

Doktori (PhD) értekezés

Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében

Galán Anita

Debreceni Egyetem

BDT

2018

DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK A DEBRECENI FIATALOK KÖRÉBEN

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Szociológia tudományágban

Írta: Galán Anita okleveles szociálpolitikus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Szociológia és Társadalompolitika Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr.
Prof. Dr. Csoba Judit

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201... .

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201... .

„Én, Galán Anita teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2018.

.....
Galán Anita

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Humán Tudományok Doktori Iskola

Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Doktori (PhD) értekezés

Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében

Készítette:
Galán Anita

Témavezető:
Prof. Dr. Csoba Judit
egyetemi tanár

DEBRECEN

2018

Tartalom

Bevezetés.....	7
A témaválasztás indoklása, a kutatás céljai és módszerei	9
A dolgozat felépítése	10
1. Az ifjúsági korszakváltás és a hozzá vezető út.....	12
1.1. Az oktatási és munkaerő-piaci átalakulások és hatásaik.....	17
1.2. A család mint elsődleges szocializációs ágens hatásainak változása.....	22
1.3. Az internet és az IKT-eszközök terjedésének következményei	25
2. Az új generáció.....	29
2.1. A generációfogalom változása	29
2.2. Az új generáció bemutatása: digitális bennszülöttek, avagy a Z generáció	32
3. Digitális egyenlőtlenségek.....	39
3.1. Társadalmi egyenlőtlenségek	39
3.2. Korai elméletek a digitális egyenlőtlenségekről	41
3.3. Késői elméletek a digitális egyenlőtlenségekről	46
4. Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon.....	53
4.1. Magyarország helyzete globális és európai összehasonlításban	53
4.2. Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon belül	57
5. A debreceni fiatalok az ifjúságkutatások tükrében.....	62
6. Az értekezés kutatási kérdései és hipotézisei	64
6.1. Kutatási kérdések	66
6.2. Hipotézisek.....	66
6.3. A kutatás során alkalmazott fogalmak operacionalizálása.....	67
7. Az értekezés módszertana	69
7.1. Célcsoport.....	69
7.2. Vizsgálatok módszertana.....	72
8. A kutatás eredményei	77
8.1. Az internethasználat kezdete a vizsgálatba bevont fiatalok körében	77
8.2. Az internet hatása a fiatalok életében.....	81
9. Eredmények: elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségek.....	85
9.1. Anyagi státus hatása a hozzáférésre.....	87
9.2. A kulturális tőke hatása a hozzáférésre.....	91
10. Eredmények: másodlagos digitális egyenlőtlenségek	94
10.1. Technikai apparátus	96
10.1.1. A fiatalok elégedettsége az IKT-eszközökkel és az internethozzáféréssel	97
10.1.2. Az internet hiányának hatásai a fókuszcsoport résztvevői szerint	101
10.1.3. Az oktatási intézmények elvárásai a technikai apparátus kapcsán	106

10.1.4. A fiatalok eszközigényei	109
10.2. Az internethasználat céljában és tartalmában rejlő különbségek.....	112
10.2.1. A fiatalok online tevékenységének mennyiségi vizsgálata és célja	113
10.2.2. Az internethasználat tartalmában rejlő különbségek vizsgálata.....	115
10.2.3. Információk gyűjtése online, azok tartalma	116
10.2.4. Tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	118
10.2.5. Online tevékenységek használata az iskolai felkészüléshez, mint tőkenövelő felhasználásmód	123
10.2.6. Online nyelvgyakorlás, mint tőkenövelő felhasználásmód.....	126
10.2.7. Közösségioldal-használat, mint kiemelt tartalom a fiatalok körében	129
10.2.8. Tartalom létrehozása, avagy az aktív felhasználói mód.....	143
10.2.9. Tabuhelyszínek a használatban	149
10.2.10. Iskola mint tabuhelyszín, avagy „illegális” tanórai internethasználat.....	151
10.3. Készségek, képességek	159
10.3.1. IKT-eszközökhöz és internethez kapcsolódó tudás vizsgálata	160
10.3.2. Informatikaoktatás különbségei és hatásai a vizsgálatba bevont fiatalok iskoláiban	164
10.3.3. A fiatalok IKT-s tudásigényei	167
10.3.4. IT-tudás elsajátításának különbségei.....	169
10.4. Társas támogatás	173
10.4.1. Társas támogatás nyújtói	175
10.4.2. A fiatalok mint társas támogatást nyújtók.....	177
10.5. A használat autonómiája	181
10.5.1. A számítógép- és internethasználat kontrolláltsága	182
10.5.2. Internethasználati szokások változása a fiatalok életében az autonóm használat következtében.....	191
11. A kutatás eredményei és következtetései a hipotézisek mentén.....	197
A kutatás összegzése	200
Felhasznált irodalom	205
Internetes hivatkozások	224
A szerző tudományos közleményei	226
Tartalmi kivonat	228
Abstract.....	229
Köszönetnyilvánítás	229
1. Melléklet: Kérdőív1.....	231
2. Melléklet: Fókuszcsoporth-interjúvázlat	236
3. Melléklet: Kérdőív2.....	239
4. Melléklet: A fókuszcsoporthok résztvevőinek jellemzése	244

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben lezajlott társadalmi-gazdasági változások – az individualizáció, a globalizáció, az információs társadalom kialakulása – alapjaiban formálták át mindennapjainkat (Beck, 2003; Szarvák, 2004; Castells, 2005; Somlai, 2012). A technológiai változásokkal, az internet, a globális információs csatornák megjelenésével a társadalmi egyenlőtlenségek rendszere is új fogalommal bővült: az információs és kommunikációs technológiai eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök), illetve az internet penetrációjának eltéréseiből fakadó egyenlőtlenségekkel. Az IKT-eszközökből, valamint az internetes hozzáférésekből nem részesülhet mindenki egyformán, ami digitális megosztottsághoz vagy digitális szakadékhoz vezethet (DiMaggio – Hargittai, 2001; Nagy, 2007; Ságvári, 2011).

Optimista megközelítések szerint (Dyson, 1997; Bonfadelli, 2002) az internet elterjedése felülírhatja, újraértelmezheti a társadalmi egyenlőtlenségek lényegi törvényszerűségeit, hiszen segítségével bizonyos mértékben kompenzálhatóvá válhatnak a társadalmi különbségek, amelyeket leginkább a minőségi oktatáshoz, illetve az információhoz jutás területén tapasztalhatunk meg. Pesszimista vélekedések alapján azonban a technológia elérhetőségének területi és társadalmi dimenzióiban megnyilvánuló különbségek fokozzák az egyenlőtlenségeket. Ennek hátterében az áll, hogy egyesek nem rendelkeznek internethozzáféréssel, amely nehezítheti a társadalmi integrációjukat (Tapscott, 1996; Golding, 1998; Glotz, 1999; Kubicek – Welling, 2000; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004). A digitális megosztottság és a digitális egyenlőtlenségek azonban nem csupán időszakos társadalmi jelenségek, amelyek majd eltűnnek a jobb minőségű eszközökkel és az internethasználat széles körűvé válásával. Még ha a társadalmi státus egyenlőtlenségei a technikai felszerelésre vonatkozóan és a digitális tapasztalás tekintetében csökkenhetnek is, a státus alapú különbségek az internethasználatban valószínűleg fennmaradnak (Zillien – Hargittai, 2009). A penetrációval a kutatások fókuszpontja tehát a hozzáférési egyenlőtlenségekről (elsődleges digitális egyenlőtlenségek) a használat módjában, céljában és tartalmában rejlő különbségekre (másodlagos digitális egyenlőtlenségek) tevődött át (Hargittai – Hsieh, 2013). A mai napig nincs egységes álláspont a téma kutatói között a hozzáférési egyenlőtlenség kérdésében, ám manapság leginkább az internetfogyasztás tartalma és célja kapcsán jelennek meg bizonytalanságok, újabb kutatási irányok.

A gyors társadalmi-gazdasági változásokat az emberek nem képesek megegyező mértékben követni. Az IKT-eszközök folyamatos terjedése ellenére mindig találhatunk olyan rétegeket, akik esetében hosszabb időbe telik az, hogy változtassanak kommunikációs

szokásaikon, információszerezési stratégiáikon (Molnár, 2002).¹ A felhasználók megismerése egyre lényegesebbé válik ezért ahhoz, hogy megértsük, kik tesznek szert előnyre (pl. oktatásban, munkaerőpiacon stb.) az internet adta lehetőségeknek köszönhetően, és kik maradnak le (DiMaggio – Bonikowski, 2008). Mivel az életben számos tevékenység kötelező jellegű, így az internet használata a lényeges feladatokra (pl. e-mail cím, online ügyintézés, információgyűjtés) már nem luxus, hanem a mindennapi élet szerves, mindenkitől elvárt része (Hargittai, 2008). Ahogy folyamatosan növekvő számú, a mindennapi élethez fontos szolgáltatás vált elérhetővé az interneten keresztül (pénzügyi szolgáltatások, termékinformációk stb.), úgy vált a népesség alacsony digitális írástudású része hátrányos helyzetűvé az online világban (Hargittai, 2005). A felhasználó társadalmi státusa szignifikáns kapcsolatban áll az internet tökenövelő használatával; az eleve jobb helyzetben lévők nagyobb arányban szereznek hasznot az online időtöltésükből, mint az alacsony szocioökonómiai háttérűek (Zillien – Hargittai, 2009).

Molnár (2017) kiemeli, hogy a digitális írástudatlanok aránya Magyarországon kiemelkedően magas, a 15 év feletti lakosságban kb. 40%-os. Ezek szerint 3,4 millió olyan ember van hazánkban, akik a digitális szakértelem híján nem használják az IKT-eszközöket és a különböző online szolgáltatásokat (pl. Ügyfélkapu). A nem használók 84%-a 45 évesnél idősebb, 65%-uk inaktív, háromnegyedük alacsony iskolai végzettségű, harmaduk községekben él. A digitális írástudatlanok több mint negyede Magyarország északkeleti részén él.

Vajon ezek a használatban, tudásban rejlő egyenlőtlenségek minden társadalmi csoportra jellemzőek? Mi a helyzet a fiatalokkal, akiknek csaknem mindegyike használja az internetet? L. Ritók (2014) az empirikus tapasztalatai alapján maga festi le a digitális egyenlőtlenségek képét a fiatalok között, egyúttal alá is támasztja a fenti, kutatók által tett megállapításokat. Elmondja, hogy bár nincs a szegény gyerekek háztartásaiban számítógép, mégis mindegyikük találkozik velük hol az iskolában, hol a különböző internetelési pontokon, teleházakban, közösségi házakban. Jelen van tehát szinte mindenhol az eszközhasználat. L. Ritók (2014) megfigyelései szerint azonban az IKT-eszközök használata a szegénységben nem építő jellegű, nem segíti a fiatalokat például azzal, hogy a kulturális tőkájüket növelhetik, hanem inkább továbbörökíti a meglévő egyenlőtlenségeket és veszélyezteti a fiatalokat a még nagyobb lemaradás miatt. A szegénységben élő gyerekek

¹ Ez az időtényező azonban egyre furcsább képet mutat, hiszen az 50 millió felhasználó elérésére a telefonnak 74 évre, a rádióknak 38 évre, a számítógépnek 16 évre, a televízióknak 13 évre, az internetnek csupán 4 évre volt szüksége (Molnár, 2002).

tudása a magasabb anyagi státusú gyerekekhez képest ugyanis hiányos. Internethasználatuk inkább mechanikus, mint tudatos, leginkább szórakozási céllal történik.

Az EU Kids Online kutatásai is alátámasztják, hogy a fiatalok – annak ellenére, hogy a digitális világban szocializálódtak, és nagy részük hozzáfér az internethez – különböznek a digitális készségeik szintjén, amelyeket leginkább a szocioökonómiai háttér és a szociodemográfiai tényezők befolyásolnak (Livingstone – Helpser, 2007; Zillen – Hargittai, 2009; Balea, 2013).

A témaválasztás indoklása, a kutatás céljai és módszerei

Az internet és IKT-eszközök penetrációja az élet számos területén érezteti hatását; egyebek mellett az oktatásban, a munkaerőpiacon, az interperszonális kapcsolatok terén is, új típusú függőségek (közösségi oldal, internet, okostelefon) jelentek meg, illetve a társadalmi egyenlőtlenségek köre is új fogalommal bővült (DiMaggio – Hargittai, 2001; Wallace, 2009; Galán, 2013; McCrindle – Wolfinger, 2014). Az internet tehát számos új vizsgálati területet biztosít az érdeklődő kutatók számára, amelyek közül jelen dolgozat témájaként a digitális egyenlőtlenségeket mint új típusú jelenségsoportot választottuk.

A disszertáció célja az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálata az 1995 után született debreceni fiatalok körében, akik születési idejükből fakadóan már az online világban szocializálódtak, ezért a számítógépeket készségszinten tudják használni, és nagy részük folyamatosan online életvitelt folytat. A dolgozat be kívánja mutatni, hogy Magyarország milyen helyzetben van a digitális technikához való hozzáférés tekintetében. Ezek után a városi Z generációs vagy digitális bennszülött fiatalok helyzetére összpontosít, és feltárja, hogy az 1995 után született fiatalok között a másodlagos digitális egyenlőtlenségek mely dimenziói mentén húzódnak a legnagyobb különbségek.

A disszertáció újszerűségét jelzi mind a téma – hiszen a másodlagos digitális egyenlőtlenségek hazai vizsgálata gyerekcipőben jár –, mind a kutatási módszer, amely tekintetében a dolgozat kvalitatív vizsgálatokból nyert adatokra támaszkodik, melyeket kvantitatív, kérdőívből származó eredményekkel egészít ki. A kutatás során használt minta az elemszáma miatt nem alkalmas az egész Z generációs társadalomra vonatkozó statisztikai következtetések levonására, csupán a megkérdezett fiatalokra vonatkozó trendeket ábrázol, melyek azonban kardinális szerepet játszanak a fókuszcsoportokból nyert puha adatok elemzése során.

A kvalitatív vizsgálatokhoz fókuszcsoportos módszert alkalmazunk debreceni fiatalok körében. Úgy véljük, hogy a digitális világ a nagyvárosiak számára jobban hozzáférhető, és a

magasabb színvonalú infrastruktúra miatt az itt élő fiatalok aktívabban használják a világhálót, valamint az IKT-eszközöket is. A városi létből fakadóan rájuk az individualizációs folyamat is erőteljesebben hatott. Érdeemes megvizsgálni, hogy ebben a közegben milyen hatása van a társadalmi és digitális egyenlőtlenségeknek. Ezen túl fontos kiemelni, hogy a vizsgálatok szerint Magyarországon a regionális és települési egyenlőtlenségek a legmeghatározóbbak az elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségek kapcsán (II), azonban ennek hatását a kutatásunkban szeretnénk volna csökkenteni. A vizsgálat azonban lokális, a debreceni fiatalokra korlátozódik, így az ország többi városára és az ott élő Z generációs populációra nem lehet messzemenő következtetéseket levonni a Magyarországra jellemző területi egyenlőtlenségek hatása (kelet-nyugat különbség), valamint a város jellege miatt sem.

A dolgozat felépítése

A disszertáció két egységre tagolható. Az első részben az empirikus kutatáshoz kapcsolódó legfontosabb elméletek és a szakirodalmi háttér bemutatására kerül sor. A második blokkban a kutatási kérdések, hipotézisek és a módszertan ismertetése után a kutatásaink eredményeit ábrázoljuk.

A dolgozat első fejezete azokat a társadalmi változásokat elemzi, amelyek az ifjúsági korszakváltáshoz, valamint egy új generáció kialakulásához vezettek. Kitér az oktatási rendszerben, a munkaerőpiacon, a szabadidős tevékenységekben és a családi szocializáció során kialakult új élethelyzetekre, majd vizsgálja az IKT-eszközök és az internet elterjedésének következményeit is.

A második fejezet célja azoknak a generációs elméleteknek a bemutatása, amelyek az 1995 után született generációt homogén életkori kohorszként írják le. Ezeknek az elméleteknek az az alapja, hogy a fiatalok beleszülettek a számítógép és az internet világába, mindannyian használják azt, és ez jelentős hatású az életükre (Prensky, 2001a; 2001b; Ságvári, 2008; 2012a; Tari, 2010; 2011; 2012; Jancsák, 2013; McCrindle – Wolfinger, 2014).

A harmadik fejezet a fentiekkel ellentétben a generáción belül tapasztalható társadalmi egyenlőtlenségeket, a digitális megosztottságot, illetve a digitális egyenlőtlenségek legfontosabb elméleti alapjait elemzi, ábrázolva a téma kutatásának legfőbb állomásait, a fogalmak változásait. Ismerteti az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségek közötti különbségeket, betekintést engedve utóbbi vizsgálati dimenzióiba is, amelyek a kvalitatív kutatások alapját adják.

A negyedik fejezetben Magyarország helyzetét elemezzük a digitális egyenlőtlenségek szempontjából. Ehhez egyebek mellett az EUROSTAT adatait, a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság (továbbiakban: NMHH) elemzéseit, valamint a Magyar Ifjúság 2012-es adatbázisát és a 2016-os kutatás első eredményeit használtuk, amelyek – mivel a minták több változóra, köztük a település- és iskolatípusra vonatkoztatva is reprezentatívak – lehetőséget adnak arra, hogy a Magyarországon tapasztalható digitális egyenlőtlenségeket feltárjuk.

Az ötödik fejezetben a debreceni fiatalokról szóló legfontosabb kutatási eredményeket mutatjuk be.

A hatodik és hetedik fejezetben a disszertáció kutatási kérdéseit és hipotéziseit ismertetjük, majd a nyolcadik, módszertani fejezetben a kutatás célcsoportjának bemutatása után a vizsgálati dimenziókat és az elemzésekhez használt kvantitatív és kvalitatív módszereket szemléltetjük, a fogalmakat operacionalizáljuk.

A kilencedik fejezettől kezdve a kutatásunk eredményeit ábrázoljuk. Először bemutatjuk, hogy a kutatásban résztvevő fiatalok mikor és hol találkoztak először az internettel, milyen céllal kezdték el használni, illetve milyen hatással volt az életükre az, hogy rendszeresen látogatni kezdték a világhálót. A továbbiakban az elsődleges (hozzáférési) egyenlőtlenségek különbségeit vizsgáljuk meg, kitérünk az anyagi státus és a kulturális tőke hatására a hozzáférés kapcsán. A másodlagos digitális egyenlőtlenségek mérésekor a DiMaggio (2001) által használt öt dimenzió mentén elemezzük a fiatalok között fennálló különbségeket. Ez az öt dimenzió a következő: technikai apparátus; az internethasználat célja és tartalma; készségek, képességek; társas támogatás; a használat autonómiája.

Végezetül a hipotézisek vizsgálatával, majd a végső következtetések levonásával és az új kutatási irányok megfogalmazásával zárjuk a dolgozatot.

1. Az ifjúsági korszakváltás és a hozzá vezető út

Az elmúlt évtizedek gazdasági-társadalmi változásainak nyomán átalakult a világ működése, gazdasági és társadalmi struktúrája (Beck, 1993; Giddens, 2005)². A 70-es évek két olajválsága átformálta az akkori fejlett világ ipari társadalmainak gazdasági alapjait; az olaj árának emelkedése magával húzta az energia- és nyersanyagárakat is, amitől az ipari termelés költségei jelentősen megnövekedtek. Ezt a költségnövekedést nem lehetett sem a termelési tényezők költségeinek leszorításával, sem az árak emelésével ellensúlyozni, így az árak elszabadultak, és ez a pénz gyors inflálódását eredményezte. A kész termékek árának emelésével nem sikerült kompenzálni a gyorsan növekvő energia- és nyersanyagköltségeket, ami számos vállalatot a termelés visszafogására, munkahelyek megszüntetésére kényszerített. A recesszió együtt járt az életszínvonal romlásával és a jóléti államok alapvető feladatainak átalakulásával is, hiszen a „gondoskodó jóléti államnak” szembe kellett néznie ezekkel a kihívásokkal (Csoba, 2017). A válságból való kijutást végül a globalizáció folyamata, a posztindusztriális gazdasági struktúra és az „aktiváló állam” kialakulása segítette elő (Giddens, 2005; Csoba, 2017).

A globalizációs folyamat az élet minden területén éreztette hatását; egyebek mellett a gazdaságon, a hagyományokon, a demokrácián, valamint családon belül is. Jelen dolgozatnak nem célja a globalizáció gazdasági, politikai, valamint foglalkozási struktúrában bekövetkezett hatásainak vizsgálata, csupán annak a fiatalok életére vonatkozó néhány következményét kívánja felvázolni.

A posztindusztriális társadalmakban az egyének többségének identitását már nem csupán egy szakma adja, ami a társadalmi struktúrában elfoglalt pozícióját is meghatározza. Az emberek már nem dolgoznak évtizedekig egy munkahelyen, hanem az életük többféle foglalkozásból, különféle típusú tevékenységekből, valamint a foglalkoztatás és/vagy munkanélküliség váltakozó ciklusaiból áll (Somlai, 2007; Csoba, 2010). Ezzel párhuzamosan a hagyományosabb agrártársadalmak eltűnése, és a modern kultúra kibontakozása új történelmi elvárásokat alakított ki. A múlt megőrzése és az elődök világának fenntartása helyett az innováció vált a fiatalok céljává, következésképpen ifjúsági korszakváltásra került sor (Gábor, 1993; 2004; Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003).

² A fejezet a következő tanulmányok kibővített változata: Galán Anita (2017): Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége. In: Rákó Erzsébet – Soós Zsolt (szerk.): Kihívások és válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 41-59.

Galán Anita (2016): Homogenitás versus egyenlőtlenségek az 1995 után született fiatalok körében. In: Jancsák Csaba, Krémer András (szerk.): Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek: Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 7.0. Szeged, Belvedere Meridionale 11-27.

A civilizációs korszakváltás és annak az ifjúságra gyakorolt hatása először a hatvanas évek társadalomtudósainak körében fogalmazódott meg. A korszakváltás jellemzőinek ábrázolására Zinnecker dolgozott ki egy tipológiát. Úgy vélte, hogy két ifjúsági korszakot különböztethetünk meg: az első az ipari társadalom átmeneti ifjúsági, a második a posztindusztriális társadalomra jellemző iskolai ifjúsági korszak (Zinnecker, 1993a).

Az *átmeneti korszak*ban a fiatalkor nem önálló életszakasz, hanem a gyerekkor utáni, a kenyérkereső és a családi életre felkészítő rövid időszak, amelyben az ifjúság viszonylag kevés társadalmi és kulturális önsúllyal bír. A teljes életpályájukon belül az ifjúsági életszakaszt kényszerű, ideiglenes eseményként élik meg a fiatalok, amelyben a felnőtt társadalomhoz idomulnak; szorosan kötődnek a felnőttek intézményrendszeréhez, legfőképp a munkahelyhez, a családhoz és a szűkebb szociokulturális környezethez. Az ifjúkor sajátosságainak érvényesítése helyett a fiatalok a kezdők társadalmi pozícióját foglalják el, így a munka világában, a családban és a társadalomban is a hierarchiában alárendelt szerepben vannak. Az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúkorról beszélhetünk tehát, amely főleg a szakma megszerzésére irányul, és amely után lehetővé válik a munkavállalás, amit gyorsan követhet a házasságkötés és az első gyermek megszületése (Gábor, 1993).

A hatvanas évektől a hagyományos osztályviszonyok összeomlásával, valamint az ifjúsági kezdeményezések és a fiatalság aktivizálódásának (pl. 1968-as francia diáklázadás) következtében az ifjúság kialakította a saját mintáit, így már nem csak a felnőtt társadalom mintakövetőivé, de mintaadókká is váltak. Ezen folyamatok hatására végül a kilencvenes évekre kialakult Európában az iskolai ifjúsági korszak (Gábor, 1993; Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003; Gábor – Jancsák, 2004; Gábor, 2004; 2006; Somlai, 2007; 2012). Az *iskolai ifjúsági korszak* létrejötté a nyugat-európai ifjúságkutatók által korábban leírt két trendet kínálta – a rendszerváltás után már a magyar fiataloknak is –, kialakult a munkanélküliség és a szabadidő szcenáriója (Gábor, 1993; 2004; 2006). Mit is jelentenek ezek a fogalmak?

A *munkanélküliség szcenáriójának* hatására igen korán létrejön a fiataloknak az a csoportja, melynek a társadalmi integrációjára csekély esély mutatkozik, így kialakul a társadalom alatti osztály reprodukciója. A piacgazdaság létrejöttével, az osztályrendszer átalakulásával – ami az oktatási és szociális intézmények „piacosításával” jár együtt –, az alsóbb társadalmi rétegek újratermelődése még tovább erősödik, tehát tovább nő azoknak a fiataloknak a száma és aránya, akiknek a társadalmi integrációja korlátozott. A munkaerőpiacon még inkább érvényre jutnak az oktatási rendszer szelekciós folyamatai, tehát egyre erősebben kirekesztődnek a munkaerőpiacról az iskolázatlanok, a szegények, a

fogyatékkal élők, az egészségügyi problémákkal küzdők, és az etnikai csoportokhoz tartozók³. Ez kétféle kockázattal is jár. Egyrészt ezek a fiatalok a szürke- és/vagy feketegazdaságba való integrálódással – vagy manapság csupán a közmunkaprogramból – tudnak anyagi javakra szert tenni, másfelől pedig létrejöhet egy olyan, tartósan munkanélküli csoport, amelyik kockázatot jelent a többségi társadalom tagjainak, egyebek mellett a szerfogyasztás és egyéb devianciák fokozott elterjedésével, amelyek prevalenciája magasabb a (tartós) munkanélküliek között. A munkaerőpiacon új problémák, esélykülönbségek is megfigyelhetők. Az egyik leglényegesebb a nemek közti egyenlőtlenségek problematikája – pl. üvegplafon, nemek közötti bérkülönbségek –, valamint a diplomás fiatalok munkaerőpiaci elhelyezkedésének nehézségei (Furlong – Stalder – Azzopardy, 2003).

A másik lehetséges út, a *szabadidő scenáriója* azonban letörli a stigmákat a nem-foglalkoztatottakról, akik egy ún. „dologtalan” szabadidős osztály alapját adják. E szerint a forgatókönyv szerint a tanulmányok folytatása felértékelődik, és a professzionális ifjúsági státus létrejöttével jár, amely a társadalom középosztályosodásához vezet. Ebben a megközelítésben tehát a fiatalok munkanélkülisége nem dologtalanságból vagy lustaságból, hanem a tanulás felértékelődéséből fakadó továbbtanulásból eredeztethető. A középosztályosodó fiatalok egyik fontos területévé válik a szabadidő, ezzel pedig kiépül a szabadidőipar (Gábor, 1993; 2004; 2006). A szabadidő funkciójának erősödése több területen is problémákat hordozhat.

Egyfelől az oktatási rendszerből a munkaerőpiacra való átmenet során rendkívül lényegessé válik a szabadidő szerepe, ezért tapasztalható egy ellentmondás: a tanulmányi idő meghosszabbodásának ellenére az ifjúság egyre fiatalabb korban (akár már középiskola alatt is diákmunka vagy a kötelező közösségi szolgálat keretében) találkozik a munkával. Ez a trend már középiskolás korban emeli azokat a követelményeket a fiatalok felé, amelyeket a munkaerőpiac elvár, és ezzel növeli a strukturális egyenlőtlenségeket és a fiatalok személyes problémáit is. A szabadidő lényeges területté válik a fiatalok továbbtanulási lehetőségeinek és a jövőbeli karrieresélyeik tekintetében is, hiszen igen értékes előnyök kovácsolódásához vezet annak eltöltési módja. Ha valaki már tizenévesen diákmunkákat vállal, vagy iskolai közösségi szolgálat közben jelentős kapcsolati tőkére tesz szert, akkor a későbbiekben előnye származhat abból, hogy a szabadidejét ilyen módon töltötte el.

Másodsorban, a szabadidős tevékenység egy fiatalon kialakult önálló fogyasztási státust követel meg, amely hatására a társadalomban eleve adott gazdasági egyenlőtlenségek mentén már a szabadidős tevékenységben is nagymértékben differenciálódik az ifjúság

³ Ezzel együtt azonban jelenleg Magyarországon munkaerőhiány van, a munkanélküli ráta pedig alacsony, 4%-os (I2). Ezek háttérben a migrációs folyamatok és a közmunkaprogram statisztika áll.

(Gábor, 1993). Különbségeket fedezhetünk fel azok között a diákok között, akik a szabadidejüket főleg „plázázással”, lézengéssel, bandázással vagy a közösségi oldalakon töltik, és azok között, akik délutánonként sportedzésre, művészeti foglalkozásra, szakkörre vagy nyelvi, esetleg informatikai különóra járnak.

A hatvanas évek második felétől fordulatot figyelhettünk meg a fiatalok orientációs mintáiban is. Az egyén kiszolgáltatottságára az individuuum kibontakoztatásának aktivitása lesz a válasz (pl. aktív, kulturális időtöltés, különféle ifjúsági egyesületekben való részvétel megnövekedése stb.), amely a felnőtt társadalomban megjelent konfliktusok fokozódásával, növekvő politikai érdeklődéssel, a döntésekbe való beleszólás erőteljes követelésével jár együtt (Gábor, 1993; Jancsák, 2013).

A rendszerváltás után, a magántulajdon alapú piacgazdaság megjelenésével a nyugat-európai fiatalok körében tapasztalt leglényegesebb folyamatok a magyar fiatalok között is uralkodóvá váltak (Gábor, 2004). A kilencvenes években már Magyarországon is megteremtődtek az oktatási rendszerben eltöltött idő növekedésének feltételei – a gazdasági-technológiai fejlődés, a középosztályosodás, a fogyasztás elterjedése, a közoktatás, majd a felsőoktatás expanziója –, így hazánkban is kialakult az új, iskolai ifjúsági korszak, ami egyre fokozódó emancipálódási törekvésekkel járt együtt a fiatalok körében (Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003; Gábor, 2004; 2006; Jancsák, 2013). Csákó Mihály (2004) kiemeli, hogy az a folyamat, amelyet különböző szerzők posztindusztrializmusnak, globalizációnak neveznek, már korábban kezdte éreztetni a hatását, azonban a rendszerváltás volt az, ami lehetővé tette a változások elterjedését. A magyarországi ifjúság rendszerváltás utáni átalakulásait a globalizáció kihívásainak is felfoghatjuk; ennek hatásaként az ifjúsági korszakváltás hazánkban rendkívül gyorsan zajlott le, és köszöntött be az iskolai ifjúsági korszak (Gábor, 2004). Furlong és munkatársainak kutatásai szerint (2003) az ezredforduló végére a magyar fiatalok a kilencvenes években megélt társadalmi fejlődés eredményeképpen hasonló helyzetbe kerültek, mint az Európai Unió országainak fiataljai. Emiatt kijelenthetjük, hogy az ezredforduló után a magyar fiatalok ugyanazokkal a kihívásokkal néznek szembe, mint nyugat-európai társaik, bekövetkezett tehát az ifjúsági korszakváltás. A magyar és nyugat-európai fiatalok hasonló helyzete nem csak az oktatási rendszerben (a bolognai folyamat elindulásával), de más területeken, például a szabadidős tevékenységek, és ezáltal a kultúrafogyasztás átalakulásában is megmutatkoznak.

Az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalkor egy olyan, viszonylag önálló életperiódus, melynek folyamán jellegzetes társadalmi életmódok, kulturális formák és politikai minták jönnek létre a többségi társadalom tagjai között (Gábor, 1993). A relatíve önálló oktatási intézmények látogatásán keresztül az ifjúsági életszakasz autonómiája növekszik, emellett

pedig a fiatalok elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei mellett mérséklődik, amelyben a kereső munka a családi intézmény rendszerébe történő betagolódást jelenti. Az ifjúkor már nem szorítkozik az iskolához kapcsolódó végzettség által elérhető karrierre, hanem iskolán kívüli karrierre alakul ki, egyebek mellett a zene, a művészetek, a sport, a tánc stb. területén (Gábor, 1993).

Az iskolai ifjúsági életszakaszban a fiatal felnőttek mentesülnek egy időre a felnőttlét kötöttségeitől, amely hozzájárul, hogy egyre magasabb arányban sajátítsanak el kulturális tőkét azáltal (például külföldi munkavállalással, önkéntes tevékenységgel), hogy az iskolai tanulmányaik befejezésére egyre növekvő idő áll rendelkezésükre. A képzési idő meghosszabbodásának következtében olyan, a kereső tevékenység kényszere alól felmentett iskolai ifjúsági életszakasz születik meg a többségi társadalom tagjainak körében, amelyben széles tere nyílik a személyes időfelhasználásnak, és az egyéni aktivitásoknak, hobbitevékenységeknek is (Gábor, 1993).

Az ifjúsági korszakváltás sarkalatos pontja tehát a társadalmi reprodukció átalakulása, az iskolai tudás felértékelődése, az ifjúkor meghosszabbodása, az „amatőr” ifjúsági státus professzionális státussá válása (Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003; Gábor, 2003; 2004; 2006; Somlai, 2007; Jancsák, 2013). Az „új ifjúság” életstílus, értékrend, nemi szerepek, magatartásforma, valamint mentalitás tekintetében is eltér a korábbiaktól; a nemi különbségek elmosódtak, hamarabb létesítenek szexuális kapcsolatot, hamarabb próbálják ki a drogokat, a materiális értékek (pénz) helyett a posztmateriális értékek (lelki béke, önmegvalósítás) kerülnek az életük középpontjába (Gábor, 2004; Gábor, 2006; Somlai, 2007).

A fiatalok értékrendjének erős szervező elvévé az individualizmus, illetve a karriervágy vált, és ez hozta magával a párválasztási szokások változását is; szabadabbak lettek, gyakoribb a partnercsere, valamint folyamatosan nő a szinglik száma is (Utasi, 2004). A házasságok száma a rendszerváltáshoz képest jelentősen csökkent, ám 2010 óta (I3) a családtámogatási rendszer hatásaként némileg nőtt, illetve az az életkor is kitolódik, amikor házasságot kötnek a fiatalok. Míg 1999-ben a férfiak átlagosan 27, a nők pedig 24,2 évesen kötöttek házasságot, addig 2013-ban már 32,3, illetve 29,5 évesen (Murinkó – Spéder, 2015).

Az ifjúsági életszakasz kibontakozása szükségessé tette az ifjúság fogalmának újraértelmezését is, ezért Zinnecker bevezette az ifjúsági moratórium definícióját. *„Az iskolai ifjúsági korszak ifjúsága e megközelítésben leírható mint képzési vagy kibővített moratórium, az átmenet ifjúsági korszaka pedig mint a munkába lépésre és a családalapításra felkészítő fázis, korlátozó vagy rövidített moratóriumként. A moratórium a mindennapi cselekvések, az életpálya és a társadalmi csoport-hovatartozások társadalmi intézményesülésének alapkategóriája”* (Gábor, 1993: 9). Ez azt jelenti, hogy az ifjú életszakaszok

differenciálódnak. A klasszikus fiatalkor, ami körülbelül a 15. életévtől a 20 éves korig tart, lényeges „toldással” bővül, méghozzá egy társadalmilag szabályozott új életszakasszal, amely az ifjúkor és a felnőttkor közt található, és amelynek a tagjait posztadoleszcenseknek nevezzük. A fő jellegzetessége ennek az új életszakasznak, hogy még nem helyezkednek el stabil, állandó pozícióban a munkaerőpiacon fiatalok, valamint korlátozottabb a felelősség is az olyan standard intézményekkel szemben, mint a család és a politikai rendszer. A „klasszikus” ifjúsági státushoz képest a posztadoleszcensek önálló polgárok, akik felnőtt jogukat minden tekintetben gyakorolhatják, azonban a felnőttlétet nem a keresői tevékenység, a házasság vagy a családalapítás jelenti, hanem a kulturális, politikai és fogyasztói szférában való állandó részvétel (Zinnecker, 1993b). Gábor Kálmán szerint (1993) az ifjúsági korszakváltás leginkább arra hívja fel a figyelmet, hogy a modern társadalmakban a hagyományos osztályszerveződést a generációs szerveződés válthatja fel.

A következőkben az „új ifjúság” átalakult életmódjából fakadó változásokra, így egyebek mellett a tanulási idő meghosszabbodására, valamint a felsőoktatási expanzió következményeire térünk ki.

1.1. Az oktatási és munkaerő-piaci átalakulások és hatásaik

Zinnecker kutatásai alapján (Zinnecker [1986] 2006) a fiatalok társadalmi identitása három cselekvési területtől függ: a képzési rendszertől, a szabadidő rendszerétől, valamint a flexibilis alulfoglalkoztatottság rendszerétől. A fiatalok jövőjét az ezen a három területen való szinkron részvétel alakítja. Gábor Kálmán (1993; 2000) és Pikó Bettina (2005) szerint az elmúlt évtizedekben a legfontosabb átalakulások a fiatalok életstílusában jelentkeztek, amelyek a tanulási idő meghosszabbodásából, az önálló életkezdés kitolódásából, valamint a fogyasztói társadalom hegemoniájából következnek. Vaskovics (2000) úgy véli, hogy az elnyúló iskolai képzés, a munkanélküliség és a nehéz elhelyezkedés a modernizáció során bekövetkezett társadalomszerkezeti változások következményei. A posztindusztriális társadalmakban nagyobbak és nyíltabbak lettek a tízen- és huszonévesek egyenlőtlenségei; a fiatalok leghátrányosabb csoportjainak – az alacsony iskolai végzettségűek, a rurális területen élők és a romák – nincs sem szakképzettsége, sem munkahelye (Furlong – Azzopardi – Stalder, 2003; Somlai, 2012).

A kilencvenes évek végén kezdődött felsőoktatási expanzió eredményeként ugrásszerűen megnőtt a felsőoktatásban résztvevők száma, illetve aránya is. Lukács kiemelte (2004), hogy bár ezt az expanziót többen tömegesedésnek nevezik, valamint úgy értelmezik, hogy mindössze megnő a felsőoktatásban tanulók aránya, azonban többről van szó, hiszen nemcsak a fiatalok korábbihoz képest egyre nagyobb aránya jut be felsőoktatási

intézményekbe, hanem folyamatosan egyre többen és többen fognak tanulni főiskolákon és egyetemeken. A diákok tehát hosszabb ideig és nagyobb létszámban tanulnak majd, és közben növekvő létszámban tolják ki a képzési idejüket is; halasztanak, képzést váltanak, így egyre idősebb korban szereznek diplomát. Ma már látjuk, hogy ez nem így történt, azonban mielőtt erre kitérnénk, érdemes jobban megvizsgálnunk az expanzió jelenségét.

A felsőoktatási expanzió kapcsán a mindennapi diskurzusban két lényeges nézőpontot szoktak hangsúlyozni a téma szakértői. Az első szerint túl sok hallgatót iskoláznak be, ennek következtében csökken az oktatás színvonala, míg a másik szerint nem megfelelő megoszlásban veszik fel a felsőoktatásba a hallgatókat, tehát nem azokra a szakokra, illetve nem olyan arányban, ahogy ez a társadalomnak és nekik is a későbbi elhelyezkedésük szempontjából ajánlott lenne (Lukács, 2004).

További viták alakultak ki a kutatók között arról is, hogy vajon az expanzió következtében a magyar oktatási rendszerben csökkentek vagy nőttek-e a tanulók közötti esélyegyenlőtlenségek. Az egyik uralkodó nézet szerint az oktatási rendszer nyitottabb lett a szerkezetátalakulásoknak köszönhetően, míg mások inkább azt emelik ki, hogy a kilencvenes évek változásai „elitközpontúságot” eredményeztek. Az első megközelítés képviselői az oktatási rendszer diverzitását, a második pártolói pedig annak kettészakadását, illetve az iskolázatlan, rurális társadalmi csoportok gyermekeinek növekvő mértékű kirekesztődését hangsúlyozzák (Gábor, 2004).

Az oktatási rendszer expanziójával egyszerre növekedett az iskolai verseny is. A továbbtanulásért folyó verseny – ami az elmúlt évek felsőoktatási átalakításainak, a keretszámok szűkítésének, és egyes szakok fizetőssé tételének okán egyre élesebb – egyre komolyabb anyagi beruházást jelent a szülőknek. Ennek oka, hogy minél hosszabb ideig szeretnének tanulni a fiatalok, annál jobban nő a pénzügyi ráfordítás mértéke is. Időközben a diákoknak is egyre többet kell tenniük annak érdekében, hogy versenyben maradjanak. A legfőbb beruházást az iskolán kívüli tanulás – különórák, szakkörök – jelentik, amellyel tovább növelhetik a kulturális tőkájüket, ám az ezeken való részvétel a szülői háttértől függ leginkább. Tőkenövelésre alkalmas többek között a nyelvtanulás, az informatikai továbbképzés, az egyetemi felvételre történő felkészítés vagy a külföldi (rész)képzés is⁴. A verseny a továbbtanulásért osztály-hovatartozástól függően eltérően alakul, tehát már itt is kitűnik egyes társadalmi csoportok gyermekeinek a leszakadása. Az elmúlt években folyamatosan csökken a hátrányos helyzetű hallgatók száma a felsőoktatásban (Hegedűs, 2016). Az alacsony státusú – falusi, roma stb. – fiatalok esetében igen hamar kialakulhat egy

⁴ A hallgatói mobilitás is megnövekedett; ma már évről-évre gyarapszik a hosszabb-rövidebb ideig külföldön tanulók száma, de egyre több a külföldre kihelyezett tagozat, vagy képzés, amelyeket több országban egyszerre, vagy távoktatási formában hirdetnek meg (Lukács, 2004; I4).

olyan csoport, ami csekély eséllyel tud integrálódni a munkaerőpiacra, így – ahogy korábban már bemutattuk – létrejön a társadalom alatti osztály reprodukciója. Az oktatási expanzió tehát a területi, etnikai és származási egyenlőtlenségek fennmaradása, illetve újratermelődése mentén következik be (Zinnecker, 1993a; 1993b; Andy – Stalder – Azzopardy, 2003; Gábor, 2004). Ezen túl kitermelődnek azok a felsőoktatási intézmények, amelyeket főleg az alsóbb társadalmi rétegből származó fiatalok preferálnak.

Mára egyes nézetek szerint az oktatás expanziója meg is szűnt, de mindenképpen lelassult (Kozma, 2010). A Magyar Ifjúság 2016 eredményei szerint (I1) az oktatásban részt vevők aránya 2008 óta folyamatosan csökken (2008-ban 46%, 2016-ban 40%), a 15-29 éves fiatalok csaknem fele (47%) nem tervezi, hogy újabb tanulmányokat folytasson. Minden korosztályban csökkenést tapasztalhatunk az iskolarendszerben való részvétel tekintetében. A 2008-as csúcsot követően a 15-19 évesek 86%-a (2008: 88%), a 20-24 évesek 34%-a (2008: 40%), a 25-29 évesek 9%-a (2008: 13%) folytat tanulmányokat. A KSH eredményei hasonló képet mutatnak. A tankötelezettség 16 évre való csökkentése nyomán egyre kevesebben szereznek szakképzettséget (I5), és hasonló változások indultak el a felsőoktatásban is, ahová egyre kevesebben jelentkeznek. A 2008-as mélypont után (66 963 jelentkező, 52 081 felvételt nyert hallgató) 2010-ben 100 777 fő jelentkezett a felsőoktatásba, amelyből 65 503-at fel is vettek. 2016-ban viszont már csak 79 284-en jelentkeztek és 52 913-an kezdhették meg a tanulmányaikat (I6). Ezek az eredmények is alátámasztják a felsőoktatási expanzió lelassulását Magyarországon (Kozma, 2010).

Az oktatás expanziójára a gazdasági fejlődés gyakorol nyomást, ugyanis a munkavállalóktól mindinkább több, valamint magasabb színvonalú készséget várnak el. Az expanzió tehát szorosan összefügg a munkaerőpiaccal, így a munkanélküliséggel is, ugyanis a fiatalok munkájára egyre idősebb életkorban van szükség, emiatt nehezkesebbé válik az elsődleges munkaerőpiacra történő belépésük is; megszűnt a munkába állás korábbi biztonságos, szinte azonnali lehetősége. Az oktatási intézmények meghosszabbodott látogatása olyan életmódot épít ki, amelyik jelentősen túlmutat a közoktatás és a felsőoktatás közvetlen tanuló és tanító színterén. Ez kiterjed a további életterületekre is, lényegében felmentést adva a családalapítás alól (Gábor, 2003; 2012). Egyre kevesebben járják be a hagyományos életútszakaszokat⁵ (iskola – munkavállalás – eljegyzés – házasodás – elszakadás a szülői háztól, önálló háztartás kialakítása – gyermekvállalás) (Somlai, 2007). Giddens szerint a mai fiatalok életútja projektekből áll, amelyek autonómok, változtathatóak –

⁵ Az életszakaszok sok esetben össze is keverednek, hiszen jónéhányan dolgoznak az egyetem mellett valamilyen diákmunkát, ám a diplomaszerezés után mégsem tudnak elhelyezkedni sokan közülük, így munkanélküli státuszba kényszerülnek. Megjelent emellett azoknak a csoportja is, akik a munka mellett visszaülnek az iskolapadba, hogy tovább képezzék magukat, esetleg valamilyen teljesen új végzettséget szerezzenek (Borza, 2012).

így az egyén jövőbeli tervei is folyamatosan változhatnak – nem kapcsolódnak egymáshoz, nem feltétlen alkotnak egy koherens egészet (Rácz, 2009).

Ezen folyamatok mellett azonban az ifjúsági életformának egy jellegzetes kettős mozgásformáját figyelhetjük meg: a gyermekkor és az ifjúság párhuzamosan „siet” és „késik”, valamint „felgyorsul” és „lelassul” (Zinnecker, 1993b). A belépés a főfoglalkozású keresői pozícióba általában későbbre tolódik – attól függetlenül, hogy a munkaerőpiacra viszont már korábban is beléphetnek például diákmunkák keretében –, a felnőtt lét cselekvési lehetőségei (pl. önálló fogyasztói tevékenység; nyelvtanulás elkezdése) pedig a korábbi életkorokba csúsznak vissza. A társadalmi fejlődés mindkettőnek kedvez: vagyis váljunk korán nagykorúvá, vegyük ki a részünket önállóan a fogyasztásból és a felnőtt társadalom életmódjából, de minél később találjuk meg a helyünket a munkaerőpiacon a folyamatos keresői tevékenység keretei között, ugyanis az önálló (kultúra-)fogyasztókra nagy szükség van a fogyasztói társadalom fenntartásának szempontjából (Zinnecker, 1993b).

Az ifjúkor meghosszabbodása mellett ez ma világszerte öngerjesztő folyamat is: a magasabb képzettségű szülők a gyermekeik számára is magasabb, sőt a saját magukénál is magasabb képzettséget szeretnének (Gábor, 1996; 2004; Lukács, 1996; Csoba, 2013). Zinnecker (1993b) a kulturális tőke iskolán kívül megszerzett, magasabb képzettséget, előnyt kovácsoló készségeket adó elemeit „kulturális címeknek” hívja. Úgy véli, hogy a családoknak és a fiataloknak a kulturális címek megszerzéséért folytatott konkurenciaharca elősegíti ennek az életkornak a kitolódását, ugyanis minél több időt szánnak arra, hogy a fiatalok magasabb kulturális tőkére tegyenek szert, valamint a címek révén bebiztosítsák a helyüket a társadalomban és a munkaerőpiacon, annál előnyösebb helyzetbe kerülnek a társadalmi térben lezajló pozícióharcokban, ugyanis az időtényezőnek döntő és újszerű szerepe van. Ez magyarázza azt a régóta érvényesülő tendenciát, hogy meghosszabbodik a fiatalok „reprodukciós ideje”, tehát időben kitolódik egyebek mellett a munkába állás és családalapítás is (Zinnecker, 1993b). A megnövekedett munkahelyi elvárások erőteljesen behatolnak a fiatalok magánszférájába is, amelynek következtében fokozódik a családalapítás, illetve a gyermekvállalás folyamán a munkahely elvesztésének veszélye is. Kifejezetten igaz ez azon nők esetében, akik a nagy karriert és magas fizetéseket biztosító multinacionális vállalatoknál, magáncégeknél dolgoznak. Az állandó munkahely megszerzését gátolja, hogy megnövekedett a fiatal munkavállalók kiszolgáltatottsága is (Gábor, 2004).

Az oktatási expanzió hatására – mint ahogy korábban a Kádár-rendszerben, vagy a rendszerváltás következtében is –, és a túlképzés miatt az alacsonyabb iskolai végzettségűek nagyobb valószínűséggel lesznek munkanélküliek, mert a magasabb végzettségűek kiszorítják őket az elsődleges munkaerőpiacról még annak árán is, ha nem a végzettségüknek megfelelő,

hanem attól rosszabb munkát kell elvállalniuk. A jelenlegi, diplomát igénylő munkaerőpiaci pozíciókba kerülnek be a végzett diákok, majd pedig az alacsonyabb képzettséget igénylő állásokban helyezkednek el. A Magyar Ifjúság 2012-es adatfelvételei alapján a diplomások 68%-a dolgozik diplomához kötött szellemi munkakörben, 23%-uk diplomához nem kötött szellemi munkakörben, 9%-uk pedig fizikai munkát végez (Gazsó, 2013). További következmény, hogy a diploma értéke is csökkent, ám a diploma bérelőnye ennek ellenére is jelentős⁶ (Borza, 2012).

A 19. század végétől jelentkező technológiai újdonságokhoz az ifjúság volt képes a legeredményesebben alkalmazkodni. Az ekkor felnőtté vált fiatalok szembesültek legelőször azzal, hogy tudásuk elavulttá válhat, ezért az állandó frissítést igényel (Horkai, 2004). Csepeli György (2006) ezt úgy fogalmazza meg, hogy ma végzettség helyett „végzetlenség” van, hiszen nincs az a diploma, ami után valaki azt hihetné, hogy nem kell többet tanulnia; így előtérbe került és a minél sikeresebb boldogulás miatt fontossá vált az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) folyamata. Ehhez kapcsolódóan az elmúlt néhány évtizedben az oktatás területén az internet és az IKT-eszközök terjedésével egyre nagyobb teret nyertek az e-learning programok, amelyek költséghatékonyabbá, rugalmasabbá és kényelmesebbé tették a továbbtanulást, ezzel is elősegítve az élethosszig tartó tanulást. Ezen túl a különböző mobilitási lehetőségeket (pl. Erasmus+, Campus Mundi stb.), illetve a bolognai folyamatot kell kiemelnünk, amelyek közös célja a kompetenciák és nyelvi készségek fejlesztésén túl az élethosszig tartó tanulás propagálása is (I8). A KSH vizsgálatai szerint folyamatosan nő a felnőttképzésben részt vevők száma és aránya, ami bizonyítja, hogy egyre többen ismerik fel, hogy az élethosszig tartó tanulás a munkaerő-piaci pozíció megszerzése és megtartása szempontjából kardinális kérdéssé vált⁷ (I9).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az elmúlt néhány évtized gazdasági, társadalmi változásainak hatásaként jelentős átalakulások zajlottak le mind az oktatásban, mind a munkaerőpiacon. A fiatalok képzési ideje kitolódott, átalakult az oktatási rendszer, a tömegesedéssel pedig egyre többen tanulnak tovább, a diplomát szerzők aránya is nő, így a diplomával nem rendelkezők kiszorulhatnak a munkaerő-piacról azáltal, hogy számos, középfokú végzettséggel betölthető pozícióba is inkább a diplomás fiatalokat várják. De

⁶Az OECD vizsgálatai szerint 2011-ben Európában Magyarországon volt a második legmagasabb a diplomások bérpriumiája; a 25-64 éves diplomások körében +107%. Az OECD átlagában ez a prémium csaknem fele, +57%-os (I7)

⁷A KSH kutatási alapján egy rövid – valószínűleg a gazdasági válságnak betudható – csökkenő tendencia után 2010-től egyre többen tanulnak felnőttképzésben, a Közép-magyarországi régióban egy év alatt csaknem megduplázódott ez az arány (2014-ben a 25-64 éves felnőttek 4%-a tanult, míg 2015-ben már 9,3%-uk), míg a Közép-dunántúli régióban kb. háromszorosára emelkedett a tanulmányokat folytatók száma egy év alatt (I9).

milyen hatása van ezeknek a folyamatoknak a családalapítási szokásaikra, valamint a családi szocializációra? A következőkben erre térünk ki.

1.2. A család mint elsődleges szocializációs ágens hatásainak változása

A társadalom egyik legjelentősebb változását az élethelyzetek és életutak individualizációja jelenti. Az individualizáció előrehaladását jelzi egyebek mellett az életstílusok pluralizálódása, a család új formái, az alternatív kultúrák és az újfajta társadalmi mozgalmak létrejötte, illetve a fiatalok korai önállósodása is (Gábor, 1993; 2004).

A korai önállósodás a szabadidő-tevékenységhez is kapcsolódik, és a korábban felvázolt, a továbbtanulási lehetőségekre irányuló hatásain túl, olyan életeseményekhez kapcsolódik, mint az első önálló szórakozás, valamint az első szexuális tapasztalatok megszerzése (Gábor, 2004). Ezeken túl a szabadidős tevékenységek piacfüggő átalakulása azzal is jár, hogy a diákok egyre fiatalabb korban, akár már általános iskolában folytathatják azokat a szabadidős tevékenységeket, amiket a felnőttek, ez pedig komoly veszélyekkel is járhat (pl.: szórakozóhelyek látogatása, dohányzás, alkoholfogyasztás, droghasználat) (Furlong – Stalder – Azzopardy, 2003).

Somlai Péter (2004) a szocializációs ágensek változása kapcsán különös hangsúlyt fektet annak biológiai hátterére is. Kiemeli, hogy míg a 20. század elején a lányok első menstruációja, azaz a felnőtté válásuk, a felnőttnek tekintésük a tizennegyedik életévhez közelebb esett, a fiúknál a felnőtté válás még később következett be a biológiai érésel, tizenöt éves kor körül. Ez az életkor száz év alatt több mint két évvel csökkent, ami azt jelenti, hogy minimum két évvel előbb köszönt be manapság a serdülőkor (ma a biológiailag éretteket már nem tekintjük felnőttnek), de vajon mikor ér véget? Mikor lesz valakiből felnőtt?

Somlai (2004) szerint ennek négy dimenziója lehet: amikor az embernek gyereke lesz; amikor a tinédzser elköltözik otthonról, saját háztartása, lakása lesz, önálló életet kezd; amikor befejezi a tanulmányait és elkezd dolgozni; házasságkötésre vagy tartós párkapcsolatra kerül sor. Somlai (2004) kiemeli, hogy a fenti négy dimenzióból a legelső az, amely irreverzibilis, ugyanis a 20. században a közegészség és a gyógyszerek, ellátási formák fejlődésével csökkent a csecsemőhalandóság, így a gyerekek egyre nagyobb számban maradtak életben, érték el a felnőttkort, ezt a folyamatot nem lehetett visszafordítani. Ezzel szemben a másik három dimenzióban visszafordíthatóvá váltak az események. Ezek olyan események az egyén életében, amelyekről korábban évszázadokig ugyancsak azt gondolták, hogy irreverzibilisek, hiszen ha valaki egyszer befejezte a tanulmányait, akkor az végleges döntés volt, nem kezdte újra azokat. Ez ma már nem ennyire egyértelmű, hiszen ahogy az

oktatási helyzet változásai között már bemutattam, az iskola, vagy akár egy munkahely befejezése után újra elkezdhet az egyén tanulni, tovább- vagy átképezheti magát, a pályaválasztás tehát már nem feltétlenül az élet végéig tartó döntés. A tanulás és a munka tehát nem szekvenciális, egymás után következő változás, hanem akár párhuzamosan is folynak és folyhatnak is nagyon sokáig (Csoba, 2013).

A párválasztás kapcsán Somlai (2004) hangsúlyozza, hogy a házasságok korábban is felbomlottak, csupán hivatalos válásra nem volt lehetőség. A házasságkötés azonban az egyén életútjában más változásokhoz, pl. a saját lakás vásárlásához, a munkavállaláshoz, az első terhességhez is kapcsolódott, kapcsolódhatott. Az életút szekvenciális menetének részét képezte, hogy a kamaszkor végén számos változásra kerül sor egyszerre a fiatal életében, melyeknek hatására felnőtté válik. Ma azonban már egy olyan világban élünk, melyben a folyamatok visszafordíthatóak; a fiatalok elköltöznek a szüleiktől, majd visszaköltöznek, párhuzamosan munkát vállalnak és tanulmányokat folytatnak, az egyiket abbahagyják, majd a másikat folytatják, a házasságkötés előtt vállalnak gyereket, vagy akár meg sem házasodnak.

Ezen változásokkal egy időben az egyén és a társadalom között újfajta, közvetlen kapcsolat jött létre, az eddigi közvetítők (csoportok, intézmények) pedig elvesztették korábbi jelentőségüket (Beck, 2003). A fiatalokat közvetlenül ellenőrző intézményeket (munkahely, család) közvetett ellenőrző intézmények (média, fogyasztóipar) váltják fel (Gábor – Kabai – Matiscsák, 2003, Gábor, 2006; Jancsák, 2013). Ezt a folyamatot elősegíti, hogy az elmúlt évtized felgyorsította a kommunikációs csatornák átalakulását is, módosítva ezzel azok évszázadok óta hagyományosnak mondható formáit (Bauer – Déri, 2011).

Az egyénnek a különböző életszakaszokban (óvodás-, általános iskolás, kamaszkor, fiatal felnőttkor, felnőttkor, időskor) más-más kihívásokkal, feladatokkal kell szembenéznie, amelyeken régen a család vagy valamilyen rituálé (pl. felnőtté avatás, ballagás stb.) segítette át őket, ám az egyén individualizációjával magára marad ezekkel a kihívásokkal (Arnold, 2011). Az oktatási rendszerben töltött idő meghosszabbodásával a különböző életesemények egymásutániságát azok egymásmellettsége váltja fel. A fiatalok sokszor már tanulmányaik befejezése előtt munkába állnak, a házasságot megelőzi az állandó partnerrel történő együttélés, amely egyre fiatalabb korban érkezik el (Gábor, 2004).

McCrinkle és Wolfinger (2014) szintén kiemelik, hogy manapság más életszakaszokból áll egy emberöltő, mint korábban. A 19. században gyerekkorról majd felnőttkorról beszélhettünk, tehát egy bizonyos életkor elérése vagy egy felnőtté avatási „szertartás” (pl. első menstruáció) után felnőttként tekintettek az egyénekre. A 20. században a gyerekkor és a felnőttkor közé beékelődött a kamaszkor is. A 21. századtól ez tovább differenciálódott; a gyerekkor után egy „köztes” állapot következik, mielőtt beköszöntene a

kamaszkor. A kamaszkor után fiatal felnőttekről, majd pedig „kippers”-ökről⁸ beszélhetünk. A fiatal felnőttek esetében az egyetemista korosztályt jelentik, akik bár életkorilag felnőttek, még szüleik tartják el őket, utóbbiak pedig azok, akik bár dolgoznak és önálló egzisztenciával rendelkeznek, mégis a szüleik anyagi támogatását élvezik. Őket nevezhetjük Mamahotel-lakóknak is. Ugyanezt az életkori szakaszt Arnett (2000) készülődő felnőttkornak („emerging adulthood” (Lisznyai, 2010)nevezi, ennek kapcsán elterjedt a kapunyitási pánik fogalma (Vida, 2010), amely a felnőtt életbe való lépés szorongásait jelenti. A következő életszakasz a felnőttkor szakasza, amelyben már elszakadnak szüleiktől és saját családot alapítanak. Ezt követi a karrierváltás szakasza, amelyre nőknél leginkább a gyermekek születése után a munkaerő-piaci reintegráció során lehet számítani. Az utolsó életkori szakasz az időskor, amelyet a munkaerőpiactól való elszakadás jellemez.

Az ifjúságot egy időre a társadalom felmenti az önálló családalapítás alól, és ezzel – ahogy már említettem – a fiatal polgárok külön státusát nyerik el (Gábor, 1993; Zinnecker, 1993b). Ezek eredményeképpen a jelentős mértékben megváltoznak a családon belüli kapcsolatok is; a fiatalok korábban válnak önállóvá, a szülő és gyermeke közötti kapcsolat rugalmasabb. Ennek hatására korábban létesítenek partnerkapcsolatokat vagy válnak ki a szülőkkel való együttélés kötelékéből (Zinnecker, 1993b; Kabai, 2006). Ennek következtében azt az időpontot, amikor a fiatalok a szülői házból való különköltözést tervezik, az legfőképp a házassággal vagy a partnerrel való összeköltözés időpontjával egyszerre tehető, kevésbé kapcsolják a tanulmányaik befejezéséhez, vagy a munkába állás eltervezett időpontjához úgy, mint korábban (Gábor és mtsai, 1998). A családi kapcsolatokban megjelent a „lavírozás” stratégiája, magyarul a gyermekeket és a szülőket egymáshoz kötő kapocs rugalmasabbá válik; hol közelebb vannak egymáshoz a felek, hol nagyobb szabadságot adnak egymásnak. A szülői háztól való elszakadás folyamatában is teret nyer az életvezetés és az életpálya-tervezés individualizálódásának tendenciája (Zinnecker, 1993b).

Bár az individualizáció folytán a családhoz fűződő hagyományos kapcsolat, illetve maga a család is átalakult, a fiatalok mégis hosszabb ideig szorulnak rá a szülők anyagi támogatására. Ennek oka – ahogy korábban említettük –, hogy nincs állandó hivatásuk, illetve egy részük egyre hosszabb időre tolja ki a tanulmányait⁹ is. Borza (2012) hozzáteszi, hogy egy igen ambivalens jelenségről van szó, ugyanis bár életkorukat tekintve felnőttek, még nincs állandó keresetük, így a család eltartottként tekint rájuk, visszaköltöznek, vagy el sem költöznek otthonról, nem képesek magukat önállóan fenntartani, így a szüleik anyagi

⁸ A szerző egy mozaikszó megalkotásából hozza létre ezt a fogalmat, melynek jelentése: „Kids in parents’ pockets eroding retirement savings”, magyarul: Fiatalok, akik felélik a szüleik nyugdíjas tartalékait.

⁹ 2003-ban a diplomát szerzők átlagos életkora 27, a csak nappali tagozaton tanulók átlagos életkora pedig 25 év volt (Kacsuk idézi: Arnold, 2011), 2009-ben már 28 évesen szereztek diplomát átlagosan a fiatalok (Kiss – Veroszta, 2010).

forrásaikra kell támaszkodniuk. Ezt a jelenséget szokás „mamahotelnek” is nevezni, ami arra utal, hogy a fiatalok felnőtt koruk ellenére nem költöznek el otthonról, valamint a szüleik anyagilag támogatják és teljesen ellátják őket – főznek nekik, takarítanak utánuk stb. –, tehát szinte olyan kiszolgáltatásban részesülnek, mint egy hotelben¹⁰ (Csizmadia – Tóth, 2014).

A gyermekkor és az ifjúság korai önállóságát ezeknek az életszakaszoknak az ellenőrei, a szabadidő- és a kultúraipar közvetítik; ehhez a gyerekeket és a fiatalokat már korán vevőknek és fogyasztóknak kiáltják ki a hosszú távú piaci érdekek szolgálatában. A gyerekek ízlésformálása már pici korban elkezdődik – elég csak a számukra készített tévéreklámokra gondolnunk –, sokkal előbb, mint hogy valós és önálló vásárlási döntéseket volnának képesek hozni. Ez a jelenség az előrehozott kulturális szocializáció része (Zinnecker, 1993b).

Mindent egybevetve az individualizációs folyamatok erősödésével a család veszített jelentőségéből, azonban a fiatalok mégis hosszabb ideig támaszkodnak a szüleikre, annak ellenére, hogy a nukleáris családnak a jelentősége csökken, vagy elvész erre az életkorra. A család súlyának ambivalens csökkenésével egyre nagyobb szerep jut az interperszonális kapcsolatoknak, amelyek azonban szintén átalakultak az elmúlt években, és a kapcsolattartás szintere áttolódott az online világba. A következő fejezetben ennek ismertetése a cél.

1.3. Az internet és az IKT-eszközök terjedésének következményei

Az internet¹¹, a globális információs csatornák megjelenésének és elterjedésének következtében kialakuló hálózatok miatt az egyének az individualizáció folytán meggyengült lokális kapcsolataik ellenére sem maradtak közösségek híján. A hálózatok virtuális tereket hoztak létre, amelyek mind tértől, mind időtől függetlenek. Ezen virtuális terek a fiatalok új találkozási pontjaivá, internetes közösségek megalakítóivá váltak (Castells, 2005). Az elektronikus térben folyó találkozások esetében olyan cseréről van szó, amelyben mindkét fél folyamatosan ad és kap, tehát a tranzakció során mindkét fél – vagy akár még több – nyer (Csepeli – Prazsák, 2010).

¹⁰A Magyar Ifjúság 2012-es adatfelvételei szerint a 15-29 éves fiatalok 41%-a nem tervezi a szüleitől való különköltözést a közeljövőben, mind a gyermekvállalást, mind a házasságkötést egyre későbbi életkorokra tervezik. A Magyar Ifjúság 2016 alapján ezen életkorok tovább növekednek; átlagosan 27-28 éves korukban költöznének el szüleiktől és 28 éves korukra tervezik a gyermekvállalást is (11).

¹¹ A fejezet a következő tanulmány kibővített változata: Galán Anita (2013b): Internetezési szokások és internetfüggőség a generációs változások tükrében. In: Koncz István – Szova Ilona (szerk.): "Együtt a biztosabb tudományos karrierért, a jövőtervezésért" című VII. Ph.D.-Konferencia előadásai (Budapest, 2013. október. 11.). Budapest, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület 267-276. A fejezet egy része feltöltésre került a DEA rendszerbe a szerző 2013-as szakdolgozatának (Internetezési szokások és internetaddikció-vozságát a 12. osztályos debreceni fiatalok körében) részeként.

A hálózatosodás következtében a magyar fiatalok a legfejlettebb országok fiataljaihoz hasonlóan „digitális ökoszisztémában” élik mindennapjaikat, azaz a kulturális ingerek nagy része azonos (Ságvári, 2012a). Ebben a virtuális világban, a virtuális kapcsolatok között megváltozik az egyén viszonya a társadalommal, a társadalmi intézményekkel, ezáltal a realitással is. Ez a jelenség a fiatalok körében is egyre relevánsabb. Gyakori, hogy az életben sikertelen, problémákkal küzdő gyerekek az online világba menekülnek, és egy számítógépes játék karakterének bőrébe bújva alakítják ki azokat a személyiségjegyeket, amelyekkel az életben nem rendelkeznek, és érnek el olyan eredményeket, amelyekkel mások csodálatát kivívhatják. Ugyanílyen hatással van a gyenge iskolai teljesítmény is a gyerekek életére. A folyamatos kudarcélmény elől a fiatalok különböző deviáns viselkedésformákba, így kábítószer-használatba, alkoholfogyasztásba, vagy az online játékok birodalmába menekülhetnek, amelyek segítségével elfelejthetik az iskolával kapcsolatos rossz élményeiket (Ranschburg, 2010).

A kommunikációs formák annyira alakíthatóvá váltak, hogy az egyén a valóságtól teljesen elszakadva személyesítheti meg magát, akár többféleképpen is. Csepeli György (2006) kiemeli, hogy a világháló teljesen új lehetőséget kínál az identitás formálására, hiszen bárkivé válhatunk az internet felületén keresztül, akár több felületen is. Azonban súlyos következmények is adódhatnak ebből a helyzetből, hiszen a szerepjátékok és a való élet közti határvonal bizonyos esetekben elmosódottá válhat, amelynek következtében előfordulhat, hogy a résztvevők nem tudják, hogy mikor lépnek át egyik keretből a másikba. A folyamatos online álarcviselés („szerepjátékok”) után egyre nehezebb lehet a visszatérés a való életbe, egyes tulajdonságok az egyénen „ragadhatnak”, súlyos személyiségzavarokat okozva annak életében. A háló adta részleges névtelenség, a fizikai távolság és a kezdetleges szintű társas jelenlét gátlástalanabbá teszi az embereket; kevésbé leleplezhetőek, így kissé felszabadulhatnak felettes énjük hatása alól (Wallace, 2006).

Tari véleménye szerint (2011) ennek a folyamatnak számos előnye is van, hiszen a különböző szerepek kipróbálásával nyitottabb, rugalmasabb személyiség alakulhat ki, amely jobban ismeri önmagát. Segítheti az identitáskísérletezést az internet rugalmassága is; bármikor le- és felkapcsolódhat rá az ember, ezzel előzve meg az esetleges kényelmetlen szituációkat (Wallace, 2006). Ezek az „álarcok”, a folyamatos jellempróbálgatások azonban a személyiség szétdarabolódásához, valamint a lehetséges és valóságos viszonyának relativizálódásához is vezethetnek (Ujhelyi, 2003; Tari, 2012).

A hálózati lét és az infokommunikációs eszközök segítségével megváltozik a tudat és az identitás szerepe. Az információs korszak egy olyan új világot hoz létre, amelyben teljesen természetes a hálózat alapú kommunikáció; bárki, bárkivel, bármiről kommunikálhat

egymással. Ez teljesen megváltoztatja, átalakítja a kapcsolati rendszereket és a világhoz való viszonyt, hiszen „*a digitális tapasztalás a nem digitális tapasztalás összes modalitását képes hordozni, miközben fizikailag csak egy internetre kapcsolt számítógép van jelen*” (Csepeli, 2006: 32). Vajon milyen hatása van ennek a folyamatnak a személyes kapcsolatokra?

Albert Fruzsina és Dávid Beáta (2012) vizsgálatai szerint az internet nem az interperszonális kapcsolatok számának csökkenését, hanem a kapcsolattartás megkönnyítését segíti elő. Kutatási eredményeik alapján az embereknek általában 1,3 online barátságuk van, amelyik offline-ná alakult, valamint a bizalmasok száma 10 év alatt négyszeresére nőtt. Kérdéses lehet, hogy az internetes ismerkedés, kapcsolattartás vajon mennyire segíti elő ezt a folyamatot, ugyanis ahogyan más vizsgálatok rámutattak (Tari, 2011), az online anonimitás miatt az emberek sokkal gyorsabban, könnyebben kötnek kapcsolatokat az internet segítségével, amelyek hamarabb is mélyülnek, gyorsabban válnak bizalmasá.

Mindent egybevetve megállapítható, hogy az elmúlt évtizedek társadalmi-gazdasági változásai, a fogyasztás hegemoniájának terjedése, az individualizációs folyamat nyomán kialakuló atomizálódás, illetve a virtuális közösségek előtérbe kerülése és a technikai fejlődés együttese egyebek mellett egy új generáció kialakulását is eredményezte. A '89 után születetteknél megjelent egy korábban egyáltalán nem tapasztalható generációs szakadék: ami régebben a fiatalok és felnőttek között volt, az ma a fiatalok és fiatalok (Y, és Z generáció) között van (Tari, 2011). Prensky (2001a) hívta fel a figyelmet arra, hogy a mai diákok nem fokozatosan változtak a múltbéliekhez képest, nem csupán nyelvük, ruházatuk vagy stílusok változott, ahogyan ez korábban történt generációk között, hanem egy igazán nagy törésnek lehettünk tanúi. Véleménye szerint ezt nevezhetjük szingularitásnak is, amelyet a digitális technológiák robbanásszerű elterjedése okozott, és annyira megváltoztatja a dolgokat, hogy nincs visszaút belőle. Prensky (2001a) szerint a fiatalok gondolkodásmódja teljesen átalakult, és másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat is, mint elődeik. Ez a kohorsz a technológia fejlődését már egy organikus folyamatként éli meg, természetesnek veszi, hogy a különböző informatikai eszközök rendelkezésre állnak, életét már nehezen tudná ezek nélkül elképzelni, emiatt sokkal több időt tölt képernyő előtt, mint az idősebb generáció tagjai, és ezzel párhuzamosan jóval kevesebb könyvet használ (Ságvári, 2008; Somlai, 2011).

Az új generációt nevezték N-generációnak (N mint Net), IT-generációnak, mások D-generációról beszélnek (D mint Digitális), de elterjedt az X, Y, Z generáció elmélete is, Prensky pedig digitális bevándorlókat és digitális bennszülötteket különböztet meg (Prensky, 2001a; 2001b; Tari, 2010; 2011; 2012; Ságvári, 2012; Jancsák 2013). Ezeknek az elméleteknek az a célja, hogy jól érzékelhetővé és megfoghatóvá tegyék azokat a kulturális és szocializációs különbségeket, amelyek a különböző korosztályok között megfigyelhetőek

(Ságvári, 2008). De vajon ezek a különbségek csak a generációk között, vagy az új generáción belül is megtalálhatóak? Valóban homogén az 1995 utáni életkori kohorsz az IKT-eszközök használata miatt? Milyen hatása van a társadalmi egyenlőtlenségképző tényezőknek, mint például a lakóhelynek? Vannak-e különbségek a nagyvárosokban, illetve a kisebb településen élő fiatalok között?

A kialakult generáció életmódja is merőben megváltozott, és ennek bemutatására, illetve az egyes generációtípusok jellemzésére a következő fejezetben teszünk kísérletet.

2. Az új generáció

2.1. A generációfogalom változása

Az előző fejezetben ismertetett gazdasági-társadalmi változások folyamányaként ifjúsági korszakváltás, ezzel együtt generációváltás következett be, amelynek jellegzetességeit ebben a fejezetben mutatjuk be. Mindezek előtt azonban röviden kitérünk a generáció fogalmának kialakulására, az ahhoz tartozó legfontosabb elméletekre, valamint a definíciókban történt változásokat is ábrázoljuk.

Tradicionalisan „a szülők és az utódaik születése közötti átlagos időintervallumként” definiálták a téma kutatói a generációt. Ez a biológiai értelmezés a generációt évezredekre egy húsz-huszonöt éves időintervallumban helyezte el. Mára azonban ez a meghatározás irrevelánsá vált, ugyanis a társadalom olyan gyorsan változik az új technológiákra, az átalakuló karrierre, a tanulási lehetőségekre vagy az eltolódó társadalmi értékekre adott válaszreakcióként, hogy a két évtized már túlon túl bő generációs idővé vált. Ezenfelül fontos megemlítenünk, hogy ha még manapság is a biológiai értelmezést használnánk, akkor a generációs idő minden eddiginél kiterjedtebb lenne, hiszen a korábbiakhoz képest idősebb korban vállalnak gyermeket, ezáltal a szülők és utódaik születése közötti időtartam húsz évről harminc évre, vagy még annál is hosszabb időre tágult. Ennek következtében érdekesebb a mai generációkat inkább szociológiai, mint biológiai megközelítésben körülírni (McCrindle – Wolfinger, 2014).

A szociológiai megközelítés alapkövének Mannheim (1938) munkája számít. Generációnak azokat az azonos időszakban születetteket tekintik, aki hasonló életkorban és életszakaszban vannak, és akikre ugyanazok a folyamatok, trendek, események vannak hatással. A karakteres generáció létrejöttéhez szükség van tehát más tényezőkre is az azonos születési éven túlmenően. Ez a tényező egy olyan történés, folyamat, vagy konfliktus lehet, ami közös élményként, vagy az életükre hatással bíró eseményként a nemzedéket elválasztja a további nemzedékektől. A generációk közötti különbségekre tehát nem csupán életkori jellemzők, hanem a megélt szocializációs tapasztalatok különbözőségei is hatással vannak, amelyek átalakítják a kohorsz világnézetét és ennek nyomán tematikus közösségként definiálják magukat (McCrindle – Wolfinger, 2014).

Strauss és Howe (1992) Mannheim meghatározásához hasonlóan a generációt közös születési időhöz kötik (20 év), valamint kiemelik, hogy életük azonos szakaszában élnek át bizonyos történelmi, társadalmi eseményeket, ezáltal olyan közös tapasztalataik, tulajdonságaik vannak, amelyeket meg tudnak osztani egymással.

Törőcsik (2011) szintén a közös élményeket emeli ki, amelyeket kohorszélményekként definiál. Ezek olyan élmények, amelyek átalakítják az adott nemzedékhez tartozók szemléletmódját. A teória szélesebb körű meghatározása alapján a különböző generációk tagjait összekötik kamaszkoruk közös élményei – a technológia, a populáris kultúra, a világ eseményei, stb. –, egyszóval azon hatások, amelyek szociológiai értelemben kohorsszá alakítják őket (Smith – Clurman, 2003).

A Z generáció esetében ezek olyan globális élmények, mint például a Twilight sorozat ismertté válása, az Avatar c. film és a 3D-s mozi megjelenése, az okostelefonok elterjedése, a Facebook széles körűvé válása, a „Gangam style” vagy az „iPhone-jelenség”. Azonban ez nem egy lezárult folyamat, a nemzedéket még éveken át érhetik olyan tapasztalatok, amelyeket az elkövetkezőkben kohorszélményekként könyvelhetünk el. Ezek felismerése rendkívül lényeges, hiszen nagy hatásuk van a kohorsz fogyasztói attitűdjére (Tóbi, 2013; McCrindle – Wolfinger, 2014).

A „háromgeneráció-teória” szerint a nemzedékek közti határokat olyan radikális politikai, valamint társadalmi átalakulások módosítják, amelyek a másodlagos szocializáció időszakában történtek meg. Az első generációt (az előzetes kohorsz-generáció tagjai) azon egyének alkotják, akik a nagy társadalmi változások bekövetkezése előtt váltak felnőtté. A második generáció tagjai (az átmeneti kohorsz-generáció tagjai) az átalakulásokat kamaszkoruk vagy fiatal felnőtt koruk során élik át, vagyis a másodlagos szocializáció időszakában. A harmadik generációt (az utólagos kohorsz-generáció tagjait) azon személyek képezik, akik a változásokat követően születtek, és akik élettapasztalataikat a megújult társadalmi valóságból gyűjtik (Kraniauskiene, 2007).

Kérdésként merülhet fel bennünk, hogy az internet megjelenése és széles körűvé válása tekinthető-e ilyen társadalmi változásnak? Kijelenthetjük-e, hogy generációk életét volt képes megváltoztatni az, hogy a világhálóhoz kapcsolódhatnak/kapcsolódhattak? Ha megvizsgáljuk a fogalmakat, akkor erre a kérdésre igennel tudunk válaszolni. Az első, vagy előzetes kohorsz-generáció tagjai megfeleltethetőek az X generáció tagjainak (1965 és 1980 között születettek), akik a digitális világ előtt születtek, az IKT-eszközökkel felnőtt korukban találkoztak csupán, így az alapszintű használatuk is nehézkesnek bizonyulhat. Az Y generáció tagjaira (1981 és 1994 között születettek) ráilleszthetjük a második vagy átmeneti kohorsz-generáció fogalmát is, hiszen ők voltak azok, akik bár még nem az online világba születtek, azonban már gyermek- vagy serdülőkorukban találkoztak az internettel, így a másodlagos szocializáció során könnyedén el tudták sajátítani annak használatát, amely mára nem jelent számukra problémát. A fogalomrendszer utolsó típusát, a harmadik vagy utólagos kohorsz-generáció tagjait pedig ilyen tekintetben nevezhetnénk akár Z generációsoknak is (1995 és

2010 között születettek), ugyanis ők már beleszülettek az átalakult világba, amely számukra teljesen természetes, így az internet és a számítógépek használata is magától értetődő. A generációk bővebb kifejtésére a következő fejezetben kerítünk sort.

A különböző nemzedékek ilyen jellegű – akár betűkkel, akár más jelzőkkel ellátott – „felcímkézése” azonban nem létezett mindig, csupán a 20. század második felétől, a „baby boomerek” születésével kezdődött. A címkék természetesen léteztek már korábban is, azonban csupán egy meghatározott korra korlátozódtak, mint például „a fiatalok ezen generációja”. Azonban a „baby-boomer” kifejezés a köznapi szóhasználatban is elterjedté vált a II. világháború után született kohorsz szembetűnő demográfiai befolyásának következtében. Manapság még mindig ez a címke az egyedüli terminus arra, amely leírja az 1946 és 1964 közötti születési robbanásakor világra jött csoportját¹². A „boomer” címke használatával indult el a különböző generációs elnevezések kidolgozása. Innentől szükségszerűvé vált, hogy a kutatók szakkifejezést alkossanak az újabb nemzedékek elkülönítésére és bemutatására (McCrinkle – Wolfinger, 2014).

A disszertáció álláspontja a mannheimi generációfogalmat fogadja el, tehát, hogy a közös születési időszakon kívül a közösen megélt élmények szerepe is meghatározó.

A mai generációk kollektív tulajdonságai átlépték a globális és kulturális határokat, amely azt jelenti, hogy a globalizációnak köszönhetően az amerikai, brit, francia, ausztrál és japán fiatalokra ugyanazok a történések, trendek, folyamatok, jelenségek és irányzatok vannak hatással. Mindannyian – hacsak az adott ország vezetősége nem korlátozza az internetet – a közösségi oldalak és az online technológiák gyakori felhasználói, akik azelőtt példátlan előregedésnek voltak tanúi közösségeikben, emellett anyagilag jobb helyzetben vannak, illetve képzetebbek is, mint az őket megelőző nemzedékek (McCrinkle – Wolfinger, 2014).

Fontos megállapítás azonban, hogy a fiatalok a fejlett országokon kívül is hálózatokban vannak és kapcsolatban állnak egymással. A fejletlenebb országokban is azonos weboldalakat böngésző, ugyanazon filmeket néző, egyforma sportcsapatoknak szurkoló és mezeiket viselő, egyező zenéket hallgató, ugyanolyan ételeket kedvelő, a mcdonaldizációnak (Ritzer, 2002) köszönhetően ugyanazon éttermekbe járó, és egyforma márkák – vagy hamisítványaik – által meghatározott nemzedékekkel, tehát a világ első ún. globális generációjával állunk szemben. De kik is az újabb generációk tagjai? A következőkben erre térünk ki.

¹²Ez az időintervallum csaknem lefedi a hazánkban „Ratkó-korszakot”. Az ekkor született gyerekek a „Ratkó-gyerekek”, akikre szintén egy önálló generációként szokás hivatkozni a hazai diskurzusokban.

2.2. Az új generáció bemutatása: digitális bennszülöttek, avagy a Z generáció

Többféle jelzővel, elnevezéssel is illetik a jelenkor fiataljait, akik az 1995 utáni életkori kohorszba tartoznak¹³. Ezekben az elnevezésekben közös, hogy a megváltozott társadalmi viszonyokhoz, illetve a digitalizációhoz kötődően adnak nevet az új generációnak.

A megváltozott társadalmi viszonyokhoz kapcsolódóan nevezik „Plurars”-nek ezt a generációt az Amerikai Egyesült Államokban, mert a mostani irányvonalat követve ők lesznek az utolsó nemzedék, akiknél az etnikai hovatartozás alapján a fehér lakosság a nagyobb lélekszámú, ezután azonban pluralista etnikai berendeződés válik jellemzővé az USA-ban (Tóbi, 2013).

A digitalizáció kapcsán számos generációelnevezést találhatunk. Ahogy korábban láthattuk, először Prensky (2001a; 2001b) alkotta meg a digitális bevándorlók vs. digitális bennszülöttek fogalomrendszerét. A másik, gyakran használt elmélet az X-Y-Z generációk elmélete, amely – a korábbiakban felvázoltak szerint – születési év alapján tesz különbséget a generációk tagjai között (McCrinkle – Wolfinger, 2014; Tari, 2010; 2011; 2012), és amelyet szintén leginkább a digitális technikához való viszony alapján differenciál. Ezeken kívül számos elnevezés született: Tapscott (2008) „Next Generáció”-ként, mások a „Google-generáció”, a „Chip-generáció”, a „@-generáció” megnevezéseket használták, de a D, mint Digitális, illetve az „iGen” kifejezéseket is erre értik a szerzők (Mut-Morey, 2008; Dorsey, 2016). Utóbbi fogalmakat a Z generációval szinonimaként használják. Kömlödi (1997) a screenagerek fogalmát vezeti be. A továbbiakban a screenagerekről, a digitális bennszülöttekről és a Z generáció tagjairól szóló megállapításokat mutatjuk be részletesebben a hozzájuk kapcsolódó elméletek ábrázolásával.

„A screenagerek a televízión, számítógépen, elektronikus zenén felnőtt generáció tagjai, akiknek természetes közeget jelentenek a technikai eszközök, világképükbe beépülve azok hatására formálódik gondolkodás módjuk, s ezzel párhuzamosan újfajta képességeik alakulnak ki. A screenager szó három angol szóból tevődik össze: screen (képernyő), teenager (tizenéves), screen-age (képernyő-kor)” (Kömlödi, 1997: 21). Azon túl, hogy az információik nagy részét a különböző képernyőkön keresztül (televízió, számítógép, okostelefon) szerzik, a játékaik jelentős részét is egyre inkább virtuális terekhez kapcsolódóan játsszák online vagy számítógépen. Képesek szimultán, multitasking módon feldolgozni a világ történéseit, akár

¹³ A fejezet egy része feltöltésre került a DEA rendszerbe a szerző 2013-as szakdolgozatának (Internetezési szokások és internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében) részeként.

számos csatornát használva párhuzamosan – tévécsatornák közötti kapcsolgatás, közben egyszerre több weblapon történő szörfölés és chatprogramok használata –, és mindenképpen gyakran szükségük van mellé a monoton, ismétlődő, gyors ritmusú, gépi hangeffektusokat tartalmazó technozenékre és fényhatásokra (Horkai, 2004).

A fentebb említett Prensky (2001a; 2001b) a digitális technikához való viszony alapján osztja ketté a társadalmat digitális bevándorlókra, illetve bennszülöttekre. Előbbiek azok, akik az internet elterjedése és az IKT-eszközök széles körűvé válása előtt, míg utóbbiak utána születtek, így számukra a világháló ismerete nem adottság, inkább természetes jelenség.

A digitális bennszülött diákok „anyanyelvi szinten” képesek beszélni a videojátékok és a web digitális nyelvén, míg a digitális bevándorlók között is vannak olyanok, akik bár nem a digitális világba születtek, a későbbiekben mégis megtanulták használni annak vívmányait, elsajátították a digitális nyelvet, azonban az „akcentusuk” mégis megmaradt. Ez leginkább abban nyilvánul meg, hogy nem az internetet preferálják, amikor információra van szükségük, vagy abban, hogy ők elolvassák a számítógép vagy bármilyen új kütyü használati útmutatóját, és nem abból indulnak ki, hogy majd használat közben úgyis rájönnek a mikéntjére. Prensky (2001b) idézi a neurobiológusokat is, akik szerint a virtuális világba beleszületett gyermekek agya másképpen hálózatosodik, valamint a percepciók képességeik is különböznek a „bevándorlókétól”. A kutatók azt is kiemelik, hogy a „bennszülöttek” gondolkodásmódja, holisztikus, vizuális megismerési technikája is másképpen működik, mint a korábbi nemzedékek olvasáson alapuló memóriája.

A legszélesebb körben ismert és alkalmazott generációs felosztás az ábécé szerinti definiálás (X, Y, Z generációk). A különböző generációk azonosításához és csoportosításához McCrindle és Wolfinger (2014) kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat folytattak az ausztrál társadalmon belül¹⁴. Módszereik közé tartozott társadalomstatistikai elemzések végzése, interjúk és kérdőívek felvétele is. Az egyes generáció típusok egymással összehasonlítva értelmezhetők leginkább, hiszen az azok közötti különbségekre, változásokra fókuszálnak. Jelen dolgozat témája a digitalizált világ, így a disszertáció témája, valamint célcsoportja szempontjából is lényeges Z generáció bővebb jellemzésére tér ki.

A Z-k a terrorizmus krízisperiódusában és az éghajlatváltozás időszakában születtek. A kutatók szerint fiatalkorukat gazdasági és társadalmi megújulásban tölthetik majd el (McCrindle – Wolfinger, 2014). Míg a korábbi generációk tagjai felnőttként vagy fiatal felnőttként találkoztak először az IKT-eszközökkel, illetve az internettel, addig a 90-es évek közepétől született Z generáció tagjai számára az online világ és a kibertér magától értetődő dolgok, nem ismerik a számítógép, az internet, vagy a mobiltelefon nélküli világot. Olyan

¹⁴ Ezen eredményeket vette át és hozta be a magyar köztudatba Tari (2010; 2011; 2012).

technológián nőnek fel, amit már a szüleik is ismernek és alkalmaznak (mobiltelefon, laptop, videojátékok), azonban ők sokkal hamarabb alakítják készséggé ezek használatát. Ez az internet-hozzáértő, technológiailag képzett generáció „multitask-életmódot” folytat. Ez azt jelenti, hogy több tevékenységet végeznek párhuzamosan online, gyorsan mozognak egyik feladatról a másikra, gyakran jobban értékelik a sebességet, mint a pontosságot. Csak a vezeték nélküli, hiperhivatkozású, felhasználó által generált világot ismerik, ahol mindössze néhány kattintás alatt érhető el bármilyen tudás (Ságvári, 2008; Tari, 2011; White, 2011; McCrindle – Wolfinger, 2014).

A Z generáció első hulláma (az 1995 és 2000 között születettek) ott volt a digitális korszak kezdetén, amikor elkezdődött a fokozott internet- és közösségioldal-használat. Ennek következtében jól értenek a technikákhoz, rugalmasak, könnyen sajátítják el az új eszközök, programok használatát. A 2005 és 2010 között született második hullám már beleszületett az online világba. Számukra a közösségi oldalakon való jelenlét és az érintőképernyők természetesebbek, és az internetezésre alkalmas okostelefon szinte bárki számára elérhető. A közösségi oldalak használatával a magánélet fogalma is átalakult számukra, hiszen gyakran életük legszemélyesebb mozzanatait is posztolják (Tari, 2011).

Az új médiumok – főleg az internet – mind individuális, mind interperszonális, mind csoport- vagy társadalmi szinten változást hoztak a korábbi nemzedékekhez képest a mai fiatalok életébe. Az eddigi generációk életében egymástól kellően elkülönülten létezett egy valós és egy online identitás. A mai fiatalok számára azonban csupán egyféle identitás létezik, az offline és online lét összefonódik. Számukra ezek szétválaszthatatlanok, a technológia – az eszköz, a közösségi oldali profil – az identitás kifejezésének eszköze. Az IKT-eszközök a szabadság lehetőségét kínálják, a webet emiatt nevezik identitáslaboratóriumnak is, hiszen az online tér alkalmas az identitásokkal való kísérletezésekre, új szerepek kipróbálására is (Ujhelyi, 2013).

A Z generációs gyerekek a biológiai érettségüknek megfelelő, de igen gyakran azt megelőző szinten kezelik a technikai újításokat, azonban az érettségük az élet számos más területén is megmutatkozik. Fuller (I11) szerint a mai világban kis felnőtteket nevelünk, akik sokkal hamarabb érnek. Mások (McCrindle – Wolfinger, 2014) viszont "előregedő" generációról beszélnek, amelynek tagjai gyorsabban fejlődnek. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) becslése szerint a gyermekek minden évtizedben három hónappal korábban kezdik meg a pubertást. Ehhez a gyorsabb fejlődéshez Fuller szerint (I11) az internet használatán – és így az információkhoz való hozzáféréseken – túl hozzájárul, hogy a szülők kevesebb időt tudnak gyermekeikkel tölteni a munkaerőpiac fokozódó elvárásai miatt.

Ennek, valamint az élethosszig tartó tanulás terjedésének egyik következménye, hogy a Z lesz a legoktatottabb generáció, amelynek tagjai folyamatosan képezni fogják magukat, több diplomával rendelkeznek majd, valamint idegen nyelveken is készségi szinten beszélnek (McCrinkle – Wolfinger, 2014). Ezek az állítások a magyar fiatalokra kevésbé jellemzőek. Ahogy a korábbiakban bemutattuk, a hazai fiatalok egyre kevésbé tanulnak az életkor előrehaladtával, illetve a felsőoktatásban tanulók száma is folyamatosan csökken. A továbbtanulásra a középiskolai végzettségnek van hatása a Magyar Ifjúság 2016 eredményei szerint (II); legkevésbé a szakiskolai végzettségűek tanulnak későbbi életkorokban is. Az idegen nyelvek tanulása tekintetében szintén lemaradásban vannak a magyar fiatalok a Z generáció elméletében leírtakról. Bár a Magyar Ifjúság 2016 vizsgálatai szerint a fiatalok 73%-a beszél idegen nyelvet (2012-ben ez az arány 60%-os volt), mindössze 31%-uknak van valamilyen nyelvvizsgálata. Azonban messze állnak a készségi szintű nyelvhasználatától, ugyanis gyakorlati tapasztalatok alapján a magyar fiatalok – a nyelvvizsgáló fiatalokat is beleértve – nem tudják alkalmazni a nyelvtudásukat és használni azt a mindennapokban. Az EUROSTAT (I12) vizsgálatai szerint a magyarok 37%-a beszél valamilyen idegen nyelvet, és mindössze 25%-uk véli úgy, hogy professzionális nyelvhasználó, tehát készségi szinten tudja alkalmazni azt. Ezzel az eredménnyel az Európai Unió országai közül az utolsó helyre, illetve jelentősen az EU28-as átlag (66%) alá kerültünk.

A Z generáció elmélete szerint a korai felnőtté válás következtében a mai gyerekek talpraesettebbek és okosabbak lesznek korábban született társaiknál, könnyebben fogják megállni a helyüket az életben (Tari, 2011; McCrinkle – Wolfinger, 2014). A magyar fiatalokra ez az állítás szintén kevésbé jellemző, hiszen ahogy korábban kitértünk rá, egyre többen élnek „mamahotelben” a húszas éveik végén is, tehát nem tudnak vagy nem akarnak önálló egzisztenciával rendelkezni. Ezzel párhuzamosan az is megfigyelhető, hogy a fiatalok egyre később önállósodnak több területen is, pl. mennek haza egyedül az iskolából, emellett egyre kevésbé töltenek egyedül időt a szünidőben, ahogy néhány évtizeddel korábban a „kulcsos gyerekek” tették.

A Z generáció elmélete azt is kiemeli, hogy míg értelmi képességeik tekintetében érettnek látszanak a fiatalok, addig az érzelmi képességeik nem követik ezt az érettséget. Tehát, amit értenek, azt felfogják, de érzelmileg feldolgozni képtelenek még (Tari, 2011). A jelenség háttérében leginkább a médiumok terjedése áll. A televízió és az internet olyan eszközök, amelyek az X generációs szülei kamaszkorában még csak korlátozottan voltak elérhetőek, így a világ híreivel – az erőszakkal, az agresszióval – ritkábban találkoztak a fiatalok. Ma már ezek az élethelyzetek teljesen átalakultak; az interneten és a közösségi oldalakon kendőzetlenül jönnek szembe az információk, illetve ha a gyerek kíváncsi valamire,

vagy hallott valamiről, amit nem ismer, akkor egyszerűen rákeres az online keresőben, és máris cenzúrázatlanul tárulnak fel előtte a válaszok (Tari, 2011). A magyar fiatalok esetében szintén fordítottan alakult a helyzet. Míg néhány évtizeddel korábban a falusi és városi munkáscsaládok nagy részében a lakóházak elrendezése miatt az egész család együtt, egy szobában élt, így a fiatalok szembesültek mindennel (konfliktusokkal, szexualitással, halállal, örömmel), addig manapság a gazdasági, kulturális és életmódbeli változások következtében ezek a jelenségek már zártabb térben zajlanak. A család nem egy szobában él, a halottakat nem ravatalozzák fel a tisztaszobában, a konfliktusokat a szülők próbálják eltitkolni a gyermekeik előtt. Így tehát a fiatalok számára a modernizáció és az internet terjedése ambivalens hatással járt. Egyrészt, az élet egy része tabuvá vált, amelyről nem beszélnek otthon (nagy részüket nem világosítják fel a szexualitásról, nem engedik oda őket a ravatalhoz, stb.), azonban az internetről mégis juthatnak információkhoz, amelyek feldolgozásában, megértésében nem segíti őket senki.

Az internetnek az oktatási rendszerre is vannak hatásai. A világhálóknak köszönhetően a diákok úgy lépnek be az oktatási rendszerbe, hogy rendelkeznek egy bizonyos tudással a világról, képesek használni az IKT-eszközöket. Változással jár, hogy mivel egy médiával telített és kényelmes hozzáférést biztosító korban nőttek fel, így a tanáraiktól is elvárják, hogy hatékony, innovatív oktatási módszereket használjanak. Nem szeretik a megszokott frontális előadásokat, amik helyett inkább csoportos, interaktív feladatokra és kutatómunkára lenne igényük (Tari, 2012; McCrindle – Wolfinger, 2014).

A Z generáció tagjai azok, akiknek szükségleteire a technológia modernizációja legfőképpen reagál. Ők határozzák meg a különböző szolgáltatások és eszközök fejlődésének irányait, a közösségi média segítségével ugyanakkor a felhasználói tartalmakat nagyrészt ők hozzák létre. A tízen- illetve huszonéves korosztályban találhatjuk a legmagasabb számú internethasználót arányaiban mérve, és körükben van a legtöbb korai alkalmazó (early adopter) is, akik ebben a folyamatban úttörőként vesznek részt és folyamatosan alakítják is azt (Ságvári, 2012b).

A folyamatos online létnek azonban hátulütői is vannak. Az internetre, online világra szocializálódva természetes számukra az, hogy a monitor vagy okostelefon előtt töltik az idejük nagy részét, ott ismerkednek, beszélgetnek a barátaikkal, ott tanulnak stb., ám ezek a tevékenységek magukban hordozzák a különböző devianciák, közülük is leginkább az internetfüggőség kialakulásának a veszélyét, melynek prevalenciája magasabb a kamaszok körében (Demetrovics, 2008; Galán, 2013).

A függőség kialakulásán túl az információs kor abból a szempontból is veszélyeket hordozhat, hogy a fiatalok a közösségi oldalakon a narcisztikus vonások felülreprezentáltságát

látják és fogadják el természetesnek. Emiatt a természetes – korosztályos – agresszió mértéke nőhet, és egymással is keményebben viselkedhetnek (Ranschburg, 2009; Tari, 2012).

Manapság egyre több alkalommal hallhatunk a médiában különböző zaklatásos esetekről, melyeknek egy új formája az online zaklatás (cyberbullying) ami számos esetben végződött már halállal. Csepeli és Prazsák (2013) kiemelik, hogy az online jelenlét esetében eltűnik a létező és nem létező közötti határ, az azonosíthatatlanság miatt pedig a személy identitásának keretei módosulnak. A kibertérben zajló zaklatás azért veszélyes, mert egyrészt az egyének arctalanul sokkal agresszívbak egymással¹⁵, másrészt az egyént egy biztonságosnak hitt környezetben, a saját otthonában érik a megaláztatások az interneten keresztül. A zaklatáson túl szót kell ejtenünk olyan további, interneten zajló esetekről, mint a közelmúltban feltárt „kék bálna” online kihívás (I13), amelynek célja, hogy a kihíváshoz csatlakozók különböző – egyre durvább – feladatok teljesítése után kövessenek el öngyilkosságot.

A fentebb sorolt online ártalmakkal együtt azonban a vizsgálatok szerint egyéb fizikai és mentális megbetegedések társulhatnak a megváltozott életmódnak köszönhetően. Növekszik a mentális problémák, mint a depresszió vagy a táplálkozási zavar (anorexia, bulimia) prevalenciája, illetve egyre gyakoribbak a stressz hatására kialakult problémák, mint gyomorfájás, fejfájás, krónikus fáradtság (McCrindle – Wolfinger, 2014).

Smith (2012) az alábbi jelszavakkal foglalja össze a Z generáció lényegét, preferenciáit és szokásait:

- a számítógép nem technológia
- az internet jobb, mint a tévé
- ezentúl a valóság nem valóságos
- inkább tedd, mint tudd
- használd a számítógépes játékokat a logikád fejlesztéséhez
- a multitasking egy életvitel
- gépelés a kézírás helyett
- kapcsolatban maradni rendkívül lényeges
- zéró tolerancia a késlekedőkkel (értsd: nem használókkal) szemben
- a fogyasztó és alkotó összemosódása

A Z generációt követő (2010-2020) alfa generáció¹⁶ lesz az első, valóban XXI. századi generáció, akik még képzetebbek, materialistábbak lesznek, mint a Z volt, és akiknek még

¹⁵ lásd Milgram kísérlete a szociálpszichológiában (Csepeli, 2001)

¹⁶ Az alfa generáció elnevezés Amerikából származik, ahol a latin betűs ábécé végére érve úgy döntöttek, hogy a görög ábécé betűit kezdik használni. McCrindle és Wolfinger (2014) az ausztrál lakosokon végzett kutatásaik

több kihívással kell majd szembenéznük. Ők lesznek legkisebb létszámú, de legmagasabb iskolai végzettségű generáció, akik a legkisebb családba születnek – hiszen a gyermekek száma folyamatosan csökken –, emellett őket nevelik a legidősebb anyák az első szülés várható idejének kitolódása miatt, valamint náluk lesz a legtöbb nő a munkaerőpiacon. Bár nekik a leghosszabb várható élettartamuk, mégis ők a leginkább túlsúlyos generáció is (McCrandle – Wolfinger, 2014).

A generáció alapját és a korábbi generációktól való megkülönböztetését tehát legfőképpen az IKT-eszközök és az internet elterjedése adja, amely a további társadalmi folyamatokkal együttvéve – globalizáció, individualizáció stb. – hatással van az értékeikre, elvárásaikra, viselkedési mintáikra, tanulási szokásaikra, munkaerő-piaci attitűdjeikre is (McCrandle – Wolfinger, 2014).

Ezen technikai innovációk azonban a társadalom nem minden tagja számára érhetőek el teljes mértékben; szocio-demográfiai tényezők mentén jelentős különbségek vannak mind a társadalom egészén, mind a fiatalok kohorszán belül is (Zillien – Hargittai, 2009). Bár az internet penetrációja hazánkban évről évre nő, még mindig nincs teljes körű hozzáférése a fiataloknak a világhálóhoz, ez pedig előrevetíti a digitális egyenlőtlenségeket körükben. Mivel a dolgozat a Z generációs fiatalok digitális egyenlőtlenségeivel foglalkozik, ezért az empirikus eredmények bemutatása előtt a digitális egyenlőtlenségek elméleti keretrendszerének bemutatásával folytatjuk a következő fejezetben.

során megkérdezték, hogy hogyan neveznék el a soron következő generációt. A következők voltak a kutatási alanyok leggyakoribb válaszai: Regeneráció, Remény generáció, New Age generáció, a Megváltók, Új generáció, Neo-konzervatívok.

3. Digitális egyenlőtlenségek

3.1. Társadalmi egyenlőtlenségek

A társadalmi egyenlőtlenségek jelensége egyidős az emberiséggel; minden társadalomban vannak magasabb, illetve alacsonyabb státusúak. „*Társadalmi egyenlőtlenség alatt azt értjük, hogy a társadalom néhány tagja – elsősorban életmódjának és munkájának szervezettsége miatt – másoknál nagyobb mértékben részesedik a társadalom szűkösen rendelkezésre álló azon javaiból, amelyek iránt nagy a kereslet*” (Hradil, 1992: 97).

A társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálatakor manapság nem az osztálystruktúrák, hanem más megközelítések, például státuscsoportok, értékek vagy fogyasztás mentén alkothatjuk meg az alcsoportokat, amelyek mentén a társadalmi egyenlőtlenségek leírhatóak és újratermelőnek (Huszár, 2012; Dupcsik – Szabari, 2015; Gerő – Kovách, 2015). Így alakulhatnak ki a digitális egyenlőtlenségek is, amelyek egy fontos fogyasztási egységből, az IKT-eszközökből és internetből kizáródott, vagy alacsony digitális írástudásúak csoportját jelentik.

A társadalmi jelenségek megismerésekor, a társadalmi egyenlőtlenségek megállapításakor tekintettel kell lenni arra, hogy az egyenlőtlenségek szubjektívek, kontextusfüggőek, illetve relatívak. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi egyenlőtlenség mindig kor- és helyfüggő, és az adott, vizsgált társadalom szempontjából ítélnélhetjük őket nemkívánatosnak. A társadalmi egyenlőtlenségek megállapításához nincs objektív összehasonlítási alapunk, hanem ez bármikor változhat (Faragó, 2016).

A társadalmi egyenlőtlenségek mérésekor számos dimenziót szokás vizsgálni, így pl. a vagyoni helyzetet, a jövedelmet, az iskolai végzettséget, az egyén megbecsültségét, a presztízsét, a lakáshelyzetét, a lakóhelyi környezetét, a munkakörülményeit, a műveltségét, az egészségi állapotát, valamint a szabadidő mennyiségét, annak eltöltési módját is. Ezek a dimenziók jelentik Andorka Rudolf szerint (1992) a társadalmi pozícióba kerülés egyenlőtlenségeit, amelyet ő esélyegyenlőtlenségekként definiál. Az ilyen típusú egyenlőtlenségeket a társadalmi mobilitás fogalmával teszi a szociológia mérhetővé. Az előbb felsorolt dimenziók azonban nem függetlenek egymástól, kölcsönhatások és okságok gyakran fordulnak elő közöttük, pl. a vagyoni helyzet hatással van az iskolai végzettségre, ami befolyásolja az egyén jövedelmét, munkakörülményeit, egészségi állapotát stb.

A társadalmi egyenlőtlenségek egyik mérési lehetősége a depriváció vizsgálata. Ferge (1998) kiemeli, hogy a „privatio” kifejezés azt jelenti, hogy megszabadulunk valamilyen rossztól, így a depriváció ennek alapján a jótól való megfosztottságra utal. Érthetjük alatta azt

is, hogy valakit a szeretettől fosztanak meg, de általában olyan nélkülözést jelent, amivel az adott társadalom többsége rendelkezik, illetőleg amit mindenki számára kívánatos, elérendő minimumnak nyilvánítanak. A KSH definíciója alapján (I14) anyagilag deprivált Magyarországon az a személy, akire az alábbi kilenc problémából legalább három jellemző: 1) hiteltörlesztéssel vagy lakással kapcsolatos fizetési hátralékuk van; 2) a lakás megfelelő fűtésének hiánya; 3) váratlan kiadások fedezetének hiánya; 4) kétnaponta hús, hal, vagy azzal egyenértékű tápanyag fogyasztásának hiánya; 5) évi egyhetes, nem otthon töltött üdülés hiánya, 6) anyagi okból nem rendelkezik személygépkocsival; 7) anyagi okból nem rendelkezik mosógéppel; 8) anyagi okból nem rendelkezik színes televízióval; 9) anyagi okból nem rendelkezik telefonnal. Ha a fentebb sorolt kilenc tételből négy vagy több esetben hiányt szenved az egyén, akkor súlyos anyagi depriválttá válik.

Az EUROSTAT (I15) néhány éve bevezette és használni kezdte az országok közötti különbségek mélyebb feltárásához az anyagi és szociális depriváció fogalmát, melyhez a következő dimenziók hiányát vizsgálják: 1) váratlan kiadások fedezetének hiánya; 2) évi egyhetes, nem otthon töltött üdülés hiánya; 3) hiteltörlesztéssel vagy lakással kapcsolatos fizetési hátralékuk van; 4) kétnaponta hús, hal, vagy azzal egyenértékű tápanyag fogyasztásának hiánya; 5) a lakás megfelelő fűtésének hiánya; 6) anyagi okból nem rendelkezik személygépkocsival; 7) elhasználódott bútorok lecserélésének hiánya; 8) elhasználódott ruhák lecserélésének hiánya; 9) nincs legalább két pár, megfelelő méretű cipőjük; 10) nem képesek minden héten legalább egy kis összeget saját magukra fordítani; 11) rendszeres szabadidős tevékenység hiánya; 12) legalább havonta egyszer családdal vagy barátakkal közös evés, ivás hiánya; 13) internetkapcsolat hiánya. A dimenziók közé bekerültek olyanok, amelyek az anyagi depriváltságon túl az interperszonális kapcsolatok hiányát mérik, amelyek szintén megfosztottsággal járnak, akár egészségügyi problémákhoz is vezethetnek, hiszen a testi, lelki, és szociális jól-lét szerves részei (Kopp – Skrabski, é.n.). Ezen túl meg kell jegyeznünk, hogy az eredeti anyagi deprivációs dimenziókhöz képest az anyagi helyzet vizsgálatában is újítás következett be, ami főleg a megváltozott társadalmi viszonyoknak köszönhető. A mosógép, a telefon és televízió helyett az új dimenziók közé ruházkodással, lakhatással kapcsolatos tényezők, illetve az internet hiánya került be. Az internet-hozzáférés tehát alapvető tényezővé vált, hiszen a depriváció mérésekor a társadalomban megszokott minimumok meglétét/hiányát mérjük.

Az a tény, hogy az internet-hozzáférés hiánya bekerült az EUROSTAT új mérési dimenziói köré, alátámasztja azt, hogy a társadalmi egyenlőtlenségeknek egy új formája alakult ki az IKT-eszközök, valamint az internet terjedésének következtében. Az eszközök hozzáférése nagyban függ az egyén jövedelmi helyzetétől – hogy meg tudja-e vásárolni

azokat –, a lakóhelyétől – hogy kiépített-e a megfelelő infrastruktúra a használatukhoz –, valamint az iskolai végzettségétől is – hogy megtanulja-e tökéletesen a használatát is használni ezeket az eszközöket. Egy olyan új tényező alakult ki tehát, amely mentén a társadalmi egyenlőtlenségek tovább fokozódhatnak, valamint át is örökíthetők. Az internetkapcsolat hiánya leginkább a korábban meglévő egyenlőtlenségek – anyagi, területi, foglalkozási – következményeként jelentkezhet.

A továbbiakban ezen új egyenlőtlenség, a digitális egyenlőtlenség bemutatására teszünk kísérletet az elméleti alapok, valamint az eddigi kutatási eredmények felvázolásával.

3.2. Korai elméletek a digitális egyenlőtlenségekről

A média alapú társadalmi rétegződés ötlete nem új keletű; a tudásszakadék hipotézise már több mint negyven éve arra fókuszált, hogy milyen különböző szintjei lehetnek az újságolvasásnak. Felismerték ugyanis, hogy a magasabb társadalmi státusú egyének hajlamosabbak voltak többet profitálni a médiahasználatból (Tichenor – Donohue – Olien, 1970). Tichenor és munkatársai (1970) tapasztalatai alapján a különböző iskolai végzettségű, szocioökonómiai státusú egyének eltérő gyorsasággal tesznek szert információkra. A jelenséget a társadalmi csoportok között húzódó „tudásszakadék” elnevezéssel írták le (Molnár, 2002).

A tudásszakadékkal kapcsolatos vizsgálatok kezdőpontját az a népszerű feltételezés adta, hogy a tömegmédia az átlagos népesség tudásának növekedését idézheti elő. Tichenor, Donohue és Olien (1970) kérdőre vonták ezt az eszményképet, azt állították, hogy a tudás megszerzésének egyenlőtlensége inkább növelheti, mintsem csökkentené az egyének tudását a növekvő médiainformáció használhatóságának különbözőségei következtében. Ugyanis ahogy egyre nagyobb mennyiségű információ érkezik a tömegmédiából a társadalmi rendszerbe, a magasabb szocioökonómiai státusú népesség tagjai azok, akik sokkal nagyobb mértékben és gyorsabban képesek elsajátítani ezeket az információkat, és ennek következtében a tudásszakadék a társadalom szegmensei között inkább növekedni, mint csökkenni fog. Így ahelyett, hogy a társadalom kiegyenlítésére szolgálna, inkább megerősíti és növeli az egyenlőtlenségeket azzal, hogy elősegíti a magasabb státusú egyéneket, hogy gyorsabban jussanak kiegészítő információkhoz, mint az alacsonyabb társadalmi háttérűek. Előbbieket magasabb média-szakértelem, magasabb tudásszint, releváns társas kapcsolatok, és sokkal válogatottabb médiahasználat jellemzi, amely tulajdonságok külön-külön is, de együtt főleg

előnyös kezdő pozíciót eredményeznek számukra a médiainformációk ki- és felhasználására vonatkozóan (Tichenor – Donohue – Olien, 1970).

Greenberg és Dervin (1970) úgy találták, hogy az alacsony jövedelmű felnőttek hajlamosak gyakrabban és hosszabb ideig tévét nézni, emellett kevesebb időt újságolvasással tölteni. Újabb kutatások szintén feltárták, hogy a státuscsoportok közötti tudásszakadék az emberek motivációjában rejlő különbségeknek köszönhető, tehát annak, ahogy az emberek információt szereznek, valamint a már meglévő tudásuknak, a tudásuk szelektív használatának, továbbá az információ hasznának, hasznosságának is a mindennapi életben (Ettema – Kline, 1977; Gaziano, 1983). Cook és munkatársai (1975) megnézték egy egyesült államokbeli oktatási program, a Szezám utca nézettségét, és úgy találták, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei gyakrabban nézték a műsort, tehát az amúgy is előnyösebb helyzetben lévő fiatalok többet profitáltak belőle.

Az információ és a szegénység szoros kapcsolatáról tehát már a hetvenes-nyolcvanas években is beszéltek; Hayword 1995-ös munkájában információ-szegényeket, és információ-gazdagokat tematizált (Molnár, 2002).

Amennyiben a népesség magas szocioökonómiai státusú és/vagy iskolázottságú részének hozzáférése van a tömegmédiához, használja is azt, és meg is szerzi az információkat – a tömegmédia tulajdonságainak köszönhetően gyorsan és hatékonyan –, az egy tudásbeli előnyt eredményez számukra (Bonfadelli, 2002).

A tudásszakadék-elmélet azon alapul, hogy az információáramlás nem homogén a társadalom strukturálódásának következtében. Bonfadelli (2002) összefoglalása szerint öt faktor vagy folyamat felelős a tudásszakadékért:

- kommunikációs képességek: az iskolázottabb emberek jobban kommunikálnak általánosságban, és jobban tudják használni és interpretálni a specifikus médiainformációkat, mint a kevésbé iskolázott társaik (Grabe, 2000).
- előzetes tudás: a magasabb iskolázottságú embereknek több általános ismeretük van a tágabb értelemben vett közügyekről (Price – Zaller, 1993), továbbá a mögöttes kognitív keretek fokozzák az új információk megszerzését (Graber, 2001).
- releváns társas kapcsolatok: a magasabban iskolázottak szélesebb társadalmi és/vagy helyi hálózatokba tudnak integrálódni (Viswanath et al., 2000), amelyek kiegészítő személyes információs forrásként funkcionálnak.
- az információk szelektív használata, elfogadása és raktározása: az oktatás erősen korrelál az állampolgári felelősségvállalással és az aktív információkereséssel.
- médiarendszer szerkezete: a modern média különbözik a nyomtatott médiától. Ez az információgazdag média több, jobban oktatott felhasználót vonz, míg a kevésbé

iskolázottak jobban függenek a TV-től mint fő információforrástól (McLeod – Perse, 1994).

Ezek a faktorok azonban nem szituációspecifikusak. Az alap tudásszakadék-hipotézis azon a feltételezésen alapul, hogy az iskolázottság szorosan kapcsolódik egy speciális médiahasználati mintázathoz, amely aktív, intenzív, információorientált és nyomtatásfüggő. Empirikus kutatások kimutatták, hogy a tudásszakadék oktatási deficiteken alapul, amelyek átalakíthatóak vagy megfordíthatóak a személyes érdeklődés segítségével (Bonfadelli, 2002).

A tudásszakadék Bonfadelli (2002) szerint gyakran az információs társadalom egyik hatásaként jelenik meg a tudományos vitákban, ugyanis a tudásszakadék-hipotézis felhasználható a különböző digitális médiakutatásokhoz is (Bonfadelli, 2002; Selwyn, 2004; van Dijk, 2005). Hangsúlyozva az elméleti potenciált a tudásszakadék-perspektíváról az internetes kutatáshoz, Bonfadelli (2002) azt is megállapította, hogy különbségek vannak a tudásszakadék felbukkanásában a régi média és az internet között. Azzal érvel, hogy összehasonlítva a nyomtatott médiát és a televíziót, az internethasználat nemcsak az alaptechnológiák ismeretét várja el, hanem sokkal aktívabb és szakképzett használókra van szüksége.

A tudományos diskurzusokat összefoglalva Bonfadelli (2002) úgy érvel, hogy egy optimista, vagy egy pesszimista megközelítés jellemző a kutatókra az információs társadalom terjedésének elemzésekor. Az optimista forgatókönyv (Dyson, 1997; Bonfadelli, 2002) azon a feltételezésen alapul, hogy az információs társadalom informált társadalmat is jelent majd mindenki számára. A pesszimisták (Tapscott, 1996; Golding, 1998; Glotz, 1999; Kubicek – Welling, 2000; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004) azonban kifejezték abbéli aggodalmukat, hogy a növekvő digitális megosztottság egy társadalmi szakadékot jelent majd az információban gazdagok és szegények (utóbbiak azok, akik nem férnek hozzá a számítógéphez és internethez), illetve az IKT-eszközöket használók és nem használók között.

A tudásszakadék első körben azért alakulhat ki, mert a különböző társadalmi szegmensekhez különböző médiakörnyezet is társul, ami növelheti vagy korlátozhatja az elérhető információkat. Ez a trend még inkább erősödni fog amiatt, hogy növekvő számú média szabja meg az információt a specifikus célcsoportoknak, valamint egyre több témaspecifikus információval is találkozhatunk, főleg azokon a médiacsatornákon, amelyet túlnyomórészt a magasabb végzettségűek használnak. Szignifikáns különbséget találhatunk az információellátásban például a politikai információk tekintetében közösségi és kereskedelmi tévék között (Bonfadelli, 2002). Az internet megjelenésével és terjedésével a tudásszakadék vizsgálata új elemmel bővült.

A kilencvenes években az IKT-eszközök terjedése kapcsán megjelent a digitális megosztottság (digital divide) fogalma, amelyet többnyire „sulinetes” programok kapcsán használtak. A fogalom használatával a cél annak kifejezése volt, hogy az IKT-eszközök hozzáféréseinek biztosításával rövidesen felnőhet egy olyan generáció, melynek körében a digitális megosztottság nem osztja ketté a társadalmat, mivel mindenki számára elérhetővé válnak ezek az eszközök (Molnár, 2002). Az internetet ugyanis elsőként úgy harangozták be, mint a lehetséges tényezőt, amely kiegyenlíti az egyenlőtlenségeket (Barlow 1996; Compaine 2001a). Walsh és kollégáinak, (2003) „once online, there is no gap”¹⁷ elmélete szerint aki egyszer csatlakozott az internethez, annak onnantól kezdve minden esélye megvan arra, hogy részesüljön az előnyeiből – azonban ezzel azt is feltételezik, hogy mindenki ugyanazzal a céllal használja az internetet. Úgy vélik, hogy az internethez való hozzáférés és a használat gyakran kiegyenlített, valamint az internet-hozzáférésnek direkt hatása van az internethasználatra is.

A digitális megosztottság kutatói általában megkülönböztetik a globális (országok közötti), a társadalmi (társadalmi rétegekhez köthető), valamint az online populáción belüli megosztottságot¹⁸ (Chen – Wellman, 2004). Molnár (2002) szerint az internet adaptációja¹⁹ három szakaszra bontható: az adaptáció, a nekirugaszkodás és a telítődés szakaszára. Ezen szakaszokhoz egy-egy digitális megosztottságtípust is kapcsolt, melyeket a következő ábrával mutatott be.

1. táblázat: A digitális megosztottság alakulása a különböző adaptációs szakaszokban
(Forrás: Molnár, 2002: 90)

Adaptációs szakasz	A digitális megosztottság		
	típusa	megnevezése	tartalma
<i>Korai adaptáció</i>	hozzáférési megosztottság	korai digitális megosztottság	hozzáférő és nem hozzáférő közötti különbséget írja le
<i>Nekirugaszkodás</i>	használati megosztottság	elsődleges digitális megosztottság	használó és nem használó közötti különbséget írja le
<i>Telítődés</i>	a használat minőségéből fakadó megosztottság	másodlagos digitális megosztottság	használó és használó közötti különbséget írja le

¹⁷Magyarra fordítva: „ha egyszer online vagy, nincs többé szakadék”

¹⁸Ono és Zavodny (2006) vizsgálatai szerint 2000-ben a 29 OECD-ország adta a világ netezőinek 90 százalékát, az internetezők aránya Svédországban volt ekkor a legmagasabb.

¹⁹Az elmélet, illetve annak állításai, egyes lépcsőfokai az Amerikai Egyesült Államok helyzetére vonatkoztak, ám azok bármely országban alkalmazhatóak.

A korai adaptáció szakaszában még csupán a vállalkozó kedvűek és az ilyen munkakörben dolgozók kezdték el használni az internetet. Jellemző különbségeket fedeztek fel a kutatók nemek, jövedelmi csoportok, településtípusok, iskolázottság, etnikai hovatartozás, valamint korcsoportok szerint is (DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2001; 2004).

Ezzel szemben a nekirugaszkodás szakaszában csökkent a nemek, az etnikai hovatartozás, a településtípus, továbbá az iskolai végzettség okozta hátrány, viszont megmaradt a jövedelmi és korcsoportok szerinti éles megosztottság. Ebben az időszakban a használók száma a hozzáférés bővülése miatt emelkedett, ám a szakasz vége felé új típusú problémák jelentkeztek. A pusztán hozzáférés már nem növelte a felhasználók számát, hanem az online tartalmak hiányos világa, a tudatosság és a képzés hiányossága idézett elő megosztottságot, ugyanis az infrastruktúra nélkülözhetetlen, de nem elégséges feltétele a digitális egyenlőtlenség felszámolásának (DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2001; 2004).

A telítődés szakaszában a technológiák terjedésének dinamikája csökken, az IKT-eszközöket nem használókra erős elutasítás jellemző, és rajtuk még a bevonást segítő programok sem tudnak változtatni. A használók közötti legfontosabb különbséget a készségek és képességek, valamint a használat hatékonyságából fakadó eltérések adják. A legnagyobb differencia iskolai végzettség, jövedelem, nem, illetve kor szerint tapasztalható, amelyekhez egy új megosztottságot előidéző tényező, a használat ideje is társul. A technológiai eufória csökkenése után a kutatók felismerték, hogy bizonyos emberek nagyobb valószínűséggel használják az IKT-eszközöket és az internetet, mint mások, és ezek ugyanazok a csoportok, melyeknek könnyebb hozzáférése van az oktatáshoz, a magasabb jövedelemhez és más erőforrásokhoz is. Az új technológia tehát súlyosbítja az eleve meglévő egyenlőtlenségeket (DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2001; 2004).

A kutatók felismerték, hogy ahelyett, hogy egyszerűen kettős terminológiával gondolnánk az úgynevezett digitális megosztottságra – a személynek vagy van hozzáférése az internethez, vagy nincs, vagy használja azt, vagy nem –, a penetráció előrehaladtával az egyének, szervezetek és országok megkülönböztethetővé váltak az online tapasztalataik és képességeik alapján is az alap technikai hozzáféréstől. Emiatt a digitális megosztottság terminológiájának újragondolására volt szükség (pl.: Barzilai – Nahon, 2006; DiMaggio et al., 2001; 2004; Guillén – Suárez 2005; Hargittai, 2002; van Dijk, 2005; Warschauer, 2003; Zillien – Hargittai, 2009). Servon (2002) és Norris (2001) feltételezése szerint a hozzáférés már szinte alapvető minden háztartásban, így a fő kérdés nem az, hogy ki tud kapcsolódni az internethez az otthonából, a munkahelyéről, a könyvtárból vagy a közösségi házból, hanem

az, hogy mit csinálnak, mit képesek csinálni az emberek, amikor online-ak. A nézet szerint az internethez való hozzáférés és az internethasználat különböző dolgok, ugyanis az, hogy valakinek van internet-hozzáférése, nem feltétlenül jelenti azt, hogy használni is tudja, akarja azt, vagy hogy hasznos tevékenységeket folytat ennek segítségével.

Selwyn (2004) szerint is félrevezető a digitális megosztottság fogalma, mert csupán „haves”-ekre és „have nots”-okra, azaz rendelkezőkre és nem rendelkezőkre osztja a társadalmat, azt sugallva, hogy a szakadék könnyedén áthidalható, például azzal, ha valakinek elérhető lesz az otthonából is az internet.

Warschauer (2002) szintén egyetért ezzel, szerinte a digitális megosztottság elképzelése túlságosan az infrastruktúra meglétére, illetve hiányára utal, figyelmen kívül hagyva azokat az emberi és társadalmi tényezőket, amelyeket az egyenlőtlenség megszüntetésének az érdekében meg kellene változtatni. Carvin (2000) ugyancsak úgy gondolja, hogy a hozzáférés megléte nem elégséges feltétele az egyenlőtlenségek csökkentésének; fontosnak tartja a széles értelemben vett írástudást – olvasni tudás, billentyűzethasználat, tartalmak megértése stb. –, a tartalom problémáját és a helyi közösségek szerepét is.

Egyes megközelítések szerint a digitális megosztottság az öröklött társadalmi egyenlőtlenségeket is tovább generálja, hiszen – bár Servon (2000) és Norris (2001) szerint az IKT-eszközök szinte már minden háztatásban hozzáférhetőek – vannak olyan csoportok, melyek jövedelmi helyzetük, munkaerő-piaci státusuk, és lakóhelyük miatt eleve hátrányból indulnak ezek használata kapcsán. A számítógép- és az internet-hozzáférés nem vezet automatikusan „értelmes” internethasználathoz, ennek számos egyéb meghatározója is van. A digitális megosztottság oka nem csupán a hozzáférés hiánya, nagyon fontos tényezők emellett a társadalmi lehetőségek, valamint az egyéni tényezők is, mint a nem, az iskolázottság, a foglalkoztatási helyzet, az IT-készségek, vagy a nyelvtudás (Gil-Garcia et al., 2006). A digitális megosztottság a kutatók szerint tehát a szociális egyenlőtlenségek egy új formája; a különböző médiahasználati szokások különböző fokban befolyásolják az életesélyeket, függően attól, hogy az egyén milyen tevékenységeket végez online (Zillien – Hargittai, 2009).

3.3. Késői elméletek a digitális egyenlőtlenségekről

A 90-es években a digitális megosztottság kutatása, ahogy a korábbiakban felvázoltuk, leginkább a hozzáférés különbségeire koncentrált a társadalmon belül (Bimber, 2000; Bucy,

2000; Norris, 2001; DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2001; 2004; Hargittai 2003).

DiMaggio 2001-ben javasolt hangsúlyváltást; úgy gondolta, hogy a penetráció előrehaladtával már nem az a fontos, hogy ki fér hozzá a világháléhoz, és ki nem, hanem hogy ki mit csinál és mit képes csinálni, amikor használja azt, tehát a használat minősége és tartalma válik megkülönböztető dimenzióvá. DiMaggio és kollégái szerint (2004) az, hogy valaki hozzáfér az internethez, még nem biztosítja a produktív használatot is; az egyének használati szokásainak vizsgálata ugyanolyan fontos kell legyen. Úgy véli, hogy annak ellenére, hogy egyes kutatók szerint telítettség várható a hozzáférésben, akkor sem jelenthetjük ki, hogy a digitális megosztottságnak vége, hiszen új aspektusok, még hozzá a felhasználók közötti különbségek válnak fontossá, mint például a kapcsolat, az eszközök minősége, a felhasználói tudás vagy a társadalmi támogatottság. Gil-Garcia és kollégái (2006) szintén hangsúlyozzák, hogy a hozzáférés csak a digitális megosztottság egyik dimenziója, figyelembe kell még venni az etnikumot, a képességeket, a földrajzi elhelyezkedést, a kulturális tartalmakat és az oktatást is.

DiMaggio (2001) a telefon helyett az oktatással von párhuzamot. Míg a telefon elterjedésével véget ért a megosztottság, addig az oktatás általánossá válása ellenére a szolgáltatásokhoz való egyenlőtlen hozzáférés továbbra is megosztottságot eredményez, éppen úgy, ahogyan az internet kapcsán is. Emiatt javasolja a kutató a digitális egyenlőtlenség (digital inequality) fogalmának használatát, amelynek megalkotása során DiMaggio és Hargittai a klasszikus szociológiai egyenlőtlenségvizsgálatok fogalomtárához közelítik az elemzéseket, valamint az internet társadalmi hatásainak vizsgálatát is szükségesnek tartják beemlíteni az elemzésekbe (DiMaggio – Hargittai, 2001).

DiMaggio és a munkatársai voltak végül az elsők (2004), akik olyan elméleti keretrendszert alkottak, amely a digitális egyenlőtlenségek faktoraival és kimeneteleivel kapcsolatosak, a terminológiának a másodlagos digitális egyenlőtlenségek nevet adta. A megközelítésük az egyenlőtlenségek öt aspektusát világította meg, amelyek az információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatosak:

- a hardverek, szoftverek és hálózati kapcsolatok minősége/technikai apparátus
- a használat célja és tartalma
- készségek, képességek
- társas támogatás lehetősége
- használat autonómiája

A mögöttes összefüggésekkel kapcsolatban, amelyek magyarázzák a másodlagos digitális egyenlőtlenséget, a szerzők felvetették, hogy a demográfiai és szocioökonómiai

változók hatással vannak az első négy faktor szintjére és minőségére is, amelyek befolyásolja a használat típusát, ezáltal a lehetőségek és előnyök különbségeihez, így különböző életkilátásokhoz vezet (Hargittai – Hsieh, 2013). Néhányan közülük (DiMaggio – Hargittai, 2001; Hargittai – Hinnant, 2008; Zillien – Hargittai, 2009) azt állították, hogy bizonyos internethasználati módok meghatározhatóak „tőkenövelő” tevékenységként, és ezeknek a társadalmi rétegződést vizsgáló kutatók érdeklődésének homlokterébe kellene kerülniük. Például azok az internethasználók, akik online keresnek állást, sokkal informáltabb álláskeresők a munkaerőpiac lehetőségeire vonatkozóan, ami elősegítheti, hogy gyorsabban találjanak munkahelyet, esetleg segíthet felismerni a jobb foglalkoztatási lehetőségeket is, vagy hozzájárulhat a jobb tárgyalási feltételekhez és a magasabb fizetéshez (DiMaggio – Bonikowski, 2008). Kétségtelen, hogy tekintetbe vehetők azok az eredmények, melyek előnyösek a társadalmi mobilitás szempontjából, és így az IKT-eszközök használata elősegítheti az egyenlőtlenségek csökkenését. Mivel azonban ezek a lehetőségek egyenlőtlenül oszthatódnak el már létező rétegződési vonalak mentén, a használat különbözősége még inkább felerősítheti a létező egyenlőtlenségeket ahelyett, hogy enyhítene rajtuk (Bonfadelli, 2002; Chen – Wellman, 2005; Hargittai, 2008).

A továbbiakban a másodlagos digitális egyenlőtlenségek dimenzióinak rövid bemutatására teszünk kísérletet.

A **technikai felszerelés és a hálózati kapcsolatok egyenlőtlensége** a számítógép, az azon használt szoftverek, valamint az internetkapcsolat minőségének fizikai különbségeiből ered. A lassabb kapcsolattal, régebbi eszközökkel, szoftverekkel rendelkezők bizonyos tartalmakhoz nem vagy nagyon nehezen tudnak csak hozzájutni, pedig ők lennének azok, akiknek igazán szükségük lenne a nagy sebességű gépekre és kapcsolatokra, hogy a vizualitásra épülő oldalak tartalmait könnyebben betölthessék, elősegítve ezzel a szövegalapú tartalmak könnyebb megértését, feldolgozását (Carvin, 2000). Számos olyan weboldallal találkozhatunk ugyanis, amelyek megtekintéséhez erősebb videokártyára, a legújabb Java applikációkra, vagy éppen más programokra van szükség, amelyek futtatását a gyenge hardverrel vagy lassú internetkapcsolattal rendelkező gépek lehetetlenné teszik. Az internet nehézkes, lassabb használata az egyének internettel való kapcsolatát is meghatározhatja. Ez a használat csökkenését eredményezheti, ami hatással van a szükséges képességek elsajátítására is, tehát kevesebbet profitálhatnak a web nyújtotta lehetőségekből.

A digitális egyenlőtlenségek DiMaggio (2001) szerinti második dimenziója **a használat céljában és tartalmában** van. Az internethasználat célja változó lehet; növelhető vele a kulturális tőke is, ám vannak, akik csupán szórakozási vagy kapcsolattartási céllal használják azt. Az iskolázottság előrejelzője az internet esetleges tőkenövelő felhasználási

módjának; a gazdasági haszonnal járó, vagy politikai, társadalmi tőke gyarapítását szolgáló tevékenységeknek, amelyek megszerzési módjával az alacsonyabb iskolai végzettségű egyének nincsenek tisztában. Egy 2004-es német felnőttek mintáján végzett vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a társadalmi státus erősen kihat arra, hogy mennyire használják az egyének tökenövelésre az internetet (Zillien – Hargittai, 2009). Egy 18-26 éves amerikai felnőttek mintáján végzett kutatás az internethasználatukról szintén hasonló kapcsolatot talált a szocioökonómiai státus és az internet tökenövelésre történő használata között, például a hírolvasás, az egészségügyi információk keresése, a pénzügyi információk, és a kormányzati szolgáltatások tekintetében (Hargittai – Hinnant, 2008). Más kutatások szintén kimutatták a kapcsolatot a szocioökonómiai státus és a különböző webhasználati szokások között (Anderson, 2008; Buente – Robbin, 2008; Eynon, 2009; Hale et al., 2010), beleértve a közösségimédia-használatot is (Boyd, 2011; Chou et al. 2009; Hargittai, 2011).

A *készségek, képességek egyenlőtlensége* kapcsán Bonfadelli (2002) azzal érvel, hogy a tudásszakadék az új média uralma alatt sokkal súlyosabb egyenlőtlenségekhez vezet, mint amilyeneket a tradicionális média okozott (van Dijk, 2005 szintén rámutatott). Az internethasználat új készségkészleteket vár el, mint például kifinomult keresési stratégiákat (Hargittai, 2003; Rothbaum et al., 2008; van Deursen, 2010), a tartalmak hihetőségének kritikai megközelítését (Metzger, 2007; Hargittai et al., 2010; Menchen-Trevino – Hargittai, 2011), és ezek kevésbé kapcsolódtak a hagyományos médiához. Míg számos online tevékenység triviálisnak tűnhet a felhasználóknak, a legtöbb mégis elvár egy bizonyos szintű szakértelmet. Attól kezdve, hogy felismerjük, hogy milyen anyagok elérhetőek online, addig, hogy képesek vagyunk ezeket hatékonyan megtalálni és értékelni aszerint, hogy hasznosak-e, megbízható forrásból származnak-e. A személyes adatok védelme melletti internethasználat szempontjából számos digitális készségre, képességre van szükségünk, amelyek nem minden felhasználó számára alapkészségek (Hargittai, 2008).

DiMaggio (2001) a tudáskülönbségek négy fajtáját különbözteti meg, amelyek mentén ez az egyenlőtlenségi dimenzió leírható. Az első a fellépés, letöltés, keresés hozzáértő ismerete; a második az a háttértudás, ami nem kifejezetten az internethasználatra vonatkozik, ám mégis a használó segítségére válhat; a harmadik a Web általános ismerete a tájékozódás megkönnyítéséhez; a negyedik pedig a technikai tudás a hálózatról magáról, valamint a szoftverekről és hardverekről. Steyaert (2002) és van Dijk (2005) is három általános képességtípust mutatott be, amelyek mind az interneten, mind a számítógépeken alkalmazhatóak. Steyaert (2002) a következő készségeket különböztette meg:

- műszeres készség: a technológia működtetésére vonatkozó képesség

- strukturális készség: azzal kapcsolatos képesség, hogy az egyén tudja, melyik információt merre találhatja
- stratégiai készség: az alapvető készség, hogy aktívan keressen információt, valamint információalapú döntéskészség, a környezet vizsgálata fontos információkat keresve

Steyaert (2002) szerint az internetes készségek leginkább a műszeres készségekről szólnak, mivel a hagyományos információs és stratégiai készségek szokásosak, illetve általánosak minden más médiatípus esetében. Mosserberger és munkatársai (2003) szintén ugyanígy osztályozták a különböző készségeket, illetve kiemelik, hogy nagyon fontos ez az ún. „internet-szkill”, amely mindazon képességeket magában foglalja, amikre az egyénnek szüksége van az internetezéshez. Segítségükkel tud olvasottságot szerezni, és ez az a tudás, amely miatt képes hatékonyan felismerni azokat az információs forrásokat is, amelyek segíthetnek többek között a problémái megoldásában. Kiemeli, hogy a digitális egyenlőtlenségek, valamint a megosztottság csökkentéséhez mindhárom készség fejlesztése szükséges lenne a társadalmon belül, már kisiskolás kortól kezdve.

Az információs társadalom térnyerése folyamán tehát ezen készségek jelentőssé váltak, azonban van Dijk (2005) úgy találta, hogy az információs készség az információs társadalomhoz tartozó jellegzetesség, valamint átalakította Steyaert definícióját a következőre:

- üzemeltetési készségek: a készség arra, hogy az egyén működtetni tudja a számítógépet és a hálózati hardvereket és szoftvereket
- stratégiai: speciális és általános célokra is tudja az egyén használni az internetet, amelyek erősítik a társadalmi pozícióját
- információs készség: a készség keresni, válogatni, valamint tájékoztatási folyamat a számítógépes és hálózati forrásoknál.
 - formális információs készség: a képesség a számítógépek és számítógépes hálózatok (internet) megértésére és kezelésére, mint pl. fájlstruktúra, menüstruktúra, hiperhivatkozások stb.
 - lényeges/valódi információs készség: képesség a keresésre, szelektálásra, feldolgozásra és információértékelésre

A megközelítés szerint pozitív kapcsolat van az erőforrások között, amiből a nagyobb motiváció az IKT-használatra több technikai felszerelés birtoklásához vezet, nagyobb anyagi hozzáféréshez, ami elősegíti a képességek fejlődését, ami az intenzívebb és megosztottabb internethasználatához vezet. Hargittaihoz hasonlóan (2002, 2003, 2008) van Dijk (2005) szintén azt állítja, hogy a szocioökonómiai státus és a digitális erőforrások birtoklása között kölcsönös kapcsolat van, és ez jelzi, hogy a digitális egyenlőtlenségek és a társadalmi egyenlőtlenségek különböző formái felerősítik egymást.

Eshet-Alkalai és Amichai-Hamburger (2004) egy sokkal erősebb elméleti alapokkal rendelkező és empirikusan alátámasztott keretrendszert ajánl, amely az alábbiakat foglalja magában (van Dijk – van Deursen, 2010):

- fotós-vizuális műveltség: instrukciók „olvasása” grafikus kijelzőről
- reprodukciós/újratemelős műveltség: digitális reprodukciók felhasználása új, sokatmondó anyagok készítésére korábban létező dolgokból
- információs műveltség: az információk értékelése minőség és érvényesség alapján
- elágazó műveltség: tudás létrehozása nemlineáris, hipertextuális navigációval
- társas-érzelmi műveltség: az uralkodó szabályok megértése a kibertérben, és ezen megértett szabályok alkalmazása az online kommunikációban

A készségek, képességek dimenziója az eddig legtöbbet vizsgált dimenzió az öt közül, amely különbségeinek feltárásával számos kutató megpróbálkozott már.

A használók közti eltérések negyedik dimenziója **az elérhető társadalmi támogatás** mértékében van, vagyis abban, hogy az internetező mennyire számíthat más, tapasztaltabb felhasználóktól segítségre, amikor eléri a felhasználói tudásának határait. A másik vizsgálandó kérdés ezen a dimenzió belül az, hogy a segítségnyújtás milyen formában történik meg. A támogatás érkezik erre alkalmazott és képzett személyektől formálisan vagy informálisan is barátoktól, családtagoktól kapott technikai segítség, illetve érzelmi megerősítés formájában (DiMaggio, 2001). A társas támogatás megléte és mértéke az internet penetrációjával, illetve a folyamatos innovációval, az új eszközök megjelenésével egyre lényegesebbé válik a digitális egyenlőtlenségek csökkentésében (DiMaggio – Hargittai, 2001). Ugyanígy van szükségünk társas támogatásra egyebek mellett az egyetemre való felvétel után a Neptun-rendszer megismeréséhez, vagy az ügyeink intézéséhez az ügyfélkapun keresztül, esetleg akkor, ha valamilyen pályázatot szeretnénk beadni online rendszeren. Ezen felületek nagy részének hatékony kezelése elképzelhetetlen külső segítség nélkül, társas támogatás formájában képessé téve az egyént az önálló használatra.

Az ötödik dimenzió, a **használat autonómiájának egyenlőtlensége** a használat helyéből, illetve a használat kontrolláltságából fakad. Abból, hogy hol van alkalma a felhasználónak internetezni, mennyit kell utaznia hozzá, van-e valamilyen szabályozásnak kitéve az időtartamot, használati módokat tekintve, mennyire felügyelik a használatát, valamint, hogy hány emberrel kell megosztania az adott hozzáférést (DiMaggio – Hargittai, 2001). Hargittai Eszter szerint (2008) a 24 órás otthoni hozzáférés sokkal nagyobb autonómiát feltételez, mintha az egyénnek utaznia kellene egy közösségi házba vagy könyvtárba, ahol osztozkodnia, adott esetben versenyeznie kellene másokkal a hozzáférésért, amely időben limitált, valamint mások által megfigyelt, ezáltal korlátozott is, illetve a hardverek és

szoftverek sem mindig megfelelőek, sokszor elavultak. Ki kell emelnünk, hogy ugyanígy monitorozhatja a munkahely is az egyén internetes tevékenységét.

Ezek az egyenlőtlenségi dimenziók összeadódva heterogén előnszerzési lehetőségeket jelentenek, amelyek jelentős összefüggést mutatnak a társadalmi rétegzettség alapjait képező tényezőkkel (DiMaggio, 2001). Az internet olyan, folytonosan változó interaktív technológia, amely komoly teret biztosít a különböző oktatási formáknak (pl. e-learning), illetve lehetőséget nyújt oktatási anyagokhoz, nyelvi tesztekhez, szakirodalmakhoz való hozzájutáshoz is, így átveszi az olyan közösségi terek szerepét, mint például a múzeumok, kávéházak, parkok, vagy a könyvtárak.

A kutatók szerint tehát egyetértés van arról, hogy a digitális megosztottság és az internethasználat milyensége számos faktortól függ (rassz, nem, jövedelem, oktatás, képességek stb.), ám nincs konszenzus arról, hogy mely tényezők vannak a leginkább hatással rá.

Csepeli György szerint *„az internethasználat akkor éri el a kritikus pontját, amikor elveszíti technológiai újdonságértékét és összekapcsolódik a kultúrával. A kultúra közegként elismert internet normalizálja, és a legitim szükségletek sorába építi be mindazokat a lehetőségeket, amelyek az internethasználat révén megnyílnak a felhasználók számára. Ezáltal marginalizálódnak azok, akik az internetben digitális utópiát és a társadalom megváltásának az eszközét látják, de azok is, akik az internetet démonizálják és az emberiség kulturális gyökereinek végleges elmetszésével vádolják”* (idézi: Tari, 2011: 118).

Azonban mielőtt mélyebben megvizsgálánk a másodlagos digitális egyenlőtlenségek megjelenését az 1995 utáni debreceni fiatalok körében, elemezzük Magyarország helyzetét a digitális egyenlőtlenségek szempontjából.

4. Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon

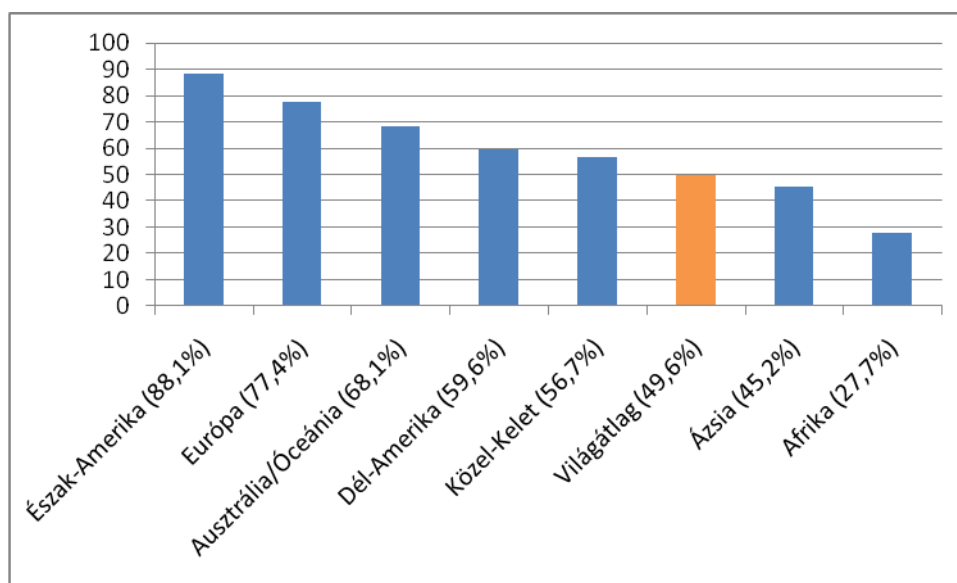
A negyedik fejezet célja a digitális egyenlőtlenségek – elsősorban az elsődleges hozzáférési egyenlőtlenségek – vizsgálata. A rendelkezésre álló statisztikák alapján elemezzük, hogy hogyan alakult az internet penetrációja az elmúlt években hazánkban, valamint hogy milyen eszközöket használnak honfitársaink. Az elemzés kitér a dolgozat célcsoportjára, az 1995 után született fiatalokra is.

A hozzáférési egyenlőtlenségek áttekintése az Internet World Stats és az Eurostat adatai, az NMHH felmérései, valamint a Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisai, kutatási eredményei alapján készült.

4.1. Magyarország helyzete globális és európai összehasonlításban

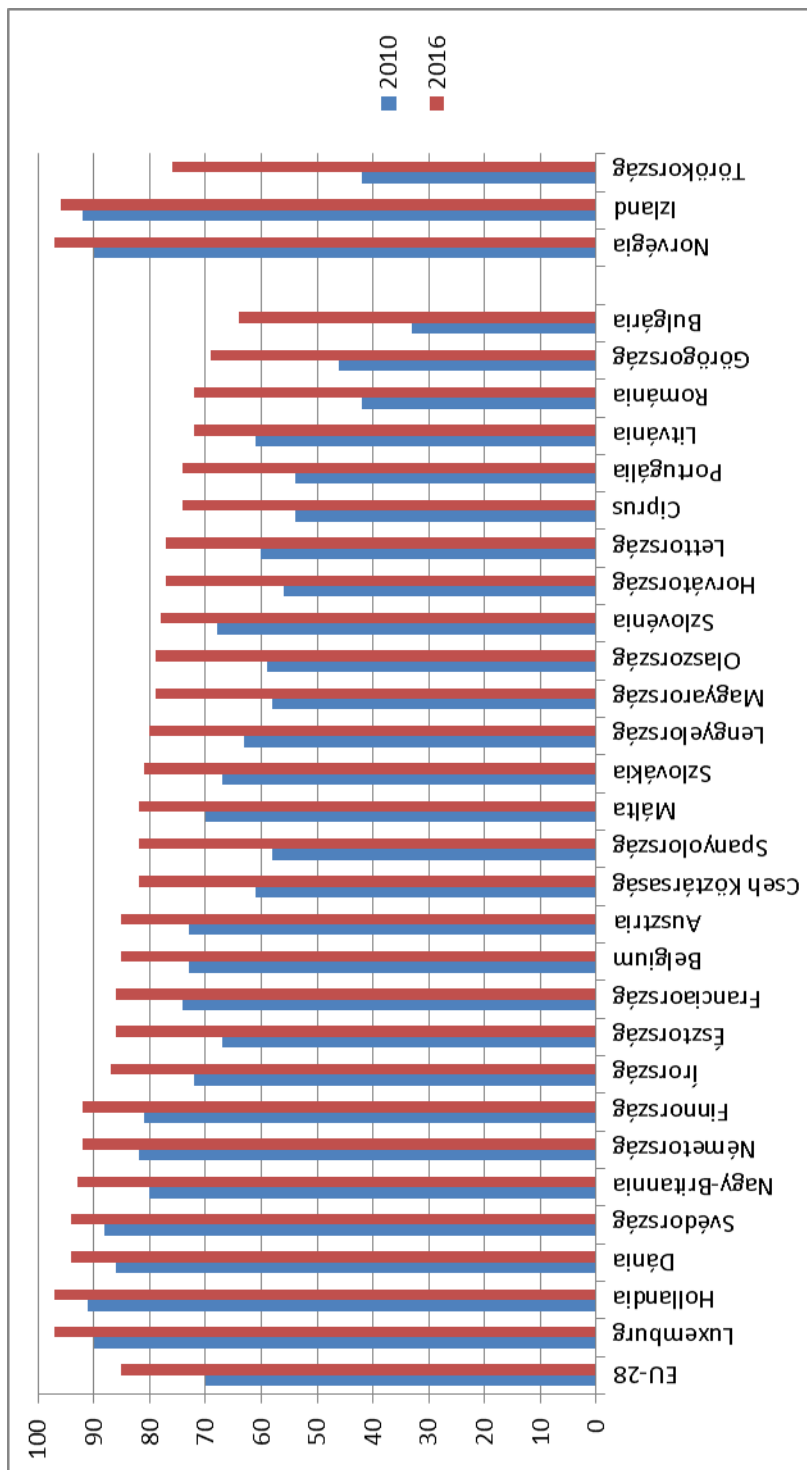
Az első ábrán láthatjuk a globális digitális megosztottságot napjainkban, azaz hogy mekkora különbségek vannak az egyes földrészek között az internet penetrációját tekintve.

A 2017 márciusi adatok alapján a világon legnagyobb mértéken Észak-Amerikában terjedt el a világháló, ahol az emberek csaknem 90%-a használja, míg az afrikai háztartások kevesebb, mint harmada (27,7%) rendelkezik interneteléréssel. A Földön csaknem minden második háztartásba be van kötve az internet. Az Internet World Stats adatai alapján az európai háztartások 77,4%-a tud az online világhoz kapcsolódni.



1. ábra: Az internet penetrációja globális szinten (%) (saját szerkesztés, forrás: I16)

Az ábra alapján újból megállapíthatjuk azt a korábban említett tényt, hogy a digitális egyenlőtlenségek az eleve meglévő globális gazdasági egyenlőtlenségek mentén termelődnek újra (Norris, 2001), hiszen a szegényebb területek nem csak a gazdasági életben, és a termelésben, de az internetelés tekintetében is hátrányokkal küzdenek.



2. ábra: Az internet penetrációja Európában 2010 és 2016 között az EUROSTAT szerint (%) (saját szerkesztés, forrás: I17)

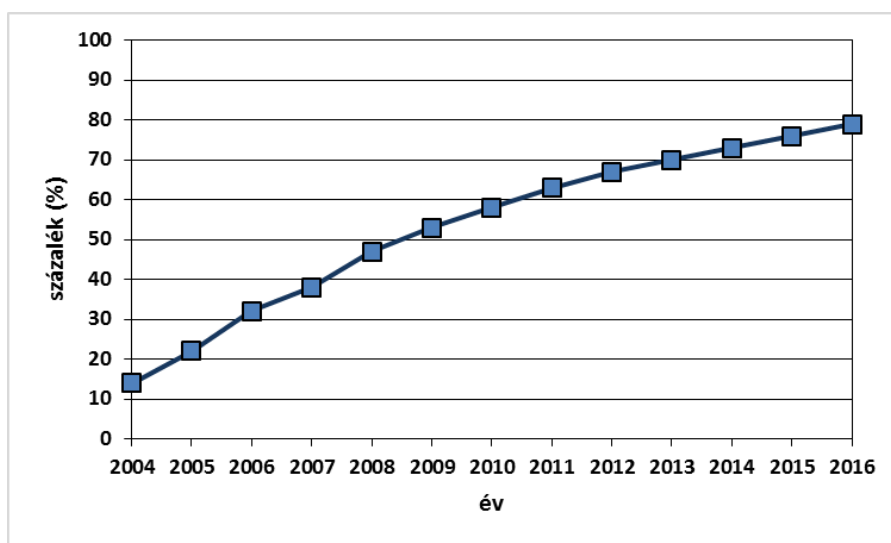
Ugyanez megfigyelhető a 2. ábra alapján Európában is, ahol az elmúlt hat évben, 2010 és 2016 között, bár eltérő mértékben, de minden országban nőtt a penetrációs ráta, azonban

szintén láthatjuk a globális digitális egyenlőtlenségeket, azaz az országok közötti gazdasági különbségek, egyenlőtlenségek digitális egyenlőtlenség formájában súlyosbítják tovább a nemzetek, és ezáltal a benne élő emberek helyzetét, életesélyeit.

A legjobb helyzetben Európában a háztartások internetes penetrációját tekintve Norvégián és Izlandon túl a Benelux-államok közül Luxemburg és Hollandia van, ahol az internettel való ellátottság az elmúlt néhány évben csaknem 100%-os lett. Őket követi a skandináv országok közül Dánia és Svédország, valamint Svájc, Nagy-Britannia, Németország és Finnország, ahol a háztartások több mint 90%-ban találhatunk internetet. A legnagyobb mértékben 6 év alatt Romániában és Törökországban nőtt a háztartások online lefedettsége, előbbiben kb. 30%-al, utóbbiban 34%-al.

Magyarország (79%) az internet penetrációja szempontjából az Európai Unió országok között a 18. helyen található, amely eredmény már évek óta változatlan. Ha az összes, az összehasonlító kutatásban részt vevő európai országot vizsgáljuk, akkor Magyarország a 20. helyre csúszik vissza. Az ábrát megfigyelve láthatjuk, hogy mind 2011-ben, mind 2016-ban az EU 28-as penetrációs átlag alatt helyezkedett el hazánk, azonban mindössze néhány százalékponttal kisebb a háztartások internetellátása, mint az európai átlag.

A penetráció évről évre történő növekedését a 3. ábrán ábrázoltuk: 12 év alatt csaknem hatszorosára emelkedett a háztartások internethozzáférése. Ehhez hozzájárul, hogy a digitalizálódó világunkban egyre több munkahelyen és iskolában alapelvárás a számítógép kezelésének ismerete, valamint az internet használata bizonyos tevékenységekhez (pl.: óvodai kapcsolattartás, iskolai feladatok, egyetemi tantárgyfelvétel, online ügyintézés Ügyfélkapun keresztül, e-mailes kapcsolattartás stb.).



3. ábra: Az internet penetrációja Magyarországon az EUROSTAT vizsgálatait alapján (saját szerkesztés, forrás: I10)

Lényeges kiemelnünk azt is, hogy a szolgáltatók közötti veseny hatására folyamatosan csökken a szolgáltatás ára, amelyet így egyre többen engedhetnek meg maguknak. Azonban még manapság is igen jelentősek a regionális különbségek a penetrációban, illetve az infrastruktúra minőségében, gyorsaságában, de még árában is. A kisebb településeken jellemzően lassabb, drágább internetet tudnak csak beköttetni a lakosok (I1). A települési, regionális különbségek mérsékléséhez a települések állami támogatást (I18) is igényelhetnek a helyi és regionális szélessávú internet fejlesztése, terjesztése céljából.

A penetráció mérése mellett a EUROSTAT egy öt indikátorból álló indexet is létrehozott, amely az országok közötti digitális gazdasági-társadalmi fejlettségbeli eltérések további vizsgálatát teszi lehetővé. A DESI (The Digital Economy and Society Index) dimenziói a következők: összekapcsoltság/hozzáférés, digitális készségek/humán tőke, az internet használata az állampolgárok által, a digitális technológia integráltsága az üzleti szférába, valamint a digitális közszolgáltatások. Az index értéke 0 és 1 között van, hazánk a 28 uniós tagállam közül a 21. helyen áll a 0,46-os eredménnyel, így a gyengén teljesítő országok közé tartozik (I24).

Magyarország jó eredményeket tudott felmutatni a hozzáférés területén, a mobil szélessávú internet azonban lassan terjed. Az ország javított digitális készségek területén, viszont továbbra is elmarad az EU átlagától. Egyre több az olyan magyar vállalkozás, amely használja a közösségi médiában, az e-számlázásban, a felhőalapú szolgáltatásokban és az elektronikus kereskedelmben rejlő lehetőségeket, azonban az üzleti szektor mégsem törekszik más európai uniós országokhoz hasonló mértékben kihasználni a digitális technológia által nyújtott lehetőségeket. Az ekormányzat tekintetében, az elektronikus közszolgáltatások kisebb fejlesztései ellenére is hazánk a 27. helyen található, és minden tekintetben az uniós átlag alatt szerepel (I25).

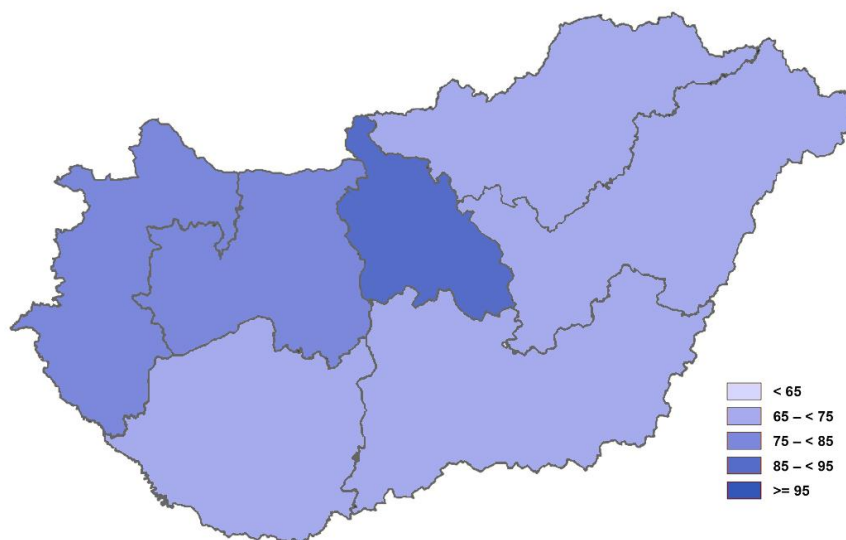
A továbbiakban a magyarországon belüli digitális egyenlőtlenségek bővebb bemutatásával folytatjuk az elemzéseket.

4.2. Digitális egyenlőtlenségek Magyarországon belül

Miután megvizsgáltuk Magyarország helyzetét európai kontextusban, a továbbiakban az országon belüli helyzetet elemezzük először a hozzáférési-, majd pedig a használatbeli különbségek ábrázolásával.

A 4. ábrán az internet penetrációjának regionális eltéréseit ábrázoltuk az EUROSTAT 2016-os statisztikai adatainak elmezésével (I23). Látható, hogy az internet lakossági elterjedtségnek aránya összhangban van a hazai regionális egyenlőtlenségekkel; így kitűnik Budapest fölénye és a nyugat, illetve kelet Magyarország között fennálló fejlettségbeli különbség is.

A legmagasabb, 95% feletti penetrációs arányt hazánk egyik régiója sem éri el²⁰. A legnagyobb arányban a budapestiek rendelkeznek internettel, itt a lakosság 87%-nak van az otthonában internetelérése, így egyedül itt található az EU28-as átlag (85%) feletti értéket. A közép-dunántúli és nyugat-dunántúli régióban szinte azonos (79%, 78%) az internet penetrációja. A legalacsonyabb értékeket (72%) az észak- és dél-alföldi régiókban találjuk, amelyek jelentősen elmaradnak az európai uniós átlagtól.



4. ábra: Az internet penetrációja (%) a magyarországi régiókban (saját szerkesztés, forrás: I23)

²⁰ 95% feletti penetrációval Nagy-Britannia déli régiói, Luxemburg, és Hollandia két régiója, valamint Norvégia hét régiójából öt rendelkezik az Európai Unión belül.

A KSH (2015) vizsgálatai alapján hasonló régiószintű eltéréseket tapasztalhatunk az internet használatában is. Azok aránya, akik az elmúlt három hónapban használták az internetet a Közép-Magyarországi régióban volt a legmagasabb (80,7%), a három nyugat-magyarországi régióban 70% feletti, a legalacsonyabb pedig az észak-alföldi régióban (65,4%). Ezek az eredmények alátámasztják, hogy mind az internet penetrációja, mind az internet használata szempontjából az észak-alföldi régió az egyik leghátrányosabb helyzetű térség Magyarországon, ezért ez a közigazgatási egység képezi a kutatás térségi keretét.

A továbbiakban a használatbeli különbségek feltárásával folytatjuk, amelyhez a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (továbbiakban: NMHH) elemzéseit, a Magyar Ifjúság 2012-es adatbázisát és a Magyar Ifjúság 2016 előzetes eredményeit használtuk. Az NMHH 2016-ban mérte fel a magyarok internethasználatát egy online kérdőív segítségével (I19), a Magyar Ifjúság pedig egy négyévente felvett, több változóra nézve reprezentatív kutatás, amely a 15-29 éves magyar fiatalokat vizsgálja többféle aspektusból. A továbbiakban ezen felmérések eredményei közül emelünk ki a dolgozat témája szempontjából néhány lényeges elemet.

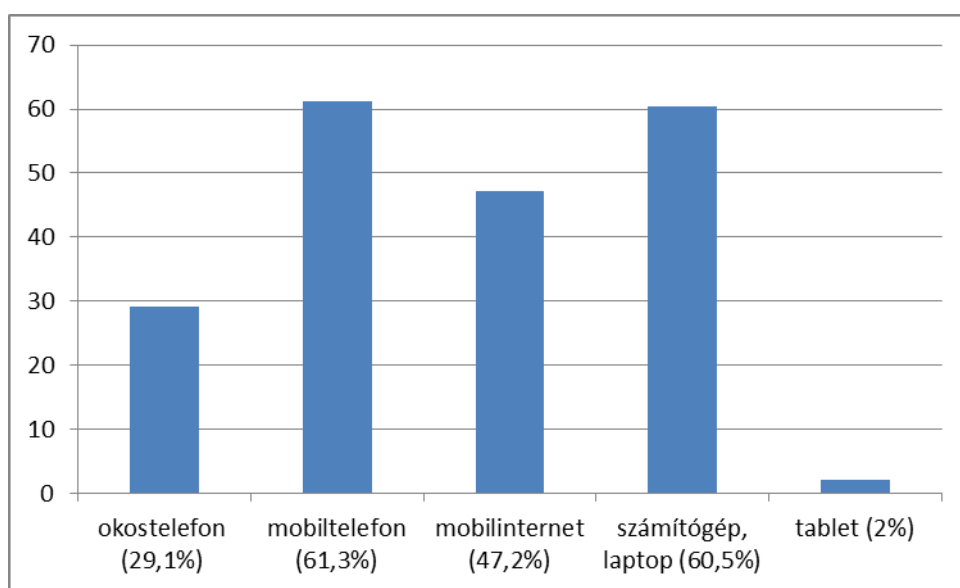
A Magyar Ifjúság kutatásai közül a 2012-es mintából a disszertáció témája szempontjából releváns, 1995 utáni születésű életkori kohorsz eredményeit használjuk, a leválogatott minta nagysága $n=1368$. Mivel a 2016-os adatbázishoz a hozzáférés egyelőre nem megoldott, így annak első, mások által feldolgozott eredményeit tudjuk csupán felhasználni (I1). Ezek a vizsgálatok leginkább az elsődleges digitális egyenlőtlenségek mérésére alkalmasak, mivel a hozzáférés elemzéséhez megfelelő változókat tartalmaznak.

Az NMHH vizsgálatában 16 évesnél idősebb, hetente legalább egyszer internetező személyek vehettek részt. Az adatfelvétel 2016 novembere és decembere között történt online formában. A minta nagysága: $n=2105$. A kutatás a célcsoport miatt nem teljesen alkalmas az elsődleges digitális egyenlőtlenségek mérésére, hiszen csak azokat vizsgálja, akik jelen vannak az online világban. A másodlagos digitális egyenlőtlenségekkel kapcsolatban azonban érdekes információkhoz juthatunk, a használatbeli különbségekről pedig pontosabb képet kaphatunk.

A Magyar Ifjúság 2012 eredményei szerint az európai uniós és a hazai átlagtól is magasabb volt a 15-17 éves fiatalok körében azoknak az aránya, akiknek az otthonában elérhető volt a világháló (75,7%) 2012-ben. A teljes mintában az internettel rendelkezők aránya 74% volt 2012-ben, ami 2016-ra 87%-ra nőtt. 2012-ben a 15-17 éves (1995 után született) diákok 81,8%-a, a teljes minta 80%-a rendelkezett az otthonában PC-vel, ám 2016-ban már a teljes minta 87%-ának volt otthon számítógép-hozzáférése (I1). A Z generáció tagjainak körében tehát nem jelentős mértékben, de magasabb volt mind az internet, mind a

számítógép penetrációja 2012-ben. Míg a 15-17 éves fiatalok családjainak 81,8%-ának volt otthon számítógépe 2012-ben, addig a diákok 60,5%-a saját számítógépet vagy laptopot birtokolt. Ez nem jelenti azt, hogy a háztartások nagy részében egyszerre több ilyen eszköz is megtalálható, viszont a családi számítógépet sokszor a gyermekeknek vásárolják, az ő szobájukban helyezik el, ők használják a legtöbbet, így saját magukénak tekintik azt.

Az EUROSTAT eredményeivel összevetve tehát láthatjuk, hogy a fiatalok magasabb arányban van internet-hozzáférése, mint a magyar átlag, sőt, a 15-29 évesek körében az internet penetrációja eléri az Európai Unió átlagos szintjét (II). Ennek oka, hogy az internet a fiatalok számára nélkülözhetetlen eszközzé vált, akár szabadidő-eltöltésről, akár iskolarendszerről, továbbtanulásról vagy munkaerő-piaci integrációról van szó.

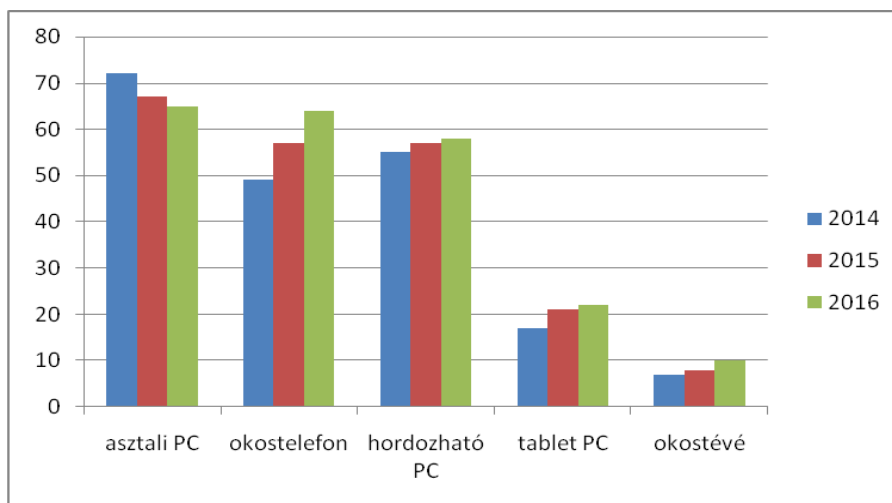


5. ábra: Saját eszközök aránya a 15-17 éves fiatalok között 2012-ben (%) (saját szerkesztés, forrás: Magyar Ifjúság 2012)

A legfontosabb változás az elmúlt négy évben az internetezésben az okostelefonok elterjedésében következett be. A Magyar Ifjúság 2012 és 2016 eredményeinek összehasonlításai alapján 2012-ben a 15-29 éves fiatalok 31%-ának volt okostelefonja, 2016-ra már 85%-uk használta azt (II). A 2012-es minta Z generációs fiataljait megvizsgálva megállapítjuk, hogy 29,1%-uk rendelkezett saját okostelefonnal, 61,3%-uk pedig mobiltelefonnal, tehát a diákok 90%-ának volt saját telefonja²¹ (lásd 5. ábra). Európában átlagosan 8 évesen kapnak mobiltelefont – nem feltétlenül okostelefont – a gyerekek, akik annyira hozzászoknak a használatához, hogy szorongásforrást jelent nekik az, ha véletlenül otthon felejtik. A mobiltalan állapot a „kimaradás” érzését erősíti bennük, tehát úgy érzik,

²¹ Érdekes lenne a későbbiekben a Z generációs fiatalok 2012 és 2016 közötti eredményeinek összehasonlítása is.

mintha kimaradnának valamilyen fontos dologból azért, mert nincs náluk a telefonjuk (Tari, 2011).

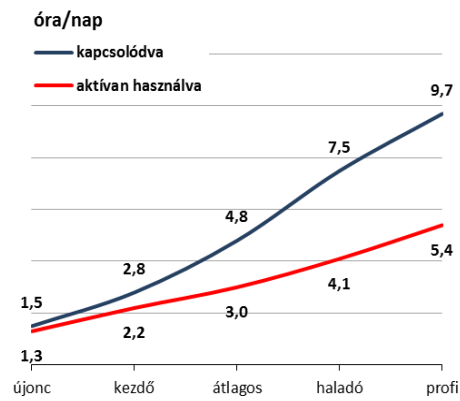
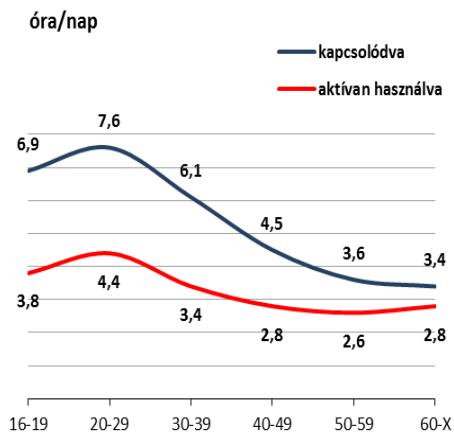


6. ábra: Internetezésre használt eszközök (%) (saját szerkesztés, forrás: I16)

Az okostelefonnal való ellátottság folyamatos növekedésén túl érdemes kitérni az internethasználatban történt változásokra is. A 6. ábra alapján elmondhatjuk, hogy az NMHH kutatásai szerint 2014 és 2016 között jelentősen nőtt azoknak az aránya, akik inkább okostelefonon interneteznek, miközben csökkent a számítógépes szörfölők száma, így mára a két tábor körülbelül kiegyenlítette egymást. Ugyanerre az eredményre jutottak a Magyar Ifjúság vizsgálatai is; 2016-ra többeknek van az otthonukban internet-előfizetése, mint számítógépe, tehát egyre nagyobb arányban használják online szörfölésre a telefonjaikat a magyar fiatalok (I1).

Azáltal, hogy egyre kevesebbet interneteznek az emberek asztali számítógépről, és többet okostelefonról, kijelenthetjük, hogy az internet egyre kevésbé helyhez és időhöz kötött, hiszen a telefon segítségével bárholnan és bármennyi ideig elérhető a világháló (természetesen mobilinternet- vagy Wifi-kapcsolat esetén). Ez kedvez az internetfüggőség kialakulásának (Galán, 2014) és egyéb devianciák (pl. online zaklatás) terjedésének is.

A 7. ábra a felhasználók tapasztalata, illetve életkora szerint ábrázolja az online eltöltött időt. Az NMHH kutatásai alapján minél régebb óta használja valaki az internetet, annál több időt tölt online, valamint minél idősebb valaki, annál kevesebbet. A legtöbbet a 20-29 éves korosztály internetezik a kutatás alapján, aktívan átlagosan 4,4 órát naponta. A korosztály nagy része valószínűleg nem csak szórakoztató célzattal, de a munkájához kötődően is gyakran végez online tevékenységet. Az ábra alapján az Y és Z generáció még inkább függ az online környezettől, míg az X generáció tagjai lényegesen kevesebbet használják a világhálót.



7. ábra: Az internethasználat ideje a használó életkora illetve profisága szerint (saját szerkesztés, forrás: I16)

A kutatások alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a magyar fiatalok körében az életkori sajátosságukból fakadóan magasabb az internet penetrációjának, valamint az IKT-eszközökkel való ellátottságnak az aránya a lakosság többi részéhez képest, valamint többet és gyakrabban is használják a világhálót. Vajon ez a fokozott használat milyen tartalmakat jelent? Mire és hogyan használják az internet adta lehetőségeket? Milyen egyenlőtlenségeket találhatunk a másodlagos digitális egyenlőtlenségek dimenziói mentén? A disszertáció módszertanának bemutatása után ezekre a kérdésekre keressük a választ. Először azonban a debreceni fiatalokról készült korábbi kutatási eredményeket foglaljuk össze.

5. A debreceni fiatalok az ifjúságkutatások tükrében

Debrecen Magyarország második legnagyobb városa, az észak-alföldi régió legmagasabb lélekszámú települése. A régió hátrányos helyzetűnek számít az Európai Unión belül, és ahogy a korábbiakban láthattuk, jelen dolgozat témája, a digitális egyenlőtlenségek szempontjából szintén az egyik leghátrányosabb helyzetben van Magyarországon. Utóbbi kijelentésünket alátámasztja, hogy az EU-s átlagtól (85%) elmaradva mindössze a háztartások 72%-ában található meg a világháló, tehát az elsődleges – hozzáférési – digitális egyenlőtlenségek nem szűntek meg a régióban.

Mivel a dolgozatunk célcsoportját a Debrecenben élő Z generációs fiatalok adják, így a továbbiakban a korábban mások által végzett, az ifjúságra vonatkozó és a témánk szempontjából is releváns kutatások eredményeit kívánjuk összefoglalni az itt élő fiatalok jellemzőinek ábrázolásához.

Ahogy a korábbiakban kitértünk rá, a posztadoleszcencia jelensége, azaz az elhúzódó ifjúsági életszakasz a fiatalok fontos jellemzője. A jelenség vizsgálatának egyik eszköze a párkapcsolatok alakulásának megfigyelése. Az észak-alföldi régióban a magyar átlaghoz képest (10%) magasabb arányban (12%) élnek házasságban a fiatalok, azonban a házasságkötés ideje picivel későbbre tehető (26,51 év), mint az országos átlag (26 év). Az új ifjúság vizsgálatokor érdemes a gyermekvállalási kedvet is megfigyelni. A Magyar Ifjúság 2012-es vizsgálatai alapján lényeges eltérések tapasztalhatóak az észak-alföldi régió megyéi között a tekintetben, hogy terveznek-e gyermeket az elkövetkező három évben. Míg a Jász-Nagykun-Szolnok megyei fiatalok nagyobb arányban tervezik a gyermekvállalást, addig Hajdú-Bihar megyében azoknak nagy az aránya, akik nem tervezik azt (Szabó – Nagy, 2015).

Oktatási szempontból a régióban élő fiatalok jobb helyzetben vannak, mint az országos átlag. *„A kutatás adatainak tanulsága szerint a régióban élő fiatalok befejezett iskolai végzettsége a teljes, országos mintához képest magasabb, kivéve a szakközépiskolai érettségit adó középiskolai végzettséget”* (Szabó – Nagy, 2015: 121). A három megye közül a legmagasabb iskolai végzettségeket Hajdú-Bihar megyében találjuk. Jellemző a kistelepülések (<5%) és megyeszékhelyek (5%<) közötti divergencia a diplomások tekintetében, amelynek oka, hogy mindhárom megyeszékhelyen működik felsőoktatási intézmény (Szabó – Nagy, 2015).

Az iskolai végzettségen kívül a különböző munkaerő-piaci kompetenciák szerepe is lényeges az elhelyezkedés szempontjából, főleg annak tükrében, hogy a régió a

munkanélküliség tekintetében is hátrányos helyzetben van²². A dolgozat témájához kapcsolódóan a nyelvtudásbeli különbségekre térünk ki bővebben, amelyek a digitális egyenlőtlenségek növekedéséhez is hozzájárulhatnak. Az online tartalmak 80%-a ugyanis angolul érhető el az interneten, így aki nem érti az idegen nyelvet, az nem képes mindenhez hozzáférni a webes felületeken, tehát a nyelvtudás hiánya a másodlagos digitális egyenlőtlenségek készség, képesség dimenziójában okoz hátrányokat. „Országos átlagban a fiatalok 60%-a tud valamilyen idegen nyelven. Hajdú-Bihar megyében hasonló az arány: 58%; Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében alacsonyabb a nyelvtudással rendelkezők aránya: 52%; Jász-Nagykun-Szolnok megyében pedig még kevesebb, 46%” (Szabó – Nagy, 2015: 124). A három megye közül ebben a tekintetben is Hajdú-Bihar megye az, amelyik élen jár, ahogy az iskolai végzettségek terén is.

Az észak-alföldi régióban élő fiatalok az országos tendenciákhoz hasonlóan, leginkább otthon töltik a szabadidejüket. Országosan az egyik leggyakoribb szabadidős tevékenység a számítógépezés, ami a szabolcsi fiatalok körében jelentősen kisebb arányban jelenik meg (országosan 56%, szabolcsiak: 34%). A kulturális fogyasztás tekintetében a hajdú-bihari fiatalok valamennyi tevékenység esetén aktívabbak, mint a másik két megyében élő társaik; többet olvasnak, több zenét hallgatnak, többet tévéznek, és többet is interneteznek. „A kulturális és digitális fogyasztás területi egyenlőtlenségei nagyon markánsan megmutatkoznak a régió megyéinek és az országos adatoknak az összehasonlítása esetén” (Szabó – Nagy, 2015: 133). A régióon belül a települések között is éles különbségeket találhatunk; a községekben élő fiatalok helyzete szinten minden szempont alapján kedvezőtlenebb, mint azoké, akik megyeszékhelyen élnek (Szabó – Nagy, 2015).

A debreceni középiskolás fiatalok szabadidős szokásainak vizsgálatakor kutatók szintén arra a megállapításra jutottak, hogy a sportoláson és bulizáson kívül a különböző módokon, de képernyő előtt töltik leggyakrabban a szabadidejüket (Halászi – Gégyény – Szép, 2014). 79%-uk néz sorozatot, 40%-uk hetente többször játszik a számítógépen, azonban mindössze 28%-uk olvas rendszeresen könyveket. Az internetet leggyakrabban a közösségi oldalak (27%), információkeresés (23%) vagy chatelés miatt (21%) használják.

Mi jellemző manapság a Z generációs debreceni fiatalokra? Milyen online tevékenységeket folytatnak, és miben tér el az internethasználatuk? Az értekezés kutatási kérdéseinek, hipotézisének és módszertanának az ábrázolása után egyebek mellett ezekre a kérdésekre is keressük a választ.

²² A régiót évről-évre alacsonyabb foglalkoztatási ráta és magasabb munkanélküliségi ráta jellemez, mint Magyarország többi régióját. Egyedül az észak-magyarországi régió az, ahol hasonló értékeket találunk (Köllő – Lakatos – Tajti, 2017).

6. Az értekezés kutatási kérdései és hipotézisei

Az internethez és IKT-eszközökhöz való hozzáférés alapján a témában született első kutatások célja a hozzáférők és nem hozzáférők közötti különbségek leírása volt (digitális megosztottság vagy elsődleges digitális egyenlőtlenségek) (Bimber, 2000; Bucy, 2000; Norris, 2001; DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2001; 2004; Hargittai 2003). DiMaggio volt az első 2001-ben, aki felvetette, hogy az internet nagyfokú és folyamatos terjedésével már nem a hozzáférésben, hanem a felhasználói tartalom-preferenciákban és a használat módjában kell keresnünk az egyenlőtlenségeket, hiszen a hozzáférés nem eredményez egyértelműen produktív használatot mindenkinek (DiMaggio et al., 2004).

DiMaggio és kollégái (2004) voltak végül azok, akik elméleti keretrendszert dolgoztak ki az eltérő internethasználat mérésére, amelyet másodlagos digitális egyenlőtlenségekként definiáltak. A megközelítésük szerint az egyenlőtlenségeknek öt aspektusa van: technikai apparátus; a használat célja; készségek, képességek; társas támogatás; a használat autonómiája. Mivel az azóta folyó kutatásoknak (Hargittai – Hinnant, 2008; Hargittai, 2008; Zillien – Hargittai, 2009; Hargittai – Hsieh, 2013) is ez az elmélet szolgál alapjául, így az empirikus vizsgálatokhoz jelen dolgozat is ezt a keretrendszert használja. Az öt dimenzió, illetve azok mérése a következőképpen zajlik a disszertáció keretein belül:

- **technikai apparátus:** a dimenzió vizsgálatokor objektíven megmérjük, hogy milyen eszközei, technikai apparátusa van a fiatalok, majd azok minőségét szubjektíven osztályozzák. Mivel a kutatás során nem volt lehetőségünk az eszközök fizikai tulajdonságainak összevetésére, ezért vizsgáljuk a dimenziót a fiatalok szubjektív megítélése alapján.
- **használat célja és tartalma:** ezen dimenzió elemzésekor megvizsgáljuk, hogy milyen céllal ülnek le a fiatalok leggyakrabban internetezni, majd pedig arra is kitérünk, hogy milyen tartalmakat fogyasztanak online. Mélyebben elemezzük a tökenövelő célzatú online tevékenységeket, kiemelten a tanulmányokhoz és nyelvgyakorláshoz folytatott webhasználatot. Elemezzük azokat a tabuhelyeket is, ahol a fiatalok nem vennék elő a telefonjaikat, és mellette ábrázoljuk az iskolai „illegális” okostelefon használatot is. A fejezetben megvizsgáljuk azt is, hogy használják-e aktívan a fiatalok az internetet, és bemutatjuk a közösségi oldalak használatának jellemzőit.
- **készségek, képességek:** a dimenzió vizsgálatokor a kutatásba bevont fiatalok internet- és számítógéphasználati készségeit mérjük kérdőív segítségével. Elsőként azt mérjük fel, hogy bizonyos alap-, illetve emelt felhasználói tudást kívánó tevékenységeket el tudnak-e

végezni, majd pedig szubjektíven is értékelik a készségeiket. Megvizsgáljuk az iskolai informatikaórák közötti különbségeket, és feltárjuk, hogy melyek azok az IT-készségeik, amelyeket szívesen fejlesztenék.

- társas támogatás: azt mérjük, hogy vannak-e olyan személyek a fiatalok közelében, akikhez segítségért tudnak fordulni, ha nem boldogulnak az IKT-eszközök, illetve az internet használata közben, illetve, ha eléri a tudásuk határait. Bemutatjuk azt is, hogy tőlük kik, és milyen problémák esetén kérnek segítséget.
- használat autonómiája: arra vonatkozik, hogy megvan-e a lehetősége a fiataloknak egyedül használni az IKT-eszközöket és az internetet, vagy csak mások által megfigyelt, nyilvános térben, mások által is használt eszközön tehetik ezt meg. A dimenzió kitér arra is, hogy hogyan és milyen formában jelenik meg a kontroll a fiatalok életében, és mi történik akkor, amikor ez a kontroll megszűnik.

A témában elkészült kutatások nagy része az elsődleges (hozzáférési) egyenlőtlenségek feltárására koncentrált (DiMaggio – Hargittai, 2001; Mossberger et al., 2003; Kennedy et al., 2003; Ono – Zavodny, 2006). A másodlagos digitális egyenlőtlenségek öt dimenziója közül leginkább a technikai apparátus (Zillien, 2006; Hargittai, 2008), illetve a készségek, képességek (Mossberger – Tolbert – Stansbury, 2003; Warschauer, 2003; van Dijk, 2005) egyenlőtlenségei mentén készültek vizsgálatok.

Jelen kutatás a másodlagos digitális egyenlőtlenségek mindegyik dimenziójára kitér, amit azt tesz lehetővé, hogy a vizsgálat elsősorban kvalitatív, fókuszcsoportos interjúkra épül, amelyet kvantitatív, statisztikai elemzéssel egészítünk ki. A fókuszcsoportok elemzésével fel tudjuk tárni azokat a mélyebb különbségeket is, amelyek mérésére egy csupán kvantitatív alapokon nyugvó kutatás nem ad lehetőséget. A kutatás újszerűségét az adja tehát, hogy egyszerre vizsgálja mind az elsődleges, mind a másodlagos digitális egyenlőtlenségeket, így teljesebb képet kaphatunk a digitális egyenlőtlenségek előfordulásáról, különbségeiről, hangsúlyosabb dimenzióiról.

Pontosan mire térünk ki a vizsgálatokban? A következőben a kutatási kérdések és hipotézisek bemutatásával ábrázoljuk a vizsgálataink célját, irányát.

6.1. Kutatási kérdések

- Megtaláljuk-e egy nagyvárosban (Debrecenben) a fiatalok között meglévő, az egész országra jellemző, és egyebek mellett a települési egyenlőtlenségekből is fakadó elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségeket? Van-e egyenlőtlenségképző hatása a településtípusnak, vagy nincs?
- Mely tényezők vannak hatással az elsődleges digitális egyenlőtlenségek kialakulására? Ha a településtípus nem, akkor mely egyéb tényezők azok, amelyek hatnak a hozzáférési egyenlőtlenségek kialakulására a debreceni, 1995 utáni születésű fiatalok között?
- A másodlagos digitális egyenlőtlenségek öt dimenziója közül melyek azok, amelyek megosztottságot eredményeznek a debreceni Z generációs fiatalok között?
- Milyen típusokat alkothatunk a fiatalok válasza alapján a másodlagos digitális egyenlőtlenségek, illetve az internethasználati szokások mentén?
- Milyen különbségeket fedezhetünk fel a fiatalok internethasználatában, amelyek további egyenlőtlenségekhez vezetnek?

6.2. Hipotézisek

A disszertáció fő hipotézise, hogy az 1995 után született debreceni fiatalok között szakadék keletkezik a digitális egyenlőtlenségek okozta eltérő hozzáférési lehetőségek és a használatbeli különbségek miatt. A társadalmi különbségek azonban nem csupán az elsődleges, hanem a másodlagos digitális egyenlőtlenségek mentén is jól kimutathatóak.

A dolgozathoz kapcsolódó kutatás két fő hipotézisre (Hipotézis 1, Hipotézis 2) épül, amelyek közül a Hipotézis 1. az elsődleges digitális egyenlőtlenségekhez kapcsolódó hozzáférési egyenlőtlenségeket (megvannak-e az internetezéshez szükséges eszközök, valamint az internethozzáférés a kutatásba bevont alanyok háztartásaiban, vagy sem), a Hipotézis 2. pedig a másodlagos digitális egyenlőtlenségek egyes dimenzióihoz tartozó minőségi és tartalmi tényezőket vizsgálja.

Hipotézis 1: Az internet és az IKT-eszközök penetrációjának ellenére jelen van a hozzáférési digitális egyenlőtlenség a debreceni, 1995 után született fiatalok között.

- 1/a: anyagi státusz: Az alacsonyabb anyagi státusúak kisebb arányban rendelkeznek otthoni internethozzáféréssel, illetve annak használatához szükséges eszközökkel.
- 1/b: kulturális tőke: Magasabb lesz az elsődleges digitális egyenlőtlenség mértéke azokban a családokban, ahol a fiatalok kulturális tőkéje alacsonyabb.

Hipotézis 2: Az 1995 után született fiatalok kohorszán belül a használat módját tekintve nagy különbségek figyelhetők meg.

- 2/a: technikai apparátus: A magasabb anyagi státusúak elégedettebbek az általuk használt eszközök, illetve az internet minőségével, gyorsaságával, ezért ők változatosabb tevékenységeket végeznek online.
- 2/b: használat célja és tartalma: A hipotézis szerint az alacsonyabb kulturális tőkájú, alacsonyabb státusú iskolába járók kevesebb tevékenységre, valamint főleg szórakoztató tartalmak betöltésére használják az internetet, míg a jobb iskolákba járók magasabb arányban használják azt aktív, valamint tőkenövelő módon.
- 2/c: készségek, képességek: A magasabb kulturális tőkével rendelkező fiataloknak jobb készségei vannak az internethasználat területén is, többféle módon tudják azt használni.
- 2/d: társas támogatás: Az alacsonyabb státusú fiatalok a kisebb kapcsolati tőkéjük miatt kevésbé, vagy csak hosszabb idő elteltével találnak segítséget az IKT-eszközökkel kapcsolatos problémáik megoldásához, így kisebb mértékben tudják fejleszteni magukat, és többször maradnak megoldatlanok az ilyen jellegű problémáik.
- 2/e: autonómia: A hipotézis szerint jelentősen befolyásolja a fiatalok internethasználatát az, hogy rendelkeznek-e olyan saját eszközzel, amelyet autonóm módon, azaz külön helyiségben, a saját szobájukban csak egyedül használnak. A saját eszközt birtoklók többféle online tevékenységet végeznek.

6.3. A kutatás során alkalmazott fogalmak operacionalizálása

- alacsony anyagi státus: az előkérdőívben „anyagi státussá” összevont index alapján azok, akik az átlagtól rosszabb anyagi körülmények között élnek
- alacsony státusú iskola: a kutatásba bevont iskolatípusok közül a szakiskolát és a tanodát tekinti a dolgozat alacsonyabb státusú iskoláknak, ugyanis ezekbe magas arányban járnak a kutatási alanyok közül olyanok, akiknek a kulturális tőkéje magasan átlag alatti
- átlagos státusú iskola: azokat az iskolákat tekinti a disszertáció átlagos státusú iskolának, ahová az átlagos, vagy attól kisebb kulturális tőkájú fiatalok járnak (egyházi általános iskola)
- magas státusú iskola: magas státusú iskolának tekinti a dolgozat azokat az intézményeket, ahová az átlagostól magasabb kulturális tőkájú fiatalok járnak többségében (gimnázium, egyetem)

- aktív internethasználat: az olyan jellegű tevékenységet tekinti a dolgozat aktív használatnak, amelynek célja online – akár saját, akár mások által produkált – tartalom létrehozása, megosztása, posztolása
- IKT-eszköz: a dolgozat álláspontja szerint az asztali számítógép, a laptop, a tablet és az okostelefon is, azaz minden olyan gép, amely alkalmas internetezésre és online kommunikációra
- tőkenövelő online tevékenység: minden olyan tevékenység, amely alkalmas a kulturális tőke növelésére, mint pl.: nyelvtanulás, nyelvgyakorlás, információk keresése, tanulás stb. (DiMaggio – Hargittai, 2002; Hargittai, 2008; Hargittai – Hinnant, 2008; Zillien – Hargittai, 2009)

7. Az értekezés módszertana

A disszertáció a hipotézisek igazolását a szakirodalmak elemzésén túl kvalitatív és kvantitatív módszerekre építi. Utóbbiak alapját egyrészt a Magyar Ifjúság 2012 és 2016 adatbázisa adja, amelyek segítségével a magyar fiatalok körében jellemző digitális (elsődleges és másodlagos) egyenlőtlenségek is elemezhetők. Másrészt az országos mintán készült kvantitatív vizsgálatokat egy debreceni mintán a célcsoport tagjai körében készült saját kérdőíves vizsgálat egészíti ki. A disszertáció empirikus adatbázisát fókuszcsoporthoz tartozó interjúk gazdagítják, amelyek Debrecenben, Z generációs fiatalok bevonásával készültek. A továbbiakban részletesen bemutatjuk a disszertáció célcsoportját, valamint módszertani alapjait.

7.1. Célcsoport

A dolgozat az 1995 után született életkori kohorszba tartozó fiatalokat kívánja vizsgálni, akikre a szakirodalomban (Prensky, 2001a; 2001b; Ságvári, 2008; 2013; Tari, 2010; 2012; 2013; Jancsák, 2013) digitális bennszülötteként, Z generációként stb. hivatkoznak.

Bár a szakirodalomban éles viták alakultak ki arra vonatkozóan, hogy mennyire indokolt, megalapozott a Z generáció mint kifejezés használata, a korábbiakban, a generációkról szóló fejezetben leírtak alapján szükségesnek tartjuk a fiatalok ilyen módon történő megkülönböztetését. A disszertáció nézőpontja szerint ez a kifejezés olyan plusz tartalommal, kifejezőerővel bír, amelynek segítségével könnyebb megértenünk azt, hogy miért mások az 1995 után születettek, mint a korábbi fiatalok.

A kutatás kvantitatív részében a magyar Z generációs fiatalok közötti különbségeket tárjuk fel, majd a kvalitatív elemzések során tovább szűkítjük a célcsoport körét, és azokkal a városban élő diákokkal foglalkozunk, akik leginkább ki vannak téve a digitalizáció és az individualizáció hatásának és következményeinek. A digitális világ egy újfajta fogyasztási minőségként is megfogalmazható, a nagyvárosiak a hozzáférhető és magasabb színvonalú infrastruktúra miatt aktívabban használják a világhálót és az IKT-eszközöket, az individualizációs folyamat is erőteljesebben hatott rájuk, ezért választottunk nagyvárost kutatási helyszínül.

A statisztikai adatok elemzéséhez a Magyar Ifjúság 2012 adatbázisából a Média c. kérdőívfejezetben feltett kérdéseket, illetve a Magyar Ifjúság 2016 előzetesen publikált eredményeit használtuk. A Magyar Ifjúság 2012 adatfelvétele során 8000, 15-29 éves fiatal

kérdeztek meg egy 60-70 perces kérdőív segítségével 2012 szeptembere és novembere között. A kutatás reprezentatívnak tekinthető a 15-29 éves magyar népességre vonatkoztatva területileg, településtípusonként, korcsoportok és nemek szerint is. A mintavétel több lépcsőben, rétegzett valószínűségi mintavétel alkalmazásával történt. Jelen vizsgálat alapsokaságát a Magyar Ifjúság 2012 kutatás adatbázisából az 1995 után születettek adják. A szakirodalom alapján őket tekinthetjük a sokak által „új generáció”-ként definiált életkori kohorszoknak.

A Magyar Ifjúság 2012-ből leválogatott al minta nagysága 1368 fő; 48,5%-ban nők, 51,5%-ban férfiak alkotják. A populáció 11,7%-a fővárosi, 54,1%-a él városban, míg 34,2%-a valamilyen községben. A mintába tartozó fiatalok 6,7%-a általános iskolás, 19%-uk szakiskolába, 42,6%-uk szakközépiskolába, 31,7%-uk gimnáziumba jár.

A fókuszcsoportos vizsgálatokban összesen 107 fő²³ 1995 utáni születésű fiatal vett részt; 30 fókuszcsoport és 1 interjú készült, utóbbin a fókuszcsoport többi résztvevője nem jelent meg. A fókuszcsoportokba 68 lányt és 39 fiút vontunk be. A fókuszcsoportokba önkéntesen lehetett jelentkezni az intézményekben, ahol a lányok válaszadási hajlandósága általában magasabb volt.

2. táblázat: A fókuszcsoportokon részt vevők iskolatípus és nemek szerint (saját szerkesztés)

iskolatípus	résztvevők száma	
	fiú	lány
marginalizálódók (tanoda program)	9	3
marginalizálódók (lakásotthon)	3	1
egyházi általános iskola	6	5
szakiskola	13	15
gimnázium	5	17
egyetem, FOSZ képzés	2	0
egyetem, BA képzés	1	27

A legidősebb résztvevők 1995-ös születésűek voltak (15 fő), a legfiatalabb pedig 2006-os (1 fő), az átlagos életkor 18 év (1998-as születésűek). A fókuszcsoportokat egy egyházi általános iskolában, egy állami gimnáziumban, egy szakiskolában, az egyetem több tanszékén, egy Tanoda programban, valamint egy közösségi házba bejáró, halmozottan

²³ Alanyok részletes jellemzése lásd 4. melléklet.

hátrányos helyzetű, részben lakásotthonban élő fiatalokkal vettük fel Debrecenben. Utóbbiakra a dolgozatban „marginalizálódókként” fogunk hivatkozni, ugyanis ennek a csoportnak a tagjai nem ugyanahhoz az oktatási intézményhez köthetőek, valamint az elnevezéssel érzékeltetni kívánjuk a speciális helyzetüket is. Az iskolatípusok és a kulturális tőke között szignifikáns összefüggést (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) találunk, így az elemzéshez is leggyakrabban ez alapján fogjuk csoportosítani a fiatalokat. A következőkben a kutatásban részt vevő oktatási intézményeket, a róluk kialakult képet mutatjuk be röviden.

Az egyházi általános iskola tanulóinak társadalmi összetétele vegyes; középosztálybeli, magas anyagi státusú és kulturális tőkés gyerekek is járnak oda – ők leginkább a művészeti tagozat miatt, amely városszerte igen híressé teszi az intézményt –, de az alsóbb társadalmi osztályok gyermekei is megtalálhatóak az iskolában, főleg a nem tagozatos oktatásban.

Az állami gimnázium Debrecen egyik legerősebb intézménye, amely országos listák elején is szerepel, azaz fővárosi oktatási intézményekkel is felveszi a versenyt a tanulók átlagai, nyelvvizsgái és versenyeredményei alapján. Az itt tanuló diákok nagy része magas kulturális tőkés, átlagos vagy magas anyagi státusú családból érkezett.

A kutatásba bevont szakiskolába leginkább az alsóbb társadalmi rétegekből, alacsony kulturális tőkés, azonban mind alacsony, mind átlagos, mind magas anyagi státusú családok gyermekei is járnak. Az iskolában magas a különféle devianciák (dohányzás, szerhasználat, tinédzserkori terhesség) prevalenciája a lemorzsolódás, valamint az iskolából való kimaradás aránya is.

A Debreceni Egyetemről két olyan tanszékről választottuk kutatási alanyainkat, ahol az összetétel vegyes, tehát mind középosztálybeli, mind az alsóbb és felsőbb társadalmi osztályokból érkező hallgatók is képviseltették magukat. Ennek megfelelően a kulturális tőkésük többnyire átlagos, átlagostól magasabb vagy magas volt, az anyagi státusz tekintetében pedig mindenféle helyzetű reprezentálta magát. A fókuszcsoportos kutatásban – az életkori lehatárolásnak köszönhetően – BA és FOSZ-os képzésre járó hallgatók vettek részt.

A marginalizálódók csoportjába egy Tanoda programban résztvevő fiatalok, valamint olyan hátrányos helyzetű fiatalok kerültek, akik a Tanoda Programnak otthont adó közösségi házban töltik a szabadidejüket. A tanodás és a lakásotthonban élő fiatalok bevonását azért tartottuk fontosnak, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő fiatalok is részt vehessenek a kutatásban. A tanodások anyagi státusa és kulturális tőkésje átlagos vagy átlag alatti volt, a lakásotthonban élőké pedig a legalacsonyabb a mintában.

7.2. Vizsgálatok módszertana

Empirikus kutatásainkhoz kvantitatív és kvalitatív módszertant egyaránt használunk, ami azért lényeges, mert a téma kutatása kapcsán leginkább survey-alapú vizsgálatokkal, illetve a digitális egyenlőtlenségek egy-egy dimenziójára koncentrálnak találkozhattuk, jelen kutatás azonban az elsődleges digitális egyenlőtlenségeken túl a másodlagos digitális egyenlőtlenségek öt dimenzióját is górcső alá veszi.

Kvantitatív vizsgálatainkhoz a Magyar Ifjúság 2012 adatbázisának Média c. fejezetének vonatkozó kérdéseit elemezzük, valamint a Magyar Ifjúság 2016 előzetesen megjelentetett eredményeit használjuk. A Magyar Ifjúság 2012 adatbázisából a Z generációsok leválogatott mintáján leíró statisztikákat, valamint keresztábrák elemzéseket végeztünk a PASW Statistics 18 (továbbiakban: SPSS) statisztikai programcsomaggal. Kvantitatív eredményeinket az EUROSTAT és az NMHH vizsgálatainak másodelemzésével egészítjük ki.

A statisztikai elemzésekhez a saját, fókuszcsoportos vizsgálataink előtt (továbbiakban: kérdőív1), illetve után (továbbiakban: kérdőív2) felvett kérdőívek eredményeit is használjuk. Ezen adatokból leíró statisztikákat, illetve keresztábrák elemzéseket végzünk, azonban fontos hangsúlyozni, hogy a minta elemszámából (n=107) fakadóan ezek az eredmények nem alkalmasak az egész Z generációs társadalomra vonatkoztatható következtetések levonására, csupán a megkérdezett fiatalokra vonatkozó trendeket ábrázolnak, amelyek azonban fontos kiegészítői a fókuszcsoportok során nyert puha adatoknak. Ezek a fókuszcsoportok adják a kutatás központi elemét, amelyek lehetővé teszik, hogy az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségek összes dimenziójának mélyebb tartalmait együttesen vizsgáljuk. A rendelkezésre álló makrostatisztikai adatok, de még az országos reprezentatív vizsgálat dimenziói sem tértek ki ennek az öt területnek az elemzésére. Ennek következtében ez a dolgozat egyik hozadéka, újszerűsége, hogy láthatóvá teszi a mérvadó kutatók által meghatározónak vélt egyenlőtlenségi dimenziók működését a gyakorlatban.

A fókuszcsoportok csoportos interjúk, amelyek esetében az adatok úgy keletkeznek, hogy bizonyos szisztéma alapján összeválogatott csoporttagok egy moderátor vezetésével, interjúvázlat alapján beszélgetnek a kutatás témájáról. A fókuszcsoport módszerének erőssége, hogy jól modellezi a hétköznapi beszédstílust, attitűdöket, valamint teret enged a téma mélyebb tartalmainak feltárásának is. Hátrányt jelenthet, hogy csoportdinamikai jelenségek fordulhatnak elő a csoportok felvétele közben, ami a konformitás miatt egyes egyének esetében akadályozhatja a csoport véleményétől eltérő vélemények

kinyilatkoztatását. A fókuszcsoporthoz interjúvázlata lehet strukturált vagy félig strukturált (Vicsek, 2006).

A fókuszcsoporthoz vizsgálatokat 1995 utáni születési fiatalokkal (egy egyházi általános iskolából, egy állami gimnáziumból, egy szakiskolából, egy egyetem többféle képzéséből, egy Tanoda programból, valamint egy közösségi ház halmazottan hátrányos helyzetű, részben lakásotthonban élő fiataljaival) vettük fel Debrecenben annak érdekében, hogy bemutassuk, hogy a digitális egyenlőtlenségek a területi egyenlőtlenségektől oly módon függetleníthetők, hogy egy nagyvárosban is jelen vannak. A dolgozat empirikus vizsgálatának középpontjába olyan debreceni fiatalokat állítottuk, akik lakhelyileg vagy életvitelszerűen – utóbbi leginkább az egyetemistákra jellemző – a városban élnek. Azért választottuk a nagyvárost, mert úgy gondoltuk, hogy a szakirodalomban leírt jellemzőkkel bíró Z generációs fiatalokat leginkább itt találhatjuk meg, hiszen infrastrukturális szempontból minden eszköz a rendelkezésükre áll, emellett pedig a legfontosabb társadalmi folyamatok (individualizmus, digitalizáció) hatásai érezhetőek körükben lakóhelyüknek köszönhetően, illetve ezáltal ki tudjuk zárni a települési egyenlőtlenségek esetleges hatásait az elsődleges digitális egyenlőtlenségekre vonatkozóan. Az iskolák kiválasztása véletlenül történt.

Az EUROSTAT (I24, I25) és a KSH (2015) vizsgálatai alapján az Észak-Alföldi régió Magyarországon az egyik leghátrányosabb helyzetben van a digitális egyenlőtlenségek szempontjából. Debrecen az ország második legnagyobb városa, régióközpont, amelyhez regionális szerepkörök társulnak (pl. egyetem, széleskörű alap- és középfokú oktatási rendszer). Ez lehetővé tette, hogy a területi egyenlőtlenségek háttérbe szorításával egy nagyvárosban találjuk meg és vizsgáljuk az alacsonyabb és magasabb státusú iskolákba járó fiatalok jellegzetességeit a digitális egyenlőtlenségek dimenziói szempontjából.

A kutatásban minden iskola képviselőjére nem volt lehetőség, azonban minden iskolatípusból szerepel egy. Az egyes iskolákat a típusokon belül (általános iskola, szakiskola, gimnázium) egyszerű véletlen módszerrel választottuk ki. A kutatási alanyok önkéntesen jelentkeztek a fókuszcsoporthoz interjúkra. A Tanoda program és a lakásotthonos fiatalok bevonásával az volt a célunk, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő fiatalok válaszait is feltárjuk.

Az interjúk felvételére 2015 szeptembere és 2016 novembere között került sor, az elemzésekhez az NVivo 11 Plus programot használtuk. A fókuszcsoporthoz elemzéséhez a horizontális elemzés módszerét választottuk, amely alapján együttesen vizsgáltuk a csoportokban elhangzottakat (Vicsek, 2006).

A fókuszcsoporthoz interjúk felvétele előtt a Magyar Ifjúság 2012 vonatkozó kérdései alapján egy kérdőívet állítottunk össze (továbbiakban: kérdőív1). Ezeket a kérdőíveket

kitöltöttük a résztvevőkkel (lásd 1. sz. melléklet), majd a változók közül néhányat három indexszé vontunk össze (kulturális tőkeindex, anyagi státus, kulturális fogyasztás) az alábbi módon:

1. kulturális tőkeindex:

- apa iskolai végzettsége
- anya iskolai végzettsége
- iskolatípus
- nyelvvizsga
- könyvek száma
- elektronikus könyvekkel való rendelkezés

2. Anyagi státus: a fiatalok családjainak szubjektív anyagi státusát hivatott mérni

- Milyen gyakran fordult elő az önök háztartásában az elmúlt 12 hónapban, hogy a hónap végére elfogyott a pénzük?
- Abban a háztartásban, ahol él, a napi megélhetésen túl tudnak-e félretenni pénzt rendszeresen vagy esetenként?
- Összességében hogy érzi, önök anyagilag...

3. Kulturális fogyasztás: milyen gyakran látogatja az alábbi helyeket?

- színház
- art mozi
- más mozi vagy multiplex
- könyvtár
- kiállítás, múzeum

Az indexek értékékei alapján a fiatalokat öt kategóriába osztottuk a kulturális tőkék, anyagi státusuk, valamint kulturális hozzáférésük meghatározásához: magas, magas/átlagos, átlagos, alacsony/átlagos, alacsony. Ezekre a fogalmakra hivatkozunk a kutatási kérdések, illetve hipotézisek leírásakor is.

A fentebb sorolt indexek segítségével alakítottuk ki a fókuszcsoportokat az egyes intézményeken belül oly módon, hogy az abban részt vevők a változók mentén homogén csoportot alkossanak, hogy ezáltal még jobban érezhetővé tegyük a társadalmi egyenlőtlenségek hatását a digitális egyenlőtlenségekre. A homogenitás kialakításához a kérdőíveket SPSS-ben kódoltuk, majd az egyes indexek változóihoz átlagot számoltunk, így tudtuk egymáshoz, illetve az átlaghoz viszonyítani a fiatalok kérdőíveit az egyes intézményeken belül, illetve ezáltal kialakítani a fókuszcsoportok beosztását.

A kutatáshoz 30 fókuszcsoport és 1 interjú készült, összesen 107 fővel. A fókuszcsoportban általában 3-4 fő volt jelen, azonban voltak 2 és 6 fős beszélgetések is. A tapasztalatok alapján maximum négy fővel volt érdemes a témában beszélgetni, a több résztvevős fókuszcsoportok felvétele, a beszélgetés koordinálása nehézkesnek bizonyult ebben a témában.

A fókuszcsoport interjúvázlata félig strukturált volt (lásd 2. sz. melléklet), hat dimenzióból állt, amelyek az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségek fő vizsgálati dimenzióit követték. Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek mérésekor a hozzáférésbeli különbségeket vizsgálták, majd a penetráció növekedésével – ahogy a dolgozat 3. fejezetében bővebben kitérünk rá – rájöttek, hogy a használat eltéréseiből fakadó egyenlőtlenségek vizsgálata is fontos. A kutatás során alkalmazott módszerek, illetve az ahhoz készült, félig strukturált interjúvázlat elkészítésének fő indoka, hogy a vizsgálat feltáró jellegéből fakadóan a vizsgált jelenségről, illetve annak dimenzióiról nem rendelkezünk sok információval, így lehetővé válik esetlegesen olyan – korábban nem feltételezett – új dimenziók feltárása is, amelyek a téma kutatása szempontjából relevánsak lehetnek (Vicsek, 2006).

A fókuszcsoportos interjúk vizsgálati dimenziói az elsődleges digitális egyenlőtlenség hozzáférésbeli különbségeit, valamint a másodlagos digitális egyenlőtlenségek DiMaggio (2001) által kialakított dimenzióit tartalmazzák, tehát a következőket:

- technikai apparátus
- használat célja és tartalma
- készségek, képességek
- társas támogatás
- autonómia

A fókuszcsoportok végén minden alkalommal egy-egy kérdőívet (továbbiakban: kérdőív2) töltöttünk ki a résztvevőkkel (lásd 3. sz. melléklet). Ezzel a kérdőívvel a cél olyan információk gyűjtése volt a válaszadóktól, melyek megszerzésére a fókuszcsoportos beszélgetés módszertani okok miatt kevésnek bizonyult, ám azok a téma és a vizsgálandó dimenziók szempontjából mégis rendkívül lényegesek (pl.: szociodemográfiai változók, internet előtt töltött pontos idő, internethasználat preferenciái, stb.).

A kérdőív2 arra is lehetőséget adott, hogy egy tesztsor segítségével az egyik legnehezebben mérhető dimenziót, a készségek, képességek dimenzióját mérhessük. Ehhez több kutatás (Hargittai 2003; 2007) alapján számítógépes tevékenységeket gyűjtöttünk össze az egészen egyszerűtől a bonyolultabbakig, a fiataloknak pedig nyilatkozniuk kellett arról, hogy végre tudják-e hajtani az adott tevékenységet. Természetesen az önbevalláson alapuló

internetes tudásteszt (milyennek értékeli a számítógépes, internetes tudását) is bekerült a kérdések közé, azonban mivel nem nyílt lehetőség a fiatalok tényleges szintfelmérése számítógépek és internet – illetve azokon végzendő feladatok – segítségével, ezért a korábbi kutatások alapján fontosnak tartottuk az ilyen irányú felmérésüket is.

Az eredmények értékelésekor fontos figyelembe venni, hogy az alkalmazott módszerekből és a minta nagyságából következően az eredmények általánosítása korlátozott, csupán a célcsoport tagjairól vonhatunk le konkrét következtetéseket, a teljes Z generációs populációra nézve nem. További fontos szempont az eredmények értelmezéséhez, hogy bizonyos esetekben nem biztos, hogy a megkérdezettek felvállalják az igazságot a mások megbélyegzésétől vagy a nevetség tárgyává válástól tartva (pl. mennyi időt tölt online, milyen oldalakat látogat, hányszor és miket posztol egy nap, stb.).

Az empirikus vizsgálatok elemzésekor egyszerre dolgozzuk fel a kérdőív1-ből és kérdőív2-ből nyert statisztikai, valamint a fókuszcsoporthoz nyert puha adatokat is.

8. A kutatás eredményei

A dolgozat a debreceni Z generációs fiatalokkal felvett fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, valamint az interjúk előtt és után felvett kérdőívek elemzésével folytatódik.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy mikor kezdtek el internetezni a kutatásba bevont fiatalok, illetve, hogy milyen hatása volt az életükre nézve annak, hogy a világháló használóivá váltak.

A későbbiekben a diákok jelenlegi helyzetével folytatjuk, és először az elsődleges, majd a másodlagos digitális egyenlőtlenségeket vizsgáljuk körükben. Az elsődleges, hozzáférési egyenlőtlenségek vizsgálatakor arra térünk ki, hogy mennyire van jelen az internet penetrációja ellenére a megosztottság a hozzáférésben a folyamatos online életvitelt folytató, városi környezetben élő digitális bennszülött fiatalok között.

A későbbiekben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek öt dimenziójára fókuszálva – technikai apparátus, használat célja és tartalma, készségek, autonómia, társas támogatás – elemezzük az eltérő internethasználat összefüggéseit, esetleges hatásait, valamint más kutatók vizsgálatainak eredményeivel állítjuk párhuzamba a jelen kutatás eredményeit.

A fejezet végén a kutatás empirikus eredményeit foglaljuk össze, majd a hipotéziseit vizsgáljuk.

8.1. Az internethasználat kezdete a vizsgálatba bevont fiatalok körében

A mintába került debreceni, 1995 után született fiatalok átlagosan 10 éves korukban kezdték el használni az internetet, ám van, aki már 3 évesen rendszeres használó volt, illetve olyan is, aki mindössze 15 éves korában találkozott először az online világgal. A legtöbbjük 12-15 éves korban vált rendszeres használóivá. Ezek az eredmények összecsengenek az EU Kids online (I22) eredményeivel, amely szerint a magyar fiatalok 9 évesen kezdik el önállóan használni az internetet.

Ennek okai mögött az iskolai elvárások és az életkori jellegzetességek is megfigyelhetők. Az általános iskolai felső tagozatában már jellemző az informatikaoktatás, amely – a számítógép új funkcióinak megismerésével és a házi feladatok körének bővülésével – megnövekedett használathoz vezet. A másik jellemző magyarázat a mindennapos internethasználatra az életkori jellegzetességekben található. A kamaszkorban általában felerősödik a másik nem iránti érdeklődés és a kortárs csoport szocializációs hatása. Ezekben

egyre fontosabb szerepet kap az internet, amely lehetőséget biztosít a fiatalok között az ismerkedésre és a kommunikációra. Ehhez az egyetemisták legelőször az MSN nevű programot használták, míg a középiskolások már a Facebookon töltötték az idejüket.

Az internetet a fiatalok nagy része az alábbi helyszínek valamelyikén használta először: otthon, barátnál, rokonnál, vagy valamilyen nyilvános helyen (például iskolában, könyvtárban, internetkávézóban).

- otthon: leginkább a magasabb kulturális tőkés és anyagi státusú családokban volt jellemző az, hogy az otthonukban kezdték el használni a számítógépet és az internetet a fiatalok. A 107 fős minta több mint fele, 63 fő számolt be arról, hogy otthon találkozott először az internettel. A szocioökonómiai háttérén túl hozzájárult a korai internetbevezetéshez és eszközökkel való rendelkezéshez, ha valamelyik – főleg magasabb kulturális tőkés – szülőnek a munkájához szüksége volt rá. *„Hát én igazából, mivel nekem apa informatikus, ezért otthon mindig volt a legmenőbb gép”* (99. alany). *„Nekünk korábban is volt otthon, mert apának a munkához kellett, meg igazából ő is kezdte el, hogy szépen lassan akkor azért tanuljuk meg, meg menjek bele ebbe a világba”* (57. alany). Olyan alannal is találkozhatunk a kutatásba bevont fiatalok között, akinek a szülő nem a munkája, hanem a tanulmányai miatt kezdett el az online világgal foglalkozni, és emiatt lettek otthon is IKT-eszközök. *„Otthon, mert édesanyám akkor végzett a BME-n és akkor informatikát is tanult, és akkor hozta haza az összes tanulmányi cuccát”* (54. alany). A gimnazista, egyetemista, illetve egyházi általános iskolás fiatalok kerültek javarészt ebbe a kategóriába.
- barát/rokon: 18 főre, tehát a minta 16%-ára jellemző, hogy valamilyen ismerősénél, barátjánál vagy közeli rokonánál találkozott először a számítógéppel. Ezen kapcsolatok közös ismérve, hogy rendszeressé váltak a látogatások az internethez való hozzáférés miatt. *„Húú, én is ezen gondolkodtam, hogy nálunk nagyon soká lett internet bevezetve. Őőő, eleinte mindig a barátnőmhöz jártam, mert nekik már volt”* (98. alany). *„Elsőnek mamánál volt, aztán olyan 8 éves koromba, 9 éves koromba kezdtem el internetezni, aztán olyan 6-7. környékén köttettük be az internetet. Hát, mivel mama messze lakik, általában kéthetente jártam”* (78. alany). Ezekre a használókra jellemző, hogy nagyrészt alacsonyabb anyagi státusúak, akik nem engedhették meg maguknak azt, hogy számítógépet vásárolhassanak, vagy beköthessék az internetet. Közöttük találjuk azokat is, akik a mai napig nem rendelkeznek otthoni számítógéppel.
- nyilvános hely: a minta negyedére jellemző, hogy először valamilyen nyilvános helyen tudta az internetet használni. Ezen fiataloknak a baráti körükben, rokonaiknál sem volt hozzáférési lehetőségük, tehát olyan közegből származnak, ahol nem csak nekik, de az

interperszonális kapcsolataik nagy részének is alacsony anyagi státusa volt. A nyilvános helyek közül a legtöbben az általános iskolai informatikaórát említették, amely alkalmat teremtett arra, hogy megismerkedjenek a számítógépekkel. „*Én szerintem az általános iskolában, de ott is a felső osztályban, alsó osztályban nem. Úgy akkor kezdett el számítástechnika-óránk lenni, de nekünk még akkor tudom, hogy nem volt otthon számítógépünk. Akkor kaptunk, amikor én elkezdtem szerintem a gimnáziumot, vagy az után a második vagy harmadik évben, erre pontosan nem emlékszek*” (102. alany). „*Hát, én életkorra nem emlékszem, de nekem is ez az általános iskola második fele, ez a 6-7-8. osztály. Hát, én először inkább informatikaórán barátkoztam vele, én nem szeretem a gépeket, nem nagyon értek hozzájuk*” (53. alany). Vannak olyanok is, akik nem az általában felső tagozatban induló informatikaórákon szerezték az első tapasztalataikat, hanem már korábban, alsóban külön szakkörre iratkoztak be. „*Én, hát én nem otthon kezdtem az internetet, én 11 évesen jártam informatika szakkörre és ott kezdtem el, de úgy megtetszett, vagy hogy mondjam, és otthon is beköttettük, és utána már folyamatosan használtam*” (5. alany). A nyilvános helyek közül ki kell emelnünk a közösségi házakat, amelyek közül sok létesült EU-s pályázatokból a 2000-es években, ezzel is hozzájárulva az IKT-eszközök és a digitális írástudás terjedéséhez. Ezekben az IKSZT-kben (Integrált Közösségi és Szórakoztató Tér) volt lehetőség egyéb projektek, pl. Tanoda programok megvalósítására is, amelyek lehetőséget nyújtottak arra, hogy a leghátrányosabb helyzetűek is találkozhassanak az internettel. „*Én már nagyon hamar elkezdtem internetezni, én azt hiszem, 8-9 évesen már interneteztem, mert XY-on nálunk működött egy tanoda, és annak volt egy olyan informatikaterme, amibe úgy sok számítógép volt, és internet, és minden gyerek odacsődült*” (106. alany). A nyilvános helyek közé kell sorolnunk a szülő munkahelyét is, ahol először mutatta meg az internetet a kutatásba bevont alanyoknak. „*Én olyan 3-4 éves koromban anya munkahelyén, mert nem volt otthon senki, és bevitt a munkahelyére, és hogy lefoglaljon, leültetett a gép elé, elindította a netet, megnyitott egy játékot, én meg játszottam vele*” (36. alany). Találhatunk olyan kutatási alanyokat is, akik a könyvtárban és jellemzően pénzért, ezért csak korlátozott ideig használták először. „*Én talán 10-11 évesen és (...) ugye otthon nem volt mindig internetünk, ezért könyvtárba jártam, és ilyen óránként 200 Ft-ért neteztünk a könyvtárban, és ugyanígy játszottunk*” (34. alany). A tanodás és lakásotthonos gyermekek közül heten a mai napig legfőképpen a közösségi házban, korlátozott ideig, mások által megfigyelt közegben jutnak hozzá az internethez.

De milyen tevékenységek folytatása volt jellemző a fiatalokra a számítógéppel, internettel való ismerkedés időszakában? A leggyakoribb elfoglaltságok közé a játék, a

tanórákra való felkészülés, valamint a közösségi oldalak és a chatprogramok használata tartozott:

- játék: az életkori sajátosságaikból fakadóan a kutatásba bevont fiatalok nagy része játékokkal kezdte ismerkedését a digitális világgal óvodás vagy alsó tagozatos korban. Jellemző, hogy generációs kohorszélményként (pl. y8) jelennek meg bizonyos játékok a kutatásban részt vevők között, amelyekre mindenki emlékszik, mindenki ismeri őket, és sokan kezdték ezekkel a játékokkal az online életüket. *„Én a Startlap-játékokkal kezdtem az egészet, olyan hatodikos lehettem, azzal kezdtem el. Fekete özvegyeztem, amőbáztam, nem interneteztem, az nem érdekelt”* (104. alany). *„Meg volt ilyen bárányos játék, azt anyáék nem szerették, mert az csúnya játék volt, de mi nagyon jól szórakoztunk rajta, és akkor olyanokat, mint a Startlap, Y8, meg ilyen játékokon játszottunk. én mindig főzősön játszottam emlékszem, meg ilyen, amihez logika kellett, meg amihez gyorsaság, azokat nagyon szerettem”* (103. alany). *„Úúú, miniclip.com meg Y8 meg ilyenek, ilyen oldalakon”* (32. alany).
- tanórákra való felkészülés: kisebb részben jelent meg az iskolai órákra való felkészülés a fiatalok között az internet elkezdése kapcsán. Ennek oka, hogy legtöbbször olyan életkorban találtak először az internettel vagy a számítógéppel, amikor még nem jelent meg az iskolai elvárások között az online házi feladat elkészítése, így mint tevékenység csak később jelent meg az életükben. Főleg azokra jellemző, akik azt említették, hogy alsó tagozatban, vagy felső tagozat elején találtak először az internettel. *„Aztán be lett kötve az internet, hát nekem a Wikipédia, az, emlékszem, egy hatalmas nagy felfedezés volt, hogy ott mennyi minden van, és ilyen kis beszámolókat, amit órára kellett készíteni, azt totál Wikipédiával ez a control+C, control+V, kinyomtattam, egy képet be, és ilyen hatalmas nagy császárnak éreztem magam”* (101. alany).
- közösségi oldalak, chatprogramok: főleg az egyetemista kutatási alanyok azok, akik, ha kamaszkoruk kezdetén találtak először az internettel, akkor az akkor divatos csevegőprogrammal (MSN), valamint közösségi oldalakkal (iWiW, MyVip) kezdték el annak rendszeres használatát. Ezek a portálok szintén jelentenek egy generációs kohorszélményt, azonban csak az egyetemista vagy végzős középiskolás Z generációsok számára. A tőlük fiatalabbak már a Facebook világába szocializálódtak, nem ismerték azok elődeit. *„Volt még a nagy MSN-ezés korszaka, én azt kezdtem el, meg az iWiW-et, MyVip-et, én azt kezdtem el, de igazából semmi értelmesre nem használtam, csak hogy majmoljam a tesóimat, hogy én is olyan nagy vagyok már, mint ők, hogy én is tudom ezt használni, de haszna nem volt semmi”* (49. alany).

Nyilvánvaló, hogy a fiatalok életkora az internet első használatakor meghatározza azt, hogy milyen alkalmazásokat, programokat kezdenek használni. Aki fiatalabb – óvodás, kisiskolás – korban találkozott először a világhálóval, az főleg a játékokkal ismerkedik meg először, aki 10-12 éves korban kezdte el használni, az iskolai felkészülés és a közösségi oldalak az elsődleges motivációs tényezők. Az EU Kids Online (I22) vizsgálata szerint különböző internetet ismernek meg a fiatalok attól függően, hogy mely életkori szakaszban kezdik el használni azt, és ez hatással lesz a későbbi felhasználói szokásaikra is.

Bár a mintába 1995 utáni Z generációs fiatalok kerültek, akik az elméletek szerint (Prensky, 2001a; 2001b; Ságvári, 2008; McCrindle – Wolfinger, 2014; Tari, 2011; White, 2011) beleszülettek az online világba, és ezzel együtt nőttek fel, azonban ez hazánkban mégsem jellemző egységesen. Tudniillik, ahogy a válaszaikból láttuk, a fiatalok jelentős része (41%) számol be arról, hogy az első találkozása a számítógéppel és az internettel ismerősnél, rokonnál, nyilvános helyen vagy iskolában történt, és csak néhány évre rá nyílt lehetősége otthon is elérni, és onnantól vált mindennapossá a használata. A digitális áttörés az 1995 után született nemzedék estében 2006 és 2010 közé tehető, ebben az időszakban került számítógép a kutatásba bevont fiatalok legtöbbszöréhez, innentől váltak rendszeres használóvá. Az okostelefon általánossá válása ennél gyorsabban ment végbe. Miután megjelentek a piacon 2009-2010 körül, egy-két éven belül a fiatalok nagy része már ilyenre cserélte a korábbi gombos telefonját, ám ekkor a mobilinternet még nem volt elterjedt. A számítógépek lassabb terjedése ellenére – egyes használók esetében akár hat-nyolc év is eltelt az első és a rendszeressé váló használat között – azonban a kutatásban résztvevő diákok gyorsan alkalmazkodtak az online világhoz, és ahogy a Készségek, képességek c. fejezetben kitérünk rá, mára többségüknek nem jelent gondot az, hogy az újdonságokat kezelni tudják.

8.2. Az internet hatása a fiatalok életében

Miben változtatta meg az életüket az, hogy elkezdtek használni a webet és a számítógépeket? A fókuszcsoporthoz kapott válaszaikat a következőképpen csoportosíthatjuk. A fiatalok úgy vélik, hogy leginkább az időhasználatukra, interperszonális kapcsolataikra volt hatással az internetezés. Ezen túl jellemző a „képernyőcsere” is, tehát a tévénézéssel már nem töltenek időt, viszont a felgyorsult világ következtében egyre nagyobb nyomást éreznek a vállukon. A továbbiakban ezen válaszaikat mutatjuk be részletesen.

- időhasználat minősége: a legtöbben a szabadidő eltöltési szokásaiban tapasztalnak változást, amelyet pozitívan vagy negatívan értékelnek.

- pozitív: Ketten voltak, akik pozitívan értékelték a világháló elterjedését, ugyanis úgy vélik, hogy az internet térhódítása előtt jóval unalmasabb volt az életük, ám manapság már mindig találnak rajta elfoglaltságot. *„Unalmasabb volt talán”* (2. alany). *„Többet unatkoztunk”* (1. alany). Mindkét válaszadó átlagos kulturális tőkájú szakiskolás fiatal, akiknek az internet olyan szórakozási lehetőségeket nyújt, amelyekkel korábban nem tudtak élni.
- negatív: A többi válaszadó viszont úgy érzi, hogy beszűkültek a szabadidő-eltöltési szokásaik, illetve kevesebb lett az arra szánt idő. Az internet tehát negatívan hatott a szabadidő eltöltési szokásaikra, amely megmutatkozik abban, hogy kevesebb időt töltenek a hobbijaikkal, de a tanulmányaikkal is. *„Nekem szerintem sokat változtatott, mert focizni is fociztam kiskoromban, (...) többet játszottam, szóval ez egy kicsit negatív”* (106. alany). *„Sokkal jobb volt, többet mozogtam, vékonyabb vótam. (...) Barátokkal is, meg mozogtam, lovagoltam, meg bicikliztem nagyon sokat”* (76. alany). *„Hát nem vagyok annyit kint, az biztos, szomorú”* (7. alany). *„Hát, mindenképpen, kevesebbet tanulunk szerintem, legalább is én”* (56. alany). Van olyan alany is, aki ezt egyenesen lustaságként értékeli, tehát úgy véli, hogy az interneten töltött idővel egyenesen arányosan lett lustább is. *„Hát, sokkal lustább lettem, azelőtt nagyon sokat mentünk biciklizni, mamánál töltöttünk mi is minden nyarat. Most otthon nem voltam négy hónapja nem, hogy mamánál eltölteni mondjuk egy hetet”* (101. alany). A szabadidős szokások negatív oldalához kapcsolhatjuk az olvasási idő csökkenését is, amely eredményeket alátámasztják az időmérleg-vizsgálatok adatai is. Ezek alapján évről évre kevesebb időt töltenek a magyar emberek, de a Z generációs fiatalok is olvasással (Bittner, 2013). *„Igen, azt a szabadidőt, amit előtte mondjuk alvás előtt volt egy-két órám, amikor nem nagyon tudtam mit csinálni, azt addig olvasással töltöttem, utána már átszoktam telefonozásra”* (24. alany). *„Hát, igazából én többet szoktam néha gépezni, mint ahogy régebben például rengeteget olvastam, mostanra azért annyira sokat nem. Mert netezek helyette”* (66. alany). Az olvasási szokások ilyen irányú megváltozásáról magas kulturális tőkájú, magas státusú iskolába járó fiatalok számoltak be.
- interperszonális kapcsolatok: az internet terjedése hatással van az interperszonális kapcsolatok ápolására is, jelentősen átalakítva azokat. A válaszadók reakcióit összegezve a téma kapcsán szintén kétféle osztályozási rendszert hozhatunk létre. A személyes kapcsolatok rendszerében vannak olyanok, akik pozitív, mások negatív változásokról számolnak be.

- negatív: néhányan említették, hogy a személyes baráti találkozót webes, személytelen formára cserélték, valamint ezzel együtt kevesebb offline időt is töltenek a barátaikkal. *„Sokkal többet voltunk kint az utcán, a haverokkal elhülyéskedtünk, elfocizgattunk ott, szóval mindig sötétedéskor mentünk haza. Hát meg amúgy ez még valamennyire most is megvan, nem arról van szó, (...) az interneten tudjuk nagyjából csak megbeszélni, mer’ általában mindig tanulunk, oszt este tudunk csak beszélni”* (15. alany). *„Nagyon-nagyon leköti az embert, az biztos. Nagyon, tényleg. Szinte a Facebook, meg az főleg teljesen. Nincs olyan már, mint régen, hogy úgy kell valakivel megbeszélem valamit, hogy felhívom, elmegyek és ott beszélgetünk, hanem meg tudjuk azt Facebookon is beszélni”* (5. alany). *„Kevesebbet voltam szabad levegőn, kint, mert egyszerűbb volt leülni és egy ilyen csoportos, MSN-es megbeszélésben megbeszélni a dolgokat, mint összeülni valahol”* (54. alany).
- pozitív: Mások viszont pozitívan értékelik az online kapcsolattartást, mert úgy érzik, hogy több idő jut így a barátságok ápolására. *„Hát, változtatott pozitív irányban, mert így jobban tudom tartani a kapcsolatot, akikkel személyesen nem tudnám, akármennyire is szeretném.”* (107. alany). A pozitívumok kapcsán azt is hozzátesszük, hogy az online kapcsolattartás miatt az ismeretségi körük is nőtt, hiszen könnyebben és gyorsabban lehet barátkozni, gyenge kötésű kapcsolatot erős kötésűvé alakítani. *„Mondjuk én is azt vettem észre, hogy több olyan barátom lett, vagy az ismeretségi köröm tágabb lett, így azokkal is elkezdtünk beszélni, akikkel előtte nem”* (53. alany). *„Szerintem a baráti kör azért az szélesedett ennek segítségével”* (57. alany). Az, hogy a fiatalok egy része pozitívan, míg más részük negatívan éli meg az internet hatását a személyes kapcsolataikra nézve, összhangban van a korábbi, a témában végzett kutatások eredményeivel. Vannak, akik szerint (Kraut et al., 1998) az internetezés kiszakítja a felhasználókat a társadalmi hálózatokból, hiszen kevesebbet érintkeznek a családtagjaikkal, barátaikkal. Cole és munkatársai (idézi Brassai – Pikó, 2005) azonban a vizsgálataik során arra a megállapításra jutottak, hogy a rendszeresen internetezők nem fordítanak kevesebb időt kapcsolataik ápolására, sőt pozitívabb társadalmi attitűdökkel rendelkeznek, mint keveset internetező társaik, és kevésbé érzik magukat magányosnak is.
- „képernyőcsere”: a fiatalok közül voltak olyanok is, akik az internet egyre gyakoribb használata nyomán arról számoltak be, hogy az felváltotta egy másik képernyő alapú médium helyét, így manapság a tévézés helyett több időt töltenek online számítógépen

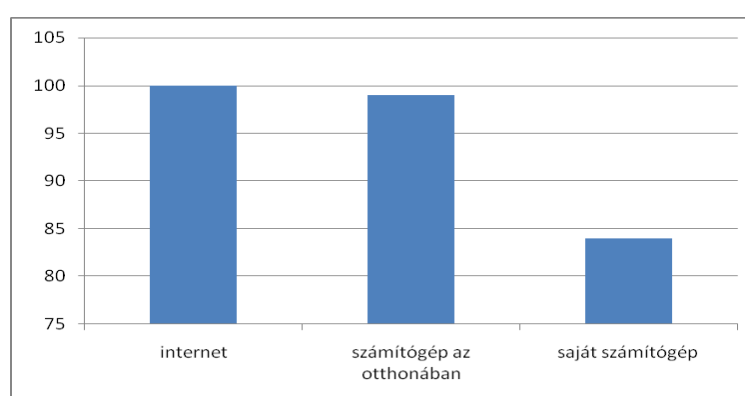
vagy okostelefonon. „Hát, igen, szerintem a tévét lecseréltem teljesen már, onnantól kezdve már sorozatokat néztem meg nézek most is, hát szerintem függő is vagyok, sorozatfüggő” (102. alany). „Hát, nem nagyon, maximum a tévézés helyett szerintem. Attól én kijártam egyébként” (52. alany).

- kinyílt a világ: főleg a gimnazista és egyetemista fiatalokra jellemző, hogy a legnagyobb változást azóta tapasztalják, mióta online életet élnek, mert úgy érzik, hogy kinyílt számukra a világ, és nagyon élvezik, hogy bármilyen információhoz hozzájuthatnak bármikor, ami nagyban megkönnyíti az életüket. „Hát, minden egy karnyújtásnyira, akármi érdekel, akármiről beszélünk, valamit nem tudok, akkor egy pillanat alatt utána tudok nézni, úgyhogy szerintem nagyon, én jó dolognak tartom az internetet, és szerintem pozitív irányba fordította az életem, mert tudom, hogy hogy kell használni” (107. alany). „Azt tudom, hogy az volt a furcsa, hogy most, így... így ha valami érdekel, akkor egyből meg tudom nézni, de akkor ilyen sokat kellett rá várni, meg sokkal kevesebb információhoz jutottam hozzá” (17. alany).
- felgyorsult az élet, nagyobb a nyomás: néhány fiatal a posztmodern világ kihívásait, nyomását érzi a vállán az online világhoz való csatlakozással. Ennek egyik következménye, hogy úgy tapasztalják, hogy felgyorsult a világ, és mindenki azonnal akar mindent, ami nyomást gyakorol az életükre is. „Ez eleve egy ilyen felgyorsult élet, (...) és tényleg most már azért nincsen idő, mert az emberek hozzá vannak ezekhez kötve. És szerintem ez nem feltétlenül jó irányba halad (...) Hát, igazából ez így nincs kimondva, (...) sokszor úgy érzem, hogyha nem reagálok valakinek, akár egy órán belül, akkor kapom, hogy »jaj, milyen elfoglalt vagy«, és ezek ilyen bántó dolgok, amiket úgy old meg az ember, hogy »jó, akkor inkább visszairok«” (53. alany). Úgy vélik, hogy ezzel a felgyorsult világhoz olyan szintű instant kommunikáció társul, amely sokszor jelent terhet. „Hozzánk nőtt az egész. Olyan, mint mikor még nagyon-nagyon régen egy faluban egy telefon volt, és megéltek az emberek, most meg már édesapám idegrohamot kap, ha nem veszem fel a telefont, és ez így hozzánőtt az életünkhöz. És most szerintem abban a korszakban vagyunk, hogy az internet és a közösségi oldalak és az állandó kapcsolattartás még jobban belenő az emberbe” (54. alany).

9. Eredmények: elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségek

Jelen fejezetben a penetrációra térünk ki, tehát csak a hozzáférést vizsgáljuk, azt, hogy rendelkeznek-e internettel, illetve az interneteléshez szükséges eszközökkel (számítógép, okostelefon, tablet, mobilinternet) otthonukban a fiatalok. Az eszközök minőségi különbségeinek feltárására a későbbiekben, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek technikai apparátus dimenziójának elemzésekor térünk ki részletesebben.

A 8. ábrán a fókuszcsoportos beszélgetéseken résztvevő fiatalok otthoni internet-, illetve számítógép-hozzáféréseiről kaphatunk információkat.



8. ábra: Otthoni számítógép-, és internet-hozzáférés a fókuszcsoportok résztvevői körében (fő) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

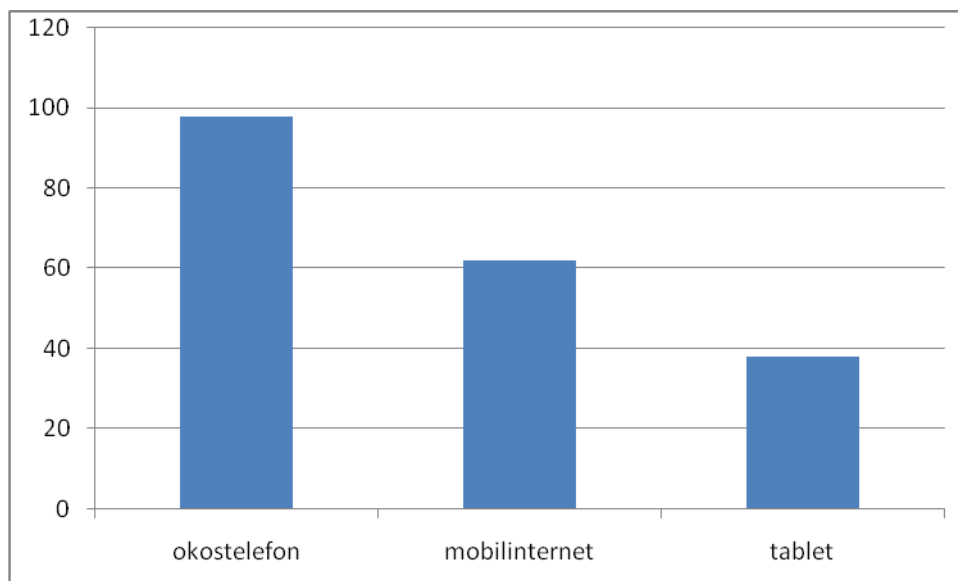
Láthatjuk, hogy a debreceni, mintába került Z generációs fiatalok körében – az EUROSTAT országos adataival szemben (79%) (I20) – az internet penetrációja szinte teljes (93,5%), csupán 7 főnek nem elérhető az otthonában a világháló. Ezt alátámasztják mások (egyebek mellett: Selwyn et al., 2003; Livingstone – Helpser, 2007; Brandtzaeg et al., 2011; Hargittai – Hsieh, 2013) korábbi kutatásai is, akik megállapították, hogy bizonyos szociodemográfiai csoportok magasabb fokú hozzáféréssel rendelkeznek a társadalmon belül, többek között a fiatalok is. Ezen túl ezek a magas értékek a városi létből is fakadnak, ahol az infrastruktúra is kiépítettebb, valamint az eszközök penetrációja is magasabb.

Érdekes jelenség, hogy bár a fiatalok 93,5%-ának van otthon internete, addig számítógépe kevesebbjüknek van (92,5%)²⁴, saját számítógéppel pedig még kevesebben (80,8%) rendelkeznek. Egy részük tehát a család más tagjai által is használt eszközön, vagy csupán okostelefonon éri el a webet²⁵.

²⁴ Ennek a miértjeinek a bemutatására a technikai apparátus vizsgálatokor térünk ki a másodlagos digitális egyenlőtlenségek elemzésekor.

²⁵ Erre a kérdéskörre az autonómia dimenzió kapcsán térünk vissza.

A következő, 9. ábrán a hordozható eszközök birtoklását, illetve a mobilinternet-hozzáférést vizsgáltuk.



9. ábra: Hordozható készülék-, és mobilinternet-hozzáférés a fókuszcsoportok résztvevői körében (fő) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

Okostelefonja a 107 válaszadó közül 98-nak, viszont mobilinternetete csak 2/3-uknak (60,2%) van. Tablettel a fiatalok több mint harmada (36,5%) bír, amely eszköz – a fókuszcsoportokon kapott válaszok alapján – több esetben is „számítógéppótlékként” jelenik meg olyan családokban, ahol asztali PC vagy laptop vásárlására nincs meg az anyagi háttér. Okostelefonnal tehát többen rendelkeznek, mint számítógéppel, vannak olyanok – ahogy majd a technikai apparátus vizsgálatakor bővebben kitérünk rá –, akik hozzáférnek az otthonukban az internethez, ám nem számítógépről, hanem okostelefonról vagy tabletről tudnak böngészni csupán.

A dolgozat hipotézise szerint a hozzáférésre leginkább az anyagi státus, valamint a kulturális tőke van hatással. A továbbiakban ezen tényezők mentén vizsgáljuk a hozzáférés különbségeit a fókuszcsoport résztvevői között.

9.1. Anyagi státus hatása a hozzáférésre

Van Dijk (2013) szerint az információkhoz és az IKT-eszközökhöz való differenciált hozzáférés az egyének közötti különbségekből fakad. A legnagyobb egyenlőtlenségek a jövedelemszint, az oktatás, a foglalkoztatás, az életkor, a nem, az etnikai hovatartozás mentén húzódnak. Mások kiemelik (DiMaggio, 2001; DiMaggio – Hargittai, 2001; van Dijk, 2005), hogy az anyagi státus hatással van arra, hogy az egyének hozzá tudnak-e férni az IKT-eszközökhöz és a világháléhoz az otthonukban, vagy esetleg csak máshol van lehetőségük használni azt. Minden országban nagyobb a hozzáférés a magas iskolázottságú, magas jövedelműek és alacsonyabb életkorúak között, mint az alacsony iskolai végzettséggel és jövedelemmel, illetve idősebb korúak esetében (van Dijk, 2013). Vajon így van ez a mintába került, debreceni, 1995 után született fiataloknál is? Mennyire határozza meg az anyagi státus és – egyebek mellett – az iskolatípusból, szülők végzettségéből kialakított kulturális tőkeindex a fizikai hozzáférést?

Szignifikáns összefüggést találtunk a fiatalok anyagi státusa, valamint az otthoni számítógép-birtoklás, a saját számítógép és a háztartások internetelérése között (lásd 3. táblázat), nincs azonban szignifikáns összefüggés az okostelefont és mobilinternetet tulajdonlók esetében. Míg a magas anyagi státusú fiatalok 97,9%-ának van otthon számítógépe, addig az alacsony anyagi státusúak között ez az arány 55,6%. Ehhez hasonló az internettel rendelkezők aránya is (lásd 3. táblázat), az átlagostól magasabb anyagi státusúak mindegyike eléri otthonából a világhálót, viszont az alacsony anyagi státusúknak mindössze kicsit több mint fele (55,6%). Mi állhat ezen eredmények hátterében?

3. táblázat: Az anyagi státus és az otthoni internetelés kapcsolata (%)
(saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

anyagi státus	otthoni internetelés	
	van	nincs
magas	100%	-
átlagos/magas	100%	-
átlagos	84,2%	15,8%
átlagos/közepes	100%	-
alacsony	55,6%	44,4%

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések alapján úgy tűnik, hogy az okostelefon a fiatalok körében olyan státusszimbólummá vált, mint bizonyos márkás cipők vagy ruhadarabok. Tehát a kimaradás érzését keltheti az az egyénben, ha nincs okostelefonja. A legtöbben arról számoltak be, hogy az osztályukban szinte mindenkinek van, az elsőt felső tagozat elején kapták. Úgy vélik, hogy hátrányos helyzetben van az, akinek nincs okostelefonja. A válaszaik alapján az általuk említett hátrányokat a következőképpen csoportosíthatjuk: verbális agresszió érheti, lemaradhat információkról, hátrányok érhetik az álláskeresés vagy az iskolai felkészülés kapcsán, nehezebben tudja fenntartani az interperszonális kapcsolatait, valamint többet unatkozhat. A következőkben ezeket a tényezőket vizsgáljuk részletesen a fiatalok válaszáinak ábrázolásával.

- verbális agresszió: többen említették, hogy az okostelefon státusszimbólummá válásának egyik következménye, hogy verbálisan bántalmazzák azokat, akik nem rendelkeznek vele, tehát csúfolódások kereshetőségében találhatják magukat. Valószínűleg emiatt is jellemző, hogy az alacsonyabb anyagi státusú szülők is inkább megveszik a telefont gyermekeiknek, csak azért, hogy a kortárs csoport teljes jogú tagjai lehessenek. *„Max azért’, mert kiutálhatják, akinek nincs okostelefonja”* (75. alany). *„Sokan lehet, kigúnyolják, ha nem olyanja van, mert ez most olyan jampi, hogy mindenkinél okostelefon, iPhone”* (10. alany). *„A mi osztályunkban ez annyira nem zavarja a többieket, de hallottam már így az edzésen is, hogy ott már nagyon leszólják az osztálytársakat, hogy nekik régebbi fajta telefonjuk van, és hát ugye ez megint a másikkal a piszkálása, szurkálódás”* (60. alany).
- tájékozódási, információszerzés: a legtöbben úgy vélik, hogy az információszerzés kapcsán érheti hátrány az az egyént, akinek nincs okostelefonja. *„Hát szerintem már elengedhetetlen. Gyorsan fejlődik a technika, már minden annyira gyors, hogy ha az ember tényleg nem valami szerzetes vagy buddhista, vagy nem tudom, akkor szerintem elengedhetetlen, mert azért tényleg ezen tud követni mindent, az összes lényeges információ ott történik. Meg az, hogy tehát, hogy nem kerül pénzbe”* (46. alany). Többen kiemelték ennek kapcsán a GPS-t, amely sokaknak biztonságot nyújt, hogy bármikor megtalálhatnak bármit, akár külföldön is, és tudják, hogy nem fognak eltévedni. *„Tájékozódásra is jó mondjuk ez a mobilnet, hogy most rákeresni egy utcára vagy egy helyre, egy boltra, a GPS tehát ennyiből mondjuk jó, hogyha eltévedne egy nagyvárosban”* (100. alany). Ezen túl, jó néhányan említették a busz- és vonatmenetrendet, amely minden iskolatípus esetében megjelenő előnye volt az okostelefonoknak. *„Hát, például annyiba jó, hogy például a vidékieknek a buszmenetrendet meg tudják nézni, hogyha lekésik a buszt, nekem nem egyszer volt már*

ilyen” (7. alany). Több fiatal tért ki személyes tapasztalatok alapján arra is, hogy iskolai elmaradó órákról vagy dolgozatokról értesültek utolsó pillanatban, amely információkról a telefonjuk nélkül lemaradtak volna. „Igen, mondjuk nekem okostelefonom van, de sokszor tapasztaltam már azt, hogy milyen jó, hogy van. Nekünk gimnáziumban is így volt, hogy volt egy ilyen elektronikus naplós rendszer, és nagyon sokszor ott közölték, hogy elmarad az óra, és tapasztaltam azt, hogy reggel felkeltem, felnéztem, hogy írtak-e ki valamit, vagy ilyesmi, és láttam, hogy milyen jó, hogy még nem indultam el, mert elmarad az első két órám. Duplaóra volt, és volt olyan osztálytársam, akinek nem okostelefonja volt, ráadásul ő még vidéken is lakott, jó nem egy olyan nagy távolság, mert 20 km-re, de be kellett jönnie, és bejött ugyanúgy a 7:30-as órára, és ott ült 9:15-ig, mert csak akkor volt óránk” (55. alany). Az okostelefon tehát kényelmesebbé, biztonságosabbá és kiszámíthatóvá teszi azok életét, akik birtokolják, azáltal, hogy minden lényeges információhoz azonnal hozzájuthatnak.

- álláskereső: két egyetemista interjúalany emelte ki, hogy az álláskereső kapcsán is előnyben vannak azok, akik gyorsan tudnak reagálni telefonjukról a megjelenő hirdetésekre. *„Mondjuk, én meg tudok írni egy e-mailt okostelefonról, és még ő neki lehet, számítógéphez kell jutnia, ahhoz míg hazaér, 3 óra hossza, és akkor én lehet, hamarabb megkapom az állást, mert hamarabb írtam vissza” (102. alany).*
- iskolai felkészülés: többen beszámoltak arról – főleg az egyetemisták emelték ezt ki –, hogy az okostelefon jelentősen megkönnyíti az életüket, hiszen több idejük van az órákra felkészülni, ugyanis bárhol elővehetik telefonjaikon az anyagot. *„Meg az, hogy például én is egy előadásra, mondjuk, mikor csinálnunk kell PPT-t meg ilyeneket, akkor mondjuk lehet, hogy nem volt időm átnézni este vagy reggel, de én akarom, csak gyorsan elküldöm magamnak, letöltöm és buszozás közben, vagy miközben sétálok, el tudom olvasni, vagy hogyha kocsival is megyek, még ülök az autóban, addig azt el tudom olvasni. És azért nem mindegy, hogy mondjuk azért ez már csak nagy előny, mert tényleg otthon, mire megcsinálod, ha nem volt rá időd, akkor bebuktad. És az csúnya dolog” (103. alany). „Például nekem az jut eszembe, mikor küldenek át anyagot, és a Word, hogy meg tudjuk nyitni a telefonon is. Például szoktam olyat, hogy mondjuk buszon olvasok” (43. alany).*
- interperszonális kapcsolatok: a kapcsolatok kapcsán a gyors, egyszerű elérhetőség az, ami a fiatalok számára nélkülözhetetlen. *„Én nem tudnám azt elképzelni, hogy ne legyen... Tehát, most bármi van, egyszerűbb, és tudom azt, hogy azt egyből látja, megkapja az, akinek küldöm, mint hogyha nem tudom, telefonon felhívnám, lehet, hogy nem tudja felvenni vagy ilyesmi, azt pedig látja, meg tudja nézni, és szerintem gyorsabb ez, és így jobb” (19. alany). „Például, ha valakivel sürgősen beszélni kell mondjuk, és telefonszáma*

nincs meg” (37. alany). Akinek nincs okostelefonja, az egyszerűen kimaradhat információkból, akár arról is, hogy a korábban leegyeztetett találkozó elmarad. *„Egyébként, amíg nekem nem volt, addig sokszor tapasztaltam, hogy például elmentem valakivel találkozni és akkor Facebookon írt, hogy hát bocs, nem megyek, én meg ott álltam, mint egy hülye, órákig”* (33. alany).

- unalom: többen úgy vélik, hogy az okostelefonnak nem elhanyagolható a szórakoztató oldala sem, így aki nem rendelkezik vele, az többször unatkozhat, nehezebben viselhet bizonyos helyzeteket. *„Hát, mikor például múlt héten mikor kórházban voltam, akkor nem lett volna jó egy sima nyomógombos telefonnal ott lenni, unatkoztam volna, de így kibírtam”* (63. alany). *„Hamarabb telik az idő, például szünetekben is, vagy hogyha tudsz játszani, vagy valamit megnézni esetleg, vagy valamilyen videót, úgy gyorsabban telik az idő, és úgy hamarabb eltelne egy nap”* (62. alany).

Manapság az okostelefonok piacának gyors és folyamatos terjedésével, a távol-keleti (elsősorban kínai) gyártók (pl. Xiaomi, Homtom, Meizu, Doogee, Oneplus, Elephone stb.), illetve a nagyáruházak saját márkás telefonjainak (az árak kb. 20 ezer Ft, a minőségük a saját márkás termékeknek megfelelő) előretörésével egyre olcsóbban lehet telefonhoz jutni. Így lehetséges az, hogy azoknak a fiataloknak is megveszik a szüleik az okostelefont, akik egyébként arról számoltak be, hogy nincs megtakarításuk, valamint minden hónap végén anyagi problémákkal küzdenek.

Ahogy láttuk, a fókuszcsoportokban elmondták, hogy több alkalommal előfordult, hogy valakit diszkrimináltak a telefon hiánya miatt, azaz verbális bántalmazás éri az egyént az eszköz hiánya miatt. Ezt támasztja alá, hogy amikor a fókuszcsoport közben elmondták, hogy nincs okostelefonjuk, akkor két eset kivételével – az egyiknek önszántából van gombos telefonja, mert hajlamos lenne folyamatosan az interneten tölteni az idejét, a másikuk pedig tablettát kapott – mindannyian hozzátették, hogy „most nincs, de lesz”. Tehát éreztetni szerették volna, hogy már csak rövid ideig maradnak ki az okostelefont birtoklók táborából. Voltak, akik a közelgő karácsonyi ünnepekre datálták a telefon megszerzését, de olyan is, aki azt állította, hogy másnap megy a „zsibire” és vesz egyet.

A szülők tehát megszerzik a gyermekeiknek az áhított telefont, még akkor is, ha egy ideig nélkülözniük kell miatta, vagy spórolniuk kell rá, esetleg a gyerekek várnia kell, azonban a havi internetszámla fizetése (lásd 3. táblázat), illetve a nagyobb beruházást jelentő számítógép- vagy laptopvásárlás számos családban a mai napig nem megoldott, ezért lehetséges ezekben az esetekben a szignifikáns kapcsolat az anyagi státusz és az eszközök birtoklása között. Ezek alapján tehát kijelenthetjük, hogy az okostelefonok tekintetében megszűntek a hozzáférési egyenlőtlenségek, a számítógép és az internet kapcsán azonban az

anyagi státus továbbra is erős prediktor. Az IKT-eszközökkel, valamint az internettel való rendelkezés és a jövedelem szignifikáns kapcsolatát egyéb kutatások is feltárták (Bonfadelli, 2002; Gil-Garcia et al., 2006; Hargittai – Hsieh, 2013), amelyek azt is kiemelték, hogy az anyagi státuson túl az iskolai végzettség is meghatározó az elsődleges digitális egyenlőtlenségek kapcsán. A következő fejezetben utóbbi tényező vizsgálatához a kulturális-tőke-index kapcsán végzünk elemzéseket.

A fejezetben bemutatott kutatási eredmények alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az 1/a hipotézis részben beigazolódott, hogy az anyagi státusnak hatása van a háztartások hozzáférési lehetőségeire az internet és a számítógép szempontjából, azonban az okostelefon esetében nincs. Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek tehát részben megszűntek a fiatalok között, hiszen ilyen vagy olyan eszközön mindenki hozzáfér az internethez, azonban a használat szempontjából nem lényegtelen az, hogy okostelefonon vagy számítógépen teszi-e azt, így a másodlagos digitális egyenlőtlenségeken belül a technikai apparátus dimenziója kapcsán térünk majd vissza ezek vizsgálatára.

9.2. A kulturális tőke hatása a hozzáférésre

Bár egyes kutatások (Warshauer, 2002; Looker – Thiessen, 2003; Gorski, 2005; Tondeur et al., 2010) szerint flandriai mintán a szocioökonómiai státusnak nem volt hatása a számítógép tulajdonlására, a dolgozat hipotézise szerint az alacsonyabb kulturális tőkájú gyerekek körében alacsonyabb hozzáférést tapasztalhatunk az IKT-eszközökhöz és az internethez. Ennek hátterében a kulturális tőke alacsony fokához kapcsolódó egyéb egyenlőtlenségek állnak. Ennek vizsgálatához keresztábrás elemzéseket végeztünk, amelyek független változója a kérdőív1-ben mért és korábban bemutatott kulturális-tőke-index.

Szignifikáns kapcsolatot találtunk a kulturális tőke és az okostelefon birtoklása, valamint az otthoni számítógép-, a saját számítógép (lásd 4. táblázat) és az internetelés kapcsán is.

Az átlagos vagy afeletti kulturális tőkájú fiatalok közül csupán egy embernek nincs okostelefonja – ő a már korábban is említett egyén, aki önszántából nem használja –, a többi nem rendelkező mind az alacsony kulturális tőkájúak közül való.

A számítógép kapcsán ki kell emelnünk, hogy az alacsony kulturális tőke alacsony anyagi státussal jár együtt (a két változó között szignifikáns kapcsolat található), és mint ahogy korábban bemutattuk, az anyagi státus szignifikánsan befolyásolja a háztartások számítógép-ellátottságát és internetelését is. Ez a két tényező hatással lehetne a kulturális

tőke növelésére is, hiszen az internettel olyan tartalmakat érhetnek el az egyének (nyelvtanuló-alkalmazások, online könyvek, színházi darabok, filmek stb.), amelyek lehetőséget adnának a kulturális tőkénk növelésére, ezáltal pedig a társadalmi mobilitásra is. Így azonban, hogy az alacsony kulturális tőkéknek kisebb valószínűséggel van internetkapcsolata, számítógépe vagy saját számítógépe otthon, ők azok, akik a hátrányos helyzetük leküzdéséhez is kisebb valószínűséggel tudják használni ezen eszközöket, technikákat²⁶.

Bourdieu (1966) kijelenti, hogy az egyének különböző kulturális tőkével és kulturális hozzáértéssel lépnek be az oktatási rendszerbe, amely társadalmi háttérük alapján differenciálja őket, ugyanis az alacsonyabb státusú diákok attitűdjei, jellemzői és viselkedése nem felel meg az oktatási intézményeket jellemző középosztálybeli attitűdöknek, jellemzőknek és magatartásoknak. Ennek következtében a hátrányos helyzetű társadalmi-gazdasági háttérű diákok nagyobb nehézségekbe ütköznek az iskolai helyzethez való igazodás kapcsán, ami megnöveli a kudarc esélyét. Bourdieu a kulturális tőkét a magas kultúrához köti, azonban Broos (2006) szerint a hagyományos készségeket olyan új készségek egészítik ki – vagy akár ki is iktathatják –, amelyek elsősorban az IKT-eszközök révén szerezhetők be. Épp emiatt, azok az alacsony kulturális tőkés fiatalok, akiknek nincs otthon számítógépük, még nagyobb hátrányból indulnak, ugyanis nem csak a magas kultúrából nem tesznek szert előnyökre – hiszen szüleik alacsony iskolai végzettségűek, nincsenek otthon könyveik, stb. –, de az IKT-eszközök kapcsán megtanulható készségeket sem tudják elsajátítani. A kulturális tőke és az online készségek összefüggéseit a későbbiekben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek vonatkozó fejezetében elemezzük részletesen.

4. táblázat: A kulturális tőke és a saját számítógép birtoklásának kapcsolata (%)
(saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

kulturális tőke	saját számítógép	
	van	nincs
magas	100%	-
átlagos/magas	84,2%	15,8%
átlagos	83,3%	16,7%
átlagos/közepes	77,3%	22,7%
alacsony	58,3%	41,7%

²⁶ Hogy mire használják pontosan, arra a későbbiekben, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek vonatkozó dimenziójának vizsgálatakor térünk ki.

A fentebb bemutatott eredmények alapján az 1/b hipotézist elfogadhatjuk, azaz a kulturális tőkének hatása van mind az internetelérésre, mind az IKT-eszközök birtoklására.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az 1., az 1/a, valamint az 1/b hipotéziseket a kutatási eredmények részben alátámasztják, ugyanis mind az anyagi tőkének, mind a kulturális tőkének van hatása az elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségekre. Lényeges azonban kiemelnünk, hogy az okostelefon kapcsán a hozzáférési egyenlőtlenség megszűnt.

Az elsődleges digitális egyenlőtlenségek a hozzáférésbeli különbségekre fókuszálnak. Egyes kutatók úgy vélték, hogy a penetráció előrehaladtával ezen egyenlőtlenségek meg fognak szűnni a társadalmon belül (DiMaggio – Hargittai, 2001; DiMaggiao et al., 2004). Azonban jelen kutatás eredményei alapján a hozzáférési egyenlőtlenségek csupán az okostelefon kapcsán szűntek meg, amely megvásárlásából a Z generációsok közül a legrosszabb anyagi helyzetűek sem maradnak ki. A szülők korlátozott anyagi lehetőségeik ellenére is megveszik a telefont gyermeküknek, csak hogy az ne legyen verbális agresszió áldozata, valamint ne marginalizálódjon a kortárs csoporton belül. A hozzáférési egyenlőtlenségek azonban az otthoni internet, valamint a számítógépek kapcsán továbbra is fennállnak, tehát nem jelenthetjük ki a mintába került Z generációsokról, hogy mindannyian rendelkeznek IKT-eszközökkel és otthonukban internettel, hiszen vannak, akik csak a telefonjukon, vagy nyilvános helyen tudnak csatlakozni a világhálóra. De hogyan kapcsolódnak és mivel töltik az idejüket? A következőkben, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek kapcsán erre térünk ki, azaz a használatban rejlő minőségbeli eltéréseket vizsgáljuk.

10. Eredmények: másodlagos digitális egyenlőtlenségek

A disszertáció a további fejezeteiben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatára tér ki.

Ahogy az elméleti fejezetekben összefoglaltuk, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek kutatása a kétezres években indult el, amikor a penetráció következtében az elsődleges (hozzáférési) egyenlőtlenségek már szinte teljesen megszűntek, és a kutatók (DiMaggio et al., 2004) felfedezték, hogy annak ellenére, hogy szinte minden háztartásban van internet-hozzáférés, illetve a használatához szükséges IKT-eszköz, az emberek közötti különbségek mégis fennmaradtak. Ezeket a(z) (másodlagos) egyenlőtlenségeket, amelyek a digitális világ használatával, annak kimeneteleivel kapcsolatosak, öt vizsgálati dimenzióra bontották (DiMaggio et al., 2004):

- technikai apparátus
- a használat célja és tartalma
- készségek, képességek
- társas támogatás lehetősége
- használat autonómiája

A következőkben ezeken a dimenziókon keresztül elemezzük a fókuszcsoportok eredményeit, és megvizsgáljuk, hogy a debreceni Z generációs fiatalok körében mely esetekben húzódnak a legszélesebb törésvonalak. Ezen túl a kvalitatív vizsgálati módszernek köszönhetően minőségbeli jellemzők feltárására is kísérletet tesz a dolgozat, azaz nemcsak statisztikai elemzés történik, hanem kitérünk azok háttérére, jellegzetességeire is.

A technikai apparátus kapcsán a fiatalok IKT-eszközeinek és internetelérésének minőségi vizsgálatára teszünk kísérletet. Mivel nincs lehetőségünk az eszközeik és internetkapcsolatuk objektív felmérésére, ezért azt vizsgáljuk, hogy mennyire elégedettek a fiatalok az általuk használt eszközökkel, illetve az internet minőségével, majd pedig bemutatjuk, hogy mely tényezők miatt fordul elő elégedetlenség körükben. Ezek után a válaszaik alapján csoportosítjuk, hogy véleményük szerint okozhat-e hátrányt, és ha igen, mely területeken, ha valaki nem rendelkezik az otthonában internettel, és azt is megvizsgáljuk, hogy milyen eszközigényeik vannak.

Az internethasználat céljában és tartalmában rejlő változások vizsgálatakor statisztikai módszerekkel elemezzük, hogy milyen célból interneteznek a fiatalok, illetve, hogy milyen tevékenységeket végeznek online. Az online tartalmak feltárásakor a tökenövelő tevékenységekre, azon belül is a tanulmányokhoz és nyelvgyakorláshoz folytatott internethasználatra térünk ki. Az internet számos lehetőséget nyújt a nyelvi készségek

fejlesztésére is, ennek különbségeit is feltárjuk a fejezetben. Analízist készítünk arról is, hogy melyek azok a helyek, amelyek tabuhelynek számítanak az internetezés szempontjából, bemutatjuk, hogy hol nem vennék elő a telefonjukat. A kutatás eredményei szerint a fiatalok jelentős része szinte egész nap, még iskolaidőben is online tevékenységet folytat. A fókuszcsoporthoz tartozók arra is lehetőséget adnak, hogy ezek hátterét, okait feltárjuk. Azonban nem csak az online életvitel, de az online áptolt interperszonális kapcsolatok is jellemzőek erre az életkori kohorszra. Van-e olyan téma, amit nem beszélnek meg online? Erre a kérdésre is választ ad a fejezet. Ezekon túl a közösségi oldalak használatát is megfigyeljük, illetve tipizáljuk az egyes használatmódokat a fiatalok online szokásai alapján.

A készségek, képességek dimenziója kapcsán azon túl, hogy kvantitatív módszerekkel megvizsgáljuk, hogy milyen típusú tevékenységeket képesek elvégezni a fiatalok, egy tipológiát dolgozunk ki a képességeik mérésére. A készségek, képességek fejlesztése kapcsán fontos szerep jut az oktatási intézmények által biztosított informatikaoktatásnak. A fókuszcsoporthoz tartozók kapott válaszok segítségével feltárjuk, hogy mennyire elégedettek az alanyok ezekkel az órákkal, valamint, hogy miről tanulnának szívesen. A Z generációs fiatalokra jellemző, hogy mivel beleszülettek az online világba, elvileg készségszinten tudják használni azt (Tari, 2011). Ennek vizsgálatához tipológiát dolgoztunk ki arra vonatkozóan, hogy a fókuszcsoporthoz tartozók kapott válaszok alapján hogyan képesek az újdonságokkal bánni a mintába került fiatalok.

A társas támogatást illetően megvizsgáljuk, hogy melyek azok a problémák, amelyek kapcsán eléri a saját problémamegoldó készségeik határát a fiatalok, és segítséget kell kérniük, majd kitérünk rá, hogy ez esetben kitől tudnak segítséget kérni. Az internet terjedésével egy fordított szocializációs helyzet is kialakult: nem a szülő tanítja a gyermekét, hanem fordított tudásátadás történik kettejük között (Csepeli, 2006). Ennek mentén kitérünk arra is, hogy kik és miben kérnek segítséget a fiataloktól az IKT-eszközök kapcsán, azaz megfigyeljük azt, hogy ők jelentenek-e társas támogatást valakinek.

A használat autonómiája tekintetében statisztikai elemzéssel vizsgáljuk meg, hogy a mintába került fiatalok otthoni internethasználata korlátozott-e. Ezen túl a fókuszcsoporthoz tartozók interjúk alapján tipológiát állítunk arra, hogy kik és hogyan próbálják kontrollálni a résztvevők internethasználatát, illetve, hogy milyen hatásai vannak annak, ha ez a kontroll megszűnik.

10.1. Technikai apparátus

A technikai apparátus egyenlőtlensége a rendelkezésre álló IKT-eszközök (számítógép, laptop, tablet, okostelefon), a hardverek, a készülékeken futó szoftverek, valamint az internetkapcsolat minőségének (gyorsaságának, stabilitásának, esetleges korlátozottságának) fizikai különbségeiből ered²⁷.

A lassabb, szakadozó internetkapcsolattal, régebbi eszközökkel, emiatt nem a legfrisebb szoftverekkel rendelkezők bizonyos tartalmakhoz nem vagy nagyon nehezen tudnak hozzájutni. Pedig ők lennének azok, akiknek igazán szükségük lenne a nagysebességű gépekre és kapcsolatokra, hogy a vizualitásra épülő oldalak tartalmait könnyebben betölthessék, amelyekkel elősegíthetik a szövegalapú tartalmak egyszerűbb megértését, feldolgozását (Carvin, 2000). A legtöbb weboldal megtekintéséhez ugyanis – mivel nemcsak szöveget, hanem képeket, videókat, sokszor zenét is tartalmaznak – erősebb videokártyára, a legújabb Java applikációkra, vagy éppen más programokra, bizonyos szoftverek futtatásához pedig nagyobb RAM-ra van szükség; ezek hiánya, vagy a lassú internetkapcsolat lehetetlenné is tehetik az eszközök használatát. Kifejezetten igaz ez az okostelefonok esetében, amelyeknél az applikációkhoz folyamatos frissítéseket készítenek, a telefon ezeket letölti, ám egy idő után a letöltéseknek köszönhető folyamatos tárhelycsökkenés miatt a telefon használata lassúvá, akadozóvá válik.

Az internet nehézkes, vontatott használata az egyén internettel való kapcsolatát is meghatározhatja, annak csökkenését – ezáltal a tőkenövelő tevékenységek csökkenését is – eredményezheti, ami hatással van a szükséges képességek elsajátítására is, tehát kevesebbet profitálhatnak a web nyújtotta lehetőségekből.

Mivel a kutatás keretei nem tették lehetővé a fiatalok IKT-eszközeinek és otthoni internetkapcsolatának objektív vizsgálatát, csupán a fiatalok szubjektív véleménye alapján tudjuk értékelni eszközeik minőségét. Ehhez a következőkben megvizsgáljuk, hogy a kutatásban részt vevő, 1995 után született, debreceni fiatalok hogyan vélekednek saját eszközeik és internetük minőségéről, mennyire elégedettek azokkal. Az elemzésekhez kérdőív² vonatkozó kérdéseit, valamint a fókuszcsoportok eredményeit használjuk fel. Ezzel kapcsolatosan a kutatás hipotézise (2/a hipotézis) a következő: a magasabb anyagi státusúak elégedettebbek az általuk használt eszközök, illetve az internet minőségével, gyorsaságával, ezért ők változatosabb tevékenységeket végeznek online, és gyakrabban használják azt tőkenövelésre.

²⁷A hardverek mennyiségi bemutatására, azaz az IKT-eszközök konkrét számára a dolgozat 7.1. fejeztében térünk ki.

10.1.1. A fiatalok elégedettsége az IKT-eszközökkel és az internethozzáféréssel

A kutatásba bevont, és az internet minőségére vonatkozó, a kérdőív2-ben vizsgált kérdések alapján a válaszadók 60,8%-a teljes mértékben elégedett az otthoni internetkapcsolat minőségével és gyorsaságával, 37,3%-ukat néha zavarja, hogy bizonyos tartalmakat lassabban vagy egyáltalán nem tölt be, és mindössze 2% az elégedetlenkedők aránya.

A kérdőív2 statisztikai elemzése alapján nem találtunk szignifikáns különbséget az anyagi státus és az internettel való elégedettség között, valamint az internettel való elégedettség és az egyes tevékenységek végzése, illetve a tökenövelés céljából történő használat kapcsán sem.

Megvizsgáltuk, hogy van-e kapcsolat az internettel való elégedettség, valamint a tevékenységekben való jártasság között. Utóbbihoz SPSS-ben egy új változót hoztunk létre, amely megmutatja, hogy az egyes alanyok a kérdőív2-ben felsorolt 18 online tevékenységtípus közül mennyit végeznek²⁸. Ebben az esetben a felhasználókat csak önmagukkal lehet összehasonlítani, így átlagot (9) és szórást (3) számoltunk, majd így osztottuk a fókuszcsoportok résztvevőit három csoportra: átlag alatti használók (0-5 tevékenységet végzők), átlagos használók (6-12 tevékenységet végzők), valamint átlag feletti használók (13-18 tevékenységet végzők). A kereszttáblás vizsgálat alapján az átlag feletti használók között vannak a legkisebb arányban (36,8%), akik teljes mértékben elégedettek az internetükkel, tehát ők még szeretnék további tevékenységekhez használni, amelyeket eddig nem tudtak működtetni (ugyanaz az arány az átlag alatti felhasználóknál 56,3%, az átlagosoknál 68,7%), azonban ezek az eredmények sem szignifikánsak.

De milyen színvonalbeli eltéréseket tapasztalhatunk, mi zavarja a fiatalokat leginkább az **internetszolgáltatás** kapcsán? A fókuszcsoportos beszélgetések során a 107 résztvevőből 14-en fogalmazták meg az internet minőségére vonatkozó kifogásaikat, amelyek a következők:

- a szolgáltató lassú/megbízhatatlan szolgáltatást nyújt: 9 fő jegyezte meg, hogy „az internet lehetne gyorsabb”. Az internet lassúsága egy esetben abból fakad, hogy az utcában a szolgáltató nem cseréli a kábeleket, míg más esetben a wifi-router távolsága okoz gondot: *„az én szobámba nem mindig olyan jó, mintha kimennék a nappaliba, és akkor így van, hogy járkálok a szobába, ha valami nagyon fontosat csinállok és internet kell hozzá”* (38. alany). Utóbbi kettő eset állandóan fennálló problémát jelent az

²⁸ Ebben a fejezetben a technikai apparátus kapcsán a válaszadók elégedettségére térünk ki, a tevékenységek megoszlását és elemzését a használat tartalma és célja fejezetben ábrázoljuk (lásd: 11. ábra).

internethasználó fiataloknak, viszont vannak, akiknek csak időszakosan kell nélkülözniük a világhálót: „*van, amikor egy órára elmegy mostanában, és így én is nézek, hogy ezt nem igazán értem, hogy ezt hogy gondolják*” (32. alany). „*Nálunk ez a baj, hogy sokszor akkor megy el pont, amikor szükség lenne rá*” (101. alany). Akár állandó, akár időszakos jelenségről van szó, a rossz minőségű internetkapcsolat minden esetben hátráltatja a webhasználatot, főleg, ha munka közben vagy iskolai felkészülés során jelentkezik a probléma.

- használatból fakadó okok miatt: 1 fő (48. alany) panaszkodott arra, hogy sokan használják az internetet nagy letöltési igénnyel, és ez vezet a lassuláshoz: „*Nekünk otthon, az albérlésben csak 10 megás netünk van, és négyen használjuk, és ebből ketten online sorozatokat néznek, én pedig torrentezek (...) szóval elég lassú szokott lenni az internet*”.
- olyan városrészben él Debrecenben, ahol rosszabb minőségű az internet: 2 fő esetében, egyikük Pacon, másikuk pedig a Sámsonkertben él, amely városrészek fejletlenebbek, mint a város többi része, és ezt okolják a lassú internet miatt. „*Sámsonkertben olyan rossz, hogy arra szó sincsen. Mert ott, hát ugye ott nem lehet ilyen Telenor, meg Telekom (...) ott egy magán van. De az is wifi-s. (...) De hát, halottnak a csók. Van úgy, hogy na, akkor nincs is. (...) Mert ugye hát Sámsonkert is nagy. Meg szinte minden házban van. Még a szegényeknél is. (...) És akkora a túlterheltsége így ugye, mert csak ez az egy van, hogy csak na. Mondjuk, örülök neki, hogy egyáltalán van*” (103. alany). Hasonló a helyzet Debrecen másik külvárosi részén is: „*lassú, mert én Pacon lakok, és ott sincsen kábelnet, úgyhogy ilyen rádióhullámú netünk van*” (63. alany). A válaszokból láthatjuk, hogy bár előzetesen a kutatás tervezésekor úgy gondoltuk, hogy a területi egyenlőtlenségek hatását kizárjuk, ha egy nagyvárost, még hozzá az ország második legnagyobb városát választjuk, mert ott nem találunk majd különbségeket az infrastruktúrában, azonban ezek a különbségek a város különböző pontjai között mégis fennállnak. Kutatások (II) szerint Magyarországon a regionális és települési egyenlőtlenségek azok, amelyek leginkább megosztottságot eredményeznek a hozzáférésben. Ezen válaszok alapján láthatjuk, hogy egy nagyváros bizonyos területei között is előfordulhatnak olyan különbségek, amelyek egyenlőtlenségeket okoznak a hozzáférés minőségében, azonban a dolgozat keretei nem tették lehetővé a városon belüli, városrészek közötti egyenlőtlenségek mélyebb feltárását.
- egyéb problémák a lakhely elhelyezkedéséből adódóan: 3 fő panaszkodott a lakóhelyük egyéb adottságaira, ami miatt lassú az internet; 2 egyetemista lánynak (47., 49. alany) a közeli templomtorony árnyékolja le a jelet: „*van mellettünk egy templom meg egy ilyen erdős rész, és ugye beárnyékolja az egészet, és ugye nem kapjuk meg a jelet*” (47. alany).

Más pedig a közeli vasúti sínekkel magyarázza a lassúság forrását: „*olyan utcában lakunk, ahol sín van, és ott olyan a netünk, hogy 10 megabájtos, és ebből csak 1-et tud kihozni magából, és eléggé rossz*” (88. alany).

Az internetszolgáltatás kvalitásainak vizsgálata után a **számítógépük minőségét** elemezzük. Míg az internettel a válaszadók kb. kétharmada (60,8%) volt elégedett, addig a számítógép esetében ez már csak a válaszadók kb. feléről (52,5%) mondható el. Ezzel együtt az internettel összehasonlítva nőtt azok aránya, akik „nagyjából elégedettek, de lehetne néha gyorsabb” (42,6%, míg az internetnél 37,3%), és azoké is, akik elégedetlenek (5%, míg az internet esetében 2%) a PC-jükkel.

Mi okoz számukra elégedetlenséget? A 107 résztvevőből 27-en említettek problémát, ami a számítógépükkel kapcsolatos hardver-, vagy szoftver-probléma. A fókuszcsoportok alapján a következőképpen csoportosíthatjuk a problémák forrását:

- általános lassúság: 15 fiatal említett általános jellegű problémákat, mint hogy „*néha be szokott lassulni*” (107. alany), akadozik, lefagy, vagy esetleg régi a használt számítógép. A legtöbbször nehezen viseli ezt a helyzetet, azonban nem tesz/nem tud semmit tenni azért, hogy ez változzon: „*hát, néha szokott akadozni, de akkor kikapcsolom, és majd legközelebb felmegyek, hogy hátha változik*” (2. alany).
- speciális probléma, amit nem tudnak megoldani: a második csoportba tartozó fiatalok egy része nem általános számítógép-lassúságot tapasztal, hanem tudják, hogy vannak olyan helyzetek, amelyekkel a gépük már nem bír el. „*Ha több oldalon vagyunk egyszerre, akkor az sokkal lassabb, vagy hogyha valami blogot néztünk meg vagy valamilyen oldalon voltunk előtte akkor lehet, hogy utána már még lassul és így néha kikapcsol*” (20. alany), illetve „*hogyha filmet nézek, belassul az egész*” (49. alany). Ugyanide soroljuk azokat a hardveres, illetve szoftveres, speciális beállításokból fakadó problémákat is, amelyeket saját maguknak nem tudnak megoldani: „*(...) lehetne jobb is. Mert úgy adták el nekiünk, hogy fel volt bontva a doboz és nem volt jó, alaptól lassú*” (59. alany). Egy másik alany szavai szerint pedig: „*mikor bekapcsoljuk, akkor kikapcsolja a vezeték nélküli hálózatot valamiért, és manuálisan újra be kell kapcsolni, azután meg megy jól*” (35. alany).
- „gamerek²⁹” folyamatos fejlesztési igényei, ezzel járó elégedetlensége: 8 fiatalra jellemző, hogy általánosságban elégedettek a gépükkel a mindennapi életben; internetezésre, böngészésre, közösségi oldalak látogatására, esetleg a házi feladat

²⁹ játékosok; akik sokat, már-már megszállottan játszanak számítógépes játékokkal

elkészítésére jól használhatóak, ám nekik olyan speciális igényeik vannak, amihez a PC-k folyamatos fejlesztésére van szükség. Ez a speciális igény általában valamilyen programhoz vagy hobbitevékenységhez, főleg a számítógépes játékhöz kapcsolódik. Ezekre jellemző, hogy nagyobb teljesítményű gépeken futtathatóak kiváló, élvezhető minőségben. *„Én nagyon-nagyon szomorú vagyok amiatt, hogy én ilyen nagyon gamer vagyok, mármint így általában a lányokhoz képest, és hát van egy játék, a Witcher 3 nevű játék, nem hiszem, hogy bárki ismeri, de az nem fut rajta”* (32. alany). A „gamer” fiatalok ezért pontosan ismerik a számítógépük specifikációját, és azt is világosan meg tudják határozni, hogy milyen fejlesztésre lenne igényük, mi az, ami problémát okoz nekik játék közben *„Hát nekem a gépemnek a RAM-ja ugye 1 gigás és hát gyakorlatilag ennél már vannak erősebb telefonok is, úgyhogy nem igazán vagyok vele jól meg. Meg a videokártyának a meghajtó programja sem a legjobb, úgyhogy gyakorlatilag a Minecraft nem fut el rajta, meg ilyen alap játékok, mert amúgy elfutna”* (34. alany). *„Több RAM, jobb videokártya, processzor az annyira nem, jobb alaplap, pár dolog”* (32. alany). Ők azok, akik nem csak, hogy felismerik, hogy mire van szükségük, de nem áttalnak jelentős összegeket ráköltetni sem a számítógépük fejlesztésére azért, hogy a kedvenc hobbijuknak hódolni tudjanak: *„én például ma is költöttem rá 21 600 Ft-ot a gépre (...) múltkor meg SSD-t vettem, úgyhogy most tízen akárhányszor gyorsabb lett”* (63. alany). *„Velem is az van, hogy sok játékot szeretnék egyszerre csinálni, de a gépem nem bírja (...) folyamatosan vásárolok bele az új alkatrészeket, és akkor néha így elgondolkozok, hogy hosszú távon egy új gép jobban megérné”* (36. alany).

Horrihan (2008) vizsgálatai szerint az internet minősége szignifikánsan befolyásolja az internet használatának minőségét. Kutatásai szerint az otthoni szélessávú kapcsolatokkal rendelkezők eltérő módon használják az internetet, mint akinek betárcsázós – lassabb – internete van. A kérdőív² vonatkozó kérdéseit statisztikai módszerekkel elemezve viszont a kutatásunkban nem találunk szignifikáns kapcsolatot a számítógéppel való elégedetlenség, valamint az anyagi státus és a számítógépes tevékenységek vonatkozásában sem. Utóbbit vizsgáltuk egyenként, tehát mind a 18 tevékenységre külön-külön is, illetve a korábbiakban, az internettel való elégedettség mérésekor bemutatott új változót is felhasználtuk, azonban egyik esetben sem kaptunk szignifikáns eredményt a mintára vonatkozóan.

10.1.2. Az internet hiányának hatásai a fókuszcsoport résztvevői szerint

A fiatalok, bár nehezen viselik, hogy a gépük, illetve internetük lassan, vagy bizonyos korlátok mellett működik csupán, megtanulnak együtt élni, alkalmazkodni ezekhez a korlátokhoz. Ezen túl sok esetben – bár nem feltétlenül emiatt – „leszoknak” a számítógép használatáról, és csak a telefonjaikat veszik igénybe internetezéshez, amelyről több esetben is elhangzott, hogy a beadandó készítésén túl mindent meg tudnak rajta oldani. *„Én meg a telefonon mindent el tudok intézni, a laptop az már csak formalitásként van, meg ppt-k³⁰ meg ilyenek, meg úgy azt már nem használom olyan szinten, ha nem lenne, az se zavarna, telefonon mindent el tudok intézni”* (107. alany).

Ahogy a fenti interjúrészlet is mutatja, az internet lényegesebb a fiataloknak, mint a számítógép, mert előbbi képesek okostelefonnal is úgy használni, hogy elégedettek vele, nem érzik a számítógép hiányát. Annak ellenére, hogy szinte mindent el tudnak intézni az okostelefonon, és majdnem mindenki rendelkezik is vele, okozhat-e hátrányt a mai világban az, hogyha nincs az otthonukban internet-hozzáférés? A fiatalok megosztóan gondolkodnak ebben a kérdésben, a válaszaikat a következőképpen csoportosítottuk:

- nem okozhat hátrányt: A mintába került fiatalok közül csupán a középiskolás fiatalok között találunk olyanokat, akik úgy vélik, hogy nem okoz semmilyen hátrányt sem az, ha nincs valakinek az otthonában internet. Ennek egyik oka szerintük, hogy aki szeretne információhoz jutni, az hozzá is fog jutni, ugyanis hozzáállás kérdése minden. *„Biztos talál, ha keresni akar, ha akarja, akkor biztos keres valami megoldást, ha meg nem akarja, nem érdekli ez a dolog, akkor nem fog úgyse”* (11. alany). Ennek bizonyítékaul személyes példákat is hoznak, bemutatva, hogy internet nélkül is lehet jól teljesíteni az iskolában. *„Nem, szerintem nem, mivelhogy én is alig használom, szóval így nem hiszem, hogy hátrányban lennék mással szemben, aki minden nap csak azzal csinálja meg a leckét vagy a házi dolgozatait”* (26. alany). *„Van egy osztálytársam, akinek otthon nincsen wifi, és ugyanolyan jól tanul, majdnem ő a legjobb tanuló”* (87. alany). Mások szerint vannak olyan intézmények, amelyeket ki lehet használni akkor, ha otthon nem fér hozzá az internethez, ilyen például a könyvtár. *„Hát, szerintem iskolai felkészülésben nem felétlenül, mert esetleg más máshonnan például könyvtárból is meg lehet szerezni az információt”* (18. alany). *„Hát nem, igazából, ha egy kicsit feltalálja magát, akkor elmegy a könyvtárba. Én nekem sajnos már volt ilyen”* (94. alany). Vannak olyanok is, akik szerint még könyvtárba sem kell menni, hiszen az embernek ott vannak a szülei, illetve a könyvei, amik segítséget nyújthatnak. *„Szerintem, hogyha van valami, amit nem*

³⁰értsd: PowerPoint prezentációk

tud, azt meg tudja nézni szótárban is, vagy megkérdezni a szüleitől” (37. alany). Ha az iskola után a személyes kapcsolatok alakulását vesszük számba, akkor ki kell emelnünk, hogy vannak, akik úgy vélik, hogy az interperszonális kapcsolatokat sem érheti csorba, ugyanis a baráti kapcsolatok ápolásának legjobb eszköze a személyes találkozás. „Szerintem nincs, ugyanúgy ha olyan fontos dolog van, ugyanúgy megtudná, hogy mondjam, megtudja azt a haveri társaság, hogyha lemennek hozzá nem az, hogy írnak neki, hanem lemennek hozzá oszt nem Facebook-on írnak neki” (6. alany). Voltak olyan válaszadók, akik azért üdvözlik azt, ha valakinek nincs otthon internete, mert ezzel az internetfüggőség veszélyétől meg tud szabadulni, valamint jobban tud koncentrálni a tanulmányi eredményeire. „Rontja a tanulmányi eredményt, hogyha van wifi, mert függőséget okoz. Ha nincs wifi, akkor javul a tanulmányi eredmény, mert nem nyomkodja” (88. alany).

- okozhat hátrányt: a fókuszcsoporthoz került fiatalok válaszai alapján az otthoni internet-hozzáférés hiánya négy területen okozhat hátrányt: az oktatásban, a munkaerő-piacon, az interperszonális kapcsolatokban, valamint kiemelték az egyén személyes problémáit is.
 - oktatási hátrány: Az oktatási hátrány kapcsán minden egyetemista kiemeli, hogy internet nélkül manapság szinte lehetetlen elvégezni az egyetemet. *„Egyetemen mindenképpen, mert a legtöbb anyag, olvasmány vagy interneten van fent, vagy emailben küldik át, ami szintén interneten van, úgyhogy szerintem igen, hátrányban van” (45. alany). „Meg ez a világ, az oktatás is erre épül, tehát már a tanárok is úgy állnak hozzá, hogy beszkennelem, neten elérhető, és az az egy-két ember, szerintem átlagban annyi van, aki ilyen, és nem szoktak azzal foglalkozni, akkor oldja meg magának. Ez a világ már erre épül, és ez hátrány szerintem, ha valaki nem rendelkezik internettel (...)” (53. alany). Azonban nemcsak az egyetem épül az IKT-eszközökre és az internetre, hanem a közoktatásban is egyre gyakrabban kérnek olyan feladatokat, amelyekhez szükség van otthoni webhozzáférésre. „Mi is jártunk már úgy az osztályba is, hogy (...) feladnak otthonra valamilyen házit jegyért, és ha nem tudja megcsinálni, akkor 1-est kap. Múltkor is fizikából kellett kiselőadásokat csinálni mindenkinek kötelezően, csak internetről kell ezeket leszedni és megcsinálni (...), akinek nincsen, az 1-es így kapásból” (11. alany). Hozzáteszik, hogy bár minden intézményben vannak könyvtárak, azok csak korlátozott ideig látogathatóak, amely nagyban meghatározza, adott esetben lehetlenné is teszi az ott folyó kutatómunkát. „Igen, mer’ a tanárok szoktak internetes feladatot kérni, hogy prezentációt csináljunk meg ezt, töltsük az interneten, küldjük be. Akinek nincs gépe, annak mindig azt mondják, hogy jöjjenek*

a könyvtárba, de a könyvtárba nem sok gép van” (78. alany). „Nem tud itt maradni egész este, mert a könyvtár is ötig van nyitva, és sokkal nehezebb” (26. alany). Nem csak a könyvtárak nyitvatartási ideje az, ami gátolhatja azt, hogy a fiatalok ott internetezzenek, hanem a tanulási szokásaik, egyéni felkészülési preferenciáik is. „Például én is szoktam így magyarázni közben, ahogy olvasom, vagy hogy mit kell írni és akkor igen, itt magyarázom magamnak, hogy tényleg... Most egy könyvtárban nem nagyon magyarázhatok magamnak. És nekem ez nagyon sokat segít, hogyha magamnak magyarázom a dolgokat” (99. alany). „Nekem például van olyan sokszor, hogy estére jön rám, hogy most megváltom a világot és megcsinálom, és egy éjszaka alatt megírom a beadandómat. Meg sokkal jobb, mert akkor becsukom az ajtómat, akkor egyedül vagyok, és csak arra tudok fókuszálni, egy könyvtárban meg lehet, hogy nem. Emberek nyüzsögnek, csak hallod, ahogy beszélgetnek” (98. alany). „Kényelmetlen. Hát, mondjuk, én nem tudom elképzelni, a vizsgaidőszakban, egy lyukas pizsamában, kávéval a kezemben bejövök a könyvtárba és elkezdjek tanulni. Mennyivel egyszerűbb ezt otthon csinálni? Otthon úgy idegelem magam, ahogy akarom, nem kell visszafognom magam, meg hogy rágyújtok a könyvtárban, az is biztos, annak is nagyon örülnének. Így meg csak beülök az ágyamra, szétpakolom a jegyzeteimet, a tétéleket, felnyitom a laptopom, internet, és akkor szenvedek magamnak egyedül” (54. alany). A fiatalok kiemelik, hogy az internet olyan plusz, az iskolában hasznosítható tudást ad, amelyet vétek lenne nem használni. „Öhm, az internet a világ legnagyobb tudástára. Azt nem elérni...” (29. alany). Ezen túl azonban az iskolai felkészülést is nagyban segíti azáltal, hogy a betegek gyorsabban be tudják pótolni a hiányzó anyagokat, valamint segíthetik is egymást a feladatok felosztásával. „Hogyha van egy dolgozat vagy valami, és mondjuk nincsen meg neki a füzetben, és nem tudja kitől elkérni, akkor interneten meg tudja nézni, tehát ennyi előnye van szerintem” (9. alany). „Például az osztályon belül, hogy valaki kidolgozott egy tételt és feltölti a netre, de ha neki nincs, akkor el kell kérni tőle, hogy töltsse le, nyomtassa ki, meg ilyesmi” (36. alany). Sokan kiemelték még, hogy kisebb időbefektetéssel lehet az internet segítségével a házi feladatokat elvégezni, így akinek nincs otthon webelérése, annak jóval több időbe telik egyebek mellett egy házi dolgozat elkészítése is. „Ha valakinek este van ideje tanulni, és nem tud elmenni a könyvtárba. Én igazából el sem tudnám képzelni, hogy milyen ez, mert ebben vagyok kicsi korom óta, de hogyha nem tudna hirtelen mihez nyúlni, hogyha beadandót kell készítenie, vagy utána akar valaminek nézni, például ez szerintem hatalmas hátrány, vagy az,

hogya szintén beadandónál nem öt könyvet kell végiglapozni, végignyálazni, hogy hol lesz benne pont az az infó, ami nekem erről az egy emberről vagy eseményről kell. Hanem rákeresek, és egyből össze van szedve az egész” (24. alany). „Biztos, többet időznek a könyvtárban. Az sok idő” (39. alany). A legtöbben azonban abban látták az internet hiányának hátrányát, hogy nem szereznek időben információt például óraelmaradásokról, és feleslegesen kell korán kelniük, vagy időt tölteniük az oktatási intézményben. „Például elmarad az első óra, és bejön az első órára, vagy az első kettő... Volt olyan, hogy este szóltak 9 órakor, hogy elmarad az első két óránk és akkor, aki nem nézi, az itt ült akkor plusz 2 órát” (76. alany).

- munkaerő-piaci: mivel a fiataloknak nincsenek jelentős munkaerő-piaci tapasztalataik, így válaszaik között ezen dimenzió kisebb súllyal jelent meg, azonban volt, aki kiemelte, hogy már álláskereső közben is jelentős hátránya lehet annak, akinek nincs internet-hozzáférése. *„De amúgy ilyen téren például a munkahelykeresésben is hátrány, mert akinek nincsen például nagyon sok állás már az interneten van meghirdetve. És van úgy, hogy például máshol keres, például újságban nem hirdetik meg, mert mire meghirdetik, elolvassa, az a személy is jelentkezik addigra már az összes többi bebukta. Vagy például van olyan, hogy papírformátumba is be lehet adni, viszont abszolút online azokat nézik, amiket online küldtek be és akkor például az se. Ez a munkaerőpiacot is hátráltatja ilyen téren, szerintem, vagy azoknak kisebb az esélye” (103. alany).*
- személyes: a személyes jellegű hátrányok között megemlítik a fiatalok az általános információhiányt, például a napi híreket illetően. *„Hát sokkal kevesebb információt kap meg, mint akinek, mondjuk, van internete és bárminek utána tud keresni” (42. alany). „Bármilyen tájékozódásba szerintem. Persze tévébe is sok mindent hallani, de az interneten azért gyorsabban terjednek a hírek” (32. alany). Ugyanígy személyes hátrányaik lehetnek abból is a válaszadók véleménye alapján, hogyha nem ismernek bizonyos intézményeket, nem tudják, hová kell fordulni a problémájukkal, vagy időt veszítenek azzal, hogy nincsenek tisztában a rendelési idővel, ezért feleslegesen várakoznak. *„Mikor valamit meg kell nézni, hogy nyitva van-e, hogy ilyenkor nyitva van-e, hogy az orvos mikor rendel, ezekre nagyon jó, mondjuk, mit tudom én, családsegítő szolgálat, vagy nem tudom, vannak ezek az okmányiroda, nagyon könnyen meg lehet tudni, hogy mikor van nyitva. Azért néha segítség azért az” (5. alany). Azonban az internetből az online ügyintézésel előnyt is lehet kovácsolni azáltal, hogy időt spórolnak, amelyet másra is fordíthatnak. Akinek nincs otthon internete, ebből sem tud profitálni. *„Sokan panaszkodnak,***

hogy nem szeretnek okmányirodában sorban állni, vagy kormányablakban. Apának nincs is ideje arra, hogy sorban álljon kormányablakban. Megcsináltuk neki az online ügyfélkaput, azóta szépen este hazaér, telefonra lekéri online a jövedelemigazolást, vagy bármit, és egy tapodtat nem kell mozdulnia, hanem ágyból végül is intézi az ügyeit” (101. alany). A fiatalok kiemelték továbbá, hogy intraperszonális problémákat, pl. a kimaradás élményét, az alacsonyabb értékűség képzetét is okozhatja az, ha valaki nem fér hozzá az internethez. *„Talán hiányérzetet érez, hogy ő hátrányban van a többiekkel szemben, miközben ők tudják azt is használni, míg ő nem”* (16. alany).

- kapcsolatrendszeret érintő: az interperszonális kapcsolatrendszeret érintő problémák kapcsán szintén hangsúlyozták a fent említett megfosztottságérzetet. *„Hát még az ember az ismerőseivel is ilyen megfosztottnak érzi magát, biztos nem tesz jót neki”* (39. alany). Ezen túl problémát jelenthet a fókuszcsoportokon résztvevők válaszaik alapján, hogy az egyén kimaradhat közös online vagy offline baráti tevékenységekből, pl. online játékokból, vagy fontos baráti információkból, történésekből. Ha a későbbiekben offline beszélgetések során azt érezheti, hogy nem tud bekapcsolódni az online elkezdett tevékenységekbe, vagy ezek megbeszélésébe, az a kimaradás érzését erősítheti bennük, illetve akár ki is közösíthetik emiatt az egyént. *„Hát, akár ezért még ki is közösíthetik, hogyha nincs például számítógépe, akkor egy bizonyos társaság ezt kilökheti ezeket az embereket, merthogy nincs közös témájuk”* (8. alany). *„Lemarad valamiről, az információ ugye nem terjed gyorsan, tehát lehet, hogy elfelejtik olyan szempontból, lehet, hogy adott baráti körben ott beszélnek meg, s őt pont kihagyják, mert neki nincs nete, és akkor ő nem látja, amit ott beszélnek, meg hasonlók. Aztán meg ott van az is, hogy, mondjuk, van valami közös program a neten, egy játék (...) a suliban megbeszéljük, hogy milyen jó volt, ő meg csak áll és néz (...)”* (51. alany). A kutatásba bevont fiatalok kiemelték³¹, hogy rendkívül fontos számukra az online kommunikáció, mert így tudnak kapcsolatot tartani egymással délutánonként, amelyből kimarad az, akinek nincs otthon webkapcsolata. *„Például egymással beszélgetni, például otthonról úgy tartjuk a kapcsolatot, hogy házit megadunk vagy bármi”* (66. alany). *„A két bátyám Tiszaöldváron van, és tudunk velük irkálni”* (96. alany). Érdekes, hogy a legtöbb esetben az online kommunikációt olcsónak vagy akár ingyenesnek definiálják, tehát nem számolnak az anyagi státusbeli különbségekkel,

³¹A téma a másodlagos digitális egyenlőtlenségek használat céljában és tartalmában rejlő különbségek c., következő fejezetében kerül bővebben kifejtésre.

illetve az internet havi, és az IKT-eszközök egyszeri, az eszköztől függően magas díjával. *„Meg csak olcsóbb így, mintha felhívnánk, mert az úgy elég drága”* (68. alany).

A fiatalok fentebb bemutatott válaszai alapján legtöbbször az iskolai, illetve interperszonális hátrányokat emelték ki, amelyek akkor következhetnek be, ha nincs az egyén háztartásában számítógép vagy internet-hozzáférés. Ezen válaszok dominanciája életkori sajátosságokból adódik, abból, hogy minden fiatal valamilyen oktatási intézménybe jár, illetve abban a korban van, amelyben a szocializációs színterek szerepei közül kiemelkedik a kortárs csoport, amelynek egyik fő találkozási helyévé vált a kibertér.

10.1.3. Az oktatási intézmények elvárásai a technikai apparátus kapcsán

Az oktatási intézmények már alapelvárásként tekintenek az otthoni technikai apparátus meglétére, azaz nem számolva az elsődleges (hozzáférési), illetve a másodlagos egyenlőtlenségek technikai apparátus minőségéből fakadó egyenlőtlenségeivel, és számos alkalommal adnak olyan feladatot, amelyet ezeket használva kell elkészíteniük a fiataloknak. A következőkben iskolatípusonként vizsgáljuk meg azt, hogy milyen elvárásokat támasztanak az iskolák a diákjaik felé az otthoni IT-feladatokat tekintve.

Az 5. táblázat alapján a különböző iskolatípusokba tartozó fiataloktól eltérő mértékben várják el az oktatási intézmények az otthoni technikai apparátus meglétét, annak használatát. A legtöbbféle tevékenységet az egyetemistáktól (9) követelik meg, őket követik a gimnazisták (7), majd a szakiskolások (4), a marginalizálódók (3) és végül az egyházi általános iskolások (1).

Ahogy fentebb kitértünk rá, az egyetemre járók mindegyike megfogalmazta, hogy internet és saját számítógép nélkül lehetetlen elvégezni az egyetemet. *„Szerintem így itt az egyetemen, akinek nincs internete, nem tudom, szerintem az meghalt”* (40. alany). Ennek oka, hogy sokszor nem csak a feladatot kell internet segítségével megoldaniuk, de magát a feladatot is sokszor ott kapják meg. *„Ha nem lenne internetünk, már magát a feladatot sem kapnánk meg, hogy mit kell csinálni, nemhogy teljesíteni”* (50. alany). Az egyetemi oktatásra annak jellegéből fakadóan jellemző, hogy a hallgatóknak maguknak kell megtalálniuk a kiírt kötelező irodalmakat, maguknak kell feldolgozniuk is azt, ezzel szemben a gimnazistáknál majd látjuk, hogy folyamatos kontroll van a pedagógusok részéről.

5. táblázat: Az iskolák otthoni számítógépes tevékenységekkel kapcsolatos elvárásai (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint-előadás • könyv letöltése az internetről • átküldött anyag letöltése • beadandó elküldése emailben • szakhoz kapcsolódó programok (pl. szociometria -készítés, SPSS) • Word • önálló kutatómunka • Prezi • tanulmányi ügyek intézése 	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint-előadás • beadandó • tételek kidolgozás és elküldése egymásnak • videó megtekintése otthon • fogalmakat megkeresni • e-mailben küld a tanár anyagot • tanárok Facebook-csoportba tesznek ki oktatóanyag okat, házi feladatokat 	<ul style="list-style-type: none"> • házi dolgozat • PowerPoint-előadás • szövegértés (honlapon) • olvasónapló 	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint-előadás 	<ul style="list-style-type: none"> • utánanézni fontos személyeknek • házi feladat elküldése Facebookon vagy emailben • PowerPoint-előadás

Az egyetemisták egész tanulmányi idejét és mindennapjait áthatja az internet, hiszen online kell tárgyakra jelentkezniük, meg kell tanulniuk kezelni az online tanulmányi rendszert (pl. díjfizetéshez, kérelmek leadásához, fellebbezéshez stb.), majd számítógépen írnak beadandókat, készítenek prezentációkat, az oktatók e-mailben küldenek felkészülési anyagokat. Ezekhez ismerniük kell és tudniuk kell kezelni a Microsoft Office-programokat (Word, PowerPoint). A prezentálás kapcsán elmondták a hallgatók, hogy vannak olyan tárgyak, melyek esetében külön a Prezi használatát várják el tőlük, hogy elszakadjanak a PowerPointnél megszokott lineáris gondolkodástól. A kutatásba bevont fiatalok a szakjukhoz kapcsolódó szoftverek (pl.: SPSS) készségszintű használatát emelték még ki.

A kutatásba bevont gimnáziumra jellemző, hogy egyre nagyobb hangsúlyt fektet az IKT-eszközök otthoni használatára, így a diákok arról számoltak be, hogy gyakran érkezik hozzájuk Facebookon vagy e-mailen keresztül házi feladat, amelyet online is kell elvégezniük (pl. videó megtekintése, fogalmak megtanulása). Vannak olyan tantárgyak, amelyeknél

felosztották egymás között az érettségi tételeket, és a tanár kérésére mindenki számítógépen dolgozza ki azt, majd küldi tovább a többieknek, ezzel is gyakorolva a szövegszerkesztést. Az iskolában prezentációk és beadandók készítését is elvárják, ám utóbbiak esetében nem kitétel, hogy kézzel kell készülnie.

A szakiskolában leggyakrabban beadandókat és prezentációkat kell készíteni, utóbbiakat előfordul, hogy szorgalmi feladatként, de van, hogy mindenkinek kötelező jelleggel. Ebben az iskolában többször előfordult, hogy valaki a technikai apparátus hiánya miatt nem tudta elkészíteni a házi feladatot. Ilyenkor jellemzően egyest kaptak, tehát a pedagógus nem vette figyelembe azt, hogy vannak, akik otthon nem rendelkeznek internettel vagy számítógéppel. A fiatalok a magyarórát emelték még ki, ahol néha kapnak szövegértési feladatot, amelyet egy honlapon keresztül kell elvégezniük, valamint olvasónapló írásához használják még az internetet.

Az egyházi általános iskolában a fiatalok elmondása szerint nem jellemző, hogy otthonra adjanak IKT-eszközzel megoldandó feladatot, mindössze PowerPoint előadás készítését várták el eddig a diákoktól.

A marginalizálódó fiatalok esetében a lakóotthonban élők arról számoltak be, hogy egyáltalán nem adnak nekik ilyen feladatot, míg a tanodásoknál jellemző, hogy utána kell nézniük valamilyen fontos személynek, vagy prezentációt kell készíteniük, de leggyakrabban csak szorgalmi munka keretein belül. Az esetükben is előfordult már, ami a gimnazistáknál gyakori, hogy e-mailben vagy Facebookon keresztül kaptak a tanáraiktól házi feladatot.

Összegezve az eredményeket láthatjuk, hogy a magasabb státusú intézményekben, ahová jellemzően magasabb kulturális tőkájú és anyagi státusú gyerekek járnak, jobban és változatosabb módokon várják el a fiataloktól azt, hogy otthoni IKT-eszközökkel vagy internettel rendelkezzenek, amit az iskolai házi feladat elkészítéséhez használhatnak. Ezt a megállapítást azonban meg is fordíthatjuk, hiszen lehetséges, hogy jelen helyzetben a fiatalok a független változók, akik meghatározzák, hogy a különböző iskolák milyen elvárásokat támaszthatnak feléjük azáltal, hogy a kulturális tőkájük és az anyagi státusuk már korábban hatással volt arra, hogy milyen eszközeik vannak, illetve milyen szinten tudják azokat használni.

10.1.4. A fiatalok eszközigényei

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések keretében megkérdeztük azt is a résztvevőktől, hogy melyek azok az „álomkütyük”, amelyekkel szívesen rendelkeznének. A fiatalok válaszai közül a legfontosabbnak ítélt feleleteket egy szófelhőben (10. ábra) ábrázoljuk. A szófelhő elkészítése előtt szógyakorlatot végeztünk az NVivo 11 Plus program segítségével, majd a mintából kivágtuk a téma szempontjából érdektelennek ítélt szavakat (köszönőszavakat, névelőket stb.), ezt követően a számunkra releváns szavakból az azonos jelentésűeket (pl.: számítógép, gép; tablet, tablett; stb.) összevontuk, és ezek gyakorisága alapján készítettük el a szófelhőt.



10. ábra: A fiatalok eszközigényei, valamint azok jellemzői a fókuszcsoporthoz tartozók válaszai alapján (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

A 10. ábra alapján láthatjuk, hogy az IKT-eszközök közül legtöbbször laptopot (19), illetve (okos)telefont (14) szeretnének, ezt követi a tablett (10), a számítógép (8), majd az egyéb eszközök közül az ebook-olvasó (4), az xbox (2) és a fényképezőgép (2). Ezen válaszokból is kitűnik, hogy – mivel az első három helyen hordozható eszköz áll – az NMHH (I16) korábbi kutatásait alátámasztva a számítógép egyre inkább hátraszorul az internetezésre használt eszközök között, fontos a fiatalok számára a mobilitás, az IKT-eszközök hordozhatósága (1), rugalmas használata.

A laptop felülreprezentáltságának egyik fő oka az lehet, hogy még mindig nagyobb presztízszt képvisel egy saját laptop, mint egy saját okostelefon, főleg azért, mert előbbi sokak számára elérhetetlen, míg utóbbival szinte mindenki rendelkezik. A laptop egy olyan céleszköz is egyben, amely sok tevékenységhez (tanulmányok, játékok) elengedhetetlen.

Utóbbi állítást támasztják alá a fiatalok válaszai is. Legmagasabb arányban az egyetemisták (8) és a gimnazisták (5) szeretnék laptopot, legtöbbjük valamilyen erősebb, jobb felszereltségűt, mint a jelenlegi gépe. A szakiskolások (3) és tanodások (1) válaszaiban a saját laptop mint álom jelent meg, az egyházi általános iskolásoknál (3) mindkét motiváció jellemző volt. A számítógépek esetében leginkább a már korábban is említett „gamerek” nyilatkoztak meg, akik az alábbi tényezőkre tértek ki: játék (2), videokártya (2), monitor (1), grafika (1); tehát a kedvenc játékuhoz nélkülözhetetlen konkrét gépigényeiket fogalmazták meg a fókuszcsoporthoz. *„Valami erősebb gép, hogy csak az az egy játék fusson rajta, most ez nagyon rá vagyok kattánva erre a játékra (...)”* (32. alany).

Az okostelefont kb. azonos arányban említették a különböző iskolatípusba járó fiatalok, amely kapcsán – két eset kivételével, akiknek nincs ilyen eszközük –, minden esetben valamilyen jobb, márkásabb eszköz jelent meg igényként. Számos fiatal említett konkrét márkanévet is, ám ez leginkább a telefonok esetében volt jellemző; a laptopoknál és a számítógépeknél két MacBook kivételével nem jelentek meg a márkaigények. Az okostelefonok vonatkozásában a márkapreferenciákkal rendelkezők közül a legtöbben (6) iPhone-t szeretnék, valamint a tableteket illetően is az Apple márkát (2) emelték ki a fiatalok. További megjelent okostelefon-álommárkák az Asus (1), a Samsung (1), valamint a Sony Xperia (1) is. A telefonok kapcsán fontos tényező még a fókuszcsoporthoz tartozók számára, hogy érintőképernyős (4) legyen, valamint a kamera (3) is elengedhetetlen, leginkább a fotózás (3) miatt.

Az e-book-olvasó igényként való megjelenése kulturális tőkéhez köthető; egyetemista (1), gimnazista (2) és egyházi általános iskolás (1) fiatalok vágnak rá, mindannyian átlagon felüli, vagy magas kulturális tőkés emberek. A magasabb kulturális tőke kulturális javak – így az olvasás – gyakoribb fogyasztásával jár együtt. Az e-book-olvasók jelentősen megkönnyítik a könyvekhez való hozzáférést, hiszen több ezer könyv tölthető le online ingyen, amelyek tárolása és szállítása sem okoz problémát.

Az igények kapcsán megjelennek negatív töltetű szavak, tehát azért szeretnék a fiatalok valamelyik eszközt, mert egyszerűen nincs (12), vagy mert ami van, az összetört (1), tönkrement (2), lassú (2), vagy egyszerűen csak régi (3).

A pozitív töltetű igények között megjelenik, hogy azért szeretnék egy eszközt, mert az jobb (6), új (2), több (2), gyorsabb (1), erősebb (1), mint amivel előtte rendelkeztek, vagy mert drága (1), illetve egyszerűen csak azért, mert az a sajátjuk („enyém”) (2) lehet, nem kellene másokkal megosztani a használatát.

Ebben a fejezetben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek technikai apparátusra vonatkozó vizsgálatait végeztük el a fókuszcsoporthoz tartozó fiatalok körében. A technikai

apparátus dimenziójára vonatkozó hipotézis a következő volt: a magasabb anyagi státusúak elégedettebbek az általuk használt eszközök, illetve az internet minőségével, gyorsaságával, ezért ők változatosabb tevékenységeket végeznek online.

A kvalitatív elemzések az internettel, illetve számítógéppel elégedetlenkedők többféle csoportját tárták fel, valamint azt is megvizsgáltuk, hogy mire vágnak a fiatalok, amikor technikai apparátusról van szó.

Megfigyeltük, hogy a vizsgálatban részt vevő kutatási alanyok mennyire elégedettek az internetezéshez használt technikai apparátusukkal, illetve magával az internetszolgáltatással. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy bár az anyagi státus hatással van az otthoni internetelésre, annak minőségére a statisztikai elemzések alapján nincs. A disszertáció 2/a, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek technikai apparátusára vonatkozó hipotézise tehát megdőlt; nincs kapcsolat a technikai apparátus, illetve az internet minősége között, valamint a fiatalok anyagi státusa és online tevékenysége között. A fókuszcsoportok elemzése szerint a technikai apparátussal való elégedetlenséget főleg a szolgáltató hiányosságai, a szolgáltatás (túl)használatból eredő lassúsága vagy infrastrukturális problémák (pl. olyan városrész, ahol lassabb az internet) okozzák.

Kitértünk arra is, hogy a fiatalok véleményére alapozva milyen hiányosságot szenvedhet az, akinek nincs otthon internete. Bár vannak, akik szerint nem okoz hátrányt, a legtöbben mégis úgy vélték, hogy az élet bizonyos területein nehézségeket okoz az, ha valakinek nincs az otthonában webkapcsolat. A hátrányok főleg az iskolai felkészülés során és a személyes kapcsolatok ápolásában jelenik meg a vizsgálatba bevont fiatalok válaszai alapján.

Ezen túl bemutattuk, hogy a kutatásba bevont egyes iskolatípusok milyen tevékenységek kapcsán várják el a diákoktól az otthoni technikai apparátus meglétét. A legtöbbször az egyetemistáktól várják el, a legkevesebbet pedig az általános iskolásoktól. Ezek az eredmények az iskolatípusok sajátosságaival magyarázhatóak; a felsőoktatásban elterjedtebb az online feladatvégzés, a tanulmányok otthoni kiegészítése.

Elemeztük azt is, hogy melyek azok az eszközök, amelyekkel a fiatalok legszívesebben rendelkezének. A laptop felülreprezentáltságának egyik fő oka az lehet, hogy még mindig nagyobb presztízst képvisel egy saját laptop, mint egy saját okostelefon, főleg azért, mert előbbi sokak számára elérhetetlen, míg utóbbival szinte mindenki rendelkezik. A laptop egy olyan céleszköz is egyben, amely sok tevékenységhez (tanulmányok, játékok) elengedhetetlen.

A továbbiakban a másodlagos digitális egyenlőtlenségek második dimenziójával, a használat céljával és tartalmával folytatjuk az empirikus elemzéseket.

10.2. Az internethasználat céljában és tartalmában rejlő különbségek

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek DiMaggio (2001) szerinti második dimenziója a használat céljában és tartalmában rejlő különbségek vizsgálatát jelenti.

A web használatának célja és tartalma eltérő az egyének között. Vannak, akik csak a szórakozásra, kapcsolattartásra használják, ám lényeges szerepe lehet a kulturális tőke növelése szempontjából is. A korábbi kutatások szerint (Buente – Robbin, 2008; Hargittai – Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Eynon, 2009; Zillien – Hargittai, 2009; Chou et al. 2009; Hale et al., 2010; Boyd, 2011; Hargittai, 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státusz, valamint az internet tökenövelésre történő használata között. Az alacsonyabb iskolai végzettségű egyének kevesebb alkalommal vagy egyáltalán nem használják a webet gazdasági haszon megszerzése, vagy politikai, társadalmi tőke gyarapítása céljából, valamint olyan tevékenységeket is ritkábban végeznek, mint a hírolvasás, az egészségügyi információk keresése, valamint a pénzügyi és kormányzati szolgáltatások igénybevétele, azonban gyakrabban veszik igénybe a közösségi médiát, illetve a szórakoztató felületeket.

A nethasználat céljához és tartalmához kötődő dimenzió vizsgálatakor a 2/b hipotézisben a következőket tételezzük föl. Az alacsonyabb kulturális tőkájú, alacsonyabb státusú iskolába járók kevesebb tevékenységre, valamint főleg szórakoztató tartalmak letöltésére, többnyire passzív módon használják az internetet, míg a magasabb presztízzsel rendelkező iskolákba járók magasabb arányban használják azt aktív, valamint tökenövelő módon. A dolgozat a korábbi kutatásokhoz igazodva az olyan online tevékenységeket tekinti aktív tevékenységnek, amelynek célja online – akár saját, akár mások által produkált – tartalom létrehozása, megosztása, posztolása. A disszertáció álláspontja szerint tökenövelő online tevékenység minden olyan tevékenység, amely alkalmas a kulturális tőke növelésére, mint pl.: nyelvtanulás, nyelvgyakorlás, információk keresése, tanulás, hírolvasás. Azonban mielőtt megvizsgálánk a hipotézisünk érvényességét, érdemes megnézni, hogy hogyan jellemezhetnénk a fiatalok internet-használati szokásait.

A továbbiakban először arra térünk ki, hogy milyen célból használják a fiatalok az internetet (szórakozás, iskolai felkészülés stb.), majd pedig a konkrét tartalmak vizsgálatával folytatjuk az elemzéseket. A tartalomfogyasztás kapcsán külön elemezzük a tartalom befogadását és létrehozását.

A *befogadás* olyan passzív tartalomhasználatot jelent, amikor a felhasználó mindössze olvassa, feldolgozza a kész tartalmakat, ő maga nem hoz létre újakat. Ennek kapcsán megvizsgáljuk, hogy miről keresnek információt online, majd kitérünk arra, hogy hogyan

használják tökenövelésre az internetet. A következőkben a tökenövelő alkalmazások közül részletesebben jellemezzük a tanulást és a nyelvgyakorlást. A befogadás elemzésekor a közösségioldal-használatra, mint kiemelt tartalomra is kitérünk.

A *tartalom létrehozás* kapcsán térünk a fent említett aktív tevékenységek vizsgálatára, azaz arra, hogy kikre jellemző az, hogy nem csak befogadják az online tartalmakat, de létre is hozzák vagy megosztják őket.

A fejezet további részében megvizsgáljuk, hogy a kérdőív2 statisztikai elemzése alapján hol interneteznek leggyakrabban a mintába került debreceni fiatalok, majd pedig a fókuszcsoporthoz tartozó válaszai alapján megfigyeljük, hogy melyek azok a tabuhelyek, ahol nem vennék elő az okostelefonjaikat, tehát nem interneteznének.

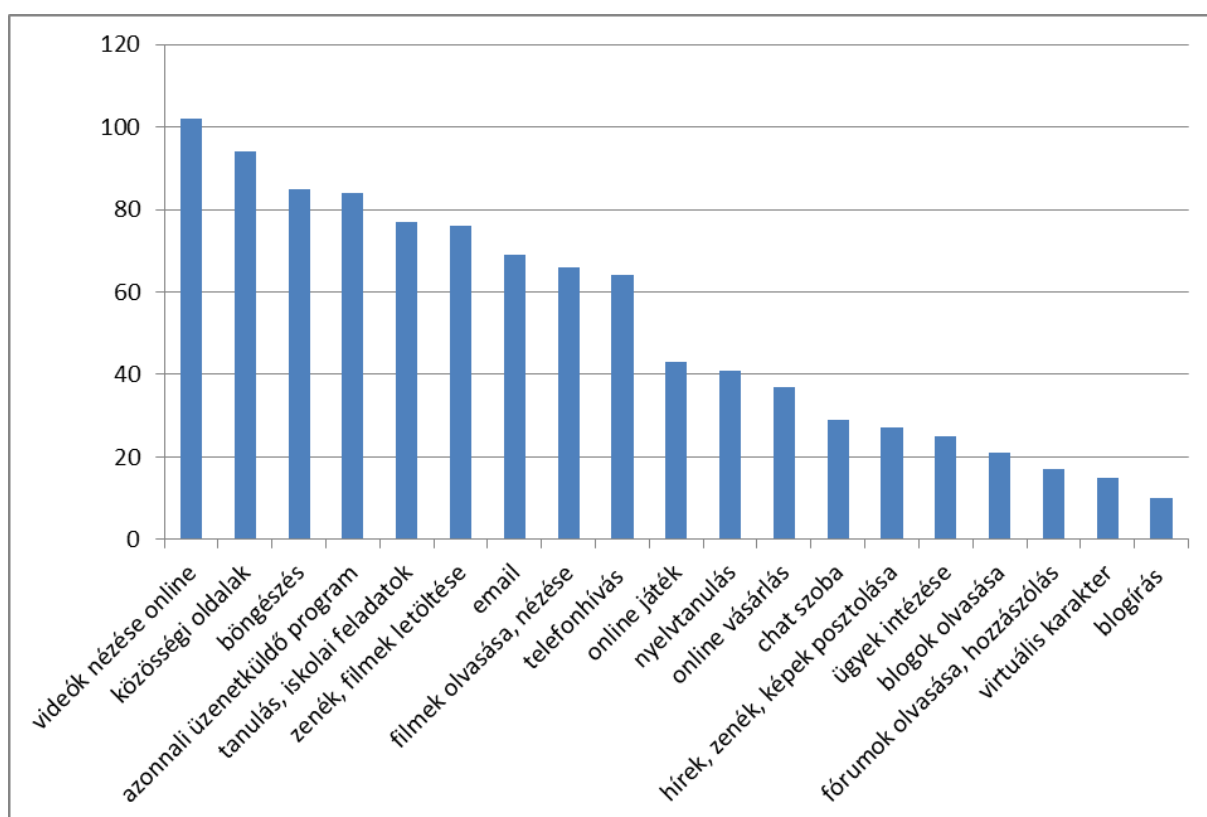
10.2.1. A fiatalok online tevékenységének mennyiségi vizsgálata és célja

A fiatalok folyamatos online életvitelét támasztják alá az internet előtt töltött idejük vizsgálatai. Hétköznaponként átlagosan 4,7 órát interneteznek, hétvégenként azonban átlagban 54 perccel többet, 5,2 órát töltenek online. A szélsőségeket tekintve 13 olyan fő van – a fiatalok kb. 12%-a –, aki hétköznap a saját bevallása szerint 10 vagy annál is több órát tölt el az internet világában, ketten pedig 20 órát interneteznek egy átlagos hétköznapon. Hétvégenként ez az arány tovább nő: 15 fő számolt be arról, hogy 10, vagy annál is több órát tölt el online, 1 fő jelentett 20, míg 1 másik fő 21 óra internetezést hétvégenként. Valószínűleg a fiatalok nem különítik el az aktív internetezés és a passzív online jelenlét közötti különbséget, ezért jelöltek néhányan ilyen magas óraszámokat. Mivel ezen válaszokat a kérdőív2-ben adták, így nem volt lehetőségünk ezek pontosítására. A fókuszcsoporthoz adott válaszaik alapján a fiatalok egy része, főleg a korábban említett „gamerek” azok, akik többet interneteznek a hétvégén, azonban sokan vannak, akik kevesebbet online-ak, mert akkor van lehetőségük találkozni a barátaikkal, párjukkal, illetve a tanulásra is időt kell szakítaniuk.

A kérdőív2 kvantitatív elemzése alapján (lásd 11. ábra) legtöbben (102 fő, 95,3%) videókat néznek online, a fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetések alapján főleg a YouTube-ot használják erre. A második leggyakrabban végzett tevékenység a közösségi oldalak használata (94 fő, 87,5%), majd ezt követi az általános böngészés (85 fő, 79,4%), illetve az azonnali üzenetküldő alkalmazások használata (84 fő, 78,5%). A legkevesebben blogírással (10 fő, 9,3%), virtuális karakter gondozásával (15 fő, 14%), fórumok (17 fő, 15,8%) és blogok (21 fő, 19,6%) olvasásával, valamint – a mintába került fiatalok átlagéletkora miatt – személyes ügyek intézésével (25 fő, 23,4%) foglalkoznak. Kutatási eredményeinkhez hasonló

következtetésre jutott az EU Kids Online (I22) felmérése is, ahol a 9-16 éves gyerekek leggyakoribb online tevékenysége szintén az online videónézés (76%), megelőzve az iskolai feladatokhoz történő használatot (73%) és a közösségi oldalak látogatását (72%).

A 11. ábrát és az EU Kids Online, valamint a debreceni ifjúságkutatás (Halászi – Gégény – Szép, 2014) kutatásait összegezve kijelenthetjük, hogy a fiatalok – életkori sajátosságaikból kifolyólag is – az internetet leginkább a szórakozáshoz, kikapcsolódáshoz használják, hiszen ha a leggyakrabban használt kilenc tevékenységtípust csoportosítjuk – amelyeket a fiatalok több mint fele alkalmaz –, akkor a következő megállapításokra jutunk.



11. ábra: A fiatalok által folytatott online tevékenységek (fő) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

A kilenc leggyakoribb tevékenységből négy a szórakozáshoz – videók nézése online, közösségi oldalak használata, zenék, filmek letöltése, filmek nézése – köthető. A második leggyakoribb cél a kapcsolattartás, ahová a kilenc leggyakoribb, a fiatalok több mint fele által végzett tevékenység közül az azonnali üzenetküldő programokat, az emailt és a telefonhívást sorolhatjuk. Legkevésbé a tökenövelő tevékenységek folytatása jelenik meg célként, amely a böngészésben és iskolai feladatok végzésében nyilvánul meg.

Ha a fennmaradó tíz tevékenységet vizsgáljuk, amelyekért a fiatalok kevesebb mint fele csatlakozik a számítógéphez, akkor láthatjuk, hogy ezek főleg szintén a szórakozáshoz (online játékok, blogok olvasása, virtuális karakter), kapcsolattartáshoz, ismerkedéshez (chat

szobák), illetve a tanuláshoz (nyelvtanulás) köthetőek. Azonban az előzőeken túl, a kutatásba bevont fiatalok kisebb hányadánál megjelenik még célként az online vásárlás, az ügyintézés és az aktív használat (posztolás, fórumokon hozzászólás, blogírás) is.

Ahogy korábban kiemeltük, valamint kutatások megerősítik, az egyének online időtöltése függ a szocioökonómiai státusuktól; a magasabb státusúak például gyakrabban olvasnak híreket, intézik ügyeiket online (Buente – Robbin, 2008; Hargittai – Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Eynon, 2009; Hale et al., 2010). Ha a kulturális tőke mentén vizsgáljuk a fiatalok online tevékenységét, akkor szignifikáns kapcsolatot (KHI-négyzet próba, $p < 0,05$) találhatunk egyebek mellett a tanulásra való használat, a blogok olvasása, az online vásárlás, valamint az online ügyintézés tekintetében is. Kiemelendő, hogy míg a magas kulturális tőkés válaszadók 88,9%-a használja az internetet a tanulmányaihoz, addig ez az arány az alacsony kulturális tőkésük között csaknem fele, 45,8%.

Az internethasználat céljainak vizsgálata után az online tartalmakkal folytatjuk elemzéseinket, amelyeket a kutatásba bevont debreceni Z generációs fiatalok a leggyakrabban használnak.

10.2.2. Az internethasználat tartalmában rejlő különbségek vizsgálata

Az internethasználat tartalmi különbségeinek vizsgálatakor a kutatások számos tényezőre kitérnek. Az egyik leggyakoribb kérdés, hogy kik – mely társadalmi csoportok – és milyen módon folytatnak tőkenövelő tevékenységeket az interneten. Ezen túl a vizsgálatok fókuszában van az aktív, azaz tartalomlétrehozó használatmód is.

A disszertációban az internethasználat tartalmának vizsgálatakor külön elemezzük a passzív, csak befogadásra épülő, és az aktív, tartalmakat létrehozó tevékenységeket.

A dolgozat keretei nem teszik lehetővé, hogy a korábbiakban felvázolt célokhoz tartozó minden tartalmat vizsgáljunk, így a továbbiakban a passzív használat során arra koncentrálnunk, hogy milyen módon növelik a kulturális tőkésüket az interneten, illetve, hogy mi jellemző az egyik legfőbb szórakozási eszközre, a közösségioldal-használatra. Előbbi kapcsán kitérünk a tőkenövelő alkalmazások folytatására, amelyen belül külön elemezzük azt, hogy milyen tartalmakat használnak a mintába került fiatalok tanuláshoz, illetve nyelvgyakorláshoz. Kitérünk továbbá arra is, hogy milyen információkat keresnek online. Ezek után elemezzük a közösségi oldalak használatát is, amelyben azt is bemutatjuk, hogy mely oldalakon vannak jelen a mintába került fiatalok, hogy mik a használat jellemzői, és egy felhasználói tipológiát is megalkotunk. A közösségi oldalak lehetőséget adnak az online kapcsolattartásra is. Elemzésünkben bemutatjuk, hogy melyek azok a témák, amelyeket nem

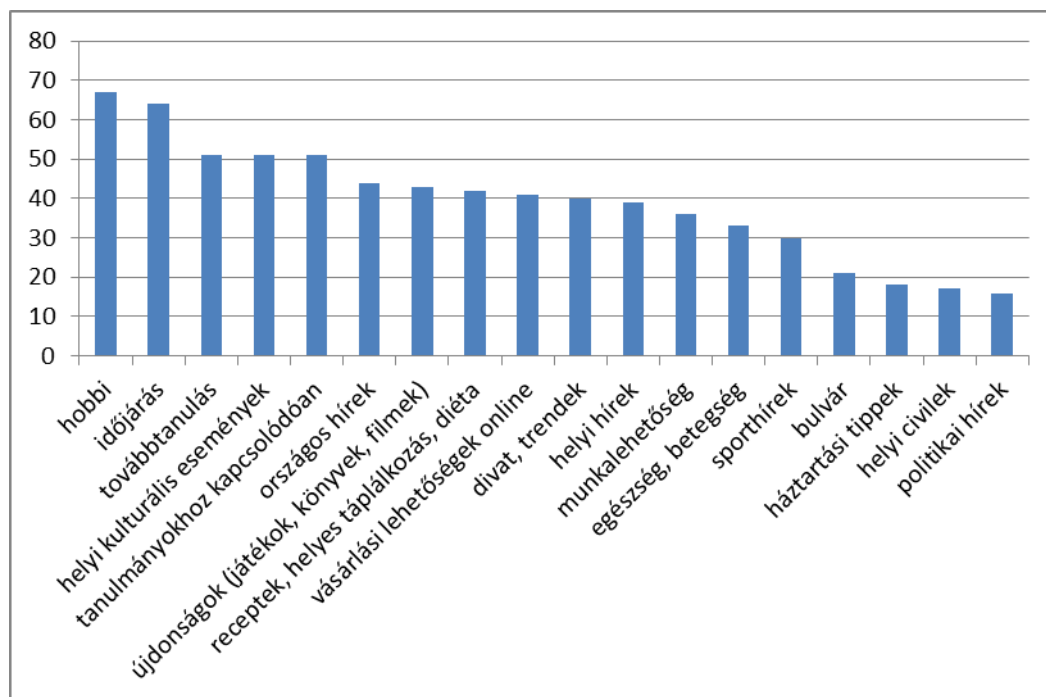
beszelnének meg a fiatalok egy ilyen alkalmazáson keresztül, és arra is kitérünk, hogy mi ennek az oka.

Az aktív használat elemzésekor a fiatalok tartalomltrehozását, ezen belül is főleg a blogolási tevékenységüket vizsgáljuk.

A fejezet további részében megfigyeljük, hogy hol használják leginkább az internetet a mintába került fiatalok, illetve, hogy vannak-e helyek, ahol nem interneteznének.

10.2.3. Információk gyűjtése online, azok tartalma

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy melyek azok a témák, amelyekhez információt szoktak keresni az interneten a mintába került debreceni fiatalok. Az eredményeket a 12. ábrán ismertetjük.



12. ábra: A fiatalok információkeresési céljai online (fő) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

A legtöbben a hobbitevékenységükhöz keresnek információkat (67 fő, 62,6%), ezt követik az időjárással kapcsolatos hírek (64 fő, 59,8%) keresése, illetve egyenlő arányban (51 fő, 48,6%) néznek utána a helyi kulturális eseményeknek, a tanulmányaikhoz kapcsolódó információknak, valamint a továbbtanulással összefüggő lehetőségeknek is.

A fiatalokat legkevésbé a politika érdekli, de ugyancsak kevesen keresnek információkat a helyi civil szervezetekről, háztartási tippekről, valamint a bulvár- és sporthírekről is.

Amerikai kutatások arra az eredményre jutottak, hogy a magasabb státusú egyének gyakrabban használják az internetet hírek, egészségügyi és pénzügyi információk keresésére (Hargittai – Hinnant, 2008). A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy van-e, illetve mely változók mentén van szignifikáns különbség a fiatalok szocioökonómiai háttérének vizsgálata során. Ehhez a kulturális tőke, valamint az iskolatípus változókat használjuk.

A kulturális tőke tekintetében az információszerzés kapcsán szignifikáns összefüggést találunk (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) a tanulmányokhoz való információgyűjtés, a kulturális eseményekről való információgyűjtés (6. táblázat) esetében, azonban nincs szignifikáns kapcsolat az egészséggel kapcsolatos Google-keresés tekintetében.

6. táblázat: A kulturális tőke hatása a helyi kulturális eseményekhez kapcsolódó információgyűjtésre (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		kulturális tőke				
		<i>magas</i>	<i>átlagos/felette</i>	<i>átlagos</i>	<i>átlagos/alatta</i>	<i>alacsony</i>
információt szerez helyi kulturális eseményekről	<i>nem</i>	25,9%	55%	25%	62,5%	83,3%
	<i>igen</i>	74,1%	45%	75%	37,5%	16,7%

A kulturális tőkénél azonban erősebb hatása van a fiatalok online információszerzési szokásaira az iskolatípusnak. Szignifikáns hatással bír (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) az iskolatípus az országos és helyi hírek keresésére is, valamint a helyi kulturális hírekről való informálódásra, és a tanulmányokhoz való információkeresésre is, azonban az egészséggel kapcsolatos kereséseket ez sem befolyásolja. Kiemelendő, hogy a tanulmányokhoz az egyetemisták 82,1%-a, a gimnazisták csaknem fele, míg a marginalizálódók mindössze 12,5%-a keres online információt. Ehhez hasonlóan, az egyetemisták körülbelül háromnegyede, a gimnazisták több mint fele, a tanodásoknak azonban csak negyede néz utána kulturális eseményeknek a világhálón.

Bár a korábban említett nemzetközi kutatásokban (Hassani, 2006; Hargittai – Hinnant, 2008) jelentős különbséget találtak a szocioökonómiai háttér, valamint az egészségről kapcsolatos információk keresése között mintába került, 1995 után született debreceni fiatalok esetében nincs szignifikáns összefüggések ebben a tekintetben. Ennek háttérében az életkori sajátosságai állhatnak, azaz az, hogy fiatalabb korban még kevesebb egészségügyi problémával kell szembesülniük, valamint valamilyen probléma fennállása esetén nagy valószínűséggel a szüleik azok, akik inkább tájékozódnak a kezelési lehetőségekről.

10.2.4. Tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten

Érdekes megvizsgálunk, hogy milyen tőkenövelő alkalmazásokat folytatnak a fiatalok, valamint, hogy ezeket mely háttérváltozók befolyásolják. Ahogy a fogalmak operacionalizálásánál korábban bemutattuk; tőkenövelő tevékenységnek tekintünk minden olyan tevékenységet, amely alkalmas a kulturális tőke növelésére, mint pl.: nyelvtanulás, nyelvgyakorlás, információk keresése, tanulás, stb. A következőkben így először általánosságban vizsgáljuk a tőkenövelő tevékenységek folytatását, majd pedig a tanulást és a nyelvgyakorlást emeljük ki és tárjuk fel azok mélyebb tartalmait.

Az információforrásokhoz, az internethez és az IKT-eszközökhöz való hasonló vagy egyenlő hozzáférés nem feltétlenül vezet hasonló online viselkedéshez is (Zillien – Hargittai, 2009). Van Dijk (2013) szerint a készségek, képességek szempontjából legfontosabb tényező az oktatási háttér. Kutatásai szerint a magasabb iskolai végzettségű résztvevők jobban teljesítenek minden készséget tekintve, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűek. A jelen vizsgálat korábbi részében láttuk, hogy a kutatásban részt vevők között a hozzáférést az anyagi státus és a kulturális tőke – amelynek része az iskola típusa – is befolyásolja, az elsődleges digitális egyenlőtlenségek megszűnését az okostelefonok esetében tapasztaltuk csupán. Érdekes tehát megvizsgálunk, hogy kik azok, akik nagyobb valószínűséggel végeznek tőkenövelő tevékenységet, és milyen változó határozza azt meg.

A tőkenövelő tevékenységek vizsgálatához egy új változót hoztunk létre, amelyhez összevontunk kérdőív2 azon változóit, amelyek a korábbi kutatások szerint (Hassani, 2006; Hargittai – Hinnant, 2008; Hargittai, 2008; Zillien – Hargittai, 2009) alkalmasak a kulturális tőke növelésére. Ezek a következők: internet használata iskolai feladatokhoz, tanuláshoz; nyelvtanulás online; böngészés; országos hírek olvasása; helyi hírek olvasása; politikai hírek, események, pártok kampányai, rendezvényei keresése, olvasása; helyi civil szervezetek munkája, önkéntes lehetőségek keresése; helyi kulturális események (mozi, színház, fesztivál, koncert) keresése; tanulmányokhoz kapcsolódó információk keresése.

A változók értékeit összeadtuk, majd átlagot (4) és szórást (2) számoltunk, hiszen a kutatásban részt vevő fiatalok eredményeit csak egymáshoz tudjuk viszonyítani. Ez alapján a 0-1 tőkenövelő tevékenységet végzők az átlag alatti kulturális tőkenövelők, a 2-6 tevékenységet végzők az átlagos, míg a 7-9 tevékenységet végzők az átlag feletti tőkenövelők elnevezést kapták. Az eredményeket összevetve kiderül, hogy a mintába került 107 fiatalból 18 fő (16,8%) végez átlag alatti tőkenövelő tevékenységet, 76 fő (71%) került az átlagos kategóriába, valamint 13 fő (12,1%) használja átlag feletti módon tőkenövelésre az online világot.

A tőkenövelés szignifikáns összefüggést (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) mutat a kulturális tőkével, a kulturális fogyasztással, a nemmel, az iskolatípussal, valamint a dolgozatban használt számítógépes tudást, illetve internetes tevékenységet mérő változókkal is.

7. táblázat: A kulturális tőke hatása a tőkenövelő tevékenységek folytatására a világhálón (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		kulturális tőke				
		<i>magas</i>	<i>átlagos/felette</i>	<i>átlagos</i>	<i>átlagos/alatta</i>	<i>alacsony</i>
tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	<i>átlag alatti</i>	3,7%	20%	-	12,5%	41,7%
	<i>átlagos</i>	66,7%	60%	91,7%	87,5%	58,3%
	<i>átlag feletti</i>	29,6%	20%	8,3%	-	-

A 7. táblázatban láthatjuk a kulturális tőke hatását az online tőkenövelő tevékenységek folytatására, amely eredmény megerősíti a korábbi kutatásokból nyert vizsgálati adatokat (Zillen – Hargittai, 2009; van Dijk, 2013). A vizsgálatunkban részt vevő magas kulturális tőkájúek csaknem harmada folytat átlag feletti mértékben tőkenövelő tevékenységet az interneten, az átlagos felettiök ötöde, az átlagosok 8,3%-a tesz ugyanígy, azonban az átlagostól kisebb kulturális tőkájú fiatalok már egyáltalán nem törekszenek erre. Érdekes, hogy az átlagos kulturális tőkájúek csaknem mindegyike (91,7%) a tőkenövelő tevékenységek folytatása szempontjából is átlagosnak számít, valamint az átlag alatti online tőkenövelést leggyakrabban az alacsony kulturális tőkájúek (41,7%) végzik.

A kulturális tőke kiemelt fontosságú, ugyanis Angelusz Róbert és munkatársai szerint „*az információs társadalom egyenlőtlenségi rendszerében felértékelődik a humán (kulturális) tőke szerepe (iskolai oktatás, képzés, nyelvtudás stb.) ezen belül pedig, a kulturális tőkében egyre fontosabbá válik a digitális írástudás, az infokommunikációs-eszközök használatához szükséges ismeret, tudásanyag*” (Angelusz et. al. 2004: 310). Látható módon a kutatásaink eredményei Angeluszék megállapításait támasztják alá; az alacsony kulturális tőkájúek kevésbé használják tőkenövelésre az internetet, ezzel az eleve adott hátrányaikat súlyosbítják, konzerválják.

Ugyanígy hatással van az interneten folyó tőkenövelő tevékenységekre az is, ha valaki offline is szívesen folytat kulturális tevékenységeket (pl. moziba, színházba, könyvtárba jár), ugyanis szignifikáns kapcsolat van (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) a kulturális fogyasztás index változóval is. A magas kulturális fogyasztású fiatalok azok, akik a legnagyobb arányban (26,7%) folytatnak átlag feletti kulturális tőkenövelő online tevékenységet, ugyanez az arány

az átlag alatti kultúrát fogyasztóknál 4,3%. Továbbá, az átlag feletti kulturális fogyasztásúak esetében az átlag alatti tőkenövelő tevékenység csak a mintába került fiatalok 3,3%-ra jellemző, az átlag alatti kulturális fogyasztóknak azonban csaknem felére (43,5%).

Fontos kiemelnünk az iskolatípus hatását a tőkenövelő tevékenységek végzésére (lásd 8. táblázat).

8. táblázat: Az iskolatípus hatása a tőkenövelő tevékenységek folytatására (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		iskolatípus				
		<i>egyetem</i>	<i>gimnázium</i>	<i>szakiskola</i>	<i>egyházi általános iskola</i>	<i>marginalizálódók</i>
tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	<i>átlag alatti</i>	-	13,6%	21,4%	9,1%	50%
	<i>átlagos</i>	66,6%	81,8%	71,4%	90,9%	50%
	<i>átlag feletti</i>	33,4%	4,6%	7,2%	-	-

A táblázat alapján elmondhatjuk, hogy az egyetem együtt jár az átlagos vagy attól magasabb fokú tőkenövelő tevékenységgel, ugyanis az egyetemisták kb. harmada átlag feletti mennyiségű tőkenövelést végez, átlag alattiakat nem találunk körükben. Ehhez az eredményhez az vezet, hogy az egyetemen várják el a legtöbbféle online tevékenységet a fiataloktól, amelyek nagy része eleve a kulturális tőke növelését célozza (utánaolvasni a tananyagot, plusz információkat gyűjteni, informálódni országos és globális eseményekről stb.).

Átlag alatti kulturális tőkenövelő online tevékenységet a legmagasabb arányban a marginalizálódók (50%), majd pedig a szakiskolások (21,4%) végeznek. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskola és a tőkenövelő tevékenységek közötti szignifikáns kapcsolat – ahogy a kulturális tőke kapcsán korábban megjegyeztük – előrevetíti a különböző iskolák közötti egyenlőtlenségek fennmaradását, konzerválódását. Kutatások szerint (Vopaleczky, 1999; Andor – Liskó, 2000; Csapó, 2002; Radó, 2000; Radó, 2003) az iskola nem csökkenti, sőt, inkább növeli a bekerülő tanulók között eleve meglévő egyenlőtlenségeket, és nem képes biztosítani az esélyegyenlőséget.

Az iskolával kapcsolatos összefüggések vizsgálata után a nem és a tőkenövelő tevékenységek kapcsolatával folytatjuk.

9. táblázat: Tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten, valamint a nem összefüggései (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		nem	
		<i>férfi</i>	<i>nő</i>
tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	<i>átlag alatti</i>	33,3%	7,4%
	<i>átlagos</i>	61,5%	76,5%
	<i>átlag feletti</i>	5,2%	16,1%

Bár korábbi kutatások (Ono – Zavodny, 2006; Hargittai, 2010) szerint a nők hajlamosak lemaradni az online eszközök használatában és az internet kezelésében a férfiakhoz képest, a jelen dolgozat mintájába került fiatalok között azonban – ahogy a 9. táblázatban láthatjuk – a tőkenövelő tevékenységekbe a nők erőteljesebben involválódnak. Míg a nők 16,1%-a végez átlag feletti tőkenövelő tevékenységet, addig ez az arány a férfiaknál csak 5,2%. Ezen túl az átlag alatti tőkenövelő tevékenységet végzőknél láthatunk jelentős különbséget. A férfiak harmada az átlagostól kisebb mértékben folytat online tőkenövelő tevékenységet, a nőknél ez az arány mindössze 7,4%-os.

Ezen eredmények hátterében állhat a Z generációs lányok fiúképtől erősebb érdeklődése a kulturális programok iránt, azonban a minta összetételéből is adódhatnak. Ahogyan a célcsoport bemutatása kapcsán kitértük rá, a kutatásban való részvétel önkéntes volt, a lányok válaszadási hajlandósága pedig magasabb volt, főleg a magasabb státusú iskolákban (egyetem, gimnázium), ott, ahol a magasabb kulturális tőkés fiatalok is megtalálhatóak. A 8. táblázatban bemutattuk, hogy az iskolatípus szintén szignifikáns hatást gyakorol az online tőkenövelésre. Az átlag feletti tőkenövelő tevékenységet végző fiúk tehát kimaradtak a mintából.

10. táblázat: A fiatalok online tevékenységeinek hatása a tőkenövelő tevékenységekre (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		tevékenységbesorolás		
		<i>átlag alatti</i>	<i>átlagos</i>	<i>átlag feletti</i>
tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	<i>átlag alatti</i>	60%	8,8%	-
	<i>átlagos</i>	40%	80,9%	68,4%
	<i>átlag feletti</i>	-	10,3%	31,6%

A mintába került debreceni fiatalok tevékenységbesorolását megvizsgálva (azaz, hogy mennyi fajta tevékenységet végeznek az interneten) láthatjuk annak szignifikáns hatását (Khi-

négyzet próba, $p < 0,05$) a tőkenövelő tevékenységekre is. Az átlag feletti online tevékenységet végzők legalább átlagos, de csaknem harmaduk átlag feletti módon növeli a tőkét online, az átlagosok nagy része átlagosan, míg az átlag alattiak kétharmada az online tőkenövelésben is átlag alatti módon vesz részt. Ezek alapján tehát azok, akik változatosabban használják az internetet, nagyobb valószínűséggel használják azt tőkenövelésre is, nem csupán egysíkúan, kapcsolattartásra vagy szórakozásra.

Szignifikáns hatású (KHI-négyzet próba, $p < 0,05$) a fiatalok IKT-eszközökkel és internettel kapcsolatos tudása a tőkenövelő tevékenységek folytatására, ahogy a 11. táblázatban láthatjuk.

A tudásszint méréséhez az SPSS-ben egy új változót hoztunk létre, amely megmutatja, hogy az egyes alanyok a kérdőív2-ben felsorolt 27, számítógépen vagy interneten elvégezhető feladat közül³² (lásd: 3. melléklet 29. kérdés) mennyit tudnak elvégezni. Ebben az esetben, kontrollcsoport híján a felhasználókat csak önmagukkal lehet összehasonlítani így átlagot (18) és szórást (5) számoltunk, majd így osztottuk a fókuszcsoportok résztvevőit három csoportra: szűk spektrumú használók (1-12 tevékenységet képes elvégezni), közepes spektrumú használók (13-23 tevékenységet képes elvégezni), valamint széles spektrumú használók (24-27 tevékenységet képes elvégezni). Az elemzésekhez ezeket a változókat is használjuk.

Minél magasabb tudású valaki, annál valószínűbb, hogy átlag feletti módon használja az internetet tőkenövelésre. Ezzel párhuzamosan, a szűk spektrumú használók maximum átlagos mértékben használják tőkenövelésre az internetet, de több mind felük inkább átlag alatti módon végez tőkenövelő tevékenységet, az átlagos tudásúak pedig a tőkenövelésben is nagyrészt átlagosnak számítanak.

11. táblázat: Az internetes tudás szintje és a tőkenövelő tevékenységek folytatása közötti összefüggések (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		tudásbesorolás		
		<i>szűk spektrumú használók</i>	<i>közepes spektrumú használók</i>	<i>széles spektrumú használók</i>
tőkenövelő tevékenységek folytatása az interneten	<i>átlag alatti</i>	56,3%	11,1%	5,3%
	<i>átlagos</i>	43,7%	77,8%	68,4%
	<i>átlag feletti</i>	-	11,1%	26,3%

³² A 27 feladat, illetve az ezekhez vonatkozó tudással kapcsolatos eredményekre bővebben a következő, Készségek, képességek c. fejezetben térünk ki.

Ezeket, valamint a korábban bemutatott eredményeket elemezve láthatjuk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek hogyan öröklődnek tovább digitális egyenlőtlenségek formájában, majd járulnak hozzá az alacsony társadalmi státus konzerválódásához, és valószínűleg a továbbörökítéséhez is. Az alacsony kulturális tőke alacsony IKT-s és internetes tudással jár, amely pedig ahhoz vezet, hogy a fiatalok az elvileg mindenki számára nyitott és számos lehetőséget szolgáló internetet sem tanulják meg olyan módon használni, amellyel akár csökkenthetnék az egyenlőtlenségeiket, akár társadalmi mobilitásként használhatnák, hogy feljebb jussanak a társadalmi ranglétrán.

A fiatalok online tudásának elemzését a következő, Készségek, képességek c. fejezetben folytatjuk.

10.2.5. Online tevékenységek használata az iskolai felkészüléshez, mint tőkenövelő felhasználásmód

Az iskolatípusok szerinti bontás alapján az egyetemisták mindegyike használja az internetet a tanulmányaihoz, őket követik az egyházi általános iskolába járók (81,8%), majd a gimnazisták (72,7%). A szakiskolásoknak több mint fele (57,1%), azonban a tanodás és lakásotthonos fiataloknak kevesebb, mint fele (43,8%) gyűjt információt a tanulmányaihoz online, illetve használja azt az iskolai elvárások teljesítéséhez. Az egyes iskolák diákokkal szembeni online elvégzendő tevékenységekre épülő elvárásait a Technikai apparátus c. fejezet 5. táblázatában mutattuk be részletesen.

Hogyan használják a fiatalok a tanuláshoz, iskolai felkészüléshez az internetet? A következőkben ezt vizsgáljuk meg a fókuszcsoporthoz adott válaszaik alapján.

A 12. táblázatban bemutatott eredményeket elemezve láthatjuk, hogy az iskola erőteljesen befolyásolja a nyelvtanuláson és a pedagógusok digitális elvárásain túl azt is, hogy az oda járó diákok mennyire tudják használni, illetve mennyire használják az internetet iskolai felkészüléshez, illetve tanuláshoz.

A legtöbbször tevékenységre – az egyetemi lét elvárásaiból adódóan is – az egyetemisták (13) használják tanuláshoz a webet, őket a gimnazisták követik (7). A szakiskolások és egyházi általános iskolások azonos mennyiségű online tevékenységet végeznek tanulmányaik megkönnyítéséhez, a legkevésbé a marginalizálódó fiatalok használják ki az internet adta lehetőségeket.

12. táblázat: Az internet használata a tanulmányokhoz iskolatípus szerinti bontásban (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • Google (7) • Wikipédia (4) • e-book programok használata (3) • előadás készítése (3) • zanza.tv (2) • kislexikon (2) • Matarka (2) • fogalmak keresése (1) • anyagok keresése (1) • fogalomtár (1) • Magyar Elektronikus Könyvtár (1) • Idegen Szavak Gyűjteménye (1) • Google Scholar (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wikipédia (6) • Google (4) • nyelvtanuláshoz ragozásoknak utánanézés (3) • animációk keresése biológiaórához (1) • szótár (1) • sulinet (1) • Magyar Elektronikus Könyvtár (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Google (3) • Facebookon kér anyagot osztálytársától (2) • puskázás (1) • szorgalmi kiselőadás (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Google (2) • Facebookon kér anyagot osztálytársától (2) • fordítás (1) • Wikipédia (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Google (3) • szótár (2)

Elmondhatjuk, hogy a fiatalok internettel szembeni attitűdje vegyes képet fest; egy részük kifejezetten szereti, hogy könnyen és gyorsan juthat onnan információhoz. „*Nekem is inkább az internet, mert igazából elég későn szoktam, még ha tudom is a feladatot megcsinálni inkább így minél későbbre hanyagolom, és hát ilyenkor az internet az gyorsabb*” (21. alany). Mások – főleg a magas kulturális tőkájúek közül – viszont nem bíznak az internet hitelességében, ezért, ha fontosabb feladatról van szó, vagy igényesebb anyagot szeretnének készíteni, akkor inkább a könyvtárat, illetve a könyvekből gyűjtött információkat választják. „*Hát, nekem is időfüggő, mert hogyha van időm, akkor én szívesen nézek utána könyvekben, mert tudom, hogy kevesebb ember kezdene ott, és egy tanár jobban tudja értékelni, hogyha nem a Wikipédiáról kimásolt szócikket adom be házi dolgozat címen*” (17. alany). Azonban mindent összevetve, a generáció sajátosságaiból is adódóan többen vannak olyanok, akik az internetet preferálják a tanulmányaik folytatása közbeni feladatvégzéshez vagy anyaggyűjtéshez. „*Én interneten nézek utána, mert, ööö, nem tudom, mert nem vagyok ahhoz hozzászokva, hogy könyveket használjak ilyen célra, meg interneten sokféle oldal van, most tényleg rengeteg féle*” (18. alany). „*Nekem először az internet, utána megnéztem a neten*

szintén, hogy van-e róla könyv a könyvtárban, hogyha nagyon muszáj, akkor kiveszem, ha meg tudom nézni a neten, akkor megnézem a neten, nem fogok bejönni egy könyvért meg ilyenek” (49. alany). Azonban többen is kiemelték, hogy bár az internet lehetőséget nyújt a gyors és egyszerű informálódásra, azonban nehézséget jelent számukra a koncentráció. „Céltudatosnak kell lennie ahhoz, hogy az ember csak tanuljon interneten. Hogy véletlen se jöjjön fel mellette valami cikk, hogy úú, akkor ezt is el fogom olvasni, ezt is el fogom olvasni. Aztán már éppen a haldokló kispandákról olvasok, közbe meg, mit tudom én, valami mást kellett volna” (48. alany). „Inkább a tanulásnál sokszor van az, hogy hozzányúlok (az okostelefonhoz – G.A.), és tudom, hogy nem kéne, mert telik vele az idő, mert 10-20 perc eltelik, és összeadódik és utána tehát nem marad meg annyi minden. Tehát elkezdek egy folyamatot, valamit elkezdek tanulni, vagy írok, olvasok, nem tudom, jegyzetek, aztán hozzányúlok a telefonomhoz, és szinte kezdhetem előlről, mert úgy érzem, elveszítettem a fonalat” (53. alany). „Nekem meg valahogy mindig úgy jön ki, hogy elhatározom, hogy »jó, leülök, tanulok« és mindig akkor keres 3-4 ember egyszerre. Addig egész nap senki, de akkor állandóan. Engem ez egy kicsit bezavar” (57. alany).

A gimnazisták és az egyetemisták olyan színvonalasabb oldalakat is használnak tanulmányaikhoz, mint a Magyar Elektronikus Könyvtár, a Matarka, vagy a Google Scholar, tehát a tanulmányaikhoz való kereséshez is jobb készségeik, képességeik vannak. A legtöbben egyszerűen rákeresnek az őket érdeklő dologra vagy a házi feladatra a Google keresőjében vagy a Wikipédián. Megfigyelhető, hogy a Wikipédia kapcsán is szélsőségesek az álláspontok. Vannak, akik a világ egyik legjobb találmányának fogják fel, aminek segítségével minden helyzet könnyen kezelhető és minden probléma gyorsan megoldható. „Nekem az egyetlen a Wikipédia, mert ha akármit beírok, akkor a Wikipédia az első, de utána mindig másfajta oldalak mellett utána nézek, tehát nem ugyanazok az oldalak vannak egyfolytában. Nem úgy, mint a Wikipédiánál, mert ott mindenre van megoldás” (21. alany). Mások – főleg a tudatosabb internethasználó egyetemisták és gimnazisták – viszont kétkedéssel figyelik a tartalmát és inkább kerülik a használatát. „Próbálok kerülni a Wikipédiát, inkább ilyen más, függetlenebb oldalakat, az átfedő tényeket veszem, és általában megtalálom, hogy mit keresek” (29. alany). „Wikipédiát is akárki szerkesztheti, most ami ott van azt, abból gyököt kell vonni” (17. alany). „Én itt az XY szakon már megtanultam, beírok valamit, nem a Wikipédiát kell megnézni, hanem valami olyat, ami a szakhoz kapcsolódó” (49. alany).

A fókuszcsoporthoz tartozók alátámasztják a korábbi statisztikai elemzéseket, azaz, az iskolatípus meghatározza, hogy a fiatalok milyen módon képesek használni az internetet tökenövelésre, ezen belül is a tanulmányaik folytatásához. A magasabb státusú iskolába járok

nemcsak több, de színvonalasabb oldalakat és alkalmazásokat használnak és ismernek. Vajon hasonló eredményekre jutunk az online nyelvgyakorlás esetében is? A következőkben ezt vizsgáljuk.

10.2.6. Online nyelvgyakorlás, mint tökenövelő felhasználásmód

Az idegen nyelv (főleg angol) ismerete rendkívül lényeges az IT-tudás kapcsán, ugyanis az online tartalmak kb. 80%-a csupán angol nyelven érhető el, így aki nem érti az angolt, az számos lehetőségről lemarad (pl. könyvek, hírek, filmek, színdarabok, külföldi elemzések, ösztöndíj-lehetőségek stb.).

A kérdőív2-re kapott válaszok alapján a fiatalok 38,3%-a használja nyelvgyakorláshoz az internetet. A fókuszcsoportos vizsgálataink szerint azonban nincs különbség a fiatalok között, a legtöbb tanuló esetében megjelentek a különböző nyelvtanuló, nyelvgyakorlást, házi feladat-elkészítést segítő oldalak, alkalmazások, ám azok minőségében éles különbségek tapasztalhatóak. A következőkben az online nyelvgyakorlás tartalmi különbségeit elemezzük.

A kérdőív2 statisztikai elemzése alapján az iskolatípus szignifikánsan meghatározza azt (KHI-négyzet próba, $p < 0,05$), hogy a fiatalok gyakorolják-e az idegen nyelveket az interneten keresztül. A fókuszcsoportokon adott válaszaikat a 13. táblázatban ábrázolva megerősítést nyernek a kvantitatív adatok.

Míg a gimnazisták 26-féle online nyelvtanulási lehetőséget soroltak fel, amelyet rendszeresen használnak, addig az egyetemisták 19-et. Őket követik az egyházi általános iskolába járók 8, majd a szakiskolások és tanodások 4-4-féle különböző tevékenységgel. A továbbiakban részletesen megvizsgáljuk az egyes iskolatípusokba tartozók válaszait.

Az egyetemre járók számtalan módon törekszenek napi szinten a nyelvtudásuk fejlesztésére. Ezek közé tartoznak az okostelefonos alkalmazások (Duolingo, Learn English Easy), internetes gyakoroltató oldalak (5 perc angol, interpass, <https://gloss.dliffc.edu/>, Youtube nyelvoktató videók, online nyelvvizsga/érettségi feladatsorok). Az egyetemista fiatalok szabadidő-eltöltési szokásait, szórakozási lehetőségeit is áthatja az idegen nyelv szinten tartása iránti igény.

13. táblázat: A fiatalok online nyelvyakorlási preferenciái iskolatípusok szerint, felsorolás (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • 5 perc angol • sorozatok, filmek idegen nyelven, idegen nyelvű felirattal • academia.edu tanulmányok angolul • BBC • Duolingo • YouTube nyelvoktató videók • idegen nyelven böngészni • mémes oldalak (pl. 9gag) • https://gloss.dliflc.edu/ • tévéműsorok • Learn English Easy alkalmazás • külföldiekkel beszélget angolul • interpass • Google fordító • Sztaki szótár • angol fórumok olvasása hobbitevékenységről • angol zeneszámok lefordítása • globális hírek olvasása • online érettségi/nyelvvizsga feladatok 	<ul style="list-style-type: none"> • online szótár • Wikipédia • honlap az igék ragozott alakjáról • 5 perc angol • Word Reference • játékok (Sims2) • vloggerek • bloggerek • Duolingo • Sztaki szótár • Google fordító • dalszövegek fordítása • Oxford Dictionary • filmek, sorozatok • Youtube videók • tudományos cikkek hétköznapi nyelven • ted.com • Quizlet • honlap, ahol anyanyelvűek javítják ki a feltöltött szövegeket • angol média, hírműsorok • beszélgetés külföldiekkel • szövegek hallgatása • zenehallgatás • okostelefonos applikáció • olvasás • keresés 	<ul style="list-style-type: none"> • Google fordító • YouTube nyelvoktató videók • webforditas.hu • sorozatok idegen nyelven, magyar felirattal 	<ul style="list-style-type: none"> • Duolingo • webforditas • Google fordító • lefordit.hu • vlogok • angol nyelvű videók • sorozatok • szótár 	<ul style="list-style-type: none"> • Google fordító • Wikipédia • Duolingo • film angolul magyar felirattal

Kiemelték, hogy szívesen böngésznek angol nyelven, olvasnak fórumokat, néznek tévéműsorokat, híroldalakat/hírműsorokat, filmeket, sorozatokat (akár angol felirattal, akár anélkül), fordítanak le angol dalszövegeket, vagy beszélgetnek külföldiekkel angolul. Részüknek fontos, hogy globális eseményekről (pl. terrortámadások) globális hírforrásból (pl. BBC) szerezzon tudomást, ne csak a magyarországi híreket olvassa el. Ezzel együtt a látókörük is szélesedik, többféle nézőpontot ismernek meg, kritikusabban kezelhetik a híreket. A Z generációs fiatalok közös nyelvéhez, illetve a közösségi oldalakhoz hozzátartoznak a mémek, amelyek lehetőséget adnak tömör, vizuális, aktuális viccek terjesztésére, véleménykifejtésre. Természetesen ezeket a mémeket magyar oldalak is átveszik, ám a fiatalok közül többen is kiemelték, hogy jobban szeretik ezeket angolul olvasni. A felsőoktatásba bekerülve a fiatalok közül többen is hangsúlyozták, hogy próbálnak a szakjukhoz tartozó tanulmányokat, cikkeket olvasni angolul, egyikük kedvenc oldala ezek kereséséhez az academia.edu. Ha nem értenek valamit, akkor általában kétnyelvű online szótárokat használnak, azok közül is leggyakrabban a Sztakit és a Google fordítót.

A mintába került gimnazistákra jellemző, hogy ők próbálják a legtöbbféle módon kiaknázni az internet adta lehetőségeket nyelvtanulási szempontból, ám előnyben vannak a többi fiatallal szemben, ugyanis egy olyan elitgimnáziumba járnak, ahol nyelvi előkészítő, nyelvtagozatos osztályok is vannak, anyanyelvi tanárokkal. Érdekes még, hogy többen számoltak be arról, hogy autodidakta módon, online eszközökkel kezdtek el különböző nyelveket tanulni, gyakorolni (pl.: svéd, koreai, német, holland). Jellemző ezekre a fiatalokra, hogy rendkívül tudatosak a nyelvgyakorlásukat illetően. Bár náluk is megjelennek a legegyszerűbb online kétnyelvű szótárak (Google fordító, Sztaki), ők mégis preferálják a papír alapú szótárat, vagy az egynyelvű Oxford Dictionaryt. Ez a tudatosság főleg a tanáraiknak köszönhető, akik úgy állítják be számukra az internetet, mint egy olyan felületet, amelyet kételkedéssel kell figyelni, ha nyelvgyakorlásról, de főleg szótárazásról van szó. *„Nálunk az internetes szótárért nagyon haragszik a szakvezető tanárnő, tehát mindig mondja, hogy az interneten semmit ne nézzünk meg, mert ott csak hülyeség van írva, és egyébként tényleg eddig akármit megnéztem rossz volt, szóval biztos, hogy van benne valami. (...) Aki lebukik, hogy valamit megnézett az interneten, az nem sok jóra számíthat”* (33. alany). Ugyanígy állnak az okostelefonos applikációkhoz is. Természetesen ők is próbálták egyebek mellett a Duolingot, bár inkább azok, akik önállóan kezdtek bele egy új nyelv tanulásába. Ezen túl sokan arról számolnak be, hogy a telefonos alkalmazások gyengék, így nem találhatnak számukra megfelelőt: *„(...) megnéztem párat, de nem tetszettek, gyengék voltak”* (36. alany). Ahogy az egyetemisták is, úgy ők is szívesen beszélgetnek külföldiekkel, olvasnak vagy néznek idegen nyelvű filmeket, sorozatokat, híroldalakat, hallgatnak és fordítanak le zenéket,

valamint ismerik többek között az 5 perc angol oldalát is. Azonban szívesebben használnak internetes nyelvtanulást segítő, nemzetközi oldalakat (pl: Word Reference, Quizlet), mint magyarokat, de kiemelik, hogy egy sima google keresésnél is jobban szeretnek angolul rákeresni az adott dologra, ami érdekli őket. Ezeken túl többen szóba hozták a ted.com-ot, amelyet igényes, tudományos jellegű, (főleg) angol nyelvű előadásokat lehet hallgatni, nézni. A gimnazisták közül jó néhányan említették, hogy bizonyos számítógépes játékok nagyban hozzájárulnak a tematikus szókincsük fejlődéséhez, valamint a játékokon kívül sokan követnek közülük érdeklődési körüknek megfelelő bloggert vagy vloggert is.

A szakiskolások nagy része a nyelvgyakorlást firtató kérdésre a Google fordító, vagy más fordító oldal használatát jelölte meg, míg egy megkérdezett elmesélte, hogy egyszer Youtube oktatóvideók segítségével készült fel az angol pótvizsgájára. Ezen túl, rájuk is jellemző, hogy idegennyelvű filmeket néznek felirattal, ám míg az egyetemista és gimnazista diákok tudatosan angol feliratot választanak ilyenkor, hogy gyakorolják a nyelvet, addig ők a magyar mellett döntenek.

Az egyházi általános iskolás diákok az egyetemistákhoz hasonlóan kétnyelvű szótárakat, vagy fordító oldalakat használnak (webforditas.hu, lefordit.hu, Google fordító), és náluk is megjelent az eddig minden csoport által ismert és használt Duolingo nyelvtanuló alkalmazás is. A korosztályuk többi tagjához hasonlóan ők is szívesen néznek idegen nyelven videókat, sorozatokat, követnek vloggereket.

A marginalizálódó fiatalokra szintén jellemző, hogy előszeretettel használják a Google fordítót a házi feladataik gyors elvégzéséhez, ahogyan a szakiskolások is. Ahogy eddig a fiatalok nagy része, úgy ők is használják és ismerik a Duolingot, illetve a Wikipédiát is. A szakiskolás fiatalokhoz hasonlóan angol nyelvű filmhez ők is magyar feliratot társítanak, ám ezt is kiemelték, mint tevékenység, amely segíti a nyelvtudásuk fejlődését.

10.2.7. Közösségioldal-használat, mint kiemelt tartalom a fiatalok körében

Az online tartalmak vizsgálatát a fiatalok által egyik legfontosabbnak vélt tartalommal, a közösségi oldalak használatával folytatjuk. Az elemzésben kitérünk arra, hogy milyen oldalakon regisztrált a mintába került populáció, majd pedig tipológiát állítunk fel az eltérő használatmódok megkülönböztetésére. Kitérünk rá, hogy milyen hátrányok érhetik a Z-generáció tagjait akkor, ha nem csatlakoznak ezekhez az oldalakhoz. Ezek után az online kommunikáció jellegzetességeire világítunk rá annak kiemelésével, hogy mik azok a témák,

amiket nem szívesen beszélnek meg csevegő alkalmazásokon keresztül, és hogy ezek háttérében milyen okok állnak.

A mintába került fiatalok közül két kivétellel mindenki használja a Facebookot, ezt követi az Instagram (44), majd a Snapchat (18), a Twitter (16), a Pinterest (11), a tumblr (11), az ask.fm (7) a Spotify (2), a We Heart It (2), a Google+ (1) majd a Tinder (1). Az idősebbek – főleg az egyetemisták – jelen voltak a már bezűntetett oldalakon is, mint például az Iwiw, vagy a MyVip, azonban a közoktatásba járók először a Facebookra regisztráltak föl. Utóbbihoz a kutatásban részt vett fiatalok nagy részének (72%) átverésre van szüksége, ugyanis a közösségi oldal nem engedi a 13 éven aluliak regisztrációját, ám ők mégis használják azt, csupán nem az eredeti születési dátumukkal indítják el a regisztrációjukat a közösségi platformra. *„Igazából ez nálam is úgy ment, hogy kicsit megemeltük. Az 1999-et megemeltük mondjuk ilyen 93, 92-re, hogy meglegyen az az életkor, aminél már tudunk regisztrálni”* (94. alany).

Az említett közösségi oldalak közül a Facebook napi használata a jellemző, a többi oldalnál előfordul, hogy nem használják minden nap. *„Hát nekem is ugye a Facebook, az minden nap, meg van egy olyan, hogy We heart it, hát végül is olyan mint az Instagram, ezeken olyan képek vannak, tehát ilyen, de amúgy ezt tényleg hetente egyszer, de ezen képek vannak”* (40. alany). Vannak azonban olyanok is, akik menetrendszerűen, egyforma intenzitással vannak fent minden közösségi hálón. *„Hát én igazából mindent használok minden nap, nekem nincs olyan, hogy heti egyszer nézek fel valahova”* (50. alany).

A fókuszcsoportokon kapott válaszok alapján leginkább a nemek tekintetében tehetünk különbséget a közösségi oldalak különböző intenzitású és használati célú alkalmazása között, ugyanis a kvalitatív vizsgálatok alapján a lányok azok, akik gyakrabban veszik elő, többet posztolnak, valamint többet használják kommunikációra is. Más kutatások is alátámasztották a nemek közötti különbségeket a közösségi oldalak használata kapcsán. Hargittai és Litt (2013) vizsgálatai szerint a nem hatással van a közösségi oldalak használatára, főleg a biztonsági beállításokra, valamint azt is kiemelik, hogy a nők nagyobb valószínűséggel folytatnak „hírnévkezelő stratégiákat”, így például módosítják a biztonsági beállításokat, vagy leszedik a fotókról a tageket.

Arra a kérdésre, hogy mely közösségi oldalt tartják cikinek, egyöntetűen a Tindert, illetve egyéb társkereső oldalakat, valamint néhányan a MyVipet említették.

Érdekeség, hogy vannak olyan oldalak, amelyeket biztonságosabbnak, meghittebbnek éreznek a felhasználók, és szívesebben vagy többet posztolnak oda. *„Hát, nekem a best az az Instagram. (...) Ott jobban megosztom a képeimet, mint Facebookon, mert Facebookon sokkal*

trágárabbul és lekezelőbben szólnak le azokat a képeket, amelyeket fel merek rakni Instára” (94. alany).

A legtöbben kapcsolattartásra, illetve információgyűjtésre használják a Facebookot, ahogy az aktivitás vizsgálatakor már kitértünk rá, nem mindenki oszt meg információt, viszont szívesen lájkolják az ismerőseik tartalmait. Brandtzaeg és Heim (2010) vizsgálataikban az alábbi módon csoportosították a közösségi oldalak használóit: szórványos használók, csendes szemlélők, társalkodók, vitázók, aktív használók. Jelen kutatásban az a következő használati típusokat fedezhetjük fel: nem használók, beszélgetők, megfigyelő-informálódók, aktív használók. Míg Brandtzaeg és Heim nem azonosítottak nem használókat, csak szórványosan használókat a kutatásukban, addig jelen mintában két olyan alany is megjelent, aki nincs jelen semmilyen közösségi hálón. A beszélgetőket párhuzamba állíthatjuk Brandtzaeg és Heim társalkodó típusával, a megfigyelő-informálódók megfeleltethetőek a csendes szemlélőknek, míg az aktív használók ugyancsak az aktív használók elnevezést kapták jelen dolgozat keretein belül is. A továbbiakban a fókuszcsoportokon feltárt négy típus bemutatása következik.

- nem használók: a közösségi oldalakról kimaradók esetében bár van egyfajta személyes döntés is, mégis a szülők munkahelye az, ami a döntő tényező. *„Én se vagyok fenn, mert nekem is érhetné anyukámat támadás, azért, mert igazságügyi szakértő. Én nem is érzem, hogy kimaradok bármiből, mert akivel akarom, tudom tartani a kapcsolatot (...) És igazából, hát, van egy olyan szintű érzés, hogy olyan sok mindenből kimaradok, mert az osztálytársaim rengeteg dolgot tesznek föl Facebookra, amit én ugye nem látok, de valamilyen szinten jó is, mert nem azzal töltöm az időmet, hogy állandóan azt nézem, hogy mit tesznek föl, mit írnak ki. És néhány dolog, amit kiírnak és tudok róla egyszerűen annyira nevetséges, annyira butaság, hogy örülök, is hogy nem tudok róla”* (17. alany). *„Akkor hát nekem alapból nincsenek ilyen közösségi oldalaim, mert nem lehetnek, mert anya ügyész. (...) Hát, igazából, úgy nem az, hogy nem érdekel, mert nem, nem tudom, én úgy... Nekem tökéletes, ahogy van, hogy van egy Yahoo e-mail-címem, és az nekem tökéletes”* (23. alany). Ezek a fiatalok mind más csatornákon, leginkább e-mail segítségével tartják a kapcsolatot másokkal, és mindketten megkértek valakit, hogy írjanak nekik, ha olyan poszt kerül ki a közösségi oldalra az osztálycsoportba, amely a tanulmányaik szempontjából releváns. Bár a 17. alany válaszában találhatunk egy kis ambivalenciát arról, hogy zavarja-e az, hogy nincs Facebookja, érdemes megvizsgálnunk, hogy hogyan értékelik a helyzetet a mintába került fiatalok, azaz hátrány-e a véleményük szerint az, ha valaki nem regisztrál? Mely területeken érheti hátrány őket a külső – illetve

ez esetben belső, hiszen benne vannak a közösségi oldalakban – szemlélő oldaláról nézve?

- iskolai információáramlásból kimaradnak: a legtöbben azt jelezték, hogy a közösségi oldalakon osztanak meg egymással információkat az iskolával kapcsolatban (anyagok, házi feladatok, elmaradó órák stb.), így aki nincs fent, az könnyen lemarad ezekről, amelyek miatt különböző kellemetlenségek is érhetik. *„Hát, volt már olyan például, igen, hogy osztálycsoportban nem volt benne, oszt nem tudta, hogy nem lesz első két óra, oszt bejött, oszt itt ült feleslegesen”* (15. alany). Ilyen kellemetlenség lehet, hogy nem tud időben az elmaradó óráról, és feleslegesen megy be órára, de akár fontos dolgot dátumokról, elkészített felkészülési anyagokról is lemaradhat. *„Igen, van egy barátnőm, aki azt mondta, hogy ő nem hajlandó az interneten tovább élni az életét, ő letörölte magát, de rá is fázott. Akkor még gimisek voltunk, volt egy gimis csoportunk, és nem jutott hozzá olyan információkhoz, amiket mi tudunk, és akkor így volt, hogy később tudott meg valamit, nem tudott rá felkészülni, stb.”* (54. alany). Ezen esetekben a közösségi oldalról való távolmaradás tehát idővesztéssel, illetve iskolai hátrányokkal is járhat.
- egyéb információkról lemaradnak: mások szerint más jellegű információkról is lemarad az, aki nem regisztrál közösségi oldalakra, így egyebek mellett helyi hírekről, vagy nem jut el hozzá minden fontos információ. *„Van például a Pesten hallottam (Facebook-csoport – G.A.), és abban is nem csak pesti emberek vannak benne, például én is benne vagyok, és mindent megosztanak. Ha eltűnik például, valaki elhagyja például az igazolványait, pénzt is szoktak felrakni, és azért ez jó, mert ha fent vagy és esetleg valaki látja vagy ismer, akkor meg tud például jelölni. És Úristen, mennyire nagy teher leesik a válladról, hogy megvan”* (104. alany).
- a kimaradás érzése: vannak, akik úgy érzik, hogy a kimaradás érzését erősítheti az, ha valaki nincs fent a közösségi hálón, nem ismeri az ottani tartalmakat. *„A közösségi oldalakon például most vannak csoportok, amikbe úgy megbeszéljük a dolgokat és kimarad abból nem látja, hogy milyen új dolgok keringenek a neten, amiről az osztálytársai beszélnek, ő azt nem érti. Mondjuk, gondolok itt a Fluimucilos reklámra vagy mi az »De miért?«, hogy nem érti, ilyenekből kimarad, nem tudja, hogy miről beszélnek a társai. Lemarad olyan dolgokról, nem tudja, hogy milyen mémek mennek, milyen hírek vannak most Facebookon. Lemarad a pletykákról, hogy kivel, mi történt. Sokan vannak nekem. Tegnap beszélgettem épp a vonaton az egyik lánnyal. És akkor mondta, hogy neki van egy olyan Facebookja,*

ami csak azért van, hogy a szülei belépjenek, lássák, hogy mi van ott a faluban, mi történik” (107. alany). *„Hát például a hírek miatt is, mert nem magadnak keresgélisz, hanem ami úgy nagyon érdekes, vagy hogyha úgy gondolják róla, hogy mindenki számára érdekes, akkor úgymint felteszik, és azt látni fogod”* (62. alany). A közösségi oldal tehát hozzájárul a korábban említett generációs kohorszélmények terjedéséhez, amelyek lehetnek filmek, sorozatok, azokról készült mémek, poénok, egyéb videók, amelyek meghatározhatják az adott életkori kohorsz működését, illetve napi témát is szolgáltathatnak a fiataloknak. A kimaradó fiatalok ezáltal nehezebben csatlakozhatnak be a beszélgetésbe, így az interperszonális kapcsolataik hátrányt szenvedhetnek. Ezen túl ki kell emelnünk, hogy bizonyos csoportoknál – ahogy a 107. alany általi példa szemlélteti – a közösségi oldal átvette a falusi „pletykapad” szerepét, tehát az információáramlás nem személyesen, az utcán történik, hanem a közösségi oldalra feltöltött posztokból, lájkokból, megosztásokból gyűjtik az információt. Aki ezekből kimarad, úgy érezheti, hogy nem teljes értékű tagja a lokális közösségnek.

- lelki bántalmazás/csúfolódás: bár senki sem tudott személyes példával szolgálni, de azt is megemlézték, hogy akár lelki bántalmazásig, csúfolódásig is fajulhat az, ha valakinek nincs közösségi oldala, ezáltal pedig kizáródhat az osztály- vagy egyéb közösségből. *„Szerintem nem káros, annyi, hogyha az osztálytársai emiatt cikizik, az nem túl jó”* (35. alany). *„Szerintem más szülő azért veszi meg a tabletet, vagy azért engedi meg, hogy ugye regisztráljanak Facebookon, merthogy kicsúfolják”* (101. alany).
- beszélgetők: a közösségi oldalt használók második csoportját a beszélgetők adják. Ők azok, akik elsődlegesen online kommunikációra használják a közösségi oldalt, így leggyakrabban csak a Messenger részét nyitják meg az okostelefonjukon is. *„Hát ööö, nekem van Facebookom, meg használom, de csak kommunikációs célzattal, tehát van három-négy ember, akikkel szeretnék beszélgetni, plusz az osztálytársaim. Mert hogyha valami az osztállyal van valami, akkor nyilván akkor én szeretnék arról tudni, most nem arról, hogy megbeszéljük, hogy most akkor ki van a városban, meg hogy mit iszik, meg hát ízé, ez engem nem érdekel, tehát van, hogy lenémítom az osztálybeszélgetést”* (18. alany). *„Hát, főleg beszélgetek haverjaimmal. Így képet nem igazán szoktam kirakni”* (67. alany). *„Az elsődleges az nekem is a Facebook és az egyik az nekem is kapcsolattartás a barátokkal, mind a chaten, mind, meg nagyon sok olyan csoportban is benne vagyok, amiben megbeszéljük, mondjuk az időpontokat, hogy mikor találkozunk, vagy a tanulóhoz a csoporttársainkkal a csoport”* (56. alany). Több olyan alany is volt a

mintába kerültek közül, akik már többször elgondolkodtak azon, hogy törlik magukat a Facebookról, ám a chatfunkció miatt mindig meggondolták magukat, hiszen ez az egyetlen olyan online felület, amin biztosan elérhetnek mindenkit egyszerűen és gyorsan. *„Nekem is volt már egyébként, hogy gondolkoztam, hogy letörölöm magam, mert idegesített, de azért nem töröltem le, mert tényleg ott tartom a kapcsolatot mindenkivel, de egyébként meg annyira nem szoktam használni, egyre kevésbé, inkább tehát csak kapcsolattartás miatt”* (52. alany).

- megfigyelő-informálódók: az ebbe a kategóriába került fiatalok gyakran használják a közösségi oldalakat, kommunikálnak is a segítségével, magukról nem osztanak meg információkat, ám nagyon szeretik, hogy másokról mindent megtudhatnak. *„Hát én is inkább Facebook, Instagramot, magamról nem nagyon osztok képet, inkább másokét nézegetem, hogyha tetszik, lájkolom, meg ilyenek. Hát, igazából ezt a kettőt használom úgy naponta, meg volt Twitter, az nem tetszett, nem használom, mert kevesen használják itt”* (62. alany). *„Hát én inkább a Messenger részét használom a Facebooknak, de néha úgy megnézem, hogy az ismerőseimmel mi történik”* (30. alany). Vannak, akik kiemelik, hogy nemcsak az ismerőseik személyes posztja miatt szeretik görgetni a Facebook üzenőfalát, hanem sokkal gyorsabban juthatnak így hozzá a világ híreihez is, hiszen belájkolják a kedvenc híroldalaikat, és a Facebookra bejelentkezve rögtön ezeket is el tudják olvasni, nem kell külön megnyitni semmit. *„Szerintem mindenkinél a Facebook, meg az Instagram. Instagramon én annyira nem vagyok aktív, nem kommentelgetek, meg ilyesmi. Facebook az, ami minden mennyiségben. Kapcsolattartás elsősorban, aztán, hát nem tudom, mostanában azt vettem észre, hogy tele van ilyen hírekkel, és nagyon sokszor nem is úgy megyek fel, hogy megnézem a HVG-nek az oldalát, hanem alapból ott látom. (...) Úgy ennyi, a kapcsolattartás, ami...”* (55. alany).
- aktív használók: az aktív használók azok, akik nem csak kommunikálnak és információkat gyűjtenek be a közösségi oldalon, de ők maguk is szívesen osztják meg másokkal a posztjaikat. Tehát ők azok a felhasználók, akik aktívan hozzájárulnak tartalmak létrejöttéhez és minél több emberhez való eljuttatásához. *„Én az ilyen közösségi oldalakkal negyedikes koromban kezdtem el foglalkozni. És, hát azért mert ugye akkor nagyon felkapott volt ez, és engem is beragadt magával ez a dolog. És eleinte is csak ilyen, hát beszélgettünk, de nem volt úgy különösebb értelme, de utána így, ahogy úgymond haladtam a korrallal, és úgy gondolom, egyre értelmesebb dolgokra is használom, nemcsak beszélgetésekre, azért ugye képeket ugye, meg láthatom ismerőseimmel mi van, ezt én szeretem. (...) Meg ugye én is osztok meg. Hát például, most legutóbb, a kicsi kori*

képeket³³, de egyébként, hogyha elmegyünk valahova nyaralni, azt osztom meg. Akkor, hogyha valami olyan dolog történik, és különösebben azt szeretném, hogy lássák az ismerőseim, akkor azokat felteszem (...)” (61. alany). Az aktív felhasználók leggyakrabban magukról osztanak meg képeket, információkat, de vannak, akik társadalmi ügyekben nyújtanak segítséget, például azzal, hogy egy kutyamenhely posztját osztják tovább. „Én Facebookot, Instagramot, tumblrt és askon be vagyok regisztrálva. Hát, ott általában a többiek képeit, hogyha kihozza a kezdőlap, akkor azokat szoktam lájkolni, én azon vezettem egy oldalt, és arra még néha felnézek, meg még vannak kutyamenhelyek, amiknek a képeit meg videóit meg szoktam osztani, hogy hátha ezzel is segítek nekik, meg adományoldalakat szoktam nézni. Hát, profilképek, borítóképek. Úgy utazás közben nagyon nem, csak hogy ha így az számomra az nagyon nagy esemény, akkor töltök fel képet” (60. alany). Jellemző, hogy vannak olyanok is, akik nem csak képeket osztanak meg magukról, hanem azt is, hogy éppen hol vannak, kivel vannak, mi csinálnak, vagy éppen mit esznek. „Facebookot meg az Instagramot is használom. Hát különbség nincs hétköznapi hétvégi használat közt. Én képeket elég sűrűn osztok meg, általában saját készítésű ilyen természet képeket inkább. Saját magamról is szoktam, de azt ritkábban. Hát, ha vagyok valahol, azt úgy jelzem. Mert ha nincs fent Facebookon, akkor nem is voltam ott. Ha nem fényképezted le, akkor nem ettél olyat” (107. alany).

Az utóbb bemutatott, „mindent megosztó” típusú aktív felhasználó az, aki adott esetben már idegesítőnek is tűnhet a túlzott közösségioldal-használattal, a túl sok poszttal a Facebookozók szemében. De mely dolgok azok, amelyek még zavaróak a közösségi oldalakon? A következőkben ezeket mutatjuk be a fókuszcsoportokon kapott válaszok alapján.

- túl gyakori posztolás: az egyik legidegesítőbb szokás a fiatalok szerint az, ha valaki túl gyakran posztol a közösségi oldalra. Ennek egyik fajtája a fentebb, a 107. alanynál már említett jelenség, amikor az életének szinte minden szituációjába betekintést enged a felhasználó. „Tényleg mindent kiír, vécére kell menni, meg ezt láttam, azt láttam. Már tényleg ezt is kiírja. Szóval ez már idegesítő” (1. alany). „Meg van egy osztálytársunk, aki ébredés utáni selfie, reggeli kávé, első óra, éppen késésbe vagyok és rohanok, órán lefotózza a padtársának a lábát, hogy miért dübög, lefotózza a tanárt, hogy bejött, aztán a másik kávéját is lefotózza” (34. alany). Más esetekben leginkább a naponta többször feltöltött fotók, szelfik idegesítik a többieket, ugyanis nem értik, hogy mi okból tesznek fel több ugyanolyan képet egy napon belül. „Még az jutott eszembe, hogy nekem is van

³³A válaszadó a fókuszcsoport felvételekor terjedő egyik Facebook-kihívásra utal, amelyben a felhasználók 5 napig osztottak meg magukról 1-1 gyerekkori képet.

egy olyan barátnőm, aki imád kirakni mindent. Például elmentünk Pestre nyaralni egy hétre, erre mondja, hogy csináljunk egy képet, jó csináljunk. Kérdezem tőle, hogy mit csinálsz?!? Hát felteszem Facebookra. Mondom neki, hogy de hát az előbb raktunk már fel kettőt is. Hát jó, de még ezt is hadd tegyem fel. Hát jó... Utána csinált egy pohárról is egy képet, kérdezem ezt most hova teszi fel, ezt most Instára, hát mondom, jól van. Én meg egyáltalán nem ilyen vagyok, kellemetlenül éreztem magam, hogy most Úristen, tőlem fog folyni az egész Facebook” (98. alany). „Egy nap több képet is felrak (az egyik ismerőse – G.A.), jó sokat, aztán mind majdnem ugyan úgy néz ki” (42. alany).

- fanatizmus: vannak olyanok, akik szintén többször posztolnak egy nap, ám ezek a posztok egy hobbitevékenységhez, vagy valamilyen más kedvenchez (pl. focicsapat, zenekar, film stb.) kapcsolódnak. Ezekben az esetekben az ugyanolyan tematikájú posztok tömkelege idegesítheti a többi közösségioldal-használót. *„Nekem is van ilyen ismerősöm, ő fanatikus Real Madrid szurkoló, és mindent, ami azzal kapcsolatos, megoszt, minden meccsnézés, most hol jár, most kinek szurkol, és ettől én is kivagyok” (100. alany). „A sok GTA-s poszt” (94. alany).*
- haláleset posztolása: vannak olyanok is, akik úgy vélik, hogy a halálesetek megosztása, a halál feldolgozása nem tartozik a Facebook-ismerősökre, így azt tartják soknak mások tevékenységében, amikor erre utaló posztokat, képeket tesznek ki. *„Igen, ilyen fekete Facebook-profilképet kiraknak, és azt hülyeségnek tartom, hogyha valaki gyászol, őszintén, akkor nem a Facebookon osztja meg, nem ott előtte függ, hanem áthív egy barátot és megpróbál lelket önteni magába” (9. alany). „Hát igen, nekem van egy ilyen ismerősöm ugye, akinek (...) hogy vagy az anyukája vagy az apukája meghalt. Ugye nekem is meghalt anyja, de nekem semmi ilyen nincs kint, és attól a frász kap el, mikor kimennek a temetőbe, lefényképezik a sírkövet. Mondjuk meghalt 2 éve, 5 éve, 10 éve, és akkor lefényképezi és felrakja, és minden héten megosztja és, hogy »elmentél 1 év 10 hónapja«, »elmentél 2 év 1 hónapja«, és akkor ez így annyira tud, hát nem tudom, felidegesít, hogy egyszerűen miért ott éli ki a fájdalmát? Én elhiszem, hogy fáj, nekem is fáj, de senkire nem tartozik, hogy ez így, ez így mi” (104. alany).*
- nem életkornak megfelelő posztok: mint korábban kiemeltük, a Z generációs fiatalok az internet terjedésének következtében korábban szembesülnek olyan dolgokkal, amelyekkel a szüleik, nagyszüleik csak idősebb korban találkoztak először (Tari, 2011). Emellett ki kell emelni azt is, hogy bár a házasságok ideje kitolódott, a fiatalok mégis korábban kezdenek párkapcsolatokba, valamint hamarabb kezdenek el szexuális életet is élni (Somlai, 2006). Emiatt aztán már egész fiatal lányok is posztolnak a közösségi oldalakra párkapcsolatokról szóló idézeteket, képeket. Vannak olyanok, akik szerint ez idegesítő,

hiszen a fiatalok nagyobb életbölcsséget és tapasztalatot tulajdonítanak maguknak ezen posztok által, mint amennyivel valójában rendelkezhetnek. *„Meg én azt nagyon utálom, amikor az ilyen fiatalabb lányok rakják ki a mindenféle képeiket, hozzá a mindentudó idézet, amit átéltek így 15 év alatt, azt én nem értékelem”* (99. alany).

- **lájkhajhászat:** sokakat nyomasztanak az olyan jellegű posztok, vagy üzenetek, amelyek célja a lájkok gyűjtése ilyen-olyan okok miatt. Vannak posztok, amelyek azt állítják, hogy azok megosztásával hátrányos helyzetűeknek juttatnak támogatást, illetve elterjedtek a „szerencsehozó” posztok is, amelyek a korábbi e-mailben terjedő változatukhoz hasonlóan szerencsét/pénzt/egészséget ígérnek az X idő alatt Y emberhez való eljuttatásért. Sokakat bosszantanak az ilyen jellegű megosztások, üzenetek. *„A lájk, a lájkhajhászat a »lájk és írok«, »lájk és vélemény«, a »lájk és nem tudom, még mi van, csakhogy lájk legyen«. Ez. Meg mikor »oszd meg, vagy szerencsétlen leszel«, oszd meg, vagy ez a pénz kép, ha »megosztod, pénzhez fogsz jutni« az ilyen az ilyen baromságok hogy hogy, felmegy az agyvizem és nem mondom ki. De most komolyan. Meg tényleg, meg hogy »oszd meg, és segítesz a hajléktalannak, az afrikai menekülteken 10 forinttal«. Mert megosztod. Az ilyeneket. Ez engem... Meg üzenetben is ilyen, hogy »küldd el ezt 10 barátodnak«”* (107. alany). Egy fiatalokra jellemző lájkvadász, ismerkedős poszt, amikor az üzenőfalukra kitett szöveg nyomán lájkolóknak írják le személyes üzenetben, hogy mennyire tetszik nekik az illető külsőleg, belsőleg, valamint, hogy van-e esélyük arra, hogy párkapcsolatot alakítsanak ki. Sokan ezeket gyerekesnek, idegesítőnek tartják. *„Hát, engem egy dolog, ez a »lájk, és üzibe megy külső, meg belső, meg esély«... Ettől meg tudnám marni magam”* (75. alany).
- **túl intim helyzet:** Többen kiemelték azokat a képeket is, amelyek intim helyzetben, például fürdőkádban meztelenül, vagy ágyban fekvé készülnek az illetőről. Úgy vélik, hogy ezeknek a helye sem a Facebookon vagy az Instagramon van, így bosszantónak tartják ezek posztolását. *„Éppen benne ül valaki a kádba és csinálja magáról a képet”* (100. alany).
- **túl kihívó képek:** Az előzőhöz hasonlatos az, amelyet főleg lányok képe kapcsán emeltek ki, tudniillik sokan merész ruhában, merész pózban fényképezkednek, amely képeket sokak szerint ugyancsak nem a közösségi oldalakon kellene mutogatni másoknak. *„Hát, például mikor a lányok így túl sok mindent mutatnak már egy képen, az már számomra kicsit erős”* (15. alany). *„Lányoknál a nagyon kivágott felső”* (87. alany). *„Hát, manapság lányoknál szokás ez a villantás, hogy kiraknak majdnem mindent, például az szerintem elég durva”* (8. alany).

- párkapcsolat: az alanyok nagy része emelte ki a kérdés kapcsán a párkapcsolatok témakörét, amely kapcsán sokan képesek túlzásokba esni. Ezek egyik fajtája a válaszadók szerint, amikor túl intim, csak a párjukra tartozó szituációban fényképezkednek, majd meg is osztják azt. Ilyenek egyebek mellett a csókolózás közben, a félmeztelenül, vagy az egymáson készített képek. *„Szerintem a smárolós képek cikik”* (48. alany). *„Hát nekem például az, amikor a képen látszik, hogy így nincs rajtuk felül semmi”* (40. alany). *„Hát, én se szeretem az ilyen úgymond provokáló képeket, meg intim képeket, hogy most így fekszünk egymáson, ez van kint, így csókolóznak, úgy csókolóznak, tehát nem”* (43. alany). *„Hát, az ilyen intimebb képek, amiket így tényleg senkinek sem, amin nagyon egymásba vannak gabalyodva, mert tényleg van olyan, aki felrakja azokat is”* (42. alany). Ezen képek közül az egyik legszélsőségesebb fajta az ún. aftersex-selfie, amely, ahogy a neve is utal rá egy szex után készített, majd közösségi oldalon megosztott képet takar. *„De van egy fiú ismerősöm, aki hát, hogy mondjam... Feltöltött egy képet szex után a barátnőjével és odairta a kép fölé, hogy a »finomka után kicsi szívemmel« Szerintem ez már sok, és nem biztos, hogy erre valaki kíváncsi”* (56. alany). Más esetekben nem a képekkel van problémájuk a válaszadóknak, hanem azzal a komment- és posztáradattal, amely a párkapcsolatot kíséri, és amelyek célja folyamatosan az egész világ tudtára adni azt, hogy milyen érzésekkel tápláltatnak egymás iránt. *„Hát, amikor naponta kétszer kiírják egymásnak, hogy így szeretlek, úgy szeretlek”* (45. alany). *„Hát az is idegesítő, amikor állandóan »szeretlek«, ezt kell nézni állandóan, hogy ezt írják minden kép alá, meg mindenhova, meg szívecskék, elég sokan szokták”* (52. alany).
- érzelmi állapot megosztása: a Facebook néhány évvel ezelőtti újításaként a posztokhoz meg lehet jelölni az érzelmi állapotot, azaz ki lehet írni azt, hogy éppen milyen kedve van a poszt írójának. Sokakat bosszantanak ezek a kiírások is. *„És indokolatlanul valaki bejelöli, hogy most szomorú vagyok, és akkor most lehet, hogy egyébként a való életben tényleg szomorú, meg mit tudom én, szakított a barátjával, és az a legfontosabb neki, hogy ezt posztolja”* (49. alany). *„Hát, nekem is nagyon sokszor sok, pl. hogy megjelent ez, hogy milyen hangulata van az embernek, ettől frászt tudok kapni szabályosan, hogy most ilyen hangulatom van, most »örült hangulatomban vagyok«”* (43. alany).
- üzengetés: többen kiemelték, hogy sokan vannak olyanok is, akik a Facebook üzenőfalán keresztül próbálják rendezni a konfliktusaikat azáltal, hogy nyilvánosan szidják a másik felet. Ezekről a posztokról úgy vélik, hogy nem tartozna külső szemlélőkre, ezért tartják azt különösen bosszantónak. *„Nekem például van olyan, hogy az egyik ismerősöm írogatja, hogy »jajj, te nyomorék, hallottam mit mondtál a hátam mögött, csak egyszer lássalak meg«. Meg, hogy »örülök, hogy van témád rólam, hogyhogy csak az irigység*

beszél belőled», és akkor egy szívecske, meg ilyenek, aaaa, szörnyű” (43. alany). „A legjobb az ilyen ex barátnőket szidó posztok, hogy »dögölj meg te büdös k.rva«, meg izé” (48. alany). „Nekem igazából előző iskolámba volt ilyen osztálytársam hogy valaki összeveszett vele, akkor kiírta, hogy XY nagyon rossz meg hogy senki ne barátkozzon vele, másnapra meg már ki is békültek, tehát...” (21. alany).

- rossz helyesírás: vannak, akiket legjobban a helyesírási hibák idegesítenek a közösségi oldalakra feltöltött posztok kapcsán. *„Én egy kisvárosból jöttem... hát, vannak olyan emberek, akik nem túl tanultak, és mindenről van véleményük, és mindet le tudják írni, de nem helyesen. Ez a legrosszabb szerintem. Tehát ha van véleményem azt vagy magamban tartom, vagy ha annyira ki akarom adni magamból, akkor megtanulom helyesen leírni, vagy legalább utánanézek a szavaknak, és a ragokat nem írom külön, szóköz utána...” (56. alany).*

A mintába került válaszadók szerint tehát a közösségi oldalak túlzott használata a fent bemutatott formákban valósulhat meg. Mi az oka annak, hogy sokan bosszantó, túlzásba vitt módon használják a közösségi hálót? Vannak, akik szerint ezek a felhasználók egyszerűen unatkoznak, és így szeretnék magukra irányítani mások figyelmét. *„Erre csak annyit tudok mondani, hogy unatkozik, és feltűnési viselkedése van” (60. alany).* Mások szerint a figyelemfelkeltés oka a szeretethiány, azaz a közösségi oldalakon szeretnék azt a pozitív visszacsatolást megkapni, amelyhez offline nem jutnak hozzá. *„Mert szeretethiányosak. Szerintem szeretethiányosok, és ugyebár így akarják magukra vonni a figyelmet, hogy majd akkor ez tetszik az embereknek meg akkor ilyesmi” (46. alany).* *„Belső kényszer, valami pszichológiai, fel akarja magára hívni a figyelmet, mert otthon nem figyelnek rá” (36. alany).*

A fiatalok nagy része úgy gondolja, hogy a Facebookon megosztott képekkel, posztokkal, illetve a rájuk kapott lájkokkal a legtöbben az önbizalmukat szeretnék növelni. *„Ja, önbizalomhiányosak szerintem... Ettől majd megnyugszanak tőle, hogy mégse csúnyák, mégis szeretik őket” (78. alany).* Mások úgy vélik, hogy jobb színben szeretnék magukat feltüntetni, mint amilyenek a való életben. *„Hát ez nagyon sok minden miatt lehet. Hát pl. olyan is van, amikor, izé, a civil életben, a hétköznapi életben most így ez erős lesz, hogy egy senki az illető, és emiatt a közösségi oldalon szeretné megmutatni magát meg kiállni magát. Emiatt most a lányok már olyan képet tesznek fel, a srácok meg próbálnak úgy kedvezni mindenkinek, hogy hátha, illetve most azért is lehet, mert ő tényleg egy ilyen, olyan ember, aki szeretné bebizonyítani magának, hogy sok barátja van, igen, és aztán másoknak meg akarja mutatni, hogy ő mivel több, hasonló, tehát, hogy megfelelési kényszer” (51. alany).* *„Azt látom még sok emberen, hogy mindig Instagramra meg Snapchatre teszik ki, hogy hol vannak,*

vagy hogy éppen kivel, mit csinálnak, és hogy a külvilág felé fontosabb azt mutatni, hogy jól érzik magukat, mint tényleg megélni az adott helyzetet” (33. alany).

Ki kell emelnünk, hogy bár a mintába került fiatalok között ez nem elterjedt, azonban vannak olyanok – főleg celebek –, akik marketingeszközként használják a közösségi hálót, és emiatt posztolnak túlzóan sokat. *„Vagy lehet az is a motivációjuk, hogy, ugyebár, mert ezekből általában bloggerek is szoktak lenni, és ha elér, nem tudom, mennyi követőt, akkor kapnak valami finanszírozást is”* (46. alany).

A közösségi oldalak túlzott használata kapcsán érdemes annak veszélyeit is kiemelni. A fiatalok válaszai alapján az egyik veszélye abban rejlik, hogy tudattalan módon képes befolyásolni a regisztrálók testképét a tökéletesre retusált és filterezett képek által, ami miatt akár mentális betegségeket (bulimia, anorexia, szorongás, depresszió) is okozhat a felhasználóknak. *„Igazából én ilyen 14 évesen kezdtem el tumblr-özni, és szerintem nekem ahhoz, hogy én depresszióssá váljak, nekem az nagyban hozzájárult, hogy ilyen oldalakat néztem. De én ezt nem tudtam, hogy ez engem befolyásol és emiatt egy bizonyos kialakult bennem testképzavar, és nagyon kövérnek láttam magam, sose voltam kövér, de én annak láttam magamat, mert nem voltam olyan testfelépítésű, és akkor, mikor erre rájöttem, hogy én tőkre tudatos internetfelhasználónak tartottam magam, és konkrétan az internet miatt olyan tévképzeteim lettek, hogy ááá, és ez olyan rossz”* (48. alany).

A másik leggyakoribb probléma az internetfüggőség, amely leginkább a fiatalabb korosztály érinti (Galán, 2014). A fókuszcsoportokon a fiatalok az alábbi tényezőket emelik ki, melyek alapján függőségre lehet gyanakodni:

- folyamatos használat, kényszer
- gyakori posztolás
- elvonási tünete van, ha nem tudja használni
- úgy beszél, mint Facebookon (*„Nekem is volt már olyan ismerősöm hogy elkezdett nekem olyat mondani, hogy XD, tehát beszéltünk, és nem az, hogy nevetett, hanem mondja, hogy XD”* (9. alany).)
- lustaság
- ha a barátaival találkozik, akkor is nyomkodja
- nem építi a kapcsolatait offline

Demetrovics Zsolt (2007) definíciója szerint azokat a viselkedésformákat nevezzük szenvedélybetegségnek, amelyeket az egyén képtelen kontrollálni, és ezeket kényszeresen újra és újra végrehajtja, illetve amelyek a személyre (egészségére, pszichoszociális állapotára, társas kapcsolataira, munkájára stb.) és annak környezetére károsan hatnak. Betegségről

azonban csak abban az esetben beszélhetünk, ha a tevékenység a személy mindennapi életvitelére nézve kezd ártalmassá válni. A fiatalok által felsorolt tényezők tehát lefedik a szenvedélybetegség fogalmát, helytállóan definiálták azt.

A mintába került fiatalok közül többen saját magukat is internetfüggőnek titulálták, amelynek egyik fő oka az elvonási tünetek személyes megtapasztalása volt. *„Nálam tényleg nagyon komoly ez a telefonnyomogatás, bárhol vagyok, mindenhol nyomkodom, olyan rosszul érzem magam, ha nincs nálam, ilyen elvonás... Szó szerint, mint mikor nincs cigim. Ha nincs cigim, meghalok. Ha nincs telefonom, akkor még jobban meghalok”* (78. alany). A másik jelenség, amely kapcsán felismerte az egyén a problémáját, a kényszeresség volt. *„Én akkor éreztem, hogy már kicsit sok, amikor elmentem egy hétre nyaralni a barátaimmal. És előtte nem tudom, vagy 6 órán át tumblr-öztem, és beállítottam, hogy minden nap tegyen ki, nem tudom, hány posztot, hogy ne kövessenek ki, meg hogy aktív legyen folyamatosan. És akkor kicsit szégyelltem is magam, de egyszerűen nem tudtam ellene tenni, mert így kattogott az agyam, hogy Ūristen, így el fogok veszteni, nem tudom, 200 követőt, nem minthogyha az számítana amúgy valamit is az életben, csak úgy...”* (33. alany).

A közösségi oldalakra legtöbbször személyes információkat, fényképeket, az aktuális érzelmi állapotukat posztolják. Az idősebb generáció tagjai számára ezek a posztok sokszor furcsának hatnak, hiszen számukra nem megszokott az, hogy bárki számára láthatóvá tegyék a nyaralások alatt, randevú közben, esetleg ébredés után készült „no makeup” képeket, vagy a helyszínt, ahol éppen tartózkodnak. A közösségioldal-használat szélsőségeit, illetve hatásait elemezve érdemes arra is kitérnünk, hogy vajon hol a magánszféra határa a közösségi oldalakra felkerült posztok kapcsán a mintába került, Z generációs, közösségi oldalakon szocializálódó fiatalok szerint? Mi nem tartozik már a nyilvánosságra a véleményük szerint?

- külső/nem felismerhető helyszín: A helyszín kapcsán többen megjegyezték, hogy nem szerencsés az otthonukból feltölteni a képet, főleg, ha látszanak is a háttérben a berendezési tárgyak, hiszen ez egyrészt túl személyes is lehet, másrészt felhívhatja bizonyos személyek figyelmét a vagyontárgyakra. *„Nekem képek terén se fordul elő, hogy látszódik az egész szobám. Ha csinálunk képet, akkor az vagy tájnál, vagy utcán, vagy éppen otthon, de én azt nem szeretem ha azt látják hogy mondjuk milyen poszter van kint a falamon kirakva, vagy ilyesmi”* (99. alany). *„Hát a magánszféra határa az úgy mondván a magánélet is. Hogyha utazok, valahova az még belefér, de most hogy otthonról posztolgassak, hogy egyik szobában vagyok, a másik szobában vagyok meg ilyenek”* (107. alany). A lakás helyiségei közül a külön kiemelték a fiatalok az intimebbeket, így a fürdő- és hálószobát, mint olyan helyiségeket, ahonnan egy közösségi oldalra felkerült fotó már átlépné a magánszféra határát. *„A fürdőszobás dolgok, vagy például amikor épp*

ágyban fotózza le magát, mert pont felkel. Vagy például szerintem még az egy kicsit sértés, ha pont a házban fotózza le magát és valaki pont rajta van, aki nem akar” (58. alany).

- megfelelő öltözék: a magánszférába beletartozónak tekintik a megfelelő öltözéket is, így fontosnak tartják, hogy csak olyan képek kerüljenek fel az internetre, amelyeken nem meztelenek, félmeztelenek, vagy kihívóak. *„Nekem egyszer a barátomnak az apukája rakott fel képeket, a Balatonon voltunk, és én nem tudtam, hogy ő rakott fel képeket, utána néztem, hogy ilyen bikinis, meg ilyenek, gyorsan, amint tudtam, el is rejtettem. Ezt én olyan égőnek találom”* (99. alany). *„Hát, például aki lefényképezi magát, oszt kinn van az egész dekoltazs, meg minden, én biztos nem raknék ki ilyeneket, meg félpucéron, meg nem tudom, hogy, hát én szégyellném magam”* (12. alany).
- politika: két személy említette a téma kapcsán a politikát is. Úgy vélik, hogy a politikai hovatartozás már a magánélet határait súrolja, így nem osztanának meg olyan hírt vagy bejegyzést a közösségi oldalakon, amellyel ilyen irányú hovatartozásukra fény derülhetne. *„Én inkább ilyen politikai ügyekbe nem folyok bele”* (5. alany).
- túl személyes érzelmek: a fiatalok szerint a túl mély, személyes, és főleg szomorúsághoz kapcsolódó érzelmeknek, így a gyásznak vagy a szakítás utáni fájdalomnak sincs helye a Facebookon. *„Hát, mikor az érzelmeit kiírja, hogy »jajj, most elhagyott a barátom«, meg mit tudjam én, érted, az ilyeneket kiírja. Szerintem nem tartozik senkire se”* (76. alany). *„Vagy ha gyászol az ember”* (8. alany). Érdekeség, hogy ennek kapcsán csak negatív érzéseket emeltek ki, nem említették, hogy boldogságot okozó tényezőket (kisbaba születése, eljegyzés, házasságkötés stb.) is távol kellene tartani a közösségi oldalak világától.
- kisbabák: ketten vannak olyanok, akik szerint a kisbabák mindennapjairól készült képek már a magánélet határait súrolják, így azokat inkább nem kellene feltölteni a közösségi oldalakra. *„Ilyen unatkozó anyuka, hogy most alszik a kicsim, most etetünk, most nem tudom, elsőnek pisilt a bilibe, vagy nem tudom, ilyeneket sem. Tehát nekem ezek már nagyon magán”* (46. alany).
- bulizós képek: a magánszféra kereteibe a bulikban, sokszor illuminált állapotban készült képek se férnek bele egy fiatal szerint. *„Hát mondjuk, ha részeg lennék, azt ne híreszteljük már, azért így is elég kínos”* (43. alany).
- személyes adatok: a magánszféra kereteibe tartoznak sokak szerint a személyes adatok is, így például a születési dátum, a családtagok kiléte, vagy a személyes okmányok. *„Hát, például most így a koromat se rakom ki. Az a '95 az nincs ott, csak a hónap, nap, meg az ilyen indiszkrétebb dolgok azért nincsenek. Tehát, hogy ugye most már anyukám is fent*

van, ugye bejelölhetném, hogy ő az anyám, mert ugye a családban most már meg lehet jelölni, de most őt se fogom, mert hogy ezekre, úgymond, senkinek sem a dolga ez, hogy most ő az vagy sem” (51. alany). „Láttam olyan hülyéket, akik felrakják a bankkártyájukat. Hogy mit tudjam én, mert nekem is most lett az egyetem miatt bankkártyám, mert amúgy nem kellett sose. És volt egy olyan ismerősöm, fogja és így kirakja, hogy az első bankkártyám. És rajta van minden szám, minden...” (46. alany).

- párkapcsolat: a párkapcsolat kapcsán, ahogy a korábbiakban kitértünk rá, főleg az egymást átölélő, semleges helyen készült képeket tartják közösségi oldalra illendőnek, a testi kontaktusok más fajtáit már privát felhasználásra készült képeknek tartják csupán alkalmasnak.

A közösségi oldalak használatának jellemzése után az aktív felhasználói módok ismertetésével folytatjuk elemzéseinket.

10.2.8. Tartalom létrehozása, avagy az aktív felhasználói mód

Kutatások szerint (Preece – Shneiderman, 2009; Brandtzaeg et al., 2010; 2011) a digitális egyenlőtlenségek viszonyrendszere újabb típussal bővült az elmúlt években, köszönhetően a közösségi média terjedésének. Az új típusú egyenlőtlenségek az internetet aktívan és passzívan használók között alakultak ki. Passzív internetezők azok, akik az interneten szerzett információkat csak befogadják, míg az aktív használók létre is hoznak online tartalmakat, azaz posztolnak, bejegyzéseket osztanak meg, blogokat írnak, vagy akár kommentekkel fejezik ki véleményüket közösségi oldalakon, fórumokon stb. Az aktív használók nem csak magasabb arányban részesülnek az online kulturális tőkéből, azaz jobban képesek a webet tőkenövelésre használni (Ellison et al., 2007; Brandtzaeg et al., 2010), de az állampolgári részvétel több formája mellett is elköteleződnek (Brandtzaeg – Lüders, 2008).

Az aktivitás vizsgálatához kérdőív1 és kérdőív2 vonatkozó kérdéseinek leíró statisztikai elemzését használtuk, amelyeket a következő táblázatban ábrázoltunk.

A kérdőív1-re adott válaszaik alapján a kutatásban részt vevő debreceni fiatalok leginkább a közösségi oldalakon folytatnak aktív tevékenységet. Legnagyobb arányban magukról osztanak meg információkat, illetve hozzászólnak mások posztjaihoz. Utóbbi tevékenységből a fiatalok 7,9%-a marad ki, a többiek változó intenzitással kommentelnek, a legnagyobb arányban (33,3%) havonta egyszer vagy ritkábban. Míg a kérdőívekben 12,7% jelezte, hogy minden nap kommentel, addig a fókuszcsoportokon jóval nagyobb arányban számoltak be napi rendszerességű posztolásokról. Ennek az ambivalenciának a hátterében az

állhat, hogy írásban próbálták – akár maguk előtt is – leplezni, szépíteni a közösségioldal-használatuk intenzitását, azonban a néhány fővel végzett fókuszcsoporthoz már sokkal jobban megnyíltak, főleg, ha mások is hasonló gyakoriságú online tevékenységről számoltak be. A jelenség másik oka az lehet, hogy sokan nem a nyílt Facebook-üzenőfalon, hanem zárt csoportokban (pl.: osztályközösség, rajongói vagy hobbicsoporthoz) szólnak hozzá az ott megjelenő posztokhoz, amelyek csupán a csoporttagoknak láthatóak, így nem érzik azt, hogy nyilvánosan kommenteltek volna.

14. táblázat: A fiatalok aktív tevékenységének gyakorisága (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

	legalább naponta egyszer	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer vagy ritkábban	soha
blogírás	3,9%	1%	3,9%	8,7%	4,9%	77,6%
fórum, blog hozzászólás	4,9%	4,9%	15,5%	9,7%	23,3%	41,7%
közösségi oldalon magáról információt megoszt	14,7%	9,8%	4,9%	14,7%	37,3%	18,6%
közösségi oldalon hozzászól	12,7%	15,7%	11,8%	18,6%	33,3%	7,9%
közösségi oldalon közéleti kérdésben megoszt	1%	2,9%	3,9%	4,9%	17,6%	69,7%
közösségi oldalon közéleti kérdésben hozzászól	1%	3%	5%	5%	23,8%	64,2%
közösségi oldalon nem közéleti kérdésben megoszt	3,9%	9,8%	5,9%	16,7%	32,4%	31,3%
közösségi oldalon nem közéleti kérdésben hozzászól	1%	7,8%	6,9%	16,7%	30,3%	37,3%

Magáról a fiatalok négyötöde oszt meg információt az előkérdőív adatai alapján; 14,7%-uk legalább naponta kitesz valamit a profiljára, a legtöbben (37,3%) azonban csak havonta egyszer vagy ritkábban. A kvalitatív vizsgálatok szintén ettől gyakoribb intenzitást tártak fel. Az ebben megjelenő ambivalenciát úgyszintén a fent említett konformitással magyarázhatjuk.

Legkevésbé a közéleti kérdések kapcsán folytatnak aktív tevékenységet a közösségi oldalakon: mintegy kétharmaduk egyáltalán nem oszt meg (69,7%), vagy kommentel (64,2%) ilyen jellegű posztokat. Ezen eredmények a fiatalok életkori sajátosságaival is magyarázhatóak, hiszen a mintába került fiatalok nagy része a közoktatásban vesz részt, fiatalkorú, így ilyen irányú érdeklődéssel még nem rendelkezik.

Blogot a fiatalok csaknem negyede (22,4%, 24 fő) ír valamilyen gyakorisággal, a legtöbben (8,7%) havonta többször készítenek új blogbejegyzést. A fókuszcsoportos vizsgálatok során 15 fő mesélt a saját blogjáról. A diákok saját blogjait négy csoportra bonthatjuk: vannak, akiknek tumblr-jük van, vannak, akik személyes jellegű blogot írnak, mások hobbitevékenységükhöz kapcsolódóan vezetnek rendszeresen, míg vannak olyanok is, akik a kitalált történeteiket adják közre. A továbbiakban ezen blogtípusokat mutatjuk be részletesebben a fiatalok fókuszcsoportokon adott válaszainak felhasználásával.

- tumblr: a tumblr egy mikroblog-alkalmazás, amelyen mini blogbejegyzéseket (például videók, zenék, rövid bejegyzések) hozhatnak létre a felhasználók, valamint követhetik is egymást. Ennek köszönhetően a tumblr-blogok lehetnek téma nélküliek is, amelyeken a bejegyzések a felhasználó aktuális lelkiállapotát, érdeklődési körét tükrözhetik, tehát úgy működhet, mint egy közösségi oldal, csak sokkal zártabb közegben, ám a közösségi oldalétól hosszabb bejegyzésekkel. *„Hát igazából ez ilyen vegyes (...) mert tumblr volt. És arra mindenféle ilyen dolgokat, de inkább képeket. (...) Mindenféle képek, nem olyan személyes témájú”* (99. alany). Másrészt léteznek tematikus tumblr mikroblogok is, amelyek a „normál” blogok elvén működnek, azaz csupán egy témát járnak körül, így azok követői is legtöbbször olyanok, akik érdeklődnek egy adott téma iránt. *„Tumblr-n (...) 2 blogom is van, az egyik a személyes, amikor mindenkitől összegyűjtöm az kis sz.rokat, és akkor milyen kedvem éppen van, meg amit, de amúgy tök névtelenül vagyok kint csak, hogy keresztnév meg, hogy ennyi éves vagyok és aztán ennyi, és akkor minden hülyeséget kirakok. Meg van a fotós blogom, és akkor oda gyűjtöm össze, amiket én csinálok (...)”*(48. alany).
- személyes jellegű: a személyes blogok általában naplószerű bejegyzéseket tartalmaznak, vagy az ott megjelent posztok egy szubjektív, intraperszonális probléma köré összpontosulnak. *„Nekem régen elég mély lelki problémáim voltak, én depressziós voltam*

és akkor, amikor még ezzel nem voltam tisztában, csak sz.rul éreztem magam. Akkor nyitottam egy blogspotot, és akkor oda elkezdtem írni, de ilyen 12 éves koromtól. És így nemrég olvastam és olyanokat írtam, hogy Űristen, és akkor az arra volt jó, hogy nem tudtam még, hogy ezt hogy lehet másokkal megbeszélni, ezért kiírtam valahova, de lehet, hogy éppen mondjuk volt olyan, hogy teleírtam az egészet káromkodással, hogy mennyire sz.r az életem, aztán meg azt írtam, hogy jaj, tök szuperül érzem magam, vereseket írtam, meg ilyenek. Ezt így egy pár jó barátom tudta, és akkor ennek konkrét funkciója csak annyi volt, hogy nem akartam kimondani, mert nem tudtam, hogy ezt hogyan lehet, mert még nem álltam olyan lelki, érzelmi intelligenciaszinten, hogy ezzel tisztában legyek, hogy ezt máshogyan is lehet” (48. alany). Ezek a blogok olyan szerepet töltenek be, mint korábban a naplók, azaz az írást sokszor konfliktuskezeléshez, személyes feszültségek levezetéséhez használják a fiatalok. A másik szerepe ezen oldalaknak, hogy teret enged a hasonló problémákkal küzdő egyének találkozásának, akik így mintegy virtuális önségítő csoportként működve segíthetik egymást a problémáik megoldásában, vagy például kezelési módok megtalálásában.

- *hobbitevékenységhez kapcsolódó: a mintába került fiatalok közül a legtöbben valamilyen hobbitevékenységükhöz kapcsolódóan írnak blogot. Ez a hobbi esetükben legtöbbször valamilyen művészeti tevékenységhez (irodalom, zene) kapcsolódik. „Könyves blogot írok, aztán az így nekem elég sok időmet elveszi, de szeretem, mert elolvasok egy könyvet és így kiírom magamból” (47. alany). „Hát egyszer volt egy ilyen pár napos dolog, amikor elmentünk a zenekarral stúdiózni, és akkor ott az embereknek így adtunk magunkról jeleket folyamatosan, egyrészt vlog volt, tehát videóblog, másrészt meg azért írtunk is folyamatosan” (51. alany). Ezen túl gyakori a távol-keleti kultúrák iránti érdeklődés is. „A koreai divatról írok, meg amikor új jön és arról. Ugye nekik a zenei világ kicsit különleges, meg teljesen más, mint az amerikai vagy az európai és akkor így... Mangákat is bemutatok, írok róluk” (38. alany). „Animékkal foglalkoztam meg Japánnal, elég kedvelt volt, csak meguntam, így abbahagytam” (58. alany).*
- *kitalált történet/irodalmi blog: az irodalom iránt érdeklődők között találunk olyanokat is, akik saját írásaikat közlik egy blog keretein belül. „Hát én blogok terén olyan vagyok, hogy mindig újat kezdek, mert általában ilyen történetes blogokat írok, mert a saját életemről olyan furá lenne írni. Meg ugye az írás érdekel, és így mégiscsak több emberhez jut el az írásom, minthogyha a fiókom mélyén őrizgetném őket, és hát általában egyszerre csak egy blogot szoktam vezetni, és az ilyen történetes általában” (22. alany). „Hát igazából egy ilyen kitalált történet, mert, hogy láttam már több példát is, de hát nem is annyira kitalált történet, (...) hanem az én sztorim kicsit kiszínezve, meg egy kicsit*

átalakítva, hogy mégis, ha valaki ismer, és úgy olvassa, ne jöjjön rá arra, hogy hé, ez te vagy” (94. alany).

A kutatásban részt vevő diákok 19,3%-a olvas rendszeresen blogot a kérdőív2 elemzése alapján; az olvasók és az írók nagyrészt átfedésben vannak. A következő típusú blogokat, illetve vlogokat követik a fiatalok a fókuszcsoporthoz adott válaszaik szerint:

- **művészet:** sok fiatal érdeklődik a művészettel kapcsolatos blogok iránt. A válaszaik között az alábbiak jelentek meg: költészet (2), irodalom (2) könyv (1), kitalált történet (1), filmkritika (6), énekes (1), zenekar (1), fotó (1), street art (1), kortárs művészet (1), slam poetry (2). A művészetek közül a filmek iránti érdeklődés a legnagyobb, de sokan szeretnek irodalmi témában is olvasgatni, akár kritikákat, akár kortárs műveket, akár verseket. *„Én az egyik barátom verses blogját” (56. alany).* *„Meg egyébként azok is jók, amikor ilyen kortárs művészeket követünk, mer’ annyira szeretem, hogy megosztják, hogy mit csináltak, pláne, ha magyarok, akkor még el is mehetsz megnézni, hogy mit csinált... Külföldi, jól van, dán, de jó. Én is elmennék oda. De amúgy azokat is szeretem” (49. alany).* Egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek a slam poetrys események a diákság körében, így vannak, akik a blogjaikat is követik. *„Tumblr-en követek sok slam poetrys költőt, néha bár ne követném, mert olyan szomorúakat tudnak írni, hogy ó, ne, szegény, de rosszul érezheti magát” (48. alany).* Mint általában a fiatalok, a mintába kerültek is előszeretettel hallgatnak zenét, így természetesen a blogjaik követését is többen elindítják, hogy minél személyesebb jellegű információkhoz juthassanak a kedvenceikről. *„Ööö, én híres énekesnőket szoktam követni, például az Ella Eyre, aki így most jött fel, őt nagyon szeretem vagy a Rudimentalnak a másik énekesnője Anne-Marie, ők kicsit különlegesebbek. Mert én szeretem, én szeretem az ilyen elvontabb híres embereket vagy például most az a norvég vagy dán vagy svéd a nő, akinek van a Lean on című száma ő is eléggé beteg, őt követem még” (48. alany).*
- **online világ:** a Z generációsok érdeklődési körének fontos szeletét adják az online világgal kapcsolatos blogok. Ennek kapcsán legtöbben játékelemzésekre (4), női gamerekre (1), illetve a programozás (1) mikéntjére kíváncsiak. Bár a mintába került fiatalok között nincs különbség a nemek szerint a számítógépes játékok használatában, azaz mindkét nem tagjai között találunk olyanokat, akik fanatikus gamerek, a női játékosokat globálisan mégis csodálat övezi, ezért érdekesek az általuk indított blogok. *„Ilyen női játékosokat, őket főleg inkább azért, mert igazából így érdekel, hogy ők lányként hogyan élik meg azt, hogy jelentős szerepük van mégis egy ilyen játékvilágba komolyabban és így ezért érdekelnek ezek a dolgok” (47. alany).* A játékelemzéseket

leginkább olyanok követik, akik maguk is játszanak az adott játékkal, és így szeretnék az azzal kapcsolatos tudásukat bővíteni. *„Vagy vannak a gamer fiúk, akik ilyen játékokat. Ők például. Én, én azokat nagyon szeretem. Így viccesek. Meg sok olyan dolgot mondanak, amit így alaptól nem tudnék, és így úgymond folyamatosan bővül a tudásom. Vagy olyan szavakat használnak, amiket úgy ellopok úgy tőlük. Hogy jó, hát akkor ez így elég menő, Meg hogy így tényleg hasznos. És azt úgy szeretem”* (101. alany).

- testi-lelki egészség: a Z generációs fiatalokra jellemző, hogy tudatosan élik az életüket (Tari, 2011), így sokan követnek közülük a testi-lelki jól-léttel kapcsolatos blogokat. Vannak, aki egészségügyi problémák kapcsán tájékozódnak (2). *„Én egyet, volt, hogy követtem egyszer, de az a saját bolondságom miatt volt, tehát disszociatív identitászavar, ha esetleg mond valakinek valamit, ööö volt egy ilyen srác, aki ezzel élt, volt azt hiszem öt vagy hat személyisége, és, ööö, együtt írtak egy blogot, azt olvastam egy ideig”* (32. alany). Többeket érdekel a helyes életmód (2), a divat, szépségápolás (5), valamint a frizurák készítése (1) is. *„Hát így igazából nekem tesóm is meg én is nagyon szeretek ilyen hajas dolgokat, és Amerikába nagyon sok blogger van, aki így szinte minden nap feltesz egy új fonástípust vagy ilyen dolgokat. Inkább ilyeneket”* (40. alany). *„De tényleg, úgyhogy most én olyanokat szoktam követni, meg ezek a divatblogok, amiket mondtam, meg nem olyan fura divatblogok amik vannak, ezek a kis mainstream valamik, azokat nem szoktam követni, mert nekem az nem tetszik”* (49. alany). A párkapcsolatok működése (1), valamint a személyiségfejlesztés (1) iránt is érdeklődnek néhányan a mintába került fiatalok közül.
- egyéb hobbi: a fiatalok közül néhányan a hobbijaik, érdeklődési köreik kapcsán olvasnak blogokat. Ezen hobbik közé tartozik az utazás (1), a gót szubkultúra (1), a kedvenc sorozataikkal kapcsolatos teóriák (1), a lakberendezés (1), a kézműves tevékenység (1), a tudomány (1), illetve az extrém sportok (1). *„Igen, van egy-két blog, amit követek, például amit így rendszeresen szoktam az a Shadow and light, az a neve, ez egy nagyon jó gót blog, ami már évek óta működik”* (18. alany). *„Hát például, hát én szeretem a lakberendezést is újabban, nagyon jó dolog, rájöttem, hogy nagyon érdekes, olyan gyönyörű tapéták vannak”* (49. alany).
- személyes vlog/blog: 7 olyan fiatal van, aki valakinek a naplójellegű bejegyzéseit vagy videóit követi, ezzel is betekintve az adott személy életébe, problémáiba. *„Nekem van egy ismerősöm, aki blogot ír, és én az ő írásait szoktam elolvasni”* (44. alany).

A mintába kerültek több mint fele (58,3%) szokott bizonyos időszakonként hozzászólni blogbejegyzésekhez vagy fórumos topikokhoz.

Ezen adatokból láthatjuk, hogy a fiatalok aktív tevékenységet leggyakrabban a közösségi oldalakon végeznek. A fő online tevékenységüket a közösségi oldalakon való jelenlét jelenti (87,5%-uk használja az utókérdőív adatai alapján), amelyeket egyformán használnak mindannyian kulturális tőkétől, iskolatípustól függetlenül. A következőkben a fókuszcsoporthoz kapott válaszok alapján jellemezzük a fiatalok közösségi oldalakon folytatott tevékenységét, valamint azt is megvizsgáljuk, hogy milyen hátrányuk származhat a mai világban abból, ha nem regisztrálnak ezen oldalakra.

10.2.9. Tabuhelyszínek a használatban

Az internet használata kapcsán az autonómia vizsgálatokor térünk ki bővebben arra, hogy hol interneteznek leggyakrabban a fiatalok. Érdekes megvizsgálni, hogy mik azok a helyek, ahol viszont nem vennék elő az okostelefonjaikat, melyek tabuhelyszínek számítanak. A fókuszcsoporthoz az alábbi válaszokat adták iskolatípusonként lebontva, a gyakoriságot is ábrázolva:

15. táblázat A fiatalok által tabuhelynek ítélt helyek, ahol nem használják telefonjaikat (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • templom (5) • temetés (3) • színház (3) • munkahely (3) • mozi (3) • társaságban (2) • vizsga (2) • hivatalos hely (1) • otthon, asztalnál (1) • párjánál (1) • konferencia (1) • előadás (1) • randevú (1) • kutyasétáltatás (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • templom (3) • otthon, asztalnál (3) • színház (2) • temető (1) • orvosi rendelő (1) • edzés (1) • iskolai ünnepség (1) • mozi (1) • kórház (1) • személyes beszélgetés közben (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • temetés (2) • rendezvény, előadás (2) • orvosi rendelő (2) • párjánál (2) • templom (1) • hivatalos hely (1) • társaságban (1) • matekóra (1) • iskolai wc (1) • nagymamánál (1) • családi programon (1) • idősek körében (1) • mozi (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • hivatalos hely (1) • kóruson (1) • buszon (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • családi program (3) • hivatalos hely (2) • temetés (1) • mozi (1)

Láthatjuk, hogy a leggyakoribb tabuhelyszínek a szakrális helyszínek, a templom (9), és a temető/temetés (7), valamint a különböző kulturális rendezvények, mint a mozi (6), a színház (5), valamint egyéb ünnepek, rendezvények, konferenciák, hivatalos helyek számítanak. Ezeken a helyeken érzik a fiatalok, hogy nem illik használni a telefonjaikat.

Ezekon kívül többen említették, hogy kevesebbet használják a telefonjaikat a párjukkal és a családtagjaikkal (pl. közös étkezés közben, nagyszülő meglátogatásakor vagy egyéb programon), azonban ezek nem számítanak tabuhelyszínek, egyszerűen csak megfelelnek a telefonjaikról, vagy kiemelik, hogy kevesebbszer veszik elő azt bizonyos okok miatt.

Ha csoportosítani szeretnénk a fiatalok által tabuként megjelölt helyszíneket, akkor két kategóriát alakíthatunk ki: a belső, illetve külső nyomásra kialakuló tabuhelyeket.

- Az első kategóriába sorolhatjuk a **belső meggyőződésből** fakadó tabuhelyszíneket, azaz azokat, ahol a fiatalok saját maguk, belső elhatározásra döntenek el, hogy nem szeretnék elővenni a telefonjaikat. Ezek közé tartozik a templom, a temetés, valamint a párjaikkal, barátaikkal töltött idő is. Ezen tevékenységek közben olyan intraperszonális folyamatok zajlanak sokukban, amelyeket nem szeretnének megzavarni az online világgal. „*Templomban. Oda nem. Hát mert viszonylag sűrűn járok templomba, mert keresztények vagyunk, és én szeretek templomba járni, és ott teljesen, sőt van, hogy nem is viszem. Meg van egy kiskutyám, és mikor őt sétáltatom, akkor sincs nálam sose, csak este, mert 10-kor le szoktam vinni, mert akkor kell, de akkor se szeretem, mert nem az, hogy azt nyomkodom, hanem sétálok, gondolkozok*” (46. alany). A másik ok, hogy fontosnak tartják megélni a pillanatot, azokat a közös élményeket, amelyeket a barátaikkal, párjukkal töltenek. „*Nekem, én például azt sem szeretem, hogyha, hogyha például a párommal vagyok, akkor például elmegyünk együtt enni vagy csak kocsikázunk. Akkor is, nem, az az idő az övé, és akkor tényleg az övé*” (103. alany).
- Vannak viszont olyan helyszínek, amelyek **külső nyomásra** alakultak tabuhelyekké. Ilyenek például az előadások, konferenciák, vizsgák, hivatalos helyek, de bizonyos esetekben a családdal töltött időt is ide lehet sorolni. Ennek egyik fajtája, hogy valaki megtiltja az egyénnek az okostelefon használatát. „*Ebédnél, vacsoránál nem szeretik a szülők, hogy előveszem. Van, hogy elveszik vagy rám szólnak, de általában el szokták venni ilyenkor, ha észreveszik*” (21. alany). „*Mamánál, mert mama utálja, amikor a telefont nyomkodom*” (79. alany). Vannak viszont olyan helyzetek is, amikor csupán az illendőség, vagy a társadalmi normák miatt számít egy helyszín tabuhelyszínek, tehát nem valaki tiltása, hanem a közmegállapodás vagy társadalmi nyomás miatt nem veszik ott elő az okostelefonjaikat és használják az internetet. „*Én református iskolába jártam, templom is*

így szoba jöhet tehát, bár sokan elővették, meg vizsgák egyértelmű, tehát van azért egy úgymond, ööö sok helyzet van, tehát az illem szerint, ahol nem kell, ott nem, egyértelmű” (51. alany). „Mozik, a színház, ahol mondják is, hogy kapcsoljuk ki. Akkor igen, ha van utasítás, lehet órán is, lehet, ha mondaná a tanár óra elején, hogy ne vedd elő a telefont, tényleg nem veszem elő” (43. alany). A külső nyomásra megvalósuló tabuhelyszín harmadik típusa a busz esetében valósul meg, amikor az egyén azért nem veszi elő a telefonját, mert fél attól, hogy ha valaki meglátja, hogy milyen eszköze van, akkor utána ki fogja rabolni.

Kiemelendő, hogy egy kivétellel a fiatalok nem említették az iskolai tanórákat a tabuhelyek között, tehát az iskola nem tekinthető belső meggyőződésből tabuhelynek, viszont a külső kontroll kapcsán sem emelték azt ki, így kijelenthetjük, hogy az oktatási intézményekben ezek alapján rendszeresen használják a telefonjaikat.

A következőkben ezért megvizsgáljuk, hogy milyen tevékenységeket végeznek a fiatalok napközben, tanórák alatt az okostelefonjaikkal.

10.2.10. Iskola mint tabuhelyszín, avagy „illegális” tanórai internethasználat

Azon túl, hogy a tabuhelyek között nem említették az iskolát, az internet előtt töltött magas óraszám is megerősíti azt, hogy a mintába került fiatalok többé-kevésbé egész nap használják az okostelefonjaikat, tehát még az iskolában is, hiszen másképp nem lehetnének online-ak tíz, vagy akár még több órát. Érdeemes tehát megvizsgáljunk, hogy milyen céllal veszik elő okostelefonjaikat az iskolában.

A kérdőív2 statisztikai elemzése alapján szignifikáns összefüggést találhatunk (Khintégyzet próba, $p < 0,05$) az iskolatípus és az iskolai használat között; leggyakrabban az egyetemisták (82%) interneteznek az iskolában, őket követik a gimnazisták (27,3%), a szakiskolások (21,4%), majd a marginalizálódó gyerekek (18,8%). Mi az oka annak, hogy az iskolában, tanórákon is használják a telefonjukat, illetve a mobilinternetet? Milyen tevékenységeket folytatnak leggyakrabban az okostelefonjaikon tanítási időben? A következőkben a mintába került fiatalok fókuszcsoportokon adott válaszai alapján ezekre a kérdésekre keressük a választ.

Elmondhatjuk, hogy a fiatalok nagyobb hányada használja napközben a telefonját, mint akik nem. Az egyetemi oktatók, pedagógusok hozzáállása vegyes, van, aki szigorúan elvárja, hogy a táskában legyen a telefon – ez a ritkább –, és van, aki engedi, illetve nem szól érte, hogy az asztalon van a fiatalok előtt. Pedagógusfüggő az is, hogy szól-e az órán

folytatott telefonozásért, vagy nem. *„Szerintem ez nagyban tanárfüggő. Hogyha a tanár megengedő, meg olyan, hogy mint a lektorunk, hogy nem szól ránk, (...) meg ránk hagyja a dolgokat, akkor újra és újra elő fogják venni a telefont, mert megengedő. De ha elveszi, mint XY néni például, ő azonnal elveszi, és volt olyan, hogy csak óra után... vagy órák után adta vissza, és most már nem is igazán merik elővenni a telefont”* (17. alany).

A kutatásba bevont fiatalok között tehát kisebb arányban vannak jelen azok, akik egyáltalán nem használják tanórákon a telefonjaikat. Ennek egyik oka az, hogy nem szeretik, hogy elvonja a figyelmüket az órán elhangzottakról. *„Én annyira nem szoktam. Ha már beülök órára, akkor már legalább figyeljek oda”* (49. alany). Mások pedig leginkább a pedagógus felé tanúsított tisztelet miatt nem használják. *„Én órán nem szoktam, mert kulturálatlan dolog”* (18. alany). Illetve vannak olyanok is, akik bár használják, azonban csak szünetben veszik elő azt.

Az iskolában, tanórán folytatott telefonhasználatnak három fő okát különböztethetjük meg: az unalom vagy érdektelenség miatti szórakozás, a tananyag elsajátításához szükséges használat, illetve a puskázás. A következőkben ezek jellemzőire térünk ki.

- unalom: ez az órai telefonozás leggyakoribb oka. Ennek háttérében állhat az is, hogy az idősödő pedagógusok nem megfelelő eszközökkel próbálják a Z generációs fiatalok figyelmét felkelteni, a megszokott, frontális oktatás eszközkészletét használják az interaktivitáshoz szokott diákokon. *„De például, nem használom akkor, amikor mondja a tanár az anyagot és írni kell vagy figyelni kell, akkor nem. Igazából csak akkor, ha igazából nincs értelme annak, amit épp csinálunk”* (105. alany). Ezen túl meg kell említenünk azt is, hogy a fiatalok számára annyira természetes az egész napos online jelenlét, hogy a tanóra idején sem bírják ki az eszközeik használata nélkül, nem akarnak kimaradni a közösségi oldalak történéseiből. Ahogy korábban kitértünk rá, már a 8 éveseknél is a „kimaradás érzését” kelti az, ha otthon marad a telefonjuk (Tari, 2011), ugyanezt élhetik át a fiatalok, amikor nem használhatják a közösségi oldalakat. *„Hát gondolom ők is unatkoznak. Meg őszintén szólva, szerintem ők se tudják, miért. Tehát ez az embernél csak egy ilyen függőséget okoz. És ez így kialakul bennük, hogy jó, ha unatkozom, akkor nem csak ők, hanem én is, nem megpróbálok figyelni vagy elgondolkozni, hanem az a legkézenfekvőbb, hogy előveszem, és ott úgyis történik valami, ott úgyis van valami, ami leköt. És akkor ez. Vagy nem tudom, lehet, valakiben vannak ilyen ingerek, hogy le ne maradjon valamiről és akkor azért nézegeti állandóan. Vagy így szeret mások után jól informálódni, és akkor azért, de szerintem a többség ez, hogy unatkozik, és akkor ott úgyis van valami”* (46. alany). Ehhez kapcsolódóan meg kell jegyeznünk, hogy vannak olyanok is, akik – bár a dolgozatnak ez nem témája, így annak

mérésére sem tér ki – a gyakori használat miatt nagy valószínűséggel internetfüggővé váltak, így a telefon használata esetükben kényszeres, annak hiánya elvonási tünetekhez vezethet. *„Muszáj, hogy itt legyen, hogy lássam. Muszáj egyszer válaszolnom. Hiába élvezem az órát, muszáj egyszer legalább válaszolnom”* (104. alany). *„Nekem is az, mindig előttem van, vagy a füzetem alatt. XY tanár úr minden órán tesz megjegyzést, hogy az élő példája vagyok a függőségnek”* (101. alany). Más esetekben a tantárgy miatti érdektelenség, illetve a tárgy haszontalanságának érzete, illetve az ezzel járó unalom miatt használják tanóra közben az okostelefonjaikat. *„Meg ha mondjuk tényleg olyan óra, amit nem is nagyon szeretünk, meg én tudom, mivel szeretnék továbbtanulni, és mi az, amire úgy érzem, nem lesz szükségem és nem érettségi tantárgy, akkor azon például híreket olvasok, vagy az emailjeimet megnézem, ilyenek”* (24. alany). *„Nem, tehát egy rajzóra, ami engem kevésbé érdekel, hát, akkor lehet, hogy vannak érdekesebb dolgok is, mással beszélgetni vagy ilyenek, de az ilyen fontosabb órákon nem szoktam”* (16. alany). Ilyen esetekben elmondható, hogy leggyakrabban az internet szórakoztató tartalmait használják (lásd: 15. táblázat); így chatelnek (41 fő), különböző közösségi oldalakon (Facebookon, Instagram, Snapchat) vannak fent (35 fő), vagy egyszerűen csak játszanak (13 fő). A szakiskolában és az egyházi általános iskolában – utóbbiban a telefon használatának állandó tiltása ellenére – említették, hogy zenét is szoktak hallgatni órán. *„Hát, van olyan tanár, amelyik megengedi, hogy félfüllel, vagy halkán hallgasson úgy, hogy más ne hallja, valakit viszont zavar is”* (12. alany). Ezen túl gyakran előfordul, hogy fotózzák egymást (6 fő), híreket, emaileket, vagy egyéb internetes oldalakat (2 fő), például 9gag-et (1 fő) nézegetnek.

- Az unalom és érdektelenség mellett a másik tényező, ami miatt előveszik a fiatalok óra közben az okostelefonjaikat, az az, hogy utánanézzenek valaminek, ami az órai tananyag kapcsán érdekli őket, vagy esetleg kérdésként merül fel bennük. *„Van olyan, hogy valami fogalmat nem értek, és annyira benne van a tanár, hogy nem akarok belekérdezni, akkor gyorsan rákeresek, és máris tudom”* (48. alany). *„Hát van egyszer az, amikor mondanak egy szót a tanárok, és bizonytalanság van, és feljött szóba, hogy az Eiffel-torony melyik világkiállításra készült, és akkor megnéztük. Vagy esetleg szavaknak szoktunk utánanézni nyelvi órákon”* (24. alany). *„Órán, én angolon totálisan szótár. Hogyha jog van, vagy bármi olyan tantárgy, ahol felmerül egy kérdés és frusztrál, hogy nem tudom, akkor rögtön rákeresek, arra, hogy hogy van. Vagy képeket nézni a témával kapcsolatosan, hogy ugye jobban megértsem, mert én elég vizuális típus vagyok”* (101. alany). A tananyaghoz kapcsolódó használat folytán ki kell emelnünk, hogy van olyan tanodás fiatal is, aki matekórán az okostelefonjára letöltött számológép alkalmazással számítja ki

az órán kiadott számítási feladatok eredményeit, tehát nemcsak a magasabb státusú iskolákban jellemző ez a fajta tevékenység, hanem az okostelefon képes más drága eszközöket (pl. tudományos számológép) helyettesíteni, és ezzel a fiatalok segítségére válni.

- A harmadik tevékenységtípus, ami miatt órán is használják a telefonjaikat, az a puskázás. A fiatalok válaszaik szerint a kézzel írt puskák helyett a puskázni akarók szinte mindegyike a telefonját használja segédeszközként. Vannak, akik lefotózzák vagy leírják a dolgozatra adott válaszaikat, és azt küldik szét mindenkinek. „*Hát nálunk van olyan... Van, aki így rendszeresen leírja a válaszokat, így elküldi telefonon*” (28. alany). Olyan is van, aki az interneten próbál utánanézni a dolgozatban feltett kérdésnek. „*Egyszer kiírtam a wikipédiáról az irodalom dolgozatot, hát nem észrevette a tanár?!?*” (78. alany). Az IKT-eszközök és az internet terjedése tehát nemcsak a tanulási szokásokat és az iskolai elvárásokat változtatta meg, hanem a puskázási szokásokat is befolyásolja.

A kutatásba bevont fiatalok szerint a tanáraik reakciója a tanórai használatra széles skálán mozog. Van olyan, aki figyelmen kívül hagyja, van, aki rászól – adott esetben többször is – a fiatalokra, van, aki elveszi a telefont, és olyan is, aki szaktanári figyelmeztetéssel büntet.

16. táblázat: A fiatalok iskolai okostelefon-használatának céljai iskolaidőben (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • chat (18) • Facebook (9) • Instagram (4) • órai anyaghoz keres (4) • szótár (2) • e-mail (3) • idő (2) • játék (1) • menetrend (1) • 9gag (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • chat (11) • Facebook (8) • fotózás (5) • játék (4) • órai anyaghoz keres (3) • puskázás (3) • szótár (2) • hírek (1) • e-mail (1) • Instagram (1) • Snapchat (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • chat (10) • Facebook (5) • puskázás (5) • játék (3) • órai anyaghoz keres (2) • zenehallgatás (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • játék (3) • telefonálás (2) • internetezés (2) • Facebook (1) • chat (1) • zenehallgatás (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Facebook (5) • puskázás (3) • játék (2) • Instagram (1) • számológép (1) • fotózás (1) • órai anyaghoz keres (1) • chat (1)

Ha az órán, „illegálisan” végzett tevékenységeik alapján vizsgáljuk őket, akkor a 16. táblázat alapján kijelenthetjük, hogy a különböző típusú iskolákba járó fiatalok internethasználatának célja alapvetően megegyezik: szórakozásra épül. Ennek oka, hogy leggyakrabban a chatelésre, játékokra és közösségioldal-használatra veszik elő a telefonjaikat

órán. Az egyetemre és gimnáziumba járók iskolai online tevékenysége annyiban tér el, hogy gyakrabban használják tökenövelésre (pl. hírolvasás, szótár használata), valamint ott az is előfordul, hogy a tanár tudatosan vonja be az okoseszközöket (okostelefon, tablet) az óra menetébe, és az internet használatára építve végeztet el bizonyos feladatokat. „*Ma pont a mobilokról tanultunk németen, (...) és hát, mindenki megmutatta a mobilját, és (...) néztünk videókat, meg szelfiztünk órán és úgy írtuk ki a szavakat, amiket meg kell tanulni*” (36. alany). Az okoseszközök bevonása az oktatásba tehát elenyésző mértékű, inkább esetleges, mint tudatos döntés a pedagógus részéről annak ellenére, hogy kutatások (Antaliné Miss, 2017; Novák, 2017) szerint a szülők és diákok nagy része is üdvözlőné a tanórai használatot. A tanórához kötött, órai anyag feldolgozását segítő okostelefon-használat vizsgálatok szerint fokozza a diákok motiváltságát (Lovászová – Michalicková – Cápáy, 2015) és jobb eredményeket is érnek el azokhoz képest, akik ilyen eszközök nélkül tanultak (Bidaki – Fatemeh – Ayati, 2013).

Érdekeség, hogy bár az egyházi általános iskolában tiltott a telefon bármilyen használata tanítási időben (lyukasórán vehetik csak elő), ott is többen vannak, akik titokban mégis előveszik azt, leginkább a mellékhelyiségekben, a tanórák közötti szünetekben. „*Általában a vécében szoktam használni telefonálásra, és amikor nem figyelnek, akkor pedig netezésre*” (64. alany). Az egyházi általános iskolába járó diákok egy része üdvözlő az iskola vezetésének a telefonok tiltására vonatkozó döntését, mert érzik azt, hogy ezáltal javultak az interperszonális kapcsolataik, ugyanis több időt töltenek egymással és beszélgetésekkel a szünetekben emiatt. „*Régen lehetett (használni – G.A.), és akkor nem nagyon beszélgettek a diákok. (...) szünetben nem mindenki a telefonját nyomkodja, hanem beszélgetnek a diákok*” (62. alany).

A legtöbb fiatal kapcsolattartásra, illetve szórakozásra használja az internetet iskolaidőben. Előbbi háttérben a megváltozott interperszonális kapcsolatok is állhatnak (Tari, 2011), azaz ennek a generációnak már annyira átalakultak a kommunikációs szokásai, hogy teljesen természetes számukra az online életmód, és az, hogy bármikor elérhetnek bárkit. Tari (2010) ennek kapcsán kiemeli, hogy az instant kommunikáció egyik sarokköve, hogy az egyén azonnal megszabadulhat az őt ért stresszhelyzettől azáltal, hogy rögtön kiírja magából, amire a fogadó féltől kész helyzetmegoldást kaphat. Ennek következtében az egyéneken feldolgozatlanul futnak át a vele történt események, nincs idő annak végiggondolására, feldolgozására, az önreflexióra.

Ezt támasztják alá a fókuszcsoportokon adott válaszaik is. 78,5%-uk használ rendszeresen azonnali üzenetküldő alkalmazásokat, de a fókuszcsoportokon elmondott feleleteik alapján is rengeteg időt töltenek online beszélgetéssel, sokan még napközben,

iskolában is használják, ahogy arra korábban kitértünk. Vajon mennyiben alakította ez át a kommunikációs szokásaikat? Maradt-e olyan téma, amely még nem került be a chat-beszélgetések világába, és továbbra is inkább személyes találkozó keretein belül beszélnek meg? A következőkben összegyűjtöttük azokat a témákat a fókuszcsoportok alapján, amelyeket szívesebben beszélnek meg személyesen, mint írásban.

- családi ügyek: vannak, akik a családi problémáikat, családi ügyeiket nem írják ki magukból internetes beszélgetés közben. *„Akárkinek megmutathatja, tehát pl. akármilyen, pl. családi ügy, ami nem tartozhat másra, és akárki megnézheti a telefonba vagy akármi, akinek el akarom mondani, elmondom szóba, de amúgy nem”* (105. alany).
- lelki probléma, konfliktus: a családi problémákon túl a személyes problémákat is inkább személyesen preferálják megbeszélni. Ilyen jellegű problémák közé tartozik a gyász, a személyes konfliktus is. *„Ilyen, ilyen tragikus helyzet történt, pl. ha meghal valakinek valakije, akkor az inkább személyesen beszélném meg vele”* (9. alany). *„Hogyha valami probléma vagy veszekedés van, az inkább sokkal jobb szemtől szemben. Mert akkor látod a másikat a reakcióját”* (57. alany). *„A problémák, a konfliktus én ezeket nem szeretem, pont hogy ezért mert még jobban félre lehet siklani”* (100. alany). *„Amikor most szerdán megtudtam, hogy nagypapámat már nem tudták megmenteni, akkor annyi volt, hogy barátnőmnek nem bírtam leírni Messengeren, hanem mondtam, hogy hívjon fel, mert vele nem tudok találkozni, mert Balatonon lakik, és akkor azt úgy mondtam el neki, mert az nem bírtam volna leírni. Inkább elzokogtam telefonba, de nekem papa emléke olyan szent, hogy nem bírnám Facebookon leírni”* (34. alany).
- füvezés: két esetben említették, hogy nem írják le az online világban a droggal, főleg fűvel kapcsolatos történeteiket sem. *„Én nem mernék Facebookon mondjuk füvezésről beszélni. Bennem van a félsz, hogy ezt azért le tudják valahogy csekkolni, és hallottam is olyat, hogy valaki így bukott le, és ezt azért nem”* (54. alany).
- örömhír: néhányan nem azonnal osztják meg barátaikkal az örömhíreket online, hanem várnak a következő személyes találkozóig, hogy élménydúsabban tudják elmesélni azt. *„Valamit nagyon el szeretnék mesélni az egyik barátnőmnek, és tudom, hogy leírva úgysem ugyanúgy fog átjönni neki, mint ahogy én el szeretném mondani neki, így inkább megbeszélünk egy időpontot, amikor tudunk találkozni, és el tudom mesélni neki ugyanolyan élvezettel, mint ahogy átéltem azt”* (16. alany).
- személyes vélemény másokról: vannak, akik nem szívesen alkotnak negatív véleményt másokról írásban, mert félnek attól, hogy az visszajuthat az illetőhöz. *„Én nem szeretem kibeszélni az embereket Messengeren, mert volt már olyan, mondjuk nem velem, hanem egy közeli barátnőmmel, hogy bosszúból valaki feltörte a Facebookját és kinn volt, hogy*

az osztálytársukról mit beszéltek a többi barátnőjével. És így az eléggé visszatart attól, hogy tényleg, ha valakivel összeveszek, vagy valami, akkor majd kirakja, hogy én x-ideje mit mondtam másokról. Szóval tényleg csak élőben nyilvánítok rossz véleményt” (33. alany).

Látható, hogy néhány olyan téma van, amelyet nem szívesen beszélnek meg a fiatalok chaten, hanem inkább személyes találkozókra tartogatják őket. Ennek oka, hogy egyrészt a beszélgetés személyesebb formáját preferálják, másrészt félnek a visszaélésektől, azaz attól, hogy valaki a beszélgetést lefotózva megpróbál ártani neki. *„Nekem is egy csomó ilyen screenshotom van más emberekről, tehát én is tudom magamról, hogy gáz vagy nem, de én is lementem az olyan beszélgetéseket, amiről úgy gondolom, hogy ezt meg kellene őriznem, és tudom, hogy más is ugyanezt csinálja. Tehát nem akarom utána meg vizontlítani, hogy mit mondtak erről meg arról” (33. alany).* Többen úgy vélik, hogy a közösségi oldalakon folytatott beszélgetéseket le lehet „hallgatni”, így adott téma esetén (pl. füvezés) számíthatnak akár rendőrségi következményre is. *„Hát ezen, hogy chaten mit beszélek, nem nagyon aggódom, mert ugyanúgy le lehet hallgatni, meg hívásokat is ugyan úgy le lehet hallgatni, (...)” (29. alany).*

Ezek a válaszok egy általános bizalomvesztésről árulkodnak. A bizalom az emberek közti kapcsolatok egyik legfontosabb eleme, a társadalmi integráció egyik formája (Csepeli és mtsai, 2004). Ságvári (2012: 65) kiemeli, hogy *„egy magas szintű bizalommal jellemezhető közösségben jóval nagyobbak az együttműködés és a kommunikáció lehetőségei, a hálózat sűrűbb, az alkotó energiák áramlása akadálytalanabb. A bizalom hiánya ugyanakkor a társadalmi tőke erodálódásához vezet, amelynek végeredménye az izoláció, atomizáció, a szervezetek felbomlása (vagy éppen ki nem alakulása), a kommunikációs csatornák „eldugulása”, összességében pedig az emberi kapcsolatok hanyatlása”.* Ezeknek a jeleit láthatjuk a fenti válaszokban is. A chatbeszélgetések szinte átvették a személyes beszélgetések helyét a fiatalok kommunikációs szokásai között, ám ez a forma egy nagyfokú bizalmatlansággal is párosul; nem mernek bármit leírni – annak ellenére, hogy élő szóban elmondanák azt a beszélgetőpartnerüknek –, és folyamatosan tartanak a visszaélésektől. Az egyik legfőbb oka tehát nem a chatalkalmazások személytelensége annak, hogy bizonyos témákat nem hoznak ott fel, hanem a bizonytalanság, a félsz, ami óvatossá, bizalmatlanná teszi egymással és magával a programmal szemben is a fiatalokat. Ahogy Ságvári (2012: 65) rávilágít, *„a bizalmatlansággal terhelt kapcsolatokban a gyanakvás válik a domináns attitűddé”.*

Ebben a fejezetben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek második dimenzióját, az internethasználat céljában és tartalmában rejlő különbségeket elemeztük. Kitértünk arra, hogy

milyen tevékenységeket végeznek a fiatalok online, és hogy ezeket mi befolyásolhatja. Megvizsgáltuk, hogy melyek azok a helyszínek, ahol mellőzik az okostelefon használatát, illetve megfigyeltük, hogy milyen tevékenységeket végeznek „illegálisan”, a tanórák ideje alatt.

A fejezethez tartozó hipotézis (2/b) szerint az alacsonyabb kulturális tőkéjű, alacsonyabb státusú iskolába járók kevesebb tevékenységre, valamint főleg szórakoztató tartalmak betöltésére használják az internetet, míg a jobb iskolákba járók magasabb arányban használják azt aktív, valamint tőkenövelő módon. A statisztikai elemzések alapján kijelenthetjük, hogy a hipotézis megerősítést nyert, ugyanis a kulturális tőke szignifikánsan befolyásolta azt, hogy használják-e az internetet tanuláshoz, és hatással volt az információgyűjtési szokásokra is; gyakrabban keresnek rá tanulmányaikhoz, kulturális eseményekhez kapcsolódó találatokra azok, akik magas kulturális tőkéjűek. A tőkenövelő webhasználat szignifikáns összefüggést mutat a kulturális tőkével, a kulturális fogyasztással, a nemmel, az iskolatípussal, valamint a dolgozatban használt számítógépes tudást, illetve internetes tevékenységet mérő változókkal is. A magas kulturális tőkéjűek ezen túl átlag feletti mennyiségű online tevékenységet is végeznek. Akik tehát változatosabban használják az internetet, nagyobb valószínűséggel használják azt tőkenövelésre is. Ezeket az eredményeket a fókuszcsoportos vizsgálatok is alátámasztották, ahol lehetőségünk nyílt a tanuláshoz és nyelgyakorláshoz használt tartalmak iskolatípus szerinti bontásban történő feltárására. Ezeket megvizsgálva láthattuk, hogy a magasabb státusú iskolákba járók többféle online tartalmat ismernek és használnak mind a tanulmányaikhoz, mind pedig a nyelgyakorláshoz, azaz jobban képesek az internetet tőkenövelésre használni.

A fejezetben ezen túl kitértünk a közösségi oldalak használatára is, amely a fiatalok egyik legfőbb online időtöltési szokása. A fókuszcsoportos vizsgálatok alapján tipológiát alkottunk arról, hogy milyen módon használják ezeket az oldalakat, majd bemutattuk azokat a tényezőket is, amelyeket zavarónak ítélnék meg.

Lehetőségünk nyílt az aktív, azaz tartalmat létrehozó felhasználói attitűd vizsgálatára is. A fiatalok kb. negyedére jellemző az, hogy tudatosan hoznak létre tartalmakat, azaz blogolnak. A fókuszcsoportos vizsgálatokon kapott válaszok alapján ezen blogok fő témáit is bemutattuk.

10.3. Készségek, képességek

A dolgozat a következő fejezetében a másodlagos digitális egyenlőtlenségek harmadik dimenziójával foglalkozik, amely az internethasználati készségekben, képességekben rejlő különbségekre fókuszál.

Ezen egyenlőtlenség egyes kutatók (Bonfadelli, 2002; van Dijk, 2005) szerint a tudásszakadékban gyökerezik, azonban az internet adta egyenlőtlenség súlyosabb, mint amit a tradicionális média okozott, ugyanis a web használata olyan új készségeket vár el, amelyekkel az egyén nem feltétlenül rendelkezik önmagától. Ilyen készségek egyebek mellett a kifinomult keresési stratégiák (Hargittai, 2003; Rothbaum et al., 2008; van Deursen, 2010), a tartalmak hihetőségének kritikai megközelítése (Hargittai et al., 2010; Menchen – Trevino – Hargittai, 2011; Metzger, 2007), amelyek kevésbé kapcsolódtak a hagyományos médiához. Kutatások szerint (Bonfadelli, 2002) is ugyanolyan megosztottság található a populáción belül a számítógépes és internetes készségek alapján, mint más területeken; a magasabb szocioökonómiai státusúak ebben a tekintetben is jobb helyzetben vannak.

Mi a helyzet azokkal a fiatalokkal, akik beleszülettek a digitális világba? Tapasztalhatunk-e közöttük különbségeket? A Z generáció elmélete szerint (Alwin, 2002; Tari, 2012; McCrindle – Wolfinger, 2014) az 1995 után született fiatalok készségszinten használják az IKT-eszközöket és az internetet is, az újdonságokkal is kiválóan boldogulnak. De van-e hatása a szociodemográfiai tényezőknek, az anyagi státusnak, a kulturális tőkének vagy a nemnek? A dolgozat hipotézise (2/c hipotézis) a következő: a magasabb kulturális tőkés fiatalok jobb készségekkel rendelkeznek az internethasználat területén is, többféle módon tudják azt használni.

A hipotézis vizsgálatához statisztikai elemzéseket végzünk kérdőív1-ből és kérdőív2-ből nyert adatok felhasználásával. Megvizsgáljuk, hogy milyen szintű tudással rendelkeznek a fiatalok, valamint, hogy különböző változók mentén (kulturális tőke, anyagi státusz, iskolatípus, nem) vannak-e közöttük különbségek. Az analízishez felhasználjuk a korábban a 10.2.4. fejezetben bemutatott, tudásszint méréséhez létrehozott változót, amikor is a tudásuk alapján a fiatalokat három csoportra bontottuk: szűk spektrumú használók, közepes spektrumú használók és széles spektrumú használók

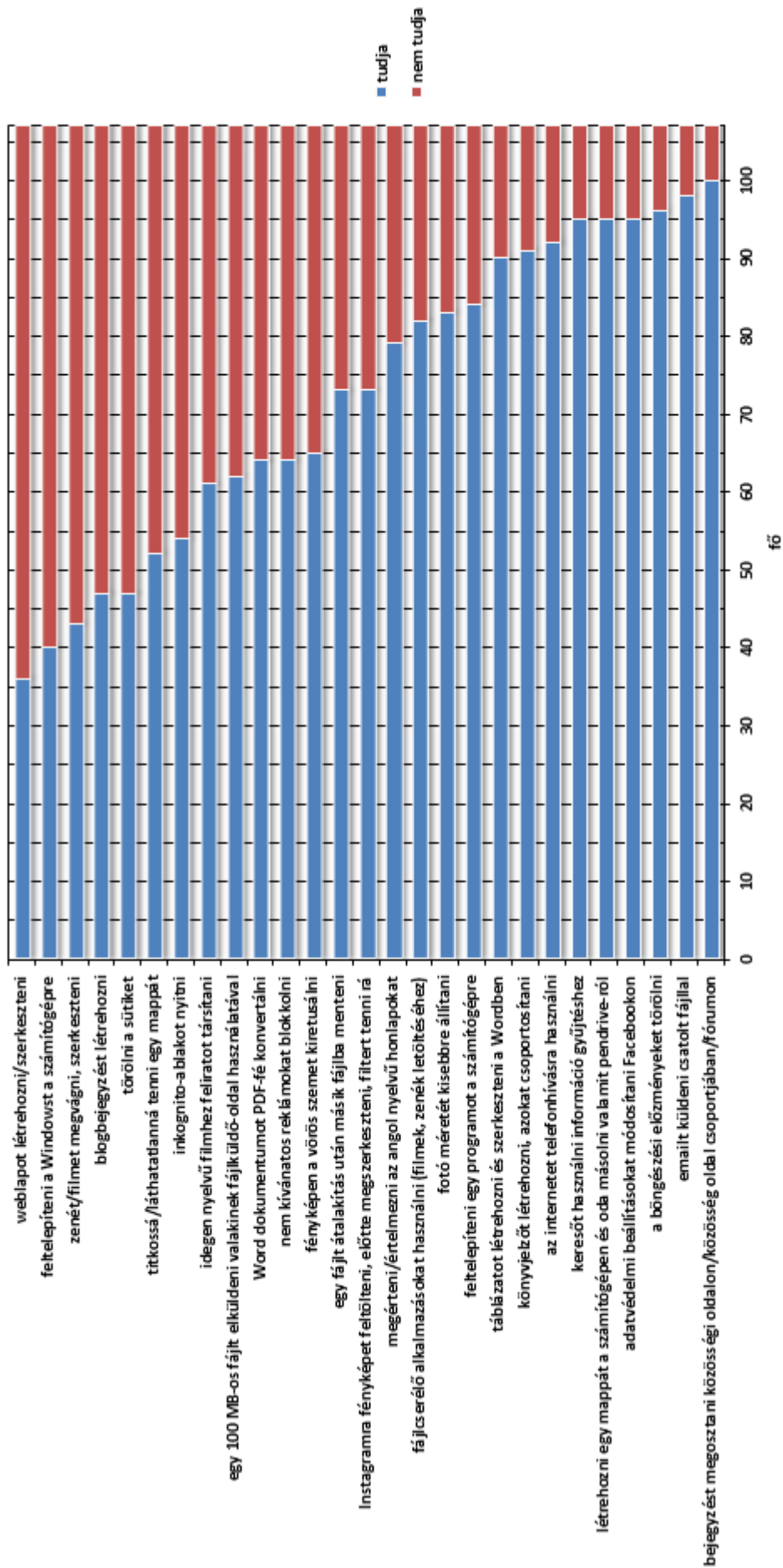
A statisztikai elemzések után a fókuszcsoportok vizsgálata következik, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy csoportokat alakítsunk ki a fiatalok között annak megfelelően, ahogyan a saját képességeiket jellemzik. Ezen túl a vizsgálat tárgyát képezik azok a területek, amelyeken a fiatalok fejlesztenék az IKT-s és internetes tudásukat, majd pedig megfigyeljük, hogy hogyan vélekednek az iskolai informatikaoktatásról, azaz mennyire éri el a célját, lehet-

e készségeket, képességeket fejleszteni a közoktatási intézményekben. A Z generációs fiatalokra jellemző, hogy könnyen és gyorsan sajátítják el az új eszközök használatát, hiszen kisgyermekkoruktól használják őket (Alwin, 2002; Tari, 2012). A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatok keretei ezen tényező vizsgálatának is teret engednek.

10.3.1. IKT-eszközökhöz és internethez kapcsolódó tudás vizsgálata

A kvalitatív elemzések elvégzése előtt azonban érdemes megvizsgálni, hogy a kérdőívben vizsgált változók közül melyek azok, amelyek a legnagyobb problémákat okozzák, és melyek azok a területek, amelyekkel elboldogulnak. A 13. ábra alapján láthatjuk, hogy a fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálatokban részt vett fiatalok számára a weblap létrehozása, szerkesztése jelenti a legnagyobb kihívást, amellyel csupán 35-en, a fiatalok 32,7%-a boldogulna. Ezen túl a Windows-rendszer feltelepítése jelenti a legnagyobb problémát, mellyel csupán 40 fő (37,4%) birkózik meg. Ezután a legnagyobb akadályokat a zenék, filmek megvágása, szerkesztése (43 fő, 40,2% tudja), a sütik törlése (47 fő, 43,9% tudja) és a blogbejegyzések létrehozása (47 fő, 43,9% tudja) jelenti. Ezen tevékenységek közül vannak olyanok (pl. Windows-rendszer feltelepítése, weblap létrehozása), amelyeket ritkán kell elvégezni, illetve speciális tudáselemeket (pl. particionálás ismerete) is igényelnek, így nem válik készség szintűvé a használat. Vannak olyan tevékenységek is, amelyek csak egy bizonyos kör hobbijához fontosak, így ők megtanulják használni őket (pl.: blogbejegyzés létrehozása, zenék, filmek megvágása, szerkesztése), illetve olyanok is, amelyek a mindennapi életben nélkülözhetők (pl. sütik törlése), de magas felhasználói szinten fontossá válik, egyebek mellett a felhasználó biztonsága, lekövethetősége szempontjából.

A fiatalok kb. fele (52 fő) képes titkossá tenni egy mappát, és 54-en tudnak inkognitóablakot nyitni. Utóbbi ismeretének nagyon fontos szerepe van az autonómia szempontjából is, ugyanis az inkognitóablak használatával a számítógép nem menti az egyén online tevékenységét, a felhasználóneveit, a bankkártyára vonatkozó adatokat, illetve a jelszavát, így ennek használatával nagy biztonsággal lehet a webet nyilvános számítógépen (könyvtárban, közösségi házban, internetkávézóban) vagy a munkahelyen használni.



13. ábra: A fiatalok IKT-tudása (fő) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

A legkisebb problémát a kérdőívben felsorolt feladatok közül a „bejegyzést megosztani közösségi oldalon” jelent, ezzel a 107 fiatalból 100 (93,7%) boldogul. Ezt követi az email-küldés csatolt fájlal, valamint a böngészési előzmények törlése (96 fő, 89,7%). A fiatalok közül tehát többet képesek a közösségi oldal felületeit kezelni, mint az email-fiókokat. Ennek hátterében az áll, hogy míg a közösségi oldalakat naponta többször használják, addig vannak, akik az e-mail fiókjukat csak hetente nézik meg, illetve a közösségi oldal ugyanúgy alkalmas csatolt fájlok, hosszabb levelek küldésére, mint az email-fiók. Ugyanannyian tudják használni (95 fő, 89,6%) a keresőt információgyűjtéshez, létrehozni egy mappát a számítógépen és odamásolni valamit pendrive-ról, valamint az adatvédelmi beállításokat módosítani a Facebookon. Ezek azok a tevékenységek, amelyeket a mai, közösségi oldalakat és internetet napi szinten használó Z generációs ifjúság minden nap végez, így a használatuk nagy részük számára készség szintűvé vált.

Ha a fiatalok készségeit a korábban bemutatott tudásszint változót felhasználva (szűk spektrumú használók, közepes spektrumú használók, széles spektrumú használók) elemezzük, akkor számos szignifikáns összefüggést (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$) találunk. Többek között a fiatalok tudásszintjére hatással van az anyagi státusuk, a kulturális tőkájük (lásd 18. táblázat), az iskolatípus (lásd 19. táblázat), valamint az otthoni internetkapcsolat megléte is. Azonban korábbi kutatási eredményekkel (Hoffman – Novak, 1998; Hargittai – Shafer, 2006; Brandtzeag et al., 2011; Hargittai – Hsieh, 2013) ellentétben az, hogy a felhasználó milyen nemű, nem befolyásoló tényező.

Számos kutatás megerősítette, amit jelen vizsgálat eredményei is alátámasztanak, hogy a digitális egyenlőtlenség a hagyományos egyenlőtlenségek mentén termelődik újra, és tovább is növeli ezeket a kiinduláskor már megkévő különbségeket (Kollányi – Székely, 2006; Ono – Zavodny, 2006). Ebben az esetben az IKT-eszközökhöz és internethez kapcsolódó tudásszintet olyan társadalmi egyenlőtlenséget és megosztottságot okozó tényezők befolyásolnak, mint az anyagi státus, az ebből származó egyenlőtlenségek következtében a kulturális tőke, amely – ahogy arra a korábbiakban már kitértünk – oktatási egyenlőtlenségben manifesztálódik. Csepli és Prazsák (2008) kiemelik, hogy minél gyakrabban, minél többféle módon internetezik valaki, minél alaposabb digitális írástudással rendelkezik, annál inkább lát pozitív kapcsolatot a kultúra és az internet között, s annál fontosabb számára az interneten és az interneten kívüli közegben létező kultúra is.

A 18. táblázat alapján láthatjuk, hogy a kulturális tőke szignifikáns hatással van arra (Khí-négyzet próba, $p < 0,05$), hogy a fiatalok milyen IKT-s tudással rendelkeznek. A magasabb státuszú családokban a fiatalok átlagos, vagy átlag feletti tudásszinttel bírnak, míg az alacsony kulturális tőkájű családokban a legmagasabb az átlag alatti tudásúak aránya.

Mint ahogy a digitális írástudás a kulturális tőke részévé vált (Angelusz és mtsai, 2004), az eredmények alapján az alacsony kulturális tőkével és átlag alatti IKT-s és internetes tudású fiatalok feltehetően elsőként rekesztődnek ki a munkaerőpiacról.

18. táblázat: A kulturális tőke és a tudásszint kapcsolata (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		kulturális tőke				
		<i>magas</i>	<i>átlagos/felette</i>	<i>átlagos</i>	<i>átlagos/alatta</i>	<i>alacsony</i>
tudásszint	<i>szűk spektrumú használók</i>	-	10%	8,3%	16,7%	37,5%
	<i>közepes spektrumú használók</i>	77,8%	70%	83,4%	62,5%	50%
	<i>széles spektrumú használók</i>	22,2%	20%	8,3%	20,8%	12,5%

Tudja-e az iskola ezeket a családból hozott hátrányokat kompenzálni? A kutatás eredményei szerint nem, ugyanis az iskola szignifikánsan (KHI-négyzet próba, $p < 0,05$) befolyásolja a fiatalok tudásszintjét, amelyet a 19. táblázatban illusztrálunk.

19. táblázat: Az iskolatípus és a tudásszint kapcsolata (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		iskolatípus				
		<i>egyetem</i>	<i>gimnázium</i>	<i>szakiskola</i>	<i>egyházi általános iskola</i>	<i>marginalizáló lódk</i>
tudásszint	<i>szűk spektrumú használók</i>	3,7%	4,5%	25%	-	43,8%
	<i>közepes spektrumú használók</i>	73%	72,7%	67,9%	63,6%	50%
	<i>széles spektrumú használók</i>	23,3%	22,7%	7,1%	36,4%	6,3%

Az iskolatípusok szerinti bontásban látható, hogy az egyetemre, a gimnáziumba, valamint az egyházi általános iskolába járók között találjuk a legtöbb átlag feletti tudásszinttel rendelkező fiatalot, míg a mintába került szakiskolások negyedének, a marginalizálódók több mint 40%-ának (43,8%) internetes tudása az átlagos szintet sem éri el. Az egyetemisták magas tudásának hátterében az állhat, hogy az egyetemista életformával együtt jár a számítógép és internet mindennapos használata. A közoktatási intézmények közül tehát a gimnázium és az egyházi általános iskolai emelkedett ki, ezeken a helyeken magasabb tudásúak a

fókuszcsoporthoz tartozó fiatalok. Ezen eredmények háttérében az iskolai informatika oktatás különbségei állhatnak, amelyeket a következőkben meg is vizsgálunk.

10.3.2. Informatikaoktatás különbségei és hatásai a vizsgálatba bevont fiatalok iskoláiban

A következőkben iskolatípusonként elemezzük azt, hogy hogyan vélekednek azok a fiatalok az informatikaóráról, akiknek a fókuszcsoporthoz tartozó idején is része volt ilyen jellegű oktatásban.

- marginalizálódók: a tanodás és lakásotthonos fiatalokra jellemző, hogy mindannyian felismerik az informatikaóra fontosságát, azonban legtöbbjük csak heti egy óra időkeretben tanulja azt; erről meg is jegyezték, hogy „*nem elég semmire*” (87. alany).
- egyházi általános iskola: az ide járó fiatalok kiemelték, hogy az iskolában 1-2 évvel ezelőtt cserélték le a számítógépeket, így azok jól működnek. A fókuszcsoporthoz tartozó fiatalok többsége szereti ezeket az órákat, és hasznosnak tartják őket, amelyeken leginkább a Microsoft Office különböző programjait (Word, Excel, PowerPoint) tanulják.
- szakiskola: a szakiskolába járó fiatalok egyrészt a számítógépteremben tapasztalható hardverproblémákról számoltak be (nem működő gépek, hiányzó gombok a billentyűzeten stb.), másrészt mindannyian arról beszéltek, hogy az informatikaórák nagy része játékkal, szabadfoglalkozással telik. „*Beenged minket a terembe, kimegy utána. Azt csinálunk, amit akarunk*” (80. alany). „*Mi infóórán lényegében nem nagyon csinálunk semmit, tanár úr nekünk úgy adja a jegyet, hogy mindig csinálni kell (...) ilyen beadandó dolgot, azt megcsináljuk, leosztályozza, és utána lényegében szabadfoglalkozás, tehát általában játszunk így barátokkal, meg ilyenek*” (9. alany). A tananyag az ő esetükben is a Microsoft Office programcsomagra korlátozódik, amelyet már általános iskolában megtanultak a legtöbben kezelni. „*Szövegszerkesztéssel szoktunk csak foglalkozni, formázás, meg ilyenek, hát, ami már, valljunk be, egy kicsit unalmas (...) csak kellene valami mélyebb dolgokat is csinálni már*” (15. alany). Amit többen is kiemelték, az az, hogy örülnek neki, hogy megtanultak önéletrajzot szerkeszteni Wordben, mert ez olyan tudás, amire a későbbiekben is nagy szükségük lesz, ám úgy látják, hogy az életben ez számukra nem fontos készség. „*Hát jó, hogyha van, mert hogyha például valahova be szeretné adni az önéletrajzát, akkor már nem kézzel írják manapság, hanem géppel meg tudja csinálni, szóval lényegében annyiból jó, de egyébként, hogyha valaki olyan pályára*

megy, annak persze, hogy fontos, de alaphasználatba kell, hogy tudjuk, de egyébként annyira fontos szerepe nem lesz az életünkben szerintem” (9. alany).

- *gimnázium: a gimnazisták informatikaóráról alkotott képe már vegyesebb; egy részük rendkívül elégedett az oktatás színvonalával, azonban vannak, akik itt is nehezményezik, hogy újból az Office-szal kell foglalkozniuk. „Érdekes, merthogy én infós osztályból jövök, és mi sokkal előrébb haladtunk, és hát nagyon-nagyon lassan haladunk, meg én, hát ötödikben tanultam azokat, amiket most próbál a tanárnő elsajátíttatni velünk. Ebben az a vicces, hogy mindannyian értjük, és majdnem mindannyian meg tudjuk csinálni, de ő azt hiszi, hogy mi egyáltalán nem értünk hozzá” (17. alany). Vannak, akik szerint az oktatás egy része haszontalan és elavult. „Egy hónapon keresztül, azt hiszem, valami ilyesmi intervallumban tanultuk az alapokat, meg a floppyt, meg ilyeneket, ami totál elavult. Tehát egyszerűen totál haszontalan, ott ücsörgünk, gépezünk közben. Mondjuk, most, amit elkezdtünk gyakorlati dolgokat csinálni például Wordben, ott, ugye, bővült néhány új információval a tudásunk, mondjuk nem olyan sokkal, de mondjuk úgy, egész jó volt, egészen elment” (18. alany). Továbbá, itt is megjelenik az órai „semmittevés”. „Hát, nálunk az infóóra nem mindig túl tartalmas, szóval a mai óra is annyiból állt ki, hogy mindenki Facebookozott, meg nézte, amit akart, és a tanár meg így... Szóval, hogy ha csendben vagyunk, akkor azt így eltűri, azt csinálunk, amit akarunk, úgyhogy nagyjából ilyen egy infóóra” (33. alany). Ám vannak olyanok is, akik örülnek az Office-tanulásnak, mert az általános iskolában nem tanították meg velük megfelelően. „Más, merthogy én az általános iskolában nem sok mindent tanultam infóból, mert mindenről beszélgettünk, csak az infóról nem órán. És már elég sokat tanultam ahhoz képest” (25. alany). A résztvevők véleménye nagyban függött a tagozattól, ahova jártak, valamint a tárgyat oktató tanár személyiségétől is. A reáltagozatos osztályokban megjelent a programozás oktatása, amelyet szinte kivétel nélkül minden résztvevő üdvözölt. „Mi programozást tanulunk, tanultunk eddig, az hasznos volt” (35. alany). „Mi is programozást tanulunk, de volt egy kis Word, de az annyi volt, pár óra, és hát van egy csomó ember, akit érdekel ez az osztályban, meg hogy ezzel szeretnének foglalkozni, szóval szerintem is hasznos” (37. alany).*

Az iskola – ahogyan a kulturális és egyéb hátrányok leküzdésében is – szerepet vállalhatna a digitális egyenlőtlenségek csökkentésében a számítógépek és az internet használatával (Warschauer – Matuchniak, 2010). Az iskolai technológiák használatának összehasonlító tanulmánya, amelyet magas és alacsony szocioökonómiai státusú közösségekben végeztek azt állapította meg, hogy az alacsony státusú iskolák kevésbé stabil oktatókat, adminisztratív személyzetet és informatikai támogató személyzetet alkalmaztak,

ami tovább nehezítette a technológia használatát és tanítását (Warschauer – Knobel – Stone, 2004). A tanulmány szerint a magas szocioökonómiai státusú iskolákban többet fektettek be a szakmai fejlődésbe, teljes munkaidős technikai támogató személyzetet alkalmaztak, ami előmozdította a digitális hálózat fejlődését. Ennek hatására egyre szélesebb körben kezdték el alkalmazni a tanárok a digitális technológiát, és nem csak az informatika órákon. Ezzel szemben az alacsony státusú iskolákban kevésbé sikerült létrehozni azokat a támogató hálózatokat, amelyek a technológiát feldolgozhatóvá/használhatóvá tették. Mivel az alacsonyabb szocioökonómiai státusú iskolákban dolgozó tanárok kevésbé voltak biztosak abban, hogy a berendezések tényleg működni fognak, illetve, ha nem működnek, akkor is időben rendelkezésre állnak technikai jellegű támogatások, így nem szívesen támaszkodtak a technológiára a tanóráik során. Ezen túl, az alacsony státusú iskolák olyan nehézségekkel is küszködtek, mint a hátrányos helyzetű, korlátozott számítástechnikai tapasztalattal rendelkező diákok nagyobb száma is.

Egy másik vizsgálat megállapította (Becker, 2001), hogy az alacsonyabb státusú iskolában a számítógépek használata hagyományos tanulási/tanítási szokásokkal jár együtt, míg a magas státusú iskolák gyakorlata több konstruktív és innovatív oktatási elemet tartalmazott. Előbbi iskolák leginkább a számítógépes alapkészségek fejlesztésére törekedtek, így a diákok munkáira például jellemző, hogy a Google-keresés első találatait azok végiggondolása nélkül másolták be szó szerint és hivatkozás nélkül a készülő prezentációikba. A magas státusú iskolák ezzel szemben nagyobb valószínűséggel alkalmazták a számítógépeket a diákok készségeinek fejlesztésére; mint például írásbeli kifejezőkészség, előadások készítése, weboldalon való tájékozódás, információk kritikai elemzése, elsőosztályú források megtalálása, azok hivatkozása (Warschauer – Matuchniak, 2010). Ahogy a korábbiakban láttuk, a magyar iskolák szinte egyedülálló módon járulnak hozzá az egyenlőtlenségek újratermeléséhez (Ferge, 2008), amely egyenlőtlenségek új dimenzióval bővültek az IKT-eszközök kapcsán. Kalyanpur és Kirmani (2005) szerint a tanárok minden diák számára elősegíthetnék a digitális befogadást, ha próbálnák hatékonyan integrálni a technológiát az oktatásba oly módon, hogy fejlesszék a kritikus gondolkodási készségeket, valamint ha olyan weboldalakat és programokat használnának, amelyek mindkét nem érdeklődését felkeltenék.

Molnár (2017) kiemeli, hogy a munkaerőpiac gyorsabb és drasztikusabb változásokon megy keresztül, mint korábban. Azoknak a készségeknek, amelyekkel ma rendelkezünk, csupán harmadát leszünk képesek használni öt év múlva. Az informatikaórák száma hazánkban csupán száznyolcvan. Ennek az óraszámnak a többszöröse lenne a szükséges ahhoz, hogy a közoktatási rendszer a nemzetközi irányzatokhoz csatlakozzon. 2018-tól

például Svédországban már az általános iskola első osztályától tanítják a programozást, Nagy-Britanniában pedig a középiskola elvégzéséhez évek óta elvárják, hogy a végzős diákok mobilalkalmazást tudjanak fejleszteni.

10.3.3. A fiatalok IKT-s tudásigényei

Ahogy láttuk, az iskolatípus, illetve az iskolai informatikaoktatás minősége jelentősen befolyásolja azt, hogy a fiatalok milyen IT-tudásszinttel rendelkeznek. Mivel többen elégedetlenek voltak azzal, amit az iskolában tanulnak a téma kapcsán, a fókuszcsoporthoz megkérdeztük őket, hogy miről tanulnának szívesebben, mi az, amit hasznosnak, vagy akár a mindennapi életben is alkalmazható tudásnak gondolnának. A következőkben a kérdésre adott válaszaikat mutatjuk be.

A 20. táblázat alapján láthatjuk, hogy a gimnazista fiatalok azok, akik a legtöbbféle tevékenységet felsorolták (10), amiről tanulnának, őket követik az egyetemisták (7) és az egyházi általános iskolába (5) járók. A legkevesebb elfoglaltság iránt a tanodás és lakásotthonos, marginalizálódó fiatalok (2) érdeklődnek.

20. táblázat: A fókuszcsoporthoz résztvevőinek jelzései arról, hogy miről tanulnának a számítógépek és internet kapcsán (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • gyakorlati tudás • Windows újratelepítése • programozás • fotók szerkesztése (Illustrátor c. program) • Prezi • Google-használat (hatékony keresés) • Corel 	<ul style="list-style-type: none"> • kódtörés • weblap programozása • játékfejlesztés • programozás • programozás mélyebben • videók szerkesztése • web design • adatbázisok kezelése • zenevágás • fotószerkesztés 	<ul style="list-style-type: none"> • képszerkesztés • számítógép hardveres szerelése • szakmájában (autószerelés) hogyan tudná használni • programozás 	<ul style="list-style-type: none"> • játéktervezés • robotok mechanikája • photoshop • videóvágás • weblapok szerkesztése 	<ul style="list-style-type: none"> • videóvágás • videószerkesztés

Az egyetemre járók – mivel nagyrészt olyan szakon tanulnak, ami mellett elköteleződtek – egy kivétellel nem érdeklődnek a programozás iránt, őket leginkább a mindennapi életben hasznos, gyakorlatias ismeretek izgatják, mint például a Windows-

rendszer újratelepítése. Megjelent még körükben a fotószerkesztés, illetve egy grafikus program (Corel) elsajátításának igénye; előbbi főleg a közösségi oldalak dominanciájával magyarázható. Szintén az egyetem elvárásaiból fakad, hogy szívesen megismerkednének az egyre szélesebb körben terjedő Prezi programmal, amellyel a PowerPointtől kreatívabb és innovatívabb módon lehet prezentációkat készíteni, egyebek mellett az egyetemi órákra is, valamint szeretnék megtanulni hatékonyan kezelni a Google keresőfelületét.

A gimnazisták azok, akik a legtöbb tevékenységet sorolták fel, illetve náluk jelentek meg olyan igények is, amelyek más csoportoknál nem, mint például a kódtörés, a weblapok programozása, a webdesign és az adatbázis-szerkesztés. Ahogy fentebb kiemeltük, egyedül ők azok, ahol bizonyos tagozatos osztályokban tanítanak programozást az informatikaórán. Ezek a fiatalok szeretnének mélyebben tanulni a programozásról és több programozási nyelvet megismerni, míg azokban az osztályokban, ahol nem tanítják a programozást, megjelent iránta az igény. Szóba került még esetükben olyan audio-vizuális programok használatának a szükségessége is, mint a fotó-, videó- és zeneszerkesztés, amely szintén életkorukból, a közösségi média hatásából fakad (és amelyet, ahogy a korábbiakban bemutattunk a mintából 43 fő, 40,2% tud, míg a gimnazistáknál ez arány több mint 50%). Ki kell emelnünk, hogy ők még nem döntöttek a továbbtanulásukról, és ők, valamint az egyházi általános iskolások azok, akiknél a tanulási igénnyel együtt olyan az szakmák iránti érdeklődés is felmerült, amely a marginalizálódók vagy szakiskolások körében nem (bár utóbbiak tanulnak bizonyos szakmai tárgyakat is, de tovább is tanulhatnának felsőoktatási intézményekben). Ennek az egyik oka az lehet, hogy nem biztos, hogy egyáltalán ismerik ezeket a szakmákat, hiszen a környezetükben nem feltétlenül találkoznak velük. Ezek a szakmák a gimnazistáknál a weblapprogramozó, a játékfejlesztő, illetve megjelent az adatbázis-kezelés iránti igény is, amely nagy (főleg multinacionális) cégeknél nélkülözhetetlen tudásnak számít.

A szakiskolások körében egy esetben jelent meg a programozás iránti igény, a műszaki háttérüknek köszönhetően a számítógép szereléséről, összerakásáról tanulnának, illetve volt olyan autószerelő szakos diák, aki szívesen használna olyan számítógépes programokat, amelyekkel megkönnyíthetné a későbbi munkáját. Ahogy eddig minden iskolatípusnál, úgy életkori sajátosságaiknak megfelelően őket is érdekelné a fotók szerkesztésének mikéntje.

Az egyházi általános iskolába járók között a gimnazistákhoz hasonlóan széleskörű igények jelentek meg, mint például a játéktervezés, a weblapszerkesztés, valamint a robotmechanika. Ezen igények szintén a tájékozottságukat, széles látókörüket jelzik. Ezeken túl az ő esetükben sem maradt el az audiovizuális területek fejlesztésének kívánalma, ami esetükben fotó- és videószerkesztésben manifestálódott.

A marginalizálódó fiatalok tanulási igénye elsősorban a szórakozásra koncentrált, ugyanis többen jelezték, hogy szívesen tanulnának videómegosztásról, videószerkesztésről. Ők egyéb, az életben vagy a munkaerőpiacon hasznosnak számító tudás iránti vágyat nem fogalmazták meg, amelynek oka lehet, hogy nem érdekli őket ez a terület, vagy a környezetükben nem találkoznak hasonlóval, így nem ismerik fel, hogy milyen irányba lehetne továbbtanulni, elhelyezkedni a témában.

10.3.4. IT-tudás elsajátításának különbségei

Most, hogy megvizsgáltuk, hogy miről tanulnának a fiatalok, érdemes arra is kitérnünk, hogy hogyan tudják elsajátítani az új IT-tudást, vagy hogyan boldogulnak a számukra új eszközökkel. A Z generációs fiatalok egyik fő jellemzője, hogy mivel beleszülettek a digitális világba, ezért nem jelent számukra gondot a technika fejlődése, folyamatosan képesek lépést tartani az innovációval (Tari, 2012). Ez mennyire jellemzi a mintába került, debreceni Z generációs fiatalokat? Az újdonságok kezelésére adott fókuszcsoporthoz tartozó válaszai alapján az alábbi csoportokat alakíthatjuk ki körükben: azonnal váltók, márkahűek, nehezen oldódók, valamint lassan bemelegedők.

- azonnal váltók: az azonnal váltók fő jellemzője, hogy egyáltalán nem jelent számukra problémát az új eszközök kezelése, szinte azonnal képesek azokat használni, nincs vagy nagyon rövid esetükben a „tanulási időszak”. *„Ha valakinek megfogom az érintőképernyős telefonját, azt úgy könnyen tudom kezelni, vagy ha most a kezembe nyomnak egy gombos telefont, azzal is tökéletesen el tudok lenni, szóval igazából nem nehéz szerintem”* (66. alany). *„Nekem volt olyan ismerősöm, akinek iPhone-ja volt, és ugye én Androidot használok, (...) és volt olyan, hogy én állítottam be az iOS-en dolgokat, mert akinek iPhone-ja van már egy éve, az nem ért hozzá, és én akkor láttam először ezt az iOS-t”* (34. alany). *„De hogy ha alkalmazkodni kell valamihez, mert, mondjuk, olyan csere készüléket kapok, amire megy, akkor nincsen gondom, problémám vele”* (24. alany). *„Nekem nagyon könnyű volt, nem tudom, én nagyon értek az ilyen dolgokhoz, így magától jön, hogy hol, mit kell”* (44. alany).
- hűségesek: rájuk is jellemző az, hogy azonnal képesek váltani a készülékek között, ám ez csak azonos operációs rendszeren (pl.: iOS, Android, Windows Phone), vagy márkán belül (pl.: Samsung, iPhone stb.) jellemző; ha a megszokott operációs rendszertől vagy márkától eltérő típusú telefon kerül a kezükbe, akkor problémáik akadhatnak az új eszköz kezelésével. *„Nem volt nehéz, igazából utólag jöttem rá én is egy csomó dologra, (...) de igazából hozzászoktam hamar, meg rájöttem, hogy mit, hol kell beállítani, úgyhogy már a*

második ilyen androidos telefonomat, azt már így kb. egyből tudtam kezelni. Az velem is gyakran megtörténik, hogy egy barátnóm ideadja az iPhone-ját, és akkor Ūristen, azt se tudom, mit, hogy kell rajta kezelni, mindig azt hiszem, hogy elállítom, szóval már nem is nagyon merek hozzányúlni, mert mindig az a vége, hogy valamit elrontok” (33. alany).

„Átszokni érintőképernyősre (...) az nem okozott nekem problémát, viszont hogyha más ide adja a telefonját (...) akkor azt én annyira nem tudom és nem is merem kezelni, hogy az valami hihetetlen, tehát olyankor nehezebben boldogulok vele az biztos” (31. alany).

„Hát, nekem nehezebb volt, de pár nap után sikerült. Amúgy az androidos telefonokat szerintem bármelyiket tudom használni, viszont a Windows Phone-t azt nem. Az, az nehéz” (20. alany).

- *nehezen oldódók: a nehezen oldódóknak problémát jelent az okostelefonok kezelésének elsajátítása, nem is megy nekik rögtön, sem egyedül, inkább külső segítséget kérnek valakitől, akinek nagyobb tapasztalata van. „Hát, kicsit nehezebb, de (...) megkérdezem maximum, hogy ha valamit annyira ne rontsak el, vagy ilyesmi, inkább rákérdezek, hogy így kell-e” (52. alany). „Hát, az első iPhone-omnál, ott fű, elakadtam kemény egy hétig, nem tudtam átlátni addig semmit, úgyhogy a buszon kértem segítséget” (101. alany).*
- *lassan bemelegedők: szintén nehezen boldogulnak az újdonságokkal, azonban nem kérnek külső segítséget, hanem önállóan, autodidakta módon sajátítják el az új eszköz használatát. Ennek egyik fajtája, hogy addig próbálgatják, amíg nem működik. „Hát én úgy a telefonra magamtól rájöttem, amikor a gépet is megvettük, akkor is úgy elkezdtem így nézegetni, hogy ez mit csinál, az mit csinál, és így előbb-utóbb így ráéreztem, hogy ezzel mit lehet csinálni, és akkor így rájöttem magamtól” (62. alany). „Nekem kellene egy pár nap. De biztos addig nyomkodnám, amíg, amit szeretnék, nem jön be” (40. alany). Mások nemcsak a próbálgatásban bíznak, hanem elolvassák a használati útmutatót, vagy egyéb segédanyagokat vesznek igénybe. „Én napokig néztem azt, amit úgy hívtak, hogy eszközhasználati javaslat. (...) még az első érintős telefonokon volt az, hogy videóban megmutatta, hogy zene, hogy kell zenét kapcsolni és az segített ki” (94. alany).*

A legnagyobb arányban az azonnal váltók (42) képviseltették magukat, őket követik a lassan bemelegedők (20), a nehezen oldódók (19), majd a hűségesek (15). A szocioökonómiai háttérváltozók nem, azonban a nem befolyásoló tényező. A lányoknak nagyobb nehézséget okoz a váltás, a hűségesek nagy részét ők adják. A kutatásban részt vevő fiatalok válaszai alapján láthatjuk, hogy bár legtöbbször könnyebben és gyorsabban – szinte azonnal – sajátítja el az új eszközök használatát, mint például a szülei³⁴, azonban mégsem jelenthetjük ki, hogy

³⁴A következő, társas támogatásról szóló fejezetben vizsgáljuk meg részletesebben azt, hogy a szülőknek pontosan milyen a viszonya a digitális világgal, és miben számítanak gyermekeik segítségére.

mindannyian könnyen integrálódnak a digitális világba. Ennek oka, hogy jó részük esetében ez a gyors integráció csak bizonyos, jól megszokott eszközök esetében valósul meg, másoknak hosszabb időre van szükség hozzá, megint mások pedig csak külső segítséggel képesek rá.

Érdekesség, hogy a mintába került debreceni Z generációs fiatalok közül jó néhányan maguk is elmondták azt, hogy ők már egy másik generáció, akiknek nem okoznak problémát az új eszközök. *„Nem tudom, én most épp azon gondolkodtam, hogy szerintem a mi korosztályunk az, aki az antennás kilós telefontól kezdve felnőtt addig, hogy itt van ez a telefon. Míg például a mai gyerekek már inkább csak ezt a telefont látják, ebbe születnek, és nem tudják, milyen a nyomógombos telefon. Mi folyamatosan tanultunk, így szerintem mi tudunk a legtöbbet arról, hogy mi, hogyan működik. Mert tényleg a fejlődésében folyamatosan jelen voltunk. Igazából mi voltunk a tesztalanyok, hogy mire van szükség, hogy mi az, ami jó, és szerintem így mi tudunk úgymond a legtöbbet erről. Mindig tudunk az új programokról”* (101. alany). *„A mi generációnkba szerintem ez belénk van kódolva, hogy hogyan kell használni, és a gombosról áttérni az érintőképernyősre, az semmi”* (28. alany). *„Nem tudom, igazából tudom, hogy ez ilyen közhelyes, de mi ebbe beleszülettünk, és ebben nőttünk fel, és így valahogy jobban van hozzá érzékünk”* (33. alany).

A fejezetben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek készségek, képességek c. dimenzióját vizsgáltuk statisztikai és kvalitatív módszerekkel. A vizsgált készségelemek közül a fiatalok közül legtöbbször a haladó szintű feladatokkal (weblapok szerkesztése, Windows-rendszer feltelepítése, filmek megvágása) lenne problémája, ezekkel a fiatalok több mint fele nem tud megbirkózni. A legkisebb problémát a közösségi oldalra posztolás, az e-mail-küldés csatolt fájlal és az előzmények törlése jelenti. Ezek azok a feladatok, amelyek a mindennapi internethasználat során lényegesek, így szinte mindenki készséggé fejlesztette ezen feladatok megoldását.

Azt, hogy a fiatalok milyen tudásszinttel bírnak, szignifikánsan meghatározza az anyagi státusuk, a kulturális tőkájük, az iskolatípusuk, valamint az otthoni internetkapcsolat megléte is. Kérdésként merülhet fel, hogy vajon az eltérő készségek mélyítik a meglévő különbségeket, vagy pedig a meglévő egyenlőtlenségek vezetnek-e eltérő használatmódokhoz, készségekhez. A társadalmi egyenlőtlenségek halmozódása miatt utóbbi állítás lehet az igaz, tehát az eleve meglévő különbségek, egyenlőtlenségek (az anyagi státusban, a kulturális tőkében, az iskolatípusban stb.) további eltéréseket okoznak az internethasználati készségekben is.

Az iskolának fontos szerepe lehet a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében, így van ez a digitális egyenlőtlenségek kapcsán is, ahol az informatikaoktatással fejleszthető

lenne mindenkinek az IT-tudása. Ahogy korábban láttuk, az iskolatípus befolyásolja azt, hogy hogyan képesek tökéletesre használni a fiatalok az internetet, most pedig alátámasztottuk, hogy ezen túl arra is hatással van, hogy milyen tudásúak a fiatalok. Emiatt megvizsgáltuk, hogy vajon az informatikaórák kapcsán milyen eltérések vannak, hogyan próbálják az iskolák kompenzálni az otthonról hozott deficiteket. A fiatalok fókuszcsoporton elmondott válaszai alapján látjuk, hogy az informatikaórák minősége függ az iskola típusától, a magasabb státusú iskolában nagyobb hangsúlyt helyeznek rá. A másik lényeges tényező a pedagógus személye, ugyanis nagyban tőle is függ az, hogy mennyire tartja fontosnak az órákon az új készségek elsajátítását, vagy engedi, hogy szabadfoglalkozással töltsék az idejüket a diákok.

Az IT-tudás vizsgálata során érdemes kitérni arra is, hogy a fiatalok mennyire boldogulnak az új eszközökkel, programokkal. A folyamatos innovációk és a fogyasztói társadalom rosszabb minőségű áruai miatt gyakran cserélik az IKT-eszközeiket, főleg okostelefonjaikat az egyének. A fiatalok legtöbbször egyáltalán nem okoz gondot az új eszközök kezelésének elsajátítása kisebb részüknek több időre, vagy külső segítségre van szüksége. Ezek az eredmények alátámasztják a Z generációról szóló elméleteket (McCrinkle – Wolfinger, 2014) amelyek szintén kiemelik, hogy a mai nemzedékek – mivel beleszülettek az IKT-eszközök világába – gond nélkül sajátítják el az új eszközök használatát.

Mi a helyzet a számítógép és internet kapcsán? Számíthatnak-e a diákok külső segítségre? Tudnak-e segítséget kérni valakitől? Mely esetekben kérnek segítséget? A következőkben, a másodlagos digitális egyenlőtlenségek negyedik dimenziója kapcsán (társas támogatás) ezt vizsgáljuk.

10.4. Társas támogatás

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek negyedik dimenziója az elérhető társadalmi támogatás mértékében van, tehát abban, hogy az internethasználó számíthat-e, illetve mennyire és miben számíthat más, tapasztaltabb felhasználóktól segítségre, amikor eléri a felhasználói tudása határait. Ezen túl érdemes megvizsgálni azt is, hogy ez a segítség informálisan érkezik családtagoktól, barátoktól, vagy formálisan, erre képzett személyektől (DiMaggio, 2001). A társas támogatás megléte és mértéke rendkívül lényeges a folyamatosan modernizálódó új eszközök és programok, szoftverek megjelenésének következtében.

A dimenzióhoz kapcsolódó, a fejezetben vizsgált hipotézis a következő: (2/d) Az alacsonyabb státusú fiatalok a kisebb kapcsolati tőkéjük miatt kevésbé vagy csak hosszabb idő elteltével találnak segítséget az IKT-eszközökkel kapcsolatos problémáik megoldásához, így kisebb mértékben tudják fejleszteni magukat, és többször maradnak megoldatlanok az ilyen jellegű problémáik. Ennek vizsgálatához először is összegyűjtöttük, hogy melyek azok a problémák, amelyekkel az egyes iskolatípusba járó fiatalok segítséget kénytelenek kérni, majd megvizsgáljuk, hogy számíthatnak-e segítségre, és ha igen, kitől kérhetnek.

21. táblázat: Problémák, amely előfordulása esetén a fiatalok segítséget kérnek, iskolatípusok szerint (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	marginalizálódók
<ul style="list-style-type: none"> • Word (2) • Excel (1) • letöltés (1) • Windows telepítése (6) • vírusirtás (4) • kék halál (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows telepítése (2) • programtelepítés (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows telepítése (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Windows telepítése (1) • hardverproblémák (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • hardverproblémák (1) • Windows telepítése (1)

A 21. táblázatot megvizsgálva láthatjuk, hogy a fókuszcsoportokból nyert válaszok alapján a Windows telepítése a leggyakrabban és minden iskolatípusnál előforduló probléma (összesen 13 esetben említették), amely meghaladhatja a fiatalok képességeinek határait, és amelynek az előfordulása esetén külső segítségre van szükségük. Ezt az eredményt támasztják alá a korábban, a 13. ábrán bemutatott kvantitatív, az utókérdőív statisztikai elemzéséből nyert adatok is, ahol szintén a Windows telepítése jelentette a legnagyobb nehézséget a fiatalok számára, amellyel mindössze 40 fő (37,4%) lenne képes megbirkózni.

A legtöbbféle probléma kapcsán (6) az egyetemisták kérnek segítséget, amelynek az oka az lehet, hogy – ahogy korábban az 5. táblázatban kitértünk rá – tőlük várják el a számítógépen elvégzendő feladatok legszélesebb körű alkalmazását, valamint az egyetemi oktatás jellegéből adódóan ezek csaknem napi szinten előfordulnak, míg a közoktatásba járók esetében kizárólag alkalmanként. Emiatt többen számoltak be arról, hogy segítséget kell kérniük különböző beadandó dolgozatok készítésénél a Word, illetve Excel bizonyos funkcióinak kezelésében (pl. tartalomjegyzék készítése, ábra beszúrása), valamint van olyan egyetemista is, akinek a letöltés is problémákba ütközik. A Windows újratelepítése után a leggyakrabban a vírusokkal járó fennakadások miatt kérnek segítséget (4), ám esetükben nem a vírusirtó használatával van probléma, hanem mindannyian olyan vírusfertőzöttségről számoltak be, amely a számítógép teljes működését lassította és a vírusirtó program használata nem bizonyult elegendőnek ennek kezelésére. A Windows telepítéséhez kapcsolódik még a kék halál problematikája, amelynek megoldására külső segítségre volt szüksége egy interjúalanyunk.

A gimnáziumba járóknak – mivel tanulják, és leginkább csak órai feladatokra használják a Microsoft Office-programokat – nincs problémájuk a Worddel és az Excellel, legfőképp különböző telepítések (programok (1), Windows-rendszer (2)) gördítenek eléjük akadályokat, amikor is segítséget kell kérniük valakitől.

A szakiskolásoknak szintén nem jelent problémát eleget tenni az iskola elvárásainak, valamint, mivel a mindennapjaikban a számítógépet és az internetet leginkább szórakozási céllal használják (lásd következő fejezet), így számukra egyedül a Windows-rendszer újratelepítése kapcsán (3 esetben) van szükség külső segítségre, a számítógép további használatához elegendő tudással rendelkeznek.

Az egyházi általános iskolában a mindennapi internethasználat során a fiatalok nem szembesülnek olyan feladatokkal, melyek esetében segítséget kellene kérniük, náluk is csupán a Windows-rendszer újratelepítésénél (1), illetve egy hardveres probléma (1) esetén (számítógép nem ismerte fel az internetet) kellett külső, hozzáértő személy bevonása a számítógép működésének helyreállításához.

A tanodás és lakásotthonos, marginalizálódó fiatalok esetében a Windows-rendszer újratelepítésén (1) túl szintén hardverprobléma (1) akadályozta a számítógép zavartalan használatát, amelyek külső segítséggel megoldódtak.

Milyen külső segítséget vesznek leggyakrabban igénybe a fiatalok? Egyáltalán kapnak-e segítséget a kutatás résztvevői?

10.4.1. Társas támogatás nyújtói

A fókuszcsoporthoz adott válaszaikat elemezve elmondhatjuk, hogy nincs egyenlőtlenség a másodlagos digitális egyenlőtlenségek ezen dimenziója tekintetében, ugyanis a vizsgálatba bevont 1995 után született debreceni fiatalok között nem volt olyan, aki ne tudott volna segítséget kérni mástól, ha elérte készségeinek határát.

A különbségeket közöttük már inkább abban kell keresnünk, hogy ki az, akitől segítséget tudnak kérni. Ahogy fentebb bemutattuk, DiMaggio szerint (2001) a segítség érkezik informálisan családtagtól, baráttól, illetve formálisan, erre képzett szakembertől. A következőkben (22. táblázat) szintén iskolatípusra lebontva ábrázoljuk azokat a személyeket, akiktől a fiatalok társas támogatásban részesülnek az internettel és IKT-eszközökkel kapcsolatos problémáik esetében:

22. táblázat: A fiatalok kitől tudnak segítséget kérni iskolatípus szerint (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

egyetem	gimnázium	szakiskola	egyházi általános iskola	tanoda, lakásotthon
<ul style="list-style-type: none"> • barát, ismerős, aki ért hozzá, ezzel foglalkozik (14) • szülő (5) • testvér (3) • egyéb rokon (3) • párja (3) 	<ul style="list-style-type: none"> • barát, ismerős, aki ért hozzá, ezzel foglalkozik (7) • szülő (6) • testvér (3) • egyéb rokon (3) • párja (1) • „profí” (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • barát, ismerős, aki ért hozzá, ezzel foglalkozik (5) • egyéb rokon, aki ezzel foglalkozik (3) • szülő (2) • testvér (1) • programozó (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • egyéb rokon, aki ezzel foglalkozik (3) • tanár (3) • barát, ismerős, aki ért hozzá, ezzel foglalkozik (2) • szerelő, szervíz (2) • szülő (1) • testvér (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • szülő (3) • barát, ismerős, aki ért hozzá, ezzel foglalkozik (3) • iskolai rendszergazda (1)

A táblázat alapján elmondhatjuk, hogy a legtöbben (31) olyan baráttól, ismerőstől tudnak segítséget kérni, aki vagy átlagon felül ért a számítógépek működéséhez, vagy ezen a területen dolgozik, illetve azt tanulja, például egyetemen vagy szakközépiskolában. „*Nekem van barátom sok, tehát sok barátom van, aki ilyen kocka, ilyen infó szakos egyetemen, meg ilyenek, és ők tudnak segíteni*” (32. alany). „*Szomszédba szoktam segítséget kérni, ő ilyen informatikai szakon van, és akkor úgy*” (2. alany).

Ezt követően leggyakrabban a szülőket (17) keresik meg, ha elakadnak, a szülők közül is az apák (12) azok, akik, úgy érzik, hogy inkább meg tudják oldani a helyzetet. A szülők

után az egyéb rokonok (12), majd a testvérek (8) azok a családtagok, akikről segítségre számíthatnak a fiatalok. Két esetben említették a kutatásban résztvevők azt, hogy a segítség általában Teamviewer-ön³⁵ érkezik. Az egyetemisták és gimnazisták között jelent meg a válaszadók párja (4) mint potenciális segítségnyújtó, ezen túl említették még az informatikatanárt (3), a szervizt – a „profi” kifejezést is ide soroljuk – (3), az iskolai rendszergazdát (1), valamint a programozót, aki nem feltétlenül kapcsolódik profi szervizhez. A válaszok alapján leginkább akkor keresnek formális segítséget, ha komolyabb vagy hardveres problémáról van szó. *„Hát, leginkább újratelepítés, meg, hogyha alkatrészt cserél, azt inkább nem, azt inkább profira bízom”* (36. alany).

A válaszokat elemezve láthatjuk, hogy a DiMaggio-féle (2001) kategorizálási rendszer alapján mindössze négy fiatal vesz igénybe formális segítséget, tehát fordul hivatalosan szervizhez vagy a szakmában dolgozó informatikushoz, a többiek mind informális segítségre számíthatnak. Azonban a válaszadók többsége informális úton bár – tehát nem hivatalos szervizen keresztül, pénzért –, de mégis szakmai segítséget vesz igénybe olyanoktól, akik tanulták, tanulják ezt, vagy éppen dolgoznak, csak éppen nem a munkahelyükön keresik meg őket, hanem házhoz mennek a reciprocitás elve alapján. Emiatt nem jelenthetjük ki, hogy ez informális segítségnyújtás történne, hanem helyette a „félformális” kifejezés használata a célravezetőbb. A félformális segítségnyújtás előnye, hogy profi segítséget kap az egyén olyan személytől, aki tanulta ezt, illetve tapasztalata van benne, ám mégsem szükséges érte pénzzel fizetnie.

Ha iskolatípusok szerint vizsgáljuk azt, hogy kitől tudnak a fiatalok segítséget kérni, akkor meg kell állapítanunk, hogy minél nagyobb a kulturális tőkéje valakinek, illetve minél magasabb státusú iskolába jár³⁶, annál inkább valószínű, hogy félformális segítséget tud igénybe venni. Ennek háttérében az állhat, hogy a magasabb kulturális tőkájú fiatalok magasabb kapcsolati tőkével is rendelkeznek, hiszen nagyobb valószínűséggel töltik a szabadidejüket olyan helyen (különórán, sportedzésen, stb.), ahol más magas kulturális tőkájú fiatallal tudnak találkozni. Az egyetemisták körében az egyetemi közeg (karok közötti gólyatáborok, közös bulik, szórakozóhelyek) nagy teret engednek a különböző szakok közötti ismerkedésnek.

Az általános iskolások körében az lehet az oka annak, hogy kisebb arányú a félformális segítség megléte, hogy középiskolában lehet először informatika szakon tanulni,

³⁵A Teamviewer egy olyan szoftver, amelynek segítségével online bármekkora fizikai távolságból az ahhoz értő egyénnek egy belépőkód megadása után hozzáférést biztosít a számítógéphez, ezáltal távoli segítséget nyújthat (I21).

³⁶Ahogy korábban bemutattuk, a kulturális tőke és az iskolatípus között szignifikáns összefüggést találhatunk, azaz a magasabb kulturális tőkájú fiatalok nagyobb valószínűséggel járnak magasabb státusú iskolába (egyetem, gimnázium).

így még nincsenek ilyen ismerőseik a „leendő volt osztálytársaik” között. Az ő esetükben legnagyobb a formális segítségkérők aránya, ami szintén következménye lehet annak, hogy még nincs olyan széles kapcsolati hálójuk, illetve a korosztályukon belül még nem tanulnak informatikát. Érdekesség viszont, hogy esetükben megjelent egy olyan félformális segítség, amelyet egyik másik iskolatípus esetén sem említettek meg, méghozzá az informatikatanár személyében, aki kompetens a témában, hiszen ő adja át azt a tudást, amellyel – ahogy a Készségek, képességek fejezetben kitértünk rá – a fiatalok elégedettek.

10.4.2. A fiatalok mint társas támogatást nyújtók

Az internet folyamatos terjedésének nyomán egy fordított szocializációs helyzet is kialakult: megfordult a szocializáció iránya a világháló, illetve az IKT-eszközök esetében. Ha a szülő be szeretne lépni az online világba, ám valamilyen problémával találja szemben magát, akkor a gyermekétől kér leggyakrabban segítséget. Ebben a helyzetben nem a szülő tanítja a gyermeket, hanem fordított tudásátadás zajlik kettejük között (Csepeli, 2006). Érdekes megfigyelnünk, hogy a mintába került Z generációs fiatalok között mennyire jellemző a fordított szocializáció a társas támogatás kapcsán. Azt már láttuk, hogy a fiatalok kitől tudnak segítséget kérni, ha eléri az IT-tudásuk határait, de vannak-e, akik tőlük kérnek segítséget, akik számára ők jelentik a társas támogatást? A következőkben a fókuszcsoportokon elhangzott válaszaik alapján elemezzük, hogy leginkább kik és miben kérnek segítséget a fiataloktól.

A fókuszcsoport eredményeit összegezve kiderül, hogy a leggyakrabban a szülők kérnek segítséget az internet vagy IKT-eszközök kapcsán, a fiatalok csaknem fele (47 fő) jelezte, hogy rendszeresen segít egyik vagy másik szülőjének számítógéppel, internettel vagy okostelefonnal kapcsolatos nehézségek kezelésében. Őket követik a nagyszülők (18), a testvérek (10) – legtöbb esetben fiatalabb testvérek –, barátok (6), ismerősök (3), osztály- vagy csoporttársak (3), egyéb rokonok (2), a válaszadó párja (1), valamint dédnagymamája (1). Láthatjuk, hogy míg a társas támogatás kapcsán a saját korosztályé volt a főszerep, azaz a fiatalok saját maguknak a legtöbb esetben a korosztályukból kérnek félformális segítséget, ám hozzájuk leginkább idősebbek és a családon belülről fordulnak IT-segítségért, tehát a fordított szocializáció jelen van a legtöbb fiatal családjában a számítógépek és internet kapcsán. De mik azok a tevékenységek, amelyek vonatkozásában szükség van a fiatalokra?

- számítógép vagy internet általános kezelése: a legtöbb válaszadótól a számítógép vagy internet alapvető, mindennapos kezelése kapcsán (27) kérnek segítséget. Ebbe beletartozik a PC mint eszköz működtetése, az internet kezelése, a böngészés képessége,

a Google használata, a képek feltöltése telefonról a számítógépre, a nyomtatás, szkennelés, valamint a gépelés is. *„Meg mami szokott, mert ő is Facebookozik, de ő már mindent tud. De az elején ő kérdezgetett, meg olyan vicces hogy egere van és olyan vicces, hogy így közében tartja az ujját felfele. Mondom neki, hogy »mami, engedd le ezt az ujjadat«,»de hát nem tudom leengedni«, de tényleg olyan keményen tartja, úgyhogy azt is tanígtattuk neki, de az azóta se megy neki”* (99. alany). *„Anya (...) néha ír nekem, csak abból nehéz kimenni, hogy mit ír, mert ilyen semmi szóköz, semmi mondat végi írásjel, nem tudom, hogy hol van a vessző, vagy most hogy tagoljam ezt a mondatot. (...) Ebbe szokott így segítséget kérni, hogy most akkor hol van a vessző? Hát, ilyen érdekes kérdéseket tesz fel”* (47. alany). *„Hát, igazából nekem a szüleim szoktak segítséget kérni, mert az apám még szinte netezni se tud. Énnekem kell megoldani a problémáját”* (65. alany). *„Nekem anya meg apa. Apa nagyon lassan gépel, szóval hogyha valami hosszabbat kell gépelni, akkor biztosan én gépelek, meg hát anyának is néha sokat kell segíteni (...), mert nem akarja elnyomkodni”* (42. alany). *„A nagyszüleim rendszeresen felhívnak, hogy hogy kell kinyomtatni egy receptet vagy megnézni az időjárást”* (33. alany).

- számítógép haladó szinten történő kezelési ismeretei: néhány esetben az általános használati tudással rendelkezők kérnek segítséget olyan tevékenységek elvégzéséhez, amelyekhez magasabb szintű ismeretek szükségesek. Ezek közé soroljuk a válaszaik alapján a CD-írást (1), a Windows-rendszer újratelepítését (1), a programok telepítését (3), a merevlemez (1) és RAM (1) cseréjét, valamint a Bluetooth (1) és wifi-beállítását (1) is. *„Hát, volt már olyan, hogy haverom nem tudta feltelepíteni azt a játékot, kellett hozzá ilyen CD-kulcs, meg olyasmi, én segítettem neki, és sikerült”* (9. alany). Van olyan fiatal is, aki akár távoli segítséget is nyújt a korábban bemutatott Teamviewer program segítségével. *„Úgy szoktam, hogy ha valamit nem tudnak megcsinálni, valami szoftvert a gépükön, akkor van ez az alkalmazás a számítógépre, hogy Teamviewer, és ezen keresztül én tudom irányítani az ő számítógépüket és úgy szoktam neki megcsinálni”* (63. alany).
- Speciális programok kezelésében nyújtott segítség: alap és haladó felhasználók is kérnek segítséget bizonyos programok kezelésében. Ezek közül leggyakoribb a zene-, és filmletöltő programok használata (4), a Skype (3), Microsoft Office-programok (Word, PowerPoint) (3), valamint a képszerkesztő (1), és a videószerkesztő (1) is előfordul. *„Engem sokan kérnek meg, hogy retusáljam a képeiket, mer’ hogy én tudok vékonyítani, orrot visszanyomni, pattanást leszedni, haját átszínezni, bármit meg tudok csinálni, és akkor néha élnek a lehetőséggel”* (48. alany). *„Mondjuk apának mindig meg kell mutatni,*

hogy hogy kell letölteni, végére már leírtam neki, hogy pontról pontra hogy kell, hogy csinálja, olyan volt, mintha levizsgázott volna” (59. alany).

- internetes oldalak: vannak olyanok, akik speciális weboldalak kezelésében kérik a fókuszcsoporton résztvevő fiatalok segítségét. Ez leggyakrabban a Facebook (25) kezelését jelenti, amelyet egyre több szülő és nagyszülő, illetve egy dédszülő is szívesen használ. *„Meg mikor anya elsőnek regisztrált Facebookra, mindig szaladgált át a szobába, hogy »ezt a smileyt hogy kell csinálni?« »Ez jó smiley, csinálj már nekem egyet.« De egyfolytában ezt hallgattam tőle egy teljes napig. Aztán megtanulta. Küldtem neki egy képet és mindig másolgatta” (78. alany).* *„Hát, ez folyamatos, mert még mindig tart úgymond. (...) hiába tanítom meg neki, hogy kell Facebookozni, üzenetet írni, smiley, minden oké. De van olyan, amire én se készülök fel előre, és pont, hogy így használat közben jön ki. Hogy most így lájkolni, megosztani vagy ilyesmi. A múltkor például pont az kérdezte apa, hogy hogy kell azt, hogy a neten olvas egy szöveget és neki tetszik az a szövegrész, és be akarja másolni chaten keresztül” (46. alany).* Ezen túl kértek rendszeresen kérnek segítséget a fiataloktól az e-mail-fiók (3) kezelése kapcsán is. *„Anya pont múlt héten, mert, hogy terepgyakorlaton voltunk és nem voltam itt, és az én gépemen az e-mailjeimbe voltunk bejelentkezve, és kilépni ki tudott, de vissza már nem, nem tudom, mi történhetett közben” (46. alany).* Előfordult, hogy a YouTube (1), a felvi.hu (1), a Neptun tanulmányi rendszer (1), vagy a társkereső oldal (1) első használata során volt szükség a fiatalok szakértelmére, vagy korábbi tapasztalatára. *„Hát nekem keresztapám az, aki így még amikor (...) ilyen 13 éves lehettem, akkor jött, (...) mer’ ő ilyen társkereső oldalas fan volt régebben, és akkor így naa, akkor menjek és segítsek neki. És 13 évesen én ott ültem, hogy de én honnan tudjam, hogy ő most mit akar csinálni? De én segítsek neki, én pötyögjem be neki, hogy mit ír” (47. alany).* *„Nekem papám nagyon szereti az ilyen Muzsika tévés zenét, és akkor Youtube-on azokat kell keresni, meg az ilyen tipikus sorozatokat, az ilyen Szerelem rabjai meg ilyenek, mert online visszanezük” (50. alany).* *„Meg most jött egyetemre egy barátnőm jogra, mikor tárgyfelvétel volt, együtt csináltuk, ott aludt, hogy keljünk fel hajnalban, és például a Neptunban, hogy ő még nagyon félt tőle, és hogy egyedül nem vállalja be” (53. alany).*
- okostelefon: a közösségi oldalak mellett egyre több szülő körében terjednek az okostelefonok is, amely kezelésének elsajátítása a fiatalokkal ellentétben (lásd: Technikai apparátus fejezet) nem zökkenőmentes, valamint számos esetben (6) problémákba ütközik. *„Hát, nekem apának nemrég lett okostelefonja először, és ő egy csomó mindent kérdezett tőlem, meg néha anya is szokott, de neki már régebb óta van okostelefonja” (37. alany).*

- nyelvtudás: speciális készség az internet kezelése kapcsán a nyelvtudás, ahogy arra a korábbiakban a Használat célja és tartalma fejezetben kitértünk. Az internet használatához szükséges az angol nyelv ismerete, hiszen a tartalmak kb. 80%-a csak ezen a nyelven érhető el. Emiatt többen (2) is szembesülnek azzal, hogy a nyelvismeret hiánya csökkenti a felhasználói élményt, és ezért kérik a vizsgálatba bevont fiatalok segítségét. *„Nekem nagyszülőknél az angoltudás még mindig a probléma, hogy akármit próbálnak az interneten angol, és akkor segítség kell, múltkor telefonon 10 percig próbáltam magyarázni, de nem sikerült”* (21. alany).

A fiatalok legtöbbször szívesen segítenek, inkább viccesnek élik meg, hogy számukra evidens dolgok nem mennek a szülőknek, nagyszülőknek, bár sokan unják, hogy ugyanazt többször kell elmagyarázniuk. A válaszok alapján láthatjuk, hogy a fordított szocializációs helyzet a legtöbb válaszadó családjában kialakult azáltal, hogy segítik a szüleiket és tanítják őket az IKT-eszközök és az internet használatáról, itt nincs szerepe a kulturális tőkének, csupán a fiatalok életkorának.

A fejezetet összegezve elmondhatjuk, hogy a másodlagos digitális egyenlőtlenségek negyedik, társas támogatás dimenziójának egyenlőtlensége nincs jelen a fiatalok körében, ugyanis abban az esetben, ha elérik a képességeik határait, akkor ilyen vagy olyan módon, de mindenki tud segítséget kérni tőle nagyobb tudású személytől. Ez alapján a 2/d hipotézis elvetésre került. A különbségeket leginkább abban tapasztalhatjuk, hogy kitől tudnak segítséget kérni. A magasabb státusú iskolába járók a nagyobb kapcsolati tőkéjük miatt több félformális segítséget tudnak igénybe venni, azaz olyan személy szakértelmét, aki magas jártassággal bír, például mert informatika szakon tanul, ám mégis a reciprocitás elvén belül nyújt támogatást. A fiatalabbaknak és alacsonyabb státusú iskolába járóknak kevésbé kiterjedt a kapcsolati hálójuk, így nehezen találják a segítségre legalkalmasabb személyt.

A fordított szocializáció (2006) jelensége miatt a fiatalok maguk is informális segítségnyújtókká váltak, leggyakrabban a szülők, nagyszülők, testvérek keresik meg őket a problémáikkal, amelyek a számítógép vagy internet alap- vagy haladó szintű használatához, speciális programok kezeléséhez, internetes oldalak használatához, az okostelefonokhoz vagy a nyelvtudás hiányához köthetőek.

10.5. A használat autonómiája

A használat autonómiájának egyenlőtlensége a használat helyéből, illetve kontrolláltságából fakad. Az autonóm használat esetében azt vizsgáljuk, hogy amikor a felhasználó internetezik, akkor azt hol teszi, saját vagy megosztott eszközön teszi-e, ha utóbbi, akkor hány emberrel és hogyan kell megosztani az internetet, kontrollálja-e valaki a használatát, illetve megfigyelik-e a tevékenységét (DiMaggio – Hargittai, 2001).

Az egész napos otthoni használat sokkal nagyobb (bár nem feltétlenül teljes) autonómiát feltételez, mintha a fiatalok csak az iskolában, esetleg más nyilvános helyeken (közösségi házban, internetkávézóban, könyvtárban) férnének hozzá az internethez, illetve a számítógépekhez, amelyek használata utóbbi helyeken nem csak limitált, de sokszor megfigyelt és korlátozott is, valamint a hardverek és szoftverek minősége sem feltétlenül a legjobb, legmodernebb (Hargittai, 2008). Kutatások szerint a magasabb autonómiával rendelkező felhasználók, akik szabadabban tudják használni az internetet akkor és ott, ahol szeretnék, többféle tökenövelő tevékenységet végeznek (Hassani, 2006), több időt töltenek online (Hargittai – Hinnant, 2008).

Természetesen az otthoni használattal sem jár együtt az – ahogy a korábbiakban, a technikai apparátus kapcsán is láhattuk –, hogy adott a megfelelő infrastruktúra, illetve a korlátlan, megfigyelés nélküli használat – főleg gyerekek esetében nem –, ugyanakkor az otthoni használat esetében nagyobb esély van arra, hogy a fiatalok autonóm módon használhassák a számítógépet és az internetet.

Az okostelefonok penetrációjával az autonómia dimenziója a másodlagos digitális egyenlőtlenségek között irrelevánssá is válhatna, hiszen – ahogy bemutattuk – a fiatalok szinte mindegyike anyagi státustól függetlenül rendelkezik okostelefonnal, amely wifi- vagy mobilinternet-hozzáférés esetén lehetővé teszi az önálló, megfigyeléstől mentes internetezést. Az autonómia kérdése a dolgozat egyik elméleti alapjául szolgáló DiMaggio-féle tipológia része. Vannak a mintában olyan fiatalok, akiknek nincs otthon számítógépe – amely használata nem minden esetben váltható ki okostelefonnal –, illetve egy közösségi házban van csak hozzáférésük az internethez. Emiatt a dimenzió vizsgálata jelen dolgozat keretei között sem maradhat el. A kvalitatív módszertan lehetőséget ad a problémakör mélyebb rétegeinek a feltárására a fiatalok válaszai alapján.

A dolgozat kapcsolódó (2/e) hipotézise szerint jelentősen befolyásolja a fiatalok internethasználatát az, hogy rendelkeznek-e olyan saját számítógéppel/lappal, amelyet autonóm módon, azaz külön helyiségben, a saját szobájukban egyedül használhatnak. A saját számítógépet birtoklók többféle online tevékenységet végeznek.

A hipotézis vizsgálatához a fókuszcsoportokon adott válaszok elemzésén túl az kérdőív1 és kérdőív2 statisztikai feldolgozása ad lehetőséget. Megvizsgáljuk, hogy hol interneteznek elsősorban a fiatalok, valamint azt is megfigyeljük, hogy van-e különbség a tevékenységükben azoknak, akiknek saját gépük van. Ezek után a fókuszcsoportban említett válaszaikat taglaljuk.

Ahogy a 10.1. fejezetben kitértünk rá, a fókuszcsoportos vizsgálatokban részt vevő fiatalok 93,5%-nak van otthon internete, számítógéppel kevesebbük bír (92,5%), saját számítógépe pedig még kevesebbeknek (80,8%) van. Egy részük tehát a család más tagjai által is használt eszközön éri el a webet. A saját számítógéppel rendelkezők egy hányadának ténylegesen nincs saját számítógépe, csupán a családi eszközt tekintik a magukénak azért, mert az ő szobájukban van elhelyezve, vagy mert ők használják azt a leggyakrabban. Utóbbit alátámasztja, hogy annak ellenére, hogy a fiatalok 80,8%-a sajátjaként nyilatkozott a számítógépről, arra a kérdésre, hogy megosztja-e valakivel, már csak 58,2%-uk mondta, hogy egyedül ő használja a gépét, amely a sajátja, 41,8%-uk pedig „közös”-ként jellemezte az otthoni számítógépet.

Akik megosztják a számítógép használatát, azok közül 21 fő (32,3%) a családjában mindenkivel megosztja azt, mivel csak egy PC van a háztartásban, 19 fő (29,2%) a testvérével osztozkodik, míg 25 fő (38,5%) általában egyedül használja, de alkalmanként előfordul, hogy a szüleik is leülnek a gép elé.

10.5.1. A számítógép- és internethasználat kontrolláltsága

Az internethasználat autonómiájának lényeges eleme az, hogy az egyén eldöntheti, hogy mennyi időt szeretne online tölteni. Mivel a mintába került fiatalok nagy része fiatalkorú, közoktatásban vesz részt, a szüleivel él, így természetes lenne az, hogy korlátolt az az idő, amit az internet előtt töltenek. Ám annak ellenére, hogy a fókuszcsoportos vizsgálatokban részt vett fiatalok csaknem háromnegyede (71,9%) jár még iskolába, azaz kel korán reggel és teljesít minden nap, csupán kb. ötödüknek (20,2%) kell szabályok közé szorítva használnia az internetet. Ezeket a szabályokat 5,8%-uk a testvérével alakítja ki azért, hogy megosszák a közös számítógép használatát, és csupán 14,4%-uk esetében szabják meg a szülők az internethasználat mennyiségét. Az iskolatípusnak szignifikáns hatása van (KHI-négyzet próba, $p < 0,05$) arra vonatkozóan, hogy kontrollálják-e a szülők a gyerekek internethasználatát (lásd: 23. táblázat).

23. táblázat: Az internethasználat kontrolláltsága iskolatípusok szerint (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		valaki megszabja-e, hogy mennyit netezhetsz		
		<i>igen, a testvéremmel közösen szabályokat alakítottunk ki</i>	<i>igen, a szüleim korlátozzák</i>	<i>nem</i>
iskolatípus	<i>egyetem</i>	-	-	100%
	<i>gimnázium</i>	4,5%	22,7%	72,7%
	<i>szakiskola</i>	3,7%	18,5%	77,8%
	<i>egyházi általános iskola</i>	27,3%	9,1%	63,6%
	<i>marginalizálódók</i>	7,1%	28,6%	64,3%

A táblázat alapján láthatjuk, hogy leginkább az egyházi általános iskolás és marginalizálódó fiataloknak alakítanak ki szabályokat, ami nagy valószínűséggel az életkorukból fakad, azaz abból, hogy ők mindannyian általános iskolába járnak. Érdekes azonban, hogy míg az egyházi általános iskolában a szabályokat – ha vannak szabályok – nagyrészt a testvérek maguk között alkotják és tartatják be, addig a tanodásoknál már erősebb szülői kontrollra – tanodán belüli kontrollra – van szükség, ugyanis esetükben magasabb arányban fordulnak elő különböző társadalmi problémák, illetve az internet-hozzáférést meg kell osztaniuk egymással a tanodai foglalkozások alatt/után.

A legfiatalabbak után a gimnazisták azok, akiknek erős szülői ráhatással kell szembenéznük, ami az internethasználatukat jelenti. Körükben csaknem negyedüknek (22,7%) határozzák meg a szülei, hogy mennyi időt tölthetnek számítógép előtt. Ez az arány a kiskorúságuk ellenére továbbra sem magas, ám abból fakadhat, hogy a fókuszcsoportos beszélgetések alapján nagyon tudatosan építik a jövőjüket; különórákra, versenyekre járnak a napi iskolai teendők mellett, így minden bizonnyal lényeges a szülők beleszólása azért, hogy mindenre jusson idő.

A szakiskolás fiatalok esetében az interjúk alapján pont az ellenkezője történik, ott a szülő – bár kisebb arányban, mint a gimnazistáknál – azért próbálja kontrollálni a diák internethasználatát, hogy azzal a tanulásra kényszerítse rá, amely esetükben – saját bevallásuk szerint is – egy sarkalatos, minden nap megjelenő problémát jelent, amelyre majd a fókuszcsoportok elemzése kapcsán a későbbiekben visszatérünk.

Az egyetemisták esetében életkorukból is fakadóan megszűnt a kontroll, illetve nagy részük azzal, hogy felvételt nyert a felsőoktatási intézménybe el is költözött otthonról

albérlébe, kollégiumba, tehát a szülők, ha akarnák, sem tudnák meghatározni azt, hogy mennyi időt töltsenek online a gyermekeik.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések alapján az internet előtt töltött idő kontrolláltságát három tényező alakíthatja. Az első a feljebb elemzett szülői ráhatás, a második a testvérek közötti közös megegyezés vagy folyamatos veszekedés következtében kialakult rendszer, a harmadik pedig a fiatalok személyes elhatározása, amelyet nevezhetünk belső kontrollnak is. A diákok életkorának növekedésével a harmadik felé tolódik a mérleg, azaz a külső kontroll a legtöbb esetben csökken, a személyes keretrendszer kialakításának szerepe nő. Az okostelefonok elterjedésével ez is teljesen átalakult, hiszen az egyén akkor és ott veheti elő az internetet, amikor és ahol akarja, nincsen helyhez és időhöz kötve. A továbbiakban így csupán a számítógépen történő világháló-használat jellegzetességeit vizsgáljuk, a fent felsorolt három kontrolláló tényező (szülők, testvérek, önkontroll) részletes feltárásával, a viselkedési mintázatuk csoportosításával, valamint a fókuszcsoporthoz tartozó fiatalok válaszaival kiegészítve.

Általánosan elmondható, hogy néhány esettől eltekintve a szülők az internet, illetve a számítógép beköttetése, megvétele után, illetve egy bizonyos életkor elérése előtt³⁷ különféle szabályokkal próbálták a gyermekeik web- és géphasználatát korlátozni, csupán néhány olyan eset fordult elő, ahol egészen kicsi korban sem történt semmilyen limitálás. Utóbbi leginkább olyan – főleg – lányok körében történt meg, akiket teljesen hidegen hagyott az internet világa, így a szülőknek nem kellett beavatkozniuk annak használatába, mert az nem ment semminek sem (tanulás, szabadban eltöltött idő, alvás stb.) a rovására.

Ha azt vizsgáljuk, hogy hogyan beszélnek a fiatalok a kontrollálóról, akkor nagyon érdekes következtetésekre jutunk. Legtöbbször egyszerűen többes szám harmadik személyben mesélnek, nem említve konkrétan a szülőket: „*megszabták*”, „*este rám szóltak*”, „*beszólnak*”. Ha a szülőket mégis nevesítik, akkor leggyakrabban (15) az „anyáék” kifejezéssel élnek. Ez mutatja, hogy a kontrolláló szerepében leggyakrabban az édesanyák jelennek meg, ők a fő döntéshozók a fiatalok számítógép- és internet előtt töltött idejéről. Alátámasztja ezt a megállapítást, hogy amikor csupán egy szülőről beszélnek a szabályok kapcsán, akkor az édesanyákat 19 fiatal említi: „*anya beüti a kódot*” (100. alany), „*anya mindig megszidott*” (99. alany), „*anya mondta, hogy van két óra gépezésem*” (38. alany), „*anya rám szólt, hogy elég lesz a gépezésből*” (94. alany). Az édesapákat viszont csupán két alkalommal hozták szóba, mint szülőt, akinek hatása, befolyása van a fiatalok szabadidejére: „*az anyai vagy apai szigor megoldotta a helyzetet*” (24. alany), „*gépezésnél apa azt mondta,*

³⁷ Ez az életkor családonként változik, általában a középiskolába kerülés jelent mérföldkövet a szabályozás szempontjából; onnantól kezdve csökken, de akár meg is szűnik a szülők kontrolláló szerepe.

hogy jegyfüggő” (21. alany). Ez nagy valószínűséggel abból fakad, hogy az édesanyák azok, akik nagyobb szerepet vállalnak a gyermekek nevelésében, több időt töltöttek velük kisgyermekkoruktól kezdve, így a szabályok alkotásában is ők a döntéshozók.

A mintába került fiatalok válaszait csoportosítva és elemezve a **szülői kontrollnak** három típusát különböztethetjük meg az 1995 utáni születésű, mintába került debreceni fiatalok válasza alapján: korlátozó-büntető, megszabó-engedékeny, megengedő-kontrolláló. A továbbiakban a fiatalok válaszaival kiegészítve jellemezzük ezeket a szülőitípusokat.

- korlátozó-büntető: ez a szülőitípus a mintában 39 alkalommal fordult elő. Ezekre a szülőkre jellemző, hogy pontosan meghatároznak a számítógép használatára vonatkozóan egy szabályrendszert, amelyet be is tartatnak, nincs lehetőség attól eltérni. Ha valami miatt mégis tovább ül a gyermek a gép előtt, akkor büntetésre, megrovásra számíthat. *„Nyolctól-tízig gépezhattünk két órát, és akkor anyáék mindig szóltak, hogy lejárt az idő, akkor ott hagytuk, mert voltak ebből balhék, hogy tovább interneteztünk vagy több South Park-ot néztem, mint amennyibe belefért két órába, de mindig max. akkor két és fél, de akkor már... És le is volt kódolva a gép, szóval igazából... Úgyhogy nekünk így meg volt szabva, tehát ahhoz képest, hogy ilyen korán volt Freemailem, nem használhattuk úgy mindig”* (99. alany). *„Nekünk az volt, hogy fél 10-ig lehetett hétközben gépezni, de fél 10-kor gép kikapcs, akkor nem volt apellátta, bökdösött, csesztetett mindig, hogy na, most már kapcsold ki, aztán annyira felidegelt, hogy inkább hagyom most már tényleg, akármibe voltam benne”* (48. alany). A korlátozó-büntető szülők nem csak azt kötik ki pontosan, hogy mettől-meddig használhatja a gyermek az internetet vagy a számítógépet, hanem sokszor követelményeket is állítanak a számítógépezéshez vagy internetezéshez, mint pl. jó érdemjegy, házi feladat elkészítése. *„Olyan harmadikos, negyedikes lehettem és le volt korlátozva, hogy mindennap játszhattunk egy órát, de hogy ha négyest vagy négyestől rosszabb jegyet kaptunk, akkor egy hétig semmi”* (101. alany). *„Hát, beleszólni beleszólnak, nem szeretik, hogy sokat gépezek, oszt nem segítek nekik, nem tanulok, és akkor kapom a rossz jegyeket. (...) Hát, hogyha megtanultam meg megcsináltam a dolgom, csak akkor”* (76. alany).
- megszabó-engedékeny: 11 diák számolt be ilyen típusú kontrollról. Ezekre a szülőkre is jellemző, hogy szabályrendszert alkotnak a gép használatára vonatkozóan, ám a szabályok betartatásában kevésbé merevek, az előírások rugalmasan változtathatók, van lehetősége a gyerekeknek az időkeret kitolására. Ezekben a szülői szerepekben nem jellemző a büntetés. *„Nekem öcsém van, és nekünk volt egy kis vitánk néha-néha, de nálunk is így meg volt szabva, hogy most akkor csere van. Mondjuk nem ennyire, hogy mondjam, szigorúan, hogy két óra hossza”* (100. alany). *„Hát, ööö, nálunk nem volt*

ilyen, hogy... Jó, nyilván amikor menni kellett aludni, az megvolt, de ha nekem anya szólt, hogy elég volt, akkor felálltam” (50. alany). „Igen volt, igen volt, hogy kettő óra, és akkor 3:00-kor be kell fejeznem. Hát, próbáltam így kicsit kitologatni, de hát utána meg mondták, hogy na, gyere csak el és akkor...” (43. alany). „Megmondta anya, hogy jó, most egy órát gépezel, és akkor ránézett az órára, szólt, amikor vége. Néha volt az, hogy »ó, de anya még egy fél órát, ó, de anya most még épp játékban vagyok«, úgyhogy addig volt, de aztán ez így idővel így magától elsiklott” (55. alany).

- megengedő-kontrolláló: 21 esetben volt jellemző ez a típus. Ezek a szülők nem alakítanak ki előzetes szabályrendszert, hanem a helyzettől függően, ad hoc módon avatkoznak be a gyermek online tevékenységébe, például akkor, amikor látják, hogy a fiatallal „elszaladt a ló”. Ez a kontroll megjelenhet egyrészt akkor, amikor látják, hogy a gyermekük tovább számítógépezett. „(...) akkor kaptam egy számítógépet, hát akkor volt egy olyan koraszakom, hogy folyamatosan, tehát hogy este bejöttek, hogy most már kikapcsolhatnám” (105. alany). Ebben az esetben a megengedő-kontrolláló szülőknél nincs konkrét időtartam, amit be kell tartani a gyermeknek, csupán jelzik, ha már úgy érzik, hogy ideje abbahagyni azt, és például nyugovóra térni. „Hát, este, amikor az öcsémet teszi le aludni, akkor már »le kéne tenni a telefont«, de zsványba a takaró alatt azért még facebookozok egy kicsit. Az a lényeg neki, hogy tanuljak meg, és igazából, ha már annyira muszáj, akkor nyomkodjam a telefonomat, bár nem szereti anya. Bár, ő ugyanezt csinálja még hajnal 4-kor, de lényegtelen” (75. alany). Ezek a szülők nem szabják meg, hogy csak tanulás után internetezhetnek a gyerekek, tehát ezt a kérdést is rugalmasabban kezelik. „Nem csak, ööö, az van, hogyha elkezdek tanulni, akkor ne nagyon használjam, mert akkor az a baj, hogy másfele figyelek” (9. alany). A megengedő-kontrolláló típus második fajtája, amikor a kontroll valamilyen cselekedet (legtöbb esetben rossz tanulmányi eredmény) következménye. A rossz jegy előtt megengedőek voltak, utána kontrollálóká váltak. „Nálam sem jellemző, hogy nagyon megszabnák, hogyha rosszul tanulok, akkor nyilvánvaló, hogy nem gépezhetek (...)” (35. alany).

A leggyakrabban előforduló szülőtypus tehát a korlátozó-büntető (39), ezt követi a megengedő-kontrolláló (21), majd a megszabó-engedékeny (11). A szülők nagy része (50) tehát előzetes szabályokhoz köti az internet használatát, mert jellemzően olyan tevékenységnek tartják, amely több tekintetben káros lehet, pl. a tanulmányok elvégzésében, roncsolhatja a szemet, stb. Kisebbrészük ezen szabályok betartásában kevésbé szigorú. Jellemző még, hogy a szülők korlátozó-büntető szülőtypusból az évek során megszabó-engedékennyé válnak, vagy pedig abszolút át is adják a kontrollt a gyermeküknek. „Egy órát

engedtek, utána lett belőle másfél óra, kettő, és szépen az évek során így elnagyolódott ez a szabályozás” (4. alany). Ennek egyik oka, hogy az életkor előrehaladtával minden tekintetben lazulnak a szabályok a fiatalok kapcsán. Ezen túl fontos, hogy a számítógép használata az évek során már nem csak a játékokra korlátozódik, hanem a tanulmányokhoz is erőteljesebben kötődik, ezzel legitimálva a hosszabb idejű használatot. *„(...) még ilyen általános iskola nyolcadikba nyilván csak tanulás után lehetett és akkor megszabták, hogy este 8-nál majd 9-nél tovább nem ülhetsz ott és aztán fürdés és satöbbi, csak nyilván gimibe ez az esti időpont kitolódott 10 órára, 11 órára”* (44. alany).

Mielőtt a testvéri kontroll vizsgálatával folytatnák, érdemes megfigyelni, hogy milyen kontrolláló eszközökkel, valamint szankciókkal élnek a szülők a gyermekeik internet-tevékenységének limitálása céljából. A kontroll kialakítására az alábbi tényezőket említették a fókuszcsoporthoz tartozók:

- kódolás: öt esetben fordult elő az (ebből kettő a lakásotthonban), hogy a gépet lekódolják, így a gyermek csak akkor használhatja azt, ha a szülő, vagy a lakásotthonban a gondozó beüti neki a kódot. Ezzel a módszerrel – nyilván csak akkor, ha a gyerek nem próbálja meg feltörni a kódot – teljesen meg tudják szabni azt, hogy mennyi ideig használhatják a fiatalok a számítógépet és az internetet. *„Mikor hazaértünk, nem volt gép, és mikor hazajöttünk, beszélgettünk meg minden, és hogyha gépezni akartunk, akkor meg kellett kérni, és a kódot be tudták írni”* (46. alany).
- elveszi/kikapcsolja a gép működéséhez szükséges eszközt, kábelt: ebben az esetben jellemző, hogy a szülő magánál tartja/kihúzza a számítógép működéséhez szükséges eszközt (egeret, internetkábel, stb.), vagy egy bizonyos időpontban kikapcsolja a wifi-routert, hogy ilyen módon tudja szabályozni azt, hogy a gyermeke mennyi időt tölt el az online világban. *„Volt, hogy eltette az internetkábel. Kerestem, de aztán rájöttem, hogy eltette. Úgy, hogy elvitte magával”* (43. alany). Ahogy a fentebb bemutatott lekódolás, így bizonyos esetekben ez is kijátszható (főleg egy Z generációs fiatal számára nem jelent ez problémát). *„Nekem egyszer elvették az egeret. De ugye a numlock-kal, mindennel lehet lépegetni, szóval kijátszottam a dolgot”* (48. alany). *„Kihúzta a kábelt, és amíg nem volt otthon, addig nyilván visszadugtam”* (45. alany).
- időkorlát: ez a leggyakrabban használt eszköz, amikor is a szülő vagy konkrét időpontot állapít meg arra vonatkozóan, hogy mennyit ülhet a számítógép előtt a gyermek (pl.: napi óraszám limit, végső befejezési időpont stb.): *„mikor kisebbek voltunk, akkor nekünk úgy volt, hogy anyu mondta, hogy akkor mindenki játszhat a gépen húsz percet vagy fél órát, és akkor ennyi volt”* (34. alany). Másik esetben valamihez kötve jelenik meg az óraszám limit (tanulás után, vacsora után stb.). *„Úgy van, hogyha hazaérünk, akkor meg*

kell tanulni, és ha készen vagyunk, akkor internetezhetünk, de nem így éjbe nyúlóan, hanem 1-2 órát” (20. alany).

Ahogy az internet és a számítógép, illetve később az okostelefon egyre fontosabb szerepet kezdett betölteni a fiatalok életében, a szülők ezt felismerve alakították ki azt, hogy büntetőeszközként alkalmazzák IKT-eszközök és az internet megvonását. Ez milyen formában és hogyan valósulhat meg? A vizsgálatban részt vett fiatalok válaszai alapján a szülők által bevezetett legfontosabb szankciókat a következő formában csoportosíthatjuk:

- fenyegetőzés: jellemző, hogy sok szülő csak fenyegetőzik azzal, hogy szankcionálni fogja gyermekét például egy rosszabb osztályzat esetén, ám egy részüknél ez nem valósul meg, vagy ha meg is valósul, a korábban kiszabott büntetést végül lecsökkentik. *„Hát régen megmondták, hogy ilyen rossz jegynél meg ilyesminél, hogy egy hétig nem játszatsz, de az sem volt egy hét általában, hamarabb letelt” (62. alany).* *„Hát nem, anya néha szokta mondani, hogy holnap nincs gépezés, meg hogy csak 10-ig gépezhetsz, de nem tartja be” (37. alany).*
- megvonás: a leggyakrabban alkalmazott szankció az internetnek vagy a számítógépnek a megvonása. Ez két formában valósulhat meg; lehet egy bizonyos időszakra vonatkozó állandó megvonás, ugyanakkor lehet egy adott időszakra történő napi limitcsökkentés is.
 - állandó: ez esetben egy bizonyos időszakra vonatkozóan teljesen megszünteti a szülő a gyermek hozzáférését a számítógéphez vagy az internethez. Ez az időszak lehet előre megszabott is: *„Én egyszer összetörtem, kettétörtem egy padot, mert ráugrottam az iskolában. És egy hónapig nem nyúlhattam hozzá” (94. alany).* *„Hát konkrétan, ha rossz jegyet hoztam, akkor nem ülhettem gép elé” (63. alany).* De lehet az is, hogy egy bizonyos feltételnek meg kell történnie ahhoz, hogy a büntetés véget érjen. *„Addig, amíg ki nem javítom, addig oda sem ülhettem” (59. alany).*
 - napi csökkentés: napi csökkentés esetén a büntetés az, hogy a fiatal a korábban megszokottnál rövidebb ideig használhatja csupán az internetet, vagy a számítógépet. *„Utoljára most szeptemberben volt, hogy valamit csináltam, és eltűnt az összes tápkábel a gépemből így nem tudtam bekapcsolni, és az utóbbi hétben valamiért este 10-kor kihúzzák a wifit” (32. alany).*
- elveszik az eszközt (telefon): a másik leggyakrabban alkalmazott módszer, amely főleg manapság, az okostelefonok elterjedésével vált széleskörűvé, az, hogy nem a számítógéptől vonják el az egyént, csupán a telefonját veszik el. Ez azt is jelenti, hogy van hozzáférése az internethez, azonban ez a hozzáférés már nem korlátlan és non-stop, mint az okostelefon esetében, hanem korlátozott, pusztán arra az időszakra szól, amikor a

diák otthon, számítógép előtt van. „*Hát ööö, mikor becsúszik pár rossz jegy, 1-2 hétre szokták elvenni (...) meg lehet szokni...*” (36. alany).

- internet lekapcsolása: a negyedik jellemző szankcionálási mód, amikor nem tiltják el az egyént a számítógéptől és az internettől is, csupán az internettől. Ebben az esetben tehát a számítógéphez van hozzáférése a fiatalnak, mindössze a világhálóra nem tud csatlakozni. „*Hát, igen, vagy kikapcsolták a netet, vagy hasonlók*” (49. alany).

Mivel az internet bevezetésekor a legtöbb családban csupán egy számítógép volt jelen, ezért a szülői kontroll mellett megjelent a **testvéri kontroll** is mint második kontrolltényező, ami a számítógép közös használatának igazságos vagy kevésbé igazságos megosztására irányult. A testvérek közötti megegyezésnek két fő fajtája (vetélytárs, jó testvér) jelent meg a fókuszcsoporthoz, amelyek további két alkategóriára bonthatóak. A továbbiakban ezeket ábrázoljuk.

- vetélytárs: ez a leggyakrabban előforduló viselkedési forma, amikor is a testvérek harcként fogják fel az internethez, vagy számítógéphez való hozzájutást, amely gyakran konkrét tettelegességig fajulhat: „*testi kontaktus... kirángatja a gép elől... hát van olyan is, amikor már nem bírja megállni*” (2. alany). „*Letaszítottuk egymást a székről, hogy most már én jövök, szóval voltak belőle konfliktusok rendszeren*” (48. alany). A vetélytárs típusú testvércapcsolatoknak is két fajtája van.
 - Az egyikben folyamatos harcban állnak a felek a számítógép bitorlásáért, és ez a küzdelem kiegyenlített: „*nálunk egy laptop van, anya szobájába, és van egy húgom, aki egy évvel fiatalabb nálam, úgyhogy nálunk ilyen komolyan harcok folynak*” (78. alany). „*Amikor csak egy gépünk volt és tesóm szobájába volt, mi is rengeteget veszekedtünk rajta, hogy most ki, mikor gépezik. Kisebbség voltunk és folyamatosan játszani akartunk, aztán így próbáltuk úgy csinálni, hogy beosztottuk, hogy ő egy órát, meg én egy órát. Hát egy darabig működött is, de valahogy mindig veszekedés lett belőle*” (42. alany). „*Voltak viták, de megoldottuk. Néha veszekedéssel, néha rendszeren megoldottuk, de legtöbbször veszekedéssel*” (36. alany). „*Amíg csak egy gépünk volt, addig nagyon sokat veszekedtünk, hogy ki használja éppen, mert elég nehéz azzal érvelni, hogy mert bezzeg te mit akarsz csinálni, hát játszani... és te? Hát én is játszani, hát akkor kinek van igazsága?!?*” (32. alany). Ezen viták jó része mára már megszűnt, vagy azért, mert már külön számítógépük van, vagy az okostelefonok megjelenése miatt. „*A bátyámmal igazából kiskorunk óta mindenben össze tudunk veszni, szóval ezen is természetesen veszekedtünk, de aztán mostanában már így meg tudunk egyezni*” (66. alany).

- A másik esetben az egyik testvér (általában az idősebb vagy a fiú) erőszakosabb, és nem engedi oda a másik felet: „*hát én voltam az idősebb, én gépeztem*” (10. alany). „*Én voltam a dominánsabb, és megmondtam neki, hogy 8 után húzzon el onnan, és 8 órától enyém volt a gép is, és akkor este 8 órától én MSN-eztem meg minden... Itt én voltam a nővér. És tök mindegy, hogy mit csinált, mit akart, 8 órakor én kitakarítottam onnan. (...) Őt frusztrálta a dolog, de én voltam a nagyobb*” (54. alany). „*Nekem bátyám van, én vagyok a fiatalabb, úgyhogy ezen a téren kicsit elnyomásban voltam. Én is gépeztem, de nyilván ő többet*” (44. alany). „*Nálunk van egy öcsém meg egy bátyám, és van egy számítógép meg egy laptop otthon, és igazából mindig lerendezzük egymást közt, hogy mennyi idő, s hogy ki kezd. Mindenki megküzdött a saját állásáért... A bátyám volt a nyertes*” (28. alany). „*Hát nem tudunk megegyezni, igazából ebből mindig veszekedés volt, ő idősebb nálam, ő már akkor az MSN világába, meg fiúk-lányok beszélgetésben volt, amikor én még nem, de azért örültem volna, ha hozzájutatok én is. Igazából ez nem oldódott meg (...) hát vele nem lehetett egyezségeket kötni, inkább idővel, mikor jobban átlátta, hogy esetleg nekem is fontosabb lenne, meg nem csak játszani szeretnék, akkor úgy nyílt rá lehetőségem*” (53. alany).
- jó testvér: a jó testvéreknek is két fajtáját különböztethetjük meg a fókuszcsoportos beszélgetések alapján
 - Az első típusban a testvérek nem alakítanak ki szabályrendszert, hanem mindig ad hoc jelleggel beszélnek meg és döntenek el, hogy ki használhatja a gépet és meddig, a konszenzust pedig elfogadják, nem problémáznak azon, ha át kell adni a helyet az internet használatához. „*Nem, mindig odaadom neki, sose szoktunk veszekedni*” (85. alany). „*Igazából, én, ahogy emlékszek, nálunk annyira veszekedés nem volt, hanem ha én megkértem tesómat, hogy engedjen oda, akkor odaengedett és akkor kicsit játszottam és utána meg folytatta ő, amit szeretett volna*” (47. alany). „*Hogyha nem volt muszáj, akkor nem zavartuk így a másikat. Egy idő után szóltunk, hogy jó, akkor egy fél óra múlva én jövök*” (40. alany).
 - A második típusra az a jellemző, hogy merev szabályokat alkotnak, ám ezeket mindig betartják, így sosem vagy csak ritkán alakul ki közöttük vitás helyzet. „*Hát, mi úgy beszélünk meg, mikor egy gép volt, hogy reggel a tesóm és így a nap folyamán, aztán így este pedig én*” (41. alany). „*30 percenként felváltva, ha valamelyikünk tovább játszik, akkor a másik pluszba játszik annyi időt, hogy 30 percnél, hogy közbe tudjunk pihenni*” (58. alany). „*Volt már, mikor ilyen nagy táblázatot csináltunk, és óránként húzgáltuk a strigulákat, hogy te ilyenkor jössz,*

aztán te ilyenkor jössz... Működött. Még volt egy kis konfliktus ugye a váltásnál, de semmi...” (78. alany). *„De igazából mindig ezt mi hárman így felosztottuk magunknak. Lehet, hogy anyukámék felosztották ezt, de erre mi nem figyeltünk”* (49. alany).

A szülői és a testvérkontroll után a harmadik fő kontrollfajta a **belső kontroll**, amely – ahogy korábban említettük – az életkorral fokozatosan nagyobb szerepet kap, de vannak olyanok is, akik egészen kis koruktól kezdve maguk dönthették el, hogy mennyi időt szeretnének az online világban tölteni. *„Nem egyáltalán nem szabták meg, az a saját kis közegem volt nekem”* (106. alany). *„Nekem se volt egyszer sem, hogy beleszóljanak”* (2. alany). *„Nálam már úgy nagyjából nincs (szabályozás – G. A.), mert ugye 17 éves vagyok, most így megtanítottam magamnak, hogy így ennyit gépezek, vagy ha már fáradok, akkor elmegyek, tehát nem az, hogy most hiába már alig tudom nyitva tartani a szemem, akkor is még ott ülök a gép előtt”* (4. alany). *„Hát, nálunk így nagyon nem volt megszabva, hogy na, most akkor, teszem, fel 1 órától 2 óráig gépezel (...), nagyon úgy azért nem is csináltak gondolom nagyon, mert látta rajtam, hogy annyira nem vagyok nagy számítógép-függő”* (11. alany). *„Nálunk sincsen ilyen szabályozás, csak hát igazából önmagamot szabályozom azzal, hogyha tudom, hogy tanulnom kell, akkor a telefonomat a legtávolabbi helységben teszem le, hogy véletlenül se legyen az, hogy óóó, megint kaptam egy üzenetet, de jó”* (26. alany). *„Nekem este ilyen 11 óra körül ki szokták kapcsolni a wifit, de ezt is csak azért, mert zavarja őket a fénye, mert a szobájukban van a router és így este nem tudok netezni, meg mondják is hogy ne netezzek, hanem aludjak, de egyébként nem szabják meg”* (34. alany).

A fentebb bemutatott interjúrészek alapján tehát kijelenthetjük, hogy a mintába került fiatalok nagy része élete egy szakaszában nem egyedül használta a számítógépet, valamint egy bizonyos külső kontroll is (szülő-, testvérkontroll) is megjelent az esetükben. Hogyan élték azt meg, hogy osztozkodniuk kell a gépen, majd pedig azt, hogy saját gépük lett?

10.5.2. Internethasználati szokások változása a fiatalok életében az autonóm használat következtében

Mielőtt ezekre kitérnénk, meg kell jegyeznünk, hogy a diákok számára rendkívül fontos a számítógép autonóm használata, már csak életkorukból következően is, hiszen a kamaszkorral együtt jár a párkapcsolatok kialakításának, így a személyes térnek is a szükséglete. Vannak, akik meg is fogalmazták ezt az igényüket a számítógépük kapcsán is. *„Meg nekem van egy*

fenti asztali gépem a szobámban, amit, hát, ritkán van az, hogy, mondjuk, valaki más is szeretné használni, de az akkor engem nagyon tud frusztrálni, hogyha látom is, hogy mit csinál, mert tényleg nagyon személyes dolgok vannak benne, mert például szoktam írni könyvet meg novellákat is, meg sok mindent, és az akkor nyilván oda mentem. Meg mindenféle sötét dolgom is ott van, meg amiket megnyitok meg minden, szóval egyfajta paranoia az van bennem, hogy valaki meglátja esetleg” (18. alany). A számítógép és az okostelefon tehát az intim szféra részét képezi, olyan szerepet töltenek be, mint korábban a napló, amelyet igyekezett mindenki privát módon kezelni úgy, hogy mások ne férhessenek hozzá.

Vannak olyan családok is, ahol az autonómia sérül, és a szülő erőteljes megfigyelés alatt tartja gyermekét, amit utóbbi természetesen nehezen visel. *„Nekem anyukám mindig visszanezta az előzményeimet, meg egy ideig mindig tudni akarta a Facebook-jelszavamat, meg az e-mail-jelszavaimat, meg ilyesmi, csak ugye mostanában már nem annyira nézi, mert egyszer nagyon kiakadtam rá, mert elolvasta az üzeneteimet és akkor fel is hozta meg minden és azóta megváltoztattam mindent, de egyébként ezt nagyon sokáig nézte” (34. alany).*

DiMaggio és munkatársai (2001) vizsgálatai szerint jelentősen befolyásolja az egyének online tevékenységét az, hogy megfigyelik-e, hogy mit néz meg, vagy hogy vannak-e mások is a helyiségben, ahol internetezik. Mi a helyzet a fiatalokkal, akik úgy nőttek fel, hogy osztozkodva, csak bizonyos ideig, azaz nem autonóm módon használhatták az internetet? Mi történt velük, amikor saját eszközük lett? A fókuszcsoportok résztvevői a válaszaik alapján az alábbi legfontosabb változásokat tapasztalták magukon:

- megnövekedett internethasználat: Jellemző, hogy az autonóm használattal növekszik az internethasználat mennyisége, illetve az oldalak száma is, amelyeket látogat a fiatal. *„Nekem is 2 éve van egy laptopom, azelőtt közös volt, de azelőtt annyira még nem is látogattam a közösségi oldalakat, meg egyéb oldalakat, szóval azóta lényegesen többet használom” (35. alany). Azonban vannak olyan fiatalok is, akiknek az oldalpreferenciáin nem változtat az autonómia megléte, egyszerűen több időt töltenek online. *„Hát, igazából annyi, hogy többet használom az internetet, értelemszerűen, ha hazamegyek, az az első, hogy leülök, ha házit csinálok, akkor is megnyitom a YouTube-ot meg a Google fordítót meg mindent, és sokkal többet gépezek, mint eddig. De nagyon a nethasználati szokásaimon így nem változtatott, szóval nem nézek más tartalmakat, mint eddig” (34. alany).**
- semmi sem változott: a második esetben előfordul, hogy semmit sem változtatott a fiatal online viselkedésén az, hogy megszűntek a korlátok és a limitek. Ennek hátterében az áll, hogy az ő életükben nem tölt be az internet nagy szerepet, így a korábbi, megosztott és korlátozott internethasználatukkal is elégedettek voltak, így amikor megnyílt előttük a

korlátlan internet kapuja, akkor emiatt nem is éltek vele. *„Hát, szerintem semmi sem változott akkor és most. Tehát ugyanúgy megnyitok mindent, van inkognitó ablak”* (51. alany). *„Szerintem nincs, eddig nem nagyon vettem észre. Én az otthoni gépen is ugyanolyan bátran megnyitottam akármit, hogy ha kellett – most nem kell rosszra gondolni”* (56. alany). *„Hát, mivelhogy itt van a telefonom, és az elég okos ahhoz, hogy tényleg minden meg tudjon nyitni, ezért olyan, mintha lenne egy saját számítógépem. Ettől függetlenül nem szoktam olyan oldalakat keresni, amit most édesanyám elől titkolnék, hogy miket szoktam nézni, vagy mire keresek rá”* (16. alany).

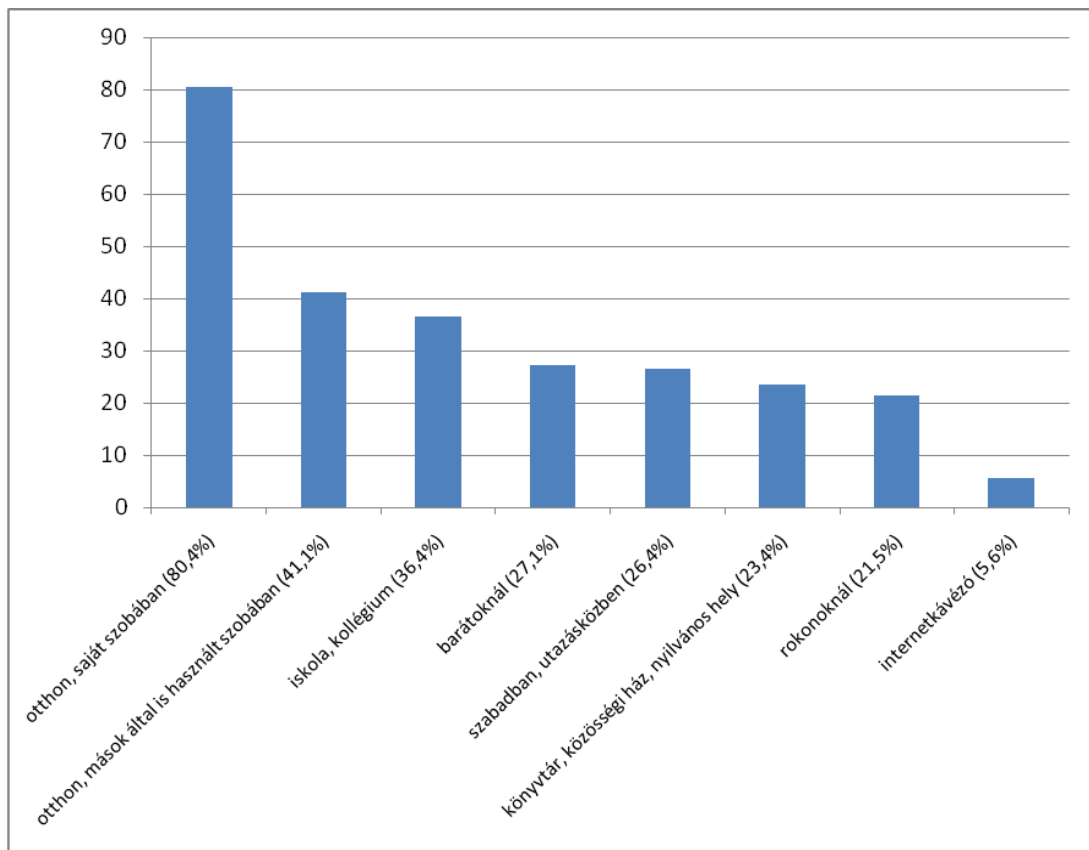
- bátrabban használja az internetet: vannak azonban olyan fiatalok is, akiket korlátozott a tudat, hogy mások is látják az online tevékenységüket, a tartalmakat, amiket megnyitnak. A saját számítógéppel így számukra lehetőség nyílt a bátrabb használatra. *„Régebben a közös gépen is általában ha neteztem, akkor kitöröltem az előző tartalmakat, nem tudom, ehhez hozzá vagyok szokva, vagy hogy ha úgy ítélt meg, hogy mégse kéne, mert mittudomén volt valaki mellettem, akkor nem néztem meg, akármilyen kíváncsi voltam arra az oldalra. Hát, volt olyan, ami mondjuk játék volt, és tudtam, hogy a bátyám ha meglátná, (...) akkor kiröhögne, (...) és akkor azt nem nyitottam meg. Vagy volt olyan oldal, amit belinkelt barátnőm, hogy húú, de vicces mit tudom én, de mondjuk láttam rajta, hogy (...) ilyen szexuális poén, nem erőteljes, de hogy valami olyan tartalom, és azt se nyitottam meg, mert ha meglátja a bátyám, akkor biztos kiröhög, vagy mittudom én, hogy félreértik, úgyhogy leginkább ilyesmi volt. De most már ugye bármit lehet gyakorlatilag”* (32. alany).
- szabadabban használja az internetet: vannak fiatalok, akiket leginkább a megosztottságból fakadó korlátok zavartak, tehát az, hogy nem akkor és addig használta a számítógépet és az internetet, amikor és ameddig szerette volna. Ők leginkább ezt az újfajta szabadságot emelték ki az autonómiájuk növekedésével. *„Nekem abban az időszakban volt, hogy én sokat skypeoltam, mert volt egy ismerősöm külföldön, és az nagyon kellemetlen volt, hogy azt mindig az ő szobájában csináljam, (...) állandó veszekedések voltak. (...) mégis jobb volt, hogy szabadabban azt csináltam, amit akartam, akkor, amikor akartam, nem volt időhöz kötve, tudtam akkor Skype-olni mikor én akarok, (...) és nem mindig ez a veszekedés ment, és ez már így megoldotta a dolgokat”* (53. alany).
- személyesebbnek/biztonságosabbnak érzi az internethasználatát: a fókuszcsoport résztvevőinek egy része azt emeli ki, hogy azáltal, hogy saját eszközük lett, sokkal személyesebbnek, biztonságosabbnak érzik az internethasználatukat, mert nem kell kitörölni az előzményeket, senki sem látja, hogy milyen portálokat látogattak, valamint

kényelmesebb az is, hogy a jelszavaikat el merik menteni a gépen, és nem kell mindig beírkálni azt. „Őö talán sokkal privátabb lett a dolog, mert nem kellett így a historyt kitörölgetni, miután eljöttem a géptől. Mikor, nem tudom, olyan érdekes dolgokra keres rá az ember. És akkor ezen az van, amit én akarok, erre azt töltök le, amit én akarok. Hogyha bekap egy trójait, akkor nem kapom meg az egész családtól, hogy, túlhúztad a gépet. Úgyhogy sokkal személyesebb lett az egész” (54. alany). „Mivel saját gép (...), mindenhol be vagyok jelentkezve, nem figyelek arra, hogy, kilépjek, merthogy el van rengeteg minden mentve, merthogy tudom nem fog elveszni a sok minden között, mert az én gépembe nem szoktak belenyúlni” (24. alany).

- egyéb zavaró tényezők megszűnése: vannak olyanok is, akik annak örülnek, hogy azáltal, hogy mindenkinek lett saját eszköze, már a szobájuk csak a sajátjuk, és nem kell elviselniük azt, hogy mások bejárják hozzájuk számítógépezni. „Most már van saját mindenkinek és hát úgy három-négy éve még csak az enyém volt, mert nekem is az van a hálózatra rákötve, és akkor még mindenki bejött az én szobámba, hogy ezt nekik most meg kell nézni, és az nagyon zavaró volt. Most már mindenkinek van, így már nincs ilyen” (26. alany).

Az autonómia kapcsán érdemes kiemelni még egy jelenséget, amelyről több fiatal is beszámolt, még hozzá a generációs szakadékot, amely miatt sok félreértést tapasztalnak a fiatalok. A szülők ugyanis, akik legtöbb esetben az X generáció tagjai, sok esetben nem tudják használni a számítógépet és az internetet, és azt gondolják róla, hogy azok csak eszközök, amiken játszani lehet. A gimnazisták közül számoltak be többen is félreértésekről, amikor a szülők kontrollálni próbálták az internet használatát, mert nem hitték el azt, hogy a gyermekük az iskolai feladatát végzi rajta. „Hát, például apám, hogy leülök megcsinálni egy prezentációt, és akkor mondja, hogy egész nap itt ülsz a gép előtt, nem tanulsz, hogy lesz belőled így normális ember, én meg mondom, hogy hát a kötelességemet csinálom most” (27. alany). Más esetben a szülők a Z generációs fiatalokra jellemző multitasking használatot is nehezményezik. „Nálam úgy van, hogy mikor, hogyha például nincs meg a házi, nem írtam fel, vagy valami nem egyértelmű, akkor megírom a csoportba, és addig otthagynom a Facebookot, és közben elkezdek tanulni, a szüleim meg azt látják, hogy még mindig Facebookozok, így azt még ki is kell magyarázni” (35. alany).

A következő, a kérdőív2 statisztikai elemzéséből származó 14. ábrán azt ábrázoljuk, hogy hol használják a leggyakrabban a mintába került fiatalok az internetet.



14. ábra: Fiatalok internethasználati helyei (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat)

Az ábra alapján láthatjuk, hogy a fiatalok négyötöde (80,4%) a saját szobájában használja az internetet, és 41,1%-uk szintén otthon, de mások által is használt szobában böngészik. Ők azok, akik esetében az autonóm használat sérülhet, mert korlátozva érezhetik magukat mások jelenléte miatt.

Bár a fókuszcsoportokban minden fiatal beszélt arról, hogy ilyen-olyan módon internetezik az iskolában (akár saját okostelefonon, akár informatikaóra keretében), a kérdőívben mégis csak 36,4%-uk jelölte be ezt a válaszlehetőséget. Az iskolai okostelefonhasználat jellegzetességeit a korábbiakban az internet használata kapcsán elemeztük.

Érdekes még, hogy kérdőív2-re adott válaszok alapján megjelenik az a réteg, amely folyamatosan online életvitelt folytat, hiszen a kutatásban részt vevő diákok csaknem negyede az otthoni és iskolai használaton túl a szabadban, vagy utazás közben (26,4%), illetve barátoknál (27,1%) és rokonoknál töltött idő alatt (21,5%) is használja az internetet, illetve az okostelefonját.

Vajon van-e hatása az autonóm, azaz önálló használatnak az online tevékenységre? A korábban bemutatott tevékenység besorolást (átlag alatti tevékenységet végzők, átlagos, átlag feletti fajtájú tevékenységet végzők) felhasználva szignifikáns összefüggést találtunk (Kvadrát próba, $p < 0,05$) az online tevékenység és az okostelefon, valamint az otthoni

számítógép tekintetében is (lásd 8. táblázat), azonban a saját számítógép hatása nem szignifikáns.

A 24. táblázat alapján láthatjuk, hogy a számítógéppel rendelkezők csaknem ötöde (19,2%) átlag feletti típusú, azaz a legtöbbféle tevékenységet végzik, míg akiknek nincs otthon számítógépe, és esetleg csak házon kívül vagy egyéb hordozható eszköztől tudnak internetezni, átlag alatti számú tevékenységet végeznek, tehát nem használják ki széleskörűen az internet adta lehetőségeket.

24. táblázat: Otthoni számítógép és internetes tevékenység kapcsolata (%) (saját szerkesztés, forrás: saját vizsgálat) $p < 0,05$

		internetes tevékenység (sokféleség)		
		<i>átlag alatti</i>	<i>átlagos</i>	<i>átlag feletti</i>
van-e otthon számítógépe	<i>igen</i>	15,2%	65,7%	19,2%
	<i>nem</i>	62,5%	37,5%	-

Ebben a fejezetben megvizsgáltuk azt, hogy a fiataloknak mennyiben van lehetőségük arra, hogy autonóm módon használják az internetet. Ahogy láttuk, az iskolatípus szignifikánsan befolyásolja azt, hogy szabályozzák-e az egyén internethasználatát; leginkább az egyházi általános iskolás és tanodás/lakásotthonos fiataloknak alakítanak ki szabályrendszert.

Kitértünk arra is, hogy ki (szülő, testvér) és hogyan kontrollálja az internethasználatot. A szülő- és testvércapcsolatok kontrollfajtáinak ábrázolásához egy típusrendszert alkottunk.

A fejezet további részében megvizsgáltuk, hogy hogyan változott azon fiatalok online tevékenysége, akik az életkor előrehaladtával saját eszközt kaptak, ezáltal megoldottá vált az, hogy autonóman használják az internetet. A legtöbben megnövekedett internethasználatról számoltak be, illetve bátrabban, szabadabban használják a világhálót.

A 2/e hipotézis kvantitatív vizsgálata alapján a hipotézisünk részben beigazolódott, hiszen a saját okostelefon használatával többféle online tevékenységet végeznek a fiatalok, azonban a családdal esetlegesen közös számítógép használatának nincs hatása az internetes tevékenységek mennyiségére.

11. A kutatás eredményei és következtetései a hipotézisek mentén

A vizsgálatokhoz tartozó hipotéziseket két fő hipotézisre osztottuk, amelyeket további alhipotézisekkel bontottunk tovább. Az 1. hipotézis az elsődleges digitális egyenlőtlenségekhez kapcsolódik, míg a 2. hipotézis a másodlagos digitális egyenlőtlenségekre vonatkozik.

Az 1. hipotézisünk szerint az internet és az IKT-eszközök penetrációjának ellenére jelen vannak a hozzáférési digitális egyenlőtlenségek az 1995 után született debreceni fiatalok között. Ennek vizsgálatát az 1/a és 1/b hipotézisek tesztelése segítette elő.

Az 1/a hipotézis szerint az alacsonyabb anyagi státusúak kisebb arányban rendelkeznek otthoni internet-hozzáféréssel, illetve az annak használatához szükséges eszközökkel. A hipotézis vizsgálatához statisztikai elemzéseket végeztünk, amelyek alapján a hipotézisünk részben beigazolódott. Az anyagi státusnak ugyanis szignifikáns hatása van az otthoni internet- és számítógépelérésre, azonban az okostelefonokra nincs.

Az 1/b hipotézis alapján magasabb a hozzáférési egyenlőtlenség azokban a családokban, melyekben a fiatalok kulturális tőkéje alacsonyabb. Ez a hipotézisünk alátámasztást nyert, ugyanis a statisztikai elemzések alapján szignifikáns kapcsolatot találtunk a kulturális tőke és az okostelefon birtoklása, emellett az otthoni és a saját számítógép, valamint az internetelérés kapcsán is.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy az elsődleges digitális egyenlőtlenségek a mintába került fiatalok körében részben megszűntek, szinte mindannyiuknak van okostelefonja, amely alkalmas arra is, hogy az internetet elérjék. Az otthoni eszközök és internet tekintetében azonban jelen vannak az egyenlőtlenségek, amelyek meglétét az anyagi státus és a kulturális tőke is befolyásolja.

A 2. hipotézisünk szerint az 1995 után született fiatalok kohorszán belül az internethasználat módját tekintve nagy különbségek találhatók.

A 2/a hipotézis (technikai apparátus) szerint a magasabb anyagi státusúak elégedettebbek az általuk használt eszközök, illetve az internet minőségével, gyorsaságával, ezért ők változatosabb tevékenységeket végeznek online. A kérdőív² statisztikai elemzése alapján azonban nem találtunk szignifikáns különbséget az anyagi státus és az internettel való elégedettség között, valamint az internettel való elégedettség és az egyes tevékenységek végzése, illetve a tőkenövelés céljából történő használat kapcsán sem, így ez a hipotézis elvetésre került.

A 2/b (internethasználat célja, tartalma) hipotézis alapján azt feltételeztük, hogy az alacsonyabb kulturális tőkájú, alacsonyabb státusú iskolába járók kevesebb tevékenységre, valamint főleg szórakoztató tartalmak betöltésére használják az internetet, míg a magasabb státusú iskolákba járók nagyobb arányban használják azt aktív, valamint tökenövelő módon. Ez a hipotézisünk megerősítést nyert, ugyanis a tökenövelő tevékenységek használata szignifikáns összefüggést mutat a kulturális tőkével, a kulturális fogyasztással, a nemmel, az iskolatípussal, valamint a dolgozatban használt számítógépes tudást, illetve internetes tevékenységet mérő változókkal is.

A 2/c hipotézis (képességek, készségek) alapján a magasabb kulturális tőkájú fiatalok jobb készségekkel rendelkeznek az internethasználat területén. A statisztikai elemzések alapján a kulturális tőke hatással van az egyének IT-tudására, így a 2/c hipotézis alátámasztást nyert.

A 2/d hipotézis (társas támogatás) azt állítja, hogy az alacsonyabb státusú fiatalok a kisebb kapcsolati tőkájük miatt kevésbé, vagy csak hosszabb idő elteltével találnak segítséget az IKT-eszközökkel kapcsolatos problémáik megoldásához, így kisebb mértékben tudják fejleszteni magukat, és többször maradnak megoldatlanok az ilyen jellegű problémáik. A fókuszcsoportos interjúkon adott válaszaikat elemezve elmondhatjuk, hogy nincs egyenlőtlenség a fiatalok között, ugyanis mindenki tudott olyan személyt mondani, akitől segítséget tud kérni. A különbséget leginkább abban tapasztalhatjuk, hogy kitől tudnak segítséget kérni. A magasabb státusú iskolába járók a nagyobb kapcsolati tőkájük miatt több félformális (reciprocitás elve mentén segítő hozzáértő szakember) segítséget tudnak igénybe venni, a fiatalabbak és alacsonyabb státusú iskolába járóknak kevésbé kiterjedt a kapcsolati hálójuk, hogy abban megtalálják a segítségre legalkalmasabb személyt, így ők gyakrabban kérnek informális és formális segítséget. A 2/d hipotézis tehát elvetésre került.

A 2/e hipotézis (autonómia) szerint jelentősen befolyásolja a fiatalok internethasználatát az, hogy rendelkeznek-e olyan saját eszközzel, amelyet autonóm módon használnak. A kvantitatív vizsgálatok alapján a hipotézisünk részben beigazolódott, hiszen a saját eszközzel rendelkezők többféle online tevékenységet végeznek, azonban az autonóm használatának nincs hatása az internetes tevékenységek mennyiségére.

A 2. hipotézis kapcsán összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a hipotézis részben beigazolódott. A másodlagos digitális egyenlőtlenségek öt dimenziója közül nem találtunk egyenlőtlenségeket a fiatalok között a technikai apparátusra és a társas támogatásra vonatkozóan. Részben találtunk egyenlőtlenségeket a készségek, képességek és az autonómia kapcsán, és jelentős eltéréseket tapasztaltunk az internethasználat céljában, tartalmában. Ezek az eredmények alátámasztják a korábbi kutatási eredményeket (Buente – Robbin, 2008;

DiMaggio et al., 2004; Hargittai – Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Eynon, 2009; Zillien – Hargittai, 2009; Chou et al. 2009; Hale et al., 2010; Boyd, 2011; Hargittai, 2011), amelyek kiemelték az internethasználat különbségeinek szerepét, és rávilágítottak arra, hogy a szocioökonómiai státus jelentősen befolyásolja, hogy ki, mire használja az internetet, és hogyan tud, egyáltalán tud-e belőle profitálni.

A kutatás összegzése

Az internet és az IKT-eszközök penetrációjával a társadalmi egyenlőtlenségek köre új fogalommal bővült, a digitális egyenlőtlenségekkel.

Egyesek úgy vélekedtek, hogy a penetrációval, ahogy egyre több ember otthonában elérhető lesz az internet és a számítógép, ezek az egyenlőtlenségek el fognak tűnni, azonban mások kiemelték, hogy a különbségek nem eltűnek, minősze átalakulnak, és továbbra is fennállnak majd (Tapscott, 1996; Golding, 1998; Glotz, 1999; Kubicek – Welling, 2000). DiMaggio (2001) volt az első, aki kiemelte, hogy a hozzáférési egyenlőtlenségek után az eltérő használatmódokból fakadó különbségek jelentik az új egyenlőtlenségképző tényezőket, és ezzel bevezette a másodlagos digitális egyenlőtlenségek fogalmát, amelyhez öt vizsgálandó dimenziót is megjelölt. Ezek a dimenziók a következők: technikai apparátus; használat autonómiája; készségek, képességek; társas támogatás; internethasználat célja és tartalma.

Jelen dolgozatban az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségek vizsgálatát tüztük ki célul egy városi, Z generációs tagokból álló mintán kvalitatív és kvantitatív módszerekkel. A vizsgálat újszerűnek tekinthető mind téma, mind módszer tekintetében, hiszen a digitális egyenlőtlenségek mindegyik dimenzióját egyszerre vizsgáltuk kérdőívvel és fókuszcsoportos vizsgálatokkal is. Fontos kiemelnünk azonban, hogy a minta az elemszáma (107 fő) miatt nem alkalmas az egész populációra vonatkoztatható következtetések levonására.

A disszertáció elméleti fejezeteiben bemutattuk az ifjúsági korszakváltás jelenségét, majd kitértünk a generáció fogalmára, és ábrázoltuk a Z generációs fiatalok jellemzőit is. Ezen túl elhelyeztük a digitális egyenlőtlenségeket a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerében, és bemutattuk Magyarország helyzetét globális és európai összehasonlításban. A vizsgálatunk kutatási kérdéseinek és hipotéziseinek felvázolása után jellemeztük a célcsoportot és a vizsgálat módszereit.

Az eredményeink ábrázolásakor megnéztük, hogy mikor és hol kezdték el használni az internetet a fiatalok. Megállapítottuk, hogy átlagosan 9 évesen kezdték el használni a világhálót, amellyel a mintába került fiatalok csaknem fele az otthonán kívül találkozott először. Az, hogy hány éves korban kezdték el használni, meghatározza, hogy milyen tevékenységeket végeztek online, így pedig bizonyos játékok, programok kapcsán generációs kohorszélmények is kialakultak. Érdekesség, hogy míg a digitális áttörés a számítógépek esetében 2006 és 2010 közé tehető, ekkor terjedtek el legnagyobb mértékben ezek az eszközök, addig az okostelefonok szinte azonnal általánossá váltak.

Az elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségek vizsgálata kapcsán ki kell emelnünk, hogy mind az anyagi státus, mind a kulturális tőke szignifikánsan befolyásolja a számítógép- és internet-hozzáférést, azonban az anyagi státus nincs hatással az okostelefonnal való rendelkezésre. Tehát a hozzáférési digitális egyenlőtlenség a mintába került fiatalok között az okostelefon tekintetében megszűnt.

A következőkben a másodlagos digitális egyenlőtlenségek dimenzióinak vizsgálataival folytattuk. A technikai apparátus kapcsán megvizsgáltuk, hogy mennyire elégedettek a fiatalok az általuk használt eszközökkel, illetve az internet minőségével, majd pedig arra is kitértünk, hogy mely tényezők miatt fordul elő elégedetlenség körükben. Ezek után a fiatalok válaszai alapján csoportosítottuk, hogy véleményük szerint okozhat-e hátrányt, és ha igen, mely területeken, ha valaki nem rendelkezik az otthonában internettel, és azt is megvizsgáltuk, hogy milyen eszközigényeik vannak. Kvantitatív elemzések nem találtunk szignifikáns különbséget az anyagi státus és az internettel való elégedettség között, valamint az internettel való elégedettség és az egyes tevékenységek végzése, illetve a tőkenövelés céljából történő használat kapcsán sem. A fókuszcsoportok analízise alapján a technikai apparátussal való elégedetlenség főleg a szolgáltató hiányosságaiból, a szolgáltatás (túl)használatból következő lassúságából vagy infrastrukturális problémákból ered. A fókuszcsoportos válaszok elemzéséből kiderült, hogy a fiatalok szerint az élet számos területén okozhat hátrányt, ha valakinek nincs otthon internete, így pl. az iskolában, a munkaerőpiacon, de a személyes kapcsolataiban is.

Az internethasználat tartalmában és céljában rejlő változások vizsgálatokor statisztikai módszerekkel elemeztük, hogy célból használják a fiatalok az internetet, majd megvizsgáltuk, hogy milyen online tartalmakat fogyasztanak. A vizsgálataink alapján a fiatalok legfőbb online tevékenységei a szórakozásra épülnek, azonban a kulturális tőke és az iskola típusa szignifikánsan befolyásolja a különböző tőkenövelő tevékenységek használatát. A tartalmak közül kiemelten foglalkoztunk a tőkenövelő felhasználásmóddal, ezen belül pedig a fókuszcsoportok elemzésével a tanulmányokhoz és nyelvgyakorláshoz való internethasználatot, mint tőkenövelésre alkalmas online időtöltéseket elemeztük. Analízist készítettünk arról is, hogy melyek azok a helyek, ahol nem vennék elő az okostelefonjukat, nem interneteznének a fiatalok. A kutatás eredményei szerint a fiatalok jelentős része szinte egész nap, még iskolaidőben is online tevékenységet folytat. A fókuszcsoportos vizsgálatok arra is lehetőséget adnak, hogy ezek hátterét, okait, az iskolai „illegális” okostelefonhasználat jellegzetességeit feltárjuk. Az iskolai használat okai a fiatalok válaszai alapján: az unalom, tananyaghoz kapcsolódó információk keresése, továbbá a puskázás. Ezekén túl a közösségi oldalak használatát is tipizáltuk. A fiatalokat a következő négy használói csoportba

sorolhatjuk a válaszaik alapján: nem használók, beszélgetők, megfigyelő-informálódók, valamint aktív használók. A fejezetben a fókuszcsoporthoz tartozó válaszokat elemezve bemutattuk azt is, hogy milyen hátrányok érhetik azt, aki nem regisztrál a közösségi oldalakra, továbbá milyen online tevékenység zavaró a fiatalok számára.

A készségek, képességek dimenzió kapcsán azon túl, hogy kvantitatív módszerekkel megfigyeltük, hogy milyen típusú tevékenységeket végeznek a fiatalok online, egy tipológiát dolgoztunk ki a képességeik mérésére. A vizsgált készségelemeket elemezve a fiatalok közül legtöbbször a haladó szintű feladatokkal (weblapok szerkesztése, Windows-rendszer feltelepítése, filmek megvágása) van problémája, ezekkel a fiatalok több mint fele nem tud megbirkózni. A készségek, képességek fejlesztése kapcsán fontos szerep jut az oktatási intézmények által biztosított informatikaoktatásnak. A fókuszcsoporthoz tartozó válaszok segítségével feltártuk, hogy mennyire elégedettek az alanyok ezekkel az órákkal, valamint bemutattuk, hogy miről tanulnának szívesen. Ahogy láttuk, az iskola típusa jelentősen befolyásolta ezen órák minőségét. Az IT-tudás vonatkozásában fontos szerep jut az angol nyelv ismeretének, ugyanis a tartalmak kb. 80%-a angol nyelven van fent a weben. Az internet számos lehetőséget nyújt a nyelvi készségek fejlesztésére is, ennek különbségeit is feltártuk a fejezetben. A nyelvi készségek fejlesztésére a fókuszcsoporthoz tartozó válaszok alapján az iskolatípus van hatással, amelyet statisztikai adatok is alátámasztottak. A kvantitatív elemzések szerint szignifikánsan meghatározó a kulturális tőke, amely hatással van az egyének IT-tudására. Megvizsgáltuk, hogy mely készségeik, képességeik fejlesztését igényelnék a mintába bevont fiatalok az internet kapcsán. A gimnazista fiatalok azok, akik a legtöbbféle tevékenységet felsorolták (10), amiről tanulnának, őket követik az egyetemisták (7) és az egyházi általános iskolába (5) járók. A legkevesebb elfoglaltság iránt a tanodás és a lakásotthonos, marginalizálódó fiatalok (2) érdeklődtek. Hogyan boldogulnak a debreceni Z generációs fiatalok az újdonságokkal? Az új eszközök kezelésére adott fókuszcsoporthoz tartozó válaszok alapján az alábbi csoportokat alakíthatjuk ki közöttük: azonnal váltók, márkahűek, nehezen oldódók, valamint lassan bemelegedők. Szocioökonómiai háttérváltozók nem, azonban a válaszadó neme befolyásoló tényező, a lányoknak nagyobb nehézséget okoz a váltás. Ezek alapján jelenthetjük ki, hogy mindannyian könnyen integrálódnak a digitális világba.

A társas támogatás dimenziójában azt elemeztük, hogy vannak-e olyan személyek a fiatalok közelében, akitől segítséget tudnak kérni, ha nem boldogulnak az IKT-eszközök és az internet használata közben, illetve, ha eléri a tudásuk határait. Ahogy már a készségek, képességek kapcsán kitértünk rá, a leggyakrabban a Windows-rendszer újratelepítése kapcsán kérnek segítséget, amelyhez a magasabb státusúak félformális, a fiatalabbak és alacsonyabb

státusúak pedig formális vagy informális segítséget vesznek igénybe. A fejezetben kitértünk arra is, hogy tőlük kik, és milyen problémák esetén fordulnak segítségért, azaz, hogy ők társas támogatókká váltak-e. Ahogy láttuk, leggyakrabban a családtagjaik számítanak a segítségükre, főleg alapvető számítógépes vagy internetes problémák kezelésében.

A használat autonómiája tekintetében statisztikai elemzéssel vizsgáltuk meg, hogy a mintába került fiatalok otthoni internethasználata korlátozott-e. Ezen túl a fókuszcsoporthoz interjúk alapján tipológiát állítottunk fel arra, hogy kik és hogyan próbálják kontrollálni a résztvevők internethasználatát. A kontrollnak három fő típusát állapítottuk meg (szülő-, testvér- és belső kontroll), amelyeket további altípusokra bontottunk. A szülői kontrollnak három típusát különböztethetjük meg az 1995 utáni születésű, mintába került debreceni fiatalok válaszai alapján: korlátozó-büntető, megszabó-engedékeny, és megengedő-kontrolláló. A testvérek közötti megegyezésnek két fő fajtája (vetélytárs, jó testvér) jelent meg a fókuszcsoporthoz során, amelyek további két alkategóriára bonthatóak. A vetélytárs típusú kapcsolat egyik fajtájában folyamatosan harcban állnak a felek a számítógép használatáért, míg a másik fajtájában az egyik testvér (általában az idősebb vagy a fiú) erőszakosabb, és nem engedi oda a másik felet. A jó testvér típusú kapcsolatok első formájában nem alakítanak ki szabályrendszert, hanem mindig ad hoc jelleggel döntenek a számítógép használatáról. A jó testvéri viszony második típusa merev szabályokra épül, amelyet mindig betartanak, betartatnak a felek. Ezek után arra is kitértünk, hogy milyen hatásai vannak, ha ez a kontroll megszűnik.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a digitális egyenlőtlenségek a vizsgált populációban fellelhetőek, azonban egyes dimenziói eltérő mértékben jelennek meg. A hozzáférési egyenlőtlenségek szinte teljesen megszűntek, hiszen az országos átlaghoz képest magasabb a penetráció a kutatásba bevont fiatalok körében, azonban az anyagi státus és a kulturális tőke szignifikánsan befolyásolja azt, hogy ki rendelkezik az otthonában számítógéppel és internettel. Kijelenthetjük azonban, hogy az okostelefonok kapcsán nem találtunk elsődleges digitális egyenlőtlenséget.

A másodlagos digitális egyenlőtlenségek szempontjából szintén vegyes képet festhetünk le. A korábbi kutatások szerint (Hargittai – Hinnant, 2008; Anderson, 2008; Buente – Robbin, 2008; Eynon, 2009; Zillien – Hargittai, 2009; Chou et al. 2009; Hale et al., 2010; Boyd, 2011; Hargittai, 2011) összefüggés található a szocioökonómiai státusz, valamint az internet tökenövelő használata között, amelyet empirikus kutatásunkban is sikerült bizonyítanunk, hiszen, bár a legtöbb fiatal tevékenysége alapvetően a szórakozásra épül, a kulturális tőke és az iskola típusa is szignifikánsan meghatározza, hogy folytatnak-e tökenövelő tevékenységet a kutatásba bevont fiatalok. A legélesebb különbségeket az

iskolatípusok okozzák, amely hatással van egyebek mellett az informatikaoktatás minőségére, arra, hogy milyen online nyelvtanuló alkalmazásokat használnak, de az IT-tudásuk mértékére is. Ezek a tényezők elengedhetetlenül fontosak lennének a digitális hátrányok leküzdéséhez.

„A hagyományos szociokulturális hátrányok ugyanis átköltöznek az információs térbe is, és a korábbi társadalmi szakadék többszintű digitális szakadékká transzformálódik. Hiába sikerül előrelépni az eszköz-ellátottságban vagy a hálózati hozzáférésben, ha a digitális tartalmak és tevékenységek nem gyarapítják az erőforrások vagy a megoldások készletét, ha nem erősödnek fel az integrációs mechanizmusok” (Rab – Z. Karvalics, 2017: 71). Ezek alapján kijelenthetjük tehát, hogy az empirikus vizsgálataink is igazolják, hogy digitális egyenlőtlenségek nagy valószínűséggel továbbörökítik azokat az egyenlőtlenségeket, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségekből, szocioökonómiai és kulturális különbségekből fakadnak.

Felhasznált irodalom

1. Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon. In: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest, Argumentum Kiadó
2. Alwin, Duane F. (2002): Generations X, Y and Z: Are they changing America? *Contexts*, 2002/Fall-Winter. 42-51.
3. Anderson, Ben (2008): The Social Impact of Broadband Household Internet Access. *Information, Communication & Society*, 11 (1): 5-24.
4. Andorka Rudolf (1992): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest, Gondolat Kiadó
5. Angelusz Róbert – Fábián Zoltán – Tardos Péter (2004): Digitális egyenlőtlenségek és az info-kommunikációs eszközhasználat válfajai. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.) (2004): *Társadalmi Riport 2004*. Budapest, TÁRKI 309-331.
6. Antaliné Miss Lilla (2017): Egy mobileszközökkel támogatott magyar-irodalmi projekt tapasztalatai általános iskola 5. és 6. évfolyamán. In: Aknai Dóra Orsolya – Fehér Péter: *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Veszprém, Debreceni Egyetemi Kiadó 142-150.
7. Arnett, Jeffrey Jensen (2001): Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence to midlife. *Journal of Adult Development*, 8 (2): 133-143.
8. Arnold Petra (2011): A szülői háztól való leválás és a drogfogyasztás vizsgálata a fiatal felnőtt populáció körében. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet 185-208.
9. Balea, Bianca: Closing the gap, are we there yet? Reflections on the persistence of second-level digital divide among adolescents in Central and Eastern Europe. In: Ragnedda, Massimo – Muschert, Glenn W. (ed.) (2013): *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective*. New York, Routledge
10. Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. *Humanist*, 56 (3): 18-19.

11. Barzilai-Nahon, Karine (2006): Gaps and Bits: Conceptualizing Measurements for Digital Divide/s. *Information Society*, 22: 269-278.
12. Bauer Béla – Déri András (2011): Hálózathoz kötődve – A fiatalok online hálói. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*. Budapest, NCSSZI 283-292.
13. Beck, Ulrich (2003): *A kockázat-társadalom – Út egy másik modernitásba*. Budapest, Századvég Kiadó
14. Becker, Henry Jay (2001): How Are Teachers Using Computers in Instruction? https://msu.edu/course/cep/807/*cep240studyrefs/beckeraera2001howtchrsusing.pdf (utolsó letöltés: 2017. 12. 30.)
15. Bessenyei István (2010): A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. *Oktatás-Informatika*, 2010/1-2. 24-30.
16. Bidaki, Majid Zare – Naderi, Fatemeh – Ayati, Mohsen (2013): Effects of Mobile Learning on Paramedical Students' Academic Achievement and Self-regulation. http://fmej.mums.ac.ir/article_1524_d0108d59d2641d754af38d8b98277fa0.pdf (utolsó letöltés: 2018. 03. 16.)
17. Bimber, Bruce (2000): The Gender Gap on the Internet. *Social Science Quarterly*, 2000/81. 868-876.
18. Blau, Peter (1999): Egyenlőtlenség és heterogenitás. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
19. Bognár Éva – Rét Zsófia (2005): A digitális egyenlőtlenségek kulturális vonatkozásai. In: Dessewffy Tibor – Fábíán Zoltán – Z. Karvalics László (szerk.): *Internet.hu II*. Budapest, Gondolat-Infonia 124-152.
20. Bonfadelli, Heinz (2002): The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation. *European Journal of Communication*, 2002/17. 65-84.
21. Borza Bianka (2012): A felsőoktatás és a munka közötti átmenet. *Metszetek*, 2012/4-2013/1. 203-215. http://metszetek.unideb.hu/files/2013_1_12.pdf (utolsó letöltés: 2014. 06. 17.)
22. Bourdieu, Pierre (1966): L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3): 325–347.

23. Bourdieu, Pierre (1978): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Csilla (szerk.) (1996): *Iskola és társadalom I.* Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke
24. Boyd, Danah (2011): White Flight in Networked Publics? How Race and Class Shaped American Teen Engagement with MySpace and Facebook. In: Nakamura, Lisa – Chow-White, Peter A. (eds.): *Race After the Internet.* New York Routledge 203-222.
25. Brandtzaeg, Petter Bae – Heim, Jan – Kaare, Birgit Hertzberg – Endestad, Tor – Torgersen, Leila (2005): *Gender differences and the digital divide in Norway – Is there really a Gendered divide?* Paper presented at the International Childhoods Conference: Children and Youth in Emerging and Transforming Societies, Oslo, Norway, 29.06-03.07.2005.
26. Brandtzaeg, Petter Bae (2010): Towards a unified Media-User Typology (MUT): A meta-analyses and review of the research literature on media-user typologies. *Computers in Human Behavior*, 2010(26): 940-956.
27. Brassai László – Pikó Bettina (2005): Szerhasználat és családi tényezők vizsgálata középiskolásoknál. *Addiktológia*, 2005/1. 5-26.
28. Broos, Agnetha (2006): *De digitale kloof in de computergeneratie: ICT-exclusie bij adolescenten.* PhD dissertation, KULeuven, Leuven
29. Bucy, Eric P. (2000): Social Access to the Internet. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 2000/5. 50-61.
30. Buente, Wayne – Robbin, Alice (2008): Trends in Internet information behavior, 2000–2004. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59 (11): 1743-1760.
31. Carvin, Andy (2000): More than just access. Fitting Literacy and Content into the Digital Divide Equation. *Educause Review*, 2000/Nov-Dec. 38-47.
32. Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása.* Budapest, Gondolat-Infonia
33. Chen, Wenhong – Wellman, Barry (2004): The Global Digital Divide – Within and Between Countries. *IT & Society*. 2004/Summer 18-25.
34. Chen, Wenhong – Wellman, Barry (2005): *Minding the Cyber Gap: The Internet and Social Inequality.* Malden, MA, Blackwell Publishing Ltd.

35. Chou, Wen-ying Sylvia – Hunt, Yvonne M. – Beckjord, Ellen Burke – Moser, Richard P. – Hesse, Bradford W. (2009): Social Media Use in the United States: Implications for Health Communication. *Journal of Medical Internet Research*, 11(4): e48.
36. Compaine, Benjamin M. (2001): Information Gaps. In: Compaine, Benjamin M.: *Digital Divide: Facing a Crises or Creating a Myth?* Cambridge, MA, The MIT Press
37. Cook, Thomas D. – Appleton, Hilary – Conner, Ross F. – Shaffer, Ann – Tamkin, Gary – Weber, Stephen J. (1975): „*Sesame Street*” Revisited. New York, Russel Sage Foundation
38. Csákó Mihály (2004): Ifjúság egy áttagolódo társadalomban. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere 11-14.
39. Csepeli György – Prazsák Gergő (2008): eKultúra. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport*. 2008. Budapest, Tárki 451-470.
40. Csepeli György – Prazsák Gergő (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Budapest, Józseveg Műhely Kiadó
41. Csepeli György – Prazsák Gergő (2013): *Örök visszatérés? 2.0 Társadalom az információs korban 2.0*. Budapest, Aperion
42. Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris
43. Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária – Barna Ildikó (2004): Bizalom és gyanakvás: Szociálpszichológiai akadályok a piacgazdasághoz vezető úton Kelet-Európában. *Szociológiai Szemle*, 2004/1. 3–35.
44. Csepeli György (2006): A jövőbe vesztett generáció. In: Popper Péter (szerk.): *Magára hagyott generációk. Fiatalok és öregek a XXI. században*. Budapest, Saxum
45. Csizmadia Zoltán – Tóth Péter (2014): Egyéni élethelyzetek konfliktusossága és életminőség a fiatalok körében. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont 91-112.
46. Csoba Judit (2010): *A tisztas munka. A teljes foglalkoztatás: a 21. század esélye vagy utópiája*. Budapest, L'Harmattan
47. Csoba Judit (2013): Munka és tanulás: A felsőfokú képzésben résztvevő hallgatók munkatapasztalata. *Esély*, 24(4): 30-51.

48. Csoba Judit (2017): Gondoskodó állam, aktiváló állam, befektető állam. A foglalkoztatáspolitikai és a jóléti modellváltás néhány összefüggése. *socio.hu*, 2017/1. 1-26.
49. Dahrendorf, Ralf (2004): *Egy új rend nyomában. Előadások a szabadság politikájáról a 21. században*. Napvilág Könyvkiadó, Budapest
50. Demetrovics Zsolt (2008): Szerencsejáték és kóros szerencsejáték Magyarországon. *Psychiatria Hungarica*, 2008/23. 336-348.
51. DiMaggio, Paul – Bonikowski, Bart (2008): *Make Money Surfing the Web? The Impact of Internet Use on the Earnings of U.S. Workers*. <http://scholar.harvard.edu/bonikowski/files/dimaggio-bonikowski-make-money-surfing-the-web.pdf> (utolsó letöltés: 2016. 05. 15.)
52. DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter – Celeste, Coral – Shafer, Stephen (2004): *Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use*. <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggio-et-al-digitalinequality.pdf> (utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
53. DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter (2001): *From the „Digital Divide” to „Digital Inequality”: Studying internet as a penetration increases*. <https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 06. 19.)
54. Dorsey, Jason (2016): *iGen Tech Disruption. 2016 National Study on Technology and Generation after Millennials*. <http://genhq.com/wp-content/uploads/2016/01/iGen-Gen-Z-Tech-Disruption-Research-White-Paper-c-2016-Center-for-Generational-Kinetics.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 12. 17.)
55. Dupcsik Csaba – Szabari Vera (2015): Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz. *socio.hu*, 3: 44-63.
56. Dyson, Esther (1997): *Release 2.0: A Design for Living in the Digital Age*. New York, Broadway Books
57. Eshet-Alkalai, Yoram – Amichai-Hamburger, Yahir (2004): Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology and Behavior*, 2004/7. 421–429.

58. Ettema, James S. – Kliene, F. Gerald (1977): Deficit, Differences, and Ceilings: Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap. *Communication Research*, 1977/2. 179-202.
59. Eynon, Rebecca – Malmberg, Lars-Erik (2011): A typology of of Young people's internet use: Implications for education. *Computers & Education*, 2011/56. 585-595.
60. Eynon, Rebecca (2009): Mapping the digital divide in Britain: implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, 34 (4): 277-290.
61. Faragó László (2016): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek. *Tér és társadalom*. 2016/3. 118-123.
62. Ferge Zsuzsa (1998): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Budapest, Hilscher Rezső Alapítvány
63. Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2008/2. 3-14.
64. Fuchs, Thomas – Woessmann, Ludger (2004): *Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and School*. https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1321.html (utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
65. Furlong, Andy – Stalder, Barbara – Azzopardy, Anthony (2003): Sebezhető Ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben. In: Gábor Kálmán-Jancsák Csaba: *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 187-239.
66. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (2004) (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale
67. Gábor Kálmán – Kabai Imre – Matiscsák Attila (2003): *Az információs társadalom és az ifjúság*. Szeged, Belvedere Meridionale
68. Gábor Kálmán (1993): *Civilizációs korszakváltás és az ifjúság*. Budapest, Oktatókutató Intézet
69. Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale 28-72.

70. Gábor Kálmán (2006): Fordulat az ifjúságszociológiában. Új kiindulópontok. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale 9-16.
71. Gábor Kálmán (2012): *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. Szeged, Belvedere Meridionale
72. Galán Anita (2013): *Internetezési szokások és internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében*. szakdolgozat
73. Galán Anita (2013a): Internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében. In: Kálai Sándor (szerk.) (2013): *Juvenilia. Debreceni bölcsészdiákkörösök antológiája V.* 105-119.
74. Galán Anita (2013b): Internetezési szokások és internetfüggőség a generációs változások tükrében. In: Koncz István – Szova Ilona (szerk.): *"Együtt a biztosabb tudományos karrierért, a jövőtervezésért" című VII. Ph.D.-Konferencia előadásai (Budapest, 2013. október. 11.)*. Budapest, Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület 267-276.
75. Galán Anita (2014): Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összehasonlítása. *Metszetek*, 2014/1. 316-327.
76. Galán Anita (2016): Homogenitás versus egyenlőtlenségek az 1995 után született fiatalok körében. In: Jancsák Csaba, Krémer András (szerk.): *Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek: Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 7.0*. Szeged, Belvedere Meridionale 11-27.
77. Galán Anita (2017): Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége. In: Rákó Erzsébet – Soós Zsolt (szerk.): *Kihívások és válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 41-59.
78. Gaziano, Cecilie (1983): The Knowledge Gap: An Analytical Review of Media Effects. *Communication Research*. 1983/4. 447-448.
79. Gázsó Tibor (2013): Munkaerő-piaci helyzetkép. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Budapest, Magyar Közlöny Lap és Könyvkiadó
80. Gerő Márton – Kovách Imre (2015): Struktúrák, egyenlőtlenségek és hálózatok. *socio.hu*, 3: 17-43.
81. Giddens, Anthony (2005): *Elszabadult világ*. Napvilág Kiadó, Budapest

82. Gil-Garcia, J. Ramon – Helbig, Natalie C. – Ferro, Enrico (2006): *Is it only about Internet Access? An Empirical Test of a Multi-Dimensional Digital Divide*. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F11823100_13 (utolsó letöltés: 2014. 06. 19.)
83. Glotz, Peter (1999) *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. Munich
84. Golding, Peter (1998): *Worldwide Wedge. Divisions and Contradictions in the Global Information Infrastructure*. In: Daya Kishan Thussu (ed.): *Electronic Empires*. London, Arnold 135-148.
85. Gorski, Paul (2005): *Education equity and the digital divide*. *Association for the Advancement of Computers in Education Journal*, 13(1): 3–45.
86. Grabe, Maria Elisabeth (2000): *Cognitive Access to Negatively Arousing News. An Experimental Investigation of the Knowledge Gap*. *Communication Research* 27(1): 3–26.
87. Graber, Doris (2001): *Processing Politics: Learning from Television in the Internet Age*. Chicago, IL and London: University Press of Chicago.
88. Greenberg, Bradley – Dervin, Brenda (1970): *Mass Communication Among the Urban Poor*. *Public Opinion Quarterly*. 1970/2. 224-235
89. Guillén, Mario F. – Suárez, Sandra L. (2005): *Explaining the Global Digital Divide: Economic, Political and Sociological Drivers of Cross-National Internet Use*. *Social Forces*, 84(2): 681-708.
90. Halász Gabriella – Gégény János – Szép Csaba (2014): *A debreceni középiskolások kockázati magatartása*. Kutatási beszámoló.
91. Hale, Timothy M. – Cotten, Shelia R. – Drentea, Patricia – Goldner, Melinda (2010): *Rural urban differences in general and health-related internet use*. *American Behavioral Scientist*, 53 (9): 1304-1325.
92. Hargittai Eszter – Fullerton, Lindsay – Menchen-Trevino, Ericka – Kristin Yates Thomas, Kristin Yates (2010): *Trust Online: Young Adults' Evaluation of Web Content*. *International Journal of Communication*, 2010(4): 468-494.
93. Hargittai Eszter – Hinnant, Amanda (2008): *Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet*. *Communication Research* 35(5): 602-621.

94. Hargittai Eszter – Hsieh, Yuli Patrick (2013): Digital Inequality. In: Dutton, William H. (ed.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford, Oxford University Press 129-150.
95. Hargittai Eszter (2002): *Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills*. <http://firstmonday.org/article/view/942/864> (utolsó letöltés: 2015. 06. 13.)
96. Hargittai Eszter (2003): The digital divide and what to do about it. In: Jones, Derek C. (ed.): *New Economy Handbook*. San Diego, Academic Press 821–839.
97. Hargittai Eszter (2005): *Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy*. <http://www.eszter.com/research/pubs/hargittai-SSCORE05.pdf> (utolsó letöltés: 2015. 06. 13.)
98. Hargittai Eszter (2007). A framework for studying differences in people's digital media uses. In: Kutscher, N. – Otto, H. (eds.): *Cyberworld unlimited*. GWV Fachverlage, GmbH 121-136
99. Hargittai Eszter (2008): *The Digital Reproduction of Inequality*. http://communications.northwestern.edu/programs/phd_media_technology_society/publications/Hargittai.pdf (utolsó letöltés: 2014. 06. 19.)
100. Hargittai Eszter (2011): Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the 'Net Generation'. *Sociological Inquiry*, 80(1): 92-113.
101. Hegedűs Roland (2016): Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, 2016/III. 1-14.
102. Heim, Jan – Brandtzaeg, Petter Bae (2007): *Patterns of Media Usage and the Nonprofessional Users*. <https://soc.kuleuven.be/com/mediac/chi2007workshop/papers/Patterns%20of%20Media%20Usage%20and%20the%20Non-professional%20users.pdf> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)
103. Hoffman, Donna L. – Novak, Thomas P. (1998): Bridging the Racial Divide on the Internet. *Science*, 1998(280). 390-401.
104. Horkai Anita (2004): Screenagerek. Kultúrák között kommunikáció az iskolában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere. 122-139.
105. Horrigan, John B. (2008): *Home broadband 2008*. http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2008/PIP_Broadband_2008.pdf (utolsó letöltés: 2018. 02. 19.)

106. Horrigan, John B. (2007): *A Typology of Information and Communication Technology Users*. <http://www.pewinternet.org/2007/05/06/a-typology-of-information-and-communication-technology-users/> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)
107. Howe, Neil – Strauss, William (1992): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. Harper & Collins
108. Hradil, Stefan (1992): Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In: Andorka Rudolf – Hradil, Stefan – Peschar, Jules L. (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Budapest, Aula Kiadó
109. Huszár Ákos (2012): Osztályegyenlőtlenségek. Az egyenlőtlenségek ábrázolása Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 2012/2. 4-26.
110. Jancsák Csaba (2013): *Iffúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
111. Kabai Imre (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
112. Kalyanpur, Maya – Kirmani, Mubina H. (2005): Diversity and Technology: Classroom Implications of the Digital Divide. *Journal of Special Education Technology*, 20(4): 9-18.
113. Katz, Elihu – Blumler, Jay G. – Gurevitch, Michael (1974): Utilization of mass communication by the individual. In: Blumler, Jay G. – Katz, Elihu (ed.): *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills, Sage, 19-32.
114. Kennedy, Tracy – Wellman, Barry – Klement, Kristine (2003): Gendering the Digital Divide. *IT & Society*, 1(5): 72–96.
115. Kiss László – Veroszta Zsuzsanna (2010): *A BSc végzettek foglalkoztathatóságának első adatai*. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/employability_bachelor_kiss_veroszt_a.pdf (utolsó letöltés: 2017. 12. 28.)
116. Kopp Mária – Skrabski Árpád (é.n.): *Magyar lelkiállapot az ezredforduló után*. http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)
117. Kozma Tamás (2010): Expanzió. Tények és előrejelzések. 1983-2020. *Educatio*, 2010/1. 7-18.

118. Köllő János – Lakatos Judit – Tajti József (2017): Statisztikai Adatok. In: Fazekas Károly – Köllő János (szerk.): *Munkaerőpiaci tükör 2016*. Budapest, MTA Közgazdasági- és regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet 196-284.
119. Kömlödi Ferenc (1997): Túlélési stratégiák. *Filmvilág*, 1997/10. 21-23.
120. Kraniauskiene, Sigita (2007): Generációk: a fogalom gyakorlati alkalmazása. *Világosság*, 2007/7-8. 123-138.
121. KSH (2016): *Az infokommunikációs technológiák és szolgáltatások helyzete Magyarországon, 2015*.
122. Kubicek, Herbert – Welling, Stefan (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. *Medien und Kommunikation*, 2000(48): 497–517.
123. L. Ritók Nóra (2014): *XXI. századi szegénység (A digitális technológiák és a szegénység viszonya)*. Digitális Nemzedék Konferencia 2014
124. Lannert Judit (2009): *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <http://ofi.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)
125. Li, Charlotte – Bernoff, Josh – Glass, Sarah – Fiorentina, Remy (2007): *Social technographics – Mapping participation in activities forms*. <http://www.tccta.org/links/Committees/pub-archive/Social-Technographics.pdf> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)
126. Lisznyai Sándor (2010): Készülődő felnőttég. Kutatás a fiatalok mentálhigiénés állapota témakörében. In: Lisznyai Sándor – Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Életszakaszok határán. Közösségi és egyéni tanulási feladatok*. Budapest, Feta Könyvek V. 9-24.
127. Livingstone, Sonia – Van Couvering, Elizabeth – Thumim, Nancy (2005): *Adult media literacy: A review of the research literature*. London, UK: Office of Communications (Ofcom) http://www.ofcom.org.uk/consumer_guides/ (utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
128. Livingstone, Sonia – Helpser, Ellen (2007): Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 2007/4. 671-696.

129. Looker E. Dianne – Thiessen Victor (2003): Beyond the digital divide in Canadian schools: From access to competency in the use of information technology. *Social Science Computer Review*, 21(4): 475–490.
130. Lovászová, Gabriela – Mihalicková, Viera – Cápaj, Martin (2015): *Mobile Technology in Secondary Education: a Conceptual Framework for Using Tablets and Smartphones within the Informatics Curriculum*.
https://www.researchgate.net/publication/285031933_Mobile_Technology_in_Secondary_Education_A_Conceptual_Framework_for_Using_Tablets_and_Smartphones_within_the_Informatics_Curriculum (utolsó letöltés: 2018. 03. 16.)
131. Lukács Péter (2004): A felsőoktatás expanziója. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúsági korszakváltás. Iffúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale 19-24.
132. Mannheim, Karl (1938): *The Sociological Problem of Generations*.
http://mediaspace.newmuseum.org/ytjpressmaterials/PDFS/ARTICLES_ABOUT_THE_GENERATION/01_The_Sociological_Problem.pdf (utolsó letöltés: 2015. 06. 14.)
133. McCrindle, Marc – Wolfinger, Emily (2014): *The ABC of XYZ*. Bella Vista NSW, UNSW Press
134. McLeod, Douglas – Perse, Elisabeth M. (1994): Direct and Indirect Effects of Socioeconomic Status on Public Affairs Knowledge. *Journalism Quarterly*, 71(2): 433-442.
135. Menchen-Trevino, Ericka – Hargittai Eszter (2011): Young Adults' Credibility Assessment of Wikipedia. *Information, Communication and Society*, 14(1): 24-51.
136. Metzger, Miriam J. (2007): Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13): 2078-2091.
137. Molnár Balázs (2011): *Pedagógushallgatók internethasználata és internetalapú tanulási tevékenységei a Debreceni Egyetem Gyermeknevelés és Felnőttképzési Karán*. PhD Értekezés
138. Molnár Szilárd (2002): *A digitális megosztottság értelmezési kerete*.
http://epa.oszk.hu/01900/01963/00005/pdf/infotars_2002_02_04_082-101.pdf (utolsó letöltés: 2014. 01. 31.)

139. Molnár Szilárd (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiütkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. *Információs Társadalom*. 2017/2. 30–47.
140. Mossberger, Karen – Tolbert, Caroline J. – Stansbury, Mary (2003): *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Washington DC, Georgetown University Press
141. Mossberger, Karen – Tolbert, Caroline J. – McNeal, Ramona S. (2007): *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, MIT Press
142. Mossberger, Karen – Tolbert, Caroline J. – Stansbury, Mary (2007): *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, MIT Press
143. Mut, Tomeu – Morey, Mercé (2008): Preferencia en el uso de internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menoles de las islas baleares. *Edutec*, 2008(11): 1-12.
144. Nagy Réka (2007): Új lencsék egy új társadalmi jelenség vizsgálatában. A digitális egyenlőtlenségek kutatásának átfogó szemléletéről. *Szociológiai Szemle*, 2007/1-2. 16-28.
145. Nie, Norman H. – Erbring, Lutz (2000): *Internet and Society. A Preliminary Report*. Stanford, CA, Stanford Institute for the Quantitative Study of Society
146. Nilsen, Jakob (2006): *The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities*. <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)
147. Norris, Pippa (2001): *Digital divide: civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. New York, Cambridge University Press
148. Novák Károly (2017): Unser Digitales Klassenzimmer – Digitális tanteremünk. In: Aknai Dóra Orsolya – Fehér Péter: *Mobil – Világ – Iskola. Válogatott tanulmányok az I. Mobil eszközök az oktatásban konferenciáról*. Veszprém, Debreceni Egyetemi Kiadó 136-141.
149. Ono, Hiroshi – Zavodny, Madeline (2006): Digital inequality: A five country comparison using microdata. *Social Science Research*, 2007/36. 1135-1155.
150. Ortega Egea, José Manuel – Menéndez, Manuel Recio – Román González, María Victoria (2007): Diffusion and usage patterns of Internet services in the European Union. *Information Research*, 2007/2. <http://www.informationr.net/ir/12-2/paper302.html> (utolsó letöltés 2016. 04. 05.)

151. Pikó Bettina (2005). Középiskolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása. *Szociológiai Szemle*, 2005/2. 88-99.
152. Prensky, Marc (2001a): *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (utolsó letöltés: 2014. 01. 31.)
153. Prensky, Marc (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Different? <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (utolsó letöltés 2016. 05. 10.)
154. Price, Vincent – Zaller, John (1993) Who Gets the News? Alternative Measures of News Reception and their Implications for Research. *Public Opinion Quarterly*, 1993(57): 133–164.
155. Rab Árpád – Z. Karvalics László (2017): Harmadik generációs információs írástudás-fejlesztés a gyermeki életesélyek javításáért. *Információs Társadalom*, 2017/2. 69–77.
156. Rác Andrea (2009): *Posztadoleszcensek az ontológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében*. Budapest, MTA Politikatudományok Intézete
157. Ranschburg Jenő (2009): *Áldás vagy átok? Gyerekek a képernyő előtt*. Budapest, Saxum
158. Ranschburg Jenő (2010): *Mélységből kiáltok. Depresszió, öngyilkosság és kábítószer a serdülőkorban*. Budapest, Saxum
159. Ritzer, George (1997): A társadalom mcdonaldizációja. *Replika*, 1997/27. 103-115.
160. Rothbaum, Fred – Martland, Nancy – Janssen, Joanne Beswick (2008): Parents' Reliance on the Web to find Information about Children and Families: Socio-Economic Differences in Use, Skills and Satisfaction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2): 118-128.
161. Ságvári Bence (2008): Az IT-generáció – Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. *Ifjúság és környezet*, 2008/tél. 47-56.
162. Ságvári Bence (2011): A net-generáció törésvonalai – Kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010*. Budapest, NCSSZI 263-281.

163. Ságvári Bence (2012a): Az átmenetek kora? A magyar fiatalok társadalomképéről. In: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.) (2012): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest, Argumentum 63-81.
164. Ságvári Bence (2012b): *A Net-generáció törésvonalai. Kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar 20-29 év közötti fiatalok körében*. Digitális Nemzedék Konferencia 2012
165. Selwyn, Neil – Gorard, Stephen – Furlong, John – Madden, Louise (2003): Older adults' use of information and communications technology in everyday life. *Ageing & Society*, 23(5). 561-582.
166. Selwyn, Neil – Gorard, Stephen – Furlong, John (2005): Whose Internet is it Anyway? Exploring Adults' (Non)Use of the Internet in Everyday Life. *European Journal of Communication*, 2005/5. 5-26.
167. Selwyn, Neil (2004): Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media and Society*, 2004/3. 341-162.
168. Servon, Lisa J. (2002): *Bridging the Digital Divide: technology, community, and public policy*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
169. Shih, Chuan-Fong – Venkatesh, Alladi (2004): Beyond Adoption: Development and Application of a Use-Diffusion Model. *Journal of Marketing*, 2004/1. 59-72.
170. Smith, Erika E. (2012): The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 2012/3. 1-18.
171. Smith, J. Walker – Clurman, Ann (2003): *Generációk, márkák, célcsoportok*. Budapest, Geomédia Kiadói Rt.
172. Somlai Péter (2004): Család és ifjúság. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere 25-27.
173. Somlai Péter (2006): *A felnőttiség felé*. http://www.szociologia.hu/dynamic/SomlaiP_tanulmany.pdf (utolsó letöltés: 2017. 09. 24.)
174. Somlai Péter (2007): A posztadoleszcensek kora. In: Somlai Péter (2007) (szerk.): *Új ifjúság*. Budapest, Napvilág Kiadó 9-43.

175. Somlai Péter (2011): *Nemzedéki konfliktusok és kötelékek*. www.szmi.hu/download.php?file_id=1023 (utolsó letöltés: 2014. 03. 28.)
176. Somlai Péter (2012): Nemzedéki konfliktusok és kötelékek. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.) (2011): *Arctalan (?) nemzedék: Ifjúság 2000-2010*. Budapest, NCSSZI 25-36.
177. Steyaert, Jan (2002): Inequality and the digital divide: Myths and realities. In: Hick, Steven - McNutt, John (Eds.): *Advocacy, activism and the Internet*. Chicago, IL: Lyceum Press. 199-211.
178. Szabolcs Éva (2012): *Életkorok, nemzedékek: A gyermekkor időbelisége*. Digitális Nemzedék Konferencia 2012
179. Szabó Fanni – Nagy Zita Éva (2015): Észak-Alföld – Regionális Ifjúsági Helyzetelemzés. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Harmadrészt. Magyar Ifjúság 2012 Regionális helyzetelemzések*. Budapest, ISZT Alapítvány - UISZ Alapítvány - Excenter Kutatóközpont 117-150.
180. Szarvák Tibor (2004): A digitális szakadék, mint új periféria-képző jelenség. *Tér és Társadalom*, 2004/3. 57-75.
181. Szathmáry Zoltán (2011): *Az információs társadalom és egyes devianciái*. Zempléni Múzsá. 2011/2. http://www.zemplenimuzsa.hu/11_2/szathm.htm (utolsó letöltés: 2013. 01. 09.)
182. Székely Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Másodkézből. Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont 9-28.
183. Tapscott, Don (1996): *The Digital Economy: Promise and Peril in the Age of Networked Intelligence*. New York, McGraw-Hill
184. Tapscott, Don (2008): *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing your World*. New York, McGraw Hill
185. Tari Annamária (2010): *Y generáció*. Budapest, Jaffa Kiadó
186. Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Budapest, Tericum
187. Tari Annamária (2012): *Kik ezek a gyerekek? A Z generáció az iskolapadban. Fordított szocializáció és netkultúra kamaszokban*. Digitális Nemzedék Konferencia 2012

188. Tichenor, Phillip J. – Donohue, George A. – Olien, Clarice N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 1970/34. 159-170.
189. Tóbi István (2013): *A fiatalok fogyasztása, tartalomfogyasztása*. Irodalomkutatás. Pécs
190. Tondeur, Jo – Sinnaeve, Ilse – van Houtte, Mieke – van Braak, Johan (2010): ICT as cultural capital: The relationship between socioeconomic status and the computer-use profile of young people. *New Media & Society*, 13(1): 151–168.
191. Töröcsik Mária (2011): *Fogyasztói magatartás*. Budapest, Akadémiai Kiadó
192. Ujhelyi Adrienn (2003): Információs társadalom-lélektan. Internet és szociálpszichológia. *Világosság*, 2003/3-4. 183-195.
193. Ujhelyi Adrienn (2013): *Digitális nemzedék – szociálpszichológiai szempontból*. Digitális Nemzedék Konferencia 2013.
194. Utasi Ágnes (2004). *A feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.
195. van Deursen, Alexander J. A. M. – van Dijk, Jan A. G. M. (2010): Measuring internet skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(10). 891-916.
196. van Deursen, Alexander J. A. M. (2010): *Internet skills: vital assets in an information society*.
https://www.researchgate.net/publication/256996919_Deursen_AJAM_Internet_skills_vital_assets_in_an_information_society (utolsó letöltés: 2018. 01. 02.)
197. van Dijk, Jan A. G. M. (2006): Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 2006/34. 221–235.
198. van Dijk, Jan A. G. M. (2005): *The Deepening Divide*. London, Sage Publications
199. van Dijk, Jan A.G.M. (2013): A theory of the digital divide. In: Ragnedda, Massimo – Muschert, Glenn W. (ed.): *The Digital Divide. The internet and social inequality in international perspective*. New York, Routledge
200. Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle*, 2000/4. 3-20.
201. Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Budapest, Osiris

202. Vida Katalin (2011): A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Lisznyai Sándor – Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai*. Budapest, Feta Könyvek VI. 9-27.
203. Viswanath, Kasisomayajula – Kahn, Emily – Finnegan, John R. – Hertog, James – Potter, John D. (1993): Motivation and the Knowledge Gap: Effects of a Campaign to Reduce Diet-Related Cancer Risk. *Communication Research*, 1993(20): 546–563.
204. Vopaleczky György (1999): Kollégiumban nevelt fiatalok hátránykompenzációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/november <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00032/1999-11-mu-Vopaleczky-Kollegiumban.html> (utolsó letöltés: 2017. 09. 06.)
205. Wallace, Patricia (2006): *Az internet pszichológiája*. Budapest, Osiris Könyvtár
206. Walsh, Gianfranco – Mitchell, Vincent-Wayne – Wiedmann, Klaus-Peter (2003): Internet-Induced Changes in Consumer Music Procurement Behaviour: A German Perspective. *Marketing Intelligence and Planning*, 21(5): 305-317.
207. Warschauer, Mark (2003): *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA, MIT Press
208. Warschauer, Mark – Knobel, Michele – Stone, Leeann (2004): Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 2004(18): 562-588.
209. Warschauer, Mark – Matuchniak, Tina (2010): New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 2010(34): 179-225.
210. Warshauer, Mark (2002): Reconceptualizing the digital divide. *First Monday*, 7(7) http://www.firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html (utolsó letöltés: 2017. 07. 13.)
211. White, Shelley (2011): *The Generation Z effect. Canadian University Report*. <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/canadianuniversityreport/thegenzeffect/article26898388/> (utolsó letöltés: 2017. 08. 26.)
212. Wyn, Johanna – Dwyer, Peter [1999] (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale 249-268.

213. Zillien, Nicole – Hargittai Eszter (2009): Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 2009/2. 274-291.
214. Zillien, Nicole (2006): *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften
215. Zinnecker, Jürgen (1993b): Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs titkársága 29-47.
216. Zinnecker, Jürgen ([1986] 2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale 69-95.
217. Zinnecker, Jürgen (1993a): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs titkársága 5-28.

Internetes hivatkozások

- I1: http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (utolsó letöltés: 2017. 11. 17.)
- I2: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/mun/mun1710.html> (utolsó letöltés: 2017. 12. 20.)
- I3: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2015.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 12. 20.)
- I4: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/hungary_en.pdf (utolsó letöltés: 2015. 06. 07.)
- I5: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001b.html (utolsó letöltés: 2017. 12. 20.)
- I6: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html (utolsó letöltés: 2017. 12. 20.)
- I7: http://www.oecd.org/edu/Hungary_EAG2013%20Country%20Note.pdf (utolsó letöltés: 2015. 06. 07.)
- I8: <http://www.tka.hu/palyazatok/108/-erasmus> (utolsó letöltés: 2017. 06. 07.)
- I9: http://www.ksh.hu/thm/1/indi1_3_2.html (utolsó letöltés: 2017. 06. 07.)
- I10: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_in_h&lang=en (utolsó letöltés: 2017. 12. 23.)
- I11: <http://andrewfuller.com.au/wp-content/uploads/2014/08/Valuing-boys-valuing-girls.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 12. 22.)
- I12: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5162658/3-26092013-AP-EN.PDF/139b205d-01bd-4bda-8bb9-c562e8d0dfac> (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)
- I13: http://index.hu/kulfold/2017/02/27/ongyilkossag_csoport_oroszorszag/ (utolsó letöltés: 2017. 08. 15)
- I14: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/hazteletszinvm.pdf> (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)

- I15: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20171212-1?inheritRedirect=true> (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)
- I16: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (utolsó letöltés: 2017. 08. 15)
- I17: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=isoc_ci_in_h&lang=en (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)
- I18: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-819_hu.htm (utolsó letöltés: 2017. 12. 26.)
- I19: http://nmhh.hu/dokumentum/170534/lakossagi_internethasznalat_2015_teljes.pdf (utolsó letöltés: 2017. 05. 10.)
- I20: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals (utolsó letöltés: 2017. 12. 28)
- I21: <https://www.teamviewer.com/hu/> (utolsó letöltés: 2017. 09. 17.)
- I22: http://nmhh.hu/dokumentum/3886/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf (utolsó letöltés: 2017. 12. 28.)
- I23: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Digital_economy_and_digital_society_statistics_at_regional_level#Database (utolsó letöltés: 2018. 03. 10.)
- I24: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi> (utolsó letöltés: 2018. 03. 15.)
- I25: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/hungary> (utolsó letöltés: 2018. 03. 15.)

A szerző tudományos közleményei

A kutatási témához közvetlenül kapcsolódó publikációk

2017

Galán Anita (2017): Az ifjúsági korszakváltás és a posztadoleszcencia jelensége. In: Rákó Erzsébet – Soós Zsolt (szerk.): Kihívások és válaszok: tanulmányok a szociálpedagógia területéről. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó 41-59.

2016

Galán Anita (2016): Homogenitás versus egyenlőtlenségek az 1995 után született fiatalok körében. In: Jancsák Csaba, Krémer András (szerk.): Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek: Csatlakozás az Európai Ifjúsági Térséghez 7.0. Szeged, Belvedere Meridionale 11-27.

2015

Galán Anita (2015): Digitális egyenlőtlenségek a 15-17 éves fiatalok körében. Településtípus és jövedelmi tényezők hatásvizsgálata. *Metszetek*, 2015/1. 65-76.

2013

Galán Anita (2013): Internetezési szokások és internetfüggőség a generációs változások tükrében. In: Koncz István – Szova Ilona (szerk.): *"Együtt a biztosabb tudományos karrierért, a jövőtervezésért" című VII. Ph.D.-Konferencia előadásai (Budapest, 2013. október. 11.)*. Budapest, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület 267-276.

A kutatási témához közvetlenül nem kapcsolódó publikációk

2014

Galán Anita (2014): Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. A hazai és nemzetközi kutatási eredmények összehasonlítása. *Metszetek*, 2014/1. 316-327.

Galán Anita (2014): The evolution and prevalence of Internet-addiction. Summary of National and International results. In: Kund Attila (ed.): Nationhood in the Carpathian region: Hungarians and their neighbours - sociological perspectives: joint conference of the Hungarian Sociological Association and the Department of Sociology and Social Work in Hungarian of Babeş-Bolyai University: November 27-29 2014, Cluj-Napoca: book of abstracts. Department of Sociology and Social Work in Hungarian of Babeş-Bolyai University, Budapest 52.

2013

Galán Anita (2013): Internetaddikció-vizsgálat a 12. osztályos debreceni fiatalok körében. In: Kálai Sándor (szerk.) (2013): *Juvenilia. Debreceni bölcsészdiákkörösök antológiája V.* 105-119.

2012

Galán Anita (2012): Játék vagy függőség? A játékszenvedély veszélyeztette ifjúság. *Metszetek* 2012/1. 85-96.

Tartalmi kivonat

Doktori értekezésünkben az elsődleges és másodlagos digitális egyenlőtlenségeket vizsgáljuk az 1995 után született, Z generációs fiatalokon. A célcsoport sajátossága, hogy beleszületett a digitális világba, ezért elvileg készségi szinten használja az internetet és az IKT-eszközöket.

A kutatásunk fő kérdései, hogy jelen vannak-e a Z generációs fiatalok között az elsődleges (hozzáférési) digitális egyenlőtlenségek, és ha igen, akkor mely tényezők vannak rá hatással. Ezt követően arra is kíváncsiak vagyunk, hogy milyen különbségek vannak a fiatalok internethasználatában, illetve, hogy a másodlagos (használatbeli) digitális egyenlőtlenségek mely dimenziói mentén találunk megosztottságot.

A kutatási célok eléréséhez kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használunk. A statisztikai elemzésekhez a Magyar Ifjúság 2012 Z generációs (1995 után születettek) leválogatott mintáját, a Magyar Ifjúság 2016 előzetes eredményeit, az EUROSTAT és az NMHH adatait elemezzük. A Magyarországra vonatkozó elemzések után egy debreceni mintán vizsgáljuk a digitális egyenlőtlenségek megjelenését. A debreceni mintába minden iskolatípusból véletlenszerűen választottunk ki egy iskolát, ahol önkéntesen lehetett jelentkezni a kutatásban való részvételbe. Így került a mintába egy egyházi általános iskola, egy szakiskola, egy gimnázium, az egyetem több szakja, valamint a vizsgálatokba bevontuk egy Tanoda-program diákjait és egy lakásotthon lakói is, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévők is képviselthessék magukat. A minta 107 fős. A kutatás fókuszcsoport vizsgálatra épül, amelyet az interjúk előtt és után felvett kérdőívekből nyert eredményekkel egészítettünk ki. A minta elemszáma és a kvalitatív módszertan túlsúlya miatt a kutatás nem alkalmas az egész Z generációs populációra vonatkoztatható következmények levonására.

A dolgozat elméleti háttérét az ifjúsági korszakváltásra, az új generáció kialakulására és jellegzetességeire, valamint a digitális egyenlőtlenségek legfontosabb teóriáira építettük.

Hipotéziseink vizsgálatához leíró statisztikákat, keresztábrás elemzéseket, valamint a fókuszcsoportok elemzését végeztük el. Utóbbi adja a kutatás gerincét.

Kutatási eredményenk azt mutatják, hogy a digitális egyenlőtlenségek a vizsgált populációban fellelhetőek, azonban egyes dimenziói eltérő mértékben jelennek meg. Az elsődleges (hozzáférési) egyenlőtlenségek az okostelefonok kapcsán megszűntek. A másodlagos digitális egyenlőtlenségek kialakulására leginkább az iskola típusa van hatással. Kutatásaink alapján tehát az digitális egyenlőtlenségek nagy valószínűséggel továbbörökítik azokat az egyenlőtlenségeket, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadnak.

kulcsszavak: digitális egyenlőtlenség, Debrecen, egyenlőtlenség, iskola, Z generáció

Abstract

In our doctoral dissertation, we examine the First-Level and Second-Level Digital Inequalities among the generation Z being born after 1995. The specificity of the target group is that they were born into the digital world and therefore, they use the Internet and the ICT tools skillfully.

The main questions of our research are whether there are First-Level Digital Inequalities among Z generations and, if so, what factors affect it. After that, we also wonder what differences we could find about the Internet usage of young people and what dimensions of Second-Level Digital Inequalities cause them.

In order to reach our research goals, we combined qualitative and quantitative methods. For the statistical analysis, we examine the subsample (born after 1995) of the Hungarian Youth 2012 database. Furthermore, we observe the preliminary results of the Hungarian Youth 2016 database, the data of EUROSTAT and NMHH as well. After analyzing the Hungarian situation, we are investigating the appearance of digital inequalities on our own sample from Debrecen. For this sample, we selected randomly a school from each school type and there the youth had a chance to join our research voluntarily. Thus, a church elementary school, a vocational school, a high school and several departments of the university were included in the sample. Furthermore, we involved some students of an After School Program and residents of a group home so the most disadvantaged people were able to represent themselves as well. The sample size is 107. The research is based on a focus group analysis, supplemented by the results obtained from the questionnaires before and after the interviews. Because of the sample size and the predominance of the qualitative methodology, the research is not suitable for deducting the consequences for the entire Z generation population.

The theoretical background of the dissertation was based on the age change of the youth, on the emergence and characteristics of the new generation, and on the most important theories of digital inequalities.

In order to verify our hypotheses, besides descriptive statistics, we have employed cross tabulation and analyzed the result of the focus groups as well. The latter gives the basis of the research.

According to our results, the digital inequalities can be found in generation Z, but not in every dimension. First-Level Digital Inequalities have disappeared in terms of smartphones. Second-Level Digital Inequalities are most affected by the type of school. Accordingly, digital inequalities are likely to reproduce social inequalities.

keywords: digital inequality, Debrecen, inequality, school, generation Z

Köszönetnyilvánítás

Mindenekelőtt, köszönettel tartozom a témavezetőmnek, Prof. Dr. Csoba Juditnak az általa nyújtott segítségért.

Szeretném megköszönni Dr. Szekeres Melinda, Prof. Dr. Kovách Imre és Dr. Márton Sándor segítségét, akikhez bármikor fordulhattam a kérdéseimmel, és mindig szívesen olvasták a munkámat.

Köszönettel tartozom a munkahelyemnek, kollégáimnak, és elsősorban a főnökömnek, Dr. Gortka-Rákó Erzsébetnek, aki folyamatos támogatásával, ötleteivel, nagyban hozzájárult a doktori dolgozat elkészüléséhez és a követelmények abszolválásához.

Szeretném megköszönni az iskolákban dolgozó kapcsolattartó pedagógusoknak és Törő Tibornak, akik jelentős munkát befektetve segítettek abban, hogy a fókuszcsoporthoz interjúk elkészülhessenek. Köszönöm minden kutatási alanyom részvételét, nélkülük és a válaszaik nélkül ez a vizsgálat nem készülhetett volna el.

Köszönöm Gégyény Jánosnak és Somogyi Ildikónak az általuk nyújtott szakmai segítséget és támogatást.

Köszönettel tartozom Széll Bencének a magyar nyelvi-, és Kerekes Noéminek az angol nyelvi lektorálásért.

Rendkívül hálás vagyok a barátaimnak, akik a kutatás és a dolgozat elkészültének éve alatt végig türelmesek voltak velem, támogattak annak ellenére is, hogy kevesebb időt tudtam velük tölteni.

Nagy hálával tartozom a családomnak, akik személyes támogatásukkal, végtelen türelmükkel és biztatásukkal hozzájárultak a doktori dolgozat megírásához.

Szeretném megköszönni a páromnak, hogy végig hitt bennem és támogatott. A nehéz időszakokon átsegített, türelemmel viseltetett felém. Köszönöm.

1. Melléklet:

Kérdőív1

1. Nemed:

1. Férfi
2. Nő

2. Melyik évben születél?

.....

3. Mi az édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?

1. Kevesebb mint 8 általános
2. 8 általános
3. Szakiskola, szakmunkásképző (érettségi nélkül)
4. Szakközépiskola, technikum
5. Gimnázium
6. Felsőfokú szakképzés (OKJ)
7. Főiskola
8. Egyetem

5. Mi az édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

1. Kevesebb mint 8 általános
2. 8 általános
3. Szakiskola, szakmunkásképző (érettségi nélkül)
4. Szakközépiskola, technikum
5. Gimnázium
6. Felsőfokú szakképzés (OKJ)
7. Főiskola
8. Egyetem

6. Milyen típusú iskolába jársz?

1. általános iskolába
2. szakiskolába, szakmunkásképzőbe
3. szakközépiskolás, középfokú technikumba
4. gimnáziumba
5. érettségi utáni, felsőfokra nem akkreditált szakképzésben veszek részt
6. felsőfokú, akkreditált szakképzésben veszek részt
7. alapképzésben (BA; BSc) veszek részt

7. Van-e nyelvvizsgád?
1. igen, felsőfokú
 2. igen, középfokú
 3. igen, alacsonyfokú
 4. nincs
8. Hány hagyományos könyv van a háztartásotokban?
9. Van-e elektronikus könyv van a háztartásotokban?
1. igen
 2. nem
10. Van-e saját...?
1. okostelefonod: igen/nem
 2. mobilinternet-előfizetésed: igen/nem
 3. számítógéped/laptopod: igen/nem
 4. tableted: igen/nem
 5. digitális fényképezőgéped, kamerád: igen/nem
 6. hordozható MP3-, MP4-, MP5-lejátszód: igen/nem
 7. játékkonzolod (Xbox, PlayStation Nintendo, Wii): igen/nem
11. Milyen gyakran szoktad a közösségi oldalakat... használni?

		legalább naponta egyszer	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer vagy ritkábban	soha
1	a családdal való kapcsolattartás	1	2	3	4	5	6
2	régi barátokkal/ ismerősökkel való kapcsolattartás	1	2	3	4	5	6
3	szórakozásra	1	2	3	4	5	6
4	játékra	1	2	3	4	5	6
5	új barátságok kialakítására	1	2	3	4	5	6
6	segítségkérésre, tanácskérésre	1	2	3	4	5	6

12. Milyen gyakran szoktál a közösségi oldalakon... ?

		legalább naponta egyszer	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer vagy ritkábban	soha
1	saját magadról hírt, információt (pl. mit csinálsz éppen, hol vagy, stb.) megosztani?	1	2	3	4	5	6
2	mások által közölt magánjellegű információkhoz (pl. családi képek, stb.) hozzászólni?	1	2	3	4	5	6
3	közéleti (politikai) kérdésekben hírt/véleményt megosztani/ vitát kezdeményezni?	1	2	3	4	5	6
4	közéleti (politikai) kérdésekkel kapcsolatos hírhez/véleményhez hozzászólni?	1	2	3	4	5	6
5	érdekes (nem politikai) híreket, eseményeket megosztani?	1	2	3	4	5	6
6	érdekes (nem politikai) hírekhez, eseményekhez hozzászólni?	1	2	3	4	5	6

13. Kérem, írd le, hogy milyen gyakran használod a következőket!

		legalább naponta egyszer	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer vagy ritkábban	soha
1	E-mailek olvasása	1	2	3	4	5	6
2	Csetelés azonnali üzenetküldővel pl. Facebookkal, Skype-pal stb.	1	2	3	4	5	6
3	Fórumokban, blogokon hozzászólás	1	2	3	4	5	6
4	Chatszobákban való részvétel	1	2	3	4	5	6
5	Facebookon való chatelés	1	2	3	4	5	6
6	Telefonhívások fogadása és kezdeményezése az interneten keresztül (Skype, Viber, Messenger)	1	2	3	4	5	6
7	Blog-írás	1	2	3	4	5	6
8	SMS-küldés (pl. Viber)	1	2	3	4	5	6

14. Miközben SZÁMÍTÓGÉPEZEL/INTERNETEZEL ... az idő mekkora részében végzel más tevékenységet is?

		az idő nagy részében	az idő felében	az idő kis részében	soha
1	online rádiót/ zenét hallgatsz	1	2	3	4
2	játszol	1	2	3	4
3	online tv-t vagy más video tartalmakat nézel (pl. YouTube stb.)	1	2	3	4
4	keresel, böngészel	1	2	3	4
5	csevegsz barátaiddal, ismerőseiddel (pl. Skype, GTalk, Facebook stb.)	1	2	3	4
6	E-mailt írsz/olvasol	1	2	3	4
7	Közösségi oldalakat használsz (pl. Facebook, Instagram, Twitter, Pinterest, WhatsApp, Google+)	1	2	3	4
8	híreket, egyéb szöveges tartalmakat olvasol	1	2	3	4
9	tanulsz	1	2	3	4

15. Milyen gyakran fordult elő a háztartásokban (ahol élsz) az elmúlt 12 hónapban, hogy a hónap végére elfogyott a pénz:

1. havonta
2. kéthavonta
3. háromhavonta
4. félévente
5. ennél ritkábban
6. nem fordult elő

16. Abban a háztartásban, ahol élsz, a napi megélhetésen túl tudtok-e félretenni pénzt?

1. rendszeresen
2. esetenként
3. nem tudunk félretenni
4. tudnánk, de nem akarunk

17. Összességében hogy érzed, anyagilag:

1. gondok nélkül éltek
2. beosztással jól kijöttök
3. éppen hogy kijöttök a jövedelmekből
4. hónapról hónapra anyagi gondjaitok vannak
5. nélkülözések között éltek

18. Milyen gyakran jársz a következő helyekre?

		legalább naponta egyszer	hetente többször	hetente egyszer	havonta többször	havonta egyszer	2-3 havonta	évente többször	évente egyszer vagy ritkábban	(szinte) soha
1	színházba	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	art moziba/ művészfilme ket nézni moziba	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	más moziba vagy multiplexbe	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	könyvtárba	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	kiállításra, múzeumba	1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. Melléklet:

Fókuszcsoport-interjúvázlat

Hozzáférés

- Hány éves korotoktól interneteztek? Rögtön volt otthon, vagy eleinte másnál tudtatok csak? Miben volt másabb az életetek, amikor még nem volt otthon?
- Hol szoktatok internetezni általában? Van-e olyan hely, ahol tabu, ahol nem vennétek elő a netet?
- Szoktatok-e az iskolában internetezni? Mikor? Órán is? Milyen alkalmazásokat használtok leggyakrabban?
- Előny vagy hátrány, ha valaki az iskolában is tud netezni? Miért?
- Hátrányban van-e, akinek nincs pl. okostelefonja, saját laptopja? Miért?

Autonómia

- Hányan használják otthon a géped? Volt-e ez másképp? Kellett-e valaha osztóznia rajta? Hogyan hat a tevékenységre, ha többen használják?
- Hol van elhelyezve a gép?
- Vannak-e konfliktusok a szülőkkel az internethasználat miatt?
- Esetleg a testvérekkel az osztózkodás miatt? Hogyan egyeztek meg a használatról osztózkodás esetén? Ezt hogy alakították ki? Voltak konfliktusok? Hogyan kezelték?
- Kontrollálják-e az internethasználatot? Ki? Hogyan?
- Használják-e a szüleid valamilyen netes szűrőt (amivel nem tud minden tartalmat megnyitni)?
- Hogyan ellenőrzik?
- Van-e büntetés? Milyen?
- Változott-e a szabályozás, ahogy idősebbek lettetek?

Készségek, képességek

- Érezted-e már valaha úgy, hogy szükséged lenne arra, hogy többet tanulhass a számítógép-használatról? Elégedett vagy-e a tudásoddal? Fejlesztet-e magad? Hogyan? Miben vannak hiányosságaid?
- Van informatikaoktatásban részed? Mit gondoltok róla? Mire készít fel? Mindennapi használatra vagy esetleg a munkaerőpiacra?
- Volt-e az iskolában az internet használatával kapcsolatos prevenciós óra?
- Az elmúlt 2 évben vettetek-e részt valamilyen külön képzésen/órán, ahol a számítógépek, internet használatának oktatása volt a cél? Hol? Milyen volt ez? Mennyire voltak megelégedve a technikai apparátussal?
- Lehet-e dolgozni az iskola által nyújtott gépeken? Van-e elég gép mindenkinek?
- Kaptok-e olyan feladatot az iskolában, ami számítógép-, vagy internethasználatral van összefüggésben? Az iskola mennyire követeli meg az internet, illetve különböző programok (pl. word, ppt) használatát?
- Használjátok-e az internetet az iskolai felkészüléshez? Mely tárgyaknál, feladatoknál van rá leginkább szükség?

- Milyen módszereket használtok az iskolai felkészülés során? Milyen tartalmakat/oldalakat böngésztek hozzá leggyakrabban?
- Milyen oldalakat/appokat ismertek nyelvtanuláshoz? Használjátok-e őket?
- Ha egy dolgozatra készültök, akkor utánaolvastok-e a neten az anyagnak, vagy csak annyit tanultok meg, amit órán leadnak? Hogyan lehet hatékonyan felkészülni a dolgozatra?
- Hátrányban vannak-e, akik nem tudják használni az internetet az iskolai felkészüléshez? Miért? Ismertek-e ilyet?
- Jelentett-e már előnyt valamelyik tantárgynál az internetes utánaolvasás? Milyen értelemben?
- Használjátok-e a könyvtárat? Ha valamilyen iskolai feladat van, akkor mit preferáltok (könyvtári források vagy internet)?

Technikai apparátus

- Elégedettek vagytok-e a számítógépek felszereltségével? Ha nem, akkor miben kellene másabb/jobb?
- Elégedettek vagytok-e az otthoni internet sebességével?
- Elő szokott-e fordulni, hogy vannak olyan tartalmak/appok, amelyeket szeretnétek használni, de az internet sebessége/számítógép/okostelefon nem teszi lehetővé? Melyek ezek? Lehet-e pótolni őket valahogy?
- Milyen lenne az álmaid „kütyütára”?

Internetes tevékenység

- Milyen céllal ültök le leggyakrabban az internet elé? (Kikapcsolódás? Tanulás?)
- Mire használjátok a leggyakrabban az internetet? Melyek a fő tevékenységek?
- Miben más a hétköznapi és hétvégi tevékenységetek? Vannak-e olyan tevékenységek, amelyeket csak hétköznapi/hétvégén végeztek? Miért?
- Szoktatok-e az internetet társadalmi témákban (politika, civilek, adománygyűjtés) való információ-gyűjtésre, esetleg programok szervezésére, jótékonykodásra használni?
- Vezetsz-e blogot? Milyet? Mióta? Miért?
- Követsz-e blogot? Milyet? Miért? Mi alapján kezdesz el követni?
- Melyek a menő blogtémák? Miről írnak manapság?
- Milyen közösségi oldalak vannak? Melyik mire jó? Melyik a menőbb, többek által használt? Miért?
- Milyen közösségi oldalakon vagytok jelen? Miért használjátok őket?
- Mióta vagytok jelen? Szoktatok-e hazudni pl. az életkorotokról, hogy felkerülhettek?
- Van-e különbség a használatukban? (pl. intenzitás, aktivitás) Melyiket, milyen gyakran használjátok?
- Melyiket, mire használjátok, melyik, mire való? Van-e olyan dolog, ami az egyikre megengedett, de a másikon nem?
- Ciki-e nem rajta lenni a közösségi oldalakon? Vagy van, amin ciki rajta lenni?
- Van-e hátrány, ha valaki nincs rajta? Milyen hátrány lehet?
- Milyen gyakran posztoltok? Miket tesztetek ki?

- Van-e olyan, hogy valaki túl sokat posztol? Szabhatunk-e határt?
- Hol van a magánszféra határa? Mi az, amit már nem posztolnál? Mi az, amit ciki posztolni?
- Mit gondoltok a szelfiposztolásról? Lehet-e ciki? Mikor?
- Szoktak-e pl. posztokkal célozgatni, utalgatni, beszólogatni? Hogyan? Vannak-e olyan témák, amelyeket nem beszéltek meg online, amihez személyesen kell találkozni? Mik ezek?
- Van-e olyan téma, amit azért nem beszélnél meg interneten, mert félnél, hogy továbbadják/kiposztolják? Mik ezek?
- Van-e olyan téma, amit inkább ott beszéltek meg? Melyek ezek? Kivel beszéltek meg a neten kényes témákat?
- Hogyan működik egy párkapcsolat online? Mik a szabályok? Mit lehet megtenni és mit nem online? (pl. szakítás?)
- Mit lehet még kiposztolni és mit nem párkapcsolatban? (pl. kapcsolati státusz, közös képek, „aftersex selfie”)
- Az iskola használja-e a FB lehetőségeit?
- Van-e osztálycsoport? Miben segít ez? Van-e, aki nincs benne a csoportban az osztályból? Éri-e hátrány emiatt? Hogyan?
- Hozzájárul-e a közösségi oldal a tanulmányok végzéséhez? Hogyan? Miben segít? Miben gátol?
- Iskolában használjátok-e a mobilinternetet? Mire?
- Mennyire fontos, hogy sok applikációtok legyen?
- Melyek a legfontosabb applikációk, amiket a leginkább használtok?
- Melyik a legagyamentebb applikáció? Miért töltötted le?
- Honnan szereztek információt az új appokról?
- Szoktatok törölni is applikációt? Mi alapján?
- Vannak-e haszontalan tevékenységek? Láttok-e, csináltok-e olyat, amiről tudjátok, hogy nem jó, nincs értelme?
- Hol a határ függőségénél? Kit neveznétek annak? Közel álltok hozzá?

Társas támogatás

- Mi szokott problémát okozni a számítógép és az internet használatában?
- Mennyire boldogultok az újdonságokkal? Nehézséget jelent-e egy új eszköz/program használatának a megtanulása, elsajátítása? Szükségetek van-e segítségre ehhez?
- Kihez tudtok fordulni segítségért?
- Van, akinek ti segítetek? Miben?

3. Melléklet:

Kérdőív2

1. **Nemed:** 1. férfi/ 2. nő

2. **Születési év:**

3. **Lakhelyed:** 1. főváros/2. város/3. község

4. **Mi az édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. Kevesebb mint 8 általános
2. 8 általános
3. Szakiskola, szakmunkásképző (érettségi nélkül)
4. Szakközépiskola, technikum
5. Gimnázium
6. Felsőfokú szakképzés (OKJ)
7. Főiskola
8. Egyetem

5. **Mi az édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?**

1. Kevesebb mint 8 általános
2. 8 általános
3. Szakiskola, szakmunkásképző (érettségi nélkül)
4. Szakközépiskola, technikum
5. Gimnázium
6. Felsőfokú szakképzés (OKJ)
7. Főiskola
8. Egyetem

6. **Mi a szüleid családi állapota?**

1. együtt élnek/házasok
2. külön élnek, elváltak, nincs új párkapcsolatuk
3. külön élnek, elváltak, van új párkapcsolatuk
4. az egyik szülőm már nem él

7. **Van-e az otthonodban internet-előfizetés?** 1. igen/2. nem

8. **Mennyire vagy elégedett az internet-előfizetéssel?**

1. teljes mértékben elégedett vagyok, minden jól és gyorsan működik
2. néha zavar, hogy bizonyos tartalmakat lassabban vagy egyáltalán nem tölt be
3. nem vagyok vele elégedett, nagyon lassú

9. **Van-e otthon számítógép/laptop?** 1. igen/ 2. nem

10. **Ha van, akkor saját számítógéped/laptopod van vagy közösen használod valakivel?**

1. saját
2. közös

11. Ha közösen használjátok, akkor kikkel osztod azt meg?

1. a családban mindenkivel, csak egy számítógép van otthon
2. a testvére(i)mmel közösen használjuk
3. általában egyedül használom, de néha a szüleim elkérik

12. Valaki megszabja-e, hogy mennyit internetezhetsz/számítógépezhetsz?

1. igen, a testvére(i)mmel közösen használjuk, így szabályokat alakítottunk ki
2. igen, a szüleim korlátozzák az internethasználatom
3. nem, annyit internetezek, amennyit szeretnék

13. Hol használod az internetet?

1. otthon, saját szobában
2. otthon, mások által is használt szobában
3. iskolában vagy kollégiumban
4. barátoknál
5. rokonoknál
6. könyvtárban, közösségi házban vagy egyéb nyilvános helyen
7. internetkávézóban
8. szabadban, utazás közben

14. Hány éves az általad használt számítógép/laptop?

15. Mennyire vagy elégedett az általad használt számítógéppel, lappal?

1. teljes mértékben elégedett vagyok vele
2. nagyjából elégedett vagyok, bár néha lehetne gyorsabb
3. nem vagyok elégedett, nagyon régi, lassú gépem van

16. Milyen további eszközök állnak rendelkezésre otthon, amelyeket csatlakoztatni tudsz a számítógépedhez/laptopodhoz? Kérlek, hogy húzd alá őket!

1. nyomtató
2. szkennel
3. webkamera
4. mikrofon
5. hangfal
6. külső adathordozó (winchester)
7. joystick, gamepad, controller, kormány
8. pendrive
9. egyéb:

17. Hány éves korodban kezdted el önállóan használni az internetet?

18. Hány órát netezel egy átlagos hétköznapon?

19. Hány órát netezel egy átlagos hétvégi napon?

20. Hány évesen kaptál először mobiltelefont?

21. Hány évesen kaptál először okostelefont?

22. Jelenleg milyen telefonod van? 1. okostelefon/ 2. mobiltelefon

23. Hány éves a telefonod?

24. Van-e az okostelefonodon/mobiltelefonodon mobilinternet-hozzáférés? 1. igen/2. nem

25. Ha van, akkor mekkora a csomagban foglalt adatmennyiség?

26. Ezt az adatmennyiséget elhasználod-e?

1. igen, sőt túl is lépem
2. pont elég szokott lenni egy hónapra a csomagban foglalt adatmennyiség
3. nem, sokkal kevesebb az adatforgalmam, mint amennyit használhatnék

27. Az elmúlt 2 évben tanultál-e a számítógépek/internet használatáról? 1. igen/ 2. nem

28. Ha igen, hol tanultál?

1. tanórán, szaktárgy keretében (pl. informatika, számítástechnika)
2. ilyen képzésre/szakra járok
3. tanfolyam keretein belül (pl. ECDL)

29. Tudod-e, hogyan kell a számítógépen/interneten ...?

1. könyvjelzőt létrehozni, azokat csoportosítani: 1. igen/ 2. nem
2. az adatvédelmi beállításokat módosítani Facebookon: 1. igen/ 2. nem
3. bejegyzést megosztani közösségi oldalon/közösség oldal csoportjában/fórumon: 1. igen/ 2. nem
4. Instagramra fényképet feltölteni, előtte megszerkeszteni, filtert tenni rá: 1. igen/ 2. nem
5. feltelepíteni egy programot a számítógépre: 1. igen/ 2. nem
6. feltelepíteni a Windowst a számítógépre: 1. igen/ 2. nem
7. táblázatot létrehozni és szerkeszteni a Wordben: 1. igen/ 2. nem
8. a böngészési előzményeket törölni: 1. igen/ 2. nem
9. nem kívánatos reklámokat blokkolni: 1. igen/ 2. nem
10. blogbejegyzést létrehozni: 1. igen/ 2. nem
11. létrehozni egy mappát a számítógépen, és oda másolni valamit pendrive-ról: 1. igen/ 2. nem
12. titkossá/láthatatlanná tenni egy mappát: 1. igen/ 2. nem
13. Word-dokumentumot PDF-fé konvertálni: 1. igen/ 2. nem
14. zenét/filmet megvágni, szerkeszteni: 1. igen/ 2. nem
15. fotó méretét kisebbre állítani: 1. igen/ 2. nem
16. fényképen a vörös szemet kiretusálni: 1. igen/ 2. nem
17. idegen nyelvű filmhez feliratot társítani: 1. igen/ 2. nem
18. egy 100 MB-os fájlt elküldeni valakinek fájlküldő-oldal használatával: 1. igen/ 2. nem
19. egy fájlt átalakítás után másik fájlba menteni: 1. igen/ 2. nem
20. weblapot létrehozni/szerkeszteni: 1. igen/ 2. nem
21. inkognitoablakot nyitni: 1. igen/ 2. nem
22. keresőt használni információgyűjtéshez: 1. igen/ 2. nem
23. az internetet telefonhívásra használni: 1. igen/ 2. nem
24. e-mailt küldeni csatolt fájlal: 1. igen/ 2. nem
25. fájlcsereelő alkalmazásokat használni (filmek, zenék letöltéséhez): 1. igen/ 2. nem
26. megérteni/értelmezni az angol nyelvű honlapokat: 1. igen/ 2. nem

27. törölni a sütitet: 1. igen/ 2. nem

30. Milyennek értékeled a számítógép- és internethasználattal kapcsolatos tudásodat?

1. nem igazán értek a számítógépekhez, sokszor vannak nehézségeim használat közben
2. nagyjából mindent meg tudok csinálni, az újdonságok kezelésében vannak eleinte problémáim
3. nincsenek problémáim, az újdonságokkal is gond nélkül boldogulok

31. Milyen tevékenységeket végzel leggyakrabban online? Kérlek, húzd alá (több válasz is lehetséges)!

1. videók nézése online (pl.: YouTube)
2. közösségi oldalak látogatása (pl.: Facebook, Instagram, Twitter stb.)
3. azonnali üzenetküldők használata (pl. Messenger, Viber, Skype)
4. telefonhívások kezdeményezése és fogadása online (pl. Messenger, Viber, Skype)
5. internet használata iskolai feladatokhoz, tanuláshoz
6. nyelvtanulás online
7. online játék
8. böngészés
9. e-mail küldése/fogadása
10. zenék, filmek letöltése
11. hírek olvasása, nézése
12. hírek, képek, zenék posztolása közösségi oldalakon
13. chatszobákban való részvétel
14. fórumok olvasása, hozzászólás
15. blogok olvasása
16. blogírás
17. virtuális karakter (háziállat, avatar stb.)
18. online vásárlás
19. ügyek intézése (bankolás, átutalás stb.)
20. egyéb:

32. Miről szoktál leggyakrabban információt keresni online? Kérlek, húzd alá (több válasz is lehetséges)!

1. országos hírek
2. helyi hírek
3. sporthírek
4. bulvárhírek
5. időjárás-jelentés
6. politikai hírek, események, pártok kampányai, rendezvényei
7. helyi civil szervezetek munkája, önkéntes lehetőségek
8. helyi kulturális események (mozi, színház, fesztivál, koncert)
9. újdonságok (pl. játékok, informatikai újdonságok, filmek, könyvek)
10. tanulmányaimhoz kapcsolódó információk
11. egészséggel, betegségekkel kapcsolatos információk
12. munkalehetőségek

13. továbbtanulási lehetőségek
14. receptek, helyes táplálkozás, diéta
15. divat, trendek
16. hobbihoz kapcsolódó információk
17. vásárlási lehetőségek online (étel, könyv, ruha stb.)
18. háztartási tippek, tanácsok
19. egyéb:

33. Hány ismerősöd van a közösségi oldalakon?

34. Hány emberrel tartasz tényleges kapcsolatot online?

35. A szüleid használják-e az internetet? 1. igen/ 2. nem

36. Ha igen, akkor milyen gyakran?

1. naponta
2. hetente többször
3. hetente
4. havonta
5. ritkábban, mint havonta

37. Ha valamilyen egészségügyi problémád van, mit teszel?

1. nem teszek semmit, várom, hogy elmúljon
2. megkérdezem a szüleimet/barátaimat, hogy mi a teendő
3. elmegyek az orvoshoz
4. rákeresek interneten a tüneteimre

38. Milyen weboldalakat ismersz, ahol a betegségekről, kezelésükről, illetve az egészséges életmódról szerezhetsz információkat?

.....
.....

39. Milyennek tartod az egészségügyi állapotod?

1. tökéletes
2. kielégítő
3. rossz

4. Melléklet:

A fókuszcsoportok résztvevőinek jellemzése

sorszám	nem	születési év	iskolatípus	kulturális tőke	anyagi státusz	kulturális fogyasztás
1.	nő	1998	szakiskola	átlagos/felette	átlagos/felette	átlagos/alatta
2.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/felette	átlagos/felette	átlagos/alatta
3.	nő	1998	szakiskola	átlagos/felette	átlagos/felette	átlagos/alatta
4.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/alatta	magas	átlagos
5.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/felette	átlagos
6.	férfi	1998	szakiskola	alacsony	átlagos	átlagos/felette
7.	férfi	1998	szakiskola	alacsony	átlagos	átlagos/felette
8.	férfi	1998	szakiskola	átlagos	átlagos	átlagos/felette
9.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos	átlagos
10.	férfi	1999	szakiskola	átlagos/felette	magas	alacsony
11.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/felette	átlagos/felette	alacsony
12.	férfi	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/felette	alacsony
13.	férfi	1998	szakiskola	alacsony	magas	alacsony
14.	férfi	1998	szakiskola	alacsony	magas	alacsony
15.	férfi	1998	szakiskola	alacsony	magas	alacsony
16.	nő	1997	gimnázium	magas	magas	magas
17.	nő	2000	gimnázium	magas	magas	magas
18.	nő	1999	gimnázium	magas	magas	magas
19.	nő	1998	gimnázium	magas	magas	magas
20.	nő	2000	gimnázium	átlagos/felette	magas	átlagos/felette
21.	férfi	2001	gimnázium	átlagos/felette	magas	magas
22.	nő	2000	gimnázium	átlagos/felette	magas	magas
23.	nő	2001	gimnázium	magas	magas	átlagos/felette
24.	nő	1998	gimnázium	magas	magas	átlagos/felette
25.	nő	1999	gimnázium	magas	magas	átlagos/felette
26.	nő	2000	gimnázium	magas	magas	átlagos/felette
27.	férfi	2003	gimnázium	átlagos/felette	magas	átlagos/alatta
28.	nő	1998	gimnázium	átlagos/felette	magas	átlagos/alatta

29.	nő	2000	gimnázium	átlagos/felette	magas	alacsony
30.	férfi	2002	gimnázium	átlagos/felette	magas	átlagos/alatta
31.	nő	1997	gimnázium	átlagos/felette	átlagos/alatta	átlagos/alatta
32.	nő	1998	gimnázium	átlagos/felette	alacsony	átlagos
33.	nő	2000	gimnázium	magas	alacsony	átlagos
34.	nő	2000	gimnázium	magas	átlagos/felette	átlagos/alatta
35.	férfi	2001	gimnázium	átlagos	magas	átlagos/felette
36.	férfi	2000	gimnázium	átlagos	magas	átlagos
37.	nő	2001	gimnázium	átlagos/felette	magas	átlagos
38.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	átlagos/felette
39.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	átlagos/alatta
40.	nő	1995	egyetem BA	magas	átlagos/felette	átlagos
41.	nő	1996	egyetem BA	átlagos/felette	átlagos/alatta	alacsony
42.	nő	1995	egyetem BA	magas	átlagos/felette	átlagos/felette
43.	nő	1995	egyetem BA	magas	átlagos/felette	átlagos/felette
44.	nő	1995	egyetem BA	magas	átlagos/alatta	átlagos/felette
45.	nő	1996	egyetem BA	magas	átlagos	magas
46.	nő	1996	egyetem BA	magas	átlagos	magas
47.	nő	1995	egyetem BA	átlagos/felette	átlagos/alatta	magas
48.	nő	1995	egyetem BA	átlagos/felette	átlagos/alatta	magas
49.	nő	1995	egyetem BA	átlagos	alacsony	magas
50.	nő	1997	egyetem BA	átlagos/felette	átlagos/alatta	átlagos/felette
51.	férfi	1995	egyetem BA	átlagos/felette	magas	magas
52.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	magas
53.	nő	1996	egyetemBA	magas	magas	átlagos/felette
54.	nő	1995	egyetem BA	magas	átlagos/felette	magas
55.	nő	1995	egyetem BA	magas	magas	magas
56.	nő	1995	egyetem BA	magas	magas	magas
57.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	magas
58.	nő	2001	egyházi, általános	alacsony	átlagos/alatta	alacsony
59.	nő	2001	egyházi, általános	alacsony	átlagos/alatta	alacsony
60.	nő	2001	egyházi, általános	átlagos/alatta	magas	átlagos
61.	férfi	2001	egyházi, általános	átlagos/alatta	magas	magas

62.	férfi	2001	egyházi, általános	átlagos/alatta	magas	átlagos/felette
63.	férfi	2002	egyházi, általános	alacsony	magas	alacsony
64.	férfi	2001	egyházi, általános	alacsony	magas	átlagos/alatta
65.	férfi	2001	egyházi, általános	alacsony	magas	alacsony
66.	nő	2001	egyházi, általános	átlagos/alatta	átlagos	magas
67.	férfi	2001	egyházi, általános	átlagos		
68.	nő	2001	egyházi, általános	átlagos	átlagos/felette	magas
69.	nő	1998	szakiskola	alacsony	alacsony	alacsony
70.	nő	1999	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/alatta	alacsony
71.	nő	1997	szakiskola	alacsony	alacsony	átlagos/alatta
72.	nő	1998	szakiskola	átlagos/alatta	alacsony	átlagos/felette
73.	nő	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/alatta	átlagos/alatta
74.	nő	1999	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/alatta	átlagos/alatta
75.	nő	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/alatta	átlagos
76.	nő	1998	szakiskola	átlagos/alatta	átlagos/alatta	átlagos/alatta
77.	nő	1999	szakiskola	átlagos/alatta	alacsony	alacsony
78.	nő	1998	szakiskola	alacsony	magas	átlagos/alatta
79.	nő	1998	szakiskola	átlagos/alatta	magas	alacsony
80.	nő	1999	szakiskola	átlagos/alatta	magas	alacsony
81.	nő	1996	szakiskola	átlagos/alatta	magas	magas
82.	nő	2004	lakásotthon	alacsony	alacsony	alacsony
83.	férfi	2005	lakásotthon	alacsony	átlagos/alatta	alacsony
84.	férfi	2005	lakásotthon	alacsony	alacsony	alacsony
85.	férfi	2006	lakásotthon	alacsony	átlagos/alatta	alacsony
86.	nő	2001	marginalizálódók	alacsony	átlagos	átlagos
87.	nő	2001	marginalizálódók	alacsony	átlagos/felette	magas
88.	férfi	2003	marginalizálódók	átlagos/alatta	magas	alacsony
89.	férfi	2004	marginalizálódók	átlagos/alatta	magas	alacsony
90.	férfi	1999	marginalizálódók	alacsony	átlagos	átlagos
91.	férfi	2000	marginalizálódók	alacsony	átlagos	magas
92.	férfi	1999	marginalizálódók	átlagos/alatta	átlagos	átlagos/alatta
93.	férfi	2001	marginalizálódók	alacsony	átlagos	átlagos/alatta

94.	nő	1999	marginalizálódók	átlagos	átlagos	átlagos/alatta
95.	férfi	1999	marginalizálódók	átlagos/alatta	átlagos	átlagos/alatta
96.	férfi	2002	marginalizálódók	alacsony	átlagos/felette	átlagos/alatta
97.	férfi	2002	marginalizálódók	alacsony	átlagos	átlagos/alatta
98.	nő	1995	egyetem BA	átlagos	átlagos	magas
99.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	magas
100.	nő	1995	egyetem BA	átlagos	magas	magas
101.	nő	1996	egyetem BA	átlagos	magas	átlagos
102.	nő	1996	egyetem BA	átlagos	átlagos	magas
103.	nő	1996	egyetem BA	átlagos	átlagos	átlagos/felette
104.	nő	1996	egyetem BA	magas	magas	átlagos
105.	nő	1995	egyetem BA	magas	magas	magas
106.	férfi	1996	egyetem FOSZ	átlagos/alatta	átlagos/felette	átlagos/felette
107.	férfi	1995	egyetem FOSZ	átlagos/alatta	átlagos	magas