



Acta Medicinae et Sociologica
(2024)
Vol. 15. No. 38. (22-42)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2024.05/28/2>

A rurális közegben élő szülők IKT-attitűdjei, nevelési stílusai - Az olvasóvá nevelés digitális kihívásai

Néma Judit-Eszter¹

¹Doktorandusz, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, Debreceni Egyetem, ORCID iD: 0000-0001-9283-8836

INFO

Néma Judit-Eszter
nemajuditeszter@gmail.com

Keywords

literacy education, digital literacy, ICT tools and reading, rural digital inequalities
parenting styles

ABSTRACT

The present paper is a continuation of a sociological study on reading - published in 2023 (Néma, 2023c) -, in which I present the results of my research in a rural setting in Transylvania (Parajd, Harghita County), focusing on the challenges of literacy education. The study, conducted in the autumn of 2022, aimed to gain narratives from graduate mothers, using a semi-structured interview method (10 interviews) to approach their children's literacy education in the context of increased digitalisation.

In order to get a handle on parental digital literacy, I captured the perception of *ICT tools along parenting styles*. In parallel to identifying the *spatial digitalisation context*, I also subjected *parents' ICT perceptions* by content analysis. From the set of ICT-related statements (232 opinions) extracted from the narrative, I also identify a set of *references reflecting on reading* to explore the reasons for the passivity towards reading - as a research goal for my PhD dissertation research, too.

Kulcsszavak

olvasóvá nevelés, digitális literáció, IKT-eszközök és olvasás, rurális digitális egyenlőtlenségek nevelési stílusok

Jelen tanulmány egy 2022 őszén végzett családi literációs kutatás (Néma 2023c) folytatása, mely során 10 félig strukturált interjúval vizsgáltam az erdélyi rurális közegben (Parajd, Harghita megye) élő értelmiségi családok olvasóvá nevelési kihívásait. Az olvasás funkcióit elemző korábbi tanulmány diskussziója előrevetítette a digitalizációs kontextus szükségyszerű vizsgálatát. Hogy hogyan jelenik meg az erős olvasóvá nevelői attitűddel jellemezhető diplomás családokban az IKT-eszközök megítélése, azt a 2022-ben felvett interjúk második kérdésére (*a könyv és a vizuális eszközök viszonyára*) adott válaszainak szövegkorpuszán keresztül elemzem. Az anyagfeldolgozás során a kvalitatív tartalomelemzés

módszertanával élve 232 IKT-tematikájú állítást emelek ki, melyeket további 4 tematikus blokkban mutatok be. A szülői *digitális literáció* feltárása érdekében az IKT-eszközök megítélését szülői *nevelési stílusok (parenting styles)* mentén vizsgálom, majd a *térségi digitalizációs kontextus* azonosítását követően a szülők *IKT-percepcióit* is elemzem. A narratívából nyert IKT-eszközökre vonatkozó kijelentések halmazából továbbá az olvasásra reflektáló utalások csoportját egyaránt azonosítom, hogy a napjainkban egyre inkább teret nyerő olvasás iránti passzivitás okait a doktori disszertációs kutatásom számára ezúton is feltárjam.

Beérkezett: 2023.11.28.

Bírálat: 2024.02.02.

Elfogadva: 2024.02.10.

Bevezetés

Amennyiben elfogadjuk a szakirodalom (Prensky 2001; DiMaggio és Hargittai 2001; Ságvári 2011) és előző kutatásaink álláspontját (Néma 2023b, 2023c), miszerint (1.) a kultúra és kulturális tőke jelentősen beépült a digitális kultúrába; (2.) a Z és Alfa generációk életvitelében eredendően jelen van a digitális percepció, óhatatlanul ki kell terjesztenünk az olvasóvá nevelés aspektusait a digitális hordozókkal szembeni viszonyra is.

Lévén, hogy az IKT-eszközök a hagyományosan értelmezett olvasás riválisaként sokszor oppozíció tárgyát képezik, jelen tanulmányomban a digitális hordozók jelenlétét, használatának szülői és gyermeki attitűdjeit elemzem. Mivel Alfa generációs kisiskolás korú gyerekek olvasóvá nevelését kutatom doktori disszertációm során, jelen esetben az Y generációs, értelmiségi státuszú édesanyák digitális műveltsége, IKT-attitűdjei, szabályozásainak módozatai állnak tanulmányom fókuszában. Az általam vizsgált sóvidéki, rurális térségben élő (Parajd, Hargita megye, Románia) családok szocioökonómiai háttérének és szociodemográfiai tényezőinek kölcsönhatásában feltehetően a digitális egyenlőtlenségek mentén is újraakrevezhetővé válik az olvasóvá nevelés kihívása.

Szakirodalmi kontextus: Digitális literáció, digitális műveltség

Az információs társadalom kialakulása, a digitális környezet penetrációja a társadalomkutatások fókuszába egy új, *digitális műveltségterület* is intézményesített. A 'digital literacy' kulcsterminus az IKT-eszközök használatának képességét jelenti, amely a XXI. századi technológiai innovációk korában létfontosságú műveltséggé vált.

Az Európai Unió Tanácsa 2006-ban elfogadott egy az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozó ajánlást (European

Commission 2006; 2019), mely nyolc kulcskompetenciát rögzített - köztük kiemelkedő fontosságúnak minősítve a digitális kompetenciát. Definíciójában a digitális kompetencia transzverzális képességként minden más területre is alkalmassá tesz (nyelv, matematika, olvasás, írás, kulturális tudatosság stb.). Mint ilyen, lehetővé teszi a „XXI. századi információs társadalmi technológiák magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és kommunikáció terén, melyet minden állampolgárnak el kell sajátítania a társadalomban és a gazdaságban való aktív részvételhez” (Székely 2019:86).

Noha a digitális literáció nagyon fontos transzverzális kompetencia, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD 2023), a Nemzetközi Felnőttkompetencia-értékelési Program - PIAAC ciklikus felmérései azt mutatják, hogy az európaiak 44%-a nem rendelkezik az alapvető digitális jártassággal, mely a mai munkahelyek 90%-ának betöltésére elengedhetetlen feltétel volna.

Ha a generációkutatások szemszögéből vizsgáljuk a kortárs netgenerációs ifjúsági csoportokat, azt találjuk, hogy a globalizáció és individualizáció mellett éppen az IKT-eszközök permanens jelenléte adja a Z és Alfa generációk kohorszélményét, definíciójának magvát (Prensky 2001). Ezért a gyerekek IKT-jártassága, generációs sajátosságként, digitális bennszülöttek lévén eleve feltételezhető volna. Ugyanakkor a „szupermost” generációnak titulált *zék* és *alfák* digitális literációja a különböző társadalmi csoportokban korántsem homogén¹, sőt, kutatások tanúsága szerint egészen eltérő mintákat mutat (Galán 2019; DiMaggio és Hargittai 2001; Nagy 2007; Ságvári 2011).

Az elemzők szerint a kezdetben jelentős szülői aggályokat támasztó digitális térhódítás számottevő szakadékot hozott létre az információs társadalomba beleszületett nemzedék (digitális bennszülöttek) és idősebb korosztály (digitális bevándorlók) között (Zsigmond 2019). A digitális egyenlőtlenség, mely egyes társadalmi kategóriák közt az IT-alapú kommunikáció elfogadásából adódik, éppen attól függ, hogy az adott generáció számára mikor vált elérhetővé, természetessé a jelenség. Hiszen azok, akik kamaszkoruk előtt születtek bele a digitalizációba, otthonosan kezelik az IKT-eszközöket, míg az offline szocializációban nevelkedett szülők,

¹Annál is inkább fontos kérdés mindez, hiszen Smith (2012) a netgenerációs ifjúság egyik leglényegesebb preferenciáját a *késlekedők* (érts: *nem használókkal*) szembeni *zéró toleranciában* szögezi le, mely által az alacsony digitális kompetenciájú társaik akadályoztatottak lesznek szocializációs folyamataikban is: marginalizálódnak, kiszorulnak a közösség periferiájára.

akik kamaszkoruk után találkoztak az online média ilyen mértékű térnyerésével, kevésbé tudják komfortosnak érezni a kiberteret. Az alapvető generációs konfliktus ennek okán abból adódik, hogy a digitális bevándorlók kötelességként élik meg, míg a digitális bennszülött gyerekek pedig jóllétük alapélményével társítják a számukra evidens digitális teret (Zsigmond 2019).

A mindennapi életben fontos szolgáltatások, új kommunikációs és információszerzési stratégiák nélkülözhetetlenné tették a digitális okoseszközöket, ezzel együtt azonban megjelent a társadalomkutatások új egyenlőtlenségi aspektusa, a *digitális egyenlőtlenség* is. Ezen egyenlőtlenség függhet az internetes hozzáférés és eszközellátottság akadályától; demográfiai (rurális-urbánus) adottságoktól; a különböző társadalmi csoportokból érkező szülői attitűdöktől, kompetenciáktól (Zillien és Hargittai 2009; Molnár 2017). Mindez azonban azt eredményezi, hogy „a népesség alacsony digitális írástudó része hátrányos helyzetűvé válik az online világban, míg a jobb helyzetben lévők nagyobb arányban szereznek hasznót az online időtöltésből, mint az alacsony szocioökonómiai háttérűek” (Galán 2019: 8).

Noha szinte minden társadalmi rétegben jelen van az IKT-eszközhasználat, Ritók (2014) empirikus kutatásai arra mutattak rá, hogy az eszközellátottság és internethozzáférés önmagában nem növelik sem a digitális literációt, sem a kulturális tőke hányadosát. A megfelelő digitális kompetenciák hiányában a szegény társadalmi csoportokban az IKT-eszköz „nem építő jellegű, hanem inkább továbbörökíti a meglévő egyenlőtlenségeket, és veszélyezteti a fiatalokat a még nagyobb lemaradás” (Galán 2019:9). Galán eredményei szerint a kevésbé edukált felhasználók közt az internet válogatatlan, mechanikus fogyasztása érhető tetten, egy leginkább szórakozási célzatú IKT-eszközhasználatú befogadás.

Térségi kontextus

Hogy mennyire jellemző a szülői tudatos eszközhasználat a szülői digitális attitűdök és kompetenciák terén, arról „*A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*” Kutatócsoport térségi gyakorlatai és konferenciakiadványai közölnek releváns adatokat (Biró, Bodó és Székely 2019). A Székelyföldet érintő, a Sapientia EMTE által működtetett kutatócsoport elsősorban egy erős digitális fáziskészségre hívja fel a figyelmet, mely a térség digitális

eszközellátottságát, szülői-pedagógusi attitűdjeit jellemzi.² Beindultak ugyan a szülőknek szervezett szaktanácsadási programok a térségben, melyek a média gyerekekre és fiatalokra gyakorolt hatásának problémakörét ültetik gyakorlatba, azonban a civil szervezetek hiánypótló munkája jelentős lemaradással szembesült. A konferenciakiadvány szerint nehezen módosult a Média-Család-Iskola háromszögében a digitális média szocializációs kulcsszerepének felismerése, újragondolása, holott a digitalizáció egyértelműen „csökkenti és lefokozza a család és az iskolai oktatás szocializációs szerepét” (Biró 2019: 52). A digitalizációs lemaradásban elsősorban a térségi családi és digitális adottságai felelősek, másrészt az iskolák és pedagógusok ezirányú szakmai képzettsége, digitális literációja is közrejátszik. Tódor (2019) kutatásai szerint az információs társadalom technológiai vívmányaival igyekszik ugyan lépést tartani a romániai iskolarendszer, mégis több ponton rendkívül elavultként jellemezhető³. A TALIS 2013-as eredményeit (OECD 2014) elemezve megállapítja, szignifikánsan alacsonyabb az eszközellátottság mind a didaktikai eszközök, mind a számítógépek, mind az oktatási szoftverek tekintetében. Ellenben a gyerekek otthoni eszközellátottságát kifejezetten magasnak találja, ami feltehetően ellensúlyozhatná az iskolai hiányosságokat, lehetővé téve az IKT-eszközök házi feladatként való hasznosítását. Ám amennyiben mindez a digitális literáció széleskörű hiányával társul (a szülők és tanárok oldaláról egyaránt), mely elengedhetetlen műveltségi faktor az eszközök oktatásban való helyes hasznosításában, Tódor (2019) szerint a magas otthoni eszközellátottság önmagában nem bizonyul elégséges mutatónak. A COVID-19 alatti időszakban a digitalizációs eszközellátottság terén jelentős változás

²A Sapiientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Kara és a Nemzetközi Gyermekekmentő Szolgálat által működtetett „*A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*” kutatócsoport 2011 óta vizsgálja szisztematikusan Székelyföld digitalizációs kontextusát. A kutatók tíz kötetben és számos tanulmányban publikálták eredményeiket eszközellátottság, médiafogyasztás, digitális literáció, digitális egyenlőtlenségek témakörökben, melyben longitudinálisan láttatják a digitális média térségi szocializációs-társadalomszervező szerepét (Biró és munkatársai 2019).

³Ómarsson idézve elemzésében konkrétan 14 dolgot nevesít, melyek elavulttá és a XXI. században nem teszik fenntarthatóvá az iskolai közeget, többek közt: elszigetelt osztálytermek; WIFI hiánya; okostelefonok és tabletek iskolai tilalma; frontális-egytablás-egytanáros tanórák; padosros elrendezésű, semmilyen mozgásteret nem biztosító osztálytermek; intézményi jelenlét hiánya interneten, közösségi médiás felületeken; elavult, csak fizikai könyveket kínáló könyvtárak; üres iskolaudvarok stb, melyek kivétel nélkül jellemzik a romániai oktatási rendszert (Ómarsson 2020).

következett be, mely szükségszerűvé és elengedhetlenné tette az IKT-eszközök használatát. Ugyanakkor a digitalizációs hátrányból induló székelyföldi családoknak jóval nagyobb terhet jelentett felvenni a lépést a megnövekedett IKT-igényekkel szemben, melyről a kutatócsoport szintén számos vizsgálatot mutatott be a térségben (*Tanulás vidéki térségben: Helyi adottságok, globális kihívások - Konferencia*, Sapientia EMTE, 2023. november 24, Csíkszereda).

A megnövekedett digitális eszközhasználattal kapcsolatban a szülők hajlamosak negatív forgatókönyveket megfogalmazni - konstatálják az elemzők a székelyföldi, vidéki térségről (Biró 2019). Mindez a térségre jellemző strukturális jellemzőkkel is magyarázható:

- (1) „kisgyerekkorban a családok többsége arra törekszik, hogy a gyerek lehetőleg minél később lépjen be a digitális térbe” (Biró 2019:55),
- (2) a szülők nem esélyként, hanem veszélyként kezelik a digitális teret,
- (3) a térségben a digitális foglalkozások presztízse még nem jelentős,
- (4) az iskolákban még késik a digitális kompetenciák átadása,
- (5) „ösztönző tényezőt a kortárs csoport jelent, ez azonban egyelőre családi, iskolai megerősítés nélkül működik. Ez azzal jár, hogy az így szerzett kompetenciák társadalmi értéke és legitimitása alacsony” (Biró 2019:55).

A székelyföldi régió vonatkozásában ezen összefüggések okán is alapvetően egy *small scale* típusú, kisléptékű társadalom modelljét véli relevánsnak Biró, aki a Gerald Berreman-féle fogalom részletezésénél kifejti, a térségben az 50 évvel ezelőtti, 1960-as évekbeli értékrend és családmódel rehabilitációjának szándéka minden modernizációs és rendszerváltozási fordulat ellenére mai napig érvényes törekvés. „Mindezen folyamatok eredményeként olyan vidéki társadalomról van szó, amely még mindig átmeneti helyzetben van a hagyományos módon működő, kisléptékű (*small scale*) társadalmi modell, és a modernitás által kitermelt szélesebb léptékű (*large scale*) társadalmi modell között” (Biró 2019:57). Fontos belátnunk ugyanakkor, hogy a fent vázolt pontokkal jellemezhető digitalizációs kontextus hatása hosszú távon olyan társadalmi mozgástereket jelöl ki, melyek tanulási célok és életpályák, politikai szerepvállalások, munkamigrációs modellek kiépítését befolyásolják - a digitális kompetenciák éppen ezért elengedhetlenül fejlesztendő terület (Biró és munkatársai 2019).

A KAM kutatói szerint a gyerekek digitális eszköz- és tartalomhasználatához való viszonyát azért is érdemes a szülők digitalizációs

attitűdjein keresztül kutatni, mert a „narratívák sok esetben és sokféle módon jelzik, hogy a szülői vélemények, értékelések és magatartások a családon túlmutató társadalmi közegre támaszkodnak. A kutató sok esetben tulajdonképpen nem a családdal találkozik, hanem a család mögött álló társadalmi közeg véleményével, értékrendjével és gyakorlatával, amelyet az adott szülő képvisel” (Biró 2019:56). A témában módszertani támpontokat összegző Bodó szintén így vélekedik: „a szülői stílusok elemzése különösen fontosnak mutatkozik ebből a szempontból, hiszen okkal feltételezhető, hogy a térség rurális jellegéből adódóan a családok működését, értékrendjét, magatartási modelljeit maga a térségi társadalmi kontextus is befolyásolja” (Bodó 2019:62). A digitális eszközhasználathoz kapcsolódó nevelési stílusokat (parenting styles) Grossbart (2002), Livingstone (2007), M. Valcke (2010) még a szülői ellenőrzés és támogatás fokmérőjében mérték: mint az anyagi támogatáshoz való viszonyulás módja, az eszközhasználat időkorlátainak meghatározása, szabályozás és büntetés gyakorlata. Az életkori sajátosságok figyelembe vételével Alvarez (2013), Wong (2015) és Özgür (2016) már egyre inkább a szülői stílusok árnyaltabb feltárását szorgalmazták.

Bodó (2019) a fenti szakirodalmi kategóriák beépítése által a családok digitális térhez való viszonyában: támogató, korlátozó, szembenálló, komplementer vagy éppen párhuzamos attitűdöt különböztet meg. A székesfehérvári félperiferikus vidéki környezetben Baumrind (1966, 1991), Maccoby és Martin (1983) szülői stílusokat összefoglaló modellje szerint pedig: megengedő, laissez-faire, autoriter, autoritativ stílusokat különítenek el az elemzők (Bodó 2019; Bagoly 2019).

Jellemzők terén a *megengedő* szülői stílust: magas érzelmi involválódás, alacsony kontrolltörekvés, a *szabad kezet adó* stílust: alacsony érzelmi involválódás, alacsony szintű szabályozás, az *autoriter* stílust: alacsony szintű érzelmi bevonódás, magas fokú kontroll, az *autoritativ* stílust pedig: magas fokú pozitív érzelmi involválódás, magasfokú szabályozás jellemez.

Nevelési stílusok tekintetében külön a térségre jellemző specifikum Bodó (2019) szerint a generációs szakadék élménye, amely a gyerekek gyakorlata révén emeli be a szülőket az IKT-használat világába. Kutatásai szerint a térségre jellemző digitalizációs fáziskésés ebben a jelenségben is szignifikánsan mérhető. Ugyanakkor a digitalizációval szembeni idegenkedő, azt veszélyforrásnak tekintő magatartás a térség társadalomtörténeti előzményeiben mindig kimutatható volt - véli: ebben „az oppozíciós modellben az iskolával, a tanulóval, a pedagógussal szemben bizonyos

mértékű perlekedő magatartás működik...ez a társadalomtörténeti szinten megalapozott kontextus az autoriter stílus dominanciáját termeli és tartja ma is életben. Ezt a társadalmi kontextust célszerű figyelembe venni, amikor azt vizsgáljuk, hogy az IKT eszközök használata révén jelentkező kihívást a szülők miként kezelték és kezelik” (Bodó 2019:65). Ennek az autoriter kontextusnak jelentős narratívatermelő szerep jut akkor, amikor a szabályozási elveket elemzi: az általa elemzett 30 kijelentés kétharmada autoriter, feltétel nélküli szabálykövetést-tilalmat fogalmaz meg érvként. Konkrét szabályozási gyakorlatban szintén kétharmados többségű az autoriter neveléselvi megoldás, vagyis a digitális helyzettől függetlenül érvényesül a családban korábban már berögzült nevelési rutin, amely „nagy nyomatékka utal a szülő-gyerek közti aszimmetriára” (Bodó 2019:67).

Anyag és módszertan

Módszertani támpontként jelen adatgyűjtés során *félig strukturált interjú* módszerével dolgoztam, amely során *10 parajdi, diplomás, kisgyermeket nevelő édesanyát* kérdeztem olvasóvá nevelői családi gyakorlataikról, szülői attitűdjeikről. A félig strukturált interjúk kutatásban a célcsoportot rurális településen élő, általános iskolába járó (6-14 éves) gyerekeket nevelő 10 diplomás parajdi édesanya képezte. A 32-től 44 éves életkor közti édesanyák foglalkozásukra nézve 2 tanár, 2 óvónő, pszichológus, orvos, kántor, magánvállalkozó, vegyészmérnök, titkárnői munkahelyi szerepkörökből alkották a válaszadók csoportját.

Hogy hogyan jelenik meg az erős olvasóvá nevelői attitűddel jellemezhető⁴ diplomás családokban az IKT-eszközök megítélése, azt a 2022-ben felvett interjúk második kérdésére adott válaszainak szövegtörzsén keresztül célozom feltárni. Az interjú második kérdésköre *a könyv és a vizuális eszközök viszonyára* oppozíciós szempontból volt hivatott rákérdezni: „*A tévézés, a videók nézése már kisgyerekkorban elkezdődik, és a tapasztalat azt mutatja, hogy egyre nő a szerepe. Véleménye szerint meg lehet-e találni a megfelelő egyensúlyt a könyvolvasás és a digitális eszközök használata között?*” Továbbá hasonló pótlólagos kérdések segítettek a narratíva elmondását, mint: „*Véleménye szerint jelent-e veszélyt a tévé, az internet az olvasásra? A*

⁴Jelen (2022-ben nyert) adatgyűjtésből, az interjúk első kérdésköréből erős olvasóvá nevelői attitűdöt azonosítottam, melyről korábbi tanulmányomban számoltam be (Néma 2023c).

gyerekek sokszor szívesebben választják a mozgóképet, mint a könyvet... Kell-e őket ösztönözni, hogy inkább olvassanak?”

Az anyagfeldolgozás során a 2022 őszén folytatott kutatás 10 interjújának narratíváit egységes szövegtörzsetbe rendeztem, majd a kvalitatív tartalomelemzés módszertanával élve 232 IKT-tematikájú állítást emeltem ki, melyeket további 4 tematikus blokkba csoportosítottam.

A két leggyakoribb állításhalmaz esetében (I. *Szabályozással kapcsolatos kijelentések halmaza*, II. *A konkrét szabályozási gyakorlatokban megnyilvánuló szemlélet*) a szövegtörzset a Bodó (2019) által fent bemutatott kategóriák szerint rendszereztem, melyek bemutatásában a kutatócsoport fenti eredményei nyújtottak módszertani keretet.

Továbbá a két soron következő tematika elemzésekor (a III. *Általános vélemények az IKT-eszközök hatásairól, veszélyeiről* és a IV. *Oppozíciók kijelentéshalmaz esetében*) a kutatást bemutató előző tanulmányom (Néma 2023c) módszertanát követve feltáró kategóriaképzés módszerével rendszereztem a kapott állításhalmazt.

Elemzés

A narratívából nyert 232 IKT-eszközre vonatkozó kijelentés a tartalomelemzés eljárása után négy fő tematika mentén rendeződött: 1. IKT-szabályozásra vonatkozó kijelentések, 2. konkrét szabályozási gyakorlatokban megnyilvánuló megoldások, 3. általános vélemények az IKT-eszközökről, 4. oppozíciós kijelentések az olvasás és IKT összehasonlításában.

Amikor szemantikai tartalomelemzéssel, a témaazonosság mentén rendszereztem a kijelentéseket, az első két kategória esetében a Bodó (2019) általi szülői stílusok azonosítását találtam. Az *IKT-szabályozással kapcsolatos általános vélemények*, valamint a *konkrét szabályozási gyakorlatokban megnyilvánuló szemlélet* két kategóriarendszerének bemutatására a fenti módszertani támpontok relevánsnak bizonyultak.

1. Szabályozással kapcsolatos általános kijelentések halmaza

Szabályozási nevelési elvek	Jellemzők	93 kijelentés
1. autoritativ-demokratikus nevelési attitűd	<ul style="list-style-type: none"> - világítótorony-szülő - stabilitás, mindig elérhető - lehetővé teszik a szabad tapasztalást, a mindig érezhető stabilitást - nyitottak a problémák és azok megoldása iránt 	45 kijelentés
2. autoriter nevelési attitűd	<ul style="list-style-type: none"> - helikopterszülő - tekintélyelvű, a szülő csak kevéssé, szinte egyáltalán nem vonja be a gyermeket az őt érintő döntésekbe, - érzelmi távolságtartás - irányító jelleg: utasítások, szankciók, büntetés 	40 kijelentés
3. megengedő nevelési attitűd	<ul style="list-style-type: none"> - ráhagyó és engedékeny nevelési stílus - nincsenek keretek és szabályok és a szülők nem mernek konfrontálódni a gyerekekkel - vezetés hiánya - anarchia 	10 kijelentés

Előfordulás tekintetében első kategóriát képez a szabályozással kapcsolatos kijelentések halmaza, mely 93 kijelentésben érinti a szülői nevelési attitűdöket, eszközhasználati korlátozásokat, elveket.

A szakirodalomból ismert szülőtypusok szerint rangsorolva az állításokat, a diplomás anyák majdnem fele autoritativ-demokratikus nevelési attitűddel beszél az IKT-eszközök szabályozásáról, szám szerint 45 kijelentésben. A *világítótorony-szülőknek* nevezett szülőtypusra a stabil kereteket szabó, másrészt döntési szabadságot adó kompromisszumkészség jellemző, akik nyitnak gyermekeik problémái, egyéni igényei fele. A kategória pár jellemző kinyilatkoztatása, példaképpen: „nem tartom jó ötletnek, hogy tiltsam, mert akkor kezdenek mégjobban vágyani rá, még rejtve is akarnának, ha erélyesebben mondanám.” „Így, hogy mindig próbálok felajánlani valami csábítóbbat, vagy ha fáradtabb vagyok, vagy kell valamit dolgozzak, persze, teszünk mi is be olykor egy filmet, játsszál valami rajzolás programot...” „Emberien, az a lényeg.” „tableten akkor nézhetnek mesét, hogyha mi betesszük, mi megszelektáljuk, hogy micsoda”, „az egészséges határokat kell megtalálni, felállítani, de arról is azt hiszem, kellő rugalmassággal kell azt kezelni”.

Az autoriter szülő a szakirodalom szerint túlzottan bevonódik gyermeke problémájába, fölötte „körözve” állandóan teljes kontroll alatt tartaná. Az

utasításhoz, parancshoz szokott gyermek nehezen hoz döntést hosszútávon, sikereinek, kudarcainak feldolgozásában nem tud önállóan cselekedni szülei állandó szabályozási attitűdje miatt (Bodó 2019). Ezen IKT-re vonatkozó kijelentéshalmaz meglehetősen közelíti az első kategóriát a szám szerint 40 kijelentésével: „én nagyon ellenzem a kütyüket, a telefont egyáltalán nem is akarok hallani róla”, „a szülői szabályok elengedhetetlenek az IKT-eszközök szabályozásában, főként, hogy pedagógusként tudjuk az elméleti háttérrel is”, „ha a szülő nem szab korlátokat, legyen bármilyen közegben mozgó szülő, akkor a gyerekek hajlamosak túlzásba esni”, „Én mindig ezért veszekedtem, hogy ne nézzék a TV-t.”, „A telefonomat elvből nem adom oda. Az én telefonom az tabu”, „legfőképpen korlátozom, még akkor is, ha néha rosszul esik nekik, mert éppen a legjobbat játszanak, s akkor mondod nekik, hogy most vége.”

A megengedő kijelentések csoportjában mindössze 10 kinyilatkoztatást találunk. A vezetés hiányában korlátlanul IKT-eszköz előtt ülő gyermekről így beszéltek a szülei: „a múltkor beteg voltam, akkor teljesen rájuk volt bízva”, „A TV az elég sokat megy nálunk”, „a másodikkal már minden más (nem volt kontroll), de úgy gondolom, nem lett kárára”, „nálunk sajnos az evéskor kell a kicsinek a rajzfilm”, „apósoméknál ment reggel 7-től este 10-ig. Ha náluk voltak, egész nap nézték a TV-t. Ott rengeteget. Ott ők nem kapcsolták ki”. Laissez-faire (szabad kezet adó) nevelési stílusra utaló jegyeket, - a kategóriára jellemző teljes érzelmi és nevelési passzivitást - egyetlen kijelentésben sem azonosítottam a narratívából.

2. A konkrét szabályozási gyakorlatokban megnyilvánuló szemlélet - megoldások

Konkrét szabályozási gyakorlatokban megnyilvánuló szemlélet - megoldások 57 kijelentés		
1. autoritativ-demokratikus módszerek	- diskurzust, vitát, közös döntéshozatal tematizáló neveléselvi megoldásokat tartalmazó kijelentések	27 kijelentés
2. autoriter módszerek	- utasítások, szankciók, büntetések formájában megnyilvánuló kijelentések	21 kijelentés
3. megengedő módszerek	- korlátokat nem állító szülői gyakorlatokról árulkodó állítások halmaza	9 kijelentés

Az ebben a kategóriában összesített kijelentések nagy hányada az alábbi problémamegoldó eljárással foglalkozik: időkeret, abban következetesség betartása, kontroll, melyben esetleg a szülő választ tartalmat, vagy alternatívát

ajánl fel az okoseszköz használata helyett, valamint az eszközhasználatban nyújt szülői mintát.

Az autoritativ-demokratikus szülői módszerekre (27 állítás) vonatkozó kijelentésekben azt láthatjuk, hogy a szülők célja alapvetően a közös diskurzus, kritikai gondolkodás fejlesztése: „elmondtuk mi a hátrányát, hogy a szemed többet fog fájni, fájhat a fejed, álmosabb vagy, fáradtabb vagy”, „ha ült fél órát a tableten, akkor leteszi, s játszik”, „nem is szigorúan, nem úgy, hogy én most ráförmedek, hanem akkor hagyom, hogy még ezt az egyet nézze meg, s akkor leteszi.” Az autoriter kijelentéseket az alábbi típusú véleményeket találtam (21 állítás): „egyetlen módszerem, hogy nem adom oda egyáltalán. Szó se lehet róla, van nekik játékuk, könyvek, inkább rajzoljon, alkosson!” „Tévész sincs, rajzfilm az van, de az is mértékkel, tehát tényleg, ha nagyon muszáj nekem, sietni kell, vagy ilyesmi, esetleg rábólintok, de próbálom reggel, amikor felkelnek, este esetleg, de napközben az sincs...”; „de próbálom, mikor jönnek, eldugom, hogy ne lássák, mert van, mikor én is nyomkodom, az az igazság. De utána úgy bánom azt az elvesztegetett időt.” A megengedő szülői megoldások 9 kijelentésben érhetőek tetten az állításhalmazban, ahogy ez a szemlélet a következő pár példában is megmutatkozik: „Az az igazság, hogy ő első gyerek volt, nem nézett 2 éves koráig TV-t. T, ő már fél évesen nézte”; „suliban nincs telefon, otthon is nem mondhatod meg, hogy ne ápolgassa ezeket a kapcsolatait, még ha így online felületen is.”

A kijelentésanalízis folyamán a további két kijelentéshalmaznál feltáró kategóriaképző módszert alkalmaztam. A 3. kategóriát az egyes IKT-hatások gyakorisági említése kapcsán rendszereztem, majd erős tartalmi-szemantikai jelentésblokként azonosítva létrehoztam egy oppozíciókat tematizáló önálló kategóriát is a szülői vélemények narratívájából. Ekkor *az IKT-eszközökre vonatkozó általános*, valamint *az olvasással szembeni oppozíciós vélekedéseket csoportosítottam témaazonosság szerint*.

A kijelentések harmadik legnagyobb kategóriáját az IKT-eszközök megítéléséről szóló vélekedések képezik, melyek 52 állítással fejtegették a különböző digitális eszközök hatásait.

3. Általános vélemények az IKT-eszközök hatásairól, veszélyeiről

Általános vélemények az IKT-eszközök hatásairól, veszélyeiről 52 kijelentés		
Káros hatás	Ebbe a kijelentéshalmazba a gyerekek egészségére káros, agressziót, félelmet, frusztrációt, függőséget, társas személyiségzavarokat okozó vélekedések kerültek.	35 kijelentés
Szórakozási funkció	Érdekes, játékra, szórakozásra használható belátások az IKT-eszközökről.	7 kijelentés
Bébiszitter szerep	Ezen alkategóriában az IKT-eszközök gyerekek lefoglalására használt funkciója került.	6 kijelentés
Hasznos minősítés	AZ IKT-eszközök oktatásra, fejlesztésre gyakorolt hatásról vélekedő kijelentések halmaza	3 kijelentés
„Az élet része”	Együtt kell élni vele - típusú belátások	3 kijelentés

Jelen kategóriában a leginkább beszédes (35 kijelentéssel) a káros hatásokat részletező kijelentéshalmaz, melyeket a szülők számos vonatkozásban kiemeltek: „a saját egészségük kárára is képesek használni ezeket az eszközöket.” Félelemforrásként, szorongásforrásként, agressziót eredményező okként határozták meg az IKT-eszközöket, melyek „függőséget okoznak”, „beszippantják” a gyerekeket. Van, aki belátja, hogy a szülőt is nagyon könnyen eltereli a való élet megélésétől: „az a baj, hogy annyira beszippant, hogy egy idő után már nem is tudod abbahagyni. Öt perc helyett észreveszed, hogy húsz perce már nyomod. Nincs időérzéked. De úgy eltelnek ezek az évek, észre se veszed, és kiesel a gyerekkorból.” A megkérdezett szülők a függőségen túl számos személyiségfejlődési zavar forrásaként is megnevezik a különféle technikai vívmányokat, okoseszközöket: „én úgy látom, hogy zombi generációt nevelünk. Egyre több a problémás gyerek az oviban”, „látom, hogy a gyermek meg van nyomorítva amiatt, hogy nonsztop a TV előtt ül”, „frusztráltabbak”, „egyfajta álautizmus üti fel a fejét sok képernyőhasználat miatt”, „nem kívánja a gyerekközösséget, a kommunikáció nagyon lassan alakul ki.” A közösségi életben tapasztalható antiszociális személyiségzavarok hátterében a megkérdezett anyák egyértelműen az IKT-eszközök túl korai használatát okolják, a szülői kontroll nélküli megengedő családi hátteret. Részükről egyértelműen érzékelhető az okoseszközökkel szembeni opozíciós, elutasító hangvétel.

Második leggyakoribb hatása az okoseszközöknek a szórakozási funkciót kiemelő kategória. Ebben 7 kijelentés tematizálja az érdekesség, szórakozás, játék és akár haszontalan időtöltés fogalmait, több esetben éppen negatív konnotációt rendelve mindehhez: „én pedagógusként sokszor nagyon-nagyon rá kell készüljek, hogy olyan érdekes, olyan színes tudjak lenni, mint a kütyük, hogy a figyelmet fenn tudjam tartani egy játékos tevékenység során”. Ezt követően 6 kijelentésben a gyerekfelügyeleti dimenzióját emelik ki a szülők a digitális eszközöknek, melyek mintegy bébiszitterként könnyen lefoglalják a gyerekeket: „tévét elé teszik a gyerekeket, én is, ha azt akarom, hogy csendben legyenek”, „reggeltől estig csüngenek a tévén, s a laptopon s a tableten, mert akkor ugye szabadabb a szülő.” „Addig biztos, hogy meg se szólal a kislány, amíg a telefon a kezében van. Annál is elhanyagoltabb, megérzi, akár tudatalatt is, hogy neki az a bébiszitter.” A „gyerekmegőrző” kijelentésekben szintén negatív konnotációkat társítanak a szülők az okoseszközökhöz. Beszédes, hogy csupán csak 3 kijelentésben látják hasznosnak az IKT-eszközöket a megkérdezett édesanyák. Egyik kijelentésben a közös eszközhasználat családi programként való emlegetése, másokban a Covid-időszakban megélt, az online oktatásban betöltött hasznos szerepe, majd kreativitás fejlesztésének eszközeként jelent meg: „Lego-összerakós videókat, vagy kreatív rajzolási dolgokat néz, és elég szépen tud rajzolni. Olyan tájképet alkot 6 évesen, hogy biztos, hogy olyat én nem csináltam.” Csupán 3 kijelentésben ugyanakkor megjelenik egy beletörődő hangvétel, mely szerint az élet része, együtt kell élni vele: „de az életünk része, tudatos kezelését kell megtanuljunk”, „ugye ott van egy csomó elérhetőség, közben csak meg kell nézzem.”

Oppozíciós kijelentések az olvasás és IKT összehasonlításában

A negyedik kijelentéshalmaz azon kijelentéseket csoportosítja össze, melyekben a szülők az IKT-eszközöket egyértelmű oppozícióba helyezik az olvasással szemben. Ekkor 30 szülői vélekedésben találkozhatunk olyan kinyilatkoztatásokkal, melyben az IKT-eszközöket egyértelműen az olvasás kárára tematizálják: „a kütyü inkább úgy gondolom, hogy csak szórakoztat, zömében szórakoztat, a könyv pedig sokkalinkább fejleszt is, azáltal, hogy szórakoztat. Minőségéből adódóan fejleszt is.” „Ha megtekintjük a régi könyveket, amelyekben lényegesen kevesebb kép volt, azok sokkalinkább megdolgoztatták a gyereket, meg sokkal másabb értelmezéseket nyertek egy-egy gyereknek az olvasatában. Amikor kép is hozzárendelődik a történetekhez, akkor már valamilyen iránymutatás, valamilyen út ki van jelölve.” A

megkérdezett édesanyák néhány pedagógusként is mérlegelni tud: „a fiataloknál sajnos inkább a telefon, meg az internet a nyerő manapság, mint a könyvek. Én folyamatosan mondom a szülőknek is, hogy biztosítsanak mesét, olvassanak, de sajnos azt látjuk, általános jelenség, hogy a TV meg telefon elé ültetik be a gyereket”, „például verset, mesét mondok vagy énekelek nekik... azt mondja óvó néni, nagyon unom... inkább otthon nézném a TV-t.” Összességében jellemzően a könyv primátusát ismerik el, mint ami „letisztultabb, minőségibb időtöltés”, akár így nyilatkozva: „egy témát jobban kimeríti a könyv, mintha bármilyen más eszközzel ugyanazt szeretnénk körbejárni”, „letisztultabb forma”, mégis az olvasás iránt tapasztalt passzivitás háttérében éppen az okoseszközöket, digitális tartalmakat okolják.

Diszkusszió

A tartalomelemzés első fázisában a szövegtörzsből nyert adat-, valamint szemantikai-tematikai egységek kétféle adatelemzési módszerrel jelölték ki az elemzés folyamatát. Elsőként, két kategória esetében a szakirodalomból ismert szülői stílusokra releváns kategóriákat hoztam létre a *szabályozási-szülői általános vélemények* és a *konkrét szabályozási gyakorlatok* témaazonosságát mentén.

Az interjúk második kérdésére adott válaszainak teljes narratívafeldolgozása, a szövegtörzs kódolással történő rendszerezése (a fenti módszertan mellett) előre nem meghatározott kategóriák létrehozását, kategóriaképzését is indokolta. A kétféle kategóriaképzési eljárás az IKT-kutatások további diszkussziójára ad teret ezáltal tanulmányom zárásaként.

Elsősorban a kutatás során nyert szabályozási-szülői attitűdök elemzésekor beigazolódott a szülők IKT-eszközökkel szembeni oppozíciós helyzete, hiszen a megkérdezett diplomás szülők fele arányban nyilatkoztak *autoriter módon* (40 kijelentés) a megnövekedett digitális eszközhasználattal szemben. A szabályozással kapcsolatos kijelentések (kevésbé számottevőbb) másik felét képező *autoritativ-demokratikus véleményekben* (45 kijelentés) is jelentősen megjelent a kontroll iránti szándék, az „egészséges határok” fenntartásának igénye. A második kategóriát képező, konkrét szabályozási gyakorlatokból álló kijelentéshalmazban noha szintén dominált az *autoritativ-demokratikus metodológia* (27 vélekedés), ehhez nagyon közeli, jelentős arányt mutat az *autoriter megoldásokkal élő kijelentések alkategóriája* (21 vélekedés).

A negatív forgatókönyveket felvázoló narratívák akkor érnek leginkább csúcspontra, amikor a szabad kategóriaképzéssel létrehozott állításhalmazokat,

így a harmadik kijelentéshalmazt vesszük górcső alá. Az általános vélekedések az IKT-eszközökkel szemben ugyanis kétharmados többséggel *a káros hatásait* elemzik (35 kijelentés): egészségre, életvitelre, személyiségfejlődésre, társas kapcsolatokra, szülő-gyerek kapcsolatokra kifejezetten negatív hozadékokat emelve ki. Az ezt (nagyon messze, de másodikként, majd harmadikként soron) követő *szórakozás* funkciót (7 kijelentés), és *bébiszitteri szerepet* kiemelő (6 kijelentés) alkategóriákban is negatív konnotációként csak szórakoztatásra és a gyerekek passzív lefoglalására vélik alkalmasnak az IKT-eszközöket a megkérdezett vidéki, diplomás édesanyák. Az eszközök *tanulásra alkalmas haszna* rendkívül elenyésző számban jelent meg (3 kijelentés).

Összességében azt találtam jelen kutatás során, hogy a térségre jellemző digitalizációval szembeni strukturális jellemzők (Biró, 2019) nyomai még hangsúlyosan tetten érhetőek a sóvidéki diplomás családok IKT-attitűdjeiben. Bár míg a kutatócsoport az autoriter szülői stílus hangsúlyos, kétharmados dominanciáját rögzítette, jelen kutatás során fele-fele arányú az autoriter és autoritativ jegyeket mutató attitűd. A különbség föltételezhetően abból is eredhet, mivel jelen kutatás során értelmiségi családok kerültek vizsgálatom fókuszába, míg a Biró és munkatársai kutatásaiban nem volt kizáró jellegű az iskolai végzettségre a vizsgált célcsoport.

További diszkusszióra ad lehetőséget mégis a rurális térben élő, diplomás családok gyakorlataiból megismert oppozíciós-provinciális habitus erős jelenléte, hogy kisgyerekkorban minél később szeretnék a digitális térbe engedni gyerekeiket, erős autoriter kontrollt gyakorolva a negatív, veszélyesnek ítélt okoseszközök felett. A pedagógus édesanyák maguk is csupán az online oktatás során alkalmazták az IKT-eszközöket, ennél fogva digitális kompetenciáik szűkösek: megítélésükben káros és csupán szórakoztató funkciót láthatnak el a kisgyerekkorban alkalmazott okoseszközök.

A szülők a negyedik kijelentéshalmazban szintén egyértelműen oppozíciós helyzetbe helyezik az IKT-eszközöket, melyek véleményük szerint az olvasás riválisaként eltávolítják a gyerekeket és családokat az olvasás megszerettetésétől.

A digitális kultúra, az alfa generációk digitális kompetenciái és kortárs olvasásszociológiai kutatások ezzel ellentétben azonban azt sugallják, a hagyományos kulturális tőke mára már jelentősen digitális tőkévé, digitális kultúrává alakult át, melyhez technorealista állásponttal el kell fogadnunk a

digitális olvasásnépszerűsítő eszközök lehetőségeit. Az interjúkból tapasztalt *technofóbia* széles szakadékot feltételez a digitális bevándorló és bennszülött generációk, azaz a gyerekek és szüleik percepciói közt, melyek paradox módon a hagyományos olvasás kárára is képesek működni az IKT-eszközökkel szembeni ellenállás és tiltás hatására. A kijelentések mögött alapvetően egy *small scale* típusú, kisléptékű társadalom modell körvonalai sejlenek fel ezen a ponton, ahol minden modernizációs és rendszerváltozási fordulat ellenére jelentős a távolság a modernitás által kitermelt szélesebb léptékű (*large scale*) társadalmi modelltől. Ugyanakkor ez a digitalizációban megkésett, oppozíciós modell - Birót idézve - hatással lehet olyan társadalmi mozgásterekre is, melyek tanulási-politikai perspektívák, mobilitási, társadalomszervező modellek kiépítődését is befolyásolják (Biró 2019).

Bár megzavarták az IKT-eszközök a családok korábbi életmódját, a gyerekek tanulását, szórakozási lehetőségeit, hagyományos olvasóvá nevelési rutinjait, a „másság” és „idegenség” érzetet - kiemelve Bodó megállapításai alapján -, úgy összegezzük, a székelyföldi félperiferikus helyzetben a szülők korántsem látják a digitalizációnak a szakirodalom szerint fent vázolt tanulási előmenetelbeli pozitív hasznosíthatóságát, nincs benne a pozitív jövőképükben a digitális tér, mint fejlődési alternatíva (Bodó 2019). Ennélfogva az olvasóvá nevelésben is leküzdendő, elhárítandó akadályként tekintenek az okoseszközökre, nem nyitva a digitális, az alternatív olvasásnépszerűsítő programokra, lehetőségekre - és bár hagyományos könyvalapú olvasást szorgalmazznak gyermekeik számára, még így sem elégedettek olvasási kedvükkel.

Kérdés tehát, a könyvalapú olvasás mellett nem volna-e jobb hasznosítanunk az okoseszközök nyújtotta olvasásnépszerűsítő gyakorlatokat is a mai Alfa generációs gyermekek olvasóvá nevelésének hatékonysága érdekében (ld. BookErKids applikációk, hangoskönyvek)? Ekkor azonban jogosan merül fel bennünk, ha meg szeretnénk érteni a gyerekek kultúrafogyasztási szokásait, ha fel szeretnénk venni a versenyt a digitális bennszülött gyerekek tájékozódási kompetenciáival, akkor első lépésként a szülői, majd pedagógusi digitális literáció szélesebb körű fejlesztésénél kell kezdenünk.

Felhasznált irodalom

1. Alvarez M.; Torres A.; Rodríguez E.; Padilla S.; Rodrigo M.J. (2013): Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67(1). 69-78.
2. Bagoly Annabella (2019): Szülői tájékozottság, önszabályozás, büntetés: az autoritatív stílus jegyei, In: Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.], Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó. 132-141.
3. Baumrind D. (1967): Child care practices anteceding three patterns on preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75. 43-88.
4. Baumrind D. (1991): The influence on parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11. 55-95.
5. Biró A. Zoltán (2019): Digitális tér, társadalmi tér. In: Biró A. Zoltán, Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.], Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó. 51-60.
6. Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.] (2019): Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó.
7. Bodó Julianna (2019): Szülői stílusok - térségi kontextus. In: Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.], Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó. 61-70.
8. DiMaggio P.; Hargittai E. (2001): From the „Digital Divide” to „Digital Inequality”: Studying internet as a penetration increases. <https://doi.org/10.31235/osf.io/rhqmu> Letöltés ideje: 2023.11.10.
9. European Commission (2006): Recommendation of the European Parliament And of The Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) Official Journal, L 394. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:010:0018:en:PDF> Letöltés ideje: 2023.11.10.
10. European Commission (2019): Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> Letöltés ideje: 2023.11.10.

11. Galán Anita (2019): Digitális egyenlőtlenségek a debreceni fiatalok körében. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
12. Grossbart S; McConnell Hughes S; Pryor S (2002): *Socialization aspects of parents, children, and the Internet*. Advances in Consumer Research, 29. 66-70.
13. Livingstone S. (2007): Strategies of parental regulation in the media-rich home. Computers in Human Behavior, 23. 920-941.
14. Maccoby E. E.; Martin J. A. (1983): Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen; E. M. Hetherington (Eds.), Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development New York, Wiley. 1-101.
15. Molnár Szilárd (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. Információs Társadalom, XVII (2). 30-47.
16. Nagy Réka (2007): Új lencsék egy új társadalmi jelenség vizsgálatában: A digitális egyenlőtlenségek kutatásának átfogó szemléletéről. Szociológiai Szemle. 2007(1-2). 16-28.
17. Néma Judit-Eszter (2022): A családi literáció szerepe rurális közegben élő diplomás családok olvasóvá nevelői habitusában. Iskolakultúra. 32 (12). 89-107.
18. Néma Judit-Eszter (2023a): Olvasásszociológiai paradigmaváltás Erdélyben - A kulturális szegmentáció és a modern osztályfejlődés aspektusai Pierre Bourdieu homológiaelmélete mentén. Valóság Társadalomtudományi Folyóirat. LXVI(1). 82-91.
19. Néma Judit-Eszter (2023b): Szempontok a megváltozott olvasási szokások oktatási integrációjához a generációkutatás tükrében. Új Pedagógiai Szemle. 73 (1-2). 100-109.
20. Néma Judit-Eszter (2023c): Az olvasás funkciójának narratívái rurális családi literációs kontextusban - Szülői olvasói attitűdkutatás. Acta Medicinae et Sociologica. 14(36). 88-107.
21. OECD (2014): Talis2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing <https://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm> Letöltés ideje: 2023. 11. 01.

22. OECD (2023a): *OECD Skills Strategies* <https://www.oecd.org/skills/oecd-skills-strategies.htm> Letöltés ideje: 2023.11.10.
23. OECD (2023b): *Survey of Adult Skills (PIAAC)* <https://www.oecd.org/skills/piaac/> Letöltés ideje: 2023.11.10.
24. Ómarsson I. H. (2020): 14 things are obsolete in 21st century school. <https://medium.com/@ingviomarsson/14-things-that-are-obsolete-in-21st-century-schools-891f3d1fe207> Letöltés ideje: 2023. 11. 01.
25. Özgür H. (2016): The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behaviour*, 60. 411-424.
26. Prensky M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). 1-6.
27. Ságvári Bence (2011): *A net-generáció törésvonalai: kultúrafogyasztás és életstílus-csoportok a magyar fiatalok körében. In Bauer B. (szerk.) Arctalan nemzedék, 263-282.*
28. Smith E. (2012): The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3). 1-18.
29. Székely Kinga Katalin (2019): A digitális kompetenciák fejlesztésének és a kompetencia alapú oktatás szakmai megközelítései In: Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.], *Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó. 85-93.*
30. Tódor Imre (2019): Virtuális „tanterem”. A Google-alkalmazások az oktatás szolgálatában. In Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin (szerk.): *Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Csíkszereda, Státus Kiadó. 43-50.*
31. Valcke M.; Bonte S.; De Wever B.; Rots I. (2010): Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers and Education*, 2010(55). 454-464.
32. Wong Y. C. et al. (2015): Internet Supervision and Parenting in the Digital Age: The Case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal*, 7. 112-123.
33. Zillien N; Hargittai, E. (2009): Digital distinction: Status-specific types of internet usage. In: *Social Science Quarterly*. 90(2). 274-291.

34. Zsigmond István (2019): Kapcsolatépítés digitális eszközök segítségével: korosztálybeli különbségek. In: Biró A. Zoltán; Bodó Julianna; Székely Kinga Katalin [szerk.], *Család-Iskola-Média. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 31-40.