szinten kell alkalmaznia a mindennapi gyakorlatban. A támogató munkahelyi klíma, a tapasztalattal rendelkező kollégák olyan erőforrást jelenthetnek a fiatalok számára, mely segítheti a munkahelyi szocializációjukat.

A pályaelhagyás minden területet, így a gyógypedagógiát is érinti. Az intézményi fluktuáció, a szakemberhiány kardinális probléma, ezért is fontos megismerni a fiatal logopédusok munkával kapcsolatos attitűdjét. Kutatásunk célja, hogy megismerjük a pályakezdő logopédusok munkakörülményeit, elégedettségét, valamint a számukra nyújtott segítő és támogató lehetőségeket.

A kutatás során a következő kérdésekre szeretnénk választ kapni: Milyen munkaterületeket preferálnak diplomaszerezést követően a logopédusok? Mentorálják-e őket, és milyen segítséget kapnak az esetlegesen felmerülő problémáik megoldásában? Milyennek érzik az anyagi-, illetve társadalmi megbecsültségüket? Milyenek a munkakörülményeik? Maradnak-e a jövőben is a pályán? Ha váltani szeretnének, milyen területekben gondolkodnak?

2022 decemberében kérdőíves vizsgálatot végeztünk olyan logopédusok közreműködésével, akik 2018-ban, vagy annál később szereztek meg diplomájukat. A tanulmány első része összefoglaló képet nyújt a logopédiai szakmai munkáról, tevékenységről, feladatokról, ezt követően a kutatásunk eredményeit mutatjuk be.

## A logopédiai tevékenység, kompetenciák

„A logopédia – a hang-, beszéd-, (írott és beszélt) nyelvi zavarok megelőzésének, diagnosztikájának, terápiájának elméleti, integratív tudománya” (Fehérné 2013: 87). A logopédiai ellátást a 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet a következőképpen határozza meg: a logopédiai ellátás prevenció, állapotmegismerési és terápiás tevékenység, melynek körébe a hangképzés, a beszéd, a beszélt és írott nyelvi képesség (fejlődési és szerzett) zavarai, továbbá a beszédindítás és a specifikus tanulási zavarok (diszgráfia, diszlexia, diszkalkulia, diszortográfia) tartoznak.

A logopédus feladatai közé tartozik az ellátási körzetébe tartozó gyermekek, tanulók beszéd- és nyelvi fejlettségének és állapotának szűrése; a kliens ellátása, a kliens logopédiai vizsgálata; további vizsgálatok szervezése; logopédiai vizsgálati vélemény elkészítése; a gyermek, tanuló logopédiai ellátásának tervezése; a kliens fejlesztése; a beavatkozási hipotézis kritikus felülvizsgálata; a kliens teljes személyiségére vonatkozó pozitív befolyásolás; a fejlesztő folyamat dokumentációja; a szülőkkel, a gyermek pedagógusaival, illetve más (a gyermeket ellátó) szakemberekkel való kapcsolattartás (Salné 2004).

### A logopédus kompetenciái

A kompetencia a tudást, az egyén készségeit, jártasságát, képességeit és attitűdjét foglalja magába. Alapvetően háromféle kompetenciát különböztetünk meg, az alap-, vagy báziskompetenciákat, a kulcskompetenciákat és a speciális kompetenciákat. Az alapkompentenciák azok a személyiségjellemzők, melyeket gyakran használunk az élet mindenféle területén. A kulcskompetenciák a báziskompetenciákat egészítik ki, többféle szakmai területre is kapcsolódnak. A speciális kompetenciák tanult képességek, specifikusan kapcsolódnak egy adott szakterület végzéséhez, kialakulásukban a biológiai tényezők, a képesség, a jellem és az oktatás is szerepet játszik (Torda 2015).

Azt, hogy milyen kompetenciákkal rendelkezik egy logopédus a végzését követően, a 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet foglalja össze. A logopédus szakirányt végzett gyógypedagógustól

tudását tekintve a következő tudásszint elvárt: ismeri a kommunikációs zavarok történeti előzményeit; inter- és intradiszciplináris tudása naprakész és alapos; szakirodalmi tudása a logopédia területén hazai és nemzetközi szinten széleskörű; a hang, a beszéd, a beszélt és az írott nyelv, illetve a gyermekkori nyelés anatómiájával, fiziológiájával, etiológiájával tisztában van, képes ezek anomáliáinak felismerésére; a logopédiai diagnosztikai folyamatokról átfogó tudással rendelkezik, beleértve a különböző vizsgálatok fajtáit, tartalmi elemeit és céljait; továbbá a hang, a beszéd, a beszélt és az írott nyelv, illetve a gyermekkori nyelés tekintetében ismeri ezek diagnosztikus eszközeit, a differenciál- és a folyamatdiagnózis szerepét, a logopédiai beavatkozásokat, emellett a nyelvi szintekhez kapcsolódó receptív és expresszív vizsgálati folyamatokat; képes a prevenció, a terápia és az utógondozás személyre szabására.

### **A pedagógus-pályamodell első eleme**

A köznevelés területén pályát kezdő logopédus a pedagógus-pályamodell keretében kezdi meg munkáját. Ennek előírása szerint kezdetét veszi a gyakornoki időszak, ami minősítő vizsgával zárul. A hazánkban jelenleg alkalmazott pedagógus-előmeneteli rendszer lényegi elemei a pedagógusok szakmai fejlődése, emellett a minőségi munkavégzés elismerése. A különböző minősítési fokozatokba való feljebb lépéssel a szakemberek magasabb bérkategóriába lépnek, illetve magasabb szintű szakmai feladatokat láthatnak el. Az előmeneteli rendszer legfőbb célja tehát a pedagógusok szakmai fejlődése, mely támogató és ellenőrző alrendszerekkel valósul meg. Ezek az alrendszerek a gyakorlatban a pedagógus továbbképzéseket, a szaktanácsadást, az intézményi önértékelést, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést és a minősítési eljárást jelentik. Mindez azon a filozófián alapul, mely szerint a pedagógusok szakmai fejlődésével a nevelés-oktatás minősége is fejlődik.

A diplomaszerezést követően az életpálya első szakasza a gyakornoki időszak, mely két évig tart és mindenki számára kötelező, ez a szakaszt mentor felügyeli és támogatja. A gyakornoki időszak maximum két évvel hosszabbítható meg. Amennyiben a pályakezdő sikeres minősítő vizsgát tesz, tovább lép a Pedagógus I. fokozatba.

A minősítési rendszer alapvetően nyolc különböző pedagóguskompetenciát különböztet meg, melyek a következők: 1. szakmai feladatok, szaktudományos és gyakorlati tudás, 2. foglalkozás, beavatkozás tervezése, önreflexiók, 3. a tanulás támogatása, 4. a kliens igényeit és szükségleteit figyelembe vevő, egyéni beavatkozás (gondozás, fejlesztés, terápia, tanácsadás, konzultáció), 5. csoportos beavatkozás (tréning, gondozás, fejlesztés, terápia, tanácsadás, konzultáció), 6. az állapotfelmérés és a beavatkozási tevékenységek rendszeres értékelése, elemzése, önreflexió, 7. kommunikáció és szakmai együttműködés, 8. elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. Ezen nyolc pedagóguskompetenciához minden szakszolgálati területre vonatkozóan speciális indikátorok tartoznak. A logopédiai ellátásra vonatkozóan 62 indikátort különböztet meg az útmutató. Ezek az indikátorok írják le és fogalmazzák meg, hogy a gyakorlatban milyen szakszolgálati feladatokban nyilvánul meg a nyolc pedagóguskompetencia (Oktatási Hivatal 2017, 2019).

A minősítés keretében a gyakornok e-portfóliót készít, melyben többek között a szakember által készített alapidokumentumok és kiegészítő dokumentumok is szerepelnek.

### **A mentorálás**

A logopédus szakemberré válása több évig tartó, komplex folyamat. A pályakezdő immár felelősséget vállal szakmai tevékenységéért egy új szakmai közösség tagjaként. Ebben a folyamatban segíti őt a mentor, aki szakmai kérdésekben, probléma esetén irányt mutat a pályakezdő számára.

Fontos kiemelni, hogy a pályakezdés első éveit jelentő bevezető szakasz nem csupán a mentorálást foglalja magába, hanem más támogató szakmai tevékenység is részét képezi, ám a gyakorlatban legtöbbször a mentorálás valósul meg, így ezt az elemet mutatjuk be részletesebben. A logopédiai szakmai tevékenység áttekintéséből és a képzési és kimeneti követelmények ismertetéséből látható, hogy egy logopédus milyen sokrétű feladatot lát el. Ennek megfelelően kell egy pályakezdőnek összehangolnia a felsőoktatásban szerzett elméleti tudást a gyakorlatban való alkalmazással. A nemzetközi gyakorlat alapján a mentorálás hossza egy év, hazánkban a törvényi szabályozás alapján két év.



A mentor legtöbb esetben egy tapasztalt pedagógus, akit az intézményvezető nevez ki. A mentorálás lényege, hogy a mentortanár és a pályakezdő szakmai megbeszéléseket tart. Ezek alkalmával a mentor tanácsokat ad pedagógiai kérdésekben, illetve segít a pályakezdő óráinak tervezésében. A mentortevékenység során a tapasztalt pedagógus visszajelzéseivel segíti a mentoráltat. A támogatás többféle formában is megvalósulhat: óralátogatások alkalmával, portfólió bemutatásával, együtt tanítással. A mentorálás során a felek egyenrangúak, kapcsolatukat a bizalom jellemzi. A mentor a pályakezdő önreflexiójának, önértékelésének, illetve szakmai munkájának fejlesztésére törekszik visszajelzéseivel (Fehérvári et al. 2016).

### **A gyógypedagógusok pályaelégedettsége a kutatások tükrében**

A pedagógusképzésben részt vett frissdiplomások közül 1-3 évvel a végzést követően a pedagógusok 37,5%-a már nem a pedagógiai pályán található. Az anyagiakat szemlélve a pályaelhagyók jövedelmének átlaga magasabb, mint a tanárként dolgozóké. Nem csak a pénzügyi jellemzőket, hanem egyéb tényezőket is alapul véve, minden szempontból előnyösebb elhagyni a pedagógiai pályát. A pedagógusok pályaelhagyása mögött húzóó okok között az iskolavezetéssel kapcsolatos konfliktusok vagy egy jobb, izgalmasabb lehetőség áll (Veroszta 2012; Paksi et al. 2015).

A szakemberhiány következtében sok pedagógus olyan feladatot is ellát vagy olyan tantárgyat is tanít, mely alapvetően nem kompetenciája, korábbi kutatások azt mutatták, hogy ez szintén rizikótényező a pályán maradás tekintetében. Az életkörülményekkel kapcsolatosan számos pedagógus jobb életszínvonalról számol be a pályaelhagyást követően. Érdekes, hogy sok tanár szeretne visszatérni a pedagógiai pályára, ám ehhez szükség volna az anyagi megbecsültség és a társadalmi elismertség növekedésére (Paksi et al. 2015).

A gyógypedagógusokra koncentrált kutatások közül Balázs és Bass (2006) munkája többek között a gyógypedagógusok társadalmi elégedettségét, szakmai helyzetét vizsgálta három generációban. A vizsgálati minta az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán végzett hallgatók voltak (N=534). Az eredmények azt mutatták, hogy a gyógypedagógusok pályaválasztása, illetve (bizonyos esetekben) pályán maradása egyaránt az elkötelezettségnek, illetve a hivatástudatnak, tehát humanista értékeknek köszönhető. A gyógypedagógus képzésekből hiányzik az a tudásanyag, amely alapján a munkaerőpiacra lépő gyógypedagógusok tudhatnák, hogyan feleljenek meg a társadalmi szerepükkel kapcsolatos elvárásoknak. A pályaelhagyás okait keresve a legfőbb probléma az egzisztenciális okokban és a morális megbecsültség hiányában rejlik, ezt a kutatásban résztvevő pályaelhagyó-, illetve aktív gyógypedagógusok is egyaránt így vélték. „A pályaelhagyók életmérleg mutatói szisztematikusan kedvezőbbek, mint azoké, akik megmaradtak gyógypedagógusnak” (Balázs 2006: 43).

Csók (2015) a logopédusok elégedettségét kívánta felmérni vizsgálatában. Rávilágít arra az elmentmondásra, miszerint a pedagógiai szakszolgálatban dolgozó logopédusokkal szemben növekednek az elvárások (vagyis a magasabb szintű ellátórendszer működtetése a cél), ezzel szemben a szakemberek munkakörülményei, a személyi és tárgyi feltételek elmaradása hátráltatja őket a minőségi munkavégzésben. Csók megfogalmazta, hogy a 15/2013 (II. 26) EMMI rendeletben foglalt feltételek a gyakorlatban sokszor nem teljesülnek. A logopédiai tevékenységek helyszínéül az esetek 48,1%-ában olyan helyiségeket ajánlanak fel logopédiai tevékenység végzésére, amelyek nem megfelelőek a terápiákhoz, csupán 8,5% azoknak az aránya, akik elégedettek munkakörülményeiket tekintve (Csók 2015).

A bemutatott vizsgálatok a gyógypedagógusok pályautójával foglalkoztak, azonban pályakezdő logopédusokra koncentrált kutatás nem ismert.

### **A kutatás módszere, eszköze**

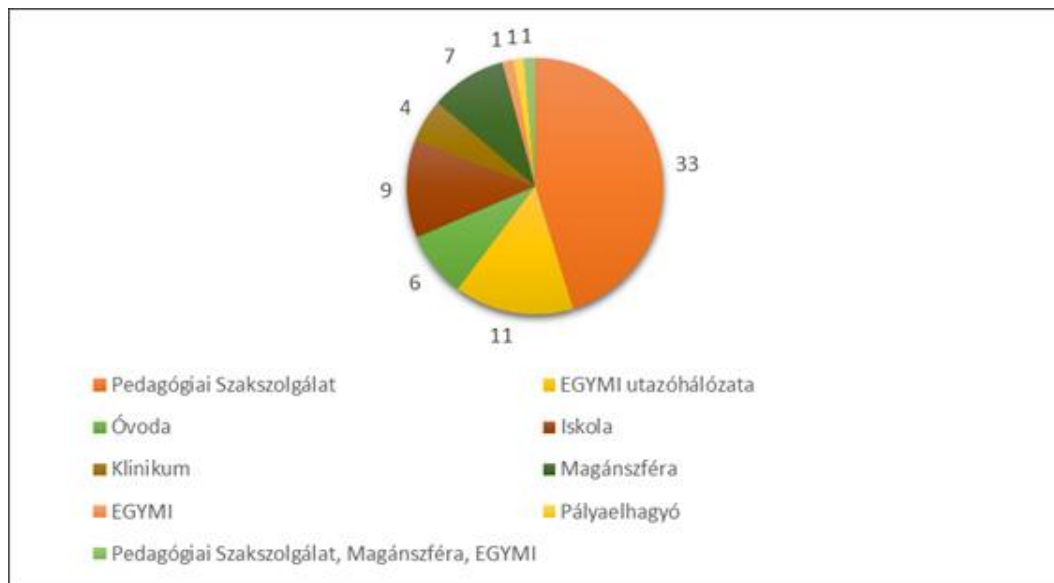
Saját kutatásunkban a logopédusok kikérdezése 25 kérdésből álló kérdőívvel történt, amely négy kérdésblokkra osztható: az első kérdésblokk a demográfiai kérdéseket, a második a szakmai fejlődés lehetőségeit, a harmadik a munkahelyi feladatokat és körülményeket, a negyedik pedig a jövőképet tárja fel.

## Eredmények

### A minta

Az első kérdésblokk a minta demográfiai adatainak feltérképezésére irányult. A válaszadók 98%-a (72 személy) nő, 1 férfi. A minta a diplomaszerezés éve alapján a következő megoszlást mutatja: a válaszadók 40%-a (30 fő) 2022-ben, 21%-a (15 fő) 2021-ben, 17%-a (12 fő) 2020-ban, 14%-a (10 fő) 2019-ben, míg 8%-a (6 fő) 2018-ban szerezte meg diplomáját.

A munkavégzés szintere alapján a minta 45%-a (33 fő) pedagógia szakszolgálatnál, 16%-a (12 fő) egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben (EGYMI), vagy annak utazóhálózatában (EGYMI), 12%-a (9 fő) iskolában, 10%-a (7 fő) a magánszférában, 8%-a (6 fő) óvodában, 6%-a (4 fő) a klinikum (egészségügy) területén dolgozik. Egy további válaszadó több szintéren is dolgozik (pedagógiai szakszolgálat, EGYMI, magánszféra), emellett egy pályaelhagyó személy is kitöltötte a kérdőívet (1. ábra).



1. ábra: A logopédiai munkavégzés helye

### Szakmai támogatás

A továbbképzések tekintetében látható, hogy a minta 58%-a (42 fő) vett, vagy vesz részt a diplomaszerezését követően valamilyen képzésben, ebből 2 fő szakvizsgát tett, 40 fő pedig mester-, vagy valamilyen egyéb képzésben vesz részt. A megkérdezettek kevesebb, mint fele (42%, 31 fő) nem vett részt semmilyen továbbképzésen, amióta megszerezte diplomáját.

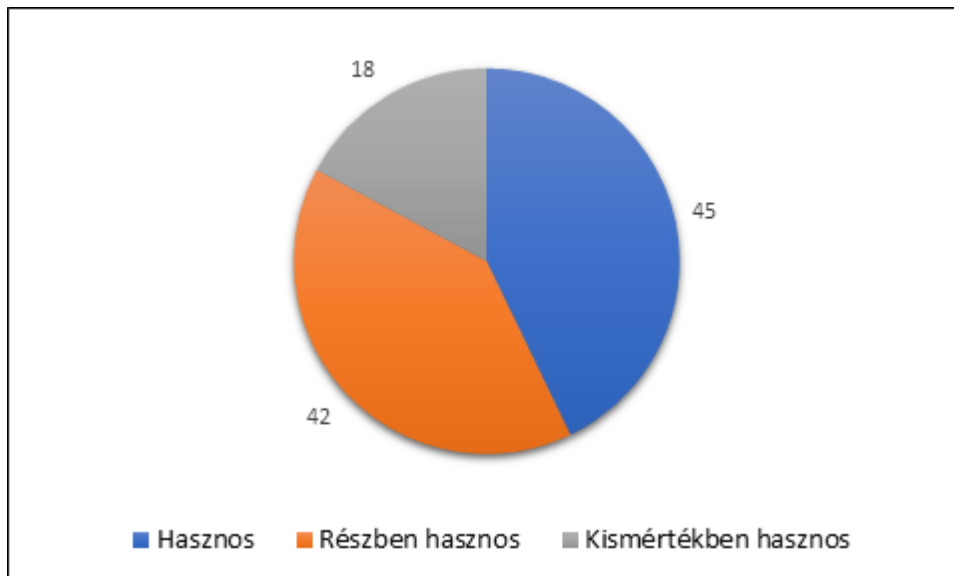
Szerettük volna megtudni, hogy a fent említett képzésekre a logopédusok milyen támogatást kapnak munkáltatójuktól. A továbbképzések díját teljesen, vagy részlegesen 14% (6 fő) számára térítette meg a munkáltató, míg a logopédusok 86%-a (36 fő) saját maga finanszírozza továbbképzéseit. Tanulmányi szerződés és munkaidő kedvezmény (esetleg mindkettő) a képzésben részt vett logopédusok közül 24% (10 fő) számára volt elérhető. A 42 képzésben részt vett, vagy részt vevő logopédus közül összesen 33 fő válaszolt erre a kérdésre, így a nem válaszoló 9 fő vélhetően semmilyen támogatást nem kap a továbbképzéseit illetően.

Az új elméleti és gyakorlati ismeretek megosztásának fontos szintere az intézményen belül megvalósuló úgynevezett „belső továbbképzés”. Ez a válaszadók 33%-a (24 fő) számára elérhető a munkahelyén. A belső továbbképzések a logopédusok 28%-a számára (7 fő) nagymértékben hasznosak, 40% (10 fő) számára részben hasznosak, 28% (7 fő) számára kismértékben, vagy egyáltalán nem hasznosak.

A hospitálások elérhetőségét tekintve a vizsgálati minta 67%-ának (49 fő) van vagy volt lehetősége hospitálni kollégái foglalkozásait, 33% (24 fő) számára ez nem volt elérhető lehetőség. Azok a logopédusok, akik számára elérhető a hospitálás lehetősége, legtöbb esetben akkor

teszik ezt meg, amikor annak szükségét érzik (69%), további 29% (14 fő) évente 1-2 alkalommal, 2% (1 fő) pedig 10-nél több alkalommal látogatja kollégái foglalkozásait.

A válaszadók abban a tekintetben is változatos mintát mutattak, hogy kaptak-e mentort pályakezdőként: 48% (35 fő) rendelkezik mentorral, 52% (38 fő) nem. Érdekes adat azonban, hogy a 38 (nem mentorált) logopédus közül 10 fő 2022-ben, 3 fő 2021-ben szerzett diplomát, tehát a szabályozás szerint nekik kötelezően mentorálásban kellene részesülniük. A mentorálás hatékonyságát tekintve a vizsgálati minta 45%-a (15 fő) számára ez nagymértékben hasznos, 42% (14 fő) számára részben hasznos, 18% (6 fő) számára csak kismértékben, vagy egyáltalán nem hasznos (2. ábra).



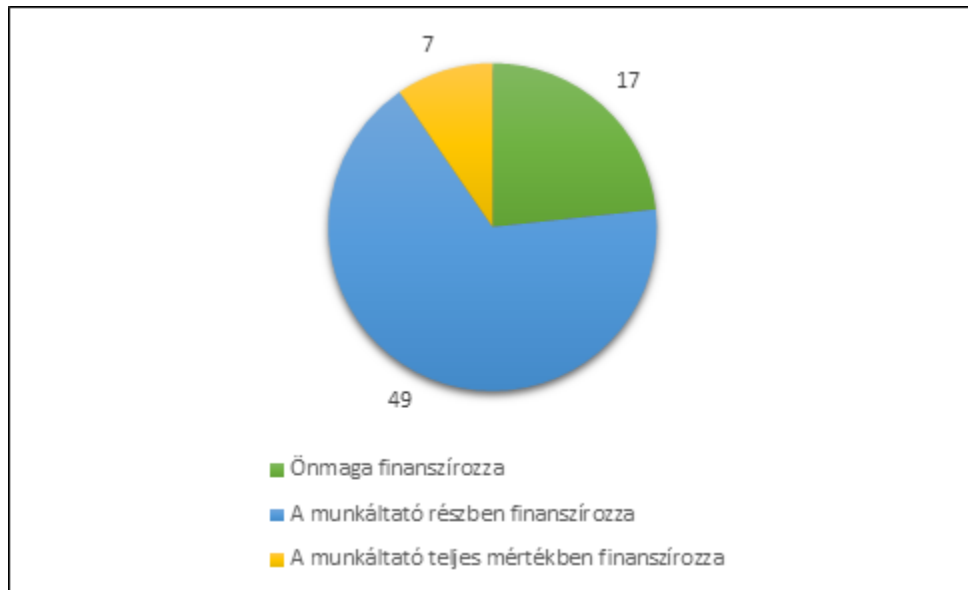
2. ábra: A mentorálás hatékonysága

A szupervíziók és esetmegbeszélések 53% (39 fő) számára érhetőek el a munkahelyen, 47% (34 fő) számára nem. A megkérdezettek majdnem fele nem tud részt venni olyan megbeszéléseken, amelyek hozzájárulhatnának szakmai kompetenciájuk és személyiségük fejlődéséhez. Ugyanakkor a szupervíziókon és esetmegbeszéléseken résztvevő logopédusok 72%-a (28 fő) érzi úgy, hogy ez nagyban segíti munkáját.

Fontosnak tartottuk megtudni, hogy a logopédusok milyen arányban tudnak problémáikkal, szakmai kérdéseikkel kollégáikhoz fordulni a munkahelyükön. A válaszokból az látható, hogy a pályakezdők 49%-a (36 fő) kap számottevő és érdemi segítséget a munkahelyén probléma esetén, 26% (19 fő) részben kap, 25% (18 fő) úgy érzi, nem kap segítséget. Azok, akik a leginkább tudnak kollégáikhoz fordulni, többségükben pedagógiai szakszolgálatnál dolgoznak (24 fő), akik elhagyatottnak, magányosnak érzik magukat szakmai kérdések tekintetében, óvodában vagy iskolában, tehát valószínűsíthetően többségi intézményben dolgozó logopédusok, ahol kevésbé valósul meg a team munka.

### Munkakörülmények és feladatok

A harmadik kérdésblokk a munkahelyi körülményeket kívánja feltérképezni. A munkavégzéshez szükséges szakkönyveket, eszközöket csupán a minta 10%-ának (7 fő) biztosítja a munkáltató teljes mértékben, 67% (49 fő) számára részben biztosítja, 23% (17 fő) ezek beszerzését teljes mértékben önmaga finanszírozza (3. ábra).



3. ábra: A munkavégzéshez szükséges szakkönyvek, eszközök biztosítása

A logopédusok fontos munkaeszközét képezik a nyomtatható feladatlapok. Ezek a minőségi munkavégzés alapfeltételei közé tartoznak. Így lényeges szempont, hogy a munkavállaló számára ezt biztosítja-e a munkáltató, vagy ezek a költségek a logopédust terhelik. A vizsgálati minta 58%-a (42 fő) számára teljes mértékben elérhető a munkahelyi fénymásolás és nyomtatás, 34% (25 fő) számára részben elérhető, 8% (6 fő) egyáltalán nem tud a munkahelyén nyomtatni.

Szerettük volna megismerni, hogy a logopédusok mennyire elégedettek a munkavégzésük feltételeivel. A megkérdezettek 33%-a (24 fő) teljesen-, vagy nagymértékben elégedett, 34% (25 fő) részben elégedett, 33%-a (24 fő) egyáltalán nem vagy nagyon kismértékben elégedett.

A válaszadóknak lehetőségük volt részletesen leírni, hogy mivel elégedettek a munkakörülményeiket tekintve, illetve mi az, amin mindenképp változtatni szeretnének. A válaszok alapján elmondható, hogy magas volt azoknak a száma, akik az eszközhiányt emelték ki. A megkérdezettek 40%-a (29 fő) foglalta meg a fejlesztő- és terápiás eszközökkel kapcsolatos problémákat, pl. nem megfelelő mennyiségű, minőségű eszközt biztosít a munkahely, vagy a fejlesztő eszközöket magának kell beszereznie, saját költségén.

A második leggyakrabban felmerülő probléma az épületek, fejlesztő és terápiás helyiségek állapota, vagy egyáltalán azok megléte. A vizsgálati minta 32%-a (23 fő) számolt be arról, hogy nem elégedett a fejlesztő szobájával. A legtöbben a termék felszereltségén és méretén változtatnának; a termék sok esetben túlságosan kicsik, mozgásos gyakorlatok nem végezhetőek bennük; vagy sok helyiségben nincs tükör, ami a logopédiai foglalkozások alapeszköze. Sajnálatos emellett, hogy több logopédus (pedagógiai szakszolgálat vagy EGYMI logopédusai, akik utazó munkát végeznek) is beszámolt arról, miszerint a termüket alapvetően más célokra használják az anyaintézmény pedagógusai, például irodának, vagy tárolónak. Vannak olyan szakemberek, akiknek egyáltalán nincs állandó termük: „Nincs állandó fejlesztő szobám, mindig az aktuálisan üres teremben kapok helyett (pl. amikor testnevelés órán van az adott osztály)”.

A logopédusok túlterheltsége szintén megjelent a válaszokban. A szakemberhiánnyal sajnálatos módon együtt jár, hogy a logopédusoknak növekednek a munkaterhei, egyre inkább növekvő gyermekszámmal kell dolgozniuk; egy válaszadó szerint ez olykor „a hatékonyság rovására megy”. A beszámolókat alapján egyes pedagógiai szakszolgálatnál dolgozó logopédusok 80-90 gyermeket látnak el hetente. Számos olyan logopédus is van, aki a szakemberhiány következtében olyan gyermek számára is nyújt terápiás ellátást, aki alapvetően nem tartozik a kompetencia körébe (például autizmus-specifikus fejlesztés).

Egyes szakemberek kiábrándultságát mi sem szemlélteti jobban, mint a következő részlet az egyik kapott válaszból: *„Nem is tudom milyen, ha valamit támogatnak. Az a megszokott, hogy mindent mi oldunk meg magunknak.”*

Szerettük volna megismerni, hogy a vizsgálati minta mennyire elégedett összességében munkakörülményeivel. A megkérdezettek válaszai ez alkalommal is nagyon változatos képet mutattak. A válaszadók 38%-a (28 fő) egyáltalán nem elégedett munkakörülményei tekintetében, 37% (27 fő) részben elégedett, 25% (18 fő) teljesen, vagy nagymértékben elégedett munkakörülményeivel. Összegezve tehát megállapítható, hogy a vizsgálati minta 76%-a (55 fő) nem elégedett a munkakörülményeivel.

A vizsgálati minta elégedettségét tekintve 22% (16 fő) írta válaszában pozitívként a kollégákat, a támogató szakmai háttért. Számos alkalommal jelent meg a válaszok között, hogy pusztán a segítőkész, kollegiális háló tartja az adott logopédust az állami szférában. Fontos azonban kiemelni, hogy több válaszban is megjelent a szupervíziók és esetmegbeszélések fontossága, illetve, hogy ezekből többre lenne szükség a pályakezdő logopédusok szerint: *„Szeretnék több mentorálást és esetmegbeszélést, hospitálási lehetőséget és ötletcserét”*.

### **Megbecsültség, támogatás, jövőkép**

A kérdőív utolsó kérdésblokkja a pályakezdő logopédusok jelenre és a jövőre vonatkozó attitűdjét kívánta megismerni, valamint a társadalmi- és anyagi megbecsültség érzetüket.

A minta 55%-a (40 fő) teljes mértékben-, vagy nagyon jól érzi magát jelenlegi munkahelyén, 30% (22 fő) részben jól érzi magát, 15% (11 fő) pedig egyáltalán nem-, vagy nagyon kismértékben érzi jól magát. Utóbbi 11 fő legnagyobb része iskolában, EGYMI utazóhálózatában vagy óvodában dolgozik.

Az anyagi megbecsültség terén a minta csupán 8%-a (6 fő) nagymértékben elégedett, 18% (13 fő) részben elégedett, 74% (54 fő), tehát a minta majdnem háromnegyede egyáltalán nem elégedett. Azok a pályakezdő logopédusok, akik elégedettek, nagyrészt a magánszférában, vagy a klinikumban dolgoznak, ahol más, nem a közalkalmazotti bértábla szerinti juttatásban részesülnek.

A megkérdezettek társadalmi megbecsültség érzete tekintetében a következő válaszokat kaptuk: mindössze 15% (11 fő) érzi úgy, hogy társadalmilag elismerik, 29% (21 fő) szerint részben becsülik meg, 56% (41 fő), mely a válaszadók több, mint fele úgy érzi, hogy társadalmilag egyáltalán nem becsülik meg.

A jövőképet tekintve felmértük, hogy a pályakezdő logopédusok mennyire képzelik jövőjüket a jelenlegi munkahelyükön, illetve a logopédiai pályán. Munkahelyváltáson a megkérdezettek 43%-a (31 fő), közel a minta fele gondolkodik.

Távlatokat tekintve a vizsgálati minta 70%-a (51 fő) biztosan logopédusként látja jövőjét a továbbiakban is, 4% (3 fő) biztos a pályaelhagyásban, 26% (19 fő) bizonytalan, azaz fontolgatja a pályaelhagyást. Azok, akik bizonytalanok a pályán maradásként tekintve, vagy biztosak a pályaelhagyásban, rendkívül változatosan vélekednek arról, hogy milyen pályán szeretnének majd elhelyezkedni. A váltásban gondolkodók közül mindössze 3 fő tervezi a gyógypedagógiai pályán maradni, további 2 fő egyéb pedagógiai területet választana, 2 fő pedig logopédus szeretne maradni, ám már a magánszféra területén. Felmerült még a válaszok között a pszichológia, az IT szféra, illetve a kereskedelmi cégeknél való elhelyezkedés lehetősége is.

A biztos vagy vélt pályaelhagyás okait kutatva a minta válaszaiból kiderült, hogy az egyik tényezőt az anyagi megbecsültség hiánya okozza. A pénzügyi megbecsültséggel kapcsolatos problémák majdnem minden válaszban megjelentek. E mellett nagy számban fordult elő a válaszokban, hogy a pályakezdő logopédusok sok esetben a morális megbecsültség részleges vagy teljes hiányát élik meg. A nem megfelelő munkakörülmények, a pszichés leterheltség szintén sok pályakezdőnél megjelent. Az ellátandó gyermekek magas száma, a terápiás hatékonyság csökkenését vonhatja maga után. Ezen észrevételek mellett több válaszadó fogalmazta meg negatívként, hogy úgy érzi, jelenlegi munkahelyén nem tud szakmailag fejlődni, illetve a vezetőség nem értékeli a munkáját, kevés pozitív visszajelzést kap, holott egy (sokszor bizonytalan) pályakezdő számára a megerősítés kulcsfontosságú szakmailag és érzelmileg egyaránt.



## Összegzés

Első kutatási kérdésünk a pályakezdő logopédusok munkahelyének színterére vonatkozott. A kapott adatokból megállapítottuk, hogy a vizsgálati minta 45%-a pedagógiai szakszolgálatban, 15%-a EGYMI-ben dolgozik – nagyrészüket állami szférában. E két intézménytípus adja a legtöbb álláshelyet a logopédusoknak, így nem meglepő, hogy a logopédusok több, mint fele ezen a színtereken dolgozik.

A diplomaszerezést követően a logopédusok nyitottak a szakmai fejlődésre, hiszen a válaszadók több mint fele (58%) vett részt valamilyen továbbképzésen, azonban ezek finanszírozása legnagyobb részt önerőből történik.

A belső továbbképzések annak ellenére, hogy fontosak és hasznosak, a minta csupán 33%-a számára érhetőek el a munkahelyen. Ezeket a programokat általában idősebb, tapasztalt kollégák gondozzák, így felmerül a kérdés, vajon az ő leterheltségük áll-e összefüggésben azzal, hogy a pályakezdő logopédusok több, mint fele számára ezek nem elérhetőek.

A dolgozat kutatási kérdései között szerepelt a mentorálás is. A kapott adatokból az látható, hogy a válaszadók közel fele rendelkezik menttorral. A nem mentorált pályakezdő logopédusok száma magas, annak ellenére, hogy a szabályozások értelmében kötelezően rendelkezniük kellene menttorral (Fehérvári et al. 2016).

A szakmai háttértámogatást egy másik oldalról megközelítve kiderült, hogy a pályakezdők 49%-a érzi úgy, probléma esetén tud kihez fordulni, érdemi segítséget kap a munkahelyén. A vizsgálati minta 51%-a részben vagy esetenként teljesen egyedül érzi magát, amennyiben kérdései merülnek fel. Az, hogy különböző problémák megoldásában nem kap segítséget egy pályakezdő, akár folyamatos sikertelenséghez és a motiváció elvesztéséhez is vezethet. Azok a logopédusok, akik leginkább egyedül érzik magukat, óvodában vagy iskolában, ezáltal valószínűleg többségi intézményben dolgozó logopédusok. Ezek a munkaterületeken nincs mellettük tapasztalt kolléga, akivel a szakirányuknak megfelelő szakmai kérdéseket megvitathatnák, szakmai elakadásaikban túl juthatnának.

A 15/2013 (II. 26.) EMMI rendelet 7. és 9. mellékletében foglaltak határozzák meg a pedagógiai szakszolgálatokra vonatkozó személyi és tárgyi feltételeket. A vizsgálati minta válaszaiból kiderült, hogy ezek a feltételek az esetek nagyrésztében nem vagy csak részben adottak. Csók (2015) kutatásában is felmerült, hogy a logopédusok terápiás helyiségei eredeti funkciójuk szerint legnagyobb arányban nem logopédiai tevékenységre kialakított fejlesztőszobák. Ez a megállapítás jelen kutatásban is beigazolódott, hisz a vizsgálati minta csupán 5%-a rendelkezik a fejlesztésekhez megfelelő teremmel. Ez a jelenség szintén kérdéseket vet fel a logopédiai szakma presztízsét illetően.

Az eszközhiány szintén nagy arányban megjelenő probléma volt a vizsgálati minta válaszaiban, a válaszadók 90%-a számára csak részben, vagy egyáltalán nem biztosítja a munkavégzéshez szükséges szakkönyveket és eszközöket a munkáltató. Nyilvánvaló, hogy a megfelelő eszköztár nélkül nem lehet hatékonyan dolgozni, így ezek a költségek is megterhelően hatnak a logopédusokra. Ez egy további tényező, mely a pedagógusok pályaelhagyásában szerepet játszhat (Bacsa-Bán 2019).

A válaszadók 74%-a egyáltalán nem elégedett a jövedelmével, ami rendkívül aggasztó a növekvő szakemberhiány és a pályaelhagyás tekintetében. A pályán maradás szempontjából a kezdeti bérezés kritikus pontnak minősül, korábbi kutatási eredmények megállapították, hogy a pályakezdők az első két évben döntenek arról, hogy a pedagógiai pályán maradnak-e, vagy a pályaelhagyás mellett döntenek (Chrappán 2011). A korábban említett eszközhiány, a sok esetben nem megfelelő munkakörülmények, illetve a jövedelemmel való elégedetlenség mind nagymértékben veszélyeztetheti a fiatal logopédusok pályán maradását. Ezek mellett a vizsgálatban résztvevő személyek 56%-a úgy érzi, hogy társadalmilag egyáltalán nem becsülik meg munkáját. A logopédiai pályán való maradás tekintetében 30%-a bizonytalan, vagy már a pályaelhagyás mellett döntött.

Összefoglalva az anyagi- és társadalmi megbecsültség hiánya, a személyi és tárgyi feltételek minősége veszélyeztető tényezők a logopédusok pályán maradása tekintetében. A váltásban

gondolkodók közül összesen 7 fő tervez a pedagógia-, gyógypedagógia- vagy logopédia területén maradni, utóbbiak mindenképp „átvándorolnának” a magánszféra területére. A fentebb említett 22 fő egyetért abban, hogy valamilyen anyagilag jövedelmezőbb szférát választ, amennyiben a pályaelhagyás mellett dönt. Kutatásunk azt mutatja, hogy szükséges a pályakezdő logopédusok támogatási rendszerének átgondolása, jó gyakorlatok kialakítása, a munkakörülmények mielőbbi javítása.

## Irodalom

- Bacsa-Bán A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban II. *Opus et Educatio*, 6(3), 351–371.  
<http://www.opuseteducatio.hu/index.php/opusHU/article/view/334/577%20%202023.01.22>  
 Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Balázs J. (2006). „Gyógypedagógus pályatükör”. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(1), 38–43.
- Chrappán M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Ceglédi et al. (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 231–263.  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_kotet\\_frisssdiplomasok2011/DPR\\_nyomdai.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frisssdiplomasok2011/DPR_nyomdai.pdf)  
 Utolsó letöltés: 2022. 12. 15.
- Csabay K., Gósy M., Krasznár J., Lajos P., Salné Lengyel M., Subosits I., Torda Á., Vassné Kovács E., Vinczéné Bíró E. (2004). *Logopédia*. SulinovaKözoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Csók T. (2015). A logopédusi munka és az ellátórendszer kapcsolatának vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(1), 13–25.  
[https://www.prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE\\_2015\\_1\\_web.pdf#page=16](https://www.prae.hu/prae/content/gyosze/GYOSZE_2015_1_web.pdf#page=16) Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.
- Fehérné Kovács Zs. (2013). A logopédiai tevékenység tartalmi dominanciájának változása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 83–93.
- Fehérvári A., Imre A., Imre N., Jankó K., Kállai G., Sági M., Szemerszki M. (2016). *Közelkép a gyakornoki rendszer első tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endródi-Kovács V., Felvinczi K. (2015). *Pedagógus–Pálya–Motiváció*. Oktatási Hivatal.
- Torda Á. (2015). *A logopédiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2012). A tanári pályaelhagyás szaktárgyi mintázata. *Educatio*, 21(4), 607–618.  
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/2012-4-teljes.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 12. 22.

## Hivatalos dokumentumok

- Az oktatási és kulturális miniszter 4/2010. (I. 19.) OKM rendelete a pedagógiai szakszolgálatokról.  
<https://njt.hu/jogszabaly/2010-4-20-1W> Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.
- Az emberi erőforrások minisztere 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelete a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> Utolsó letöltés: 2022. 11. 29.
- Az emberi erőforrások minisztere 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelete a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2016-18-20-5H>  
 Utolsó letöltés: 2022. 11. 25.
- Oktatási Hivatal (2017): Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez. A pedagógiai szakszolgálati intézményben pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak részére. Negyedik, javított kiadás.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/Szakszolgalat\\_negyedik.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Szakszolgalat_negyedik.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 04. 17.
- Oktatási Hivatal (2019): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik módosított változat.  
<https://www.oktatas.hu/kiadvanyok> Utolsó letöltés: 2023. 04. 17.