

## Dani Erzsébet

Debreceni Egyetem

*erzsebet.dani@inf.unideb.hu*

### A HY-DE MODELL: AZ ÖNTEVÉKENY HALLGATÓI SZAKASZ

#### Bevezetés

Az elektronikus tanulási környezetekkel, a médiafogyasztás és a tanulás összefüggésrendszerével számos hazai és nemzetközi kutatóműhely foglalkozik, többek között az Eszterházy Károly Főiskolának is számos kutatási projektje van ezekben a témákban. Ezen munkában nem lehet céloom a kialakult elméleti iskolák bemutatása, ütköztetése. Inkább e többszörös és igen széles témarengetegben egy HY-DE-modellnek nevezett szerény hozzájárulást kívánok elhelyezni. A HY-DE-modellt és annak első alkalmazási szakaszát konferenciákon és publikációkban már bemutattam. Jelen tanulmány ezért csak alapvonalaiiban ismerteti a HY-DE elméletét és alkalmazásának egyik lehetőségét (vagyis az oktatói szakaszt), és részletesebben tér ki a második (hallgatói) szakaszra. A két szakasz diszkussziójának maradéktalan megértéséhez viszonyt szükségesnek érzem, hogy az elmélethez és az alkalmazási szakaszokhoz elengedhetetlen elméleti háttérket aránylag teljesebb mértékben felvezessem. Remélem, érzékelhető lesz a két szakasz olvasói számára, hogy a többirányú háttérinformáció nem öncélúan szerepel, hanem tanulmányom jobb megértését szolgálja. Objektív kutatási eredményekből kiindulva, az alábbi kérdésekre keresem a választ.

(1) Hogyan kerül előtérbe a hiperfigyelem a mélyfigyelemmel szemben a bit-generációk tanulási szokásaiban, és hogyan lehet a hiperfigyelem előnyeit tudatosan kihasználni a mélyfigyelemre áthelyezni a hangsúlyt?

(2) Ezen kérdés megoldására dolgoztam ki a kétfázisú HY-DE-modellt.<sup>1</sup> Mi a két szakaszban működő (oktatói és hallgatói) modell értelme, és hogyan próbál a modell a helyzeten segíteni?

Az információs társadalomban szocializálódott fiatal (általában bit-generációként azonosított y- és z) nemzedékek nem pusztán életmódjukban, gondolkodásukban, hanem a kognitív folyamatokban (ezáltal a tanulásban) is más utat követnek, mint az előttük járó korosztályok. Hazai és nemzetközi kutatások mutatják: a digitális eszközök felgyorsuló fejlődése azt eredményezi, hogy az információfogyasztási szokások alig pár év leforgása alatt megváltoznak. A napi szokásrendszer is folytonos mozgásban van, és ez befolyásolja a kognitív folyamatokat a tanulásban és megértésben, ennek révén az olvasásban is. A korábban többé-kevésbé jól elkülöníthető jelenségek napjainkra inkább párhuzamossá válnak: a multitasking következtében a tartalomfogyasztás és a kommunikáció szimultán módon működik.

#### Elméleti háttér

---

<sup>1</sup> A HY-DE elnevezést a hiper- és mélyfigyelem angol megfelelőinek („hyper-” és „deep attention”) első szótagjaiból alkottam.

### *Az olvasás narratívája*

Bár a szakirodalom nem közelít hozzá ilyen értelmezésben, az olvasásnak is megvan a maga narratívája, hiszen amióta olvasás létezik az emberiség történetében, azóta beszélhetünk annak narratívájáról. Az olvasáskutatás több tudományterület tárgyát képezi (szociológia, filozófia, pedagógia, pszichológia – mindegyik vizsgálati tárgya az olvasás); ezeknek kialakult elméleti iskolái vannak, melyekkel jelen esetben nem foglalkozunk. Ahogyan a hermeneutikai megközelítéssel sem, bár, az értelmező olvasás szerves része annak.

A mai *olvasásnarratíva* nem más, mint *az olvasás sorsának története* az információs társadalom és a digitális technika korában. Ahogyan azt Jean François Lyotard megfogalmazta, a nagy narratívák egy-egy tudományterület meghatározó eszközei önmaguk legitimálásához. A posztmodern ember kiábrándulása (katasztrofális ideológiai rendszerek és történelmi események) a nagy metanarratívák delegitimálódását hozta magával. Ezáltal az olvasás metanarratívája is paradigmaváltáson esett át: a pregutenbergi és a postgutenbergi világ metszéspontján létrejött éles paradigmaváltás azt eredményezte, hogy a Gutenberg galaxis utáni olvasásnarratíva egyértelműen a digitalizáció körül forog, vagyis delegitimálódott mindaz, ami *addig hitelesítette* az olvasást (de nem maga az olvasás, természetesen). A posztmodern viszonyrendszerben, az informatizált társadalomban, Lyotard szerint, „a tudás státusza megváltozik”<sup>2</sup>, a technikai átalakulások jelentős hatást gyakorolnak a tudás két alapfunkciójára: a kutatásra és az ismeretek átadására. Ennek az a következménye, hogy a tudás természete is átalakul: „csak akkor haladhat az új csatornákon és válhat operacionálissá, ha az ismeret informatikai mennyiségekké alakítható”<sup>3</sup>. A tudás és tanulás a tudásalapú társadalom egyik kulcsfogalma: a fejlett piacgazdaságokban elsődleges szerephez jut. Az Európai Unió politikai döntéshozói is felismerték ezt, és ennek érdekében az unió egyik kiemelt területe az oktatás-kutatás-fejlesztés lett.

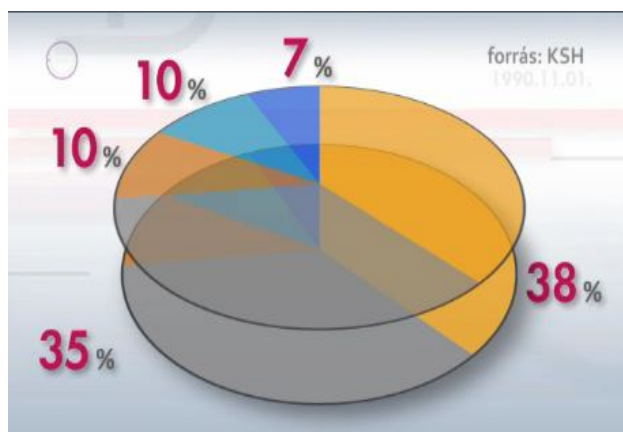
Kérdésként fogalmazódik meg: az olvasás paradigmaváltása mit tesz a bit-nemzedékekkel, illetve – ha az olvasás posztmodern narratívájából indulunk ki – mit tesz azzal, *aki* olvas, *amit* olvas és *ahogyan* olvas? Ha választ keresünk a kérdésre, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a magyar könyvkiadás-, eladás és a hazai lakosság olvasási szokásainak adatait. A Magyar Rádió *Summa* című műsorának egyik adásában a KSH által közölt adatok tükrében neves kutatók adtak hírt a magyar helyzetről. Pozitívum, hogy 2013-ban megállt a könyvpiar forgalmának stagnálása.<sup>4</sup> A bővülés leginkább a felnőtteknek szóló erotikus irodalom és a kortárs magyar gyermekirodalom fellendülésével magyarázható.

---

<sup>2</sup> Lyotard, Jean-François: A posztmodern állapot. Budapest, Századvég, 1993, 11.

<sup>3</sup> uo. 14.

<sup>4</sup> <http://www.mediaklikk.hu/musor/summa/> [2014.07.12.]



1. ábra: Könyvkiadási adatok (Forrás: KSH)



2. ábra: A 15–74 éves népesség olvasásra fordított ideje (Forrás: KSH)

A 2012-es KSH-felmérés szerint minden 100 eladott könyvből 38% szépirodalom, 35% tudományos-ismeretterjesztő, 10% szakirodalom, 10% tankönyv és 7% idegen nyelvű kiadvány (1. ábra). Egyértelműen látható, hogy a szépirodalom a legnagyobb vesztes, pedig társadalmi funkciója nélkülözhetetlen, hiszen többek között ezen a csatormán juthatnak el a fiatalokhoz az alapműtiszok. Nagy Attila olvasáskutató arról beszél a *Summá*ban, hogy a szépirodalom tekintetében nem a minimumra való törekvés a cél (rövidített és egyre rövidebb kötelezők), hanem egy köztes állomást kell megcélozni: megtalálni azt a szintet, mely még megtartja az igényes nyelvhasználatot, segíti a szövegértelmezést, de közben rugalmasan alkalmazkodik a technikai környezethez és a megváltozott olvasói attitűdökhöz.

Az olvasásra fordított idő tekintetében a következő a helyzet (2. ábra): a magyar lakosság 15–17 éves népessége 1987-ban naponta 33 percet fordított olvasásra, melyből 12 perc jutott a könyvnek, 21 perc a folyóiratoknak. Majdnem negyed évszázaddal

később (2010-ben) a napi 33 perc napi 20 percre apadt, és ebben a nagyon kevés időben drasztikusan csökkent a könyvolvasásra szánt idő (7 perc). Ezek az adatok nem mutatják az internetes olvasást. És ne felejtjük, hogy a fejlett olvasási készség iskolapolitikai, művelődés- és társadalmpolitikai kérdés is, hiszen függetlenül a technikai fejlődéstől, a paradigmaváltozásoktól, a generációs váltásoktól, a szövegértés a hatékony tanulás egyik alapfeltétele, úgy társadalom- és bölcsészettudományi, mint természettudományi területen. A fejlett szövegértés ezen túl (Nagy Attila fentebb idézett rádiós megszólalása szerint) termelőerő is, hiszen kutatási eredmények támasztják alá azt a tényt, hogy a szövegértés szintje korrelál az adott ország GDP-jével.

### *Az olvasás szabályszerűségei*

Az olvasás típusai, formái, technikái és a többi vonatkozása nem tartoznak jelen tanulmány vizsgálandó célkitűzései közé. A szabályszerűségek tekintetében viszont megkerülhetetlennek vélem a Peter J. Rabinowitz által felállított négyes szintrendszert, mely szabályok figyelembe vételével és felhasználásával alakítottam ki a HY-DE modellt. A rabinowitzi szabályszerűségek részletes bemutatására terjedelmi okokból nincs lehetőség. Összefoglalva, a négy, egymásra épülő szint a következő:

1. az olvasás közbeni figyelem és észlelés szabálya: az olvasó csak a szöveg bizonyos részeit fogja fel, míg a többit figyelmen kívül hagyja: itt dől el, mennyi jut el az olvasott szövegből az olvasó tudatáig;
2. a jelentéstulajdonítási szabály - szignifikáció szintje: ami az előző lépésben megfogta az olvasó figyelmét, az még jobban előtérbe kerül: jelentőséget tulajdonít annak, szimbolikus tartalommal ruházza fel;
3. a konfigurációs szabály: ezen a szinten az olvasó jelentésmintázatokat hoz létre, összeköti a különböző szövegtörödékeket;
4. a koherencia szabálya: itt már az olvasó arra törekszik, hogy a szöveget koherens egészévé alkossa, még akkor is, ha paradoxonok, devianciák, jelentéselhajlások vannak benne.<sup>5</sup>

### *Szövegértés, tanulás, hiperfigyelem, mélyfigyelem, multitasking*

Világszerte megfigyelhető jelenség a fiatal nemzedékek olvasási hajlandóságának csökkenése, a szövegértelmezési képességek állandó romlása. A 2012-es PISA-felmérés eredményei azt mutatják, hogy (bár a magyar diákok a matematikában estek vissza jobban) a magyar eredmények újra az OECD-átlag alá kerültek. Bár a jelentés hazánkat azon országok közé sorolja, melyekben az első PISA-felmérés óta átlagosan javul a szövegértés tendenciája, még így is mélyen az OECD-átlag alatt helyezkedik el (18. hely).<sup>6</sup> A digitális szövegértés területén az átlageredmény csak a 27–29. helyre volt elegendő: a magyar tanulóknál a legjobb és a leggyengébb tanulók átlageredményei távolabb helyezkednek el egymástól, mint a nyomtatott szövegértés esetében, tehát a

<sup>5</sup> Rabinowitz, P.J.: Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation. Columbus, Ohio State University Press, 1987, x

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment: PISA 2012.

[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf) [2014.08.15.]

magyar diákok képességeloszlása a digitális szövegértési skálán jóval szélesebb, mint az OECD-átlag.<sup>7</sup>

A tudás megszerzése a tanuláson át vezet (generációs váltásoktól függetlenül), a tanulási folyamat pedig olvasáson, értelmezésen és memorizáláson alapul. Napjainkra a tanulás és a tanítás is új koncepcionális keretekbe került, átalakult a fogalmak értelmezése, és a tanulás társadalmi szerepe is megváltozott.<sup>8</sup> A tanulási környezetek „mezovilágmodelljében” (Komenczi) az iskola (a mezovilág) „olyan valós tanulási környezet, amely kapcsolatokat létesít a tanulói »mikrovilágok« és a külső, ún. »hipervilág« között.”<sup>9</sup> Vagyis az iskola nyitott tanulási környezetté alakult, melyben a mikrovilágok és a hipervilág összekapcsolódnak egymással. Ezen világok külső vége felől fogalmazva: a hipervilágból érkező információ is belép a tanulás folyamatába, és ily módon a tanterem mint zárt tanulási környezet nyitottá válik. Témánk szempontjából ezen a ponton kapcsolódik a figyelem kérdése. „A figyelem az a terület, ahol közvetlenül mutatkozik meg a megismerő és viselkedést irányító rendszer közvetlen kapcsolata és ezek viszonya a környezettel”.<sup>10</sup> A figyelem pszichológiai vonatkozásaival itt nem foglalkozhatunk.

Szigorúan témánkba vág viszont az a jelenség, melyet Katherine Hayles „hiperfigyelem”<sup>11</sup>-nek nevezett, és az e-paradigmaváltást követően jelent meg a bit-nemzedékekben. Kutatónk szerint a hiperfigyelem a következő jellemzőkkel definiálódik: gyors fókuszváltás a különböző feladatok között, a többszörös információs folyam túlsúlya, magas stimulációs küszöb, alacsony tolerancia az unalommal szemben. Ez a fajta figyelem nagyon hasznos a gyors környezetváltást és gyors reakciókat igénylő helyzetekben.<sup>12</sup> Hayles szembeállítja a hiperfigyelmet a mélyfigyelemmel. Utóbbi hagyományosan a kognitív megismerés eszköze, és a bölcsészettudományokkal társul: hosszú időn keresztül képes egyetlen dologra koncentrálni. A mélyfigyelem elengedhetetlenül szükséges egy bonyolult matematikai probléma megoldásához, vagy egy viktoriánus novella megértéséhez nélkülözhetetlen metafizikai gondolkodáshoz. Igen komolyan veendő tehát ennek a jelenségnek a térhódítása, különös tekintettel arra is, hogy a fiatal generációk körében egyre jobban terjed a neurodoppingok használata a jobb tanulmányi eredmények elérése érdekében. Hayles beszámol arról, miszerint az angol felsőoktatásban is bevált szokás, hogy a hallgatók serkentőszereket szednek a mélyfigyelem aktivizálására.

A hiperfigyelemnek viszont ugyanúgy vannak előnyei, mint hátrányai. Ezen előnyök és hátrányok figyelembe vételével terveztem meg a HY-DE modell mindkét szakaszát,

---

<sup>7</sup> Racskó Réka: „A jövő oktatási környezetében az iskola falai nem leomlanak, hanem kitágulnak.” Beszámoló a „Változó életformák, régi és új tanulási környezetek” címmel megrendezett XIII. Országos Neveléstudományi Konferenciáról. (Eger, 2013. november 6-9.)

<sup>8</sup> Ebben a témában lásd Komenczi Bertalan *Elektronikus tanulási környezetek* c. könyvének ide vonatkozó fejezeteit.

<sup>9</sup> Komenczi Bertalan: *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.

<sup>10</sup> Czigler István: *A figyelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2005, 9.

<sup>11</sup> Nick Lund, *'Attention and Pattern Recognition'* c. könyvében azt írja, hogy legalább kétféle figyelem különböztethető meg: a fókuszált és a megosztott figyelem (2). Ez utóbbi, sok tekintetben, a Hayles-féle hiperfigyelemhez hasonlít.

<sup>12</sup> Hayles, Katherine N.: *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*. Profession 2007, 187.

ugyanis mindkét figyelem szükséges ahhoz, hogy a digitális tanulási környezetben a lehető legnagyobb tanulási hatásfokot érhesünk el.

A multitasking következtében a figyelem megoszlik a különböző médiák között. Jelenléte a bit-generációkban mindennapos, megszokott és elfogadott.<sup>13</sup> A komoly koncentrációt igénylő tanulás esetében azonban kifejezetten hátrányos, hiszen megakadályozza a mélyfigyelem aktivizálódását. Hayles meglátása szerint azonban (a Kaisers Family Foundation kutatási eredményeire támaszkodva) a „váltogató rendszer”-rel „oly mértékben csökken a hatékonyság, hogy időkihasználás szempontjából hatékonyabb több feladatot szekvenciálisan végezni és nem szimultán módon (egyidejűleg)”.<sup>14</sup> Magyar kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a médiafogyasztás sok tekintetben életkori meghatározottsággal bír, de fontos kiemelni, hogy a print média esetében a legfontosabb ez a változás: globálisan is csökkent (többek között) a hagyományos médiumok fontossága és növekedett az online média térhódítása.<sup>15</sup>

### *Identitásforgatókönyvek*

Susan Greenfield agykutató kutatási területei és eredményei igen szerteágazóak. Témánk szempontjából lényegesnek érzem az általa felállított identitástípusokat, hiszen modellem alkalmazásának egyik célja (a tanulás, a figyelem, koncentrálás, az olvasási szintek figyelembe vételével) az (is) lenne, hogy felsőoktatási intézményeinkből egyre nagyobb számban Valaki-identitású fiatalok kerüljenek ki. Íme tehát az identitástípusok típusai dióhéjban:

A **Valaki**-forgatókönyvben az egyént az elméje határozza meg. Az agy rugalmasan alkalmazkodik a digitális környezethez, állandóan változó „sejtszövetségeket” hoz létre. A Valaki-identitás alakításában rendkívül fontos szerepe van a szépirodalom olvasásának, leginkább a regénynek, mert segítségével az egyén fogalmi kereteket, narratívát alakít ki magának.

A **Senki**-forgatókönyvben a képernyőkultúra jut elsődleges szerephez. A számítógépes játék egyrészt magányos tevékenység, másrészt a hangsúly a tartalomról a folyamatra tolódik – a logikai fogalmi keret nem tud kialakulni. A Senki-agy képi fantáziája hanyatlik, nehezen választja el a virtuálist a valóságtól, a cselekvésekben nem a cél dominál, hanem az automatizált folyamat. Ebben a forgatókönyvben nem jelentkezik az olvasás igénye, és nem szükséges hozzá huzamosabb idejű gondolkodás: az állandóan magasán tartott ingerküszöb az „itt és most” kábulatát jelenti, egyfajta függőséget – úgy, hogy az egyén mit sem tud erről a függőségről, és ez a dolog veszélyesebb része. A Senki-forgatókönyvben az olvasás nem jelent mást, mint személytelen, a befogadóban értelmes módon össze sem álló információfoslányokat. Az „elme nélküli gondolkodásnak” két identitásváltozata van: a hamis (avatar) és a kollektív identitás.

---

<sup>13</sup> A média multitasking empirikus vizsgálatainak eredményeit Székely Levente PhD disszertációja mutatja be, a lehető legrészletesebben.

<sup>14</sup> Hayles, uo. 189.

<sup>15</sup> Székely Levente: Média multitasking: Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól.  
[http://phd.lib.uni-corvinus.hu/766/1/Szekely\\_Levente.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/766/1/Szekely_Levente.pdf) [2014.08.15.]

Az **Akárki**-forgatókönyvben az önálló identitás beleolvad a közösségi azonosságba, a kollektív identitás játszik főszerepet az egyénivel szemben. Az Akárki-agy egyik jellemvonása a rögzült állapot (a gondolkodási séma szinte megváltoztathatatlan) és a bejövő impulzusok iránti zártság. E forgatókönyv szerint az egyén olvas, de lényegtelen hogy mit: akármit. Nem saját meggyőződéséből válik olvasóvá, nem tudatosan olvas, nem kritizál, nem szintetizál, nem gondolkodik metafizikusan – optimális fogyasztóvá válik.<sup>16</sup>

### **A HY-DE-modell és alkalmazása 1: az irányított oktatói szakasz**

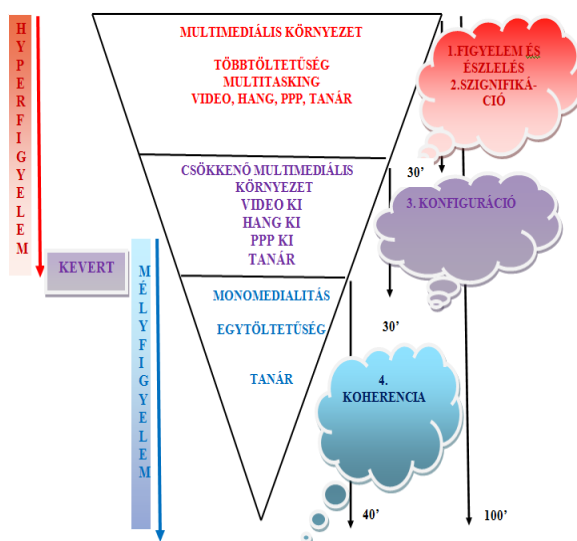
Az általam elképzelt és elméleti szinten kidolgozott modell a fentebb taglalt kérdések és elméleti fogódzók figyelembe vételével kísérletet tesz arra, hogy kövesse, fokról-fokra tudatosítsa, majd irányítani próbálja a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásait felsőoktatási tantermi környezetben. A modell alkalmazása kellő szintű médiaműveltséget feltételez, oktatói és hallgatói részről egyaránt.<sup>17</sup> Emellett a hallgatói szakaszban nélkülözhetetlen a médiaszöveg-alkotás készségrendszere.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Greenfield, Susan A.: Identitás a XXI. században [ford. Garai Attila]. Budapest, HVG, 2009, 117–219.

<sup>17</sup> A médiaműveltség értelmezésének széles skáláját Koltay Tibor „*Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*” c. tanulmányában összesíti. A médiaműveltség-definíciók közül, a HY-DE modellre vonatkoztatva, a következőt találok a legrelevánsabbnak: „azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók”. (Varga, 2008) – idézi Koltay, 2009, 1. A HY-DE gyakorlatok öntevékeny hallgatói szakasza ennek a definíciónak a szellemében épül fel.

<sup>18</sup> Jelen esetben a médiaszöveg-alkotásban nem a technikai elsajátítás a fontos (ennek a jártasságnak a megléte előfeltételezett), hanem az, hogy az alkotás (feladatmegoldás) alatt a fiatalok átéljék az önkifejezés és az önálló felfedezés örömét (Dimbleby és Whittington, 1994, illetve Dowmunt 1980) – idézi Herczog, 2012, 89.



3. ábra: A HY-DE modell oktatói szakasza (saját munka)

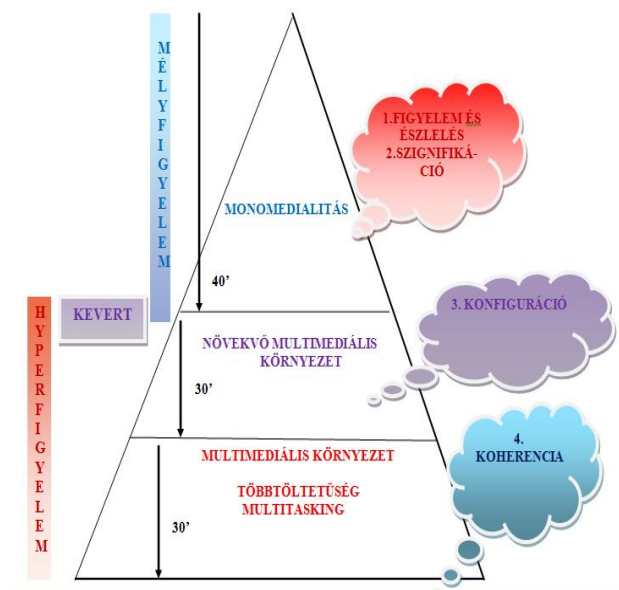
A tananyagok elsajátításánál (a Rabinowitz-féle szabályszerűségekből kiindulva) az első két szinten (figyelem és észlelés, valamint szignifikáció), a hiperfigyelem túlsúlyának előnyeit kihasználva, az anyag átadása multimédiás felületen történne. Pl.: egy összevont egyetemi előadás (100 perc) első harmada (30 perc) a téma nagyvonalakban történő felvezetését tartalmazná, úgy, hogy a lehető legintenzívebb mono- vagy multimédiás többlettöltetűséget alkalmazzuk. A multitasking, mely jellemző a bit-generációkra és a hiperfigyelem társjelensége, segítséget jelenthet ebben a fázisban. A hallgatók a hiperfigyelem segítségével nagy vonalakban áttekintést kapnak az órai anyagról, és a figyelem–észlelés szabályainak megfelelően alapvető terminusokat, információt rögzítenek.

Ezt követően, a rabinowitzi konfigurációs szabály törvényszerűségeit figyelembe véve, ezen a második szinten (a következő 30 percben), ugyanazon anyag előadásával, fokozatosan csökkentenénk a multimedialitást, az információs többlettöltetűséget (pl. megszűnik a hang, majd a mozgókép, és fokozatosan a bemutató diái). A hallgatók (hagyományos jegyzeteléssel) vázlatot készítenének – ez fokozatosan mélyfigyelemre szorítaná őket, éspedig úgy, hogy még (noha csökkenő intenzitással) a hiperfigyelem is jelen van.

A koherenciaképzés szakaszába érve (az előadás utolsó 40 perce – harmadik szint), teljesen megszűnne a médiás többlettöltetűség, az információs monoáram (ez esetben az oktató) kerülne előtérbe, és ettől a ponttól kezdve a módszer a mélyfigyelmet igyekezne aktivizálni. Ebben a folyamatban már a téma elmélyült taglalása a jellemző, csak a tartalomra összpontosítunk. Az elképzelt modellben tehát a téma háromszintű mélységben jelenne meg: hiperfigyelmi, kevert, és mélyfigyelmi szinten, előadótermi környezetben.



## A HY-DE-modell és alkalmazása 2: az öntevékeny hallgatói szakasz



4. ábra: A HY-DE modell hallgatói szakasza (saját munka)

A hallgatói szakasz az összevont elméleti előadást követő szeminárium, illetve gyakorlati óra keretében valósulna meg, ugyanolyan időbeosztással (40'+30'+30'), de fordított sorrendben. A hallgatók az elméleti órán hallottak segítségével dolgoznak fel az ezen az órán kiadott, jól körülhatárolt, egyéni feladatot. Ezáltal az elméleti órán használt, a mélyfigyelem aktivizálása érdekében tanári irányítással leépített médiumok fel/visszaépítésével, önállóan haladnak a mélyfigyelemi feldolgozás felől a hiperfigyelem újbóli aktivizálása felé.

A hallgatói szakasz első fázisában a mélyfigyelem segítségével feldolgozzák azt a szövegrészt, melyet az oktató bocsát rendelkezésre az adott témában (az elméleti óra tematikus keretei között mozgó gyakorlati foglalkozásról van szó). Ennek a fázisnak a szövegértelmezés az alapja, és a rabinowitzi olvasási szabályszerűségek érvényesülnek: a figyelem és észlelés, valamint a szignifikáció szabálya. Az információ monomediális, hagyományos, print médián keresztül érkezik. Az oktatónak ezen a szinten csak az a szerepe, hogy a feldolgozandó szöveggel kapcsolatos esetleges kérdésekre válaszoljon.

A téma szöveges feldolgozása után – mely tehát önálló, egyéni, belső értelmező olvasással történik, és az első 40'-et jelenti az időkeretben – ugyanaz a feladat a következő, második fázisba ér (a következő 30'). Ily módon az órai anyaggal végzett munkát a hallgató tetszőlegesen, újabb és újabb médiával színesíti/kiteljesíti – bővül a multimedialis környezet. A hallgatók ezért az internet segítségével anyagot gyűjtenek (kép, hang, video) a már szövegesen értelmezett anyag sokoldalúbb feldolgozásához. Ezzel a mélyfigyelemmel feldolgozott és értelmezett, valamint hallgatói médiabevonással kiteljesített információanyag átlép a rabinowitzi konfigurációs szintre.

A szövegszegmens mozaikok (az első fázisban a figyelem és észlelés szabályainak megfelelően összeálló szövegek) illesztésének folyamata – mely a hallgatói egyéni mélyfigyelmi értelmezés, témalogika és témaintención alapján történik – itt már multimédiálisan segített

A harmadik fázisban (a következő 30') koherens egésszé alakul a szöveg információtartalma (koherencia-szint), és ugyanazon tananyag szöveges, képi és hangzó megközelítésben is megmozgatja a hallgatót. A hallgatói szakaszban kiadott feladatot, a hallgató, a fenti fázisokon áthaladó munkából összeállón, multitaskingos készségeinek és hiperfigyelem-szabályozó képességének mértékében, egy prezentációban abszolválja, melynek logikai felépítése a hallgató logikai gondolkodásának függvénye.

Természetesen a hallgatói gondolkodás nem feltétlenül van összhangban (vagy teljes összhangban) a tananyagban foglalt vagy sugallt logikával, értelmezhetőséggel. A prezentációban foglalt hallgatói témaérzékelés/értelmezés megannyi eltérő változatot képviselhet, de ez a körülmény kifejezetten a segítségünkre lehet, hiszen a hallgatónak lehetősége van arra, hogy az ún. „rugalmas” tanulással a saját recepciós reflexeit használja, illetve kreativitása szárnyalhasson. Utóbbit illetően azonban megjegyzendő, hogy a mélyfigyelmi szövegértelmezés ugyanakkor a szöveg irányában kötelez is, vagyis a szövegtől teljesen elrugaszzkodó prezentáció nem fogadható el adekvát teljesítésnek.

Mindent összevéve, a tananyag a HY-DE-modell segítségével, vagyis az anyagfeldolgozás 3 fázisra bontásával, főleg pedig a mély-, illetve a hiperfigyelem tudatos irányításával sikeresebben rögzülhet, és ezzel eredményesebb tanuláshoz vezethet.

## Összegzés

Tanulmányom, a helyzet elemzését követően, a hiperfigyelem fokozatos visszaszorítását szolgáló felsőoktatási metodikára tesz javaslatot. A kétfázisú (hiper- és mélyfigyelem), két, egymásra épülő szakaszból álló modell első fázisában a befolyásolt figyelem HY-DE-, míg a hallgatói részben DE-HY-irányú. A munkamegosztás tekintetében is eltér a két szakasz egymástól: míg az első fázisban a „figyelem-tréning” oktatói dominanciájú és növekvő hallgatói figyelem(inter)aktivitást igénylő, addig a második (hallgatói) rész túlnyomóan önálló hallgatói aktivitás, és csökkenő oktatói beavatkozást igényel. Az itt javasolt metodika célja kettős.

1. Úgy próbálja edzeni a hiperfigyelmet és tudatossá tenni működését, hogy ez a figyelemtípus továbbra is szélesebb öleléssel legyen képes átfogni maga körül a szinte áttekinthetetlen információs világot, de ezt oly módon tegye, hogy meg tudjon ragadni a lényegből annyit, amennyi aztán mélyfigyelemmel feldolgozható.
2. Megpróbálja tudatosan úgy befolyásolni a hiperfigyelmet, hogy annak fokozatos visszaszorításával előtérbe kerüljön a mélyfigyelem, ahol már a tanulás a tudás felé halad. Krausz Imre szerint az egyszerű információfelvétel nem azonos magával a tanulással, hiszen az információ nem rögzül a hosszú távú memóriában. Az új tudás létrejöttének fontos eleme az új tapasztalat, és legalább ennyire fontos a meglévő tudás újrendezése gondolkodással, illetve

gyakorlással<sup>19</sup> (esetünkben az anyag feldolgozása több médium felhasználásával, illetve a „rugalmas” tanulás engedélyezése). A tanulás során tartós tudást szerzünk meg, az új információt hosszú távú memóriánk raktározza el. A HY-DE-modell egyik erőssége, hogy a tananyag (vagyis az információ) többszöri és több formájú feldolgozása (még egyszer: a hipertől a mélyfigyelem felé, majd a mélytől a befolyásolt funkciójú hiperfigyelem felé) a hosszú távú memóriát támogatja. Ez a folyamat (is) hozzásegítheti a bit-nemzedéket ahhoz, hogy az e-világbeli identitásforgatókönyvek szerint megjelenő Akárki-, Senki-, Valaki-identitások közül, a tömegesen jelentkező Akárki- és Senki-identitás helyett minél nagyobb számban Valaki-identitású fiatalok hagyják el az egyetemeket, noha ezek között az agykutatás által elkülönített típusok között nincsenek éles választóvonalak.

### Irodalomjegyzék

- Czigler István 2005. *A figyelem pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Greenfield, Susan A. 2009. *Identitás a XXI. században* [ford. Garai Attila]. Budapest: HVG.
- Hayles, Katherine N. 2007. *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*. Profession 2007.  
<http://engl449.spring2010.01.commons.yale.edu/files/2009/11/hayles.pdf> [2014. 05. 25.]
- Herczog Csilla 2012. *A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók körében*. [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog\\_disszertacio.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog_disszertacio.pdf)
- Knausz Imre 2001. *A tanítás mestersége*. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>
- Koltay Tibor 2009. *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás*. Médiakutató, 2009/4.
- Komenczi Bertalan 2009. *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lyotard, Jean-François 1993. *A posztmodern állapot*. Budapest: Századvég.  
*Médiaklikk*. <http://www.mediaklikk.hu/musor/summa/> [2014.07.12.]
- Programme for International Student Assessment: PISA 2012*.  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/pisa2012\\_ossz\\_efoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_ossz_efoglalo_jelentes.pdf) [2014.08.15.]
- Rabinowitz, P.J. 1987. *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Columbus: Ohio State University Press
- Racsó Réka 2013. „A jövő oktatási környezetében az iskola falai nem leomlanak, hanem kitágulnak.” Beszámoló a „Változó életformák, régi és új tanulási környezetek” címmel megrendezett XIII. Országos Neveléstudományi Konferenciáról. (Eger, 2013. november 6-9.)
- Szekely Levente 2014. *Média multitasking: Az új generációk megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásairól*. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/766/1/Szekely\\_Levente.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/766/1/Szekely_Levente.pdf) [2014.08.15.]

---

<sup>19</sup> Knausz Imre: A tanítás mestersége. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm>